BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG

Britta Matthes | Eckart Severing (Hrsg.)

Zugang zu beruflicher Bildung für Zuwandernde – Chancen und Barrieren

AGBFN Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz

bibb Bundesinstitut für Berufsbildung

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG

Britta Matthes | Eckart Severing (Hrsg.)

Zugang zu beruflicher Bildung für Zuwandernde – Chancen und Barrieren

AGBFN Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz 25

bibb Bundesinstitut für Berufsbildung

Impressum

Zitiervorschlag:
Matthes, Britta; Severing, Eckart (Hrsg.): Zugang zu beruflicher Bildung für Zuwandernde – Chancen und Barrieren. Bonn 2020

1. Auflage 2020

Herausgeber:
Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:
Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung und Vertrieb:
Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Lizenzierung:

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 International).

Weitere Informationen zu Creative Commons und Open Access finden Sie unter www.bibb.de/oa.

ISBN 978-3-8474-2972-2 (Print)
ISBN 978-3-96208-168-3 (Open Access)
urn:nbn:de:0035-0817-3

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Gedruckt auf PEFC-zertifiziertem Papier

Inhaltsverzeichnis

Britta Matthes, Eckart Severing
Wie kann eine nachhaltige Integration von Zugewanderten gelingen? 5

I. Befunde zur Bildungs- und Arbeitssituation von Zuwandernden

Barbara Heß, Anna-Katharina Rich
Bildungsniveau und Berufsgruppenzugehörigkeit von Zuwandernden: Potenziale unterschiedlicher Zuwanderergruppen 13

Dieter Münk, Gero Scheiermann
Integration von Geflüchteten durch Bildung und Arbeit: Stand und Perspektiven in NRW. 28

Barbara Thiel, Alfred Riedl
Forschung mit Geflüchteten – methodische Erfahrungen aus zwei Projekten 48

II. Befunde zur Erfassung, Dokumentation und Verwertung vorhandener beruflicher Potenziale von Zuwandernden

Ottmar Döring, Sara Müller, Irina Kreider
Das Erkennen non-formal und informell erworbener Kompetenzen von Geflüchteten: Kompetenztests als Mittel zur Arbeitsmarktintegration 67

Carolin Böse, Dinara Tursarinow
Die Berücksichtigung formaler, informeller und non-formaler Lernergebnisse bei fehlenden Unterlagen im Anerkennungsgesetz 79

Jessica Erbe
Theorie und Praxis der Anerkennungsregeln: Beobachtungen zu Vollzugsproblemen und Lösungsansätzen 91

III. Strategien und Konzepte zur Aus- und Weiterbildung und zur Integration von Zuwandernden in das Berufsbildungssystem

Robert Geiger, Thomas Hochleitner

Beschulung von Zugewanderten in Bayern – Strategien und Konzepte zur Integration in das Berufsbildungssystem 117

Christian Pfeffer-Hoffmann

Ergebnisse des Qualitätsentwicklungsprozesses in MobiPro-EU: Übertragbare Modelle der Ausbildungsintegration für Neueingewanderte 124

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 135

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz 137

Abstract 140

Britta Matthes, Eckart Severing

Wie kann eine nachhaltige Integration von Zugewanderten gelingen?

Deutschland hat 2015 und 2016 mehr als eine Millionen Zuwanderinnen und Zuwanderer aufgenommen; in der Mehrzahl Geflüchtete. Es ist zu erwarten, dass viele der Geflüchteten aufgrund weiter bestehender Fluchtgründe mehrere Jahre oder auf Dauer in Deutschland bleiben werden. Wie kann ihre gesellschaftliche Integration gelingen? Erfahrungen aus der Vergangenheit zeigen, dass eine erfolgreiche Einmündung in den Arbeitsmarkt eine wesentliche Bedingung für eine soziale Integration erwachsener Zuwanderinnen und Zuwanderer darstellt. Dafür wiederum sind sprachliche und berufsfachliche Kenntnisse und Kompetenzen nötig, die so früh wie möglich erworben werden sollten.

Über diese grundsätzliche Gewissheit hinaus aber besteht noch große Unsicherheit über geeignete Konzepte – sowohl in Bezug auf die Berufsausbildung und Ausbildungsvorbereitung von Zugewanderten als auch über geeignete Erhebungsmethoden, um die Eignung und Wirkung sozial- oder arbeitsmarktpolitischer Instrumente für den Integrationserfolg beurteilen zu können.

Um Maßnahmen adäquat gestalten zu können, sind ausreichende Kenntnisse über die Bildungsvoraussetzungen nötig, die die Zugewanderten mitbringen. Aktuelle Befunde zeigen, dass Asylerstantragsteller/-innen im Allgemeinen nicht nur gegenüber der in Deutschland einheimischen Bevölkerung geringer qualifiziert sind, sondern auch gegenüber anderen Gruppen von Zugewanderten (vgl. IAB 2015). Migrantinnen und Migranten, die zum Zweck der Erwerbstätigkeit nach Deutschland kommen, sind im Durchschnitt besser ausgebildet als die Asylantragsteller/-innen; sie sind zudem häufiger in Berufsgruppen tätig, in denen Fachkräftebedarf besteht. Die Zuwanderung trifft in Deutschland unter rein quantitativ-demografischen Aspekten auf einen hohen Bedarf: Um das Erwerbspersonenpotenzial vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung konstant zu halten, wäre rein quantitativ eine Nettozuwanderung zwischen 400.000 und 500.000 Personen jährlich notwendig (vgl. Brücker 2015, S. 2). Da Asylerstantragsteller/-innen im Durchschnitt jung sind, könnten sie mittelfristig ein für Deutschland wichtiges Erwerbspersonenpotenzial darstellen (siehe den Beitrag von Hess/Rich in diesem Band). Dabei ist das Wort „Potenzial“ ernst zu nehmen. Eine geringe oder inadäquate fachlich-berufliche Vorbildung aufseiten der Mehrzahl der

Flüchtlinge trifft auf die Anforderungen einer entwickelten Volkswirtschaft. Facharbeit in einer Industrie- und Wissensgesellschaft stellt andere Anforderungen als die in Entwicklungs- und Schwellenländern, aus denen die weit überwiegende Zahl der Asylantragsteller/-innen stammt. Vor diesem Hintergrund ergibt sich zur Förderung der gesellschaftlichen Integration das bildungspolitische Ziel, möglichst allen jungen Geflüchteten je nach individuellen Voraussetzungen einen Studien- oder Berufsausbildungsabschluss zu ermöglichen. Berufsbildung wird damit zu einem wesentlichen Baustein der beruflichen und sozialen Integration. Die Wege und Entwicklungsschritte zur Erreichung dieses Ziels sind für viele Geflüchtete je nach Herkunft, Alter und Bildungsstand vergleichsweise langwierig und erfordern häufig intensive und nachhaltige Formen der Unterstützung. Integration in Ausbildung und Beruf kann nicht alleine mithilfe von Kurzzeitprogrammen funktionieren; sie erfordert eine strategische Ausrichtung mit einer klaren Zielperspektive und pragmatischen Handlungskonzepten. Damit die Berufsbildung junge Zugewanderte nachhaltig aufnehmen kann, sind systematische Konzepte notwendig, die bildungspolitisch und bildungsrechtlich verankert sein müssen und deren Umsetzung dauerhaft finanziert ist. Die Berufsausbildung sollte soweit wie möglich im Regelsystem der Berufsausbildung erfolgen und nicht auf Sonderwegen und durch Separation. Wo vorausgesetzte Kompetenzen erst noch zu vermitteln sind, sollten auch Vorbereitungsmaßnahmen soweit und so früh wie möglich dieser inklusiven Linie folgen (vgl. Euler/Severing 2016). Eine frühe Integration bereits in Berufsschulen, Ausbildungsbetrieben und bei unterstützenden Bildungsträgern ist nicht nur für die jungen Zuwanderinnen und Zuwanderer ein Gewinn und verspricht eine reibungslosere Integration der neuen Bürger/-innen. Sie mag auch einen Gewinn für die deutschen Jugendlichen darstellen, die in ihrer Ausbildung früh und mehr als bisher mit Menschen aus anderen Kulturkreisen zusammen lernen und arbeiten. Das könnte nicht nur die Entwicklung ihrer sozialen und kulturellen Kompetenzen fördern, sondern auch dazu beitragen, dass sie die für eine offene Gesellschaft wesentlichen Werte und Haltungen entwickeln.

Um die Integrationsanforderungen meistern zu können, gehören auch bestehende institutionell-rechtliche Rahmenbedingungen auf den Prüfstand. Vor dem Hintergrund des bestehenden und zukünftig absehbaren Fachkräftebedarfs in Deutschland wurde bereits in den vergangenen Jahren eine Reihe von Gesetzen verabschiedet, die die Zuwanderung im Rahmen der Erwerbsmigration vereinfachen (siehe den Beitrag von Hess/Rich in diesem Band). So können seit 2013 Fachkräfte aus Drittstaaten mit einer im Ausland erworbenen, mindestens zweijährigen und in Deutschland anerkannten Berufsausbildung – wenn für ihren Beruf auf dem deutschen Arbeitsmarkt ein Engpass festgestellt wurde – ohne Vorrangprüfung einen Arbeitsplatz annehmen. Zuletzt wurde die Vorrangprüfung sogar für drei Jahre ganz ausgesetzt, um die rechtlichen Hürden für den Zugang zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt für Menschen mit guter Bleibeperspektive abzusenken.

Zudem wurden einige gesetzliche Grundlagen geändert mit dem Ziel, den Zugang geflüchteter Menschen zu arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zu erleichtern. Die Förderung durch die Bundesagentur für Arbeit wird so leichter möglich. Damit soll nicht nur die

Beschäftigungsfähigkeit der Zugewanderten durch Unterstützung bei der Entwicklung sprachlicher und beruflicher Fähigkeiten und Kompetenzen und bei der Stellensuche verbessert werden. Es soll auch vermieden werden, dass Zugewanderte – etwa in Unkenntnis der Notwendigkeit einer langwierigen Sprach- und Berufsausbildung für eine dauerhafte Arbeitsmarktintegration oder aufgrund aktueller drängender wirtschaftlicher Bedarfslagen – Entscheidungen treffen, die ihre nachhaltige Integration in eine qualifizierte Beschäftigung erschweren (siehe den Beitrag von Münk/Scheiermann in diesem Band). Insbesondere Maßnahmen, die den Zugewanderten die Ausübung qualifizierter Tätigkeiten in Berufen mit Fachkräftemangel ermöglichen, tragen dazu bei, dass sich die bereits intensive Arbeitsmarktkonkurrenz unter den Geringqualifizierten nicht weiter verschärft.

Als die größten Hürden für eine nachhaltige Integration von Zugewanderten lassen sich einerseits fehlende Sprachkenntnisse und andererseits eine geringe (formale) Fachqualifikation bzw. eine fehlende Anerkennung von bereits bestehenden Qualifikationen identifizieren. Um dem entgegenzuwirken, wurden etwa in Bayern Sprachintensivklassen für junge Asylsuchende und Geflüchtete ohne jegliche Deutschkenntnisse schon in den Aufnahmeeinrichtungen bzw. der Anschlussunterbringung eingerichtet (siehe den Beitrag von Geiger/Hochleitner in diesem Band).

Viele Zugewanderte verfügen über bereits im Herkunftsland erworbene und in Deutschland der Sache nach verwertbare Berufsqualifikationen, können diese aber mangels einer Anerkennung nicht einsetzen. Die Gleichwertigkeit eines ausländischen mit einem deutschen Berufsabschluss kann zwar im Rahmen des Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzes auf Basis von Dokumenten geprüft werden, jedoch sind zum einen Abweichungen zwischen theoretischer Ausrichtung und praktischer Anwendung der Anerkennungsregeln erkennbar (siehe den Beitrag von Erbe in diesem Band), zum anderen sind die Zugewanderten häufig nicht in der Lage, die notwendigen Dokumente vorzulegen. In diesem Fall ermöglicht es die Qualifikationsanalyse, dass Kompetenzen, die aufgrund fehlender oder nicht aussagekräftiger Papiere oder Zeugnisse aus den Heimatländern nicht direkt nachweisbar sind, anerkannt werden können (siehe der Beitrag von Böse/Tursarinow in diesem Band). Darüber hinaus sind noch Verfahren zu entwickeln, mit denen junge Zugewanderte auf einfache und zuverlässige Weise belegen können, was sie im Hinblick auf einen angestrebten Ausbildungsberuf bereits können, selbst wenn sie keinen formalen Abschluss erworben haben. Diese sollten weitgehend sprachunabhängig sein und schon vorhandene berufliche Kompetenzen erfassen (siehe den Beitrag von Döring/Hauck/Kreider in diesem Band).

In Deutschland besteht zwar grundsätzlich Bereitschaft, Zugewanderte einzustellen. Allerdings zeigen Untersuchungen aus vergangenen Jahren, dass selbst in Deutschland aufgewachsene Bewerberinnen mit sehr guten Deutschkenntnissen und „deutscher“ Bildungs- und Ausbildungsbiografie mit erheblichen Benachteiligungen konfrontiert sind, wenn sie einen türkisch klingenden Namen haben und ein Bewerbungsfoto mit Kopftuch vorlegen (vgl. Weichselbaumer 2016). Um eine nachhaltige Integration der Zugewanderten zu erreichen,

reicht es daher nicht aus, sie bedarfsgerecht zu qualifizieren. Es muss auch die Einstellungsbereitschaft der Betriebe noch gesteigert werden.

Erkenntnisse aus dem Sonderprogramm zur „Förderung der beruflichen Mobilität von ausbildungsinteressierten Jugendlichen aus Europa (MobiPro-EU)“ können auch für die Integration anderer Gruppen von Zugewanderten hilfreich sein: Sie zeigen, dass eine erfolgreiche Integration von Bildungsausländern und -ausländerinnen in die berufliche Ausbildung am besten mit Unterstützung bei der Bewältigung der durch die Ausbildung bzw. Beschäftigung zusätzlich entstehenden administrativen Aufgaben gelingt. Besonders wertvoll ist auch eine anfängliche Hilfe bei der Bewältigung der alltäglichen Herausforderungen (siehe den Beitrag von Pfeffer-Hoffmann in diesem Band).

Ein „Bayerisches Modell“ beschreibt exemplarisch Rahmenbedingungen, die für einen gelingenden Übergang von jungen Flüchtlingen und Asylsuchenden in die Berufsausbildung geschaffen werden müssen (siehe den Beitrag von Geiger/Hochleitner in diesem Band), eine empirische Untersuchung gibt zudem Einblick in die aktuelle Lehr- und Lernsituation im Fach Deutsch an bayerischen Berufsschulen (siehe den Beitrag von Roche/Terrasi-Haufe/Kirndorfer/Hoffmann in diesem Band). Wichtig ist dabei, dass im ersten Jahr neben dem Spracherwerb und der eventuell notwendigen Alphabetisierung auch ein umfassender Kompetenzerwerb erfolgt, der den Zugewanderten ermöglicht, sich in der Gesellschaft zu orientieren und selbstständig zu handeln. Zwar reicht ein Jahr nicht aus, um die deutsche Sprache ausreichend gut zu beherrschen. Weil der Übergang in Ausbildung und Beschäftigung aber frühestmöglich starten soll, sollte der intensivierte Spracherwerb im zweiten (und falls erforderlich auch im dritten) Aufenthaltsjahr mit einer Phase der Berufsorientierung oder Beschäftigung kombiniert werden. Betriebliche Praxiserfahrungen tragen dabei ihrerseits zum Spracherwerb en passant bei. Auch während einer dualen Berufsausbildung oder während des Besuchs einer Berufsfachschule sollte die Sprachkompetenz der Jugendlichen mit begleitenden Maßnahmen weiterentwickelt werden.

Aus diesen Erkenntnissen ergeben sich auch Schlussfolgerungen für die Aus- und Fortbildung der (Berufsschul-)Lehrkräfte. Die verschiedenen Herkunftsländer, Konfessionen und Muttersprachen der Zugewanderten führen zu großen Differenzen bei den jeweiligen schulischen Vorkenntnissen und dem Sprachniveau einer Klasse (siehe den Beitrag von Münk/Scheiermann in diesem Band). Im Unterricht sind somit eine sehr enge Verzahnung von äußeren und inneren Differenzierungsmaßnahmen und eine größere Diagnosekompetenz notwendig. Das ist während des Studiums, in der Forschung (siehe den Beitrag von Thiel/Riedl in diesem Band), aber auch bei der Fortbildung der Lehrer/-innen und Ausbilder/-innen stärker in den Fokus zu rücken. Die gestiegene Zuwanderung erfordert höhere Kompetenzen im Bereich Sprache, Spracherwerb und Interkulturalität aller Lehrkräfte. Wie integrative, handlungsorientierte Modelle für die Sprachvermittlung und phasenübergreifende Sprachbildung auf die sprachliche Entwicklung der Schüler/-innen tatsächlich wirken, muss allerdings noch wissenschaftlich evaluiert werden.

Die erfolgreiche Integration von Geflüchteten in die deutsche Berufsbildung kann nicht von heute auf morgen gelingen. Es ist eine Anstrengung, die sich aber lohnt: Schließlich entscheidet die Bewältigung dieser Herausforderung nicht nur über die beruflichen Chancen der jugendlichen Zugewanderten, sondern auch darüber, ob die starke Zuwanderung gesellschaftlich akzeptiert werden wird.

Literatur

Brücker, Herbert: Reform des Einwanderungsrechts. Nürnberg, 2015 – URL: http://doku.iab.de/aktuell/2015/aktueller_Beitrag_1501.pdf (Zugriff: 03.04.2017)

Euler, Dieter; Severing, Eckart: Berufsbildung in einer Einwanderungsgesellschaft – Hintergründe kennen. Gütersloh 2016

IAB (Hrsg.): Flüchtlinge und andere Migranten am deutschen Arbeitsmarkt: Der Stand im September 2015. Aktuelle Berichte des IAB 14/2015. Nürnberg 2015

IAB (Hrsg.): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. IAB-Forschungsbericht 14/2016. Nürnberg 2016

Weichselbaumer, Doris: Discrimination against Female Migrants Wearing Headscarves. IZA-Diskussionspapier Nr. 10217. Bonn 2016

I. Befunde zur Bildungs- und Arbeitssituation von Zuwandernden

Barbara Heß, Anna-Katharina Rich

Bildungsniveau und Berufsgruppenzugehörigkeit von Zuwandernden: Potenziale unterschiedlicher Zuwanderergruppen

Migranten und Migrantinnen auf dem deutschen Arbeitsmarkt setzen sich aus unterschiedlichen Gruppen zusammen. Neben Personen, die zum Zweck der Erwerbstätigkeit nach Deutschland gekommen sind, werden in diesem Beitrag daher auch Personen betrachtet, die einen Asylerstantrag in Deutschland gestellt haben und somit zum potenziellen Erwerbspersonenpotenzial beitragen. Es zeigt sich, dass Erwerbsmigranten und -migrantinnen im Durchschnitt besser ausgebildet sind und zu einem großen Teil in Berufsgruppen tätig sind, in denen Fachkräftebedarf besteht. Bei Asylerstantragstellenden ist dagegen ein unterdurchschnittliches Bildungsniveau festzustellen. Diese Gruppe zeichnet sich aber durch eine junge Altersstruktur und hohe Motivation aus, sodass – zumindest mittel- oder langfristig – auch hier Potenziale für den Arbeitsmarkt bestehen.

1 Migranten auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland

Deutschland hat sich in den letzten Jahren mit Blick auf die Arbeitsmigration stark auf die Migration von Hochqualifizierten konzentriert. Der Bedarf an Fachkräften ist – auch vor dem Hintergrund des demografischen Wandels – weiterhin hoch. Daher sind Personen, die im Rahmen der Erwerbsmigration nach Deutschland kommen, von großer Bedeutung.

Neben den Zuwanderern und Zuwanderinnen, die mit dem Ziel der Erwerbstätigkeit nach Deutschland kommen, gibt es auch weitere ausländische Personen, die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Eine große Gruppe stellen hierbei die Personen, die im Rahmen des Familiennachzugs nach Deutschland kommen (für weitere Informationen über diese Gruppe siehe Wälde/Evers 2018). Eine weitere quantitativ bedeutende Gruppe, die nicht mit dem primären Ziel der Erwerbstätigkeit nach Deutschland zuwandert, stellen die Asylbewerber/-innen dar. Ihre Zahl ist vor allem 2014 und 2015 stark angestiegen, was die Bedeutung ihrer Integration in den Arbeitsmarkt steigert.

Der folgende Teil dieses Beitrags[1] stellt Erkenntnisse vor, die zu den rechtlichen Rahmenbedingungen und Potenzialen von Migranten und Migrantinnen mit dem Ziel der Arbeitsmigration vorliegen. Es werden zudem Ergebnisse zur Bildung, Berufsgruppe und Bleibeabsicht aus verschiedenen Befragungen präsentiert. Hierbei handelt es sich um die Erkenntnisse aus den Studien zu Hochqualifizierten (Hess 2009), Fachkräften (Hess 2012), Selbstständigen (Block/Klingert 2012), ausländischen ehemaligen Studierenden deutscher Hochschulen (Hanganu/Hess 2014) und Inhabern bzw. Inhaberinnen einer Blauen Karte EU (Hanganu/Hess 2016).

Anschließend erfolgt eine Analyse der Potenziale von Asylerstantragstellenden auf Basis der SoKo-Daten (= Soziale Komponente). Detaillierte Informationen über die Qualifikation von Asylantragstellenden werden dabei zwar nicht erfasst. Im Rahmen des Asylverfahrens werden bei der Asylantragstellung vom BAMF allerdings Informationen zu der Schul- und Berufsbildung sowie den Sprachkenntnissen erhoben. Vor dem Hintergrund der rechtlichen Änderungen werden zudem Muster beschrieben, die sich in der Schul- und Berufsbildung und den Sprachkenntnissen der Asylantragstellenden, auch im Hinblick auf unterschiedliche Herkunftsländer, erkennen lassen. Ergänzt wird dies durch erste Ergebnisse der „BAMF-Flüchtlingsstudie 2014“ (Worbs/Bund 2016). Hierbei handelt es sich um eine schriftliche Befragung von rund 2.800 Menschen, die in den Jahren 2008 bis 2012 eine Asylberechtigung oder eine Anerkennung als Flüchtling erhielten und aus Afghanistan, Eritrea, Irak, Iran, Sri Lanka oder Syrien kamen.

2 Erwerbsmigration

Das Zuwanderungsgesetz von 2005 wurde über die Jahre hinweg modifiziert und bietet heute eines der liberalsten Zugangssysteme für gut qualifizierte Zuwanderer und Zuwanderinnen aus Drittstaaten[2], die zu Erwerbszwecken nach Deutschland kommen möchten. Die bedeutendsten Änderungen werden hier kurz dargestellt, für ausführliche Erläuterungen wird auf die entsprechende Fachliteratur verwiesen. Informationen hierzu finden sich z. B. im Migrationsbericht der Bundesregierung (BMI/BAMF 2019) oder dem Portal www.make-it-in-Germany.de.

1 Der Beitrag wurde auf Basis eines Vortrages im Jahr 2016 erstellt. Auf neuere Ergebnisse wird in diesem Beitrag hingewiesen, jedoch wurden diese nicht im Detail eingearbeitet.

2 Drittstaatsangehörige sind Personen, die nicht Unionsbürger/-innen im Sinne von Artikel 20 Abs. 1 des Vertrages über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV) sind und die nicht das Gemeinschaftsrecht auf Freizügigkeit nach Artikel 2 Nr. 6 des Schengener Grenzkodex genießen. Das heißt, nach dieser Definition sind neben EU-Staatsbürgern und Staatsbürgerinnen auch Staatsangehörige von Norwegen, Island, Liechtenstein und der Schweiz keine Drittstaatsangehörigen.

2.1 Verbesserte rechtliche Rahmenbedingungen für qualifizierte Erwerbsmigranten und -migrantinnen

Eine der ersten Neuerungen im Aufenthaltsgesetz erfolgte mit dem Richtlinienumsetzungsgesetz im August 2007, mit dem die EU-Forscherrichtlinie[3] in deutsches Recht umgesetzt wurde. Diese Richtlinie hatte das Ziel, die Attraktivität der EU für Forschende zu steigern. In Deutschland erfolgte die Umsetzung dieser Richtlinie durch die Einführung des § 20 Aufenthaltsgesetz[4], der ein dreistufiges Verfahren vorsieht. Eine öffentliche oder private Einrichtung, die im Inland Forschung betreibt, kann auf Antrag durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) für den Abschluss von Aufnahmevereinbarungen mit Forschenden aus Drittstaaten zugelassen werden. Nach der Anerkennung einer Forschungseinrichtung durch das BAMF kann diese direkt mit den Forschenden Aufnahmevereinbarungen abschließen. Die Forscher/-innen erhalten durch die zuständige Ausländerbehörde eine entsprechende Aufenthaltserlaubnis.

Zum gleichen Zeitpunkt wurde die Studentenrichtlinie[5] in deutsches Recht umgesetzt. Dabei wurde es ausländischen Studienabsolventen bzw. -absolventinnen deutscher Hochschulen erlaubt, für die Zeit der Arbeitsplatzsuche nach dem Studium auch ohne Zustimmung der Bundesagentur für Arbeit eine Beschäftigung im Rahmen von 90 ganzen oder 180 halben Tagen pro Jahr[6] auszuüben. Durch die Verordnung über den Zugang ausländischer Hochschulabsolventen und -absolventinnen zum Arbeitsmarkt wurde zudem im Oktober 2007 die Aufnahme einer der Qualifikation entsprechenden Beschäftigung durch ausländische Studienabsolventen bzw. -absolventinnen von deutschen Hochschulen erleichtert, da die Vorrangprüfung wegfiel. Diese entfiel mit dem Arbeitsmigrationssteuerungsgesetz im Jahr 2009 für viele weitere Fachkräfte (Absolvierende deutscher Hochschulen, auch bei Wiedereinreise, geduldete Fachkräfte). Zudem wird seit 2009 bei Hochschulabsolventen und

3 Richtlinie 2005/71/EG des Rates vom 12. Oktober 2005 über ein besonderes Zulassungsverfahren für Drittstaatsangehörige zum Zwecke der wissenschaftlichen Forschung (Amtsblatt der EU Nr. L 289, Seite 15). Seit dem 1.8.2017 wird die Zuwanderung von Forschenden durch die Umsetzung der sogenannten REST-Richtlinie (RL 2016/801/EU „Richtlinie des Europäischen Parlaments und des Rates über die Bedingungen für die Einreise und den Aufenthalt von Drittstaatsangehörigen zu Forschungs- oder Studienzwecken, zur Teilnahme an einem Schüleraustausch, einem bezahlten oder unbezahlten Praktikum, einem Freiwilligendienst oder zur Ausübung einer Au-pair-Beschäftigung“) geregelt.

4 Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz – AufenthG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. Februar 2008 (BGBl. I Seite 162), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 11. März 2016 (BGBl. I Seite 394).

5 Richtlinie 2004/114/EG des Rates vom 13. Dezember 2004 über die Bedingungen für die Zulassung von Drittstaatsangehörigen zur Absolvierung eines Studiums oder zur Teilnahme an einem Schüleraustausch, einer unbezahlten Ausbildungsmaßnahme oder einem Freiwilligendienst (Amtsblatt der EU Nr. L 375/12). Seit dem 1.8.2017 wird die Zuwanderung von Studierenden durch die Umsetzung der sogenannten REST-Richtlinie (RL 2016/801/EU „Richtlinie des Europäischen Parlaments und des Rates über die Bedingungen für die Einreise und den Aufenthalt von Drittstaatsangehörigen zu Forschungs- oder Studienzwecken, zur Teilnahme an einem Schüleraustausch, einem bezahlten oder unbezahlten Praktikum, einem Freiwilligendienst oder zur Ausübung einer Au-pair-Beschäftigung“) geregelt.

6 Seit dem 1. August 2012 gibt es keine Beschränkung der Arbeitstage mehr.

-absolventinnen aus den ab dem Jahr 2004 beigetretenen neuen EU-Mitgliedstaaten auf die Vorrangprüfung verzichtet.

Ein weiterer bedeutender Schritt war das seit April 2012 gültige Anerkennungsgesetz[7] für Fachkräfte aus dem Ausland. Durch dieses Gesetz erhielten sie das Recht, ihren Berufsabschluss auf Gleichwertigkeit mit dem deutschen Referenzberuf überprüfen zu lassen. Für die reglementierten Berufe[8] in der Zuständigkeit des Bundes und der Länder gibt es jeweils eigene Regelungen und Gesetze, die die Anerkennung in diesen Berufen regeln.

Im selben Jahr trat im August das Gesetz zur Umsetzung der Hochqualifizierten-Richtlinie der Europäischen Union in Kraft. Damit wurde die Blaue Karte EU als neuer Aufenthaltstitel nach § 19a Aufenthaltsgesetz eingeführt. Liegen ein deutscher oder ein gleichwertiger, anerkannter ausländischer Hochschulabschluss und ein Arbeitsplatzangebot vor, kann eine Blaue Karte EU bei einem jährlichen Bruttomindestgehalt von 49.600 Euro (Regelberufe) beziehungsweise 38.688 Euro (Mangelberufe) erteilt werden. Zu den Mangelberufen zählen unter anderem Berufe im MINT-Bereich[9] sowie Ingenieure bzw. Ingenieurinnen und Humanmediziner/-innen. Inhaber/-innen einer Blauen Karte EU haben die Möglichkeit, bereits nach 33 Monaten eine unbefristete Niederlassungserlaubnis erhalten zu können. Bei ausreichenden Kenntnissen der deutschen Sprache (Niveau B1)[10] ist dies sogar bereits nach 21 Monaten möglich.

Das Umsetzungsgesetz enthält zudem weitere Änderungen, unter anderem die Verlängerung der erlaubten Beschäftigung von Studierenden von 90 auf 120 Tage im Jahr sowie die Verlängerung der Frist zur Arbeitsplatzsuche für Absolventen und Absolventinnen deutscher Hochschulen von 12 auf 18 Monate. Seitdem können auch Hochschulabsolventen und -absolventinnen, die ihren Abschluss im Ausland erworben haben, einen auf sechs Monate befristeten Aufenthaltstitel erhalten, um in Deutschland nach einem Arbeitsplatz zu suchen.

Mit der neuen Beschäftigungsverordnung gab es 2013 neben den Erleichterungen für ausländische Akademiker/-innen erstmals auch Erleichterungen für Absolvierende von Ausbildungsberufen. Fachkräfte aus Drittstaaten, die eine im Ausland erworbene, mindestens zweijährige und in Deutschland anerkannte Berufsausbildung besitzen, können ohne Vorrangprüfung einen Arbeitsplatz in Deutschland annehmen. Voraussetzung ist, dass ihr Beruf in der sogenannten Positivliste der Bundesagentur für Arbeit verzeichnet ist. Diese halbjährlich aktualisierte Liste umfasst Berufe, in denen in Deutschland ein Engpass an Arbeitskräften vorliegt.

7 Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen in der Fassung vom 6. Dezember 2011 (BGBl. I Seite 2515).

8 Reglementierte Berufe sind berufliche Tätigkeiten, deren Aufnahme oder Ausübung durch Rechts- oder Verwaltungsvorschriften an den Besitz bestimmter Berufsqualifikationen gebunden ist.

9 Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

10 Niveau B1 bedeutet nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) „Fortgeschrittene Sprachverwendung". Verfügbar unter: URL: http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/ (Zugriff: 11.06.2016).

2.2 Ausbildung, Berufsgruppen und Bleibeabsichten der Erwerbsmigranten und -migrantinnen

Für Migranten und Migrantinnen, die zu Erwerbszwecken nach Deutschland kommen, sowie ausländische Absolventen und Absolventinnen deutscher Hochschulen, die im Anschluss an ihr Studium in Deutschland bleiben möchten, gibt es verschiedene Aufenthaltstitel, die je nach Erfüllung bestimmter Voraussetzungen infrage kommen. Durch das BAMF wurden verschiedene Befragungen von Erwerbsmigranten und -migrantinnen durchgeführt, aus denen Informationen zu Ausbildung, Beruf und Bleibeabsichten der jeweiligen Gruppen gewonnen werden konnten. Hierbei handelt es sich um:

- Hochqualifizierte nach § 19 AufenthG (vgl. Hess 2009)
  Hochqualifizierte nach diesem Paragrafen waren zum Befragungszeitpunkt Wissenschaftler/-innen mit besonderen fachlichen Kenntnissen, Lehrpersonen, wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen in herausgehobener Funktion oder Spezialisten und Spezialistinnen bzw. leitende Angestellte mit besonderer Berufserfahrung[11]. Sie erhielten von Anfang an eine unbefristete Niederlassungserlaubnis.

- Personen mit einem Aufenthaltstitel nach § 18 AufenthG (vgl. Hess 2012)
  § 18 AufenthG ermöglicht die Erteilung eines Aufenthaltstitels für qualifizierte Beschäftigte sowie geringer qualifizierte Beschäftigte in – nach der Beschäftigungsverordnung bestimmten – ausgewählten Berufsgruppen.

- Selbstständige und freiberuflich Tätige nach § 21 AufenthG (vgl. Block/Klingert 2012)
  Selbstständige konnten zum Befragungszeitpunkt einen Aufenthaltstitel nach § 21 AufenthG erhalten, wenn für die Tätigkeit ein übergeordnetes wirtschaftliches Interesse oder ein besonderes regionales Bedürfnis besteht (gültig bis 31. Juli 2012)[12]. Die Tätigkeit muss zudem eine positive Auswirkung auf die Wirtschaft erwarten lassen, und die Finanzierung muss gesichert sein.

- Ausländische Absolventen und Absolventinnen deutscher Hochschulen (vgl. Hanganu/Hess 2014)
  Befragt wurden Personen, die in Deutschland jemals eine Aufenthaltserlaubnis zum Zweck des Studiums besessen haben. Zum Befragungszeitpunkt waren sie auf Arbeitsplatzsuche, bereits erwerbstätig oder – z. B. aus familiären Gründen – nicht erwerbstätig. Es wurden dabei auch Personen befragt, die zum Befragungszeitpunkt einen Aufenthaltstitel aus familiären Gründen besaßen und gleichzeitig berufstätig waren.

11 Seit Einführung der Blauen Karte EU am 1.8.2012 fallen Spezialisten bzw. Spezialistinnen und leitende Angestellte nicht mehr unter die Regelung des § 19 AufenthG.

12 Seit dem 1. August 2012 muss das wirtschaftliche Interesse nicht mehr übergeordnet sein, zudem entfiel der Ausdruck „besonderes“ bei den regionalen Bedürfnissen.

- Inhaber/-innen einer Blauen Karte EU nach § 19a AufenthG (vgl. Hanganu/Hess 2016) Ausländern und Ausländerinnen aus Drittstaaten mit einem deutschen oder gleichwertigen, anerkannten ausländischen Hochschulabschluss kann bei Vorliegen eines Arbeitsplatzangebotes eine Blaue Karte EU erteilt werden. Im Rahmen der oben genannten Studie wurden sowohl Personen mit einer Blauen Karte EU als auch Personen, die eine Niederlassungserlaubnis im Anschluss an die Blaue Karte EU erhalten haben, befragt.

Die Studien zeigen, dass die Qualifikation bei allen Erwerbsmigranten und -migrantinnen sehr hoch ist. Bei den Inhabern und Inhaberinnen einer Blauen Karte EU liegt der Anteil an Personen mit Hochschulabschluss bei 100 Prozent, da dieser eine rechtliche Voraussetzung für die Erteilung eines solchen Aufenthaltstitels ist. Bei den Hochqualifizierten nach § 19 AufenthG und den ehemaligen Studierenden liegt der Anteil mit jeweils rund 98 Prozent ebenfalls sehr hoch. Dass die Zahl nicht 100 Prozent beträgt, liegt zum einen an den hochqualifizierten Spezialisten bzw. Spezialistinnen und leitenden Angestellten, bei denen ein Universitätsabschluss für die Erteilung des Aufenthaltstitels nach § 19 AufenthG nicht zwingend vorausgesetzt wurde. Zum anderen gibt es unter den ehemaligen Studierenden Personen, die vor ihrem Abschluss den Aufenthaltstitel geändert haben, z. B. durch Heirat mit einer/einem Deutschen.

Bei den Erwerbsmigranten und -migrantinnen mit einem Aufenthaltstitel nach § 18 AufenthG liegt der Anteil an Personen mit Hochschulabschluss mit 86,8 Prozent ebenfalls sehr hoch, obwohl auch geringer Qualifizierte diesen Aufenthaltstitel erhalten können. Unter den Selbstständigen und freiberuflich Tätigen gibt es mit 83,6 Prozent zwar etwas weniger Hochschulabsolventen und -absolventinnen, dennoch haben auch in dieser Gruppe mehr als vier Fünftel einen akademischen Abschluss.

Um den Blick auf diejenigen Fachkräfte zu richten, die in Deutschland besonders gesucht sind, wurden aus den genannten Studien Auswertungen der aktuellen Berufsgruppen vorgenommen. Zu den gesuchten Fachkräften gehören vor allem Personen in MINT-Berufen, im Technikbereich und Humanmediziner/-innen. Der Anteil dieser Personen ist in allen Gruppen sehr hoch, sodass ein Großteil der Zugewanderten zu Erwerbszwecken in den Bereichen tätig ist, in denen in Deutschland tatsächlich Arbeitskräfte benötigt werden.

Bei den Hochqualifizierten nach § 19 AufenthG, bei denen die gesetzlichen Vorgaben die Zielgruppe bereits auf herausragende Wissenschaftler/-innen, Lehrpersonen und erfahrene Führungskräfte beschränkte, sind dementsprechend viele Forschende vertreten. Mit 44,5 Prozent sind die meisten dabei im Bereich „Physik, Mathematik, Ingenieurwissenschaften, Chemie, Informatik und Architektur“ tätig. Dazu kommen 9,6 Prozent, die im Bereich „Biowissenschaften und Medizin“ arbeiten, sodass insgesamt etwas mehr als die Hälfte einem Bereich mit hohem Bedarf zugeordnet werden kann. Auch bei den befragten Personen, die mit einem Aufenthaltstitel nach § 18 Aufenthaltsgesetz in Deutschland leben, sind aufgrund des hohen Anteils an Akademikern und Akademikerinnen viele im Wissenschaftsbereich (66,6 %) oder als Führungskräfte (10,0 %) tätig, etwa 45 Prozent davon in den be-

sonders gesuchten Berufsgruppen: 23,6 Prozent im Bereich Ingenieurwesen, 10,9 Prozent im Bereich Mathematik, Physik oder Chemie, 7,3 Prozent in der Informatik und 3,5 Prozent als Mediziner/-innen[13].

Bei den Selbstständigen ist eine detaillierte Zuordnung in Berufsgruppen nicht möglich. Allerdings zeigt sich, dass im Wirtschaftszweig „Information und Kommunikation" sowie „Erbringung von freiberuflichen, wissenschaftlichen und technischen Dienstleistungen" immerhin insgesamt rund 16 Prozent der Selbstständigen tätig sind. Am häufigsten sind allerdings die Wirtschaftszweige „Kunst, Unterhaltung und Erholung" sowie „Handel" vertreten.

Von den ehemaligen Studierenden sind fast 40 Prozent in MINT-Berufen, als Ingenieure bzw. Ingenieurinnen oder Humanmediziner/-innen tätig. Ingenieure und Ingenieurinnen stellen dabei mit 23 Prozent die am häufigsten genannte Berufsgruppe dar. Unter den Inhabern und Inhaberinnen einer Blauen Karte EU arbeiten sogar zwei Drittel in einem MINT-Beruf oder Ingenieurberuf. Ein weiteres Fünftel ist in der Humanmedizin beschäftigt, sodass insgesamt rund 89 Prozent einen Beruf ausüben, bei dem in Deutschland ein gewisser Bedarf an Arbeitskräften besteht.

Einen Überblick über die einzelnen Ergebnisse liefert Tabelle 1.

Tabelle 1: Anteile an gesuchten Berufsgruppen bei den einzelnen Befragungsgruppen

	MINT (ohne Ingenieure/ Ingenieurinnen)	Ingenieure/ Ingenieurinnen	Humanmediziner/ -innen	Σ gerundet
Hochqualifizierte (§ 19 AufenthG)	44,5 % Physiker/-innen, Mathematiker/-innen, Ingenieure/Ingenieurinnen und Ingenieurwissenschaftler/-innen, Chemiker/-innen, Informatiker/-innen, Architekten/Architektinnen		9,6 % Biowissenschaftler/ -innen und Mediziner/ -innen	54 %
Fachkräfte (§ 18 AufenthG)	18,2 % Mathematiker/ -innen, Physiker/ -innen, Chemiker/-innen oder Informatiker/-innen	23,6 % Ingenieure/ Ingenieurinnen oder Ingenieurwissenschaftler/-innen	3,5 % Mediziner/-innen	45 %
Ehemalige Studierende	15,6 % Physiker/-innen, Mathematiker/-innen, Chemiker/-innen, Informatiker/-innen, Architekten/ Architektinnen	28,0 % Ingenieure/ Ingenieurinnen oder Ingenieurwissenschaftler/ -innen	1,6 % Humanmediziner/ -innen 2,6 % Biowissenschaftler/-innen	48 %
Inhaber/-innen einer Blauen Karte EU	2/3 in MINT-Berufen oder Ingenieurberuf		1/5 Humanmediziner/ -innen	89 %

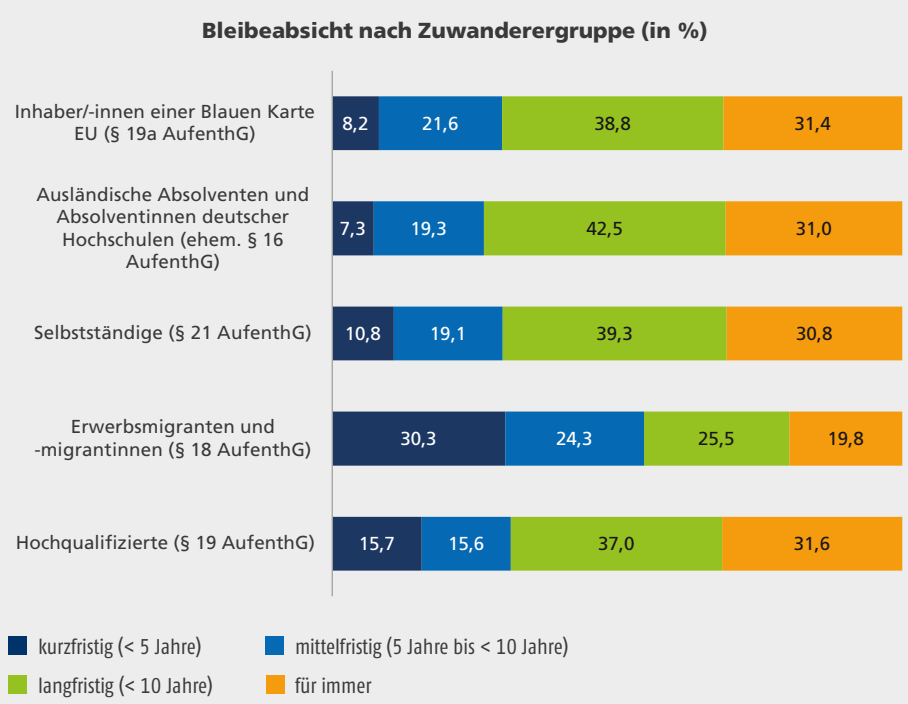
Quellen: Zahlen aus Hess 2009, Hess 2012, Hanganu/Hess 2013, Hanganu/Hess 2016, eigene Darstellung.

13 Hierbei wurde nicht zwischen Humanmedizin und anderer Medizin unterschieden.

Für die Fachkräftesicherung ist dabei relevant, ob die gesuchten Fachkräfte auch langfristig bleiben wollen oder ob sie nach kurzer Zeit wieder weiter- oder zurückwandern. Obwohl auch in anderen Ländern eine hohe Nachfrage nach Fachkräften besteht, zeigt sich, dass die Befragten in allen Gruppen überwiegend sehr zufrieden in Deutschland sind und dementsprechend hohe Bleibeabsichten[14] haben.

Abbildung 1 stellt die Bleibeabsichten der betrachteten Erwerbsmigranten und -migrantinnen dar.

Abbildung 1: Bleibeabsicht nach Zuwanderergruppe (in %)



Quellen: Zahlen aus Hess 2009, Hess 2012, Block/Klingert 2012, Hanganu/Hess 2013, Hanganu/Hess 2016

Bei den Hochqualifizierten nach § 19 AufenthG gaben über zwei Drittel (68,6 %) an, langfristig (über zehn Jahre) oder für immer in Deutschland bleiben zu wollen. Bei den Selbstständigen und freiberuflich Tätigen lag dieser Anteil mit 70,1 Prozent sogar noch höher. Dies ist nachvollziehbar, da der Aufbau einer selbstständigen Tätigkeit mit Kosten- und Zeitaufwand verbunden ist, sodass eine kurzfristige Planung oft nicht rentabel ist.

14 Erfragt wurden nur Einschätzungen zum Befragungszeitpunkt. Inwieweit sich die Pläne konkretisieren bzw. nachträglich ändern, kann auf Basis der Befragung nicht ermittelt werden.

Personen mit einem Aufenthaltstitel nach § 18 AufenthG richten ihren Aufenthalt im Durchschnitt etwas kurzfristiger aus als die anderen Gruppen, dennoch plant etwa die Hälfte einen Aufenthalt über zehn Jahren oder für immer. Da die Absolventen und Absolventinnen deutscher Hochschulen bereits eine Zeit lang in Deutschland gelebt haben, ist die Entscheidung, nach dem Studium bleiben zu wollen, nicht von allen von vorne herein getroffen worden, sondern oftmals während des Studiums gereift. Entsprechend hoch sind die Bleibeabsichten: 73,5 Prozent können sich vorstellen, über zehn Jahre oder für immer in Deutschland zu bleiben. Auch bei den Besitzenden einer Blauen Karte EU sind die Bleibeabsichten hoch: Über 70 Prozent planen einen langfristigen Aufenthalt.

Erkennbar ist bei allen Befragungen, dass Personen aus Ländern mit guter wirtschaftlicher Lage deutlich geringere Bleibeabsichten haben als andere. Personen aus den USA und Kanada, aber auch aus Japan und Australien sind überwiegend nur auf einen kurz- oder mittelfristigen Aufenthalt in Deutschland eingestellt, während insbesondere aus Osteuropa ein überdurchschnittlich hoher Anteil für immer oder zumindest über zehn Jahre bleiben möchte. Hohe Bleibeabsichten haben ebenfalls Hochqualifizierte aus den Ländern Türkei, China und Indien. Auch aus afrikanischen Ländern kommen viele Erwerbsmigranten und -migrantinnen mit hohen Bleibeabsichten. Bei den Erwerbsmigranten und -migrantinnen nach § 18 AufenthG zeigen sich allerdings für Personen aus China und Indien eher kurzfristige Bleibeabsichten. Bei den Absolventen und Absolventinnen deutscher Hochschulen fallen Personen aus der Türkei und Indien ebenfalls mit etwas geringeren Bleibeabsichten auf. Bei den Inhabern und Inhaberinnen einer Blauen Karte EU haben Personen aus der Türkei, Indien oder China unterdurchschnittliche Bleibeabsichten, wobei zu beachten ist, dass der Gesamtdurchschnitt sehr hoch liegt. Syrische Staatsangehörige mit einer Blauen Karte EU haben dagegen die höchsten Bleibeabsichten.

3 Zuwanderung von Asylsuchenden

3.1 Rahmenbedingungen für den Arbeitsmarktzugang von Asylsuchenden

Durch die in den Jahren 2014 und 2015 stark angestiegene Zahl der Asylbewerber/-innen in Deutschland spielen auch die Potenziale zur Arbeitsmarktintegration dieser Gruppe eine zunehmend wichtige Rolle. Auch wenn Asylsuchende aus Gründen des humanitären Schutzes und nicht aus Gründen der Erwerbstätigkeit nach Deutschland zuwandern, so stellt auch für sie der Zugang zum Arbeitsmarkt einen wichtigen Schritt der Integration dar. Dementsprechend wurde Ende 2014 das „Gesetz zur Verbesserung der Rechtsstellung von asylsuchenden und geduldeten Ausländern“ (BGBl. I Seite 2439) gelockert, sodass Asylsuchenden und Geduldeten nun bereits nach drei Monaten eine individuelle Arbeitserlaubnis erteilt werden kann. Die Vorrangprüfung, bei der geprüft wird, ob die Einstellung Nachteile für den Arbeitsmarkt hätte oder ein EU-Inländer bzw. eine EU-Inländerin oder ein Deutscher bzw. eine Deutsche für die Stelle zur Verfügung steht, entfällt zudem für Hochschulabsolventen und -absolventinnen in Engpassberufen, die die Voraussetzungen der Blauen Karte EU erfüllen,

für Fachkräfte in Engpassberufen nach der Positivliste sowie für Personen, die bereits seit 15 Monaten in Deutschland leben. Durch das im Oktober 2015 in Kraft getretene Asylverfahrenbeschleunigungsgesetz haben Asylbewerber/-innen aus Herkunftsländern mit guter Bleibeperspektive sowie Geduldete bereits vor ihrer Anerkennung Zugang zu den Integrationskursen. Das im August 2016 in Kraft getretene Integrationsgesetz erteilt Personen, denen eine Abschiebung droht, eine Duldung für die Dauer einer beruflichen Ausbildung sowie für sechs Monate nach Abschluss der Ausbildung zur Arbeitsplatzsuche. Obwohl durch die genannten gesetzlichen Anpassungen der Zugang zum Arbeitsmarkt für Asylbewerber/-innen vereinfacht wurde, gestaltet sich die Suche nach einem Arbeitsplatz für diese Personen dennoch häufig schwierig. Unternehmen scheuen sich oftmals, Personen mit unsicherem Aufenthaltsstatus zu beschäftigen. Außerdem stellen mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache sowie häufig nicht anerkannte Ausbildungen zusätzliche Hindernisse dar.

Mit ihrem sehr geringen Altersdurchschnitt (rund 60 % der volljährigen Asylerstantragsteller/-innen waren im ersten Halbjahr 2016 unter 30 Jahre alt) haben viele Asylbewerber/-innen einen großen Teil des Erwerbslebens noch vor sich. Wenn ihnen in Deutschland ein Aufenthaltstitel erteilt wird, ist es sowohl für ihre Integration als auch für den deutschen Arbeitsmarkt von Bedeutung, mögliche Defizite schnell auszugleichen, um einen Übergang in das Erwerbsleben zu ermöglichen. Um aber Anknüpfungspunkte für die Integration und Weiterbildung der geflüchteten Menschen zu schaffen und somit die Integration in den Arbeitsmarkt zu begünstigen, ist die Kenntnis über die bereits vorhandenen Qualifikationen notwendig.

3.2 Qualifikationsniveau von Asylsuchenden und anerkannten Flüchtlingen

Daten zum Qualifikationsniveau und Arbeitsmarktzugang von Asylbewerbern und -bewerberinnen liegen bis dato nur in geringem Maße vor. Die BAMF-Kurzanalyse (Rich 2016) veröffentlichte Daten aus der „SoKo“-Befragung[15], die innerhalb der Asylerstantragstellung beim BAMF mithilfe eines Dolmetschers oder einer Dolmetscherin erhoben werden. Erfasst werden Daten zur Schulbildung, zur zuletzt ausgeübten beruflichen Tätigkeit sowie zu Fremdsprachenkenntnissen. Da die „SoKo“-Daten ursprünglich als Verwaltungsstatistik erhoben wurden, entsprechen sie nicht den Ansprüchen einer wissenschaftlichen Erhebung und sind unter dem Vorbehalt der eingeschränkten Aussagekraft zu sehen.

Bei den SoKo-Daten handelt sich um Selbstauskünfte der Asylerstantragstellenden, für die keine Nachweise erbracht werden müssen. Ein strategisches Antworten kann dabei nicht ausgeschlossen werden. Schulsysteme und Berufsgruppen sind zwischen einzelnen Herkunftsländern oftmals kaum zu vergleichen und unterliegen aufgrund der vorgegebenen Antwortkategorien Ungenauigkeiten und Überlappungen. Da bei der Erstantragstellung ein Dolmetscher oder eine Dolmetscherin anwesend ist, können Einordnungen allerdings mit

15 Inzwischen sind auch die jeweiligen Halbjahres- und Jahresberichte für 2016, 2017 und 2018 erschienen. Diese sind auf der Internetseite des BAMF zu finden.

dessen/deren Hilfe vorgenommen werden. Zudem wird nur der Schul- oder Universitätsbesuch und nicht dessen Abschluss oder gar die Anerkennung in Deutschland erfasst. Da jedoch Daten aller Asylerstantragstellenden zur Sozialstruktur vorliegen und knapp über 70 Prozent aller volljährigen Antragstellenden die Fragen nach der Schulbildung und der letzten beruflichen Tätigkeit im Jahr 2015 beantworteten, stellen die „SoKo"-Daten trotzdem eine verlässliche Datenquelle dar, deren Antwortzahlen in anderen Befragungsstudien, die immer nur eine repräsentative Stichprobe umfassen können, nicht zu erzielen sind. Die Ergebnisse liefern einen guten ersten Überblick über die Qualifikationsstruktur der Asylerstantragstellenden.

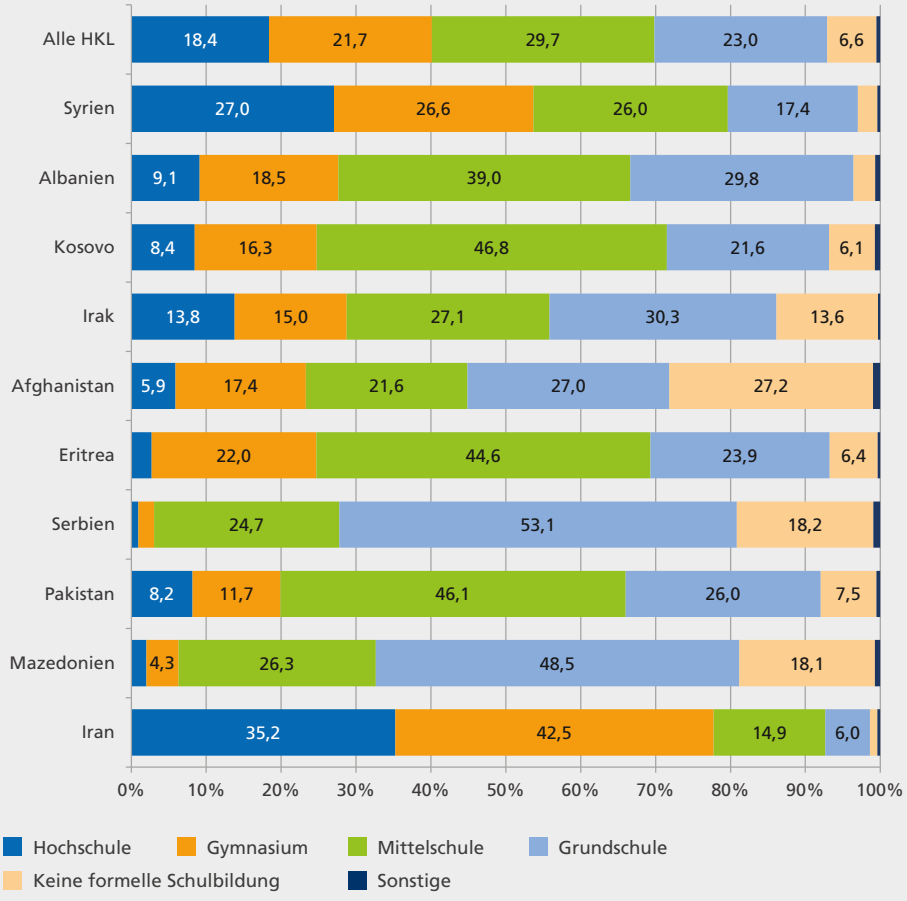
Die Antworten auf die Frage „Welches ist die höchste von Ihnen besuchte Bildungseinrichtung?" zeigt Abbildung 2.

Über alle Herkunftsländer hinweg zeigt sich dabei, dass rund 18 Prozent der volljährigen Asylerstantragstellenden im Jahr 2015 angaben, eine Hochschule besucht zu haben. Für 20,4 Prozent stellte das Gymnasium die höchste besuchte Bildungseinrichtung dar. 31,5 Prozent besuchten eine Mittelschule, und 22,4 Prozent besuchten maximal vier Jahre eine Schule und weisen somit eine Schulbildung auf Grundschulniveau auf. 7,2 Prozent hatten keine formelle Schulbildung. Die Schulbildung einzelner Herkunftsländer unterscheidet sich dabei maßgeblich. So besuchten volljährige Asylerstantragstellende aus Syrien und dem Iran überdurchschnittlich oft eine Hochschule oder ein Gymnasium und hatten unterdurchschnittlich oft keine Schulbildung oder gaben eine Grundschule als höchste Bildungsinstitution an. Das andere Extrem stellen volljährige Asylerstantragstellende aus Mazedonien und Serbien dar, unter denen jeweils rund 70 Prozent maximal eine Grundschule besuchten. Auch der Anteil der Hochschul- und Gymnasiumsbesuche lag hier unter dem Durchschnitt aller Herkunftsländer.

Die berufliche Bildung wird mit der Frage „Welchen Beruf übten Sie als letztes aus?" erfasst und kategorisiert die Antworten in 33 Tätigkeitsfelder sowie die Kategorien „ohne Arbeit" und „Hausfrau, Rentner, Schüler, Student". Die Kategorien der Tätigkeitsfelder orientieren sich fast ausschließlich an Branchen und erlauben demnach kaum eine Aussage über die Position oder das benötigte Qualifikationsniveau. Rund 35 Prozent der volljährigen Asylerstantragstellenden im Jahr 2015 mit Angaben zu dieser Frage fielen in die Kategorien „ohne Arbeit" oder „Hausfrau, Rentner, Schüler, Student" und gingen somit zuletzt keiner bezahlten Tätigkeit nach, wohingegen rund 65 Prozent zuletzt einen bezahlten Beruf innehatten. Zwischen den einzelnen Top-10-Herkunftsländern zeigen sich deutliche Unterschiede in Hinblick auf die Erwerbstätigenquote. Antragstellende aus Serbien (38,9 %), Mazedonien (40,9 %) und dem Kosovo (52,5 %) gingen seltener als der Durchschnitt aller Herkunftsländer zuletzt einer bezahlten Tätigkeit nach. Antragstellende aus dem Iran (82,3 %) und Pakistan (78,9 %) gingen hingegen überdurchschnittlich oft zuletzt einer bezahlten Tätigkeit nach. Bei Betrachtung der einzelnen Herkunftsländer ist allerdings die Geschlechterzusammensetzung der Antragstellenden zu beachten, da deutliche Unterschiede in der Beteiligung

am Erwerbsleben zwischen Männern und Frauen vorliegen. Unter Asylerstantragstellenden aus Serbien, Mazedonien und dem Kosovo befanden sich überdurchschnittlich viele Frauen, sodass Teile der niedrigeren Erwerbstätigenquote sicherlich über die Geschlechtszusammensetzung erklärt werden kann. Im Gegensatz dazu waren Antragstellende aus Pakistan fast ausschließlich männlich. Mit 12,8 Prozent arbeiteten zuletzt die meisten Asylerstantragstellenden aller Herkunftsländer im Handwerk, gefolgt von 10,2 Prozent, die zuletzt als Hilfskraft arbeiteten, und 4,5 Prozent, die einen Lehrberuf ausübten.

Abbildung 2: Höchste besuchte Bildungseinrichtung der volljährigen Asylerstantragstellenden aus allen und den Top-10-Herkunftsländern (HKL) im Jahr 2015 (in %)

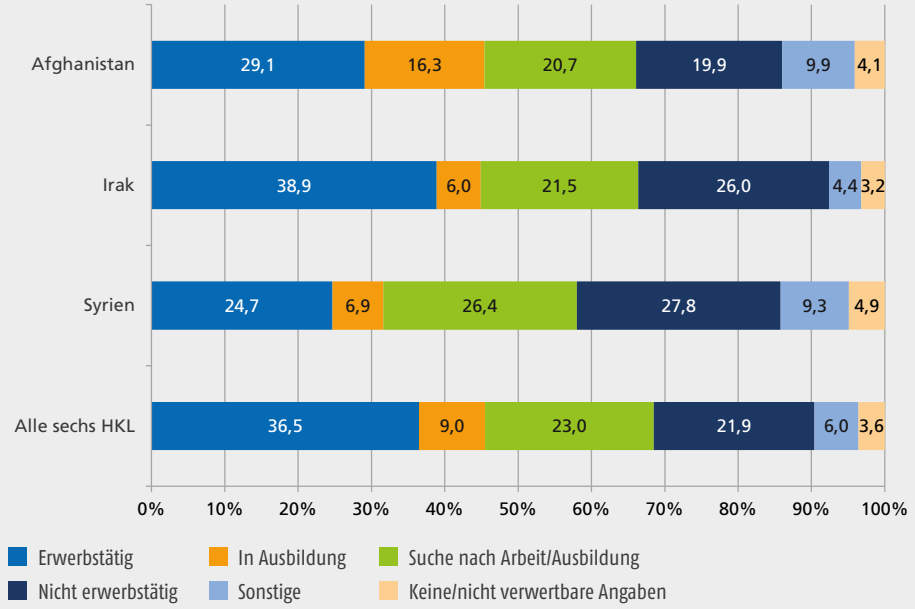


Quelle: Abbildung aus Rich (2016); „SoKo"-Datenbank, 03.02.2016, alle HKL: n = 222.062, Top-10: n = 174.155; Anteile unter vier Prozent werden nicht ausgewiesen

Die BAMF-Flüchtlingsstudie 2014 stellt ein weiteres Forschungsprojekt der Behörde dar, welches sich unter anderem der Qualifikationsstruktur und der Arbeitsmarktbeteiligung von Asylberechtigten und anerkannten Flüchtlingen in Deutschland widmet. Diese Studie umfasst Auswertungen einer Befragung von Personen, die bereits ihren Aufenthaltstitel als Asylberechtigte/-r oder anerkannter Flüchtling zwischen 2008 und 2012 erhalten haben. Untersucht wurden 2.800 Personen aus Afghanistan, Eritrea, Irak, Iran, Sri Lanka und Syrien im Alter zwischen 18 und 69 Jahren. Eine Kurzanalyse (Worbs/Bund 2016) legt dabei erste ausgewählte Ergebnisse dar. Befragte mit Arbeitsmarktrelevanz (im Alter von 25 bis einschließlich 65 Jahren) wurden hinsichtlich ihrer Schulbildung in die Kategorien „Nichtqualifizierte“ und „Höherqualifizierte“ eingeteilt, wobei unter „Nichtqualifizierten“ Personen ohne Schulbesuch und ohne Ausbildung verstanden wurden. Als „Höherqualifizierte“ wurden Personen definiert, die zwölf oder mehr Jahre eine Schule besuchten und ein Studium zumindest begonnen hatten. Über alle sechs untersuchten Herkunftsländer hinweg fielen 12,9 Prozent in die Kategorie der „Nichtqualifizierten“ und 9,8 Prozent in die Kategorie der „Höherqualifizierten“. Da diese beiden Kategorien Extremgruppen darstellen, weist der Großteil (rund 77 %) der Befragten Qualifikationen dazwischen auf. Unter Befragten aus dem Irak waren überdurchschnittlich viele „Nichtqualifizierte“ (19,7 %) und unterdurchschnittlich viele „Höherqualifizierte“ (6,0 %). Bei Befragten aus Afghanistan zeigt sich eine interne Polarisierung, sodass überdurchschnittlich viele (15,7 %) „Niedrigqualifizierte“, aber auch überdurchschnittlich viele (12,6 %) „Höherqualifizierte“ unter den Befragten waren. Bei Betrachtung der Lebenssituation und Erwerbstätigkeit legen Worbs und Bund (2016) ihren Fokus auf die momentane Situation in Deutschland und nicht (wie die „SoKo“-Daten) auf die letzte Tätigkeit im Herkunftsland.

Gut ein Drittel (36,5 %) der Befragten war zum Zeitpunkt der Befragung erwerbstätig, wohingegen jeweils rund ein Fünftel angab, nicht erwerbstätig bzw. auf Arbeits- oder Ausbildungssuche zu sein. Befragte aus Afghanistan waren etwas unterdurchschnittlich oft erwerbstätig (29,1 %), dafür überdurchschnittlich oft in Ausbildung (16,3 %), was durch die besonders junge Altersstruktur dieser Herkunftsgruppe begründet sein dürfte. Personen aus dem Irak waren, trotz ihres vergleichsweise niedrigen Bildungsniveaus, überdurchschnittlich häufig erwerbstätig (38,9 %). Die Autorinnen sehen dafür eine mögliche Begründung in der durchschnittlich längeren Aufenthaltsdauer dieser Menschen in Deutschland, die ihnen bessere Voraussetzungen und Kontakte auf dem Arbeitsmarkt verschafft. Befragte aus Syrien waren im geringsten Maße erwerbstätig (24,7 %) und hatten selten einen Ausbildungsplatz (6,9 %), dafür befanden sich überdurchschnittlich viele Personen auf der Suche nach einer Arbeit oder Ausbildung (26,4 %). Befragte aller sechs Herkunftsländer arbeiteten am häufigsten in den Bereichen Gastronomie, Verpackung, Lagerung, Logistik, Transport, Reinigung oder Herstellung und Verkauf von Lebensmitteln. 87,6 Prozent der Befragten gaben an, in Zukunft in Deutschland erwerbstätig sein zu wollen, unabhängig davon, welchen Status sie zum Befragungszeitpunkt innehatten.

Abbildung 3: Lebenssituation nach ausgewählten Herkunftsländern (HKL; in %)



Quelle: Worbs/Bund (2016); BAMF-Flüchtlingsstudie 2014, n = 2.805, gewichtet.

4 Potenziale der unterschiedlichen Zuwanderergruppen für den Arbeitsmarkt

Personen, die aus Erwerbsgründen nach Deutschland einwandern, sind im Durchschnitt sehr viel besser gebildet als Personen, die einen Asylantrag in Deutschland stellen. Das ist keine Überraschung, da die Erteilung von Aufenthaltstiteln zu Erwerbszwecken vornehmlich für Höherqualifizierte möglich ist. Bei den Erwerbsmigranten und -migrantinnen gibt es einen hohen Anteil an Akademikern bzw. Akademikerinnen und an Personen, die in den gesuchten MINT-Bereichen oder im Bereich der Humanmedizin tätig sind. Die Tätigkeit von diesen Zuwandernden in Berufsgruppen, in denen Fachkräftemangel bereits vorhanden ist oder in Zukunft droht, verbunden mit ihren überwiegend langfristigen Bleibeabsichten, ist für den deutschen Arbeitsmarkt ein großer Gewinn. Aber auch die Gruppe der Asylsuchenden stellt Potenzial für den Arbeitsmarkt dar. So sollten die junge Altersstruktur, die hohe Motivation und die bereits vorhandene Schulbildung und Berufserfahrung genutzt werden, um die Personen entsprechend der deutschen Standards weiter zu qualifizieren und in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Weitere gesetzliche Anpassungen, die den Zugang zum Arbeitsmarkt für Asylbewerber/-innen noch erleichtern, können den Prozess unterstützen. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass die Erteilung der Aufenthaltstitel aus humanitären Gründen unabhängig von einer möglichen späteren Arbeitsmarktintegration erfolgt.

Die Arbeitsmarktintegration ihrerseits kann als wichtiger Schritt zur Integration von Personen gesehen werden, die aufgrund humanitärer Gründe – vorerst oder für längere Zeit – in Deutschland bleiben werden.

Literatur

BMI/BAMF: Migrationsbericht 2016/2017. Nürnberg 2019

Block, Andreas H.; Klingert, Isabell: Zuwanderung von selbständigen und freiberuflichen Migranten aus Drittstaaten nach Deutschland, Working Paper 48 des Forschungszentrums des Bundesamtes. Nürnberg 2012

Hanganu, Elisa; Hess, Barbara: Die Blaue Karte EU in Deutschland: Kontext und Ergebnisse der BAMF-Befragung. Forschungsbericht 27 des Forschungszentrums des Bundesamtes. Nürnberg 2016

Hanganu, Elisa; Hess, Barbara: Beschäftigung ausländischer Absolventen deutscher Hochschulen. Ergebnisse der BAMF-Befragungsstudie 2014. Forschungsbericht 23 des Forschungszentrums des Bundesamtes. Nürnberg 2014

Hess, Barbara: Zuwanderung von Fachkräften nach § 18 AufenthG aus Drittstaaten nach Deutschland. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Arbeitsmigranten, Working Paper 44 des Forschungszentrums des Bundesamtes. Nürnberg 2012

Hess, Barbara: Zuwanderung von Hochqualifizierten aus Drittstaaten nach Deutschland. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung, Working Paper 28 des Forschungszentrums des Bundesamtes. Nürnberg 2009

Rich, Anna-Katharina: Asylerstantragsteller in Deutschland im Jahr 2015. Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit. Ausgabe 3/2016 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg 2016

Wälde, Marie; Evers, Katalin: Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern im Familiennachzug. Ergebnisse der BAMF-Familiennachzugsstudie 2016. Forschungsbericht 32 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg 2018

Worbs, Susanne; Bund, Eva: Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge in Deutschland. Qualifikationsstruktur, Arbeitsmarktbeteiligung und Zukunftsorientierungen. Ausgabe 1/2016 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg 2016

Dieter Münk, Gero Scheiermann

Integration von Geflüchteten durch Bildung und Arbeit: Stand und Perspektiven in NRW

Die Integration Geflüchteter in Nordrhein-Westfalen stellt viele Kommunen und Akteure vor große Herausforderungen. Im Beitrag werden die Ergebnisse einer Interviewstudie verschiedener Akteure zu differenten Herausforderungen beschrieben. Vor Ort in den Kommunen stehen die Akteure einem komplexen Geflecht unterschiedlicher Akteure im Integrationsprozess gegenüber. Die langen Wartezeiten für die Geflüchteten führen zu einem Cooling-out-Prozess. Durch ehrenamtliches Engagement wird der Integrationsprozess durch die Zivilgesellschaft unterstützt. In der Ausbildung und Beschäftigung Geflüchteter sind die Unternehmen bisher noch zurückhaltend. Für einen erfolgreichen Integrationsprozess bedarf es daher eines Gesamtkonzepts.

1 Anmerkungen zum Ausgangszenario – ein kurzer Überblick

Schaffen wir das – oder schaffen wir es nicht und schafft das am Ende uns? In der Hochphase des Zuzugs tausender Geflüchteter nach Deutschland, als ein Ende der Flüchtlingsströme nicht absehbar war, stand im September 2015 Dieter Zetsche auf der IAA in Frankfurt. Dieses Mal sprach er nicht über Autos oder Umweltprobleme – nein, er fabulierte über die aktuelle Problematik der Zugewanderten und meinte, das mit den Geflüchteten könne möglicherweise „schwer werden“. Aber, so zumindest wird Zetsche in einem Beitrag der Wochenzeitung „Die Zeit“ zitiert (Baurmann u. a. 2016, S. 1), das Problem habe auch durchaus seine positiven Seiten: „Im besten Fall kann es auch eine Grundlage für das nächste deutsche Wirtschaftswunder werden – so wie die Millionen von Gastarbeitern in den fünfziger und sechziger Jahren ganz wesentlich zum Aufschwung der Bundesrepublik beigetragen haben. […] Ich könnte mir vorstellen, dass wir in den Aufnahmezentren die Flüchtlinge über Möglichkeiten und Voraussetzungen informieren, in Deutschland oder bei Daimler Arbeit zu finden.“

Blickt man in die jüngste Vergangenheit, zeigt sich die oben beispielhaft zitierte optimistische Perspektive als grobe Unterschätzung der wahren Dimension der Herausforderungen: Ein Problem ist die (wenn auch noch immer ungewisse) quantitative Dimension der

Zuwanderung und – mit Blick auf Integrationsansätze im berufsbildenden Bereich – gerade der Zahlen der Altersgruppe der 18–25-jährigen Jugendlichen, die für eine berufliche Qualifizierung infrage kommen: Nach einer Schätzung des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2015, S. 2) beträgt die Quote der „schutzsuchenden Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen" seit dem Jahr 2005 jeweils um die 60 Prozent (siehe ebenfalls: Braun/Lex 2016a, S. 5). Demgegenüber steht das Problem, dass bis heute die Zahl der lancierten Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen für neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene weit unter Bedarf bleibt und dass „der Großteil von ihnen […] bis heute nur ein niedriges Einkommen" erzielt. Derzeit seien „25 Prozent der Menschen, die als Flüchtlinge nach Deutschland gekommen sind, im Gastgewerbe beschäftigt und verdienen dort Niedriglohn" (Bertelsmann Stiftung 2016, S. 2; ebenfalls zit. in Braun/Lex 2016a, S. 5).

Einen ganz zentralen Kern aller Maßnahmen zur Integration vor allem junger Geflüchteter bildet das gesamte Segment der beruflichen Bildung, welches bereits in der Vergangenheit für die Integration junger Menschen durch Bildung in Arbeit Erhebliches geleistet hat und zudem nicht nur über die notwendige Infrastruktur und den erforderlichen Erfahrungshintergrund, sondern auch über entsprechend qualifiziertes Bildungspersonal verfügt: Dies betrifft insbesondere den gesamten Bereich der berufsvorbereitenden Bildungsgänge an beruflichen Schulen, der beruflichen Qualifizierung in anerkannten Ausbildungsgängen im Kontext des beruflichen Vollzeitschulwesens und natürlich auch die gleichsam „klassische" duale Berufsausbildung als das bundesdeutsche Kernstück gelungener Integration. Und natürlich zählt dazu auch das gesamte Spektrum der Angebote zur Ausbildungsförderung durch die Bundesagentur für Arbeit (BA).

Allerdings erweisen sich beispielsweise die in der Übergangsforschung der beruflichen Bildung der vergangenen Jahre erarbeiteten Befunde zur Wirksamkeit von Maßnahmen der Initiative Bildungsketten als nicht unmittelbar kompatibel und praxistauglich, weil die Bildungsketten von einem Regelsystem ausgehen, das bei den jungen Geflüchteten in den seltensten Fällen greift: Ein nicht unerheblicher Anteil verfügt nicht einmal über Schulabschlüsse im Herkunftsland, ein vermutlich noch deutlich größerer Anteil der Jugendlichen weist von Krieg und Flucht durchbrochene Bildungsbiografien auf.

Dies berührt einen weiteren schwierigen Punkt, der sich allerdings vornehmlich erst aus der Subjektperspektive erschließt: Bildung und Integration in Arbeit benötigen neben dem erheblichen Ressourceneinsatz der Subjekte vor allem Zeit; die Jugendlichen haben es indes aus nachvollziehbaren Gründen eilig, weil sie Geld benötigen – für ihren eigenen selbstständigen Lebensunterhalt, aber möglicherweise auch für ihre im Herkunftsland zurückgebliebenen Verwandten. Vor diesem Hintergrund ist es vermutlich auch ein anspruchsvolles Vermittlungsproblem und eine nicht minder schwere Vermittlungsaufgabe, den Jugendlichen den Sinn und die Notwendigkeit einer langwierigen Sprach- und Berufsausbildung inklusive Berufsvorbereitung überhaupt zu verdeutlichen und zugleich darüber nachzudenken, wie man die im Augenblick noch sequenzierte Abfolge (Sprache – Berufsvorbereitung – Einkom-

men durch berufliche Arbeit) in neuen und flexiblen Konzepten der Qualifizierung integrieren kann.

Braun und Lex (2016a, S. 6ff.) dokumentieren in ihrer Studie eine Vielzahl weiterer Problemlagen, welche die aus vielerlei Gründen ungesicherte Ausgangslage weiter verschärfen: Zu nennen sind in diesem Zusammenhang u. a. das „Asylverfahren und seine Rechtsfolgen", was maßgeblich damit zusammenhängt, dass hier sehr unterschiedliche und in weiten Teilen auch nicht abgestimmte Rechtskreise wirken. Auch die „Schulpflicht" und hier ganz besonders die Berufsschulpflicht, die beide in den einzelnen Bundesländern keiner einheitlichen Regelung unterliegen, tragen zur Unübersichtlichkeit und mangelnden Planbarkeit erheblich bei. Zumal das bereits erwähnte und in seiner Struktur ebenfalls unübersichtliche Übergangssystem eine wesentliche Funktion für die jugendlichen Geflüchteten übernimmt. Weiterhin ist die Anerkennung von schulischen und beruflichen Abschlüssen und von Bildungs- und Berufserfahrungen mindestens potenziell ein Mechanismus, der die Integration dieser Zielgruppe in Bildung und Arbeit wesentlich erleichtern würde, zumal „mit dem Anerkennungsgesetz des Bundes vom April 2012 und den in den Folgejahren in allen Bundesländern verabschiedeten Landesanerkennungsgesetzen" bereits eine relativ verlässliche Grundlage geschaffen werden konnte (Braun/Lex 2016a, S. 12). Aber auch hier konstatieren Braun und Lex (2016a, S. 13), dass „der Jahresbericht 2015 zur Umsetzung des Bundesanerkennungsgesetzes […] deutliche Belege für die große Diskrepanz zwischen der Größenordnung des Handlungsbedarfs und dem tatsächlichen Anerkennungsgeschehen" liefere: „Gemessen an der Zahl potenzieller Antragsteller/innen", resümieren die Autoren, sei „die Zahl von Anträgen verschwindend gering" (ebd., S. 13; vgl. hierzu auch die Ergebnisse von Daumann u. a. 2015, die diese in ihrem IAB-Forschungsbericht „Early Intervention" zur frühzeitigen Arbeitsmarktintegration von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern vorgelegt haben). Gleichzeitig herrscht auf dem zentral bedeutsamen Aufgabengebiet der Sprachförderung „gravierender Reformbedarf", den Schröder (2016, S. 2) vor dem Hintergrund der durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) veröffentlichten statistischen Daten zu den Testergebnissen der Integrationskurse wie folgt zusammenfasst: „Nur etwa die Hälfte der Teilnehmer nimmt überhaupt am Abschlusstest teil. Und nur knapp sechzig Prozent der Testteilnehmer erreicht das Niveau der ‚ausreichenden Sprachkenntnisse'. Somit fallen zwei Drittel der Teilnehmer aus dem System heraus."

Für junge Geflüchtete sind zudem die verschiedenen Qualifizierungsoptionen und -angebote nicht ohne Weiteres zu überblicken. Eine zentrale Schwierigkeit besteht in der „Vielfalt von Zuständigkeiten für Bildungsgänge und Fördermaßnahmen" (ebd., S. 5). Zuständig und befasst mit derartigen Fragen sind u. a. der Bund, die Länder, die Kommunen und die BA; für die außerschulische Sprachförderung und für Integrationskurse ist das BAMF verantwortlich. Hinzu kommen zahlreiche Einzelmaßnahmen wie etwa das ESF-BAMF-Programm „Berufsbezogene Deutschförderung" für Menschen mit Migrationshintergrund oder auch die Einstiegskurse für Asylbewerberinnen und -bewerber der BA; gerade bei der Sprachförderung sind überdies auch Akteure der kommunalen Ebene sowie die Volkshochschulen

aktiv. Insgesamt erinnert dieser Sachstand stark an den Förderdschungel, der in der beruflichen Bildung in der Vergangenheit aus strukturell ganz ähnlichen Gründen bereits für das Übergangssystem vielfach diagnostiziert worden ist.

Ein Kernproblem besteht darin, dass die Integrationsaufgaben großenteils vor Ort, d. h. in den Kommunen, Städten und Ländern des Bundes, entstehen und folglich auch hier ihrer Lösung harren, denn in den Kommunen und Kreisen zeigt sich, ob Integration und gesellschaftlicher Zusammenhalt gelingen kann oder nicht. Aufgrund des noch defizitären Forschungsstands, insbesondere in Bezug auf die regionalen Gegebenheiten der Integration junger Geflüchteter in die berufliche Bildung, wurde für die vorliegende empirische Analyse im Sinne einer kurzen Momentaufnahme die aktuelle Situation der Integration junger Geflüchteter in die berufliche Bildung in der Region des Rheinlands und Ruhrgebiets untersucht (Erhebungsstand Februar 2016). Zu beachten ist, dass die jeweiligen Akteure und Institutionen (Schulen, Kommunale Integrationszentren, Kammern und Arbeitgeberverbände) strukturell ähnlichen Problemlagen begegnen, dabei allerdings auf kommunaler und landespolitischer Ebene differente Integrationsstrategien verfolgen.

Durchgeführt wurden halbstandardisierte Interviews mit den Beteiligten zentraler Stakeholder im beruflichen Integrationsprozess in Nordrhein-Westfalen (NRW), d. h. mit acht Vertretern und Vertreterinnen der Berufskollegs (BK), vier Vertretern und Vertreterinnen der Kommunalen Integrationszentren (KI) bzw. Landesweiten Koordinierungsstelle (LAKI), einem Vertreter eines Berufsschullehrerverbands, einem Vertreter der Industrie- und Handelskammer sowie einem Vertreter eines Arbeitgeberverbands (siehe dazu auch Elm u. a. 2016; Scheiermann/Walter 2016). Im Vordergrund der Interviews standen Fragen zur jeweiligen internen Organisation, Einschätzung der aktuellen Lage (z. B. Entwicklung der Zahlen der Schüler/-innen und des Arbeitsmarktes) seitens der Akteure, vorhandener Integrationskonzepte und -strategien, personeller Ressourcenausstattung und Anforderungen an das Berufsbildungspersonal. Weiter wurden Fragen zu den vorhandenen Kooperationsbeziehungen gestellt sowie zentrale Herausforderungen und Lösungsansätzen thematisiert. Die Interviews wurden im Anschluss transkribiert und inhaltsanalytisch nach Mayring (2015) ausgewertet.

Das nachfolgende Kapitel 2 gibt einen Einblick in die Ergebnisse der Analyse und ordnet diese gleichzeitig in den aktuellen Forschungsstand ein. In Kapitel 3 werden die erörterten Herausforderungen in einem Fazit zusammengefasst.

2 Ergebnisse einer Interview-Studie mit beteiligten Akteuren

Zwei Spezifika des Integrationsprozesses jugendlicher Geflüchteter in NRW sind für die nachfolgende Analyse von Bedeutung: Während in Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Sachsen, Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern noch die „Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien“ (RAA) als Institutionen, die sich auf Inklusion sowie Integration spezialisiert haben, agieren, hat das

Land NRW seit 2012 seine RAA sowie das Landesprogramm „Innovation in der kommunalen Integrationsarbeit“ (KOMM-IN NRW) auf die Gründung Kommunaler Integrationszentren (KI) konzentriert (siehe dazu Bainski 2014a; Bainski 2015). Die KI haben im Integrationsprozess „Koordinierungs-, Beratungs- und Unterstützungsfunktionen und sind gemeinsam mit Einrichtungen des Regelsystems in der Kommune für die Entwicklung und Erprobung von Angeboten und Dienstleistungen zuständig. Konkrete Handlungsfelder sind Bildung, Erziehung und Betreuung sowie sprachliche und interkulturelle Bildung“ (MAIS/MSW NRW 2012, S. 3; vgl. Bainski 2014b). In den regionalen Bildungsnetzwerken bzw. im kommunalen Bildungsmanagement sollen die KI im Integrationsprozess demnach eine essenzielle Rolle einnehmen (vgl. Rolff 2013, S. 16ff.).

Different gestaltet sich weiterhin – im Gegensatz zu den anderen Bundesländern – die Beschulung der berufsschulpflichtigen Seiteneinsteiger/-innen, also „solche[r] Schüler, die im schulpflichtigen Alter unmittelbar aus ihrem Heimatland kommen und in Deutschland eine Schule besuchen müssen“ (Dickopp 1982, S. 127; vgl. Mavruk/Wiethoff 2015, S. 215f.). Während in einigen Bundesländern und deren Beschulungskonzepten die berufsschulpflichtigen Geflüchteten meist zwei oder mehr Jahre beschult werden, münden die berufsschulpflichtigen Jugendlichen in NRW in sog. Internationalen Förderklassen (IFK), einem einjährigen Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung (vgl. Braun/Lex 2016b, S. 44ff.; MSW NRW 2016). Nach den schulorganisatorischen Modellen von Massumi/Dewitz (2015, S. 50) handelt es sich bei der Beschulung in IFK um das „parallele Modell Schulabschluss“, bei denen „an berufsbildenden Schulen die Möglichkeit [besteht], in einer parallelen Klasse einen qualifizierten Schulabschuss zu erwerben“. Nach § 38 Abs. 3 SchulG NRW endet die Schulpflicht in NRW für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis in dem Jahr, in dem sie das 18. Lebensjahr vollenden. Damit hat NRW keine Möglichkeit, Geflüchtete im Alter von 18 bis 25 Jahren zu beschulen. Dies führt dazu, dass die jungen Erwachsenen über 18 Jahre normale Integrationskurse (z. B. des BAMF) besuchen müssen und nicht – wie es in anderen Bundesländern üblich ist – am Unterricht in einer IFK teilnehmen können. Dabei wurde noch nicht beachtet, dass je nach Aufenthaltsstatus der Zugang selbst für die Jugendlichen, die theoretisch schulpflichtig sind, aufgrund der gesetzlichen Vorgaben behördlich eingeschränkt sein kann (vgl. Der Paritätische Gesamtverband 2017).

Die Darstellung der Ergebnisse bezieht sich in Kapitel 2.1 zunächst auf das institutionelle (Kooperations-)Geflecht und die differenten Konzepte der am Integrationsprozess beteiligten Akteure, um anschließend in Kapitel 2.2 den Zugang der Geflüchteten in dieses Geflecht und die damit verbundenen Hürden zu thematisieren. Abschließend werden in Kapitel 2.3 und 2.4 das (freiwillige) Engagement des (Berufsbildungs-)Personals sowie der Unternehmen und deren jeweiligen Herausforderungen erläutert.

2.1 Breit gefächertes institutionelles Geflecht im Integrationsprozess

Bereits auf Bundesebene besteht durch differente für die Migration zuständige Ministerien ein institutionelles Spannungsverhältnis. Ein Konflikt besteht beispielsweise zwischen dem einerseits wohlfahrtsstaatlichen Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), das für die Durchführung des Asylbewerberleistungsgesetzes (AsylbLG) zuständig ist, und einem andererseits ordnungsrechtlichen Ansatz des BAMF, das für die asyl- und aufenthaltsrechtlichen Fragen zuständig ist und dessen Fachaufsicht beim Bundesministerium des Inneren (BMI) liegt (vgl. Schammann/Kühn 2016, S. 6ff.). Jedoch können die Hilfen für Geflüchtete nach Speth und Becker (2016, S. 43) „nur in Form eines Zusammenwirkens von allen Akteuren erbracht werden". Dieses Zusammenwirken gestaltet sich allerdings schon aufgrund der heterogenen Akteursvielfalt mühsam.

Zunächst lassen sich fünf Hauptakteursgruppen herausstellen, die grundlegend am Integrationsprozess beteiligt sind: der Staat, die Kommunen, die spontanen Helfer/-innen, die organisierte Zivilgesellschaft sowie die geflüchteten Menschen selbst (vgl. ebd., S. 43). Weitere Akteursgruppen sind zum Beispiel kommunale/regionale Netzwerke (Flüchtlingsräte, Migrantenorganisationen, Wohlfahrtsverbände, Kirchen und Vereine), Jugendmigrationsdienste, die BA, Bildungsbüros oder das Jobcenter. Die Herausforderung der Kommunen besteht darin, diese Akteure, die jeweils unterschiedliche Ziele verfolgen, in den Integrationsprozess sinnvoll und gleichberechtigt einzubinden (vgl. Gesemann/Roth 2016, S. 4f.): „Entscheidend für den Erfolg der Hilfen für geflüchtete Menschen ist die Zusammenarbeit aller Akteure. Dabei gibt es markante Unterschiede zwischen einer ‚anonymen' Großstadt und einem Landkreis, in dem vieles über direkte Kontakte geregelt wird. Der Wille und die Bereitschaft zur Kooperation ist dennoch ein unverzichtbarer Erfolgsfaktor. Die Formen der Kooperation können systematisiert werden und sollen nicht dem Zufall und allein dem politischen Willen überlassen werden" (Speth/Becker 2016, S. 9). Die Geflüchteten sollten daher auf kommunaler Ebene durch „ein ganzheitliches, kohärentes Management für das Lernen im Lebenslauf", nämlich ein kommunales Bildungsmanagement, unterstützt werden (Euler u. a. 2016, S. 5).

In einer Studie von Gesemann und Roth (2016, S. 6) gaben mehr als 90 Prozent der befragten Kommunen an, dass sie eine große Herausforderung „in der verbesserten Koordination der Flüchtlingspolitik im Bundesstaat" sehen. Weiterhin konstatieren sie, dass offensichtlich zwischen dem „wohlfeilen Bekenntnis ‚Integration findet vor Ort statt' und der Bereitschaft, die Kommunen im föderalen Gefüge mit den dafür notwendigen Kompetenzen und Ressourcen auszustatten, eine erhebliche Lücke" klafft (ebd., S. 6). Dies zeigt sich laut Aussagen der Interviewpartner/-innen in NRW bspw. in der institutionellen Verflechtung der KI: Sie befinden sich auf kommunaler bzw. regionaler Ebene in einer Sandwichposition zwischen der Kommunalverwaltung, deren Stabsstellen und Integrationsbeauftragten, den Regionalkonferenzen (Vertreter/-innen der Städte bzw. Gemeinden sowie der unteren und oberen Schulaufsichtsbehörde), den Schulbehörden bzw. der Schulaufsicht sowie den zuständigen Ministerien. Dies bedeutet, dass die Mitarbeiter/-innen mit von KI zu KI unter-

schiedlichen dienstlichen Kompetenzen agieren. In einigen Kommunen bspw. sind die Mitarbeiter/-innen der KI federführend und autonom für die Einschulung von Seiteneinsteigern und Seiteneinsteigerinnen zuständig. In anderen Kommunen dagegen sind die KI nur ein Unterstützungsorgan, das der Schulverwaltung z. B. durch Übernahme der Beratungsgespräche zuarbeitet.

Aus Sicht der Schulen ergibt sich ein ähnliches Bild des institutionellen Geflechts, wie Terrasi-Haufe und Baumann (2016, S. 52f.) für die bayrischen Schulen feststellen: „Die Schulen selbst müssen neben den Kooperationspartnern mit einer ganzen Reihe anderer Einrichtungen zusammenarbeiten, die sich um das Wohl der Flüchtlinge kümmern: Das sind der Jugendmigrationsdienst und das Jugendamt, genauso die Einrichtungen und Akteure der Jugendwohnhilfe, Ausländerbehörden und die Agentur für Arbeit. Auch ehrenamtliche Initiativen unterstützen das Gelingen der Beschulungsmaßnahmen." Jede der am Integrationsprozess beteiligten Institutionen bzw. Organisationen verfolgt dabei ihr eigenes (Integrations-)Konzept; laut Aussagen der Interviewpartner/-innen sollten diese Konzepte viel mehr aufeinander abgestimmt werden. Auf kommunaler Ebene in NRW wird dazu bspw. ein Ausbau der kommunalen Koordinierung (kAoA – Kein Abschluss ohne Anschluss, KI, Bildungsbüro, BA, Jobcenter und Jugendmigrationsdienst) gefordert, denn „Bildung ist kommunale Kooperations- und Vernetzungsaufgabe" (Bertelsmann Stiftung 2015, S. 3). Bedeutsam ist daher u. a. „eine ressortübergreifende Vernetzung innerhalb der Verwaltung" (Aumüller u. a. 2015, S. 163), die z. B. in NRW durch die Mitarbeiter/-innen der KI als Schnittstelle im Integrationsprozess, die sie laut Auftrag auch sein soll, eingenommen werden könnte.

Die heterogene Landschaft an Institutionen und Organisationen, die bereits aus den Angeboten sowie Maßnahmen des Übergangssystems bekannt ist und einem Förderdschungel gleicht (vgl. Münk u. a. 2008), findet sich auch bei den Bildungsmaßnahmen der „neuen" Klientel der Geflüchteten: So hat die BA (2016) bereits entsprechende Dokumente mit dem Titel „Integration von Flüchtlingen in Arbeit und Ausbildung/Beteiligungsmöglichkeiten von Unternehmen" veröffentlicht, die differente Maßnahmen bzw. Programme wie Praktika, Probearbeit, assistierte Ausbildung, Hospitation oder Einstiegsqualifizierungen für Geflüchtete aufzeigen. Dies verstärkt weiterhin den Eindruck eines Förderdschungels, in dem sich eine hohe Anzahl an neuen Schülern und Schülerinnen zurechtfinden muss. So stellt auch Geiger (2016, S. 13) fest, dass die Unterstützungsmöglichkeiten für Geflüchtete während der Ausbildung „leider recht unübersichtlich oder erst im Entstehen (abH [ausbildungsbegleitende Hilfen], AsA [assistiere Ausbildung], begleitende Sprachförderung etc., Mittel für Drittkräfte)" sind. Fraglich bleibt allerdings, inwiefern diese Maßnahmen überhaupt bei den Geflüchteten wirken und welchen Erfolg sie für diese (teils neue) Zielgruppe erzielen.

Mit den einzelnen schulischen Bildungsgängen im Übergangssystem verbindet man im Gegensatz zu diesem Maßnahmenlabyrinth die Erwartungshaltung, dass diese zumindest in den einzelnen Bundesländern einheitlich geregelt sind (siehe dazu z. B. Braun/Lex 2016b, S. 44ff.). Die Aussagen der Interviewpartner/-innen deuten jedoch darauf hin, dass hier die Konzepte an den jeweiligen Berufskollegs durch die Auslegung der gesetzlichen Rahmen-

bedingungen variieren, sodass zumindest bei der Beschulung von berufsschulpflichten Geflüchteten außerhalb der IFK an den von uns befragten Berufskollegs keine Einheitlichkeit herrscht. Somit weist auch dieser Teil der beruflichen Bildung in NRW differente (Beschulungs-)Konzepte auf. Einige Schulleiter/-innen legen hier die schulrechtlichen Regelungen (z. B. Schulpflicht) zum Wohle der Schüler/-innen aus und versuchen die Bildungsgänge so umzugestalten, dass die Schüler/-innen im Anschluss an ein Jahr in der IFK noch ein Folgejahr am Berufskolleg beschult werden können – unabhängig von ihrem Alter und ihrem Abschluss. Hintergrund ist, dass es laut Aussagen der Schulleiter/-innen kaum möglich ist, die deutsche Sprache auf einem Niveau B1 bis B2 in einem Schuljahr zu erlernen (vgl. dazu Weber u. a. 2016, S. 33). Nach Geiger (2016, S. 13) reichen sogar „zwei Jahre Berufsintegrationsklasse […] bei vielen Schülern nicht aus". Auf diesem Wege werden die seitens der Schulleiter/-innen kritisierten Änderungen der Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg, bspw. die Veränderung der Altersbeschränkung der IFK von ursprünglich 16 bis 25 Jahren auf 16 bis 18 Jahren, zumindest in Ansätzen umgangen und den Schülern und Schülerinnen wenigstens die Perspektive gegeben, ein weiteres Jahr (Sprach-)Bildung am Berufskolleg zu erfahren. Dies wird u. a. auch seitens der Lehrerverbände (vgl. vlbs 2016) sowie von der Robert Bosch Stiftung (2015, S. 18) gefordert. So sollen „Berufsschulen […] grundsätzlich auch nicht mehr schulpflichtige Heranwachsende und junge Erwachsene (bis zu einem Alter von 21 Jahren, in Ausnahmefällen bis 25 Jahren) aufzunehmen [haben], um diese (nach bayerischem Vorbild) in das duale System zu integrieren".

2.2 Wartezeiten bis hin zum Cooling-out

Eine Einrichtung in diesem institutionellen Geflecht ist das BAMF, in dessen Zuständigkeit die Asylverfahren fallen. Laut Koalitionsvertrag der Regierungsparteien CDU, CSU und SPD (2013, S. 76) soll „die Verfahrensdauer bis zum Erstentscheid […] drei Monate nicht übersteigen". Doch die Realität sieht weitaus schlechter aus: Im zweiten Quartal des Jahres 2016 lag die durchschnittliche Verfahrensdauer – trotz Personalausweitung und Verfahrensbeschleunigung – bei 7,3 Monaten. Bei minderjährigen unbegleiteten Geflüchteten dauert es über zehn Monate (vgl. Tagesspiegel 2016). Hainmueller u. a. (2016) konstatieren in einer Studie aus der Schweiz, dass lange Asylverfahren die Chancen auf eine Erwerbstätigkeit mindern. Weiterhin bedingen lange Wartezeiten eine Entmutigung der Geflüchteten. Ziel sollte es daher sein, die Wartezeit möglichst gering zu halten, um zum einen den Geflüchteten eine Erwerbstätigkeit und damit monetäre Eigenständigkeit zu ermöglichen und zum anderen die Gefahr eines Cooling-outs im Bildungs- bzw. Stellengesuchprozess nicht zu vergrößern.

Die Ergebnisse einer Studie unter Geflüchteten des IAB (2016, S. 80) bestätigen dies: „[J]e länger der Asylprozess dauert und je länger die Geflüchteten keinen Zugang zu Deutschunterricht, Schulausbildung, Ausbildungs- oder Arbeitsmöglichkeiten erhalten, umso mehr berichten die Befragten von einem Gefühl der Angst und Unsicherheit, in Deutschland bleiben zu können. Der von den Befragten empfundene Status des Stillstandes weckt bei ihnen

ein hohes Maß an negativen Emotionen wie Hoffnungslosigkeit, Zukunftsängste und Unzufriedenheit mit der belastenden Wohnsituation. Teilweise berichten sie, dass sie ihre mitgebrachte Motivation und das optimistische Vertrauen in ihre Zukunft in Deutschland allmählich verlieren."

Neben den Wartezeiten auf den Abschluss des Asylverfahrens beim BAMF gibt es auch in den Kommunen in NRW zum Teil lange Wartezeiten: Der Flüchtlingsrat NRW schätzte im November 2016, dass ca. sieben bis acht Prozent der landesweiten schulpflichtigen Geflüchtete keinen Schulplatz haben. Kritisiert werden lange Wartelisten für eine Einschulung in den großen Städten in NRW wie z. B. Köln und im Ruhrgebiet. Diese Wartelisten würden dem Schulgesetz und dem Recht auf eine Beschulung widersprechen (vgl. Nieder-Entgelmeier 2017).

In den von uns geführten Interviews wurden Wartezeiten von der Meldung beim jeweiligen Einwohnermeldeamt in der Kommune bis zum ersten Schulbesuch am Berufskolleg für berufsschulpflichtige Geflüchtete von bis zu sieben Monaten genannt. Dies begründet sich u. a. daraus, das NRW „eine De-facto-Warteregelung [hat], da die Schulpflicht dort erst einsetzt, nachdem die Asylbewerber einer Gemeinde zugewiesen worden sind und die Erstaufnahmeeinrichtung verlassen haben" (Robert Bosch Stiftung 2015, S. 10; vgl. Leithold/Oesingmann 2016, S. 33). Diese Zeit bedeutet für die betroffenen Jugendlichen sieben Monate der Stagnation und sieben frustvolle Monate ohne angemessene Beschulung, denn selbst in den Aufnahmezentren in den Kommunen kann in dieser Zeit keine adäquate Beschulung stattfinden.

Angekommen am Berufskolleg erwartet die Jugendlichen die IFK. Dieser Bildungsgang kann einmal wiederholt werden, sodass die Jugendlichen am Berufskolleg meist zwei Jahre in der IFK beschult werden – vorausgesetzt sie werden nicht in einen anderen Bildungsgang versetzt oder erhalten einen Hauptschulabschluss. Im Idealfall folgt danach eine berufliche Erstausbildung, die durchschnittlich 3,5 Jahre dauert. Damit sind die Jugendlichen bereits mit zwei Jahren IFK und 3,5 Jahren beruflicher Ausbildung bei einer Ausbildungsdauer von 5,5 Jahren.

Das Durchlaufen dieser Maßnahmen ist langwierig und führt am Ende u. U. zu einem Cooling-out bei den Geflüchteten (vgl. Schmidt 2011, S. 62ff.). Dies könnte bei den meist hoch gegriffenen Bildungsaspirationen (siehe dazu z. B. Baumann u. a. 2016, S. 7; IAB 2016, S. 115) und trotz der hohen Motivation der Geflüchteten (vgl. Streinz 2016, S. 133) aufgrund des langwierigen Bildungsprozesses eintreten. Darüber hinaus kommt es beim Übergang in die Erwerbstätigkeit u. U. zu weiteren Wartezeiten, denn Personen mit Migrationshintergrund werden weiterhin auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt und es „bleiben immer noch substanzielle Ungleichheiten bei gleichem formalen Qualifikationsniveau bestehen" (Seeber/Baethge 2016, S. 37). Dies kostet die Jugendlichen Zeit – Zeit, die sie nicht haben. Ein Ziel sollte es daher sein, Verfahren zu beschleunigen und Wartezeiten zu verkürzen.

2.3 Ehrenamtliches Engagement und personelle Engpässe

Das zivilgesellschaftliche bzw. ehrenamtliche Engagement in der Flüchtlingshilfe war und ist vielfältig (vgl. Aumüller u. a. 2015, S. 85ff.). Gerade im Bildungsbereich ist die Unterstützung des vorhandenen Bildungspersonals durch Freiwillige hilfreich (vgl. Hessisches Kultusministerium 2016). Die Interviewpartner/-innen teilten uns mit, dass die ehrenamtlich Tätigen die Arbeit des Bildungspersonals durch ergänzende freiwillige Leistungen zu den vorhandenen Angeboten unterstützen, bspw. durch Sprachförderung, Hilfe bei der Praktikumsplatzsuche, Begleitung bei Behördengängen, Freizeitaktivitäten etc. Dabei übernehmen die Ehrenamtlichen teils Aufgaben des Lehrpersonals (z. B. individuelle Förderung des Spracherwerbs) oder der Sozialarbeiter/-innen (z. B. Hilfe bei behördlichen Formularen), denn in diesen beiden Personengruppen gibt es seit Beginn der Flüchtlingskrise personelle Engpässe (vgl. Burgard 2016; Euen 2015; Bruno-Latocha 2016). Bei einer Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach (2016, S. 21f.) gab bspw. die überwiegende Anzahl der an der Umfrage teilnehmenden Landkreise und Kommunen an, dass sie personelle Engpässe zu verzeichnen haben.

In NRW hatte die Landesregierung bereits Ende 2015 angekündigt, 2.625 weitere Stellen für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien zur Verfügung zu stellen (vgl. MSW NRW 2015, S. 445). Dennoch konnten laut Rückmeldung unserer Interviewpartner/-innen die ausgeschriebenen Stellen für Lehrkräfte mit DaZ-/DaF-Qualifikationen zum Zeitpunkt der Interviews im Februar 2016 weitestgehend nicht besetzt werden. Eine Lösung für diese Problematik könnten die ersten Master-Absolventinnen und -Absolventen mit verpflichtenden DaZ-/DaF-Studienanteilen sein, die im November 2016 den Vorbereitungsdienst aufnehmen und dem Stellenmarkt ab 2018 als ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Einige Universitäten haben hier bereits weitreichend DaZ-/DaF-Projekte für Studierende etabliert (vgl. Massumi 2015, S. 426ff.). Die Möglichkeit, bereits vorhandenes Personal fortzubilden, ist laut Rückmeldung der Interviewpartner/-innen begrenzt, denn die DaZ-/DaF-Fortbildungen werden seitens der Bezirksregierungen lediglich für eine Lehrkraft pro Schule und pro Schuljahr angeboten. Auf externe Fortbildungen kann aufgrund des geringen Fortbildungsbudgets der Schulen i. d. R. nicht zurückgegriffen werden.

Die in den IFK tätigen Lehrkräfte sind demnach nur bedingt für diese heterogene Schülergruppe professionalisiert. In Bayern bspw. haben nur zwölf Prozent der Lehrkräfte an beruflichen Schulen eine Facultas für den Deutschunterricht (vgl. Terasi-Haufe/Baumann 2016; S. 51), wobei eine Facultas im Fach Deutsch nicht unbedingt für den DaZ-Unterricht qualifizieren muss (vgl. dazu Weber 2014, S. 14). Dennoch zeigen die eingesetzten Lehrkräfte an den von uns befragten Berufskollegs in NRW ein hohes Engagement, melden sich zumeist freiwillig für die Arbeit in diesem Bildungsgang und demontrieren darüber hinaus noch freiwilliges Engagement, das über den Unterricht hinausgeht (z. B. Besuch kultureller Veranstaltungen wie Theaterbesuche oder sie erteilen den Geflüchteten in ihrer Freizeit Schwimmunterricht).

Personell eng aufgestellt sind ebenfalls die KI. So mussten laut der Interviewpartner/-innen von den vorhandenen Mitarbeitenden, die nicht mit einem derartigen Zuzug nach Deutschland gerechnet haben, in einigen großen kreisfreien Kommunen im Jahr 2015 teils über 1.500 Beratungsgespräche mit berufsschulpflichtigen Jugendlichen durchgeführt werden. In der Stadt Dortmund bspw. wurden im Jahr 2014 noch 2.500 Gespräche mit Kunden und Kundinnen (alle schulpflichtigen Kinder/Jugendliche) durchgeführt, in 2015 waren es schon 4.600 Menschen, die sich im „Dienstleistungszentrum Bildung" beraten, vermitteln oder informieren ließen. Darunter waren im Jahre 2015 etwa 3.000 aus dem Ausland zugereiste Kinder und Jugendliche. Dies entspricht einer Verdopplung der Gespräche im Vergleich zu 2014 (vgl. Stadt Dortmund 2016, S. 6ff.). Diese Zahlen verdeutlichen zum einen den Zuzug, zum anderen aber auch die damit verbundenen Herausforderungen für die kommunalen Verwaltungen, die diese teilweise mit vorhandenen Ressourcen meistern mussten und noch meistern müssen.

2.4 Zurückhaltung der Unternehmen

Bezüglich der Integration von Geflüchteten in betriebliche Strukturen zeichnen die von uns befragten Vertreter/-innen der Unternehmen ein eher verhaltenes Bild (siehe dazu auch Kompetenzzentrum ZA RLP 2016, S. 2ff.). Die Vertreter/-innen der IHK und des Unternehmensverbands, die als Sprachrohr ihrer Mitgliedsunternehmen fungieren, sahen sich zum Zeitpunkt der Interviews noch überwiegend als Netzwerker und Anbieter von regionalen und überregionalen Arbeitskreisen sowie runden Tischen, bei denen die Spitzenvertreter/-innen der Mitgliedsunternehmen und aller an Ausbildung sowie Beschäftigung beteiligten Stakeholder über die Folgen der Flüchtlingsentwicklung diskutieren konnten. Hierbei werden Best-Practice-Beispiele, ausgearbeitete Konzepte und Handlungsempfehlungen vorgestellt und mit den Mitgliedsunternehmen diskutiert. Diese Workshops, Diskussionsrunden und Fortbildungen stoßen – nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund eines künftig schwindenden Arbeitskräfteangebots – bei den Unternehmen auf reges Interesse (siehe dazu auch Ernst & Young 2016, S. 24; DIHK 2015).

Auf der anderen Seite jedoch sind die Hemmnisse der Unternehmen, Geflüchtete einzustellen, weiterhin groß. Die Erfahrungen der befragten IHK und des Unternehmerverbands aus den veranstalteten Workshops und Diskussionsrunden bestätigen die erhobenen Daten des Mittelstandsbarometers von Ernst & Young (2016) sowie der Studie des Instituts für Beschäftigung und Employability IBE und der Hays AG (IBE/HAYS 2016). Diesen zufolge bestehen für die Unternehmen die folgenden Hürden bei der Einstellung von Geflüchteten: mangelnde Deutschkenntnisse der Geflüchteten, unklare Gesetzeslage während der laufenden Asylverfahren, fehlende Planungssicherheit (bspw. Gefahr durch eine mögliche Abschiebung), mangelnde Qualifikation der Geflüchteten, teils hoher bürokratischer Aufwand bei der Einstellung, schwierige Suche nach qualifizierten Geflüchteten für die Betriebe. Hervorgehoben wurden dabei in den Interviews insbesondere die mangelnden Sprachkenntnisse,

die enorm schwierige und zeitaufwendige Kompetenzfeststellung, die derzeit gültige Rechtslage bzgl. der verschiedenen Asylstatus sowie die betriebliche Innenpolitik der Unternehmen.

Die Geflüchteten selbst benennen in einer Studie des IAB (2016, S. 112) das „Erlernen der Sprache als den entscheidenden Erfolgsfaktor" auf dem Weg in den Arbeitsmarkt. Dies bestätigten die Aussagen der Interviewpartner/-innen, denn selbst in Berufen, die augenscheinlich einem Arbeitskräftemangel unterliegen, wie im Gastronomie- und Hotelgewerbe, sind sprachliche Kompetenzen (z. B. im Kundenkontakt) unerlässlich. Demnach ist die Sprache immer noch eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche berufliche Integration. Daher fordert die IHK für NRW eine Ausweitung der Schulpflicht und damit den Anspruch auf einen Schulplatz für Geflüchtete über die Schulpflicht von 18 Jahren hinaus (vgl. IHK-NRW 2016, S. 2). So kann den Jugendlichen in den Schulen die Möglichkeit gegeben werden, Sprachkompetenzen zu erlernen bzw. auszubauen.

Schwierig gestaltet sich für die Unternehmen laut Rückmeldung der Interviewpartner/-innen die Kompetenzfeststellung (siehe dazu auch Döring/Neumann 2016): Ein Großteil der Geflüchteten kann keine Qualifikationsnachweise vorlegen, die im Rahmen des Personalrecruitings bewertet werden und auf deren Basis die Unternehmen einen Vergleich zwischen den Bewerbern und Bewerberinnen ziehen könnten. Sofern vorhandene Zertifikate vorgelegt werden können, müssen diese meist umständlich übersetzt werden und bleiben letztlich einer genauen Einordnung z. B. in den EQR schuldig. Hier fehlt es laut den Interviewpartnern und -partnerinnen an entsprechenden Übersetzungshilfen insbesondere für berufliche Qualifikationen, die im Ausland (z. B. in Afrika oder Asien) erworben wurden.

Die derzeitig gültige Rechtslage bzgl. der verschiedenen Asylstatus führen bei den Unternehmen zunächst zu einer Informationslücke und weitergehend zu Verwirrungen sowie einer großen Unsicherheit, unter der die jugendlichen Migranten und Migrantinnen letztendlich leiden. So verfügten im Jahr 2015 bspw. drei Viertel der jungen Geflüchteten über die arbeits- und ausbildungsrechtlich ungünstigen Asylstatus der Aufenthaltsgestattung sowie der Duldung (vgl. Braun/Lex 2016b, S. 12). Insbesondere für die Betriebe, die nach dem „Investitionsmotiv" (Schönfeld u. a. 2010, S. 14f.) ausbilden, stellt die Bedrohung der Abschiebung und damit der Verlust einer Arbeitskraft einen negativen Anreiz zur Anstellung von Geflüchteten dar, da die Ausbildungsinvestition durch eine Abschiebung vergebens gewesen wäre.

Die Initiative „Wir zusammen", die von namenhaften DAX-Unternehmen initiiert wurde, stellt den Versuch an, die vorhandenen Projekte der großen Unternehmen auf einer Plattform (http://www.wir-zusammen.de) vorzustellen. Auf dieser Plattform findet sich auch die von Dieter Zetsche geführte Daimler AG wieder, die im ersten Halbjahr des Jahres 2016 rund 300 Geflüchteten ein sog. Brückenpraktikum (14 Wochen) und darüber hinaus 50 Ausbildungsplätze anbot. Für ein Unternehmen, das weltweit rund 280.000 Mitarbeitende beschäftigt, ist diese Zahl – vor dem Hintergrund der Aussage, dass die Flüchtlingskrise die Grundlage für das nächste deutsche Wirtschaftswunder werden könnte – wohl als ernüch-

ternd zu betrachten. Dies verdeutlicht zum einen die betriebliche Zurückhaltung der Unternehmen bezüglich einer beruflichen Integration von Geflüchteten, zum anderen aber auch die institutionelle und organisationale Vielfalt der am Integrationsprozess beteiligten Akteure sowie deren heterogenen Angebote und Maßnahmen.

Das betriebliche Engagement, so bestätigen es auch die befragten Vertreter/-innen der Unternehmen, fällt noch durch Zurückhaltung auf. Dabei konstatieren Maier u. a. (2016, S. 1), dass die Chancen für Geflüchtete, in ein qualifiziertes Erwerbsverhältnis zu münden, prinzipiell gut sind, da selbst unter Einbezug der massiven Zuwanderung im Jahr 2015 bei Fortsetzung des derzeitigen Bildungs- und Erwerbsverhaltens „das mittelfristige Bevölkerungswachstum nicht ausreichen [wird], um langfristige Engpässe im Anforderungsbereich der fachlich ausgerichteten Tätigkeiten zu vermeiden". Diese Chance sollten auch die Betriebe erkennen und ihr Engagement ausbauen.

3 Ein Gesamtkonzept für den Integrationsprozess

Institutionell verdeutlicht schon die große Anzahl an (Einzel-)Initiativen, z. B. „Wir zusammen" oder das „NETZWERK Unternehmen integrieren Flüchtlinge", ein heterogenes Geflecht am Integrationsprozess beteiligter Institutionen und Organisationen. So sind die befragten Interviewpartner/-innen von Unternehmen, Berufskollegs, Kommunalen Integrationszentren und eines Lehrerverbandes nur ein Teil dieser Institutionen und Organisationen, die sich mit der und für die Integration Geflüchteter auseinander- bzw. einsetzen. Diese Akteursansammlung lässt sich ergänzen um staatliche Organisationen auf Bundesebene (z. B. BAMF, BMI und BA), auf Länderebene (z. B. für NRW: Ministerium für Schule und Bildung, Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales und Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration), auf kommunaler Ebene (z. B. Kommunalverwaltung, Jobcenter und Integration Point) sowie ehrenamtliche Organisationen (z. B. Wohlfahrtsverbände und Flüchtlingsrat). Dabei variiert die Anzahl und Benennung der Akteure von Kommune zu Kommune und von Bundesland zu Bundesland. Dieses heterogene Geflecht führt zu einem unüberschaubaren Konstrukt engagierter Institutionen und Organisationen. Darüber hinaus verstärkt das genannte Brückenpraktikum der Daimler AG oder auch das Angebot eines „Integrationsjahrs" der Porsche AG den Eindruck eines sich (weiter-)entwickelnden Förderdschungels in der beruflichen Bildung für Geflüchtete, der sich dem Maßnahmenlabyrinth – von Hospitation über Praktika bis hin zu Einstiegsqualifizierungen – des Übergangssystems annähert. Die Wirkung dieser verschiedenen Maßnahmen für das „neue" Klientel der Geflüchteten bleibt fraglich. Das Kardinalproblem bleibt weiterhin die Koordinierung der vorhandenen Maßnahmen und Instrumente.

Insgesamt zeigt sich also ein kompliziertes Maßnahmen-, Kooperations- und Rechtsgeflecht, das sowohl den Zugang für die Geflüchteten in die berufliche Bildung als auch das Engagement der hier aktiven Akteure erschwert. Da jedoch zumindest die rechtlichen Gegebenheiten sich nur bedingt verändern lassen, sollten die vorhandenen Angebote und Inst-

rumente so organisiert und gestaltet werden, dass die Integration junger Zugewanderter sich möglichst unkompliziert und zügig realisieren lässt.

Um die heterogenen Maßnahmen sowie Angebote der Organisationen und Institutionen zu konzentrieren und ggf. zu bündeln, bedarf es – so geben es auch die Interviewpartner/-innen wieder – eines Gesamtkonzepts aller am Integrationsprozess beteiligter Akteure. Denn „die Konstruktion von Maßnahmen und Projekten spiegelt weniger die Bedarfe der Flüchtlinge [wider] als die Bedürfnisse der Akteure, Handlungs- und Kooperationsfähigkeit zu demonstrieren. Tatsächlich funktionieren solche Kombinationsprojekte eher schlecht, nicht wegen Kooperationsunfähigkeit oder -unwilligkeit, sondern wegen konfligierender institutioneller Handlungslogiken“ (Knuth 2016, S. 3). Diese Problematik gilt es im Sinne eines „Gesamtkonzepts Integrationsprozess“ zu überwinden.

Institutionell könnten sich bspw. durch Absprachen bzgl. der Kompetenzen und Zuständigkeiten Synergien zwischen den Institutionen und Organisationen ergeben, denn „teilweise lassen sich noch heute innerhalb derselben Verwaltung diametral entgegengesetzte flüchtlingspolitische Ausrichtungen festmachen. Erst die Flüchtlingszuwanderung des Jahres 2015 fungierte als Brennglas für diese Widersprüche und sorgte dafür, dass sich Kommunen in bislang nicht gekanntem Maße um flüchtlingspolitische Kohärenz bemühen“ (Schamman/Kühn 2016, S. 4). Die Kompetenzen und Regelungsbereiche der KI jedoch kreuzen sich noch häufig mit denen der Schulverwaltungsämter und anderer Kommunal-/Regionalinstitutionen, so dass sich diese in der dargestellten organisationalen Sandwichposition befinden. Das kommunale Bildungsmanagement ist hier weiter auszubauen und die Rolle der KI zu stärken, sodass die KI ihre Aufgabe als Netzwerker und Multiplikatoren im Integrationsprozess weiter ausbauen könnten. Von den Kommunen sollte diese Funktion der KI anerkannt und wertgeschätzt werden.

Ein Gesamtkonzept könnte weiterhin dazu führen, dass die Wartezeiten für die Geflüchteten verkürzt werden. Schließlich sind die Verfahrensdauer der Asylverfahren auf Bundesebene auf der einen Seite und die Dauer bis zur Einschulung auf Kommunalebene auf der anderen Seite kein Dauerzustand und sollten dringend reduziert werden. Damit würde die Zeit der Stagnation – von der Meldung beim Einwohnermeldeamt bis zum ersten Schulbesuch am Berufskolleg – frühzeitig beendet. Dies würde einem Cooling-out bei den Geflüchteten vorbeugen.

Von einem Gesamtkonzept würden auch die Schüler/-innen am Berufskolleg profitieren, denn „der Zusammenschluss von einzelnen Akteuren zu lokalen Netzwerken ermöglicht es [hier], Kapazitäten, Synergien zu bündeln, auf Anforderungen rasch und flexibel zu reagieren und die Lösung von Problemen, die den Unterricht an der Berufsschule bzw. die Betreuung der einzelnen Schülerinnen und Schüler betreffen, durch persönliche Kontakte in einer institutionsübergreifenden Zusammenarbeit zu erleichtern“ (Streinz 2016, S. 137).

Integrationskonzepte bzw. -ansätze gibt es bereits viele (z. B. das „Bundesprogramm ‚Arbeitsmarktintegration‘“ von Knuth 2016). Allein mit der Gründung der KI in NRW hat jede Kommune ein entsprechendes Konzept ausgearbeitet. Auf institutioneller Ebene sei bei-

spielhaft auf das Ressort für Zuwanderung und Integration der Stadt Wuppertal hinzuweisen, das im „Haus der Integration" die Fachlichkeit im Integrationsprozess bündelt. Dort ist eine Organisationseinheit in der Verwaltung entstanden, die z. B. sowohl Jobcenter als auch Ausländerbehörde beherbergt und so eine aktive Zusammenarbeit der Organe auf Augenhöhe ermöglicht (vgl. KGSt 2016, S. 5f.). Ansätze bieten weiterhin sogenannte „Integration Points" in einigen Kommunen, die versuchen, Behörden und Hilfsorganisationen an einem Standort zu konzentrieren. Konzepte wie diese sollten weiter ausgebaut werden, um den Integrationsprozess sowohl qualitativ zu verbessern als auch quantitativ zu beschleunigen.

Literatur

Aumüller, Jutta; Daphi, Priska; Biesenkamp, Celine: Handlungsperspektiven in der kommunalen Flüchtlingspolitik. In: Aumüller, Jutta; Daphi, Priska; Biesenkamp, Celine (Hrsg.): Die Aufnahme von Flüchtlingen in den Bundesländern und Kommunen Behördliche Praxis und zivilgesellschaftliches Engagement. Stuttgart 2015, S. 161–169

Bainski, Christiane: Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt – der Beitrag von RAA und Kommunalen Integrationszentren. In: Krüger-Potratz, Marianne; Schroeder, Christoph (Hrsg.): Vielfalt als Leitmotiv. Göttingen 2014a, S. 113–118

Bainski, Christiane: Vielfalt gestalten. Neues Teilhabe- und Integrationsgesetz in Nordrhein-Westfalen verabschiedet. In: Schulverwaltung: Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement (2014b) 6, S. 169–170

Bainski, Christiane: Von der RAA zu den „Kommunalen Integrationszentren" in NRW. Eine Entwicklungsgeschichte aus Nordrhein-Westfalen. In: Dirim, İnci u. a. (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster 2015, S. 105–112

Baumann, Barbara u. a.: Zur Diversität neu zugewanderter Jugendlicher und junger Erwachsener an Berufsschulen. In: berufsbildung (2016) 158, S. 4–7

Baurmann, Jana Gioia; Depenbrock, Moritz; Lobenstein, Caterina: Wo sind sie denn? Vor einem Jahr haben Konzerne die Flüchtlinge als neues Wirtschaftswunder gefeiert. Was aus den großen Worten geworden ist. Hamburg 2016 – URL: http://pdf.zeit.de/2016/35/fluechtling-arbeitsmarkt-buerokratie-unternehmen-versprechen.pdf (Zugriff: 16.09.2016)

Bertelsmann Stiftung: Kommunen gestalten Bildung vor Ort. Thesenpapier des Projektes „Lernen vor Ort – Kommunale Bildungslandschaften". Bielefeld 2015 – URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Thesenpapier_Kommunen_gestalten_Bildung_vor_Ort.pdf (Zugriff: 10.10.2016)

Bertelsmann Stiftung: Kompetenzen anerkennen. Was Deutschland von anderen Staaten lernen kann. Gütersloh 2016

Braun, Frank; Lex, Tilly: Zur beruflichen Qualifizierung von jungen Flüchtlingen. Ein Überblick. München 2016a – URL: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/23061_berufl_qual_junge_fluechtlinge.pdf (Zugriff: 19.08.2016)

Braun, Frank; Lex, Tilly: Berufliche Qualifizierung von jungen Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise. München 2016b – URL: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/Braun_Lex_Expertise_Fluechtlinge.pdf (Zugriff: 07.07.2016)

Bruno-Latocha, Gesa: Lehrkräfte – dringend gesucht. In: Erziehung & Wissenschaft (2016) 1, S. 19

Bundesagentur für Arbeit (BA): Integration von Flüchtlingen in Arbeit und Ausbildung/Beteiligungsmöglichkeiten von Unternehmen. Berlin-Brandenburg 2016 – URL: https://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mty2/~edisp/l6019022dstbai818976.pdf?_ba.sid=L6019022DSTBAI818982 (Zugriff: 19.10.2016)

Burgard, Oliver: Sozialarbeiter überholen Ingenieure. Eine Studie zeigt einen neuen Engpass auf dem Arbeitsmarkt. Hamburg 2016 – URL: https://www.zeit.de/2016/07/arbeitsmarkt-studie-soziale-berufe-fluechtlinge

CDU Deutschland (CDU); CSU-Landesleitung; SPD: Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. Rheinbach 2013

Daumann, Volker u. a.: Early Intervention – Modellprojekt zur frühzeitigen Arbeitsmarktintegration von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern. Ergebnisse der qualitativen Begleitforschung. IAB Forschungsbericht (2016) 3

Der Paritätische Gesamtverband: Der Zugang zur Berufsausbildung und zu den Leistungen der Ausbildungsförderung für junge Flüchtlinge und junge Neuzugewanderte. Berlin 2017 – URL: https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/Broschuere_Ausbildungsfoerderung_Fluechtlinge_Unionsbuerger-2017_web.pdf (Zugriff: 10.02.2017)

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK): Ankommen in Deutschland – Gemeinsam unterstützen wir Integration! Aktionsprogramm der IHK-Organisation. Berlin 2015 – URL: https://www.dihk.de/de/themen-und-positionen/fachkraefte/integration-von-gefluechteten/-ankommen-in-deutschland-gemeinsam-unterstuetzen-wir-integration--15462 (Zugriff: 10.10.2016)

Dickopp, Karl-Heinz: Erziehung ausländischer Kinder als pädagogische Herausforderung: Das Krefelder Modell. Düsseldorf 1982

Döring, Ottmar; Neumann, Florian: Position. In: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) (Hrsg.): Kompetenzen von Asylsuchenden und Flüchtlingen. Nürnberg 2016

Elm, Marcus; Scheiermann, Gero; Walter, Marcel: Zentrale Herausforderungen und Entwicklungsbedarfe bei der Integration berufsschulpflichtiger Asylsuchender aus Akteursperspektive. In: berufsbildung (2016) 158, S. 8–10

Ernst & Young: Mittelstandsbarometer Januar 2016. Essen 2016 – URL: http://www.arc-wfg.de/arc/Aktuelles/2016/EY-Mittelstandsbarometer-Januar-2016.pdf (Zugriff: 26.10.2016)

Euen, Claudia: Lange nicht beachtet und jetzt heiß begehrt. Lehrer für Deutsch als Fremdsprache. Köln 2015 – URL: http://www.deutschlandfunk.de/lehrer-fuer-deutsch-als-fremd-

sprache-lange-nicht-beachtet.680.de.html?dram:article_id=331703 (Zugriff: 28.09.2016)

Euler, Dieter u. a.: Kommunales Bildungsmanagement. Kernkomponenten und Gelingensbedingungen. Detmold 2016

Geiger, Robert: Beschulung von Asylbewerbern und Flüchtlingen und deren Integration mit einer berufssprachlichen Ausrichtung. Bad Staffelstein 2016 – URL: http://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/160315_Vortrag_Geiger.pdf (Zugriff: 18.10.2016)

Gesemann, Frank; Roth, Roland: Kommunale Flüchtlings- und Integrationspolitik. Ergebnisse einer Umfrage in Städten, Landkreisen und Gemeinden. Zeitraum der Befragung: 25. Januar 2016 bis 5. März 2016. Berlin 2016 – URL: https://www.desi-sozialforschung-berlin.de/wp-content/uploads/DESI-Bericht-Kommunale-Fluechtlings-und-Integrationspolitik_05-2016.pdf (Zugriff: 05.11.2016)

Hainmueller, Jens; Hangartner, Dominik; Lawrence, Duncan: When lives are put on hold: lengthy asylum processes decrease employment among refugees. Washington 2016 – URL: http://eprints.lse.ac.uk/67539/1/Hangartner_When%20lives%20put%20on%20hold_2016.pdf (Zugriff: 04.11.2016)

Hessisches Kulturministerium: Ehrenamtliches Engagement an Schulen – Geflüchtete Kinder und Jugendliche unterstützen, fördern und integrieren. Wiesbaden 2016

IHK-NRW: Ankommen in NRW – Integration von Flüchtlingen in den Ausbildungs-und Arbeitsmarkt. Positionspapier der Industrie- und Handelskammern in NRW. Düsseldorf 2016 – URL: https://www.ihk-nrw.de/storage/app/media/Publikationen/angekommen_in_nrw.pdf (Zugriff: 08.11.2016)

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB): Geflüchtete Menschen in Deutschland – eine qualitative Befragung. IAB Forschungsbericht 9/2016. Nürnberg 2016

Institut für Beschäftigung und Employability (IBE); Hays AG (Hrsg.): Integration von Flüchtlingen in den deutschen Arbeitsmarkt. Eine Studie des Instituts für Beschäftigung und Employability IBE und der Hays AG. Ludwigshafen am Rhein, Mannheim 2016 – URL: http://www.ibe-ludwigshafen.de/download/arbeitsschwerpunkte-downloads/diversity/Ergebnisse_Integration-von-Fluechtlingen.pdf (Zugriff: 03.11.2016)

Institut für Demoskopie Allensbach: Situation und Strategien in den Kommunen. Zum Umgang mit der aktuellen Zuwanderung von Asylsuchenden. Allensbach am Bodensee 2016 – URL: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Situation_und_Strategien_in_den_Kommunen_zur_Zuwanderung.pdf (Zugriff: 28.10.2016)

Knuth, Matthias: Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen. Arbeitsmarktpolitik reformieren, Qualifikationen vermitteln. WISO Diskurs (2016) 21

Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement (KGSt): Denkanstöße zum kommunalen Flüchtlingsmanagement (Nr. 2): Organisationsmodelle. Köln 2016 – URL: https://www.kgst.de/dotAsset/1180541.pdf (Zugriff: 04.11.2016)

Kompetenzzentrum Zukunftsfähige Arbeit in Rheinland-Pfalz (ZA RLP): Integration von Flüchtlingen in mittelständische Betriebe. Ergebnisse einer Interviewreihe mit Geschäftsführern und Personalverantwortlichen. Ludwigshafen am Rhein 2016

Leithold, Daniel; Oesingmann, Katrin: Asylrecht und Integration von Flüchtlingen in Deutschland. In: ifo Schnelldienst (2016) 1, S. 29–37

Maier, Tobias u. a.: Die Bevölkerung wächst – Engpässe bei fachlichen Tätigkeiten bleiben aber dennoch bestehen. BIBB-IAB-Qualifikations- und Bevölkerungsprojektionen bis zum Jahr 2035 unter Berücksichtigung der Zuwanderung Geflüchteter. BIBB Report (2016) 3 – URL: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8147 (Zugriff: 23.07.2019)

Massumi, Mona: Potenziale von Bildungsangeboten für geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Lehrerbildung. In: Schule NRW (2015) 10, S. 426–429

Massumi, Mona; Dewitz, Nora von: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln 2015 – URL: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (Zugriff: 26.10.2016)

Mavruk, Gülsah; Wiethoff, Marie: Zur schulischen Situation von ‚Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern'. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Güersoy, Erkan (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. 1. Aufl. Stuttgart 2015, S. 215–236

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 2015

Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MAIS; MSW NRW): Umsetzung des Teilhabe- und Integrationsgesetztes; hier: Erlass und Förderrichtlinie für die Kommunalen Integrationszentren. Düsseldorf 2012 – URL: http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/kommunale-integrationszentren-erlass_0.pdf (Zugriff: 12.10.2016)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW): Zusätzliche Lehrerstellen für Kinder und Jugendliche aus Flüchtlingsfamilien. In: Schule NRW (2015) 10, S. 445

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW): Internationale Förderklassen (IFK) am Berufskolleg. Düsseldorf 2016 – URL: http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/infoblatt_internationale_foerderklasse_.pdf (Zugriff: 22.07.2016)

Münk, Dieter; Rützel, Josef; Schmidt, Christian (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn 2008

Nieder-Entgelmeier, Carolin: Tausende Flüchtlingskinder warten auf Schulplätze in NRW. Bielefeld 2017 – URL: https://www.nw.de/nachrichten/zwischen_weser_und_rhein/21535460_Tausende-Fluechtlingskinder-warten-auf-Schulplaetze-in-NRW.html (Zugriff: 05.02.2017)

Robert Bosch Stiftung: Themendossier Zugang zu Bildungseinrichtungen für Flüchtlinge: Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen. Robert Bosch Expertenkommission zur Neuausrichtung der Flüchtlingspolitik. Stuttgart 2015

Rolff, Hans-Günter: Auswertung der Evaluation und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW. Düsseldorf 2013 – URL: https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/auswertung_regionale_bildungsnetzwerke.pdf (Zugriff: 21.10.2016)

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration: Junge Flüchtlinge. Aufgaben und Potenziale für das Aufnahmeland. Kurzinformation des SVR-Forschungsbereichs 2015-2. Berlin 2015 – URL: http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2015/07/Kurzinformation_Junge-Fl%C3%BCchtlinge_SVR-FB_WEB.pdf (Zugriff: 15.09.2016)

Schammann, Hannes; Kühn, Boris: Kommunale Flüchtlingspolitik in Deutschland. Bonn 2016

Scheiermann, Gero; Walter, Marcel: Flüchtlingsintegration durch berufliche Bildung – neue Herausforderungen und improvisierte Lösungen in einem alten Handlungsfeld. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2016) 30, S. 1–21 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe30/scheiermann_walter_bwpat30.pdf (Zugriff: 18.10.2016)

Schmidt, Christian: Krisensymptom Übergangssystem. Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung. Bielefeld 2011

Schönfeld, Gudrun u. a.: Kosten und Nutzen der Dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Bielefeld 2010

Schroeder, Christoph: Wunder dauern etwas länger. Bei den Sprachkursen für Flüchtlinge und Migranten sind gründliche Reformen nötig. In: Süddeutsche Zeitung (2016) 55, S. 2

Seeber, Susan; Baethge, Martin: Erträge auf dem Arbeitsmarkt: Bildung lohnt sich – aber nicht immer in gleicher Weise. In: DIPF informiert (2016) 24, S. 36–40

Speth, Rudolf; Becker, Elke: Zivilgesellschaftliche Akteure und die Betreuung geflüchteter Menschen in deutschen Kommunen. Opusculum Nr. 92. Berlin 2016

Stadt Dortmund: Dienstleistungszentrum Bildung. Jahresbericht 2015. Dortmund 2016 – URL: https://www.dortmund.de/media/p/dienstleistungszentrum_bildung/pdfs_dlzb/Jahresbericht_2015_dlzb.pdf (Zugriff: 10.11.2016)

Streinz, Andreas: Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge an bayerischen Berufsschulen. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) (2015) 4, S. 131–138

Tagesspiegel: Bamf braucht für Asylanträge im Schnitt über sieben Monate. Berlin 2016 – URL: http://www.tagesspiegel.de/politik/bearbeitungsdau-

er-steigt-bamf-braucht-fuer-asylantraege-im-schnitt-ueber-sieben-monate/14429488.html (Zugriff: 10.11.2016)

Terrasi-Haufe, Elisabetta; Baumann, Barbara: „Ich will Ausbildung lernen damit in zukunft arbeiten kann" – Sprachvermittlung und Ausbildungsvorbereitung für Flüchtlinge an Berufsschulen. In: ÖDaF-Mitteilungen (2016) 1, S. 45–62

Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs in NRW e. V. (vlbs): Gelingende Integration von Flüchtlingen. Ein Integrationsplan für NRW. Düsseldorf 2016 – URL: https://vlbs.de/fileadmin/user_upload/pdf_dokumente/Stellungnahmen/2016-04-13%20vlbs%20Stellungnahme%20-%20Anho%CC%88rung%20zu%20Integrationsplan%20NRW%20-%20MMST16-3651.pdf (Zugriff: 01.10.2016)

Weber, Doris: Die Beschulung von Flüchtlingen an Berufsschulen. Modellprojekt in Nürnberg. In: DDS 06/2014, S. 14–15

Weber, Melanie; Kittlitz, Anja; Veramendi, Antonia: ISuS, SchlaU und SchlaUzubi. In: Pädagogik (2016) 4, S. 32–36

Barbara Thiel, Alfred Riedl

Forschung mit Geflüchteten – methodische Erfahrungen aus zwei Projekten

Forschungsaktivitäten im Kontext der Fluchtmigration gewähren bisweilen keinen detaillierten Einblick in den jeweiligen Forschungsprozess bzw. eine Reflexion des methodischen Vorgehens. Der Beitrag versteht sich als Anregung, das zu verändern, indem Erfahrungen aus zwei Projekten mit neu zugewanderten Berufsschülern und -schülerinnen in Bayern dargestellt werden. Die Aspekte Sprache und Lebenskontext stehen dabei im Mittelpunkt.

1 Forschung mit Geflüchteten

Die Forschungslage zur Fluchtmigration galt lange Zeit als unbefriedigend und dies ist sie aufgrund der Fülle an Themen und Fragestellungen in den meisten Fachbereichen noch immer (vgl. z. B. Behrensen/Westphal 2009; SVR 2015; Robert Bosch 2015). Immerhin ist aktuell eine Intensivierung der Forschungsaktivitäten in allen Disziplinen und von unterschiedlichen Akteuren wie Hochschulen, Forschungszentren nationaler Behörden (z. B. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Forschungszentrum des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge) oder Stiftungen im Gange. Das methodische Vorgehen wird dabei oft nur bedingt transparent (vgl. auch Jacobsen/Landau 2003), und Erfahrungen aus dem Forschungsprozess werden nicht immer so aufbereitet, dass sie Interessierten eine Hilfestellung im Rahmen eigener wissenschaftlicher Tätigkeit sein können. Wir geben hier Einblicke in methodische Erfahrungen aus zwei eigenen Forschungsprojekten und liefern damit einen Beitrag zur Diskussion über eine zielführende Vorbereitung und Durchführung von empirischen Projekten mit Geflüchteten, denn: „Sharing considerations and experiences with other researchers will contribute to a much needed discussion on methodological and ethical developments in the field of migration and a step forwards on our way to better understand ‚how to do it right'" (van Liempt/Bilder 2012, S. 464).

Zunächst erfolgt ein knapper Überblick über zwei Studien, aus denen die hier geschilderten Erkenntnisse resultieren. Im Hauptteil des Beitrags stehen die Aspekte *Sprache* und

Lebenskontext als Einflussfaktoren auf den Forschungsprozess im Fokus. Im Abschnitt zur sprachgebundenen Forschung wird unterschieden zwischen den sprachlichen Kompetenzen der Befragten und einem gemeinsamen Sinnverstehen von Äußerungen zwischen dem Team der Forschenden und den Forschungsteilnehmenden. Der Beitrag endet mit einer Zusammenfassung sowie einem knappen Fazit.

2 Überblick über die zugrunde liegenden Studien

Der vorliegende Beitrag reflektiert die Erfahrungen aus zwei Forschungsprojekten, deren Datenerhebungen im Jahr 2015 stattgefunden haben. Beim ersten Projekt handelt es sich um eine Online-Fragebogenstudie unter neu zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen an Bayerns Berufsschulen. Baumann/Riedl (2016) haben Auskünfte von 538 Schülern und Schülerinnen an bayerischen Berufsschulen ausgewertet. Ziel der Studie war es, nähere Informationen zu den Sprach- und Bildungsbiografien der jungen Erwachsenen zu erlangen. Dazu zählten auch Items zu beruflichen Plänen und Ausbildungswünschen. Darüber hinaus machten die Schüler/-innen Angaben zu allgemeinen personenbezogenen Merkmalen wie Herkunft und Geschlecht. Die Ergebnisse der Erhebung sollen hier nicht im Mittelpunkt stehen. Sie sind ausführlich in Baumann/Riedl (2016) sowie Baumann u. a. (2016) dargestellt.

Die methodologischen Überlegungen in diesem Beitrag beruhen auf

- Beobachtungen während des Fragebogen-Pretests in zwei Berufsschulklassen,
- Beobachtungen während der Fragebogenerhebung in zwei Berufsschulklassen,
- Diskussionen über einzelne Items mit Schülern und Schülerinnen in zwei Berufsschulklassen,
- Diskussionen mit einer Lehrkraft zu den Ergebnissen des Pretests,
- einzelnen Rückmeldungen von Berufsschulen zur Fragebogenerhebung, die sich im Zuge von Nachfragen oder Zusammentreffen im Kontext anderweitiger Projekte ergeben haben, sowie
- der Auswertung der 538 gültigen Fragebögen.

Im zweiten Forschungsprojekt konnten 16 (narrative) Interviews mit Geflüchteten im Berufsschulalter geführt werden, in denen die jeweilige Zweitsprachbiografie im Mittelpunkt stand. Die Daten sind Grundlage eines Promotionsvorhabens, Detailergebnisse liegen noch nicht vor. Erkenntnisse aus der Vorbereitung und Durchführung der Interviews fließen an geeigneten Stellen jedoch bereits hier ein.

3 Sprachgebundene Forschung

Forschung mit Personen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, hat sich grundsätzlich auch mit ihren sprachlichen Herausforderungen zu beschäftigen. Der Sammelband von Sievering (1985) widmet sich beispielsweise einzelnen Methodenproblemen bei der Datenerhebung mit Arbeitsmigranten und -migrantinnen, darunter auch der Komponente Sprache. Er selbst hält in seinem Vorwort fest: „Evidenterweise sind die Methodenprobleme der Arbeitsmigrantenforschung vor allem Sprachprobleme", worunter er „das Problem des Sinnverstehens sprachlicher Äußerungen" (Sievering 1985, S. 1) fasst.

Die Entscheidung für ein Forschungsdesign geht zunächst mit der Entscheidung für die Sprachwahl einher. Soll die Erhebung auf Deutsch, was in der Regel eine Zweitsprache der Forschungsteilnehmenden ist, in der Mutter- oder einer von Deutsch abweichenden präferierten Fremd- bzw. Zweitsprache stattfinden? Oder wird die Sprachwahl den Forschungsbeteiligten freigestellt? Fällt die Wahl auf Deutsch, sei es aus pragmatischen oder methodologischen Überlegungen[1], so kann mit Chlosta/Ostermann (2006, S. 58) zwischen „Schwierigkeiten beim Verständnis der Frage" und „Schwierigkeiten bei der Beurteilung der erfragten Inhalte" unterschieden werden.

3.1 Sprachliche Kompetenzen

Die Forschungsteilnehmenden der Fragebogen- sowie der Interviewstudie befanden sich zu den Erhebungszeitpunkten in der Regel seit knapp zwei Jahren an einer bayerischen Berufsschule. Nach Einschätzung der Lehrkräfte waren sie nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) in etwa auf dem Niveau A2/B1 zu verorten. Bei der Gestaltung der Untersuchungsdesigns ist sicherzustellen, dass die von Chlosta/Ostermann (2006, S. 58) angesprochenen „Schwierigkeiten beim Verständnis der Frage" im Vorfeld einer Erhebung ausgeräumt werden. Mit Blick auf das in Baumann/Riedl (2016) dargestellte Forschungsprojekt sind folgende Erfahrungen festzuhalten:

Berücksichtigung des sprachlichen Niveaus

Das Sprachniveau von Interviewleitfragen oder Items ist selbstverständlich den Deutschkompetenzen der Befragten anzupassen. Dabei hat sich gezeigt, dass es sinnvoll ist, diese Anpassung systematisch vorzunehmen und damit einer gefühlten Vereinfachung kritisch gegenüberzustehen.[2] Für ein solches Vorgehen haben wir insbesondere zwei Ansätze als

1 Siehe zur Dolmetscherproblematik beispielsweise Hoffmeyer-Zlotnik 1985 und Jacobsen/Landau 2003; zu den unterschiedlichen Erfahrungen mit dem Einsatz von Übersetzern bzw. Übersetzerinnen gleicher Herkunft wie die Befragten ebd. und Bloch 1999; zur Sprachgebundenheit von Erfahrungen Morgenroth 1997 und Riemann 2003; zur freiwilligen Entscheidung für Deutsch als Interviewsprache bei rund 40 Prozent der Befragten Niedrig/Schroeder 2003.

2 Wie trügerisch ein gefühlter Umgang mit den Herausforderungen der deutschen Sprache sein kann, veranschaulicht folgendes Beispiel: Eine Lehrkraft berichtete im Rahmen einer Hospitation, dass sie die Schüler/-innen über einfache Texte an die deut-

hilfreich empfunden: Einerseits sollten Sprachwissenschaftler/-innen bzw. DaZ-Experten und -Expertinnen bei der Itemgestaltung, welche sich in ihrer Ausbildung mit der Systematik der deutschen Sprache und Spracherwerbsstufen auseinandergesetzt haben, einbezogen werden. Zum anderen haben wir alle Items mit dem Sprachinventar des Goethe-Zertifikats *A1 – Start Deutsch 1* abgeglichen.[3] Die Testbeschreibung enthält einen Erwartungshorizont u. a. hinsichtlich Wortschatz und Grammatik für das Absolvieren der Prüfung. Die von uns befragten Schüler/-innen sollten sich zum Befragungszeitpunkt theoretisch bereits deutlich oberhalb des Niveaus A1 befinden. Die Pilotierung der Items hat aber gezeigt, dass die Tendenz zu einer sprachlichen Unterforderung für die Bewältigung der Items hilfreich ist. Einzelne Lexeme (z. B. ändern, *Niveau*) und syntaktische Strukturen (z. B. Konditionalsatz mit *wenn*) gingen zugunsten inhaltlicher Präzision dennoch über das Niveau A1 hinaus. Bei der Analyse der Pretestergebnisse haben wir auf ihre Bewältigung besonders geachtet. Die Arbeit mit einem Sprachinventar wie dem des Goethe-Zertifikats *A1 – Start Deutsch 1* scheint in Forschungsprojekten insbesondere dann nützlich, wenn mit einer Zielgruppe gearbeitet wird, die Deutsch im institutionellen Kontext erwirbt, und damit orientiert an der sprachlichen Progression der gängigen Lehrwerke, wie in unserem Fall *Schritte Plus* und *Berliner Platz*. Lehrwerke und Sprachprüfungen basieren auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER).

Berücksichtigung des Umfangs des sprachlichen Materials

Neben dem sprachlichen Niveau hat sich der Umfang des dargebotenen sprachlichen Materials als relevant erwiesen. Es war zu beobachten, dass Fragen teilweise überlesen wurden und stattdessen direkt eine Auseinandersetzung mit den zur Verfügung stehenden Antworten stattfand. Darüber hinaus überforderten (zu) viele Antwortmöglichkeiten die Teilnehmenden bisweilen, sie wurden folglich nicht immer komplett gelesen. Wir nahmen aufgrund dieser Beobachtungen während der Pilotierung einige formale Anpassungen vor: Die einzelnen Items wurden optisch stärker voneinander abgesetzt, inhaltlich besonders relevante Aspekte in den Fragen mit Unterstreichungen hervorgehoben und die Items insgesamt auf einer größeren Anzahl virtueller Seiten verteilt, die mittels einer Weiter-/Zurück-Navigation anzusteuern waren. Im Rückblick würden wir die Anzahl an zur Verfügung stehenden Antwortmöglichkeiten bei den Fragen nach der individuellen Mehrsprachigkeit reduzieren: Die Schüler/-innen hatten aus 19 Antworten zu wählen. Die Eintragungen im zur Verfügung stehenden Freifeld zeigten, dass sie Antwortvorgaben zum Teil überlesen und stattdessen einen analogen Eintrag ausformuliert haben.

sche Sprache heranführen möchte. Sie nutzte dafür die Literatur von Agatha Christie. Hier wurden *leichte Inhalte* und *leichte Sprache* voreilig gleichgesetzt.

3 https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Pruefungsziele_Testbeschreibung_A1_SD1.pdf (Zugriff: 02.10.2019).

Sprachliche Hilfsmittel

Abgesehen von einer durchdachten Vorbereitung der Befragungsunterlagen scheinen uns folgende Aspekte für die Durchführung der Erhebung von großer Relevanz: Es muss sichergestellt sein, dass sprachliche Hilfsmittel für die Bearbeitung zur Verfügung stehen. D. h., dass Schüler/-innen beispielsweise aufgefordert werden können, ihre Handys aktiv zu gebrauchen, falls sie das aus dem Unterrichtsalltag nicht bereits gewöhnt sind. In unserem Fall war neben dem Einsatz eines Mobiltelefons die Nutzung des Internets am PC, an dem die Befragung stattfand, ein wichtiges Hilfsmittel für die Schüler/-innen. Abgesehen von elektronischer Selbsthilfe fragten sie im Falle von Unklarheiten bei den anwesenden Lehrkräften nach. Wir hatten die Lehrkräfte im Anschreiben zur Befragung gebeten, die Schüler/-innen bei sprachlichen Unklarheiten ggf. zu unterstützen. Wir sind uns darüber im Klaren, dass dieses Vorgehen die Gefahr der Einflussnahme birgt. Eine Beeinflussung beim Ausfüllen des Fragebogens durch die Lehrkraft „sollte [jedoch] vorsichtig interpretiert werden, denn welches Eingreifen als ‚erwünscht' anzusehen ist und welches Eingreifen nach Möglichkeit vermieden werden sollte, muss diskutiert werden" (Maak/Zippel/Ahrenholz 2013, S. 108).

Zeitliche Flexibilität

Bei den Rahmenbedingungen halten wir ein möglichst flexibles zeitliches Vorgehen für wichtig. Für die Bearbeitung des Fragebogens mit 22 obligatorischen und 26 optionalen Items, die ggf. mithilfe einer Filterführung erschienen, benötigten die Schüler/-innen zwischen fünf Minuten und einer vollen Schulstunde. Schon allein der hohe Anteil an Items, der nur für einzelne Befragte relevant war, und die insgesamt 22 offenen Fragen, welche sehr unterschiedlich ausführlich beantwortet wurden, erklären die unterschiedliche Bearbeitungsdauer. Darüber hinaus konnten jedoch auch sehr individuelle Bearbeitungsstile beobachtet werden, darunter z. B. stark divergierende Ansprüche an die sprachliche Qualität der eigenen Antworten. Einzelne Schüler/-innen nutzten beispielsweise Internetsuchmaschinen, um die richtige Schreibweise ihrer Antworten bei den offenen Fragen zu überprüfen, bevor sie den Fragebogen beendeten. Andere nahmen sich viel Zeit, ihre Antworten zu durchdenken. So kam es insgesamt zu der Einschätzung, dass die Sprachkompetenz Deutsch der Befragten und die Bearbeitungszeit ganz offensichtlich nicht in Zusammenhang stehen. Vielmehr ist mit unterschiedlichen Herangehensweisen bei der Bearbeitung von Fragebögen zu rechnen, deren Entfaltung ausreichend Zeit eingeräumt werden sollte.

3.2 Sinn und Bedeutung

„Beim semantischen Verständnis muss sich die Befragungsperson darüber klar werden, was eine Frage, eine Formulierung oder ein Begriff in einer Frage eigentlich ‚heißen' soll. Was ist gemeint, wenn in einer Frage der Begriff *‚Familie'* auftaucht? Die Herkunftsfamilie, die eigene Familie, die Kernfamilie, die erweiterte Familie, oder was?" (Porst 2014, S. 21). Was Porst mit semantischem Verständnis bezeichnet, kann mithilfe von Vygotskij noch genau-

er aufgeschlüsselt werden, wodurch mögliche Hürden eines gemeinsamen Verständnisses zwischen Forschenden und Teilnehmenden noch deutlicher werden. Vygotskij unterscheidet zwischen Sinn und Bedeutung. „Die Bedeutung eines Wortes ist relativ fix und kontextinvariant. Man kann auch sagen, sie sei das, was das Lexikon einem mitteile" (Kölbl 2006, S. 61). Im interkulturellen Kontext muss nun davon ausgegangen werden, dass diese imaginären Lexikoneinträge bei zwei verschiedenen Personen unterschiedlich ausfallen. Was hat das Forschendenteam beispielsweise als prototypische Familie abgespeichert, was der oder die Befragte? Im Gegensatz zu einer als stabil angesehenen Wortbedeutung, ist der Sinn eines Wortes im ständigen Wandel, bedingt durch seinen konkreten Einsatz in verschiedenen Kontexten, die den Sinn permanent formen, verändern und u. U. erweitern. „Der wirkliche Sinn jedes Wortes wird letzten Endes durch den ganzen Reichtum der im Bewusstsein existierenden Momente bestimmt, die sich auf das beziehen, was das Wort ausdrückt" (Vygotskij 2002, S. 449ff.). Wenn nun die „Sinnentschlüsselung […] eine immer nur vorläufig beendbare Aufgabe" (Kölbl 2006, S. 62) ist, d. h., jegliches Erleben und jegliche Eindrücke den Wortsinn beeinflussen, dann ist es u. U. gar nicht zielführend, potenziell kulturell geprägte Wortbedeutungen bei der Itemkonstruktion im Blick zu haben. Was nützt es zu wissen, welche Bedeutung dem Wort Familie in anderen Breitengraden dieser Welt zugeschrieben wird, wenn ich als Forscherin oder Forscher davon ausgehen kann, dass der Wortsinn fluid ist, sich beispielsweise durch das Ereignis der Migration, einen neuen Lebenskontext, die Begegnung mit anderen Lebensformen verändert? Viel wichtiger scheint es, mittels einer intensiven Pilotierung der Frage nachzugehen, ob Forschende und Teilnehmende zum Zeitpunkt der Datenerhebung eine ähnliche Sinnkonstruktion einzelner Wörter vornehmen. Interviewsituationen hingegen bieten die Möglichkeit, dieser Frage bei Bedarf im Gespräch Aufmerksamkeit zu schenken. Unsere Erfahrungen seien anhand des Lexems Muttersprache illustriert:

Da *Muttersprache* im Forschungskontext Deutsch als Zweitsprache ein umstrittener Begriff ist (vgl. z. B. Hoodgarzadeh 2010), haben wir seine Verwendung im Rahmen der Itemkonstruktion intensiv diskutiert. Die Entscheidung für *Muttersprache* fiel letztlich aufgrund einer vermuteten größeren Geläufigkeit im Vergleich zu den Alternativen *Familien-* oder *Erstsprache* (vgl. auch die Überlegungen in Ahrenholz/Maak 2013, S. 12). D. h., wir sind davon ausgegangen, dass dem Wort grundsätzlich eine Bedeutung zugeordnet werden kann und die aktuelle Sinnzuschreibung durch die Befragten in etwa mit unserer identisch ist: Wir zielten mit der Frage auf alle Sprachen ab, welche die Schüler/-innen früh gelernt haben und die sie sprachbiografisch als besonders prägend empfanden, indem sie mit ihnen beispielsweise ihren Alltag oder Teile davon bestritten haben. Wir gehen außerdem davon aus, dass diese Sprachen auf verhältnismäßig hohem (alltagssprachlichen) Niveau beherrscht werden, wenn auch nicht zwingend in den Fertigkeiten *Schreiben* und *Lesen*. *Muttersprache* ist unabhängig davon zu sehen, ob diese Sprache(n) mit der Mutter, dem Vater, anderen Familienmitgliedern oder anderen Dritten gesprochen wurde(n). Der Pretest zeigt, dass die Schüler/-innen mit *Muttersprache* einen in diese Richtung weisenden Wortsinn verbinden, indem beispielsweise verstanden wurde, dass hier nicht nur eine Sprache angegeben wer-

den kann, sondern mehrere, und dass Muttersprache nicht mit Amtssprachen eines Landes gleichzusetzen ist. Ein Schüler aus Afghanistan gibt so beispielsweise neben Paschto und Dari auch Hazaragi an, ein Schüler aus dem Irak benennt Kurdisch als Muttersprache und führt Arabisch erst bei den Items nach den weiteren von ihm beherrschten Sprachen auf, die jedoch nicht Muttersprache sind.

4 Forschung in spezifischem Lebenskontext

Die Migrationsmotive unserer Forschungsteilnehmenden haben wir nicht erfragt. Aufgrund der Herkunftsländer sowie Fragebogen- und Interviewaussagen nehmen wir jedoch an, dass es sich bei bis zu 90 Prozent der 538 Teilnehmenden der Fragebogenerhebung (vgl. Baumann/Riedl 2016, S. 58ff.) und bei allen 16 Interviewten um Geflüchtete handelt. Was unter einem Geflüchteten zu verstehen ist, wird immer wieder diskutiert und kontextspezifisch definiert. Kleist (2015, S. 152) bezeichnet die „Debatte um die Definition dessen, was ein Flüchtling ist [als] eine der unlösbaren Konstanten des Forschungsfeldes". Für unseren Kontext sind folgende Aspekte besonders relevant: Wir gehen einerseits davon aus, dass es sich um Personen handelt, die „aufgrund ihres Verlusts von und auf der Suche nach grundlegenden Rechten und Schutz migrieren" (Kleist 2015, S. 153). Wir nehmen des Weiteren an, dass diese Verlusterfahrungen derart prägend sein können, dass sie u. a. Einfluss auf Forschungsprozesse haben, da beispielsweise dem Aspekt Vertrauensbildung zwischen Forscher/-in und Beforschtem bzw. Beforschter ein besonderer Stellenwert zukommt. Andererseits gilt es in unserem Fall, das deutsche Asylsystem zu berücksichtigen, d. h. die Entscheidung des deutschen Staats darüber, wer als Geflüchtete/-r zählt und wer nicht.[4] Es kann für die Datenerhebung relevant sein, ob der Forschungsteilnehmende zum Zeitpunkt der Erhebung ein abgeschlossenes Asylverfahren hinter sich hat und wie dieses ggf. entschieden wurde oder ob er sich noch im laufenden Verfahren befindet. So berichtet Bloch (2007, S. 233) von der Erfahrung, dass Asylbewerber/-innen, d. h. Personen mit noch unentschiedenem Verfahren, seltener bereit sind, sich an Forschungsprojekten zu beteiligen, als Personen, die offiziell als Flüchtling anerkannt wurden. Als Gründe führt sie die Angst vor Informationsweitergabe an Behörden und daraus resultierenden Benachteiligungen an. In unseren beiden Forschungsprojekten war dieser Aspekt z. B. mit Blick auf die Umsetzung von Datenschutzrichtlinien relevant, wie sie im Falle Bayerns vom Kultusministerium vorgegeben werden und auf deren Einhaltung im Detail geachtet wird.[5] Forscher/-innen befinden sich hier im Spannungsfeld zwischen gewissenhafter Berücksichtigung der datenschutzrechtlichen Vorgaben und der Gefahr, dass Forschungsprojekte einen behördlichen Charakter erhalten. So waren wir angehalten, die Genehmigungsnummer gut sichtbar auf den Befragungsunterlagen anzubringen. Die Formulierung einzelner Datenschutzaspekte, wie die Möglichkeit des

4 In Baumann/Riedl (2015, S. 20ff.) ist näher ausgeführt, wer die sogenannte Flüchtlingseigenschaft zugesprochen bekommen kann und welche alternativen Schutzstatus es im deutschen Rechtssystem gibt.

5 https://www.km.bayern.de/ministerium/statistiken-und-forschung/forschung-an-schulen.html (Zugriff: 02.08.2019)

Widerrufs oder der Hinweis auf die Erfragung personenbezogener Daten, musste mit dem Datenschutzbeauftragten des Kultusministeriums nachverhandelt werden, da unser Versuch eines möglichst motivierenden und vertrauensbildenden Schüleranschreibens teilweise mit dem Anspruch des Ministeriums nach juristisch präziser Wortwahl im Widerspruch stand.

Neben diesen Herausforderungen sei exemplarisch davon berichtet, dass der Kontext Fluchtmigration Forschung auch erleichtern kann: Unsere Fragebogenstudie hat ergeben, dass der Fokus auf das einzelne Individuum teilweise dankend aufgenommen wird und bisher u. U. an anderen Orten zu kurz kommt – trotz aller medialen und politischen Aufmerksamkeit für die Themen Flucht und Asyl. So stellen 40 Prozent aller Schlussbemerkungen im Fragebogen einen Dank dar, von dem an dieser Stelle davon ausgegangen wird, dass er durchaus mehr sein kann als ein Ausdruck von Höflichkeit, Verunsicherung usw., wenn z. B. spezifisch formuliert wird: „Ich bedanke mich dass ihr für uns interessiert habt." Hynes (2003, S. 14) schreibt, dass ihr Geflüchtete teilweise sehr bereitwillig die eigene Geschichte erzählten, insbesondere dann, wenn die politische Relevanz des Forschungsprojekts und des eigenen Beitrags erkannt wurde.

Forschung im Lebenskontext Flucht weist in der Konsequenz also einige Besonderheiten bzgl. der Vorbereitung sowie Durchführung von Datenerhebungen auf. Wir wollen uns im Folgenden ausgewählten Aspekten etwas näher widmen: der Vertrauensbildung zwischen Forschendenteam und Beforschten, der Freiwilligkeit einer Teilnahme an wissenschaftlichen Projekten und individuellen Teilnahmemotiven sowie der Notwendigkeit, bestehende Erhebungsroutinen u. U. situationsadäquat anzupassen.

Vertrauen

Hynes (2003) geht ausführlich darauf ein, inwiefern auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene Vertrauen bzw. Misstrauen sowohl aufseiten der Geflüchteten als auch aufseiten des Gegenübers, sei es ein/-e Forscher/-in oder beispielsweise eine Behörde, entstehen können. Als eine Möglichkeit, diesem Umstand im Wissenschaftskontext zu begegnen, wird immer wieder von der Gewinnung von Vertrauenspersonen für das eigene Projekt und deren Vermittlung zwischen Forschendenteam und Beforschten berichtet (vgl. Bloch 1999, S. 376; Hynes 2003, S. 16; Niedrig/Schroeder 2003, S. 35). Diese Erfahrung können wir bestätigen. Die Lehrkräfte der Schulen waren bei unserer Arbeit Schlüsselfiguren, die zum einen Unterrichtszeit für die Durchführung der Erhebung zur Verfügung stellten, wodurch die Befragung in den regulären Schultagesablauf integriert war, anstatt eine Abweichung von schulischen Alltagsroutinen darzustellen. Zum anderen moderierten sie selbst die Befragung an – nicht das Forschendenteam – und machten das Projekt somit in gewisser Weise zu ihrer eigenen Sache. Arbeitsaufträgen bzw. Bitten vonseiten der Lehrkräfte stehen die meisten Schüler/-innen ganz offensichtlich aufgeschlossen gegenüber. Dem Fragebogen selbst ging ein Einleitungstext voraus, in dem Absender und Intention der Befragung genannt waren. Bei unseren Hospitationen konnten wir beobachten, dass die wenigsten diesen

Text überhaupt gelesen und ggf. nachgefragt haben, sondern sich nach der Anmoderation durch die Lehrkraft direkt an die Bearbeitung der Items machten. Dieses essenzielle Vertrauensverhältnis zwischen Schülerschaft und Befragungsleitung, in diesem Fall die Lehrkraft, hat uns nach dem Pretest dazu veranlasst, uns gegen eine persönliche Begleitung aller befragten Klassen zu entscheiden. Anders als ursprünglich in Erwägung gezogen, waren wir bei der Erhebung nicht anwesend bzw. nur in Ausnahmefällen an Standorten, an denen wir den Schülern und Schülerinnen aus vorausgegangenen Hospitationen bekannt waren.

Wie entscheidend Vertrauenspersonen für den Forschungsprozess sind, zeigen auch unsere Erfahrungen mit der Durchführung der 16 Interviews. Diese fanden an insgesamt drei Schulstandorten statt. An zweien gelang es mithilfe der Einbeziehung verschiedener schulischer Akteure, persönlich vorgetragener Informationen, mithilfe von Vorgesprächen mit der Lehrkraft sowie den Schülern und Schülerinnen, viele – wenn auch nicht alle – angefragte Personen für ein Interview zu gewinnen. Am dritten Standort lief die Vorbereitung der Interviews identisch ab. Im Vorgespräch schien die Klasse einem persönlichen Gespräch offen gegenüberzustehen, am Erhebungstag selbst kamen dann aber nur einzelne Interviews zustande. Wie sich herausstellte, schienen die Betreuer/-innen der Jugendhilfe gegenüber dem Forschungsprojekt im Hintergrund Bedenken formuliert zu haben. Bei der Vorbereitung der Erhebung war es uns entgangen, diese Zielgruppe gesondert und persönlich anzusprechen und dabei ausreichend Informationen zur Verfügung zu stellen, die etwaige Zweifel aus dem Weg hätten räumen können. Auch Jacobsen/Landau (2003, S. 16) geben auf Basis der eigenen Forschung für die Planung von Projekten zu bedenken, dass die Zusage für ein Interview ihrer Erfahrung nach letztlich nicht immer eingehalten wird.

Je direkter Forschungsteam und Beforschte bei der Datenerhebung zusammenarbeiten, umso mehr stellt sich nicht nur die Frage nach einem Vertrauensverhältnis zu Schlüsselpersonen, die in den Forschungsprozess einbezogen sind. Beispielsweise vom Forschendenteam persönlich geführte Interviews werfen auch die Frage nach einem Vertrauensverhältnis zwischen den Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen und den Interviewten auf. Immer wieder wird von der Notwendigkeit berichtet, dass Forschende und Beforschte sich im Vorfeld einer Erhebung kennenlernen, wenn nicht gar ein persönliches Vertrauensverhältnis über einen längeren Zeitraum hinweg aufbauen sollten (vgl. Heckt 2003, S. 43; Hynes 2003, S. 15; Jacobsen/Landau 2003, S. 8). Behrensen/Westphal (2009) berichten aus eigener Erfahrung, wie wichtig es ist, klar Position für die beforschte Zielgruppe zu beziehen und sich eben nicht auf die neutrale Position des Forschenden zurückzuziehen. Dies mag einerseits der Zielgruppe und Situation angemessen sein, kann andererseits aber u. U. auch aus einem bestimmten Typus an Forschendenpersönlichkeit resultieren. Kirmayer (2013, S. viii) hält fest: „Most research is done by people identified with advocacy, hence there may be presumptions of bias." Forschung im Kontext Fluchtmigration wird demnach in vielen Fällen von Personen durchgeführt, die wie Behrensen/Westphal (2009) bereit sind, für die Belange der Beforschten klar Position zu beziehen (vgl. auch Heckt 2003). Das Zitat macht deutlich, dass daraus ein Widerspruch zur Forderung nach Objektivität und fehlendem per-

sönlichen Verhältnis als Grundvoraussetzung von Forschungsvorhaben (u. a. Lamnek 2010, S. 352; Reinders 2012, S. 124) entstehen kann.

Bei unserer eigenen Forschung hat sich die Notwendigkeit eines Vertrauensverhältnisses – oder etwas vorsichtiger formuliert: eines persönlichen Kennenlernens im Vorfeld – u. a. folgendermaßen gezeigt. Die Begleitung der Fragebogenstudie war ohne Irritation aufseiten der Schüler/-innen nur in den Klassen möglich, in denen die Projektleitung im Vorfeld bereits mehrere Monate regelmäßig hospitiert hatte. An einer anderen Schule ohne vorab erfolgtes Kennenlernen löste unser Besuch und die persönlich vorgetragene Bitte um Beantwortung der Items Verunsicherung aus.

Freiwilligkeit und Teilnahmemotive

Krause (2016) spricht den Aspekt der freiwilligen Teilnahme am Forschungsprozess mit folgenden Worten an: „Bei Asylgesuchen geht es für die Personen nicht nur darum, Begründungen zu geben, sondern in gewisser Weise auch darum, die ‚richtigen' Antworten zu geben, denn ‚falsche' Antworten können drastische Folgen wie Ablehnung, Ausweisung oder Inhaftierung haben. Durch diese Erfahrungen kann das Konzept einer freiwilligen Teilnahme an Forschungsprojekten für viele Personen unbekannt oder ungewohnt sein, sodass sie sich zur Teilnahme verpflichtet fühlen oder auf verbesserte Lebensbedingungen hoffen können." Behrensen/Westphal (2009, S. 47) weisen dazu passend auf die Notwendigkeit einer Betonung der Freiwilligkeit hin und empfehlen darüber hinaus, eine thematische Schwerpunktsetzung der Interviewpartner/-innen bedingungslos zu akzeptieren. Auch ist mit Zwischenvarianten zu rechnen, wie der Einwilligung zu einer Teilnahme, allerdings unter bestimmten Bedingungen, wie dem Untersagen einer Audioaufnahme oder dem Ausstieg aus der laufenden Datenerhebung. Ersteres haben wir selbst nicht erlebt, ein Teilnehmer hat das Interview jedoch frühzeitig beendet mit Verweis auf ein akutes Schwindelgefühl. Ein anderer hat die explizite Bedingung gestellt, im Interview nicht über die Zeit vor der Ankunft in Deutschland sprechen zu müssen.

Bei der Frage nach der Freiwilligkeit von Teilnahme an Forschung hilft es unseres Erachtens, Anhaltspunkte für die Teilnahmemotive der Forschungsteilnehmenden näher zu beleuchten, d. h., Motive zu suchen, anhand derer deutlich wird, dass ein Gespräch oder die Beantwortung von Items im Einklang mit den eigenen Wünschen und Bedürfnissen steht. Wir stützen unsere Gedanken dazu einerseits auf eine Auswertung der Schlusskommentare der Fragebogenerhebung und darüber hinaus auf Äußerungen in den geführten Interviews. Die von 252 Schülern und Schülerinnen notierten Schlusskommentare haben wir mit acht induktiv entwickelten Kategorien versehen, darunter eine quantitativ nicht allzu relevante Kategorie Sonstiges (Baumann/Riedl 2016, S. 113f.). Im Wesentlichen kristallisierten sich dabei zwei Motive für die Formulierung eines Schlusskommentars heraus: Manche Schüler/-innen bringen ihren Dank oder ein Lob für die erfahrene Unterstützung zum Ausdruck, z. B. durch: „Vielen Dank für alles." Andere hingegen ergreifen die Gelegenheit, Verbesserungsvorschläge zu formulieren, indem sie Kritik äußern, Rückfragen oder Wünsche

formulieren: „Das finde ich Ungerecht, dass in Deutschland mansche Flüchtlinge mehreren Gefallen als den anderen bekommen. Es ist ein größer Unterschied zwischen den Bundesländer uns es wäare gut wenn alle gleich sein." Auf diese Weise wird die Teilnahme an einem Forschungsprojekt zum Sprachrohr für eigene Belange, z. B. dem Hinwirken auf die Verbesserung der eigenen Situation.

Im Rahmen der Interviews sind uns weitere Teilnahmemotive begegnet: Ein Schüler berichtete, dass er lange Zeit sehr schüchtern war, er mit dem freien Sprechen Probleme hatte. Die Pädagogen und Pädagoginnen der Schule hätten ihn jedoch davon überzeugt, dass er sich trauen solle und der Klasse zu verstehen gegeben, dass kein Raum für gegenseitige Abwertungen, Auslachen etc. sei. Er erklärte, dass das Interview für ihn eine Art Mutprobe sei, die er sich selbst gestellt habe, ein nächster Schritt auf seinem Weg, sich im Deutschen mehr zuzutrauen. Ein anderer Schüler kam im Laufe des Interviews darauf zu sprechen, dass er sich in der Rolle des Nehmenden gefangen sieht und den großen Wunsch hegt, etwas zurückzugeben. Wir haben im Vorfeld des Interviews zum Ausdruck gebracht, dass uns ein Gespräch in unseren Forschungsbelangen sehr helfen würde. Mit der Teilnahme am Interview realisierte er demnach seinen Wunsch nach Geben auf sehr spezielle Art und Weise. Eine Interviewpartnerin kam von der Geschichte ihrer Sprachlernbiografie im engeren Sinne immer wieder ab, um von einem aktuellen Ereignis in ihrem Leben zu berichten: Aufgrund eines Missverständnisses war sie in einem Drogeriemarkt des Diebstahls bezichtigt worden. Sie nutzte das Interview, um mehrfach zu betonen, dass sie ein ehrlicher Mensch sei. Darüber hinaus brachte sie zum Ausdruck, dass sie gerne zurück in ihr Heimatland gehen würde, wenn die dortige Situation es zuließe, und sie sich demnach nicht freiwillig in Deutschland befände. Das Interview war für sie demnach eine Möglichkeit, ein akutes (den Diebstahl) und ein grundsätzliches Missverständnis (Flüchtende würden ohne Notlage ihre Heimat verlassen) richtigzustellen.

Häufig anzutreffen war der Fall, dass Schüler/-innen sich ganz offensichtlich über unser Interesse an einem Stück ihrer persönlichen Lebensgeschichte freuten. Deutlich wurde das beispielsweise im Falle eines Schülers, dem es nach Abschluss des Interviews ein großes Anliegen war, uns Fotos seiner Familie auf dem Handy zu zeigen. Es gab darüber hinaus auch sehr pragmatische Teilnahmemotive. Die Interviews fanden im Rahmen des regulären Schulunterrichts statt. Zwei Schüler erzählten unaufgefordert, dass das Gespräch eine willkommene Abwechslung zur Anwesenheit im Klassenzimmer sei.

Abschließend sei erwähnt, dass die Teilnahme u. U. ein spontaner, tagesformabhängiger Entschluss sein kann: Eine Lehrkraft berichtete, dass ein Schüler im Vorfeld von einem Interview absehen wollte. Letztlich stellte er sich überraschenderweise doch zur Verfügung, war von Anfang an sehr auskunftswillig und ließ sich auf den besonderen Charakter eines narrativen Interviews ein. Was seinen Meinungswandel ausgelöst hat, ist uns nicht bekannt.

Es zeigt sich also, dass die Teilnahme an einem Forschungsprojekt ganz unterschiedlich motiviert sein kann, sich diverse Motive sicherlich auch vermischen und sich die eigene Agenda auch spontan wandeln kann. Eine Analyse der Motivationslagen kann Hinweise da-

rauf geben, ob und wie freiwillig die Teilnahme an Datenerhebungen stattfindet. Letztlich wird jedoch immer wichtig bleiben, den realen Bedingungen im Feld offen gegenüber zu stehen und ggf. situationsadäquat Anpassungen vorzunehmen.

Anpassung von Forschungsroutinen

Ist die Wahl für eine zur Forschungsfrage passende Untersuchungsmethodik gefallen, so ist in Betracht zu ziehen, dass sich klassische Umsetzungswege für die Zielgruppe evtl. weniger eignen und Adaptionen notwendig werden. Bei der Gestaltung von Fragebögen ist u. a. eine Entscheidung hinsichtlich der Anordnung der Items zu treffen. Entgegen einer standardmäßigen Platzierung von Fragen nach allgemeinen personenbezogenen Daten wie Alter, Geschlecht etc. am Anfang eines Fragebogens haben wir, orientiert an den Empfehlungen von Mayer (2013, S. 96), derlei Items ans Ende der Befragung gesetzt, um jegliche Ähnlichkeiten mit einem Verhör auszuschließen.

Mit Blick auf Interviews sei der Aspekt *Gesprächspause* herausgegriffen: Haubl (2003, S. 67) ist beispielsweise der Ansicht, dass das Aushalten von Pausen, wie es vor allem für narrative Interviews vorgesehen ist, bei der Zielgruppe der Geflüchteten unangemessen sein kann, da Pausen nicht nur als Raum für und die Aufforderung zum Weitererzählen interpretiert werden können, sondern auch als Beziehungsabbruch. Wir selbst haben die Erfahrung gemacht, dass Pausen in Interviews in der Tat sehr unterschiedliche Auswirkungen haben. Teilweise erreichen sie die gewünschte Intention, das Rederecht aufseiten des/der Interviewten zu belassen, teilweise scheinen sie aber auch zu verunsichern. Diese Beobachtung soll anhand von zwei Interviewausschnitten verdeutlicht werden:

Ausschnitt aus dem Interview mit S1 (BT: Barbara Thiel; S1: Schüler1)

BT: […] was hat denn dir die deutsche sprache LEICHT gemacht du sprichst so gut inzwischen #(.) [S1: #nja:] ((S lacht verlegen)) <<fragend> was was hats (.) was hat es dir LEICHT gemacht> (2.0)
S1: leicht (.) <<leise> was soll ich hier denn sagen> **(6.0)** keine ahnung ((S1 lacht)) #(.) [BT: #hm=hm] (.)
BT: <<fragend> hattest du irgendwelche tricks> du sagst HA das funktioniert so lerne ich gut das funktioniert das hilft mir
S1: jaja **(2.0)** so: **(3.0)**
BT: <<fragend> was war das welche tricks warn das>
S1: ja ich hab ein app […]

Nach einer knappen halben Stunde Gespräch über die DaZ-Lernbiografie des Schülers 1 erfolgt die Frage, was ihm die deutsche Sprache leicht gemacht hätte. Der Schüler kann mit der Frage zunächst nicht viel anfangen: Er spricht das Lexem *leicht* nach, gefolgt von einer etwa einsekündigen Pause, was ihm Zeit zum Nachdenken verschafft. Ratlos spricht er dann den Satz *was soll ich hier denn sagen* vor sich hin, aufgrund der geringen Lautstärke wohl eher zu

sich selbst als zur Interviewerin. Nach sechs Sekunden Pause entscheidet er sich für den Abbruch des Turns, zum einen durch die verbale Äußerung *keine ahnung*, zum anderen durch ein Lachen. Letzteres zieht sich als Gesprächsstrategie durch das gesamte Interview und kann in seinem Fall immer wieder als Ausdruck von Verlegenheit oder Unsicherheit gedeutet werden. Auf die erneute Erkundigung der Interviewerin durch die Frage, ob er Lerntricks hatte, antwortet er zwar mit *jaja*, führt diese aber hier noch nicht näher aus. Erst als die Interviewerin eine dritte, im Gegensatz zur Frage zuvor, offenere Frage stellt, lässt er sich auf eine ausführlichere Schilderung zum Einsatz einer App ein. Pausen führen hier also nicht dazu, den Schüler zum Weiterreden zu motivieren, im Gegenteil: Sie wirken scheinbar tendenziell eher irritierend. Was bei ihm hingegen eher zu funktionieren scheint, ist eine Annäherung an Inhalte über mehrteiliges Fragen. Die Interviewerin entscheidet sich nach einer erfolglosen offenen Frage für eine geschlossene Frage, die er einfach mit ja oder nein beantworten kann: *hattest du irgendwelche tricks?* Auf sein *ja* folgt die Nachfrage, welche Tricks das seien. Dieses Dranbleiben führt an dieser Stelle zum Erfolg, indem er sich nun auf eine Beantwortung der Frage einlässt. Eventuell konnte der Schüler auf diese Weise auch Zeit zum Nachdenken gewinnen, ohne dabei auf eine Zugewandtheit des Gegenübers verzichten zu müssen.

Schüler 2 hingegen kann Pausen offensichtlich gut nutzen, um sich zu sammeln und Dinge danach auf den Punkt zu formulieren:

Ausschnitt aus dem Interview mit S2 (BT: Barbara Thiel; S2: Schüler2)

S2: […] ich habe meine geschickte gegeben und=äh::m (.) sie haben deine frage ge:=gefragt und was noch (.) was noch hm::: **(5.0)** ich sage ihnen dass äh sie mit mir (.) uber diese: thema da (.) äh: geredet und (.) fur mich und **(4.0)** ah:: **(7.0)** little things matters in leben (2.0) little things matter in lebe in=in life

[…]

S2: (2.0) ((BT lacht leise)) **(6.0)** manchmal ma:nchma::l sieht so klein aus aber #(.) [BT: #hm=hm] ist wichtig #(.) [BT: #hm=hm] aber sie haben das gemacht (2.0) ich bin dankbar […]

Der hier abgebildete Interviewausschnitt ist das Ende eines ca. 80-minütigen Interviews. Anders als Schüler 1 hat sich Schüler 2 auf eine narrative Gesprächsführung eingelassen und über weite Teile ohne Unterbrechungen durch die Interviewerin von seiner DaZ-Lernbiografie erzählt. Das Interview endet mit der Frage, ob noch irgendwelche Dinge unerwähnt blieben, die er noch gerne loswerden möchte. Er resümiert zunächst, dass er seine Geschichte erzählt (*ich habe meine geschickte gegeben*) und die Interviewerin ihre Fragen gestellt habe (*sie haben deine frage ge:=gefragt*). Es folgt eine Phase des lauten und stummen Nachdenkens, indem er zunächst zwei Mal *was noch* ausspricht, er dann eine fünfsekündige Pause aushält und sich anschließend mit *ihnen* und *sie* direkt an die Interviewerin wendet. Er bricht seine Äußerung schließlich nach *und* ab, um nach etwa elf Sekunden Unterbrechung auf

den Punkt zu kommen: Er äußert zweimal den Ausspruch *little things matters in leben/life*, den er nach Verständnisnachfragen durch die Interviewerin (hier gekennzeichnet mit […]) und nach einer weiteren Pausenphase erklärt. Er äußert seine Ansicht, dass kleine Dinge im Leben oftmals von großer Bedeutung sind, er das geführte Gespräch als eine solche vermeintlich kleine Sache für sich selbst interpretiert, und schließt letztlich mit dem Ausspruch seiner eigenen Dankbarkeit. Hätte die Interviewerin in diesem Gespräch im Falle von Pausen vorschnell interveniert, so wäre ein derartig persönliches Resümee eventuell nicht zustande gekommen.

Die beiden Interviewausschnitte zeigen, wie unterschiedlich Pausen in einzelnen Interviews aufgefasst werden können – einmal mehr als Bedrohung, einmal eher als Raum – und welch unterschiedliche Funktionen sie einnehmen können – Verunsicherung auf der einen Seite, sich Sammeln und Nachdenken auf der anderen Seite.

Inwiefern diese Erfahrungen spezifisch für Forschung mit Geflüchteten sind, kann hier nicht beurteilt werden. Nichtsdestotrotz bestätigt es sich aus unserer Sicht, methodische Routinen bei Bedarf individuell anzupassen. Die Erfahrungen von Bloch (2007, S. 15) weisen in eine ähnliche Richtung: Fragen, die von einer Befragten-Gruppe als problematisch empfunden wurden, stießen bei einer anderen auf keinerlei Irritation.

5 Zusammenfassung und Fazit

Die vorausgegangenen Ausführungen hatten zum Ziel, konkrete Einblicke in methodische Erfahrungen im Rahmen von zwei Forschungsprojekten mit Geflüchteten an Berufsschulen zu geben. Dabei interessierte insbesondere der Einfluss von Sprache und Lebenskontext auf die Vorbereitung und Durchführung einer Fragebogen- bzw. Interviewstudie. Fällt die Entscheidung für Deutsch als Forschungssprache, so ist das sprachliche Niveau den Teilnehmenden entsprechend anzupassen. Inventare von Sprachprüfungen und die Zusammenarbeit mit DaZ-Experten und -Expertinnen können hierbei helfen. Der Umfang an dargebotenem sprachlichen Material kann sich nicht ausschließlich am Erkenntnisinteresse der Forscher/-innen orientieren, sondern muss die sprachlichen Möglichkeiten der Befragten im Blick haben, um valide Ergebnisse zu erzeugen. Unseren Erfahrungen nach haben sich die Bereitstellung sprachlicher Hilfsmittel und ein flexibles zeitliches Vorgehen bei der Datenerhebung bewährt. Bei der Gestaltung von Interviewfragen und Items muss antizipiert werden, welche Bedeutung und welchen Sinn die Befragten mit einzelnen Lexemen oder sprachlichen Strukturen verbinden. Hierfür empfehlen sich eine umfangreiche Pilotierung und die enge Zusammenarbeit mit der Forschungszielgruppe bei der Entwicklung des Erhebungsdesigns.

Bei der Frage, inwiefern die spezielle Lebenssituation von Geflüchteten Einfluss auf das Forschungsprocedere hat, haben wir uns drei Aspekten näher gewidmet. So muss das schwierige Verhältnis zwischen Objektivität auf der einen Seite und der Schaffung einer Vertrauenssituation auf der anderen Seite ausbalanciert werden. Sogenannte Gatekeeper, d. h.

Personen mit gutem Zugang und Verhältnis zur Zielgruppe, können für das Gelingen von Forschungsprojekten zentral sein. Will man überprüfen, ob die Teilnahme an Untersuchungen tatsächlich mit der gebotenen Freiwilligkeit erfolgt, lohnt es sich, die Partizipationsmotive der einzelnen Personen genauer in Erfahrung zu bringen.

Zuletzt sind wir darauf eingegangen, inwiefern es angemessen erscheint, Forschungsroutinen bei Bedarf anzupassen. Exemplarisch haben wir uns dem Aushalten von Gesprächspausen in Interviews und dem Aufbau von Fragebögen gewidmet.

Wir erachten es als dringend notwendig, methodische Erfahrungen aus Forschungsprojekten mit Geflüchteten noch stärker transparent zu machen und mit der Intention zu diskutieren, zielgruppenangemessene Forschung zu betreiben, die zu validen Ergebnissen führt. Gleichzeitig muss immer wieder gefragt werden, an welchen Stelle es tatsächlich legitim ist, Forschung mit Geflüchteten als *anders* zu markieren, inwiefern hier gerechtfertigte oder ungerechtfertigte Positionierungen vorgenommen werden und Differenzlinien vielleicht manchmal eher verstärkt statt aufgehoben werden.

Literatur

Ahrenholz, Bernt; Maak, Diana: Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“. 2013

Baumann, Barbara; Riedl, Alfred: Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien. Frankfurt am Main 2016

Baumann, Barbara u. a.: Zur Diversität neu zugewanderter Jugendlicher und junger Erwachsener an Berufsschulen. In: berufsbildung (2016) 158, S. 4–7

Behrensen, Birgit; Westphal, Manuela: Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In: Krappmann, Lothar u. a. (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld 2009, S. 45–58

Berliner Platz neu. Deutsch im Alltag. Berlin 2013

Bloch, Alice: Carrying Out a Survey of Refugees: Some Methodological Considerations and Guidelines. In: Journal of Refugee Studies 12 (1999) 4, S. 367–383

Bloch, Alice: Methodological Challenges for National and Multi-sited Comparative Survey Research. In: Journal of Refugee Studies 20 (2007) 2, S. 230–247

Chlosta, Christoph; Ostermann, Torsten: Zur Gestaltung und Begleitung einer fragebogengestützen Erhebung bei Grundschulkindern. In: Ahrenholz, Bernt; Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule. Tübingen 2006, S. 55–72

Haubl, Rolf: Riskante Worte. Forschungsinterviews mit Traumatisierten. In: psychosozial 26 (2003) 1, S. 63–77

Heckt, Meike: Forschung unter Beschuss. Arbeitsbericht über eine Expertenbefragung im Forschungsfeld. In: Neumann, Ursula u. a. (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster 2003, S. 43–54

Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P.: Möglichkeiten und Grenzen der Datenerhebung bei Arbeitsmigranten. In: Sievering, Ulrich O. (Hrsg.): Arbeitsmigrantenforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Methodenprobleme der Datenerhebung. Frankfurt am Main 1985, S. 5–24

Hoodgarzadeh, Mahzad: Meine Muttersprache(n) bestimme ich selbst! Erste Ergebnisse einer Studie zum Verständnis des Muttersprachenbegriffs aus Sicht von Jugendlichen mit Einwanderungshintergrund. In: Deutsch als Zweitsprache (2010) 3, S. 37–47

Hynes, Tricia: The issue of 'trust' or 'mistrust' in reasearch with refugees: choices, caveats and considerations for researchers. Working Paper No. 98. London 2003 – URL: https://www.unhcr.org/research/working/3fcb5cee1/issue-trust-mistrust-research-refugees-choices-caveats-considerations-researchers.html (Zugriff: 23.07.2019)

Jacobsen, Karen; Landau, Loren B.: The Dual Imperative in Refugee Research: Some Methodological and Ethical Considerations in Social Science Reasearch on Forced Migration. Working Paper No. 19. 2003

Kirmayer, Laurence J.: Foreword. In: Block, Karen; Riggs, Elisha; Haslam, Nick (Hrsg.): Values and vulnerabilities. The ethics of research with refugees and asylum seekers. Toowong 2013, S. v–ix

Kleist, J. Olaf: Über Flucht forschen. Herausforderungen der Flüchtlingsforschung. In: PERIPHERIE. Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt 35 (2015) 138/139, S. 150–169

Kölbl, Carlos: Die Psychologie der kulturhistorischen Schule. Vygotskij, Lurija, Leont'ev. Göttingen 2006

Krause, Ulrike: Feldforschung, Gefahren und Schadensminimierung. Vorschlag für eine Do No Harm-Analyse zur Schadensminimierung. 2016 – URL: http://fluechtlingsforschung.net/feldforschung-gefahren-und-schadensminimierung/ (Zugriff: 06.04.2016)

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim, Basel 2010

Liempt, Ilse van; Bilder, Veronika: Ethical challenges in research with vulnerable migrants. In: Vargas-Silva, Carlos (Hrsg.): Handbook of research methods in migration. Cheltenham 2012, S. 451–466

Maak, Diana; Zippel, Wolfgang; Ahrenholz, Bernt: „Manche fragen wahren schwer aber sonst war es okey" – Methodische Aspekte der Befragung von GrundschülerInnen am Beispiel von „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen" (MaTS). In: Decker-Ernst, Yvonne; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung. Beiträge aus dem 8. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund" 2012. Stuttgart 2013, S. 95–118

Mayer, Horst O.: Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. München 2013

Morgenroth, Olaf: Zwei methodische Aspekte der Datenerhebung in multikulturellen Lebenswelten: Sprache und Antwortstile. In: Schmidt, Folker (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler 1997, S. 265–277

Niedrig, Heike; Schroeder, Joachim: Beschreibung des Forschungsprojekts. Fragestellungen, theoretische Einbettung und methodische Ansätze. In: Neumann, Ursula u. a. (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster 2003, S. 23–40

Porst, Rolf: Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden 2014

Reinders, Heinz: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München 2012

Riemann, Gerhard: A Joint Project Against the Backdrop of a Research Tradition: An Introduction to „Doing Biographical Research“. In: Forum Qualitative Sozialforschung (2003) 4 (3), Art. 18

Robert Bosch Stiftung GmbH (Hrsg.): Themendossier Zugang zu Bildungseinrichtungen für Flüchtlinge: Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen. Stuttgart 2015 – URL: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/Kommissionsbericht_Fluechtlingspolitik_Bildung.pdf (Zugriff: 23.07.2019)

Schritte plus Neu: Deutsch als Fremdsprache. Ismaning 2016

Sievering, Ulrich O. (Hrsg.): Arbeitsmigrantenforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Methodenprobleme der Datenerhebung. Frankfurt am Main 1985

Sievering, Ulrich O.: Vorwort und Einführung. In: Sievering, Ulrich O. (Hrsg.): Arbeitsmigrantenforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Methodenprobleme der Datenerhebung. Frankfurt am Main 1985, S. 1–4

SVR [Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration]: Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und des SVR-Forschungsbereichs. Berlin 2015 – URL: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/07/SVR-FB_Fluechtlinge_wissen.pdf (Zugriff: 23.07.2019)

Vygotskij, Lev S.: Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim, Basel 2002

II. Befunde zur Erfassung, Dokumentation und Verwertung vorhandener beruflicher Potenziale von Zuwandernden

Ottmar Döring, Sara Müller, Irina Kreider

Das Erkennen non-formal und informell erworbener Kompetenzen von Geflüchteten: Kompetenztests als Mittel zur Arbeitsmarktintegration

Eine schnelle Integration von Asylsuchenden und Flüchtlingen in den Arbeitsmarkt kann zugleich dem zunehmenden Fachkräftebedarf entgegenwirken und zu einer ökonomischen und gesellschaftlichen Teilhabe beitragen. Eine Voraussetzung dafür liegt in der Erkennung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen, weil die Zielgruppe nur selten formale Berufsabschlüsse vorweisen kann. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich dieser Beitrag mit der Kompetenzmessung als geeignetes Kompetenzerkennungsverfahren für einen breiten Flächeneinsatz. Dazu werden zunächst die Anforderungen und Gründe für arbeitsmarktorientierte Kompetenztests erläutert, um danach den IdA (Integration durch Arbeit) KompetenzCheck, ein Verfahren aus der bayerischen Wirtschaft, beispielhaft vorzustellen. Abschließend werden Perspektiven aufgezeigt und Handlungsbedarf diskutiert.

1 Ausgangslage

Für viele Menschen weltweit ist Deutschland zu einem attraktiven Einwanderungsland geworden. Nicht nur Menschen aus Osteuropa kommen verstärkt nach Deutschland, sondern auch viele Asylsuchende. Allein im Jahr 2015 wurden fast 900.000 Asylsuchende erstmalig registriert (vgl. IAB 2016). Schätzungen zufolge wird ungefähr die Hälfte davon längerfristig oder auch dauerhaft in Deutschland bleiben (vgl. Aumüller 2016, S. 6). Für diese Menschen ist es wichtig, die Arbeitsmarktintegration, die entweder die Grundlage für wirtschaftliche und gesellschaftliche Teilhabe oder für eine spätere Rückkehr in die Herkunftsländer bildet, adäquat zu gestalten (vgl. Döring/Hauck 2016). Dies hat jedoch nicht nur für die Zugewanderten eine große Bedeutung, sondern für die gesamte Gesellschaft. Der sich immer deutlicher abzeichnende Fachkräftebedarf kann – zumindest teilweise – aufgefangen werden, indem man auf Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Asylsuchenden und Flüchtlingen zurückgreift. Dafür müssen allerdings erst einmal die Voraussetzungen geschaffen werden.

Ein wesentliches Element stellt dabei die Erfassung und Sichtbarmachung des Bildungsstandes und der Kompetenzen von Asylsuchenden und Flüchtlingen dar. Hierzu bedarf es möglichst einheitlicher und valider Verfahren, da sich nur auf der Grundlage solide gewonnener Daten passgenaue Strategien für eine nachhaltige Arbeitsmarktintegration entwickeln lassen (vgl. Esser 2016, S. 3).

In Abhängigkeit davon, auf welchem Wege Kompetenzen erworben wurden, existieren auch unterschiedliche Möglichkeiten der Erfassung. Im Rahmen von formal erworbenen Kompetenzen können Bildungsabschlüsse in Deutschland über das Anerkennungsgesetz (Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz) und die Durchführung eines Anerkennungsverfahrens anerkannt werden. Für Abschlüsse im nicht reglementierten akademischen Bereich gibt es die Möglichkeit der Bewertung durch die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen. Allerdings verfügt nur ein geringer Anteil der Geflüchteten über formale Berufsqualifikationen im Sinne des deutschen Bildungssystems (vgl. IAB 2016). Für die Mehrheit der Asylsuchenden und Flüchtlinge, die keinen formalen Bildungsabschluss vorweisen können, müssen die im Herkunftsland erworbenen Kompetenzen auf anderem Wege festgestellt werden, beispielsweise durch Kompetenzerkennungsverfahren. Denn auch wenn die Zielgruppe als formal gering qualifiziert gilt, kann daraus nicht die Schlussfolgerung gezogen werden, dass sie über keinerlei auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Kenntnisse oder Fähigkeiten verfügt. Tatsächlich weisen ca. zwei Drittel der Geflüchteten informell und non-formal erworbene Kompetenzen in den verschiedensten Bereichen auf (vgl. Mirbach/Triebl/Benning 2014).

Die Bedeutung der Kompetenzerkennung jenseits formaler Bildungsabschlüsse ist längst auch in das Bewusstsein der politischen Akteure gelangt. So entstand in den vergangenen Jahren im Rahmen bildungspolitischer Initiativen eine Vielzahl von Ansätzen, Instrumenten und Verfahren der Kompetenzerkennung von non-formal und informell erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die verschiedenen Ansätze und Verfahren lassen sich nach ihren Funktionen und Zielsetzungen unterscheiden (vgl. Döring/Kreider 2017). Das breite Spektrum reicht von *Kompetenzerfassungen*, bei denen die Kompetenzen durch die Auswertung von Dokumenten oder die Beobachtung praktischer Arbeiten erfasst bzw. beschrieben werden (z. B. AiKo – Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Metall- und Elektroindustrie, AgenturQ) (vgl. Fischer/Huber/Mann/Röben 2015; AgenturQ 2015), über *Kompetenzfeststellungen*, welche Verhaltensweisen, die Menschen zur Bewältigung von Aufgaben in spezifischen Situationen verwenden, analysieren und mit dem Ziel der Transparenz beschreiben (z. B. KomBi Laufbahnberatung) (vgl. Bauer/Triebel 2011), bis zu *Potenzialanalysen* (vgl. Döring/Müller/Neumann 2015), die nach (noch) nicht entwickelten Kompetenzen suchen. Weiterhin gibt es *Kompetenzbilanzierungen*, die Kompetenzen mit dem Ziel der Weiterentwicklung durch angeleitete Selbstreflexion in Verbindung mit Empowerment erfassen. In der Tendenz werden bei diesen Ansätzen eher qualitative Methoden wie Interviews oder biografisches Arbeiten eingesetzt. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang beispielsweise auf die sogenannten Bildungs- oder Kompetenzpässe (z. B. der ProfilPASS) und ähnliche Portfolioverfahren (vgl. BMBF 2004; Erpenbeck 2004), die teilweise

bereits seit Mitte der 1990er-Jahre in Deutschland Verbreitung gefunden haben (vgl. Kucher/Wacker 2011, S. 166). Außerdem existieren Verfahren, die Kompetenzen oder Qualifikationen auf einer Systemebene lediglich zuordnen: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) ist beispielsweise ein Instrument zur Einordnung der Qualifikationen des deutschen Bildungssystems (vgl. BMBF 2016). Im Rahmen der *Kompetenzmessung* werden Kenntnisse und Fähigkeiten gemessen, beurteilt und verglichen (z. B. Sprachtests, Eignungsdiagnostik, ASCOT-Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung).

Bei einigen Verfahren und Instrumenten lässt sich keine trennscharfe Abgrenzung vornehmen, weil diese mehrere Ziele verfolgen und sich dabei mehrerer Methoden zur Zielerreichung bedienen. So besteht aktuell ein Methodenpluralismus mit unterschiedlichem Qualitätsverständnis: Es werden unterschiedliche Ansätze als legitim angesehen, obwohl z. Z. nur wenige bewährte und einsatzbereite Verfahren existieren (vgl. Döring/Hauck 2016). Im Rahmen dieses Beitrags wird das Hauptaugenmerk auf Kompetenzmessverfahren gelegt. Dazu wird in Abschnitt 2 auf Anforderungen und Gründe für Testverfahren eingegangen. Anschließend wird ein Praxisbeispiel, der IdA KompetenzCheck, näher vorgestellt. Der vierte Abschnitt behandelt die Perspektiven von Kompetenztests und den sie betreffenden weiteren Handlungsbedarf. Eine Zusammenfassung und das dazugehörige Fazit runden diesen Beitrag ab.

2 Arbeitsmarktorientierte Kompetenztests

Um Kompetenzerkennungsverfahren zu entwickeln, die auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sichtbar machen, ist es zwingend erforderlich, die Bedürfnisse der am Arbeitsmarkt beteiligten Akteure zu berücksichtigen. Potenzielle Arbeitgeber benötigen Informationen im Sinne einer ersten Standortbestimmung – ähnlich Arbeitszeugnissen oder Empfehlungsschreiben, die Bewerbungsmappen hierzulande beigelegt werden. Diese lassen Einschätzungen darüber zu, ob Bewerberinnen und Bewerber für die vorgesehenen Tätigkeiten qualifiziert sind oder nicht. Aus der Sicht der Betriebe wie auch der Arbeitsverwaltung liegt die Funktion von Kompetenztests für nicht formal Qualifizierte darin, die tatsächlich vorhandenen und auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Kompetenzen dieser Personen sichtbar zu machen. Ziel einer solchen Erhebung ist eine erste fachliche Standortbestimmung in dem Sinne, dass die individuelle Ausprägung der für das Handeln in einem durch berufliche Facharbeit geprägten betrieblichen Kontext relevanten Kompetenzen festgestellt wird, um Erkenntnisse über bereits bestehende Einsatzmöglichkeiten wie auch über den verbleibenden Qualifizierungsbedarf zu gewinnen. Die Kompetenzfeststellung erfolgt mit Bezug auf typische betriebliche Arbeitssituationen, sodass anhand des Testergebnisses eine erste Einschätzung getroffen werden kann, in welchem Maße eine Person bereits in der Lage ist, Aufgaben in einem bestimmten betrieblichen Handlungsfeld zu erfüllen. Arbeitsmarktbezogene Kompetenztests sind somit nicht auf die Abfrage abstrakter Wissensbestände ausgerichtet, sondern zielen auf die valide Bestimmung eines Ausschnitts

der beruflichen Handlungsfähigkeit einer Person ab. Dieser Ausschnitt lässt sich mit dem Begriff der „arbeitsbezogenen Fachkompetenzen“ charakterisieren, der im Folgenden erläutert wird.

Prinzipiell steht das Konzept der arbeitsbezogenen Fachkompetenz den umfassenderen Begriffen der beruflichen Handlungsfähigkeit und der Handlungskompetenz nahe, die im Rechtsrahmen für das duale System in Deutschland als grundlegende Ziele beruflicher Bildung vorgegeben werden. So definiert § 1 Abs. 3 BBiG berufliche Handlungsfähigkeit als „die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“. Konkretisiert wird diese Beschreibung durch eine Definition von „Handlungskompetenz“ als „Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2011, S. 14).

Neben Arbeitsproben und Selbsteinschätzungen kann die berufliche Handlungskompetenz mittels Testverfahren erhoben werden. Kompetenztests haben gegenüber anderen Methoden der Kompetenzerkennung Vorteile, die eine hohe Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt zulassen: So sind sie objektiv, reliabel und valide. Zwei Probanden, die ceteris paribus die gleichen Kompetenzen haben, werden am Schluss zum gleichen Testergebnis kommen. Da es eindeutig richtige und eindeutig falsche Antwortmöglichkeiten gibt, sind Kompetenztests nicht von der prüfenden Person abhängig, wie es beispielsweise bei Arbeitsproben der Fall ist. Darüber hinaus können Kompetenztests als Grundlage in Auswahl-, Beratungs-, und Platzierungsprozessen verwendet werden. Diese Testverfahren sind einfach in der Durchführung, haben im Vergleich zu anderen Methoden eine kurze Dauer und sind für einen großen Flächeneinsatz geeignet. Weitere Vorteile von Kompetenztests, die in der Regel heute technologiebasierte Testverfahren sind, können standardisierte Zugangs- und Durchstiegsprozesse genauso wie automatisierte und standardisierte Auswertungen sein. Kompetenzmessverfahren sollen bei der Arbeitsmarktintegration einer hohen Zahl an Asylsuchenden und Flüchtlingen in kurzer Zeit unterstützen. Der Einsatz von Kompetenztests schafft außerdem eine hohe Transparenz. Die Kommunikation über Zielstellungen und strukturelle Einbettung führt zu einer Erwartungssicherheit für alle Beteiligten. Hierzu zählt auch eine strukturelle Implementierung in das Berufsbildungssystem und eine Positionierung im Rahmen bekannter Anerkennungsverfahren. Mithilfe von Kompetenztestverfahren lässt sich außerdem ein Zielgruppenbezug herstellen. Um fachliche Kompetenzen und nicht das Verständnis der deutschen Sprache bei Flüchtlingen und Asylsuchenden zu messen, kann im Rahmen von Testverfahren Bild- und Videomaterial, das sich auf berufliche Handlungen bezieht, verwendet werden. Kompetenztests bieten weiterhin die Möglichkeit, sich inhaltlich nach Referenzberufen und betrieblichen Handlungsfeldern sowie bspw. nach bereits vorhandenen Teilqualifikationskonzepten zu gliedern, um auf diese Weise Aufschluss über betriebliche Einsatzmöglichkeiten und passgenaue Qualifizierungsmöglichkeiten zu verschaffen.

Das Erkennen von Kompetenzen, die abseits formaler Bildungsprozesse erworben wurden, ist ein wichtiger Schritt, um Kenntnisse und Fertigkeiten von Asylsuchenden und Flüchtlingen auf dem Arbeitsmarkt verwertbar zu machen. Allerdings ist die Kompetenzerkennung nur der erste Schritt in einem Prozess. Das Erkennen von Kompetenzen generiert noch keinen verwertbaren Nutzen für die Asylsuchenden und Flüchtlinge. Die fachliche Standortbestimmung, die mittels Testverfahren beobachtet wird, muss in einem weiteren Schritt dokumentiert und bewertet werden, um potenziellen Arbeitgebern die benötigten Informationen bereitstellen zu können. Zertifikate stellen dabei eine Möglichkeit dar, um den Anforderungen der beteiligten Akteure am Arbeitsmarkt gerecht zu werden. Neben der informativen Funktion identifizieren Zertifikate potenzielle Arbeitnehmer/-innen und unterstützen sie bei ihren Möglichkeiten am Arbeitsmarkt. Des Weiteren schaffen sie Zugänge zu weiteren Qualifizierungsmaßnahmen und informieren Betriebe über die Motivation und Bereitschaft der potenziellen Arbeitnehmer/-innen (vgl. Döring/Kreider 2017).

Im Folgenden wird ein technologiebasiertes Kompetenzmessverfahren vorgestellt, das die Zielsetzung verfolgt, Vorerfahrungen von Asylsuchenden und Flüchtlingen sichtbar zu machen und zu bewerten, um diese auf dem deutschen Arbeitsmarkt einbringen zu können.

3 Kompetenzchecks für Geflüchtete in der bayerischen Wirtschaft

Das Anliegen des vom Bayerischen Staatsministerium für Wirtschaft und Medien, Energie und Technologie geförderten und von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (vbw) kofinanzierten Projekts „IdA KompetenzCheck“ ist es, unmittelbar einsetzbare bzw. durch Bildungsmaßnahmen erweiterbare Kompetenzen, die die beruflich vorqualifizierten bzw. geringqualifizierten Asylsuchenden mitbringen, zu erfassen. Das von Dezember 2015 bis Juni 2017 laufende Projekt zielt darauf ab, berufliche Vorerfahrungen und Kompetenzen von Asylsuchenden und Flüchtlingen zu erkennen. Über die fachliche Standortbestimmung wird eine zielgerichtete Integration der Zielgruppe in betriebliche Beschäftigung oder in geeignete Qualifizierungsmaßnahmen unterstützt. Im Projekt werden einfach zu bedienende Einstufungstests zur Erfassung vorhandener beruflicher Kompetenzen entwickelt, die einen Einstieg in die betriebliche Praxis ermöglichen. Die Testergebnisse können zusätzlich dabei helfen, möglicherweise vorhandenen Qualifizierungsbedarf zu identifizieren und zu spezifizieren.

Mit den Kompetenztests wird betriebliche Handlungsfähigkeit valide erfasst. Dabei geht es nicht um die reine Abfrage kognitiver Wissensbestände. Die Tests sind so konstruiert, dass die Ergebnisse Hinweise darauf geben, ob eine Person ohne größeren Aufwand in bestehende betriebliche Abläufe eingegliedert werden kann. Sie dienen weiterhin der Information und Einsortierung in bekannte Referenzrahmen.

Die Zielgruppe der Einstufungstests stellen Flüchtlinge mit gesichertem Aufenthaltsstatus oder hoher Bleibewahrscheinlichkeit dar, die bereits über berufliche Vorerfahrungen

verfügen. Ihre Integration in den Arbeitsmarkt soll möglichst schnell und zielgerichtet erfolgen bzw. vorbereitet werden. Die Einstufungstests sollen parallel zu den Integrations- und Sprachkursen erfolgen, welche die Flüchtlinge in der Regel absolvieren. Auf diese Weise können frühzeitig Vermittlungsoptionen geprüft und notwendige Qualifizierungsmaßnahmen geplant werden.

Konzeption der Kompetenztests

Viele Flüchtlinge und Asylsuchende verfügen über keine oder nur rudimentäre Deutschkenntnisse. Somit können etablierte Verfahren zur Kompetenzfeststellung hier nicht angewendet werden, da sie meist ein gehobenes Sprachvermögen erfordern. Benötigt werden demnach Verfahren, die nicht nur berufliche Kompetenzen valide erfassen, sondern auch den spezifischen Voraussetzungen der Zielgruppe Rechnung tragen. Der IdA KompetenzCheck ermittelt die arbeitsbezogenen Fachkompetenzen durch standardisierte Tests, die an konkrete berufliche Handlungssituationen anknüpfen und Lernergebnisse abfragen, wie sie in den einschlägigen Ordnungsmitteln festgelegt sind. Die Tests werden in den Sprachen Deutsch, Arabisch, Englisch und Französisch angeboten und zur weiteren Verbesserung der Verständlichkeit mit umfangreichen visuellen Elementen versehen.

Durch ihre Konzeption – der Kompetenzcheck soll eine valide Kompetenzfeststellung ermöglichen und Hinweise auf unmittelbare Einsatzmöglichkeiten und vorhandenen Weiterbildungsbedarf liefern – eignen sich die Tests für den Zugang zu Bewerbungsverfahren, betrieblicher Beschäftigung und qualifizierender Weiterbildung. Sie dienen explizit nicht dazu, den Sprachstand im Deutschen zu erheben. Es ist daher wünschenswert, dass jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer den Test in ihrer/seiner Muttersprache absolvieren kann. Der IdA KompetenzCheck generiert am Ende des Verfahrens eine Teilnahmebestätigung, die der Nutzerin bzw. dem Nutzer eine fachliche Standortbestimmung bescheinigt. Diese ist nach berufsspezifischen Teilqualifikationen unterteilt und in den Stufen „ausbaufähig“, „grundlegend“ und „ausgeprägt“ bewertet. Abschließend wird eine Empfehlung ausgesprochen, ob ein betrieblicher Einsatz (nach Einarbeitung) möglich ist oder ob bei entsprechendem Interesse eine Ausbildung infrage kommt.

Die Kompetenztests werden in den Bereichen Metallbearbeitung und -verarbeitung, Elektrotechnik, Lager und Logistik sowie Garten- und Landschaftsbau entwickelt. Ein Teil der Flüchtlinge, die aus den Hauptherkunftsländern Syrien, Eritrea oder Afghanistan stammen, sind aufgrund einer Tätigkeit in einem der für diese Länder bedeutsamen Beschäftigungssektoren (Landwirtschaft, Militär, Abbau von Rohstoffen) mit den genannten Tätigkeitsbereichen vertraut. In diesen Bereichen werden daher am ehesten verwertbare Grundkompetenzen erwartet. Es empfiehlt sich, Themenbereiche zu wählen, die für eine signifikante Zahl von Flüchtlingen schnell Erfolge versprechen. Zusätzlich besteht in Bayern gerade in diesen Tätigkeitsfeldern eine Bedarfssituation hinsichtlich neuer Fachkräfte, sodass durch das Verfahren die Fachkräftebasis mittel- bis langfristig verbessert werden kann. Weiterhin sind Kenntnisse und Fähigkeiten in den ausgewählten Bereichen didaktisch praxis-

orientiert prüfbar, was für die angestrebte visuelle Unterstützung der Testfragen wichtig ist. Ein letzter ausschlaggebender Faktor für die Auswahl der Tätigkeitsfelder ist die Tatsache, dass dort praktikable Qualifizierungsmaßnahmen existieren, die zum Teil mit modularen Angeboten Teilqualifikationen, Quereinstiege und Abschlüsse im formalen Bildungssystem ermöglichen. Diese Teilqualifikationsangebote sind an praktisch ausgelegten zweijährigen Ausbildungsberufen (Maschinen- und Anlagenführer/-in, Industrieelektriker/-in, Fachlagerist/-in, Gärtner/-in mit Fachrichtung Garten- und Landschaftsbau) orientiert. Als Vorstufe des Endproduktes sind Paper-Pencil-Tests entstanden, die in Bayern bereits im Jahr 2016 im Flächeneinsatz erprobt wurden. Im zweiten Schritt wurden die technologiebasierten Tests erstellt. Diese sind für die vier Berufsbereiche in jeweils vier Sprachen seit Anfang 2017 einsatzbereit.

Methodisches Vorgehen

Für die Erhebung der arbeitsbezogenen Fachkompetenzen in den genannten Bereichen wurde ein pragmatisches Modell genutzt, das sich aus Ordnungsmitteln niedrigschwelliger Referenzqualifikationen ableitet. Das bedeutet, dass einzelne Referenzberufe, beispielsweise der/die Maschinen- und Anlagenführer/-in für den Bereich Metallbearbeitung und -verarbeitung, die Grundlage bilden. Mittels dieser Referenzberufe werden die notwendigen Kompetenzen für typische Handlungsfelder ermittelt. Diese Kriterien wurden – soweit möglich – anhand vorhandener Qualifizierungsmaßnahmen strukturiert. Damit unterscheidet sich die hier angewandte Kompetenzstruktur von der konventionellen Unterteilung in Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz. Sie stellt eine Ausdifferenzierung der Fachkompetenz dar, ohne diese vollständig abzudecken. Praktische Handlungsfähigkeit wie Motorik und handwerkliche Fertigkeiten kann nur über Arbeitsproben und ähnliche Prüfungsformen erfasst werden und wird daher in diesen Kompetenztests nicht mit erhoben. Die Testinhalte gliedern sich in verschiedene Testabschnitte. Diese basieren auf bereits bestehenden Teilqualifikationen, für welche curriculare Einheiten vorlagen. So wird die Möglichkeit der modularen Weiterbildung mit der Option eines Berufsabschlusses in Aussicht gestellt. Zusammen mit Expertinnen und Experten aus der betrieblichen Praxis wurden reale Einsatzgebiete für die jeweiligen Referenzberufe bestimmt, welche über vollständige Arbeitsprozesse repräsentiert sind. Diese sind aus realen Arbeits- und Geschäftsprozessen abgeleitet und spiegeln daher die betriebliche Praxis wider. Anschließend wurden relevante Handlungssituationen im betrieblichen Kontext – ebenfalls im Dialog mit Praxisfachleuten – erstellt. Im Anschluss daran wurden diese curricular validiert, das heißt, durch eine Analyse von Ausbildungsverordnungen und Rahmenlehrplänen mit diesen abgeglichen und ggf. angepasst. Eine sogenannte ökologische Validierung der Handlungssituationen, also der Abgleich mit dem betrieblichen Anwendungskontext, erfolgte durch ein Expertenrating. In einem Workshop mit Expertinnen und Experten wurden, basierend auf den Handlungssituationen, jeweils mehrere zugehörige berufstypische Aufgaben entwickelt. Diese wurden hinsichtlich ihres tatsächlichen

Vorkommens im praktischen Arbeitsalltag und des Stellenwertes, den sie hierin einnehmen, validiert.

Aus diesem Konstruktionsprozess entstanden die Kompetenztests, die in hohem Maße visuell konzipiert sind. Auswahlentscheidungen und Bewertungen durch die Testteilnehmenden erfolgen überwiegend anhand von Fotos, Abbildungen und Videos. Als Item-Formate kommen Single Choice, Multiple Choice, Zuordnung, Rangfolge und Image-Map (Markierung zutreffender Bildbereiche) vor. Durch die visuelle Gestaltung der Fragen wird die inhaltliche Interpretation des geschriebenen Wortes erleichtert. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die Einstufung schnell, valide und weitgehend ohne (fremdsprachlich versiertes) Fachpersonal erfolgen kann, was die breite Einsetzbarkeit der Tests unterstützt. Die Anwendung der Tests wird weiterhin dadurch erleichtert, dass keine weiteren Hilfsmittel zur Durchführung des Tests notwendig sind. Die Testteilnehmenden können den Test vollständig eigenverantwortlich durchführen. Während der gesamten Testdauer von etwa zwei Stunden ist zwar eine Testleiterin bzw. ein Testleiter anwesend, sie/er wird jedoch nicht für inhaltliche Fragen oder Hilfestellungen benötigt und kann sich rein auf den organisatorischen Ablauf und technische Fragen konzentrieren. Das eigenverantwortliche Bearbeiten der Probanden wird dadurch unterstützt, dass jede Frage einen Hinweis beinhaltet, wie das jeweilige Frageformat zu beantworten ist. Bei Unsicherheiten kann der Proband folglich zu jedem Zeitpunkt nachlesen, ob er bei der aktuellen Frage eine oder mehrere Antwortmöglichkeiten ankreuzen muss oder wie die Zuordnung- oder Reihenfolgeaufgabe zu bearbeiten ist. Die Tests werden als halbautomatische Tests konzipiert. Aus den Antworten der Probanden lässt sich so auf die vorhandenen beruflichen Kompetenzen schließen. Der Test erfolgt autonom durch die Probanden (nach kurzer Einweisung), die Auswertung oblag während der Projektlaufzeit dem Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb). Die Ergebnisse der Kompetenztests werden auf diese Weise zwischen den Teilnehmenden vergleichbar. Um diese Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wird auf die Anwendung adaptiver Tests, also solcher Tests, bei denen die Schwierigkeit der nachfolgenden Fragen von der jeweiligen Beantwortung der vorangegangenen Fragen abhängt, verzichtet. Durch diese Entwicklungsschritte wird eine ausreichende Aussagekraft der Testergebnisse sichergestellt und zugleich gewährleistet, dass die Tests sowohl für die Probanden und Probandinnen als auch für die durchführenden Unternehmen und Institutionen einfach handhabbar sind und einen langfristigen Nutzen bieten.

Stand der Umsetzung und Ausblick

Als Vorstufe zu dem eigentlichen Output des Projekts, dem technologiebasierten Test, wurde zunächst der Paper-Pencil-Test in der ersten Hälfte des Jahres 2016 in allen Berufsbereichen in den Sprachen Deutsch, Arabisch, Englisch und Französisch realisiert. Anschließend wurde dieser im Feld eingesetzt. Darauf aufbauend erfolgte Ende 2016 die technologiebasierte Umsetzung des Kompetenzchecks. Mit Fachleuten aus der Praxis erfolgte im ersten Quartal des Jahres 2017 die Validierung der onlinebasierten Testverfahren. Die Tests wurden an-

schließend überarbeitet und optimiert. Ab dem Jahr 2017 können die technologiebasierten Testverfahren in bayerischen Unternehmen kostenfrei eingesetzt werden.

4 Handlungsbedarf und Perspektiven

Obwohl schon eine Vielzahl von Instrumenten, Verfahren und Ansätzen mit dem Ziel, non-formal und informell erworbene Kompetenzen zu erkennen, existieren, gestaltet sich die Kompetenzfeststellung jenseits formaler Bildungsabschlüsse bei Asylsuchenden und Flüchtlingen schwierig. Das liegt zum einen am Informationsdefizit der Zielgruppe über das deutsche Bildungs- und Beschäftigungssystem. Zum anderen reicht ein Testergebnis – selbst wenn dieses zertifiziert wird – allein nicht aus. Für eine gelingende Arbeitsmarktintegration muss die Anschlussfähigkeit gewährleistet werden. Um Personen nach dem Durchlaufen von Kompetenzerkennungs- und Anerkennungsverfahren in eine nachhaltige Beschäftigung vermitteln zu können, muss die Bewertung von Kompetenzen seitens der potenziellen Arbeitgeber akzeptiert werden. Ein erster Schritt hierfür ist, sich von dem Denken in Gesamtkonstrukten, wie es die berufliche Ausbildung in Deutschland kennzeichnet, zu verabschieden. Es ist unwahrscheinlich, dass Asylsuchende und Flüchtlinge beim Lernen jenseits formaler Bildungsprozesse in ihren Herkunftsländern die gleichen Kompetenzen erworben haben, wie sie in Rahmenlernplänen beruflicher Ausbildungen in Deutschland festgesetzt sind. Sie haben sicherlich in einigen, aber nicht in allen Bereichen entsprechende Erfahrungen sammeln können. So ist es zielführend, in diesem Zusammenhang Teilqualifizierungen einzusetzen, weil sie einzeln zertifizierbar und auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sind. Außerdem bietet der Einsatz von Teilqualifizierungen für Unternehmen die Möglichkeit, ihren Arbeitskräftebedarf in bestimmten Berufsfeldern anhand passgenauer Kompetenzen gezielt abzudecken. Verfahren und Instrumente der Kompetenzerkennung, die sich an Teilqualifikationen orientieren, offenbaren des Weiteren den Bedarf an Weiterbildungen und Qualifizierungen. Mit der Verwendung dieser Instrumente lassen sich für Asylsuchende und Flüchtlinge entsprechende Maßnahmen anschließen. Das setzt jedoch voraus, dass entsprechende Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen existieren, die auf den Konzepten der Teilqualifizierungen gründen. Hier sind neben Betrieben auch die Agenturen für Arbeit gefragt, um Konzepte und Instrumente zu entwickeln, die den Bedürfnissen aller am Arbeitsmarkt vertretener Akteure Rechnung tragen, um eine dauerhafte Integration von Asylsuchenden und Flüchtlingen sicherzustellen.

Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass sowohl aufseiten der Betriebe als auch aufseiten der Asylsuchenden und Flüchtlinge unterschiedliche Erwartungen bestehen. Betriebe erwarten erfahrene Fachkräfte und unterschätzen dabei die Eigenleistung, die sie aufbringen müssen, um die Zielgruppe anzulernen. Die Asylsuchenden und Flüchtlinge unterschätzen ihrerseits den Wert einer beruflichen Ausbildung in Deutschland und ziehen es oftmals vor, eine Beschäftigung im Niedriglohnsektor aufzunehmen, um möglichst schnell

eigenes Geld zu verdienen. Informationsdefizite und falsche Erwartungen schaden mittel- und langfristig der Arbeitsmarktintegration (vgl. Döring/Hauck 2016).

5 Fazit

Die Einwanderung von Flüchtlingen und Asylsuchenden stellt Deutschland vor eine Herausforderung. Eine schnell gelingende Arbeitsmarktintegration bedeutet im Hinblick auf den zunehmenden Fachkräftebedarf für beide Seiten Vorteile und ist die Voraussetzung für die ökonomische und gesellschaftliche Teilhabe. Problematisch ist zunächst, dass die Zielgruppe selten berufliche Abschlüsse im Sinne des deutschen Bildungssystems aufweist. Dennoch verfügt sie meist über praktische berufliche Erfahrungen. Um diese non-formal und informell erworbenen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt verwertbar zu machen, sind Verfahren und Instrumente notwendig, die diese erfassen. Die Kompetenzerkennung dient einer ersten Standortbestimmung im beruflichen Kontext. Sie soll des Weiteren bestehende Einsatzmöglichkeiten aufzeigen und den weiteren Qualifizierungsbedarf identifizieren. Die Kompetenzmessung ermöglicht einen breiten und schnellen Flächeneinsatz, um der hohen Anzahl von Asylsuchenden und Flüchtlingen Rechnung zu tragen.

Der IdA KompetenzCheck ist ein Beispiel für technologiebasierte Kompetenzmessverfahren. Das Ziel des Projekts ist es, berufliche Vorerfahrungen und Kompetenzen, die jenseits formaler Bildungsprozesse erworben wurden, zu erkennen. Die Onlinetests ermöglichen den Einstieg in die berufliche Praxis und identifizieren den Qualifizierungsbedarf. Mittels der Tests wird arbeitsbezogene Fachkompetenz erhoben, die an Handlungssituationen anknüpft. Diese werden durch visuelle Materialien veranschaulicht. Die Kompetenzchecks gibt es für vier Berufe in jeweils vier Sprachen. Die Testinhalte gliedern sich nach Testabschnitten, die an zertifizierten Teilqualifikationen der Bundesagentur für Arbeit orientiert sind. Dies ermöglicht eine modulare Weiterbildung mit der Option eines beruflichen Abschlusses. Zum Ende des Tests generiert IdA KompetenzCheck eine Teilnahmebestätigung. Diese beinhaltet eine fachliche Standortbestimmung und eine abschließende Empfehlung.

Trotz großer Bemühungen gestaltet sich die Integration von Asylsuchenden und Flüchtlingen in den Arbeitsmarkt schwierig. Das Erkennen und Anerkennen non-formal und informell erworbener Kompetenzen sind Meilensteine in diesem Prozess. Allerdings muss die Anschlussfähigkeit der erkannten und anerkannten Kompetenzen für eine gelingende Integration gewährleistet werden. Hier sind alle beteiligten Arbeitsmarktakteure gefordert. Aufseiten der Unternehmen muss die Akzeptanz entsprechender Verfahren und ihrer Produkte geschaffen werden. Die Agenturen für Arbeit sollten ihrerseits (weiterführende) Qualifizierungsmöglichkeiten gewährleisten. Bei potenziellen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, also den Asylsuchenden und Flüchtlingen selbst, sollten zunächst Informationsdefizite abgebaut und das Bewusstsein für die Wichtigkeit eines beruflichen Abschlusses im deutschen Bildungssystem geschaffen werden.

Literatur

AgenturQ: AiKomPass. Handbuch. Ein Instrument zur Sichtbarmachung und Dokumentation von Kompetenzen für Beschäftigte der Metall- und Elektroindustrie. 1. Aufl. Stuttgart 2015

Aumüller, Jutta: Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen: bestehende Praxis – Ansätze und weiterführende Empfehlungen. Gütersloh 2016

Bauer, Hans G.; Triebel, Claas: KomBI Laufbahnberatung. Kompetenzorientiert. Biografisch. Interkulturell. Ein Arbeitsbuch. Augsburg 2011

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Berlin 2004

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Internetseite zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Berlin 2016. URL: http://www.dqr.de/index.php (Zugriff: 08.03.2017)

Döring, Ottmar; Hauck, Sara: Kompetenzen von Asylsuchenden und Flüchtlingen: Erfassung und Entwicklung für die Arbeitsmarktintegration. In: Gross-Dinter, U./Feuser, F./Ramos Méndez-Sahelnder, C. (Hrsg.): Zum Umgang mit Migration. Zwischen Empörungsmodus und Lösungsorientierung. Bielefeld: 2017, S. 267–285

Döring, Ottmar; Kreider, Irina: Die Erkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen: Stand der Debatte, aktuelle Ansätze zur Kompetenzerkennung und ihre Beiträge für die Kompetenzanerkennung. Nürnberg 2017 (n. v.)

Döring, Ottmar; Müller, Bettina; Neumann, Florian: Potenziale erkennen – Kompetenzen sichtbar machen. Chancen für Menschen mit Migrationshintergrund. Gütersloh 2015

Erpenbeck, John: Gedanken nach Innsbruck. Kompetenz – Kompetenzentwicklung – Kompetenzbilanz. In QUEM-Bulletin (2004) 6, S. 1–7

Esser, Friedrich Hubert: Qualifizierung geflüchteter Menschen – Anknüpfungspunkte für einen Masterplan der Berufsbildung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 45 (2016) 1, S. 3 – URL: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/7895 (Zugriff: 23.07.2019)

Fischer, Martin u. a.: Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg. In: Severing, Eckart; Baethge, Martin (Hrsg.): Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Bielefeld 2015, S. 93–113

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (Hrsg.): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. IAB-Forschungsbericht 14/2016. Nürnberg 2016

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (Hrsg.): Eine vorläufige Bilanz der Fluchtmigration nach Deutschland. Aktueller Bericht 19/2016. Nürnberg 2016

Kucher, Katharina; Wacker, Nadine: Kompetenzfeststellung für Migrantinnen und Migranten. Ansatzpunkte, Problemfelder und Handlungsperspektiven. In: Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiss, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Bonn 2011, S. 161–174

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin 2011

Mirbach, Thomas; Triebl, Katrin; Benning, Christina: Auswertung Qualifikationserhebung. 2. Befragung zur Qualifikation der Teilnehmenden der Projekte des ESF-Bundesprogramms zur arbeitsmarktlichen Unterstützung für Bleibeberechtigte und Flüchtlinge mit Zugang zu Arbeitsmarkt II. Zwischenauswertung im Rahmen der Programmevaluation. Hamburg 2014

Carolin Böse, Dinara Tursarinow

Die Berücksichtigung formaler, informeller und non-formaler Lernergebnisse bei fehlenden Unterlagen im Anerkennungsgesetz

Im Rahmen des Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzes (BQFG)[1] werden neben formalen auch informell und non-formal erworbene Kompetenzen berücksichtigt, um die Gleichwertigkeit eines ausländischen mit einem deutschen Berufsabschluss zu prüfen. In der Regel erfolgt die Prüfung der Gleichwertigkeit auf Basis von Dokumenten, unabhängig davon, auf welchem Weg Kompetenzen erworben wurden. Unter bestimmten Voraussetzungen können darüber hinaus berufliche Kompetenzen in individuellen Verfahren festgestellt werden. Der Beitrag beleuchtet insbesondere die Möglichkeit der Kompetenzfeststellung, die das BQFG bereithält, und stellt Verfahrensstandards dafür sowie Erfahrungen aus dem Projekt Prototyping Transfer vor.[2]

1 Das BQFG als Basis für ein umfassendes Validierungsverfahren

Das BQFG sieht vor, dass im Rahmen des Anerkennungsverfahrens geprüft wird, ob durch Dokumente die Gleichwertigkeit eines ausländischen mit einem aktuellen deutschen Berufsabschluss (sogenannter „Referenzberuf“) festgestellt werden kann. Die Prüfung erfolgt auf Basis festgelegter Kriterien wie Ausbildungsinhalte und -dauer. Antragsvoraussetzung und

1 Dieser Beitrag beschäftigt sich ausschließlich mit der Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen im Bereich der nicht reglementierten Berufe, zu denen insbesondere die rund 330 Ausbildungsberufe im dualen System zählen. Der Bereich der reglementierten Berufe wird nicht berücksichtigt.

2 Dieser Beitrag entstand im Nachgang der AGBFN-Tagung vom 11./12.07.2016. In der Zwischenzeit liegen aktuellere Zahlen zu dem Themenbereich vor, z. B. im Bericht zum Anerkennungsgesetz 2017 (siehe: https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/daten_und_berichte.php). Das Projekt Prototyping Transfer, auf dessen Ergebnisse wir uns im Beitrag beziehen, ist zum 31.12.2018 ausgelaufen. Seit dem 1.1.2019 ist das Projekt NetQA als Verbundprojekt mit mehreren Partnern aus dem IHK- und HWK-Bereich an den Start gegangen (siehe für weitere Informationen dazu: https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/netqa.php).

damit wichtigstes Dokument für die formale Prüfung ist der Nachweis über einen ausländischen Berufsabschluss. In diesem ersten Schritt werden damit Lernergebnisse formalen Lernens für die Beurteilung der Gleichwertigkeit berücksichtigt. Um den Vergleich der Ausbildungen durchführen zu können, benötigen die für die Anerkennung zuständigen Stellen in der Praxis oftmals zusätzliche Informationen über Inhalt und Dauer einer Ausbildung wie z. B. Fächer- und Stundenauflistungen.

Die Anerkennungsstellen überprüfen bei der Gleichwertigkeitsfeststellung, ob wesentliche Unterschiede zwischen der ausländischen Berufsqualifikation und dem inländischen Referenzberuf bestehen und ob diese möglicherweise in einem zweiten Schritt durch Berufserfahrung oder weitere Befähigungsnachweise ausgeglichen werden können. Dies gilt insbesondere für Defizite in Bezug auf praktische Ausbildungsteile, die gerade im deutschen dualen System eine wichtige Rolle spielen. An dieser Stelle des Verfahrens werden also über die formale Ausbildung hinaus Lernergebnisse berücksichtigt, die auf informellem Weg (Berufserfahrung) oder auf non-formalem Weg (Teilnahme an Weiterbildung, Zusatzausbildung oder sonstige Zertifikate der Fort- und Weiterbildung) erworben wurden. Auch in diesem Schritt müssen die erzielten Lernergebnisse anhand von Dokumenten belegt werden, damit sie zum Ausgleich wesentlicher Unterschiede herangezogen werden können.

Wenn aber die notwendigen Dokumente nicht vorgelegt werden können und die Antragstellenden dies nicht selbst verschuldet haben, ermöglichen sogenannte „sonstige geeignete Verfahren“ (vgl. § 14 BQFG und § 50 a Abs. 4 HWO), dass Kompetenzen, die aufgrund fehlender oder nicht aussagekräftiger Papiere oder Zeugnisse aus den Heimatländern nicht direkt nachweisbar sind, trotzdem anerkannt werden können. Dieses Verfahren wird als „Qualifikationsanalyse“ bezeichnet (vgl. Oehme 2012). Mit dieser Möglichkeit zur Feststellung der Gleichwertigkeit wurde erstmalig die Option einer Kompetenzfeststellung – unterhalb der Ebene von Abschlussprüfungen – gesetzlich festgeschrieben. Bei diesem Verfahren steht die Frage im Mittelpunkt, „ob die erforderlichen Qualifikationen für eine sachgerechte Ausübung des Berufs bzw. für wesentliche Tätigkeiten des Berufs im notwendigen Maß bei den Antragstellenden vorhanden sind“ (ebd., S. 32).

Mit den hier beschriebenen Verfahrensschritten integriert das BQFG unterschiedliche Lernergebnisse in den Validierungsprozess. Neben der Dokumentenprüfung sind auch Kompetenzfeststellungsverfahren als eine Form der Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen vorgesehen, wenn Belege darüber fehlen. Dieses Verfahren kann sich sowohl auf die formal als auch auf die informell oder non-formal erworbenen Kompetenzen beziehen. Vor diesem Hintergrund bietet das BQFG die Grundlage für ein umfassendes Anerkennungsverfahren (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Lernergebnisse und Methoden ihrer Feststellung im Rahmen des BQFG

	Art der Lernergebnisse	Methode
Formale Prüfung	Ergebnisse formalen Lernens (im Ausland erworbener Abschluss)	Dokumentenprüfung
Prüfung individueller Nachweise	Ergebnisse informellen und non-formalen Lernens (Berufserfahrung/Weiterbildung)	Dokumentenprüfung
Qualifikationsanalyse	Berücksichtigung der Ergebnisse aller Lernformen (Handlungsfähigkeit)	Kompetenzfeststellung

Quelle: Böse/Lewalder/Schreiber 2014, S. 30-33.

2 Einheitliche und transparente Verfahrensstandards für die Durchführung von Qualifikationsanalysen

Um den zuständigen Kammern die Umsetzung der Qualifikationsanalyse zu erleichtern, hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bereits vor Inkrafttreten des Anerkennungsgesetzes das Projekt Prototyping I gefördert (Laufzeit 8/2011–01/2014). Unter Konsortialführerschaft des Westdeutschen Handwerkskammertages (WHKT) wurde ein Musterverfahren für die Durchführung von Qualifikationsanalysen im Rahmen von Gleichwertigkeitsfeststellungsverfahren entwickelt und erprobt. Ziel des Verbundprojekts von sieben Handwerkskammern, der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) sowie der Industrie- und Handelskammer zu Köln war die Entwicklung bundesweit einheitlicher und transparenter Verfahrensstandards. Das Projekt wurde vom Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk (FBH) an der Universität zu Köln wissenschaftlich begleitet. Die bildungspolitische Steuerung hat der Deutsche Handwerkskammertag (DHKT) übernommen. Die entwickelten Qualitätsstandards für die Durchführung der Qualifikationsanalyse werden im Folgenden vorgestellt (vgl. WHKT 2013, S. 5ff.).

Verfahrenstransparenz: Bereits vor dem Verfahren sollen die Antragstellenden in einer ausführlichen und individuellen Einstiegsberatung hinsichtlich der Chancen und Grenzen des gesamten Gleichwertigkeitsfeststellungsverfahrens beraten werden. Sofern sich die Notwendigkeit ergibt, im Anerkennungsverfahren eine Qualifikationsanalyse durchzuführen, wird der/die Anerkennungssuchende ausführlich über Ablauf, durchführende Experten und Expertinnen, Dauer, Kosten und Konsequenzen aus der Teilnahme informiert.

Vier-Augen-Prinzip: Der Verlauf einer Qualifikationsanalyse wird von einem Fachexperten bzw. einer Fachexpertin und einem Zweitbeobachter bzw. -beobachterin begleitet. Beide bewerten gleichgestellt und gemeinsam die Leistung der Teilnehmenden.

Anforderungen an die Experten und Expertinnen: Bei der Auswahl der Fachexperten und -expertinnen wird vorausgesetzt, dass diese in dem Referenzberuf einen gleich- oder höherwertigen Berufsabschluss sowie eine dreijährige und aktive berufliche Tätigkeit im Referenzberuf nachweisen können. Zudem sollen die Fachexperten und -expertinnen über interkulturelle und kommunikative Kompetenzen, instrumentenbezogene Methodenkompetenzen, Beobachtungs- und Beurteilungsfähigkeit sowie gute Kenntnisse der organisatorischen Rahmenbedingungen verfügen.

Der/die Zweitbeobachter/-in muss mindestens eine dreijährige Berufserfahrung in Wirtschaft, Verwaltung oder Bildungswesen nachweisen.

Vorbereitung der Experten und Expertinnen: Vorbereitend auf die Fachkrafttätigkeit sollen beide Experten bzw. Expertinnen für die Durchführung und Auswertung der Qualifikationsanalyse im Rahmen eines Expertenseminars geschult werden. Die Schulungen werden vom Projekt Prototyping Transfer dezentral bundesweit organisiert und von der ZWH durchgeführt.

Dokumentierte Beobachtung während der Qualifikationsanalyse: Für eine möglichst objektive Beurteilung des Verfahrens müssen die Experten und Expertinnen beobachtbare Kriterien vorab festlegen und eine Trennung von Beobachtung und Bewertung berücksichtigen. Ein entsprechender Beobachtungsbogen wurde im Projekt Prototyping I entwickelt. Durch die Vorgabe der Festlegung von Beobachtungskriterien soll Transparenz und Nachvollziehbarkeit über den Prozess der Qualifikationsanalyse selbst erzielt werden. Die Beurteilung basiert somit auf nachvollziehbaren und dokumentierten Kriterien, die für sachverständige Dritte überprüfbar sind. Zusätzlich werden Experten und Expertinnen bereits im Vorfeld der Qualifikationsanalyse dazu veranlasst, ihre Erwartungen an die Antragstellenden zu reflektieren und zu dokumentieren. Während der Qualifikationsanalyse ermöglicht der Beobachtungsbogen einen strukturierten Verlauf der Beobachtung und hilft gleichzeitig den Bewertenden, sich auf konkrete Verhaltensweisen der Teilnehmenden zu konzentrieren und im Anschluss zu einem Ergebnis zu gelangen.

Es wird vorausgesetzt, dass die Experten und Expertinnen **Offenheit für verschiedene Lösungswege** mitbringen, da die Teilnehmenden ihre Qualifikationen in verschiedenen Herkunftsländern und Bildungssystemen erworben haben.

Da die meisten Antragstellenden Deutsch nicht als Muttersprache erworben haben, sollen – **unterstützend zum Verständnis der Aufgabenstellung** – die Aufgaben sprachlich einfach formuliert werden. Zusätzlich können Hilfsmittel wie Begriffserklärungen, Glossare, oder die Nutzung von Wörterbüchern möglich sein. Der Fokus während der Qualifikationsanalyse sollte jederzeit auf die Frage gerichtet sein, ob der/die Antragstellende in der Lage ist, bestimmte wesentliche Tätigkeiten aus dem Referenzberuf auszuüben.

Um den Grad der Standardisierung möglichst hochzuhalten, wurden nach der Erprobungsphase sechs **Instrumente** festgelegt, die sich für eine Qualifikationsanalyse als sinnvoll erwiesen haben. Diese sind Fachgespräch, Rollenspiel, Fallstudie, Präsentation von Arbeits-

ergebnissen, Arbeitsprobe und Probearbeit im Betrieb. Diese Instrumente sollen erstens sowohl die Kenntnisse als auch die verschiedenen kognitiven, motorischen und kommunikativen Fertigkeiten einer Person erfassen und zweitens einer Vielzahl an unterschiedlichen Referenzberufen gerecht werden können.

Die Qualitätsmerkmale der Instrumente unterliegen den Kriterien der Validität, Objektivität, Reliabilität und Ökonomie (vgl. WHKT 2013, S. 6). Die einzelnen Instrumente werden im Folgenden näher beschrieben:

Das **Fachgespräch** ist eine Dialogsituation zwischen Experten bzw. Expertinnen und Antragstellenden. So können fachliche Grundvoraussetzungen und Handlungsentscheidungen durch auftragsbezogene, situative oder fallbezogene Fachgespräche festgestellt werden (vgl. Köhn/Rehbold 2013, S. 6).

In einem **Rollenspiel** wird ein fiktives Gespräch simuliert, das eine Standardsituation des Berufsbildes darstellt und der Bewertung der kommunikativen Fähigkeiten der Antragstellenden dient.

Im Verlauf einer **Fallstudie** werden authentische und repräsentative berufliche Handlungssituationen beschrieben. Dabei sollen die Antragstellenden eigene Lösungsstrategien entwickeln und diese im Anschluss präsentieren. Bei der Aufgabenstellung ist insbesondere auf das sprachliche Niveau zu achten, da für die meisten Antragstellenden die deutsche Sprache eine Fremdsprache darstellt.

Bei der **Präsentation von Arbeitsergebnissen** sollen die Arbeitsergebnisse adressatengerecht einem bestimmten Klientel vermittelt werden. Hier spielt der Einsatz von Medien und kommunikativen Fähigkeiten eine Rolle. Der Fokus liegt auf den kommunikativen Fähigkeiten sowie auf der Planung, Durchführung und Bewertung der eigenen Arbeitsleistung.

Bei einer **Arbeitsprobe** sollen die Antragstellenden die beruflichen Fähigkeiten bei der Bearbeitung von typischen, meist praktischen Produkten zeigen. Hierbei bekommen Antragstellende die Möglichkeit, ihr Vorgehen zu planen, zu strukturieren und es fachgerecht durchzuführen. Häufig – das zeigt die Umsetzungspraxis – schließt sich der Arbeitsprobe ein Fachgespräch an.

Im Rahmen einer **Probearbeit** arbeiten die Antragstellenden mehrere Tage in einem Betrieb und werden dabei von einem Experten bzw. einer Expertin begleitet, der/die die Arbeitsleistung beurteilt und dokumentiert.

Die im Vorgängerprojekt Prototyping I entwickelten prototypischen Verfahrensstandards und Hilfestellungen stehen als Download zur Verfügung: https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/prototyping-transfer.php. Der Abschlussbericht der Evaluation durch das Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk der Universität zu Köln (FBH) kann hier abgerufen werden: http://www.fbh.uni-koeln.de/sites/default/files/A23_Prototyping.pdf.

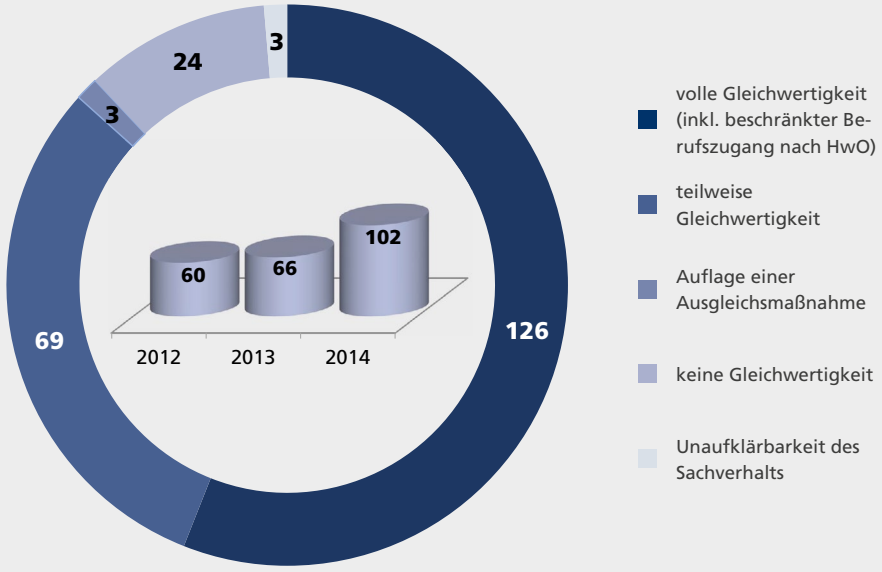
3 Qualifikationsanalysen in der praktischen Umsetzung

Mit steigenden Zuwanderungszahlen nimmt das Interesse und die Nachfrage an Anerkennungen ausländischer Berufsqualifikationen generell und damit auch an Anerkennungsmöglichkeiten bei fehlenden Unterlagen zu.

3.1 Ergebnisse der amtlichen Statistik

Die Zahl durchgeführter Qualifikationsanalysen, die im Rahmen der amtlichen Statistik gemeldet wurden, ist jährlich leicht gestiegen (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Ergebnisse der amtlichen Statistik „Sonstige geeignete Verfahren" (Qualifikationsanalyse)



Quelle: Statistisches Bundesamt (Für das Jahr 2012 wurden neun Fälle aufgrund von unplausiblen Meldungen abgezogen.) „Sonstige geeignete Verfahren" (Qualifikationsanalyse) bei nicht reglementierten Berufen und reglementierten Meisterberufen,– nach Anzahl in Jahren (Mitte) und nach Entscheidungen (Kreis außen).

Die Referenzberufe, bei denen diese Verfahren am häufigsten durchgeführt wurden, sind „Kraftfahrzeugmechatroniker/-in", „Elektroniker/-in" sowie „Tischler/-in".

Insgesamt ist die Anzahl durchgeführter Qualifikationsanalysen dabei noch eher gering. Ein Grund für die bisherige Zurückhaltung ist, dass Qualifikationsanalysen bei zuständigen Stellen und bei Beratungseinrichtungen noch nicht ausreichend bekannt sind. Auch sehen einige Stellen Hürden wegen des als hoch eingeschätzten Aufwands für die Organisation ei-

ner Qualifikationsanalyse. Für eine qualitätsgesicherte Durchführung müssen Experten und Expertinnen gewonnen, Instrumente gewählt und Aufgabenstellungen für den jeweiligen Einzelfall erarbeitet werden. Die zuständigen Stellen, die bereits Erfahrung gesammelt haben, berichten aber von abnehmendem Aufwand, da vor allem die erste Entwicklungsarbeit umfangreich sei.

3.2 Ergebnisse aus dem Projekt Prototyping Transfer

Mit dem Ziel, die Zahl der Qualifikationsanalysen zu erhöhen, ist im Januar 2015 das dreijährige, aus Mitteln des BMBF finanzierte Projekt „Prototyping Transfer – Berufsanerkennung mit Qualifikationsanalysen" gestartet, das auf den im Vorgängerprojekt „Prototyping" entwickelten Verfahrensstandards aufbaut. Das Projekt wird vom BIBB koordiniert. Auf der Grundlage der im vorangegangenen Projekt erarbeiteten Verfahrensstandards zielt das aktuelle Transferprojekt auf eine bundesweit verstärkte Durchführung von Qualifikationsanalysen.

Prototyping Transfer wird von sieben Projektpartnern umgesetzt: dem Westdeutschen Handwerkskammertag, der IHK FOSA (Foreign Skills Approval, ein öffentlich-rechtlicher Zusammenschluss von 77 Industrie und Handelskammern zur Feststellung der Gleichwertigkeit von Berufsqualifikationen), den Handwerkskammern Mannheim und Hamburg sowie den Industrie- und Handelskammern Köln und München und saarland.innovation&standort e. V. (Industrie- und Handelskammer des Saarlandes). Gemeinsam arbeiten sie daran, die Qualifikationsanalysen bekannter zu machen und andere zuständige Stellen und Beratungseinrichtungen über die Möglichkeiten zu informieren sowie bei der Durchführung konkret zu unterstützen. Dazu werden Materialien und Schulungen für die Mitarbeitenden in den zuständigen Stellen, aber auch individuelle Beratung angeboten. Im weiteren Projektverlauf sollen außerdem die durchgeführten Qualifikationsanalysen und die Aufgabenstellungen aufbereitet und bei Bedarf anderen zuständigen Stellen zur Verfügung gestellt werden. Diese Maßnahme soll den Aufwand bei weiteren Qualifikationsanalysen in denselben Berufen deutlich mindern.

Die Kosten für eine Qualifikationsanalyse variieren je nach Dauer und gewähltem Instrument sowie ggf. notwendigen Werkstätten und/oder Material. Prototyping Transfer bietet an, im Einzelfall und nach Prüfung die Kosten der Antragstellenden für die Durchführung einer Qualifikationsanalyse zu übernehmen, wenn diese nachweislich nicht nach SGB II/III von der Arbeitsverwaltung übernommen werden. Den Sonderfonds zur Finanzierung der Qualifikationsanalysen verwaltet im Rahmen von Prototyping Transfer der WHKT. Kammern, die keine Projektpartner in Prototyping Transfer sind, können sich bei Fragen dazu direkt an den WHKT wenden.

Eine Auswertung der ersten 71 im Projekt (im Zeitraum 01/2015 bis 07/2016) durchgeführten Qualifikationsanalysen liefert interessante Informationen:

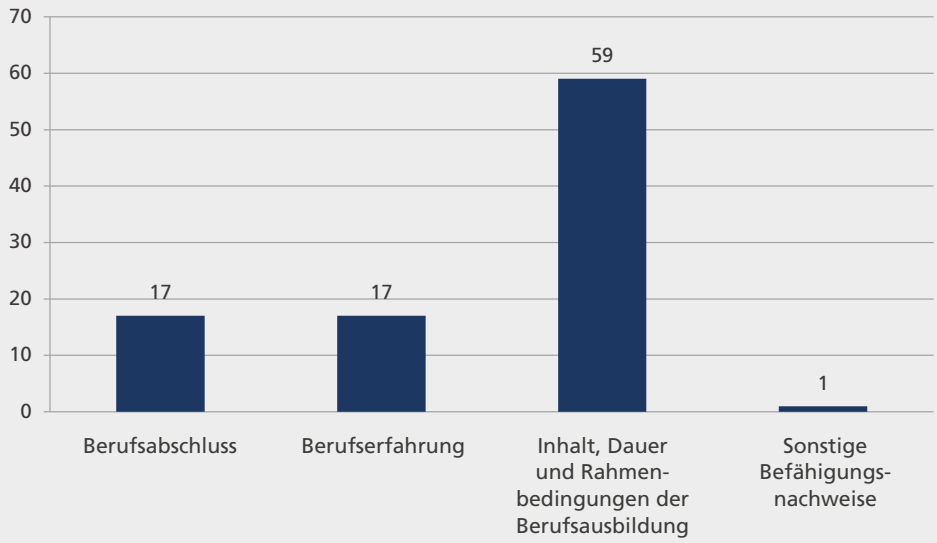
Die 71 Teilnehmer/-innen hatten ihre Abschlüsse in 34 unterschiedlichen Staaten erworben, wobei Syrien (9x) der am häufigsten angegebene Ausbildungsstaat ist, gefolgt von der Türkei und dem Iran (jeweils 8x), Ghana (4x) und Serbien (3x).

Der Großteil der Abschlüsse kam aus sogenannten Drittstaaten; nur sieben Personen, die bei einem der Projektpartner eine Qualifikationsanalyse durchgeführt hatten, hatten den Abschluss in einem der EU-Mitgliedsstaaten erlangt.

63 Personen verfügten über einschlägige Berufserfahrung. Die Qualifikationsanalysen wurden für 25 unterschiedliche Referenzberufe durchgeführt: am häufigsten für Kfz-Mechatroniker/-innen (17x), Friseurmeister/-innen (7x), Tischler/-innen (6x) und Zahntechniker/-innen (5x).

Die Auswertungen zeigten auch, dass nur in 17 Fällen der Nachweis über den Berufsabschluss selbst fehlte; fast immer sind es relevante Informationen zu Inhalt und Rahmenbedingungen der Ausbildung, die nicht vorgelegt werden können. In weiteren 17 Fällen bezog sich die Qualifikationsanalyse auf Kompetenzen, die durch Berufserfahrung erworben wurden (siehe Abb. 2).

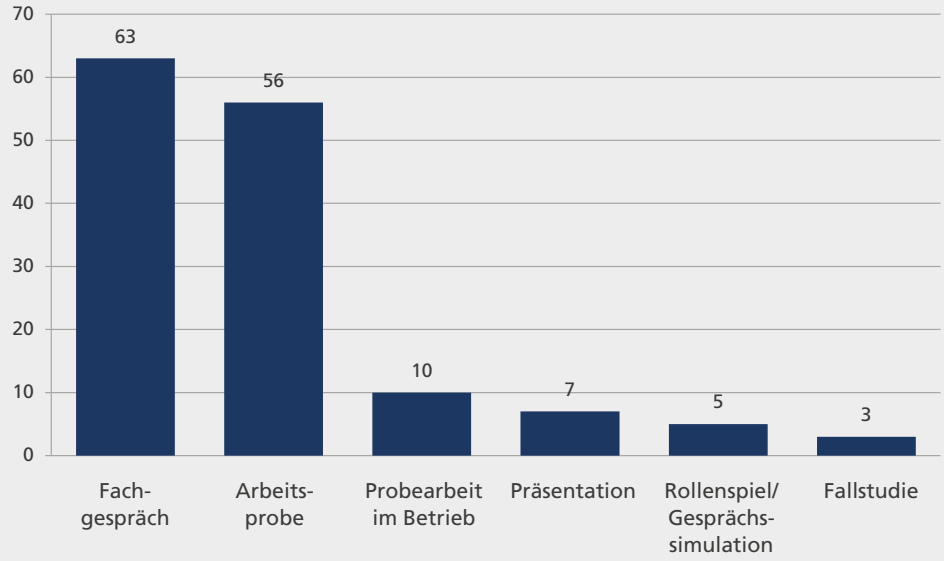
Abbildung 2: Art des fehlenden Nachweises (Auswertung der ersten 71 von den Projektpartnern in Prototyping Transfer durchgeführten Qualifikationsanalysen im Zeitraum 01/2015 – 07/2016. Mehrfachnennungen möglich)



Quelle: Eigene Darstellung.

Die beiden am häufigsten angewendeten Instrumente zur Feststellung der beruflichen Kompetenzen waren das Fachgespräch (63x) und die Arbeitsprobe (56x). Dabei wurden die beiden Instrumente 45-mal in Kombination genutzt (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3: Gewählte Instrumente der Qualifikationsanalyse (Auswertung der ersten 71 von den Projektpartnern in Prototyping Transfer durchgeführten Qualifikationsanalysen im Zeitraum 01/2015 bis 07/2016. Mehrfachnennungen möglich)



Quelle: Eigene Darstellung.

Es zeigt sich auch, dass in den meisten Fällen die Anerkennungsinteressierten die entstandenen Kosten für die Durchführung der Qualifikationsanalyse selbst tragen konnten. In zwölf der von den Projektpartnern durchgeführten Qualifikationsanalysen wurden diese aus dem im Projekt eingerichteten Sonderfonds finanziert.

30 Qualifikationsanalysen führten im Ergebnis des Anerkennungsverfahrens zu einer vollen Gleichwertigkeit, weitere 39 zu einer teilweisen Gleichwertigkeit. In zwei Fällen konnte keine Gleichwertigkeit festgestellt werden.

4 Regelungen können auch von Flüchtlingen genutzt werden

Ausdrückliche Intention des Gesetzgebers war es, durch die Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen die Erfolgsaussichten auch für Flüchtlinge auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. In den Erläuterungen zum Anerkennungsgesetz des BMBF heißt es hierzu: „[D]er durch das Arbeitsmigrationssteuerungsgesetz von 2009 neu eingefügte § 18a AufenthG [ermöglicht es] Geduldeten, eine Aufenthaltserlaubnis zu bekommen, wenn sie eine ihrem Abschluss entsprechende Beschäftigung finden. Die Eröffnung des Anerkennungsverfahrens für Geduldete verhilft dieser Vorschrift, die im Interesse der Sicherung des Fachkräftebedarfs eingeführt wurde, zu mehr Wirksamkeit“ (BMBF 2012).

Da weder Staatsangehörigkeit noch Aufenthaltstitel Voraussetzung für einen Antrag auf Anerkennung sind, werden im Rahmen der amtlichen Statistik keine Angaben dazu erhoben. Auf Basis der aktuellen Datenlage ist deshalb keine Aussage darüber möglich, wie häufig die Möglichkeiten des Anerkennungsgesetzes von Flüchtlingen in Anspruch genommen werden. Aus der Praxis berichten die Projektpartner, dass zunehmend Personen aus Afghanistan, Syrien, Iran oder Eritrea anfragen. Es kann – auch ohne den Aufenthaltstitel zu erheben – vermutet werden, dass diese Herkunftsländer auf Ausreisegründe schließen lassen, die im Kontext von Asylverfahren stehen.

Auch die Auswertung der von den Projektpartnern durchgeführten Qualifikationsanalysen zeigt, dass die Möglichkeit von Flüchtlingen in Anspruch genommen wird. 18 der 71 Personen verfügten über eine Aufenthaltserlaubnis nach §§ 22–26 Aufenthaltsgesetz (Aufenthalt aus völkerrechtlichen, humanitären oder politischen Gründen). Die im Vorgängerprojekt „Prototyping“ entwickelten Standards und Qualitätskriterien können folglich von den Kammern für diese Zielgruppe – sofern ein Berufsabschluss vorhanden ist –genauso genutzt werden wie für andere Personen mit Abschluss aus dem Ausland. Die Erfahrungen mit der Validierung von Lernergebnissen nach dem BQFG könnten bei der Schaffung weiterer Möglichkeiten in einem neuen rechtlichen Rahmen auch für Bildungsinländer/-innen ohne formalen Abschluss genutzt werden (vgl. Projekt Valikom des BMBF, koordiniert vom WHKT).

5 Herausforderungen der Umsetzung

Wenn Personen, die noch nicht lange in Deutschland leben, wegen fehlender Unterlagen von der Möglichkeit einer Qualifikationsanalyse profitieren sollen, müssen pragmatische Lösungen gefunden werden, sofern die Deutschkenntnisse noch nicht ausreichen. Dies entspricht dem Ziel, eine möglichst schnelle berufliche und damit gesellschaftliche Integration von neu Zugewanderten zu ermöglichen. Solche Maßnahmen schließen einen konsequenten parallel zum Anerkennungsverfahren stattfindenden Erwerb von (weiteren) Deutschkenntnissen nicht aus.

Die Projektpartner in Prototyping Transfer haben sich darauf verständigt, dass, sofern möglich, die Qualifikationsanalyse in deutscher Sprache stattfinden sollte. Bei Bedarf können aber Hilfsmittel, z. B. Wörterbücher, benutzt werden. Ebenfalls können zur Erläuterung der Aufgabenstellung Übersetzer/-innen hinzugezogen werden. In den ersten 71 durchgeführten Qualifikationsanalysen wurden in drei Fällen ein Wörterbuch und in elf Fällen ein Übersetzungsdienst genutzt. In den meisten Fällen wurden keine Arbeitsmaterialien oder Hilfsmittel verwendet.

Für die Zukunft wäre es darüber hinaus sinnvoll, für stark nachgefragte Berufe ein zweisprachiges Glossar mit relevanten Fachbegriffen zu erstellen. Zum einen könnten wichtige Fachbegriffe auf diese Weise erlernt und zum anderen könnte auf Übersetzer/-innen verzichtet werden. Die Vorarbeiten für ein solches Glossar sind im Projekt bereits angelaufen.

Wichtig ist darüber hinaus eine bundesweit über Berufsgrenzen hinweg einheitliche Anwendung der Verfahren bei fehlenden Unterlagen. Ziel von Prototyping Transfer ist es deshalb, zuständige Stellen so zu informieren, dass diese die möglichen Verfahren bei fehlenden Unterlagen kennen und anwenden. Aktuell wird auf Initiative des Projekts ein Expertise- und Wissenspool über durchgeführte Qualifikationsanalysen aufgebaut; alle Kammern sind gebeten, die Berufe zu melden, in denen sie bereits eine Qualifikationsanalyse durchgeführt haben. Auf diese Weise können andere Kammern von bisherigen Erfahrungen profitieren. Dies reduziert den Aufwand der Durchführung und führt zu einheitlichen Verfahren.

Damit auch Personen, die aktuell in Deutschland Asyl beantragen, von den Regelungen profitieren können, müssen vor allem auch im Hinblick auf die geforderten Sprachkenntnisse einheitliche und vor allem nachhaltige Organisations- und Finanzierungsmöglichkeiten für die Qualifikationsanalysen gefunden werden. Kompetenzfeststellungsverfahren auch unterhalb des beruflichen Abschlusses sind wichtig, um die Arbeitsmarktintegration zu fördern oder/und Weiterbildungsmöglichkeiten identifizieren zu können. Beides sollte im Sinne der Fachkräftesicherung auf der einen und einer zügigen beruflichen und gesellschaftlichen Integration der Flüchtlinge auf der anderen Seite gemeinsames Ziel aller Akteure sein.

Literatur

Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz vom 6. Dezember 2011 (BGBl. I S. 2515), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 22. Dezember 2015 (BGBl. I S. 2572) geändert worden ist – URL: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bqfg/gesamt.pdf (Zugriff: 13.09.2016)

BMBF (Hrsg.): Erläuterungen zum Anerkennungsgesetz des Bundes. Bonn, Berlin 2012

Böse, Carolin; Lewalder, Anna Christin; Schreiber, Daniel: Die Rolle formaler, non-formaler und informeller Lernergebnisse im Anerkennungsgesetz. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 43 (2014) 5, S. 30–33 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/7433 (Zugriff: 04.08.2016)

Köhn, Anke; Rehbold, Rolf Richard: Vorbereitung der Qualifikationsanalyse. In: Westdeutscher Handwerkskammertag (Hrsg.): Handreichung für Experten zur Durchführung einer Qualifikationsanalyse. Düsseldorf 2013

Oehme, A.: PROTOTYPING – ein Verbundprojekt zur Qualifikationsanalyse. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 41 (2012) 5, S. 31–32 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6939 (Zugriff: 04.08.2015)

Verordnung über die Berufsausbildung zum Kraftfahrzeugmechatroniker und zur Kraftfahrzeugmechatronikerin vom 14. Juni 2013. BGBI. I, S. 1594

Westdeutscher Handwerkskammertag (Hrsg.): Die Qualifikationsanalyse – Das Verfahren zur Analyse und Feststellung von Berufsqualifikationen im Rahmen von Anerkennungsverfahren: Ergebnisse aus dem Projekt Prototyping – Zusammenfassende Darstellung. Düsseldorf 2013 – URL: https://www.anerkennung-in-deutschland.de/media/prototyping_zusammenfassung_2013_endfassung.pdf (Zugriff: 23.07.2019)

Jessica Erbe

Theorie und Praxis der Anerkennungsregeln: Beobachtungen zu Vollzugsproblemen und Lösungsansätzen

In den Jahren 2012 bis 2014 führten Bund und Länder mit ihren jeweiligen Anerkennungsgesetzen bzw. Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzen das derzeit wichtigste Instrument zur Dokumentation und Verwertung vorhandener beruflicher Potenziale von Zugewanderten in Deutschland ein. Bis dahin gab es in Deutschland rechtliche Regelungen zu Anerkennungsverfahren nur für bestimmte Zielgruppen und/oder bestimmte Herkunftsqualifikationen. Der Rechtsanspruch auf ein Verfahren ist nunmehr auf alle Personenkreise unabhängig von Nationalität und Aufenthaltsstatus ausgeweitet. Für alle Berufe in Zuständigkeit des Bundes und der Länder können berufliche Qualifikationen aus dem Ausland auf Gleichwertigkeit geprüft werden. Die beim Bildungsgipfel 2008 angestoßene Gesetzgebung sollte das Problem des Brain Waste (Englmann/Müller 2007) beheben, die Integration von Zugewanderten fördern und Fachkräfte für die Wirtschaft sichern.

Welche Reichweite haben diese Instrumente von ihrer theoretischen Ausrichtung her, und welche Grenzen der Anwendung hat die Gesetzgebung definiert? Und wie stellt sich die tatsächliche Umsetzung in der Praxis dar?

Der Beitrag liefert quantitative Belege für die Nachfrage nach den Verfahren und die tatsächliche Anwendung der Regeln in der Praxis. Neben der amtlichen Statistik und Erhebungen des BIBB-Anerkennungsmonitorings werden auch Beiträge anderer Einrichtungen herangezogen. Dabei fällt auf, dass Studien, die auf Daten zur Umsetzung der EU-Berufsanerkennungsrichtlinie beruhen, für Deutschland zu deutlich abweichenden, recht kritischen Einschätzungen kommen. Der Beitrag diskutiert, wie sich diese abweichenden Ergebnisse erklären lassen. Er gibt eine Einschätzung des Gesamtumfangs von ausländischen Berufsqualifikationen, die in Deutschland zur Anerkennung oder Bewertung vorgelegt wurden und setzt dabei Bundes- und landesrechtliche Verfahren sowie Zeugnisbewertungen ins Verhältnis. Darüber hinaus benennt der Beitrag die mit Stand 2017 zu beobachtenden Vollzugsdivergenzen sowie faktische und strukturelle Probleme beim Vollzug. Zugleich wird aufgezeigt, welche Lösungsansätze die Akteure hinsichtlich der Herausforderungen verfolgen.

1 Zur Theorie: Anerkennungsgesetze als politisches Programm

Gegenstand des Beitrags sind die Regeln zur beruflichen Anerkennung[1], allen voran das Anerkennungsgesetz des Bundes, also das „Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen“ einschließlich des damit neu eingeführten „Gesetz über die Feststellung der Gleichwertigkeit von Berufsqualifikationen“, kurz Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG), sowie des damit geänderten Fach- und Berufsrechts (wie beispielsweise Handwerksordnung und Bundesärzteordnung). Vieles von dem hier Dargestellten gilt aber auch für die Anerkennungsgesetze der Länder, weil sie in Inhalt und Struktur eng an das Modell des Bundes angelehnt sind (vgl. BMBF 2014, S. 24). Zudem unterscheiden nicht alle empirischen Datenquellen nach der Rechtsgrundlage für den jeweiligen Beruf. Insbesondere bei Betriebs- oder Personenbefragungen kann die Kenntnis, unter welche Rechtsgrundlage ein bestimmter Beruf fällt, nicht immer vorausgesetzt werden.

In der Begrifflichkeit, also der Betrachtung der Anerkennungsregeln als politisches Programm, folgt der Beitrag der Implementationstheorie, wie in Abschnitt 2.1 erläutert wird.

1.1 Berufliche Anerkennung: ein komplexes Politikfeld im Mehrebenensystem

Das Gebiet der beruflichen Anerkennung ist durch ein hohes Maß an Komplexität seiner Rechtsgrundlagen und damit auch der Zusammensetzung der beteiligten Akteure gekennzeichnet.

Komplexität entsteht zum einen durch ein sehr weitreichendes Regelungsgebiet: Es umfasst das ganze Berufsspektrum und damit so unterschiedliche Bereiche wie die reglementierten und die nicht reglementierten Berufe. Diese unterscheiden sich im Wesentlichen dadurch, ob ihre Ausübung an eine staatliche Zulassung gebunden ist, was mit bestimmten, rechtlich geregelten Verfahren wie etwa der Approbation zusätzlich zu den Ausbildungsregeln verbunden ist. Bei nicht reglementierten Berufen ist meist nur die Berufsausbildung durch Gesetze, Verordnungen und/oder Verwaltungsakte geregelt, beispielsweise durch das Berufsbildungsgesetz in Verbindung mit den jeweiligen Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen.

Die Komplexität erhöht sich zum anderen dadurch, dass die genannten Regelungen nicht von einer Gesetzgebung, sondern – wegen der Verteilung der Kompetenzen in der Bildung im föderalen Gefüge – sowohl von den Ländern als auch vom Bund erlassen werden. Die Europäische Gemeinschaft (EG) und später die Europäische Union (EU) sind über die Binnenmarktpolitik und die Personenfreizügigkeit als eine ihrer grundlegenden Freiheiten ebenfalls gesetzgeberisch tätig geworden. Bisweilen sind mehrere legislative Ebenen für das-

1 Neben beruflicher Anerkennung spielen bei Migrationsprozessen auch schulische und akademische Anerkennung eine Rolle – sie unterliegen jedoch anderen Rechtsgrundlagen und werden hier nicht behandelt. Mit ‚Anerkennungsgesetz' im Singular ist das Bundesgesetz gemeint.

selbe Regelungsgebiet für jeweils andere Zielgruppen verantwortlich. So hat der Bund bestimmte europäische Regelungen, die nur für in der EU Ausgebildete galten, mit dem Anerkennungsgesetz auf alle Personengruppen ausgeweitet. Im Falle von EU-Richtlinien wie der EU-Berufsanerkennungsrichtlinie 2005/36/EG sind die Inhalte zudem in nationales Recht umzusetzen, wie zuletzt 2016 bei der Reform durch die Richtlinie 2013/55/EU geschehen.[2] Parallel gelten weitere Rechtsgrundlagen nur für eine eng umgrenzte Zahl bestimmter Qualifikationen (im Falle der bilateralen Abkommen mit Frankreich und Österreich) oder bestimmter Zielgruppen (im Falle des Bundesvertriebenengesetzes). Für akademische Studienabschlüsse wie in Mathematik, Soziologie etc., die nicht zu einer reglementierten Tätigkeit führen, gibt es zudem das Verfahren der Zeugnisbewertung durch die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB).

Zu den Rahmenbedingungen dieses Mehrebenensystems der EU zählt, dass entsprechend viele Akteure die Umsetzung der Regelungen verantworten. Neben Akteuren auf EU-, Bundes- und Landesebene sind darüber hinaus noch Akteure der regionalen und lokalen Ebene beteiligt.

Die Komplexität wirkt sich zwangsläufig auf Aussagen zur Umsetzung der Normen aus. Sie erschwert allgemeine Aussagen, die für das gesamte Spektrum der Anerkennung gelten. In den meisten Fällen ist mindestens zu spezifizieren, ob sich die Aussage auf den reglementierten oder nicht reglementierten Bereich bezieht und welche Zielgruppe gemeint ist: Personen im Ausland oder im Inland? Fachkräfte aus EU-Staaten oder aus Drittstaaten? Das geht mitunter zulasten der Einfachheit von Aussagen, will man nicht unzulässig verallgemeinern.

Vor allem bedeutet die Komplexität der Anerkennungsregeln aber auch, dass Information und Beratung ganz essenziell für das Gelingen der Anerkennung sind. Das gilt insbesondere für die im Ausland Qualifizierten, aber auch für Betriebe, die sie bereits jetzt oder künftig beschäftigen.

1.2 Ziele und Prinzipien der Anerkennungsregeln

Die Anerkennungsgesetze haben zwei Zielrichtungen: Zum einen sollen sie die Integration derjenigen in Deutschland lebenden Arbeitskräfte fördern, die ihre berufliche Qualifikation im Ausland erworben haben. Zum anderen sollen sie ein Instrument der Fachkräftesicherung in Deutschland sein. Sie wenden sich daher auch an im Ausland lebende, potenzielle Zuwanderer und Zuwanderinnen, die eine Arbeitsaufnahme in Deutschland in Erwägung ziehen und dafür die Gleichwertigkeit ihrer Qualifikation prüfen lassen.

2 Siehe URL: http://data.europa.eu/eli/dir/2013/55/oj (Zugriff: 30.03.2017) sowie BMBF (2016) zur Umsetzung in Deutschland.

Zu den Prinzipien der Anerkennungsgesetze zählen

- ein allgemeiner Rechtsanspruch auf die Verfahren unabhängig vom Aufenthaltsstatus der Antragstellenden sowie vom Herkunftsland der Qualifikation,
- einheitliche formale Standards, vor allem hinsichtlich der Fristen, innerhalb derer über Anträge zu entscheiden ist, aber auch der Anforderungen an die genaue Darlegung der Entscheidung im Bescheid oder die Möglichkeit, Rechtsbehelf gegen einen Bescheid einzulegen,
- inhaltliche Standards, beispielsweise, dass die Gleichwertigkeit der im Ausland erworbenen Qualifikation zu einem aktuellen deutschen Referenzberuf geprüft wird (Arbeitsmarktsignal), dass neben dem formalen Abschluss auch non-formale und informelle Kompetenzen durch Weiterbildung und Berufserfahrung zu berücksichtigen sind, womit mögliche Unterschiede ausgeglichen werden können, oder dass im Falle fehlender Dokumente alternative Wege beschritten werden können.

2 Forschungsansatz und empirische Vorgehensweise

Im Folgenden wird zuerst der verwendete Theorieansatz erläutert und auf das Themenfeld der Anerkennung bezogen. Dabei wird der Auftrag des Anerkennungsmonitorings eingeordnet. Es folgt ein Überblick über die Methoden und Datengrundlagen des Monitorings und über deren Auswahl für den vorliegenden Beitrag.

2.1 Implementationstheoretischer Ansatz und die Anerkennungsgesetzgebung

Im Bereich der Studien zur Anerkennung stützt sich der Beitrag erstmals auf den implementationstheoretischen Ansatz aus der sozialwissenschaftlichen Verwaltungsforschung. In Deutschland wurde dieser maßgeblich von der Organisationssoziologin Renate Mayntz am Beispiel der Umweltpolitik entwickelt (1978) und seitdem zur Untersuchung zahlreicher weiterer Politikfelder genutzt und ausgebaut,wie etwa der Steuerpolitik (vgl. Meyer 2005), der Sozialpolitik (vgl. Albrecht/Reidegeld 1977; Kuhn 2016) und vielen anderen (vgl. Mayntz 1980b). Die anfangs auf einzelstaatliche Politik gerichtete Vollzugsforschung wurde später unter dem Begriff *Compliance* mit Blick auf europäische Gesetzgebung und andere internationale Regelungen weiterentwickelt, insbesondere von Chayes/Handler Chayes (1993), Abbott/Keohane/Moravcsik et al. (2001) zum Begriff der Legalisierung sowie von der Forschungsgruppe um Tanja Börzel (2002; vgl. auch Panke/Börzel 2008).

Als Implementation wird die Durchführungsphase eines Regelungsinstruments bezeichnet (vgl. Mayntz 1978, S. 4f.). Sie ist Teil des „als Problemlösungsprozess begriffenen politischen Prozesses“, der „mit der Problemwahrnehmung und Problemdefinition [beginnt], auf die die Phase der Politikformulierung oder Programmentwicklung folgt, an deren Ende ein Regelungsinstrument mit bestimmten Merkmalen steht“ (ebd.). Die Phasen der Entwicklung

und des Vollzugs sind dabei nicht nur „dichotom“ zu denken, sondern sie können sich zeitlich überlappen (vgl. Mayntz 1980a, S. 10). Wie aus der Definition hervorgeht, ist der Begriff „Programm“ hier im Sinne von „Politik“ zu verstehen. Von den drei englischen Begriffen – polity, policy, politics – entspricht er dem Begriff policy und ist damit weiter gefasst als der Programmbegriff aus dem Bereich der Förderung, wo innerhalb eines übergreifenden Programms verschiedene Projekte durchgeführt werden.

Der Ansatz unterscheidet faktische und strukturelle Vollzugsprobleme oder -defizite[3] sowie Vollzugsdivergenzen. Die Implementationsforschung zielt darauf, binnenstrukturelle Handlungsprobleme zu identifizieren und Hemmnisse zu erklären, damit diesen beispielsweise bei Gesetzesnovellierungen oder mit Unterstützungsmaßnahmen begegnet werden kann.

Die Wahrscheinlichkeit, dass sich in der Praxis Implementationsprobleme ergeben, ist immanent. Deshalb werden bereits bei der Programmformulierung Vorkehrungen getroffen, diese möglichst frühzeitig erkennen zu können, um bei Bedarf nachzusteuern.

Auch im Falle des Anerkennungsgesetzes des Bundes hat die Legislative eine amtliche Statistik über die Anerkennungsverfahren (§ 17 BQFG) vorgesehen und die Bundesregierung verpflichtet, nach Ablauf von vier Jahren Anwendung und Wirkung des Gesetzes zu evaluieren (§ 18 BQFG). Des Weiteren hat der im Gesetzgebungsprozess explizit geäußerte Wunsch, noch frühzeitiger Kenntnis über die Anwendung zu erhalten, die federführende Bundesministerin veranlasst, eine kontinuierliche Beobachtung der Praxis zuzusagen.[4] Daher hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Ende 2012 das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) mit der „Beobachtung der Umsetzung des Anerkennungsgesetzes des Bundes als Beitrag zur Qualitätssicherung“, kurz Anerkennungsmonitoring, beauftragt.

Bei der Programmformulierung wurde darüber hinaus eine Reihe von Bedarfen antizipiert, um dem Rechtsanspruch auch praktisch Geltung zu verschaffen. Entsprechend wurden parallel zum Gesetzgebungsprozess bereits Begleitmaßnahmen zum Gesetzesvollzug umgesetzt. Dazu gehören vor allem Informations- und Beratungsangebote sowie später auch Qualifizierungsangebote und Finanzierungsinstrumente. Über die (Fort-)Entwicklung und Inanspruchnahme dieser Angebote informieren regelmäßig die Berichte zum Anerkennungsgesetz (BMBF 2014; 2015; 2016; 2017).

3 Wie Renate Mayntz beschreibt (1978, S. 2f.), hatte die Verwendung des Begriffs ‚Vollzugsdefizit‘ in der öffentlichen Debatte über die Umweltpolitik zu Abwehrreaktionen geführt, weil er als Vorwurf und Schuldzuweisung an die Vollzugsbehörden aufgefasst wurde. In ihren Analysen benennt sie stattdessen ‚Vollzugsprobleme‘ und ‚Implementationsprobleme‘ sowie ‚Schwächen‘ und erklärt die zugrunde liegenden Hindernisse. Für die beiden untersuchten Umweltpolitiken kommt sie zu dem Schluss, dass die „festgestellten Mängel bei den Vollzugstätigkeiten […] insofern zum guten Teil als Anpassung an bestehende Restriktionen zu interpretieren [sind]“ (ebd., S. 53).

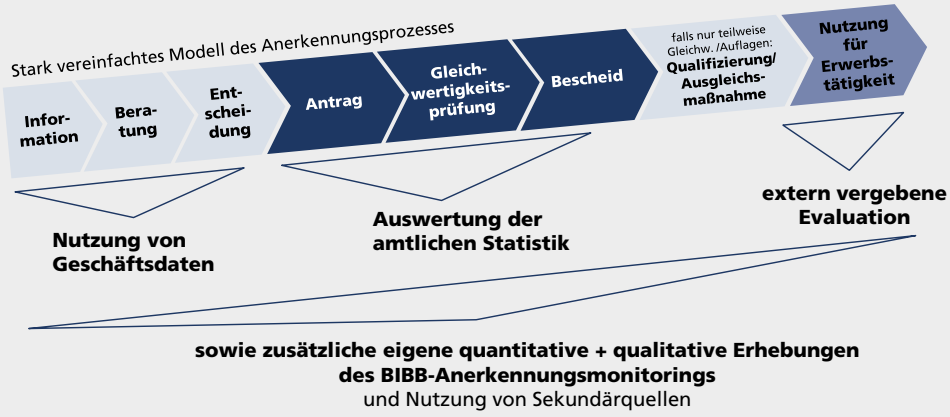
4 889. Bundesratssitzung am 04.11.2011, vgl. S. 508–511 des Plenarprotokolls – URL: https://www.bundesrat.de/SharedDocs/downloads/DE/plenarprotokolle/2011/Plenarprotokoll-889.pdf (Zugriff: 29.03.2019).

2.2 Methoden und Datengrundlagen

Das BIBB-Anerkennungsmonitoring hat den Auftrag, Transparenz in dem komplexen Politikfeld der Anerkennung zu schaffen sowie mögliche Anpassungs- und Unterstützungsbedarfe zu ermitteln.

Hierfür verfolgt das BIBB einen multiperspektivischen Ansatz und wendet ein Mixed-Methods-Design aus quantitativen und qualitativen Erhebungen an (vgl. Abb. 1 sowie BMBF 2014, S. 38ff.). Dazu zählen eigene Erhebungen wie Interviews, Befragungen und/oder Workshops, z. B. mit Vertreterinnen und Vertretern von zuständigen Stellen wie Landesbehörden, Handwerkskammern, Industrie- und Handelskammern sowie von Beratungseinrichtungen, Jobcentern und Betrieben und mit Anerkennungsinteressierten selbst.[5] Sie ergänzen die Auswertungen der amtlichen Statistik sowie vorliegender Geschäftsdaten, die naturgemäß weder die gesamte Prozesskette abdecken noch alle Fragen zu Abläufen beantworten können. Daneben beruhen die Erkenntnisse auf der Auswertung von Gremienprotokollen, internen Berichten, Sekundäranalysen, Erfahrungsberichten Betroffener bei Veranstaltungen sowie Bürgereingaben und anderen Rückmeldungen von Multiplikatoren aus der Praxis.

Abbildung 1: Übersicht über die Datengrundlagen nach Prozessschritten



Quelle: Eigene Darstellung.

Die Ergebnisse sind größtenteils in den ersten vier Berichten zum Anerkennungsgesetz veröffentlicht (BMBF 2014; 2015; 2016; 2017) sowie in Fachbeiträgen des Anerkennungsmonitorings[6]. Dort sind die jeweiligen methodischen Angaben und Datensatzbeschreibungen

5 Ohne die Beratung und Unterstützung der Mitglieder des Beirats, der das Monitoring begleitet und die wichtigsten Akteure der Praxis vertritt, hätten viele der Erkenntnisse nicht gewonnen werden können, wofür an dieser Stelle ausdrücklich gedankt sei.

6 Für weiterführende Informationen zum BIBB–Anerkennungsmonitoring siehe URL: www.bibb.de/de/1350.php.

zu den hier zusammengefassten Ergebnissen nachzulesen. Daneben wird eine Auswahl aktueller Sekundärliteratur herangezogen, die die Ergebnisse ergänzt, plausibilisiert oder auch kontrastiert.

Zum Zeitpunkt der Fertigstellung des Beitrags im April 2017 ließ sich nur ein *Zwischenstand* abbilden: Eine koordinierte Statistik zu den Anerkennungsverfahren von Bund und Ländern liegt (auch im April 2019) noch nicht vor. Die Ergebnisse der gesetzlich vorgesehenen Evaluation des Anerkennungsgesetzes (Ekert u. a. 2017; BMBF 2017) erschienen erst im Juni 2017 und werden daher hier nicht berücksichtigt. Auch sind genauere Analysen zum Vollzug nur zu einzelnen Berufen oder Berufsgruppen vorhanden.[7] Vor allem im Gesundheitsbereich konnte dank der Unterstützung der zuständigen Stellen und Gremien der Länder sowie durch ergänzende Untersuchungen (BMG 2017) ein weitaus präziseres Bild der Umsetzung erstellt werden, als das bisher bei anderen bundesrechtlich geregelten Berufsbereichen der Fall ist (siehe BMBF 2014; 2015; 2016; 2017). Vor Erscheinen dieses Sammelbandes in 2019 und im Interesse der Leserinnen und Leser wurde bei den Daten der amtlichen Statistik in Kapitel 3.1 und 3.2 eine Aktualisierung um die Jahre 2016 und 2017 vorgenommen. An anderen Stellen sind zwischenzeitlich erschienene Veröffentlichungen ergänzt. Auch sieben Jahre nach Inkrafttreten der Regeln ist zu beobachten, dass sich die Umsetzung noch in einer Entwicklungsphase befindet. So besteht insbesondere bei Bündelungs- und Zentralisierungsprozessen bei den für die Anerkennung zuständigen Stellen und bei der Unterstützungsstruktur noch Dynamik.

3 Die Anerkennungsregeln in der Praxis

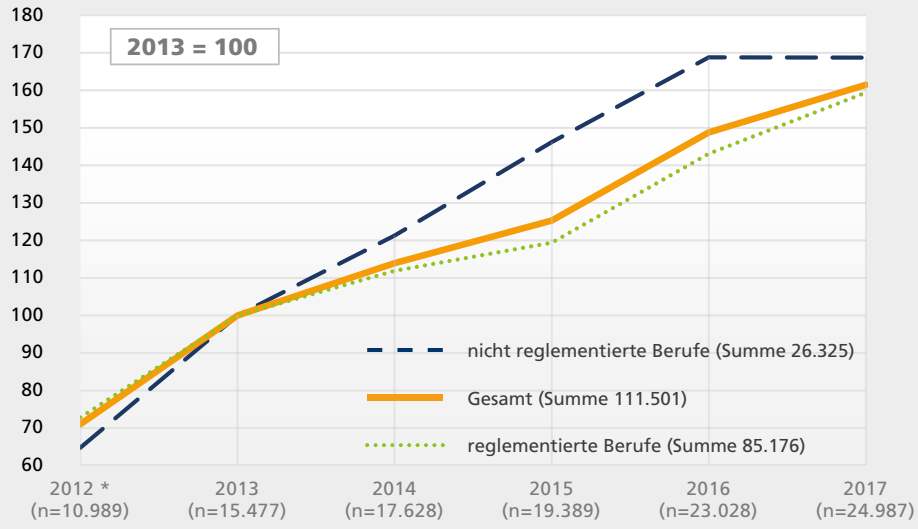
Der Vollzug der Anerkennungsregeln im weiteren Sinne wird in diesem Beitrag in vier Schritten behandelt: Zunächst wird anhand der im Gesetz vorgesehenen amtlichen Statistik gezeigt, *in welchem Umfang* im Ausland Qualifizierte als die Normadressaten tatsächlich Anträge stellen und wie sich diese Zahlen in den verschiedenen Bereichen entwickeln und verteilen. Auch wird die Gesamtzahl der Anträge zu bundes- und landesrechtlicher Anerkennung sowie zur Zeugnisbewertung berechnet. Sodann wird das *Ergebnis des Vollzugs* in Form der gemeldeten Bescheide betrachtet, ebenfalls anhand der amtlichen Statistik. Im Anschluss wird diskutiert, weshalb EU-Quellen bisher zu anderen Ergebnissen gekommen sind. Im letzten Schritt wird untersucht, *wie* die Anerkennungsregeln angewandt werden und welche Herausforderungen sich im Vollzug ergeben.

7 Vgl. die Auswahlbibliografien zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen, eine Zusammenstellung aus dem VET Repository des BIBB (Langenkamp/Linten 2019 – URL: www.bibb.de/auswahlbibliografien

3.1 Der Rechtsanspruch wird in der Praxis auch genutzt

Seit Inkrafttreten des Bundesgesetzes sind von Jahr zu Jahr gestiegene Antragszahlen[8] im jeweils fünfstelligen Bereich von anfangs knapp 11.000 auf zuletzt knapp 25.000 zu verzeichnen (2012 bis 2017). Wie in Abb. 2 deutlich wird, sind die Steigerungsraten bei reglementierten Berufen seit 2013 ungebrochen hoch. Die Zahl bei den nicht reglementierten Berufen ist nach noch stärkeren Steigerungsraten bis 2016 in 2017 erstmals auf dem Vorjahresniveau geblieben. Insgesamt rund 111.500 Mal haben im Ausland Qualifizierte in den ersten sechs Jahren die Anerkennung ihres Abschlusses in einem der rund 600 Berufe des Bundes beantragt. Die genaue Zahl der Antragstellenden ist nicht bekannt, da mehr als ein Antrag auf eine Person entfallen kann. So können diejenigen, denen beim ersten Antrag eine Teilgleichwertigkeit bescheinigt wurde, noch einen zweiten Antrag stellen, um nach einer Anpassungsqualifizierung die volle Gleichwertigkeit zu erhalten. Zudem kann eine Person mehr als einen Berufsabschluss zur Prüfung vorlegen.

Abbildung 2: Steigende Antragszahlen bei den Berufen des Bundes seit 2012 (in %)



Quelle: Amtliche Statistik nach § 17 BQFG (Bund) 2012 bis 2017. Erhebung der Statistischen Ämter von Bund und Ländern. Berechnung und Darstellung des BIBB. Hinweis: Die Absolutwerte sind zum Zweck der Anonymisierung auf ein Vielfaches von drei gerundet. Daher ergeben sich geringfügige Abweichungen zwischen der Summe der beiden Bereiche und der Gesamtzahl. Zu Untererfassungen und weiteren methodischen Anmerkungen siehe Schmitz/Erbe (2019).

(*) Ab Inkrafttreten am 1. April 2012 kam das BQFG im Jahr 2012 nur neun Monate zur Anwendung; deshalb ist 2013 als Basisjahr abgebildet.

8 Soweit nicht anders angegeben, beruhen die in diesem Unterkapitel berechneten Anteile auf Daten, die im Datenreport 2019 veröffentlicht sind (Schmitz/Erbe 2019).

Ein Großteil der Anträge entfällt wie zu erwarten auf den reglementierten Bereich, in dem die Anerkennung für alle „ein Muss“ ist. Doch wird der Rechtsanspruch wie vom Gesetzgeber bezweckt auch im nicht reglementierten Bereich genutzt: Entfiel anfangs nur jeder fünfte Antrag auf einen solchen Beruf, machten diese im Gesamtzeitraum knapp 24 Prozent aller Anträge aus.

Wie die Auswertung[9] der Staatsangehörigkeiten der Antragstellenden von 2012 bis 2017 belegt, handelt es sich zwar mehrheitlich um Staatsangehörige von Mitgliedstaaten der EU, des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) oder der Schweiz (54 % der Anträge), doch sind auch viele Staatsangehörige von Drittstaaten vertreten (45 %). Dabei stammte nahezu die Hälfte aller vorgelegten Ausbildungen aus EU/EWR/Schweiz (48 %) und aus Drittstaaten (52 %). In dem Sechsjahreszeitraum ist der Anteil der Drittstaatsangehörigen gestiegen und hat 2017 den Anteil der Staatsangehörigen von EU/EWR/Schweiz überholt. Wie ein Blick auf die am meisten vertretenen Länder zeigt, ist dies vermutlich auf das Fluchtgeschehen der Vorjahre zurückzuführen. Zugleich ist die Anzahl der bereits vom Ausland aus gestellten Anträge auf insgesamt rund 13.150 gestiegen, und zwar insbesondere bei den Drittstaatsangehörigen (insgesamt über 4.000 Auslandsanträge). Bei ihnen ist die Anerkennung in vielen Fällen eine Voraussetzung für die Einwanderung. Das bedeutet, dass das Anerkennungsgesetz tatsächlich eine ganz deutlich über die zuvor bestehenden Regelungen der EU hinausgehende Wirkung entfaltet hat. Eine genauere Quantifizierung der Antragszahlen nach Zielgruppen liefern die Ergebnisse der Evaluation (Ekert u. a. 2017).

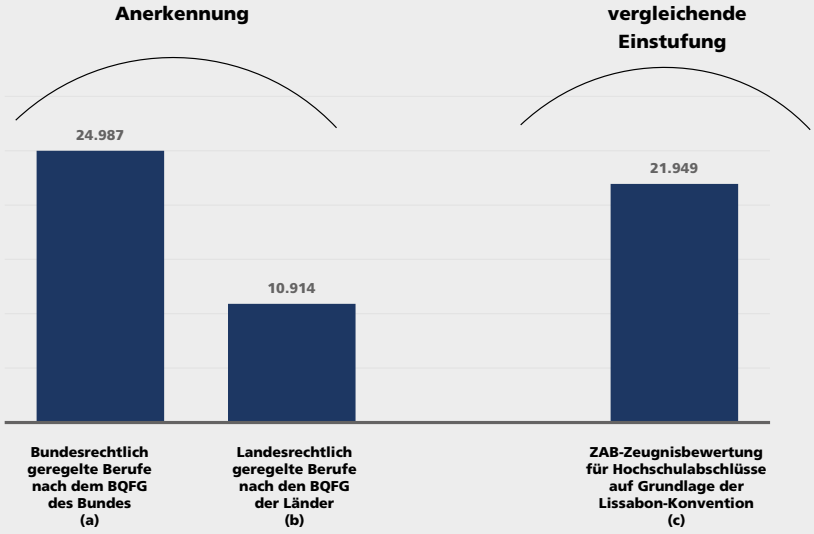
Auch die Anerkennungsgesetze der Länder wurden einer Evaluation unterzogen.[10] Über ihre Anwendung führen die statistischen Landesämter separate Statistiken. Seit dem Berichtsjahr 2016 führt das Statistische Bundesamt diese zu einer koordinierten Länderstatistik zusammen. Insgesamt meldeten die zuständigen Stellen in den Jahren 2016 und 2017 jeweils 9.372 und 10.914 Anträge zu landesrechtlich geregelten Berufen.[11] Am stärksten waren Ingenieurs-, Lehramts- und Erzieherberufe nachgefragt.

9 Auswertungen des Statistischen Bundesamtes, Berechnung des BIBB, gerundete Werte.

10 Die Ergebnisse sind noch nicht veröffentlicht.

11 Koordinierte Länderstatistik zu landesrechtlich geregelten Berufen nach LBQFG; Erhebung der Statistischen Ämter von Bund und Ländern. Berechnung des Statistischen Bundesamtes, gerundete Werte.

Abbildung 3: In Deutschland zur Bewertung eingereichte ausländische Berufsqualifikationen in 2017 (insgesamt 57.850) nach Art des Verfahrens und Rechtsgrundlage



Quellen: a) Amtliche Statistik nach § 17 BQFG (Bund) 2017. Erhebung der Statistischen Ämter von Bund und Ländern, Berechnungen des BIBB, gerundete Werte; b) Auswertungen des Statistischen Bundesamtes nach den BQFG der Länder, gerundete Werte; c) ZAB-Statistik 2017, Berechnung der ZAB; vgl. Fußnote 11. Eigene Darstellung.

Zusammen mit den 24.987 Anträgen auf Anerkennung nach Bundesrecht ergeben die 10.914 Anträge auf Anerkennung nach Landesrecht insgesamt 35.901 Anerkennungsanträge in 2017. Um ein vollständiges Bild der in Deutschland zur formalen Prüfung vorgelegten ausländischen Berufsqualifikationen zu erhalten, sind noch die 21.949 Zeugnisbewertungen für ausländische Hochschulabschlüsse[12] zu berücksichtigen, die die ZAB 2017 für Privatpersonen erstellte. Sie sind zwar keine Anerkennung, sondern eine vergleichende Einstufung, können aber ebenfalls den Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt erleichtern oder überhaupt erst die Einreise ermöglichen. Die Zahl dieser Zeugnisbewertungen hat sich seit 2012 vervierfacht – so erstellte die ZAB 2012 noch knapp 5.233 Zeugnisbewertungen[13]. Die Verfahren der Anerkennung und der Zeugnisbewertung unterscheiden sich erheblich. Dennoch ist die Gesamtzahl der Fälle, in denen im Ausland Qualifizierte ihre Abschlüsse und Zeugnisse in Deutschland zur formalen Prüfung vorlegen, eine relevante Größe für die Fragen nach

12 https://www.kmk.org/zab/zentralstelle-fuer-auslaendisches-bildungswesen/zeugnisbewertung-fuer-auslaendische-hochschulqualifikationen/faq-zeugnisbewertung.html (Zugriff: 16.03.2019)

13 Meldung der ZAB vom 17.02.2017 an das BIBB für den Bericht zum Anerkennungsgesetz 2017. 2016 waren es 16.500 Zeugnisbewertungen.

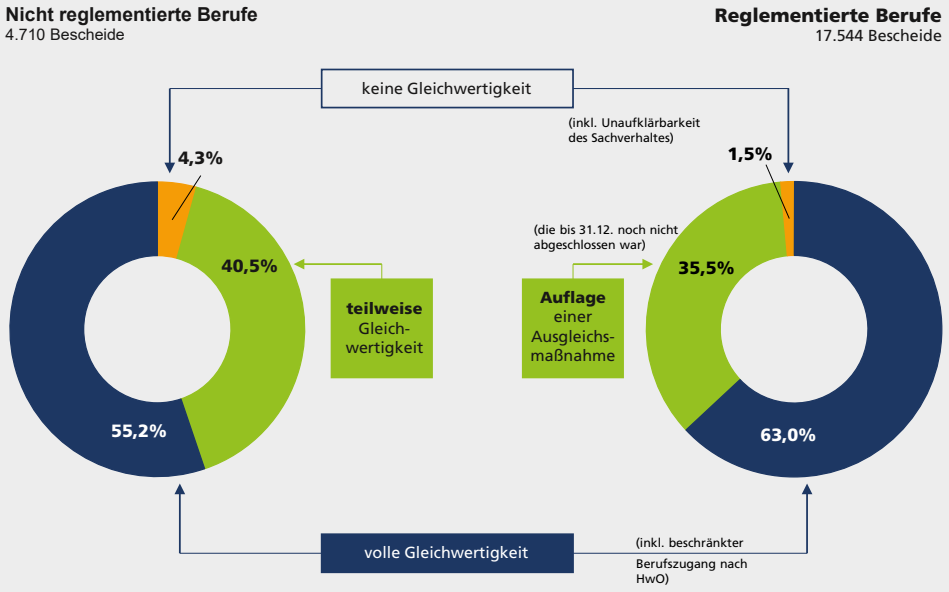
Integration und Fachkräftesicherung. In 2017 wurden die verschiedenen Verfahren insgesamt ca. 57.850 Mal genutzt. Über die Fälle, in denen im Ausland Qualifizierte sich mit ihren Zeugnissen ohne formale Prüfung direkt bei Arbeitgebern bewerben, liegen keine Zahlen vor.

Festzuhalten ist, dass die Rechtsansprüche sowohl bei den Berufen des Bundes als auch bei denen der Länder genutzt werden. Mit 70 Prozent entfallen über zwei Drittel der Anträge auf Anerkennung auf Berufe des Bundes. Inwieweit diese Nutzung auch dem vorhandenen Potenzial an Anerkennungsinteressierten entspricht, ist selbst anhand von Geschäftszahlen der Beratungseinrichtungen nur schwer zu quantifizieren. Wie weiter unten ausgeführt wird, gibt es allerdings auch Hinweise auf eine in manchen Fällen ausbleibende Nutzung des Rechtsanspruchs.

3.2 Abgeschlossene Verfahren – so entscheiden die zuständigen Stellen

Zu welchem Ergebnis kommen die zuständigen Stellen bei der Gleichwertigkeitsprüfung? Unter den insgesamt 22.254 im Jahr 2017 erstellten Bescheiden beinhaltete der ganz überwiegende Teil eine volle oder zumindest teilweise Gleichwertigkeit. Insgesamt fielen – wenn auch geringfügig mehr als in den Vorjahren – deutlich unter fünf Prozent der Bescheide negativ aus (vgl. Abb. 4). Die genauen Anteile variieren von Jahr zu Jahr, aber der häufigere Ausgang ist eine volle Gleichwertigkeit: Bei den *nicht reglementierten* Berufen bescheinigte 2017 weit über die Hälfte der Bescheide (55 %) eine volle Gleichwertigkeit und weitere 41 Prozent eine teilweise Gleichwertigkeit mit dem deutschen Referenzberuf. Inwieweit die volle Gleichwertigkeit auf Anhieb oder nach Abschluss einer Anpassungsqualifizierung in Deutschland erreicht wurde, ist der Statistik nicht zu entnehmen. Bei den *reglementierten* Berufen wird die Erlaubnis, den Beruf auszuüben oder eine Berufsbezeichnung zu führen, entweder erteilt oder nicht; eine teilweise Gleichwertigkeit ist nicht möglich. Hat die zuständige Stelle hier wesentliche Unterschiede festgestellt, bindet sie die Erlaubnis u. a. an die Erfüllung von konkret benannten Ausgleichsmaßnahmen. Bei 36 Prozent der Verfahren in 2017 war eine solche auferlegte Ausgleichsmaßnahme bis Jahresende noch nicht abgeschlossen. Bei 63 Prozent war entweder keine Auflage gemacht worden, oder diese war bereits bis Jahresende abgeschlossen, sodass spätestens am Ende die volle Gleichwertigkeit erfüllt war.

Abbildung 4: Ausgang der Verfahren in bundesrechtlich geregelten Berufen in 2017



Quelle: Daten der amtlichen Statistik nach § 17 BQFG in Schmitz/Erbe (2019). Eigene Darstellung.

Dieser insgesamt positive Ausgang der Entscheidungen zeigt, dass das gesetzlich vorgesehene Verfahren auch in der praktischen Umsetzung tatsächlich in einer großen Zahl von Fällen zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen geführt hat.

Allerdings stellen die Anteile der bisherigen Verfahren keine „Formel" dar, nach der sich die Wahrscheinlichkeit aller in Deutschland vorliegenden ausländischen Qualifikationen, anerkannt zu werden, berechnen ließe. Die Erfolgsaussichten für den/die Einzelne/-n lassen sich mit der amtlichen Statistik nicht abbilden, wie bereits angemerkt wurde (Sommer 2015). Denn es handelt sich um die Summe von Einzelfallprüfungen. Die Zusammensetzung der vorgelegten Qualifikationen kann von Jahr zu Jahr unterschiedlich ausfallen, beispielsweise durch mehr oder weniger Fälle mit automatischer Anerkennung bei bestimmten Abschlüssen aus der EU.

Des Weiteren ist davon auszugehen, dass im Rahmen der Erst- oder Einstiegsberatung, bei der auch die Erfolgsaussicht des kostenpflichtigen und durchaus aufwendigen Verfahrens thematisiert wird (vgl. BMBF 2014, S. 88), sich Personen mit schlechter Prognose eher gegen die Antragstellung entscheiden.

Auswertungen der Dauer der Verfahren legen bisher nahe[14], dass diese zwar je nach Beruf, Ausbildungsstaat und Staatsangehörigkeit erheblich variiert, aber die gesetzlich vorgesehene Bearbeitungsfrist zumindest im Durchschnitt der Verfahren eingehalten wird (BMBF 2015, S. 79ff.; 2016, S. 32). Allerdings zählt die Frist erst ab dem Moment, in dem der zuständigen Stelle alle Unterlagen vollständig vorliegen, und der Fristlauf kann in bestimmten Fällen ausgesetzt werden, etwa bei der Nachforderung von Dokumenten (für eine detailliertere Darstellung siehe MAIS 2015; 2016). Damit bildet die Statistik zwar das Verwaltungshandeln ab, aber nicht die tatsächliche Dauer des Verfahrens. Dazu kommt, dass aus Sicht der Antragstellenden bereits vor dem Zeitpunkt der Antragstellung meist eine längere Phase der Information, Beratung und Dokumentenbeschaffung liegt, so dass die Gesamtdauer des Anerkennungsprozesses mit der amtlichen Statistik ohnehin nicht abzubilden ist.

Eine wichtige Neuerung des Gesetzes sind die sogenannten sonstigen geeigneten Verfahren. Sie sollen genutzt werden, wenn Antragstellende ohne eigenes Verschulden bestimmte Nachweise nicht vorlegen können. Im Kammerbereich sind das Qualifikationsanalysen. Sowohl die amtliche Statistik als auch Geschäftsdaten des von 2015 bis 2018 durchgeführten Projekts „Prototyping Transfer“, das der Verbreitung solcher Verfahren diente, zeigen, dass diese in der Praxis bereits zur Anwendung kommen (ausführlich vgl. Böse/Tursarinow 2019; Erbe 2017; BMBF 2016, S. 41ff.; 2017, S. 39). Wie man allerdings an den noch recht niedrigen Zahlen von jährlich durchschnittlich 100 durchgeführten Qualifikationsanalysen ablesen kann[15], die dem erheblichen Entwicklungsaufwand geschuldet sein dürften, befindet man sich noch in einer Aufbauphase.

3.3 Vermeintlich widersprüchliche Ergebnisse von EU-Quellen

Angesichts der oben berichteten Ergebnisse überraschen einzelne Befunde einer IAB-Studie (Capuano/Migali 2016) sowie die Schlussfolgerungen, die die EU-Kommission (European Commission 2016) zu Deutschland zieht – zumindest auf den ersten Blick. Die beiden Veröffentlichungen stützen sich auf Meldungen der EU-Mitgliedstaaten zu ihren Anerkennungsverfahren nach der EU-Berufsanerkennungsrichtlinie, die die EU-Kommission in der Datenbank REGPROF[16] veröffentlicht.

Die IAB-Autorinnen beobachten einen Einfluss der Bereitschaft eines EU-Mitgliedstaats, ausländische Qualifikationen aus der EU anzuerkennen („propensity to recognize“), auf die

14 Nachtrag: Ab dem vierten Bericht (BMBF 2017) wurde die Verfahrensdauer aus methodischen Erwägungen nicht mehr ausgewertet. Bei der seit 2012 erhobenen amtlichen Statistik handelt es sich um eine relativ junge und komplexe Erhebung, die entsprechend fehleranfällig sein kann.

15 Rund 600 Qualifikationsanalysen wurden von 2012 bis 2017 durchgeführt, vgl. den Konferenzbericht auf https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/prototyping-arbeitskonferenz.php (Zugriff: 08.04.2019).

16 Regulated Professions Database (Reglementierte Berufe Datenbank), siehe den Bereich „Statistiken“ unter URL: http://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regprof/index.cfm (Zugriff: 30.03.2017).

tatsächliche Zuwanderungsrate von Fachkräften in diesen Staat. Eine hohe Anerkennungsbereitschaft begünstigt demnach den Zuzug von Fachkräften aus der EU. Davon ausgehend, dass die rechtlichen Grundlagen in Bezug auf EU-Abschlüsse durch die Richtlinie überall gleich sind, operationalisieren sie die Anerkennungsbereitschaft eines Staates über die von ihm gemeldeten Zahlen zu positiven, negativen und ausstehenden Entscheidungen.

Der spezifische Mehrwert der deutschen Anerkennungsregeln im Vergleich zu den EU-Regeln – nämlich ein erweiterter Personenkreis und größeres Berufsspektrum – ist daher per definitionem nicht in die Messung der deutschen Anerkennungsbereitschaft eingeflossen und wird in der Studie auch nicht angesprochen. Untersucht wird nur der Vollzug der EU-Regeln. Die für Deutschland gemeldeten Verfahren dürften eine Teil- oder Schnittmenge der Verfahren nach den deutschen Anerkennungsregeln darstellen.

Hier fällt auf, dass Deutschland bei den bereits entschiedenen Verfahren im Zeitraum 1997 bis 2014 mit 60 Prozent positiven Entscheidungen den niedrigsten Wert unter den 15 untersuchten europäischen Staaten aufweist. Da Deutschland jedoch zugleich mit fünf Prozent einen Anteil negativer Entscheidungen eher im unteren Mittelfeld aufweist, dürfte der geringe positive Anteil vor allem an den noch offenen Verfahren („pending“) liegen. Deren Anteil ist in Deutschland mit 35 Prozent weit höher als in jedem anderen EU-Staat (vgl. Tabelle 1 in Capuano/Migali 2016).

Dieses Bild deckt sich von der Tendenz her mit den Befunden, die die EU-Kommission für einen aktuelleren Zeitraum, 2012 bis 2014, in ihrem Binnenmarktanzeiger im Bereich „Performanz nach Politikfeld“ veröffentlicht (European Commission 2016): Im Punkt „Professional Qualifications“ stuft sie die Praxis der Berufsanerkennung in Deutschland aufgrund der statistischen Werte als nicht zufriedenstellend ein.[17] Unter den insgesamt 7.307 für Deutschland gemeldeten Fällen waren 4.160 positive Entscheidungen ohne Ausgleichsmaßnahme, 388 positive Entscheidungen mit Ausgleichsmaßnahme und 2.759 negative Entscheidungen oder ungelöste Fälle. Inwieweit es sich bei den registrierten Verfahren um Berufe nach deutschem Bundesrecht oder Landesrecht handelt, wird in beiden Veröffentlichungen nicht genannt.

Wie kommt es, dass Deutschland trotz des eingangs berichteten positiven Bildes aus EU-Sicht so viel weniger gut abschneidet? Um diese Frage vollständig zu beantworten, bedarf es künftig genauerer Vergleiche zwischen REGPROF und der Statistik der Statistischen Ämter

17 Bei der Einstufung handelt es sich ebenfalls um ein rein quantitatives Verfahren, hier mit zwei Indikatoren: Beim ersten wird der Anteil der Verfahren betrachtet, die mit einer positiven Entscheidung endeten, und ab einem Schwellenwert von unter 72,19 Prozent als „unsatisfactory“ eingestuft. Deutschland fällt mit 62,2 Prozent in diese Kategorie. Beim zweiten wird ein Anteil positiver Entscheidungen ohne Ausgleichsmaßnahmen an allen Entscheidungen von unter 65,68 Prozent als „unsatisfactory“ eingestuft. Mit 56,9 Prozent fällt Deutschland darunter. Die Schwellenwerte berechnet die Kommission anhand des Vergleichs mit den Werten der anderen Mitgliedstaaten. Es handelt sich also um einen relativen Schwellenwert. Zumindest was die absolute Zahl an gemeldeten Verfahren angeht, schränkt der Bericht selbst ein, dass die Mitgliedstaaten nicht nur unterschiedlich viele Anträge erhielten, sondern auch, dass der Detailgrad und die Häufigkeit der Meldung von Verfahren nicht immer gleich seien, was das Bild verzerren könnte.

des Bundes und der Länder zu demselben Zeitraum und Personenkreis. Dabei werden mögliche methodische Unterschiede in Datenerfassung, -übermittlung sowie -auswertung zu berücksichtigen sein.

Erste Anhaltspunkte zur Beantwortung liegen aber bereits vor. So wurden in demselben Zeitraum 2012 bis 2014 nach der amtlichen Statistik zu reglementierten Berufen des Bundes allein 16.905 Qualifikationen aus EU/EWR/Schweiz geprüft und beschieden. Das sind mehr als doppelt so viel wie die 7.307 in REGPROF für Deutschland gemeldeten Verfahren. Überdies sind hierunter, das ergibt eine zum Vergleich durchgeführte Abfrage der EU-Datenbank am 22. Januar 2017, teils bundes- und teils landesrechtlich geregelte Berufe: Die beiden mit Abstand am meisten vertretenen Berufsgruppen sind mit 3.412 Verfahren Ärzte/Ärztinnen und mit 2.800 Verfahren Lehrer/-innen (alle Lehrämter an Sekundarschulen). Letztere sind landesrechtlich geregelt.[18] Es kann sich also nur zu einem Teil um dieselben Fälle handeln, und vermutlich liegt eine Untererfassung vor.

Für einen Vergleich der Verfahren zur Anerkennung der Lehrer/-innen sowie weiterer Landesberufe würde die koordinierte Länderstatistik für diese Berichtsjahre benötigt. Doch zumindest für die Verfahren zu Berufen des Bundes nach § 17 BQFG kann hinsichtlich der „pending decisions“ eine vorläufige vergleichende Berechnung – vorbehaltlich genauerer Analysen – durchgeführt werden. Sie ergibt, dass zwar durchaus eine beträchtliche Zahl von Verfahren zum Jahresende noch offen waren, aber in geringerem Verhältnis zur Gesamtzahl der Verfahren als in den EU-Daten.[19]

Berechnet man für den am ehesten mit REGPROF vergleichbaren Ausschnitt zum Vergleich die beiden Indikatoren des Binnenmarktanzeigers, läge der Anteil von positiven Entscheidungen bei 88 Prozent und damit nicht mehr im „nicht-zufriedenstellenden“, sondern im „durchschnittlichen“ Bereich nach der EU-Definition (European Commission 2016). Das gilt mit 82 Prozent gleichermaßen für den Indikator „positive Entscheidungen ohne Ausgleichsmaßnahmen“. Zu diesen Fragen sollten künftig genauere Vergleiche angestellt werden.

18 Bei der Kategorie der Ärzte/Ärztinnen handelt es sich vermutlich nicht ausschließlich um die Arzt-Approbation nach Bundesrecht, sondern auch um Fachärzte/-ärztinnen nach Landesrecht, denn unter den anderen Berufen sind keine anderen Mediziner/-innen genannt.

19 Neben insgesamt 17.112 in 2015 erstellten Bescheiden zu allen Ausbildungsstaaten und Staatsangehörigkeiten meldeten die zuständigen Stellen noch 5.292 weitere Verfahren, in denen sie bis Jahresende noch keine Entscheidung getroffen hatten. Darin enthalten sind auch mittlerweile zurückgezogene Anträge, weil die Statistik dafür kein Merkmal vorsieht. Addiert man die beiden Posten, so ergibt dies 22.404 Verfahren. Die zu Jahresende noch offenen Verfahren stellen 24 Prozent davon dar. Im reglementierten Bereich fällt das Verhältnis mit 23 Prozent etwas günstiger aus als im nicht reglementierten mit 27 Prozent. Betrachtet man nur den am ehesten mit REGPROF vergleichbaren Ausschnitt, also die Verfahren in 2012 bis 2014 zu reglementierten Qualifikationen von Staatsangehörigen von EU/EWR/Schweiz, so verringert sich der Anteil der noch offenen Verfahren an allen Meldungen auf 20 Prozent. Er liegt somit deutlich unter den von Capuano/Migali (2016) gemessenen 35 Prozent im längeren Bezugszeitraum. Bis zum Vorliegen genauerer methodischer Angaben zu den Daten in REGPROF kann nur diese vorläufige Vergleichsberechnung angestellt werden.

3.4 Vollzugsprobleme, Vollzugsdivergenzen und Lösungsansätze

Neben den Erfolgen weisen die Untersuchungen des BIBB-Anerkennungsmonitorings und andere Studien aber auch auf eine Reihe von Problemen bei der Umsetzung der neuen Regeln hin.[20] Vielfach liegen bereits Lösungsansätze vor. Einzelne Schwierigkeiten im Detail sind in den verschiedenen Phasen des Anerkennungsprozesses zu beobachten, sowohl im Vorfeld und Eingang zum eigentlichen Verwaltungsvollzug als auch in der Phase der Gleichwertigkeitsprüfung und der anschließenden Phase der eventuell erforderlichen Anpassungsqualifizierung.[21] Die Schwierigkeiten betreffen bestimmte Fallkonstellationen oder Berufe. Im Folgenden ist eine Auswahl dargestellt.

Faktische Vollzugsprobleme

Die Inanspruchnahme der gesetzlichen Neuerung, dass man einen Antrag direkt vom Ausland aus einreichen kann, wird mitunter erschwert, weil einzelne zuständige Stellen im Gesundheitsbereich eine *Wohnort- oder Meldebescheinigung in Deutschland und/oder eine Stellenzusage fordern* (BMBF 2015; 2016; Best u. a. 2019). Das ist vom Anerkennungsrecht nicht vorgesehen. Betroffene zuständige Stellen begründen die strengere Zuständigkeitsprüfung mit einer Überlastung bei der Bearbeitung der Anträge (zu den Ressourcen vgl. MAIS 2016). Diese nötigt sie zu einer Priorisierung derjenigen Antragstellenden, die sich bereits in ihrem Gebiet aufhalten. Zugleich soll die Praxis vermeiden, dass einzelne Personen in mehreren Ländern gleichzeitig Anträge stellen. Mehrfachanträge bedeuten vermehrten Verwaltungsaufwand und sind vom Gesetz ausgeschlossen. Da der Bund hier nicht weisungsbefugt ist, sind BMBF und Bundesgesundheitsministerium an Gremien der Länder herangetreten und haben um die Befassung mit der Frage sowie um Weitergabe von Informationen über die Rechtslage an die zuständigen Stellen gebeten. Eine weitere Lösung würde in besserer Ressourcenausstattung für die zuständigen Stellen liegen (vgl. auch MAIS 2015). Als praktische Herausforderung erweist sich auch, dass sich die Zuwanderungsinteressierten schon vor der Antragstellung, also vom Ausland aus, für ein Bundesland oder sogar einen Regierungsbezirk entscheiden müssen. Hier empfiehlt es sich zu prüfen, inwieweit beispielsweise eine zentrale Zuständigkeit für Auslandsanträge im Gesundheitsbereich das Problem lösen könnte und rechtlich möglich wäre,[22] oder inwieweit die Interessierten im Ausland bei dieser Entscheidung unterstützt werden können.

Wie oben für den Kammerbereich (siehe Abschnitt 3.2) beschrieben, sehen die Anerkennungsregeln auch im Gesundheitsbereich Alternativen zum Dokumentenvergleich vor. So legt zum Beispiel § 3 Abs. 3 S. 4 Bundesärzteordnung fest:

20 Die Angaben zur Vollzugspraxis geben den Stand bei Manuskripterstellung im April 2017 wieder.

21 Die Nutzung des Bescheids auf dem Arbeitsmarkt wird in der Evaluation untersucht.

22 Die seit 2016 in der ZAB entwickelten fachlich-inhaltlichen Instrumentarien könnten zumindest die dafür erforderliche einheitliche Bewertungsgrundlage darstellen.

> *„Die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten sind nach Satz 3 auch nachzuweisen, wenn die Prüfung des Antrags nur mit unangemessenem zeitlichen oder sachlichen Aufwand möglich ist, weil die erforderlichen Unterlagen und Nachweise aus Gründen, die nicht in der Person der Antragsteller liegen, von diesen nicht vorgelegt werden können."*

Sogenannte Kenntnisprüfungen sind zwar *nach* bzw. *im Rahmen* der Dokumentenprüfung sehr verbreitet. Doch aus der Praxis heraus stellt sich die Frage, inwieweit Kenntnisprüfungen auch eingesetzt werden (können), wenn beispielsweise eine unter Fluchtbedingungen nach Deutschland gekommene Ärztin ihren Abschluss nicht vorlegen kann. Wenn in solchen Fällen das Verfahren gar nicht erst eröffnet wird, bedeutet das insbesondere für Geflüchtete eine nicht zu überwindende Hürde für qualifikationsadäquate Beschäftigung. Die Ressorts der Bundesregierung sind hier ebenso wie bei den geforderten Unterlagen zur Zuständigkeitsprüfung vorgegangen, d. h. mit appellativen Maßnahmen.

Bundesweite Vollzugsdivergenzen

Anders als bei den Aus- und Fortbildungsberufen nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung kommt es im Gesundheitsbereich selbst bei Bundesberufen zu unterschiedlich ausgeprägten Referenzberufen. Beispielsweise vergleichen die zuständigen Stellen ausländische Arztqualifikationen mit den in ihrem Zuständigkeitsgebiet geforderten Inhalten der Arztausbildung. Durch die Hochschulautonomie unterscheiden sich Letztere innerhalb Deutschlands. Allein aufgrund des unterschiedlichen Referenzrahmens kann daher das Ergebnis der Gleichwertigkeitsprüfung für ein und denselben Antragstellenden regional unterschiedlich ausfallen – und zwar selbst wenn ansonsten identische Kriterien für die Gleichwertigkeitsprüfung angelegt würden. Bei den landesrechtlich geregelten Berufen sind die Divergenzen umso größer; prominentestes Beispiel ist die Lehrkräfteausbildung.

Hinzu kommt, dass das BQFG und die entsprechenden Regelungen im Fachrecht den zuständigen Stellen einen beträchtlichen *Auslegungsspielraum* lassen. Das hat dazu geführt, dass die zuständigen Stellen unterschiedliche Standards entwickelt haben. Bundesweit sind unterschiedliche Antragsvoraussetzungen etwa hinsichtlich des Nachweises der Sprachanforderungen (unterschiedliche Sprachniveaus und akzeptierte Einrichtungen, die den Nachweis ausstellen) zu beobachten, aber auch unterschiedliche Prüfkriterien und angeordnete Ausgleichsmaßnahmen (vgl. BMBF 2015; 2016). Das ist nicht nur aus Sicht der Antragstellenden schwer nachvollziehbar. Es kann auch zu gezielter Antragstellung bei denjenigen zuständigen Stellen führen, bei denen die Erfolgsaussichten günstiger scheinen. Erkenntnisse über Vollzugsdivergenzen hat das BIBB bei Befragungen und seit 2015 bei Austausch-Workshops für zuständige Stellen im Gesundheitsbereich ermittelt und mit den Stellen diskutiert. Parallel haben Gremien der Länder diese Frage bearbeitet und zur Vereinheitlichung des Vollzugs die Gutachtenstelle für Gesundheitsberufe (GfG) bei der ZAB eingerichtet. Seit September 2016 übernimmt die GfG auf Antrag u. a. die Gleichwertigkeitsprüfung eines Abschlusses. Um trotz der regional unterschiedlichen Ausbildungen bundesweit mit demselben Referenzrahmen zu vergleichen, entwickelt die GfG ein fachlich-inhaltliches Instrumenta-

rium. Für eine Verringerung der Vollzugsdivergenzen bei den weiteren Verfahrensschritten wären darüber hinaus auch hierfür gemeinsame Prüfkriterien und Standards hilfreich.

Strukturelle Vollzugsprobleme

Daneben sind mehrere Herausforderungen struktureller Art zu beobachten:

Bei den Verfahren handelt es sich um Einzelfallprüfungen, bei denen individuelle wesentliche Unterschiede im Detail dokumentiert werden und für eine volle Anerkennung noch durch Qualifizierung auszugleichen sind. Folglich besteht ein Bedarf an *passgenauen Anpassungsqualifizierungen bzw. Ausgleichsmaßnahmen*. Für die Angebotsseite von Weiterbildungen ist es mit Blick auf die Teilnehmendenzahlen eine Herausforderung, wirtschaftlich tragfähige Angebote zu entwickeln. Die Bundesregierung begegnet diesem Problem seit 2015 mit einem eigens hierfür entwickelten Qualifizierungsangebot, das sie den Teilnehmenden kostenlos zur Verfügung stellt: „ESF-Qualifizierung im Kontext des Anerkennungsgesetzes" verzeichnete im Jahr 2016 bereits 5.367 Teilnahmen.

Insbesondere wenn wesentliche Unterschiede in mangelnder praktischer Ausbildung bestehen, sind jedoch Betriebe als Anbieter von Anpassungsqualifizierungen gefragt. Das Erreichen der vollen Anerkennung mittels Qualifizierung ist in solchen Fällen marktabhängig. Im Gesundheitsbereich ist die betriebliche Bereitschaft, Ausgleichsmaßnahmen anzubieten, aufgrund des Fachkräftemangels vergleichsweise hoch. Bei dualen Berufen bedarf es dagegen zum Teil noch des Engagements der Kammern, Betriebe für die Anpassungsqualifizierung zu gewinnen.

Ein wichtiges Prinzip des Gesetzes ist, dass neben Berufsabschluss und Weiterbildung auch die *Berufserfahrung* zu berücksichtigen ist. Weist der Berufsabschluss wesentliche Unterschiede zum deutschen Beruf auf, können solche informell erworbenen Lernergebnisse gegebenenfalls die Unterschiede ausgleichen. Die amtliche Statistik zeigt, dass dieses Prinzip in der Praxis erfolgreich angewendet wird. Wie eine quantitative BIBB-Befragung zuständiger Stellen im Gesundheitsbereich 2014 ergab, ist der im Vergleich zum Kammerbereich geringere Anteil an Verfahren mit Berücksichtigung der Berufserfahrung darauf zurückzuführen, dass die Nachweise nicht verwendbar sind, aber auch, dass der Zeitraum der Berufserfahrung zu kurz ist. Auch die Berufserfahrung ist anhand von Dokumenten zu belegen. Hier erweist sich als strukturelles Problem, dass die in Deutschland verbreitete Praxis aussagekräftiger Arbeitszeugnisse in vielen anderen Ländern nicht gleichermaßen vorhanden ist (vgl. BMG 2017, S. 10; Teerling 2019). Für manche Antragstellende ist es nicht möglich, derartige Zeugnisse zu erhalten. Auf der anderen Seite sehen sich die zuständigen Stellen im Gesundheitsbereich in manchen Fällen mit Bescheinigungen konfrontiert, die Zweifel bezüglich ihrer Richtigkeit aufwerfen[23].

23 In der Praxis werden nach der Feststellung von Unterschieden in manchen Fällen passgenaue Unterlagen bezogen auf diese Unterschiede nachgereicht (vgl. BMG 2017, S. 10).

Für die Gleichwertigkeitsprüfung benötigen die zuständigen Stellen ausreichend detaillierte schriftliche Nachweise über die Herkunftsqualifikation. Im Rahmen der Mitwirkungspflicht müssen die Antragstellenden diese Nachweise erbringen. In der Praxis bedeutet dies vielfach einen erheblichen Beschaffungsaufwand, also Kosten und zeitliche Verzögerung, bis alle Unterlagen für den Antrag vorliegen.

Grundsätzlich hat sich die Gestaltung des Verfahrens für die allermeisten Berufe bewährt. Nur in bestimmten Einzelfällen erweisen sich Berufe als problematisch, was eine Anerkennung betrifft. Ein wichtiger Sonderfall ist der von Fachkräftemangel betroffene Beruf Altenpfleger/-in (vgl. BMBF 2015, S. 109ff.; Teerling 2019). 2015 endeten nur 31 Prozent der entschiedenen Verfahren mit einer vollen Anerkennung (einschließlich der Fälle mit angeordneter Ausgleichsmaßnahme) – gegenüber 78 Prozent bei reglementierten Berufen insgesamt. Ursächlich ist, dass Altenpflege nur in Deutschland ein eigener Ausbildungsberuf ist. Strukturelle Hürden bestehen auch bei Psychologischen Psychotherapeuten und -therapeutinnen, bei denen die deutsche Ausbildung erst berufsbegleitend nach dem Psychologiestudium erfolgt und daher kaum Entsprechung im Ausland hat, sowie bei Juristen und Juristinnen, wo das gesamte Studium nachgeholt werden müsste. Auch bei einzelnen Länderberufen bestehen strukturelle Hürden: Beispielsweise ist der deutsche Beruf Erzieher/-in generalistisch gefasst und kann Tätigkeiten von der Krippe bis hin zu Jugendeinrichtungen abdecken, während sein Pendant im Ausland vielfach fokussierter auf eine bestimmte Zielgruppe und entsprechende Einsatzgebiete ist, was die Anerkennung erschwert (vgl. Arians/Baderschneider/Eichmüller 2014). Beim Lehrerberuf ist das – im Ausland unübliche – Erfordernis des zweiten Faches eine schwer zu überwindende Hürde.

Trotz der vielen erfolgreichen Verfahren ist davon auszugehen, dass es daneben eine nicht genau zu beziffernde Zahl von Fällen der *Nicht-Inanspruchnahme* des Rechtsanspruchs gibt. Damit sind nicht diejenigen gemeint, die sich nach genauerer Prüfung als Nicht-Berechtigte erweisen, weil sie zwar über berufliche Kompetenzen verfügen, diese aber nicht im Rahmen eines formalen Abschlusses erworben haben. Gemeint sind die Personen, die grundsätzlich berechtigt wären, aber wegen des Aufwandes der Dokumentenbeschaffung und/oder wegen der mit dem Verfahren verbundenen Kosten von einer Antragstellung absehen oder den Antrag im laufenden Verfahren zurückziehen (zur Häufigkeit sowie den verschiedenen Gründen vgl. BMBF 2014; Erbe 2014). Im Gebiet des Sozialrechts wurde die Differenz zwischen dem Kreis der Berechtigten und dem der Bekommenden beleuchtet: Dabei wurde belegt, wie bedeutsam die handlungsmäßigen Voraussetzungen für die Inanspruchnahme durch den/die Einzelne/-n sind (z. B. Reidegeld/Albrecht 1977). Hier wurde auch deutlich, wie wichtig niedrigschwellige Angebote sind, damit die Inanspruchnahme einer sozialen Dienstleistung weniger abhängig von Veränderungsnutzen und Erfolgsaussichten wird (Kuhn 2016). Im Gebiet der Anerkennung sollten deshalb sämtliche Spielräume bei der Höhe der Kosten des Verfahrens für die Antragstellenden sowie bei deren Vorhersehbarkeit geprüft werden. Zugleich sollte geprüft werden, wie die Erfolgsaussichten des Verfahrens besser einschätzbar gemacht werden können.

Eine mögliche Lösung sind Finanzierungsinstrumente: Insbesondere die Regelinstrumente wie SGB II und SGB III ermöglichen in vielen Fällen die Anerkennung. Allerdings handelt es sich dabei um eine Ermessensentscheidung von Arbeitsagenturen und Jobcentern, die im Einzelfall auch zur Entscheidung, keine Anerkennungskosten zu übernehmen, führen kann.[24] Insbesondere Personen ohne Leistungsbezug, aber auch Personen in anderen Fallkonstellationen[25] bleiben noch oft ohne Fördermöglichkeit. Für die Geringverdienenden unter ihnen bietet das BMBF seit Dezember 2016 einen Anerkennungszuschuss an. Daneben verfügen bisher nur[26] Hamburg und Berlin über anerkennungsspezifische Fördermöglichkeiten.

4 Ausblick

Bei der Zwischenstandsbetrachtung der praktischen Umsetzung der Anerkennungsregeln nach den ersten fünf Jahren ihrer Einführung wurde Folgendes deutlich: Der neue Rechtsanspruch wird sowohl für bundes- als auch landesrechtlich geregelte Berufe in der Praxis tatsächlich genutzt. Er erreicht – wie erwünscht über die bestehenden EU-Regeln hinausgehend – erstens die Zielgruppe der in Drittstaaten Qualifizierten und zweitens auch Angehörige nicht reglementierter Berufe. Die Anträge führen überwiegend zur vollen oder zumindest teilweisen Gleichwertigkeit der ausländischen Berufsqualifikation, beziehungsweise wird die volle Gleichwertigkeit an die Absolvierung konkret benannter Ausgleichsmaßnahmen geknüpft. Das sehr kritische Bild, das aktuelle Veröffentlichungen aufgrund von EU-Daten zu Deutschland zeichnen, konnte anhand von vergleichenden Probeauswertungen der amtlichen Statistik zumindest für die Berufe des Bundes nicht nachvollzogen werden. Die Daten deuten auf eine erhebliche Untererfassung hin, weshalb weitere Analysen der Quelle zu empfehlen sind.

Neben den zahlreichen Personen, die über die neuen Regeln erfolgreich eine Anerkennung ihrer Abschlüsse erhalten haben, dürfte es aber auch Berechtigte geben, so das Ergebnis der Untersuchungen, die ihren Anspruch aufgrund von praktischen Hürden nicht nutzen. Wie bei einem neuen Programm dieser Größenordnung und Komplexität nicht anders zu erwarten, sind zudem verschiedene Herausforderungen bei der Umsetzung festzustellen. Dazu zählen sowohl faktische als auch strukturelle Vollzugsprobleme sowie bundesweite Vollzugsdivergenzen. Ein Teil der Herausforderungen kann der Entwicklungsphase zugerechnet werden; konkrete Maßnahmen zur Lösung wurden bereits getroffen oder befinden sich in Vorbereitung. Diese Entwicklung und die verbleibenden Herausforderungen bedürfen aber weiterer Beobachtung, um bei Bedarf nachsteuern zu können.

Von besonderer Bedeutung sind dabei folgende Fragen: Wie lassen sich die Schnittstellen zum Einwanderungs- bzw. Aufenthaltsrecht und insbesondere das Zusammenspiel

24 Zur Bedeutung der Ermessensspielräume der Jobcenter für die Integration von Migrantinnen und Migranten allgemein vgl. Dittmar (2016).

25 Vgl. die Expertenanhörung im Bundestagsausschuss Bildung und Forschung am 30.09.2015.

26 In Baden-Württemberg wurde von 2017 bis 2018 ein Instrument erprobt (vgl. Best 2018).

der Behörden dabei verbessern? Welche Spielräume gibt es, die Erfolgsaussichten zumindest hinsichtlich des ersten Schritts der Gleichwertigkeitsprüfung, also der Prüfung des formalen Berufsabschlusses (d. h. vor der Berücksichtigung der individuellen Weiterbildung und Berufserfahrung), transparenter zu machen? Welche Verbesserungen bringen die Regelungen der novellierten EU-Berufsanerkennungsrichtlinie in der Praxis? Und lässt sich beispielsweise aus dem sogenannten partiellen Berufszugang ein positiver Spill-over-Effekt für Drittstaatsangehörige erwarten? Schließlich erweist sich der Umstand, dass nur im Ausland staatlich anerkannte Berufsabschlüsse auf Gleichwertigkeit geprüft werden können, als recht voraussetzungsvoll. Zusätzlich zu diesem erprobten Verfahren sind auch Regelungen zu finden, wie non-formal und informell erworbene Kompetenzen auch bei Personen ohne formalen Abschluss festgestellt werden können. Hier besteht weiterhin Regelungsbedarf, damit künftig noch mehr Zuwanderinnen und Zuwanderer ihre beruflichen Potenziale voll nutzen und der Gesellschaft zur Verfügung stellen können.

Literatur

Abbott, Kenneth W. u. a.: The Concept of Legalization. In: International Organization (2001) 1, S. 121–147

Albrecht, Richard; Reidegeld, Eckart: Öffentliche Verwaltung, Vollzugsdefizit und Verständlichkeit. In: Sozialer Fortschritt (1977) 6, S. 135–139

Arians, Falk; Baderschneider, Ariane; Eichmüller, Juliane: Anerkennung ausländischer Qualifikationen für den Erzieherberuf. Stand, Herausforderungen und Handlungsoptionen. In: Wirtschaft und Beruf (2014) 04/05, S. 44–46

Best, Ulrich: Individualförderinstrumente zur Finanzierung der Anerkennungsverfahren. Ergebnisse des BIBB-Anerkennungsmonitorings. Bonn 2018 – URL: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/9580 (Zugriff: 08.04.2019)

Best, Ulrich u. a.: Berufliche Anerkennung im Einwanderungsprozess – Stand und Herausforderungen bei der Antragstellung aus dem Ausland. Ergebnisse des BIBB-Anerkennungsmonitorings. Bonn 2019 – URL: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/10143 (Zugriff: 28.08.2019)

Börzel, Tanja: Wenn sich Staaten nicht an die Regeln halten. Gewollte und ungewollte Regelverstöße gegen das EU-Gemeinschaftsrecht. Projektantrag 2002 – URL: http://userpage.fu-berlin.de/~europe/forschung/dfg/projektantrag_dfg.pdf (Zugriff: 23.07.2019)

Böse, Carolin; Tursarinow, Dinara: Die Berücksichtigung formaler, informeller und non-formaler Lernergebnisse bei fehlenden Unterlagen im Anerkennungsgesetz. Bonn 2019, in diesem Band

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Bericht zum Anerkennungsgesetz. Berlin 2014. URL: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Bericht_zum_Anerkennungsgesetz_2014.pdf (Zugriff: 18.02.2016)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Bericht zum Anerkennungsgesetz 2015. Berlin 2015. URL: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Bericht_zum_Anerkennungsgesetz_2015.pdf (Zugriff: 18.02.2016)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Bericht zum Anerkennungsgesetz 2016. Berlin 2016. URL: https://www.bmbf.de/pub/Bericht_zum_Anerkennungsgesetz_2016.pdf (Zugriff: 18.02.2016)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Bericht zum Anerkennungsgesetz 2017. Berlin 2017. URL: https://www.bmbf.de/pub/Bericht_zum_Anerkennungsgesetz_2017.pdf (Zugriff: 18.02.2016)

Bundesministerium für Gesundheit (BMG): Bericht der Bundesregierung über die Regelungen zu den Anerkennungsverfahren in Heilberufen des Bundes. Bundestagsdrucksache 18/11513, Berlin 2017

Capuano, Stella; Migali, Silvia: The migration of professionals within the EU: Any barriers left? In: IAB-Discussion Paper 34 (2016) – URL: http://doku.iab.de/discussionpapers/2016/dp3416.pdf (Zugriff: 02.10.2019)

Chayes, Abram; Handler Chayes, Antonia: On compliance. In: International Organization (1993) 2; S. 175–205

Dittmar, Vera: Arbeitsmarktintegration für Migranten fördern. Potenziale der Jobcenter. Bielefeld 2016

Ekert, Stefan u. a.: Evaluation des Anerkennungsgesetzes. Abschlussbericht. 2017 – URL: http://www.interval-berlin.de/documents/Evaluation_Anerkennungsgesetz_Abschlussbericht_2017.pdf (Zugriff: 02.06.2017)

Englmann, Bettina; Müller, Martina: Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Augsburg 2007

Erbe, Jessica: Bericht zum Anerkennungsgesetz. Nicht jeder Beratung folgt ein Antrag. In: Clavis (2014) 2, S. 6–7 – URL: http://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publikationen/Clavis/2014_02_clavis.pdf (Zugriff: 30.03.2017)

Erbe, Jessica: Mit der Qualifikationsanalyse zur Anerkennung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 46 (2017) 6, S. 4–5 – URL: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8511 (Zugriff: 12.01.2018)

European Commission (Hrsg.): Internal Market Scoreboard. Performance per policy area: Professional qualifications. Reporting period: 2012–2014. Brüssel 2016 – URL: http://ec.europa.eu/internal_market/scoreboard/_docs/2016/professional-qualifications/2016-scoreboard-professional-qualifications_en.pdf (Zugriff: 22.01.2017)

Kuhn, Andreas: Niedrigschwellige soziale Dienstleistungen. In: Sozialer Fortschritt (2016) 3, S. 69–76

Langenkamp, Karin; Linten, Markus: Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen. Zusammenstellung aus: VET Repository, Version: 4.0, Februar 2019, Bonn 2019 – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/stabpwi_auswahlbibliografie_201902_anerkennung_v4.pdf (Zugriff: 23.07.2019)

Mayntz, Renate: Einleitung: Die Entwicklung des analytischen Paradigmas der Implementationsforschung. In: Mayntz, Renate (Hrsg.): Implementation politischer Programme: Empirische Forschungsberichte. Königstein/Ts. 1980a, S. 1–19

Mayntz, Renate (Hrsg.): Implementation politischer Programme: Empirische Forschungsberichte. Königstein/Ts. 1980b

Mayntz, Renate (Hrsg.): Vollzugsprobleme der Umweltpolitik. Empirische Untersuchung der Implementation von Gesetzen im Bereich der Luftreinhaltung und des Gewässerschutzes. Stuttgart u. a. 1978

Meyer, Stephan: Strukturelle Vollzugsdefizite als Gleichheitsverstoß. Defizite und aktuelle Änderungen der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts. In: DÖV (2005), S. 551–559

Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales (MAIS): 2. Bericht zum Landesanerkennungsgesetz. Düsseldorf 2015 (Vorlage 16/3450) – URL: https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV16-3450.pdf (Zugriff: 09.03.2017)

Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales (MAIS): Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen in Nordrhein-Westfalen – Zwischenbericht zur Dauer der Verfahren. Düsseldorf 2016 (Vorlage 16/4036) – URL: https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV16-4036.pdf (Zugriff: 09.03.2017)

Panke, Diana; Börzel, Tanja A.: Policy-Forschung und Europäisierung. In: Janning, Frank; Toens, Katrin (Hrsg.): Die Zukunft der Policy-Forschung: Theorien, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden 2008, S. 138–156

Schmitz, Nadja; Erbe, Jessica: Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Bonn 2019, S. 526–531 – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf (Zugriff: 19.12.2019)

Sommer, Ilka: Die Gewalt des kollektiven Besserwissens. Kämpfe um die Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen in Deutschland. Bielefeld 2015

Teerling, Lambert: Anerkennung und Akzeptanz von Abschlusszeugnissen in der beruflichen Bildung. Eine Spurensuche nach bestehenden und vermeintlichen Problemen in der deutsch-niederländischen Grenzregion. 2. Aufl. Gronau 2019 – URL: https://www.euregio.eu/sites/default/files/downloads/Anerkennung%20und%20Akzeptanz%20von%20Abschlusszeugnissen%20in%20der%20beruflichen%20Bildung%20Lambert%20Teerling_0.pdf (Zugriff: 08.10.2019)

III. Strategien und Konzepte zur Aus- und Weiterbildung und zur Integration von Zuwandernden in das Berufsbildungssystem

Robert Geiger, Thomas Hochleitner

Beschulung von Zugewanderten in Bayern – Strategien und Konzepte zur Integration in das Berufsbildungssystem

„Das ‚Bayerische Modell' der berufssprachlichen und beruflichen Ausbildung sieht unterschiedliche Instrumente und Verfahren vor, deren Ziel eine pragmatische, relevante und zielstrebige Ausbildung von Flüchtlingen und Asylsuchenden ist. Es geht um eine möglichst sachgerechte, lebensnahe und an den Interessen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtete Integration, die die gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht und weitere Bildungs-, Entwicklungs- und Gestaltungschancen schafft" (Roche/Terrasi-Hauffe/Sogl 2016). Mit einer Standortbestimmung und der Übersicht über Rückmeldungen von Netzwerkverantwortlichen aus den bayerischen Schulen stellt der vorliegende Beitrag die Rahmenbedingungen für einen gelingenden Übergang in die Berufsausbildung vor.

1 Berufliche Perspektiven für Zuwandernde in Bayern – eine Situationsbeschreibung

Eine besondere Herausforderung sowohl für die Gesellschaft als auch für die Politik ist die Schaffung von beruflichen Perspektiven für die große Zahl von Zuwandernden in Bayern. Zum 31. März 2016 waren rund 39.000 Jugendliche und junge Erwachsene mit Fluchthintergrund im Alter von 16 bis 21 Jahren in Bayern registriert (Information des Bayerischen Staatsministeriums für Familie, Arbeit und Soziales):

„Eine enorm angewachsene Flüchtlingspopulation trifft auf eine prosperierende Wirtschaft mit historischem Tiefstand an Arbeitslosigkeit, eine Aufnahmegesellschaft im demographischen Wandel, die ihren zukünftigen Fachkräftebedarf sichern muss, sowie auf eine bemerkenswert große Offenheit in Politik und Gesellschaft" (Aumüller 2016, S. 10).

Trotz der sehr positiven Rahmenbedingungen war und ist die Integration dieser großen Anzahl von Jugendlichen kein Selbstläufer, und es wurde schon früh der Handlungsbedarf erkannt. Ausgehend von Berufsschulen, die schon Erfahrung mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund im BLK-Modellversuch (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) „Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag" gesammelt haben, wur-

de beginnend mit dem Schuljahr 2010/2011 ein Netz von Multiplikatoren geknüpft, das die Lehrkräfte an den Standorten mit Berufsintegrationsklassen (BIK) unterstützt. Mit zunehmender Menge von Zuwandernden wurde die Zahl der Schulen und Klassen jährlich fast um die Hälfte vergrößert, bis es im letzten Jahr zum großen Sprung auf etwa 1.200 Klassen kam. Jedoch wurde nicht nur quantitativ eine Steigerung vorgenommen, sondern im Bewusstsein, dass die Beschulung dieser Jugendlichen eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, wurde diese auch auf alle beruflichen Schulen (vgl. Schreiben des Bayerischen Kultusministeriums v. 24.07.2014, Az. VII.1.5 S 9210-1-7b.072 959) und in letzter Konsequenz auf alle allgemeinbildenden Schulen ausgeweitet. Der größte Anteil der zugewanderten Kinder und Jugendlichen wird jedoch noch immer – auch durch Alter und Vorbildung bedingt – in den Grund-, Mittel- und beruflichen Schulen beschult (vgl. ISB 2015, S. 214).

Tabelle 1: Zahl der Berufsintegrationsklassen in Bayern

Schuljahr	Klassen	Plätze
2010/2011	6	ca. 100
2011/2012	23	ca. 380
2012/2013	56	ca. 930
2013/2014	98	ca. 1.650
2014/2015 (Stand 09/2014)	rd. 180	ca. 3.200
2014/2015 (Stand 07/2015)	rd. 260	ca. 4.500
2015/2016 (Stand 09/2015)	rd. 440	ca. 8.000
2015/2016 (Stand Febr./März 2016)	rd. 670	ca. 12.400
2015/2016 (Stand April/Mai 2016)	rd. 780	ca. 14.400
2016/2017 (in Planung)	rd. 1.200	ca. 22.000

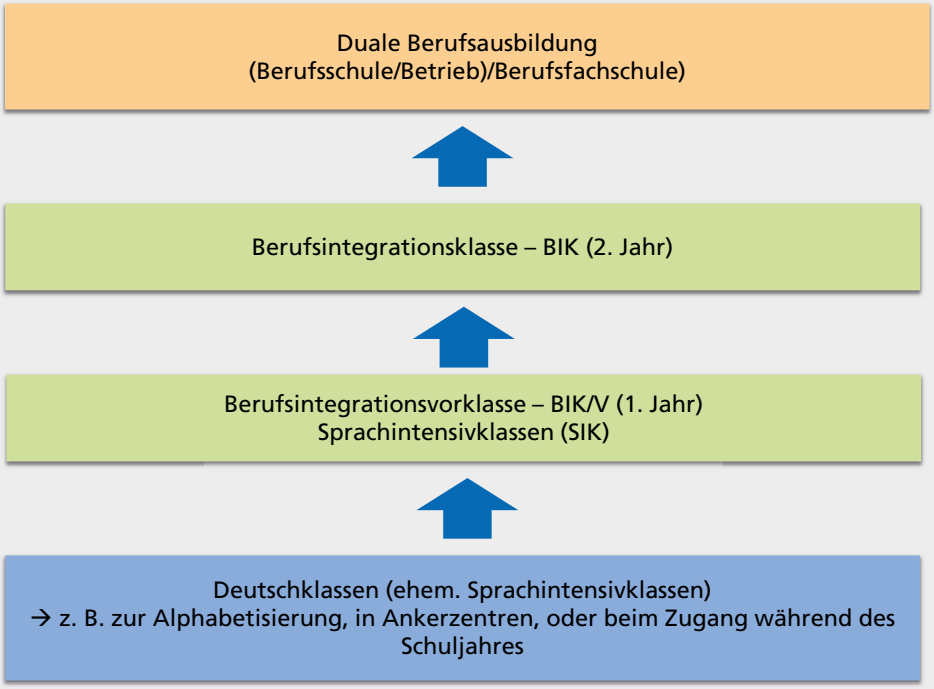
Quelle: Stabsstelle Flüchtlinge am Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW) 2016

2 Bausteine für den Übergang von Zuwandernden in die Ausbildung

„Beispielhaft für diese Strategie [Integration durch intensive Beschulung und berufliche Orientierung] ist besonders Bayern. Bislang wurden an den bayerischen Berufsschulen 44 [im Laufe des Kalenderjahres 2012] Klassen zur Berufsvorbereitung und -orientierung von jungen Menschen bis 21 Jahre mit Fluchthintergrund […] eingerichtet“ (Aumüller 2016, S. 26). Die Jugendlichen sollen in ein stringentes und zeitlich streng begrenztes, jedoch auch

die individuellen Vorkenntnisse und Bedürfnisse berücksichtigendes Übergangssystem zur Ausbildungsreife gebracht werden. Von ursprünglich einem Eingliederungsjahr wurden die Maßnahmen auf zwei (bzw. drei Jahre) ausgeweitet.

Abbildung 1: Ablauf der Beschulung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund



Quelle: Eigene Darstellung.

Im ersten Jahr liegt der Schwerpunkt auf dem Spracherwerb, der Werteerziehung und der eventuell noch notwendigen Alphabetisierung. Daneben sollen die Jugendlichen in einem umfassenden Kompetenzerwerb befähigt werden, sich in der Gesellschaft zu bewegen.

Das zweite Jahr intensiviert den Spracherwerb bei gleichzeitiger Berufsorientierung. Idealerweise schließt sich dann eine duale Berufsausbildung oder der Besuch einer Berufsfachschule an, die durch eine spezifische Sprachförderung weiterhin die Sprachkompetenz der Jugendlichen erweitert. Alternativ stellen berufsvorbereitende Maßnahmen der Arbeitsagentur eine weitere Möglichkeit für den Übergang in eine Berufsausbildung dar.

Da in zunehmendem Maße Jugendliche ohne jegliche deutschen Sprachkenntnisse und mit Alphabetisierungsbedarf an den Schulen ankommen, wurde eine weitere Maßnahme zur Erstbegegnung mit Deutsch als Zweitsprache bzw. Alphabetisierung eingerichtet. Diese

Deutschklassen (ehemals Sprachintensivklassen) werden schon in den Ankerzentren (ehemals Aufnahmeeinrichtungen) bzw. der Anschlussunterbringung eingerichtet.

Da nun auch immer mehr Lehrkräfte in die Beschulung einbezogen wurden, die keine tiefere Erfahrung mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund besitzen, wurde neben den Verordnungen und der Rahmenstundentafel ein erster Lehrplan erstellt (siehe Abschnitt 5).

Mit diesem Bündel an Maßnahmen (vgl. ISB 2015, S. 126f.) kann den individuellen Förderbedarfen der Zugewanderten gut Rechnung getragen werden.

3 Ziele der Berufsintegrationsklassen

Die Schülerinnen und Schüler sollen nach Abschluss der zweijährigen Maßnahme eine Berufsausbildung (duale Berufsausbildung/Berufsfachschule) aufnehmen und erfolgreich beenden können. Dazu gehören neben der Fähigkeit, fachgerecht in Deutsch zu kommunizieren, eine Reihe von Kultur- und Alltagskompetenzen, die in der zur Verfügung stehenden Zeit vermittelt werden sollen (vgl. ISB 2014, S. 8ff.).

Ein weiteres Ziel ist der Erwerb von allgemeinbildenden Schulabschlüssen. Die Schülerinnen und Schüler erwerben bei erfolgreichem Besuch der Berufsintegrationsklasse die Berechtigung des erfolgreichen Abschlusses der Mittelschule. Der qualifizierende Abschluss der Mittelschule („Quali“) kann zusätzlich extern an Mittelschulen erworben werden.

Bei all diesen Angeboten befindet man sich auf einer Gratwanderung zwischen dem Wunsch und teilweise der moralischen Verpflichtung der Jugendlichen, möglichst schnell Geld zu verdienen, und dem Wissen, dass eine längere Übergangsphase und mehr Unterstützung die Kompetenzen der Jugendlichen erweitern. Fokus ist deshalb immer die Optimierung der Kompetenzen in einer auch für die Jugendlichen möglichst überschaubaren Zeit.

4 Ergebnisse aus den Netzwerkveranstaltungen der letzten Jahre

In den Netzwerkveranstaltungen des Ministeriums und der Regierungen mit Schulen und Bildungsträgern wurden in Workshops immer wieder Daten zu den Gelingensfaktoren qualitativ abgefragt.

So findet man bei den Jugendlichen eine Reihe von Eigenschaften, die sowohl förderlich als auch hemmend für den Erfolg des Übergangs in die Berufsausbildung sind: Einerseits weisen die Jugendlichen häufig eine hohe Leistungsbereitschaft auf, verstärkt noch durch die empfundene moralische Verpflichtung, die Familie im Heimatland finanziell zu unterstützen. Andererseits sind viele Jugendliche durch Fluchterfahrung und erlittene Traumata in ihrer Entwicklung und ihrem Übergang in die Ausbildung gehemmt. Zusätzlich herrscht in diesen Klassen eine große Heterogenität, und den Jugendlichen fehlen langfristig gewachsene soziale Netze.

Einige gesellschaftliche Rahmenbedingungen erleichtern den Jugendlichen den Übergang in die Berufsausbildung: Die Hilfsbereitschaft ist in der Gesellschaft noch immer sehr

groß und wird auch von den Jugendlichen sehr genau wahrgenommen. Durch die immer gleichen Abläufe, die Sicherheit und Zuverlässigkeit von Strukturen, Zeiten und auch durch die Lehrkräfte wird eine neue Kontinuität geschaffen, die den Jugendlichen vor allem während ihrer Fluchtphase gänzlich gefehlt hat.

Einzelne Erfolgserlebnisse, auch wenn sie manchmal klein erscheinen, sind wichtig auf dem Weg zum Fernziel eines dualen Ausbildungsplatzes. Wie schon in der Beobachtung der Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz (JoA) (vgl. Schelten u. a. 2008) festgestellt, müssen daher schulische Ziele in kleinere Zwischenziele zerlegt werden, um ein Aufgeben möglichst zu verhindern. Die Formulierung von Zielen und sogar schon das Erkennen der vielfältigen Chancen, die sich in unserer Gesellschaft im Laufe des schulischen Bildungsweges bieten, ist für die Zuwandernden sehr motivierend. Eine Basis des Erfolgs wird insbesondere durch fundierte Deutschkenntnisse gelegt, die eine gesellschaftliche Akzeptanz erleichtern. Damit einhergehend sind auch die Kulturkenntnisse für ein gegenseitiges Verständnis und die Möglichkeit für die Jugendlichen, unbekanntes Verhalten einzuordnen, unabdingbar. Dies gewinnt aufgrund der in der Gesellschaft immer häufiger gestellten Frage nach der Integrationsleistung der Zugewanderten besondere Bedeutung.

Im Gegenzug wurden auch Faktoren genannt, die sich hemmend auf die Erfolgsaussichten auswirken, so z. B. die oft schwierige Unterbringungssituation, das mangelnde Behördenwissen und die sich daraus ergebenden Ängste, da die Konsequenzen der Schriftstücke von Behörden oft missinterpretiert werden, häufig wechselnde Bezugspersonen (z. B. auch bei Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeitern in Behörden), Erfahrungen des Schulversagens, Aufzeigen von nur langfristigen Zielen (z. B. Ausbildungsdauer von drei Jahren), fehlende Sprachkenntnisse, die sich besonders in der Fachsprache bemerkbar machen, je nach Lehrkraft fehlende Erfahrung im Umgang mit Zugewanderten und dadurch ein hoher Bedarf an Zusatzqualifikationen und nicht zuletzt die Unsicherheit hinsichtlich des Aufenthaltsstatus dieser Jugendlichen.

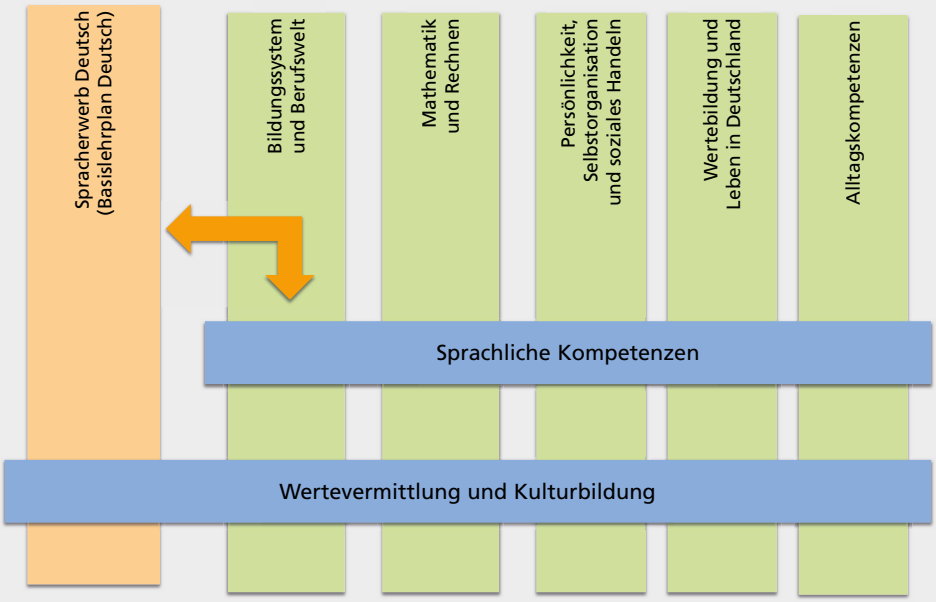
Durch Netzwerke wie z. B. in QmbS-Teams (QmbS – Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern) im Rahmen der Schwerpunktsetzung von QmbS, den Bildungsregionen sowie den Jugendberufsagenturen können gute Erfahrungen schnell ausgetauscht und die verschiedenen an dieser Bildungsaufgabe Beteiligten an einen Tisch geholt werden, um Synergien optimal zu nutzen.

5 Der Lehrplan für Berufsintegrationsklassen als Richtlinie für die Lehrkräfte

Der Lehrplan für Berufsintegrationsklassen beschreibt elementare Kompetenzen, die für eine anschließende Berufsausbildung und eine gelingende Integration erforderlich sind. Er legt Kompetenzen fest, die unabhängig von den Berufsfeldern bzw. Ausbildungsrichtungen der beruflichen Schule angebahnt werden können und gibt den Lehrkräften die Möglichkeit, die geeignete Tiefe der Kompetenzanbahnung, abhängig von den Voraussetzungen der Schü-

lerinnen und Schüler, festzulegen. Trotzdem lässt er den beruflichen Schulen ein hohes Maß an zeitlicher Flexibilität, da die Stundenmaße, die für die Anbahnung der Kompetenzen in den Lernbereichen erforderlich sind, selbst von den Lehrkräften, unter Berücksichtigung der gültigen Stundentafel, festgelegt werden. Somit ermöglicht er eine den Schülerinnen und Schülern angepasste Schwerpunktsetzung durch die Lehrkräfte vor Ort.

Abbildung 2: Lernbereiche des Lehrplans für Berufsintegrationsklassen



Quelle: ISB o. J.

Zum Weiterlesen und -arbeiten gibt es vom ISB eine Vorlage zur Entwicklung von handlungsorientierten Unterrichtseinheiten für den Unterricht mit berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und -bewerberinnen und Flüchtlingen. Darüber hinaus werden auf der Homepage des ISB eine Reihe von Beispielen für Lernszenarien aus dem Arbeitskreis „Berufsschulpflichtige Asylbewerber“ zum Herunterladen und weiterführende Links angeboten:

- http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/baf_beschulung/materialien
- http://www.berufssprache-deutsch.bayern.de

- http://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/fluechtlinge
- http://www.perspektive-beruf-bayern.de

Um den Jugendlichen die bestmöglichen Chancen auf einen erfolgreichen Übergang in die Berufsausbildung zu ermöglichen, wurde im Rahmen der Netzwerkveranstaltungen und Expertenrunden eine Reihe von Aufgabenfeldern definiert, die in Zukunft aufgegriffen und bearbeitet werden müssen:

- intensive, von den Beteiligten aufeinander abgestimmte Begleitung während der Beschulung,
- Vermittlung mittelfristiger Perspektiven für die Zukunft der Jugendlichen,
- Balance zwischen Unterstützung und „Normalität", um weder eine Über- noch Unterversorgung bei den Unterstützungssystemen zu riskieren,
- konsequente Unterstützung der Lehrkräfte durch Qualifikationsmöglichkeiten und Lehrpläne für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen.

Alle Maßnahmen müssen regelmäßig einer Evaluation unterzogen werden, um ihre Wirksamkeit und eventuellen Nachregulierungsbedarf zu bestimmen (vgl. www.perspektive-beruf-bayern.de).

Literatur

Aumüller, Jutta: Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen: bestehende Praxisansätze und weiterführende Empfehlungen. Gütersloh 2016 – URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/28_Einwanderung_und_Vielfalt/Studie_IB_Arbeitsmarktintegration_Fluechtlinge_2016.pdf (Zugriff: 23.07.2019)

Schelten, Andreas u. a.: Gemeinsamer Abschlussbericht des Modellversuchsträgers und der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch JoA. München 2008

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hrsg.): Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge. München 2014

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hrsg.): Bildungsbericht Bayern 2015. München 2015

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hrsg.): http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/baf_beschulung/materialien/ (Zugriff: 30.03.2017)

Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW): KMS v. 24.07.2014, Az. VII.1.5 S 9210-1-7b.072 959. München 2014

Christian Pfeffer-Hoffmann

Ergebnisse des Qualitätsentwicklungsprozesses in MobiPro-EU: Übertragbare Modelle der Ausbildungsintegration für Neueingewanderte

Im Sonderprogramm zur „Förderung der beruflichen Mobilität von ausbildungsinteressierten Jugendlichen aus Europa" (MobiPro-EU) wurden über 10.000 junge Menschen aus der EU bei ihrer Integration in die duale Berufsausbildung in Deutschland gefördert. Als zeitbegrenztes Sonderprogramm erprobt MobiPro-EU eine Vielzahl an Instrumenten und Konzepten zur Ausbildung und zur Integration von Zuwandernden in das Berufsbildungssystem. Die „Fachstelle Einwanderung" des Förderprogramms „Integration durch Qualifizierung" (IQ) hat zwischen 2015 und 2018 einen partizipativen Qualitätsentwicklungsprozess für MobiPro-EU implementiert, der von Beginn an auf einen Ergebnistransfer über MobiPro-EU hinaus angelegt war. Der Beitrag beschreibt deshalb nicht nur den Qualitätsentwicklungsprozess, sondern auch, welche Erkenntnisse sich für die Integration von Bildungsausländerinnen und -ausländern in die berufliche Ausbildung ergeben haben.

1 Das Sonderprogramm MobiPro-EU

Das Sonderprogramm „Förderung der beruflichen Mobilität von ausbildungsinteressierten Jugendlichen aus Europa" (MobiPro-EU) startete 2013 zunächst mit einem Ansatz der Individualförderung für junge Erwachsene aus anderen EU-Ländern, die in Deutschland eine Arbeit oder Berufsausbildung aufnehmen wollten. Nach anfänglicher Skepsis und Kritik stiegen die Antragszahlen so stark an, dass die Individualförderung an ihre administrativen Grenzen kam. Zudem wurde immer deutlicher, dass im Bereich der Berufsausbildung eine sozialpädagogische Koordination (die sogenannten „Kümmerer") notwendig war, um den Erfolg von MobiPro-EU in diesem Bereich, bemessen an erfolgreich absolvierten Berufsausbildungen, zu sichern. Für Teilnehmende, Projektträger, Mittelgeber, dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) sowie der Programmumsetzenden Stelle, der Zentralen Auslands- und Fachvermittlung (ZAV) der Bundesagentur für Arbeit (BA), war und ist die

Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen eine zentrale Herausforderung. Vor allem aus diesen beiden Gründen wurde das Sonderprogramm 2014 zu einer Projektförderung weiterentwickelt. Aus der Ausschreibung 2014 starteten im Jahr 2015 über 130 Ausbildungsprojekte. Mit der Ausschreibung 2015 waren es ab 2016 insgesamt 288 Projekte mit jeweils zwischen zehn und 30 Teilnehmenden. Aufgrund des von Anfang an zeitlich begrenzten Pilotcharakters des Sonderprogramms sind keine weiteren Ausschreibungen erfolgt. Die Projekte waren und sind auf alle Bundesländer verteilt und haben sich mit unterschiedlichen organisatorischen und sozialpädagogischen Konzepten aufgestellt.

MobiPro-EU wurde bis 2018 durch eine wissenschaftliche Evaluation begleitet. Ein Vernetzungsprojekt, das von Minor – Wissenschaft Gesellschaft mbH von Januar 2016 bis September 2019 verantwortet wurde, organisierte die Zusammenarbeit in acht Regionalnetzwerken, auf Bundesebene und im geschlossenen Bereich der Programmwebsite. Der Partner Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung gGmbH ist Träger der „Fachstelle Einwanderung", zu deren Aufgaben die Qualitätssicherung von MobiPro-EU bis Ende 2018 gehörte.

Zielgruppe des Programms waren junge Erwachsene aus anderen EU-Ländern, die eine betriebliche Berufsausbildung[1] in Deutschland aufnehmen wollten. Sie mussten bei Projektstart zwischen 18 und 27 Jahren alt sein und noch keine betriebliche Berufsausbildung durchlaufen haben. Im Rahmen von MobiPro-EU erhielten und erhalten sie durch die Projekte folgende Angebote:

- Ausbildungsvorbereitende Deutschsprachförderung im Herkunftsland bis zum Erreichen des Sprachniveaus B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER).
- Kennenlernen eines Ausbildungsberufes und eines Ausbildungsbetriebes durch ein Praktikum in einem Betrieb in Deutschland.
- Aufstockung der Praktikumsvergütung und der tariflichen beziehungsweise ortsüblichen Ausbildungsvergütung, so dass den Teilnehmenden jeweils 818 Euro im Monat zur Sicherung des Lebensunterhalts zur freien Verfügung stehen. Die §§ 17 ff. BBiG gelten unberührt. Der Bedarf erhöht sich jeweils um 130 Euro für jedes eigene Kind, das die Teilnehmerin oder der Teilnehmer in Deutschland betreut.
- Sprachliche, fachliche und sozialpädagogische Praktikums- und Ausbildungsbegleitung.
- Reisekosten für eine Fahrt ins Herkunftsland pro Ausbildungshalbjahr und zum Antritt des Praktikums sowie der Ausbildung. (BMAS 2015)

Die Zahl der Teilnehmenden im Programm ist im Laufe der Programmlaufzeit stark gewachsen. In den ersten Projektphasen änderte sie sich ständig, da es zum einen – insbesondere

1 Definiert als „betriebliche Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG), dem Gesetz zur Ordnung des Handwerks (HwO), der Schiffsmechaniker-Ausbildungsverordnung und über den Erwerb des Schiffsmechanikerbriefes (SMAusbV) sowie dem Altenpflegegesetz (AltPfG)" (BMAS 2014).

in den Phasen der Begleitung (Sprachkurs, Praktikum) – zu Abbrüchen kam, zum anderen fortlaufend neue Teilnehmende aufgenommen wurden.

Tabelle 1: Teilnehmende des Sonderprogramms MobiPro-EU im Bereich der Ausbildung (Stand: August 2019)

Programmteilnehmende Auszubildende	zu Beginn	Ausbildung erfolgreich abgeschlossen	verbleibend
Individualförderung (ohne Fachkräfte)	3.276	1.362	0
Projektförderung 2015 (126 Projekte)	3.338	671	9
Projektförderung 2016 (162 Projekte)	3.832	505	515
Summe	10.446	2.538	524

Quelle: Eigene Darstellung nach Daten des BMAS und der BA.

Die Teilnehmenden kamen und kommen aus der EU bzw. dem EWR, wobei sich deutliche Schwerpunkte abzeichnen: 57 Prozent stammen aus Spanien, mit sehr großem Abstand folgen Italien, Bulgarien, Griechenland und Polen. Auch bei den Ausbildungsberufen gibt es Schwerpunkte, die vor allem die Berufsfelder Hotel- und Gaststättengewerbe, Altenpflege sowie Metall- und Elektroberufe betreffen.

Tabelle 2: Herkunftsländer der Auszubildenden in MobiPro-EU (Stand: April 2016; Beginn der letzten Förderperiode)

Herkunftsländer Auszubildende	Individual-förderung	Projekte 2014/15	Projekte 2015/16	Gesamt	Anteil in %
Spanien	1.130	1.050	1.085	3.265	57,3
Italien	59	123	206	388	6,8
Bulgarien	100	98	138	336	5,9
Griechenland	45	67	204	316	5,5
Polen	44	100	156	300	5,3

Quelle: Eigene Darstellung nach Daten des BMAS und der BA.

Tabelle 3: Ausbildungsberufe der Teilnehmenden in MobiPro-EU (Stand: April 2016; Beginn der letzten Förderperiode)

Ausbildungsberufe	Individual-förderung	Projekte 2014/15	Gesamt	Anteil in %
Hotelfachmann/-frau	432	250	682	12,0
Koch/Köchin	284	207	491	8,6
Elektroberufe	99	147	246	4,3
Restaurantfachmann/-frau	135	101	236	4,1
Altenpfleger/-in	50	136	186	3,3

Quelle: Eigene Darstellung nach Daten des BMAS und der BA.

2 Der Qualitätsentwicklungsprozess in MobiPro-EU

2.1 Aufgaben der Fachstelle Einwanderung

Die Fachstelle Einwanderung ist im Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung" (IQ) angesiedelt und seit Januar 2015 tätig. Sie hat eine Vielzahl von Aufgaben, zu denen neben dem Wissenschaft-Praxis-Austausch zu allen Fragen der Neueinwanderung für das Programm IQ auch die Qualitätssicherung von MobiPro-EU zählte.

2.2 Strukturen und Prozesse der Qualitätssicherung und -entwicklung in MobiPro-EU

Die Fachstelle Einwanderung hat von Anfang 2015 bis Ende 2018 einen partizipativen Qualitätsentwicklungsprozess für MobiPro-EU implementiert, der in mehreren Schritten erfolgte. Dabei entstanden Qualitäts- und Mindeststandards, die Trägern des Sonderprogramms, von IQ und weiteren Akteuren zugänglich gemacht wurden. Die wichtigsten Ziele der Qualitätsentwicklung waren:

- Als übergreifendes Ziel die Verbesserung der Qualität auf allen Ebenen des Programms, die sich insbesondere an der Vermeidung bzw. Verringerung von Abbrüchen in allen Phasen der Ausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung bemaß;
- die Anregung von Lernprozessen bei den Trägern, die sich auf alle Einzelprozesse der Projekte bezogen und dem Charakter von MobiPro-EU als „lernendes Programm" gerecht wurden;
- eine Stärkung der inhaltlichen und organisatorischen Zusammenarbeit der Träger, was vor allem durch einen regelmäßigen Fachaustausch organisiert wurde;

- die Dokumentation der Vielzahl an Instrumenten und Konzepten zur Ausbildung und zur Integration von Zuwandernden in MobiPro-EU;
- die Unterstützung der Transferierbarkeit der Erfahrungen des Sonderprogramms in andere Kontexte der Ausbildungsmigration.

Diese Ziele im laufenden Sonderprogramm umzusetzen, unterlag einigen begrenzenden Faktoren: Der Qualitätssicherungs- und -entwicklungsprozess startete erst deutlich später als die Projektphase von MobiPro-EU. Auch fehlte dem Qualitätsentwicklungsprozess zu Beginn die wichtige organisatorische Unterstützung durch ein Vernetzungsprojekt, das erst im Februar 2016, mehr als ein Jahr nach dem Qualitätsentwicklungsprozess, startete. Schließlich war auch die Zeitbefristung des gesamten Förderprogramms ein begrenzender Faktor.

Trotz dieser begrenzenden Faktoren hat der Qualitätsentwicklungsprozess sehr schnell partizipative Strukturen herausbilden und verbindliche Ergebnisse erreichen können. Kern der Arbeit war die Fachgruppe „Qualitätssicherung MobiPro-EU“, die von der Fachstelle Einwanderung organisiert wurde. Sie tagte drei- bis viermal jährlich und bestand aus gewählten Delegierten der Träger von MobiPro-EU-Projekten sowie Vertretenden des BMAS, des Förderprogramms IQ, der BA und weiteren Expertinnen und Experten.

Hinzu kamen drei Vernetzungstreffen in jeder der acht Regionalgruppen pro Jahr, bei denen die Qualitätssicherung immer eines der Schwerpunktthemen war. Das Konzept wurde durch ein jährliches bundesweites Vernetzungstreffen komplettiert, in dem die Qualität des Sonderprogramms auch grundsätzlich gemeinsam mit allen MobiPro-EU-Trägern bearbeitet und reflektiert wurde.

Das Gesamtvorgehen bestand aus drei Schritten:

1. Zunächst wurden allgemeine Qualitätsstandards durch die Fachgruppe Qualitätssicherung MobiPro-EU erarbeitet und beschlossen, um dann in den Regionen diskutiert und verbindlich verabschiedet zu werden.
2. Fachstandards zu den Themen Sprache, Ausbildungsbetriebe, Zusammenarbeit mit berufsbildenden Schulen wurden nach und nach in der Fachgruppe Qualitätssicherung MobiPro-EU entwickelt und dann ebenfalls zur Beschlussfassung in die Regionen gegeben.
3. Parallel erfolgte die Sammlung und Aufbereitung von Gute-Praxis-Beispielen, die einzelne Standards unterlegen.

Die Beteiligung der Projektträger an diesem stark partizipativ ausgelegten Prozess war außerordentlich hoch: Auf den Regional- und Bundestreffen waren fast alle Projektträger immer vertreten. Über 90 Prozent der von der Fachgruppe Qualitätssicherung MobiPro-EU entwickelten Qualitätsstandards wurden von allen acht MobiPro-EU-Regionen mit deutlicher Mehrheit angenommen und für verbindlich erklärt.

Nach Abschluss dieser Schritte wurden die Ergebnisse als Handlungsempfehlungen und Gute-Praxis-Beispiele Ende 2018 in dem Praxishandbuch „Transnationale Mobilität in der Berufsausbildung“ zusammengefasst, um so Transfer und Nachhaltigkeit des im Programm Gelernten zu unterstützen.

2.3 Ergebnisse des Qualitätsentwicklungsprozesses

Aus Sicht der Fachstelle Einwanderung waren im Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsprozess die von Beginn an zu beobachtenden Lern- und Transferwirkungen das wichtigste Ergebnis. Die Beschäftigung mit den einzelnen Qualitätsstandards bzw. Handlungsempfehlungen führte im Programm zu einer intensiven Diskussion darüber, wie gute Ausbildungsbedingungen für junge Menschen, die nicht das deutsche Bildungssystem durchlaufen haben, gestaltet werden können. Zudem konnte gelernt werden, wie andere Akteure Problemstellungen lösen und welche Schnittstellen, Instrumente und Modelle sie hierzu einsetzen. Die Erkenntnisse aus diesen Lernprozessen konnten in vergleichbare Zusammenhänge übertragen werden. Auch ein Selbstreflexionsprozess war damit verbunden. Dieser betraf alle Ebenen:

- Zwischen den MobiPro-EU-Trägern: durch die Zusammenarbeit in den Regionalnetzwerken von MobiPro-EU, auf den Bundestreffen und auf der Programmplattform im Internet;
- in den regionalen Netzwerken der MobiPro-EU-Projekte: Die MobiPro-EU-Projekte waren auf eine intensive Zusammenarbeit mit Betrieben, berufsbildenden Schulen, Kommunen, IQ-Projekten, anderen Trägern etc. angewiesen. Die Wichtigkeit dieser Zusammenarbeit wurde auch in den Qualitätsstandards fokussiert und führte in den Regionen zur Schaffung neuer sowie zur Vertiefung bestehender Schnittstellen;
- im bundesweiten Kontext mit den einbezogenen strategischen Partnern: Durch Einbindung in die Fachgruppe und in die bundesweiten Vernetzungstreffen wurden u. a. Botschaften, das Förderprogramm IQ und die BA in den Qualitätsentwicklungsprozess mit einbezogen;
- auf EU-Ebene: Das Sonderprogramm MobiPro-EU fand und findet Interesse als erstes funktionierendes Modell eines Programms zur Ausbildungsmigration, das über eine zeitweise Mobilität in der Berufsausbildung hinausging und -geht. MobiPro-EU war ebenfalls Teil einer Analyse der EU-Kommission zu transnationalen Matchingprozessen;
- für andere Akteure, Förderinstrumente und Programme: Mit dem Vorliegen der Qualitätsstandards und den Gute-Praxis-Beispielen sowie später des Praxishandbuchs wurden auch andere Programme des Bundes, insbesondere des BMAS und des BMWi (mit dem Programm „Passgenaue Besetzung“), aber auch die BA, Landesregierungen, Kammerorganisationen und andere EU-Staaten aktiv mit den Erkenntnissen aus MobiPro-EU bekannt gemacht.

3 MobiPro-EU als Transfermodell zur Integration von Bildungsausländerinnen und -ausländern in das duale System

MobiPro-EU wird von weiten Teilen der Kammern, verschiedenen Wirtschaftsbranchen und in vielen Regionen als unverzichtbares Modell für eine weitere Ausbildungsmigration nach Deutschland gesehen.

Der entscheidende Qualitätssprung für die duale Berufsausbildung durch das Sonderprogramm besteht darin, dass MobiPro-EU-Projektträger und die sie fördernden und begleitenden Institutionen systematisch und deutschlandweit flächendeckend erstmalig zeigen konnten, wie in größeren Zahlen „Bildungsausländerinnen und Bildungsausländer" in die duale Berufsausbildung integriert werden können. Es handelte und handelt sich um Menschen, die weder durch das Bildungssystem ihres Herkunftslandes darauf vorbereitet wurden, in eine duale Berufsausbildung zu gehen, noch den Wert einer solchen Ausbildung bisher kennengelernt haben.

Das duale Berufsausbildungssystem hat dabei den Vorteil, dass es durch eigene pädagogische Ressourcen und teilweise auch durch staatlich finanzierte Unterstützungsangebote der Ausbildungsförderung (die in unterschiedlichem Maßen für Menschen ohne deutsche Staatsbürgerschaft geöffnet sind) über mehrere Systeme verfügt, die für die Integration von Zugewanderten genutzt werden können. Neben den berufsbildenden Schulen, die häufig noch Strategien zur Integration von Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern entwickeln müssen, betrifft das vor allem die Überbetrieblichen Bildungszentren, die als eigene pädagogische Ressourcen auf der Seite des Lernorts Betrieb bereitstehen. Hinzu kommen die Möglichkeiten, die sich durch Einstiegsqualifizierungen, ausbildungsbegleitende Hilfen und andere Förderungen ergeben, durch die oft zusätzliche sozialpädagogische Kompetenzen hinzugezogen werden können.

MobiPro-EU hat seit Beginn der Projektförderung 2015 eine ganze Reihe von funktionierenden Teilprozessen der Integration von Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern in die duale Berufsausbildung entwickelt, die über das Programm hinaus genutzt werden können. Dazu zählen:

- Ansprache und Vorbereitung im Ausland: Teilweise allein, teilweise durch Vermittlung der Zentralen Auslands- und Fachvermittlung haben die MobiPro-EU-Träger in den meisten Ländern Europas junge Menschen für eine Berufsausbildung in Deutschland gewinnen können. Dabei wurden intensiv Informationsangebote entwickelt, die die Herausforderungen in Deutschland mit den Erwartungen der Teilnehmenden in Einklang bringen sollen.
- Sprachvermittlung: Die Vermittlung von Deutsch bis zum Niveau B1 im Ausland, finanziert durch das Sonderprogramm, stellte eines der größten Problemfelder dar, das weitgehend erfolgreich bewältigt werden konnte. Nach und nach wurden eine Vielzahl von

fachlichen Standards und alternativen Modellen entwickelt, wie der Deutscherwerb im Ausland zum Erfolg geführt und in Deutschland fortgesetzt werden kann.

- Zusammenarbeit mit Betrieben: Auch für die Kommunikation mit den Ausbildungsbetrieben, die einen Abgleich der Erwartungen an die Auszubildenden und die Etablierung von tragfähigen Kooperationsstrukturen mit dem Projektträger zum Ziel hatte, sind vielfach funktionierende Modelle gefunden worden, die als Handlungsempfehlungen im Praxishandbuchs festgehalten wurden.
- Integration in Berufsschulen: Vor allem die Anforderungen an Binnendifferenzierung des Unterrichts barg und birgt große Herausforderungen für die Projekt-Teilnehmenden. In gemeinsamer Arbeit von berufsbildenden Schulen mit Trägern, Betrieben und weiteren Partnern entstanden Handlungsempfehlungen, mit denen adäquat auf die Zielgruppe und deren Bedürfnisse reagiert werden konnte und kann.
- Sozial(pädagogisch)e Begleitung/„Kümmerer“: Kern der Umstellung von MobiPro-EU von der Individualförderung auf eine Projektförderung war die Einrichtung einer koordinierenden und begleitenden Instanz für die jungen Teilnehmenden und alle Akteure, was in beiden Förderrunden sehr gut funktioniert hat.
- Regionale Vernetzung: Die Zusammenarbeit mit den regionalen Akteuren, neben den Betrieben insbesondere berufsbildende Schulen, Kammern, Kommunen, Arbeitsagentur, Sprachschulen und andere Träger, hat viele positive Effekte erbracht und ist ebenfalls in viele Handlungsempfehlungen überführt worden.
- Bundesweite Vernetzung und Qualitätssicherung: Die intensive und partizipative Vernetzungs- und Qualitätsarbeit ist bereits oben beschrieben worden; auch sie eignet sich als Transfermodell für andere Programme und Initiativen.

Es gibt aber auch noch bleibende Herausforderungen, an denen MobiPro-EU-Projekte und weitere Akteure in diesem Feld weiterarbeiten:

- Anschlussfähigkeit der Qualifikationen in Europa: Während in Deutschland mit den Gesetzen zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen des Bundes und der Länder ein offenes System für die Anerkennung von Abschlüssen existiert, haben die MobiPro-EU-Teilnehmenden in ihren Herkunftsländern oft nicht dieselben Möglichkeiten. Auch ist die duale Berufsausbildung europaweit gesehen ein Sonderweg. Das führt zum einen, z. B. beim Hauptherkunftsland Spanien, zu langen Verwaltungsprozessen, an deren Ende häufig eine relativ niedrige Vergleichseinstufung des deutschen Abschlusses steht. Zum anderen ist oft keine Passfähigkeit mit den Berufssystemen anderer Länder gegeben, was es zusätzlich schwerer macht, die in Deutschland erworbene Qualifikation angemessen auf ausländischen Arbeitsmärkten zu verwerten.

- Breitere Streuung von Berufen und Herkunftsländern: Die Konzentration von MobiPro-EU auf einzelne Herkunftsländer und Berufsgruppen (siehe Abschnitt 1) wäre für weitergehende Aktivitäten zur Förderung der Ausbildungsmigration zu überwinden. Die starke Fokussierung auf Spanien müsste im Sinne eines wirklich europäischen Programms aufgehoben werden. Bei den Berufsfeldern wäre insbesondere der starken Nachfrage nach ausländischen Auszubildenden im Hotel- und Gaststättengewerbe zumindest im Rahmen staatlicher Förderung entgegenzuwirken, da genau dieser Bereich schon in der bisherigen Berufsausbildung durch teilweise schlechte Ausbildungsbedingungen und durch hohe Abbruchquoten auffällt.

In den letzten Jahren haben zahlreiche Träger von MobiPro-EU-Projekten – basierend auf den Erkenntnissen aus den MobiPro-EU-Projekten – neue Initiativen geschaffen, die durch Landesmittel, Regionen in Spanien, andere kleinere Förderprogramme und weitere Akteure gefördert werden. Bei der Übertragung der Erkenntnisse und Ansätze aus MobiPro-EU in diese neuen Initiativen leisteten die entwickelten Handlungsempfehlungen und Gute-Praxis-Beispiele Unterstützung.

Zudem ist mit der neuen Gesetzgebung seit dem 1. August 2019 der Zugang zu Ausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung für junge Menschen aus der EU über die geöffneten Regelinstrumente der Ausbildungsförderung, z. B. Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) und ausbildungsbegleitende Hilfen (abH), geöffnet (BMAS 2019). So konnten mehr Anreize für eine Integration in die duale Berufsausbildung geschaffen werden; die Bedingungen, die das Sonderprogramm bot und bietet, sind damit jedoch nicht gegeben.

Zusammenfassend stellt MobiPro-EU ein weit entwickeltes Transfermodell zur Verfügung. Dieses zeigt, wie Bildungsausländerinnen und -ausländer für die duale Berufsausbildung gewonnen werden können – nicht nur junge Menschen aus der EU, sondern auch andere Gruppen, z. B. Geflüchtete und junge Menschen aus Drittstaaten.

Literatur

BMAS (Hrsg.): Fördergrundsätze zur „Förderung der beruflichen Mobilität von ausbildungsinteressierten Jugendlichen aus Europa (MobiPro-EU)“ im Wege der Projektförderung vom 24. Juli 2014 mit Änderungen vom 12. Mai 2015. Berlin 2015

BMAS: Zugang von Ausländerinnen und Ausländern zur Förderung von Berufsausbildung und Ausbildungsvorbereitung neu aufgestellt. Berlin 2019 URL: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Pressemitteilungen/2019/faktenpapier-ausbildungsfoerderung.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff: 13.09.2019)

BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2016. Bonn 2016

BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2015. Bonn 2015

Helmrich, Robert u. a.: Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikati-

ons- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030. BIBB-Report 18/2012. Bonn 2012 – URL: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/6864 (Zugriff: 23.07.2019)

Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e. V. (IAW), Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH (ISG), SOKO-Institut: Evaluation des Sonderprogramms „Förderung der beruflichen Mobilität von ausbildungsinteressierten Jugendlichen aus Europa (MobiPro-EU)". Abschlussbericht. Berlin/Bielefeld 2018

MINOR (Hrsg.): Allgemeine Qualitätsstandards bei der Umsetzung von Projekten im Rahmen des Sonderprogramms zur Förderung der beruflichen Mobilität von ausbildungsinteressierten Jugendlichen aus Europa (MobiPro-EU). Berlin 2016a

MINOR (Hrsg.): Bundesweites Vernetzungstreffen MobiPro-EU 2016. Dokumentation der Tagung und Gute-Praxis-Sammlung. Berlin 2016b

Pfeffer-Hoffmann, Christian (Hrsg.): Arbeitsmigration nach Deutschland. Berlin 2014

Pfeffer-Hoffmann, Christian (Hrsg.): Praxishandbuch: Transnationale Mobilität in der Berufsausbildung. Grundlagen Praxis Ausblick. Nürnberg 2019

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Carolin Böse
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Kompetenzentwicklung, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Dr. Ottmar Döring
Vorstand, Zentrum für Bildungs- und Integrationsforschung (ZeBI) e. V., Witzenhausen/Berlin

Dr. Jessica Erbe
Leiterin Anerkennungsmonitoring im Arbeitsbereich Anerkennung von ausländischen Berufsqualifikationen, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Dr. Robert Geiger
Leiter der Stabsstelle Flüchtlingsintegration im Bildungsbereich, Bayerisches Staatsministerium für Bildung, Kultus, Wissenschaft und Kunst, München

Barbara Heß
Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl

Thomas Hochleitner
Abteilungsleiter Berufliche Schulen, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München

Irina Kreider
Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), Nürnberg

Dr. Britta Matthes
Leiterin der Forschungsgruppe Berufliche Arbeitsmärkte, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg

Sara Müller
Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), Nürnberg

Prof. Dr. Dieter Münk
Professor für das Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung am Institut für Berufs- und Weiterbildung, Universität Duisburg-Essen

Dr. Christian Pfeffer-Hoffmann
Leiter und Geschäftsführer, Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung, Berlin

Anna-Katharina Rich
Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl

Prof. Dr. Alfred Riedl
Leiter des Arbeitsbereichs Berufliche Bildung am Lehrstuhl Didaktik der Mathematik & Studiendekan der TUM School of Education, Technische Universität München

Gero Scheiermann
Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung am Institut für Berufs- und Weiterbildung, Universität Duisburg-Essen

Prof. Dr. Eckart Severing
Professor am Institut für Pädagogik der Universität Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Barbara Thiel
Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsbereich Berufliche Bildung der School of Education, Technische Universität München

Dinara Tursarinow
Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsbereich Anerkennung von ausländischen Berufsqualifikationen, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Einrichtungen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen leisten. Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, die wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern, den Austausch von Forschungsergebnissen, Meinungen und Erfahrungen zu unterstützen, relevante Forschungsfelder zu identifizieren und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern.

Die AG BFN wurde am 7. Juni 1991 in Nürnberg gegründet. Gründungsmitglieder sind die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB). Über die Jahre hinweg hat sich der Kreis der Netzwerkpartner erweitert. Neben der Sektion BWP (ca. 400 Mitglieder), dem IAB und dem BIBB haben sich die pädagogischen Institute der Bundesländer (17) sowie zahlreiche Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft (25) dem Netzwerk angeschlossen. Eine Kooperation mit weiteren wissenschaftlichen Gruppierungen und Gesellschaften, die Berufsbildungsforschung betreiben, wird angestrebt. Die Netzwerkpartner verpflichten sich zu folgenden Arbeitsgrundsätzen: Sie

- leisten Beiträge zur grundlagen- oder anwendungsorientierten Berufsbildungsforschung;
- unterziehen ihre Forschungsarbeiten einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung,
- veröffentlichen die Ergebnisse ihrer Arbeit,
- beteiligen sich am wissenschaftlichen Diskurs,
- fördern den wissenschaftlichen Nachwuchs und
- beteiligen sich an den Aktivitäten der AG BFN.

In ihren Aufgaben wird die AG BFN vom BIBB gefördert und unterstützt. Sie führt themenorientierte Foren, Fachtagungen und Workshops durch. Im zweijährigen Turnus wird der Friedrich-Edding-Preis für Berufsbildungsforschung vergeben – eine Auszeichnung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Mit dem Internetauftritt www.agbfn.de präsentiert sich die AG BFN. Die Veranstaltungen der AG BFN werden im Internetportal und in dieser Schrif-

tenreihe dokumentiert. Zudem bietet das Portal einen Bereich für Ankündigung und einen Zugang zum VET Repository des BIBB, das aus der Literaturdatenbank Berufliche Bildung, einem Gemeinschaftsprojekt der AG BFN, hervorgegangen ist.

In dieser Schriftenreihe erschienene Veröffentlichungen:

Berufliche Integration durch Sprache. Thomas Hochleitner; Jörg Roche [Hrsg.]. Berichte zur Beruflichen Bildung AG BFN, 24. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2019.

Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert: Berufsbildungsforschung im Kontext unterschiedlicher Anforderungen. Reinhold Weiss; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur Beruflichen Bildung AG BFN, 23. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2018

Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Tade Tramm; Marc Casper; Tobias Schlömer [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 22. Bielefeld: Bertelsmann, 2018

Berufsbildung für Geringqualifizierte. Barrieren und Erträge. Britta Matthes; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 21. Bielefeld: Bertelsmann, 2017

Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder. Ulrike Weyland; Karin Reiber [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 20. Bielefeld: Bertelsmann, 2017

Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. Uwe Fasshauer; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 19. Bielefeld: Bertelsmann, 2016

Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Andrea Zoyke; Kirsten Vollmer [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 18. Bielefeld: Bertelsmann, 2016

Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem – Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Heike Solga; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 17. Bielefeld: Bertelsmann, 2015

Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Eckart Severing; Martin Baethge [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 16. Bielefeld: Bertelsmann, 2015

Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Eckart Severing; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 15. Bielefeld: Bertelsmann, 2014

Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung Eckart Severing; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 14. Bielefeld: Bertelsmann, 2014

Akademisierung der Berufswelt? Eckart Severing; Ulrich Teichler [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 13. Bielefeld: Bertelsmann, 2013

Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Eckart Severing; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 12. Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Philipp Ulmer; Reinhold Weiss; Arnulf Zöller [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 11. Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Eckart Severing; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 10. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Mona Granato; Dieter Münk; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 9. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Dieter Münk; Andreas Schelten [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 8. Bielefeld: Bertelsmann, 2010

Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Dieter Münk; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 7. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Hans-Dieter Münk; Reinhold Weiss [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 6. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Hans Dietrich; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 5. Bielefeld: Bertelsmann, 2008

Perspektiven der Berufsbildungsforschung: Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Reinhold Nickolaus; Arnulf Zöller [Hrsg.]. AG BFN, 4. Bielefeld: Bertelsmann, 2007

Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) 19.–20. September 2005, Universität Erfurt. Manfred Eckert; Arnulf Zöller [Hrsg.]. AG BFN, 3. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems. Arnulf Zöller [Hrsg.]; Manfred Kremer [Mitarb.]; Günter Walden [Mitarb.]; Dieter Euler [Mitarb.]; u. a. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 2. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung. Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen. Franz Schapfel-Kaiser. Bielefeld: Bertelsmann, 2005

Abstract

Around one million immigrants, for the most part refugees, arrived in Germany in 2015 alone. More than half of them were aged under 25. Even though numbers have declined significantly in the last few years, it is to be expected that many of the refugees will remain in Germany for several years or settle permanently, as the factors that caused them to flee their countries persist. Facilitating these people's access to vocational education and training (VET) and subsequently to the labour market is considered to be an important prerequisite for integration. Nevertheless, there are multifarious barriers to access to the (initial) VET system and to employment.

The present authors look at the issue of how access to vocational education and training can be structured. In addition to the prior learning of immigrants and the general institutional and legal conditions, they place the emphasis on concepts for (occupational) language support and on the design of training and training preparation. The contributions from science and practice are based on discussions held within a forum hosted by the Vocational Education and Training Research Network (AG BFN).

Rund eine Million Zuwandernde, darunter in der Mehrzahl Flüchtlinge, sind allein 2015 nach Deutschland gekommen, mehr als die Hälfte davon jünger als 25 Jahre. Auch wenn die Zahlen in den letzten Jahren deutlich zurückgegangen sind, ist zu erwarten, dass viele der Geflüchteten aufgrund weiter bestehender Fluchtgründe mehrere Jahre oder auf Dauer in Deutschland bleiben werden. Ihnen Zugang zu beruflicher Bildung und in der Folge zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen, gilt als wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration. Allerdings bestehen vielfältige Barrieren beim Zugang in das Berufs-(aus-)bildungssystem und in Beschäftigung.

Die Autorinnen und Autoren widmen sich der Frage, wie der Zugang zu beruflicher Bildung gestaltet werden kann. Hierbei stehen neben den Bildungsvoraussetzungen der Zuwandernden und den institutionell-rechtlichen Rahmenbedingungen vor allem Konzepte zur (berufs-)sprachlichen Förderung und Gestaltung der Ausbildung bzw. Ausbildungsvorbereitung im Fokus. Die Beiträge aus Wissenschaft und Praxis basieren auf Diskussionen im Rahmen eines Forums der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN).

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon (0228) 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

ISBN 978-3-8474-2972-2