INBAS GmbH

Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule – Beruf

Berichte und Materialien
Band 15

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Kompetenzen fördern
Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf

Bundesagentur für Arbeit

Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf

Impressum

Der vorliegende Werkstattbericht wurde im Rahmen der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf" erarbeitet.

Die Entwicklungsinitiative wird gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (Förderkennzeichen des BMBF: 01 NL 0101 und 01 NK 0101) und die Bundesagentur für Arbeit sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Prozessbegleitung zur Modellversuchsreihe der Entwicklungsinitiative wird durchgeführt von:

INBAS
Institut für berufliche Bildung,
Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH
Herrnstraße 53

63065 Offenbach

Tel.: 0 69 / 2 72 24-0
Fax: 0 69 / 2 72 24-30
E-Mail: inbas@inbas.com
Internet: http://www.inbas.com

Projektleitung:	Nader Djafari, Joachim Winter
Autorinnen und Autoren:	Siehe Verzeichnis im Anhang
Redaktion:	Hartmut Merz, Birgit Voigt, Joachim Winter
Gestaltung:	Oliver Lauberger
Druck:	D.V.S Frankfurt am Main

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

ISBN-13: 978-3-932428-47-0
ISBN-10: 3-932428-47-1

Die Autorinnen und Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt. Die von ihnen vertretenen Auffassungen machen sich die fördernden Institutionen nicht generell zu Eigen.

„Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ – Dezember 2006

© 2006 Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH
Offenbach am Main

Inhaltsverzeichnis

Vorwort **9**

1 Zur Ausbildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund **11**

1.1 ***Hartmut Merz:*** **Jugendliche mit Migrationshintergrund in der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“** **11**

1.1.1 Der Arbeitskreis Migration 11

1.1.2 Auswertung von Teilnehmenden-Daten des Modellversuchsjahres 2004-2005 11

1.1.3 Empfehlungen zur Erhöhung der Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund 16

Literatur 19

1.2 ***Birgit Reißig, Nora Gaupp:*** **Schwierige Übergänge? Junge Migrantinnen und Migranten an der Schwelle zur Arbeitswelt** **20**

Einleitung 20

1.2.1 Das DJI-Übergangspanel 21

1.2.2 Die Bestimmung des Migrationshintergrundes im Übergangspanel 22

1.2.3 Ergebnisse des Übergangspanels 23

Fazit 30

Literatur 31

1.3 ***Mona Granato:*** **Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund: Ausbildung ade?** **32**

1.3.1 Junge Menschen mit Migrationshintergrund: Who is who? 32

1.3.2 Kein Mangel an Ausbildungsplätzen? 32

1.3.3 Die berufliche Qualifizierung junger Frauen und Männer ausländischer Nationalität im dualen System 34

1.3.4 Junge Menschen mit ausländischem Pass bzw. mit Migrationshintergrund ohne Berufsabschluss 38

1.3.5 Diskussion der Ergebnisse 38

1.3.6 Ausblick 40

Literatur 41

1.4 ***Joachim Gerd Ulrich:*** **Erfolgschancen von Lehrstellenbewerbern mit und ohne Migrationshintergrund** **43**

Einleitung 43

1.4.1 Zur allgemeinen Entwicklung des Ausbildungsmarktes seit 1992 43

1.4.2 Ausbildungslosigkeit unter Migranten und Migrantinnen: Ergebnisse der amtlichen Statistik und der BIBB/EMNID-Studie 48

1.4.3 Chancen von ausbildungsinteressierten Migranten und Migrantinnen: Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004 53

1.4.4 Ein kurzes Fazit zum Schluss 67

Literatur 68

1.5 ***Karin Schittenhelm:*** **Biografische Erfahrungs- und Bewältigungsformen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund zwischen Schule und Berufsausbildung 71**

Einleitung 71

1.5.1 Bessere Bildungsabschlüsse führen nicht immer zu einer Verbesserung der beruflichen Chancen 72

1.5.2 Übergangsbiographien und Bewältigungsstrategien 73

1.5.3 Ungleichheiten bei gleichzeitiger Pluralisierung einer Übergangsphase 74

Ausblick 76

Literatur 76

1.6 ***Ingrid Gogolin:*** **Sprachfähigkeiten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Übergang von der Schule in den Beruf: Eine Geschichte mit guten und schlechten Nachrichten 78**

Vorbemerkung 78

1.6.1 Die Geschichte vom Reichtum: Mehrsprachigkeit als alltägliche Praxis 78

1.6.2 Die Geschichte von Armut: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als Bildungsverlierer und -verliererinnen in Deutschland 80

1.6.3 Alltagssprache – Bildungssprache 81

Fazit…… 82

Literatur 83

2 Konzeptionelle Ansätze 85

2.1 ***Karin Manneke:*** **Interkulturelle Pädagogik, Interkulturelle Bildung, Migrationspädagogik – wer steigt da noch durch? Versuch einer Entwirrung... 85**

Einleitung 85

2.1.1 Defizit und Differenz enden in Diskriminierung 86

2.1.2 Interkulturelle Kompetenz ist Umgang mit Heterogenität 88

2.1.3 Begriffe und Bilder konstruieren Wirklichkeit 89

2.1.4 Die Einheimischen schließen die Reihen 91

2.1.5 Interkulturelle Kompetenz ist Problematisierung von Repräsentationsverhältnissen 92

2.1.6 Interkulturelle Kompetenz ist rassismuskritisches Denken 93

2.1.7 Interkulturelle Kompetenz ist (Selbst-)Reflexionsfähigkeit 94

Literatur 95

2.2 ***Cathrin Germing:*** **Anforderungen an das pädagogische Konzept – Konzepte für die Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Jugendberufshilfe 97**

Vorbemerkung 97

2.2.1 Zur Notwendigkeit eines historischen Bewusstseins 99

2.2.2 Zur Kenntnis der Migrationslage 99

2.2.3 Zur interkulturellen Dimension 100

2.2.4 Zur Einheitlichkeit der Qualitätsstandards 102

Fazit…. 102

Literatur 104

2.3 *Karin Manneke:* Ideen für den Umgang mit Vielfalt in der Berufsausbildungsvorbereitung 105
2.3.1 Es ist normal, verschieden zu sein! 105
2.3.2 Ideenskizze 106
2.3.3 Erläuterungen zur Ideenskizze 107

2.4 *Bianca Brohmer, Birgit Voigt:* Beschreibung von Konzepten und Trainings für das Interkulturelle Lernen 111
Literatur 118

3 Berichte aus der Arbeit der Modellversuche 119

3.1 *Veronique Godard, Ute Wengorz, Gabriele Wiemeyer:* Ergebnisse und Erfahrungen eines interkulturellen Trainings im Modellversuch Hamburg 119
Entstehungsgeschichte 119
3.1.1 Ziele des interkulturellen Trainings 120
3.1.2 Vorbereitung und Durchführung des interkulturellen Trainings 120
3.1.3 Auswertung des interkulturellen Trainings 130
3.1.4 Ergebnisse und Erfahrungen 130
Literatur 132

3.2 *Hilde Imgrund:* Das Projekt SprachSpiele des IN VIA e. V. in Köln 133
3.2.1 Sprachförderung 133
3.2.2 Schlüsselkompetenzen, die in der Probenphase erworben wurden 133
3.2.3 Schlüsselkompetenzen, die bei den Theateraufführungen erworben wurden 134

3.3 *Liane Mähler, Heike Schelling:* (K)ein Einzelfall? – An Fallbeispielen lernen 135

3.4 *Wolfgang Petran:* Lernort Gefängnis? Die Ausbildungsvorbereitung Jugendlicher mit Migrationshintergrund in der Justizvollzugsanstalt Wiesbaden 142
Vorbemerkung 142
3.4.1 Die Zielgruppe: junge Inhaftierte mit Migrationshintergrund 142
3.4.2 Das Modellprojekt „Neue Wege der Berufsausbildung für junge Migranten – Verbesserung der Wiedereingliederungschancen für junge Strafgefangene“ 143

Anhang 149
Verzeichnis der Abbildungen 150
Verzeichnis der Tabellen 151
Ausgewählte und kommentierte Literaturempfehlungen und Verweise zu Internetquellen 152
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 165
Abkürzungsverzeichnis 167
Empfehlungen zur Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit 168
Empfehlungen zur statistischen Erfassung Jugendlicher mit Migrationshintergrund 179
Handreichungen und Materialien 183
Adressen der INBAS-Büros 186
INBAS-Angebote im Internet 188

„Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ – Prozessbegleitung zu einer Modellversuchsreihe der Bundesagentur für Arbeit

Ziel des Projektes:

Das – vom Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik konzipierte – Projekt greift Beschlüsse des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit auf. Es soll als Teilprojekt des BMBF-Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“ einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung leisten.
Eine zu entwickelnde und im Rahmen einer Modellversuchsreihe der Bundesagentur für Arbeit zu erprobende neue Förderstruktur soll mehr Transparenz und Effizienz im System der beruflichen Integration Jugendlicher und junger Erwachsener mit Förderbedarf herstellen. Im Kontext eines „Paradigmenwechsels von der Maßnahme- zur Personenorientierung der Förderangebote“ sollen eine größere Reichweite der Förderung, mehr erfolgreiche Ausbildungsabschlüsse und bessere Integrationsleistungen erreicht werden – insbesondere bezogen auf die betriebliche Berufsausbildung und eine spätere Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt.
Eine intensive Zusammenarbeit aller an der Benachteiligtenförderung vor Ort beteiligten Akteure soll gewährleisten, dass diese neue Förderstruktur möglichst breite Wirkung zeigt.

Thematische Schwerpunkte:

Um das o. g. Ziel zu erreichen, ist die Entwicklung einer kohärenten Förderstruktur notwendig, welche

- Ausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung und arbeitsbegleitende Aus- und Weiterbildung systematisch inhaltlich sowie organisatorisch wirkungsvoll und nachhaltig verzahnt,
- die „Anschlussfähigkeit“ der Maßnahmen durch ein verbindendes Bezugssystem herstellt,
- die (Re-)Dualisierung vorberuflicher und beruflicher Bildung wie auch die Erweiterung des Berufsspektrums durch einen konsequenten und kontinuierlichen Einbezug betrieblicher Partner fördert,
- individuelle Qualifizierungswege ermöglicht, die in Bezug stehen zu den Bedürfnissen, den Persönlichkeiten und den Leistungen der Jugendlichen sowie zum Qualifikationsbedarf des (regionalen) Arbeitsmarktes,
- die Förderung individueller Qualifizierungsverläufe jenseits abgegrenzter Maßnahmenstrukturen ermöglicht.

Die zu entwickelnde neue Struktur soll im Kernbereich auf die Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit konzentriert sein. Förderangebote von Schulen, Jugendhilfe u. a. sollen, soweit möglich und fachlich sinnvoll, im regionalen Kontext einbezogen werden.

Vorgehensweise und Leistungen im Überblick:

In 24 Modellregionen werden seitens der zuständigen Arbeitsagenturen Modellversuche initiiert. In Zusammenarbeit jeweils mehrerer Partner (Maßnahmeträger, kommunale Ämter, zuständige Stellen, Betriebe ...) wird das Rahmenkonzept für die Modellversuchsreihe – in einer regional angepassten Form – umgesetzt. Die INBAS GmbH gewährleistet eine „Prozessbegleitung“ zu dieser Modellversuchsreihe.
Im Rahmen der Prozessbegleitung erbringt das Institut die folgenden Leistungen:

- Unterstützung bei der Weiterentwicklung der regionalen Konzepte, Weiterentwicklung der Rahmenkonzeption,
- Moderation der regionalen Prozesse bei auftretenden Problemen,
- bundesweite Vernetzung der Modellversuche durch Konferenzen, Workshops, Informationsdienste und Online-Kommunikation,
- Transfer von Erfahrungen und Lösungsansätzen durch Konferenzen und Publikationen,
- Monitoring und Datenerfassung, systematische Auswertung und Bewertung.

Die Durchführung des Vorhabens findet in enger Abstimmung mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie der Zentrale der Bundesagentur für Arbeit statt.

Einführung und Weiterentwicklung des Neuen Fachkonzepts für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit

Auf der Grundlage von Erfahrungen und Zwischenergebnissen der Modellversuche der Entwicklungsinitiative entwickelte die Bundesagentur für Arbeit im Jahr 2003 das Neue Fachkonzept für ihre Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) und führte dieses im Jahr 2004 ein.

In den Durchführungsjahren 2004-2005 und 2005-2006 evaluiert die Prozessbegleitung die Umsetzung von Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen in Modellversuchen und ausgewählten Regelmaßnahmen und wertet diese vergleichend aus.

Auf der Grundlage weiterer Erfahrungen und Ergebnisse aus den Modellversuchen und der Befunde der Evaluation formulieren die Akteure der Entwicklungsinitiative Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Fachkonzepts.

Weitere Informationen zur Entwicklungsinitiative stehen zur Verfügung unter http://www.neuefoerderstruktur.de.

Vorwort

Die Berufsausbildungsvorbereitung ist seit 2003 Bestandteil des Berufsbildungsgesetzes. Damit ist die Vorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf auf eine Ausbildung im dualen System Bestandteil des deutschen Berufskonzepts geworden. Die Qualifizierung dieser jungen Menschen hat zum Ziel, sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu festigen und Kompetenzen zu fördern, die für die Aufnahme und den erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung notwendig sind. Die Jugendlichen sollen entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen und Interessen und unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Lebenslagen effektiv und effizient qualifiziert werden.

Verschiedene Untersuchungen wie z. B. die PISA-Studie oder die Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung (vgl. S.29 ff) der letzten Jahre haben die unterschiedlichen Chancen von Jugendlichen für einen erfolgreichen Schulabschluss bzw. eine erfolgreich verlaufende berufliche Integration deutlich gemacht. Die Zielgruppe von Migrantinnen und Migranten hat beim Übergang von der allgemein bildenden Schule in Ausbildung häufig besondere Schwierigkeiten. Deswegen sollte ihnen in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, um ihren Einstieg ins Berufsleben zu erleichtern.

Das Forum Bildung, 1999 gegründet mit dem Ziel, Empfehlungen für notwendige Bildungsreformen zu erarbeiten, formulierte dazu: „Die Förderung und Integration von Migrantinnen und Migranten muss zentrales Element von Bildung in allen Bildungsbereichen werden. Bildung muss Offenheit und Akzeptanz unterschiedlicher Kulturen fördern. Andere Kulturen und Sprachen sind als Bereicherung und Chance für ausländische und deutsche Kinder zu verstehen“ (Forum Bildung 2001, 33)[1].

Die Modellversuchsreihe der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ greift diese Empfehlungen auf. Die Arbeit mit Migrantinnen und Migranten ist einer von mehreren Schwerpunkten, der im Fokus der konzeptionellen Arbeit und der Prozessbegleitung steht.

So haben sich einige Modellversuchsstandorte besonders diesem Thema gewidmet. Im Rahmen der Prozessbegleitung zur Modellversuchsreihe initiierte INBAS einen Arbeitskreis zum Thema „Jugendliche mit Migrationshintergrund in der neuen Förderstruktur“. Des Weiteren fand eine Fachkonferenz zu diesem Thema statt.

Der vorliegende Band aus der Reihe Berichte und Materialien dokumentiert die verschiedenen Arbeitsansätze und Ergebnisse. Er richtet sich an alle Interessierten, insbesondere an die Fachkräfte im Feld der beruflichen Bildung.

Aufbau des Berichtes

Der Bericht gliedert sich in drei Teile. In Teil eins wird eine Einschätzung zur aktuellen Situation von Migrantinnen und Migranten im Übergang Schule – Beruf gegeben. Diese basiert auf aktuellen empirischen Untersuchungen und macht die nach wie vor schwierige Situation dieser Zielgruppe hinsichtlich ihrer beruflichen Integration deutlich.

Im zweiten Teil wird ein Überblick zur Geschichte und zu aktuellen Entwicklungen im Bereich der Erziehungswissenschaften gegeben, insbesondere zu Fragen interkultureller Pädagogik, interkultureller Bildung und Migrationspädagogik. Des Weiteren werden

[1] Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.) (2001);.Empfehlungen des Forum Bildung, Ergebnisse des Forum Bildung I, Bonn.

© INBAS GmbH 2006

konzeptionelle Anforderungen und Ansätze interkultureller Pädagogik sowie zur Arbeit mit jungen Menschen mit Migrationshintergrund vorgestellt.

Im dritten Teil stellen wir ausgewählte Projekte aus Modellversuchen vor.

Danksagung

Der Werkstattbericht basiert zum Teil auf der Arbeit des Arbeitskreises „Jugendliche mit Migrationshintergrund in der neuen Förderstruktur“. Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen Praktikerinnen und Praktikern aus der Modellversuchsreihe bedanken, die im Arbeitskreis und darüber hinaus in ihren Einrichtungen die Konzeption für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen unter migrationsspezifischen Gesichtspunkten weiterentwickelt haben. Darüber hinaus war der Arbeitskreis bei der Erarbeitung der Empfehlungen zur Fortschreibung des Fachkonzeptes für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit unterstützend tätig. Ebenso gilt unser Dank allen Autoren und Autorinnen, die uns ihre Beiträge für den vorliegenden Berichtsband zur Verfügung gestellt haben.

© INBAS GmbH 2006

1 Zur Ausbildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

1.1 *Hartmut Merz:* Jugendliche mit Migrationshintergrund in der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“

1.1.1 Der Arbeitskreis Migration

Jugendliche mit Migrationshintergrund sind besonders der Gefahr von Ausgrenzung und nicht gelingender beruflicher Integration ausgesetzt. Aus diesem Grunde ist die Arbeit mit diesem Personenkreis in der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ ein Schwerpunktthema.

Zur Bearbeitung des Themas wurde ein **Arbeitskreis** eingerichtet, an dem Fachkräfte verschiedener Modellversuchsstandorte teilnahmen, die aufgrund einer Anfrage von INBAS und nach Absprache mit der örtlichen Arbeitsagentur interessiert waren, das Thema „Besondere Förderkonzepte für Jugendliche mit Migrationshintergrund“ zu bearbeiten. Zu diesem Zweck wurden drei jeweils zweitägige Arbeitskreistreffen durchgeführt. Bei den Treffen wurden in Zusammenarbeit meist mehrerer Standorte spezifische Themen bearbeitet z. B. Medienverhalten, Genderaspekt, interkulturelles Lernen.

Darüber hinaus hat der Arbeitskreis für die Empfehlung zur Fortschreibung des Fachkonzeptes der Bundesagentur für Arbeit Zuarbeiten geleistet. Der Gesamttext des Empfehlungspapiers steht auf der Website www.neuefoerderstruktur.de als PDF-Datei zum herunterladen bereit.

Die in diesen Kästen folgenden Statements sind von Teilnehmenden (die Namen wurde geändert) des Modellversuchs move-Frankfurt und stehen in keinem Zusammenhang zu den nebenstehenden Beiträgen:

Zaineb, 21 Jahre
Staatsangehörigkeit: deutsch
Herkunft: marokkanisch

Ich finde es schön, dass man in Deutschland so viele Kulturen kennen lernt. Auch die vielen Regelungen, wie z. B. Sozialversicherungen, sind gut.

Mein Traumberuf ist Bürokauffrau oder Kauffrau für Bürokommunikation.

Trotz meines Realschulabschlusses ist es schwer eine Stelle zu finden. Aber ich hoffe, mit Hilfe von move noch einen Ausbildungsplatz zu bekommen.

Im Gegensatz zur Schule werden wir in move auf die Realität des Lebens vorbereitet. Ich konnte auch meine Kenntnisse in Mathematik und Allgemeinwissen auffrischen. Toll finde ich auch, dass wir viele aktuelle Themen über Gesellschaft und Arbeitswelt diskutieren.

Man sollte in den Berufsvorbereitungsmaßnahmen auch Englischunterricht anbieten, weil viele Firmen diese Sprachkenntnisse mittlerweile voraussetzen.

1.1.2 Auswertung von Teilnehmenden-Daten des Modellversuchsjahres 2004-2005

Im Rahmen der von INBAS durchgeführten Prozessbegleitung wurden soziodemographische, Verlaufs- und Verbleibsdaten der Teilnehmenden erfasst und ausgewertet. In der Auswertung wird auf der Grundlage der Staatsangehörigkeit unterschieden nach Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Darüber hinaus hat INBAS den Personenkreis „Aussiedlerinnen und Aussiedler“ getrennt erfasst, da sie zwar deutsche Staatsangehörige sind, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in dieser Gruppe

© INBAS GmbH 2006

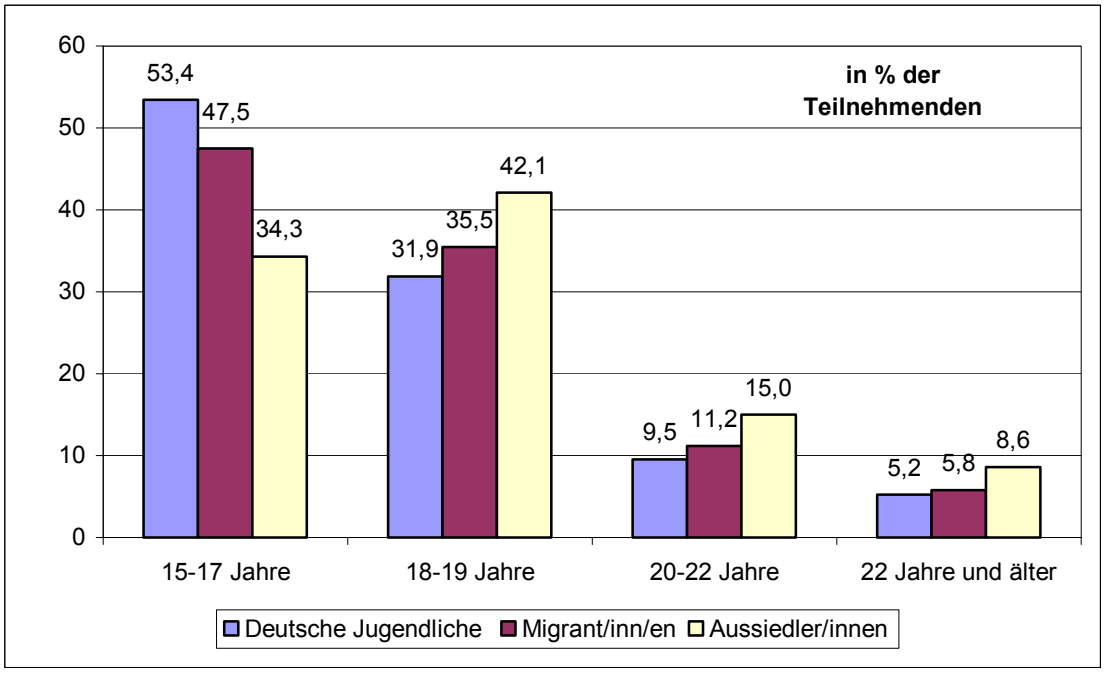
aber meist nicht in Deutschland geboren wurden. Die wenigsten haben bereits seit dem Kindergarten durchgehend Bildungseinrichtungen in Deutschland besucht. Dies unterscheidet sie von Jugendlichen mit anderem Migrationshintergrund, von denen, je nach Anwerberland, 70 bis 90 % (vgl. PISA 2000, 57) in Deutschland geboren wurden und/oder das deutsche (Vor-)Schulsystem durchlaufen haben. Da mit dem Kriterium der Staatsangehörigkeit die Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten nicht ausreichend erfasst werden kann, werden auf Empfehlung des Arbeitskreises (siehe Anhang) im Modellversuchsjahr 2005-2006 außer der Staatsangehörigkeit weitere Kriterien zur Erfassung des Migrationshintergrundes herangezogen. Hierzu gehören die Herkunft der Eltern sowie die in der Familie überwiegend gesprochene Sprache.

In der Auswertung der soziodemographischen sowie der Verlaufs- und Verbleibsdaten 2004-2005 wurden insgesamt 14.154 Datensätze von Teilnehmenden erfasst und ausgewertet. Die Gruppe der Jugendlichen ohne deutschen Pass war dabei mit 1.092 Teilnehmenden vertreten, dies sind 7,9 %. Die Gruppe der Aussiedler und Aussiedlerinnen war mit 233 Teilnehmenden besetzt, was 1,7 % der Gesamtzahl der Teilnehmenden entspricht.

Wenn man davon ausgeht, dass rund 12 % der 15-18-jährigen Jugendlichen in den alten Bundesländern einen ausländischen Pass haben (Berufsbildungsbericht 2005, S. 99) und schätzungsweise weitere ca. 20 % der Jugendlichen dieser Altersgruppe nicht deutscher Herkunft sind (vgl. Granato, S. 34), ist diese Zielgruppe im Modellversuch unterrepräsentiert.

Dies wird von unseren Teilnehmenden-Daten bestätigt: die Daten zeigen, dass von den Teilnehmenden 89,4 % Deutsche, 8,7 % Migrantinnen oder Migranten und 1,9 % Aussiedlerinnen bzw. Aussiedler sind, d. h. lediglich gut 10 % der Jugendlichen im Modellversuch haben einen Migrationshintergrund.

Abbildung 1: Alter der Teilnehmenden in Modellversuchen nach Herkunft[2]



[2] Migranten und Migrantinnen sind im Sinne der Auswertung Teilnehmende nicht deutscher Staatangehörigkeit.

© INBAS GmbH 2006

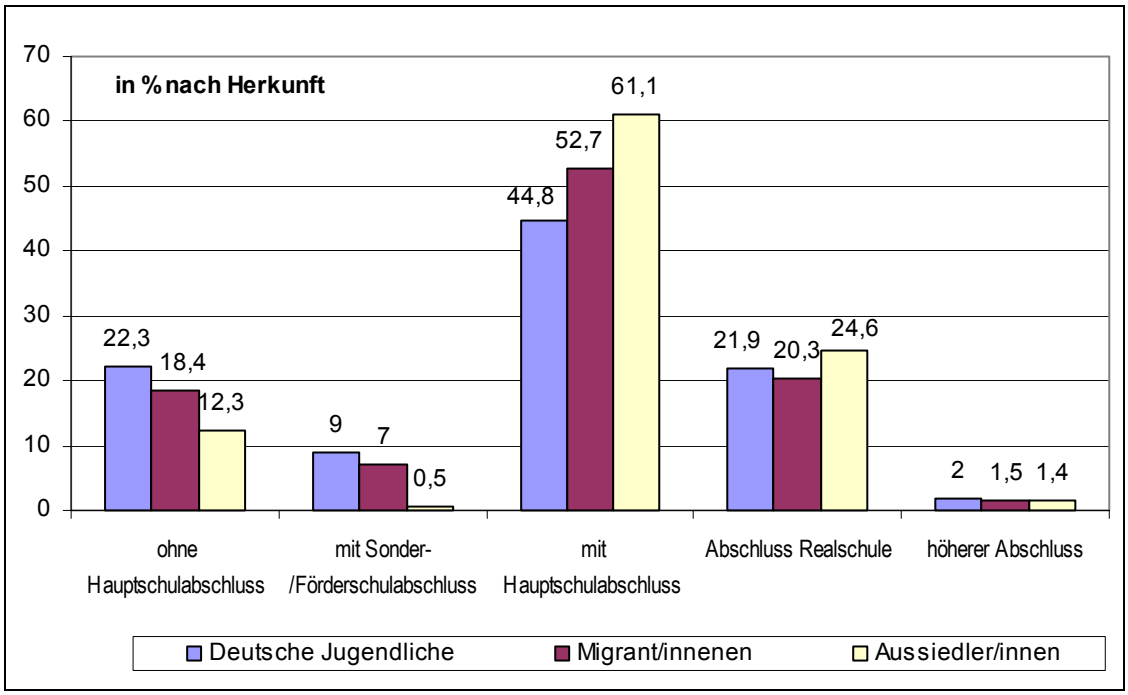
Bezogen auf ihr Eintrittsalter besetzen diese drei Gruppen die von uns gebildeten Altersklassen unterschiedlich stark. Die 15 bis 17-Jährigen sind mit 52,5 % die größte Gruppe aller Teilnehmenden. Deutsche Jugendliche (53,4 %) stellen von ihnen mehr als die Hälfte in dieser Altersklasse, gefolgt von Migrantinnen und Migranten; Aussiedlerjugendliche sind in dieser Altersgruppe um knapp 20 Prozentpunkte weniger vertreten als Deutsche.

Im Durchschnitt sind Migrantinnen und Migranten und hier vor allem Aussiedlerinnen und Aussiedler älter als die deutschen Teilnehmenden in BvB. Das kann zum einen, insbesondere bei Aussiedlerjugendlichen, an einer späten Zuwanderung liegen, zum anderen aber an den geringeren Erfolgsaussichten einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Die Folge ist eine längere Phase der Suche mit zahlreichen Bewerbungen um eine Ausbildungs- oder Arbeitsstelle (vgl. Kap.1.4, S. 44 f), bevor diese Gruppe Jugendlicher Fördermaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit in Anspruch nimmt.

Bei den **schulischen Voraussetzungen** der Teilnehmenden bei Eintritt in BvB können deutlich mehr Migrantinnen und Migranten und Aussiedlerinnen und Aussiedler als deutsche Jugendliche einen Hauptschulabschluss vorweisen, auch beim Realschulabschluss liegt ihre Quote höher, allerdings sind die Unterschiede geringer als beim Hauptschulabschluss. Nur bei einem höheren Bildungsabschluss sind die deutschen Jugendlichen geringfügig zahlreicher. Auch bei einem Schulabgang ohne Hauptschulabschlusszeugnis ist der Anteil bei den deutschen Jugendlichen höher als bei denjenigen mit Migrationshintergrund und den Aussiedlern und Aussiedlerinnen.

Insgesamt gesehen verfügen Migrantinnen und Migranten in der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ also über bessere schulische Voraussetzungen als ihre deutschen Altersgenossen. Aussiedlerinnen und Aussiedler bringen von den drei Gruppen die besten Schulabschlüsse mit.

Abbildung 2: Schulabschlüsse von Modellversuchsteilnehmenden 2004-2005 nach Herkunft[3]



[3] Migranten und Migrantinnen sind im Sinne der Auswertung Teilnehmende nicht deutscher Staatangehörigkeit.

© INBAS GmbH 2006

Vergleicht man diese Ergebnisse mit denen der bundesweiten Erhebung durch das Bundesinstitut für Berufsbildung 2005 (vgl. Ulrich, Kap. 1.4, 58), ist in der Gruppe, die keinen Hauptschulabschluss vorweisen kann, der Anteil der deutschen Jugendlichen überproportional hoch. Es darf unterstellt werden, dass bei der Vermittlung von Migranten und Migrantinnen in BvB leistungsstärkere Bewerber und Bewerberinnen ausgewählt werden. So dürften z. B. Bewerber und Bewerberinnen, die vor dem Hintergrund unzureichender deutscher Sprachkompetenzen keinen erfolgreichen Qualifizierungsverlauf in berufsvorbereitende Angebote erwarten lassen, besonders geringe Chancen haben, in BvB einzumünden. Bei der Gruppe der Teilnehmenden mit einem mittleren Bildungsabschluss ist die Gruppe der deutschen Teilnehmenden um rund 32 Prozentpunkte geringer vertreten als in der Statistik der BA/BIBB-Bewerberbefragung Ende 2004. Bei den Migrantinnen und Migranten sowie den Aussiedlerinnen und Aussiedlern liegt die Abweichung bei knapp 26 Prozentpunkten bzw. bei rund 24 Prozentpunkten.

Die Zahlen können als Beleg für die ungleiche Chancenverteilung im Wettbewerb um einen Ausbildungsplatz zu Ungunsten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gewertet werden (vgl. Ulrich, Kap. 1.4, 59 f.).

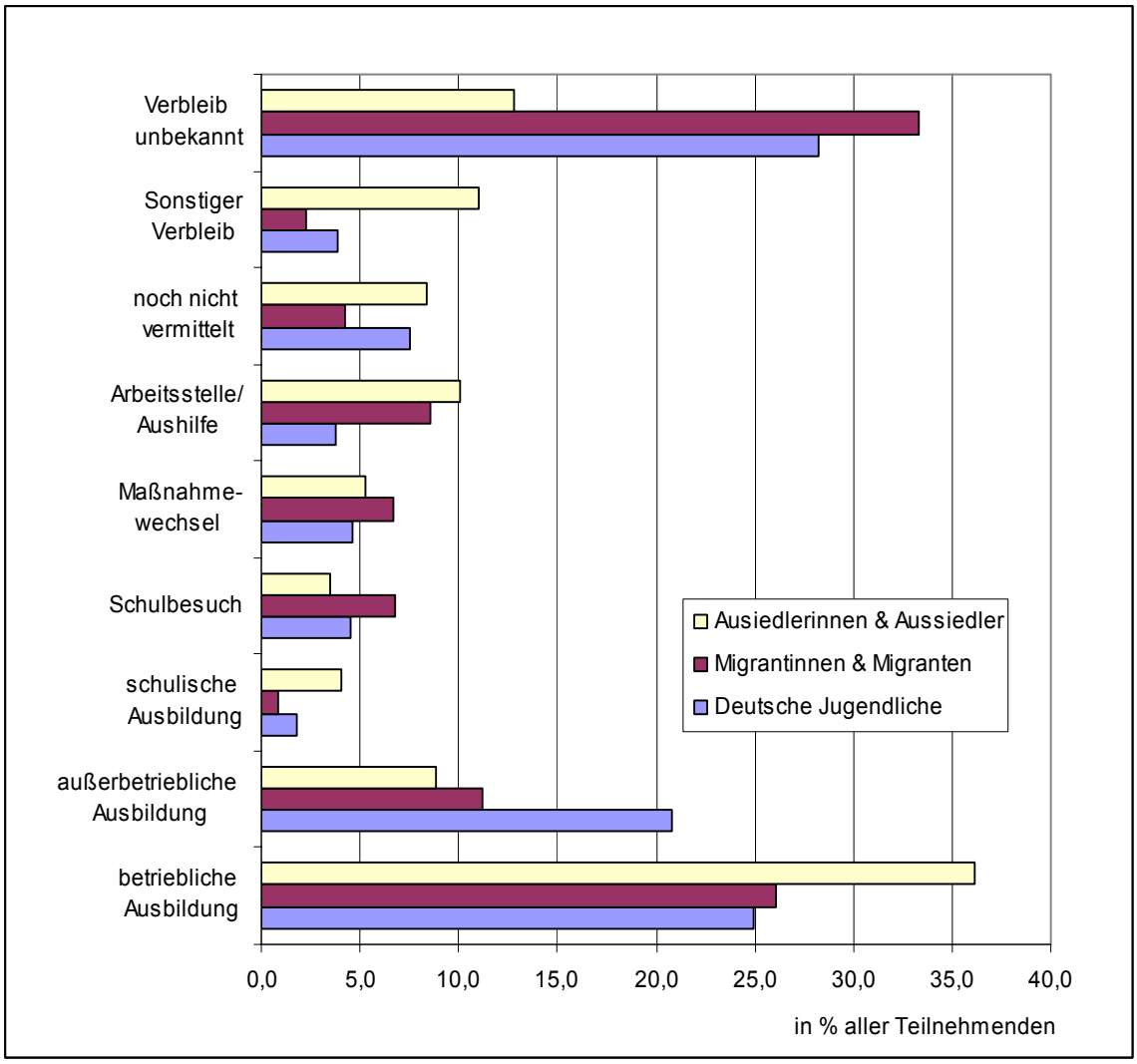
Bei rund zwei Dritteln aller deutschen Teilnehmenden und Teilnehmenden mit Migrationshintergrund, die vorzeitig in ein weiterqualifizierendes Angebot übergehen oder regulär aus der BvB austreten, liegt die **Teilnahmedauer** zwischen 6 und 12 Monaten in der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme. Bei den Aussiedlerinnen und Aussiedlern sind es 73,5 %. Kürzere Förderzeiten unterhalb von 6 Monaten werden von rund 30 % der deutschen Jugendlichen erreicht, bei den Migrantinnen und Migranten trifft das für 33 % zu. Bei der Gruppe der Aussiedlerinnen und Aussiedler sind es allerdings nur 22,5 %, die eine kürzere Förderzeit benötigen. Längere Förderzeiten werden von deutschen Jugendlichen wie von solchen mit Migrantionshintergrund zu je 2,5 % der Teilnehmenden benötigt. Bei der Gruppe der Aussiedlerinnen und Aussiedler werden von 4 % der Teilnehmenden längere Förderzeiträume benötigt. Insgesamt betrachtet ist es jedoch als positiv zu bewerten, dass auch im Hinblick auf die Förderzeiten Individualisierung funktioniert und für ein Viertel bis ein Drittel der Teilnehmenden sich im Vergleich zu früheren Fördermaßnahmen die Verweildauer verkürzt hat.[4]

Die Daten zum **Verbleib der Teilnehmenden** bei regulärem Austritt aus den Modellversuchen unterscheiden sich teilweise zu den Befunden des Berufsbildungsberichtes 2005 oder auch der bereits mehrfach genannten Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung aus 2005. Die Übergangsquote von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in eine betriebliche Ausbildung ist geringfügig höher als bei deutschen Jugendlichen. Spitzenreiter bei der Aufnahme einer anschließenden betrieblichen Ausbildung sind Aussiedlerjugendliche die um 11 bzw. 10 Prozentpunkte vor den deutschen Jugendlichen und den jugendlichen Migrantinnen und Migranten liegen. Bei der außerbetrieblichen Ausbildung dominieren deutsche Jugendliche. Aussiedler und Aussiedlerinnen nehmen häufiger als deutsche Jugendliche eine schulische Ausbildung auf. Migranten und Migrantinnen wählen diese Option äußerst selten.

[4] Abbrüche der Fördermaßnahme sind nicht in die Berechnung der durchschnittlichen Verweildauer eingeflossen. Es wurden nur die Teilnehmenden berücksichtigt, die entweder einen vorzeitigen Übergang oder einen regulären Austritt aus der Fördermaßnahme hatten

© INBAS GmbH 2006

Abbildung 3: Verbleib von Modellversuchsteilnehmenden 2004-2005 nach regulärem oder vorzeitigem Austritt[5]



Abbrüche der Fördermaßnahme waren bei rund 27 % aller Teilnehmenden der Fall. Bei der Gruppe der Migranten und Migrantinnen ist die Abbruchquote um ca. 8 Prozentpunkte höher als der Durchschnittswert. Für die Gruppe der Aussiedler und Aussiedlerinnen konnten die Abbruchzahlen lediglich für die Modellversuchsstandorte, die nach dem Konzept der „Neuen Förderstruktur" arbeiteten (Typ B), ermittelt werden. In diesen Fällen lag die Abbruchquote nur etwa halb so hoch wie die Durchschnittswerte in diesen Modellversuchen. Bezogen auf die schulische Vorbildung ist die Quote der Abbrechenden ohne bzw. mit Hauptschulabschluss besonders hoch. Dies mag eine Erklärung für die vergleichsweise geringen Abbruchzahlen in der Gruppe der Aussiedler und Aussiedlerinnen sein, die im Vergleich zu den anderen Teilzielgruppen die besseren schulischen Qualifikationen mitbringen (vgl. Abbildung 2).

Weitere und auch differenziertere Ergebnisse wird die Auswertung aus dem Modellversuchszeitraum 2005/2006 liefern, da in diesem Auswertungszyklus die erweiterten Kategorien, wie sie in der Empfehlung zur Fortschreibung des Fachkonzeptes vorge-

[5] Migranten und Migrantinnen sind im Sinne der Auswertung Teilnehmende nicht deutscher Staatangehörigkeit.

© INBAS GmbH 2006

schlagen wurden, zur Anwendung kommen. Die Ergebnisse der Auswertung sollen bis zum Ende des Jahres 2006 vorliegen.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Zentrale Ziele der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ konnten im Verlaufe des Modellversuchs erreicht werden. Eine kohärente Förderstruktur ist, zumindest im Zuständigkeitsbereich der Bundesagentur für Arbeit, mit Einführung des Fachkonzeptes realisiert.

Die Ein- und Ausstiegszeiten aus den Qualifizierungsmaßnahmen sind weitestgehend flexibel organisiert.

Die durchschnittliche Dauer der Qualifizierungsmaßnahme konnte gesenkt und die Zahl der erfolgreichen Übergänge in Ausbildung im Vergleich zu den bundesweiten Regelmaßnahmen deutlich gesteigert werden (vgl. Auswertung Modellversuchsjahr 2004-2005, 99). Bei der Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung ist in über 50 % der Fälle der Praktikumsbetrieb der zukünftige Ausbildungsbetrieb. Besonders erfreulich ist dabei die relativ hohe Integrationsquote von Jugendlichen mit Migrantionshintergrund sowie Aussiedlerinnen und Aussiedlern. Die Praktikumszeiten haben gerade für diese Zielgruppen dabei eine entscheidende Bedeutung.

Die genannten Abbruchzahlen sind jedoch noch immer zu hoch und weisen deutlich darauf hin, dass die Durchführung der berufsvorbereitenden Maßnahmen weiter verbessert werden müssen.

1.1.3 Empfehlungen zur Erhöhung der Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Die Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist in den letzten 10 Jahren bei knapper werdenden Ausbildungsplatzangeboten dramatisch gesunken: die Berufsausbildungsquote von Migranten und Migrantinnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft fiel in den Jahren 1994 bis 2005 von 34 auf 27 Prozent (vgl. Granato, 36). Für die nachlassende Ausbildungsquote von Jugendlichen mit Migrationshintergrund können mindestens die zwei folgenden Gründe eine Rolle spielen:

Die Bundesagentur für Arbeit ist gehalten, nur diejenigen Ratsuchenden als Ausbildungsstellenbewerber zu führen, „deren Eignung dafür geklärt ist bzw. deren Voraussetzungen dafür gegeben sind“ (Bundesagentur für Arbeit 2004). An dieser Grenze scheitern Migranten und Migrantinnen eher aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse.

Die Betriebe lassen sich bei einer Vorauswahl der eingehenden Bewerbungen vor dem Hintergrund des großen Bewerberüberhangs besonders von den Zeugnisnoten leiten, wobei ihnen gute Noten auch als Indiz dafür dienen, dass diese Jugendlichen über eine Reihe überfachlicher Fertigkeiten wie Zuverlässigkeit, Lern- und Leistungsbereitschaft usw. verfügen. Bei der Setzung solcher Auswahlkriterien sind u. a. Jugendliche mit Migrationshintergrund benachteiligt. (vgl. Ulrich, 59)

Die Frage ist nun, mit welchen Maßnahmen und Angeboten die Träger von Berufsausbildungsvorbereitung die Chancen auf eine bessere Einmündung dieser Jugendlichen und jungen Erwachsenen in die betriebliche Berufsausbildung deutlich erhöhen können.

Die hier folgenden Empfehlungen sind im Rahmen des Diskussionsprozesses mit dem Arbeitskreis Migration (vgl. Empfehlungen zur Weiterentwicklung des neuen Fachkonzepts im Anhang) sowie mit den jeweiligen Expertinnen und Experten und Autoren und Autorinnen des Werkstattberichts entwickelt worden.

© INBAS GmbH 2006

Interkulturelle Öffnung der Institutionen und Organisationen als Voraussetzung für eine Verbesserung der Ausbildungsbeteiligung (vgl. Mecheril,87f)

Für alle beratenden und begleitenden Institutionen und Träger gilt es, interkulturelle Professionalität in allen Bereichen zu entwickeln und dies als eine Querschnittsaufgabe im Sinne eines professionellen Umgangs mit Heterogenität zu verstehen: „Hiernach wäre es selbstverständlich, dass alle sozialen Dienste und Einrichtungen für Migrantinnen und Migranten zuständig sind – nicht nur Spezial- oder Sonderdienste – und dass sich eine entsprechende Praxis daraus entwickelt. Um dies zu erreichen, wäre Weiterbildung für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie eine eigene interkulturelle Öffnung der Institutionen notwendig“ (vgl. Manneke, 88).

Die Träger, die in dem Feld der Berufsausbildungsvorbereitung arbeiten, sollten überprüfen, ob interkulturelle Standards in ihren Einrichtungen gewährleistet sind. Dafür, diese Standards eindeutig festzulegen und in der Außendarstellung den interkulturellen Anspruch deutlich zu machen, ist in erster Linie die Leitung einer Einrichtung verantwortlich.

Dabei ist zu überprüfen,

- ob das Konzept ausreichend flexibel und zielgruppenorientiert ist,
- inwiefern alle Informationen zur Maßnahme sprachlich deutlich genug und für Migrantinnen und Migranten verständlich sind,
- ob die Multikulturalität in der Ausstattung der Einrichtung, z. B. des Lernplatzes, dem Lernfeld sichtbar wird,
- von wem und wie das Erreichen des Anspruches kontrolliert wird.

Im Bereich des Personalwesens der Institution selbst ist zu prüfen,

- wie viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einen Migrationshintergrund haben und evtl. über Sprachkenntnisse verfügen, die in Beratungen und Fördergesprächen oder Elterngesprächen einsetzbar sind;
- ob es Beschäftigte mit Migrationshintergrund in Führungspositionen gibt bzw. beabsichtigt ist, zukünftig Führungspositionen mit Migranten oder Migrantinnen zu besetzen;
- ob ein bestimmter Anteil an ausländischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gewünscht und wie dies bei Stellenausschreibungen berücksichtigt wird.

Im Rahmen der Weiterbildung des Personals sollten interkulturelle Trainings durchgeführt werden, die einerseits die eigene Kompetenzentwicklung ermöglichen, aber auch die Entwicklung von Modellen und Konzepten zur Förderung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund beinhalten.

Einsatz von sprach- und kulturunabhängigen Materialien

In der Arbeit mit Migrantinnen und Migranten sollte beim Einsatz von Material insbesondere in der Phase der Kompetenzfeststellung überprüft werden, ob dieses sprachlich auch für die Zielgruppe geeignet ist. Die Entwicklung und Einführung eines interkulturellen Assessments im Sinne der Eignungsanalyse sollte flächendeckend betrieben werden.

Hier kann zum Teil auf vorhandenes Material aus dem Weiterbildungsbereich zurückgegriffen werden, zum anderen wurde vom IBQM im Rahmen des BQF-Programmes dazu gearbeitet, es besteht aber weiterhin ein Forschungs- und Entwicklungsbedarf, um geeignete Materialien vorhalten zu können.

© INBAS GmbH 2006

Sprachförderung ist mehr als Deutschunterricht

Die Sprachförderung für Migrantinnen und Migranten muss auf der Basis individueller Sprachstandsfeststellung und mittels durchgängiger Berücksichtigung beim Übergang in die Berufsausbildung verbessert werden. Bei der Vermittlung von Sprache, sei es in Schule oder Ausbildung, kommt es darauf an, besonders in den grundlegenden Phasen eines Bildungsganges die Sprache der Sache, um die es geht, ausdrücklich mit zu vermitteln. Die Sprache im Zusammenhang religiöser Unterweisung ist eben eine andere als die des Mathematikers oder des Maschinenbauers (vgl. Gogolin, 77f).

Ausbau betrieblicher Erfahrungen

Jugendliche mit Migrationshintergrund brauchen in der Phase des Übergangs in Ausbildung vor allem frühzeitig betriebliche Erfahrungen, um sich mit dem betrieblichen Alltag vertraut zu machen und eine realistische Vorstellung über berufliches Handeln und die Inhalte einzelner Berufsfelder zu erhalten.

Beispielsweise könnten im Rahmen lokaler oder sonstiger Bündnisse mit Betrieben Verabredungen getroffen werden, eine bestimmte Quote ihrer Praktikums- und Ausbildungsplätze mit Bewerberinnen und Bewerbern mit Migrationshintergrund zu besetzen (vgl. Ulrich, 66).

Kooperation mit Eltern und Migrantenorganisationen

Um die Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich zu erhöhen, müssen deren Eltern in die Vorbereitung auf die Berufswahlentscheidung stärker als bisher einbezogen werden. Die Erwartungen der Eltern an die Bildung ihrer Kinder werden häufig unterschätzt. Es fehlt an zielgruppenorientierten Konzepten und Kenntnissen, wie Eltern in die Entscheidungsprozesse ihrer Kinder eingebunden werden können.

Eine Grundlage für die Entwicklung solcher Konzepte einzelner Institutionen ist die Einbeziehung von und die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen.

Interkulturelle Kompetenzen der jungen Leute nutzen und entwickeln

Im Rahmen der Berufsvorbereitung muss es möglich sein, sichtbar zu machen, dass bestimmte Kompetenzen wie Sprach- und Kulturkenntnisse die Wettbewerbsfähigkeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Übergang in Ausbildung bzw. Beschäftigung erhöhen.

Es wird weiterhin nötig sein, Strategien zu entwickeln und Wege zu finden, wie die interkulturellen Fähigkeiten der jungen Migrantinnen und Migranten in der Berufsausbildung genutzt und gefördert werden können, um ihnen einen Wettbewerbsvorteil in bestimmten Branchen und Berufsfeldern zu verschaffen.

Einbeziehung von Unternehmen mit Inhabern ausländischer Herkunft[6]

Letztendlich wird ein erfolgreicher Übergang in Ausbildung und Beschäftigung aber nur in der Kooperation mit Betrieben gelingen. Eine bedeutende Rolle könnten hierbei die schätzungsweise 300.000 Unternehmen in Deutschland mit Inhabern ausländischer Herkunft einnehmen. Bislang ist die Ausbildungsbeteiligung dieser Betriebe im Vergleich zu den deutschen Unternehmen noch deutlich niedriger. Dabei könnten ausländische Unternehmer mit der Bereitstellung von Praktikums- und Ausbildungsplätzen

[6] Zu dieser Fragestellung arbeiten die Projekte KAUSA, „Koordinierungsstelle – Ausbildung in Ausländischen Unternehmen“ http://www.kausa.de sowie das von INBAS GmbH geleitete Projekt „Unternehmen mit internationaler Unternehmungsführung bilden aus“ (IUBA).

© INBAS GmbH 2006

einen wichtigen Integrationsbeitrag leisten. Für einen Teil der Jugendlichen stellen die Anforderungen dieser Ausbildungsbetriebe (z. B. einschlägige Sprachkenntnisse) einen Wettbewerbsvorteil dar; hier können sie ihre Kompetenzen nutzen.

Zur Steigerung der Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen mit Inhabern ausländischer Herkunft bedarf es zum einen der Beratung seitens der zuständigen Kammern, zum anderen spezieller Hilfestellungen für diese Unternehmen. Insbesondere Unternehmen mit ausländischen Inhabern, die bislang noch keine Erfahrung bei der Durchführung von Praktika oder Ausbildung haben, brauchen eine – nicht auf den Jugendlichen bezogene – Begleitung hinsichtlich der Strukturierung der Ausbildung oder des Praktikums, des Umgangs mit Jugendlichen im betrieblichen Alltag, dem Einsatz von Qualifizierungsbausteinen sowie Hilfestellungen bei den mit der Ausbildung oder Durchführung eines Praktikums verbundenen Formalitäten und Informationen für in Frage kommende finanzielle Unterstützungsleistungen. Hier sind neben den Kammern auch die Bildungseinrichtungen gefordert.

Literatur

Baumert, Jürgen (Hg.) u. a.: PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin, 2002, http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_E_Zusammenfassung2.pdf, [30.11.2006]

Schünemann, Gabriele/Wolf, Irene/Merz, Hardy (2006) Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Auswertung von soziodemografischen, Verlaufs- und Verbleibsdaten der Teilnehmenden im Modellversuchsjahr 2004-2005, Hg. INBAS GmbH, Offenbach.

© INBAS GmbH 2006

1.2 *Birgit Reißig, Nora Gaupp:* Schwierige Übergänge? Junge Migrantinnen und Migranten an der Schwelle zur Arbeitswelt

Einleitung

Trotz eines im Vergleich zum Vorjahr leichten Anstiegs der 2004 abgeschlossenen Ausbildungsverträge in Deutschland bleibt die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen größer als das Angebot. So erreichte keines der Bundesländer eine statistisch ausgeglichene Bilanz zwischen Angebot und Nachfrage (Berufsbildungsbericht 2005, 42).

Allein diese Statistik verweist auf die immer gewichtigere Rolle der Art und Güte des Schulabschlusses. Über ihn regelt sich nach wie vor der Zugang zu Ausbildungsplätzen und damit die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt. Denn eine abgeschlossene Berufsausbildung gilt als Voraussetzung, um eine Arbeit auf dem ersten Arbeitsmarkt aufnehmen zu können. Noch vor Jahren garantierte ein Hauptschulabschluss den Zugang zu einer Berufsausbildung im dualen Ausbildungssystem. Der Hauptschulabschluss erweist sich nun jedoch zunehmend als unzureichend und selbst ein qualifizierter Hauptschulabschluss sichert keinen Ausbildungsplatz. Aber gerade die Absolventinnen und Absolventen der Hauptschule haben, verglichen mit denen der Bildungsgänge der Realschulen und Gymnasien, den deutlichsten Wunsch, in eine duale Ausbildung einzumünden. Im Berufsbildungsbericht gaben dies 71 % der Mädchen und Jungen aus Hauptschulen an, aber nur 58 % aus den Realschulen und 16 % aus den Gymnasien (Berufsbildungsbericht 2005, 74). Auf eine einfache Formel gebracht, lässt sich konstatieren, dass diejenigen, die am stärksten in eine duale Ausbildung wollen, die schlechtesten Karten dafür besitzen, ihren Wunsch auch zu verwirklichen. Hauptschule wird nicht nur seitens der Betriebe, Einrichtungen und Institutionen oftmals als Restschule betrachtet (dazu: Braun/Gaupp/Hofmann-Lun 2005). Viele Schülerinnen und Schüler selbst empfinden die Hauptschule als stigmatisierend. Das äußert sich aus ihrer Sicht ganz deutlich an der ersten Schwelle. Einer Studie von Prager und Wieland zufolge geben 81 % an, dass Absolventinnen und Absolventen mit einem Hauptschulabschluss bei der Lehrstellensuche und der anschließenden Arbeitsplatzsuche benachteiligt werden (Prager/Wieland 2005). Dabei treten zum Faktor Hauptschule häufig andere benachteiligende Aspekte hinzu. Oft können die Eltern gerade dieser Jugendlichen sie in schulischen und berufsorientierenden Belangen nur wenig unterstützen. Auch andere soziale und soziostrukturelle Benachteiligungen spielen beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben eine Rolle. Dazu zählt die Stadt oder die Region, in der Jugendliche aufwachsen und die von sehr unterschiedlicher wirtschaftlicher Stärke sein kann. Dazu zählt gleichfalls das Merkmal eines Migrationshintergrundes.

Vergleicht man den Anteil Jugendlicher ohne Migrationshintergrund mit dem der jungen Frauen und Männer mit Migrationshintergrund bezüglich ihrer Teilhabe an Ausbildungsplätzen, so sind letztere deutlich unterrepräsentiert. Der Berufsbildungsbericht konstatiert sogar einen Rückgang der ausländischen Jugendlichen (hier nur nach ausländischer Staatsbürgerschaft definiert) von 2002 auf 2003 um 7,1 % (Berufsbildungsbericht 2005, 99). Für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund scheint es nicht nur schwerer zu sein, überhaupt in Ausbildung zu münden als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Gleichzeitig muss festgestellt werden, dass sie, wenn sie in eine Ausbildung gelangen, diese häufig in Berufen absolvieren, die auf geringere Verdienst- und Karrieremöglichkeiten hoffen lassen, als in Berufe, in denen überwiegend Jugendliche ohne Migrationshintergrund ausgebildet werden (Gogolin/Neumann/ Roth 2003; Kuhnke 2005).

© INBAS GmbH 2006

Junge Hauptschülerinnen und Hauptschüler sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund scheinen also einer besonderen Benachteiligung zu unterliegen, wenn es darum geht, sich erfolgreich auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu platzieren. Vor diesem Hintergrund scheint es interessant, zu fragen, welche Pläne und Erwartungen junge Hauptschülerinnen und Hauptschüler mit Migrationshintergrund an den Übergang haben. Mit welchen Voraussetzungen und welchen Einstellungen verlassen sie die Schule? Welches sind die ersten Schritte und Platzierungen nach dem Verlassen der Hauptschule? Diesen Fragen widmet sich eine Paneluntersuchung des Deutschen Jugendinstituts, in dem junge Frauen und Männer auf ihrem Weg über die erste Schwelle begleitet werden sollen. Im Folgenden wird zunächst die Anlage des Übergangspanels näher vorgestellt. Danach werden Ergebnisse der ersten drei Wellen des Übergangspanels diskutiert.

1.2.1 Das DJI-Übergangspanel

Das Deutsche Jugendinstitut hat mit dem Übergangspanel eine Untersuchung aufgelegt, die die Verläufe Jugendlicher von der Schule in Ausbildung und Arbeit verfolgt. Dabei will es die Entwicklung von Ausbildungs- und Berufsplänen betrachten. Es werden die sozialen, personalen und strukturellen Voraussetzungen in den Blick genommen, die diese Entwicklung beeinflussen. Zugleich wird eine spezifische Gruppe Jugendlicher betrachtet – Hauptschülerinnen und Hauptschüler.

In das Übergangspanel sind bundesweit 126 Hauptschulen und Hauptschulzüge von Gesamtschulen involviert. Die Auswahl der Schulen erfolgte bewusst nach unterschiedlichen Förderstrategien, die die Schulen verfolgen (z. B. Schulen, die mit Kompetenzagenturen[7] oder Schulen, die mit Beruflichen Qualifizierungsnetzwerken – BQN[8] – zusammenarbeiten). Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung im März/April 2004 waren die 3.922 befragten Jugendlichen in den jeweiligen Abschlussklassen ihrer Hauptschulen und Hauptschulzüge (je nach Bundeslandesland war das die neunte oder zehnte Klassenstufe). Von diesen befragten Jugendlichen erklärten sich 2.933 bereit, auch weiterhin an den Befragungen teilzunehmen. Zum vierten Erhebungsmesspunkt im April 2005 nahmen 2.191 Jugendliche teil. Die erste Erhebung wurde per Fragebogen im Klassenzimmer durchgeführt; alle weiteren Befragungswellen erfolgten und erfolgen per Telefoninterview. Die Jugendlichen werden in einem halbjährlichen Abstand befragt (eine Ausnahme bildet die zusätzliche Befragung im Juni 2004). Die Befragungen der im Panel integrierten Jugendlichen werden zumindest bis Ende 2006 fortgeführt.

Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung im März/April 2004 waren die meisten Befragten 15 (18 %) oder 16 (38 %) Jahre alt. 38 % waren über 16 Jahre alt und nur 6 % waren jünger als 15. Von den 3.922 Jugendlichen sind 57 % männlichen und 43 % weiblichen Geschlechts. Das zeigt, dass es in den von uns befragten Hauptschulen einen deutlichen Überhang an männlichen Schülern gibt (weitere Ergebnisse Gaupp/Hofmann-Lun/Lex/Mittag/Reißig 2004). Des Weiteren ergab die Befragung, dass ein hoher Anteil der Schülerinnen und Schüler der Hauptschulen einen Migrationshintergrund aufweist (auch dazu: Gaupp/Lex/Reißig 2004; Reißig/Gaupp/Lex 2004).

---

7 Weitere Informationen zu den Kompetenzagenturen bietet die Website http://www.kompetenzagenturen.de.

8 Weiterführende Informationen zu den Beruflichen Qualifizierungsnetzwerken (BQN) finden Sie unter http://www.bqnet.de.

© INBAS GmbH 2006

1.2.2 Die Bestimmung des Migrationshintergrundes im Übergangspanel

Sozialwissenschaftliche Studien beschäftigen sich in ihren Untersuchungen immer häufiger mit spezifischen Fragestellungen, die die in Deutschland lebende Bevölkerung mit einem Migrationshintergrund betreffen (z. B. der Integrationssurvey, die Shell-Jugendstudie, das Sozio-ökonomische Panel, die PISA-Studie; vgl. Zusammenfassung und Übersicht v. Kuhnke 2005). Die Definition dessen, was dabei als Migrationshintergrund gilt, ist jedoch sehr unterschiedlich. Lehnen sich die Untersuchungen an die Erfassung über die amtliche Statistik[9] an, werden die Befragten lediglich in Ausländer und Deutsche unterschieden. Zentrales Kriterium ist hierbei die Staatsbürgerschaft. Es scheint jedoch in der Forschung mehr und mehr Konsens zu werden, dass das alleinige Kriterium der Staatsbürgerschaft zur Erfassung des Migrationshintergrundes für Antworten auf viele Fragestellungen (z. B. der Integration) nicht ausreicht. Besonders augenfällig wird dies bei der Betrachtung der Gruppe der Aussiedler und Aussiedlerinnen, die zwar der Staatsbürgerschaft nach Deutsche sind, jedoch den Erfahrungsschatz einer Migrationsgeschichte besitzen.

Bei den Fragestellungen des Übergangspanels nach den spezifischen Voraussetzungen und Bedingungen für die Wege sowohl der Jugendlichen ohne als auch der mit Migrationshintergrund ist es wichtig, tatsächlich all diejenigen zu erfassen, die entweder selbst oder über die Eltern vermittelt Migrationserfahrungen aufweisen. Von dieser Prämisse ausgehend, haben wir einen Migrationsindex gebildet, in den folgende Kriterien einfließen:

- Der/die Jugendliche ist selbst nicht in Deutschland geboren.
- Ein Elternteil ist nicht in Deutschland geboren.
- Beide Eltern sind nicht in Deutschland geboren.
- Der/die Jugendliche hat (auch) eine andere als die deutsche Staatsbürgerschaft.
- Zuhause wird (auch) eine andere als die deutsche Sprache gesprochen.

Schaut man sich die einzelnen Ausprägungen dieser Kriterien an, wird sichtbar, dass über die Hälfte der im Übergangspanel befragten Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund aufweist (Tabelle 1). Ein Migrationshintergrund liegt dann vor, wenn mindestens einer der aufgeführten Indikatoren bei den befragten Jugendlichen zutrifft.

[9] Im Mikrozensus 2005 wird inzwischen erstmalig der „Wanderungshintergrund“ (Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit und Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit, wie bspw. eingebürgerte Ausländer und Ausländerinnen oder deren eingebürgerte Kinder sowie Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen und ihre Kinder) erfasst.

© INBAS GmbH 2006

Tabelle 1: Indikatoren der Erfassung des Migrationshintergrundes und die Ausprägungen im Übergangspanel

Indikatoren	Ausprägungen in Prozent
selbst nicht in Deutschland geboren	26
beide Eltern nicht in Deutschland geboren	39
Vater nicht in Deutschland geboren	45
Mutter nicht in Deutschland geboren	42
(auch) andere als die deutsche Staatsbürgerschaft	25
(auch) andere Sprache als Deutsch zuhause	45
Migrationshintergrund gesamt	**53**

Neben der Bestimmung des Migrationshintergrundes sind jedoch noch weitere Informationen wichtig, um differenzierte Aussagen über die Gruppe der jungen Migrantinnen und Migranten treffen zu können. So wurde das Herkunftsland der Eltern und/oder des/der Jugendlichen erfasst, um interethnische Unterschiede beleuchten zu können. Für die Prozesse des Aufwachsens ist es auch von Bedeutung, in welchem Alter die Jugendlichen nach Deutschland kamen. Dies lässt in der Analyse beispielsweise Unterscheidungen danach zu, ob die Befragten ihre gesamte oder lediglich einen Teil ihrer Schulzeit in Deutschland durchlaufen haben.

Mithilfe dieser im Übergangspanel erhobenen Indikatoren und Informationen sollen im Folgenden die Ergebnisse der schulischen Voraussetzungen für den Übergang aus der Schule in Ausbildung und Beruf sowie die Pläne für die Zeit nach der Hauptschule und die Platzierungen nach deren Verlassen beleuchtet werden.

1.2.3 Ergebnisse des Übergangspanels

Schulische Voraussetzungen

Eine wichtige Fragestellung ist es, zu erfassen, mit welcher Einstellung junge Migrantinnen und Migranten die Hauptschule besuchen. Herrscht hier eher eine Stimmung vor, die von Hoffnungslosigkeit und Lustlosigkeit bestimmt ist? Oder haben die Jugendlichen – trotz der sie erwartenden schwierigen Bedingungen beim Übergang Schule – Beruf – eine positive Einstellung zur Schule und zum Lernen?

Ein erster Indikator bezieht sich auf den Schulbesuch. Insgesamt 65 % der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund geben an, dass sie sehr gern oder gern zur Schule gehen. Damit weisen sie eine höhere Zustimmung auf als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Letztere sagen nur zu 58 %, sehr gern oder gern in die Schule zu gehen. Eine weitere Frage betrifft das Interesse an den Inhalten des in der Schule vermittelten Wissens. Hierbei geben 70 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an, dass sie an ihren Schulfächern interessiert sind. Auch bei dieser Frage weisen sie damit eine höhere Zustimmung zu schulischen Belangen auf als die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (62 %). In beiden Gruppen – sowohl den Jugendlichen mit als auch denen ohne Migrationshintergrund – stimmen die Mädchen in einem höheren Maße zu als die Jungen.

Schaut man hinsichtlich der vorgenannten Indikatoren etwas differenzierter auf die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, wird sichtbar, dass es zwar keinen Unterschied zwischen in Deutschland geborenen Jugendlichen und erst

© INBAS GmbH 2006

später Zugereisten gibt. Von Bedeutung ist allerdings bei denjenigen, die erst nach ihrer Geburt nach Deutschland kamen, in welchem Alter sie migrierten. Fast ein Drittel der Befragten, die nach dem 11. Lebensjahr nach Deutschland kamen, aber lediglich jede/r Sechste, die/der vor dem 11. Lebensjahr einwanderte, geht sehr gerne zur Schule. Damit zeigen insbesondere die Hauptschülerinnen und Hauptschüler, die erst seit kürzerer Zeit in Deutschland leben, eine positive Einstellung zur Schule.

Zwar gehen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund gern zur Schule und interessieren sich für ihre Schulfächer, sie können dabei jedoch weniger auf die elterliche Unterstützung bei den Hausaufgaben zurückgreifen. So erhalten 34 % der jungen Migrantinnen und Migranten nie von den Eltern Unterstützung bei den Hausaufgaben. Von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund geben dies nur 22 % an. Das bedeutet sicherlich nicht zwangsläufig, dass die Eltern der Migrantinnen und Migranten ihren Kindern nicht helfen wollen, es liegt vielmehr die Vermutung nahe, dass sie das deutsche Schulsystem und seine Lerninhalte zu wenig kennen, um ihre Kinder wirksam zu unterstützen.

Schaut man sich neben den Einstellungen zur Schule und der elterlichen Unterstützung die Schulleistungen und die Klassenwiederholungen an, wird folgendes Bild deutlich: Im Fach Mathematik haben die befragten Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund laut ihren selbst berichteten Angaben etwa den gleichen Notendurchschnitt (Jugendliche mit Migrationshintergrund (MH): 3,27, Jugendliche ohne MH: 3,23). Im Fach Deutsch jedoch fallen die Noten der Migrantinnen und Migranten etwas schlechter aus als die der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (Jugendliche mit MH: 3,34, Jugendliche ohne MH: 3,16). Die von uns befragten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mussten nicht häufiger Klassen wiederholen als die Befragten ohne Migrationshintergrund. Allerdings liegt das Niveau der Klassenwiederholungen insgesamt bei beiden Gruppen hoch. So mussten 43 % der jungen Migrantinnen und Migranten innerhalb ihrer Schullaufbahn eine oder mehrere Klassenstufen wiederholen. Bei den Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund waren es 45 %.

Es bleibt also festzuhalten, dass die Hauptschülerinnen und Hauptschüler mit Migrationshintergrund eine positivere Einschätzung zu Belangen der Schule aufweisen, dass sie zwar weniger elterliche Unterstützung bei den Hausaufgaben und durchschnittlich etwas schlechtere Deutschnoten erhalten als die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, sich aber hinsichtlich der Mathematiknoten und der Klassenwiederholungen von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Migrationshintergrund nicht unterscheiden.

Einschätzung der Chancen auf einen erfolgreichen Übergang

Zum Zeitpunkt der ersten Befragung im März/April 2004 befanden sich die Jugendlichen in ihren jeweiligen Abschlussklassen der Hauptschulen und Hauptschulzüge. Die Frage, wie es für sie nach Beendigung der Schule weitergehen wird, wurde für sie immer bedeutsamer. Neben den eigentlichen Plänen für die Zeit nach der Schule scheint es auch von Belang zu sein, wie die Jugendlichen ihre Möglichkeiten, den Übergang aus der Schule in Ausbildung und Arbeit erfolgreich zu gestalten, einschätzen. Inwieweit antizipieren die Hauptschülerinnen und Hauptschüler insgesamt und diejenigen mit Migrationshintergrund besonders die zu erwartenden Schwierigkeiten beim Übertritt der ersten Schwelle?

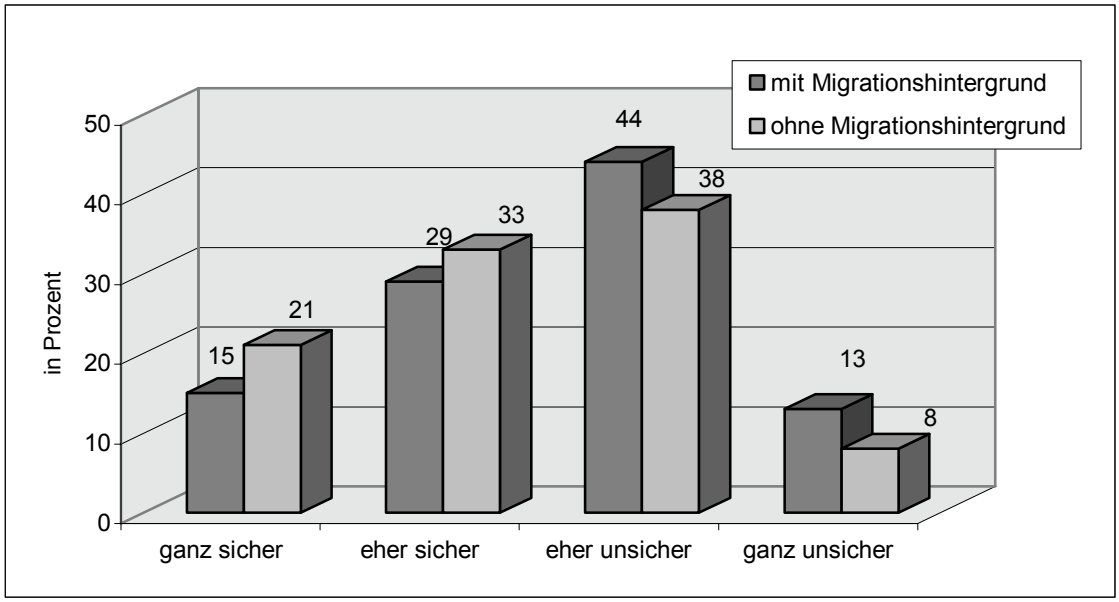
Innerhalb einer Liste verschiedener möglicher Probleme, mit denen Jugendliche zu tun haben können, wurde auch die Frage danach gestellt, ob sie Schwierigkeiten damit hätten, nicht zu wissen, was später einmal aus ihnen werden würde. In unserer Befra-

© INBAS GmbH 2006

gung erweist sich diese Unsicherheit als das Problem, welches von den Jugendlichen am häufigsten genannt wird (37 %). Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. 41 % der jungen Migrantinnen und Migranten benennen diese Zukunftsunsicherheit als problematisch, bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sind es 33 %.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Betrachtung der Einschätzung der eigenen Chancen, später einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu erhalten. Betrachtet man die Gesamtstichprobe, fällt auf, dass die Hauptschülerinnen und Hauptschüler einen eher skeptischen Blick in die eigene Zukunft haben. Nur 18 % sind sich ganz sicher, später einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu bekommen; immerhin 31 % sind sich bezüglich der eigenen Chancen eher sicher. Knapp über die Hälfte der Befragten jedoch (51 %) ist sich eher oder ganz unsicher bei der Frage nach den Chancen in Ausbildung oder Arbeit zu gelangen. Die Jugendlichen scheinen sich also ihrer schlechteren Chancen gegenüber Schulabgängern anderer Schulen (z. B. Realschulen und Gymnasien) durchaus bewusst zu sein. Diese Tendenz verstärkt sich noch, wenn man die Antworten der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund getrennt betrachtet (Abbildung 4).

Abbildung 4: Einschätzung der eigenen Chancen für einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz



57 % der befragten jungen Migrantinnen und Migranten schätzen ihre Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt schlecht ein und sind sich eher (44 %) oder ganz (13 %) unsicher. Die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sehen für sich etwas bessere Chancen. Über die Hälfte (54 %) sind sich ganz oder eher sicher nach der Schule in Ausbildung oder Arbeit zu münden. Insbesondere die männlichen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sehen für sich die besten Chancen auf eine Integration am Arbeitmarkt. Allein ein Viertel ist sich seiner Chancen ganz sicher, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu erhalten. Bei den männlichen Migranten geben das nur 16 % an. Die jungen Frauen schätzen ihre Chancen jeweils geringer ein („ganz sicher“: mit MH: 12 %, ohne MH: 16 %).

Es wird sichtbar, dass die Gruppe der Hauptschülerinnen und Hauptschüler insgesamt der beruflichen Zukunft mit großer Skepsis entgegensieht. Auf die Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund trifft das in einem noch stärkeren Maße zu. Sie sind sich besonders unsicher, wenn es um die Einschätzung der Integrationschancen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt geht.

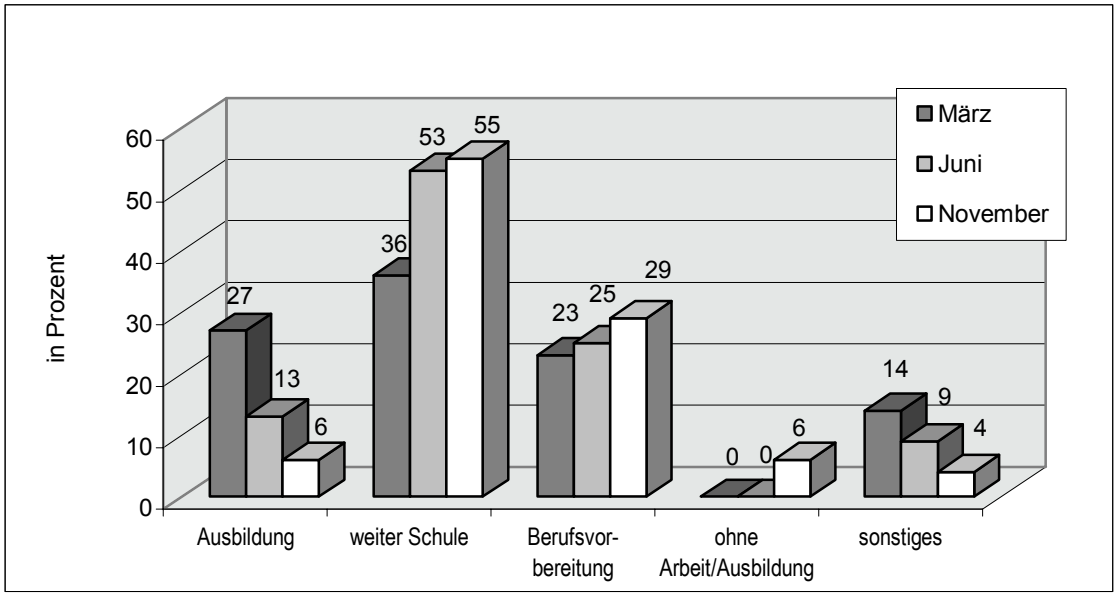
© INBAS GmbH 2006

Wirkt sich diese Skepsis auch auf die konkreten Zukunftspläne aus? Was geben die Jugendlichen an, wenn sie gefragt werden, welche Wege sie nach Beendigung der Schule einschlagen wollen?

Pläne für den Übergang und die Platzierungen nach Beendigung der Hauptschule

Die Frage, welchen Weg die Jugendlichen nach Beendigung der Schule einschlagen wollen, wird für die Schülerinnen und Schüler der Abschlussklassen immer drängender. Haben die Jugendlichen schon konkrete Vorstellungen, wohin sie nach der Schule gehen wollen oder bleiben ihre Pläne noch diffus? Unterscheiden sich Mädchen und Jungen in ihren Plänen? Existieren verschiedene Vorstellungen bei den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund? Im März und im Juni 2004 haben wir die Schülerinnen und Schüler nach ihren beruflichen Plänen befragt. Im November 2004, nachdem sie die Abschlussklassen verlassen hatten, erfassten wir die aktuellen Platzierungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Betrachtet man sich die Ergebnisse der Gesamtstichprobe, werden bereits deutliche Veränderungen zwischen den ersten Plänen im März und den Platzierungen im November 2004 sichtbar (Abbildung 5).

Abbildung 5: Pläne und die tatsächliche Situation nach der Schule – Gesamtstichprobe (2004)



Bei den angegebenen Plänen für die Zeit nach der Schule wird im März 2004 eine deutliche Ausrichtung auf die Aufnahme einer Berufsausbildung sichtbar. Knapp die Hälfte der 3.922 Befragten wählt diese Option. Cirka ein Viertel will weiterhin eine allgemein bildende Schule besuchen. Die Jungen wollen dabei öfter als Mädchen eine Ausbildung beginnen (52 % zu 41 %), während die Mädchen häufiger weiter zur Schule gehen möchten (30 % zu 19 %). Den Zwischenschritt einer Berufsvorbereitung planen zu diesem Zeitpunkt lediglich 14 %. In der Kategorie „sonstiges“ befinden sich diejenigen, die z. B. ein freiwilliges Jahr absolvieren wollen, erst einmal jobben wollen oder noch nicht wissen, in welche Richtung sie nach der Schule gehen wollen. Im Juni 2004, also kurz bevor die Jugendlichen die Schule beenden würden, finden deutliche Verschiebungen bei der Angabe der Pläne statt. So planen nur noch 37 % direkt nach der Schule in eine Ausbildung einzumünden. Dafür steigt die Zahl derer, die weiter eine allgemein bildende Schule besuchen wollen sprunghaft an (von 24 % auf 39 %). Es steht zu vermuten, dass nicht selten eine Reihe erfolgloser Bewerbungen für eine Ausbildungsstelle hinter diesen Veränderungen stehen. Ein wenig mehr Jugendliche als im

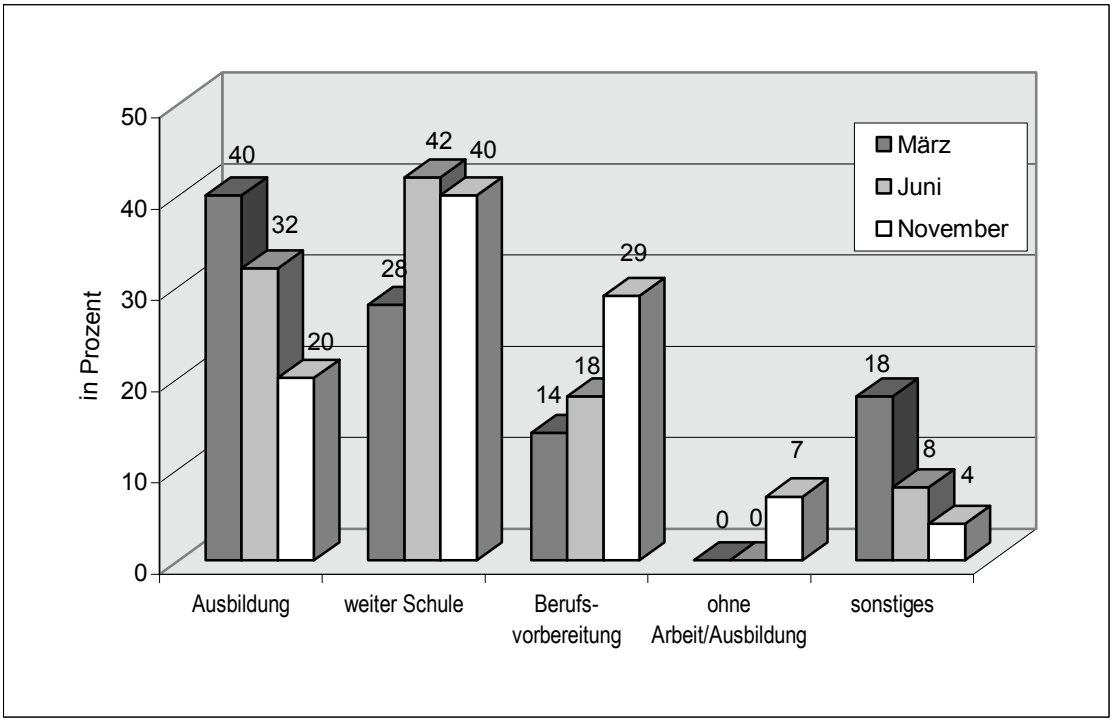
© INBAS GmbH 2006

März wollen nun eine berufsvorbereitende Maßnahme besuchen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die noch keine Pläne für die Zeit nach der Schule gemacht haben, sinkt zum Zeitpunkt der Erhebung. Die beruflichen Pläne der Hauptschülerinnen und Hauptschüler sind dominiert von der Orientierung am klassischen Modell des Übergangs. Die meisten wollen in eine Ausbildung münden oder zuvor, wenn möglich, ihre Bildungsvoraussetzungen in der allgemein bildenden Schule verbessern.

Mit Blick auf die tatsächlichen Platzierungen im November 2004 wird jedoch deutlich, dass insbesondere an den Plänen, unmittelbar nach Beendigung der Schule eine Ausbildung zu beginnen, deutliche Abstriche gemacht werden mussten. Lediglich 26 % beginnen im Herbst 2004 eine Berufsausbildung. Dagegen verbleiben 37 % in den allgemein bildenden Schulen, in einigen Fällen, um eine Klasse zu wiederholen, in vielen Fällen, um einen besseren oder höheren Schulabschluss zu erreichen. Anders als von den meisten zuvor geplant, gehen 26 % in eine berufsvorbereitende Maßnahme. 7 % sind im November 2004 ohne Ausbildung oder Arbeit.

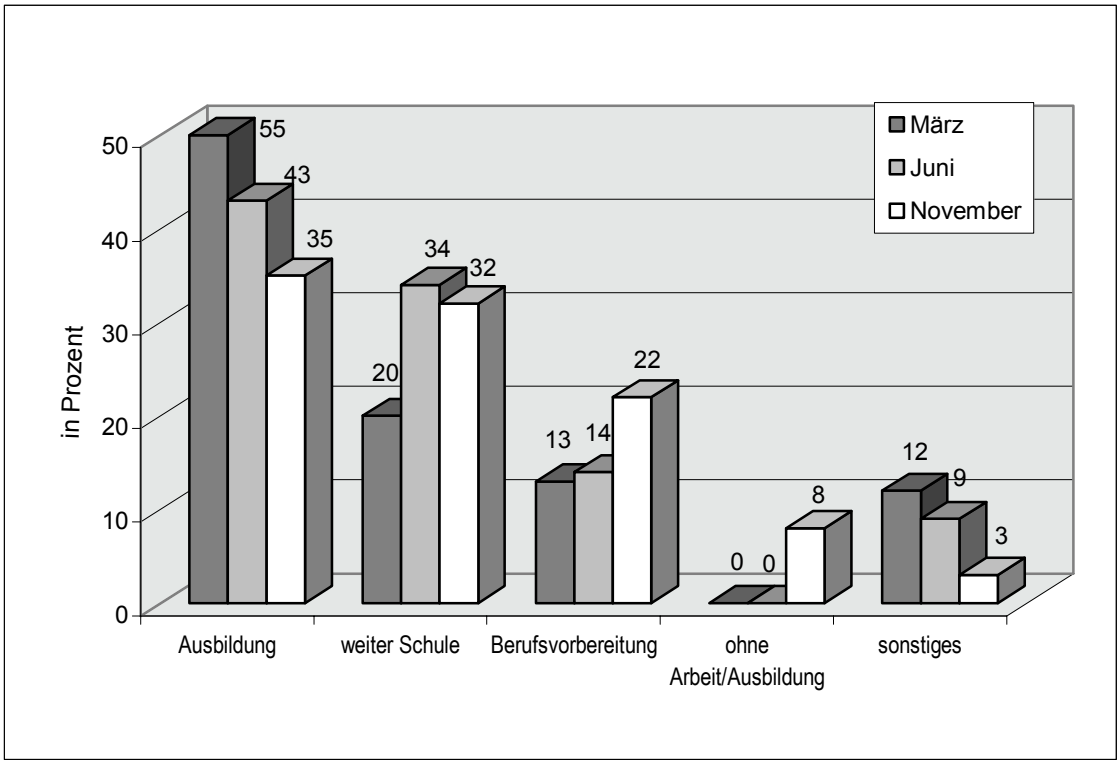
Wie stellen sich diese Entwicklungen für die jungen Migrantinnen und Migranten dar? Dafür soll der Vergleich zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund hergestellt werden (Abbildung 6 und Abbildung 8).

Abbildung 6: Pläne und die tatsächliche Situation nach der Schule – Jugendliche mit Migrationshintergrund (2004)



© INBAS GmbH 2006

Abbildung 7: Pläne und die tatsächliche Situation nach der Schule – Jugendliche ohne Migrationshintergrund (2004)



Betrachtet man bei den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund die Pläne und die Platzierungen im Jahr 2004, orientieren sich die jungen Migrantinnen und Migrantinnen von vornherein sehr viel weniger an einem direkten Übergang in eine Berufsausbildung als die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Ob der Grund dafür in der Annahme liegt, als Migrant oder Migrantin schlechtere Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu haben, kann an dieser Stelle höchstens vermutet werden. Nach Verlassen der Hauptschule gelangen jedoch lediglich 20 % der Migrantinnen und Migranten in eine Ausbildung, während es bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund immerhin 35 % sind. Dagegen gehen mehr Migrantinnen und Migranten weiter zur Schule (40 %) oder absolvieren eine berufsvorbereitende Maßnahme (29 %). Insbesondere die Option, weiter die allgemein bildende Schule zu besuchen, wird von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund favorisiert und auch umgesetzt. Dabei existieren nur geringe Geschlechterunterschiede zwischen Migranten (39 %) und Migrantinnen (42 %). Etwa gleich viele Jugendliche beider Gruppen sind ohne Ausbildung oder Arbeit (mit MH: 7 %, ohne MH: 8 %).

Es ist sichtbar geworden, dass sich die Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in ihren Plänen und Platzierungen beim Übergang Schule – Beruf klar unterscheiden. An anderer Stelle wurde jedoch betont, dass die Gruppe der jungen Migrantinnen und Migranten keine homogene Gruppe darstellt. Dies lässt sich auch bezüglich der angestrebten und bislang realisierten Übergangswege aufzeigen (Abbildung 5 und 6). Im Folgenden soll das für die zahlenmäßig am stärksten im Übergangspanel vertretenen Migrantengruppen sichtbar gemacht werden – den jungen Aussiedlern und den türkischen Jugendlichen.

© INBAS GmbH 2006

Abbildung 8: Pläne und die tatsächliche Situation nach der Schule nicht in Deutschland geborene Aussiedler (2004)

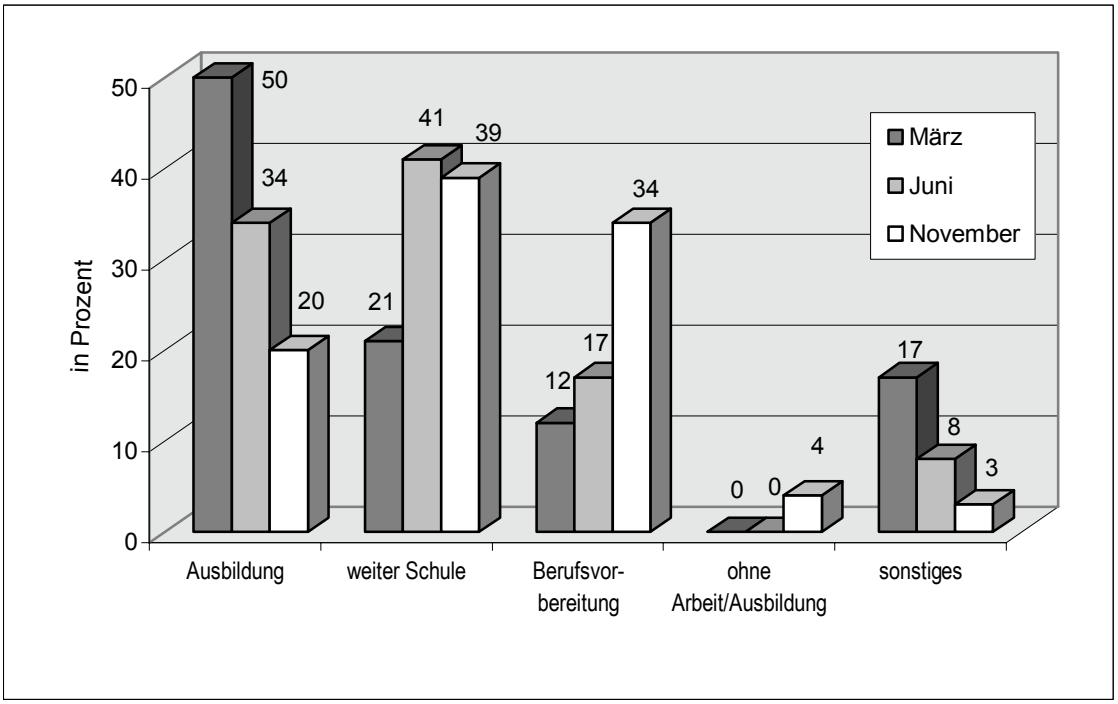
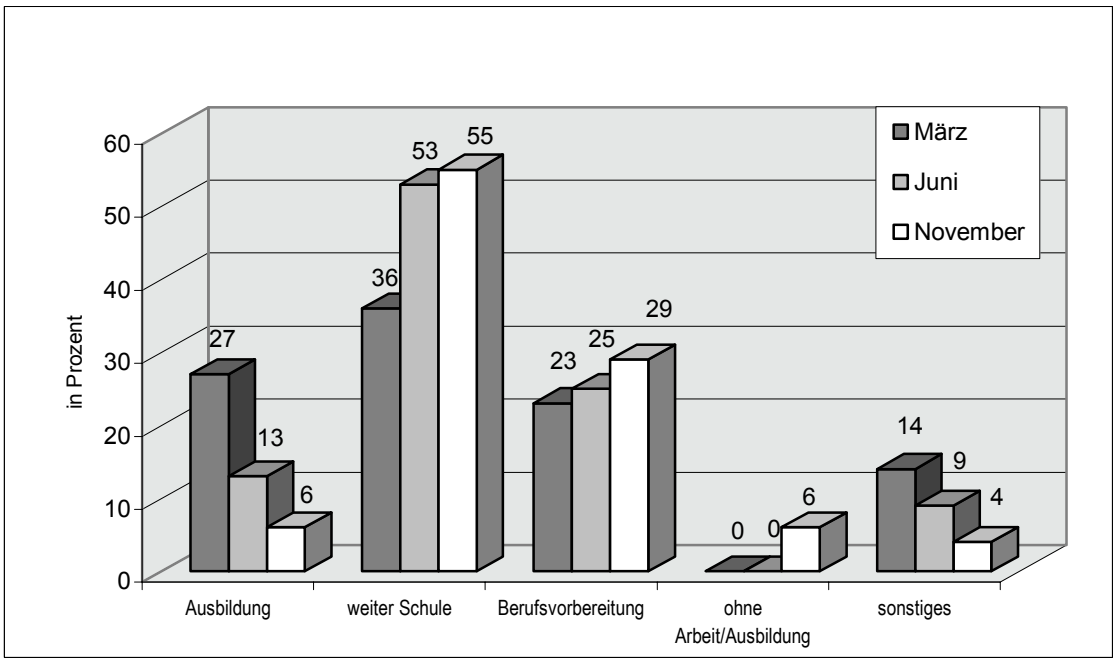


Abbildung 9: Pläne und die tatsächliche Situation nach der Schule – nicht in Deutschland geborene türkische Jugendliche (2004)



Die Gegenüberstellung der nicht in Deutschland geborenen Aussiedler und Aussiedlerinnen und türkischen Jugendlichen verdeutlicht bezüglich der Orientierung auf Ausbildung und Schule große Unterschiede. So sind die türkischen Jugendlichen sehr viel weniger an einer sofortigen Berufsausbildung interessiert. Gar nur 6 % haben nach dem Verlassen der Schule 2004 eine Ausbildung begonnen. Bei den jungen Aussied-

© INBAS GmbH 2006

lern und Aussiedlerinnen wird ein gänzlich anderes Bild sichtbar. Sie streben sehr viel stärker nach der Aufnahme einer Ausbildung direkt nach Beendigung der Schule. Es kann vermutet werden, dass dabei die elterlichen Einflüsse eine nicht unbedeutende Rolle spielen. In den Herkunftsländern dieser Personengruppe war die sich direkt an die Schule anschließende Berufsausbildung der übliche Einstieg in die Erwerbskarriere. Alternativen (z. B. Selbständigkeit, Einstieg in das elterliche Geschäft) spielten so gut wie keine Rolle. Aber auch von den jungen Aussiedlerinnen und Aussiedlern schafft es nur ein kleiner Teil derjenigen, die zu Beginn in eine Ausbildung münden wollten, tatsächlich eine Lehrstelle zu bekommen. Die türkischen Jugendlichen bevorzugen stärker den Plan, weiterhin eine allgemein bildende Schule zu besuchen. Sie scheinen in größerem Maße als die jungen Aussiedler davon auszugehen, dass über bessere Schulabschlüsse auch bessere Berufspositionen zu erreichen sind. 55 % von ihnen gaben im November 2004 an, dass sie zur Schule gehen. Bei den jungen Aussiedlern sagten das nur 39 %. Ein großer Teil der türkischen Jugendlichen und der Aussiedler geht den Weg über eine Berufsvorbereitung. Dies stellt jedoch häufig eine Not- bzw. Ersatzlösung dar, wenn das unmittelbare Ziel (z. B. eine Ausbildung) nicht erreicht werden kann.

Fazit

Hauptschülerinnen und Hauptschüler haben es schwerer, in Ausbildung und Arbeit zu gelangen als die jungen Menschen, die andere Schulformen (Realschule und Gymnasium) absolvieren. In einem noch höheren Maße trifft das auf Hauptschulabgänger und -abgängerinnen mit Migrationshintergrund zu. Dennoch zeigen die Ergebnisse des DJI-Übergangspanels, dass es gerade die jungen Migrantinnen und Migranten sind, also eine oft als problematisch diagnostizierte Gruppe, die eine positive Einstellung zur Schule aufweisen. Zudem ist ersichtlich, dass sich die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in das „normale“ Ausbildungs- und Erwerbssystem integrieren wollen. Trotz der Skepsis bei der Einschätzung der eigenen Chancen für die erfolgreiche Platzierung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt versuchen sie zum einen ihre Schulabschlüsse zu verbessern, indem sie weiter die allgemein bildende Schule besuchen. Zum anderen nehmen sie den längeren Weg über die Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen in Kauf.

In ihrer schulischen Laufbahn können die von uns befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund oft weniger auf die elterliche Unterstützung in Fachfragen (z. B. die Hilfe bei Hausaufgaben) bauen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund. An dieser Stelle kommt der Schule eine wichtige Rolle zu. Sie kann, u. a. durch zusätzliche Angebote neben dem regulären Unterricht versuchen, diesen Mangel auszugleichen. Die aufgezeigte positive Einstellung der Migrantinnen und Migranten zum Schulbesuch und das Interesse an schulischen Inhalten sind dafür eine gute Voraussetzung.

Das DJI-Übergangspanel hat auch gezeigt, dass eine umfangreiche und differenzierte Erfassung des Migrationshintergrundes wichtig dafür ist, gültige Aussagen über die eingewanderten jungen Frauen und Männer und ihre Familien treffen zu können. Dabei sind Jugendliche mit Migrationshintergrund keine homogene Gruppe, sondern bringen herkunftslandspezifische Erfahrungen mit, die auch bei ihrem Weg aus der Schule in Ausbildung und Arbeit sichtbar werden.

© INBAS GmbH 2006

Literatur

Braun, Frank; Gaupp, Nora; Hofmann-Lun, Irene (2005): Und sie bewegen sich doch, aber wohin? Strategien von Hauptschulen zur Prävention von Ausbildungslosigkeit. In: Dokumentation des Workshops „Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit: Neue Strategien und Instrumente für benachteiligte Gruppen“, IG Metall Vorstand, FB Sozialpolitik.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Berufsbildungsbericht 2005. Bonn/Berlin: BMBF.

Gaupp, Nora u. a. (2004): Schule – und dann? Erste Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Abschlussklassen, München/ Halle: DJI.

Gaupp, Nora/Lex, Tilly/Reißig, Birgit (2004): Skeptischer Blick in die Zukunft. Junge Migrantinnen und Migranten am Ende der Schulzeit. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft, Heft 3, S. 154-162.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107.

Kuhnke, Ralf (2005): Indikatoren zur Erfassung des Migrationshintergrundes. Arbeitsbericht im Rahmen der Dokumentationsreihe: Methodische Erträge aus dem „DJI-Übergangspanel“, Halle: DJI.

Prager, Jens/Wieland, Clemens (2005): Beschäftigungsfähigkeit und berufliche Orientierung Jugendlicher. In: Newsletter Jugendsozialarbeit BAGKJS vom 26.9.2005.

Reißig, Birgit/Gaupp, Nora/Lex, Tilly (2004): Hoffnungen und Ängste – Jugendliche aus Zuwandererfamilien an der Schwelle zur Arbeitswelt. In: DJI-Bulletin, Heft 69, S. 4-7.

© INBAS GmbH 2006

1.3 *Mona Granato:* Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund: Ausbildung ade?

Risiken und Instabilitäten am Übergang Schule – Ausbildung sind in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Dabei erweist sich der Übergang an der ersten Schwelle zunehmend als „Nadelöhr". Dies trifft auf Schulabgänger und -abgängerinnen, die ungünstige schulische Voraussetzungen haben, in Regionen mit schwierigen Arbeitsmarktbedingungen leben oder einen Migrationshintergrund aufweisen, in besonderem Maße zu.

Der folgende Beitrag analysiert daher neben den Zugangsmöglichkeiten zu einer beruflichen Ausbildung für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund die Entwicklung ihrer Ausbildungssituation im vergangenen Jahrzehnt (Kap. 1.3.1 und 1.3.2) sowie deren Folgen (Kap. 1.3.3) und diskutiert anschließend die Ergebnisse (Kap. 1.3.4).

1.3.1 Junge Menschen mit Migrationshintergrund: Who is who?

Amtliche Statistiken wie z. B. die Berufsbildungsstatistik berücksichtigen nicht den Migrationshintergrund,[10] sondern lediglich die Staatszugehörigkeit. Das bedeutet: Personen mit deutschem Pass und Migrationshintergrund werden nicht als Migranten[11] berücksichtigt. Dies gilt vor allem für Aussiedler und Personen, die eingebürgert sind. Die amtliche Statistik erfasst somit nur einen Teil der Einwohner mit Migrationshintergrund. Tatsächlich liegt dieser bei schätzungsweise rund einem Drittel der Jugendlichen in Deutschland vor, doch nur rund 12 % haben eine ausländische Staatsangehörigkeit.

Bei Analysen zur Bildungs- und Lebenslage junger Menschen mit Migrationshintergrund wird daher meistens auf die Teilgruppe „ausländische Jugendliche" zurückgegriffen. Lediglich mittels empirischer Untersuchungen ist es in Deutschland zur Zeit möglich, das Merkmal Migrationshintergrund repräsentativ zu erheben – ein Weg, der in der Bildungs- und Jugendforschung erst seit wenigen Jahren nach und nach beschritten wird, wie sich in aktuellen Erhebungen des Bundesinstituts für Berufsbildung, beispielsweise der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004, zeigt (vgl. Ulrich 2005, 2005a).

Die Aussagen in diesem Beitrag beziehen sich, soweit sie auf Angaben der amtlichen Statistik beruhen, auf Jugendliche ausländischer Nationalität. Dort, wo Ergebnisse von Untersuchungen des BIBB dargestellt werden, beziehen sich die Aussagen auf Befragte mit Migrationshintergrund.

1.3.2 Kein Mangel an Ausbildungsplätzen?

Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund sind aufgrund ihrer schulischen Abschlüsse sowie des vergleichsweise geringen Zugangs zum schulischen Teil des Ausbildungssystems, der zu einem Abschluss bzw. zu einer Hochschule führt, verstärkt auf eine betriebliche Ausbildung im dualen System angewiesen. Hier konkurrieren sie jedoch mit Bewerbern mit deutschem Familienhintergrund, die zum Teil über eine bes-

[10] Die Begriffe „junge Migranten/junge Migrantinnen" „Jugendliche mit Migrationshintergrund" „junge Frauen/Männer mit Migrationshintergrund" bzw. „Jugendliche aus Migrantenfamilien", „junge Frauen/Männer aus Migrantenfamlien" werden im vorliegenden Beitrag synonym verwendet.

[11] Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird teilweise nur die männliche Personenbezeichnung gewählt. Natürlich sind generell beide Geschlechter gemeint.

© INBAS GmbH 2006

sere schulische Vorbildung verfügen. Diese Konkurrenz mindert ihre Chancen zusätzlich erheblich.

2004 meldeten sich 149.000 Jugendliche mit Migrationshintergrund bei den Arbeitsagenturen als Lehrstellenbewerber. Nach den Ergebnissen einer repräsentativen BA/BIBB-Untersuchung aus dem Jahre 2004 haben 20 % aller bei der Bundesagentur gemeldeten Lehrstellenbewerber einen Migrationshintergrund: 7 % haben eine ausländische Staatsbürgerschaft, 10 % sind Aussiedler, 3 % haben einen anderen Migrationshintergrund.[13]

Die schwierige Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt trifft insbesondere diese Personengruppe: So beginnen 2004 zwar 47 % der deutschen Bewerber, aber nur 31 % derjenigen mit Migrationshintergrund eine Lehre. Das bedeutet: Fast die Hälfte der Bewerber ohne Migrationshintergrund, aber nur weniger als ein Drittel der Bewerber mit Migrationshintergrund münden trotz Engagement in eine duale Berufsausbildung ein.

Trotz intensiver bildungspolitischer Bemühungen, allen Schulabgängern wenn schon keinen Ausbildungsplatz, so doch zumindest eine sinnvolle Alternative anzubieten, steigt 2004 die Zahl der unvermittelten Bewerber und Bewerberinnen auf 44.600 – der Anteil derjenigen mit Migrationshintergrund ist überproportional hoch (vgl. Ulrich 2005). Während 21 % aller bei der Bundesagentur gemeldeten Bewerberinnen einen Migrationshintergrund haben, sind sie bei allen Bewerberinnen, die in eine Ausbildung einmünden, mit 17 % unterproportional vertreten. Noch deutlicher ist der Unterschied bei den jungen Männern (20 % zu 13 %).

Bewerber und Bewerberinnen, die keinen Ausbildungsplatz finden, verbleiben in einer beruflichen Grundbildung oder in einem Praktikum, sie finden Arbeit oder einen kurzfristigen Job, sie gehen weiter zur Schule, beginnen ein Studium oder sind arbeitslos (vgl. Eberhard u. a. 2005). Zunehmend typisch, nicht nur für die Übergangsprozesse junger Menschen mit Migrationshintergrund, ist die Einmündung in Bildungsgänge, die lediglich eine berufliche Grundbildung vermitteln (vgl. Ulrich 2005; Eberhard u. a. 2005). Jeder vierte Bewerber mit Migrationshintergrund mündet in Bildungsgänge des „Chancenverbesserungssystems“ ein, d. h. in berufliche oder schulische Grundbildung bzw. in ein Praktikum.[14] Im Vergleich zu Lehrstellensuchenden ohne Migrationshintergrund sind sie hier überproportional vertreten (26 % zu 22 %).

Dabei münden sie zwar auch in solche Bildungsgänge ein, die es ihnen ermöglichen, ihre schulischen Voraussetzungen – sei es fachlich, sei es formal oder beides – zu verbessern. Doch der wiederholte Besuch von Grundbildungslehrgängen trägt eher zur Verfestigung des Übergangsstatus bei, ohne dadurch die Aussicht auf eine abschlussbezogene berufliche Qualifizierung deutlich zu erhöhen. So haben junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund häufiger als diejenigen ohne Migrationshintergrund

---

12 Es handelt sich bei den Befragten ausschließlich um Jugendliche, die bei der Berufsberatung als Ausbildungsstellenbewerber und -bewerberinnnen gemeldet waren. Die Befragung wurde im November/ Dezember 2004 vom Bundesinstitut für Berufsbildung und der Bundesagentur für Arbeit bundesweit schriftlich-postalisch durchgeführt (vgl. ausführlich Eberhard u. a. 2005).

13 Im folgenden Abschnitt werden unter Lehrstellenbewerber mit Migrationshintergrund Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit sowie Aussiedler (d. h. auch Jugendliche mit deutscher Staatsbürgerschaft, die in der ehemaligen Sowjetunion bzw. in Polen oder Rumänien aufgewachsen sind) sowie andere Lehrstellenbewerber mit Migrationshintergrund (wie eingebürgerte Lehrstellenbewerber) zusammengefasst. Unter Lehrstellenbewerbern ohne Migrationshintergrund sind diejenigen zusammengefasst, die die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, in Deutschland geboren sind und Deutsch als Muttersprache haben.

14 Hierzu gehören: schulisches BVJ, BGJ, berufsvorbereitende Lehrgänge der Bundesagentur für Arbeit, sonstige berufliche Schulen, allgemeinbildende Schule Sek I und Sek II sowie Praktika.

© INBAS GmbH 2006

bereits mehrere Grundbildungslehrgänge besucht und abgeschlossen (vgl. Eberhard u. a. 2006).

Darüber hinaus zeigt sich die schwierige Situation an der Statuspassage Schule – Ausbildung auch daran, dass knapp jeder vierte Bewerber bzw. knapp jede fünfte Bewerberin mit Migrationshintergrund 2004 nicht in eine Grundbildung einmündet, sondern arbeitslos ist oder jobbt – häufiger als junge Frauen bzw. Männer ohne Migrationshintergrund auf Lehrstellensuche (15 %).

Aufgrund der schwierigen Lage auf dem Ausbildungsmarkt in den letzten Jahren sind auch Zahl und Anteil der Schulabgänger und -abgängerinnen, die sich wiederholt auf eine Ausbildungsstelle bewerben, erheblich angestiegen (vgl. Eberhard u. a. 2005). Von den sog. Altbewerbern sind 40 % ohne Migrationshintergrund, 50 % mit Migrationshintergrund. D. h., rund die Hälfte der jungen Frauen und Männer mit Migrationshintergrund (w 48 %, m 51 %) hat desillusionierende und entmutigende Erfahrungen auf der Suche nach einer Lehrstelle gemacht.

1.3.3 Die berufliche Qualifizierung junger Frauen und Männer ausländischer Nationalität im dualen System

72.100 Auszubildende haben in Deutschland im Jahr 2004 einen ausländischen Pass. Das bedeutet, dass sich 25 % aller ausländischen Jugendlichen in einer dualen Ausbildung befinden. Dagegen liegt die Ausbildungsbeteiligungsquote deutscher Jugendlicher mit 59 % mehr als doppelt so hoch.[15]

Während sich die schulischen Vorqualifikationen der Jugendlichen im vergangenen Jahrzehnt langsam, jedoch stetig verbessert haben, weniger Schulabgänger ausländischer Nationalität die Schule ohne einen Abschluss verlassen[16] und immer mehr einen weiterführenden Schulabschluss erreichen, ist es bei der Ausbildungsquote umgekehrt: Seit Mitte der 1990er Jahre sinkt sie kontinuierlich. Lag die Ausbildungsbeteiligungsquote – also der Anteil der ausländischen Auszubildenden an allen ausländischen Jugendlichen der Wohnbevölkerung – schon 1994 mit 34 % außerordentlich niedrig, so sank sie bis 2004 auf 25 % (vgl. Uhly/Granato 2006).

Interessant ist hier die Frage, wie sich demografischer Wandel und – bei Jugendlichen ausländischer Nationalität – die seit Anfang bzw. Mitte der 1990er Jahre zunehmende Einbürgerung auf die Entwicklung der Wohnbevölkerung auswirkt. Zwischen 1993 und 2004 nimmt die deutsche Wohnbevölkerung im Alter von 18 bis unter 21 Jahren, die zur Berechnung der Ausbildungsquote als Vergleichsgruppe herangezogen wird, um 18 % zu, die Zahl der deutschen Auszubildenden hingegen sinkt um knapp 1 %. Ganz anders gestaltet sich die Entwicklung bei der ausländischen Wohnbevölkerung: Hier ist in diesem Zeitraum – nur zum Teil aufgrund von Einbürgerungen – ein Rückgang von 26 % zu verzeichnen. Allerdings sinkt im Vergleichszeitraum die Zahl der ausländischen Auszubildenden mit 43 % überproportional (vgl. Uhly/Granato 2006). D. h., durch die sinkende Zahl der ausländischen Wohnbevölkerung dieser Altersgruppe lässt sich die rückläufige Ausbildungsquote letztlich nicht erklären. Dies hängt damit zusammen, dass die Ausbildungs(beteiligungs)quote Jahr für Jahr sowohl die Zahl der Auszubildenden als auch die der Wohnbevölkerung berücksichtigt.

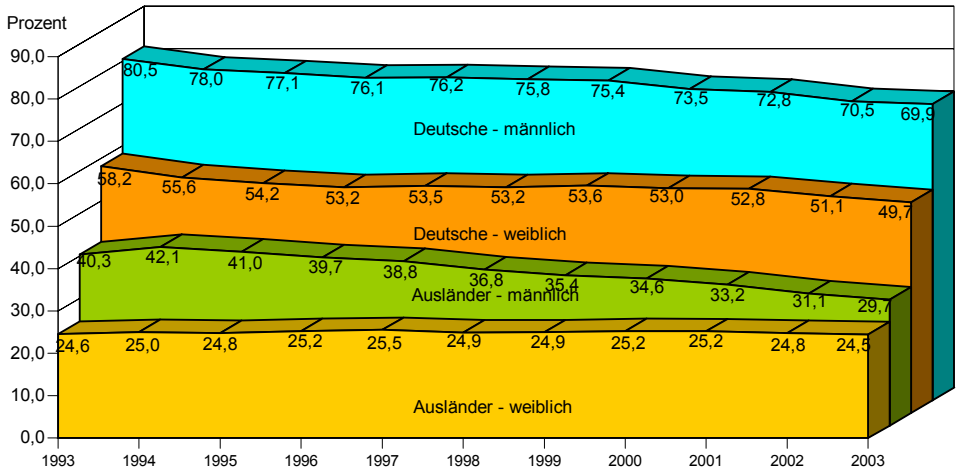
---

[15] Angaben aus der Berufsbildungsstatistik des Statistischen Bundesamtes sowie eigene Berechnungen des BIBB; zur Berechnung der Ausbildungsquote.

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

© INBAS GmbH 2006

Abbildung 10: Ausbildungsquote von jungen Frauen und Männern nach Staatsangehörigkeit, Deutschland



Quelle: StaBA Berufsbildungsstatistik u. Bevölkerungsfortschreibung; eigene Berechnungen des BIBB; BBB 2005

Abbildung 10 zeigt:

- Trotz besserer Schulabschlüsse im Vergleich zur männlichen Vergleichsgruppe (vgl. Granato 2004) sind 2003 nur 25 % der jungen Frauen mit ausländischem Pass in einer Ausbildung im dualen System – seltener als männliche Jugendliche ausländischer Nationalität (30 %) und wesentlich seltener als junge deutsche Frauen (50 %).
- Während junge Männer ausländischer Nationalität Mitte der 1990er Jahre mit 39 % noch eine etwas bessere Teilhabe an einer dualen Ausbildung realisieren konnten, sinkt ihre Ausbildungsquote bis 2003 auf 30 % um neun Prozentpunkte. Hingegen liegt die Ausbildungsquote junger Frauen mit ausländischem Pass in diesen 10 Jahren nahezu unverändert auf einem sehr niedrigen Niveau nahe 25 %.

2003 werden 33.700 junge Frauen ausländischer Nationalität im dualen System ausgebildet – das sind 7 % aller weiblichen Auszubildenden. 1995 lag dieser Anteil noch um 2 Prozentpunkte höher – bei 9 %.[17] Der Anteil junger ausländischer Frauen an allen weiblichen Auszubildenden geht in diesem Zeitraum in Industrie und Handel von 7 % auf 5 % zurück. Noch deutlicher ist der Rückgang im Handwerk: von 13 % auf 8 %. Einzig bei den Freien Berufen verringert sich der Anteil nur sehr geringfügig: von 10 % auf 9 %. Selbst im Öffentlichen Dienst, der traditionell nur einen geringen Anteil ausländischer Auszubildender aufnimmt, sinkt deren Anteil noch einmal auf 3 % (vgl. Tabelle 2).

Noch auffälliger ist der Rückwärtstrend, wenn man die weiblichen Auszubildenden insgesamt im Vergleich zu denjenigen mit ausländischem Pass betrachtet. So ist die Zahl weiblicher Auszubildender zwischen 1995 und 2003 um knapp 5 % gestiegen, im gleichen Zeitraum ist die Zahl weiblicher Auszubildender ausländischer Nationalität um knapp 20 % gesunken. D. h., junge Frauen ausländischer Nationalität konnten von der wachsenden Zahl weiblicher Auszubildender nicht nur nicht profitieren, sondern ihre

[17] In der folgenden Darstellung bleiben Effekte der Entwicklung der Wohnbevölkerung unberücksichtigt.

© INBAS GmbH 2006

Anzahl schrumpfte erheblich. Dies zeigt sich insbesondere in Industrie und Handel, dem Bereich, in dem die Hälfte aller Frauen im dualen System ausgebildet wird: Hier wächst die Zahl weiblicher Auszubildender um 15 %, die junger ausländischer Frauen in Ausbildung sinkt hingegen um 11 % (vgl. Tabelle 2).

Im Handwerk gibt es im Jahr 2003 im Vergleich zu 1995 insgesamt 1 % weniger weibliche Auszubildende – aber 39 % weniger weibliche Auszubildende ausländischer Nationalität. In den Freien Berufen beträgt der Rückgang bei allen weiblichen Auszubildenden 6 %, bei denjenigen ausländischer Nationalität liegt er mit 11 % fast doppelt so hoch. Im Öffentlichen Dienst sind die Differenzen noch stärker: Bei den weiblichen Auszubildenden insgesamt geht die Zahl um 6 % zurück, bei den Ausländerinnen um 37 %.

Auch die Teilhabe junger Männer ausländischer Nationalität verändert sich in diesem Zeitraum erheblich. Ihr Anteil an allen männlichen Auszubildenden geht zwischen 1995 und 2005 von 11 % auf 6 % zurück. Ähnlich verhält es sich im Handwerk. Rückgänge sind auch im Öffentlichen Dienst, insbesondere aber in Industrie und Handel zu verzeichnen, wo sich der Anteil von 10 % aller Auszubildenden auf 6 % reduziert (vgl. Tabelle 2).

Diese Dramatik spiegelt sich auch in der Entwicklung der Auszubildendenzahlen wider. Im Handwerk, wo im Jahr 2003 knapp jeder dritte männliche Lehrling seine Ausbildung erhält, sinkt die Zahl aller männlichen Auszubildenden im Vergleichszeitraum um 16 %, die der Auszubildenden ausländischer Nationalität jedoch um 52 %, d. h., sie halbiert sich. In Industrie und Handel steigt die Zahl aller männlichen Auszubildenden zwischen 1995 und 2003 um 22 %, die der männlichen Auszubildenden ausländischer Nationalität sinkt hingegen um über 33 %, d. h. um ein Drittel.

Die Gesamtbilanz: Während männliche Auszubildende insgesamt in diesem Zeitraum einen leichten Zuwachs verzeichnen (+1 %), sinkt die Zahl männlicher Auszubildender ausländischer Nationalität um 44 %. Den zum Teil dramatischen Verlusten ihrer Ausbildungschancen in allen Ausbildungsbereichen stehen keinerlei Kompensationsmöglichkeiten gegenüber.

Die Zahl aller weiblichen Auszubildenden steigt um 5 % an. Die sinkenden Auszubildendenzahlen in den Freien Berufen und der leichter Rückgang im Handwerk werden durch Zuwächse in Industrie und Handel mehr als kompensiert. Ganz anders die Entwicklung bei jungen Frauen ausländischer Nationalität: Auch ihre Zahl – wie die der männliche Vergleichsgruppe, jedoch anders als weibliche Auszubildende insgesamt – sinkt in allen Ausbildungsbereichen. Auch wenn dieser Rückgang nicht so dramatisch ausfällt wie bei der männlichen Vergleichsgruppe, gibt es 2003 im Vergleich zu 1995 rund 20 % weniger junge Frauen ausländischer Nationalität in einer dualen Ausbildung.

© INBAS GmbH 2006

Tabelle 2: Anteil ausländischer Auszubildender in ausgewählten Ausbildungsbereichen 2003 und 1995 im Bundesgebiet West

	2003		1995		Veränderungen 1995 – 2003	
	Ausländ. Azubis	**Ausländ.-anteil in %**	**Ausländ. Azubis**	**Ausländ.-anteil in %**	**Alle Azubis in %**	**Ausländ. in %**
Alle Ausbildungsberufe	76.000	6	116.600	10	+ 3	– 35
– weiblich	33.700	7	41.600	9	+ 5	– 19
– männlich	42.300	6	74.800	11	+ 1	– 44
Industrie und Handel	35.100	6	47.100	9	+ 19	– 25
– weiblich	14.000	5	15.700	7	+ 15	– 11
– männlich	21.200	6	31.400	10	+ 22	– 33
Handwerk	27.500	7	53.700	12	– 13	– 49
– weiblich	7.100	8	11.600	13	– 1	– 39
– männlich	20.300	7	42.100	12	– 16	– 52
Freie Berufe*	11.700	9	12.500	9	– 7	–11
– weiblich	11.400	9	12.900	10	– 6	– 11
Öffentlicher Dienst	880	3	1.600	4	– 19	– 46
– weiblich	620	3	9.80	4	– 6	– 37
– männlich	260	2	650	4	– 37	– 60

Quelle:
Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 3, Datenblätter BIBB, Berechnungen des BIBB

Da in den Freien Berufen 95,7 % der Auszubildenden Frauen sind, werden neben den Gesamtzahlen nur weibliche Auszubildende ausgewiesen.

Der extreme Rückgang der Auszubildendenzahlen gerade bei männlichen Auszubildenden ausländischer Nationalität ist überwiegend zurückzuführen auf die Halbierung ihrer Zahl[18] in den gewerblichen Berufen: Sie sinkt zwischen 1995 und 2003 von 66.000 auf 32.000 – ein Rückgang um 53 %. Die Rückgänge finden sich stark überproportional bei Auszubildenden mit ausländischem Pass, bei den Auszubildenden insgesamt ist lediglich ein Rückgang um 5 % zu verzeichnen.

Zwar liegen die Verluste an Ausbildungsmöglichkeiten für junge Männer ausländischer Nationalität in diesem Zeitraum doppelt so hoch wie bei jungen Frauen – dennoch ist ihre Ausbildungsquote 2003 mit 30 % noch höher als die junger Frauen ausländischer Nationalität mit 25 %. Während junge Frauen bereits seit einem Jahrzehnt und mehr eine niedrige Ausbildungsquote haben, hatten junge Männer (s. o.) noch Mitte der

[18] Auf der Grundlage der Berufsbildungsstatistik kann nicht zwischen weiblichen und männlichen Auszubildenden ausländischer Nationalität differenziert werden. Da in den gewerblichen Berufen jedoch zu 90 % junge Männer ausgebildet werden, trifft dieser Einbruch vor allem männliche Auszubildende ausländischer Nationalität.

© INBAS GmbH 2006

1990er Jahre deutlich bessere Möglichkeiten, die sich jedoch in den vergangenen Jahren dramatisch verringert haben. Zugespitzt formuliert: Junge Frauen ausländischer Nationalität sind schon lange Verliererinnen beim Zugang zu einer beruflichen Ausbildung, junge Männer ausländischer Nationalität erst seit kürzerer Zeit.

1.3.4 Junge Menschen mit ausländischem Pass bzw. mit Migrationshintergrund ohne Berufsabschluss

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

2003 haben in Deutschland 1,36 Millionen junge Erwachsene zwischen 20 und 29 Jahren keinen Berufsabschluss.[19] Das entspricht 15 % dieser Altersgruppe. Davon haben 492.000 Personen (36,2 %) einen ausländischen Pass. Doch nur 15 % aller jungen Erwachsenen dieser Altersgruppe in Deutschland haben einen ausländischen Pass. D. h., junge Menschen mit ausländischem Pass sind in der Gruppe der Ungelernten mehr als doppelt so oft vertreten im Vergleich zu ihrem Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung.

37 % der jungen Erwachsenen ausländischer Nationalität im Alter von 20 bis 30 Jahren bleiben ohne Berufsabschluss – bei den gleichaltrigen Deutschen sind es nur 11 %. D. h., junge Erwachsene mit ausländischem Pass sind rund dreieinhalb Mal so oft von Ausbildungslosigkeit betroffen wie die Vergleichsgruppe mit deutschem Pass. Noch ungünstiger stellt sich die Situation für spät eingereiste bzw. nachziehende junge Erwachsene dar; sie bleiben noch häufiger ohne anerkannten Berufsabschluss (vgl. Troltsch 2003).

Dies bedeutet, dass rund 36 % der jungen Erwachsenen mit ausländischem Pass keine Aussichten auf eine tragfähige berufliche Integration erhalten. Deswegen ist eine „zweite Chance“ durch eine berufliche Nachqualifizierung in einem anerkannten Beruf für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund unabdingbar notwendig (vgl. Granato/Gutschow 2004, Abschnitt 5).

1.3.5 Diskussion der Ergebnisse

Seit Jahren werden mangelnde schulische Bildungsvoraussetzungen junger Menschen mit Migrationshintergrund angeführt als Erklärung für ihre geringe Teilhabe an einer dualen Ausbildung. Ungeachtet des durch die PISA-Studien belegten höheren Risikos von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund, zu denjenigen mit schwacher Lesekompetenz zu gehören, zeigt eine Reihe von Untersuchungen – wie auch die PISA-Studien selbst –, dass die Bildungschancen in Deutschland in erster Linie sozial und nicht nach ethnischen Gesichtspunkten unterschiedlich verteilt sind (vgl. z. B. Beiträge in Auernheimer 2003).

Wie wenig tauglich die schulischen Bildungsvoraussetzungen als (alleiniger) Erklärungsansatz für die geringeren Partizipationschancen von Schulabgängern mit Migrationshintergrund an einer beruflichen Bildung sind, zeigen u. a. auch folgende Befunde der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004: Die Erfolgsaussichten von Lehrstellenbewer-

[19] Anteil der jungen Erwachsenen ohne anerkannten Berufsabschluss in der Altersgruppe 20 bis 29 Jahre in Deutschland. Nicht zur Gruppe der jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss zählen: Grund- und Zivildienstleistende, Personen in beruflicher Ausbildung, Fortbildung oder Umschulung und Schüler an allgemein bildenden Schulen oder Studenten. Hinzugerechnet werden Jugendliche mit Anlernausbildung bzw. Praktikum (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005; Troltsch 2003).

© INBAS GmbH 2006

bern und -bewerberinnen mit Migrationshintergrund liegen selbst bei gleichwertigen Schulabschlüssen weit unter denen deutscher Jugendlicher. So finden deutlich weniger (25 %) junge Menschen[20] aus Migrantenfamilien mit Hauptschulabschluss einen Ausbildungsplatz als einheimische Schulabgänger mit Hauptschulabschluss (29 %) (vgl. Ulrich 2005a). Diese Unterschiede verschwinden nicht mit zunehmendem Bildungsabschluss – im Gegenteil: Sie sind bei Absolventen mit einem mittleren Abschluss noch stärker ausgeprägt. Während von den Realschulabsolventen und -absolventinnen aus Migrantenfamilien nur 34 % einen Ausbildungsplatz finden, sind es bei der deutschen Vergleichsgruppe 47 %. Fazit: Mit besserer schulischer Vorbildung steigen die Aussichten von Bewerbern und Bewerberinnen ohne Migrationshintergrund stärker an als die Aussichten von solchen mit Migrationshintergrund.

Auch andere in öffentlichen Debatten immer wieder vorgebrachte Argumente zur Erklärung der ungünstigen Ausbildungslage junger Menschen mit Migrationshintergrund – wie z. B. mangelndes Interesse und Engagement – werden durch wissenschaftliche Untersuchungen beständig widerlegt.[21] Die BA/BIBB-Bewerberbefragung weist deren hohes Engagement und große Flexibilität bei der Suche nach einer Lehrstelle nach. Dies zeigt sich insbesondere in ihrem Durchhaltevermögen trotz wiederholter Absagen, an ihrem starken Interesse wie an ihren Bewerbungsstrategien (vgl. Eberhard u. a. 2005, 2006; Granato/Soja 2005; Ulrich 2005, 2005a).

Die Gründe für ihre geringen Ausbildungschancen sind auch nicht in restriktiven persönlichen oder familiären Einstellungen gegenüber einer beruflichen Zukunftsplanung zu finden – wie einschlägige Studien seit Jahren belegen (vgl. z. B. Schittenhelm 2005).

Weitere Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004 weisen zudem deutlich darauf hin, dass die Arbeitsmarktbedingungen am Wohnort und die schulischen Voraussetzungen – wie die Abschlussnote in Mathematik bzw. die Höhe des Schulabschlusses – Faktoren sind, die auf die Aussichten von Lehrstellenbewerbern einen signifikanten Einfluss haben (vgl. Ulrich 2005). Berücksichtigt man dazu den Migrationshintergrund als zusätzliche intervenierende Variable, so behalten die genannten Faktoren ihre Bedeutung – nur liegen die Aussichten von Bewerbern mit Migrationshintergrund in schwierigen Arbeitsmarktregionen bzw. mit einem Hauptschulabschluss, aber auch mit einem weiterführenden Abschluss, immer deutlich unter den Zugangsmöglichkeiten der Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund (vgl. Ulrich 2005a). D. h., der Migrationshintergrund ist bereits für sich allein genommen ein Faktor, der den geringen Zugang von Bewerbern und Bewerberinnen beim Zugang zu einer dualen Ausbildung erklärt.

Um Chancengleichheit herzustellen, ist daher stärker als bisher die Vergabe von Ausbildungsplätzen zu berücksichtigen. Noch immer gibt es offensichtlich eine Reihe von Betrieben und Verwaltungen, die – selbst bei gleicher Eingangsqualifikation – Bewerbern ohne Migrationshintergrund den Vorzug geben. Desinteresse und Vorbehalte von Betrieben und Verwaltungen spielen hier eine Rolle. Auch betriebliche Rekrutierungsstrategien – wie Auswahlverfahren und -kriterien – gilt es in diesem Zusammenhang näher in Augenschein zu nehmen.

---

[20] In diese wie in die folgende Auswertung sind nur Bewerber und Bewerberinnen einbezogen, die in den letzten 15 Monaten auf Lehrstellensuche waren (vgl. Ulrich 2005a).

[21] Zu den beruflichen Plänen, zum Interesse und Engagement von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der ersten Schwelle vgl. z. B. Berufsbildungsbericht 2005; Granato/Soja 2005; Eberhard 2005, 2006; Reißig u. a. 2004; Schittenhelm 2005. Zu den schulischen Bildungsvoraussetzungen sowie zu den Ursachen für den mangelnden Schulerfolg von Migrantenkindern vgl. die Beiträge in Auernheimer 2003; Hummrich 2004.

© INBAS GmbH 2006

All diese Resultate weisen deutlich darauf hin, dass für Schulabgänger und -abgängerinnen aus Migrantenfamilien neben dem Migrationshintergrund auch andere Mechanismen der Ausgrenzung aus beruflicher Ausbildung wirksam sind. Hierbei sind insbesondere zu nennen (vgl. ausführlich Granato 2003):

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

1.3.6 Ausblick

Eine grundlegende Verbesserung der Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt ist im Augenblick nicht in Sicht. Doch weiterhin ist es erklärtes bildungspolitisches Ziel der Sozialpartner, allen Jugendlichen in Deutschland eine voll qualifizierende Berufsausbildung zu ermöglichen – wenngleich auch weiterhin z. T. unterschiedliche Auffassungen darüber bestehen, wie dieses Ziel erreicht werden soll. Zwar bietet die Neuformulierung des Berufsbildungsgesetzes hier neue Gestaltungsmöglichkeiten, doch auch deren konsequente Umsetzung wird bei weitem nicht genügen, die Ausbildungsmisere von jungen Frauen und Männern mit Migrationshintergrund zu beseitigen.

Hierfür ist eine breit angelegte und konzeptionell abgestimmte Qualifizierungsoffensive für junge Menschen mit Migrationshintergrund dringend erforderlich. Dabei gilt es die Heterogenität der Lebenslagen und die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen angemessen zu berücksichtigen. In allen Gruppen gibt es einen je unterschiedlich hohen Anteil von jungen Erwachsenen, denen aus verschiedenen Gründen ein Ausbildungsabschluss fehlt und die trotzdem an einer qualifizierten Erwerbsarbeit interessiert sind (vgl. Granato 2003). Diesem Problem könnte mit unterstützenden Maßnahmen vor Beginn und während einer Ausbildung sowie mit einer konsequenten Nachqualifizierung begegnet werden. Zielgruppenspezifische und differenzierte Maßnahmen müssen daher insbesondere in folgenden Bereichen vorgesehen bzw. umgesetzt werden (vgl. ausführlich Granato 2004; Granato/Gutschow 2004):

1. Verbesserung der Chancen beim Übergang Schule – Beruf,
2. Verbesserung des Zugangs zu einer betrieblichen Ausbildung,
3. Sicherung des Ausbildungserfolgs in der Berufsausbildung durch Unterstützung im Ausbildungsverlauf,
4. berufliche Nachqualifizierung,
5. interkulturelle Öffnung der beruflichen Bildung,
6. deutliche Verbesserung der Chancen der beruflichen Eingliederung und beruflichen Weiterbildung.

Der hohe Anteil junger Erwachsener mit Migrationshintergrund ohne abgeschlossene Berufsausbildung ist eine bildungspolitische Katastrophe. Ohne eine abgestimmte und umfassende Qualifizierungsoffensive, die auch und gerade die berufliche Nachqualifizierung umfasst, bleiben rund 36 % der jungen Menschen ausländischer Nationalität sowie ein hoher Anteil junger Menschen mit Migrationshintergrund auf Dauer ohne eine anerkannte Berufsausbildung und damit ohne Chance auf eine dauerhafte berufliche Integration. Angesichts des demografischen Wandels, der steigenden Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft und des erwarteten Fachkräftebedarfs kann es sich eine alternde Gesellschaft wie die unsere nicht leisten, das Potenzial junger Menschen mit

© INBAS GmbH 2006

Migrationshintergrund ungenutzt zu lassen. Kräfte müssen gebündelt und weitere Ressourcen müssen aktiviert werden, um Chancengleichheit und gleichberechtigte Partizipation von (jungen) Menschen mit Migrationshintergrund in Ausbildung und Beruf konsequent zu realisieren.

Literatur

Auernheimer, Georg (Hg.) (2003): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Berufsbildungsbericht. Bonn.

Eberhard, Verena, u. a. (2005): „Man muss geradezu perfekt sein, um eine Ausbildungsstelle zu bekommen." Die Situation auf dem Lehrstellenmarkt aus Sicht der Lehrstellenbewerber. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. H. 3, S. 10-13.

Eberhard, Verena u. a. (Hg.) (2006): Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland. Bielefeld (in Vorbereitung).

Granato, Mona (2003): Jugendliche mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung. In: WSI Mitteilungen. H. 8, S. 474-483.

Granato, Mona (2004): Feminisierung der Migration – Chancengleichheit für (junge) Frauen mit Migrationshintergrund in Ausbildung und Beruf. Kurzexpertise für den Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration. Unter: http://www.bibb.de/de/4925.htm

Granato, Mona/Gutschow, Katrin (2004): Eine zweite Chance: Abschlussbezogene Nachqualifizierung für junge Erwachsene mit Migrationshintergrund. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv). Nr. 15, S. 15-24 (auch unter: http://www.bibb.de/de/4925.htm).

Granato, Mona/Soja, Eva (2005): Qualifizierung junger Menschen mit Migrationshintergrund – integraler Bestandteil im Bildungsbereich? In: Wirtschaft und Berufserziehung. H. 5, S. 14-18.

Hummrich, Merle (2004): Bildungserfolg trotz Schule: Über pädagogische Erfahrungen junger Migrantinnen. In: Liegle, Ludwig/Treptow, Rainer (Hg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg. S. 140-153.

Schittenhelm, Karin (2005): Statuspassagen. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung. Wiesbaden.

Settelmeyer, Anke (2004): Interkulturelle Kompetenz von jungen Fachkräften mit Migrationshintergrund: Erfassung und beruflicher Nutzen. In BIBBforschung. H. 2 (auch unter: http://www.bibb.de/de/4925.htm).

Troltsch, Klaus (2003): Bildungsbeteiligung und -chancen von ausländischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Integration durch Qualifikation. Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Bildung. Reihe: Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn. S. 51 (auch unter: http://www.bibb.de/de/4925.htm).

Uhly, Alexandra/Granato, Mona (2006): Junge Menschen ausländischer Nationalität in der dualen Ausbildung – Analysen auf der Grundlage der Berufsbildungsstatistik (Arbeitstitel, in Vorbereitung).

Ulrich, Joachim Gerd (2005): Wenn Lehrstellen Mangelware sind: Wer hat noch Chancen? In: BIBBforschung. H. 2.

© INBAS GmbH 2006

Ulrich, Joachim Gerd (2006): Erfolgschancen von Lehrstellenbewerbern mit und ohne Migrationshintergrund. Ergebnisse aus der BIBB-Berufsbildungsforschung. In: INBAS (Hg.): Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule – Beruf. Berichte und Materialien. Band 14. Offenbach am Main. S. 39 ff.

© INBAS GmbH 2006

1.4 *Joachim Gerd Ulrich:* Erfolgschancen von Lehrstellenbewerbern mit und ohne Migrationshintergrund

Einleitung

Der nachfolgende Beitrag beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit den Ausbildungschancen der heutigen Lehrstellenbewerber und -bewerberinnen. Deren Möglichkeiten der Teilhabe an beruflicher Bildung lassen sich aber nur im Kontext der allgemeinen Entwicklung des Ausbildungsmarktes verstehen. Deshalb soll zunächst kurz skizziert werden, wie sich der Lehrstellenmarkt seit 1992, aber auch alternative und angrenzende Bereiche wie das „Übergangssystem" (Bildungsgänge, die eine berufliche Grundbildung vermitteln und auf eine Berufsausbildung vorbereiten) und der voll qualifizierende schulische Bildungsbereich entwickelt haben. Anschließend werden auf der Basis von amtlichen Daten des Statistischen Bundesamtes, des Mikrozensus, der Bundesagentur für Arbeit, aber auch auf der Basis zweier Stichprobenuntersuchungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) die Bildungswege der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund erörtert. Zunächst wird untersucht, wie viele Jugendliche dauerhaft ohne Berufsausbildung bleiben. Danach werden die gegenwärtigen Chancen der Ausbildungsstellenbewerber und -bewerberinnen analysiert, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu finden.[22]

1.4.1 Zur allgemeinen Entwicklung des Ausbildungsmarktes seit 1992

Von 1992 bis 2004/2005[23] hat die Zahl der Entlassenen aus allgemein bildenden Schulen um rund 175.000 bzw. um 23 % zugenommen und mit zuletzt 948.200 einen weiteren Höchststand im wiedervereinigten Deutschland erreicht. Zugleich hat sich das Gefüge der verschiedenen Bildungsgänge im Bereich der beruflichen Vollqualifizierung und der beruflichen Grundbildung stark verändert.

Duales System

In den vergangenen Jahren ist es nicht gelungen, die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge an die stetig wachsende Zahl der Schulabsolventen und -absolventinnen anzupassen. Das Gegenteil ist der Fall. Wurden 1992 noch 595.200 neue Lehrverträge gezählt, so wurde 2005 mit insgesamt 550.200 Neuabschlüssen die niedrigste Zahl seit Anfang der 1990er Jahre verbucht. Damit entfielen rechnerisch nur noch 58 neue Lehrverträge auf 100 Schulentlassene, zehn Jahre zuvor waren es weit mehr als 70 gewesen. Ursächlich für diese Entwicklung ist vor allem der beträchtliche Rückgang des von den Betrieben und Verwaltungen bereitgestellten Ausbildungsplatzangebots, der parallel zum massiven Beschäftigungsabbau verlief.[24] Das Lehrstellen-

[22] Bei diesem Beitrag handelt es sich um die schriftliche Fassung von Teilen eines Vortrages, den der Verfasser im Juni 2005 auf der Fachkonferenz „Förderung und Qualifizierung junger Menschen mit Migrationshintergrund in BvB nach dem neuen Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit" in Göttingen gehalten hat. Die Beschreibung des Ausbildungsmarktes wurde jedoch aktualisiert und berücksichtigt die Entwicklung bis Anfang 2006.

[23] Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich zum Teil nur auf den Zeitraum bis 2004, weil 2005er Daten zur Beteiligung an schulischen Berufsbildungsgängen erst Mitte 2006 vorliegen werden.

[24] Allein zwischen 2000 und 2005 gingen in Deutschland 1,7 Millionen sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse verloren. Im selben Zeitraum nahm die Zahl der rein *betrieblichen* Ausbildungsverhältnisse (Neuabschlüsse) um schätzungsweise 59.000 ab.

© INBAS GmbH 2006

angebot fiel von 721.800 im Jahr 1992 auf nur noch 562.800 im Jahr 2005; die Differenz umfasst immerhin rund 159.000 Plätze (vgl. Ulrich u. a. 2005).

Dagegen konnte und kann in den BIBB-Schulabgängerbefragungen kein substanziell nachlassendes Interesse der Jugendlichen an einer betrieblichen Lehre festgestellt werden (vgl. Brandes 2005; Friedrich 2006).

Angesichts der immensen Bedeutung, die dem dualen System in der Vergangenheit zukam und immer noch zukommt, wirft die gesunkene Zahl der Ausbildungsplatzangebote erhebliche Probleme auf. Neben den vielen Lehrstellenbewerbern und -bewerberinnen aus dem aktuellen Entlassjahrgang der allgemein bildenden Schulen gibt es eine große Zahl von Lehrstellensuchenden, die bereits in früheren Jahren die Schule verließen.[25] Die Lehrstellenlücke (Differenz zwischen Angebot und Nachfrage) dürfte im Jahr 2005 trotz der 45.000 eingesetzten außerbetrieblichen Lehrstellen bei mindestens 95.000 gelegen haben (vgl. Ulrich 2006).[26]

Gleichwohl konnte die Zahl der Ausbildungsstellenbewerber und -bewerberinnen, die zum Ende des Jahres noch nicht vermittelt waren, über lange Zeit hinweg erstaunlich niedrig gehalten werden. Zuletzt (2005) bezifferte sie sich auf 40.100 bzw. auf 5,4 % aller sich bewerbenden.

Auch die Zahl der arbeitslosen Jugendlichen unter 20 Jahren nahm zunächst nur bis etwa Mitte der 1990er Jahre zu und sank bis 2004 wieder. Mit rund 75.100 Personen lag sie 2004 noch unter dem Wert von 1992 (88.200) – und dies, obwohl es deutlich mehr Jugendliche gab als noch Anfang der 1990er Jahre. Erst 2005 kam es wieder zu einem kräftigen Anstieg; mit rund 115.800 arbeitslosen Jugendlichen unter 20 Jahren wurde nun sogar der bisherige Höchstwert aus dem Jahr 1996 (113.500) übertroffen.

Übergangssystem

Dass der Anteil der noch nicht vermittelten Ausbildungsplatzsuchenden trotz eines drastischen Rückganges der Zahl der angebotenen Lehrstellen so lange sehr niedrig gehalten werden konnte, ist Folge einer stark gestiegenen Nutzung von Bildungsgängen, die in der einen oder anderen Form eine berufliche Grundbildung vermitteln und damit die Ausbildungschancen der Jugendlichen verbessern sollen. Die wichtigsten Zuwachsraten für den Zeitraum von 1992 bis 2004 bzw. 2005 lauten:[27]

- Schüler und Schülerinnen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ): +43.403 bzw. +117 % (letzter Wert: 2004),
- Einmündungen in berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (inklusive der betrieblichen Einstiegsqualifizierung EQJ): +98.757 bzw. +140 %,
- Schüler und Schülerinnen im vollzeitschulischen Berufsgrundbildungsjahr (BGJ): +16.754 bzw. +53 % (letzter Messwert: 2004),
- Berufsfachschüler und Berufsfachschülerinnen des ersten Ausbildungsjahres in Bildungsgängen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln: +84.714 bzw. +77 % (letzter Wert: 2004),

[25] 2005 hatten 341.923 (46,2 %) der insgesamt 740.688 bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Ausbildungsplatzsuchenden angegeben, die Schule bereits im Jahr zuvor (156.807) oder noch früher (185.116) verlassen zu haben.

[26] Bei dieser Schätzung wurden Ausbildungsplatzangebote, die von den Betrieben nicht besetzt werden konnten, der Bundesagentur für Arbeit jedoch nicht gemeldet waren („latentes Angebot"), mit eingerechnet.

[27] 2005-er Daten liegen größtenteils noch nicht vor.

© INBAS GmbH 2006

- Fachoberschüler im ersten Ausbildungsjahr (11. Klasse): +34.300 bzw. +148 % (letzter Messwert: 2004).

Insgesamt nahm die Zahl der Jugendlichen, die in den hier aufgeführten Bildungsgängen eine berufliche Grundqualifikation erwarben, von 1992 bis 2004 um 279.225 bzw. 103 % zu. Bei einer Gesamteinmündungszahl von 551.552 Personen kam diesem Bildungssektor im Jahr 2004 rechnerisch fast dieselbe Bedeutung zu wie der Zahl der neu abgeschlossenen Lehrverträge (572.980). Zwölf Jahre zuvor dominierte dagegen noch eindeutig die betriebliche Ausbildung (595.215 Einmünder in eine Lehre gegenüber 272.327 Einmündern in einen der oben genannten Bildungsgänge). Im Jahr 2005 könnte die Zahl der Jugendlichen, die in das Übergangssystem gelangten, erstmalig höher ausfallen als die Zahl der Anfänger und Anfängerinnen im dualen System.

Voll qualifizierende schulische Ausbildung

Seit 1992 hat auch die Zahl der Einmündungen in Berufsfachschulen, die zu einem voll qualifizierenden Berufsabschluss führen, zugenommen. Dies gilt insbesondere für Ausbildungsgänge, die einen Berufsabschluss außerhalb BBiG/HwO vermitteln (z. B. Assistentenberufe, Laboranten). Wurden 1992 vom Statistischen Bundesamt noch 49.503 Schüler und Schülerinnen im ersten Ausbildungsjahr gezählt, waren es 2004 bereits 118.202; dies bedeutet einen Anstieg um 68.699 (Zahlen für 2005 liegen erst im Herbst 2006 vor). Zuwächse wurden auch in berufsfachschulischen BBiG/HwO-Berufen (+13.336) und zumindest zwischenzeitlich in den Berufen des Gesundheitswesens registriert.

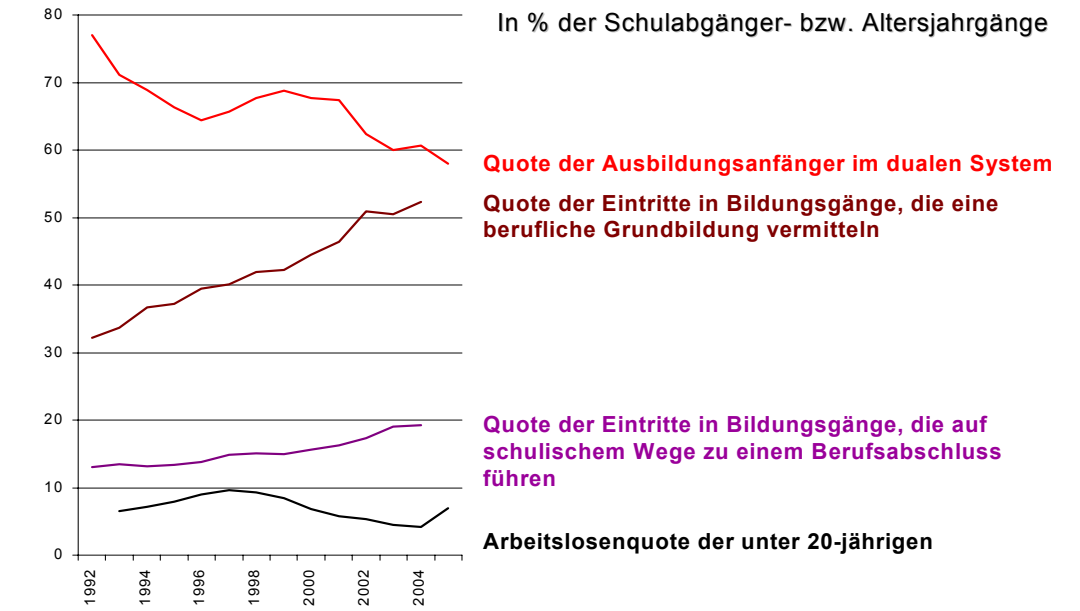
Unzureichende Kompensation der fehlenden Ausbildungsplätze im dualen System

Von 1992 bis 2004/2005 kam es somit alles in allem zu einer kräftigen Ausweitung der Bildungsangebote im beruflichen Bereich – trotz des starken Rückgangs an Ausbildungsplätzen im dualen System. Die Zuwächse gingen dabei sogar über den rein demographisch bedingten zusätzlichen Bedarf hinaus. Fasst man alle Einmündungsquoten zusammen – Lehre, voll qualifizierende schulische Ausbildungen sowie Bildungsgänge, die eine berufliche Grundbildung vermitteln –, so ergibt sich für 1993 eine Summe von 121,5 %. Dies bedeutet, dass für 100 Entlassene aus allgemein bildenden Schulen rechnerisch gut 121 Bildungsangebote im beruflichen Bereich eröffnet wurden. Im Jahr 2004 bezifferte sich die Summe aller eröffneten Bildungsangebote bereits auf 138,2.[28]

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

© INBAS GmbH 2006

Abbildung 11: Entwicklung der Bildungsbeteiligungen von 1992 bis 2004/2005 in Deutschland



Quellen: Statistisches Bundesamt, Bundesagentur für Arbeit, BIBB

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

Drei Ursachen sind hierfür maßgeblich:

- die stark gesunkene Zahl der betrieblichen Ausbildungsangebote,
- der weiterhin nicht erreichte statistische Ausgleich zwischen der gesunkenen Zahl betrieblicher Lehrstellen und der zwar steigenden, aber im Vergleich zum Lehrstellenrückgang immer noch nicht ausreichend gestiegenen Zahl von Ausbildungsangeboten in voll qualifizierenden schulischen Bildungsgängen,
- die „Flaschenhals“-Funktion, die dem dualen Ausbildungssystem trotz des massiven Angebotsrückgangs bei der Hinführung der Jugendlichen zu einem Berufsabschluss weiterhin zukommt (vgl. auch Ulrich 2004).

Die „Flaschenhals“-Funktion ergibt sich im Wesentlichen dadurch, dass Arbeitsmarktverwertbarkeit und allgemeine Akzeptanz von voll qualifizierenden Abschlüssen ohne Kammerprüfung relativ begrenzt zu sein scheinen. „Speziell im kaufmännischen Bereich sehen sowohl Arbeitgeber als auch viele Untersuchungsteilnehmerinnen den Schulbesuch als sinnvolle Qualifizierungsphase an, die der Ausbildung im dualen System (oder einem Studium) vorgeschaltet wird“, so das Fazit einer BIBB-Untersuchung

© INBAS GmbH 2006

an Berufsfachschülern (Feller 2000, 22f.). Somit sind viele Absolventinnen und Absolventen von voll qualifizierenden Berufsfachschulen bestrebt, doch noch einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu erhalten.

Demographischer Ausblick

Der Ausbildungsstellenmarkt wird auch in den kommenden zehn Jahren mit besonderen demographischen Herausforderungen zu kämpfen haben (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Entwicklung der Zahlen von Absolventen und Absolventinnen aus allgemein bildenden Schulen

	Alte Länder	Neue Länder u. Berlin	Deutschland
2000	683.810	234.938	918.748
2001	688.305	222.479	910.784
2002	693.371	225.626	918.997
2003	708.201	221.605	929.806
2004	726.777	218.604	945.381
2005	735.494	212.671	948.165
2006	747.504	202.408	949.912
2007	757.457	187.833	945.290
2008	745.782	160.107	905.889
2009	738.619	133.836	872.455
2010	735.980	117.120	853.100
2011	775.387	109.675	885.062
2012	748.008	115.813	863.821
2013	784.282	112.264	896.546
2014	731.886	116.220	848.106
2015	719.692	123.171	842.863
Quelle: Statistisches Bundesamt; eigene Berechnungen			

In den alten Ländern wird es weiterhin Zuwächse bei der Zahl der Absolventen und Absolventinnen aus allgemein bildenden Schulen geben, auch aufgrund der Tatsache, dass viele Länder die Schulzeit bis zur Erlangung der Hochschulreife von 13 auf 12 Schuljahre verringern und in mehreren Jahren doppelte Abiturientenjahrgänge einzelner Bundesländer zu verkraften sind. Die viel zitierte Entlastung des Ausbildungsmarktes durch geringere Zahlen von Jugendlichen bleibt in den alten Ländern also noch eine Dekade lang aus.

Anders verhält es sich in den neuen Ländern. Bereits jetzt sinkt die Zahl der Schulentlassenen deutlich, und dieser Prozess wird sich in den Jahren 2007 und 2008 noch beschleunigen. 2011 werden dann nur noch halb so viele Jugendliche die allgemein bildenden Schulen verlassen, wie dies im Jahr 2004 der Fall war.

© INBAS GmbH 2006

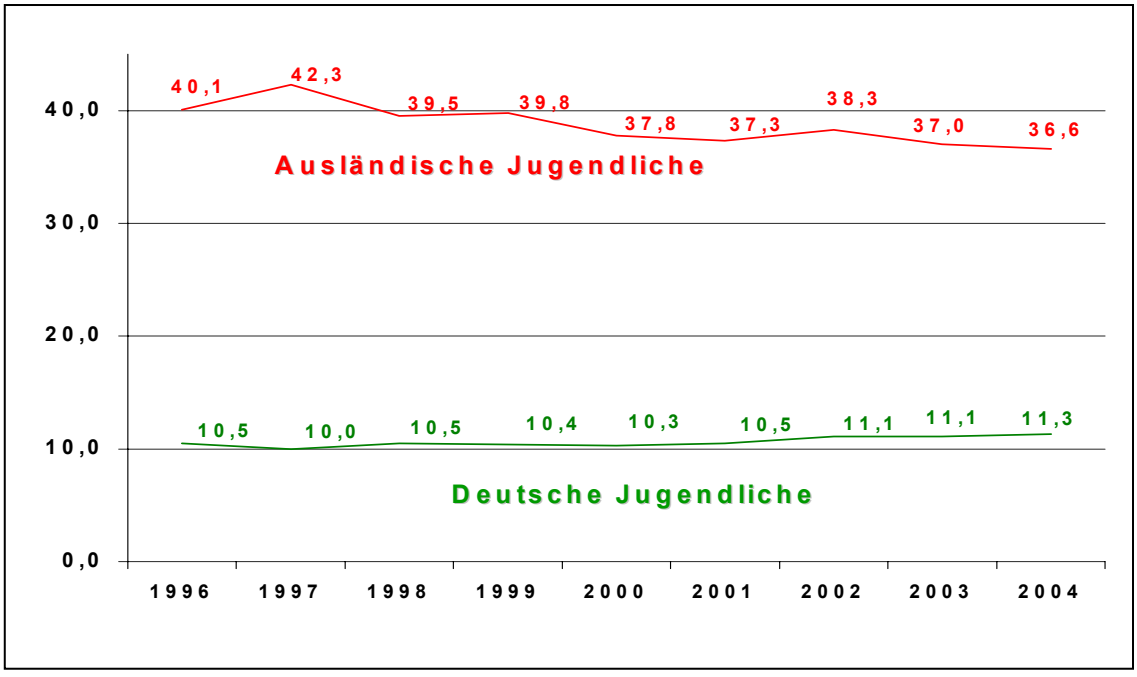
1.4.2 Ausbildungslosigkeit unter Migranten und Migrantinnen: Ergebnisse der amtlichen Statistik und der BIBB/EMNID-Studie

Ungelerntenquoten

Die seit Jahren angespannte Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt hat für die Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit schwerwiegende Folgen. Ihre Beteiligung an beruflicher Ausbildung, ohnehin auf deutlich niedrigerem Niveau als bei den deutschen Jugendlichen, ist seit Anfang der 1990er Jahre drastisch gesunken. Dies gilt speziell für die männlichen Jugendlichen. Wie Abbildung 6 im vorausgegangenen Beitrag von Mona Granato zeigt, verringerte sich die Teilnahme der ausländischen Jungen an dualer Ausbildung von 42 % im Jahr 1994 auf nur noch 28 % in 2004. Damit erreicht die Quote beinahe das chronisch niedrige Niveau der Mädchen. Deren Beteiligungsquote an dualer Ausbildung verharrte viele Jahre bei 25 % und lag zuletzt (2004) bei gerade einmal 23 % (vgl. auch Uhly/Lohmüller 2005; Granato 2005; Granato/Uhly 2006).

Die viel zu niedrigen Ausbildungsquoten führten dazu, dass es bisher nicht gelungen ist, den hohen Anteil unter den ausländischen Jugendlichen, die auf Dauer ohne Berufsabschluss bleiben, substanziell zu senken (vgl. Abbildung 12).

Abbildung 12: Entwicklung des Anteils der 20- bis 29-jährigen Jugendlichen ohne Berufsabschluss



Wie Berechnungen auf Basis des Mikrozensus ergeben, waren im Jahr 2004 36,6 % der 20- bis unter 29-jährigen ausländischen Jugendlichen ohne Berufsabschluss, bei den deutschen Jugendlichen waren es dagegen nur 11,3 % (vgl. Troltsch 2004; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006).

Die zahlenmäßig leichte Abnahme der Quote bei den ausländischen Jugendlichen in jüngerer Zeit ist dabei leider kein Zeichen einer leichten Besserung, sondern ist Folge des spezifischen Berechnungsmodus der Quote: Zu den Personen ohne Berufsabschluss werden nur diejenigen gezählt, die keinen Beruf erlernt haben und sich zum Messzeitpunkt weder in einem Bildungsgang befinden, der zu einem Berufsabschluss

© INBAS GmbH 2006

führt, noch in einem Bildungsgang, der eine berufliche Grundbildung vermittelt (und damit auf eine Berufsausbildung vorbereiten könnte). Durch die stark gesunkene Zahl der Lehrstellen verbleiben aber immer mehr Jugendliche immer länger im Übergangssystem zwischen allgemein bildender Schule und der Aufnahme einer Berufsausbildung. Dies führt rechnerisch zunächst zu einem Absinken der Quote der Jugendlichen ohne Berufsabschluss, selbst dann, wenn der Anteil derer, die de facto ohne Berufsabschluss bleiben werden, steigt.

Das BIBB wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in mehrjährigen Zeitabständen mit gesonderten Untersuchungen zur Ausbildungslosigkeit von Jugendlichen beauftragt. Die beiden letzten Untersuchungen fanden 1990 (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1991) bzw. 1998 (vgl. Troltsch u. a. 1999) statt; eine neue Studie wird im Sommer 2006 erstellt (vgl. Friedrich 2004).

Nach den Ergebnissen der letzten Untersuchung, die 1998 zusammen mit EMNID durchgeführt wurde, spielt für die Ausbildungslosigkeit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund das Zuzugsdatum nach Deutschland eine entscheidende Rolle (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Ungelerntenquoten bei verschiedenen Personengruppen der 20- bis 29-Jährigen

Geschlecht	
■ Männer	10,8 %
■ Frauen	12,4 %
Wohnregion	
■ Westdeutschland	12,2 %
■ Ostdeutschland	8,0 %
Schulabschluss	
■ ohne Schulabschluss, mit Abgangszeugnis	65,5 %
■ Sonderschulabschluss	31,6 %
■ Hauptschulabschluss	16,9 %
■ mittlerer Abschluss	6,1 %
■ Fachhochschulreife	11,4 %
■ Abitur	9,8 %
■ im Ausland erworbener Schulabschluss	53,0 %
Nationalität	
■ Deutsche	8,1 %
darunter:	
□ Aussiedler/innen	20,7 %
■ Ausländer/innen	32,7 %
darunter:	
□ Einreise/Zuzug bis Ende des 10. Lebensjahres	24,6 %
□ Einreise/Zuzug mit 11 bis 20 Jahren	38,0 %
□ Einreise/Zuzug nach dem 20. Lebensjahr	42,2 %

© INBAS GmbH 2006

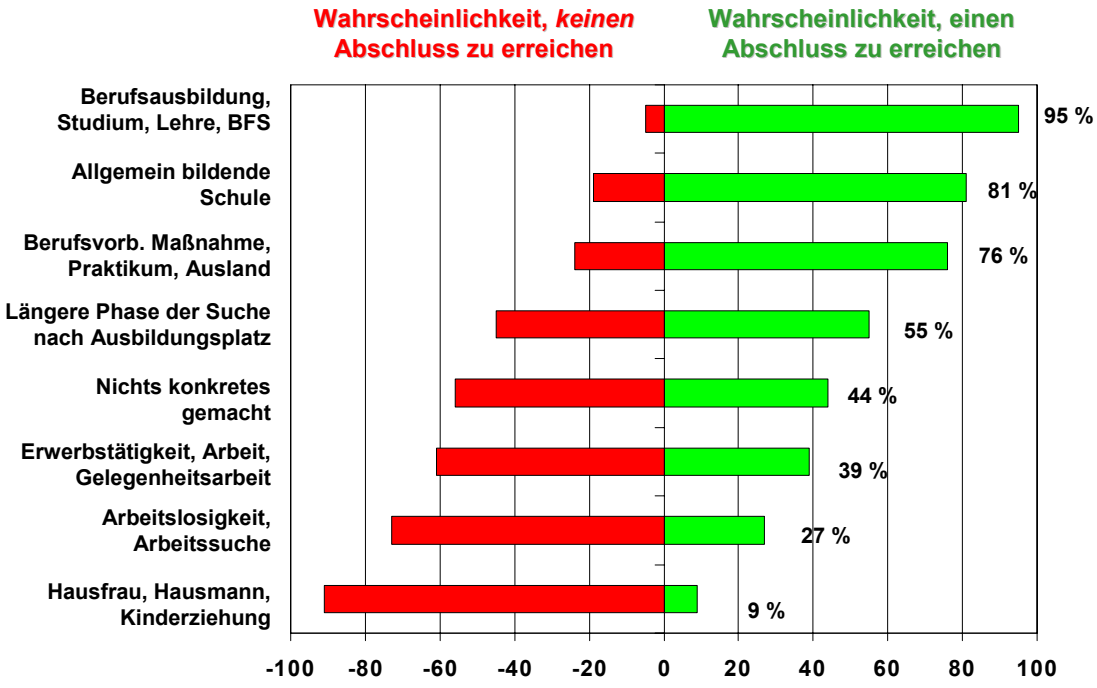
Bei Einreise bis Ende des 10. Lebensjahres blieben nur 25 % dauerhaft ohne Berufsabschluss, bei Zuzug im Alter zwischen 11 und 20 Jahren waren es 38 % und bei einem Einreisealter über 20 Jahren sogar 42 %.

Des Weiteren zeigt die Untersuchung, dass der ersten Phase nach Verlassen der allgemein bildenden Schule eine entscheidende Bedeutung für die Frage zukam, wer irgendwann eine Berufsausbildung abschließt und wer nicht (vgl. Abbildung 13). Wem gleich der Einstieg in ein Studium, in eine Lehre oder Berufsfachschule (BFS) gelang, der hatte die größten Chancen, irgendwann einen Berufsabschluss zu erreichen. Relativ hoch war die Wahrscheinlichkeit auch dann noch, wenn die Jugendlichen (oft auch nach erfolglosen Bewerbungen) in das allgemein bildende Schulsystem zurückkehrten oder aber eine berufsvorbereitende Maßnahme, ein Praktikum oder einen Auslandsaufenthalt starteten.

Blieben die Jugendlichen dagegen weitgehend sich selbst überlassen, begannen sie also nichts Konkretes, waren sie ohne Beschäftigung oder fingen sie an zu jobben, sank die Wahrscheinlichkeit deutlich. Offenbar kam es bei Problemen an der „ersten Schwelle“, dem Übergang von der Schule in die Berufsausbildung, entscheidend darauf an, dass die Jugendlichen nicht den Kontakt zum Bildungssystem verlieren, sei es, dass sie erneut eine Schule besuchten oder eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme begannen.

Abbildung 13: Die Wahrscheinlichkeit, irgendwann einen Berufsabschluss zu erreichen, in Abhängigkeit von der ersten Phase nach Verlassen der allgemein bildenden Schule

Einfluss des ersten Status nach Verlassen der allgemein bildenden Schule



Quelle: BIBB/EMNID-Studie 1998

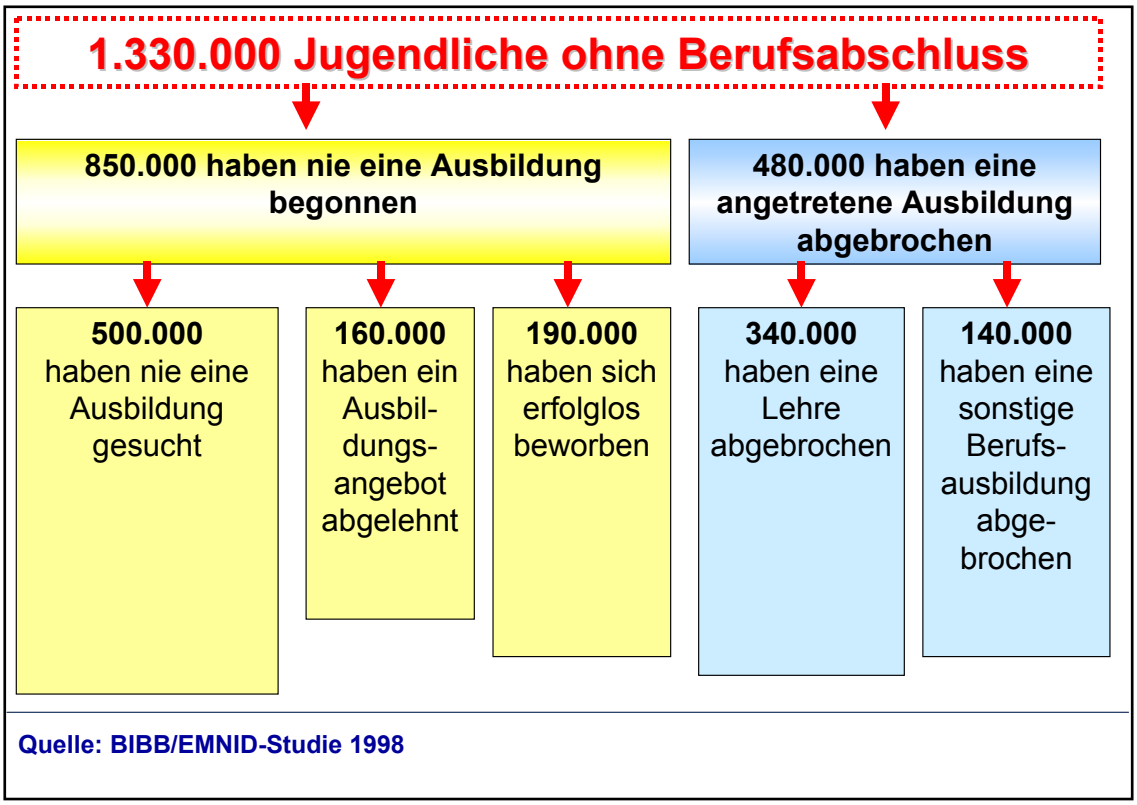
© INBAS GmbH 2006

Wir wollen uns im Folgenden noch ein wenig näher mit der Frage beschäftigen, warum Jugendliche dauerhaft ohne Berufsausbildung bleiben.

Merkmale der Ungelernten

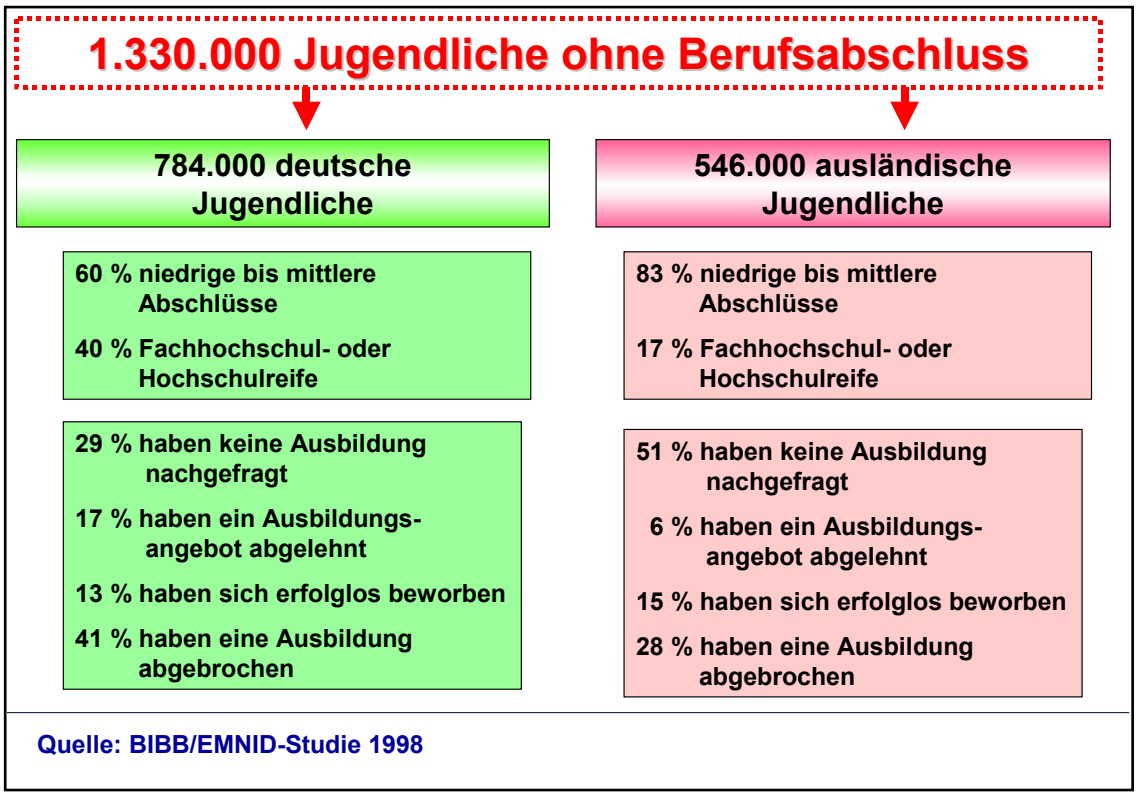
Wie der rechte Teil der Abbildung 14 zeigt, hatten Ende der 1990er Jahre von den 1,33 Mio. Jugendlichen ohne Berufsabschluss immerhin 480.000 einmal eine Ausbildung begonnen, diese aber nicht abgeschlossen.

Abbildung 14: Gründe für den fehlenden Berufsabschluss



© INBAS GmbH 2006

Abbildung 15: Merkmale der deutschen und ausländischen Jugendlichen ohne Abschluss



Der deutlich größere Teil, nämlich 850.000, war dagegen nie in eine Berufsausbildung eingemündet (vgl. den linken Teil der Abbildung 14). Dafür gab es letztlich drei Gründe:

- 500.000 hatten nie eine Ausbildung gesucht,
- 160.000 hatten ein Ausbildungsangebot erhalten, aber abgelehnt,
- 190.000 hatten zwar eine Ausbildung gesucht, blieben mit ihren Bewebungen aber erfolglos.

Zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen zeichneten sich in den Gründen für die Berufsausbildungslosigkeit substanzielle Unterschiede ab.

Bei den Deutschen überwog als Grund der *Abbruch* einer Ausbildung. Dies traf auf 41 % zu. Auffallend ist auch, dass immerhin 40 % der deutschen Jugendlichen ohne Berufsabschluss über die Fachhochschul- oder Hochschulreife verfügten. In vielen Fällen waren es also Studienabbrecher, die auf Dauer keinen Berufsabschluss erreichten. Ihre Arbeitsmarktchancen dürften nicht so schlecht gewesen sein, zumal in vielen Fällen das Studium auch deswegen nicht mehr zu Ende gebracht wurde, weil bereits eine Beschäftigung aufgenommen worden war. Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die keinen Berufsabschluss erreichten, verfügten dagegen in den meisten Fällen nur über niedrige bis mittlere Schulabschlüsse. Dies traf auf 83 % zu. Zugleich überwog hier als Grund, dass nie eine Berufsausbildung nachgefragt wurde – immerhin berichteten dies 51 %.

Um in Zukunft die Quote der Ungelernten deutlich verringern zu können, kommt es somit entscheidend darauf an, die Motivation zu stärken, eine Ausbildung zu beginnen. Dies setzt allerdings voraus, dass genügend Ausbildungsangebote vorhanden sind (vgl. Solga 2005). Wir werden im Folgenden sehen, dass dies zurzeit nicht gegeben ist

© INBAS GmbH 2006

und dass selbst diejenigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sich um eine Ausbildungsstelle bewerben, nur verhältnismäßig geringe Chancen haben, auch einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu erhalten. Basis unserer Analyse bildet die Ende 2004 durchgeführte BA/BIBB-Bewerberbefragung.

1.4.3 Chancen von ausbildungsinteressierten Migranten und Migrantinnen: Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004

Hintergrundinformationen zur BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004

Bei den in unregelmäßigen Abständen durchgeführten BA/BIBB-Bewerberbefragungen handelt es sich um Querschnittserhebungen. Sie dienen dem Ziel, mehr über das Bewerbungsverhalten und den Verbleib von bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Ausbildungsplatzsuchenden zu erfahren (vgl. Ulrich/Heinke 2003).

Wie in den Vorgängerstudien 2001 und 2004, so wurde auch 2004 unter Beteiligung sämtlicher Arbeitsagenturen eine repräsentative Stichprobe aus der Grundgesamtheit aller gemeldeten Bewerber und Bewerberinnen gezogen (dies waren 2004 rund 740.200) und schriftlich-postalisch befragt. Die Erhebung fand im November/Dezember 2004 statt. Von den 9.688 angeschriebenen Jugendlichen antworteten 5.100. Die Rücklaufquote lag damit bei 53 %. Die Ergebnisse lassen sich unter Berücksichtigung verschiedener Gewichtungsfaktoren auf die Gesamtgruppe aller 740.200 gemeldeten Bewerberinnen und Bewerber hochrechnen (vgl. Eberhard/Krewerth/Ulrich 2005a, 2006).

Der Vorteil der BA/BIBB-Bewerberbefragungen liegt darin, dass über die bloße Staatsangehörigkeit hinaus ein möglicher Migrationshintergrund der Ausbildungsplatzsuchenden wesentlich genauer erfasst werden kann. Dies ist zwingend notwendig, denn während „nur rund 12 % der Jugendlichen (…) eine ausländische Staatsangehörigkeit“ haben, wird der tatsächliche Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf rund „ein Drittel“ (Granato/Soja 2005, 14) geschätzt.

Ein ähnlicher Unterschied zeichnet sich ab zwischen den Ergebnissen der offiziellen Bewerberstatistik und den tatsächlichen Verhältnissen. Nach der amtlichen Berufsberatungsstatistik befanden sich unter den insgesamt 740.165 gemeldeten Ausbildungsstellensuchenden des Jahres 2004 677.029 Deutsche (91,5 %) und 63.136 Jugendliche mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit (8,5 %). Aus den hochgerechneten Ergebnissen der BA/BIBB-Bewerberbefragung ergibt sich dagegen folgendes Bild (vgl. Tabelle 5):

© INBAS GmbH 2006

Tabelle 5: Bewerber und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse der amtlichen Berufsberatungsstatistik

Ergebnisse der amtlichen Statistik zum Vermittlungsjahr 2004			**Hochgerechnete Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerber/innenbefragung 2004**		
Bundesgebiet	**absolut**	**in %**	**Bundesgebiet**	**absolut**	**in %**
■ Deutsche	677.029	91,5	■ ohne Migrationshintergrund	591.268	79,9
■ Ausländer/innen	63.136	8,5	■ mit Migrationshintergrund	148.897	20,1
darunter (u. a.):			darunter:		
☐ Türk/inn/en	28.479	3,8	☐ bereits hier geboren	44.577	6,0
☐ Italiener/innen	6.144	0,8	☐ Aussiedler/innen	73.018	9,9
☐ ehemals Jugoslaw/inn/en	5.098	0,7	☐ Sonstige im Ausland Geborene	31.302	4,2
Bewerber/innen insgesamt	**740.165**	**100,0**	**Bewerber/innen insgesamt**	**740.165**	**100,0**
Alte Länder	**absolut**	**in %**	**Alte Länder**	**absolut**	**in %**
■ Deutsche	465.384	88,7	■ ohne Migrationshintergrund	388.221	74,0
■ Ausländer/innen	59.046	11,3	■ mit Migrationshintergrund	136.209	26,0
darunter (u. a.):			darunter:		
☐ Türk/inn/en	26.711	5,1	☐ bereits hier geboren	39.946	7,6
☐ Italiener/innen	6.086	1,2	☐ Aussiedler/innen	67.728	12,9
☐ ehemals Jugoslaw/inn/en	4.823	0,9	☐ Sonstige im Ausland Geborene	28.535	5,4
Bewerber/innen insgesamt	**524.430**	**100,0**	**Bewerber/innen insgesamt**	**524.430**	**100,0**
Neue Länder und Berlin	**absolut**	**in %**	**Neue Länder und Berlin**	**absolut**	**in %**
■ Deutsche	211.645	98,1	■ ohne Migrationshintergrund	203.047	94,1
■ Ausländer/innen	4.090	1,9	■ mit Migrationshintergrund	12.688	5,9
darunter (u. a.):			darunter:		
☐ Türk/inn/en	1.768	0,8	☐ bereits hier geboren	4.631	2,1
☐ Italiener/innen	58	0,0	☐ Aussiedler/innen	5.290	2,5
☐ ehemals Jugoslaw/inn/en	275	0,1	☐ Sonstige im Ausland Geborene	2.767	1,3
Bewerber/innen insgesamt	**215.735**	**100,0**	**Bewerber/innen insgesamt**	**215.735**	**100,0**

Ohne Migrationshintergrund: Deutsche, in Deutschland geboren, Deutsch alleinige Muttersprache

Quellen: Bundesagentur für Arbeit (2004); BA/BIBB-Bewerber/innenbefragung Ende 2004

© INBAS GmbH 2006

- Bei 591.300 Ausbildungsplatzsuchenden bzw. 79,9 % handelt es sich um Personen ohne Migrationshintergrund. Sie verfügen über die deutsche Staatsangehörigkeit, sind in Deutschland geboren und haben Deutsch als alleinige Muttersprache erlernt.[29]
- Weitere 44.600 bzw. 6,0 % wurden zwar ebenfalls in Deutschland geboren, weisen aber in der einen oder anderen Form Migrationsmerkmale auf, sei es, dass Deutsch nicht ihre (alleinige) Muttersprache war oder dass sie über eine ausländische Staatsangehörigkeit verfügen.
- 73.000 Jugendliche bzw. 9,9 % sind Spätaussiedler, die auf dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion, in Polen oder in Rumänien geboren wurden.
- Weitere 31.300 Personen bzw. 4,2 % sind ebenfalls im Ausland geboren, aber außerhalb der drei eben genannten Regionen.

Damit bezifferte sich der Anteil aller Bewerber und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund auf 148.900 bzw. 20,1 %. Besonders hoch ist er in den alten Ländern, wo er 26,0 % erreicht. In den neuen Ländern liegt er dagegen nur bei 5,9 %, und er würde dort noch deutlich niedriger ausfallen, wenn der westliche Stadtteil von Berlin nicht seit einigen Jahren statistisch dem Bundesgebiet Ost zugerechnet werden würde.

Merkmale der Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Die oben beschriebene Einteilung hat zwei Vorteile. Zum einen identifiziert sie recht eindeutig die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund: Für (fast) alle gilt, dass sie nicht nur deutsche Staatsbürger sind, Deutsch als alleinige Muttersprache erlernten und hier geboren wurden, sondern auch, dass sie ihr bisheriges Leben durchgehend in Deutschland verbrachten (vgl. Tabelle 6).

Und zum anderen zeigt sie, wie heterogen die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist – gerade auch in Hinblick auf diejenigen Merkmale, die auf eine unterschiedlich starke Integration hindeuten.

- So haben immerhin bereits 10 % Deutsch als alleinige Muttersprache erlernt,
- 42 % wuchsen ebenfalls in ihrer Kindheit mit Deutsch auf, wenn auch zusammen mit einer anderen Sprache,
- 44 % erlernten in ihrer frühen Kindheit ausschließlich eine andere Sprache.

Zugleich gibt es beträchtliche Unterschiede in der Lebensdauer in Deutschland. Während von den in Deutschland Geborenen naturgemäß fast alle ihre gesamte Lebenszeit hier verbrachten, beträgt der Anteil der im Ausland geborenen Bewerber und Bewerberinnen, die sich nicht länger als fünf Jahre hier in Deutschland befinden, immerhin ein Fünftel (vgl. erneut Tabelle 6).[30]

---

[29] Bei dieser Definition werden also etwaige Migrationshintergründe der Eltern oder Großeltern nicht mehr berücksichtigt – es sei denn, in der Familie erlernen die Kinder neben Deutsch auch noch die Muttersprache der Eltern. Dies hat zwei Gründe: Zum einen sollte die intergenerative „Vererbbarkeit" des Migrantenstatus zeitlich so weit wie möglich eingegrenzt werden, und zum anderen sollte sich das in der Untersuchung eingesetzte Erhebungsinstrument ausschließlich auf Merkmale, Gegebenheiten, Einstellungen und Verhalten der Befragten selbst (und nicht auf etwaige Dritte wie z. B. die Eltern) konzentrieren.

[30] Auffallend ist, dass von den in Deutschland geborenen Bewerbern und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund zwar nur 3 % nicht durchgehend in diesem Land lebten, aber immerhin 13 % angaben, in ihrer frühen Kindheit nicht *auch* mit Deutsch als Muttersprache aufgewachsen zu sein. Dies zeigt, dass der bloße Aufenthalt der Eltern in Deutschland offenbar nicht immer sicherstellt, dass ihre in Deutschland geborenen Kinder Deutsch so rasch wie nur möglich erlernen. Andererseits ist es durchaus posi-

© INBAS GmbH 2006

Aus Tabelle 6 geht zudem hervor, dass es insbesondere Spätaussiedler und -aussiedlerinnen sind, die bei einer bloßen Unterscheidung der Staatsangehörigkeit nicht mehr als Jugendliche mit Migrationshintergrund erfasst werden können – denn fast alle geben an, ausschließlich die deutsche Staatsangehörigkeit zu besitzen. Allerdings ist auch unter den Migrantenkindern, die hier geboren wurden, der Anteil derer, die – allein – deutsche Staatsangehörige sind, mit 38 % relativ hoch.

Tabelle 6: Merkmale der Bewerber und Bewerberinnen mit und ohne Migrationshintergrund

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

tiv, wenn immerhin 79 % angeben, mit Deutsch bereits in früher Kindheit in Kontakt gekommen zu sein.

© INBAS GmbH 2006

Bei den sich bewerbenden Jugendlichen ohne Migrationshintergrund überwiegt recht deutlich der mittlere Abschluss bis hin zur Fachhochschulreife (54 %) gegenüber dem Hauptschulabschluss (32 %). Bei den Bewerberinnen und Bewerbern mit Migrationshintergrund halten sich Hauptschulentlassene (44 %) und Schulabgänger -und abgängerinnen mit mittlerem Abschluss bis hin zur Fachhochschulreife (46 %) dagegen in etwa die Waage (vgl. Tabelle 7). Gleichwohl fällt der Unterschied zwischen beiden Gruppen in Hinblick auf die Schulabschlüsse relativ gering aus. Dies hat auch damit zu tun, dass die Bundesagentur für Arbeit gehalten ist, nur diejenigen Ratsuchenden als Ausbildungsstellensuchende zu führen, „deren Eignung dafür geklärt ist bzw. deren Voraussetzungen dafür gegeben sind“ (Bundesagentur für Arbeit 2004)

Was nun die letzten Schulnoten in Deutsch und Mathematik betrifft, so schneiden die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutsch nicht so gut ab wie diejenigen ohne Migrationshintergrund. Während von der zuletzt genannten Gruppe 75 % eine sehr gute bis befriedigende Note erhalten hatten, waren es bei den zuerst Genannten nur 62 %. Weniger gut sind dabei vor allem die Deutschnoten derer, die im Ausland geboren wurden. Im Fach Mathematik kehrt sich das Notenverhältnis aber um: Hier berichten immerhin 33 % der Bewerber und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund, eine gute oder sehr gute Note erhalten zu haben. Dies gilt insbesondere für spätausgesiedelte Jugendliche (37 %). Bei den sich bewerbenden Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sind es dagegen nur 25 %, die in Mathematik ein „gut“ oder „sehr gut“ erzielten.

© INBAS GmbH 2006

Tabelle 7: Qualifikationsmerkmale der Bewerber und Bewerberinnen mit und ohne Migrationshintergrund

	Bewerber/-innen ohne Migrationshintergrund	Bewerber/-innen mit Migrationshintergrund	darunter:		
			bereits in Deutschland geboren	Spätaussiedler/innen aus SU, PL, ROM	Sonstige im Ausland Geborene
Schulische Vorbildung					
■ (noch) ohne Abschluss	5 %	5 %	4 %	5 %	6 %
■ Hauptschulabschluss	32 %	44 %	46 %	40 %	48 %
■ mittlerer Abschluss bis hin zur Fachhochschulreife	54 %	46 %	45 %	49 %	42 %
■ Abitur	9 %	5 %	6 %	5 %	4 %
■ keine Angabe	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Letzte Note in Deutsch					
■ gut oder sehr gut	26 %	18 %	19 %	16 %	21 %
■ befriedigend	49 %	44 %	44 %	47 %	38 %
■ ausreichend	22 %	32 %	30 %	32 %	33 %
■ mangelhaft/ungenügend	2 %	3 %	3 %	2 %	3 %
■ keine Angabe	2 %	3 %	3 %	2 %	4 %
Durchschnittsnote:	**2,96**	**3,19**	**3,17**	**3,21**	**3,18**
Letzte Note in Mathematik					
■ gut oder sehr gut	25 %	33 %	25 %	37 %	33 %
■ befriedigend	37 %	33 %	33 %	32 %	35 %
■ ausreichend	29 %	26 %	32 %	24 %	23 %
■ mangelhaft/ungenügend	7 %	6 %	8 %	5 %	6 %
■ keine Angabe	2 %	2 %	2 %	2 %	3 %
Durchschnittsnote:	**3,15**	**3,00**	**3,22**	**2,89**	**2,93**
Personen insgesamt (hochgerechnet)	**591.300**	**148.900**	**44.600**	**73.000**	**31.300**
Quelle: BA/BIBB-Bewerber/innenbefragung Ende 2004					

© INBAS GmbH 2006

Wir wollen im Folgenden unter Beibehaltung der hier vorgenommenen Gruppeneinteilung untersuchen, wie hoch die Bewerbungschancen der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im Jahr 2004 waren, und werden dabei die schulischen Leistungen, die die Jugendlichen mitbringen, berücksichtigen.

Erfolgschancen

Der gegenwärtige Lehrstellenmarkt ist durch einen großen Überhang an Ausbildungsplatzsuchenden gekennzeichnet. Viele Betriebe reagieren darauf offenbar so, dass sie sich bei der (Vorab-)Auswahl aus der Vielzahl der eingehenden Bewerbungen insbesondere von den Schulabschlüssen und den Zeugnisnoten leiten lassen. Dabei dürften die Betriebe nicht nur daran interessiert sein, Auszubildende zu finden, die – wie sich an den Noten ablesen lässt – über gute Fertigkeiten in den „klassischen Kulturtechniken" Lesen, Schreiben, Sprechen und Rechnen verfügen. Offenbar sind ihnen die (guten) Noten auch ein Indiz dafür, dass diese Jugendlichen zugleich über eine Reihe von überfachlichen Fertigkeiten wie Zuverlässigkeit, Lern- und Leistungsbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein, Konzentrationsfähigkeit oder Durchhaltevermögen verfügen, die nicht minder relevant sind, um eine Ausbildung erfolgreich zu bewältigen (vgl. dazu auch Ehrenthal/Eberhard/Ulrich 2006).

Dementsprechend kommt gegenwärtig diesen beiden Merkmalen – Schulabschluss und Schulnoten – eine Schlüsselstellung in der Frage zu, wem der Einstieg in eine *betriebliche* Lehre gelingt und wem nicht.

In Gegenden mit besonders hoher Arbeitslosigkeit gilt dies nochmals in einem schärferen Maße als in Regionen, in denen die Beschäftigungsperspektiven etwas günstiger ausfallen (vgl. Abbildung 16).

So münden beispielsweise von den Ausbildungsplatzsuchenden, die

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

rund 66 % in eine Lehre.

Ist die Beschäftigungssituation dagegen ungünstig, schaffen das nur 56 % der Nachfragenden mit mittlerem Abschluss (bis hin zur Fachhochschulreife) und guter bis sehr guter Mathematiknote.

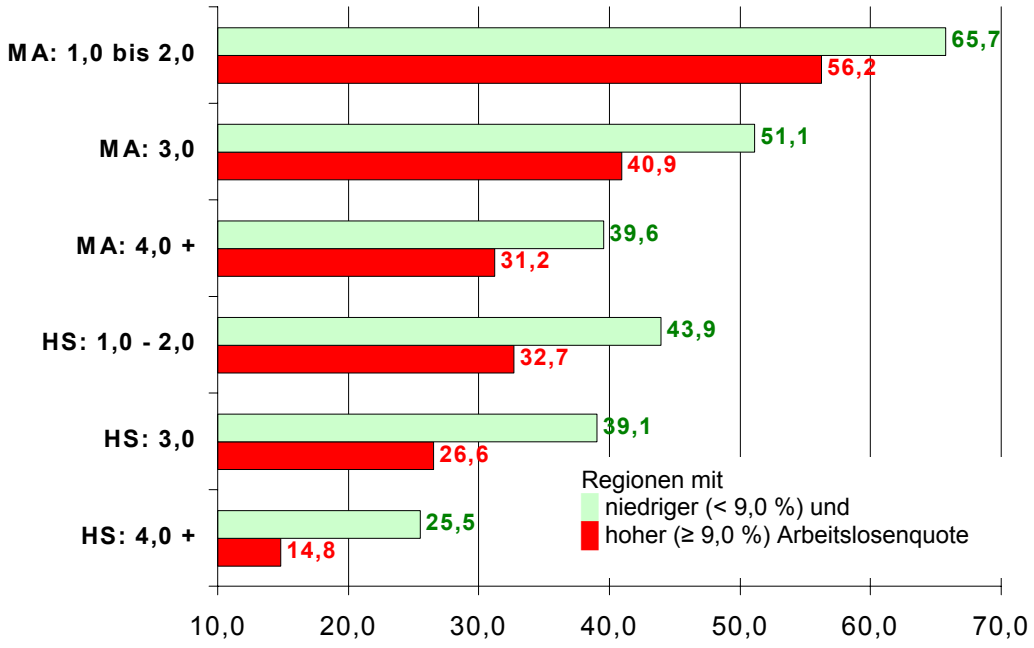
Umgekehrt sind die Erfolgschancen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, die in Mathematik höchstens ein „ausreichend" erreichten, mit knapp 26 % in „günstigen" Arbeitsmarktregionen und mit 15 % bei überdurchschnittlich schwieriger Arbeitsmarktlage nur sehr gering.[31]

[31] Aus Abbildung 16 wird deutlich, welch große Bedeutung die Beschäftigungschancen vor Ort für die Bewerbungschancen der Jugendlichen haben. So hat beispielsweise ein Hauptschulabsolvent mit guter bis sehr guter Mathematiknote, der in Gegenden mit überdurchschnittlich schwieriger Arbeitsmarktlage lebt, geringere Erfolgschancen (33 %) als sein Altersgenosse, der lediglich ein „befriedigendes" Mathematikprädikat erreichte, aber in einer Region mit einer Arbeitslosenquote unter 9 % wohnt.

© INBAS GmbH 2006

Abbildung 16: Einmündungswahrscheinlichkeiten von Ausbildungsplatzsuchenden in Abhängigkeit von den Qualifikationsmerkmalen (in %)

HS: Hauptschulabschluss; MA: Mittlerer Abschluss bis hin zur FHR



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

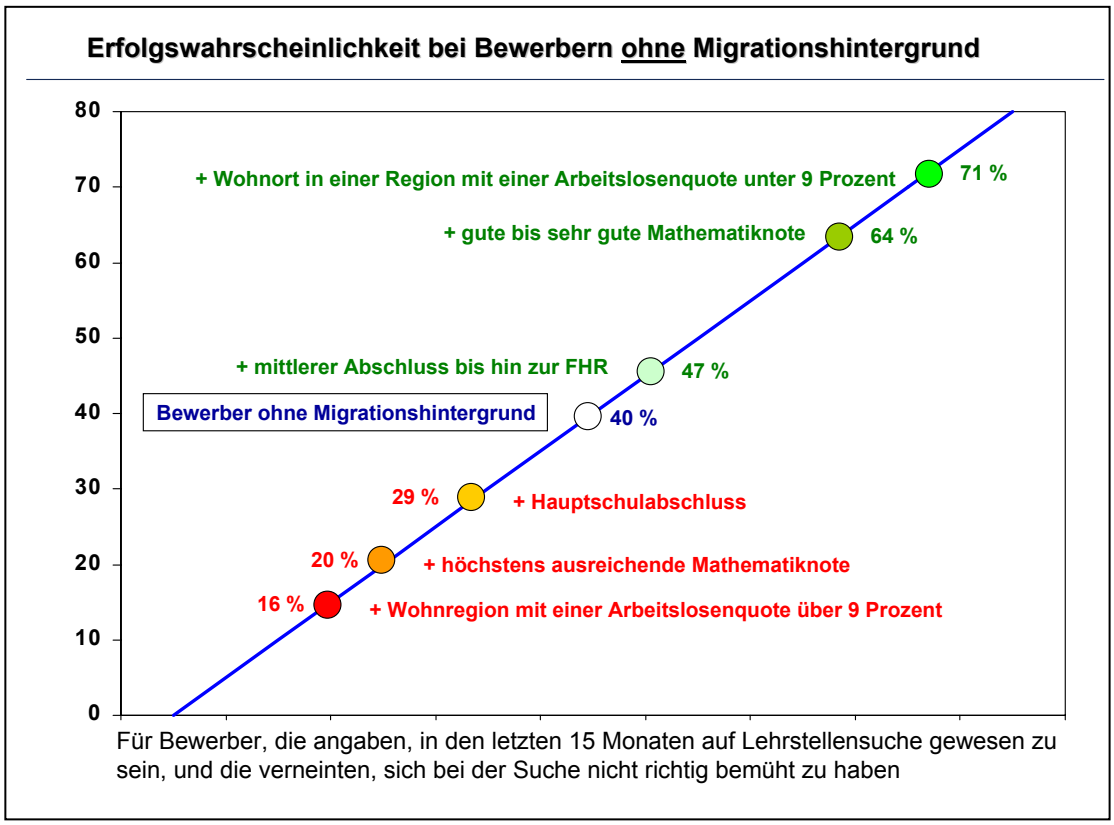
Die hier berichteten Ergebnisse wurden für die *Gesamtheit* der Suchenden errechnet. Unterscheidet man nun zwischen Ausbildungsplatzsuchenden *ohne* und solchen *mit* Migrationshintergrund, so gilt zwar für *beide* Gruppen, dass ein höherer Schulabschluss, eine bessere Mathematiknote und eine Wohnregion mit überdurchschnittlich guter Beschäftigungssituation die Wahrscheinlichkeit dafür erhöhen, sich erfolgreich zu bewerben. Allerdings ist die Erfolgsförderlichkeit dieser drei Aspekte – Schulabschluss, Schulnote und Arbeitsmarktlage vor Ort – bei den Bewerbern und Bewerberinnen *ohne* Migrationshintergrund deutlich größer:

So liegt die Wahrscheinlichkeit von Ausbildungsstellensuchenden *ohne* Migrationshintergrund, in eine betriebliche Lehre einzumünden, über alle hinweg betrachtet bei gut 40 % (vgl. Abbildung 17).

- Verfügen die Bewerber und Bewerberinnen ohne Migrationshintergrund zusätzlich über einen mittleren Abschluss bis hin zur Fachhochschulreife, erhöht sich die Erfolgswahrscheinlichkeit auf 47 %.
- Hatten sie außerdem noch auf dem letzten Zeugnis eine gute bis sehr gute Mathematiknote, wächst die Einmündungsquote auf 64 %.
- Und liegt die Arbeitslosenquote in ihrem Heimatort unter neun Prozent, sind es sogar 71 %, die eine betriebliche Lehre beginnen.

© INBAS GmbH 2006

Abbildung 17: Einmündungswahrscheinlichkeiten von Ausbildungsplatzsuchenden ohne Migrationshintergrund



Für alle anderen Lehrstellensuchenden, die von dieser Merkmalskombination abweichen und deren Herkunft in der einen oder anderen Form auf einen *Migrationshintergrund* hindeutet, beträgt die Gesamtwahrscheinlichkeit, eine betriebliche Lehrstelle zu finden, dagegen im Durchschnitt nur 29 % (vgl. Abbildung 18).

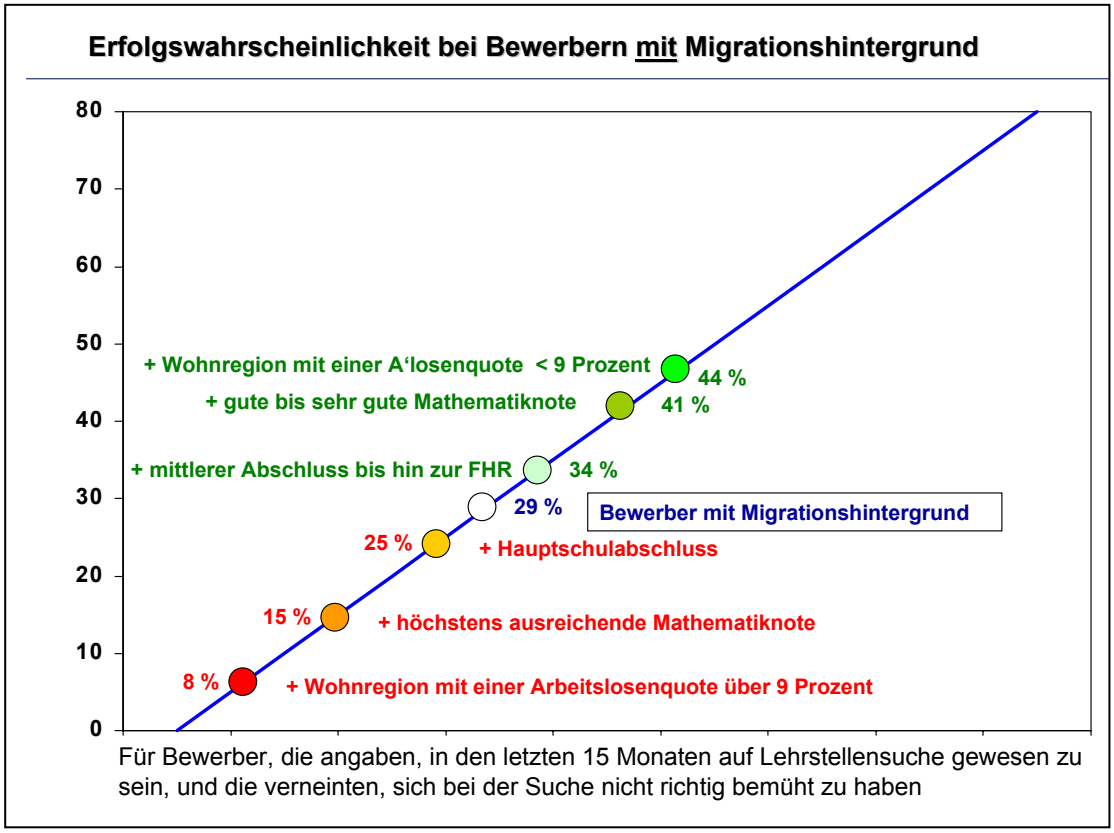
- Verfügen die Bewerber und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund nun über einen mittleren Abschluss bis hin zur Fachhochschulreife, steigt die Erfolgswahrscheinlichkeit lediglich um fünf Prozentpunkte auf nunmehr 34 %.
- Hatten sie außerdem noch auf dem letzten Zeugnis eine gute bis sehr gute Mathematiknote, wächst die Einmündungsquote nur um weitere sieben Prozentpunkte auf 41 %.
- Und liegt die Arbeitslosenquote in ihrem Heimatort unter neun Prozent, sind es mit 44 % lediglich weitere drei Prozentpunkte mehr Ausbildungsplatzsuchende, die eine betriebliche Lehre beginnen.

Der positive Einfluss erfolgsförderlicher Faktoren (z. B. besserer Schulabschluss) ist bei den Bewerberinnen und Bewerbern mit Migratonshintergrund also gegeben, aber mit Abstand schwächer.

Besonders prekär ist die Situation für Suchenden mit Migrationshintergrund, die nur über einen Hauptschulabschluss verfügen. Ihre Einmündungsquote in eine betriebliche Lehre beträgt rund 25 %. Ist außerdem die letzte Mathematiknote nicht besser als „ausreichend“, reduziert sich die Wahrscheinlichkeit nochmals auf 15 %. Und leben diese Jugendlichen dann noch in einer Region mit einer Arbeitslosenquote von 9 % und mehr, sind es gerade einmal 8 %, die eine betriebliche Lehrstelle finden.

© INBAS GmbH 2006

Abbildung 18: Einmündungswahrscheinlichkeiten von Ausbildungsplatzsuchenden mit Migrationshintergrund



Die Ausbildungschancen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund korrelieren zugleich mit der hier vorgenommenen Gruppenaufteilung. So mündeten von den Spätaussiedlern und -aussiedlerinnen immerhin 35 % in eine betriebliche Lehre. Und von den in Deutschland geborenen Migrantenkindern sind es zumindest 33 %, die eine betriebliche Ausbildung antreten. Dagegen beziffert sich der Anteil der erfolgreichen Bewerber und Bewerberinnen unter den im Ausland geborenen Migrantenkindern gerade einmal auf 18 %.

Besonders schwierig war die Situation auch für Nachfragende mit türkischer Abstammung (d. h.: Geburtsort Türkei bzw. türkische Staatsangehörigkeit): Die Erfolgsquote betrug hier nicht mehr als 16 %.

Verbleib von Bewerbern und Bewerberinnen, die nicht in eine betriebliche Lehre einmünden

Wo finden sich diejenigen Jugendlichen wieder, die bei ihrer Lehrstellensuche erfolglos blieben oder die sich – was nur relativ selten der Fall ist – freiwillig umorientierten? In Tabelle 8 wird die Situation der Bewerber und Bewerberinnen zum Befragungszeitpunkt Ende 2004 auch unter Berücksichtigung alternativer Verbleibsformen aufgeführt. Dabei zeichnen sich wiederum deutliche Unterschiede zwischen den Personen mit und ohne Migrationshintergrund ab.

So befanden sich von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund immerhin 58 % in einer Berufsausbildung (sei es, dass es sich um eine betriebliche Lehre, um eine außerbetriebliche Lehre, um eine voll qualifizierende berufsfachschulische Ausbildung oder aber um ein Studium handelte). 15 % besuchten wieder die allgemein bildende

© INBAS GmbH 2006

Schule, 4 % befanden sich in Berufsvorbereitung, 6 % arbeiteten, jobbten oder machten Hausarbeit, 4 % befanden sich im Praktikum bzw. im freiwilligen sozialen Jahr und 2 % machten Sonstiges. 12 % gaben an, arbeitslos zu sein.

Tabelle 8: Verbleib der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund Ende 2004 nach Abschluss des Vermittlungsjahres

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

Wesentlich prekärer war die Situation der Bewerber und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund. Nur 40 % befanden sich in irgendeiner Form in einer voll qualifizierenden Ausbildung, doch berichteten 15 %, arbeitslos zu sein, und weitere 12 % teilten mit, zu arbeiten, zu jobben oder Hausarbeit zu verrichten. Die drei zuletzt genannten Formen sind nicht zuletzt deshalb prekär, weil sie häufig – wie wir aus der BIBB/EMNID-Studie erfahren mussten – den Einstieg in den Ausstieg bedeuten, also in eine dauerhafte und endgültige Berufsausbildungslosigkeit.

Ob und in welchem Ausmaß sich hinter den doch recht unterschiedlichen Ergebnissen für sich bewerbende Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund Effekte einer im- oder expliziten Diskriminierung widerspiegeln, lässt sich anhand der Daten aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung nicht genau klären. Denn mit der hier vorgenommenen Gruppenaufteilung könnten weitere Aspekte verbunden sein, die für den Bewerbungserfolg grundsätzlich und ohne diskriminierende Absicht von Belang sind, hier aber nicht erfasst werden konnten (zum Beispiel eine unterschiedliche mündliche Sprachkompetenz in Deutsch oder aber – was in Zeiten enger Lehrstellenmärkte eine besonders

© INBAS GmbH 2006

große Rolle spielt – unterschiedliche Zugänge zu informellen Netzwerken, die im Kontakt mit Ausbildungsbetrieben stehen und damit eine Lehrstelle „über Beziehungen“ vermitteln können).

Bei vordergründiger Betrachtung könnte man zu den Erklärungsgrößen auch das Alter zählen, in dem sich Nachfragende mit und ohne Migrationshintergrund tendenziell unterscheiden (vgl. Tabelle 9). Betriebe bevorzugen in der Regel nicht zu alte Auszubildende. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind aber im Schnitt deutlich älter. 36 % sind bereits 18 bis 19 Jahre alt (ohne Migrationshintergrund: 29 %) und weitere 36 % sogar 20 Jahre und älter (ohne Migrationshintergrund: 25 %). Doch scheint sich hier ein Teufelskreis für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufzutun: Aufgrund geringerer Einmündungsquoten sind sie verstärkt darauf angewiesen, gleich über mehrere Jahre nach einer Lehrstelle zu suchen; damit steigt aber auch ihr Durchschnittsalter. Und irgendwann droht das fortgeschrittene Alter selbst zum Stigma zu werden, welches die Bewerbungschancen (zusätzlich) verringert.

Tabelle 9: Alter der Bewerber und Bewerberinnen mit und ohne Migrationshintergrund

	Bewerber/-innen ohne Migrationshintergrund	**Bewerber/-innen mit Migrationshintergrund**	**darunter:**		
			bereits in Deutschland geboren	**Spätaussiedler/innen aus SU, PL, ROM**	**Sonstige im Ausland Geborene**
Lebensalter					
■ 15 Jahre und jünger	3 %	2 %	3 %	1 %	2 %
■ 16 bis 17 Jahre	42 %	26 %	33 %	24 %	22 %
■ 18 bis 19 Jahre	29 %	36 %	36 %	37 %	35 %
■ 20 bis 21 Jahre	16 %	20 %	14 %	23 %	19 %
■ 22 Jahre und älter	9 %	16 %	14 %	15 %	22 %
■ keine Angabe	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Durchschnittsalter	**18,70**	**19,52**	**19,07**	**19,60**	**20,00**
Personen insgesamt (hoch gerechnet)	**591.300**	**148.900**	**44.600**	**73.000**	**31.300**
Quelle: BA/BIBB-Bewerber/innenbefragung Ende 2004					

Bewerbungs- und Suchverhalten

Was das Bewerbungs- und Suchverhalten angeht, so lassen sich in den meisten Punkten keine wesentlichen Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ausmachen (vgl. Tabelle 10). Vergleichbar hoch sind beispielsweise die Anteile derer, die mitteilten, in den letzten 15 Monaten aktiv auf Suche gewesen zu sein, sich gleich in mehreren Berufen beworben und Betriebe auch direkt angesprochen zu haben.

© INBAS GmbH 2006

Auf drei Unterschiede sei hier aber hingewiesen: Jugendliche mit Migrationshintergrund berichten wesentlich seltener (29 %) davon, alle wichtigen Fragen im Zusammenhang mit der Berufswahl und der Lehrstellensuche mit ihren Eltern besprochen zu haben, als dies ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund tun (51 %). Dies dürfte in den meisten Fällen auch damit zusammenhängen, dass Eltern von Migrantenkindern in der Regel nicht über eigene Erfahrung im deutschen Bildungssystem verfügen und in diesem Sinne als Ratgeber ausfallen. Zudem dürften sie seltener über Möglichkeiten verfügen, ihren Kindern über informelle Beziehungen zu einem Ausbildungsplatz zu verhelfen.

Die geringere Unterstützung durch die Eltern ist ein substanzieller Nachteil. Denn zum einen deuten immerhin 40 % der Jugendlichen an, sich in der Bewerbungs- und Suchphase „sehr unsicher gefühlt“ zu haben. Tatsächlich hätte sich von den Migrantenkindern jeder vierte „mehr Unterstützung“ gewünscht. Und zum anderen lässt sich zeigen, dass Kinder, die alle wesentlichen Fragen mit ihren Eltern besprechen, insgesamt ein variableres, vielfältigeres Bewerbungs- und Suchverhalten zeigen (vgl. Beinke 1999, 2005; Ulrich u. a. 2002, S.161ff.).

© INBAS GmbH 2006

Tabelle 10: Suchverhalten der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund

	Bewerber/-innen ohne Migrationshintergrund	Bewerber/-innen mit Migrationshintergrund	darunter:		
			bereits in Deutschland geboren	Spätaussiedler/innen aus SU, PL, ROM	Sonstige im Ausland Geborene
In den letzten 15 Monaten auf Lehrstellensuche?					
■ ja	87 %	84 %	84 %	84 %	86 %
■ nein	13 %	16 %	16 %	16 %	14 %
■ keine Angabe:					
Personen insgesamt (hochgerechnet)	**591.300**	**148.900**	**44.600**	**73.000**	**31.300**
Falls auf Suche: Was wurde unternommen?					
■ bei Betrieben nach Angeboten gefragt	43 %	40 %	46 %	37 %	40 %
■ bei Kammern, Verbänden gefragt	27 %	23 %	26 %	21 %	23 %
■ Verwandte, Bekannte, Freunde um Hilfe gebeten	48 %	47 %	56 %	41 %	48 %
■ alle wichtigen Fragen mit Eltern besprochen	51 %	29 %	35 %	26 %	28 %
■ Stellengesuch in der Zeitung aufgegeben	4 %	4 %	4 %	3 %	4 %
■ schriftliche Bewerbungen versandt	84 %	82 %	81 %	83 %	82 %
■ gleich in mehreren Berufen beworben	61 %	58 %	58 %	60 %	54 %
■ auch außerhalb der Region (> 100 km) beworben	24 %	15 %	11 %	17 %	14 %
■ an Vorstellungsgespräch(en) teilgenommen	58 %	47 %	47 %	50 %	39 %
■ Sonstiges getan	13 %	13 %	15 %	13 %	13 %
■ keine Angabe	2 %	2 %	0 %	2 %	2 %
Personen insgesamt (hochgerechnet)	**514.900**	**125.600**	**37.500**	**61.200**	**26.900**
Quelle: BA/BIBB-Bewerber/innenbefragung Ende 2004					

© INBAS GmbH 2006

Auffallend ist des Weiteren, dass sich immerhin 24 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, aber nur 15 % der Personen mit Migrationshintergrund außerhalb der Region, d. h. mehr als 100 km vom Heimatort entfernt, bewarben. Aber auch hier mag eine Erklärung darin liegen, dass Migrantenkinder nicht im selben Maße wie deutsche Jugendliche ohne Migrationshintergrund auf soziale Netzwerke und Unterstützungssysteme, die oft auch rein familiärer Natur sind, zurückgreifen können. So lässt sich eine auswärtige Unterbringung viel leichter realisieren, wenn Verwandtschaft in der Nähe des umworbenen Betriebes wohnt; und in diesem Punkt dürften die Verwandtschaftsbeziehungen der Suchenden ohne Migrationshintergrund deutlich mehr Räume in Deutschland abdecken, als dies für Migrantenkinder zutrifft.

Nur 47 % der Ausbildungsplatzsuchenden mit Migrationshintergrund berichteten, an Vorstellungsgesprächen teilgenommen zu haben, aber immerhin 58 % derjenigen, für die sich kein Migrationsbezug nachweisen lässt.

1.4.4 Ein kurzes Fazit zum Schluss

Alles in allem zeigen die hier dargestellten Ergebnisse, wie erschreckend hoch der Anteil unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist, der zwar den Wunsch nach einer Berufsausbildung hegt, sich diesen Wunsch aber nicht erfüllen kann. Bedenkt man, welche besondere Bedeutung dem Berufsleben für eine erfolgreiche gesellschaftliche Integration der Jugendlichen zukommt (vgl. Granato 2003), sind dies alles andere als günstige Voraussetzungen. Dabei bedeutet es – erinnern wir uns an die Ergebnisse der BIBB/EMNID-Studie, nach der etwa die Hälfte der ausländischen Jugendlichen ohne Berufsabschluss nie eine Ausbildung nachgefragt hatte – ja eigentlich schon einen wesentlichen Fortschritt, wenn sich Migrantenkinder in dieser Intensität für eine Berufsausbildung interessieren. Es wäre fatal, wenn sich deren Bemühungen kaum auszahlen würden – denn in diesem Falle könnten diejenigen erneut Rückenwind erhalten, die von vorneherein resignieren und erst gar nicht den Versuch unternehmen, eine Berufsausbildungsstelle zu finden.

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

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

Ein solches Vorgehen hätte gleich mehrere Vorteile:

- Die von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund empfundenen Chancen, einen Ausbildungsplatz erhalten zu können, steigen.
- Die Lernmotivation in berufsvorbereitenden Maßnahmen wird gestärkt.
- Die Unternehmen könnten nach außen hin ihr besonderes gesellschaftliches Engagement zeigen.

© INBAS GmbH 2006

- Das Leistungsprinzip würde nicht verletzt, da nur jene Jugendlichen einen betrieblichen Ausbildungsplatz erhalten würden, die das Auswahlverfahren der Unternehmen erfolgreich durchlaufen.
- Damit könnten von vornherein Mutmaßungen von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund entgegengetreten werden, ab jetzt würden Bewerber mit Migrationshintergrund zum Nachteil aller sonstigen Bewerber bevorzugt.

Eine deutlich stärkere Teilhabe der Migrantenkinder an beruflicher Ausbildung liegt im gesamtgesellschaftlichen Interesse und müsste gerade der Generation im mittleren Alter besonders am Herzen liegen. Denn angesichts der demographischen Entwicklung werden in Zukunft immer weniger jüngere Menschen immer mehr Menschen höheren Alters gegenüberstehen. Eine Mindestversorgung der aus dem Erwerbsleben Ausgeschiedenen und ein Erhalt des jetzigen Wohlstandes werden aber nur dann gelingen, wenn die jüngeren Leute über möglichst gute berufliche Qualifikationen verfügen und damit möglichst effizient zum Gemeinwohl beitragen können. Insofern sollte gerade auch die mittlere Generation bereit sein, in die Ausbildungschancen der jungen Leute zu investieren, selbst wenn dies zusätzliches Geld kostet. Somit gilt auch für Deutschland das Wort, das Jukka Sarjala, der Präsident des Zentralamtes für Unterrichtswesen, für seine Heimat Finnland formuliert hat: „Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben“ (vgl. auch Bundesinstitut für Berufsbildung 2005).

Literatur

Beinke, Lothar (1999): Eltern unterstützen die schulische Berufsorientierung. In: Zeitschrift für Technik im Unterricht. H. 3, S. 16-19.

Beinke, Lothar (2005): Elternhaus, Schule, Betriebe, Berufsberatung und Freundesgruppen: Ein Netzwerk für die richtige Berufswahl. In: Wirtschaft und Berufserziehung. H. 5. S. 19-22.

Brandes, Harald (2005): Bildungsverhalten von Jugendlichen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Dokumentation der Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz vom 01./02. Juli 2004. Bonn. S. 97-104.

Brosi, Walter (2005): Aktuelle Probleme der Dualen Ausbildung in Deutschland. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): „Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben!“ Wege zur Sicherung der beruflichen Zukunft in Deutschland. Bielefeld. S. 41-60.

Bundesagentur für Arbeit (2004): Arbeitsmarkt in Zahlen. Ausbildungsvermittlung. Ratsuchende und Bewerber, Berufsausbildungsstellen. Berichtsjahr 2003/04. Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit (2005): Arbeitsmarkt in Zahlen. Ausbildungsvermittlung. Ratsuchende und Bewerber, Berufsausbildungsstellen. Berichtsjahr 2004/05. Nürnberg.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2005): „Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben“. Wege zur Sicherung der beruflichen Zukunft in Deutschland. Bielefeld.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.) (1991): Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Berufsbildungsbericht 2006. Bonn und Berlin.

© INBAS GmbH 2006

Eberhard, Verena/Krewerth, Andreas/Ulrich, Joachim Gerd (2005): Wenn Lehrstellen Mangelware sind: Wer hat noch Chancen? In: BIBBforschung. H. 2, S. 1-2.

Eberhard, Verena/Krewerth, Andreas/Ulrich, Joachim Gerd (2005a): „Man muss geradezu perfekt sein, um eine Ausbildungsstelle zu bekommen." Die Situation aus Sicht der Lehrstellenbewerber. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. H. 3, S. 10-13.

Eberhard, Verena/Krewerth, Andreas/Ulrich, Joachim Gerd (2006): Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Lehrstellenbewerber in Deutschland. Bielefeld (in Vorbereitung).

Ehrenthal, Bettina/Eberhard, Verena/Ulrich, Joachim Gerd (2006): Ausbildungsreife aus Sicht der Ausbilder und sonstiger Experten. In: Ausbilder-Handbuch, Erg.-Lfg. vom März 2006.

Feller, Gisela (2000): Berufsfachschulen – Joker auf dem Weg zum Beruf? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. H. 2, S. 17-23.

Friedrich, Michael (2004): Wege zwischen dem Verlassen der allgemein bildenden Schule und dem Beginn einer beruflichen Ausbildung. Vorhabenantrag. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Friedrich, Michael (2006): Jugendliche in Ausbildung: Wunsch und Wirklichkeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. H. 3 (in Vorbereitung).

Granato, Mona (2003): Jugendliche mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung. In: WSI Mitteilungen. H. 8, S. 474-483.

Granato, Mona (2006): Junge Frauen mit Migrationshintergrund – wenig Aussicht auf eine berufliche Ausbildung? In: Puhlmann, Angelika/Granato, Mona/Degen, Ulrich (Hg.): Berufliche Ausbildung von Frauen. Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld .

Granato, Mona/Soja, Eva-Maria (2005): Qualifizierung junger Menschen mit Migrationshintergrund – integraler Bestandteil im Bildungsbereich? In: Wirtschaft und Berufserziehung. H. 5, S. 14-18.

Granato, Mona/Uhly, Alexandra (2006): Ausbildungsquote ausländischer Jugendlicher rückläufig. In: BWPplus. H. 1, S. 4.

Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen.

Troltsch, Klaus u. a. (1999): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BIBB/EMNID-Untersuchung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Troltsch, Klaus (2004): Mikrozensus: Zum Anteil von Jugendlichen ohne Berufsausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Wege zwischen dem Verlassen der allgemein bildenden Schule und dem Beginn einer beruflichen Ausbildung. Datenlage zu „Warteschleifen" und „Maßnahmenkarrieren" in der Ausbildung. Bonn.

Uhly, Alexandra/Lohmüller, Lydia (2005): Schaubilder zur Berufsbildung. Strukturen, Entwicklungen. Reihe: Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn.

Ulrich, Joachim Gerd (2004): Wege zwischen dem Verlassen der allgemein bildenden Schule und dem Beginn einer beruflichen Ausbildung. Ein Rückblick auf die Entwicklung der vergangenen Jahre. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv). Nr. 23, S. 49-60.

© INBAS GmbH 2006

Ulrich, Joachim Gerd (2005): Probleme bei der Bestimmung von Ausbildungsplatznachfrage und Ausbildungsplatzangebot. Definitionen, Operationalisierungen, Messprobleme. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Dokumentation der Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz vom 01./02. Juli 2004. Bonn. S. 5-36.

Ulrich, Joachim Gerd (2006): Wie groß ist die Lehrstellenlücke wirklich? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. H. 3.

Ulrich, Joachim Gerd/Heinke, Ruth (2003): Aufbau und Durchführung der Lehrstellenbewerber-befragung 2002. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv). Nr. 13, S. 1693-1700.

Ulrich, Joachim Gerd, u. a. (2002): Ohne Lehre in die Leere? Zur Situation von Ausbildungsstellenbewerbern, die bis zum 30.9.2001 nicht in eine Lehrstelle einmündeten. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv). Nr. 27, S. 2119-2198.

Ulrich, Joachim Gerd, u. a. (2005): Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge fällt auf den niedrigsten Stand seit der Wiedervereinigung. BIBB-Internetnachricht unter: http://www.bibb.de/de/23711.htm vom Dezember 2005.

© INBAS GmbH 2006

1.5 *Karin Schittenhelm:* Biografische Erfahrungs- und Bewältigungsformen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund zwischen Schule und Berufsausbildung

Einleitung

Wenn wir Zahlen zur Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund hören, überrascht es viele unter uns nicht, dass junge Migranten und Migrantinnen in der beruflichen Bildung immer noch schlechter abschneiden als Einheimische.[32] Entsprechende Statistiken sind oft im Gespräch und geben auch die tatsächliche Lage wieder: Jugendliche bzw. junge Erwachsene mit Migrationshintergrund[33] sind relativ häufig in berufsvorbereitenden Maßnahmen anzutreffen und sie konzentrieren sich im dualen System der beruflichen Bildung in nur wenigen Berufen – wobei das Spektrum junger Frauen ein anderes ist als das junger Männer: Junge Frauen werden insbesondere als Friseurin, Arzt- bzw. Zahnarzthelferin oder als Verkäuferin ausgebildet (vgl. Granato 2004). Junge Männer mit ausländischem Pass üben vor allem manuelle Tätigkeiten aus und sind z. B. bei den Kfz-Mechanikern überrepräsentiert, während sie in den Büro- und Verwaltungsberufen nur einen geringen Anteil haben (vgl. Konietzka/Seibert 2003, 578).

Mourad, 18 Jahre
Staatsangehörigkeit: deutsch
Herkunft: marokkanisch

In Deutschland kann man ganz viele Nationalitäten kennen lernen und hat die Möglichkeit, seine Interessen zu verfolgen. Das finde ich gut.

Aber es ist verdammt schwer, eine Ausbildung zu finden. Ich fände es besser, auch nach dem 18. Lebensjahr eine Berufsschulpflicht zu haben.

Ich habe immer davon geträumt, Arzt zu werden. Aber dazu hätte ich in der Schule wohl mehr lernen müssen. Ich bewerbe mich jetzt um eine Ausbildungsstelle als Einzelhandelskaufmann. Aber auch da sind Plätze knapp.

Mir gefällt es gut in move. Man kann hier umsonst Bewerbungen schreiben und den PC benutzen. Wir werden hier richtig auf die Arbeitswelt vorbereitet. Es gibt auch viel mehr Abwechslung durch Praktika und Unterricht in Fachkunde.

Ich habe auch meine Deutschkenntnisse verbessert und Wörter kennen gelernt, die ich vorher nicht kannte.

Doch stellt sich auch die Frage, wie solche Zahlen und Fakten zur Ausbildungsbeteiligung junger Erwachsener mit Migrationshintergrund zu interpretieren sind. Es erscheint zunächst nahe liegend, von diesen Informationen auf das Bildungs- und Berufswahlverhalten der Jugendlichen zu schließen. Dies führt dann zu der Frage, wie sie zu fördern und zu motivieren sind. Bildungs- und Arbeitsmarktstatistiken sagen aber ebenso etwas über die Selektionsmechanismen in den Schulen und auf dem Ausbildungsmarkt aus wie über das Bildungs- und Berufswahlverhalten junger Migranten und

[32] Siehe dazu den Beitrag von Joachim Gerd Ulrich in diesem Bericht sowie Granato 2003.

[33] Es geht in meinen Ausführungen vor allem um die Söhne und Töchter so genannter „Arbeitsmigranten“, die ab den 1960er Jahren im Rahmen der Anwerbepolitik der damaligen Bundesrepublik aus wirtschaftlichen Gründen nach Deutschland eingewandert sind. Diese jungen Erwachsenen sind hierzulande aufgewachsen, haben im hiesigen Schul- und Ausbildungssystem ihre Bildungstitel erworben und sind auch diejenigen, mit denen sich die meisten Untersuchungen zu Bildungs- und Beschäftigungschancen junger Erwachsenen mit Migrationshintergrund beschäftigen. Im Vergleich dazu gibt es erst wenige Ergebnisse zu den so genannten spät eingereisten Personen, die ihre Bildungstitel teilweise oder ganz im Ausland erworben haben (vgl. Seibert 2003); Gleiches gilt für die so genannten Aussiedler und Aussiedlerinnen, die von Anfang an die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Als weitere Gruppen sind junge Erwachsene mit Flüchtlingsstatus zu nennen, die hierzulande keine Arbeitserlaubnis und damit z. B. auch keinen Zugang zu einer betrieblichen Ausbildung haben.

© INBAS GmbH 2006

Migrantinnen.[34] Anhand solcher Zahlen wissen wir noch nicht, ob sich Jugendliche mit Migrationshintergrund wegen eigener Bildungsorientierungen und Interessen in diese Positionen begeben oder deswegen, weil sich ihnen keine anderen Gelegenheiten bieten bzw. weil sie sonstige Optionen als unerreichbar erfahren.

Aus diesem Grund steht mittlerweile zur Diskussion, wie das Bildungs- und Berufswahlverhalten junger Migranten und Migrantinnen unter Berücksichtigung ihrer eigenen Vorstellungen zu verstehen ist. Entsprechen die Positionen, die sie auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt übernehmen, tatsächlich ihren Interessen und Vorlieben? Oder sind sie eher Ausdruck der Gelegenheiten, die sich ihnen in einem ohnehin angespannten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bieten?

1.5.1 Bessere Bildungsabschlüsse führen nicht immer zu einer Verbesserung der beruflichen Chancen

Eigene berufliche Ziele und Interessen angesichts der Realitäten eines Ausbildungsmarktes umzusetzen, ist für Jugendliche heute generell eine schwer lösbare Aufgabe. Doch nicht alle stehen vor denselben Hürden während des Übergangs in die berufliche Ausbildung. Diskussionen zum Thema „Bildung und soziale Ungleichheit“ haben mittlerweile nicht nur ungleiche Chancen für eine *Aneignung* von Bildung im Blick. Sie berücksichtigen auch die Bedingungen dafür, Bildung beruflich zu *verwerten*. Die Verbesserung der Bildungsabschlüsse bisher benachteiligter Gruppen führte – wie dies z. B. bei den jungen Frauen deutlich wurde – nicht immer auch zu einer vergleichbaren Erhöhung ihrer beruflichen Chancen (vgl. Granato/Schittenhelm 2004). Ebenso ist bekannt, dass eine Verbesserung der schulischen Abschlüsse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht im gleichen Maße auch zu einer Erhöhung ihres Anteils in der beruflichen Bildung führte (vgl. Granato 2003). Dies ist nur teilweise dadurch zu erklären, dass sich Ausbildungschancen insgesamt verschlechtert haben und die Übergänge auch für Jugendliche ohne Wanderungshintergrund schwieriger geworden sind.

Bei den jungen *Frauen* mit Migrationshintergrund lässt sich dieses Verhältnis zwischen besseren Schulabschlüssen und geringeren Chancen in der beruflichen Bildung besonders deutlich aufzeigen: Obwohl sie in der allgemein bildenden Schule keineswegs schlechter abschneiden, ist ihre Stellung auf dem Ausbildungsmarkt ungünstiger als diejenige der männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Granato 2003, 2004). Auch wenn wir derzeit bei jungen Migranten und Migrantinnen insgesamt noch davon ausgehen müssen, dass ihre schulischen Abschlüsse im Verhältnis zu denen der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ungünstiger sind (vgl. Konietzka/Seibert 2003), geht es nicht allein um die Frage, welche Bildungstitel sie *erwerbe*n. Entscheidend ist auch, welche Chancen sie haben, die einmal erworbenen Abschlüsse beruflich zu *verwerten*. Wichtig ist zu klären, warum sich ihre beruflichen Chancen trotz einer Verbesserung ihrer Bildungsabschlüsse in den letzten Jahren mittlerweile wieder verschlechtert haben und warum sie auch dann, wenn sie über gleichwertige Bildungsabschlüsse verfügen wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund, nicht unbedingt die gleichen Chancen haben.

Viele Untersuchungen richteten ihre Aufmerksamkeit auf den Verlauf der Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung, dessen Ergebnis in vielen Fällen eine so deutlich schlechtere Stellung junger Migranten und Migrantinnen ist. Um zu verstehen, welche Faktoren dabei eine Rolle spielen können, sollen hier einige Ergebnisse aus Unter-

[34] Zu diesen Überlegungen am Beispiel von Immigrantenkindern in der Schule vgl. Kronig 2003.

© INBAS GmbH 2006

suchungen vorgestellt werden, die die Perspektive einer *biografischen Bildungsforschung* einnehmen.[35]

Eine solche Perspektive betrachtet einerseits verschiedene Stationen und Phasen im Bildungs- und Erwerbsverlauf, andererseits richtet sich der Blick auf die damit verbundenen *Lern- und Entwicklungserfahrungen* (vgl. Heinz 1995). Entscheidend ist also,

- wie junge Migranten und Migrantinnen den Einstieg in eine Ausbildung über verschiedene Zwischenstationen und Phasen hinweg wahrnehmen,
- welche Bedingungen sie vorfinden und welche Gelegenheiten sich ihnen bieten,
- wie die jeweiligen Lern- und Entwicklungsprozesse zu ganz bestimmten Formen, diese Übergangsphase zu bewältigen, führen.

Nicht allein die über Institutionen vermittelte (schulische und berufliche) Bildung spielt hier eine Rolle, sondern auch informelles Lernen im Alltag, z. B. in der Familie und im Kreis der Gleichaltrigen (vgl. Schittenhelm 2005).

1.5.2 Übergangsbiographien und Bewältigungsstrategien

Im Weiteren kommen zunächst zwei typische Verlaufsmuster von Übergangsbiographien und damit verbundene Bewältigungsstrategien zur Sprache. Sie sind meines Erachtens für die Zielgruppen berufsbildender Maßnahmen relevant und spielen auch bei Jugend-lichen mit Migrationshintergrund eine Rolle:

Eine Bewältigungsform, die ich als *Distanzierungsstrategie* bezeichne, ist dadurch gekennzeichnet, dass sich Jugendliche nach einer Abfolge demotivierender oder auch degradierender Erfahrungen in der Arbeitswelt von einem bildungs- und berufsbezogenen Engagement zurückziehen. In solchen Fällen lernen sie nicht die Möglichkeit kennen, mit einer Investition in die eigene Aus- und Fortbildung ihre Lebenssituation zu verbessern. Sie erfahren nicht, dass sie ihrer Bildungs- und Erwerbsbiographie kontrollieren und gestalten können, da z. B. ihre Bewerbungsaktivitäten eine Abfolge von Misserfolgen darstellen oder auch Erfahrungen in der Arbeitswelt über Praktika und Jobs als Diskrepanz zu ihren Interessen wahrgenommen werden. Ein solches Rückzugsverhalten, das sich nicht nur bei Migrantinnen (vgl. Schittenhelm 2005) und Migranten (vgl. Nohl 2001), sondern auch bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund beobachten ließ (vgl. Schittenhelm 2005), ist eine mögliche Folge von sich häufenden negativen Erfahrungen in der Arbeitswelt. Falls hier zu einem früheren Zeitpunkt in der Biographie ein bildungs- und berufsbezogenes Engagement vorhanden war, ließ es sich im Verlauf des Übergangs nicht weiter ausbilden und stabilisieren.

Eine weitere Bewältigungsform kann man als *Risikovermeidungsstrategie* bezeichnen. Entsprechende Übergänge zeichnen sich dadurch aus, dass junge Erwachsene Schritt für Schritt ihre eigenen Bildungsziele und beruflichen Wünsche zurücknehmen und sich im Verlauf des Übergangs umorientieren. Personen, die eine solche Bewältigungsform praktizieren, halten an einer berufsbezogenen Lebensplanung fest und versuchen in jedem Fall eine völlige Ausgrenzung aus dem Bildungs- und Beschäftigungssystem zu vermeiden. Sie orientieren sich sozusagen nicht mehr daran, welches berufliche Ziel sie im positiven Sinne erreichen wollen, sondern es geht in erster Linie darum, ein soziales Risiko zu vermeiden. Da ein erwünschter Ausbildungsplatz unerreichbar er-

[35] Dabei beziehe ich mich auf die Untersuchung „Soziale Lagen, Lebensstile und Orientierungen junger Frauen zwischen Schule und Beruf in interkulturell vergleichender Forschungsperspektive“, die mit Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft Ende der 1990er Jahr in Berlin stattgefunden hat, sowie auf Arbeiten, die stärker die Situation junger Männer mit Migrationshintergrund im Blick haben, wie die Arbeit zur Adoleszenz von Migranten und Einheimischen von Nohl 2001 sowie zur zweiten Migrantengeneration in der Schweiz von Juhasz/Mey 2003.

© INBAS GmbH 2006

scheint, weichen sie auf alle möglichen Angebote aus. Das kann eine andere Ausbildung sein, notfalls auch in einem wenig erwünschten Beruf, oder die Teilnahme an einer Maßnahme. Anhand bisheriger qualitativer Untersuchungen lässt sich belegen, dass solche Übergänge nicht spezifisch sind für Zugewanderte, sondern auch bei nicht Zugewanderten beobachtet wurden (vgl. Schittenhelm 2005; Heinz u. a. 1987).

Die genannten Haltungen sind nicht unbedingt schon im Vorfeld der Ausbildungsplatzsuche gegeben. Berufliche Orientierungen bilden sich auch noch im Verlauf der Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung heraus und sind nicht nur eine Voraussetzung, sondern auch ein Resultat der Statusübergänge und der sich dabei bietenden Gelegenheiten und Optionen. Dabei ließ sich in der bisherigen Übergangsforschung schon seit längerem zeigen, dass sich junge Erwachsene auf die ihnen gebotenen Gelegenheiten einstellen und ihr Handeln bzw. ihre Ziele an den als erreichbar erfahrenen Optionen ausrichten (vgl. Heinz u. a. 1987).

Wer hier intervenieren will, muss sich die jeweilige Abfolge einer arbeitsweltbezogenen Sozialisation im Hinblick nicht nur auf ihre einzelnen Phasen und Stationen, sondern auch auf die Lern- und Entwicklungserfahrungen der Jugendlichen anschauen. Ein Übergangsprozess kann, wie im Fall der *Distanzierungsstrategie*, Schritt für Schritt einen Abbau von Motivation und eine Distanzierung von bildungs- und berufsbezogenen Aktivitäten zur Folge haben. Bei der *Risikovermeidungsstrategie* kann der Übergang auch zu einem „Sich-Abfinden“ mit geringen Chancen bzw. mit den als erreichbar erfahrenen Optionen führen – wie riskant sie hinsichtlich ihrer tatsächlichen Berufsaussichten auch sein mögen. Denn nicht selten führen solche Strategien in Ausbildungsberufe, die nicht unbedingt Chancen für den späteren Berufseinstieg eröffnen. Solche Prozesse haben insofern eine Eigendynamik: Durch ungünstige Abläufe zu Beginn eines Übergangs werden Weichen gestellt, die chancengeminderte Positionen eher verfestigen und entsprechende Folgen haben für den weiteren Verlauf einer Bildungs- und Erwerbsbiographie.

Die Erfahrung von Einschränkungen und Hürden auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung kann aber auch in anderer Weise bewältigt werden. Abschließend sei hier noch eine dritte Form genannt: Bei jungen Migrantinnen und bei einheimischen jungen Frauen war zu beobachten, dass sie einen Engpass auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt durch eine erhöhte Investition in die eigene Aus- und Fortbildung zu überbrücken suchen (vgl. Schittenhelm 2005). In solchen Fällen ist die berufliche Erstausbildung ein erster Abschluss in einem bildungs- und berufsbezogenen Lebensentwurf, der durch weiterführende Aus- und Fortbildungen ergänzt wird. Auch diese Haltung beruht darauf, dass Personen ihre Chancen als eingeschränkt wahrnehmen und sich des Risikos der Arbeitslosigkeit bewusst sind. Sie können in diesen Fällen aber weitergehende Ziele entwickeln, um die Berufsaussichten zu verbessern. Eine solche Haltung lässt sich nach vorliegenden Ergebnissen bei Personen beobachten, die schon erlebt haben, dass sie ihre eigene Bildungs- und Erwerbsbiographie zumindest ansatzweise planen und gestalten können (vgl. Schittenhelm 2005). Sie müssen die Erfahrung gemacht haben, dass sie gewisse Gestaltungsmöglichkeiten im Leben haben und dass Bildung eine lohnenswerte Investition in die eigene Zukunft ist.

1.5.3 Ungleichheiten bei gleichzeitiger Pluralisierung einer Übergangsphase

Junge Erwachsene mit Migrationshintergrund, vor allem die hier aufgewachsenen Söhne und Töchter der durch eine Arbeitsmigration zugewanderten Familien, sind weder in jeder Hinsicht anders als die ohne Migrationshintergrund, noch sind sie als einheitliche Gruppe zu sehen. Junge Erwachsene mit Migrationshintergrund sind nicht nur

© INBAS GmbH 2006

als „Sondergruppe“ zu sehen (vgl. Gümen 1999), sondern haben auch gemeinsame Sozialisationserfahrungen mit Gleichaltrigen mit vergleichbaren Bildungsabschlüssen, aber ohne Migrationshintergrund. Dennoch ist die Frage berechtigt, inwiefern junge Erwachsene mit Migrationshintergrund – bei aller Uneinheitlichkeit dieser Personengruppe – auch unterschiedliche Bedingungen kennen lernen.

Ein Migrationshintergrund bedeutet für hier aufgewachsene Söhne und Töchter von Arbeitsmigranten und -migrantinnen, dass die Lebensverhältnisse zwischen den Generationen eine hohe Diskontinuität aufweisen. Häufig wird dies als interkultureller Erfahrungshintergrund diskutiert, indem das Zuwanderungsland und die Herkunftsfamilie als verschiedene kulturelle Kontexte verstanden werden, innerhalb derer sich die Jugendlichen bewegen. Wichtig sind hier aber auch schichtspezifische Bedingungen und soziale Diskontinuitäten im Generationenverhältnis: Die Eltern waren in der Regel als Un- und Angelernte tätig – selbst wenn sie eine berufliche Ausbildung haben, was nicht grundsätzlich vorausgesetzt werden kann. Die nachfolgende Generation muss, um ebenfalls eine Integration in das Erwerbssystem zu erreichen, einen Bildungsaufstieg absolvieren. Insofern sind hier vor allem die Lebensverhältnisse und Bildungsvoraussetzungen der durch eine Arbeitsmigration geprägten Herkunftsfamilie zu bedenken.

Was machen nun Jugendliche, die sich nicht an der bildungs- und berufsbezogenen Lebensplanung der Elterngeneration orientieren können, da deren Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt für sie heute nicht mehr existieren? Woran orientieren sie sich, wenn sie im Verhältnis zu den Eltern andere Lebensverhältnisse vorfinden und wie lässt sich dabei eine berufsbezogene Lebensplanung auch über schwierige biografische Erfahrungen hinweg aufrechterhalten? Nach vorliegenden Ergebnissen spielt hier auch die Sozialisation in Peer-groups eine Rolle. Gleichaltrige werden zu Weggefährten, mit denen gemeinsame biografische Erfahrung und Migrationshintergrund geteilt werden (vgl. Juhasz/Mey 2003; Schittenhelm 2005). Im Kreis der Gleichaltrigen wird zwar auch ein gemeinsamer Rückzug praktiziert (vgl. Nohl 2001; Schittenhelm 2005), doch sind Jugendliche mit Migrationshintergrund potenziell auch in der Lage, in den eigenen Reihen Ressourcen zu entwickeln und zu aktivieren (vgl. Schittenhelm 2003). Brüche im Verhältnis zur Elterngeneration lassen sich dann durch soziale Lernprozesse in Peer-groups so bewältigen, dass sich junge Migranten und Migrantinnen neue Zugangswege in den Arbeitsmarkt erschließen.

Es gibt noch eine weitere Besonderheit, die die Übergangsbiographien von Migrantinnen und Migranten von denjenigen der jungen Menschen ohne Migrationshintergrund unterscheiden: Sie lernen negative Sanktionen und Stigmatisierung aufgrund ihrer nichtdeutschen Herkunft kennen. Dies führt nicht nur zu zusätzlichen Hürden und Einschränkungen der realen Chancen und Gelegenheiten, die sich während des Übergangs in den Ausbildungsmarkt bieten. Die Erfahrung solcher Zuschreibungen geht auch in ihr Selbstverständnis ein, auch wenn sie sich ausdrücklich davon abgrenzen und Gegenentwürfe dazu entwickeln. Misserfolge auf dem Ausbildungsmarkt einerseits und soziale Stigmatisierung andererseits können zur brisanten Anhäufung und Verknüpfung von Ausgrenzungserfahrungen im Verlauf der eigenen Biographie werden (vgl. Nohl 2001).

Um die bisherigen Punkte zusammenzufassen: Jugendliche mit Migrationshintergrund müssen zwar im Verhältnis zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund auch parallele Anforderungen bewältigen. Doch haben sie aufgrund der Diskontinuitäten im Verhältnis zur Herkunftsfamilie, der sozialen Stigmatisierung und der besonderen Risiken einer Entwertung ihrer Bildungstitel auch spezifische Voraussetzungen für einen Einstieg in die berufliche Bildung. Auch der Umstand, dass sie in bestimmten Ausbildungsberufen nur vereinzelt vertreten sind, kann ganz besondere Kenntnisse und Fähigkeiten von ihnen erfordern.

© INBAS GmbH 2006

Ziele und Orientierungen von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund für den Übergang Schule-Beruf sind – trotz gemeinsamer Voraussetzungen für diese Phase – ebenso vielfältig wie die von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (vgl. Granato 1999). Migrationsbedingte Hürden müssen daher nicht unbedingt nur *eine* mögliche Lösungs- und Bewältigungsform haben, die für alle Migranten und Migrantinnen gleichermaßen gültig und praktikabel ist. Auch hier sind unterschiedliche biografische Erfahrungen und die zunehmende Vielfalt an Lebensentwürfen und Orientierungen zu beachten, die alle Jugendlichen heute auszeichnen. Insofern gibt es nicht *ein* soziales und kulturelles Verhaltensrepertoire, das für alle Personen gleichermaßen hilfreich und notwendig ist, um diese Übergangsphase zu bewältigen.

Das Repertoire an Kenntnissen und Fertigkeiten, das für eine Bewältigung dieser Übergangsphase erforderlich ist, lässt sich insofern nur mit einem Bezug auf die je eigenen Lebensverhältnisse und biografischen Vorerfahrungen bestimmen. Hier sind gruppenbezogene Unterschiede zu bedenken, wie z. B. die ungleichen Bedingungen von Zugewanderten und nicht Zugewanderten, aber auch die Vielfalt und Pluralisierung der Lebenslagen und Orientierungen junger Erwachsener mit Migrationshintergrund.

Ausblick

Abschließend lässt sich sagen, dass sich bei jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund allgemeine Anforderungen an Jugendliche in dieser Übergangsphase mit den besonderen Bedingungen des Migrationshintergrundes verbinden, die jedoch – das ist hier zu betonen – für eine Bildungs- und Erwerbsbiographie nicht in jeder Hinsicht nachteilig sein müssen. Mit einer Migration kann auch die Erfahrung einer sozialen Mobilität in der Familiengeschichte verbunden sein. Wenn die Jugendlichen der nachfolgenden Generation einen qualifizierten Beruf erlernen, verlassen sie zwar den von den Eltern eingenommenen Status auf dem Arbeitsmarkt. Doch führen sie die mit der Migration begonnene soziale Mobilität der Familie durch einen Bildungsaufstieg fort.

Doch einige grundsätzliche Bedingungen berufsbildender Maßnahmen betreffen junge Erwachsene mit Migrationshintergrund in besonderer Weise. Die Teilnahme an solchen Maßnahmen wird zur weiteren Station einer Bildungs- und Erwerbsbiographie und hat nicht unbedingt günstige Folgen für ihren weiteren Verlauf. Die Jugendlichen haben keinen direkten Zugang zum ersten Arbeitsmarkt und werden aufgrund ihrer Teilnahme nicht selten stigmatisiert, unabhängig davon, warum sie ein solches Angebot annehmen – d. h. ob sie unzureichende Bildungstitel haben oder einfach keine Gelegenheit, ihre vorhandenen Bildungstitel beruflich zu verwerten. Wenn es sich um Personen handelt, die als junge Migranten und Migrantinnen bereits anderen Stigmatisierungen ausgesetzt sind, kann das besondere Image dieser Einrichtungen das Selbstbild zusätzlich beeinträchtigen. Der Zwiespalt zwischen Förderung und Stigmatisierung, der diesen Maßnahmen grundsätzlich anhaftet (vgl. Schittenhelm 1998), spielt hier also eine besondere Rolle. Wichtig ist daher, zu klären, inwieweit der Besuch einer berufsbildenden Maßnahme eher zu einer Anhäufung von Ausgrenzungserfahrungen beiträgt oder durch die Förderung entsprechender Lern- und Sozialisationsprozesse bestehende Ressourcen und das Bewältigungspotenzial junger Erwachsener mit Migrationshintergrund stärken kann.

Literatur

Granato, Mona (1999): Pluralisierung und Individualisierung jugendlicher Lebenslagen – ein Forschungsdesiderat? Aspekte der Forschung zu Jugendlichen mit in- und ausländischem Pass. In: Timmermann/Wessela (Hg.): Jugendforschung in Deutschland. Eine Zwischenbilanz. Opladen. S. 95-114.

© INBAS GmbH 2006

Granato, Mona (2003): Jugendliche mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung. In: WSI-Mitteilungen. H. 8, S. 474-483.

Granato, Mona (2004): Feminisierung der Migration – Chancengleichheit für (junge) Frauen mit Migrationshintergrund in Ausbildung und Beruf. Kurzexpertise für den Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Granato, Mona/Schittenhelm, Karin (2004): Junge Frauen: Bessere Bildungsabschlüsse – aber weniger Chancen beim Übergang in die Berufsausbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B 28, S. 31-39.

Gümen, Sedef (1999): Vergeschlechtlichung und Ethnisierung im Kontext der Familie. Gesellschaftspolitische Dimensionen des Alltäglichen. In: Buchkremer, Hansjosef/Bukow, Wolf-Dietrich/Emmerich, Michaela (Hg.): Familie im Spannungsfeld globaler Mobilität. Zur Konstruktion ethnischer Minderheiten im Kontext der Familie. Opladen. S. 163-183.

Heinz, Walter R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim und München.

Heinz, Walter R. u. a. (1987): „Hauptsache eine Lehrstelle". Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Weinheim (1. Aufl. 1985).

Juhasz, Anne/Mey, Eva (2003): Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? Biographien von Jugendlicher ausländischer Herkunft. Opladen.

Konietzka, Dirk/Seibert, Holger (2003): Deutsche und Ausländer an der „zweiten Schwelle". Eine vergleichende Analyse der Berufseinstiegskohorten 1976 – 1995 in Westdeutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 567-590.

Kronig, Winfried (2003): Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. H. 1, S. 126-141.

Nohl, Arnd-Michael (2001): Migration und Differenzerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvergleich. Opladen.

Schittenhelm, Karin (1998): Zwischen Unterstützung und Reglementierung. Mädchen und junge Frauen in der Jugendberufshilfe. In: Neue Praxis. H. 2, S. 297-311.

Schittenhelm, Karin (2003): Biografische Erfahrungen im Übergang in die Arbeitswelt und Angebote zu einer sozialen Teilhabe. In: Munsch, Chantal (Hg.): Sozial Benachteiligte engagieren sich doch. Über lokales Engagement, soziale Ausgrenzung und die Schwierigkeiten der Gemeinwesenarbeit. Weinheim und München. S. 97-110.

Schittenhelm, Karin (2005): Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung. Wiesbaden.

Seibert, Holger (2003): „Wer zu spät kommt …". Schulausbildung und Erwerbseinstieg von Ausbildungsabsolventen ausländischer Herkunft in Deutschland. Arbeitspapier Nr. 6 des Projektes Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

© INBAS GmbH 2006

1.6 *Ingrid Gogolin:* Sprachfähigkeiten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Übergang von der Schule in den Beruf: Eine Geschichte mit guten und schlechten Nachrichten

Vorbemerkung

Über die Sprachfähigkeiten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann man nicht nur eine Geschichte erzählen, sondern es müssen mindestens zwei sein. Die eine der beiden Geschichten handelt von einem ganz besonderen Reichtum. Jugendliche mit Migrationshintergrund besitzen – was ein Glück ist – mehr als eine Lebenssprache; sie sind also sprachlich privilegiert. Die andere Geschichte aber handelt von der Verschwendung dieses Reichtums. Die sprachlichen Bildungs- und Lebensbedingungen dieser Jugendlichen sind hierzulande nicht dazu angetan, dass sich die wertvollen Ressourcen, die sie prinzipiell besitzen, auch für sie auszahlen. Man könnte sie, wenn man aus dem deutschen Märchenschatz ein Thema wählen müsste, betiteln mit „Hans im Glück“. Die andere Geschichte bekäme dann z. B. den Titel „Pechmarie“. Die Pointe lautet knapp: Jugendliche mit Migrationshintergrund besitzen einen großen Schatz – ihre Zwei- oder Mehrsprachigkeit. Aber dieser Schatz – ihr sprachliches Vermögen – wird hierzulande nicht gemehrt, sondern vergeudet.

Auf beide Geschichten soll hier ein kurzes Schlaglicht geworfen werden.

1.6.1 Die Geschichte vom Reichtum: Mehrsprachigkeit als alltägliche Praxis

Die erste Geschichte – die Geschichte vom sprachlichen Reichtum – lässt sich wie folgt zusammenfassen: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland leben zu einem sehr erheblichen Teil mit zwei oder mehr als zwei Sprachen.

Verschiedene Untersuchungen ihrer Sprachpraxis (meist handelt es sich um Regionalstudien) zeigen, dass sie enge Bindungen an die mitgebrachte Sprache (oder Sprachen) der Familie entwickeln, und es gibt zahlreiche Hinweise darauf, dass sie diese Sprache(n) so intensiv, wie es den Umständen entsprechend möglich ist, ausbauen und pflegen (vgl. Gogolin/Neumann 1997). So liegen zum Beispiel Studien vor, in denen der Frage nachgegangen wird, wie Jugendliche ihre aus familialer sprachlicher Praxis mitgebrachte Mehrsprachigkeit verwerten, was sie für sie bedeutet. Eine der Studien verfolgte diese Frage am Beispiel von Jugendlichen portugiesischer Herkunft, die in Hamburg leben. Betrachtet wurde vor allem die Schwelle von der Schule in den Beruf. Zu den Ergebnissen gehört es, dass die meisten der untersuchten Jugendlichen zu einem erheblichen Teil beträchtlich in die Entwicklung ihrer Zweisprachigkeit investiert hatten. Sie hatten fast alle ihre gesamte Bildungskarriere in einer deutschen Schule absolviert. Und fast alle hatten darüber hinaus Anstrengungen unternommen, auch ihre Portugiesisch-Kenntnisse weiter zu entwickeln. Von ungefähr 500 befragten Jugendlichen portugiesischer Herkunft hatten etwa 80 % über kürzere oder längere Zeit einen Nachmittagsunterricht der portugiesischen Sprache besucht, der in Hamburg privat – unter anderem unterstützt von der katholischen Gemeinde – organisiert wird. Etwa die Hälfte der Befragten hatte dieses Unterrichtsangebot parallel zu ihrer *gesamten* „deutschen“ Schulkarriere wahrgenommen. Der Gewinn, den sie davon erhofften, lag zum einen auf der Ebene der Pflege privater Kontakte – sei es in Hamburg, sei es in Portugal oder in anderen Teilen der Welt, wo Menschen portugiesischer Herkunft

© INBAS GmbH 2006

leben, mit denen sie Beziehungen pflegten. Zum anderen aber gehörte die Pflege ihrer Zweisprachigkeit zu den Investitionen, von denen sie sich insbesondere an der Schwelle zum Beruf Profit erhofften. Die Stimme eines der Jugendlichen aus der Studie illustriert eine Facette der Hoffnungen und Wünsche, die sie mit ihren Investitionen verbinden.

Nelson gehört zu den nicht wenigen, die sich eine Berufsperspektive als Groß- und Außenhandelskaufmann wünschen (aus: Fürstenau 2004, 126f.):

> *I: Du hast dich ja auch beworben als Außenhandelskaufmann von wegen da hättest du Vorteile mit dem portugiesischen Abschluss der 9. Klasse. Hast du da Hinweise darauf, kennst du Leute, die da Vorteile haben?*
>
> *N: Ja, die haben richtig Vorteile. Gerade im Groß- und Außenhandel – verkehrt ja mit vielen Ländern, und viele Freunde von mir ... also eigentlich [lacht], man sagt immer, das ist der Job der Portugiesen, weil ganz viele Groß- und Außenhandel machen. Und die haben dann halt immer diesen Vorteil, man kann mit Portugal verkehren. Portugal ist ja auch ein Land, das sehr viel Handel betreibt, und da hat man vielen Chancen. Auch mal, wenn man keine Lust mehr auf Deutschland hat, so in diesem Sinne, man möchte wieder in die Heimat zurück, dann hat man immer Chancen, dort auch einen Platz zu finden. Dann kann man ja wieder mit Deutschland verkehren, das ist eigentlich ziemlich gut so, praktisch.*

Eine Vorstellung wie die hier von Nelson geäußerte ist keineswegs außergewöhnlich oder besonders versponnen. Sie fügt sich vielmehr in eine Entwicklung der Migration, die seit längerer Zeit wissenschaftlich beobachtet wird. Grenzüberschreitende Wanderung vollzieht sich heute immer seltener als ein einmaliger Prozess. Stattdessen ist es zunehmend „Migrationsnormalität", dass Migranten und Migrantinnen auf vielfältige Weise die Verbindungen zur Region der Herkunft, zu Menschen und Institutionen dort offen halten. Dies schließt auch ein, dass man einmal oder wiederholt vorübergehend im Gebiet der ursprünglichen Auswanderung für längere Zeit lebt. Das Aufrechterhalten von Kontakt zur Herkunft ist selbstverständlich keine völlig neue Praxis von Migranten und Migrantinnen. Die Bedeutung dieser Praxis für die alltägliche Lebensführung ist aber dadurch enorm gewachsen, dass sich die Fülle der Möglichkeiten zum vergleichsweise mühelosen raumübergreifenden Kontakt dramatisch verändert hat. Zu den Hauptursachen dafür gehört die rasante Entwicklung der Transportmöglichkeiten und der technischen Kommunikationsmittel. Zusätzlich gefördert wird diese Entwicklung dadurch, dass einige der Rechtsregelungen, die den Menschen traditionell die Sesshaftigkeit in einem Nationalstaat nahe legen, sich verändert haben. Die Bestimmungen zur Freizügigkeit der Niederlassung im Rahmen der Europäischen Union beispielsweise sorgen dafür, dass vielen Menschen der Wechsel des Lebensorts erleichtert wird – sie werden geradezu dazu ermuntert.

Als Folge solcher Entwicklungen entstehen „transnationale soziale Räume", in denen sich dauerhafte Formen der sozialen Positionierung entwickeln können. Diese Räume weisen soziale Strukturen und Institutionen auf, wie man sie üblicherweise den ortsgebundenen sozialen Räumen zurechnet. Ein Beispiel dafür sind binationale Ausbildungsgänge.

Die Integration in die aufnehmende Gesellschaft und das Offenhalten einer Rückkehr- oder Weiterwanderungsperspektive sind, so betrachtet, keine unvereinbaren Gegensätze, sondern Ausdrucksformen einer neuen „normalen" Lebenswirklichkeit für eine wachsende Zahl von Menschen. Für diese Menschen ist die Pflege von mehr als einer alltäglichen Lebenssprache nicht nur üblich, sondern geradezu eine unabdingbare Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die in ihre Zwei- oder Mehrsprachigkeit investieren, sind – so betrachtet –

© INBAS GmbH 2006

ganz besonders kompetente, vorausschauende Akteure und Akteurinnen in einer sich immer stärker internationalisierenden Welt.

1.6.2 Die Geschichte von Armut: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als Bildungsverlierer und -verliererinnen in Deutschland

Zu den vielen Belegen dafür, dass die Geschichte vom sprachlichen Reichtum nicht nur als Erfolgsgeschichte erzählt werden kann, ist eine neuere Untersuchung hinzugekommen, die nicht so allgemein bekannt ist wie die PISA-Studie. Es handelt sich um die Studie „**U**ntersuchung der **L**eistungen, **M**otivation und **E**instellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung (ULME)“, die von Rainer Lehmann und Mitarbeitenden in Hamburg durchgeführt und kürzlich veröffentlicht wurde. In dieser Studie wurden Aspekte der Lernausgangslage der Jugendlichen in den Eingangsklassen der beruflichen Schulen Hamburgs untersucht. Einbezogen waren ca. 13.000 Schülerinnen und Schüler in Berufsschulen und Berufsfachschulen, das sind ca. 75 % bis 80 % aller Hamburger Jugendlichen in diesem Bildungsbereich. Ca. 72 % dieser Jugendlichen waren altansässige Deutsche; etwa 28 % hatten einen Migrationshintergrund. Getestet wurden Deutsch-, Englisch- und Mathematik-Kenntnisse.

Die Werte zeigen, dass die Chancen der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, eine voll qualifizierende Berufsfachschule oder eine Berufschule zu besuchen, bei gleichen Fachleistungen mehr als zweimal so hoch sind wie die ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen aus zugewanderten Familien. Ohne Kontrolle der Fachleistungen sind sie sogar mehr als fünfmal so hoch.

Die fieberhafte Suche nach den Ursachen für die spektakulären Misserfolge, die die Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen erfahren, ist seit einiger Zeit im Gange. Geklärt ist inzwischen weitgehend, dass Merkmale der sozialen Lage der Zugewanderten eine große Rolle bei der Erklärung ihrer Bildungsbenachteiligung spielen. Sie wirkt sich in einem hochgradig sozial selektiven Bildungssystem wie dem deutschen besonders gravierend zu Ungunsten von benachteiligten Bevölkerungsgruppen aus. Ungeachtet dieser Zusammenhänge sind es aber *auch* Merkmale der Institutionen der Bildung und des Unterrichts, die zu einer Bildungsbenachteiligung der Zugewanderten führen. Das Problem der sprachlichen Förderung spielt dabei eine besonders große Rolle.

Die Analyse der einschlägigen Forschungsergebnisse und der Vergleich der Praxis im deutschen Schulsystem mit der in anderen Systemen, die bessere Erfolge bei der Förderung von Zugewanderten erzielen, zeigen, wie eng die Abhängigkeit zwischen schulischer Leistungsfähigkeit und der Beherrschung sprachlicher Mittel ist. Forschungsergebnisse aus der interkulturellen Bildungsforschung deuten darauf hin, dass die hiesigen Traditionen der sprachlichen Förderung weniger erfolgreich sind als Konzepte in anderen Staaten, die auf eine vergleichbare sprachliche und kulturelle Heterogenität in der Schülerschaft reagieren mussten.

Erkenntnisse aus der Forschung über Spracherwerb und Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit zeigen die Defizite der Sprachförderung, die in Deutschland üblich ist. Weder gelingt unserem Bildungssystem die Förderung der Fähigkeit, über die hiesige Verkehrssprache – das Deutsche – so eloquent wie möglich zu verfügen, noch findet das Faktum Beachtung, dass Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien in der Regel mit zwei oder mehr Sprachen leben. Mehrsprachigkeit ist zwar eine unvermeidliche Bedingung für das pädagogische Handeln in sprachlich und kulturell heterogenen Konstellationen (nicht nur in Deutschland).

© INBAS GmbH 2006

Dennoch findet sie als Bildungsvoraussetzung keine Berücksichtigung, geschweige denn, dass sie gezielt gefördert würde.

1.6.3 Alltagssprache – Bildungssprache

Es soll hier nur ein Schlaglicht auf ein besonderes Versäumnis des Unterrichts in Deutschland geworfen werden. Dieses, das sei nebenbei erwähnt, wirkt sich nicht allein auf die Jugendlichen mit Migrationshintergrund negativ aus, sondern auch auf die Bildungschancen von vielen ihrer nicht eingewanderten Kameradinnen und Kameraden, die das Pech haben, in eher bildungsferne Elternhäuser hineingeboren zu werden. Es handelt sich um das Problem, dass systematisch die *speziellen* schul- und bildungsrelevanten sprachlichen Fähigkeiten in der deutschen Sprache gefördert werden, die man beherrschen muss, um in einer Schule oder für einen Beruf erfolgreich lernen zu können.

Forschungsergebnisse zeigen, dass ein potenzieller Bildungserfolg nur in Grenzen davon abhängt, in welchem Umfang ein Mensch allgemeinsprachliche Fähigkeiten besitzt. Nur am Anfang einer Bildungskarriere – also im vorschulischen Bereich oder im Eingangsbereich der Grundschule oder auch bei der Ankunft in einem neuen Sprachraum – sind solche allgemeinsprachlichen Fähigkeiten sehr wichtig für die Chance, zu lernen. Je weiter aber eine Bildungsbiographie fortschreitet, desto mehr unterscheiden sich die schul- und bildungsrelevanten sprachlichen Anforderungen vom Repertoire der Allgemeinsprache. Etwas salopp gefasst und daher nicht differenziert genug, aber dennoch brauchbar ist die Formel, dass die schul- und bildungsspezifische Sprache über weite Strecken mehr mit den Merkmalen der Schriftsprache gemeinsam hat als mit alltäglichem Sprechen. Dies gilt, wohlgemerkt, auch dann, wenn es um die gesprochene Sprache des Unterrichts geht.

Deutlich tritt dies vor Augen, wenn man sich mit dem Anforderungsspektrum beschäftigt, das die Sprachen der Unterrichtsfächer im Laufe der Zeit eröffnen. Dies soll mit dem folgenden Beispiel aus einem Hamburger Forschungsprojekt illustriert werden (vgl. Gogolin/Kaiser/Roth 2005, 2005a).

In dem Projekt ging es um die Frage, ob sich einsprachige und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in der Art und Weise unterscheiden, wie sie Mathematik betreiben. Den Probanden – es waren Siebtklässler – wurde unter anderem die Aufgabe gestellt, eine Paraphrase der folgenden Mathematikaufgabe zu liefern.

> *Im Salzbergwerk Bad Friedrichshall wird Steinsalz abgebaut.*
> *Das Salz lagert 40 m unter Meereshöhe, während Bad Friedrichshall 155 m über Meereshöhe liegt.*
> *Welche Strecke legt der Förderkorb zurück?*

Nach dem Urteil erfahrener Mathematikdidaktiker handelt es sich hier um eine prototypische mathematische Textaufgabe. Betrachtet man sie mit den Augen der an Sprache Interessierten, so erkennt man allerhand sprachliche Raffinessen. Um die Aufgabe lösen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler einige mathematische Termini kennen. Sie müssen darüber hinaus Wörter kennen, die aus anderen Fächern stammen (Förderkorb). Und schließlich geht es um die janusköpfigen Fachbegriffe, die sowohl in der Mathematik als auch in der Sprache anderer Fächer gebräuchlich, jedoch nicht bedeutungsgleich sind (Strecke, Oberfläche). Für unsere Problemstellung der sprachlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen, die mit mehr als einer Sprache leben – und auch für viele der Einsprachigen, das nebenbei –, ist dieses Problem des Erschließens eines Sachkontextes eine hohe Hürde auf dem Weg zur Lösung der Aufgabe.

© INBAS GmbH 2006

Die besondere Aufmerksamkeit soll sich aber auf einen Aspekt richten, der allzu leicht übersehen wird, wenn über das Problem nachgedacht wird, was Sprachbeherrschung im Bildungszusammenhang eigentlich genau bedeutet. Die Möglichkeit einer erfolgreichen Mathematisierung der Aufgabe, die hier als Beispiel präsentiert wird, ist letztlich abhängig von der Textstruktur, und diese erschließt sich nur bei einer richtigen Auslegung von recht versteckten und eigentlich inhaltsleeren kleinen Strukturwörtern – wie Konjunktionen, Präpositionen –, die für sich allein genommen eigentlich nichts zu besagen haben. Für die mathematische Problemstellung aber enthalten sie entscheidende Botschaften, so zum Beispiel die Konjunktion „während" in der o. g. Aufgabe. Die Schülerinnen und Schüler müssen hier von der im Alltagssprachgebrauch häufig temporalen Bedeutung dieser Konjunktion absehen und darauf kommen, dass es um die Herstellung einer Relation geht. Wenn sie dies nicht leisten, ist die verlangte Mathematisierung nicht möglich.

Schulsprachliche Anforderung, zu deren Merkmalen Textförmigkeit und strukturelle Geformtheit gehören, ist also – wie dieses Beispiel zeigt – verbunden mit subtilen, unauffälligen Botschaften. Für die Entschlüsselung solcher Botschaften ist das alltägliche Sprachverständnis zuweilen eher hinderlich als förderlich. Ein Beispiel dafür ist die Lösung einer unserer Probandinnen:

> *Edda: Es steht also hm – die wollen Steinsalz abbauen – Bad Frieshalle oder wie das hier steht.*
> *Interviewerin: hm Bad Friedrichshall ja – hm –*
> *Edda: und das liegt aber vier/vierzig Millimeter unter des Meeres … vierzig Meter – ne – und jetzt wissen sie nicht – welche Strecke sie nehmen sollen.*

Die Lösung stammt übrigens von einem „deutschen" Mädchen. Dass Edda keinen Migrationshintergrund besitzt und einsprachig aufgewachsen ist, verweist auf den schon kurz angedeuteten Aspekt, dass die Aufmerksamkeit, die man den spezifischen sprachlichen Bildungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien angedeihen lässt, auch vielen nützen wird, die „deutsch" sind. Die Varianten von Zweisprachigkeit, die sie in die Schule mitbringen, können darin bestehen, dass in ihrer Familie kein „Bildungsdeutsch" gesprochen wird – sei es, dass dafür Merkmale der sozialen Herkunft verantwortlich sind, oder sei es, dass regionale Varianten oder ein Dialekt den alltäglichen Sprachgebrauch bestimmen.

Bildung insgesamt ist ein vor allem sprachliches Ereignis. Über die gemeinsamen Merkmale der Bildungssprache hinaus besitzt jedes Fach, jedes Gegenstandsfeld, das unterrichtet wird, eigene spezifische sprachliche Merkmale – die Sprachen der Geschichte oder der religiösen Unterweisung unterscheiden sich von der Sprache der Mathematik oder Physik oder der Sprache der Handelslehre oder des Maschinenbaus. Daher kommt es darauf an, dass ganz besonders in den grundlegenden Phasen eines Bildungsganges die Sprache der Sache, um die es geht, ausdrücklich mitvermittelt wird.

Fazit

Es gibt Versäumnisse im deutschen Bildungssystem, die dazu führen, dass der sprachliche Reichtum von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht gemehrt, sondern vergeudet wird. Angemerkt sei hier, dass die persönliche Mehrsprachigkeit der Zugewanderten nicht gesellschaftlich anerkannt wird. Die mitgebrachten Sprachen der Migranten und Migrantinnen gelten keineswegs selbstverständlich als wertvolle Ressource. Das öffentliche deutsche Bildungswesen hat für den Ausbau und die Pflege dieser Sprachen in der Gemeinschaft ihrer Sprecher so gut wie keine Verantwortung übernommen. Sie sind nicht Teil des regulären Unterrichtsangebots. Daher ist es eher

© INBAS GmbH 2006

die Ausnahme als die Regel, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund auch zur Kunst des Lesens und Schreibens in diesen Sprachen Zugang erhalten – diese aber ist Voraussetzung dafür, dass gelebte Bilingualität sich vollständig entwickelt und als wertvolle Ressource in allen gesellschaftlichen Bereichen, einschließlich der beruflichen Sphäre, zum Zuge kommen kann.

Mit dem BLK-Modellversuchsprogramm FörMig (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003), das am 1. September 2004 seine Arbeit aufgenommen hat, verbindet sich die Hoffnung, dass so etwas wie Chancengleichheit für zugewanderte Kinder und Jugendliche in Deutschland eines schönen Tages doch denkbar und möglich wird.

Das Modellversuchsprogramm FörMig soll dazu beitragen, die sprachliche Lage der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – und damit ihre Chancen auf Bildungserfolg – zu verbessern. Ein Ansatzpunkt dabei ist die Förderung jener besonderen sprachlichen Fähigkeiten, die an der Schwelle zum Beruf erforderlich sind. Es sind bedauerlicherweise nur sehr wenige FörMig-Projekte, die sich diesem Thema zuwenden.

Es ist zu wünschen, dass der sprachliche Reichtum, den die Migranten und Migrantinnen in unsere Gesellschaft hineingetragen, eines Tages anerkannt wird – denn dies kann nicht nur den Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu besseren Bildungschancen verhelfen, sondern sich auch zum Nutzen aller Menschen in unseren sich immer weiter internationalisierenden Lebenswelten auswirken.

Literatur

Benhabib, Seyla. (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre. (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien.

Broeder, Peter/Extra, Guus (Hg.) (1999): Language, Ethnicity and Education. Case Studies on Immigrant Minority Languages. Clevedon.

Fürstenau, Sara. (2004): Mehrsprachigkeit als „Kapital“ im transnationalen sozialen Raum. Berufs- und Zukunftsorientierungen von Jugendlichen portugiesischer Herkunft. Münster und New York.

Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid (2001): Sprachliches Grenzgängertum. Zur Mehrsprachigkeit von Migranten. In: List, G./List, G. (Hg.): Quersprachigkeit. Tübingen. S. 49-64.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster und New York.

Gogolin, Ingrid (1997): „Arrangements“ als Hindernis & Potential für Veränderung der schulischen sprachlichen Bildung. In: dies./Neumann, U. (Hg.): Großstadt-Grundschule. Münster und New York. S. 311-344.

Gogolin, Ingrid (1998): „Kultur“ als Thema der Pädagogik der 1990er Jahre. In: Stroß, A.M./Thiel, F. (Hg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit: Themenfelder und Themenrezeptionen der allgemeinen Pädagogik in den 1990er Jahren. Weinheim und München. S. 125-150.

Gogolin, Ingrid (1998a): Sprachen rein halten – eine Obsession. In: dies./List, G./Graap, S. (Hg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen. S. 71-96.

Gogolin, Ingrid (2002: Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen. S. 263-279.

© INBAS GmbH 2006

Gogolin, Ingrid/Kaiser, Gabriele/Roth, Hans-Joachim (2004): Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität. Forschungsbericht an die DFG. Universität Hamburg (unter http://www.ingrid-gogolin.de).

Gogolin, Ingrid/Kaiser, Gabriele/Roth, Hans-Joachim u. a. (2004a): Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität. Forschungsbericht an die DFG. Universität Hamburg (unter: http://www.ingrid-gogolin.de).

Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, M./Meyer, M.A. (Hg.) (1998): Pluralität und Bildung. Opladen. S. 251-276.

Gogolin, Ingrid/Neumann, U. (Hg.) (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster und New York.

Gogolin, Ingrid/Neumann, U./Reuter, L. (Hg.) (2001): Schulbildung für Minderheiten in Deutschland (1989-1999). Münster und New York.

Gogolin, Ingrid/Neumann, U./Roth, H. J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (unter: http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de).

Haug, Sonja/Pichler, Edith (1999): Soziale Netzwerke und Transnationalität. Neue Ansätze für die historische Migrationsforschung. In: Motte, Jan/Ohlinger, Rainer. (Hg.): 50 Jahre BRD – 50 Jahre Einwanderung. Frankfurt/M. und New York. S. 259-284.

Hobsbawm, Eric J. (1991): Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780. Frankfurt/M.

Krüger-Potratz, Marianne (1999): Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. H. 2, S. 149-165.

Neumann, U./Reuter, L. (1997): Alles, was Recht ist. Minderheiten im deutschen Schulwesen. In: Deutsch lernen. Nr. 3, S. 224-243.

Nieke, Wolfgang (2003): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Opladen.

Pries, Ludger (1997): Neue Migration im transnationalen Raum. In: ders. (Hg.): Transnationale Migration. Sonderband 12 der Zeitschrift Soziale Welt. S. 15-36.

Thränhardt, Dietrich (1999): Ausländer im deutschen Bildungssystem. Ein Literaturbericht von 1975. Wiederabdruck in: Krüger-Potratz/Marianne (Hg.): Interkulturelle Studien, H. 30. Münster, S. 138-171.

© INBAS GmbH 2006

2 Konzeptionelle Ansätze

2.1 *Karin Manneke:* Interkulturelle Pädagogik, Interkulturelle Bildung, Migrationspädagogik – wer steigt da noch durch? Versuch einer Entwirrung

Einleitung

Die wissenschaftliche Disziplin, die sich mit der schulischen Förderung und der beruflichen Integration von jugendlichen Migrantinnen und Migranten beschäftigt, wird als Interkulturelle Pädagogik, Interkulturelle Bildung oder Migrationspädagogik bezeichnet. Dieses Fach, angesiedelt bei den Erziehungswissenschaften, entstand vor rund dreißig Jahren und hieß damals Ausländerpädagogik.

In den letzten Jahren gab es gleich drei neue Einführungen (Auernheimer 2003, Mecheril 2004 und Krüger-Potratz 2005) in diesen inzwischen eigenständigen Arbeitsbereich unter den drei oben genannten unterschiedlichen Bezeichnungen – als seien plötzlich drei neue Fachbereiche in den Erziehungswissenschaften entstanden. Es werden weitere neue Einführungen hinzukommen.

Die unterschiedlichen Begriffe lassen unterschiedliche Blickwinkel und Schwerpunkte vermuten, die miteinander konkurrieren. Man will sich voneinander abgrenzen und sich in einer jungen wissenschaftlichen Disziplin profilieren, denn es geht auch um Lehrstühle an deutschen Universitäten.

Schon diese wenigen Fakten deuten an, dass die Situation von Forschung und Lehre in dieser erziehungswissenschaftlichen Disziplin sehr heterogen ist und für den am Thema interessierten, aber hauptberuflich nicht wissenschaftlich arbeitenden Menschen etwas unübersichtlich erscheint.

Vielleicht kann es hilfreich sein, sich einen Überblick darüber zu verschaffen, was die Wissenschaft zu den Themen Interkulturalität und Migration zu sagen hat.

Die für diesen Beitrag gelesenen Veröffentlichungen der erziehungswissenschaftlichen Arbeitsbereiche greifen auf politologische, soziologische, psychologische und philosophische Publikationen zurück und führen einen gesellschaftspolitischen Diskurs, den man bei den Erziehungswissenschaften in dieser Intensität erst einmal nicht erwartet. Das lässt vermuten, dass der Bildungsbereich der gesellschaftliche Bereich mit dem sensibelsten Seismographen ist, in dem gesellschaftliche Probleme am stärksten sichtbar werden und/oder von dem zu viele Lösungen für eben diese Probleme erhofft und verlangt werden. Im wissenschaftlichen Diskurs der Interkulturellen Bildung/Migrationspädagogik werden Fragen zum System Schule und zur Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen aufgeworfen, die die Auseinandersetzung um Pädagogik allgemein beeinflussen und politisieren könnte.

Um es vorwegzunehmen: Der kleine Ausflug in die Wissenschaft hinterließ mehr Fragen als Antworten, und es konnten keine Rezepte für die Praxis ausfindig gemacht werden – was angesichts einer immer komplexer werdenden Welt schlüssig ist.

Geleitet wurde der Ausflug von der Frage, mit welchen empirischen Untersuchungen und theoretischen Herleitungen die Wissenschaft im Rahmen dieses Themas Anregungen bietet, eingefahrene Denkweisen aufzubrechen, komplexe Zusammenhänge

© INBAS GmbH 2006

zu verstehen, Blickwinkel zu erweitern oder zu wechseln, Alltagslogik auf den Kopf zu stellen.

2.1.1 Defizit und Differenz enden in Diskriminierung

Die Disziplin, die über die Folgen migrationsbedingter Vielfalt für die Erziehung nachdenkt, hat in der Zeit ihres Bestehens seit den 1970er Jahren mehrere Perspektivenwechsel vollzogen und ihre Bezeichnungen verändert: von der Ausländerpädagogik über die Interkulturelle Pädagogik zur Interkulturellen Bildung/Migrationspädagogik.

- Die **Ausländerpädagogik** sah als Unterscheidungskriterium Pass und Herkunft an, als ihren thematischen Fokus die Sprachkompetenz, als ihre Aufgabe die Förderung durch Kompensation, als ihr Ziel die Assimilation.
- Die I**nterkulturelle Pädagogik** findet ihr Unterscheidungskriterium in der Kultur, der Fokus liegt auf Identität, ihre Aufgaben sind Begegnung und Verstehen mit dem Ziel der Anerkennung (vgl. Mecheril 2004, 90). Die Interkulturelle Bildung und die Migrationspädagogik kritisieren an der Interkulturellen Pädagogik, dass die Kultur als (alleiniges) Unterscheidungsmerkmal angesehen wird, und entwickeln aus dieser Kritik heraus neue Gedanken.
- Die **Interkulturelle Bildung** versteht interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation und Querschnittsaufgabe im Umgang mit Vielfalt, bei der **Migrationspädagogik** liegt der Fokus auf den Macht- und Herrschaftsverhältnissen in einer Migrationsgesellschaft, und sie versucht in diesem Kontext, Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

In der Öffentlichkeit und in der pädagogischen Praxis existieren alle drei Stränge – die Ausländerpädagogik, die Interkulturelle Pädagogik und die Kritik an der Interkulturellen Pädagogik – gleichzeitig und nebeneinander. Vielleicht ist dieses Nebeneinander darin begründet, dass die Ausländerpädagogik bzw. die Interkulturelle Pädagogik keine wirkliche Antwort auf die Herausforderungen gefunden hat und/oder weil soziale Veränderungen und Bewusstseinswandel nicht gleichmäßig und ausgewogen stattfinden. „Die Gesellschaft geht nicht auf wie Sauerteig, sie wird nicht gleichmäßig größer, differenzierter, komplexer“, wie Niklas Luhmann sagt.[36]

Die wohl älteste und bekannteste Einführung in die Interkulturelle Pädagogik dürfte von Georg Auernheimer stammen, der seit 1992 Professor für Interkulturelle Sozialisations- und Migrationsforschung an der Universität zu Köln ist. Sie erschien erstmals 1990 und fünf Jahre später in überarbeiteter und ergänzter Auflage unter dem Titel „Einführung in die interkulturelle Erziehung“. Auernheimer nannte die neu bearbeitete und erweiterte dritte Auflage, die im Jahre 2003 erschien, „Einführung in die interkulturelle Pädagogik“, weil man – wie er im Vorwort sagt – inzwischen „von einem eigenständigen pädagogischen Fachgebiet sprechen kann“ (Auernheimer 2003, Vorwort). Die Diskussion über interkulturelle Erziehung verlief und verläuft – so Auernheimer – in vielen Ländern und in Deutschland trotz aller Unterschiede nach einem ähnlichen Grundmuster.

Nachdem die Kinder von Gastarbeitern und Gastarbeiterinnen zur Schule gehen mussten – in den 1960er Jahren gab es für sie erstmals die Schulpflicht –, ging man davon aus, dass die Integration von Migrantenkindern durch die Behebung sprachlicher Defizite gelingen kann, und entwarf entsprechende Konzepte. Die Ausländerpädagogik wurde als Nothilfe für eine Übergangsphase angesehen.

[36] Quelle unbekannt.

© INBAS GmbH 2006

Jahre später – inzwischen war klar, dass die Migrantenfamilien nicht nur vorübergehend blieben – sah man die kulturellen Unterschiede als die Ursache für Integrationsschwierigkeiten an und wollte sie thematisiert sehen.

Heute – als Konsequenz aus der Kritik an der Interkulturellen Pädagogik – wird Wert darauf gelegt, dass auf die Diskriminierung von Minderheiten auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt und im Bildungssystem aufmerksam gemacht und der strukturelle Rassismus thematisiert wird (vgl. Auernheimer 2003, 27).

Der oben skizzierte Verlauf der Diskussion um interkulturelle Erziehung wird also entlang der Migrationsgeschichte in Deutschland strukturiert, so als hätten die Ausländerpädagogik und die Interkulturelle Pädagogik jeweils auf die entsprechenden neuen gesellschaftlichen Herausforderungen reagiert.

Diese Darstellung des Fachgebietes findet man in der Literatur immer wieder, sie wird allerdings gleichzeitig kritisiert, ohne aber eine andere Strukturierung anzubieten.

Marianne Krüger-Potratz – sie ist Professorin und Leiterin der Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik an der Universität Münster – kritisiert diese chronologische Phaseneinteilung. Sie erscheine auf den ersten Blick plausibel, weil eine Phaseneinteilung suggeriert, dass die alten Denk- und Handlungsmuster mit dem Eintritt in eine neue Phase verschwunden seien und sich so die Geschichte der Ausländerpädagogik lese wie eine „Fortschrittsgeschichte“. Der Tatbestand, dass alle Phasen gleichzeitig nebeneinander bestehen, ließe aber auch die gegenteilige Standortbestimmung zu: Das Arbeits- und Forschungsgebiet Interkulturelle Pädagogik stagniere (vgl. Krüger-Potratz 2005, 43ff.).

Paul Mecheril – Hochschuldozent an der Universität Bielefeld – strukturiert die Ausländerpädagogik und die Interkulturelle Pädagogik nicht nach ihrem zeitlichen Ablauf, sondern danach, welche Denk-Konzepte beide von den Zugewanderten, den Nicht-Migranten, den „Anderen“ haben.

Tabelle 11: „Der und die natio-ethno-kulturelle Andere in der ‚Ausländerpädagogik’ und der ‚Interkulturellen Pädagogik’“ (Mecheril 2004, 90)

	Ausländerpädagogik	**Interkulturelle Pädagogik**
Konzept des Anderen	spezifischer Anderer	universeller Anderer
Unterscheidungskriterium	Pass/Herkunft	Kultur
Thematischer Fokus	(Sprach-)Kompetenz	Identität
Relationierungsform	Defizit	Differenz
Behandlungsperspektive	Assimilation	Anerkennung
Behandlungskonzept	Förderung, Kompensation	Begegnung, Verstehen

In dieser Differenzierung dürfte es eine dritte Spalte, das Konzept des „Anderen“ im Rahmen der Migrationspädagogik, nach deren eigener Logik nicht geben. Eine Theorie bzw. eine Pädagogik, die nicht diskriminierend sein will, dürfte kein Konzept von „dem Anderen“ haben. Differenz ist deklassierend. Mecherils Augenmerk richtet sich auf die Kritik an der Interkulturellen Pädagogik – darauf, dass auf „strukturell verursachte(r) Probleme der Ungleichheit und Benachteiligung“ (Mecheril 2004, 88) mit Kulturalisierung und Pädagogisierung reagiert wird.

Isabell Diehm, Hochschuldozentin an der Universität in Frankfurt/M., und Frank-Olaf Radtke, Professor an derselben Universität, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaften, benennen diese drei Stränge in einer Veröffentlichung von 1999 plakativ und dadurch gut einprägsam mit drei Ds: Das erste „D“ steht für den Blick auf das Defizit im

© INBAS GmbH 2006

Rahmen der Ausländerpädagogik, das zweite „D“ steht für Differenz als thematischer Schwerpunkt der interkulturellen Pädagogik. Beide „Ds“ führen zum dritten „D“ – zur Diskriminierung:

„Die Debatten im Bereich von Erziehung & Migration gruppieren sich um drei Leitbegriffe, die jeweils mit einem ‚D’ beginnen: ‚Defizit’, ‚Differenz’ und ‚Diskriminierung’. Jedes der drei ‚Ds’ der Migrationspädagogik gibt eine unterscheidbare Beobachtungs- und Interpretationsrichtung vor. Demnach können Probleme im Umgang mit nationalen, kulturellen oder sprachlichen Unterschieden entweder asymmetrisch auf *Defizite* auf Seiten der Immigranten zurückgeführt werden, wie es charakteristischerweise in der ‚Ausländerpädagogik’ geschieht; oder die Probleme resultieren aus *Differenzen*, die ihren je eigenen Wert haben und mit denen umzugehen alle Beteiligten lernen müssen – das wäre die Formulierung der ‚Interkulturellen Pädagogik’ und ihre Forderung an ein revidiertes Curriculum. In beiden Fällen kann, betrachtet man die Folgen dieser Problembeschreibungen und die daraus resultierenden Praxen unter dem Gesichtspunkt der Verteilungsgerechtigkeit, die wohlmeinende pädagogische Anstrengung in sozialer *Diskriminierung* enden“ (Diehm/Radtke 1999, 20f.).

2.1.2 Interkulturelle Kompetenz ist Umgang mit Heterogenität

Eine erste Antwort auf die Problematik, dass Defizit und Differenz zur Diskriminierung führen, bietet die Definition von Interkultureller Kompetenz an, die sie als Umgang mit Heterogenität versteht, als Querschnittsaufgabe in allen Bereichen und Arbeitszusammenhängen – nicht nur bezogen auf Migrantinnen und Migranten.

„Interkulturelle Kompetenz bedeutet, mit der ‚unterschiedlichen Verschiedenheit’ der Menschen umgehen zu können. Der Terminus beinhaltet den Versuch, Verschiedenheit zu begreifen und gleichzeitig keine Festschreibung auf einzelne Kennzeichen zu riskieren. Für die soziale Arbeit lässt sich entsprechend übersetzen, dass interkulturelle Kompetenz als Querschnittsaufgabe bedeutet, dass alle Arbeits-, Lehr- und Beratungszusammenhänge betroffen sind. Hierbei sind auch die Organisation des Angebotes, die institutionelle Organisation und die Regelung der Zugangsmöglichkeiten mit einzubeziehen“ (Germing 2004, 16).

Es wäre hiernach selbstverständlich, dass alle sozialen Dienste und Einrichtungen für Migranten und Migrantinnen zuständig sind – nicht nur Spezial- oder Sonderdienste – und dass sich eine entsprechende Praxis daraus entwickelt. Um die zu erreichen, wäre Weiterbildung für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie eine eigene innere interkulturelle Öffnung der Institutionen notwendig.

Im schulischen Bereich wird noch mehr als im sozialen Bereich deutlich, dass Homogenität als selbstverständlich und Heterogenität als störend angesehen wird. Alle, die beruflich oder familiär mit Schule zu tun haben, kennen die Beschwerden über die vielen unterschiedlichen oder „schwierigen“ Kinder mit unterschiedlicher Leistungsfähigkeit und unterschiedlichen Verhaltensweisen und den Ruf nach Sonder-Förderung von Migrantenkindern. Diese negative Sicht auf Vielfalt ist inzwischen so selbstverständlich geworden, dass wir sie nicht mehr hinterfragen.

Die Menschen müssen passend sein bzw. gemacht werden, wenn sie in den Einrichtungen bleiben wollen. Auch daran haben wir uns gewöhnt. Schulische Schwierigkeiten von Kindern mit oder ohne Migrationshintergrund werden in der Regel mit deren persönlichen Schwierigkeiten erklärt, nicht mit der Qualifikation des Personals, mit Didaktik und Methodik des Unterrichts oder der Organisationsstruktur der Schule. Die Deutung von Problemen ist auch eine Frage von (Definitions-)Macht.

© INBAS GmbH 2006

Professionelle Kompetenz ist selbstverständlicher Umgang mit Heterogenität – nicht nur im Umgang mit Migrantenkindern. In der heutigen Interkulturellen Pädagogik und Interkulturellen Bildung geht man von der Idee einer heterogenen Gesellschaft aus, die von den Prinzipien „Gleichheit“ und „Anerkennung“ geleitet wird.

Leitmotive, Themen und Ziele der Interkulturellen Pädagogik sind (Auernheimer 2003, 21):

- „das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft,
- die Haltung des Respekts für Andersheit,
- die Befähigung zum interkulturellen Verstehen,
- die Befähigung zum interkulturellen Dialog“.

Die Kritiker der Interkulturellen Pädagogik sehen interkulturelle Kompetenz bezogen auf Migrantinnen und Migranten als schädlich, bezogen auf alle Menschen als förderlich an.

Soziale Veränderungen vollziehen sich ungleichmäßig und unausgewogen. So bestehen heute gleichzeitig eher traditionelle Gesellschaftsausprägungen mit der Struktur und dem Drang nach Homogenität und Stabilität neben modernen Ausprägungen, die gekennzeichnet sind von wachsender Heterogenität und Mobilität.

Heterogenität bereichert das gesellschaftliche Leben, macht es aber auch komplexer und vielleicht komplizierter. Der Umgang mit Heterogenität wird sich zukünftig immer weniger vermeiden lassen – auch oder gerade in den Einrichtungen, deren Aufgabe es ist, Menschen auf das Leben in der heutigen und der zukünftigen Gesellschaft vorzubereiten.

2.1.3 Begriffe und Bilder konstruieren Wirklichkeit

Die neueren Forschungen im Bereich der Interkulturellen Pädagogik beschäftigen sich kritisch mit den wissenschaftlichen, öffentlichen und alltagssprachlichen Begriffen und Bildern, denn Sprache und Bilder steuern Wahrnehmungen und konstruieren Wirklichkeiten. Interkulturelle Professionalität bedeutet u. a., über die eigene Sprache nachzudenken; gleichzeitig muss man sich für Termini entscheiden, die den zu vermittelnden Sachverhalt tragen und allgemein verständlich sind.

Auernheimer problematisiert in seiner Einführung kurz die zurzeit benutzten Begriffe und weist auf die Schwierigkeit hin, tragbare Alternativen zu finden. Begriffe wie „Ausländer“ werden in der Öffentlichkeit und alltagssprachlich benutzt; die Bezeichnungen „Migranten, Migrantenkinder, Migrantenjugendliche“ haben sich inzwischen in Fachkreisen der sozialen Arbeit und der Pädagogik durchgesetzt, sind aber undifferenziert. In wissenschaftlichen Fachkreisen spricht man von „autochthon“ (einheimisch, bodenständig) und „allochthon“ (fremdländisch) (vgl. Auernheimer 2003, 23/24). Diese letztgenannten Begriffe sind zwar gesellschaftlich unbelastet, aber auch unaussprechbar und weithin unbekannt.

Eine ähnliche Schwierigkeit gibt es in Bezug auf den Begriff Integration, suggeriert er doch, dass sich die Migranten und Migrantinnen einer gesellschaftlichen Situation anpassen und sich unauffällig machen sollen.

Marianne Krüger-Potratz widmet ein Viertel des Umfangs ihrer Einführung „Interkulturelle Bildung“ dem Problem der Begrifflichkeit in der Wissenschaft und in der Öffentlichkeit. „‚Ausländer’ ist als *Rechtsbegriff* eindeutig, aber außerhalb des Rechtsbereichs bedeutungsarm“ (Krüger-Potratz 2005, 23f.). Wenn in der Öffentlichkeit, in den Medien von Ausländern die Rede ist, ist nicht der rechtliche Status gemeint, sondern der Beg-

© INBAS GmbH 2006

riff soll die „Andersartigkeit“ verdeutlichen, das fremde Aussehen, das fremde Verhalten und die fremde Sprache (vgl. Krüger-Potratz 2005, 196f.).

In Zeitschriften und Zeitungen könne man gut erkennen, mit welchen Bildern der Terminus „Ausländer“ unterlegt wird: Ausländer haben schwarze Haare, Schnauzbart, dunklen Teint. „So berichten Personen (auch ohne ‚Migrationshintergrund’), dass sie aufgrund ihres ‚fremdländischen Namens’ oder ‚fremdländischen Aussehens’ als Ausländer eingeschätzt und entsprechend angesprochen werden“ (Krüger-Potratz 2005, 188).

Elisabeth Beck-Gernsheim – Professorin für Soziologie an der Universität Erlangen-Nürnberg – setzt sich in ihrem 2004 erschienenen Buch „Wir und die anderen“ mit den Bildern auseinander, die „wir“ von den „anderen“ haben; „von den Bildern, die in Deutschland über Migranten und ethnische Minderheiten kursieren“ (Beck-Gernsheim 2004, 9). Sie fragt nach den Vorannahmen und Vorurteilen über Migranten und Migrantinnen und die Rolle der Sozialwissenschaften bei deren Entstehung. Der mononationale Blick auf die anderen bestätigt Vorannahmen; durch die Entwicklung eines transnationalen Blicks kann man „den Missverständnissen und Mythen entkommen, die die Migrationsdebatten in Deutschland kennzeichnen“ (Beck-Gernsheim 2004, 17). Begriffe sind immer Zuschreibungen, Kategorisierungen von Menschen. „So wie der Terminus ‚Ausländer’ ließen sich weitere Termini durchleuchten: scheinbar neutrale bzw. gruppenübergreifende wie *Migranten, Zuwanderer* oder *Flüchtling*, scheinbar präzise, die auf die Migrationsform bzw. die mit der Migration verbundene Intention verweisen: *Gastarbeiter, Arbeitsmigranten*, *ausländische Arbeitnehmer, Wanderarbeiter, Wanderarbeitnehmer, Bürgerkriegsflüchtlinge,* …“ (Krüger-Potratz 2005, 189).

In Bezug auf den zurzeit üblichen Terminus „Migrant“ lässt sich fragen, wie lange ein Mensch als Migrant kategorisiert wird: Kann man dieses Merkmal auch erben oder muss man selbst zugewandert sein?

Paul Mecheril geht in seiner Einführung noch einen Schritt weiter in der Kritik an Sprache und kreiert neue Begriffe, um gesellschaftliche Relationen deutlich zu machen. Migranten und Ausländer und Nicht-Migranten und Nicht-Ausländer gibt es nicht als solche, sondern nur unter dem (künstlichen) Fokus migrationssoziologischer oder migrationspädagogischer Untersuchungen in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext.

„Die überragende Bedeutung, die der Unterscheidung zwischen ‚Migranten’ und ‚Nicht-Migranten’ zukommt, muss verstanden werden mit Bezug auf Merkmale des natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskontextes ‚Deutschland’. Denn anders als den meisten anderen Nationalstaaten ist Deutschland eine dem ‚kollektiven Gedächtnis’ tief eingeschriebene Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellen Anderen und Nicht-Anderen zu *eigen,* die mit der Vorstellung, der imaginären Praxis eines ethnisch und kulturell homogenen ‚Wir’ operiert“ (Mecheril 2004, 23f.).[37]

Der migrationspädagogische Fokus bewirkt, dass andere Differenzen zwischen Menschen – wie Geschlecht, Sexualität, Gesundheit, Alter, Besitz etc. – in dieser Disziplin keine Rolle spielen. Paul Mecheril untersucht diesen Kontext, in dem Migranten und Nicht-Migranten so eindimensional unterschieden werden, und geht der Frage nach, „inwiefern Pädagogik einen Beitrag zur (Re-)Produktion dieser Ordnung leistet und welche Möglichkeiten der verändernden Einflussnahme in diesem Zusammenhang vorhanden sind“ (Mecheril 2004, 25).

[37] Der Begriff „kollektives Gedächtnis“ wurde von M. Halbwachs geprägt (1967).

© INBAS GmbH 2006

Beck-Gernsheim und Mecheril begeben sich auf eine Meta-Ebene und beziehen ihre eigene wissenschaftliche Forschungsdisziplin als Untersuchungsgegenstand mit ein: Beck-Gernsheim erforscht die Migration aus der Perspektive der Sozialwissenschaften und bezeichnet die Migrationsforschung selbst aufgrund ihrer Vorannahmen und Untersuchungsfragen als diskriminierend. Mecherils migrationspädagogische Ausführungen beinhalten die Reflexion des Verhältnisses von Migration und Pädagogik. Diese Meta-Meta-Ebene macht die Beschäftigung mit dem Thema komplex.

2.1.4 Die Einheimischen schließen die Reihen

Wanderung (= Migration) verändert die wandernden Menschen und die Gruppen, zu denen sie gehörten und gehören, sowie die Gesellschaft, aus der sie kommen (abgebende Gesellschaft), und die Gesellschaft, in die sie gehen (aufnehmende Gesellschaft). Dies ist ein Thema für die so genannte Migrationssoziologie – in die im Folgenden ein kleiner Abstecher gemacht werden soll.

Annette Treibel – Professorin an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe – untersucht in ihrem Buch „Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht“, das in dritter Auflage 2003 erschien, „eine spezifische Form der Gruppenbeziehung in modernen Gesellschaften, die zwischen Einheimischen und Neuankömmlingen“ (Treibel 2003, 16). Sie richtet ihren Blick nicht auf ein kurzfristiges, singuläres „Ausländerproblem“ – wie es in der politischen Öffentlichkeit oft dargestellt wird –, sondern forscht aus einer längerfristigen Perspektive heraus (Treibel 2003, 15).

Die Migrationssoziologie gibt es in der Bundesrepublik – anders als in den USA – erst seit den 1980er Jahren in begrenztem Umfang, so kann man in dem Buch von Petrus Han lesen. Er ist Professor an der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen und hat die vielen Fragen der Fachkräfte, die mit Migrantinnen und Migranten arbeiten und für ihre Arbeit nach wissenschaftlichen Erkenntnissen suchen, sowie die Zunahme der Migrationsbewegungen und ihre Folgen zum Anlass genommen, in dieses komplexe Fachgebiet einzuführen (vgl. Han 2005, 2).

„Bei der Suche nach deutschsprachiger soziologischer Fachliteratur stellt man fest, dass die wenigen Publikationen in ihrem Inhalt so allgemein und abstrakt gehalten sind, dass sie für die Problemstellungen, auf die sie konkreten und praxisorientierten Bezug nehmen sollen, kaum Hilfestellung bieten“ (Han 2005, 3). Han skizziert Begriffe, Ursachen, Verläufe, Folgen und Perspektiven der Migration, stellt unterschiedliche Theorien über Phasen der Migration und der Integration im Aufnahmeland vor. Die Migrationssoziologie bietet unterschiedliche Formen und Stufen der Akkulturation, des interkulturellen Lernens an (vgl. auch Auernheimer 2003, 77 ff.; Krüger-Potratz 2005, 157ff.). Die Modelle, die für die Erklärung des interkulturellen Lernens verwendet werden, wirken allerdings sehr mechanisch.[38] Vielleicht sind komplexere Definitionen von Lernen hilfreicher, um so etwas Vielfältiges wie das Interkulturelle Lernen zu erklären.

Die individuelle Entscheidung zur Migration wird von Han als langer Prozess beschrieben; Motive sind existenzielle Belastungen und Unsicherheiten im Heimatland, denen man entfliehen will. Das Ankommen in der Aufnahmegesellschaft wird dann wiederum als eine Erschütterung, als Orientierungslosigkeit und Verunsicherung erlebt, der man eigentlich entgehen wollte.

[38] Andere Wissenschaftler wie z. B. Leenen und Grosch stellen Interkulturelles Lernen in Stufen dar (nachzulesen in: Auernheimer 2003, 125) oder als spiralförmiges Stufenmodell (nachzulesen in: Krüger-Potratz 2005, 161ff.).

© INBAS GmbH 2006

Migration kann Verhaltens-Unsicherheit, Orientierungslosigkeit und Instabilität mit sich bringen. Für Praktikerinnen und Praktiker wäre es sicher hilfreich, mehr über die psychische Dynamik von Migrationsprozessen und über Traumatisierungen in Kriegsgebieten zu erfahren, ohne diese Kenntnisse zu pauschalisieren. Umso verständlicher ist, dass Migrantinnen und Migranten auf die Frage, was für ihre Gestaltung der Zukunft förderlich sein kann, eine sichere rechtliche Situation nennen.

Annette Treibel untersucht in ihrem oben genannten Buch das Beziehungsgeflecht zwischen Einheimischen und Zugewanderten und fragt, welche Bedeutung hierbei der ethnischen Herkunft zukommt: „Die ethnische Herkunft als solche hat nicht die Bedeutung, die ihr in der Öffentlichkeit vielfach zugewiesen wird (vgl. die Rede vom ‚Türkenproblem' in der Bundesrepublik). Konflikte zwischen Einheimischen und Zugewanderten entstehen nicht deshalb, weil sich z. B. ‚die deutsche' und ‚die türkische' Kultur so sehr unterscheiden würden" (Treibel 2003, 217). Sie argumentiert mit Elias/Scotson[39] und Hoffmann-Nowotny[40], dass die Einheimischen die Zugewanderten mit dem Argument der Zugehörigkeit zu einer anderen Ethnie abwehren, um ihren Status und ihr Ansehen zu sichern (vgl. Treibel 2003, 218). Gesellschaftliche Ränge werden in traditionellen Gesellschaften zugewiesen durch Zuschreibungen. Diejenigen, die Deklassierung befürchten, betreiben Ausgrenzung am stärksten. Die Zugewanderten sollen auf den niedrigsten sozialen Positionen bleiben (Unterschichtung), damit die eigene Position gesichert bleibt. „Die Einheimischen *schließen die Reihen* gegen die Neuen" (Treibel 2003, 221).

Die Spannungen und Unsicherheiten, denen die Wanderer durch ihre Migration entfliehen wollten, sind im Aufnahmeland nicht weniger geworden (vgl. Treibel 2003, 218; Han 2005, 215 ff.). Die Zugewanderten wehren sich allerdings nicht gegen ihre Unterschichtung, weil sie im Vergleich zum Herkunftsland oft einen Aufstieg verzeichnen können (Mecheril nennt das den Habitus des Sich-Duckens, um in einer Dominanzgesellschaft klar zu kommen).

Diese soziologischen Erklärungen für das Zusammenleben von Einheimischen und Zugewanderten, von „Alteingesessenen" und „Zugezogenen" fließen auch in die kontroversen Diskussionen um die Interkulturelle Pädagogik ein.

2.1.5 Interkulturelle Kompetenz ist Problematisierung von Repräsentationsverhältnissen

Die Beschäftigung mit interkultureller Kompetenz – sei es nun der kultursensible Umgang mit Migrierten oder der Umgang mit Heterogenität allgemein – lenkt von dem eigentlichen Problem ab: dass es um gesellschaftliche Partizipation und Machtverteilung geht. Das ist der Kern der Migrationspädagogik, die aus der Kritik an der Interkulturellen Pädagogik – der so genannten Kulturalisierungskritik – entstanden ist und sich als Ergänzung zu Interkultureller Pädagogik und Interkultureller Bildung versteht. Aufgabe

[39] Norbert Elias und John L. Scotson haben in ihrer Veröffentlichung „Etablierte und Außenseiter"(1993) von 1958 bis 1960 eine englische Gemeinde untersucht, besonders unter dem Gesichtspunkt der Spannungen zwischen Alteingesessenen und Hinzugezogenen und der damit verbundenen Stigmatisierungen und Ausgrenzungen. Es ist ein soziologischer Klassiker, auf den sich viele Veröffentlichungen über das Zusammenleben von Migrierten und Nicht-Migrierten beziehen.
Norbert Elias, John L. Scotson, Etablierte und Außenseiter. Frankfurt/M. 1993.
A. Treibel bezieht sich hier auf die Veröffentlichung von Norbert Elias/John L. Scotson (1990): „Zur Theorie von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen", S. 7-56.

[40] Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny war Soziologe an der Universität Zürich und veröffentlicht seit vierzig Jahren zum Thema Migration. Seine aktuellste Veröffentlichung ist: „Der Fremde in der Schweiz" von 2001. Treibel bezieht sich hier auf seine Veröffentlichung von 1973: „Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz".

© INBAS GmbH 2006

einer Migrationspädagogik wäre laut Mecheril, die Herstellung und Wiederholung von Zuschreibungen und Ordnungen zu unterbrechen, die zuständig sind für die Verteilung von Bildungs- und Berufschancen.

In seinem Vortrag auf einer Xenos-Veranstaltung am 8. November 2004 in Hannover sagte Paul Mecheril:[41] „Interkulturelle Professionalität hat in erster Linie nicht so sehr etwas mit Verstehen zu tun, nicht mit Verfeinerung von Respekt, nicht mit der Intensivierung unserer Empathiestrukturen, auch nicht in erster Linie mit Ambiguitätstoleranz – nicht deshalb, weil das unwichtig ist, es ist sehr wichtig – sondern weil die Fokussierung dieser Aspekte vom Problem ablenkt.
Interkulturelle Professionalität hat im Wesentlichen zu tun mit der Problematisierung von Repräsentationsverhältnissen – nicht Verstehen, sondern die Auseinandersetzung mit der Frage der Repräsentation ist das zentrale Moment von Interkulturalität.
Mit Repräsentation ist zweierlei gemeint: Darstellung und Vertretung. Wer stellt was in dem interkulturellen Zusammenhang dar? Wer repräsentiert wen? Das sind die zentralen Fragen! Wer spricht im bundesdeutschen Diskurs über Migranten und Migrantinnen? Das sind im Wesentlichen Nicht-Migranten und Nicht-Migrantinnen. Wer ist befugt, Positionen zu vertreten, zu repräsentieren? Wer vertritt in Praxiszusammenhängen Aspekte, die etwas mit Migration, etwas mit Migranten und Migrantinnen, etwas mit Wanderungserfahrungen, etwas mit Fluchterfahrungen, etwas mit Diskriminierungserfahrungen, etwas mit Benachteiligung auf der Ebene mit Migrationsstruktur zu tun haben? Das sind in der Regel nicht Menschen mit Migrationshintergrund – vor allen Dingen, wenn wir uns Führungsetagen angucken, wer z. B. befugt ist, Konzeptionen und Personalentscheidungen, politisch relevante Entscheidungsprozesse mitzugestalten.
Interkulturelle Kompetenz wäre hiernach, mitzuhelfen, die Strukturen, in der Ungleichheit symbolisch und faktisch produziert und reproduziert wird, zu verändern.
Wenn wir dieser Aufforderung nachkommen, sprechen wir wieder für die anderen. Das ist ein Dilemma!“

2.1.6 Interkulturelle Kompetenz ist rassismuskritisches Denken

Ein weiteres Problem ist, dass wir sofort wissen, wer unter uns der Fremde ist – unabhängig davon, welchen Pass er hat. In Bildern wird – wie schon dargestellt – der Fremde, die Fremde als dunkelhaarig, dunkeläugig und mit dunklem Teint dargestellt. Das Bild des Fremden wird nicht hinterfragt. Das Fremde wird als „an sich“ fremd dargestellt, nicht als eine Eigenschaft, die „für mich“ fremd ist. Es bedient die rassistische Konstruktion des Fremden. Woher kommt das? Woher wissen wir, dass Dunkelhaarige, Dunkelhäutige uns fremder sind als Hellhäutige und Blonde? Diese Zuschreibung, diese Einteilung ist eine Konstruktion, etwas Künstliches. Rasse ist ein konstruierter Begriff, der sich in früheren Jahrhunderten – als man menschliche Geschichte noch als Naturgeschichte beschreiben wollte – entwickelte und der politisch nützlich war, um Herrschaft zu sichern. Konstruktionen sind künstliche Begriffe, Nominaldefinitionen, die erfunden wurden, um Phänomene zuzuordnen, einzuteilen und bewertbar zu machen (Intelligenz ist ein weiteres Beispiel für einen Kunstbegriff). Nominaldefinitionen, Konstruktionen greifen in ihren Beschreibungen nicht auf die Beschaffenheit von realen Phänomenen zurück. Konstruktionen kann man aber auch wieder verlernen: Man muss sie als solche bewusst machen.

Mecheril und andere greifen auf rassismustheoretische Forschungen und Trainings in England zurück (vgl. auch Auernheimer 2003, 91 ff.; Krüger-Potratz 2005, 210 ff.).
Wenn man sich mit Repräsentationsverhältnissen beschäftigt, dann ergibt sich laut

[41] Unveröffentlichte Quelle; zitiert mit Genehmigung des Autors aus einem Mitschnitt der Veranstaltung „Haltungswechsel – Interkulturelle Kompetenz heißt auch, sich irritieren zu lassen“.

© INBAS GmbH 2006

Mecheril als pädagogische Aufgabe nicht die Frage „Wie gehen wir mit den Fremden besser um?“, sondern man sollte fragen: „Wie kommt man darauf, dass das der Fremde ist? Wer profitiert davon, dass so unterschieden wird, wie unterschieden wird?“

Warum wird immer noch so diskutiert, fragt Mecheril in seinem oben zitierten Vortrag weiter, als ob Migranten und Migrantinnen eigentlich nicht zur Gesellschaft gehören? Wie ist das zu erklären? Vielleicht bekommt man eine Antwort darauf, wenn man betrachtet, wer von dieser Unterscheidung profitiert und wer nicht. Ein weiterer paradoxer Effekt ist folgender: Indem man fordert, dass Minderheitsangehörige in die Führungsetagen sollen, reproduziert man eben diese Unterscheidung. Die Differenzierung nach Kultur ist rassistisch. Das Unterscheidungsmerkmal Kultur ersetzt das Unterscheidungsmerkmal Rasse, weil der Begriff Rasse für diese Gesellschaft inzwischen nicht mehr salonfähig ist.

Die beiden Grundsätze der Interkulturellen Pädagogik – „Gleichheit“ und „Anerkennung“ – ergänzt der so genannte migrationspädagogische Ansatz mit einem dritten Prinzip: „der *Verschiebung von dominanten Zugehörigkeitsordnungen“* (Mecheril 2004, 223).

Mecheril fordert nicht die Ablösung einer bestehenden Ordnung durch eine neue, sondern ihre Schwächung durch Wissen über Herrschaftsverhältnisse, durch Ironie über das eigene Unvermögen des Verstehens und durch Reflexion von Denkkategorien, die den Blick einengen (vgl. Mecheril 2004, 223). Die drei Prinzipien Gleichheit, Anerkennung und das „Rütteln“ an dominanten Zugehörigkeitsordnungen stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander, welches nicht auflösbar ist (vgl. Mecheril 2004, 220).

Insofern ist interkulturelle Kompetenz doch auch Ambiguitätstoleranz – das Aushalten von Spannungen, von Ungewissheiten und Uneindeutigkeiten. Oder anders ausgedrückt: Interkulturelle Kompetenz ist eine Haltung, eine Perspektive, „die das einteilende, das vereindeutigende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln schwächt“ (Mecheril 2004, 225).

2.1.7 Interkulturelle Kompetenz ist (Selbst-)Reflexionsfähigkeit

Im Rahmen des wissenschaftlichen Diskurses – nicht in der pädagogischen Praxis – besteht in den folgenden Grundpositionen Konsens (vgl. Auernheimer 2003, 119 ff.; Krüger-Potratz 2005, 30 ff.):

- Kultur ist kein „statisches, homogenes, hermetisch geschlossenes System“ (Auernheimer 2003, 120),
- strukturelle Ungleichheiten müssen beachtet werden, interkulturelle und antirassistische Erziehung werden als gleich angesehen,
- keine Festlegung auf ethnische Zugehörigkeit,
- Selbstreflexion der eigenen kulturgebundenen Wahrnehmungsmuster ist nötig.

Interkulturelle Bildung

- richtet sich an alle und ist kein gesondertes Unterrichtsfach (vgl. Krüger-Potratz 2005, 30 ff.),
- ist eine Schlüsselqualifikation für die Einzelnen und eine Querschnittsaufgabe in allen pädagogischen Tätigkeitsfeldern,
- hat die Veränderung von Deutungsmustern, Einstellungen und Haltungen zum Ziel,
- ist eine Haltung – kein Programm oder Projekt,

© INBAS GmbH 2006

- setzt sich ein für die Veränderung von diskriminierenden Strukturen,
- umfasst auch förderpädagogische Angebote.

Interkulturelle Kompetenz ist in der Interkulturellen Pädagogik eine Schlüsselqualifikation und Querschnittsaufgabe, die auch darin besteht, das Gegenüber zu verstehen, wobei Wissen und Empathie hilfreich sind.

Der migrationspädagogische Ansatz problematisiert dieses Verstehen, weil diese Art der Interaktion ein hierarchisches Gefälle beinhaltet zwischen dem, der versteht und dem, der verstanden wird. Verstehen hat etwas mit Macht zu tun. Mecheril plädiert im pädagogischen Handeln in Bezug auf migrationsbedingte Vielfalt für eine Haltung des gleichzeitigen Verstehens und Nicht-Verstehens: „Denn die Anerkennung von Nicht-Verstehen schwächt den Status des Handlungs- und Erkenntnissubjektes. Das ‚schwache Subjekt' erkennt und achtet die Grenze seines autonomen Handelns in der (unterstellten und verstandenen) autonomen Fremdheit, in der fremden Autonomie des Anderen" (Mecheril 2004, 129).

Ein Mensch mit interkultureller Kompetenz zeigt sich als „nicht-wissend", ohne sich aus der Verantwortung und Auseinandersetzung zu stehlen, oder anders ausgedrückt: Er macht sich ein Bild vom anderen, nimmt bewusst wahr, überprüft das Bild an neuen Erfahrungen und verändert es. Diese dynamische Form der Selbstreflexion, dieses Lernen funktioniert wie eine permanente Rückkopplungsschleife.

Es funktioniert aber nur, wenn Korrekturen zugelassen werden, d. h., so genannte Fehler, Abweichungen müssen begrüßt werden. Mecheril plädiert für eine Fehlerfreundlichkeit (eine Forderung, die für die Schule schwer vorstellbar ist!). Werden Fehler begrüßt und zugelassen, kann man aus dem, was „falsch gelaufen" ist, neue Zusammenhänge erkennen, Erkenntnisse gewinnen. Man kann lernen![42]

Interkulturelles Lernen ist – so Mecheril – die permanente Selbst-Reflexion aller Faktoren, die eine Situation bestimmen. Interkulturelle Kompetenz wäre dann Selbst-Reflexionsfähigkeit und interkulturelles Handeln könnte als lernendes Handeln verstanden werden.

Es wäre eine spannende und anspruchsvolle Aufgabe, Konzepte für Aus- und Fortbildung, für Beratung und Supervision zu erarbeiten, die diese Überlegungen einbeziehen.

Literatur

Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.

Beck-Gernsheim, Elisabeth (2004): Wir und die anderen. Frankfurt/M.

Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. In: Baacke, Dieter (Hg.): Grundriss der Pädagogik. Band 3. Stuttgart.

Elias, Norbert/Scotson, John L. (1993): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt/M.

Elias, Norbert/Scotson, John L. (1990): Zur Theorie von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen. Frankfurt/M.

[42] Die Modelle von „lernenden Organisationen" funktionieren ähnlich: Es werden permanente Rückkoppelungsschleifen in der Organisation installiert und eine Veränderung der Normen und Werte in der Organisation eingeleitet. Die alte Norm heißt: Fehler müssen vermieden und verschwiegen werden; die neue Norm heißt: Fehler sind nicht zu vermeiden und müssen ausgewertet werden.

© INBAS GmbH 2006

Germing, Cathrin (2004) auf der ersten Veranstaltung „Sichtwechsel“, abgedruckt im Tagungsbericht (Anm. 1), S. 16. Hannover.

Halbwachs, Maurice (1967): Das kollektive Gedächtnis. Stuttgart.

Han, Petrus (2005): Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven. Stuttgart.

Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1973): Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz. Stuttgart.

Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (2001): Der Fremde in der Schweiz. Zürich.

Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Reihe: Lernen für Europa. Band 10. Münster und New York.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel.

Treibel, Annette (2003): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Grundlagentexte Soziologie. Weinheim und München.

© INBAS GmbH 2006

2.2 *Cathrin Germing:* Anforderungen an das pädagogische Konzept – Konzepte für die Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Jugendberufshilfe[43]

Vorbemerkung

Es gibt auf dem Markt eine Reihe von Angeboten, Checklisten und Leitlinien, die helfen sollen, qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit zu leisten. Im Dickicht der Diskussionen über Qualitätsstandards und -kontrollen, Zertifizierungen und gesellschaftliche Anforderungen fehlt nach wie vor eine einheitliche Definition von Qualität, Qualitätsstandards und Qualitätssicherung für den Bereich der Interkulturellen Pädagogik oder der Berufsvorbereitung. Jugendsozialarbeit mit ihren vielfältigen Maßnahmen der Jugendberufshilfe hat jahrzehntelang sehr erfolgreiche Arbeit geleistet. Trotzdem ergab eine Recherche keine aktuellen Ergebnisse bei der Kombination von Qualitätsstandard und Berufsvorbereitung und/oder Migration. Ein Beispiel dafür ist die umfangreiche Veröffentlichungsliste des Landesinstituts für Qualifizierung NRW. Dort kann man Veröffentlichungen zu den Themen Übergang Schule – Beruf, Interkulturelle Kompetenz oder Gender-Beratung u. Ä. finden, jedoch nicht in der hier gewünschten Überschneidung. Hingegen gibt es eine Reihe von Veröffentlichungen der sog. Grauen Literatur, zum Beispiel Vereinsschriften, Kommentare von Instituten etc. Selbstdefinierte Standards führen allerdings nicht zu einer objektiven Vergleichbarkeit.

Kishan, 17 Jahre
Staatsangehörigkeit: deutsch
Herkunft: bengalisch

In Deutschland ist die Krankenversorgung gut geregelt und man kann, wenn man gut arbeitet, auch gut Geld verdienen.

Nicht so gut finde ich, dass so viele Steuern abgenommen werden.

Mein Traumberuf ist Ingenieur. Dafür reicht mein Schulabschluss aber nicht. Ich bewerbe mich in move als Kaufmann im Einzelhandel und als Hotelkaufmann für eine Ausbildung.

Ich habe hier gelernt, wie man gute Bewerbungen schreibt und meine Deutschkenntnisse weiter verbessert. Allein hätte ich das nicht hinbekommen. Ich weiß jetzt auch, auf was es in der Ausbildung ankommt. Wie ich mich verhalten muss, damit ich erfolgreich sein kann. Das ist ganz anders als in der Schule.

Manche von den ausländischen Dozenten sollten auch noch besser Deutsch lernen oder sich anders ausdrücken, damit man schneller versteht, was sie meinen.

Weitet man die Recherche aus, trifft man auf einige Veröffentlichungen von Anfang bis Mitte der 1990er Jahre. Beispielsweise findet man im Band 6 der Materialien zur Qualitätssicherung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1996) einen Beitrag von Günter Rütz-Lewerenz mit dem Titel „Interkulturelle Orientierung in der Jugendsozialarbeit – ein Qualitätsstandard?“. Der Autor entwickelt in diesem Rahmen folgende Checkliste für die Jugendberufshilfe (Rütz-Lewerenz 1996, 56 f.):

„Die Träger der Jugendsozialarbeit wie auch der Jugendberufshilfe sollten sich nach der folgenden Checkliste überprüfen, ob sie interkulturellen Standards entsprechen. Hierbei ist eine interkulturelle Qualität nur zu gewährleisten, wenn dies als Aufgabe der Leitung, des Trägers und des Managements eindeutig definiert und im Rahmen der

[43] Dieser Beitrag geht auf einen Vortrag zurück, den Cathrin Germing im Rahmen eines Treffens des Arbeitskreises Migration der Modellversuchsreihe am 19.4.2005 in Göttingen gehalten hat.

© INBAS GmbH 2006

Führung umgesetzt wird. Dies muss ausdrücklich gewollt sein. Auch das Marketing sowie die Außendarstellung sollten den interkulturellen Anspruch deutlich machen.
Zum Konzept

- Ist die Zielgruppenorientierung im Konzept gesichert?
- Ist die Flexibilität des Konzeptes gegeben?
- Sind alle Informationen zur Ausbildung sprachlich deutlich genug und für Migranten und Migrantinnen verständlich?
- Wird didaktisch der Gruppe angemessen gelehrt?
- Wie steht das Konzept zu den direkten Bedürfnissen der Migranten und Migrantinnen, wie hoch ist das spezifische interkulturelle Angebot?
- Wie wird die Multikulturalität des Lernplatzes in der Einrichtung, dem Lernfeld, der Ausstattung deutlich?
- Wird das Erreichen des Anspruches kontrolliert?

Zu den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen

- Wie viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sprechen die Sprachen der Migrantinnen und Migranten?
- Wie viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind beschäftigt, die aus den Herkunftsländern kommen, welche haben eine bikulturelle, interkulturelle Kompetenz entwickelt?
- Gibt es Migrantinnen und Migranten in Führungspositionen?
- Werden die ausländischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ausreichend in Gremien berücksichtigt?
- Werden die deutschen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fachlich und psychologisch auf die interkulturelle Arbeit vorbereitet?
- Wird ein bestimmter Anteil an ausländischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gewünscht? Wird dies bei Stellenausschreibungen deutlich gemacht?
- Verdichtet sich die Erfahrung zur Handlungskompetenz?"

Jugendsozialarbeit hat nach § 13 KJHG den Auftrag, soziale Benachteiligungen und individuelle Beeinträchtigungen auszugleichen, die schulische und berufliche Ausbildung zu fördern sowie die Eingliederung in die Arbeitswelt und die soziale Integration zu bewirken. Dies bedeutet: Qualitätsstandards in der Jugendsozialarbeit sind sowohl an der persönlichen als auch an der beruflichen Entwicklung auszurichten. Der in der gesellschaftlichen Realität elementare Aspekt der Interkulturalität gilt bisher nicht explizit als Qualitätsmerkmal in der Jugendsozialarbeit.

Wie kann man Qualitätsmerkmale bzgl. der Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund für die Jugendberufshilfe formulieren? Oder anders gefragt: Welches sind wichtige Aspekte für die Arbeit mit jugendlichen Migrantinnen und Migranten, damit eine qualitativ hochwertige Arbeit gewährleistet werden kann?

Im Folgenden soll keine Checkliste zu evaluierender Merkmale erstellt werden, da dies zu statisch und eng erscheint. Es soll vielmehr verdeutlicht werden, dass es in erster Linie darum geht, die interkulturelle Dimension in allen Arbeits-, Lehr- und Beratungszusammenhängen einzubringen und zu diskutieren.

© INBAS GmbH 2006

2.2.1 Zur Notwendigkeit eines historischen Bewusstseins[44]

Migration und sprachlich-kulturelle Kontaktsituationen sind der Normalfall der Geschichte. Wie die Ergebnisse der Migrationsforschung zeigen, hat es immer und überall Wanderungen gegeben. Klaus Bade hat in Anlehnung an den homo sapiens die Bezeichnung „homo migrans“ geprägt, da Migration zum Leben gehöre wie „Geburt, Fortpflanzung, Krankheit und Tod“ (Bade 2000, 11). Politische, ökonomische oder ökologische Gründe haben zu allen Zeiten Menschen veranlasst, zu migrieren. Deutschland war – bis auf ganz wenige Ausnahmen – immer Auswanderungs-, Einwanderungs- und Transitland. So gesehen sind Multikulturalität, Multiethnizität und Mehrsprachigkeit keine neue Erscheinung, sondern fester Bestandteil der deutschen Geschichte. Im kollektiven Gedächtnis sind sie allerdings nur bruchstückhaft gegenwärtig.

Für den Bereich von Bildung und Erziehung hatte Migration ebenfalls Folgen, die bereits zu Anfang des 19. Jahrhunderts mit der Entstehung der Nationalstaaten zu spüren waren. Der Staat übernahm Bildung und Erziehung der Staatsbürger und hatte somit auch die Möglichkeit, Nicht-Staatsbürger von Bildung auszuschließen. Bis heute herrscht in pädagogischen Arbeitsfeldern die Annahme vor, man habe es in der Regel mit „Einheimischen“ zu tun. Diese Vorstellung von sprachlich-kultureller, ethnischer und nationaler Homogenität hat über lange Zeit unsere „Normalitätsvorstellungen“ bestimmt und die Gestaltung von Ausbildungsgängen und Praxiskonzepten oder die Theoriebildung beeinflusst.

2.2.2 Zur Kenntnis der Migrationslage

Erst seit wenigen Jahren wird ausdrücklich zur Kenntnis genommen, dass sich in der Bundesrepublik Deutschland (wie auch in anderen Staaten) infolge der so genannten Globalisierung ein tief greifender sozialer und kultureller Wandel vollzieht, der für das Aufwachsen, die Entwicklung und die Bildung aller Kinder und Jugendlichen von größter Bedeutung ist. Migration ist ein wichtiges Moment in diesem Prozess. Für die in der Bundesrepublik derzeit gegebene sprachliche, kulturelle, ethnische und nationale Heterogenität sind drei Wanderungsbewegungen entscheidend: Arbeitsmigration, Flucht (Asyl) und Aussiedlung.

Diese drei Formen der Migration lassen sich bei genauer Betrachtung weiter ausdifferenzieren: Es gibt

- EU-Binnenmigration,
- Familien- und Ehegattennachzug,
- Spätaussiedlung,
- Zuwanderung von Juden aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion,
- Kontingentflüchtlinge und Asylsuchende, Aufnahme von Kriegs-, Bürgerkriegs- und De-facto-Flüchtlingen aus der ehemaligen Republik Jugoslawien sowie
- zeitlich begrenzte Arbeitsmigration aus nicht EU-Staaten, Zuwanderung von IT-Fachkräften und anderen Fachkräften, für die die „Anwerbestoppausnahmeverordnung (ASAV)“ gilt, sowie
- Zuwanderung ausländischer Studierender und

[44] Einige der im Folgenden formulierten Anmerkungen finden sich in ausführlicherer Form in: Germing/Krüger-Potratz 2005, 115-134. Zur Migrationsgeschichte vgl. Bade 2000, zu den Folgen der Migrationsgeschichte für den Bildungsbereich vgl. Krüger-Potratz 2005.

© INBAS GmbH 2006

- Rückkehr deutscher Staatsangehöriger.

Hinzu kommt die derzeit sowohl im Forschungsbereich wie im Bereich der Praxis weitgehend vernachlässigte Gruppe der „Illegalen“. Es gibt keine verlässlichen Zahlen, wie viele Personen ohne Aufenthaltserlaubnis in der Bundesrepublik leben.

Mit jeder der aufgezählten Zuwanderungsformen sind besondere Rechtsvorschriften, Ansprüche und Leistungen verbunden. Zudem bringt die hohe Zahl an Herkunftsregionen auch die entsprechende Zahl von Herkunftssprachen mit sich. Es gibt zwar keine bundesweit erhobene Sprachenstatistik, aber die in Hamburg und Essen durchgeführten Untersuchungen in Schulen haben ergeben, dass die Zugewanderten um die hundert Sprachen mitbringen, davon 20 bis 25 mit großen Sprechergruppen (vgl. Fürstenau/Gogolin/Yağmur 2003). Diese Sprachenvielfalt verlangt, dass alle im Bildungsbereich Tätigen sich mit der Frage des Umgangs mit Mehrsprachigkeit auseinander setzen. Die Einstellung von muttersprachlichem Personal ist zwar wichtig, kann aber angesichts der Sprachenvielfalt nur ein Teil der Lösung sein.

Seit Bestehen der Bundesrepublik Deutschland sind nahezu durchgängig immer mehr Menschen zugewandert als abgewandert. So sind z. B. im letzten Jahrzehnt vor der Jahrtausendwende etwa 8,4 Millionen Menschen abgewandert und etwa 12,2 Millionen Menschen zugewandert, was einen Wanderungsüberschuss von 3,8 Millionen Menschen ergibt. Die Zugewanderten verteilen sich tendenziell eher auf die alten als auf die neuen Bundesländer, dabei vermehrt auf die Ballungsräume im Vergleich mit den ländlichen Regionen. Zudem ist die Zahl der Herkunftsstaaten seit den 1970er Jahren beträchtlich angestiegen. War es zunächst etwa ein Dutzend Herkunftsstaaten, geht man heute von mehr als 100 verschiedenen Herkunftsländern aus.

Angesichts neuer Migrationsverläufe (Transmigration) muss in der Migrantenbevölkerung von einer ständigen Fluktuation ausgegangen werden. Es wäre falsch, anzunehmen, dass sich Zugewanderte mit der Zeit in „Einheimische“ umwandeln. Somit müssen immer neue Anstrengungen zur Integration von Neuzuwanderern gemacht werden. Damit hat Migration immense Folgen für den Erziehungs- und Bildungsbereich.

Auch ist die Gruppe der Zugewanderten insgesamt jünger als die der Einheimischen. So waren im Jahr 2002 beispielsweise mehr als drei Viertel (77,4 %) der Zugewanderten jünger als 40 Jahre, aber nur 48,4 % der altansässigen Bevölkerung; mehr als 60 % der Zugewanderten waren im Alter zwischen 20 und 40 Jahren im Vergleich zu 29,9 % der altansässigen Bevölkerung (vgl. Migrationsbericht 2003, 17f.). Hinzu kommt, dass die Geburtenrate bei der eingeborenen Bevölkerung weiterhin sinkt. Die Geburtenrate bei Familien mit Migrationshintergrund sinkt zwar ebenfalls, liegt aber noch immer höher als bei der eingeborenen Bevölkerung.

2.2.3 Zur interkulturellen Dimension

Ziel muss es sein, allen im öffentlichen Bereich Tätigen – unabhängig davon, ob sie mit Migrantinnen und Migranten zu tun haben oder nicht – die interkulturelle Dimension ihrer Arbeit zu verdeutlichen. Die leitende normative Prämisse ist dabei, dass die gesellschaftliche, sprachlich-kulturelle, ethnische und nationale Heterogenität in allen öffentlich-pädagogischen Arbeitsbereichen eine Rolle spielt. Damit verbunden ist das Ziel, dass die Lebenschancen der Heranwachsenden soweit wie möglich von den Zufällen ihrer Herkunft unabhängig werden.

So kann man beispielsweise bei der Beratungsarbeit in der Migrationsgesellschaft mit Mecheril (2004) grob drei verschiedene Beratungskonzepte identifizieren. Er orientiert sich dabei an den Entwicklungsströmungen in der Pädagogik: Ausländerpädagogik – Interkulturelle Pädagogik – Kritik und Reflexion der Interkulturellen Pädagogik (vgl.

© INBAS GmbH 2006

hierzu den Beitrag von Karin Manneke in diesem Band). Diese Strömungen sind weder bestimmten pädagogischen Schulen noch einer Zeitleiste eindeutig zuzuordnen. Mecheril benutzt sie als Orientierungshilfe, da sich in der Praxis zumeist verschiedene Paradigmen in der Beratung unterscheiden lassen.

1. „Ausländerberatung“

„Die ‚Ausländerberatung' ist daran orientiert, einen Beitrag zur Behebung von Problemen zu leisten, die als Defizite der ‚Ausländer' verstanden werden.“ Damit ist diese Form der Beratung zielgruppenorientiert. Problematisch an diesem Ansatz ist, dass die Unterscheidung Inländer – Ausländer quasi betoniert wird. Zudem wird vorausgesetzt, dass Ausländer ein Defizit haben, welches behoben werden muss. „Die (unterstellte) Differenz zwischen ‚Ausländern' und ‚Nicht-Ausländern' wird hierbei schnell als Mangel der ‚Ausländer' verstanden, der durch Anpassung oder Ausreise zum Verschwinden gebracht wird“ (Mecheril 2004, 372).

Deutlich wird dieses Denkmodell, wenn noch immer unterschieden wird zwischen „Regeldiensten“ und „Sonderdiensten“, die Beratung für besondere Zielgruppen anbieten. Zumeist findet diese in der Herkunftssprache der Migranten und Migrantinnen statt. Die Regeldienste sind zwar grundsätzlich für alle offen. Faktisch bestehen aber Beschränkungen, z. B. weil eine sprachliche Barriere vorliegt oder weil das Beratungspersonal überwiegend keinen Migrationshintergrund hat.

2. „Interkulturelle Beratung“

Viele Regeleinrichtungen sind nur unzureichend auf die Bedürfnisse der Migrantinnen und Migranten eingerichtet. Vor diesem Hintergrund wird seit einigen Jahren diskutiert, ob und in welchem Umfang die Regeldienste für Personen mit Migrationshintergrund geöffnet werden können. Unter anderem wurde versucht, vorhandene Defizite durch die Einstellung von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund zu kompensieren. Dieser Ansatz greift jedoch zu kurz, da er den Umgang mit institutionellen Barrieren und strukturellen Rahmenbedingungen nicht berücksichtigt.[45] Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass Arbeitgeber es als ausreichend ansehen, dem Thema Multikulturalität allein durch Aufgabendelegation an Lehrende mit Migrationshintergrund Rechnung zu tragen. Deutlich wird diese Verkürzung, wenn man sie sich als logische Figur vor Augen führt: Migranten für Migranten, Frauen für Frauen, Kinder für Kinder usw. Hinzu kommt, dass man bei dieser kulturalisierenden Sicht für jede Herkunftsregion und jede Sprache oder Sprachvariante einen Spezialisten bräuchte.

Interkulturelle Beratung heißt zunächst einfach übersetzt ‚Beratung in interkulturellen Situationen', und diese betrifft Zugewanderte wie auch ‚Einheimische' bzw. Menschen mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen. Damit verbunden ist der Ansatz, dass Unterschiede von Lebensformen und Einstellungen nicht als Defizit, sondern als Differenz wahrgenommen werden. Allerdings unterscheidet sich dieser Ansatz kaum von der traditionellen Ausländerberatung, denn das „Grundproblem der Bezeichnung ‚interkulturelle Beratung' besteht […] darin, dass der Versuch, Unterschiede anzuerkennen, die Unterschiede immer schon voraussetzt“ (Mecheril 2004, 376).

3. „Interkulturelle Dimension pädagogischer Beratung“

Als Konsequenz aus der Diskussion um die ‚interkulturelle Beratung' ist es sinnvoll, von der „interkulturellen Dimension von Beratung“ zu sprechen (Mecheril 2004, 377). Damit begegnet man der Problematik der Kulturalisierungsgefahr in interkultureller Beratung. „Beratungssituationen sind also nicht ‚an sich' interkulturell (oder nicht[-]interkulturell), sondern werden zu ‚interkulturellen Situationen', wenn sie so verstanden werden“ (Me-

[45] Zur institutionellen Diskriminierung vgl. Gomolla 2005.

© INBAS GmbH 2006

cheril 2004, 377). Dies bedeutet, dass in jeder Beratungssituation reflektiert werden muss, ob die Wirkungen, die aus der Einordnung einer ‚interkulturellen Situation' resultieren, sinnvoll sind.

2.2.4 Zur Einheitlichkeit der Qualitätsstandards

Für den Erziehungs- und Bildungsbereich ist es nicht ratsam, auf einheitliche Strategien und Standards zu setzen. Ebenso wenig ist es ratsam, sich generell auf zielgruppenspezifische Programme zu konzentrieren. Notwendig sind vielmehr flexible Lösungen, abgestimmt auf die jeweilige regionale Migrationssituation und die soziale Lage und unter Beachtung der Dynamik von Migrationsprozessen.

Das Wissen um die Migrationsgeschichte und -lage macht deutlich, wie wichtig es ist, dass pädagogisch Tätige in allen Handlungsfeldern für den Umgang mit Heterogenität ausgebildet werden. Anzeichen für ein Umdenken in diese Richtung finden sich z. B. in Programmen zur interkulturellen Schulentwicklung oder interkulturellen Trainings für Führungskräfte in den öffentlichen Verwaltungen, in der Polizei, im Gesundheitsbereich usw.

Fazit

Die interkulturelle Kompetenz ist als Querschnittsaufgabe in allen Bereichen und Arbeitszusammenhängen zu verstehen. Es fehlt bei Institutionen wie auch häufig bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern das Verständnis von interkultureller Kompetenz als der Fähigkeit, mit Heterogenität professionell umgehen zu können, d. h. in der Lage zu sein, sich kritisch mit historisch-gesellschaftlich bedingten Differenzlinien auseinander zu setzen und daraus resultierende Normalitätskonstrukte zu erkennen. Interkulturelle Kompetenz bedeutet, mit der „unterschiedlichen Verschiedenheit" der Menschen umgehen zu können. Für den Bereich der Jugendberufshilfe lässt sich entsprechend formulieren, dass die interkulturelle Dimension alle Arbeits-, Lehr- und Beratungszusammenhänge betrifft. Hierbei sind auch die Organisation des Angebotes, die Organisation der Institution und die Regelung der Zugangsmöglichkeiten mit einzubeziehen. Kompetentes Handeln in der Einwanderungsgesellschaft „ist im jeweiligen Möglichkeitsraum […] zu sehen und kann nicht auf individuelle Eigenschaften von Personen reduziert werden" (Leiprecht 2001, 17). Dafür ist es notwendig, dass in der Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Erziehungshilfe interkulturelle Beratungskompetenz einschließlich der Frage der Zwei- und Mehrsprachigkeit als explizit hervorgehobener Aspekt mit einbezogen wird, um die Voraussetzung dafür zu schaffen, Interkulturalität als Querschnittsaufgabe ansehen zu können (vgl. BLK 2004, S. 3).

In den meisten Situationen spielen wesentlich mehr Komponenten eine Rolle, als nur der kulturelle bzw. ethnische Hintergrund der beteiligten Personen. Es ist nicht zu unterschätzen, „dass die wesentliche Ursache von Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft keine kulturellen Differenzen und mangelndes Verstehen zwischen den Kulturen [sind], sondern soziale Ungleichheiten, Ausgrenzungen und Praktiken der Ungleichbehandlung. Eine weitere Gefahr [ist], dass die Diskussion um interkulturelle Kompetenz leicht dazu führt, dass ‚Kulturalisierungen Vorschub geleistet wird' und dies zu einer Festlegung der Migrantinnen und Migranten auf ‚ihre Kulturen' beiträgt" (Simon-Hohm 2002, 42). So ist es beispielsweise problematisch, wenn unerwartetes Verhalten von Personen allein auf ihren kulturellen Hintergrund zurückgeführt wird und daraus verallgemeinernde Schlüsse gezogen werden.[46]

[46] Beispiele für solche Gefahren wurden in den sich an den Vortrag anschließenden Arbeitsgruppen erarbeitet. Die Teilnehmenden waren aufgefordert, ein Fallbeispiel aus ihrem Arbeitsalltag zu konstruieren,

© INBAS GmbH 2006

„Professionelles Handeln muss so verstanden werden, dass die Zuständigkeit sozialer Dienste und Einrichtungen für Migration [und anderen nicht speziell für Migrantinnen und Migranten zuständigen Institutionen – Anm. d. Verf.] selbstverständlich und die Entwicklung einer adäquaten Praxis eine Aufgabe ist, die keiner zusätzlichen Aufforderung bedarf“ (Hinz-Rommel 1998, 21). Dies schließt ein ausreichendes Weiterbildungsangebot an alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie eigene innere interkulturelle Öffnung der Institutionen ein.

Man kann interkulturelle Kompetenz als Teil der beruflichen/persönlichen Kompetenz verstehen, ergänzt um weitere Kenntnisse und Fähigkeiten, die für die pädagogische Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft notwendig sind, z. B. Umgang mit Mehrsprachigkeit, Kenntnis der Migrationsgeschichte, Kenntnis des Ausländerrechts (jeweils bezogen auf den Kontext des pädagogischen Arbeitsfeldes). „Interkulturelle Kompetenz lässt sich nicht allein an konkreten Fähigkeiten und Kenntnissen festmachen, sondern sie zeigt sich auch in Kreativität und in der Entwicklung von Arbeitsformen, die einen Austausch auf kollegialer und fachlicher Ebene ermöglichen und fördern, die zur Reflexion der eigenen Praxis führen, die die Integration neuer Ideen und Aspekte in den fachlichen Diskurs fördern und dafür sorgen, dass die Alltagsroutine immer wieder gestört wird“ (Hinz-Rommel 1998, 21).

Mit dem neuen Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit ist ein erster Schritt in Richtung „Interkulturelle Kompetenz in der Jugendberufshilfe“ gemacht worden. Ein besonderer Schwerpunkt wird nun auf Sprachförderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gelegt, und es wird auf die Möglichkeit ergänzender interkultureller Trainings und Gender-Trainings verwiesen. Interkulturelle Kompetenzen werden u. a. als Schlüsselkompetenzen verstanden.[47]

Interkulturelle Kompetenz, isoliert gesehen, kann kein Allheilmittel in der Jugendberufshilfe für die Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund sein. In Diskussionen wird zudem gerne nach einer Art Rezeptbuch für interkulturelle Handlungskompetenz gefragt, um in den als ungewohnt empfundenen – letztlich aber nicht neuen – Situationen zurechtzukommen. Interkulturalität als Querschnittsaufgabe zu verstehen und zu etablieren, ist jedoch eine besondere Herausforderung in allen pädagogischen Handlungsfeldern. Die Erwartung, Standards und Regeln dafür zu bekommen, die es ermöglichen, sich in allen Situationen ‚richtig’ zu verhalten, ist allerdings nicht zu erfüllen. Stattdessen „ist im Sinne einer reflexiven Professionalität vielmehr [erforderlich], das Handeln im Hinblick auf seine Effekte zu thematisieren und beständig zu verändern“ (Mecheril 2004, 385).

bei dem ihrer Meinung nach die interkulturelle Dimension gefragt ist, und dabei herauszuarbeiten, welches die Qualitätsmerkmale für die Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund sein könnten. In der anschließenden Diskussion wurde deutlich, wie schnell durch unerwartete Reaktionen der beteiligten Personen Kulturalisierungen entstehen oder verstärkt werden können. Auch wenn zunächst in den Arbeitsgruppen die kulturalisierenden Tendenzen weniger stark gesehen wurden, konnten diese in der folgenden Diskussion aufgedeckt werden, was die Notwendigkeit der interkulturellen Dimension in der pädagogischen Arbeit nochmals verdeutlichte.

47 Dieser Einschub entstand erst nach Veröffentlichung des Neuen Fachkonzeptes 2006, konnte im Vortrag noch nicht aufgegriffen werden.

© INBAS GmbH 2006

Literatur

Bade, Klaus J. (2000): Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München.

BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): Vorschläge zur Verbesserung der Bildungsberatung für Personen mit Migrationshintergrund. Reihe: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 118. Online in Internet: http://www.blk-bonn.de [7.12.2004].

Bundesagentur für Arbeit (2006): Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen gem. § 61 SBG III. Nürnberg.

Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid/Yağmur, Kutlay (Hg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster.

Germing, Cathrin/Krüger-Potratz, Marianne (2005): Integration fördern – Zugänge eröffnen. Interkulturelle Kompetenz in der Erziehungshilfe. In: AFET (Hg.): Bildung statt Benachteiligung. Erziehungshilfe fördert Chancen. Hannover. S. 115-134.

Hinz-Rommel, Wolfgang (1998): Interkulturelle Kompetenz als Qualitätsmerkmal in sozialen Diensten. In: Paritätisches Bildungswerk, LV Bremen (Hg.): Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil für pädagogische und soziale Arbeit. Dokumentation einer Fachtagung am 18.6.1998. Bremen. S. 13-22.

Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Reihe: Lernen für Europa. Band 10. Münster und New York.

Leiprecht, Rudolf (2001): Internationale Schüler- und Jugendbegegnungen als Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz. Münster: Arbeitsstelle interkulturelle Pädagogik.

Mecheril, Paul (2004): Beratung in der Migrationsgesellschaft. Paradigmen einer pädagogischen Handlungsform. In: Treichler, Andreas/Cyrus, Norbert (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M. S. 371-387.

Migrationsbericht (2003) der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration im Auftrag der Bundesregierung. Online in Internet: http://www.integrationsbeauftragte.de/download/Migrationsbericht_2003.pdf [10.12.2004].

Rütz-Lewerenz, Günter (1996): Interkulturelle Orientierung in der Jugendsozialarbeit – ein Qualitätsstandard? In: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Qualitätsstandards in der Jugendsozialarbeit. Reihe: QS Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Band 6. Bonn, S. 53-62.

Simon-Hohm, Hildegard (2002): Kulturelle Kompetenz in der sozialen Arbeit. In: iza – migration und soziale arbeit. H. 2, S. 39-45.

© INBAS GmbH 2006

2.3 *Karin Manneke:* Ideen für den Umgang mit Vielfalt in der Berufsausbildungsvorbereitung

Die Ergebnisse der PISA-Studien und die Daten der letzten Berufsbildungsberichte dokumentieren eine Entwicklung, die die Frage aufwirft, warum so wenige Jugendliche mit Migrationshintergrund Schulabschlüsse erreichen und so wenige den Übergang in die Berufsausbildung finden.

Im Kontext der Fachdiskussion über die soziale und berufliche Integration benachteiligter Personengruppen wird unter dem Stichwort „Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ oft gefragt: Wie erreichen und fördern die zuständigen Institutionen die jugendlichen Migranten und Migrantinnen besser? Wie kann man Eltern und Jugendliche für die Berufsausbildung motivieren? Welche Konzepte zum Spracherwerb gibt es?

Dies sind Fragen, die davon ausgehen, dass den Migrantinnen und Migranten etwas fehle, dass sie nicht ausreichend informiert oder motiviert seien und dass sie gefördert werden sollten, um in den Bildungsinstitutionen und Betrieben überleben zu können.

Kann man das Zusammenleben und Zusammenarbeiten mit Migrantinnen und Migranten nicht auch als eine sinnvolle Herausforderung und Bereicherung begreifen, die die Institutionen zur Weiterentwicklung animiert mit dem Ziel, den Handlungsspielraum für alle Menschen – Teilnehmende und Personal – zu erweitern?

Morsal, 19 Jahre
Staatsangehörigkeit: deutsch
Herkunft: afghanisch

In Deutschland darf jeder seine Meinung sagen, und Frauen haben gleiche Rechte, außerdem kann man selbstständig seine Interessen verfolgen, das finde ich toll.

Es gibt leider zu wenig Ausbildungsplätze und zu viele Arbeitslose. Auch die kalten Winter gefallen mir nicht so gut.

Ich wäre gerne Marketing- oder Event-Managerin geworden.

Aber ich freue mich jetzt auch über meine Ausbildungsstelle als Friseurin.

Mir gefällt in move gut, dass es nicht ständig Noten gibt; auch die Dozenten sind ein bisschen lockerer als die Lehrer in der Schule. Ich fühle mich durch move gut auf die Arbeitswelt vorbereitet. Die vielen Tests, die wir geschrieben haben, und die Praktika waren dafür sehr nützlich. Ich weiß jetzt viel mehr, worauf es in der Arbeitswelt ankommt. Eigentlich müssten alle Jugendlichen in solche Vorbereitungslehrgänge nach der Schule.

Manche Dozenten sollten mehr Durchsetzungsvermögen haben.

2.3.1 Es ist normal, verschieden zu sein!

Mit dieser Einstellung und Haltung gewinnen alle, denn es geht dann nicht mehr um die Frage, was wir den Migrantinnen und Migranten „mitgeben“ können, damit sie höhere Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt haben – das wäre eine Haltung von Über- und Unterordnung. Es geht darum, dass wir alle unterschiedlich sind; es gibt nicht nur Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, sondern auch Junge und Alte, Heterosexuelle und Homosexuelle, Religiöse und Heiden, Moslems und Christen, Männer und Frauen und so weiter.

Dieser Diversity-Ansatz spielt zunehmend in Unternehmen eine Rolle, um Vielfalt produktiv im Sinne einer gewinnbringenden Unternehmensstrategie zu nutzen und um Diskriminierungsklagen entgegenzuwirken. Ein konsequentes Diversity-Management würde die Belegschaft trainieren, mit Unterschiedlichkeit besser umzugehen. Im Diversity-Management werden Diversity-Beauftragte berufen, die darauf achten, dass alle zu

© INBAS GmbH 2006

ihrem Recht kommen, dass niemand diskriminiert wird. Es werden Strukturen in Organisationen institutionalisiert, die Vielfalt zulassen.

Um in diesem Beitrag die Realität nicht zu komplex werden zu lassen, soll der Fokus nur auf die Migranten und Migrantinnen gelegt werden, wohl wissend, dass dies wiederum diskriminierend ist und zu kurz greift.

Es geht um

- Veränderung von Strukturen, die Personengruppen bei ihrer Gestaltung ausschließen,
- den Umgang mit Vielfalt als professionelle Qualität,
- die Auseinandersetzung mit Normen und Werten in unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhängen,
- die Förderung der Sprache/Berufssprache.

Am Beispiel einer Organisation, die berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen durchführt, sollen konkrete praktische Ideen zu den vier oben genannten Themenkreisen durchgespielt werden.

Die „Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BvB)“ bieten eine Chance, Schulabschlüsse nachzuholen und auf Berufsausbildung oder Arbeit vorbereitet zu werden. Junge Menschen mit Migrationshintergrund gehören ausdrücklich zur Zielgruppe.

Das Fachkonzept, das diesen Bildungsmaßnahmen seit Januar 2004 zu Grunde liegt, stellt die einzelnen Teilnehmenden mit ihrem individuellen Qualifizierungsbedarf in den Mittelpunkt der Arbeit von Ausbildenden, Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften. Individualisierung und Binnendifferenzierung, Flexibilität und Durchlässigkeit sind Grundsätze für die Durchführung. Die beteiligten Gruppen von Fachkräften müssen unter Federführung der Bildungsbegleitung einen individuellen Qualifizierungsverlauf mit jedem bzw. jeder Jugendlichen gemeinsam entwickeln und die Umsetzung steuernd begleiten. Im Neuen Fachkonzept ist der pädagogische Ansatz wie auch bisher der Kompetenzansatz. Mit dem Kompetenzansatz und der Individualisierung von Maßnahmen hat man mit dem Neuen Fachkonzept zumindest konzeptionell zwei wichtige Prinzipien für den Umgang mit Vielfalt. Aber wie kann das konkret aussehen?

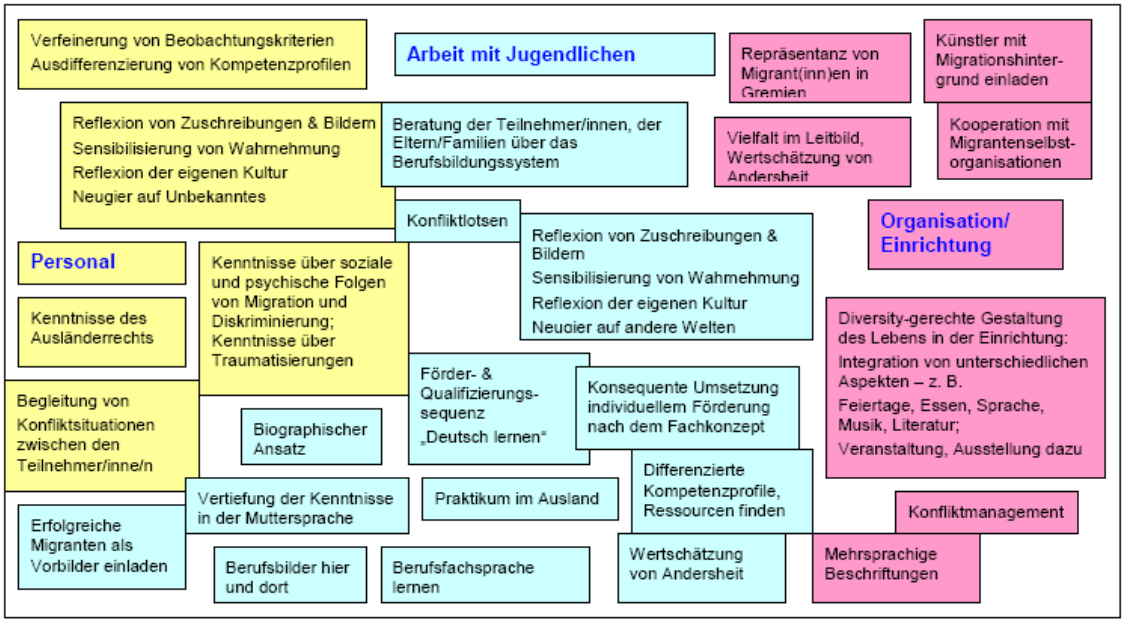
Im Folgenden sind einige Ideen zusammengetragen, die nichts Neues bieten, sondern nur professionelles pädagogisches Handeln in einem bestimmten Kontext auf den Punkt bringen bzw. konsequent anwenden.

2.3.2 Ideenskizze

Die Ideenskizze betrachtet die strukturelle, die personelle und die pädagogische Seite des Themas. Sie skizziert ein komplexes Konzept, das auf mehreren Ebenen, in mehreren Bereichen ansetzt: in der Einrichtung, beim Personal und in der konkreten Arbeit mit den Jugendlichen. Würde nur *ein* Bereich verändert, verpuffte der Effekt eher oder das Ausmaß von Diskriminierung könnte tatsächlich – wenn auch ungewollt – größer werden.

© INBAS GmbH 2006

Abbildung 19: Umgang mit Vielfalt in Einrichtungen der Berufsvorbereitung



© INBAS GmbH 2005

2.3.3 Erläuterungen zur Ideenskizze

Entwicklung der Organisation

Betrachtet man die Organisationen der Berufsvorbereitung aus einem migrationssoziologischen Blickwinkel, gibt es in der Regel die Gruppe des pädagogischen Personals und die Gruppe der Teilnehmenden, die Migrationshintergrund haben oder nicht. Das pädagogische Personal gehört meist der gesellschaftlichen Mehrheit an, die Teilnehmenden den gesellschaftlichen Minderheiten. Die geschlechtsneutrale Schreibweise macht aber schon deutlich, dass es noch weitere Unterschiede gibt: nämlich Frauen und Männer. Daneben gibt es noch Alte und Junge, Verheiratete und Singles, Katholiken und Protestanten, Homosexuelle und Heterosexuelle, Behinderte und Nicht-Behinderte, Erwachsene, die Kinder versorgen, und Erwachsene, die keine Kinder versorgen, und so weiter …

In jeder Organisation arbeiten Menschen unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Befähigung oder Behinderung, unterschiedlicher ethnisch-kultureller Prägung, unterschiedlichen biologischen und/oder sozialen Geschlechts, mit unterschiedlichen sexuellen Orientierungen und (religiösen) Glaubensprägungen. Alle haben ein ethisches und durch das Antidiskriminierungsgesetz auch ein juristisches Recht darauf, mit ihren Besonderheiten in einer Gemeinschaft gleichberechtigt zu sein und diese mitzugestalten.

Und mehr noch: Der Einfluss dieser Unterschiedlichkeiten bereichert das Zusammenarbeiten in der Organisation. Vielfalt ist ein Potenzial. Organisationen, die sich dem Diversity-Management verpflichtet haben, schätzen Vielfalt, verleihen ihr Ausdruck und klopfen ihre Strukturen ständig daraufhin ab, ob sie diese Vielfalt auch zulassen.

Diversity-Management bedeutet, Merkmale und Eigenheiten von Individuen und Gruppen als Bereicherung und Ressource zu begreifen. Unterschiedlichkeit und Andersartigkeit werden oft als Ursache für Konflikte angesehen, und man meint, mit homogenen Gruppen diese Konflikte vermeiden zu können. Neue Mitglieder müssen sich den Gruppennormen anpassen, um dazuzugehören, oder sie werden ausgegrenzt. Für

© INBAS GmbH 2006

Konflikte ist aber nicht ein Mangel an Homogenität verantwortlich, sondern ein fehlendes Konfliktmanagement. Es gibt keine Entwicklung ohne Konflikte!

Die Entwicklung einer diversity-gerechten Einrichtung ist ein spannender, nie endender Prozess, von dem alle lernen und profitieren. Es ist ein Prozess, der nicht unbedingt von der Leitung initiiert, aber von ihr mitgetragen und unterstützt werden muss.

Eine Einrichtung könnte sich im Rahmen einer Leitbildentwicklung oder im Rahmen von Teambesprechungen folgende Fragen stellen und beantworten: Was ist uns wichtig für unsere Zusammenarbeit in unserer Einrichtung? Wie wollen wir die Räume gestalten? Wie wollen wir die Pausen gestalten, was soll es in der Kantine geben? Was braucht jede/r von uns, um sich heimisch zu fühlen? Wie kann ich einen Teil davon realisieren? Wer feiert welche Feiertage? In welcher Sprache wollen wir wo und wann miteinander reden? Gibt es Zeit dafür, dass jede/r das Land vorstellt, aus dem er/sie kommt? Wie wollen wir mit Witzen und Scherzen über Minderheiten umgehen? Wie wollen wir mit Konflikten umgehen? Wer ist bereit, sich zum Konfliktlotsen ausbilden zu lassen?

Wenn nicht nur die Jugendlichen mit Migrationshintergrund anders sind als die anderen, sondern alle Teilnehmenden und die Kolleginnen und Kollegen ihre Unterschiedlichkeit einbringen können, ist Anders-Sein kein Makel mehr.

Wenn nicht nur die Jugendlichen über Migrationserfahrungen verfügen und aus anderen Kulturen kommen, sondern auch einige vom Ausbildungspersonal, dürften die ersten Schritte in Richtung einer diversity-gerechten Einrichtung leichter fallen.

Kooperationen mit Migrantenselbstorganisationen, mit Beratungsstellen für Migrantinnen und Migranten und mit Zentren für Flüchtlinge können dabei helfen, dass Organisationen wachsen. Zudem stärken Kooperationen die Vernetzung in der Region.

Im Leitbild der Organisationen und/oder in den übergeordneten Organisationen kann Vielfalt als Gewinn und als Aufgabe postuliert werden. Bei Personalentscheidungen kann man dafür sorgen, dass mehr Migrantinnen und Migranten – auch auf Führungsebene – berücksichtigt werden.

In den Räumen der Organisationen können mehrsprachige Beschriftungen dazu beitragen, dass fremdsprachige Personen sich willkommen und wertgeschätzt fühlen.

Entwicklung des Personals

Für den pädagogischen Umgang mit Migranten und Migrantinnen braucht das Personal keine gesonderten Kompetenzen, denn pädagogische Professionalität ist eine Selbstentwicklungsaufgabe – ob mit oder ohne Zugewanderte.

Ein zentraler Unterschied zwischen einer privaten und einer professionellen Interaktion zwischen Menschen besteht darin, dass das Handeln im professionellen Kontext reflektierbar sein muss, was Distanznahme der Professionellen zu ihrem eigenen Handeln nötig macht. Hilfreich dafür ist die Einsicht, dass man nicht „der Nabel der Welt“ ist, dass man nicht perfekt sein muss und dass man auch über sich lachen kann.

Der gute kollegiale Austausch innerhalb des pädagogischen Personals, der auch im neuen BvB-Fachkonzept gefordert wird, ist eine gute Voraussetzung, um gemeinsam über die Jugendlichen und den pädagogischen Alltag zu kommunizieren, was Stärkung und Entlastung bringt.

Wo der kollegiale Austausch nicht möglich ist (z. B. weil das Team zerstritten ist – Ausbildende, Stützlehrerinnen und -lehrer und sozialpädagogische Fachkräfte sind in drei unterschiedlichen Berufskulturen sozialisiert), kann externe Unterstützung für die

© INBAS GmbH 2006

kollegiale Reflexion eingeholt werden. Die Bundesagentur für Arbeit finanziert Fortbildungen, in denen z. B. der Ablauf einer kollegialen Beratung eingeübt und die Rahmenbedingungen eines sinnvollen und pragmatischen Einsatzes reflektiert werden können.

In Fortbildungen zur Verfeinerung von Beobachtung und Wahrnehmung kann man lernen, „beobachten", „beschreiben" und „bewerten" als voneinander getrennte Vorgänge einzuüben, um vorschnelle Urteile zu vermeiden.

Es gibt sofort einsetzbares Material zur Erstellung von differenzierten Kompetenzprofilen, die auch die berufliche und schulische Sozialisation im Herkunftsland, die durch Migration erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten und weitere informell erworbene Kompetenzen einbeziehen, die nicht sofort auf der Hand liegen.[48]

Reflexion von Zuschreibungen und Bildern, Sensibilisierung von Wahrnehmung, Reflexion der eigenen Kultur, Neugier auf Unbekanntes, Entwicklung von kreativen Lösungen in Konfliktsituationen – die hierfür erforderlichen Fähigkeiten können in Supervisionen als Anleitung zur (Selbst-)Reflexion[49] und in kollegialen Beratungen an Fallbeispielen aus der täglichen Arbeit entwickeln werden.

Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Beratungsstellen und Trauma-Zentren könnten in Referaten Kenntnisse und Erfahrungen über soziale und psychische Folgen von Migration, Diskriminierung und Traumatisierungen vermitteln, ohne neue Zuschreibungen zu erzeugen.

Beschäftigte in Beratungsstellen für Migrantinnen und Migranten oder in Migrantenselbstorganisationen könnten für die Teilnehmenden und das Anleitungspersonal über die vielfältigen Regelungen des Ausländer- und Asylrechts referieren.

Ein Konfliktmanagement-System in den Einrichtungen wäre aufzubauen, Regularien für bestimmte Konflikte wären festzulegen und im Schneeballsystem das Personal nach und nach zum Umgang mit Konflikten zu befähigen. Ein weiterer Vorschlag: die Qualifizierung von Teilnehmenden zu Konfliktlotsen, Konfliktschlichtern, die zwischen den Teilnehmenden vermitteln können.

Entwicklung der Arbeit mit den Jugendlichen

Die konsequente Umsetzung des neuen Fachkonzepts in der Berufsausbildungsvorbereitung, das auf eine starke individuelle Förderung und Qualifizierung ausgerichtet ist und vom Kompetenzansatz als pädagogisches Prinzip ausgeht, ist ein Einstieg in den Umgang mit Heterogenität.

In der letzten Zeit sind Materialien zur Kompetenzfeststellung von Migrierten entwickelt worden, die man auf ihre Brauchbarkeit hin untersuchen und evtl. einsetzen kann.

---

[48] Zum Beispiel: Monika Jaeckel/Wolfgang Erler: „Kompetenzbilanz für Migrant/inn/en. Checkliste zum Einschätzen der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten". Sie kann bezogen werden beim Deutschen Jugendinstitut. Dazu gehören eine „Handreichung zur Kompetenzbilanz. Leitfaden für Multiplikator/-inn/en" und eine Vorlage für die „Persönliche Dokumentation zur Kompetenzbilanz für Migrant/inn/en".
Ein weiteres gutes Materialbeispiel zur Erstellung von Kompetenzprofilen jugendlicher MIgrantinnen und Migranten: Das Berufsbildungswerk ENAIP e. V. hat eine schön gestaltete Karteikartenbox „Job Tools" entwickelt, zu finden unter http://www.enaip.de.

[49] Unter http://www.dgsv.de erfährt man mehr über Supervision; dort lassen sich auch in einer Datenbank bundesweit Supervisorinnen und Supervisoren finden.

© INBAS GmbH 2006

Die Verfeinerung der sprachlichen Kenntnisse, insbesondere die Förderung in den Fachsprachen[50] in verschiedenen Berufsfeldern, ist für Jugendliche, die sprachlich nicht sicher sind, wichtig. Dies dürfte aber nicht nur auf Jugendliche mit Migrationshintergrund zutreffen.

Die Jugendlichen müssen zum wertschätzenden Umgang untereinander angeleitet werden – wobei Anders-Sein in einem weiteren Sinne verstanden wird. Die Anleitenden sind Vorbild für die Jugendlichen – auch im Lösen von Konflikten. Der Umgang mit Konflikten und das gemeinsame Erarbeiten von Regeln bei rassistischem und diskriminierendem Verhalten können Anlässe für weitere pädagogische Interventionen sein.

Was darüber hinaus noch möglich wäre …

Natürlich gibt es eine Vielzahl **weiterer Ideen und Vorschläge** – z. B.:

- Künstler und Künstlerinnen mit Migrationshintergrund einladen und Raum für Ausstellungen zur Verfügung stellen.
- Mehrsprachige Beschriftungen in der Einrichtung – als Projekt von den Jugendlichen erarbeitet.
- Erfolgreiche Migrantinnen und Migranten als Vorbilder für die Jugendlichen einladen und aus ihrer beruflichen Biographie erzählen lassen.
- Es gibt Ansätze, die versuchen, informell erworbene Qualifikationen für berufliche Werdegänge zu formalisieren. Auch dieser Ansatz würde Migranten und Migrantinnen helfen.

Seit Jahren wird intensiv zu diesem Thema geforscht. Zurzeit scheint es aber weniger an Forschungsergebnissen zu mangeln und an Erkenntnissen, was notwenig wäre. Vielmehr fehlt es an praktischer Umsetzung.

Mit den hier skizzierten Ideen zu Organisations- und Personalentwicklungsmaßnahmen qualifizieren sich Einrichtungen nicht nur für die Arbeit mit Zugewanderten. Sie erarbeiten sich damit ein Profil, mit dem sie sich gut im Markt positionieren können. Dazu sollten sie dieses Profil öffentlich kommunizieren – vielleicht durch eine Selbstverpflichtung.

Die Arbeit mit Zugewanderten ist eine Herausforderung, die bestehen bleiben wird. Eine Positionierung und Qualifizierung in Richtung Diversity-Management, verknüpft mit einer wirkungsvollen Öffentlichkeitsarbeit, könnte eine zukunftsträchtige Investition sein.

[50] Gute Sprachkenntnisse der Jugendlichen mit Migrationshintergrund dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass Fachbegriffe oft unverständlich bleiben, weil sie in einem Kontext entstanden sind, der den Jugendlichen fremd ist. Zudem weisen sie oft unlogische grammatikalische Konstruktionen auf. Beispiel: Eine Nagelschere ist eine Schere, mit der man Nägel schneidet. Was ist eine Kinderschere?

© INBAS GmbH 2006

2.4 *Bianca Brohmer, Birgit Voigt:* Beschreibung von Konzepten und Trainings für das Interkulturelle Lernen

Immer wieder haben wir es im Alltag – ob im Beruf, in der Familie oder innerhalb der Gesellschaft – mit Situationen zu tun, in denen unser Verständnis von Demokratie und demokratischem Handeln eine Rolle spielt, unsere Kompetenz im Umgang mit unterschiedlichen Persönlichkeiten, mit Menschen in verschiedenen sozialen Situationen, mit heterogenem Erfahrungshintergrund (sei es Herkunftsregion, Status, Religion, Minderheitszugehörigkeit etc.) gefragt ist. Wie wir miteinander, mit Minderheiten, mit Entscheidungsfindungen und Konflikten umgehen, hängt wesentlich von unseren individuellen Kompetenzen und eigenen Wertvorstellungen ab, deren Grundlagen bereits im Kindesalter gelegt werden.

Interkulturelle Kompetenz ist erwerbbar. Interkulturelles Lernen dient dazu, die Denkrichtungen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen anderer kennen zu lernen, eigene zu reflektieren und fremde gegebenenfalls in die eigene Identität zu integrieren. Kenntnisse über verschiedene Aspekte von Migration und Einwanderung, über die Herkunftsländer von Zugewanderten, über Rassismus und Stereotypisierungen sowie über Methoden zur Bearbeitung von Konflikten gehören ebenso dazu.

Interkulturelles Lernen ist daher mehrdimensional, situationsbezogen und lebensweltorientiert angelegt. Es spricht die Lernenden sowohl auf der kognitiven als auch auf der emotional-affektiven Ebene an.

Die Methodik aller im Folgenden vorgestellten Programme basiert auf prozesshaften und erfahrungsorientierten Lerneinheiten. Die Übungen bauen aufeinander auf und sind interaktiv. Die Wissensvermittlung erfolgt in der Regel nicht durch Vorträge, sondern durch inhaltliche Impulse in Verbindung mit z. T. spielerischen Aktivitäten und methodisch angeleiteten Auswertungsprozessen. Gemeinsam wird nach neuen, zu den bisherigen Formen alternativen Möglichkeiten gesucht, um in problematischen Situationen (Konflikten, Dilemmata, Gewalt, Ausgrenzung, Rassismus ...) produktiv und kompetent zu handeln. Dazu werden soziale Kompetenzen trainiert und politische Handlungsvarianten thematisiert. Die Aktivitäten haben in der Regel einen ganzheitlichen Ansatz, z. B. werden in Übungen Ausgrenzungsprozesse emotional begreifbar. Die Teilnehmenden erfahren, wie Diskriminierung auf der persönlichen, zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Ebene funktioniert, welche Folgen sie hat und wie ihr aktiv in der eigenen Arbeits- und Lebenssituation begegnet werden kann.

Alle Programme können und müssen der Zielgruppe gemäß variiert und ausgerichtet werden. Die Programme können z. T. auch in Kombination miteinander und mit anderen Ansätzen angewendet werden. Grundsätzlich sind mehrtägige oder kontinuierliche Angebote empfehlenswert. Eine Teilnahme, die auf Freiwilligkeit beruht, ist für solche Angebote wünschenswert.

Die Durchführung interkultureller Trainings stellt spezielle Anforderungen an die Trainer und Trainerinnen:

- Interkulturelle Trainings gehen von einer humanistischen und wertschätzenden Grundhaltung aus, die von den Trainern und Trainerinnen geteilt werden sollte.
- Die solide Kenntnis der Übungen ist eine selbstverständliche Voraussetzung. Die Trainer und Trainerinnen sollten sie zunächst selber als Teilnehmende erlebt haben, um ihre Wirkungen besser abschätzen zu können.

© INBAS GmbH 2006

- Interkulturelle Trainings sollten stets von einem Trainer-Team durchgeführt werden, um neben der gemeinsamen methodisch-didaktischen Gestaltung des Trainings auch adäquat auf gruppendynamische Prozesse reagieren, sich gegenseitig Feedback geben und für die verschiedenen Bedürfnisse der Teilnehmenden ein Angebot machen zu können.
- Kenntnisse und Fähigkeiten zur angemessenen Gestaltung des Settings (Rahmenbedingungen und Ablauf des Seminars) sowie die Bereitschaft, sich kritisch-konstruktiv mit den theoretischen Grundlagen der Programme auseinanderzusetzen, werden vorausgesetzt.

Für alle Programme gibt es daher entsprechende Aus- und Fortbildungsangebote.

Titel des Programms	**Achtung (+) Toleranz Wege demokratischer Konfliktregelung**
Entstehungs-geschichte	Das Programm wurde im Rahmen des Kooperationsprojekts „Erziehung zu Demokratie und Toleranz“ der Bertelsmann Stiftung und der Bertelsmann Forschungsgruppe Politik am Centrum für angewandte Politikforschung (CAP) der Universität München entwickelt.
Zielgruppen	• Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der politischen Bildung, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen; Lehrende • Jugendliche und junge Erwachsene
Zielsetzung	Im Programm **Achtung (+) Toleranz** zeigt sich die Verknüpfung von Toleranz mit Demokratie und Menschenrechten, denn gewaltfreie Konfliktregelungen und die Anerkennung der prinzipiellen Gleichberechtigung aller Menschen sind wesentliche Bestandteile der Menschenrechte und gehören zum Kern aller demokratischen Verfassungen. **Achtung (+) Toleranz** ist Bestandteil einer praxisrelevanten, politischen Bildungsarbeit, die sich neben der Förderung von Individualkompetenz, Sozialkompetenz[51], Fachkompetenz und Methodenkompetenz auch die Demokratie-, Menschenrechts- und Toleranzerziehung zum Ziel gesetzt hat. Den Teilnehmenden werden mit dem Training Möglichkeiten geboten, sich neu zu orientieren sowie eingefahrene Verhaltensmuster und Wertvorstellungen zu hinterfragen.
Relevante Fragestellungen	Im Laufe des Programms werden folgende Fragen thematisiert: • Welches sind Werte und Sicherheiten, die für meine eigene Identität fundamental sind? • Mit welchen eigenen Deutungsmustern und Vorurteilen sehe ich die Welt, und welche Rolle spielen diese für den Umgang mit Konflikten? • Wo ist meine persönliche Grenze der Toleranz? • Was bedeuten Demokratie und Toleranz für meinen täglichen Umgang mit anderen? • Auf welche Weise kann mir eine partnerschaftliche Kommunikation helfen, Regelungen für Konflikte zu finden und dennoch meinen eigenen Standpunkt zu vertreten? • Wie kann ich durch Perspektivenwechsel verschiedene Seiten eines Konfliktes erleben und Verständnis für andere Standpunkte gewinnen?
Literatur & Links	Centrum für angewandte Politikforschung, München (2000): ***Achtung (+) Toleranz. Wege demokratischer Konfliktregelung.*** *Unter Mitarbeit von Susanne Ulrich u. a. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.*

[51] Hierzu gehören z. B. Einfühlungsvermögen, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, Fähigkeit zum partnerschaftlichen Dialog als Basis gewaltfreier Interaktion.

© INBAS GmbH 2006

Titel des Programms	Eine Welt der Vielfalt[52]
Entstehungs-geschichte	**Eine Welt der Vielfalt** ist eine Adaption von „A World of Difference", welches von der Anti-Defamation League und des von ihr gegründeten A WOLRD OF DIFFERENCE®-Institute in den USA entwickelt wurde. Seit 1998 wird die deutsche Version hier eingesetzt und ist in einigen Bundesländern wie z.B. Bremen und Niedersachsen Bestandteil der Lehrerfortbildung. Inzwischen gibt es in deutscher Sprache mehrere Handbücher, die auf spezielle Zielgruppen zugeschnitten sind. Darunter befinden sich: • ein Trainingskonzept für den Einsatz in der Schule, das sich an Lehrerinnen und Lehrer richtet, • eine Sammlung von Materialien, die nur ausgebildete Multiplikatorinnen und Multiplikatoren erhalten, • ein Handbuch für Jugendliche, das nur im Rahmen der Peer-Education eingesetzt wird (die beiden zuletzt genannten Materialien sind nicht im freien Handel zu erwerben), • eine Materialsammlung für den Einsatz in der Primarstufe und im Kindergarten.
Zielgruppen	• Jugendliche und erwachsene Multiplikatorinnen und Multiplikatoren • Kinder, Schülerinnen und Schüler, Erwachsene (nicht nur pädagogische Fachkräfte, Eltern …) • freie Gruppen, Teams und Abteilungen (z. B. auch zur Team- und Organisationsentwicklung), Klassen, Arbeitsgruppen etc. • Schulen, Vereine, Verbände, Institutionen der (beruflichen) Fort- und Weiterbildung, Einrichtungen der politischen Bildung, Betriebe und Behörden (z. B. im Rahmen der Umsetzung der Antidiskriminierungspolitik und -richtlinien der EU)
Zielsetzung	**Eine Welt der Vielfalt** versteht sich „als Sensibilisierungs- und Aktionsprogramm, das sich mit jeder Form von Rassismus und Intoleranz gegenüber Anderssein beschäftigt: etwa religiöser Intoleranz, Diffamierung oder Diskriminierung aufgrund ethnischer Gruppenzugehörigkeit, Hautfarbe, Geschlecht, Behinderung oder sexueller Orientierung"[53]. Es geht darum, „alle Merkmale der Vielfalt und Andersartigkeit einzubeziehen, die dazu führen können, dass Menschen zu ‚Minderheiten' gemacht und diskriminiert werden."[54] Das Programm setzt beim Einzelnen an. Es sensibilisiert und fordert auf, Verdrängung hinter sich zu lassen, Verantwortung für das „Jetzt" zu übernehmen. Es setzt die Teilnehmenden nicht unter Druck und verzichtet darauf, Schuldgefühle zur Motivation von Handeln zu machen."[55] Das Programm wirkt aber auch über den Einzelnen hinaus, da es dazu beitragen kann, Veränderungsprozesse in Systemen wie z. B. Schulklassen oder ganzen Schulen anzustoßen, indem es auch die Mechanismen von struktureller Unterdrückung und alltäglichem Rassismus vor Augen führt. In diesem Sinne kann **Eine Welt der Vielfalt** folgende Prozesse unterstützen:

[52] Einige der Übungen von „Eine Welt der Vielfalt" werden auch in der „Anti-Bias-Arbeit" angewendet und umgekehrt. Die Ansätze beider Programme sind ähnlich.

[53] Quelle: Moderationshandbuch Eine Welt der Vielfalt, S. 11.

[54] Ebenda, S. 12.

[55] Ebenda, S. 12.

© INBAS GmbH 2006

	• die eigene kulturelle Sozialisation zu reflektieren, • kultureller Vielfalt offen zu begegnen und Unterschiede als Bereicherung zu erfahren, • eigene Wertestandpunkte zu überprüfen, eigene Vorurteile zu erkennen und zu bearbeiten, • negative Auswirkung von Vorurteilen und Diskriminierung zu erkennen, • Empathie/Einfühlungsvermögen zu entwickeln sowie Vorurteile, Diskriminierung, Rassismus und Gewalt aus der Perspektive der Minderheit wahrzunehmen, • Verhaltensweisen zu entwickeln, um gegen Diskriminierung einzuschreiten, • Aktionsplanungen für sich wie auch für Systeme zu starten.
Literatur & Links	*Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (Hg.) (1998):* ***Eine Welt der Vielfalt – Praxishandbuch für Lehrerinnen und Lehrer****. Ein Trainingshandbuch des A WORLD OF DIFFERENCE®-Institute der Anti-Defamation League, New York, in der Adaption für den Schulunterricht. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.* *Bühs, Roland (2004):* ***Materialien zur interkulturellen Erziehung in Kindergarten und Primarstufe****. Berlin: dohrman Verlag.* *www.schule.bremen.de/ADL; www.adl.org/awod/awod_institute.asp*

© INBAS GmbH 2006

Titel des Programms	Anti-Bias-Training
Entstehungs-geschichte	Der in Deutschland praktizierte Ansatz fußt auf der Arbeit des Anti Racism Training Network (ART), einem Anti-Bias-Netzwerk in Johannesburg, Südafrika, und der Early Learning Ressource Unit (ELRU) in Kapstadt. ELRU erstellt Materialien und führt Ausbildungen für eine vorurteilsbewusste Pädagogik für eine Gesellschaft durch, die ihre unterschiedlichen Mitglieder gleichwertig behandeln soll. Im Rahmen des Programms „Vom Süden lernen" des INKOTA-Netzwerks wurden südafrikanische Trainerinnen und Trainer zu Fortbildungen in die Bundesrepublik eingeladen. Da Teile des Trainings vermutlich ursprünglich im Rahmen der Arbeit der Anti-Defamation-League in den USA entwickelt wurden, werden einige Übungen auch im „**Eine Welt der Vielfalt"**-Training angewendet. Im Projekt „Kinderwelten" engagieren sich Träger und ihre Kindertagesstätten für eine „Kultur des Aufwachsens". Grundlagen der gemeinsamen Arbeit sind der Situationsansatz[56] und die Weiterentwicklung des US-amerikanischen **Anti-Bias-Ansatzes** für bundesdeutsche Verhältnisse.
Zielgruppen	• Siehe **Eine Welt der Vielfalt** • Kinder und Erziehende in Kindergärten (siehe www.kinderwelten.de)
Zielsetzung	„Das englische Wort *Bias* bedeutet *Voreingenommenheit, Schieflage,* oder *Vorurteil.* Dieser Ansatz geht davon aus, dass jeder Mensch Vorurteile hat. Vorurteile und Diskriminierungen sind in der Gesellschaft als Ideologien institutionalisiert und werden von uns erlernt. Entsprechend können sie wieder *ver*lernt und institutionalisierte unterdrückende Ideologien können aufgedeckt und hinterfragt werden.[57] Das **Anti-Bias-Training** zielt darauf, eine durch Einseitigkeit und Voreingenommenheit entstandene Schieflage ins Gleichgewicht zu bringen und Diskriminierungen abzubauen. Ziel der Anti-Bias-Arbeit ist die intensive erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit Macht und Diskriminierung sowie das Verlernen von unterdrückenden und diskriminierenden Kommunikations- und Interaktionsformen. Der Anti-Bias-Ansatz bezieht die individuellen *und* die gesellschaftlichen Ebenen in die Auseinandersetzung mit Diskriminierungsformen und deren Abbau ein.
Literatur & Links	*INKOTA-Netzwerk e. V. (Hg.) (2002):* ***Vom Süden lernen – Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit****. Jan Kasiske, Jens Kabel, Anita Reddy (Redaktion). Berlin.* *Save the children (2003):* ***AntiBias Approaches in the Early Years.****. London.* *Louise Derman-Sparks and the A.B.C. Task Force (1989):* ***Anti-bias curriculum: tools for empowering young children.*** *Washington DC.* *www.anti-bias-werkstatt.de; www.kinderwelten.net; www.elru.co.za/home.asp*

[56] Arbeiten nach dem Situationsansatz bedeutet, Kinder verschiedener sozialer Herkunft und mit unterschiedlichen Lerngeschichten zu befähigen, in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen möglichst autonom, solidarisch und kompetent denken und handeln zu können. Für das Leben lernen und dazu den Dialog zwischen allen Beteiligten fördern.

[57] http://www.anti-bias-werkstatt.de/9963.html

© INBAS GmbH 2006

Titel des Programms	**Betzavta (Miteinander)** **Training für Demokratie-, Toleranz- und Menschrechtsentwicklung**
Entstehungs-geschichte	„Miteinander" ist die deutsche Übersetzung des hebräischen Wortes Betzavta. Das Handbuch „Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta" ist eine deutsche Adaption des Originalkonzeptes **Betzavta**, welches Mitte der 1980er Jahre in Israel vom ADAM-Institut für Demokratie und Frieden (http://www.betzavta.de/offen/adam.html) in Jerusalem entwickelt wurde. Das ADAM-Institut wurde von Erzieherinnen und Erziehern gegründet mit dem Ziel, die Erziehung zur Demokratie in Israel zu fördern. Das deutschsprachige Praxishandbuch wurde 1997 mit ausführlichen Kommentaren, Hintergrundinformationen und praktischen Tipps für die Bildungsarbeit veröffentlicht.
Zielgruppen	• Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der politischen Bildung, Pädagoginnen und Pädagogen, Lehrende • Jugendliche und Erwachsene
Zielsetzung	Ziel ist es, die Teilnehmenden für Konflikte und deren Ursachen zu sensibilisieren und sich auf den Weg demokratischer Entscheidungsprozesse und gewaltfreier Konfliktlösungen zu machen. Dabei steht die Anerkennung des gleichen Rechts aller Menschen auf Freiheit im Sinne freier Entfaltung im Mittelpunkt. Entgegen konventionellen Herangehensweisen wie Mehrheitsrecht, Verzicht oder Unterdrückung von Meinungen regt **Betzavta** die Suche nach kreativen Lösungsmöglichkeiten an, die für alle Beteiligten eine Win-Win-Situation schaffen. Statt schneller Kompromisse steht am Ende die Erkenntnis, dass der optimale Ausweg aus einem Konflikt nur unter Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse aller am Konflikt Beteiligten möglich ist. Somit betont das Programm die Notwendigkeit einer demokratischen Alltagskultur für die Umsetzung der Menschenrechte und folgt einem qualitativen statt einem quantitativen Demokratiebegriff. Demokratie findet nicht nur im Parlament statt, sondern ist vor allem eine Lebensform! In den **Betzavta**-Übungen begeben sich die Teilnehmenden in Situationen, die familiäre, gruppenspezifische oder gesellschaftliche Konflikte widerspiegeln. Abgeleitet vom konkreten Handeln in der Übung werden eigene Bedürfnisse erkannt, sowie Mechanismen gemeinsamer Entscheidungen und des Zusammenlebens entdeckt und analysiert (z. B. die Wirkung stillschweigender Annahmen) und neue entwickelt („Die vier Schritte der demokratischen Entscheidungsfindung"). Die Übungen berühren folgende Themenbereiche: Demokratische Prinzipien; Identität und Gruppe; Minderheit und Mehrheit; Grundrechte; Gleichheit vor dem Gesetz; Demokratische Entscheidungsfindung.
Literatur & Links	*Ulrich, Susanne/Henschel, Thomas R./Oswald, Eva (1997):* ***Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta****. Ein Praxishandbuch auf der Grundlage des Werks „Miteinander" von Uki Maroshek-Klarman, Adam Institut, Jerusalem. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.*[58] *Ulrich, Susanne/Sinai, Tamir (2003):* ***Demokratie – Just do it?!*** *Motivation zu demokratischem Handeln im Alltag. Ein Seminarkonzept. München: Eigenverlag.* *www.betzavta.de ; www.adaminstitute.org.il/*

[58] Die Bertelsmann Stiftung hat die Herausgabe einer neuen Auflage des Praxishandbuchs zum August 2005 angekündigt. Vor der eigenständigen Anwendung der Übungen wird dringend eine Teilnahme an der Ausbildung empfohlen.

© INBAS GmbH 2006

Titel des Programms	**Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit** Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz
Entstehungs-geschichte	Dieses Programm wurde von Sabine Handschuck[59] und Willy Klawe[60] entwickelt und in Form eines Handbuches veröffentlicht (s. u.).
Zielgruppen	• interkulturelle Fortbildnerinnen und Fortbildner • Pädagoginnen und Pädagogen • Mitarbeitende von Sozialen Diensten und Verwaltungen
Zielsetzung	Ziel des Trainings ist es, die Verständigung zwischen und in unterschiedlichen kulturellen und subkulturellen Gruppen zu verbessern. Dazu muss bei den Teilnehmenden zunächst ein Bewusstsein für die eigene kulturelle Prägung und für kulturelle Unterschiede entwickelt werden. Diese „Unterschiede können Verständigung möglicherweise erschweren, zu Missverständnissen führen und Konflikte nach sich ziehen. Sie können aber auch Verhaltensalternativen ermöglichen, die neue Chancen beinhalten“ (Handschuck/Klawe 2004, 49). Die Stärkung der interkulturellen Kompetenz schließt folgende Aspekte ein: Die Teilnehmenden sind besser in der Lage, komplexe, unterschiedlich interpretierbare und in ihrer Entwicklung offene Situationen zu ertragen (Ambiguitätstoleranz) sowie selbst unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Auf dieser Grundlage lernen sie, so genannte synergetische Handlungskonzepte zu entwickeln, d. h. Handlungsoptionen und Erwartungen konstruktiv zusammenzuführen, die wegen Einbettung in unterschiedliche kulturelle Kontexte divergieren. Davon ausgehend, dass interkulturelle Beziehungen häufig durch „Machtasymmetrie, Statusunterschiede, rechtliche Ungleichheit und Wohlstandsgefälle gekennzeichnet“ (ebenda, 52) sind, sollen die Teilnehmenden ebenfalls demokratische Entscheidungsfindung einüben. Der Praxisteil des Handbuches umfasst 13 Bausteine mit insgesamt 65 Übungen zu Themenbereichen wie z. B. „Kultur“, „Selbst- und Fremdwahrnehmung“, „Kommunikation“, „Zeit und Raum“, „Regeln, Werte und Normen“, „Frauen- und Männerrollen“, „Macht, Mehrheit und Minderheit“.
Literatur	*Handschuck, Sabine; Klawe, Willy (2004): **Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit**. Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Weinheim/München: Juventa Verlag.*

[59] Sabine Handschuck ist seit 1995 Beauftragte für interkulturelle Arbeit für die Sozialverwaltung der Landeshauptstadt München. Als Lehrbeauftragte unterrichtet sie an der Fachhochschule München und an der Evangelischen Fachhochschule in Hamburg.

[60] Willy Klawe ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Institutes des Rauhen Hauses für Soziale Praxis und Hochschullehrer an der Evangelischen Fachhochschule für Sozialpädagogik in Hamburg.

© INBAS GmbH 2006

Literatur

Bühs, Roland (2004): Materialien zur interkulturellen Erziehung in Kindergarten und Primarstufe. Zielgruppenspezifisches Handbuch, basierend auf dem „Praxishandbuch für Lehrerinnen und Lehrer – Eine Welt der Vielfalt“. Berlin.

DGB Bildungswerk Thüringen e. V. (2004): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Neuauflage. http://www.baustein.dgb.de.

Derman-Sparks, Louise/Brunson Phillips, Carol (1997): Teaching/Learning Anti-Racism. A Developmental Approach. New York.

Early Learning Resource Unit (1997): Shifting Paradigms. Using an anti-bias strategy to challenge oppression and assist transformation in the South African context. Lansdowne, South Afrika.

Handschuck, Sabine/Klawe, Willy (2004): Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit. Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Weinheim und München.

INKOTA-Netzwerk e. V. (Hg.) (2002): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin.

Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hg.) (2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg.

Ulrich, Susanne/Sinai, Tamir (2003): Demokratie – Just do it?! Motivation zu demokratischem Handeln im Alltag. Ein Seminarkonzept. München: Forschungsgruppe Jugend und Europa am CAP.

Wenzel, Florian M./Seberich, Michael (Hg.) (2001): The Power of Language – An Activity Guide for Facilitators. International Network Education for Democracy, Human Rights and Tolerance. Gütersloh.

© INBAS GmbH 2006

3 Berichte aus der Arbeit der Modellversuche

3.1 *Veronique Godard, Ute Wengorz, Gabriele Wiemeyer:* Ergebnisse und Erfahrungen eines interkulturellen Trainings im Modellversuch Hamburg

Entstehungsgeschichte

Das Berufsfortbildungswerk Hamburg führt seit 2001 im Rahmen der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme der Bundesagentur für Arbeit mit dem Titel „NEW – Neue Wege zur Ausbildung“ durch.[61] Auf die Gewerke Büro, Verkauf, Dienstleistung, Gastronomie, Mechatronik und Farbe verteilen sich insgesamt 148 Teilnehmendenplätze.

Angeregt durch den Arbeitskreis „Migration“ und mit Unterstützung einer Expertin haben wir ein Programm für ein interkulturelles Training mit Jugendlichen entwickelt und erprobt. Ausschlaggebend dafür war die Erkenntnis, dass interkulturelle Kompetenzen in einer multikulturellen Gesellschaft und ihrem Arbeitsmarkt immer wichtiger werden und somit zu den so genannten Schlüsselqualifikationen gehören, die wir ganz im Sinne des Kompetenzansatzes der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ auf diesem Weg fördern wollen.

In unserem Modellprojekt NEW haben durchschnittlich ca. 40 % der Jugendlichen einen Migrationshintergrund. Ein großer Teil von ihnen kommt aus russisch- oder türkischsprachigen Familien, aber auch viele andere Nationalitäten aus aller Welt sind vertreten.

Die Qualifizierungssequenz „Förderung interkultureller Kompetenz“ soll eingebettet werden in die Gesamtmaßnahme und in bestimmten Abständen für alle angeboten werden. Wir gehen davon aus, dass auch Teilnehmende deutscher Herkunft über interkulturelle Kompetenzen verfügen sollten. Somit werden die Lerngruppen des Trainings zukünftig sehr unterschiedlich zusammengesetzt sein und so die positive und konfliktfreie Umgehensweise aller Jugendlichen untereinander fördern.

Haris, 17 Jahre
Staatsangehörigkeit: deutsch
Herkunft: bosnisch

Man kann in Deutschland sein Ziel verfolgen und sogar seinen Traum verwirklichen. Aber es gibt viel zu wenig Ausbildungsplätze, das macht mich traurig.

Ich würde gerne Makler werden, aber ich bewerbe mich jetzt realistischerweise um eine Ausbildung als Kaufmann im Einzelhandel. Ich finde es gut, dass wir in move keinen Notendruck haben.

Leider habe ich bis jetzt noch keinen Ausbildungsplatz finden können, obwohl ich schon so viele Bewerbungen geschrieben habe. Trotzdem habe ich viel in move gelernt und weiß, was in der Arbeitswelt auf mich zukommt.

Ich habe auch viel über Deutschland gelernt, was z. B. duale Ausbildung ist oder was die Agentur für Arbeit alles macht.

Manche Dozenten in move sind ein bisschen zu streng und könnten lockerer sein, aber vielleicht sind die Ausbilder im Betrieb auch streng.

[61] Dieser Modellversuch wurde im Sommer 2005 abgeschlossen. Der Erfahrungsbericht entstand während der Modellversuchslaufzeit.

© INBAS GmbH 2006

3.1.1 Ziele des interkulturellen Trainings

Interkulturelle Kompetenz umfasst für uns die folgenden Fähigkeiten (vgl. Schuch 2003):

- die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in das Denken und Fühlen anderer Menschen hineinzuversetzen (Empathie),
- die Fähigkeit, einen Sachverhalt aus mehreren Perspektiven betrachten zu können (Multiperspektivität),
- die Bereitschaft, sich mit der eigenen Sichtweise kritisch auseinander zu setzen (Selbstreflexivität),
- den Mut, Unsicherheiten auszuhalten (Ambiguitätstoleranz),
- die Fähigkeit, sich der Situation und Umgebung anzupassen (Flexibilität),
- die Offenheit für neue Erkenntnisse und Sichtweisen (Openmindedness),
- Kommunikations- und Konfliktfähigkeit.

Die Entwicklung bzw. die Stärkung dieser Fähigkeiten stellt das Lernziel des Bausteins zur Förderung interkultureller Kompetenz dar. In Übungen und Spielen zu den Bereichen Wahrnehmung, Werte und Verhalten werden die Teilnehmenden angeregt, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen und kritisch zu reflektieren. Angeregt durch den Austausch werden die Jugendlichen sich ihrer eigenen Haltungen und kulturellen Prägungen bewusst und gehen selbstbewusster, aber auch reflektierter mit ihren eigenen kulturellen Hintergründen bzw. ihrer Multikulturalität um.

Es geht uns hier ganz ausdrücklich nicht um das Vermitteln von Sach- oder Fachkenntnissen über Kulturen, auch wenn dies von Teilnehmenden immer wieder angesprochen und gewünscht wird. Diese Ebene interkulturellen Wissens behandeln wir in Projekten zu den Herkunftsländern unserer Teilnehmer und Teilnehmerinnen, z. B. im Wirtschaft/Sozialkunde-Unterricht oder im „Café der Kulturen“ im Gastronomie-Bereich. Zusätzlich bieten wir Jugendlichen mit einer anderen Muttersprache „Deutsch als Zweitsprache“ an, um ihre deutschen Sprachkenntnisse zu verbessern.

Die Teilnahme am interkulturellen Training wird durch eine Bescheinigung bestätigt.

3.1.2 Vorbereitung und Durchführung des interkulturellen Trainings

Ein erstes Pilot-Training wurde mit einer Gruppe von 14 Jugendlichen aus unterschiedlichen Gewerken durchgeführt, die sich freiwillig dafür gemeldet hatten. Das Training fand in den Räumen des Berufsfortbildungswerkes (bfw) Hamburg statt.

An der Vorbereitung und Durchführung beteiligt waren eine erfahrene Expertin für interkulturelles Training, eine Bildungsbegleiterin und eine Lehrerin aus der Einrichtung selbst.[62] Das Programm beruht auf den langjährigen Erfahrungen der Expertin für interkulturelles Training und wurde speziell auf die Zielgruppe zugeschnitten. Hierbei spielten neben der Erfahrung aus anderen interkulturellen Trainings auch der eigene Migrationshintergrund der Bildungsbegleiterin, langjährige Erfahrungen aus der Bildungsarbeit, speziell auch des Sprachunterrichts mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund, eine große Rolle.

[62] Das interkulturelle Training wurde von Gabriele Wiemeyer mit Unterstützung von Ute Wengorz und Veronique Godard geleitet, weitere Angaben s. Autorenverzeichnis im Anhang.

© INBAS GmbH 2006

Das Projekt wurde von INBAS unterstützt und begleitet. Das bfw hat die für die Durchführung erforderlichen Mittel – räumliche und personelle Ressourcen – zur Verfügung gestellt. Im Team des Modellprojektes wurde das interkulturelle Training vorgestellt und besprochen, in den Stundenplan eingebaut und sowohl von der Geschäftsleitung als auch von den Kollegen und Kolleginnen wohlwollend unterstützt.

In einer Vollversammlung wurde das Projekt vorab allen anwesenden Teilnehmenden vorgestellt. Dabei wurden folgende Fragen beantwortet:

- Warum machen wir so ein Projekt? Wen wollen wir ansprechen?
- Warum sind interkulturelle Kompetenzen heute wichtig?
- Wo und wann sind interkulturelle Kompetenzen im Berufsleben gefragt?
- Was genau wird passieren?
- Wann soll das Training stattfinden?
- Wer kann teilnehmen?
- Wer erhält eine Teilnahmebescheinigung?
- Wie melde ich mich an?

Mit einem Anmeldebogen konnten die Teilnehmenden ihr Interesse bekunden und sich für die Trainingstage anmelden. Der erste Durchlauf fand an zwei aufeinander folgenden Tagen von 9:00 bis 16:00 Uhr statt. In der weiteren Konzeption könnten die Einheiten jedoch in den regulären Wochenplan aufgenommen werden. Allerdings hat sich ein auf zwei Tage angesetzter intensiver Workshop als sehr positiv für die Herausbildung eines Gruppengefühls erwiesen.

16 Teilnehmende wurden von uns ausgewählt. Die Teilnahme am Pilotprojekt sollte freiwillig sein, weil wir sicherstellen wollten, dass alle Jugendlichen die Bereitschaft mitbringen, über sich selbst nachzudenken. Die Gruppe sollte insgesamt möglichst viele Herkunftsländer repräsentieren, um eine kulturelle Vielfalt zu gewährleisten. Gleichzeitig haben wir versucht, alle Berufsfelder einzubeziehen, Teilnehmende mit unterschiedlichen Schulabschlüssen und Bildungsbiographien zu benennen und beide Geschlechter gleichermaßen zu berücksichtigen.

Die Gruppe setzte sich wie folgt zusammen:

- 14 Teilnehmende, davon 11 Frauen, 3 Männer,
- 10 verschiedene kulturelle Hintergründe, 3 Teilnehmerinnen ohne Migrationshintergrund,
- 7 Teilnehmende mit Realschulabschluss, 6 Teilnehmende mit Hauptschulabschluss, 1 Teilnehmerin ohne Schulabschluss,
- Teilnehmende aus den Gewerken Büro, Dienstleistung, Verkauf und Mechatronik.

Es haben insgesamt nicht, wie ursprünglich geplant, 16, sondern nur 14 Jugendliche teilgenommen, da zwei der männlichen Teilnehmer aus unterschiedlichen Gründen (Musterungstermin, Zusage eines Ausbildungsplatzes) am ersten Tag des Trainings nicht erscheinen konnten, so dass wir ihre Teilnahme auf einen späteren Termin verschoben haben.

Es hatten sich mehr Teilnehmerinnen als Teilnehmer angemeldet. Der Zuspruch aus den gewerblich-technischen Bereichen war eher gering, so dass bei der Auswahl letztendlich der Anteil der Teilnehmerinnen überwog. Aus den Bereichen Gastronomie und Farbe waren keine Teilnehmenden vertreten.

© INBAS GmbH 2006

Trainingsablauf[63]

Im Folgenden werden die im Training durchgeführten Übungen und die mit ihrem Einsatz verbundenen Ziele beschrieben. Die Reihenfolge der Darstellung orientiert sich an der folgenden Trainings-Dramaturgie:

A. Einstieg – Ankommen und Sich-Orientieren in Bezug auf Thema und Gruppe,

B. Wahrnehmung – Wahrnehmungs-, Vorurteils- und Generalisierungsmechanismen, Beobachtung und Bewertungen,

C. Werte – Persönliche und kollektive Werteprioritäten,

D. Kultur – Kulturverständnis, -dimensionen und -standards,

E. Abschluss – Trainingsreflexion.

63 Der Abschnitt „Trainingsablauf“ wurde von Gabriele Wiemeyer verfasst.

© INBAS GmbH 2006

A. Einstieg

A.1 Übung „Positionieren im Raum“ unter der Frage: Wer ist hier?

Ziele	• Ankommen im Raum, bei der Gruppe, beim Thema • Erwartungen und Befürchtungen im Hinblick auf das Training zum Ausdruck bringen
Ablauf	a) Die Teilnehmenden beantworten zunächst folgende Fragen: – Landkarte: Woher komme ich heute (Hamburger Stadtteile)? – Landkarte: Woher komme ich ursprünglich (Geburtsort)? b) Anschließend wählt jede/r Teilnehmende eine der folgenden vier Stationen bezüglich Erwartungen bzw. Befürchtungen aus: – Ich bin hier, obwohl … – Ich bin hier, weil … – Hier sollte auf keinen Fall … – Ich fahre morgen voll und ganz zufrieden nach Hause, weil ...“. (Die Teilnehmenden sollen sich vorstellen, das Seminar sei zu Ende und sie säßen in Bus oder Bahn auf dem Weg nach Haus, seien voll und ganz zufrieden und fühlten sich wohl. Was ist im Training passiert, dass es ihnen so gut geht?)

A.2 Übung „Sternchen glänzen“

Ziele	• Aufmerksamkeit und Wertschätzung für die eigenen „Einzigartigkeiten“ und die der anderen entwickeln => Vielfalt der Gruppe erleben • Gemeinsamkeiten entdecken
Ablauf	Die Arbeit erfolgt in Vierergruppen. Auf einem Plakat werden – stellvertretend für die eigene Person – Sternchen gezeichnet, die so durch Linien miteinander verbunden werden, dass vier kleinere Segmente (die „eigenen Bereiche“) und in der Mitte ein größeres Segment (der gemeinsame Bereich) entstehen. Jede/r berichtet von eigenen Erlebnissen, Talenten, „Macken“ o. ä., solange bis drei gefunden sind, die niemand in der Gruppe teilt. Nur diese dürfen notiert werden. Sind für jede/n drei Einzigartigkeiten gefunden, sucht die Gruppe drei Dinge, die alle in der Gruppe teilen, und hält diese als Gemeinsamkeiten in der Mitte fest. In der sich anschließenden Auswertungsrunde sollen die Teilnehmenden folgende Frage beantworten: Wie ging es Ihnen mit diesem Weg des Kennenlernens bzw. mit dieser Art, voneinander zu erfahren und sich mitzuteilen?

© INBAS GmbH 2006

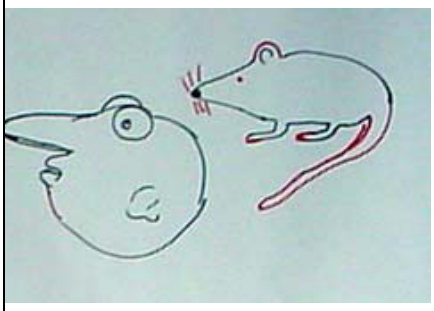
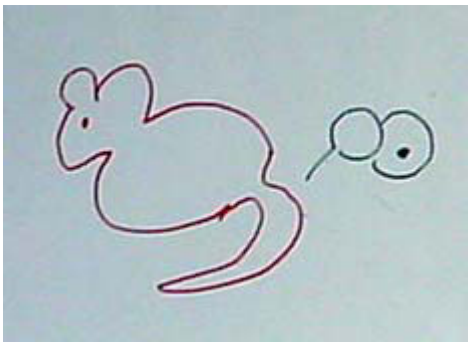
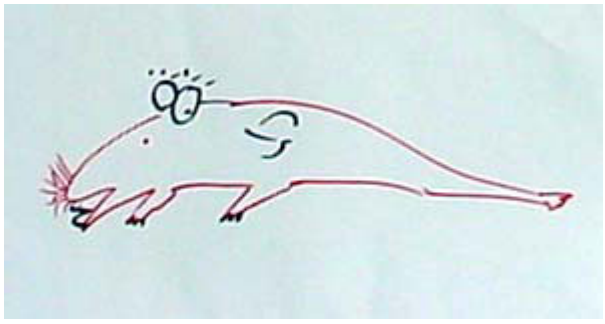
B. Wahrnehmung

B.1 Übung „Maus und Gesicht“[64]

Ziele	• Wahrnehmungs- und Vorurteilsmechanismen und deren positive und negative Funktion erkennen • Transfer auf soziale Vorurteilsmechanismen und (interkulturelle) Kommunikation
Ablauf	Die Großgruppe wird in zwei Gruppen aufgeteilt. Gruppe A bekommt das Bild einer Maus und Gruppe B das Bild eines Gesichts zu sehen – jeweils mit der Aufforderung, es sich gut einzuprägen. Im Anschluss wird allen ein Bild gezeigt, das weder eindeutig als Maus noch als Gesicht zu identifizieren ist. Dieses sollen die Teilnehmenden zu zweit (eine/r aus Gruppe A mit einem/r aus Gruppe B) gemeinsam malen, ohne miteinander zu sprechen. In der Regel sehen die Teilnehmenden aus Gruppe A in dem zuletzt gezeigten Bild eine Maus (die sie zuvor gesehen hatten) – entsprechend geht es den Teilnehmenden aus Gruppe B mit dem Gesicht. Was passiert dabei? Die meisten Teilnehmenden schauen beim zuletzt gezeigten Bild nicht mehr so genau hin, weil sie es als bekannt wieder zu erkennen glauben. Sie übersehen das Bild „da draußen“, und holen die Bilder „im Kopf“ hervor. Die „Bilder im Kopf“ sind folglich „Vorlage“ für Entscheidungen und Handlungen. Solche Vorlagen haben wir *en masse* in unseren Köpfen, es sind die Stereotypen, mit denen wir die Komplexität unserer Erfahrungswirklichkeit vereinfachen – sie sind insofern sehr nützlich. Überzeugungen oder Meinungen über Eigenschaften sozialer Gruppen sind solche Stereotypen, die im Alltag als „Vorurteile“ verpönt werden. Diese und ähnliche Übungen können ein guter Anlass sein, um über den Doppelcharakter von „Vor-Urteilen“ als etwas Unvermeidbarem und sogar Nützlichem, aber auch als etwas Problematischem zu reflektieren. Aufgrund dieser Mechanismen kommt es beim gemeinsamen Malen – und ganz allgemein bei der Zusammenarbeit von Menschen mit sehr unterschiedlichen „Vorerfahrungen“ – zu Irritationen. Wenn man so will, entsteht hier ein Gerangel um die Definition der „richtigen“ Interpretation der Wirklichkeit. In der Übung kann bei der Betrachtung der Zeichnungen und bei der Auswertung gut nachvollzogen werden, wer sich mit seiner Definition durchgesetzt hat, wenn die Teilnehmenden der Gruppen A und B Stifte mit jeweils unterschiedlichen Farben benutzen.

[64] Übung nach Kantharos e. V., Beratungs- und Forschungsbüro für Multikulturalität und Diversity in Organisationen.

© INBAS GmbH 2006

B.2 Übung „Monika hört den Eiswagen“

Ziele	• Eigene Sichtweise reflektieren • Für kulturelle Unterschiede und respektvollen Umgang miteinander sensibilisieren
Ablauf	„Monika hörte den Eiswagen. Sie erinnerte sich an ihr Geburtstagsgeld und lief ins Haus.“ Dieser kurze Text wird vorgetragen und die Frage gestellt: Wer ist Monika? Was wissen wir über sie? Die Antworten gehen in der Regel in Richtung „ein kleines Mädchen“, „nicht älter als zwölf Jahre“ und „Sie möchte sich von dem Geld, das sie geschenkt bekommen hat, ein Eis kaufen.“ Aber wer hat das gesagt? Woher wissen wir das? Die meisten fügen während des Zuhörens dieses ‚Wissen’ dem Fragment hinzu. Das ist nichts Ungewöhnliches. Ständig ziehen wir durch Einsatz unseres individuellen Vorrats an Weltwissen eine Reihe von Schlüssen. Die Veränderung eines einzigen Substantivs in denselben Sätzen würde zum Einsetzen völlig anderen Wissensmaterials und zu völlig anderen Schlüssen führen. Selbst um die einfachsten Äußerungen zu verstehen, wenden wir eine ungeheure Menge an Wissen auf. Was aber ist, wenn das Wissen unterschiedlich ist? Was, wenn in einem bestimmten kulturellen Kontext ein Eiswagen oder auch das Schenken von Geburtstagsgeld unbekannt ist? Diese und ähnliche Fragen können in der Auswertungsrunde mit den Teilnehmenden diskutiert werden.

© INBAS GmbH 2006

B.3 Übung „Zwei Beobachtungen in einem fremden Land“

Ziele	• Transfer von allgemeiner Beschäftigung mit Wahrnehmung hin zum Lerngegenstand „Kultur“ • Erkennen, dass es keine Wirklichkeit ohne Beobachtung bzw. keine Beschreibung ohne subjektive Bewertung gibt und dass die *kulturelle Landkarte* in uns den Beobachtungsstandpunkt bestimmt
Ablauf	Die Teilnehmenden werden gebeten, sich an einen Aufenthalt in einem fremden Land zu erinnern. Sie sollen spontan zwei Beobachtungen aufschreiben, die sie dort gemacht haben. Die Karten werden auf einer Metaplan-Wand festgehalten. Es darf geraten werden: Wo könnte das sein? Nachdem aufgeklärt ist, welche Länder jeweils gemeint waren, sollen die Teilnehmenden die Beschreibungen, die eine Bewertung enthalten, auf eine daneben stehende Pinnwand übertragen. Die Gruppe soll dies im Konsens entscheiden (was nicht immer leicht ist). In der Regel wird bei dieser Übung argumentiert und verhandelt, bis mehr und mehr Stimmen laut werden, die meinen: „Alles enthält Bewertungen“.

B.4 Übung „Auf Albatros“

Ziele	• Erkennen der Relativität von Symbolbedeutungen • Erkennen, dass wir Verhaltensweisen und andere Elemente der Oberflächenkultur aufgrund unserer kulturellen Landkarte bewerten • Bewusstmachen der eigenen Gefühle und Grenzen in unvertrauten Situationen und diese auszudrücken lernen
Ablauf	Den Teilnehmenden wird angekündigt, dass sie gleich einen Kurzaufenthalt auf der Insel Albatros erleben werden. Dann verlassen eine Trainerin und ein Trainer den Raum und kommen kurze Zeit später wieder herein. Sie gehen leise und zufrieden summend am Kreis der Teilnehmenden vorbei – die Frau in einigem Abstand hinter dem Mann. Beide geben missbilligende Zischlaute von sich denjenigen gegenüber, die die Beine übereinander geschlagen haben. Der Mann stellt nur bei den Männern beide Füße auf den Boden (sanft bzw. nicht aggressiv). Die Frau darf dies bei beiden Geschlechtern tun. Schließlich setzt sich der Mann auf einen Stuhl, der in der Mitte des Kreises steht. Die Frau nimmt kniend daneben auf dem Boden Platz. Sie bietet ihm eine Schale mit Erdnüssen an (die Schale steht unterm Stuhl). Der Mann isst mit den Fingern und schmatzt genüsslich. Dann reicht er der Frau die Schale und sie isst in gleicher Weise. Nach Beendigung des Essens legt der Mann seine Hand sanft in den Nacken der Frau, sie beugt sich dabei nach vorn und berührt mit der Stirn den Boden (es sieht aus, als würde er ihren Kopf herunterbeugen). Dies geschieht dreimal. Sie stehen anschließend beide wieder auf und gehen den Kreis der Teilnehmenden noch einmal zum Abschied ab. Dabei lächeln und nicken sie jeder/jedem zu und verlassen den Raum. Es folgt eine Auswertung, die mit der Frage eingeleitet wird: Möchtest du dort leben? Wenn ja – warum? Wenn nein – warum nicht? Ganz überwiegend wird diese Vorstellung mit der Begründung abgelehnt,

© INBAS GmbH 2006

	dass „auf Albatros die Frauen unterdrückt werden“. Im Weiteren wird die Kultur auf Albatros tiefer erklärt: Auf Albatros ist die Erdgöttin heilig, und deshalb bedeutet es ein Privileg, auf dem Boden sitzen zu dürfen. Andererseits kommt aber beispielsweise in der Tatsache, dass die Männer zuerst essen, kein Privileg zum Ausdruck, sondern ihre Vorkoster-Funktion etc. ... Wenn dies alles vorher bekannt gewesen wäre, wie viel hätte es verändert? Sicher einiges, dennoch sollte in der Auswertung Wert darauf gelegt werden, dass auch auf der Ebene der Gefühle eigene Grenzen (der Offenheit) ausgedrückt werden dürfen.

C. Werte

C.1 Übung „Sprichwörter“

Ziele	• Für die eigene und für andere Kulturen sensibilisieren • Den dynamischen Charakter von Kultur bewusst machen
Ablauf	Aus Sprichwörtern, die in einer Gesellschaft (‚Kultur’) gängig sind, lassen sich Werte ableiten, die dort Geltung haben. Die Teilnehmenden sammeln ihnen bekannte Sprichwörter, die auf einer Pinnwand festgehalten werden. Auf einer daneben stehenden Wand werden die Werte, die in ihnen zum Ausdruck kommen, notiert. In der Auswertung kann darüber reflektiert werden, welche der Werte veraltet erscheinen und ob es neue gibt, die nur in der jungen Generation kursieren. In einer Gruppe von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund bietet es sich selbstverständlich auch an, nach den Sprichwörtern zu fragen, die man jeweils im Herkunftsland und im Einwanderungsland kennt bzw. bisher nicht kannte, um damit nationalkulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszufinden.

C.2 Übung „Abigale liebt Gregory“

Ziele	• Erkennen individueller wie kollektiver Werteprioritäten und deren Bedeutung bei der Erzeugung von Selbst- und Fremdbildern und bei der Bewertung von Verhaltensweisen anderer Individuen oder („kultureller“) Kollektive • Die eigen(kulturell)e Sichtweise relativieren • Multiperspektivisches Herangehen trainieren
Ablauf:	Die folgende Geschichte wurde für die Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen konstruiert. In ihr werden grundlegende Werte und Einstellungen angesprochen wie die zu romantischer Liebe, Sexualität, Gewalt, Materialismus, Freundschaft, Beziehung von Kindern zu den Eltern und umgekehrt. Damit berührt sie Bereiche, die gemeinhin als interkulturell konflikthaft angesehen werden. *„Abigale liebt Gregory, der aber auf der anderen Seite des Flusses lebt. Da seit einer Überschwemmung alle Brücken zerstört sind, wendet sie sich an den Fährmann Sindbad mit der Bitte, sie auf die andere Seite des Flusses zu bringen, damit sie Gregory endlich wie-*

© INBAS GmbH 2006

	dersehen kann. Sindbad stimmt zu – unter der Bedingung, dass sie sich ihm vorher hingibt. Abigale weiß nicht, was sie tun soll, und bittet ihre Mutter um Rat. Diese meint nur, sie wolle sich nicht in die Privatangelegenheiten ihrer Tochter einmischen. Schließlich gibt Abigale Sindbads Wünschen nach, worauf er sie über den Fluss setzt. Am anderen Ufer angekommen, läuft Abigale zu Gregory und erzählt ihm alles. Gregory ist entsetzt, beschimpft sie und will sie nie mehr wiedersehen. Als sie Gregorys Haus verlässt, trifft Abigale seinen engen Freund John. Sie erzählt ihm die ganze Geschichte. Daraufhin versetzt John zu Abigales Freude Gregory einen kräftigen Kinnhaken und sie gehen gemeinsam weg."[65] Die Geschichte wird zunächst vom Trainer bzw. der Trainerin laut vorgelesen (auf Wunsch auch ein zweites Mal). Die Teilnehmenden nehmen dann individuell eine persönliche Bewertung der fünf Protagonisten vor (Rangliste von 1 bis 5), wobei das moralisch am höchsten bewertete Verhalten die Note 1 erhält. Anschließend wird in Kleingruppen, die – wenn möglich – homogen zusammengesetzt sein sollten (geschlechtsspezifisch oder „monokulturell"), der Versuch unternommen, eine gemeinsame Prioritätenliste zu erstellen. Dabei müssen die Jugendlichen ihre Wertentscheidungen „verteidigen". Dadurch wird ihnen klar, warum sie die Entscheidung so oder so getroffen haben, welcher Wert für sie Priorität besitzt, welcher verhandelbar ist und welcher nicht. Gleichzeitig wird in der Auseinandersetzung um die Bewertung der Protagonisten noch einmal deutlich, dass Werturteile von der Perspektive des jeweiligen Betrachters abhängen. Es wird klar, dass Wertvorstellungen nicht universell gültig sind, dass sie variieren können von Erdteil zu Erdteil, von Land zu Land, zwischen den Geschlechtern, Generationen, Schichten etc. Andererseits kann aber auch deutlich werden, dass selbst in relativ homogenen Gruppen (bspw. unter weiblichen oder männlichen Jugendlichen) individuell unterschiedliche Perspektiven zu finden sind. Dass sich gesellschaftlich anerkannte Werte ständig ändern, wie Jugendliche es aus Konflikten mit ihren Eltern kennen, kann gezeigt und Bezüge zum dynamischen Charakter von Kultur können hergestellt werden. Letzteres scheint ein wichtiger Aspekt zu sein, weil die Vorstellung von Kultur (verstanden als Nationalkultur) als etwas Statischem immer noch weit verbreitet ist.

[65] Geschichte nach: Mark Taylor, in: H.Otten/W.Treuheit: Interkulturelles Lernen, Opladen 1994, 100/101.

© INBAS GmbH 2006

D. Kultur

D.1 Einstiegsübung: „Welches sind die Elemente von Kultur?“

Ziel	• Wissen der Teilnehmenden über den Kulturbegriff erweitern
Ablauf	Die Antworten der jugendlichen Teilnehmenden werden auf Zuruf notiert und an einer Pinnwand gesammelt. Sie werden weiter gefragt, welche Elemente man erkennen kann, wenn man einer bestimmten Kultur zum ersten Mal begegnet. Auf diese Weise wird das „Eisbergmodell“ herausgearbeitet und die Unterscheidung zwischen Oberflächen- und Tiefenkultur eingeführt.

D.2 Übung „Umgang mit Zeit“

Ziele	• Erfahren, dass es unterschiedliches Zeitgefühl gibt • Auf die Kulturdimension Zeit hinführen
Ablauf	Alle Teilnehmenden werden gebeten, sich von den Stühlen zu erheben, die Augen zu schließen und sich, ohne auf die Uhr zu schauen, nach einer Minute wieder hinzusetzen. Die Trainer registrieren die unterschiedlichen Zeitabstände, nach denen sich die einzelnen Teilnehmenden hingesetzt haben. Das Ergebnis wird anschließend gemeinsam diskutiert.

D.3 Übung „Umgang mit Raum“

Ziele	• Erfahren, wie stark nonverbale Kommunikationsanteile wirken • Auf die Kulturdimension Raum hinführen
Ablauf	Die Gruppe wird in zwei Untergruppen A und B geteilt. Beiden wird mitgeteilt, dass sie gleich mit einer Partnerin/einem Partner der anderen Gruppe 5 Minuten über das Thema „Bi-nationale Ehen“ diskutieren sollen. Zuvor wird aber die Gruppe A gebeten, den Raum zu verlassen. Die Mitglieder von B erhalten unterschiedliche Instruktionen für das Gespräch wie „Schau dem anderen ununterbrochen tief in die Augen“ oder „Schau den anderen nicht an“ oder „Berühre den anderen im Laufe des Gesprächs immer wieder am Arm“ oder „Rück dem anderen viel näher als üblich“ o. Ä. In der Auswertung dieser Übung wird die Bedeutung der körperlichen Nähe/Distanz bzw. der Dimension ‚Raum’ für den Kontakt unter Menschen bewusst. Beide Übungen bieten einen guten Anlass, um im Weiteren die Begriffe Kulturdimensionen und -standards einzuführen und näher zu erläutern.

© INBAS GmbH 2006

3.1.3 Auswertung des interkulturellen Trainings

Für eine Auswertung und Reflexion des Trainings haben wir Rückmeldungen der Teilnehmenden gesammelt:

- in Auswertungsrunden nach einzelnen Übungen während des Trainings,
- in einer Auswertungsrunde zum Abschluss des Trainings,
- mit einem schriftlichen Fragebogen zwei Wochen nach dem Training.

Der Fragebogen behandelte folgende Bereiche:

- Ablauf, Stimmung, Arbeiten in der Gruppe,
- Lernerfolg,
- Nutzen für den Berufsweg.

3.1.4 Ergebnisse und Erfahrungen

Das interkulturelle Training war sowohl inhaltlich als auch den Zeitrahmen betreffend sehr intensiv. Der Zeitplan inklusive eines gemeinsam eingenommenen Mittagessens wich von ihrem normalen Zeitplan ab. Ebenso war die Gruppenzusammensetzung neu, einzelne Teilnehmende kannten sich untereinander, andere nicht. Ein intensiver Workshop über zwei Tage in einer festen gewerke-übergreifenden Gruppe war ebenfalls eine neue Erfahrung. Alle Teilnehmenden waren bis auf eine Ausnahme an beiden Tagen anwesend. Eine Teilnehmerin fehlte am zweiten Tag, weil sie ein Praktikum begonnen hatte.

Es gab während der zwei Tage durch andere Pausenzeiten nur wenig Kontakt zu den übrigen Teilnehmenden der Berufsvorbereitung. So hat sich die Intensität des gemeinsam Erlebten noch erhöht. Das wirkte sich positiv auf das Gruppengefüge aus.

Aus Zeitgründen musste am Ende eine Übung weggelassen werden. Auch wurden Wünsche nach einer Wiederholung oder Vertiefung von den Teilnehmenden an uns herangetragen. Deshalb ist zu überlegen, ob zukünftig ein dreitägiges Training angeboten wird.

Die Stimmung in der Gruppe war insgesamt sehr gut: Alle Teilnehmenden haben motiviert, konzentriert und mit einer großen Offenheit und Begeisterung mitgearbeitet. Sie haben angeregt diskutiert, einander zugehört, waren interessiert an den unterschiedlichen Erfahrungen, haben ausnahmslos bereitwillig über ihre eigenen Erfahrungen berichtet und viel miteinander gelacht. Wir als Trainerinnen mussten wenig Überzeugungsarbeit leisten, und das war auch für uns eine neue und sehr positive Erfahrung, da wir das Konzentrations- und Durchhaltevermögen unsere Zielgruppe bisher doch eher als gering erlebt haben.

In der Rückmeldungsrunde am Ende des ersten Tages haben die Teilnehmenden ihre Gedanken zu folgenden drei Fragen geäußert:

- Was macht mich nachdenklich?
- Was hat mich überrascht?
- Was finde ich merkenswert?

Am Beispiel der Übung „Albatros“ werden im Folgenden die auf Metaplankarten gesammelten Antworten der Teilnehmenden auf die oben genannten Fragen dargestellt.

© INBAS GmbH 2006

Übung „Albatros“ Wahrnehmung	• nachforschen • objektive Bewertung begründen • Informationen sammeln	• verschiedene Kulturen • Nachforschungen bei Kulturen • vorsichtiger mit Vorurteilen
• dass wir unsere Wahrnehmungen durch unsere Erfahrungen beeinflussen	• Verhältnis andere Kulturen • was Kultur bedeutet	• dass wir vorurteilsfrei versuchen, auf Menschen anderer Kulturen zuzugehen
	• dass jeder Mensch, ob Christ oder Moslem, seine Vorurteile nur bestätigt bekommen möchte	• Verhalten anderer Kulturen • verschiedene Wahrnehmung • Vorsicht mit dem Vorurteil • dass nicht jeder die gleiche Meinung vertritt
• fremde Kulturen und deren Bräuche • Nachforschen bei Vorurteilen		
Überrascht hat mich das mit dem Auge gemacht. Ich wusste auch nicht, dass es so viele Sachen gibt in der Eisbergtheorie. Nachdenklich hat mich nix gemacht Merkenswert ist für mich die Eisbergtheorie. Vorher wusste ich das alles nicht und jetzt schon		• dass Bräuche so unterschiedlich sein können und so große Missverständnisse aufkommen können
		• dass man die Vorurteile hat, obwohl man nichts von dem Mensch weiß
• Verhalten andere Kulturen • verschiedene Bräuche • Wahrnehmung • vorsichtig mit Vorurteilen		• dass jeder die Sachen anders wahrnimmt und dass es so viele verschiedene Meinungen gibt
Überrascht hat mich eigentlich mehr oder weniger gar nichts, außer dass ich andere Vorurteile hatte als ich dachte. Merkenswert ist, dass wir trotzdem, trotz Verschiedenheiten, so gut klar kommen!		• über unterschiedliche Wahrnehmung in den Religionen bzw. Kulturen informieren • Vorsicht mit Vorurteilen!

In der nachträglichen schriftlichen Befragung gaben die Teilnehmenden an, dass ihnen die Arbeit in der Großgruppe und in den Kleingruppen sehr viel Spaß gemacht hat, dass die Stimmung gut war und dass sie ungehemmt ihre Meinung sagen konnten. Die Übungen haben sie zum Nachdenken angeregt, sie haben andere Blickwinkel erfahren und diese mit mehr Respekt betrachtet. Wünschenswert wären noch mehr Übungen, Diskussionen und Informationen über andere Länder. Die Theorieanteile waren einigen Teilnehmenden zu umfangreich.

© INBAS GmbH 2006

Auf die Frage nach ihrem Lernerfolg gaben die Teilnehmenden an, sie hätten etwas über die Bedeutung von Kultur gelernt, dass es bei der Interpretation von Körpersprache häufig Missverständnisse gibt, dass sie mit ihren eigenen Vorurteilen vorsichtiger umgehen müssten und ihre Wahrnehmung nicht objektiv ist.

Für ihren späteren Berufsweg sehen sie einen Nutzen darin, dass sie sich in einem multikulturellen Team vorurteilsfreier verhalten würden. Für bestimmte Berufe, wie etwa den Reiseverkehrskaufmann, könnte sich der direkte Nutzen beim Umgang mit Kunden oder in der Beschreibung der Reiseorte zeigen.

Das Training hat sich für uns als Durchführende insofern bewährt, als wir viele sehr positive Rückmeldungen von den Teilnehmenden bekommen haben. Die Dynamik unter den Teilnehmenden wirkt noch nach, sie haben durch dieses intensive Miteinander über zwei Tage eine besondere Beziehung zueinander entwickelt. Auch zu uns Trainerinnen ist der Kontakt enger geworden, wir werden oft noch auf die gemeinsamen Erfahrungen angesprochen. Das Training sollte vor allem das Selbstbewusstsein der Jugendlichen stärken, indem ihre kulturellen Erfahrungen thematisiert und anerkannt werden. Gemischt-kulturelle Hintergründe und Identitäten sollen nicht als Defizite, sondern durch die gegenseitige Wertschätzung als Bereicherung erfahren werden. Unsere Erfahrung zeigt, dass die Teilnehmenden durch den Austausch und die gegenseitige Wertschätzung, die sie erfahren, im Umgang miteinander konfliktfreier werden, sich gegenseitig helfen und akzeptieren und respektvoller miteinander umgehen.

Wir werden das Training weiterführen und die übrigen Kollegen und Kolleginnen noch stärker einbeziehen und sensibilisieren. Es scheint uns wichtig, dass das gesamte Betreuungspersonal der Jugendlichen über interkulturelle Kompetenzen verfügt. Das interkulturelle Training sollte deshalb auch mit dem Lehrpersonal und den Verantwortlichen für die Bildungsbegleitung innerhalb der normalen Berufsvorbereitungssequenzen weitergeführt werden, mit Übungen, die den interkulturellen Hintergrund der Jugendlichen thematisieren, durch Workshops und Projekte zu kulturellen Themen.

Eine weitere Idee zur Erfassung der interkulturellen Kompetenzen ist die Entwicklung eines interkulturellen Assessments im Sinne der Eignungsanalyse der Neuen Förderstruktur. Interkulturelle Kompetenzen gehören zu den Schlüsselqualifikationen, die gefordert und gefördert werden müssen.

Literatur

Be; Siang/Dobertin, Cornelia/Wiemeyer, Gabriele (1997): Vom Umgang mit Differenzen. Jahresbericht der Jugendbildungsreferent(inn)en-AG . Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. Berlin.

Meister, Stefan (2000): Interkulturelles Trainingskonzept. Unveröffentlichtes Manuskript.

Otten, Henrik/Treuheit, Werner (Hg) (1994): Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis, Schriften des Instituts für angewandte Kommunikationsforschung. Opladen,

Taylor, Mark (1998): Interkulturelles Trainingskonzept. Unveröffentlichtes Manuskript.

© INBAS GmbH 2006

3.2 *Hilde Imgrund:* Das Projekt SprachSpiele des IN VIA e. V. in Köln

„Spielend Sprache lernen" – mit dieser Zielsetzung startete IN VIA e. V. in Köln das Projekt SprachSpiele. Im Rahmen einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme wurde eine Gruppe von 24 bis 26 Jugendlichen ausländischer Herkunft, die aufgrund besonderer Sprachschwierigkeiten den Umgang mit Sprache und ihren gezielten Einsatz erlernen sollten, ein Theaterprojekt gestartet.

Die Voraussetzungen der Teilnehmenden waren sehr unterschiedlich. Einige hatten keinen Schulabschluss, bei anderen war die Fachoberschulreife als ausländischer Bildungsabschluss in Deutschland anerkannt worden.

Aufgabe des Projektes war die Erarbeitung eines Theaterstückes, das an einem Theater der Stadt Köln oder einem freien Theater aufgeführt werden und der breiten Öffentlichkeit zugänglich sein sollte. Die Jugendlichen trugen für die gesamte Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung die Verantwortung. Dazu gehörten das Erstellen der Presseunterlagen, Catering, Bühnenbild, Kostüme, Maske u. a. Ziel dabei war die Entwicklung einer beruflichen Perspektive. Die Sprache in ihrer gezielten Anwendung stand im Mittelpunkt der Berufsvorbereitungsmaßnahme.

Neben der Sprachförderung über die Methode des Theaterspiels werden die Teilnehmenden in Deutsch als Fremdsprache unterrichtet. Spezielle Methoden zum effektiven Erwerb einer Zweitsprache werden eingesetzt. Die Module richten sich nach den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens.

Die Theaterarbeit als Methode fördert den Redefluss, reduziert Hemmungen und Widerstände. Das Auswendiglernen von Texten erweitert das Sprech- und Sprachvermögen.

Bei den täglichen Proben wie auch in der theaterpädagogischen Begleitung wurden die im Folgenden beschriebenen Lerninhalte vermittelt.

3.2.1 Sprachförderung

- **Stimme als Instrument**: Phonetische Übungen, Betonung, Artikulation, Lautstärke, Variationsmöglichkeiten der Stimme.
- **Selbstpräsentation**: Abbau von Sprachhemmungen, Erprobung von kulturellen und situationsbedingten Verhaltensweisen und Rollenerwartungen in geschütztem Rahmen, Sprachnotsituation „spielend" und kreativ bewältigen, Rhetorik (freies Sprechen vor Publikum/Gruppen), lustvoller Umgang mit Sprache in Form von „SprachSpielen", kreative Schreib- und Sprechaufgaben im Kontext einer Gruppenarbeit.
- **Wortschatzerweiterung**: Verschiedene Wortfelder, Differenzierung zwischen den verschiedenen Sprachebenen (Alltags-, Szenen-, Literatursprache).

3.2.2 Schlüsselkompetenzen, die in der Probenphase erworben wurden

Neben der sprachlichen Förderung werden gerade durch Theaterspiel so genannte soft skills gefördert, die im Berufsleben unabdingbar sind. Um ein abendfüllendes Theaterstück auf die Bühne zu bringen, sind unter anderem Teamgeist, Verantwortungsbe-

© INBAS GmbH 2006

wusstsein und Durchhaltevermögen gefragt. Mit den Theaterproben und den Aufführungen wurden grundlegende Schlüsselqualifikationen erworben. Neben Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit wurde den Teilnehmenden ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen, Arbeit an den eigenen Grenzen und Disziplin abverlangt. Dabei galt es folgende Kompetenzen zu entwickeln:

- Lernmotivation, Konzentration auf eine Sache über einen längeren Zeitraum (6 Monate), „Ernstnehmen der Sache“,
- Initiative, Improvisationsvermögen,
- Teamfähigkeit/Kooperationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Sprach- und Argumentationsfähigkeit statt Aggression,
- Entwicklung von Frustrationstoleranz,
- Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit Kritik und zur Korrektur von Fehlern.

Die Stresssituation der Aufführung ist die „Abschlussprüfung“ des Projekts SprachSpiele und der Prüfstein, um gestärkt und selbstbewusst in die berufliche Zukunft zu blicken.

3.2.3 Schlüsselkompetenzen, die bei den Theateraufführungen erworben wurden

- Selbstbewusstes Auftreten,
- Konzentrationsvermögen,
- hohe Leistungsbereitschaft und Arbeitsqualität,
- Durchhaltevermögen, Belastbarkeit, Disziplin,
- Zuverlässigkeit, Verantwortungsbereitschaft.

Das Kennenlernen von und die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen, Religionen, Riten und Gewohnheiten und die Erweiterung der Kompetenzen im Bereich des interkulturellen Lernens waren wesentliche Bestandteile des Unterrichts.

Am 7./8. Juli 2004 wurde das Theaterstück „WolkenKukucksHeim“ frei nach „Die Vögel“ von Aristophanes im Alten Wartesaal am Kölner Hauptbahnhof erfolgreich aufgeführt.

© INBAS GmbH 2006

3.3 *Liane Mähler, Heike Schelling:* (K)ein Einzelfall? An Fallbeispielen lernen

Schwerin ist eine der bundesweit über 20 ausgewählten Modellregionen, die seit September 2001 in die Entwicklung und Erprobung einer kohärenten Förderstruktur zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf eingebunden sind. Träger des Schweriner Modellversuchs ist die Agentur für Arbeit Schwerin; durchführender Bildungsträger ist das Schweriner Ausbildungszentrum e. V. (SAZ) in Zusammenarbeit mit der Schweriner Bildungswerkstatt e. V. (SBW).[66]

Im Schweriner Ausbildungszentrum e. V. waren im Jahr 2005/2006 von insgesamt 161 Teilnehmenden acht Migrantinnen und Migranten, die in dem Modellprojekt „Neue Förderstruktur" gefördert wurden. Von insgesamt 88 Teilnehmenden der Schweriner Bildungswerkstatt e. V. hatten sechs einen Migrationshintergrund.

Aufgrund der geringen Anzahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in dem Modellprojekt möchten wir keine statistischen Auswertungen vornehmen, sondern aus jeder Einrichtung einen Jugendlichen und seinen speziellen Weg in der Neuen Förderstruktur vorstellen.

Anhand dieser beiden Beispiele wollen wir den individuellen Qualifizierungsverlauf der Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufzeigen.

Adem, 21 Jahre
Staatsangehörigkeit: deutsch
Herkunft: türkisch

Das ganze Arbeits- und Sozialsystem ist in Deutschland gut geregelt.

Aber der Rassismus, der immer wieder auftaucht, macht mich manchmal traurig. Dann bekomme ich eine Sehnsucht nach meiner Heimat Türkei.

Mein Traumberuf war eigentlich Bankkaufmann, aber da ist mit meinem Schulabschluss nichts drin. Durch move habe ich jetzt einen Ausbildungsplatz als Einzelhandelskaufmann gefunden.

Durch die Praktika und den Unterricht habe ich sehr viel Einblick in die Arbeitswelt bekommen. Das war nicht so theoretisch wie Schule vorher.

Wir wurden auch als Person viel besser respektiert.

Durch die vielen Tests, die wir geschrieben haben, konnte ich mein Wissen verbessern, besonders in Deutsch und Mathematik. Ich finde move gut, weil man richtig Druck hat, etwas tun zu müssen. Aber es sollten nur diejenigen rein, die auch Motivation haben, eine Ausbildung anzufangen.

Dimitri[67] aus der Ukraine möchte Koch werden (Teilnehmer im Schweriner AusbildungsZentrum)

Dimitri ist 21 Jahre alt und kommt aus der Ukraine. Seit September 2003 leben er und sein Bruder mit der Mutter, die kaum Deutsch spricht, in Schwerin. Dimitri hat ein Zeugnis aus der Ukraine mit dem Abschluss der „vollen allgemeinen Mittelschule", die er mit sehr guten Zensuren verlassen hat. Das Bildungsministerium in Mecklenburg-Vorpommern hat ihm die mittlere Reife (Realschulabschluss) zuerkannt. Dimitri hat seit seiner Ankunft in Deutschland einen Sprachkurs absolviert, kann sehr gut Gespräche verfolgen und verstehen, sich aber noch nicht so gut sprachlich ausdrücken.

Dimitri lebt mit seiner Mutter und seinem Bruder in einer Drei-Zimmer-Wohnung in einem Schweriner Stadtteil, in dem der Migrantenanteil überdurchschnittlich hoch ist. In seinem persönlichen Umfeld wird primär in der Muttersprache kommuniziert. Dimitri

66 Der Modellversuch wurde im Sommer 2006 abgeschlossen.

67 Name geändert – die Redaktion.

© INBAS GmbH 2006

spielt in seiner Freizeit Fußball und boxt. Beide Hobbys sind ihm sehr wichtig. Hier trifft er seine Freunde, die fast alle einen Migrationshintergrund haben. Seine Freundin stammt auch aus der Ukraine.

Dimitri hat klare berufliche Vorstellungen – er möchte gerne Koch werden. Er hat bereits einige Praktika in verschiedenen Küchen absolviert und teilweise auch in diesem Bereich als Aushilfskraft gearbeitet.

In der Kompetenzfeststellung probierte Dimitri neben dem Berufsfeld Küche auch noch die Berufsfelder Holz und Gastronomie aus. In allen drei erprobten praktischen Bereichen erzielte er durchschnittliche bis gute Ergebnisse, besonders gute aber im Bereich Küche. Er ist geschickt mit den Händen und verfügt über ein gutes Auffassungsvermögen. Das Arbeitstempo ist noch nicht ausreichend. Hervorzuheben ist seine hohe **Motivation**.

Auf Grund der Ergebnisse der Kompetenzfeststellung empfehlen wir die Grundstufe mit folgenden Förderschwerpunkten:

Basisqualifikation in der Küche und im Gastronomiebereich Praktikum im Bereich Küche	Allgemeiner Grundlagenbereich (1 x wöchentlich Stütz- und Förderunterricht zur Aufarbeitung der Defizite) Berufsschulbesuch	Sprachförderung (integrativ in Absprache mit den Praxisanleitern und zusätzlich 1 x wöchentlich Deutsch-Intensiv - Sprachförderung)	Soziales Training (Kommunikation, Selbstbewusstsein, Präsentation) Bewerbungs- und Medientraining

Im auswertenden Gespräch der Kompetenzfeststellung bespricht die Bildungsbegleiterin mit Dimitri seine Stärken und Schwächen, den Förderbedarf und den weiteren Verlauf in der Maßnahme. Im Vordergrund steht hier zunächst die Klärung des Ziels, insbesondere die Festigung der Berufswahl in Richtung Koch.

Während des gesamten Prozesses der Förderung leitet, begleitet und reflektiert die Bildungsbegleiterin gemeinsam mit Dimitri seinen Qualifizierungsweg. Der individuell auf ihn abgestimmte Qualifizierungsplan wird regelmäßig evaluiert und fortgeschrieben. Dazu finden regelmäßig Gespräche mit allen am Prozess Beteiligten statt.

In der Grundstufe nimmt Dimitri am Bewerbungstraining teil. Hier erwirbt er Grundlagen im IT-Bereich, schreibt eine Bewerbung, erstellt seinen Lebenslauf und setzt sich mit dem Beruf Koch auseinander. Unter anderem dient die Erstellung der Bewerbungsunterlagen mit Hilfe des PC auch der Vertiefung seiner Sprachkenntnisse. Seine kommunikativen Fähigkeiten verbessert er beim Üben des Vorstellungsgesprächs in Form von Rollenspielen.

Dimitri erhält Unterstützung bei der Kontrolle der Vollständigkeit und Richtigkeit der Unterlagen und der Formulierung der Bewerbungsanschreiben. Telefonate mit Betrieben und Behörden werden vorbereitet und bei der Suche des Orientierungspraktikums praktisch geübt.

Im Qualifizierungsbaustein für die Küche „Gemüsevorbereitung und -verarbeitung“ erwirbt Dimitri grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten in dem Beruf Koch. Im praktischen Bereich der Ausbildung ergeben sich täglich Möglichkeiten der Sprachförderung. Der Ausbilder organisiert regelmäßig praktische und fachtheoretische Unterweisungen, wobei hier auch auf die individuellen Probleme eingegangen wird. Dimitri hatte zum Beispiel zu Beginn der Berufsvorbereitung Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache und konnte sich nur schwer in das Team einfügen.

© INBAS GmbH 2006

Die Führung des Ausbildungsnachweises ist eine Möglichkeit der bewussten Reflexion der fachpraktischen und -theoretischen Aufgaben und dient auch der Verbesserung der Sprachkenntnisse. Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Exkursionen in Betriebe, zu Ausstellungen u. Ä. dienen auch der Berufsorientierung.

Beim Absolvieren des Qualifizierungsbausteins kommt es bezüglich der Anwesenheit von Dimitri zu Problemen. Es kommt vor, dass er vorzeitig die Ausbildung verlässt, ohne dem Ausbilder Bescheid zu sagen oder Gründe für dieses Verhalten zu nennen. Bei einem Gespräch mit der Bildungsbegleiterin wird deutlich, dass Dimitri seine Mutter bei Behördengängen begleitet. Da diese kaum Deutsch spricht, fungiert er als Übersetzer. Bezüglich seiner sozialen Kompetenzen ist dies positiv zu werten, denn es trägt zur Verbesserung seiner Sprachfähigkeiten bei und er lernt den Umgang mit Behörden. Trotzdem ist es problematisch, wenn er aus diesem Grund nicht an der Ausbildung teilnimmt. Es wird besprochen, dass die Arbeitszeit nachzuarbeiten ist, und ein gemeinsamer Termin mit der Mutter vereinbart. Das Gespräch mit der Mutter hat ergeben, dass sie die Hilfe ihres Sohnes weiterhin für Behördengänge benötigt. In Zukunft sollen solche Termine aber außerhalb der Ausbildungszeit stattfinden.

Für das Praktikum in einer Hotelküche hat Dimitri selbst mit dem Geschäftsführer Kontakt aufgenommen. Das Praktikum absolviert er zur vollen Zufriedenheit. Im auswertenden Gespräch gemeinsam mit der Praktikumsfirma und der Bildungsbegleitung konnten Dimitri Zuverlässigkeit, Sorgfalt und eine hohe Motivation bescheinigt werden. Insgesamt braucht er aber für die ihm übertragenen Aufgaben viel Zeit. Dimitri muss weiter intensiv an der Verbesserung der deutschen Sprache arbeiten. Für dieses Berufsfeld ist seine Zweisprachigkeit von Vorteil. Er kann zum Beispiel bei der Umgestaltung der Speisekarte und des Speiseplans mitwirken und so das Angebot des Hotels erweitern.

Da die Jugendlichen in der Neuen Förderstruktur auf eine Ausbildung vorbereitet werden, gehört der Besuch der Berufsschule mit zum Projekt. Die Bildungsbegleiterin meldet Dimitri nach Abschluss der Kompetenzfeststellung in der Berufsschule an. Dimitri nimmt im Wochenturnus am Berufsschulunterricht teil. Die Bildungsbegleiterin setzt sich mit der zuständigen Klassenleiterin in Verbindung, um auf seine Lernvoraussetzungen hinzuweisen.

Eine Auswertung der Ergebnisse der Kompetenzfeststellung und die Analyse der Aussagen zur Lernbiographie geben Aufschluss über Dimitris individuellen kognitiven Förderbedarf. Der Stützlehrer stellt mit Hilfe des Lerntypentests fest, welche Lehrmethoden bei der Vermittlung von Wissen im Stützunterricht zur Anwendung kommen müssen. Die Lernmotivation wird gestärkt, indem der Lehrer die Stützzeiten abwechslungsreich und mit verschiedenen anschaulichen Materialien gestaltet.

Der Stütz- und Förderunterricht wird in binnendifferenzierten Gruppen (max. fünf Teilnehmende), bei Bedarf auch als Einzelhilfe durchgeführt. Zu Beginn der Berufsvorbereitung fand der Stützunterricht von Dimitri gemeinsam mit zwei weiteren Teilnehmenden mit einem ähnlichen Schulabschluss statt. Aufgrund der Sprachschwierigkeiten wurde der Unterricht später als Einzelunterricht durchgeführt. Mathematik fällt Dimitri leichter. Hier werden die weiterführenden Rechenarten wiederholt und gefestigt und das Rechnen auf die Fachtheorie bezogen. Dimitri löst Rechenaufgaben schnell, Mit Textaufgaben hat er wegen der erforderlichen Sprachkenntnisse größere Schwierigkeiten. Der Deutschunterricht soll Dimitris Schreiben und Sprechen verbessern. Deutsch-Intensiv dient in erster Linie der Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes und soll bei der Umsetzung im Beruf helfen. Jugendgerechtes Lehrmaterial und authentisches Material aus dem fachpraktischen Bereich dienen als Lehrmaterial. Die Fähigkeit zum angstfreien, spontanen Sprechen und die Stärkung des Selbstvertrauens werden mit Hilfe von Dialog- und Zeichenübungen sowie in Pantomime und Rol-

© INBAS GmbH 2006

lenspielen geübt. Regelmäßige Lernerfolgskontrollen zeigen den weiteren Förderbedarf auf. Der ständige Kontakt und Austausch mit der Berufschule ermöglicht ein schnelles Reagieren auf Probleme.

Die sozialpädagogische Begleitung zielt bei Dimitri auf die Verbesserung der Kommunikations- und Präsentationsfähigkeit und der Integrationsfähigkeit für ein Leben in Deutschland.

Folgende Module sozialen Trainings durchläuft Dimitri:

- Mein Platz in der Gesellschaft, im Unternehmen,
- Lebenswegplanung – Lebensweggestaltung,
- Kommunikation – miteinander reden,
- Abbau von Ängsten durch Stärkung des Selbstwertgefühls.

Diese Module werden in Form eines Gruppenangebots bzw. als Einzelgespräche durchgeführt. Je nach Situation werden Fremd- und Selbsteinschätzung, Gesprächskreise, Kurzvorträge, Präsentation, Brainstorming, Einzelarbeit, Beobachtung, Rollenspiele, klientenzentrierte Interaktion und Feedback eingesetzt.

Nach der Absolvierung der Basisqualifikationen in den beiden Berufsfeldern (Küche und Gastronomie) sowie des Orientierungspraktikums wird der bisherige Verlauf mit Dimitri ausgewertet.

Dimitri strebt weiterhin eine Ausbildung zum Koch an, die er aufgrund seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten auch erfolgreich absolvieren könnte. Er hat seine Sprachkompetenz verbessert und tritt insgesamt sicherer auf. Sein Wortschatz in Wort und Schrift ist größer geworden. Dimitri ist in der Lage, das Erlernte in der Praxis anzuwenden. Die Zensuren in der Berufschule knüpfen an die guten schulischen Ergebnisse aus dem Heimatland an. Den Qualifizierungsbaustein hat er mit gutem Erfolg absolviert. Im Praktikumsbetrieb hat er sich so gut bewährt, dass dieser ihm weitere Praktika anbietet. Aufgrund dieser positiven Entwicklung wird die Übergangsqualifizierung empfohlen.

Nach der Absolvierung eines Qualifizierungsbausteins im Praktikumsbetrieb signalisiert dieser seine Ausbildungsbereitschaft. Nach einem Gespräch wird mit dem Betrieb und Dimitri eine Übernahmevereinbarung geschlossen. Die verbleibende Förderzeit nutzt Dimitri im Betrieb für die arbeitsplatzbezogene Einarbeitung.

Simon[68] aus Togo möchte als Altenpfleger arbeiten (Teilnehmer in der Schweriner Bildungswerkstatt e. V.)

In berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen sind Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit Migrationshintergrund schon lange eine Normalität, so auch bei uns in der Schweriner Bildungswerkstatt e. V., wenn auch in einer eher geringen Anzahl.

In diesem Erfahrungsbericht möchten wir anhand eines konkreten Falles schildern, welche Chancen ein Teilnehmender mit Hilfe der Arbeit der Teams in der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme für seinen weiteren Lebensweg erhält, aber auch, wo Grenzen der Förderung und Unterstützung liegen.

Wie kam Simon zu uns, was brachte er mit?

Im Jahr 1982 wurde Simon in Togo (Afrika) geboren. Er ist das vierte Kind einer siebenköpfigen Familie. Wir wissen, dass seine Eltern in der Landwirtschaft tätig sind und

[68] Name geändert – die Redaktion.

© INBAS GmbH 2006

zwei ältere Brüder im Ausland (in Amerika und Europa) studieren. In seinem Heimatland besuchte Simon die Grundschule, im Anschluss besuchte er ein Gymnasium, um danach ein Studium im Bereich Wirtschaftsmathematik zu absolvieren. Die politischen Verhältnisse in Togo setzten diesem Vorhaben jedoch ein jähes Ende. Er floh ohne seine Familie nach Ghana, 2002 folgte die Ausreise nach Deutschland. Der Aufenthalt in einem Heim während des Asylverfahrens zwang Simon, sein Leben neu zu ordnen. Mit der Anerkennung seines Asylantrages nach zwei Jahren Aufenthalt in Deutschland erhielt er eine befristete Aufenthaltsgenehmigung bis zum Februar 2007 sowie eine Erwerbstätigkeitserlaubnis. Simon bezog im Juli 2005 eine kleine Wohnung in Schwerin und besuchte vom Juli bis zum Dezember 2005 einen Deutschkurs, den er erfolgreich abschloss. Die Mitarbeiter der Schweriner Kompetenzagentur sowie die Ansprechpartner bei der AWO waren für Simon Helfer bei Problemsituationen.

Seit Februar 2006 ist er Teilnehmer in unserer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme. Wir lernten Simon als selbstbewussten, freundlichen, offenen, sportlichen und sehr ehrgeizigen jungen Mann kennen. Die Maßnahme endet am 31.08.2006.

Eine beglaubigte Abschrift seines letzten Schulzeugnisses mit dem Vermerk auf Gleichwertigkeit eines Realschulabschlusses liegt vor.

Was bieten wir?

Das Angebot für Simon umfasst, wie für alle Teilnehmenden in der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme, die Bildungsbegleitung, die Ausbildung in verschiedenen Berufsfeldern, die sozialpädagogische Betreuung und den Stützunterricht als Ergänzung zum Berufsschulunterricht.

Nach dem Erstgespräch mit dem Bildungsbegleiter erfahren wir, dass Simon nach Ausloten seiner beruflichen Perspektiven Altenpfleger werden möchte, alternativ kann er sich auch eine Ausbildung im Bereich Gastronomie bzw. als KFZ-Mechatroniker vorstellen.

Zunächst nahm er während der zehntägigen Eignungsanalyse an theoretischen, sozialen und praktischen Tests zur Feststellung seiner Kompetenzen teil. Das Ergebnis dieser Tests wurde mit Simon gemeinsam ausgewertet und daraufhin ein Qualifizierungsplan erstellt. Dieser enthält zunächst zur weiteren individuellen Förderung das Angebot der intensiven Sprachförderung in Deutsch und im Hinblick auf eine mögliche berufliche Perspektive die Qualifizierung im Berufsfeld Küche/Gastronomie. Dadurch war auch sichergestellt, dass Simon täglich am Deutschunterricht teilnehmen kann, da beide Qualifizierungsangebote am selben Standort angeboten werden. Diese Qualifizierungssequenz hat für Simon oberste Priorität.

Simon kann sich auf Grund seiner persönlichen, sozialen und interkulturellen Kompetenzen gut im Ausbildungsteam des Bereiches Küche/Gastronomie integrieren.

In mehreren Gesprächen zwischen ihm und der Sozialpädagogin wird deutlich, dass Simon sehr an sozialen Kontakten interessiert ist und Hilfe in lebenspraktischen Fertigkeiten benötigt. Die Beantragung der Berufsausbildungsbeihilfe stellte für ihn schon eine sprachliche Hürde dar. Mit dem ihm eigenen Ehrgeiz bemühte er sich, alles zu verstehen und dann selbst in die Hand zu nehmen. Zwischen ihm und der zuständigen Sozialpädagogin bildete sich ein Ritual der täglichen morgendlichen Begrüßung und einer Verabschiedung nach Ausbildungsende heraus, bei dem die Befindlichkeiten festgestellt und Dinge des täglichen Lebens besprochen werden. In dringenden Fällen greift er an den Wochenenden auf den Kontakt zur Sozialpädagogin zurück. Einen Teil seiner Freizeit verbringt Simon mit der Kontaktpflege zu ebenfalls in Schwerin lebenden Togoern. Des Weiteren arbeitet er engagiert in einer Organisation mit, die zur Aufklärung über die politischen Verhältnisse seines Heimatlandes beiträgt, und beteiligt

© INBAS GmbH 2006

sich an Aktionen im gesamten Bundesgebiet. Um auch körperlich fit zu bleiben, treibt er Sport.

Das Angebot des Stützunterrichts nimmt Simon nur zu gern an und saugt alles gebotene Wissen lernwillig und wissbegierig auf. Er fordert Hausaufgaben, um seine Deutschkenntnisse zu verbessern und damit seinem Ziel, den Anforderungen einer Ausbildung gerecht zu werden, näher zu kommen.

Die Berufsausbildungsbeihilfe, die Simon jetzt erhält, ist wesentlich geringer als das zuvor bezogene Arbeitslosengeld II, so dass er jetzt vor einem finanziellen Problem steht. Gemeinsam suchten wir nach Lösungen. Viele Telefonate mit Behörden und Wege zu Ämtern, die sich als nicht zuständig erwiesen, folgten. Die entscheidende Auskunft erhielten wir von der Ausländerbeauftragten bezüglich der Beantragung von Kindergeld. Die Information über Gesetzestexte war nun eine Voraussetzung für die Antragstellung, die in Zusammenarbeit mit der AWO erfolgte. Simon war voller Optimismus, der sich auch positiv auf seine Qualifizierung auswirkte.

Anfang April fand ein Gespräch statt zwischen Simon, der zuständigen Beratungsfachkraft der Agentur für Arbeit und dem Bildungsbegleiter zur Klärung der weiteren Vorgehensweise in Bezug auf eine Ausbildung. Dabei stellte sich heraus, dass die bis Februar 2007 befristete Aufenthaltserlaubnis eine Hürde für die Bereitstellung eines Ausbildungsplatzes durch die Agentur für Arbeit darstellt.

Wie nun weiter?

Eine Zusammenkunft mit einer Vertreterin der Kompetenzagentur, dem Bildungsbegleiter und dem Teilnehmer zu seinen beruflichen Perspektiven eröffnete folgende Möglichkeit: Die Caritas würde Simon eventuell zum Altenpfleger ausbilden. Voraussetzung sei die Anerkennung des Schulabschlusses durch das Kultusministerium in Mecklenburg-Vorpommern. Dieser Antrag wurde Ende April 2006 eingereicht. Leider liegt bis heute (Ende Juni 2006) der Bescheid des Ministeriums, auch nach Nachfrage, noch nicht vor.

Gleichzeitig suchte Simon die Ausländerbehörde auf, um mit deren Unterstützung einen Antrag auf Verlängerung der Aufenthaltserlaubnis zu stellen.

Simon absolvierte seine Qualifizierung im Berufsfeld Küche/Gastronomie erfolgreich mit dem Abschluss eines Qualifizierungsbausteins. Entsprechend seinem Zweitberufswunsch war ein Wechsel ins Berufsfeld Metalltechnik die Folge.

In mehreren Gesprächen und im Internet informierte Simon sich über den aktuellen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in Mecklenburg-Vorpommern, um eventuelle Korrekturen in seiner Entscheidung bezüglich der Berufswahl treffen zu können.

Zum Qualifizierungsangebot der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme der Schweriner Bildungswerkstatt e. V. gehören die Schulung der Medienkompetenz und das Bewerbungstraining für die Teilnehmenden. Auch Simon nutzte diese Angebote. Daraus ergab sich der Wunsch, in seiner Freizeit auch die Computertechnik zu nutzen, vor allem zu Übungszwecken. Seiner Bitte nachkommend, organisierte die Lehrkraft privat und kostenlos die Grundausstattung.

In der Berufsschule erweisen sich Simons Deutschkenntnisse als ausreichend, um dem Unterricht folgen zu können. Er ist sehr interessiert, das Ergebnis sind gute Leistungen.

Im Rahmen des Stützunterrichts für in unserem Verein auszubildende Köche unterstützte Simon die Unterweisungen mit seinen Kenntnissen in der französischen Sprache (Amtssprache in Togo). Hiervon profitierten nicht nur die angehenden Köche, sondern auch für Simon gab es Impulse in Bezug auf den Ausbau seiner sozialen Kontakte, das Erlernen deutscher Fachbegriffe und eine Steigerung seines Selbstwertgefühls.

© INBAS GmbH 2006

Im April erhielt Simon durch die Familienkasse eine Ablehnung seines Antrages auf Kindergeld. Auf diese Ablehnung reagierten Simon und die Sozialpädagogin mit einem Einspruch. Wieder warten!

Im Mai bekam Simon von der Ausländerbehörde den positiv zu wertenden Bescheid bezüglich seines Antrages auf Verlängerung der Aufenthaltsgenehmigung zur Vorlage bei der Agentur für Arbeit. Die politische Entwicklung in Togo und das daraus resultierende Abschiebeverbot für Bürger mit einem bestätigten Status aus dem Asylverfahren nach § 25 Abs. 2 des Ausländergesetzes war ausschlaggebend für diese Entscheidung. Nach Rücksprache des Bildungsbegleiters mit der zuständigen Beratungsfachkraft besteht für Simon jetzt die Möglichkeit einer zweijährigen anerkannten Metallausbildung im Sonderprogramm im Anschluss an die berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme. Zwar ist das nicht sein Wunschberuf, aber trotzdem ein Lichtblick!

Wie beurteilt Simon die Maßnahme? Was nimmt er mit?

Ein Ausbildungsplatz – das ist die große Hoffnung, die Simon in die Teilnahme an dieser berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme setzt.

Simon wertet die Maßnahme in ihrer Organisation und die damit verbundenen Angebote insgesamt positiv. Er lernt viele neue Menschen kennen und muss sich mit ihnen auseinander setzen. So verbessert er in Gesprächen und im Meinungsaustausch seine deutsche Sprache. Er erfährt Hilfestellung bei Problemen, bekommt Antworten auf Fragen und hat die Möglichkeit, sich jederzeit Informationen zu den unterschiedlichsten Themen einzuholen. Simon kommt gern, insbesondere freut er sich jeden Tag auf die Sozialpädagogin und die Lehrkraft, weil er zu ihnen eine besondere Beziehung aufgebaut hat. Durch die vielen Kontakte mit Behörden und die erfahrene Unterstützung während der BvB lernt er, sich selbst zu organisieren und sich in Krisensituationen zu managen.

Für seine berufliche Zukunft stellt die Erprobung seiner Fähigkeiten in einigen Berufsfeldern eine gute Ausgangssituation dar. Die Möglichkeiten wertet er unterschiedlich. Im Metallbereich fühlt er sich sehr wohl, arbeitet nach Auftragserteilung selbstständig und wird gefordert. In diesem Zusammenhang merkte er kritisch an, dass er sich für sein angestrebtes Berufsziel Altenpfleger bisher noch nicht betrieblich qualifizieren konnte. Gründe dafür liegen u. a. in seinem späten Einstieg in die Maßnahme, im Auftrag der täglichen Beschulung durch Stützunterricht zur Verbesserung seiner deutschen Sprache sowie im intensiven Berufsschulunterricht im Mai und Juni. Im Anschluss sind Praktika für Simon vorgesehen.

Immer wieder spricht er davon, dass umfangreiche Eigenbemühungen und Hilfsangebote während der BvB, über eine Ausbildung auch eine berufliche Perspektive zu erlangen, durch die Fülle von bürokratischen Hürden behindert werden.

Aus der Sicht von Simon trifft das auch auf das Netzwerk zwischen Agentur für Arbeit und Bildungsbegleitung im Rahmen der BvB-Maßnahme zu.

Simon wünscht sich, dass er bis zum Ende der Maßnahme eine Zusage für eine seinen Kompetenzen entsprechende Ausbildung erhält.

© INBAS GmbH 2006

3.4 *Wolfgang Petran:* Lernort Gefängnis? Die Ausbildungsvorbereitung Jugendlicher mit Migrationshintergrund in der Justizvollzugsanstalt Wiesbaden

Vorbemerkung

Die Zahl der BQF-Projekte, die sich an junge Straffällige richten, ist gering, auch wenn das BQF-Programm diese Zielgruppe in seine (berufs-)bildungspolitische Zielsetzung mit einschließt. Ob ein Projekt mit und für Gefangene zustande kommt, hängt davon ab, ob es den Projektentwicklern gelingt, Zugang zu einer Haftanstalt zu bekommen, um dort ein Projekt durchführen zu können. Das Projekt, über das wir hier auszugsweise berichten, verdankt sich der engen Zusammenarbeit zwischen der Leitung der Justizvollzugsanstalt Wiesbaden (JVA) und der INBAS GmbH. Wenn wir einige Ergebnisse unseres Projekts vorstellen, dann geschieht dies auch mit der Absicht, Akteure und Akteurinnen der Berufsvorbereitung zu ermutigen, diese tendenziell wenig berücksichtigte Zielgruppe stärker in den Blick zu nehmen und die Chancen zu nutzen, die in einem solchen Vorhaben liegen.

Unser JVA-Projekt ist dem Innovationsbereich IV des BQF-Programms zugeordnet und arbeitet seit Oktober 2004 in der Entwicklungsplattform 3 „Individuelle Förderung“ mit.[69] Wichtige Impulse erhält es von der Initiativstelle für berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM)[70], die es zusammen mit anderen Projekten des Innovationsbereichs IV fachlich begleitet.

Abdullah, 18 Jahre
Staatsangehörigkeit: deutsch
Herkunft: pakistanisch

In Deutschland gefällt mir das moderne Leben und die Achtung der Menschenrechte.

Aber die Arbeitslosigkeit hat stark zugenommen.

Meine Traumberufe waren einmal Formel-1-Rennfahrer oder Schauspieler. In move bewerbe ich mich jetzt als Einzelhandelskaufmann und Hotelfachmann um eine Ausbildung. Ich stelle mir diese Berufe sehr interessant vor. Leider habe ich bisher nur Absagen erhalten.

Ich finde, bei KUBI gehen die Dozenten besser auf die einzelnen Teilnehmer ein als die Lehrer in der Schule.

move ist eine große Hilfe, sich Wissen über Berufe und das System in der Arbeitswelt anzueignen, aber man muss auch den Willen und Motivation haben, eine Ausbildung zu finden.

Leider wird in move nicht Englisch angeboten, obwohl immer mehr Firmen die Sprachkenntnisse voraussetzen.

3.4.1 Die Zielgruppe: junge Inhaftierte mit Migrationshintergrund

Für den Jugendstrafvollzug für männliche Häftlinge stehen in Hessen zwei Jugendstrafanstalten – in Rockenberg und in Wiesbaden – zur Verfügung. Während in Rockenberg die 14- bis 18-Jährigen ihre Strafe verbüßen, sitzen in Wiesbaden die 19- bis 24-jährigen Gefangenen ein. 2001 waren in Wiesbaden durchschnittlich 360 Gefangene inhaftiert, differenziert nach den Haftformen: Jugendstrafe, Freiheitsstrafe, Untersuchungs- und Abschiebehaft. 2006 ist die Belegungszahl auf 275 zurückgegangen. Die häufigsten Delikte sind Diebstahl, Unterschlagung, Raub und Erpressung sowie Drogendelikte. In den letzten Jahren ist die Zahl von Gefange-

69 http://www.kompetenzen-foerdern.de.

70 http://www.bibb.de/ibqm.

© INBAS GmbH 2006

nen mit kürzeren Freiheitsstrafen enorm gestiegen, deren Dauer liegt im hessischen Jugendvollzug bei durchschnittlich 12 Monaten.

Kennzeichnend für die Population zum Zeitpunkt der Antragstellung war ein hoher Anteil ausländischer Jugendlicher: in der JVA Wiesbaden lag er seit Jahren bei ca. 65 %, im Jahr 2005 ist er leicht zurückgegangen. Während 2001/2002 Türken, Algerier und Marokkaner am stärksten vertreten waren, stellen nun Russlanddeutsche die größte Gruppe dar.

Tabelle 12: Bestand der ausländischen Gefangenen am 30.04.2005 in der JVA Wiesbaden – Auswahl

Herkunftsland	**Anzahl**
Algerien	11
Marokko	7
Türkei	15
Russland (Kasachstan)	55

Die Bestandsstatistik (Stichtag: 30.04.2005) weist insgesamt 106 ausländische Inhaftierte aus 38 Nationen aus. Hinzu kommen 177 deutsche Gefangene, darunter 55 Russlanddeutsche, die knapp 20 % aller Inhaftierten ausmachen. Der Anteil der Inhaftierten mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit ist, bezogen auf die Gesamtzahl der Inhaftierten gegenüber 2002, auf ca. 37,5 % gesunken. Zählt man jedoch die 55 Russlanddeutschen hinzu, dann beträgt der Anteil Inhaftierter mit Migrationshintergrund am o. g. Stichtag 56,8 %.

Die Mehrheit der Inhaftierten weist Merkmale auf, die in unterschiedlicher Ausprägung der heterogenen Gruppe der „Benachteiligten“ zugeschrieben werden: Nach einer im Jahr 2001 in der JVA Wiesbaden durchgeführten Untersuchung haben 46 % keinen Schulabschluss, 44 % können einen Hauptschulabschluss nachweisen. Nur 6 % hatten eine abgeschlossene Berufsausbildung und 3 % waren vor ihrer Haftzeit dauerhaft berufstätig. Gestiegen ist der Anteil suchtmittelabhängiger Gefangener, er liegt bei über 40 %, häufig verbunden mit sozialer Desintegration wie Aggressivität, Schuleschwänzen und Ausbildungsabbrüchen. Verhaltensmuster und Lebensgewohnheiten, die Ordnung und Stabilität bedeuten würden, fehlen zumeist. Diese Zahlen verdeutlichen auch, dass bereits vor der Inhaftierung der Zugang zum Arbeitsmarkt erheblich erschwert war und sich – sofern nicht gegengesteuert wird – daran auch nichts ändern wird.

3.4.2 Das Modellprojekt „Neue Wege der Berufsausbildung für junge Migranten – Verbesserung der Wiedereingliederungschancen für junge Strafgefangene“[71]

Angesichts der sog. „Multiproblemlagen“ und angeregt durch Befunde von Rückfalluntersuchungen kam bei der Projektentwicklung nicht eine Einzelmaßnahme in Betracht, sondern ein systemischer Ansatz. Unserem Modellprojekt liegt die Vorstellung zugrunde, dass sich Integrations- und Qualifizierungsangebote in der Regel nicht auf einzelne Handlungsbereiche begrenzen lassen, sondern als phasenübergreifendes Programm an deren Lebenssituationen anknüpfen sollte. Daher spannt das Projekt einen Bogen vom Zugang (Eintritt in die JVA) über den sog. „Behandlungsvollzug“ bis zur Entlassplanung/ Übergangsmanagement (Austritt aus der JVA).

[71] www.ausbildungsvorbereitung.de/jva-projekt

© INBAS GmbH 2006

Das übergeordnete Ziel des Modellprojekts besteht darin, die (Re-)Integration jugendlicher Strafgefangener mit Migrationshintergrund in den Arbeitsmarkt zu fördern und ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu stärken. Dadurch soll auch einem Rückfall in kriminelles Verhalten vorgebeugt werden. Dieses Ziel wird auf drei Arbeitsfeldern verwirklicht:

- Im Zugangsbereich der JVA Wiesbaden wird ein Verfahren eingeführt, mit dem Fähigkeiten und Ressourcen inhaftierter migranter Jugendlicher festgestellt und bewusst gemacht werden können (Arbeitsfeld 1).
- Es wird ein modularisiertes (binnen-)differenziertes Aus- und Weiterbildungsangebot aufgebaut, das sich an aktuellen Anforderungen einer Ausbildung bzw. des Arbeitsmarkts orientiert (Arbeitsfeld 2).
- Ein „Übergangsmanagement“ soll in Form eines (über-)regionalen Netzwerks Arbeitsmarkt- und Bildungsakteure und -akteurinnen einbinden, die die inhaftierten Migranten nach der Entlassung beim Eintritt in den Arbeitsmarkt oder in eine (Berufs-)Ausbildung wirkungsvoll unterstützen (Arbeitsfeld 3).

Die dem Modellprojekt zugrunde liegende Problemstellung bestand darin, dass die JVA ihre Angebote für eine erzieherische Gestaltung des Behandlungsvollzugs stärker an die veränderten Bedürfnisse der Inhaftierten anpassen wollte. Dazu muss sie jedoch mehr über die Jugendlichen wissen, um eine zielgerichtete Förderplanung in die Wege leiten zu können. Im Ausbildungsbereich ist die Zahl von Abschlüssen wegen der relativ kurzen Haftdauer stetig gesunken; hier galt es, eine geeignete Qualifizierungsform zu entwickeln, die die Jugendlichen motiviert und nicht überfordert.

Mit der Einführung des handwerklich-motorischen Eignungstests Modul 1 „Berufliche Basiskompetenzen“ (hamet2, http://www.hamet2.de) und der Entwicklung von Beobachtungs- und Beurteilungsbögen zur „Langzeitbeobachtung“ ist das Arbeitsfeld 1 weitgehend abgeschlossen. Für den Einsatz des hamet2 spricht, dass er in einem standardisierten Verfahren Fähigkeiten und Stärken (aber auch Defizite) sichtbar macht, die für eine Berufsausbildung im handwerklichen Bereich erforderlich sind. Nach anfänglicher Skepsis über den Nutzen ist der hamet2 bei den Bediensteten und den Probanden akzeptiert und gehört mittlerweile zum Regelangebot der JVA. Die hamet-Ergebnisse gehen in die Vollzugs-/Förderplanung ein und unterstützen die Entscheidung, ob ein Jugendlicher in einer Werkstatt ausgebildet werden oder an einer niedrigschwelligeren Maßnahme teilnehmen soll. Die Auswertungen zeigen – soviel sei hier angemerkt – keine auffälligen Abweichungen zu Jugendlichen, die in die Berufsschule einmünden.

Der hamet2 ist ein Eignungstest und kein Kompetenzfeststellungsverfahren und berücksichtigt nicht die biografische Dimension, die die Sichtweise der Probanden zum Ausdruck bringt. Zur biografischen Dimension gehören z. B. die in der Sozialisation erworbenen formalen und nicht formalen Qualifikationen, die im Kontext der Berufsorientierung aufgegriffen werden müssen.

Narrative Interviews mit migranten Strafgefangenen

Diese Lücke bzgl. der biografischen Dimension sollte das Modellprojekt exemplarisch bearbeiten. Denn eine seiner Aufgaben besteht darin, mehr über die Bildungsvoraussetzungen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund im „Versuchslabor JVA“ zu erfahren. Dafür erschienen – angeregt durch die IBQM – narrative Interviews geeignet, die den Befragten einen großen Freiraum bei der Selbstdarstellung und der Erzählung lassen. Ein in dieser Methode sozialwissenschaftlich ausgewiesener Mitarbeiter des Modellprojekts führte im Oktober 2004 acht narrative Interviews mit jungen Erwachse-

© INBAS GmbH 2006

nen, die alle an Qualifizierungsmaßnahmen in verschiedenen Werkbetrieben teilnahmen. Befragt wurden zwei Russlanddeutsche, ein Eritreer, ein Bosnier, ein Marokkaner, ein Türke, ein Kurde und ein Kroate. Die Interviews wurden in deutscher Sprache geführt und anschließend transkribiert; ein Russlanddeutscher konnte sich auf deutsch schlechter als die anderen artikulieren, dies beeinträchtigte jedoch nicht die Auswertbarkeit des Interviews. Was auf jeden Fall auf ihren Migrantenstatus verweist, ist der Umstand, dass vier der Interviewten nach Haftende abgeschoben wurden – in Länder, zu denen sie, wie die Interviews bezeugen, lediglich rudimentäre Beziehungen haben.

Gemeinsam ist allen Erzählungen, dass die Jugendlichen ihre Inhaftierung nicht als die „große Katastrophe“ thematisieren, sondern sie als eine Art „Durchgangsstation“ ansehen, von der sie auch etwas Positives erwarten. Vom Ordnungsrahmen der JVA erhoffen sie sich Unterstützung bei der Entwicklung einer beruflichen Perspektive, die Fortsetzung ihrer schulischen Laufbahn oder – wie im Falle eines Russlanddeutschen – die Überwindung der Drogenabhängigkeit. Ob sie diese Ziele erreichen werden, ist eine andere Frage und nicht Gegenstand der Interviews. Im Folgenden stellen wir zwei Fallbeispiele zum Einfluss des Migrationshintergrundes auf Schulerfahrungen vor.

Greifbar wird die Dramatik einer Migration im Interview mit dem Russlanddeutschen Arman[72].

Armans Eltern nehmen ihn im Alter von dreizehn Jahren mit nach Deutschland, ohne dass Arman selbst mit der Übersiedlung einverstanden war. Hier erleidet er einen Statusverlust: in Kasachstan bewohnte seine Familie ein Haus mit Gästezimmern. Er macht die Erfahrung, ausgeschlossen zu sein. Es gelingt ihm in der Schule nicht, Deutsch zu lernen und am Unterricht teilzunehmen. In einer Passage des Interviews beschreibt Arman die Interaktion zwischen ihm und einem Lehrer, die die persönliche und institutionelle Hilflosigkeit offenbart: „… ja ich war immer Schulhof ich war nicht weg von Schule mein Lehrer hat immer zum Fenster rausgeguckt ich hab Tischtennis gespielt wissen Sie war ganz ok (.) ... ich nix verstehn ich störe nur (.) und deswegen ich hab immer da Tischtennis gespielt er hat Fenster geguckt (....)“.

Stellen Sie sich die Szene bildlich vor: ein Junge, für den regelmäßiger Unterricht eine Selbstverständlichkeit sein sollte, der aber Eigenaktivität vermissen lässt, und ein Lehrer, der das Fehlen im Unterricht akzeptiert (kein Störfaktor) und seiner Aufsichtspflicht durch einen Blick aus dem Fenster nachkommt. Arman sieht ihn als „guten Lehrer“ an.

Armans Erzählung zeigt ein Unvermögen, äußeren Anforderungen gerecht zu werden. Er verhält sich passiv und vermeidet unangenehme Situationen. Gleichzeitig ist er orientierungslos und seine Selbstwirksamkeit ist gering entwickelt. Durch seine Erzählung ziehen sich Fatalismus und Hilflosigkeit, die er in das Bild von der falschen Straße kleidet, aus der er keinen Ausweg sieht. In diesem Fall schlagen die durch die Übersiedlung bedingten Integrationsschwierigkeiten auf die Ebene der personalen Organisation und die äußere formelle Lebensbewältigung durch.

[72] Name geändert – die Redaktion.

© INBAS GmbH 2006

Ein instrumenteller Umgang mit der Konstruktion „Migrationshintergrund“ ist in der Erzählung des Eritreers René[73] zu erkennen.

René kam mit zweieinhalb Jahren nach Deutschland und besuchte nach der Grundschule den gymnasialen Zweig einer Gesamtschule. In einer Episode berichtet er, wie er zu seiner Sonderrolle als Vermittler gegenüber ausländischen Schülern des Real- und Hauptschulzweiges kam. René unterstellt beim Interviewer einen implizit vorhandenen Konsens bzgl. sozialer Unterschiede von Schülern in verschiedenen Schulformen. Die Rolle des Underdogs in einer ranghöheren Schulform, der angesehen wird als jemand, der besser mit Haupt- und Realschülern zurecht kommt, beschreibt er folgendermaßen:
„Sie wissen ja selbst wenn die Schüler (…) Stress haben und die denken halt ah der ist Ausländer hat vielleicht mit den anderen Leuten was von der Gesamtschule weil aufs Gymnasium Realschule und Hauptschule und die haben halt auch gedacht ja wolln wir den mal fragen vielleicht kann er mit den anderen Leuten mal reden dass die nicht so viel Scheiße mit uns baun ... und so sind halt dann Kontakte entstanden zur Hauptschule zur Realschule ... und ja dann hab ich halt mehr und mehr mit denen abgehangen ...“

Bei René bleibt trotz guter äußerer Rahmenbedingungen für einen Schulbesuch ein diskriminierender Kern im Sinne eines Herausgehobenseins, was sich in der Vermittlerrolle zeigt. Er hat es relativ leicht, sich Leistungs- und Verhaltensanforderungen zu entziehen.

René hätte seine Vermittlerrolle auch zur Stabilisierung seines Gymnasiastenstatus ausbauen können, stattdessen setzt er sie als Legitimation für einen sozialen und schulischen Abstieg ein. Dass diese Rechtfertigung funktioniert, hat mit Renés Migrationshintergrund zu tun. So wäre möglicherweise die Reaktion der Schule auf anhaltendes Schwänzen bei einem Deutschen anders ausgefallen. Bei René bestätigt die institutionelle Reaktion (nämlich Nicht-Reagieren) anlässlich seiner Schulkarriere und des Schwänzens eine populäre Vorstellung über (Bildungs-)Verhaltensweisen von Migranten.

Dieses Nicht-Reagieren wird im Übrigen von allen Interviewten moniert, selbst wochenlanges Schulschwänzen löste keine Folgen bei der Schule oder beim Jugendamt aus. Für den erzieherischen Behandlungsvollzug bedeutet dies, einen klaren Orientierungsrahmen abzustecken und angemessene Verhaltens- und Leistungsanforderungen zu stellen. Dies, zusammen mit differenzierten Lernangeboten, erscheint dem Modellprojekt und der JVA ein gangbarer Weg, der Vorstellung vom „Lernort Gefängnis“ näher zu kommen.

Schulische und berufliche Qualifizierung in der JVA

Wie bereits erwähnt, sollte die berufliche Qualifizierung an die kurze Haftdauer und an das Leistungsvermögen der Inhaftierten angepasst werden. Das Modellprojekt setzte auf die Modularisierung von Ausbildungsinhalten und stützte sich dabei auf das Modell der Qualifizierungsbausteine des ZWH/ZDH[74], die ein Ausbildungsmeister an die Bedingungen der JVA anpasste. Folgende von der HWK Wiesbaden anerkannte Qualifi-

[73] Name geändert – die Redaktion.

[74] Qualifizierungsbausteine im Handwerk. Grundkonzeption, hrsg. von der Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk/Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZWH/ZDH), Berlin 2003, in: http://www.zwh.de/projekte/Grundkonzeption_BQF.pdf.

© INBAS GmbH 2006

zierungsbausteine liegen bisher vor: Metall, Maler und Lackierer, Holz, Bäcker, Elektro, Lager, Garten- und Landschaftsbau und Gebäudereiniger. Als organisatorischer Rahmen der Berufsvorbereitung fungiert das Modell der Teilqualifikationen. Teilqualifikationen, initiiert von der hessischen Wirtschaft und der Regionaldirektion Hessen der Agentur für Arbeit, dauern ca. sechs Monate und sollen zu einem arbeitsmarktverwertbaren Abschnitt einer anerkannten Berufsausbildung führen, der ggf. fortgeführt werden kann. Die zur Verfügung gestellten Finanzmittel werden für zusätzlichen Unterricht sowie für eine pädagogische Begleitung eingesetzt. Angestrebt ist, Qualifizierungsbausteine nicht auf die sechsmonatigen Teilqualifikationen zu beschränken, sondern die Ausbildungsgänge bis zur Zwischenprüfung zu modularisieren.

Im Bereich Schule diversifizierte der Modellversuch das Angebot. Für Inhaftierte mit Migrationshintergrund und für Teilnehmer mit lückenhaften Deutschkenntnissen erprobte der Modellversuch seit Anfang 2004 den Berufsorientierungskurs (BOK). Der BOK dauert drei Monate und besteht aus drei Tagen Vollzeitunterricht und zwei Tagen Fachpraxis pro Woche in der Holz- oder Metallwerkstatt. Unterrichtsfächer sind Berufsorientierung und Berufswegeplanung, Deutsch, Rechnen, Alltagsbewältigung und Gesellschaftslehre. Der BOK hat sich bewährt und ist mittlerweile in das reguläre Schulprogramm aufgenommen worden.

Neu eingeführt sind ein Kurs für „Deutsch als Zweitsprache“ sowie Förderkurse für besonders leistungsschwache Schüler. Für leistungsstärkere Teilnehmer gibt es die Möglichkeit, im EDV-Bereich den Xpert Europäischen Computer Pass[75] und den Xpert Master zu erwerben. 2006 ist die Einrichtung eines Realschulabschlusskurses geplant.

Die Ausweitung der beruflichen und schulischen Lernangebote wird unterstützt durch die Lernerorientierte Qualitätsentwicklung und -testierung.[76] Es gibt sie u. a. für Schulen (LQS) und als Kundenorientierte Qualitätstestierung für Soziale Dienstleistungsunternehmen (KQS) wie die Werkbetriebe der JVA. Durch die Zertifizierung erhöht sich der Status der Werkbetriebe und der Schule.

Insgesamt hat der Modellversuch Leistungen und Produkte entwickelt, die eine Fortsetzung der bruchstückhaften Schulkarrieren der Inhaftierten und die Weiterführung der begonnen beruflichen Ausbildung auch nach der Entlassung ermöglichen.

[75] Vgl. www.xpert-online.info

[76] Vgl. www.artset.de.

© INBAS GmbH 2006

Anhang

- Verzeichnis der Abbildungen
- Verzeichnis der Tabellen
- Ausgewählte und kommentierte Literaturempfehlungen und Verweise zu Internetquellen
- Verzeichnis der Autoren und Autorinnen
- Abkürzungsverzeichnis
- Empfehlungen zur Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit
- Empfehlungen zur statistischen Erfassung Jugendlicher mit Migrationshintergrund
- Handreichungen und Materialien
- Adressen der INBAS-Büros
- INBAS-Angebote im Internet

© INBAS GmbH 2006

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Alter der Teilnehmenden in Modellversuchen nach Herkunft 12

Abbildung 2: Schulabschlüsse von Modellversuchsteilnehmenden 2004-2005 nach Herkunft 13

Abbildung 3: Verbleib von Modellversuchsteilnehmenden 2004-2005 nach regulärem oder vorzeitigem Austritt 15

Abbildung 4: Einschätzung der eigenen Chancen für einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz 25

Abbildung 5: Pläne und die tatsächliche Situation nach der Schule – Gesamtstichprobe (2004) 26

Abbildung 6: Pläne und die tatsächliche Situation nach der Schule – Jugendliche mit Migrationshintergrund (2004) 27

Abbildung 7: Pläne und die tatsächliche Situation nach der Schule – Jugendliche ohne Migrationshintergrund (2004) 28

Abbildung 8: Pläne und die tatsächliche Situation nach der Schule nicht in Deutschland geborene Aussiedler (2004) 29

Abbildung 9: Pläne und die tatsächliche Situation nach der Schule – nicht in Deutschland geborene türkische Jugendliche (2004) 29

Abbildung 10: Ausbildungsquote von jungen Frauen und Männern nach Staatsangehörigkeit, Deutschland 35

Abbildung 11: Entwicklung der Bildungsbeteiligungen von 1992 bis 2004/2005 in Deutschland 46

Abbildung 12: Entwicklung des Anteils der 20- bis 29-jährigen Jugendlichen ohne Berufs-abschluss 48

Abbildung 13: Die Wahrscheinlichkeit, irgendwann einen Berufsabschluss zu erreichen, in Abhängigkeit von der ersten Phase nach Verlassen der allgemein bildenden Schule 50

Abbildung 14: Gründe für den fehlenden Berufsabschluss 51

Abbildung 15: Merkmale der deutschen und ausländischen Jugendlichen ohne Abschluss 52

Abbildung 16: Einmündungswahrscheinlichkeiten von Ausbildungsplatzsuchenden in Abhängigkeit von den Qualifikationsmerkmalen (in %) 60

Abbildung 17: Einmündungswahrscheinlichkeiten von Ausbildungsplatzsuchenden ohne Migrationshintergrund 61

Abbildung 18: Einmündungswahrscheinlichkeiten von Ausbildungsplatzsuchenden mit Migrationshintergrund 62

Abbildung 19: Umgang mit Vielfalt in Einrichtungen der Berufsvorbereitung 107

© INBAS GmbH 2006

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Indikatoren der Erfassung des Migrationshintergrundes und die Ausprägungen im Übergangspanel 23

Tabelle 2: Anteil ausländischer Auszubildender in ausgewählten Ausbildungsbereichen 2003 und 1995 im Bundesgebiet West 37

Tabelle 3: Entwicklung der Zahlen von Absolventen und Absolventinnen aus allgemein bildenden Schulen 47

Tabelle 4: Ungelerntenquoten bei verschiedenen Personengruppen der 20- bis 29-Jährigen 49

Tabelle 5: Bewerber und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse der amtlichen Berufsberatungsstatistik 54

Tabelle 6: Merkmale der Bewerber und Bewerberinnen mit und ohne Migrationshintergrund 56

Tabelle 7: Qualifikationsmerkmale der Bewerber und Bewerberinnen mit und ohne Migrationshintergrund 58

Tabelle 8: Verbleib der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund Ende 2004 nach Abschluss des Vermittlungsjahres 63

Tabelle 9: Alter der Bewerber und Bewerberinnen mit und ohne Migrationshintergrund 64

Tabelle 10: Suchverhalten der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund 66

Tabelle 11: „Der und die natio-ethno-kulturelle Andere in der ‚Ausländerpädagogik' und der ‚Interkulturellen Pädagogik'" (Mecheril 2004, 90) 87

Tabelle 12: Bestand der ausländischen Gefangenen am 30.04.2005 in der JVA Wiesbaden – Auswahl 143

© INBAS GmbH 2006

Ausgewählte und kommentierte Literaturempfehlungen und Verweise zu Internetquellen

Attia, Iman/Marburger, Helga (Hg.) (2005): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Der Sammelband beschäftigt sich mit den Lebenswelten von Migrantenjugendlichen in Deutschland und thematisiert ihren Alltag in seiner komplexen Vielfalt jenseits von Kulturkonflikt und Defizitzuschreibungen. Das Buch setzt sich mit der Fragestellung nach der Konfrontation mit Anforderungen und Begrenzungen der Jugendlichen auseinander. Auch beschäftigt es sich mit den Wünschen, Ängsten und Hoffnungen sowie mit den Bewältigungs- und Gestaltungsstrategien der Jugendlichen.

Die ersten beiden Aufsätze des Sammelbandes widmen sich dem Thema der sozialen Identität sowie dem Management der nationalen Mehrfachzugehörigkeit und den daraus resultierenden Belastungen. Drei Texte setzen sich mit institutionalisierter Diskriminierung in der Schule, bei der Suche nach Ausbildungsplätzen und in der universitären Ausbildung am Beispiel türkischer Studenten und Studentinnen auseinander. Weitere Beiträge loten das Verhältnis zu den Eltern, die religiöse und geschlechtsspezifische Sozialisation sowie die Freizeitgestaltung aus.

Auernheimer, Georg (Hg.) (2003): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Verlag Leske + Budrich.

Unter dem Gesichtspunkt von Interpretationen der PISA-Studie werden bildungspolitische Schlussfolgerungen diskutiert und ergänzende Aspekte der Bildungssituation von Migrantenkindern beleuchtet. Für diese werden unterschiedliche Erklärungen angeboten, um bildungspolitische und pädagogische Handlungsalternativen aufzuzeigen.

Im ersten Kapitel werden verschiedene Aufsätze zur PISA-Studie und deren Herausforderungen und Chancen zusammengefasst. Das zweite Kapitel enthält Aufsätze, die sich mit den strukturellen Aspekten der Bildungssituation von Migrantenkindern, u. a. auch im Bereich der beruflichen Bildung, befassen. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Qualität von Schule und Unterricht sowie mit Sprach- und Lesekompetenz. Die letzten zwei Aufsätze, die das vierte Kapitel darstellen, geben Auskunft über die Bildungsbeteiligung und die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bildungskarriere und Fördermöglichkeiten werden anhand von Fallstudien dargestellt.

Badawia, Tarek/Hamburger, Franz/Hummerich, Merle (Hg.) (2003): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt a. M./London: IKO-Verlag.

Dieser Band dokumentiert die Inhalte einer Mainzer Tagung zur qualitativen Migrationsforschung und gibt neben einer breiten Methodendiskussion vielfältige Antworten auf zwei entscheidende Leitfragen. Diese beschäftigen sich mit dem Verhältnis der jüngeren Generation von Migranten und Migrantinnen zur Mehrheitsgesellschaft sowie mit den lebensweltlichen Handlungskompetenzen und sozialen Handlungszusammenhängen, wie sie sich innerhalb des Wandlungsprozesses zu einem Einwanderungsland aus der Perspektive der Migrantengeneration ausbilden.

© INBAS GmbH 2006

BAG Jugendsozialarbeit (2005): Perspektiven der Integrationspolitik und Integrationsförderung. Heft 4 von: Jugend – Beruf – Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit.

Das Heft bietet eine Zusammenfassung der integrationspolitischen Schwerpunktsetzungen der verschiedenen Bundestagsfraktionen. Darüber hinaus beinhaltet es unter dem Titel „Partizipation und Chancengleichheit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ Empfehlungen der BAG Jugendsozialarbeit für ein bundesweites Integrationsprogramm aus der Sicht der Jugendsozialarbeit.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2003): Förderung von Migrantinnen und Migranten im Elementar- und Primarbereich. Dokumentation. Bonn.

Hierbei handelt es sich um die Dokumentation einer Tagung, die vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Kooperation mit der Integrationsbeauftragten 2003 durchgeführt wurde. Im Mittelpunkt standen bildungspolitische Aspekte der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In den Foren wurde zu folgenden Themen diskutiert: Sprachstanderhebungen; Frühkindliche Förderung; Kommunale Netzwerke; Professionalisierung der Bildungspraxis. Die Dokumentation steht unter der folgenden Adresse zum Download bereit: http://www.integrationsbeauftragte.de (s. Publikationen).

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2004): Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I. Dokumentation. Bonn.

Die vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Kooperation mit der Integrationsbeauftragten im Dezember 2003 ausgerichtete gleichnamige Tagung setzte den Schlusspunkt hinter das Projekt „BildungPLUS“. Ziel des Projektes war es, Reforminitiativen des von Bund und Ländern gemeinsam getragenen „Forum Bildung“ (http://www.forum-bildung.de) wissenschaftlich zu untermauern und in die Bildungspraxis hinein zu tragen. Der thematische Bogen der Tagung spannt sich von innovativen Ansätzen im Unterricht sowie Veränderungen in der Lehrerausbildung über die Qualitätssicherung in der Förderung von Migrantinnen und Migranten bis hin zu kommunalen Netzwerkstrukturen. Die 180 Seiten umfassende, im Juli 2004 erschienene Dokumentation steht zum Download bereit unter: http://www.integrationsbeauftragte.de (s. Publikationen).

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2005): 6. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländern in Deutschland. Bonn.

Der Bericht gibt einen umfassenden Überblick über die Situation von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Im ersten Teil werden einzelne Themenbereiche wie Bildung, Arbeitsmarkt, Sozialraum, interkulturelle Öffnung, Integrationsförderung, Religion, Kriminalität sowie politische und gesellschaftliche Partizipation näher beleuchtet. Der zweite Teil beschreibt die Entwicklung der migrationsrechtlichen Grundlagen.

© INBAS GmbH 2006

Bednarz-Braun, Iris/Heß-Meining, Ulrike (2004): Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven. Schriften des Deutschen Jugendinstituts, München. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Neben der Darstellung von Theorieansätzen im Schnittpunkt von Ethnie, Migration und Geschlecht wird in diesem Buch der empirische Forschungsstand in Deutschland zu ausgewählten Bereichen beschrieben. Aufgegriffen werden Themen wie „MigrantInnen und Familie", „Geschlechterdifferenzen in der Bildungssituation von MigrantInnen", „Berufliche Ausbildung von MigrantInnen", „Freizeit und Freizeitkontakte von jugendlichen MigrantInnen".

Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann Verlag.

Die gleichnamige Studie wurde vom BMFSFJ herausgegeben. Der Untersuchung liegt eine Befragung von 950 Mädchen und unverheirateten Frauen im Alter von 15 bis 21 Jahren aus unterschiedlichen Herkunftsländern (mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedler-Hintergrund) zugrunde. Befragt wurden sie von November 2001 bis März 2002 zu vielen Aspekten ihres Lebens: Dazu gehören neben Familie, Freunden, Freizeit ebenso Bildung und Ausbildung wie auch Religiosität, Mehrsprachigkeit, Partnerschaft und Geschlechterrollen, Körperbewusstsein und Sexualität. Aus den Ergebnissen der Befragung leiten die Autorinnen, Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning (Universität Duisburg/Essen) und Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu (Universität Bremen), eine Reihe von Empfehlungen für Politik und Pädagogik ab. Eine Kurzfassung (54 S.) sowie eine Langfassung (ca. 600 S.) stehen im Netz unter folgender Adresse zum Download bereit:
http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Forschungsnetz/forschungsberichte,did=22566.html

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBF) (Hg.) (2005a): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn, Berlin.

Das 311-seitige, neu bearbeitete und aktualisierte Handbuch knüpft an die im Jahr 2002 publizierte Auflage an. Es informiert über alle Bereiche der Benachteiligtenförderung und bezieht aktuelle Entwicklungen (insbesondere im Angebotssystem der Bundesagentur für Arbeit) ein. Kapitel 8.6 befasst sich mit der Förderung der beruflichen Integration von jungen Menschen mit Migrationshintergrund und stellt neben den Programmen XENOS, EQUAL und FörMig auch die Arbeit von IBQM und den BQN vor.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2005 b): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Reihe: Bildungsreform, Band 14. Bonn, Berlin.

In diesem Band wurden die Beiträge eines Expertenforums zusammengefasst, das von der Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung im Juni 2004 durchgeführt wurde. Sie beinhalten Forschungsergebnisse zur Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und bewerten die gegenwärtig im Bereich Bildung verfügbaren Statistiken. Es werden darüber hinaus Möglichkeiten beschrieben, wie der Migrationshintergrund rechtskonform und zuverlässig beschrieben werden kann.

© INBAS GmbH 2006

http://civitas.de

Das Programm „CIVITAS – initiativ gegen Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern“ ist neben XENOS und entimon ein Teil des Aktionsprogramms „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“, das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) entwickelt wurde. Erklärtes Ziel von CIVITAS ist es, „eine demokratische, gemeinwesenorientierte Kultur in den neuen Bundesländern einer Ideologie der Ungleichwertigkeit von Menschen, die sich in Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus ausdrückt, entgegenzusetzen“. Im Mittelpunkt des Programms stehen die folgenden Förderschwerpunkte: Beratung von Opfern rechtsextremer Straf- und Gewalttaten in den neuen Bundesländern; Stärkung und Entwicklung zivilgesellschaftlicher, demokratischer Strukturen im Gemeinwesen; Vernetzung des zivilgesellschaftlichen Engagements im Gemeinwesen; Überregionale Modellprojekte. Die Website informiert u. a. über die Arbeit der Projekte sowie über Fördermodalitäten.

Dannenbeck, Clemens/Esser, Felicitas/Lösch, Hans (1999): Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Münster: Waxmann Verlag.

Das Buch resümiert die Befunde einer Untersuchung des Zusammenlebens Jugendlicher in einem ethnisch heterogenen Stadtteil Münchens. Der dabei verwendete Forschungsansatz hebt sich von der gängigen Praxis ab, wonach Individuen vornehmlich als Vertreter und Vertreterinnen ihrer nationalen und ethnischen Herkunft ins Zentrum des Interesses und Handelns gerückt werden. Ein solcher Perspektivenwechsel ist insofern folgenreich, als beobachtbare Eigenheiten, Verhaltensweisen, Probleme oder Konflikte von und zwischen Jugendlichen nicht schon vorab auf „kulturelle“ oder „ethnische“ Unterschiede zurückgeführt beziehungsweise damit erklärt werden. Dabei geht es nicht um die generelle Zurückweisung eines „kulturellen“ Blicks auf Jugendliche, wohl aber um Widerständigkeit gegen seinen hegemonialen Erklärungsanspruch.

http://www.entimon.de

Das Programm „entimon – Gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ ist Teil des Aktionsprogramms „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) fördert damit Projekte mit folgenden Schwerpunkten: Lokale Netzwerke, Interkulturelles Lernen (Förderung und Weiterentwicklung von inter- bzw. transkulturellen und interreligiösen Praxiskonzepten) sowie Politische Bildungsarbeit (geschlechterbewusste Bildungsarbeit, Partizipation und Kooperation mit der Jugendsozialarbeit).

http://equal-de.de

Die aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds geförderte Gemeinschaftsinitiative EQUAL hat sich das Ziel gesetzt, innovative Wege, Methoden und Konzepte gegen Diskriminierung und Ungleichheiten am Arbeitsmarkt zu entwickeln. Das Programm richtet sich daher insbesondere auch an die Zielgruppe der Personen mit Migrationshintergrund und hat Aktivitäten gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit als eine Querschnittsaufgabe formuliert. Die Website bietet vor allem vielfältige Informationen über Ergebnisse und Erfahrungen aus der Arbeit der Entwicklungspartnerschaften sowie des thematischen Netwerkes „Berufliche Integration von Migrantinnen und Migranten“.

© INBAS GmbH 2006

Feld, Katja/Freise, Josef/Müller, Annette (Hg.) (2004): Mehrkulturelle Identität im Jugendalter. Die Bedeutung des Migrationshintergrundes in der Sozialen Arbeit. Münster: LIT Verlag.

Diese Publikation fasst die Ergebnisse aus insgesamt neun verschiedenen Diplom-, Master- und Doktorarbeiten zusammen, die an der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen geschrieben wurden. Die Mehrzahl der Beiträge beruht auf qualitativ-empirischen Untersuchungen, in denen die Jugendlichen selbst zu Wort kommen, was sich positiv auf die Lesbarkeit, Verständlichkeit und Anschaulichkeit des Buches auswirkt.

Nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Begriff Identitätsbildung beschreibt JOSEF FREISE Besonderheiten der Identitätsbildung bei zugewanderten Jugendlichen und leitet daraus abschließend Konsequenzen für die Jugendhilfe ab.

Der Beitrag von KARIN DIEBOLD bietet auf der Grundlage einer Befragung von zehn Jugendlichen aus dem multiethnischen Stadtbezirk Köln-Chorweiler eine Analyse ihrer Migrationshintergründe, der Möglichkeiten und Grenzen der „Erstintegrationsphase“ sowie von Integrationshilfen, die die Aufrechterhaltung der kulturellen Integrität und die Teilhabe an der Aufnahmegesellschaft zum Ziel haben.

OKSANA HIBERT befasst sich insbesondere mit den Migrationshintergründen und dem Gelingen der Integration von jungen russlanddeutschen Aussiedlerinnen und Aussiedlern unter Einbeziehung spezifischer Aspekte wie zunehmende Gewaltbereitschaft und Suchtverhalten. Mit Fragen der Identität und Integration von jugendlichen Angehörigen ethnischer Minderheiten aus Zentralasien (am Beispiel der Länder Kasachstan und Usbekistan) und Osteuropa (Tschechien, Slowakei) befasst sich ANNE HAERTEL. Dabei rückt sie insbesondere die Rolle der Jugendverbände bei der Identitätsbildung in den Mittelpunkt.

ANNETTE MÜLLER erörtert in ihrem Beitrag Aspekte der sexuellen Sozialisation von Mädchen und jungen Frauen türkischer Herkunft der so genannten zweiten Migrantengeneration.

Im Mittelpunkt des Beitrages von JUSSRA SCHRÖER steht der Begriff Religiosität. Sie erläutert die Bedeutung der Religion des Herkunftslandes am Beispiel des Islam und beschreibt die religiöse Orientierung muslimischer Jugendlicher in einer christlich geprägten Gesellschaft. Grundlage der Untersuchung bilden 20 Interviews mit Schülern und Schülerinnen eines Kölner Gymnasiums.

STEPHAN KAMPELMANN geht insbesondere auf die schwierige rechtliche Situation unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge ein.

Das Thema „Hausaufgabenhilfe“ steht im Mittelpunkt des Beitrages von ELISABETH HUSEMANN, in deren Verständnis Hausaufgabenhilfe über ihre originäre Aufgabe – Unterstützung beim Erledigen der Hausaufgaben – weit hinausgeht. Als außerschulisches Ergänzungsangebot kann sie Migrantenkindern und -jugendlichen eine erweiterte schulische Förderung (z. B. in Form einer zusätzlichen Sprachförderung und der Förderung des selbstgesteuerten Lernens) bieten.

Der Abschlussbeitrag von KATJA FELD befasst sich mit den transnationalen Potenzialen sozialer Arbeit. Ihrer Ansicht nach stehen junge Migranten und Migrantinnen vor der Aufgabe, auf der Folie sowohl der Herkunfts- als auch der Aufnahmegesellschaft etwas Neues, nämlich ihre eigene unverwechselbare persönliche und kulturelle Identität, entwickeln zu müssen. Daraus ergeben sich entsprechende Anforderungen an die soziale Arbeit.

© INBAS GmbH 2006

Frieben-Blum, Ellen/Jacobs, Klaudia/Wießmeyer, Brigitte (Hg.) (2000): Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft. Opladen: Verlag Leske + Budrich.

Schon längst sind auch in der Bundesrepublik Deutschland die Grenzen zwischen „einheimisch" und „eingewandert" fließend, denn immer mehr Menschen leben in bikulturellen Beziehungen und immer mehr Kinder haben Eltern verschiedener Herkunft. Das Ziel dieses Buches ist es, Bikulturalität in möglichst vielen Teilaspekten des Alltags, aber auch der Wissenschaft vorzustellen. Es wird der Frage nachgegangen, wie junge Menschen mit Mehrfachzugehörigkeiten umgehen und wie sie ihre Identitäten jenseits starrer Kategorisierungen konstruieren. Durch die Einführung neuer Begrifflichkeiten wie z. B. „kulturelle Hybridität" werden neue Ansatzpunkte in die Debatte zu Identität und Zugehörigkeit eingebracht. Die einzelnen Fallstudien zeigen, wie unterschiedlich solche Identitätsdiskurse in verschieden Gesellschaften verlaufen können und wie viele Experimente unbemerkt von der breiten Öffentlichkeit bereits stattfinden.

Fürstenau, Sara (2004a): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Münster: Waxmann Verlag.

Viele Jugendliche mit Migrationshintergrund verfügen über besondere sprachlich-kulturelle Kompetenzen. Die Autorin geht der Frage nach, ob diese Kompetenzen im Sinne Pierre Bourdieus als „Kapital" fungieren können. Der Blick wird auf die biografisch wichtige Schwelle des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt gerichtet. Grundlage ist eine qualitative Untersuchung unter Jugendlichen portugiesischer Herkunft, für die während der Phase der Berufs- und Zukunftsorientierung nicht nur Mehrsprachigkeit, sondern auch (potenzielle) Mobilität innerhalb von Migrationsnetzwerken eine mögliche Ressource darstellt. Die Bedeutung von Mobilität als Ressource wird auf der Grundlage des sozialwissenschaftlichen Konzepts „transnationaler Migration" betrachtet.

Fürstenau, Sara (2004b): Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 33-57.

In diesem Beitrag werden (Aus-)Bildungslaufbahnen und Zukunftsorientierungen von Jugendlichen aus zugewanderten Familien auf der Grundlage neuerer Konzepte der Migrationsforschung betrachtet. Dazu wird einleitend die transnationale Forschungsperspektive referiert, da die Bedeutung transnationaler Bildungslaufbahnen für portugiesische Familien unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass viele von ihnen ihr Leben auch 40 Jahre nach Beginn der Arbeitsmigration von Portugal nach Deutschland nicht nur in einem Land, sondern transnational organisieren. Im Anschluss daran werden Ergebnisse aus einer Untersuchung über die Orientierungen von Jugendlichen portugiesischer Herkunft beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt vorgestellt. Dabei wird der Blick auf die Sozialisation in transnationalen Sozialräumen und auf die Bedeutung transnationaler (Aus-)Bildungslaufbahnen gerichtet, die anhand von drei Fallbeispielen illustriert werden. Auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse werden abschließend Fragen nach den Bedingungen von (Aus-)Bildungserfolg und sozialer Positionierung im Kontext transnationaler Migration diskutiert.

© INBAS GmbH 2006

Gogolin, Ingrid u. a. (2003 a): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Reihe: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Nr. 107. Bonn.

Die Initiative für ein Programm zur Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen, die diesem Gutachten zugrunde liegt, verdankt sich vor allem den Ergebnissen der ersten PISA-Studie. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) hat darauf hin, zur Vorbereitung eines BLK-Programms mit dem Titel „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, dieses Gutachten in Auftrag gegeben. Es enthält eine Bestandsaufnahme der Anforderungen und bereits laufender Maßnahmen, eine erste Einschätzung der Ansätze, ihrer Reichweite, der nachweisbaren Wirkungen und ihrer Ressourceneffizienz sowie eine Unterrichtung über erfolgreiche Modelle. Ferner wird eine Analyse der Defizite und ihrer strukturellen und inhaltlichen Ursachen durchgeführt. Des Weiteren werden Maßnahmen bzw. Projekte vorgestellt, die bereits transferierbar sind, sowie ergänzende Vorschläge zur Qualitätssicherung laufender Maßnahmen unterbreitet.

Im ersten Kapitel werden die Voraussetzungen für die Gestaltung von Maßnahmen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beschrieben. Die Analysen des ersten Teils liefern die Grundlage zu Vorschlägen für die Gestaltung eines Innovationsprogramms zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, welche im zweiten Kapitel vorgestellt werden.

Gogolin, Ingrid u. a. (Hg.) (2003 b): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster: Waxmann Verlag.

„Hartnäckig hält sich die Idee, dass Deutschland sich erst mit Beginn der Arbeitsmigration vom Auswanderungs- zum Einwanderungsland entwickelt habe“ – so lautet einer der markanten Sätze aus dem Werk der Erziehungswissenschaftlerin MARIANNE KRÜGER-POTRATZ, die zu den Hauptvertretern der International vergleichenden und interkulturellen Erziehungswissenschaft gehört. Sie legt in ihren Arbeiten solche Vereinfachungen offen, argumentiert gegen falsche historische Konstrukte und plädiert für einen Perspektivenwechsel, damit Bildung und Erziehung in Deutschland der Heterogenität in der deutschen Gesellschaft Rechnung tragen. Diese Schrift zu ihren Ehren versammelt Beiträge, in denen hieran angeknüpft wird. Es werden Hauptlinien des Problemzugriffs und der Argumentationsweise vorgestellt, die für die International vergleichende und interkulturelle Erziehungswissenschaft im heute weithin anerkannten Sinne charakteristisch sind.

Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunkt-Programms FABER. Opladen: Verlag Leske + Budrich.

Der Band fasst die zentralen Ergebnisse des Forschungsschwerpunktprogramms FABER (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung) zusammen, das bis 1998 von der Deutschen Forschungsgesellschaft (DFG) gefördert wurde. Leitender Gesichtspunkt ist die Frage nach den Konsequenzen, die sich aus der Forschung über Migration und ihre Folgen nicht nur im Hinblick auf unmittelbar gesellschafts- und bildungspolitische Handlungsfelder, sondern auch für Wissenschaft und Forschungspraxis ergeben.

© INBAS GmbH 2006

Das erste Kapitel (Folgen der Migration für Forschung und Theoriebildung) fasst Texte zusammen, in denen die Frage nach dem Ertrag der Forschung über das spezifische Problem „Migrationsfolgen“ für die allgemeine Weiterentwicklung der beteiligten Disziplinen reflektiert wird. Im zweiten Kapitel (Veränderungen in Lebenslagen durch Migration) werden Untersuchungsergebnisse präsentiert, deren Grundlage die Beobachtung von Prozessen der Bewältigung von Migration und ihrer Folgen durch Individuen ist. Das dritte Kapitel (Folgen der Migration für Institutionen der Einwanderungsgesellschaft) stellt – exemplarisch an der Institution Schule sowie einer Institution der psychosozialen Versorgung von Migranten und Migrantinnen – die komplementäre Seite zur individuellen Bewältigung von Migration dar. In das abschließende Kapitel (Migration und Internationalisierung) wurden drei Beiträge aufgenommen, in denen das globale Grundproblem der gesellschaftlichen Differenzierung betrachtet wird.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Verlag Leske + Budrich.

Die Erklärung für mangelnden Schulerfolg von Migrantenkindern wird in der öffentlichen Diskussion überwiegend in Defiziten der betroffenen Kinder, ihrer familiären Umwelt und „Kultur“ gesucht. Der Ort seiner Herstellung, die Schule, bleibt, zumal in den Problembeschreibungen durch das Schulestablishment, außer Betracht. In dem Buch von MECHTHILD GOMMOLLA und FRANK-OLAF RADTKE wird ein Perspektivenwechsel vollzogen: Aus der Verbindung von Theorieangebot zur institutionellen Diskriminierung und zum Handeln in Organisationen wird ein neuer Ansatz zur Erklärung andauernder Ungleichheit und misslingender Integration entwickelt. In einer Fallstudie eines lokalen Schulsystems wird gezeigt, wie institutionelle Diskriminierung von der Aufnahme bis zum Abschluss selektiv in der Praxis wirkt. Identifiziert werden Mechanismen der Gleichbehandlung von Ungleichen wie der Ungleichbehandlung von Gleichen, die in die Routinen des Schulbetriebs eingefasst sind und paradoxerweise Ungleichheiten hervorbringen. Sie sind das Ergebnis des Zusammenwirkens von ausländerpolitischen Vorgaben, bildungspolitischen Rahmenbedingungen, lokalen organisatorischen Strukturen, Organisationszwängen und etablierten pädagogischen Praktiken der einzelnen Schule.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) (2004): Jugendliche mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Auftaktveranstaltung. Offenbach.

Mit dem Modell der Jugendkonferenzen wollen das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) und die Bundesagentur für Arbeit (BA) zielgerichtete Kooperationen zwischen den regionalen Akteuren des Arbeitsmarkts anstoßen, um ausbildungs- und arbeitssuchenden Jugendlichen bessere Einstiegschancen zu eröffnen. Eine solche Jugendkonferenz fand am 25. Januar 2005 in Offenbach statt. Schwerpunkte dieser Konferenz waren u. a. die Auswirkungen und die Umsetzung von SGB II und Hartz IV. Handlungsempfehlungen zur Ansprache, Beratung und Qualifizierung von Migranten und Migrantinnen sowie zu deren Vermittlung in Ausbildung oder Arbeit legte die Gemeinnützige Offenbacher Ausbildungs- und Beschäftigungsgesellschaft (GOAB) dar. Die Dokumentation steht unter der folgenden Adresse zum Download bereit: http://www.kompetenzagenturen.de.

© INBAS GmbH 2006

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) (2005): Cultural Mainstreaming in der Arbeit der Kompetenzagenturen. Infobrief 2/2005. Offenbach.

Nach Aussage der INBAS-Regiestelle für das Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit – Modellphase: Kompetenzagenturen“, dem Herausgeber des Infobriefs, sind fast ein Drittel der Jugendlichen, die in den Kompetenzagenturen betreut werden, junge Menschen mit Migrationshintergrund. Angesichts der Heterogenität der Zielgruppe sind die Kompetenzagenturen gefordert, innovative zielgruppen- und lebensweltorientierte Konzepte zu entwickeln. Neben zwei einleitenden Texten von KAUSA und dem DJI enthält der Infobrief zwei Berichte zur praktischen Umsetzung von Cultural Mainstreaming-Konzepten in den Kompetenzagenturen Aachen und Salzgitter. Eine Infobörse liefert zusätzlich Hinweise auf Veranstaltungen und Literatur. Der Infobrief steht unter folgender Adresse zum Download bereit: http://www.kompetenzagenturen.de.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) (2006): Lebensentwürfe junger Migrantinnen im Berufsorientierungsprozess. Qualitative und quantitative Erforschung ihrer Lebenssituation bezogen auf die Stadt Offenbach am Main. Offenbach.

Das Frauenbüro Offenbach am Main interviewte im Jahr 2005 fünfzehn junge Frauen mit Migrationshintergrund im Alter von 15 bis 25 Jahren und fragte ausführlich nach, wie ihre berufliche Orientierung verlaufen ist. Welchen Beruf haben sie gewählt und warum? Wie haben sie ihren Arbeits- oder Ausbildungsplatz gesucht und gefunden? Wer oder was hat ihnen dabei geholfen oder sie beeinflusst?

Die Studie, ein Gemeinschaftsprodukt des Frauenbüros Offenbach und des Instituts für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, stellt die Ergebnisse der Untersuchung vor. Ihr Schwerpunkt liegt auf der subjektiven Sichtweise der jungen Migrantinnen. Die Autorinnen zeigen, welche externen und internen Ressourcen den jungen Frauen geholfen haben, ihre Entscheidungen zu treffen und ihren beruflichen Weg zu bewältigen. Sie arbeiten vier unterschiedliche Typologien im Umgang mit dieser Lebensphase heraus.

Mit der Auswertung der Interviews liegen erstmals statistische Daten vor, die einen tiefen Einblick in die Lebenssituation junger Offenbacher Migrantinnen am Übergang zwischen Schule und Ausbildung ermöglichen. Die Studie zeigt, welche individuellen Möglichkeiten es gibt, eine berufliche Perspektive zu entwickeln – trotz teilweise ungünstiger Voraussetzungen. Fachleute, die sich mit dem Thema Berufsorientierung und Berufsvorbereitung beschäftigen, erhalten so Anregungen für die berufliche Praxis und die Konzeption von unterstützenden Maßnahmen.

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (2004): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Integrationsbüros Kreis Offenbach. ISS-aktuell 2/2004

Nach der Einleitung gibt der Abschlussbericht einen „Überblick über die Aktivitäten des Integrationsbüros“ und beschreibt die „Handlungsfelder des Integrationsprozesses im Kreis Offenbach“. Handlungsfelder sind die interkulturelle Öffnung der Verwaltung, Kooperation, Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit, die Integration von Migranten und Migrantinnen und die Integrationsförderung im Kreis Offenbach. Der Bericht schließt mit Empfehlungen für die Fortführung der Integrationspolitik im Kreis Offenbach. Er umfasst 37 Seiten (507 KB) und steht unter der folgenden Adresse zum Download bereit: http://www.iss-ffm.de/doku_projekte.htm.

© INBAS GmbH 2006

Integration von Migrantinnen und Migranten im Stadtteil (2005). Newsletter des Programms „Soziale Stadt“

Im Rahmen des Bund-Länder-Programms „Soziale Stadt“ erschien im September 2005 ein Newsletter zum oben genannten Themenschwerpunkt. Er zeigt Handlungsfelder und Integrationsmaßnahmen in der Stadtteilarbeit auf und steht auf der folgenden Website zum Download zur Verfügung:
http://www.sozialestadt.de/veroeffentlichungen/newsletter/

Jugert, Gert/Rehder, Anke (2004): Soziale und interkulturelle Kompetenz. Grundlagen und Module eines verhaltensorientierten Trainingsansatzes. Reihe: hiba Weiterbildung, Band 10/76. Heidelberg: heidelberger institut beruf und arbeit.

Der Band beinhaltet neben einer Erläuterung der theoretischen Grundlagen (u. a. sozial-kognitive Lerntheorie sowie Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura) eine Beschreibung der Methoden und Bausteine des Trainings. Darüber hinaus werden Module zur Förderung sozialer und interkultureller Kompetenzen angeboten, die für die Arbeit mit Jugendlichen direkt genutzt werden können.

Migranten in der Berufsbildung. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, H. 97/März 2006.

Das Doppelheft greift unter dem Themenschwerpunkt „Migranten in der Berufsbildung“ u. a. folgende Aspekte auf: Jugendliche mit Migrationshintergrund; Interkulturelle Kompetenz in der Berufsbildung; Multikulturelles Sprachtheater; Interkulturelle Kompetenzen von Fachkräften mit Migrationshintergrund; Interkulturelles Lernen durch Bewegung bei Spiel und Sport; Eigenverantwortliches Lernen technischer Fachsprachen; Training Motorik/Feinmotorik; Selbstsicherheitstraining.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag.

Für die gesellschaftliche Wirklichkeit Deutschlands sind Migrationsphänomene von grundlegender Bedeutung. Das Buch beschäftigt sich mit der Frage, welche Konsequenzen diese Tatsache für pädagogische Organisations- und Handlungsformen besitzt und wie das Erziehungs- und Bildungssystem mit migrationsbedingter Pluralität und Differenz umgeht. Der fachliche Diskurs der Interkulturellen Pädagogik wird kritisch erläutert, und Perspektiven, die sich mit dem Ausdruck Migrationspädagogik verbinden, werden aufgezeigt. Der in diesem Buch eingenommene Blickwinkel macht die Struktur von Zugehörigkeitsordnungen sowie Prozesse der (pädagogischen) Konstruktion der kulturell-ethnischen Anderen zum Thema.

In einem ersten Kapitel wird eine Einführung in eine Perspektive der Migrationspädagogik gegeben. In weiteren Kapiteln wird eine migrationswissenschaftliche Klärung vorgenommen, die Ordnung des pädagogischen Diskurses über natio-ethno-kulturelle Andere vorgestellt sowie der Frage „Was ist interkulturelle Kompetenz?“ nachgegangen. Ebenso werden Gründe der Schlechterstellung in der Schule beschrieben und die Kritik an der Fremdheit geübt. In einem abschließenden Kapitel geht es speziell um die Anerkennung und Verschiebung von Zugehörigkeitsordnungen.

© INBAS GmbH 2006

Organisation für Wirtschaft und Zusammenarbeit (OECD) (2005): Die Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern in Deutschland.

Die OECD ist ein Forum, in dem sich die Regierungen von 30 demokratischen Staaten zusammengeschlossen haben mit dem Ziel, gemeinsam nach Lösungsansätzen zu suchen, mit denen den neuen globalisierungsbedingten Herausforderungen im Wirtschafts-, Sozial- und Umweltbereich begegnet werden kann. Die OECD unterstützt diesen Prozess u. a. durch wissenschaftliche Untersuchungen zu relevanten Themen wie z. B. die Migration. Der Bericht befasst sich mit der Arbeitsmarktintegration von Zuwanderinnen und Zuwanderern in Deutschland als zentralem Element der Integration. Er beschreibt die wichtigsten Zuwanderergruppen, die Entwicklung der Arbeitsmarktsituation für diese Gruppe, Rahmenbedingungen der Integrationspolitik sowie Kernprobleme bei der Integration. Auf der Grundlage dieser Analyse werden Empfehlungen für die deutsche Integrationspolitik abgeleitet.
Der Bericht steht unter http://www.oecd.org/dataoecd/62/12/35796774.pdf zum Download bereit.

PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2003): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann Verlag.

Den Ergebnissen des zweiten internationalen PISA-Vergleichs zufolge erreichen Jugendliche mit Migrationshintergrund international und in Deutschland ein geringeres Kompetenzniveau in Mathematik und auch in den anderen getesteten Fächern als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Dabei ist auffällig, dass in Deutschland Jugendliche der ersten Generation (beide Eltern im Ausland geboren, der/die Jugendliche in Deutschland) noch ungünstigere Ergebnisse erzielen als zugewanderte Jugendliche.

Die Ergebnisse der PISA-II-Studie fasste das von der Kultusministerkonferenz mit der Projektplanung der Untersuchung beauftragte PISA-Konsortium in einem kürzeren und einem längeren Bericht (dieser geht in Abschnitt 9.2 auf die soziokulturelle Herkunft ein) zusammen. Beide stehen unter http://pisa.ipn.uni-kiel.de/pisa_start.html zur Verfügung.

Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hg.) (2003): Materialien zum 11. Kinder und Jugendbericht. Bd. 5. Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. München: Verlag Deutscher Jugenddienst.

Das Bildungswesen und die Kinder- und Jugendhilfe sollten dazu beitragen, dass für besondere Risikolagen ein Ausgleich geschaffen wird. Insbesondere gilt es, dafür zu sorgen, dass durch das Bildungswesen und die Kinder- und Jugendhilfe nicht neue, zusätzliche Schwierigkeiten und Hürden für Kinder und Jugendliche entstehen. Das Bildungssystem und die Kinder- und Jugendhilfe sollten darüber hinaus die mit der Migration verbundenen besonderen Fähigkeiten und Ressourcen anerkennen und fördern. Die Sachverständigenkommission des 11. Kinder- und Jugendberichts fordert eine folgerichtige Anwendung des Grundsatzes, dass die Kinder- und Jugendhilfe allen Kindern und Jugendlichen, die auf deutschem Boden leben, gleichberechtigt zusteht, und dies unabhängig von Staatsangehörigkeit und Aufenthaltsstatus der Eltern.

Der 5. Band der Materialien zum 11. Kinder- und Jugendbericht beschäftigt sich speziell mit den Themen Migration und Europäische Integration, wobei die Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe im Mittelpunkt stehen. Eine Zusammenfassung bzw. die Langfassung des Berichts steht zur Verfügung unter http://www.bmfsfj.de/Politikbereiche/kinder-und-jugend,did=4872.html.

© INBAS GmbH 2006

Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (2004): Migration und Integration – Erfahrungen nutzen, Neues wagen. Jahresgutachten 2004. Nürnberg.

Der vom Bundesinnenministerium im April 2003 eingesetzte Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (Zuwanderungsrat) erhielt den Auftrag, die aktuelle Zuwanderung nach Deutschland in ihren Auswirkungen auf Wirtschaft und Arbeitsmarkt einzuschätzen, die Entwicklung der Integration von Zuwanderern zu beurteilen sowie die Aufnahme- und Integrationskapazitäten der Bundesrepublik zu analysieren. In seinem ersten Jahresgutachten beschreibt der Rat die wirtschaftliche Notwendigkeit der Zuwanderung sowie die Chancen und Herausforderungen der Integration. Des Weiteren umreißt das Gutachten u. a. Daten und Trends des Wanderungsgeschehens, die Migrations- und Integrationspolitik der EU sowie die Steuerung der Zuwanderung.

Das Gutachten des Sachverständigenrates ist ebenso wie die Kurzfassung und die einzelnen Gutachten über die Internet-Seite des Zuwanderungsrats erhältlich: http://www.zuwanderungsrat.de

Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V. (Hg.) (2002): Migrantenkinder in der Jugendhilfe. Autorenband 6. München.

Die Verletzung von Gleichbehandlungsprinzipien, die Vorenthaltung von Anerkennung, die Missachtung von Individualität führen im Umgang mit allen Kindern zu Problemen. Trotzdem prägt Migrationserfahrung Lebenslagen und Biographien auf besondere Weise und muss als Phänomen und Bedingung sozialer Strukturierung berücksichtigt werden.

Der Autorenband 6 beinhaltet verschiedene Texte zum Thema Kinder mit Migrationshintergrund in der Jugendhilfe. Hierzu gibt FRANZ HAMBURGER in dem ersten Beitrag eine Einführung. Des Weiteren stellt CHRISTEL SPERLICH die Frage: „Zu Hause – wo ist das?“ und KRISTIN TEUBER thematisiert das migrationssensible Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe. In einem abschließenden Beitrag wird die Mobile Jugendsozialarbeit für junge Migrantinnen und Migranten von KARIN HAUBRICH und KERSTIN FRANK vorgestellt.

Sprache und Integration – Neue Ansätze in der Integrationsarbeit? (2003): In: Migration und soziale Arbeit, H. 3/4.

Das Doppelheft enthält zu diesem Thema acht Beiträge, in denen u. a. Fragen des Spracherwerbs in Kindergarten und Grundschule, migrationsspezifische und sprachliche Barrieren in Beratung und Therapie sowie Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderinnen und Zuwanderern betrachtet werden.

Treichler, Andreas/Cyrus, Norbert (Hg.) (2004): Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a. M.: Verlag Brandes & Apsel.

Die Einwanderung der vergangenen Jahrzehnte hat die bundesdeutsche Gesellschaft in vielfältiger Weise verändert. Auch in der sozialen Arbeit gehören die Begegnungen mit Menschen mit Migrationshintergrund längst zum Alltag. Hierbei reicht die Auseinandersetzung mit den Folgen transnationaler Wanderungen, ethnischer Heterogenität und sozialen Integrations- und Kommunikationserfordernissen weit über die Tätigkeitsfelder spezieller Fachdienste für einzelne Migrantengruppen hinaus. Soziale Arbeit hat heute in allen ihren Aufgabenbereichen mit Migrantinnen und Migranten der ersten und zweiten Generation zu tun. Damit sind Entwicklungschancen und Herausforderungen ebenso wie Probleme und Konflikte verbunden.

© INBAS GmbH 2006

Das Handbuch „Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft“ vereinigt sozialwissenschaftliche Analysen, die Darstellung von Konzepten, die Thematisierung sozialberuflicher Handlungsfelder sowie ausgewählter Methoden. Zahlreiche Experten und Expertinnen aus Forschung, Lehre und Praxis machen es zu einer wertvollen Studienhilfe und zu einem fundierten Angebot der Praxisreflexion.

Transformation des Sozialstaates – Folgen für Migranten (2005). In: Migration und Soziale Arbeit, Heft 27.

In diesem Doppelheftes der Zeitschrift Migration und Soziale Arbeit werden z. B. folgende Themen behandelt: Armutsentwicklung und Arbeitsmarktlage von Migranten und Migrantinnen; Migrantenökonomie; Ressourcen von Migrantinnen; Mediation unter besonderer Berücksichtigung interkultureller Aspekte im Gemeinwesen; Orientierungskurse; Migration und Gesundheit; Über die (fehlende) Thematisierung von Rassismuserfahrungen und Zugehörigkeitsfragen in der ambulanten Jugendhilfe; Netzwerk kommunaler Integrationspolitik; Ergebnisevaluierung des Projekts Multimediale interkulturelle Lernwerkstatt; Berufsorientierung durch Interkulturelle Elternarbeit. Genderaspekte und neue Aufgaben für Migrantenzentren.

http://www.xenos-de.de

Das Programm „XENOS – Leben und Arbeiten in Vielfalt“ wird vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert. Es verfolgt das Ziel, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Diskriminierung in der Gesellschaft nachhaltig entgegenzuwirken und die kulturelle Vielfalt zu fördern und zu erhalten. Die Website informiert über die Arbeit der im Rahmen von XENOS geförderten Projekte und bietet vielfältige Möglichkeiten des Informations- und Erfahrungsaustauschs.

© INBAS GmbH 2006

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Bianca Brohmer, freiberufliche Trainerin für interkulturelle Trainings, arbeitet mit den vorgestellten Ansätzen und stellt auch eigene Seminarkonzepte zusammen.

Dr. Nora Gaupp, seit 2003 wissenschaftliche Mitarbeiterin des Deutschen Jugendinstituts (DJI) im Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit". Interessensgebiete sind die Jugendforschung, Bildungs- und Ausbildungsverläufe von Jugendlichen, berufliche Integration von sozial und bildungsbenachteiligten Jugendlichen.

Cathrin Germing, Diplom-Pädagogin, Lehrbeauftragte am Fachbereich 06: Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster; derzeit Arbeit an der Dissertationsschrift mit dem Arbeitstitel „Interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsarbeit mit benachteiligten jungen Erwachsenen".

Veronique Godard, bfw Hamburg, Modellversuch NEW, Bildungsbegleiterin.

Prof. Dr. phil. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft; Forschungsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung; Interkulturelle Bildung; Mehrsprachigkeit; International vergleichende Bildungsforschung; Sprecherin des Programmträgers für das BLK-Programm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund" (FÖRMIG).

Dr. Mona Granato, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Arbeitsbereich 2.4 „Bildungsverhalten, Berufsverläufe, Zielgruppenanalyse". Forschungsschwerpunkte: Berufsbildungsforschung, mit dem Schwerpunkt berufliche Ausbildung ausgewählter Zielgruppen, u. a. Analysen zur beruflichen Qualifizierung junger Menschen mit Migrationshintergrund und junger Frauen, zur Berufseinmündung junger Fachkräfte sowie zum Ausbildungsverlauf.

Hilde Imgrund, Projektleiterin Sprachschule Köln, INVIA e. V.

Liane Mähler; Projektkoordinatorin beim Schweriner Ausbildungsverbund e. V.

Karin Manneke, Gymnasiallehrerin, Diplom-Supervisorin (DGSv), Mediatorin, langjährige Trainerin und Fortbildnerin (insbesondere im BvB-Bereich), zurzeit berufsbegleitendes Studium "Master of Evaluation" an der Universität des Saarlandes. Derzeitige Arbeitsschwerpunkte: Supervision, Coaching, Seminare für Frauen, Evaluationen.

Hardy Merz, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) GmbH, Büro Offenbach, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Leitung des Arbeitskreises „Migration" im Rahmen der Modellversuchsreihe; weitere Arbeitsschwerpunkte: EDV-gestützte Dokumentation von soziodemographischen, Verlaufs- und Verbleibsdaten von BvB-Teilnehmenden (eNFS/eNFK); EFQM.

Wolfgang Petran, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) GmbH, Büro Offenbach, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Mitarbeit im Modellprojekt „Neue Wege der Berufsausbildung für junge Migranten" in der Justizvollzugsanstalt Wiesbaden (www.jva-wiesbaden.justiz.hessen.de).

Birgit Reißig, Soziologin, seit 2000 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Jugendinstitut. Arbeitsgebiet: Forschung zu Lebensverläufen und Lebensentwürfen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen am Rande von normaler Erwerbsarbeit.

© INBAS GmbH 2006

Heike Schelling, Bereichsleiterin der Schweriner Bildungswerkstatt e. V., Projektverantwortliche im Rahmen der Beteiligung am Modellversuch „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstuktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf".

Prof. Dr. phil. Karin Schittenhelm, Universität Siegen, Fachbereich 1 – Soziologie, Arbeitsbereich: Empirie, Hermeneutik, Statistik; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Methoden der empirischen Sozialforschung (insbesondere Methoden der qualitativen Sozialforschung); Bildungsforschung (insbesondere Bildung und Arbeit, Folgen der Migration auf Erziehung und Bildung, Bildung und soziale Ungleichheit), Kultursoziologie und Anthropologie; Geschlechterforschung; Jugend- und Generationenforschung.

Dr. Joachim Gerd Ulrich, Arbeitsmarktforscher und Bildungsexperte am Bundesinstitut für Berufsbildung. Mitarbeit an zahlreichen Untersuchungen zur Lage auf dem Ausbildungsmarkt.

Birgit Voigt, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) GmbH, Büro Berlin/Brandenburg, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Leitung des Arbeitskreises „Migration" im Rahmen der Modellversuchsreihe, z. Z. Ausbildung zur Betzavta-Trainerin; weitere Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzfeststellung; Evaluation.

Ute Wengorz, bfw Hamburg, Modellversuch NEW, Lehrerin, Deutsch als Zweitsprache.

Gabriele Wiemeyer, arbeitet als Expertin in den Bereichen Toleranz- und Demokratieerziehung sowie im Feld kulturallgemeine Trainings mit **intercultures** zusammen. An der Europäische Akademie Bad Bevensen führt sie Fort- oder Ausbildung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren durch.

© INBAS GmbH 2006

Abkürzungsverzeichnis

BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit
EFQM	European Foundation for Quality Management
INBAS	Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH
MV	Modellversuch

© INBAS GmbH 2006

Empfehlungen zur

Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit

Einführung

Die Berufsausbildungsvorbereitung ist seit 2003 Bestandteil des Berufsbildungsgesetzes. Damit ist die Vorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf auf eine Ausbildung im dualen System Bestandteil des deutschen Berufskonzepts geworden. Die Qualifizierung dieser jungen Menschen hat zum Ziel, sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu festigen und Kompetenzen zu fördern, die für die Aufnahme und den erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung notwendig sind. Die Jugendlichen sollen entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen und Interessen und unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Lebenslagen effektiv und effizient qualifiziert werden. Grundlage hierfür ist eine kohärente und transparente Förderstruktur örtlicher bzw. regionaler berufsvorbereitender Angebote.

Seit dem September 2001 wurden in 24 regionalen Modellversuchen der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ ein Rahmenkonzept einer individualisierten Förderstruktur entwickelt und erprobt.

Die bis zum Herbst 2003 in den Modellversuchen gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse waren die Grundlage für die Erarbeitung und Einführung des „Neuen Fachkonzepts“ für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit.

Im Vorspann zum Neuen Fachkonzept heißt es: „Die ‚Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf’ wird bis Ende 2005 an den bisherigen Modellversuchsstandorten fortgeführt. Es ist vorgesehen, das Fachkonzept entsprechend den Erkenntnissen anzupassen“.

Im Spätsommer dieses Jahres wird die Bundesagentur mit der Überarbeitung des Fachkonzepts beginnen.

In der Folge wird eine entsprechende veränderte Leistungsbeschreibung für die Ausschreibung in 2006 zu entwickeln sein.
Für diesen Prozess der Fortschreibung und Weiterentwicklung werden mit dem vorliegenden Papier Beiträge und Empfehlungen aus der "Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf" vorgelegt, in deren Mittelpunkt die **Förderung und Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit** steht. Diese sind ausdrücklich als eine der Teilzielgruppen im Fachkonzept benannt.

Dieses Papier nimmt Bezug auf die konzeptionellen Eckpunkte des Rahmenkonzepts Neue Förderstruktur. Grundlage der formulierten Empfehlungen sind die Erfahrungen und Ergebnisse, die seit Herbst 2001 in der Entwicklungsinitiative gewonnen wurden. Berücksichtigt wurden zudem erste Erfahrungen und Ergebnisse aus fünf Modellstandorten, die seit dem Sommer 2004 Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) nach dem neuen Fachkonzept umsetzen („Modellversuche Typ A“).

Vorarbeiten zu diesen Empfehlungen wurden in verschiedenen Arbeitskreisen und Workshops geleistet, an denen Fachkräfte aus Modellversuchsträgern, Arbeitsagenturen sowie z. T. externe Expert/inn/en beteiligt waren. Die Vorarbeiten wurden zunächst in einer Vorlage zusammengefasst, die im Rahmen der 8. Projektkonferenz der "Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf" im April 2005 zur Diskussion gestellt wurde. An dieser Konferenz waren folgende Kooperationspartner der Entwicklungsinitiative beteiligt:

- Örtliche Agenturen für Arbeit aus 19 Standorten
- Bildungsträger aus 18 Standorten
- Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung
- Zentrale der Bundesagentur für Arbeit
- ausgewählte Regionaldirektionen
- ausgewählte externe Expertinnen und Experten.

Die Ergebnisse und Voten aus den Diskussionen der Projektkonferenz wurden differenziert ausgewertet und flossen in eine Überarbeitung der Vorlage ein.

Dieses Papier orientiert sich an den allgemeinen Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Neuem Fachkonzept und Leistungsbeschreibung und formuliert notwendige Ergänzungen aus migrationsspezifischer Perspektive.

Die vorliegenden Empfehlungen wurden im Rahmen des Arbeitskreises „Migration" der Entwicklungsinitiative erarbeitet. Sie wurden in einem ausgewählten Kreis von Expertinnen und Experten auf einer Fachkonferenz Mitte Juni 2005 diskutiert und weiterentwickelt.

Zur Situation Jugendlicher mit Migrationshintergrund

„Der konstruktive Umgang mit sozialer und kultureller Heterogenität und Vielfalt ist in deutschen Bildungseinrichtungen schwach ausgeprägt. Obwohl überwiegend in Deutschland geboren und aufgewachsen, sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Schnitt im Bildungssystem wesentlich weniger konkurrenzfähig als Kinder ohne Migrationshintergrund.
Trotz einer hohen Unversorgtenquote, rund 40 % aller Jugendlichen mit ausländischem Pass bleiben im Anschluss an die Schulpflichtzeit ohne Ausbildung, sind ausländische Jugendliche an den beruflichen Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit nur unterproportional beteiligt (2002/2003: 9,1 %). Auch im Benachteiligtenprogramm sind sie unterrepräsentiert mit rückläufiger Tendenz. So waren im Juni 2004 nur 6,6 % aller Teilnehmenden an der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) ausländische Jugendliche; 1997 waren es 12 % und 2000 noch 9 %. Bei den ausbildungsbegleitenden Hilfen (AbH), die einen betrieblichen Ausbildungsplatz voraussetzen, stellten sie 2004 11,8 % der Teilnehmenden, während ihr Anteil 1997 noch bei 17 % lag. Und auch am Ende 2004 aufgelegten Sonderprogramm des Bundes zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ-Programm) sind ausländische Jugendliche nur zu 9 % beteiligt."[1]
Diese Zahlen verdeutlichen die Notwendigkeit spezifischer Förderkonzepte und –angebote." Wie diese in der Umsetzung des Neuen Fachkonzeptes aussehen sollten ist anliegend der folgenden Ausführungen.

[1] Aus dem Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Juni 2005

1 Zielgruppen Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen

In der bisherigen Praxis der Modellversuchsreihe war die Zielgruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bisher nicht ausreichend definiert. Der Migrantenstatus wurde - wie auch in amtlichen Statistiken üblich - zunächst aus der Staatszugehörigkeit abgeleitet. Darüber hinaus wurden zusätzlich Aussiedler und Aussiedlerinnen erfasst.

Aus dieser Vorgehensweise ergaben sich letztendlich eine Reihe von Problemen bei der Erfassung und Auswertung migrationsrelevanter Informationen. Ein Abgleich der über eNFS erfassten Daten hinsichtlich des Anteils an Jugendlichen mit Migrantionshintergrund in einzelnen Modellversuchen mit deren tatsächlichem Anteil ergab signifikante Differenzen bis zu einer maximalen Abweichung von 40%-Punkten. Die Ergebnisse der Evaluation, die auf der in der Modellversuchsreihe erfassten soziodemographischen, Verlaufs- und Verbleibsdaten der Teilnehmenden basierte, sind aus migrationsspezifischer Sicht daher nur begrenzt aussagefähig und verwertbar.

Aktuelle Studien wie die PISA-Studie und die DJI-Erhebung von 2004 zum Übergang von der Schule in den Beruf belegen, dass sich zuverlässige Aussagen zur Situation von Menschen mit Migrationshintergrund nur dann treffen lassen, wenn den Erhebungen ein Bündel von Faktoren zugrunde gelegt wird. An diese Erfahrungen sollte daher angeknüpft werden. Außerdem wird dadurch die Vergleichbarkeit von Ergebnissen unterschiedlicher Erhebungen sowie die Kompatibilität unterschiedlicher Dokumentationssysteme gefördert.

Empfehlungen

1.1 Wir empfehlen aus den o.g. Gründen, unter Punkt 1 „Rahmenbedingungen / Zielgruppe“ folgende **Definition** in das Neue Fachkonzept aufzunehmen:

Jugendliche mit Migrationshintergrund in BvB sind Personen,

- die entweder in einem anderen Land geboren wurden und nach Deutschland eingereist sind und hier ihren Lebensmittelpunkt haben, wie z.B. Aussiedler und Aussiedlerinnen,
- oder die in Deutschland geboren wurden und deren Eltern einen

Migrationshintergrund haben.

1.2 Weiterhin schlagen wir vor, für die Erfassung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen **Gesamtindikator "Migrationshintergrund"** anzusetzen, der mit Hilfe folgender Faktoren gebildet wird:

a) die Staatsangehörigkeit(en),

b) das Geburtsland des/der betroffenen Person,

c) das Geburtsland von Mutter / Vater,

d) die zuhause gesprochene(n) Sprache(n),

e) das Alter, in dem die/der Jugendliche nach Deutschland gekommen ist.

Das bedeutet: Jugendliche mit Migrationshintergrund

haben eine andere bzw. eine weitere Staatsangehörigkeit als Deutsch,

sie sind entweder selbst nicht in Deutschland geboren oder in Deutschland geboren, aber mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren,

sie sprechen zu Hause ausschließlich bzw. vorrangig eine andere Sprache als Deutsch.

Das Merkmal „Alter zum Zeitpunkt der Einreise“ ist insofern von Bedeutung, als sich über die Korrelation des Alters zu anderen Merkmalen spezifische Aussagen zu den Eingangsvoraussetzungen als auch Förderempfehlungen der Migranten und Migrantinnen ableiten lassen.

2 Kompetenzfeststellung

Gemäß dem Neuen Fachkonzept haben die Modellversuche eine Reihe handlungsorientierter Kompetenzfeststellungsverfahren entwickelt und erprobt, wobei sich insbesondere Assessment Center bzw. daran angelehnte Verfahren bewährt haben. Diese wurden durch gesprächsorientierte Verfahren sowie (Leistungs-)Tests ergänzt.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt können noch keine zuverlässigen Aussagen darüber getroffen werden, ob die entwickelten Verfahren in ausreichendem Maße migrationssensibel sind. Ein Leistungstest, der z.B. schulisches Wissen abfragt, dass allein auf dem deutschen/europäischen Kulturkreis beruht, oder sprachliche

Fähigkeiten erfassen soll und dabei die Beherrschung der Muttersprache völlig außer Acht lässt, wird den Besonderheiten der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund nicht gerecht.

3 Sprachförderung

Wie bereits dargestellt, fehlen normierte Sprachstandsfeststellungsverfahren, welche die unterschiedlichen Niveaus von sprachlichen Fähigkeiten adäquat wiederspiegeln, so dass sich daraus spezifische Förderkonzepte ableiten lassen. Sprachförderung schließt in diesem Sinne die Förderung der Alltagssprache, der unterschiedlichen Fachsprachen wie z.B. der Mathematik, der Sozialkunde, der Hauswirtschaft, des Bauwesens etc. sowie die Förderung der Herkunftssprache mit ein. Hierfür sind entsprechende differenzierte Konzepte zu entwickeln.

Der Absatz 4.6 Sprachförderung im Neuen Fachkonzept greift damit zu kurz. Sprachförderung allein auf die Förderung der deutschen Sprache zu beschränken hieße die Potenziale und Ressourcen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, ihre Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit, brachliegen und verkümmern zu lassen.

Empfehlungen

3.1 Wir empfehlen folgende Änderung des Absatzes 4.6:

Die Förderung der deutschen Sprachkenntnisse ist für eine persönliche, soziale und berufliche Entwicklung insbesondere für Menschen mit Migrationshintergrund von größter Bedeutung. Deutschkenntnisse, die für eine Beschäftigungsaufnahme unumgänglich sind, müssen **innerhalb der berufsvorbereitenden Maßnahme** als auch durch begleitende Kurse vermittelt werden. Zielgerichtet sollen sowohl allgemeinsprachliche als auch berufs- und berufsfeldbezogene **sprachliche Mittel** erlernt werden. **Darüber hinaus sind – soweit möglich - Angebote zur Förderung der Herkunftssprache vorzuhalten.**

4 Bildungsbegleitung

Der Aufwand an Bildungsbegleitung ist zielgruppenabhängig. Die Bildungsbegleitung von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund erfordert spezifische Aktivitäten und zusätzliche Kompetenzen der Durchführenden.

Stärker als bei deutschen Teilnehmenden werden Entscheidungen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund von Familie und deren direktem Umfeld beeinflusst. Bildungsbegleitung muss auf diese Tatsache sensibel eingehen, eventuelle Vermittlungshemmnisse in diesem Kontext erkennen und durch geeignete Maßnahmen („kultursensible“ Informationsgespräche u.ä.m.) darauf reagieren.

Die Vermittlung in Ausbildung und Beschäftigung ist bei dieser Zielgruppe, wie die letzte Strukturdatenauswertung belegt, äußerst schwierig. Auch hier sind verstärkte Aktivitäten der Bildungsbegleitung erforderlich.
Hierzu zählen:

- Information von Betrieben, die von Migranten und Migrantinnen geführt werden, über das deutsche Ausbildungs- und Berufsbildungssystem, um sie als Praktikums- und/oder Ausbildungsbetriebe zu gewinnen
- Information über rechtliche Anforderungen an Ausbildungsbetriebe
- Unterstützungsmöglichkeiten für Ausbildungsbetriebe in inhaltlicher und finanzieller Hinsicht
- Abbau von Vorurteilen deutscher Betriebe gegenüber der Zielgruppe
- Darstellung der Stärken und spezifischen Kompetenzen der Zielgruppe (z.B. Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit).

In Regionen mit einem hohen Anteil an Migranten und Migrantinnen hat es sich bewährt, Bildungsbegleiter/innen einzubeziehen, die einen eigenen Migrationshintergrund haben. Diese sind in der Lage, sich in die Jugendlichen auf Grund ihrer eigenen Migrationserfahrungen hineinzuversetzen und die Brücke zu Migrantenbetrieben und Migrantenselbstorganisiationen zu schlagen. Außerdem erfüllen sie eine Vorbildfunktion für die Teilnehmenden. Die Jugendlichen machen dadurch die Erfahrung, dass eine berufliche und soziale Integration gelingen kann und in der Bildungseinrichtung ein konstruktiver Umgang mit Vielfalt zum Vorteil aller Beteiligten tatsächlich gelebt wird.

Empfehlungen

4.1 Bildungsbegleitung muss den spezifischen Anforderungen zur Vermittlung in Ausbildung oder Beschäftigung der Zielgruppe junger Menschen mit Migrationshintergrund berücksichtigen und die vorgenannten Unterstützungs-Leistungen erbringen. Hierzu bedarf es entsprechend geschulten Personals.

4.2 Bildungsbegleiter/innen mit eigenem Migrationshintergrund sollten aus den oben genannten Gründen - soweit möglich - auch zur Verfügung stehen.

5 Angebotsspektrum zur Förderung der beruflichen Handlungs-kompetenz

5.1 Breites überfachliches Angebotsspektrum

Im Rahmen der Modellversuchsreihe wurden vorrangig Angebote geschaffen, um die fachliche, personale, soziale, Methoden- und Medienkompetenz der Teilnehmenden zu fördern. Die Förderung der interkulturellen Kompetenz rückte erst in jüngster Zeit zunehmend in den Blickpunkt. Die im Arbeitskreis „Migration“ zusammen-geschlossenen Modellversuche entwickelten entsprechend dem regionalen Bedarf einige innovative Elemente / neue Konzepte zur Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. So liegen mittlerweile z.B. erste Erfahrungen zur Durchführung eines interkulturellen Trainings vor.

Das Neue Fachkonzept führt explizit aus, dass die Teilnehmenden an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen interkulturelle Kompetenz erwerben sollen. Die Erläuterungen in Punkt 2 „Allgemeine Grundsätze der Durchführung“ greifen u.E. jedoch zu kurz. Interkulturelle Kompetenz meint mehr als den Erwerb von Sprachkompetenz und Sachwissen sowie die Toleranz Fremdem gegenüber. Interkulturelle Kompetenz schließt darüber hinaus auch besondere personale und soziale Kompetenzen ein. Damit sind im Besonderen folgende Fähigkeiten[2] gemeint:

2 In Anlehnung an Joachim Schuch: Interkulturelle Kompetenz - die Kür der Kinder- und Jugendarbeit?, In: Jugendsozialarbeit News, 05.05.2003.

Empfehlungen

5.1 Die Erläuterungen in Punkt 2 des Neuen Fachkonzepts zur interkulturellen Kompetenz sollten folgendermaßen geändert werden:

Interkulturelle Kompetenz umfasst

- die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in das Denken und Fühlen anderer Menschen hineinzuversetzen (Empathie)
- die Fähigkeit, einen Sachverhalt aus mehreren Perspektiven betrachten zu können (Multiperspektivität)
- die Bereitschaft, sich mit der eigenen Sichtweise kritisch auseinander zu setzen (Selbstreflexivität)
- den Mut, Unsicherheiten auszuhalten (Ambiguitätstoleranz)
- die Fähigkeit, sich der Situation und Umgebung anzupassen (Flexibilität)
- die Offenheit für neue Erkenntnisse und Sichtweisen (Openmindedness)
- Kommunikations- und Konfliktfähigkeit.[3]
- einschließlich der Fähigkeit, mit Mehrsprachigkeit umzugehen.

6 Transparenz des Angebots

Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund müssen in einfacher und eingängiger Form vor Eintritt in die berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme durch die Berufsberatung in Zusammenarbeit mit den Bildungsträgern über die Qualifizierungsmöglichkeiten informiert und beraten werden.

Dies ist um so wichtiger, als deren Eltern häufig selbst nicht in der Lage sind, ihre Kinder hinsichtlich ihrer beruflichen Perspektiven und Möglichkeiten zu beraten. Gleichwohl sind sie an ihrer beruflichen Entwicklung interessiert und haben als Eltern und damit Schlüsselpersonen auch Einfluss auf die Entscheidungen der Jugendlichen.

[3] Definition in Anlehnung an Joachim Schuch: Interkulturelle Kompetenz – die Kür der Kinder- und Jugendarbeit? In: Jugendsozialarbeit News vom 05.05.2003.

Empfehlungen

6.1 Wir empfehlen diese Ausführungen folgendermaßen zu ergänzen:

„Bei Bedarf können im Einverständnis mit den Teilnehmenden wichtige Bezugspersonen wie z.B. Eltern und Partner über das Angebot informiert werden."

7 Personalschlüssel

Die Gestaltung und Durchführung von Kompetenzfeststellung und Berufsorientierung sollte in einer Form erfolgen, die migrantenspezifische Zuschreibungen und Rollenmuster nicht verstärkt, sondern Ressourcen und Kompetenzen der Zielgruppe sichtbar macht. Hieraus resultiert ein erhöhter Qualifikations- und Personalaufwand.

Empfehlungen

7.1 Es wird empfohlen, den Personalschlüssel so zu gestalten, dass er den erhöhten qualitativen Anforderungen des Fachkonzeptes und den Erfordernissen zur Integration heterogener Zielgruppen entspricht. Wir schlagen daher einen Personalschlüssel für das pädagogische Personal je nach Qualifizierungs- und Betreuungsbedarf der Zielgruppe von 1:8 bis maximal 1:12 vor. Der Personalschlüssel der Bildungsbegleitung sollte eine Spanne von 1:20 bis 1:28 ermöglichen.

8 Fortbildung

Die Arbeit mit heterogenen (Teil-)Zielgruppen stellt, wie bereits beschrieben, hohe Anforderungen an das Personal. Hinsichtlich der angestrebten Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund benötigen die Fachkräfte neben Sachkenntnissen auch spezifische Kompetenzen, die sie für den Umgang mit Vielfalt

befähigen. Dazu müssen auch eigene Verhaltensweisen auf möglicherweise vorhandene Vorurteile und Klischees überprüft und ggf. verändert werden.

Empfehlungen

8.1 Wir empfehlen, das Thema „Umgang mit sozialer, sprachlicher und kultureller Heterogenität / Interkulturalität“ als verpflichtenden Bestandteil der Fortbildungsangebote für Personal in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit aufzunehmen bzw. beizubehalten.

8.2 Die Förderung der Sprache hat für die Zielgruppe der Migrant(inn)en eine besondere Bedeutung. Das Lehrpersonal muss auf diese Aufgabe entsprechend vorbereitet und geschult werden. Dabei sollten auch Angebote zum Thema „Deutsch als Zweitsprache“ vorgehalten werden.

8.3 Generell sind die Fortbildungsangebote für das Personal in berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit weiterhin zu gewährleisten.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik
Herrnstraße 53 63065 Offenbach am Main
Tel.: 0 69/2 72 24.0 Fax: 0 69/2 72 24-30 E-Mail: inbas@inbas.com

„Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“

Empfehlungen zur statistischen Erfassung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Ausgangslage und Handlungsbedarf

In den amtlichen Statistiken wird der Migrationsstatus üblicherweise über das alleinige Kriterium der Staatsbürgerschaft erfasst. Es ist jedoch mittlerweile unstrittig, dass durch diese Eingrenzung nicht alle Teilgruppen der Bevölkerung erfasst werden, die tatsächlich einen Migrationshintergrund haben und häufig einer spezifischen Förderung mit dem Ziel ihrer Integration in die Aufnahmegesellschaft bedürfen. Auf diese Weise bleiben z. B. Aussiedler und Aussiedlerinnen von einer Analyse ihrer spezifischen Sozialisations- und Lebensbedingungen in Deutschland zumeist ausgeschlossen.

Auch in der bisherigen Praxis der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ war die Zielgruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht ausreichend definiert. Der entsprechende Status wurde zunächst aus der Staatszugehörigkeit abgeleitet. Darüber hinaus wurden zusätzlich Aussiedler und Aussiedlerinnen erfasst. Aus dieser Vorgehensweise ergaben sich letztendlich eine Reihe von Problemen bei der Erfassung und Auswertung migrationsrelevanter Informationen. Ein exemplarischer Abgleich der über die Teilnehmenden-Datenbanken erfassten Variablen zur Bestimmung des Anteils von Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit deren tatsächlichem Anteil in ausgewählten Modellversuchen (der auf der Grundlage erweiterter Kriterien bestimmt wurde) ergab signifikante Differenzen bis zu einer maximalen Abweichung von bis zu 40%-Punkten! Die bisherigen Ergebnisse der Evaluation, die auf den in der Modellversuchsreihe erfassten soziodemographischen, Verlaufs- und Verbleibsdaten der Teilnehmenden basierte, sind aus migrationsspezifischer Sicht daher nur begrenzt aussagekräftig und verwertbar. Eine zielgruppenspezifische und individuelle Förderung setzt jedoch zuverlässige Informationen über die Ausgangslage der Betroffenen voraus.

Aktuelle Studien wie die PISA-Studie und eine Erhebung des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zum Übergang von der Schule in den Beruf aus dem Jahr 2004 belegen, dass sich zuverlässige

Aussagen zur Situation von Menschen mit Migrationshintergrund nur dann treffen lassen, wenn den Erhebungen ein Bündel von Faktoren zugrunde gelegt wird.

In der erwähnten DJI-Studie wird zur Thematik Folgendes ausgeführt: „Um möglichst alle Jugendlichen zu erfassen die einen Migrationshintergrund aufweisen, wurde ein Indikator gebildet, in den neben den ‚harten' Kriterien, dass a) der Jugendliche selbst, b) beide Eltern bzw. c) ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde sowie d) der ausländischen Staatsbürgerschaft, auch der kaum minder wichtige Aspekt der e) zuhause gesprochenen Sprache mit einfloss" (DJI 2004, 5 f).

Auch die Beauftrage der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration stellte in ihrem Bericht zur Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland fest: „Die durchgängige Einbeziehung der Staatsangehörigkeit und des Migrationshintergrunds dienen der verbesserten Möglichkeit der Bildungsplanung und entsprechen dem dafür zugrunde liegenden Bedarf an statistischen Planungsdaten. Die Staatsangehörigkeit allein ist derzeit kein aussagekräftiger Indikator mehr. Aufgrund der Änderungen im Staatsangehörigkeitsrecht sowie der hohen Anzahl von Spätaussiedlern ist es notwendig, neben der Staatszugehörigkeit auch den Migrationshintergrund zu erfassen" (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2005, 38).

Bei Anwendung erweiterter Kriterien würden insbes. auch Aussiedlerinnen und Aussiedler als Menschen mit Migrationshintergrund erfasst – eine Empfehlung, die z. B. die OECD explizit ausspricht: „Es ist jedoch unmöglich, genaue Angaben zur Arbeitsmarktintegration von Aussiedlern und zum Ausmaß der mangelnden Nutzung ihres Humankapitals zu machen. Dies ist bemerkenswert angesichts der Größe dieser Gruppe – seit 1985 sind über 3 Millionen Aussiedler ins Land gekommen – und darauf zurückzuführen, dass die amtlichen Statistiken Bevölkerungsgruppen nur nach der Staatsangehörigkeit unterscheiden." (OECD 2005, 58). „Da sie Deutsche sind, haben Aussiedler einen besseren Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt als andere Zuwanderergruppen. (…) Die Aussiedler sind diejenige Zuwanderergruppe, welche die umfassendste Integrationshilfe erhält …. Weil in den deutschen Verwaltungsdaten nur nach Staatsangehörigkeit unterschieden wird, liegen wenige Informationen zur Arbeitsmarktintegration der Aussiedler vor, insbesondere im Zeitverlauf." (ebd., 20).

An die skizzierten Befunde und Empfehlungen sollte daher angeknüpft werden.

Auf dem Wege einer erweiterten Definition und Erfassung des Kriteriums Migrationshintergrund wird zudem die Vergleichbarkeit von Ergebnissen unterschiedlicher Erhebungen sowie die Kompatibilität unterschiedlicher Dokumentationssysteme gefördert.

© INBAS GmbH 2006

Empfehlungen

1. Empfohlen wird, der statistischen Erfassung von Personen mit Migrationshintergrund eine einheitliche Definition zugrunde zu legen:

   „Jugendliche mit Migrationshintergrund sind Personen,

   - die entweder in einem anderen Land geboren wurden und nach Deutschland eingereist sind und hier ihren Lebensmittelpunkt haben,
   - oder die in Deutschland geboren wurden und deren Eltern einen Migrationshintergrund haben."

2. Weiterhin wird vorgeschlagen, für die Erfassung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen **Gesamtindikator "Migrationshintergrund"** zu verwenden, der mit Hilfe folgender Faktoren gebildet wird:

   (a) Staatsangehörigkeit

   (b) Geburtsland

   (c) Geburtsland von Mutter und/oder Vater

   (d) zuhause vorrangig gesprochene(n) Sprache(n).

Das bedeutet: Jugendliche mit Migrationshintergrund haben eine andere bzw. eine weitere Staatsangehörigkeit als die Deutsche, sie sind entweder selbst nicht in Deutschland geboren oder ihr Geburtsland ist zwar die Bundesrepublik, aber mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren, sie sprechen zu Hause ausschließlich bzw. vorrangig eine andere Sprache als Deutsch.

Diese Daten sind u. E. hinreichend, um den Migrationshintergrund von Jugendlichen in amtlichen Statistiken zukünftig zuverlässig zu erfassen. Die genannten Kriterien sollten möglichst vollständig erfasst werden. **Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn eines der benannten Merkmale zutrifft.**

Aus Sicht einer besseren individuellen Förderung wäre die Erfassung mindestens eines zusätzlichen Kriteriums wünschenswert. Dabei handelt es sich um das Merkmal „Alter zum Zeitpunkt der Einreise". Dieses ist insofern von Bedeutung, als sich über die Korrelation des Alters zu anderen Merkmalen spezifische Aussagen zu den Eingangsvoraussetzungen der Migranten und Migrantinnen als auch entsprechende Förderempfehlungen ableiten lassen.

© INBAS GmbH 2006

Mit Blick auf die zitierten Analysen der OECD zur Arbeitsmarktintegration von **Aussiedlern und Aussiedlerinnen** ist darüber hinaus zu erwägen, diese Gruppe mittels geeigneter Kriterien eigenständig zu erfassen. Entsprechend differenzierte Statistiken können Daten zur besonderen Lage dieser Gruppe im Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem und ggf. Hinweise auf Erfordernisse für eine spezifische Ausrichtung von Hilfe-, Förder- und Qualifizierungsangeboten liefern.

Quellen und Literatur

Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) (2005): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2005): Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin. http://www.integrationsbeauftragte.de/gra/publikationen/publikationen_1172.php [31.012006].

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2004): Schule – und dann? Erste Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Abschlussklassen. Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“. München/Halle.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2005): Die Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern in Deutschland. http://www.bundesregierung.de/bericht-,413.932707/OECD-Studie-ueber-die-Arbeitsm.htm [31.012006].

© INBAS GmbH 2006

Handreichungen und Materialien

In der Folge stellen wir Ihnen einige aktuelle Publikationen aus unserem Hause vor. Eine ausführliche Liste aller erhältlichen Publikationen können Sie im Internet unter der Adresse http://www.inbas.com beim Menüpunkt „Publikationen“ einsehen oder Sie schicken uns eine kurze Nachricht per Post, E-Mail oder Fax an INBAS GmbH, Herrnstraße 53, 63065 Offenbach, bestellung@inbas.com, Fax: 0 69 / 2 72 24-30, und wir senden Ihnen die aktuelle Publikationsliste zu.

Werkstattberichte und Medien der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“

Best.-Nr.	Titel	Preis
1060006	Erfolgreiche Berufsvorbereitung für Jugendliche. Ein Film von Otmar Hitzelberger (2006, DVD, Laufzeit 25:58 min.) Versandkostenpauschale	5,00 €
3051113	Gender Mainstreaming in der Berufsausbildungsvorbereitung Reihe Berichte und Materialien, Band 13 (2005, 82 Seiten) zum Selbstkostenpreis	10,00 €
3041112	Bildungsbegleitung als Bestandteil individueller Qualifizierung Reihe Berichte und Materialien, Band 12 (2004, 117 Seiten) zum Selbstkostenpreis	10,50 €
3041111	Rechtliche Fragestellungen im Kontext einer „Neuen Förderstruktur“ in der Berufsausbildungsvorbereitung Reihe Berichte und Materialien, Band 11 (2003, 125 Seiten) zum Selbstkostenpreis	10,50 €
3031110	Entwicklung und Einsatz von Qualifizierungsbausteinen in der Berufsausbildungsvorbereitung (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage) Reihe Berichte und Materialien, Band 10 (2003, 208 Seiten) zum Selbstkostenpreis	9,00 €
3031109	Kompetenzfeststellung; Teil 2: Instrumente und Verfahren Reihe Berichte und Materialien, Band 9 (2003, 273 Seiten) zum Selbstkostenpreis	15,00 €
3031108	Kompetenzfeststellung; Teil 1: Grundlagen Reihe Berichte und Materialien, Band 8 (2002, 170 Seiten) zum Selbstkostenpreis	11,00 €

Weitere aktuelle Publikationen aus unserem Verlag

Best.-Nr.	Titel	Preis
1060009	Martina Hörmann, Jörg Lohmann: Qualifizierungsbausteine in der Schule. Eine Praxishilfe für das Berufsvorbereitungsjahr (2006, 128 Seiten) zum Selbstkostenpreis	10,00 €
1060008	Martina Hörmann: Hilfreiches Instrument oder Methode mit begrenzter Wirkung? Qualifizierungsbausteine in der schulischen Berufsausbildungsvorbereitung. (2006, 72 Seiten) zum Selbstkostenpreis.	10,00 €
1060007	Bestellen Sie im Paket zum Sonderpreis: „Qualifizierungsbausteine in der Schule“ und „Hilfreiches Instrument oder Methode mit begrenzter Wirkung?“	18,00 €

© INBAS GmbH 2006

Best.-Nr.	Titel	Preis
1060004	Aus der Praxis des Modellprogramms Kompetenzagenturen– Gebündelte Kompetenzen für berufliche Integration. Werkstattbericht Juli 2006 (2006, 138 Seiten) zum Selbstkostenpreis	13,50 €
1060005	In welcher Sprache lächelst du? Ein Film von Susanne Brose und Otmar Hitzelberger. Ein Kooperationsprojekt der Lernwerkstatt Offenbach – Verein für berufliches und soziales Lernen, dem Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS GmbH) und dem Frauenbüro Offenbach (2005, DVD, Laufzeit 24:18 min.)	10,00 €
1060003	IWAK (Institut für Wirtschaft, Arbeit und Kultur) und INBAS GmbH: Berufe für Jugendliche mit schlechten Startchancen – Bestehende Ausbildungsberufe als Option für eine berufliche Integration (2006, 283 Seiten) gegen Versandkostenpauschale	18,00 €
1060002	Frauenbüro der Stadt Offenbach am Main und INBAS GmbH: Lebensentwürfe junger Migrantinnen im Berufsorientierungsprozess – Qualitative und quantitative Erforschung ihrer Lebenssituation bezogen auf die Stadt Offenbach am Main (2006, 123 Seiten) zum Selbstkostenpreis Die ausführliche Version der Interviewauswertung steht unter folgendem Link zum Herunterladen bereit: http://www.inbas.com/publikationen/download/060505_Studie_Offenbach_Langfassung_Interviews.pdf	12,60 €
1050930	Angelernt? Beruf gelernt! Mit Fachkräften erfolgreich in die Zukunft. Ein abschlussbezogenes Nachqualifizierungsprojekt der Stahlwerke Bremen. (Stahlwerke Bremen/INBAS GmbH (2005, 43 Seiten) gegen Versandkostenpauschale, zum Selbstkostenpreis	5,00 €
1050230	Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung (2005, 312 Seiten) gegen Versandkostenpauschale, zum Selbstkostenpreis. **Diese Publikation kann auch kostenfrei beim BMBF bestellt werden unter http://www.bmbf.de**	5,00 €
1050002	Rainer M. Fuchs; Ralph Kersten: Seminarmethoden kreativ – Werkzeugkasten für Trainerinnen und Trainer (2005, 87 Seiten)	16,50 €
1050001	Strategien und Methoden der Kompetenzagenturen – Aus der Praxis des Modellprogramms „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit – Modellphase: Kompetenzagenturen“. Werkstattbericht Dezember 2004 (2004, 118 Seiten) zum Selbstkostenpreis	12,10 €
1043001	IT-Ausbilderinnen – Wegbereiterinnen für Genderkompetenz in der IT-Ausbildung (2004, 117 Seiten) gegen eine Versandkostenpauschale, zum Selbstkostenpreis	5,00 €
1043001	IT-Ausbilderinnen – Wegbereiterinnen für Genderkompetenz in der IT-Ausbildung (2004, 117 Seiten) Handreichung kostenlos	./.
1022301	Neue Lernformen in der beruflichen Integrationsförderung (2002, 116 Seiten) Handreichung kostenlos	./.
1021104	Für die Zukunft qualifizieren! Abschlusskonferenz der Modellversuchsreihe „Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher“ (2002, 106 Seiten) Broschüre kostenlos	./.
1011103	Lokale und regionale Netzwerke zur sozialen und beruflichen Integration Jugendlicher – Aktuelle Beiträge aus Theorie und Praxis. Handbuch (2001, 170 Seiten) gegen Versandkostenpauschale	5,00 €
1001102	Ausbildungsvorbereitung: Beiträge zur Weiterentwicklung der Praxis Handbuch und CD-ROM (2000, 120 Seiten), gegen Versandkostenpauschale. Aktuelle Ergänzungen und die CD-ROM selbst finden Sie unter: http://www.ausbildungsvorbereitung.de	5,00 €

© INBAS GmbH 2006

Best.-Nr.	Titel	Preis
3011104	Individuelle Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener – Praxismaterialien des Berufsvorbereitungs- und Ausbildungszentrum(s) Lübeck-Innenstadt. Reihe Berichte und Materialien, Band 7 (2001, 119 Seiten) zum Selbstkostenpreis	12,40 €
3011103	Ressourcenarbeit statt Anpassungsdruck – Dimension einer adressatenorientierten Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Jugendberufshilfe; Reihe Berichte und Materialien, Band 6 (2001, 121 Seiten) zum Selbstkostenpreis	12,40 €
3002701	Transition from Initial Vocational Training into Stable Employment – Documentation of a European Conference. Reihe Berichte und Materialien, Volume 4e (2000, 160 Seiten) Broschüre kostenlos	. / .
3003002	Übergang von der beruflichen Erstausbildung in dauerhafte Beschäftigung – Dokumentation einer Europäischen Konferenz. Reihe Berichte und Materialien, Band 4 (2000, 164 Seiten) Broschüre kostenlos	. / .
3000301	Individuelle Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener – Förderdiagnose, Förderplan und differenzierte Lernangebote. Reihe Berichte und Materialien, Band 3 (2000, 141 Seiten) zum Selbstkostenpreis	14,40 €
3991102	Lernen mit neuen Informations- und Kommunikationstechniken – Lernsoftware und Lernen mit dem Internet. Reihe Berichte und Materialien, Band 2 (1999, 103 Seiten) zum Selbstkostenpreis	10,30 €
3991101	Betriebliche Realität in der Ausbildungsvorbereitung – Chancen und Grenzen Reihe Berichte und Materialien, Band 1 (1999, 106 Seiten) zum Selbstkostenpreis	10,30 €
1990001	Fortbildung von Personal in der Ausbildungsvorbereitung – Eine Handreichung zur Planung und Gestaltung von Angeboten. (1999, 132 Seiten) Broschüre kostenlos	. / .
1980028	Personalfortbildung in der Ausbildungsvorbereitung (PFAU) Bestands- und Bedarfsanalyse zum Fortbildungsangebot und Fortbildungsbedarf des Lehr- und Ausbildungspersonals in (berufs)ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen und Schulformen – ein Forschungsbericht (1998, 84 Seiten) Broschüre kostenlos	. / .

© INBAS GmbH 2006

Adressen der INBAS-Büros

INBAS GmbH
Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik
Herrnstraße 53
63065 Offenbach
Tel.: 0 69 / 2 72 24-0
Fax: 0 69 / 2 72 24-30
E-Mail: inbas@inbas.com
Internet: http://www.inbas.com

EUROPA-BÜRO
INBAS GmbH
Rue du Luxembourg 23
B-1000 Brüssel
Tel.: 00 32-2 / 5 12 75 70
Fax: 00 32-2 / 5 12 78 33
E-Mail: bruxelles@inbas.com

LATEINAMERIKA-BÜRO
INBAS GmbH
Loma Escondida 71
91500 Coatepec, Ver., México
Tel.: 00 52 22 88 33 40 43
Fax: 00 52 22 88 33 40 49
E-Mail: rolfkral@compuserve.com

BÜRO BERLIN/BRANDENBURG
INBAS GmbH
Straße des 17. Juni 114
10623 Berlin
Tel.: 0 30 / 6 95 02 69
Fax: 0 30 / 6 95 02 68
E-Mail: berlin@inbas.com

BÜRO NORD
INBAS GmbH
Kieler Straße 103
22769 Hamburg
Tel.: 0 40 / 85 50 64 90
Fax: 0 40 / 20 97 79 31
E-Mail: hamburg@inbas.com

© INBAS GmbH 2006

BÜRO NORDRHEIN-WESTFALEN
INBAS GmbH
Olbrichstraße 2
59557 Lippstadt
Tel.: 0 29 41 / 7 52 2 98
Fax: 0 29 41 / 7 52 2 97
E-Mail: nrw@inbas.com

BÜRO NIEDERSACHSEN
INBAS GmbH
Frankestraße 4
31515 Wunstorf
Tel.: 0 50 31 / 91 27 04
Fax: 0 50 31 / 91 27 05
E-Mail: niedersachsen@inbas.com

BÜRO MAINZ
INBAS GmbH
Am Wald 13
55270 Mainz/Ober-Olm
Tel.: 0 61 31 / 24 07 47
Fax: 0 61 31 / 24 07 48
E-Mail: inbas.hilpert@t-online.de

© INBAS GmbH 2006

INBAS-Angebote im Internet

http://www.inbas.com

Auf der INBAS-Homepage finden Sie Informationen rund um die Arbeitsbereiche des Instituts. Viele unserer Veröffentlichungen können Sie hier als Download erhalten. Aktuelle Projektdarstellungen, Veranstaltungshinweise und Pressemeldungen runden das Angebot ab.

Deutschland:

http://www.quib.inbas.com

„QuiB – Qualifizierungsbausteine im Betrieb“ ist ein hessisches Modellprojekt zur Erprobung von Ausbildungsvorbereitung in kleinen und mittleren Betrieben. Auf unseren Seiten stellen wir unsere Erfahrungen und Ergebnisse vor und bieten Unternehmerinnen und Unternehmern sowie anderen Interessierten praxisrelevante Materialien an.

http://www.ausbildungsvorbereitung.de

Hier werden innovative Konzepte und Angebote zum Übergang von Jugendlichen zwischen Schule und Ausbildung vorgestellt. Neben praxisrelevanten Informationen und Materialien für „Praktiker“ in diesem Arbeitsfeld gibt es weiterführende Links und Literaturtipps für alle Interessierten. Zu folgenden Projekten finden Sie Informationen: INKA I, II und III, PFAU, Route 99, DIA-TRAIN, Orinetz sowie über die „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ (http://www.neuefoerderstruktur.de)

http://www.qualifizierungswege.de

Qualifizierungswege.de ist die Internet-Site des Netzwerks „Qualifizierungswege für An- und Ungelernte“, das im Rahmen des Programms „Kompetenzen fördern“ (BQF) vom BMBF gefördert wird. Zentrale Akteure im Netzwerk sind das Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V., bfz Bildungsforschung gGmbH und INBAS GmbH. Das Netzwerk wird unterstützt vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Die Internet-Site berichtet über zentrale Aktivitäten zur beruflichen Nachqualifizierung.

http://www.berufsabschluss.de

Das Projekt „Neue Wege zum Berufsabschluss – berufsbegleitende Nachqualifizierung an- und ungelernter (junger) Erwachsener“ stellt allgemeine, übergreifende Informationen bereit und führt Sie u. a. zu den Internetseiten der BIBB-Modellversuchsträger.

http://www.iuba.de

Auf diesen Seiten möchten wir Ihnen das hessische Kooperationsprojekt zur Förderung der Ausbildungsbereitschaft von Unternehmen mit internationaler Unternehmensführung vorstellen. Sie finden mehrsprachige Informationen zum Thema Ausbildung, aktuelle Berichte über das Projekt in Hessen und Portraits interessanter Betriebe, die sich entschlossen haben, auszubilden.

http://www.kompetenzagenturen.de

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) initiiert und fördert (von 2002 bis 2006) bundesweit Kompetenzagenturen. Die Kompetenzagenturen sollen dazu beitragen, dass Jugendliche, deren soziale und berufliche Integration gefährdet ist, mehr Chancen für eine positive Entwicklung haben.

http://www.weiterbildung.inbas.com

Neben den Veranstaltungskalendern „Weiterbildung für das Personal in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit“ finden Sie hier weitere INBAS-Fortbildungsangebote wie Inhouse-Seminare zu Themen aus der Personalentwicklung und Seminare zu DIA-TRAIN.

© INBAS GmbH 2006

http://www.telesoft.inbas.com (2001 – 2005)

tele.soft entwickelt innovative Lösungsansätze zur passgenauen Qualifizierung arbeitsloser junger Erwachsener für IT-Tätigkeiten. Im Zentrum stehen Weiterbildungen für Tätigkeiten unterhalb des Facharbeiterniveaus.

http://www.konnetti.de (2000 – 2004)

„konnetti – Kompetenznetz berufliche Integrationsförderung" richtet sich an Fachkräfte und Planungs-Verantwortliche in der Benachteiligtenförderung. Das Serviceportal des INBAS-Projekts „Internetkompetenz für benachteiligte Jugendliche" bietet Praxisbeispiele und Informationen zur Integration der neuen Medien in die pädagogische Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen.

http://www.it-ausbilderinnen.de (2001 – 2003)

Das Projekt „Weiterbildung von Frauen aus IT-Berufen zu Ausbilderinnen" informiert über Qualifizierungskurse und Fachkonferenzen und betreibt ein bundesweites Netzwerk von IT-Spezialistinnen.

http://www.inbas-sozialforschung.de

Gegenstand der Arbeit der INBAS-Sozialforschung GmbH sind Forschung, Planung und Beratung zu sozialpolitischen Fragen. Hierzu gehören die Konzeption und Durchführung von Befragungen und Datenerhebungen, die wissenschaftliche Begleitung von Modellprogrammen, die Konzeption und Koordination transnationaler Projekte sowie der Aufbau und Betrieb von Websites zu sozialpolitischen Informationen. Inhaltliche Schwerpunkte sind zurzeit Bürgerschaftliches Engagement, Freiwilligenarbeit und Ehrenamt, Ambulante und stationäre Altenhilfe sowie Partizipation und Integration von Migrantinnen und Migranten.

http://www.aelterwerden-in-frankfurt.de

… wird von INBAS-Sozialforschung aufgebaut und gepflegt. Die Website ist ein Informationsangebot des Jugend- und Sozialamts der Stadt Frankfurt am Main in Zusammenarbeit mit den Verbänden der Freien Wohlfahrtspflege in Frankfurt. Wichtigster Bestandteil ist der Wegweiser „Älter werden in Frankfurt" eine Internet-Datenbank für ältere Menschen und alle, die diese beraten, unterstützen und pflegen.

http://www.mem-volunteering.net

Zum Projekt „Migrant and Ethnic Minority Volunteering" – „Bürgerschaftliches Engagement von Migrantinnen und Migranten" ist eine Website mit Beiträgen in fünf Sprachen zu Ergebnissen eines transnationalen Austauschprogramms in Dänemark, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, den Niederlanden und Österreich im Rahmen des Aktionsprogramms der Gemeinschaft zur Bekämpfung sozialer Ausgrenzung.

Europa:

http://www.peer-review-social-inclusion.net

Das Projekt „Peer Review in the Field of Social Inclusion Policies" befasst sich mit der gegenseitigen Bewertung von nationalen Maßnahmen zur Bekämpfung sozialer Ausgrenzung in den Ländern der Europäischen Union.

© INBAS GmbH 2006