

**Kirsten RUSERT, Mehmet KART & Margit STEIN**

(Universität Vechta)

**„Wenn ich [mir] Mühe gebe und etwas mache, dann  
erreiche ich mein Ziel!“ - Perspektiven auf die Ausbildung  
durch Zugewanderte und Ausbildungsbetriebe**

*bwp@*-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:

[https://www.bwpat.de/ausgabe42/rusert\\_etal\\_bwpat42.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe42/rusert_etal_bwpat42.pdf)

in

*bwp@* Ausgabe Nr. **42** | Juni 2022

**Soziale Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit in der Berufsbildung**

Hrsg. v. **Karin Bächter, H.-Hugo Kremer, Marcus Eckelt & Franz Kaiser**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2022

***bwp@***

**www.bwpat.de**



Herausgeber von *bwp@* : Karin Bächter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

**„Wenn ich [mir] Mühe gebe und etwas mache, dann erreiche ich mein Ziel!“ – Perspektiven auf die Ausbildung durch Zugewanderte und Ausbildungsbetriebe**

---

**Abstract**

Infolge reproduktiver Ungleichheitsprozesse und -strukturen sind Geflüchtete und Migrant\*innen sowohl beim Zugang zum Ausbildungsmarkt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) als auch in der Ausbildung benachteiligt, was sich etwa in differentiellen Zugangs-, Abschluss- und Abbruchquoten zeigt (vgl. Uhly 2020). Die Situation stellt sich zusätzlich durch vielfach unklare Bleibeperspektiven sowie pandemiebedingt fragil dar.

Gleichzeitig besteht ein Fachkräftemangel, sodass Ausbildungsbetriebe vermehrt Geflüchtete und Migrant\*innen in Mangelberufen ausbilden. Der Beitrag diskutiert, ob und in welchem Ausmaß dies den Abbau von Ungleichheit im Sinne von Inklusion unterstützt oder stattdessen benachteiligende Strukturen reproduziert.

Im Beitrag werden Perspektiven von befragten Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung (n=33) zu ihren Wünschen, Erwartungen und Erfahrungen vor und nach der Migration und bei ihrer Berufswahl den Motivationen von befragten Ausbildungsbetrieben (n=6) zur Ausbildung von Geflüchteten und Zugewanderten gegenübergestellt.

---

**„If I make an effort and do something, I achieve my goal!“ - Perspectives on dual vocational training by immigrants**

---

As a result of reproductive inequality processes and structures, refugees and migrants are disadvantaged both in terms of access to the training market (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) and in training itself, which is reflected in differential access, completion and drop-out rates (vgl. Uhly 2020). The situation is also fragile due to the often unclear prospects of staying in Germany and the pandemic.

At the same time, there is a shortage of skilled workers, so that training companies are increasingly training refugees and migrants in shortage occupations. The article discusses if and to what extent this supports in a win-win situation the reduction of inequality in sense of inclusion or whether discriminating structures are reproduced.

In the article, perspectives of interviewed trainees with refugee and migration experience (n=33) on their wishes, expectations and experiences before and after migration and in their choices of occupations are contrasted with the motivations of interviewed training companies (n=6) for hiring refugees and migrants.

**Schlüsselwörter** *Duale Berufsausbildung, Geflüchtete, Migrant\*innen, Flucht, Migration, Beruf, Rassismus(kritik), Fachkräftemangel*

**bwp@-Format:**  **FORSCHUNGSBEITRÄGE**

## 1 Einleitung: Geflüchtete im Ausbildungssystem

Mit „Flüchtlinge[n] als potenzielle Arbeitskräfte“ (Charta der Vielfalt 2017, 3) erhielt die verstärkte Zuwanderung junger Menschen mit Fluchthintergrund ab 2015 eine verwertbare Dimension für Arbeitgebende: „Ausbildungsfähige junge Menschen, die über ein hohes Maß an Motivation, Zielstrebigkeit und Einsatzbereitschaft verfügen“ (Charta der Vielfalt 2017, 11) werden seitdem besonders für schwerere zu besetzenden Ausbildungsstellen etwa in der Gastronomie oder Pflege eingestellt (vgl. BIBB 2021, 98).

Infolge reproduktiver Ungleichheitsprozesse und -strukturen sind Geflüchtete und Migrant\*innen sowohl beim Zugang zum Ausbildungsmarkt als auch in der Ausbildung benachteiligt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020), was sich u.a. in differentiellen Zugangs-, Abschluss- und Abbruchquoten zum und im Ausbildungssystem zeigt (vgl. Uhly 2020; Kroll/Uhly 2018). Die Situation stellt sich zusätzlich durch vielfach unklare Bleibeperspektiven sowie pandemiebedingt durch begrenzte Teilhabe im Distanzunterricht und die ökonomische Lage eines Teils der Ausbildungsbetriebe zunehmend fragil dar.

Der Beitrag greift die Forschungsfrage auf, ob sich angesichts dieser verwertbaren Dimension des Zuzugs von Geflüchteten und Zuwandernden eine Chance ergibt, diese Ungleichheiten abzubauen oder ob weiterhin benachteiligende institutionelle Strukturen reproduziert werden.

Um dieses Forschungsdesiderat zu schließen, werden Perspektiven von befragten Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung zu ihrem Berufswahlprozess und ihren Zukunftswünschen den Motivationen von befragten Unternehmen zur Ausbildung von Geflüchteten gegenübergestellt. Die qualitativen Interviews sind im Rahmen der BMWi- bzw. BMBF-Projekte ‚Soziales Kompetenztraining für Auszubildende und Mediationstraining für Ausbilder\*innen (SKM)‘ sowie ‚Inklusion durch Soziale Kompetenzen von Schüler\*innen mit Fluchterfahrung und Migrationshintergrund für den Start ins Berufsleben (ISK)‘ der Universität Vechta zwischen 2019 und 2021 entstanden.

Im ersten Teil des Beitrags werden die Projekte und ihre Ziele sowie der Kontext, in dem sie angesiedelt sind, vorgestellt. Darauf aufbauend wird ein Überblick über den theoretischen Hintergrund gegeben. Im Anschluss wird das Forschungsdesign und die Methodik vorgestellt. Auf dieser Grundlage werden die Ergebnisse analysiert und diskutiert. Der Beitrag schließt mit dem Fazit.

## 2 Kontext und -ziele der Projekte zur Ausbildungseinmündung Geflüchteter

Während zu den Erfahrungen von Arbeitgebenden in der Ausbildung von Geflüchteten frühzeitig geforscht wurde (vgl. KOFA 2017; OECD 2017), wurde die Perspektive der Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung auf Ausschließungs- und Inklusionsprozesse wenig untersucht (Söhn/Marquardsen 2017, Richter 2016). Hier setzen die Projekte SKM und ISK an. Auszubildende mit Flucht- und Migrationserfahrung wurden in beiden Projekten nach ihrer Perspektive auf, ihrer Zufriedenheit mit sowie ihren Wünschen und Erwartungen an ihre Ausbildung befragt, um besondere Herausforderungen, in Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit strukturell sowie in der alltäglichen pädagogischen Praxis herauszuarbeiten.

Die Projekte sind überwiegend in den Landkreisen Vechta und Cloppenburg<sup>1</sup> verortet. Die Region prosperiert aufgrund ihres Wirtschaftsschwerpunkts der Agrarwirtschaft und -technologie sowie der Kunststoffindustrie, so dass die Arbeitslosenquoten im Jahr 2020 (Statista 2021) unter dem Durchschnitt Niedersachsens lagen.

Der Arbeitskräftebedarf ist vor allem im Agrarsektor ungebrochen. Durch prekäre Beschäftigungsverhältnisse von Arbeitsmigrant\*innen ist die erweiterte Region in der öffentlichen Diskussion präsent (vgl. CSD 2020). 2020 betrug der Anteil von Migrant\*innen an den Beschäftigten in der Fleischindustrie in Niedersachsen 60,4 %. Mit einem Anteil von über 50% offener Stellen in Fachkraftberufen, die rein rechnerisch nicht zu besetzen waren, ist für die Region ein massiver Fachkräftemangel festzustellen (Hickmann et al. 2021, 48).

Ein Ziel der Allianz für Aus- und Weiterbildung (2014, 2) aus Vertreter\*innen der Bundesregierung, der Bundesagentur für Arbeit, führender Wirtschaftsverbände, der Gewerkschaften und der Länder lautete 2015-2018, „die Chancen für benachteiligte und behinderte junge Menschen sowie Jugendliche mit migrationsbedingten Problemlagen auf betriebliche Ausbildung [zu] verbessern“ und war damit sehr inklusiv formuliert. 2019-2022 reagiert die Allianz (2019, 3) auf die schwierige Besetzung von Ausbildungsstellen in Engpassberufen und forcierte, dass „gezielt Betriebe [angesprochen werden], die ihre Ausbildungsplätze nicht besetzen können, und [...] dafür sensibilisier[t werden], Bewerber/-innen mit schwierigen Startchancen und jungen Menschen mit Behinderung eine Ausbildungschance zu geben.“

Es wird deutlich, dass sich der Fachkräftemangel in einigen Berufsbereichen besonders zuspitzt und die inklusive Öffnung gleichzeitig die Besetzung von Engpassberufen fokussiert. Wenn Schüler\*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung dadurch besser auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen können, ist diese Entwicklung positiv als Win-Win-Situation zu bewerten. Denn: „Die langfristige Integration steht und fällt letztlich mit der Möglichkeit, eine sichere materielle Existenz aufzubauen. Und diese Sicherheit kann ausschließlich über Erwerbsarbeit gewährleistet werden“ (El-Mafaalani/Toprak 2017, 26).

---

<sup>1</sup> Einzelne Interviews fanden in den Landkreisen Ostfriesland, Wesermarsch und Oldenburg statt.

## **2.1 Projekt SKM: Soziales Training von Auszubildenden und Mediationstraining für Ausbilder\*innen**

Im Rahmen des Service Learning-Projekts SKM wurden interethnische Kontakte zwischen Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung und Studierenden der Erziehungswissenschaften und der Sozialen Arbeit initiiert. Primäres Ziel der Projektklinie des BMWi (Laufzeit 02/19-02/20) war, einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf von Geflüchteten zu fördern. Im Projekt sollte dies durch die Weiterentwicklung sozialer Kompetenzen von Auszubildenden sowie Ausbilder\*innen gleichermaßen unterstützt werden.

Die Auszubildenden durchliefen für die Dauer eines Semesters ein Coaching und Mentoring durch entsprechend qualifizierte Studierende. Diese niedrigschwellige Begleitung ermöglichte interkulturelle und soziale Erkenntnisse über den deutschen Arbeitsmarkt und Ausbildungsprozesse. Gleichzeitig wurden über informelle Lernprozesse soziale und interkulturelle Kompetenzen sowie sozialräumliche Aneignungsprozesse gefördert. Zudem wurde ein vertieftes gegenseitiges interkulturelles Verständnis entgegen Stereotypen und Vorurteilen sowie eine beiderseitige Weiterentwicklung des Demokratieverständnisses angestrebt (vgl. Rusert/Kart/Stein 2019; Stein 2019; Kart/Rusert/Stein 2020).

Im Zusammenhang mit diesen Interaktionen wurden 27 problemzentrierte Interviews geführt, die die Grundlage für das Folgeprojekt ISK darstellten. Zudem entstanden sechs Interviews mit Ausbildungsbetrieben zu den Gelingensbedingungen und Herausforderungen in der Ausbildung von Geflüchteten (vgl. Rusert/Kart/Stein 2020).

## **2.2 Werkstattprojekt ISK in der Werkstatt Digitalisierung in inklusiven Settings**

Im vom BMBF geförderten Projekt ISK (Laufzeit 01/20 bis 12/22) werden auf Basis der Projektergebnisse aus SKM darüber hinaus auch Perspektiven der Inklusion von geflüchteten und zugewanderten Menschen in einer sich digitalisierenden Berufs(schul-)ausbildung erforscht und erprobt, um Handlungsempfehlungen für die Berufsorientierung von zugewanderten Schüler\*innen zu entwickeln.

Im Projekt wurden weitere fünf Interviews und eine Dokumentation mit Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung, zehn Interviews mit migrierten Berufstarter\*innen und sechs Interviews mit in der Berufsorientierung tätigen Personen durchgeführt. Hierbei lag ein Fokus auf der Teilhabe der Jugendlichen mit, an und durch digitale Medien im Kontext der Berufsorientierung. Dazu wurde das digitale Nutzungsverhalten im Kontext der Berufsorientierung erfragt. In einem Reallabor wurde ein konkreter Handlungsansatz getestet, durch den in der Berufsorientierung auch mithilfe digitaler Beratungsangebote Wünsche, Vorstellungen, Vorwissen und Ressourcen anhand von Metaphern gezielt herausgearbeitet werden können.

Im Beitrag wird schwerpunktmäßig auf die Ergebnisse der Interviews mit den Auszubildenden und ihren Ausbildungsbetrieben fokussiert.

### 3 Theoretischer Hintergrund

#### 3.1 Benachteiligungen und rassistische Diskriminierungen im Ausbildungskontext

Rassismus ist „eine Ideologie [...], mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartet [...] angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden“ (Essed 1992, 375). Inzwischen hat sich in wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Diskursen die antirassistische Perspektive auf implizite Vorurteile und verdeckte Ausgrenzungsprozesse erweitert.

Es handelt sich bei Rassismus um ein historisch entwickeltes Machtverhältnis, das gegenwärtig durch alltägliche binäre Unterscheidungspraxen legitimiert und reproduziert wird. Rassismus bezeichnet nicht nur benachteiligende und herabwürdigende Welt- und Menschenbilder, die durch Sozialisation und Erziehung bei einzelnen Individuen geprägt sind, sondern auch institutionelle Mechanismen, die Ungleichbehandlungen verursachen. El-Mafaalani (2021, 71f.) betont, dass Institutioneller Rassismus „diskriminierende Handlungen in und von Organisationen und zwar weitgehend unabhängig von den konkreten Einstellungen der handelnden Personen [meint ...], die derart ausgestaltet sind, dass sie in ihrer Wirkung bestimmte Personen regelmäßig beziehungsweise überproportional benachteiligen.“

Für Jugendliche mit Migrationshintergrund „stellt der Übergang in eine Berufsausbildung häufig einen langwierigen und schwierigen Weg dar.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 10f.). Im Vergleich zu 46% der Mitbewerber\*innen ohne Migrationshintergrund wurden nur 32 % der registrierten Bewerber\*innen mit Fluchterfahrung erfolgreich in eine Ausbildung vermittelt (vgl. BIBB 2021, 202/286). 16% der Bewerber\*innen mit Migrationshintergrund wurden arbeitslos (gegenüber 9% der Mitbewerber\*innen).

In der Ausbildung setzen sich die Hürden für Auszubildende mit Flucht- oder Migrationserfahrung fort: 73,7% der Prüfungsteilnehmenden mit einer Staatsangehörigkeit eines Asylherkunftslandes bestanden 2019 die Abschlussprüfung erfolgreich, gegenüber 93,3% der Teilnehmenden mit deutscher Staatsangehörigkeit. Im Vergleich zu 25,8 % der Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit lösten 38,7 % der Personengruppe ihren Vertrag vorzeitig auf (vgl. BIBB 2020; Kroll/Uhly 2018).

Ursächlich werden „fehlendes Wissen über das Ausbildungssystem oder den sozialen Status eines betrieblichen Ausbildungsabschlusses, ein ungeklärter Aufenthaltsstatus oder auch Benachteiligungen beim Auswahlprozess“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 161) benannt. Weitere Barrieren entstehen durch den pandemiebedingten Distanzunterricht, die dadurch erhöhten Anforderungen an selbstgesteuertes Lernen, fehlende Devices und schlechte oder fehlende Internetanbindung (vgl. Diercks 2021).

Die sich in den Statistiken widerspiegelnden gravierenden Diskriminierungspraktiken sind über ein intersektionales Verständnis nicht auf die soziale Kategorie ‚Race‘ zu begrenzen, sondern weiteren sozialen Kategorien zuzuordnen (vgl. Foroutan 2020), wie etwa sozioökonomische

Lage der Auszubildenden sowie ihr Status als Geflüchtete bzw. Neuzugewanderte („Class“): „[Schüler/innen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und ggf. mit geringen deutschen Sprachkenntnissen] müssen also in der Lage sein, erheblich mehr zu leisten als einheimische Schüler/innen aus Familien mit mittleren und höheren Bildungsabschlüssen, um gleiches [sic!] erreichen zu können.“ (Scherr 2021, 11).

### **3.2 Berufsorientierung und Bildungsaspirationen Geflüchteter und Zugewanderter**

Die KMK (2017, 2) definiert den Berufsorientierungsprozess als „Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit ihren Neigungen und Wünschen, Perspektiven und Möglichkeiten [...]. Ausgehend von Interessen, Kompetenzen und Potenzialen sollen die Schülerinnen und Schüler in einem langfristig angelegten Prozess befähigt werden, sich reflektiert, selbstverantwortlich, frei von Klischees und aktiv für ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg, vor allem für einen Beruf und damit für eine Ausbildung bzw. ein Studium oder ein Berufsfeld zu entscheiden.“

Vorstellungen über Berufe entwickeln sich in der Sozialisation als soziales oder inkorporiertes kulturelles Kapital durch Interaktionen und Alltagsgespräche. Dies zeigt sich in den Berufswünschen von Zugewanderten, die häufig „[...] auf – aus dem Herkunftsland bekannte Gewerke – wie KFZ-Mechatroniker oder Friseur beschränkt [ist].“ (Diercks 2021, 5). Erschwerend kommt hinzu, dass meist wenige soziale Kontakte in die Aufnahmegesellschaft bestehen (vgl. Rusert/Kart/Stein 2019).

Für autochthone Schüler\*innen sind die Eltern und Geschwister die wichtigsten Ratgebenden bei der Berufswahl (exempl. Oechsle et al. 2009; Schwarz/Anger/Leber 2020). El-Mafaalani und Toprak (2017, 10) konstatieren, dass „benachteiligte Migrantenfamilien kaum in der Lage sind, ihren Kindern beim schulischen Lernen und bei der sozialen Etablierung zu helfen. Im Gegenteil: Sie kennen sich kaum mit dem Schul- und Ausbildungssystem aus [...]“. Somit kommt Schulen eine größere Bedeutung bei der Berufsorientierung zu. Dies bestätigt sich in einer Studie des IAB, in der Migrant\*innen angaben, dass sie bei Verwandten weniger Rat zur Berufsorientierung suchen und „Beratungsmöglichkeiten außerhalb des privaten Umfelds einen hohen Stellenwert [genießen].“ (Schwarz/Anger/Leber 2020, 6). Wehking (vgl. 2020, 277) stellt für unbegleitete geflüchtete Jugendliche fest, dass Lehrkräften und anderen in der Berufsberatung Beschäftigten diesbezüglich die Rolle der Eltern zukommt.

Grundsätzlich kann die Allokationsfunktion von Berufsorientierung in der Schule, d. h. die Passung zwischen Person und Beruf, neben ökonomischen Interessen auch positive Aspekte wie eine gesteigerte – wenn auch nicht barrierefreie – Chancenvielfalt für benachteiligte Schüler\*innen hervorbringen (vgl. Fend 2009, 44 und 50). Damit rücken Lehrkräfte mit ihren pädagogischen Konzepten und Haltungen in den Fokus, die Bigos (vgl. 2020: 335 ff.) als begleitend oder selektierend kategorisiert, wobei es vom Zufall abhängt, mit welcher Lehrkraft Schüler\*innen arbeiten. Soziale Beziehungen spielen daher zusätzlich bei der Stellensuche eine große Rolle (vgl. Hartmann/Leicht/Sajons 2018, 17).

Zudem zeigen sich regionale Disparitäten: Berufsorientierungsprojekte für Schüler\*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung werden in ländlicheren Regionen weniger angeboten, die

Schulklassen des Übergangssystems bieten eher eine allgemeine, nicht zielgruppenspezifische Berufsorientierung an (vgl. Diercks 2021, 5f.). Der Entscheidungsprozess der Berufsorientierung ist für zugewanderte junge Menschen durch fehlende Kenntnisse der Möglichkeiten sowie durch Faktoren erschwert, die für sie in der Berufsorientierung zusätzlich zu berücksichtigen sind, wie z.B. die Ausbildungsduldung als Bleibeperspektive.

In den regulären Berufsbildungssystemen der Herkunftsländer ist die formalisierte duale Berufsausbildung in der Regel nicht bekannt. „[D]ie Berufsbildung [genießt] in vielen Herkunftsländern generell ein geringeres gesellschaftliches Ansehen als in Deutschland, wodurch sich weniger Jugendliche für die vorhandenen Möglichkeiten der formalen Berufsausbildung entscheiden. Hinzu kommt, dass zahlreiche (duale) Ausbildungsberufe wie Augenoptiker, Zahntechniker, Fachinformatiker oder Büromanagement-Fachkraft in den Herkunftsländern Geflüchteter im Hochschulsystem verortet sind.“ (Stoewe 2017, 3).

In der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten im Jahr 2016 (vgl. BAMF 2017, 51 ff.) zeigte sich ihre hohe Bildungsaspiration: 64 % der Befragten streben einen Berufs- oder Hochschulabschluss an, 35 % davon einen akademischen Abschluss. Doch ca. Dreiviertel der Befragten möchte zunächst (vielleicht oder sicher) einen Schulabschluss in Deutschland erreichen. Während das BAMF (2017, 51) daraus schließt, „Geflüchtete streben vor allem nicht-akademische Berufsabschlüsse an“, hebt Stoewe (2017, 13) hervor, „dass viele nach wie vor ein Studium präferieren und es entscheidend darauf ankommen wird, den Stellenwert und die Perspektive der (dualen) Berufsausbildung in Deutschland überzeugend zu vermitteln.“

Die hohen Bildungsaspirationen, Nichtanerkennung von Bildungsabschlüssen, die mangelnde Wertschätzung einer beruflichen Ausbildung im Herkunftsland, mangelnde Kenntnisse über das deutsche Ausbildungssystem sowie die geringere Ausbildungsvergütung gegenüber einer Hilfstätigkeit sind Faktoren, die sich nachteilig auf eine Ausbildungsaufnahme auswirken können. Wenn zusätzlich auch noch Notwendigkeiten bestehen, die Familie finanziell zu unterstützen oder finanzielle Verpflichtungen aus der Flucht bestehen (vgl. Wiedner et al. 2018), steht der Wunsch nach Arbeit u. U. vor dem nach Ausbildung. So waren in einer Befragung in Baden-Württemberg rund 70% der Geflüchteten bereit, jede Arbeit anzunehmen (vgl. Hartmann/Leicht/Sajons 2018, 14).

## **4 Erhebungs- und Auswertungsmethodik**

### **4.1 Erhebungsmethode: Feldzugang und Interviewgestaltung**

Die Projekte SKM und ISK richteten sich an Schüler\*innen und Auszubildende mit Fluchterfahrung. In den kooperierenden Schulen wurden sie nach ihrem Interesse an einem freiwilligen Mentoring außerhalb des Unterrichts durch Studierende befragt. Dabei fühlten sich in den Berufsschul- und Berufseinstiegsklassen auch zugewanderte Schüler\*innen angesprochen, die aus sogenannten sicheren Herkunftsländern zugewandert sind. Zum Zeitpunkt des Projektbeginns waren diese Auszubildenden nicht nur durch ihre unsichere Bleibeperspektive, sondern auch durch die Versagung von Unterstützungsleistungen, z.B. ausbildungsbegleitende Hilfen, zusätzlich benachteiligt. Die Bezeichnung ‚Personen mit Flucht- und Migrationserfahrung‘

fokussiert somit auf die Zuwanderung, ohne die Migrationsgründe bewerten und nach dem rechtlichen Status ‚Flüchtling‘ unterscheiden zu müssen.

Der Service Learning-Prozess (vgl. Kap. 2, Rusert/Kart/Stein 2020, 191ff.) im Modul ‚Forschungskolloquium‘ wurde durch die Dozierenden begleitet und evaluiert. Die Auszubildenden zeigten sich überrascht, dass sie nach ihren Bedarfen gefragt wurden und damit ihr Mentoring durch Studierende selbst gestalten konnten. Die Studierenden unterstützten niedrigschwellig bei aktuellen Anliegen zu Ausbildung, Schule und in Alltagsfragen. Dazu wurden sie sowohl für das Mentoring als auch in der Methodik des problemzentrierten Interviews innerhalb des Moduls ‚Forschungskolloquium‘ an der Universität Vechta qualifiziert, geschult und engmaschig begleitet (vgl. Rusert/Kart/Stein 2019). Mehrheitlich reagierten die Befragten auf den Terminus ‚Interview‘ als Teil des Projekts mit Bedenken, ihre Aussagen könnten ins Asylverfahren oder an ihre Arbeitgebenden weitergetragen werden. Für ihre Zustimmung zur freiwilligen Durchführung des Interviews durch die Mentor\*innen war die Zusage der Vertraulichkeit im vertrauten Setting entscheidend. Der Leitfaden wurde gemeinsam mit den Mentor\*innen im Seminar entwickelt und im Mentoring mit den Auszubildenden vorab besprochen.

Einen Überblick über den Forschungsprozess bietet Abbildung 1:

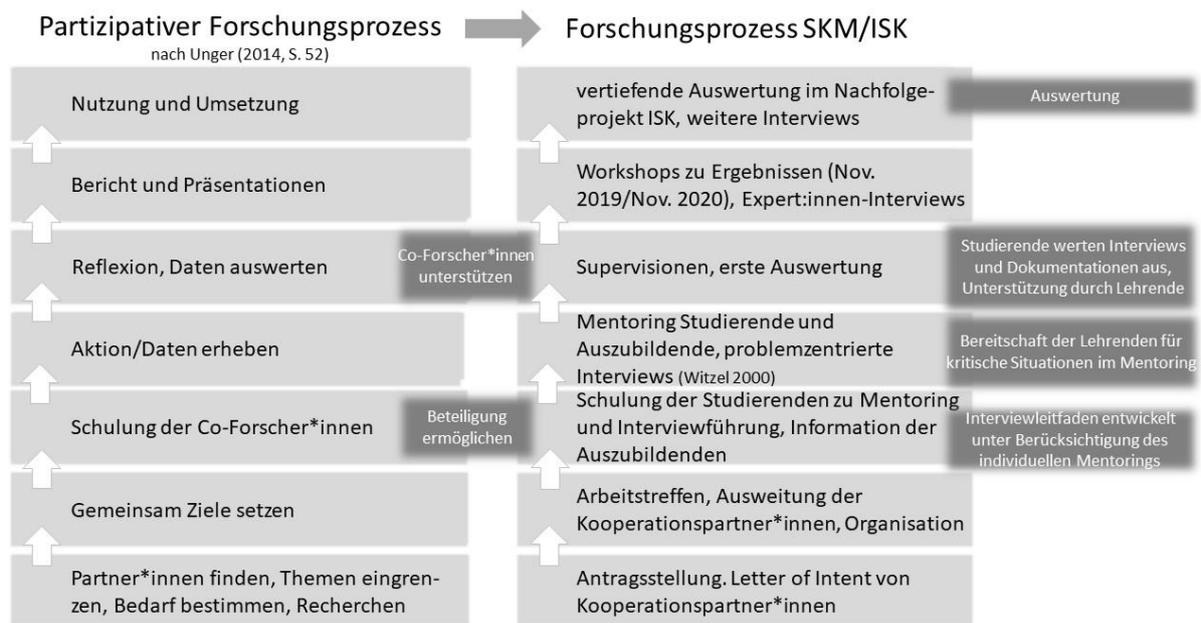


Abbildung 1: Forschungsprozess SKM/ISK, eigene Darstellung

#### 4.2 Sample: Stichprobendesign und Stichprobenbeschreibung

Die Voraussetzungen für die Teilnahme am Service Learning-Projekt waren der Besuch einer der kooperierenden Schulen, eine eigene Migrationserfahrung, die Berufsausbildung und Bereitschaft, Zeit außerhalb von Schule und Arbeit zu investieren. Die Teilnehmenden werden überwiegend im Handwerk ausgebildet und es beteiligten sich mehrheitlich männliche Personen. Jenseits dieser Überschneidungen waren die begleiteten Personen in einem hohen Maße

heterogen, z.B. hinsichtlich ihrer Herkunft, dem Alter und ihrer (Bildungs-)Biografie. Eine Übersicht über die demografischen Daten bietet Abbildung 2. Eine Restriktion ergibt sich aus der freiwilligen Teilnahme, da sich möglicherweise eher extrovertierte und kontaktfreudige Auszubildende angesprochen fühlten.

<b>Geschlecht</b>	<b>männlich (n=31), weiblich (n=2),</b>	
<b>Alter</b>	Durchschnitt: 23 Jahre (Minimum 17; Maximum 38 Jahre)	
<b>Herkunftsländer</b>	Afghanistan, Albanien, Bulgarien, Gambia, Irak, Kosovo, Mali, Pakistan, Palästina, Rumänien, Syrien	
<b>Ausbildungsberufe</b>	Anlagenmechaniker*in	Koch*in
	Elektroniker*in	Maler*in/Lackierer*in
	Fachkraft für Metalltechnik	Metallbauer*in
	Fachlagerist*in	Pflegeassistent
	Groß- und Außenhandels-kauffrau/kaufmann*	Tischler*in
	Heizungs- + Anlagenmechaniker*in	Verfahrensmechaniker*in
	KFZ Mechatroniker*in	Zerspanungsmechaniker*in

Abbildung 2: demografische Daten

Alle Interviews wurden auf Deutsch geführt; Verständnisschwierigkeiten bzgl. des Leitfadens wurden vor dem Interview besprochen, spontan gestellte Nachfragen wurden im Interview erklärt. Für viele der befragten Personen stellte das Interview eine sprachliche Herausforderung dar. Die bei fremdsprachlichen Interviews anspruchsvolle Übersetzungsarbeit (vgl. Stegmaier 2013) mussten die Interviewten unmittelbar leisten, indem sie auf Deutsch antworteten. Es ist davon auszugehen, dass Details und Emotionen in ihrer Komplexität reduziert sind, was eine Limitation des methodischen Vorgehens darstellt. Der Einbezug von Dolmetscher\*innen hätte jedoch wiederum das vertrauliche Settings des Feldzugangs gefährdet.

### 4.3 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse und Grounded Theory Methodology (GT)

Aus dem erläuterten Forschungsdesiderat zur Perspektive der Betroffenen sollten zum einen Hürden und Barrieren wie auch Gelingensfaktoren, aber auch die Lebenssituation, Wünsche und Erwartungen Auszubildender mit Flucht- und Migrationserfahrung herausgearbeitet werden. Die Fragestellung des Interviewleitfadens deckte daher einen breiten Bereich ab, von den beruflichen Vorerfahrungen, der Schulbildung im Herkunftsland und in Deutschland, der Berufswahl, den Erfahrungen in Berufsschule und Ausbildung, bis hin zu den pädagogischen Beziehungen und dem Hilfesystem. Zudem wurde der Umgang mit kritischen Ausbildungssituationen erfragt. Im Projekt ISK wurde der Leitfaden um Fragen zum digitalen Nutzungsverhalten ergänzt.

In einem ersten Analyseschritt wurden die Interviews mit den Auszubildenden zunächst nach der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015) ausgewertet. Die deduktive Vorgehensweise in Orientierung an den Schwerpunkten des Interviewleitfadens sicherte eine erste, strukturierende und ordnende Analyse des umfassenden empirischen Materials.

Die Methodentriangulation (vgl. Flick 2010, 286) von Inhaltsanalyse und anschließender Auswertung nach der GT diene zur übergreifenden Auswertung und Analyse des Materials im Sinne der GT: „Grounded“ wird dabei als verankert verstanden, was bedeutet, dass alle Erkenntnisse durch das empirische Material fundiert sind. Es zeigten sich in der Analyse erste Muster, wie etwa der Pragmatismus bei der Berufswahl. Der weitere Forschungsprozess wurde als iterativer Lernprozess verstanden, in welchem die Daten „sowohl für die Verifizierung als auch zur Generierung von Theorie“ (2010, 34) im Sinne des „All is data“ (Glaser 1998, 8) der GT herangezogen werden.

Erweiternde Interviews wurden in Ausbildungsbetrieben und mit Fachkräften in der Berufsorientierung durchgeführt. Die vertieft offenere Analyse erweiterte die Perspektive gegenüber der Qualitativen Inhaltsanalyse, die ihrerseits Daten zur Analyse im Sinne der GT beisteuert.

## 5 Ergebnisse

In der Ergebnisdarstellung werden zunächst die Sichtweisen von Personalverantwortlichen der Ausbildungsbetriebe dargestellt. Danach werden die Interviews mit den Auszubildenden ausgewertet, um abschließend die Forschungsfrage zu diskutieren.

### 5.1 Gründe für die Einstellung Geflüchteter in Ausbildungsbetrieben

Bei der Befragung in den Ausbildungsbetrieben stand die Erklärung des Phänomens der Einstellung von Geflüchteten in Ausbildung im Fokus. Beim Vergleich der Interviews kristallisiert sich als einheitlich auslösendes Motiv der Fachkräftemangel und die Verfügbarkeit von jungen Geflüchteten auf dem Arbeitsmarkt als Reaktion auf abnehmende Bewerber\*innenzahlen und deren häufig fehlende Ausbildungsreife heraus: „Wir sind ein Handwerksbetrieb. Und in unserer heutigen Zeit bekommen wir keinen Nachwuchs. Das heißt, letztendlich sind wir ja auch irgendwo gezwungen andere Wege zu gehen. Das war eben ein Weg und wir haben ihn gewählt und sind damit sehr glücklich.“ (IP2B, 152).

Die Betriebe bilden für den eigenen Bedarf aus, da nur „eine fundierte und ordentliche Berufsausbildung [...] garantieren kann, dass wir die Fachkräfte von morgen [...] sichern können. [...] Und dazu brauchen wir auch in den nächsten Jahren Flüchtlinge.“ (IP1B, 23). Denn gerade „im Oldenburger Münsterland [besteht...] ein großes Problem Fachkräfte zu bekommen. [...] Und gewisse Berufe können nur besetzt werden, indem wir sie selber ausbilden.“ (IP3B, 14).

Die befragten Personalverantwortlichen betonen darüber hinaus, dass Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung oftmals motivierter seien. Kritisiert wird zudem das überselbstbewusste Auftreten autochthoner Auszubildender, die sich über ihren (Ausbildungs-)Marktwert bewusst seien und eher fordernd auftreten würden. Migrierte Auszubildende sehen dagegen die

Arbeitsmarktintegration als Möglichkeit, in der Gesellschaft anzukommen: „Ich will hier Fuß fassen. Ich hab‘ ne Motivation, ich hab ne Familie zu ernähren. [...] Und die haben eine ganz andere Motivation im Hintergrund.“ (IP 1B 37-45).

Bei autochthonen Auszubildenden sei das Interesse am Ausbildungsberuf teilweise geringer, da sie z.B. teilweise von den Eltern in eine bestimmte Ausbildung gedrängt würden. Konflikte mit den Eltern autochthoner Auszubildender werden als problematisch geschildert, da diese häufig bei Konflikten auf Seite der Auszubildenden und nicht des Betriebes stünden. Dagegen erleichtere die häufig gegebene professionelle sozialpädagogische Unterstützung die Ausbildung von zugewanderten Auszubildenden.

Aufgrund der oftmals hohen Motivation Geflüchteter schildert ein Ausbilder, dass es möglich sei, dass nach der Ausbildung „ein ausländischer Mitarbeiter, irgendwo in eine Position kommt, wo er auch [...] eine Stufe höher steht“ (IP1B, Pos. 86/87). Diese Veränderungen der gefestigten Strukturen sind in einem Ausbildungsbetrieb der Ausgangspunkt, um Konkurrenz zwischen den Auszubildenden unterschiedlicher Herkunft zu schüren: Autochthone Auszubildende wird mit auf den Weg gegeben: „Wenn ihr nicht aufpasst, dann sitzen die demnächst vorne im Müllwagen und fahren die Autos und ihr werdet hinten die Tonnen leeren. So damit die auch mal einen Anreiz kriegen, vielleicht auch mal dieses, dieses, diesen Lernintensität und diesen Eifer auch mit zu übernehmen.“ (ebd.). Mit seiner Äußerung beschreibt der Personalverantwortliche bestehende gesellschaftliche Machtstrukturen und knüpft unmittelbar daran an. Der „Neidfaktor“ als „Motivationshilfe“ (ebd.) soll einen Anreiz schaffen, sich anzustrengen, um bestehende Strukturen der Ungleichheit entlang ethnischer Separationslinien zu stabilisieren.

Die befragten kleinen und mittelständischen Unternehmen im ländlichen Raum sehen bei sich in sozialer Hinsicht, „auch eine gewisse Verantwortung“ (IP3B 74) Geflüchtete einzustellen und sie damit zu unterstützen. Dabei geht es auf der einen Seite um Hilfeleistung: „Und unsere Aufgabe ist es doch eigentlich, jetzt auch mal sagen, danke, und wir geben mal anderen Menschen, denen es nicht so gut geht, etwas zurück“. (IP2B, 80)

Auf der anderen Seite sehen die Personalverantwortlichen ihre Verantwortung darin, sich präventiv zu engagieren. Ihre Aufgabe betrachten sie nicht auf die berufliche Ausbildung reduziert, sondern berücksichtigen die Förderung der sozialen und persönlichen Entwicklung von Auszubildenden (z.B. §3 der Ausbilder-Eignungsverordnung). Die Erläuterungen zur Vermittlung von kulturellen Regeln lassen jedoch ein homogenes Kulturverständnis vermuten und betonen ein einseitiges Anpassen der Jugendlichen, z.B.: „Weil ich sehe es immer so, wenn die auf der Straße sind und wir nichts machen, dann werden wir sie nicht integrieren können. Die müssen schon irgendwo, mit am Leben teilhaben, ob es in der Schule ist, die müssen schon, ja wie soll man sagen, ein bisschen unsere Kultur kennen lernen.“ (IP4B, 2). Gleichzeitig knüpft die Übersetzung kultureller und rechtlicher Inhalte unmittelbar an die Bedarfe zur Orientierung im Migrationsprozess einiger der befragten Auszubildenden an (vgl. Kap.5.2): „[...] in vielen Dingen des normalen Lebens auch der Umgang, wie funktioniert das mit Strom, wie funktioniert das mit Handy, [...] was auch gesetzlich dahintersteht, das wissen sie alles nicht.“ (IP2B, 8). Es entsteht eine Ambivalenz zwischen positiver Unterstützung und geforderter Assimilation.

Zwei der Betriebe schildern als nicht intendiertes Nebenprodukt, dass sie durch ihren Einsatz für Geflüchtete bzw. gegen Rassismus und für Diversität insbes. bei jungen Menschen einen Imagegewinn verzeichnen, der sie für Bewerber\*innen generell attraktiver gemacht hat: „Somit haben wir selber nicht so das Problem, keine Auszubildende zu bekommen, [...] [wir] haben schon ein ganz gutes Feedback bei den jungen Leuten.“ (IP2B 37/ auch: IP3B 16/19).

## 5.2 Berufswahl der Auszubildenden: Abbau oder Reproduktion von institutionellem Rassismus?

### *Quantitative Auswertung überschneidender Kriterien nach der Inhaltsanalyse*

Die inhaltsanalytische Auswertung aller Interviews mit Auszubildenden ergab Anhaltspunkte für erste Muster, die zunächst quantitativ dargestellt werden. Dass die Jugendlichen seitens der Familie eine Abwertung der Berufsausbildung erleben, da die Familien ein Studium präferieren würden, oder durch eine geforderte Unterstützung für die Familie Hilfstätigkeiten präferieren, bestätigte sich aus den Interviews nicht.

Von den 33 begleiteten Auszubildenden trafen 18 ihre Berufswahlentscheidung aus eher pragmatischen Gründen oder aus einer Orientierungslosigkeit heraus (vgl. Abbildung 3, hellblaue Balken sind Mehrfachangaben).

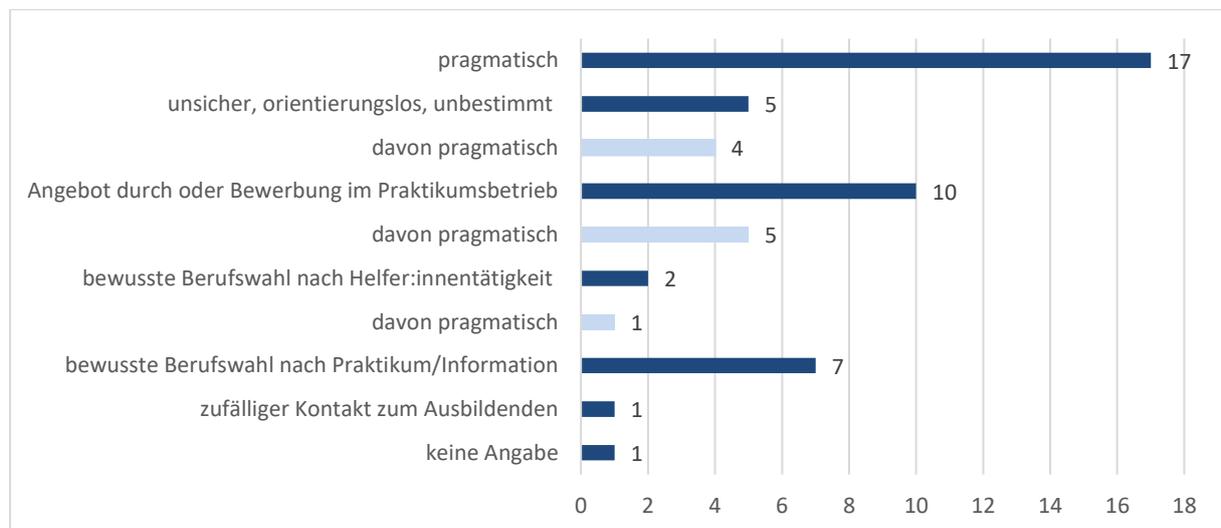


Abbildung 3: Entscheidungswege Berufswahl, n=33

Von den 29 Auszubildenden, die sich zu ihrem Berufswahlprozess geäußert haben, waren elf eigeninitiativ aktiv und wurden nicht weiter unterstützt. Weitere sechs suchten Hilfe und Beratung bei Freunden oder (entfernteren) Verwandten. Sieben der befragten Auszubildenden wurden sozialpädagogisch beraten; nur zwei gaben an, durch Lehrkräfte im Berufsorientierungsprozess unterstützt worden zu sein.

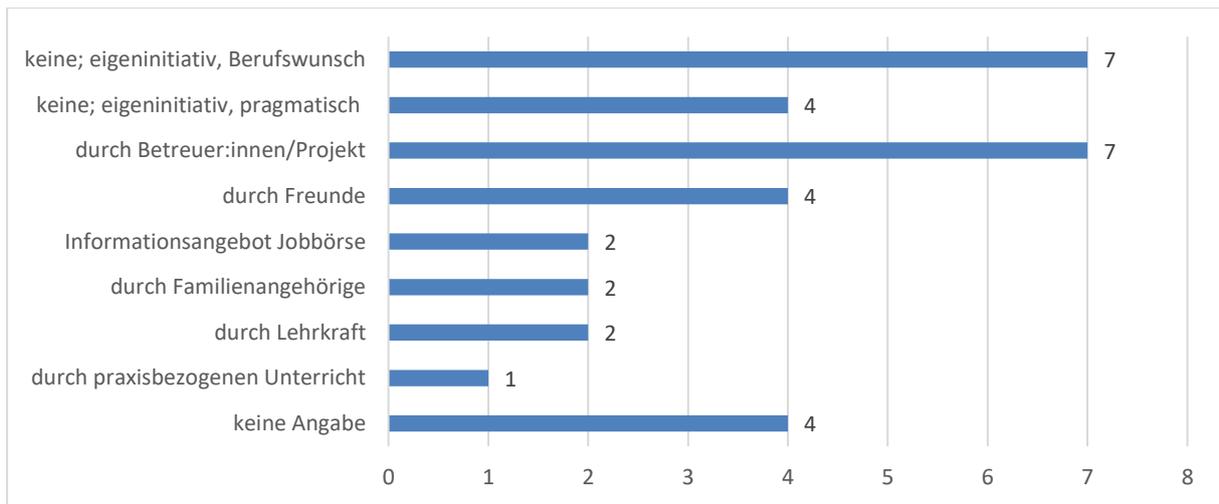


Abbildung 4: Unterstützung bei der Ausbildungssuche und Berufsorientierung, n=33

Befragt nach ihren beruflichen Zukunftswünschen zeigen sich hohe Bildungsaspirationen. 15 der 33 Auszubildenden möchten nach der Ausbildung in ihrem Ausbildungsbetrieb weiterarbeiten, davon aber nur sechs in einer Gesellentätigkeit, insbesondere, falls keine oder wenig Schulbildung im Herkunftsland durchlaufen wurde. 20 der 33 Befragten streben weitere Qualifikationen (Meisterbrief, Studium etc.) an.

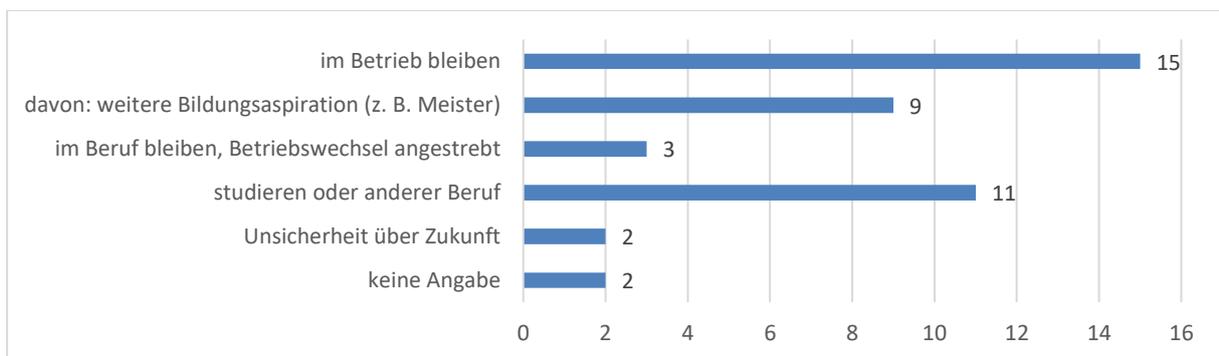


Abbildung 5: Zukunftswünsche der befragten Auszubildenden, n=33

### Typenbildung anhand der GT

In einem weiteren Analysezyklus wurde das empirische Material offen kodiert, wobei das Vorwissen zu den bereits herausgearbeiteten Mustern die Fragestellung an den Text begleiteten. Weitere Konzepte und Kategorien zur Berufswahl bildeten sich im Prozess des axialen Kodierens zu Paradigmen, aus denen sich nachfolgend im Prozess des selektiven Kodierens die folgenden Typen herauskristallisierten. Die Darstellung der Pfeile symbolisiert, dass die Entwicklungen nicht immer unmittelbar und zeitnah erfolgen.

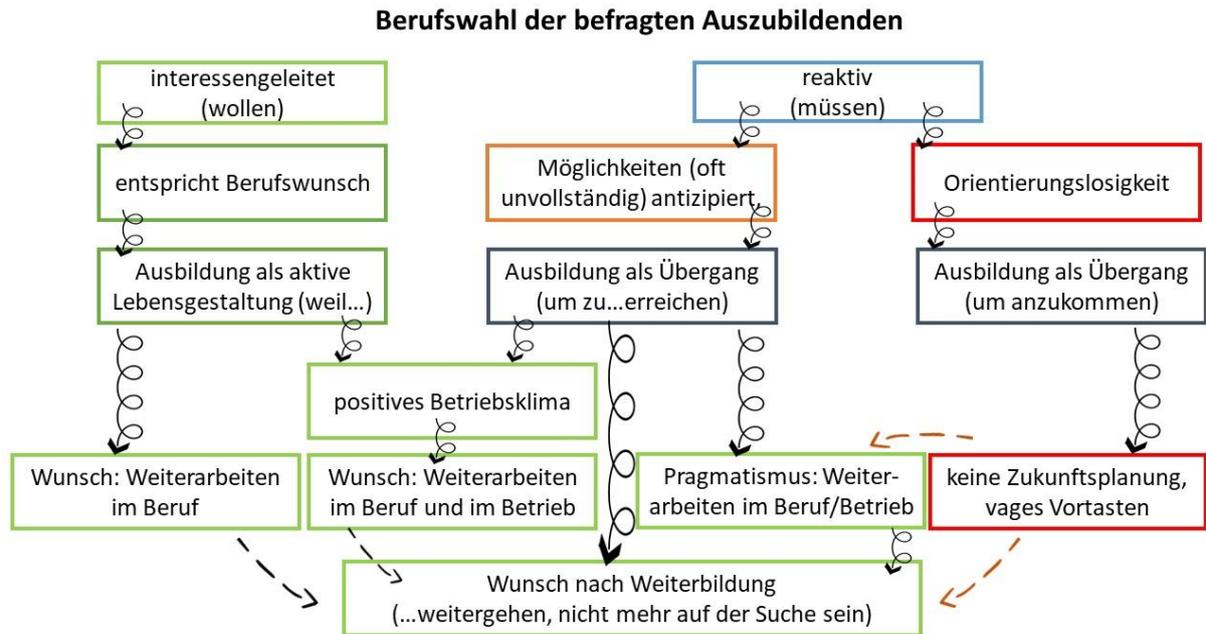


Abbildung 6: Typologie Berufswahl

### Typ 1 Berufswahl interessengeleitet

Auszubildende des Typus 1 finden ihre Ausbildungsstelle interessengeleitet. Ihre Arbeit empfinden sie als sinnhaft und blicken gleichermaßen zufrieden auf ihre Bildungssituation und zuversichtlich auf ihre Zukunft. Dabei werden sie auch durch Konflikte und Hürden nicht entmutigt; Ziele werden schrittweise umgesetzt.

Rafis Ausbilder hat bei einer zufälligen Begegnung in der Disko so begeistert von seinem Beruf erzählt, dass Rafi den Kontakt unmittelbar für eine Bewerbung nutzte. Ihm fehlten jedoch grundlegende Deutschkenntnisse, die er autodidaktisch erarbeitete. Er fühlt sich sehr wohl und möchte im Betrieb weiterarbeiten, „wenn ich bleiben darf später.“ (IP1 133). In Deutschland „kannst du den Beruf machen, den du möchtest. Du kannst studieren, du kannst Ausbildung machen. Wenn du arbeiten möchtest, kannst du es hier finden, aber bei uns in der Heimat, nein. [...] Also bis jetzt läuft es sehr gut, was ich wollte, habe ich auch erreicht. (IP1 141). Er möchte sich später zum Meister fortbilden und sich selbstständig machen, seine „Ziele nacheinander erreichen.“ (IP1 131).

Auch Ibrar hat seine Berufswahl interessengeleitet getroffen und sagt zu seinem Ausbildungsberuf: „Der ist ein interessanter Beruf. Wenn du Sachen von Null baust und auch bei Montage montierst du Sachen für die großen Maschinen.“ (IP 22, 89). Er findet es gut, „dass die Arbeit [...] Spaß macht. Es macht mi[ch] zufrieden, wenn ich zur Arbeit gehe. Ich habe Stress zuhause wegen ein paar Sachen, dann gehe ich arbeiten. Das macht Spaß, weißt du. Dann vergisst du alles, schmeißt alles weg.“ (IP 22, 119). Aufgrund von Konflikten im Betrieb, ist sein Ziel „meine Ausbildung zu schaffen. [...] Ich versuche so schnell wie möglich, alles zu erreichen und danach einen guten Job zu finden, mit dem ich mein Leben verbessern kann.“ (IP22 141). Dieser ‚Job‘ wird nicht im Ausbildungsbetrieb sein.

### *Typ 2a Berufswahl reaktiv: Übergang zu weiterer Bildung*

Der Typus 2a beschreibt Auszubildende, die ihre Ausbildung anstreben, weil sie ihnen zum einen ihre Bleibeperspektive sichert und/oder Chancen auf ihre tatsächlichen Wünsche eröffnet und wählen hierbei den Umweg über die Ausbildung. In ihrem Pragmatismus wägen sie die ihnen bekannten Möglichkeiten ab und greifen bei den Ausbildungsstellen zu, die ihnen eine erste Perspektive ermöglichen. Hierbei handelte es sich um Engpassberufe im Handwerk; eine weitergehende Berufsberatung erfolgte nicht. Ihre Zukunftsvorstellungen sind noch unsicher und geprägt von einer empfundenen Fremdbestimmung. Dies ist nachvollziehbar, da Fragen der Weiterbeschäftigung nach der Ausbildung wiederum ausschlaggebend für den Aufenthaltstitel sein können.

Zaid dachte, „ich könnte in Deutschland studieren, [...] ich hab viel Sachen gedacht, aber anderes, umgekehrt.“ (IP13 21). Sein Schulabschluss nach der 10. Klasse im Irak wurde nicht anerkannt, den Hauptschulabschluss hat nachgeholt. Eigentlich wollte er Maler werden, aber „die haben alles abgesagt.“ Über ein Praktikum fand er eine Ausbildungsstelle als Tischler. Er hofft, „wenn ich Sprache mehr kann, wenn bisschen mehr üben, dann kriege [ich] bessere Chancen.“ Anhand seiner Formulierungen wird deutlich, dass er sich aufgrund fehlender Deutschkenntnisse weniger anerkannt fühlt, mit besseren Deutschkenntnissen, meint er, „etwas mehr [zu] sein“ und betont: „Ich will studieren, bisschen stärker sein.“ (IP13 27-29).

Gibran (IP2) hätte ohne den Krieg in Syrien dort studiert. „Hätte ich das hingekriegt in diesen vier Jahren, dann hätte ich das fertig.“ In Deutschland hat er sich zunächst auf die Sprache konzentriert. Nach einer Sprachprüfung war er unsicher, wie es für ihn weitergehen kann. „[D]ann habe ich [...] meinen Cousin gefragt: ‚Was machst du heutzutage, was arbeitest du?‘“ Er hat für Gibran bei seinem Arbeitgeber nach einer Ausbildungsmöglichkeit gefragt. „Und ja, dann hat das geklappt.“ (IP2 38). Auf seine Zufriedenheit mit der Ausbildung angesprochen, antwortet er: „Ja dann muss das mir ja gefallen.“ (IP2 90-92). Er kann sich vorstellen, „vielleicht weiter mit dem Beruf zu lernen. Vielleicht Technischule oder weiter studieren oder (...) keine Ahnung, was mit mir passiert.“ (IP2 98). Gibrans passive Äußerung zeigt eine reaktive Haltung, er sieht sich nicht als Gestalter seiner Zukunft. Im Betrieb ist er „gut zufrieden“ (IP2 50) und kann sich vorstellen dort auch weiterhin zu arbeiten. Gleichzeitig steht für ihn fest: „Ich will nicht so auf de[r] Ausbildung stehen bleiben, also nur als Geselle.“ (IP2 98/auch 162).

### *Typ 2b Berufswahl reaktiv: Orientierungslosigkeit überwinden*

Der Typus 2b beschreibt Auszubildende, die sich im Ankommensprozess und einer persönlich erlebten Orientierungslosigkeit, befinden.

Banna hat auf den ersten Blick seine Ausbildungsstelle interessengeleitet gefunden. Dass er eigentlich gar nicht weiß, wozu er eine Ausbildung macht und wie fragil und stressbezogen seine Lebenssituationen ist, zeigt sich erst bei einer Frage zu seiner Lebensplanung: „Es [Anm.: an die Zukunft denken] stresst. Macht Stress. Ähm, die Treppe hochsteigen. [...] Ich will zuerst wissen, was soll ich machen zuerst [Pause] mach ich meine Aufgabe, dann schaue ich danach. Ich will nicht von jetzt schauen. [...] Ich weiß nicht, wer kann mir helfen oder wer kann mir erzählen: Kannst du hierhin gehen und fragen oder kannst du hier.“ (IP19 360-383). In seiner

Metapher ist die Ausbildung seine (momentane) Aufgabe und stellt die Treppenstufe dar, auf der er steht. Berufsorientierungsprozesse mit Unterstützung hat er nicht durchlaufen. Seine Strategie, über die Ausbildung das fehlende Sozialkapital in die Aufnahmegesellschaft zu erwerben, droht zu scheitern: Durch wechselnde Teams und Einsatzorte fehlen ihm Kontakte zu Kolleg\*innen und ein Bezug zum Arbeitsergebnis. Er beschreibt, wie Rassismus zusätzlich erschwert, Kontakte zu knüpfen, denn „jetzt die Leute haben Angst vor uns. Ich weiß nicht warum, ich habe keine Bombe an (lacht).“ (IP19 316-322). Über die Ausbildung versucht er, in der Aufnahmegesellschaft anzukommen und Kompetenz für eine aktive Lebensgestaltung zu gewinnen: „Nach der Ausbildung vielleicht wird meine Sprache ein bisschen besser. Verstehe ich, was Ausbildung bedeutet, was möchte ich nach der Ausbildung.“ „Dann denken und machen (lacht).“ (IP 19 376-377/340).

Auch Enis (IP17) hat seine Ausbildungsstelle angenommen, um „erstmal ein bisschen klarkommen mit alles.“ (IP17 611-624). „Ich bin hier hingekommen und [...] meine Leben war so und dann hat sich einfach alles gedreht, weißt du? [...] Und du bist in die Mitte und du weißt nicht welche Richtung, willst du lieber dahingehen oder dahin (lacht).“ Seine Ausbildung ist für Enis „so ein Zwischending.“ „Ich arbeite ja, weil ich Geld brauche und wenn [...] alles erledigt habe und alles ist ruhiger. Dann vielleicht versuche ich was Anderes zu machen. Was mir gefällt.“ (IP17 275-287). Sich zu orientieren brauche Zeit, die er jetzt nicht habe (IP17, 685).

## 6 Fazit und Ausblick

Aus der Untersuchung wird nachfolgend diskutiert, inwiefern institutioneller Rassismus trotz verbesserter Möglichkeiten junger Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrungen auf dem Ausbildungsmarkt (weiterhin) reproduziert wird.

Die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews zeigte, dass viele der befragten Auszubildenden über Schulbildung bzw. -abschlüsse im Herkunftsland verfügen und eine hohe Bildungsaspiration haben. Auszubildende mit einer geringeren Bildung im Herkunftsland können sich eher eine Gesellentätigkeit dauerhaft vorstellen. Die Hälfte der Auszubildenden hatte einen Schulabschluss im Herkunftsland, der nicht anerkannt wird. Als Sprachkenntnisse für bspw. den Realschulabschluss wird die Herkunftssprache nicht anerkannt. Der weitere Schulbesuch ist nach der Vollendung der allgemeinen Schulpflicht voraussetzungsvoll, Aufenthaltsfragen sowie die Sicherung des Lebensunterhalts müssen als Entscheidungsfaktoren einbezogen werden und führen bei vielen der befragten Auszubildenden zu einer pragmatisch begründeten Berufswahl. Somit kann davon ausgegangen werden, dass der vielfach diskutierte institutionelle Rassismus gegenüber Migrantinnen und Migranten auf dem Schul- und Ausbildungsmarkt insbesondere für Geflüchtete unverändert und in besonderem Maße fortbesteht.

Dennoch hat der erleichterte Zugang zum Ausbildungsmarkt durch den demografischen Wandel und den bestehenden Nachwuchsmangel in Engpassberufen positive Auswirkungen: Auszubildende des Typs 1 haben ähnliche Chancen wie autochthone Bewerber\*innen, wenn sie interessenbezogen einen Engpassberuf erlernen möchten. Auszubildende des Typs 2a nutzen die Ausbildung als Übergang und Möglichkeit für das Erreichen ihrer langfristigen Ziele. Ihnen eröffnet die Ausbildung in Engpassberufen damit erweiterte Chancen. Für Auszubildende des

Typs 2b kann die Ausbildung unter wertschätzenden Arbeitsbedingungen Stabilität in notwendigen Verarbeitungsprozessen des Stressereignisses Migration und Flucht anbieten.

Die Auszubildenden des Typs 2a und 2b benannten bei ihrer Berufswahl Glück und Zufall anstelle einer fundierten Berufsorientierung als wegbereitend. Die im Rahmen des Projekts ISK interviewten Expert\*innen aus der Berufsorientierung gaben an, dass bei ihren Beratungen Schüler\*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung maximal 20 Berufe bekannt seien (IPR6, 235) und die Wunschberufe häufig jenseits der vorhandenen Möglichkeiten lägen (vgl. zu den Berufswahlentscheidungen und begrenztem Wissen zu Berufsfeldern und Berufen auch Stein/Corleis 2012). „Da muss man eigentlich schon ein bisschen direkter [werden], dass man sagt, mach doch da was, wo du auch eine Chance hast.“ (IPR6, 285). Diese begrenzende Beratung – im Kontext ging es um einen fehlenden Realschulabschluss – zielt darauf ab, die Jugendlichen dem Ausbildungsmarkt anzupassen, als sie mit dem Aufbau fehlender Qualifikationen ihren Interessen entsprechend zu vermitteln. Dies zeigte sich auch bei einer Beobachtung, bei der die Lehrkraft den Schüler\*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung zu bedenken gab, dass sie nach einem Schulbesuch im Anschluss an das Übergangssystem bereits zu alt für eine Berufsausbildung seien. Solange den Bewerber\*innen nicht mindestens ihre Chancen und Möglichkeiten bekannt sind, wird durch anpassend begrenzende Beratung institutioneller Rassismus reproduziert.

Wünschenswert wäre eine öffnende Beratungshaltung, wie sie eine interviewte Lehrkraft zum Ausdruck bringt: Wenn die Schüler\*innen einen Berufswunsch äußern, für den sie die Voraussetzungen nicht mitbringen, schaut sie, „welchen Ausbildungsberuf kann ich machen, der in diese Richtung geht und der mir vielleicht eröffnet, dass ich später vielleicht noch mein Abi nachholen kann und dann studieren kann.“ (IPR2, 7). Geplante Gespräche mit Rolemodels – wie die Zufallsbegegnung von Rafi (IP1) mit seinem Ausbilder – sind niedrigschwellige Informationsmöglichkeiten.

Letztlich entspricht eine fundierte Berufswahl auch dem Interesse der Ausbildungsbetriebe, denn mangelnde Kenntnisse über bestehende Möglichkeiten birgt für sie das Risiko eines Ausbildungsabbruchs oder des Abwanderns nach der Ausbildung. Sie sind zudem gut beraten, Bindungsstrategien vom ersten Tag der Ausbildung zu implementieren. Weiterbildungswünsche sollten von den Unternehmen wertgeschätzt und forciert werden, wenn sie die jungen Menschen dauerhaft beschäftigen möchten. Auch im ländlich geprägten Raum schafft eine diversitätsorientierte Personalpolitik einen Mehrwert für Unternehmen, die zusätzlich dazu ermutigen sollte, Auszubildende mit Flucht- und Migrationserfahrung einzustellen.

Zusammenfassend kann die Frage nach dem Abbau von Ungleichheiten oder der Reproduktion benachteiligender institutioneller Strukturen für Jugendliche mit Flucht- und Migrationserfahrung durch den Fachkräftemangel nur zweistufig beantwortet werden: Zwar verbessern sich die Chancen der jungen Menschen für einen Zugang zum Ausbildungsmarkt, was positiv zu bewerten ist. Jedoch verschiebt sich der institutionelle Rassismus damit auf ein anderes Niveau. Solange die Jugendlichen eine begrenzende Berufsorientierung sowie Diskriminierung im (Aus)Bildungssystem und in Betrieben erleben, werden bestehende Herrschaftsstrukturen

weiter reproduziert. Auf dem Weg zu einer rassismuskritische(re)n Haltung in der Berufsorientierung und in Betrieben können Fortbildungen für Lehrkräfte und Beratende in der Berufsorientierung sowie die Aufwertung von interkulturellen Inhalten der Ausbilder-Eignungsverordnung sensibilisieren und (erste) Schritte zu reflexiv(er)em Handeln darstellen.

## Literatur

Allianz für Aus- und Weiterbildung (2014): Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015 - 2018. Berlin.

Allianz für Aus- und Weiterbildung (2019): Allianz für Aus- und Weiterbildung 2019 - 2021. Berlin.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld.

BAMF Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Forschungsbericht 30. Nürnberg.

Bigos, M. (2020): Schule als kooperativer Akteur der Berufsorientierung. Eine qualitative Untersuchung an allgemeinbildenden Schulen. Wiesbaden.

BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (2021): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): BIBB Report. 14. Jahrgang. Heft 1. Mai 2020. Bonn.

Breuer, F./Muckel, P./Dieries, B. (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden.

Charta der Vielfalt (2017): Flüchtlinge in den Arbeitsmarkt! Praxis-Leitfaden für Unternehmen. Berlin.

CSD Caritas Sozialdienst (2020): Vorschläge zur Verbesserung der Beschäftigungs- und Lebensverhältnisse von Arbeitsmigranten im Oldenburger Münsterland. Ein Diskussionspapier der Beratungsstelle für Arbeitsmigranten. Lohne.

Diercks, M. (2021): Vierter Zwischenbericht (Juli 2020-Dezember 2020) Integrationsprojekt Handwerkliche Ausbildung für Flüchtlinge und Asylbewerber. IHAFa Handwerkskammer Hildesheim-Süd-niedersachsen. Hildesheim.

El-Mafaalani, A. (2021): Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand. Köln.

El-Mafaalani, A./Toprak, A. (2017): Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen. St. Augustin/Berlin.

Essed, P. (1992): Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In: Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hrsg.): Rassismus und Migration in Europa. Hamburg, 373-387.

Fend, H. (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.

Flick, U. (2010): Triangulation. In: Mey G./Mruck K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, 278-289.

Foroutan, N. (2020): Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Jahrgang 2020 (Anti)Rassismus. 12-18.

Glaser, B. (1998). Doing Grounded Theory: Issues and Discussions. Mill Valley.

Glaser, B./Strauss, A. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.

Hartmann, C./Leicht, R./Sajons, C. (2018): Potenziale und Hemmnisse der Integration von Geflüchteten in den baden-württembergischen Arbeitsmarkt. GesellschaftsReport BW. Ausg. 4. Stuttgart.

Hickmann, H./Jansen, A./Pierenkemper, S./Werner, D. (2021): Ohne sie geht nichts mehr. Welchen Beitrag leisten Migrant\_innen und Geflüchtete zur Sicherung der Arbeitskräftebedarfe in Fachkraftberufen in Deutschland? Bonn.

Kart, M./Rusert, K./Stein, M. (2020): Auszubildende mit Fluchterfahrung im ländlichen Raum: Projektergebnisse aus dem Landkreis Vechta. In: sozialraum.de (12) Ausg. 1. Online: <https://www.sozialraum.de/auszubildende-mit-fluchterfahrung-im-laendlichen-raum.php> (04.03.2022).

KMK Kultusministerkonferenz (2017): Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017. Berlin/Bonn.

KOFA Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (2017): STUDIE 1/2017. Engagement von Unternehmen bei der Integration von Flüchtlingen, Erfahrungen, Hemmnisse und Anreize. Köln.

Kroll, S./Uhly, A. (2018): Ausländische Auszubildende in der dualen Berufsausbildung: Einmündung und Ausbildungserfolg. Eine Analyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik mit besonderer Betrachtung der Staatsangehörigkeiten der zugangsstärksten Asylherkunftsländer. Bonn.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim.

Oechsle, M./Knauf, H./Maschetzke, C./Rosowski, E. (2009): Forschungsdesign und Methoden. In: Abitur und was dann? Wiesbaden.

OECD (2017): Nach der Flucht: Der Weg in die Arbeit. Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen in Deutschland. Online: <https://www.oecd.org/berlin/publikationen/Arbeitsmarktintegration-von-Fluechtligen-in-Deutschland-2017.pdf> (10.05.2022).

Richter, M. (2016) Berufsorientierung von HauptschülerInnen. Zur Bedeutung von Eltern, Peers und ethnischer Herkunft. Wiesbaden.

Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2020): One Mission? - Integrationsförderung in der dualen Berufsausbildung durch multilateralen und reziproken Transfer im regionalen Netzwerk. In: Gonser, M./Zimmer, K./Mühlhäußer, N./Gluns, D. (Hrsg.): Wissensmobilisierung und Transfer in der Fluchtforschung. Kommunikation, Beratung und gemeinsames Forschungshandeln. Münster, New York, 189-203.

Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2019): Erfahrungsräume für interkulturelle Interaktion. In: Zeitschrift: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO). Jg. 50, Nr. 4, 381-392.

Scherr A. (2021): Strukturelle Benachteiligung und Diskriminierung von Migrant/innen in Schulen. In: Bauer U./Bittlingmayer U. H./Scherr A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, 1-23

Söhn, J./Marquardsen, K. (2017): Erfolgsfaktoren für die Integration von Flüchtlingen. Forschungsbericht Nr. 484, Göttingen.

Schwarz, L./Anger, S./Leber, U. (2020): Berufsorientierung durch Schulen und Arbeitsagenturen ist für Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders wichtig. In: IAB Forum. Online: <https://www.iab-forum.de/berufsorientierung-durch-schulen-und-arbeitsagenturen-ist-fuer-jugendliche-mit-migrationshintergrund-besonders-wichtig/?pdf=18312> (10.05.2022).

Statista (2021): Arbeitslosenquote in den Landkreisen und kreisfreien Städten in Niedersachsen im Jahr 2020. Online: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1115923/umfrage/arbeitslosenquote-in-den-landkreisen-in-niedersachsen/> (18.01.2022).

Stegmaier, P. (2013): Die hermeneutische Interpretation multisprachlicher Daten in transnationalen Forschungskontexten. In: Bettmann, R./Roslon, M. (Hrsg.): Going the Distance. Impulse für die interkulturelle qualitative Sozialforschung. Wiesbaden, 231-253.

Stein, M./Corleis, C. (2012): Berufswahlentscheidungen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. In: Scharrer, K./Schneider, S./Stein, M. (Hrsg.): Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten – Herausforderungen und Chancen. Bad Heilbrunn, 92-101.

Stein, M. (2019): Von PatInnen und LotsInnen. Coaching- und Mentoringprogramme in der Studien- und Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster. 435-445.

Stoewe, C. (2017): Bildungsstand von Geflüchteten: Bildung und Ausbildung in den Hauptherkunftsländern. IW-Report 37/2017. Köln. Online: [https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user\\_upload/Studien/Report/PDF/2017/IW-Report\\_2017\\_37\\_Bildungssysteme\\_in\\_den\\_Herkunftslaendern\\_Gefuechteter.pdf](https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2017/IW-Report_2017_37_Bildungssysteme_in_den_Herkunftslaendern_Gefuechteter.pdf) (10.05.2022).

Uhly, A. (2020): Datensystem Auszubildende (DAZUBI) Ausländische Auszubildende in der dualen Berufsausbildung nach einzelnen Nationalitäten. Deutschland 2008-2019. Ergebnisse auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Bonn.

Unger, H. von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.

Wehking, K. (2020): Berufswahl und Fluchtmigration: Berufspragmatismus geflüchteter Jugendlicher in Berufsvorbereitungsklassen. Wiesbaden.

Wiedner, J./Salikutluk, Z./Giesecke, J. (2018): Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten: Potenziale, Perspektiven und Herausforderungen. State-of-Research-Papier 7. Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer‘. Osnabrück. Online: <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2018/03/SoR-07-Arbeitsmarktintegration-von-Gefl%C3%BCchteten.pdf> (10.05.2022).

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Volume 1, No. 1, Art. 22, 1-12.

## Zitieren des Beitrags:

---

Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2022): „Wenn ich [mir] Mühe gebe und etwas mache, dann erreiche ich mein Ziel!“ - Perspektiven auf die Ausbildung durch Zugewanderte und Ausbildungsbetriebe. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 42, 1-21. Online: [https://www.bwpat.de/ausgabe42/rusert\\_etal\\_bwpat42.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe42/rusert_etal_bwpat42.pdf) (30.06.2022).

## Die Autor\*innen

---



### **KIRSTEN RUSERT**

Universität Vechta

Driverstraße 22, 49377 Vechta

[kirsten.rusert@uni-vechta.de](mailto:kirsten.rusert@uni-vechta.de)

<https://www.uni-vechta.de/erziehungswissenschaften>



### **Prof. Dr. MEHMET KART**

IU Internationale Hochschule

Siemensstraße 10, 30173 Hannover

[mehmet.kart@iu.org](mailto:mehmet.kart@iu.org)

<https://www.iu.de/hochschule/lehrende/kart-mehmet/>



### **Prof. Dr. MARGIT STEIN**

Universität Vechta

Driverstraße 22, 49377 Vechta

[margit.stein@uni-vechta.de](mailto:margit.stein@uni-vechta.de)

<https://www.uni-vechta.de/erziehungswissenschaften>