

**Kirsten RUSERT & Margit STEIN**

(Universität Vechta)

**Wo verläuft die „Digitale Kluft“? - Perspektiven auf digitale Kompetenzen junger Geflüchteter in der Berufsorientierung**

**bwp@**-Format: **Berichte & Reflexionen**

Online unter:

[https://www.bwpat.de/ausgabe43/rusert\\_stein\\_bwpat43.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe43/rusert_stein_bwpat43.pdf)

seit 17.03.2023

in

**bwp@** Ausgabe Nr. 43 | Dezember 2022

**Digitale Arbeitsprozesse als Lernräume für Aus- und Weiterbildung**

Hrsg. v. **Karin Büchter, Karl Wilbers, Lars Windelband & Bernd Gössling**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2023

**bwp@**

**www.bwpat.de**



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

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

## Wo verläuft die „Digitale Kluft“? - Perspektiven auf digitale Kompetenzen junger Geflüchteter in der Berufsorientierung

---

### Abstract

Im Beitrag werden digitale Kompetenzen und damit verknüpfte Chancen und Hürden von Geflüchteten in der Berufsorientierung und in der dualen Berufsausbildung anhand des Interviewmaterials, das in zwei vom BMWi bzw. vom BMBF finanzierten Projekten entstand, analysiert. Beide starteten vor der Coronapandemie zu Beginn 2019 bzw. 2020 und waren deswegen mit der besonderen und vorher nicht absehbaren Hürde konfrontiert, dass weite Teile der betrieblichen und schulischen Ausbildung sowie des Coachings und Mentorings in den Projekten in den digitalen Raum verlegt werden mussten (Kart/Rusert/Stein 2020; Rusert/Kart/Stein 2019; 2020a; b; 2021; Stein 2020). In den Interviews vor Beginn der Pandemie zeigte sich, dass die Auszubildenden bei ihrer Berufswahl eine überwiegend pragmatische und weniger kompetenz- und interessengetriebene Entscheidung trafen (Rusert/Kart/Stein 2022). Für eine besser gelingende Passung können digitale Tools und Lernwelten Sprachbarrieren vermindern und inklusionsfördernd wirken. Gleichzeitig zeigten sich im Distanzlernen während der Pandemie eher Einschränkungen bei der Bildungsteilnahme für Geflüchtete. Im Beitrag stehen die Linien der digitalen Kluft zu anschlussfähigen Medienkompetenzen für eine berufsqualifizierende Berufswahl und gelingende Ausbildung der Geflüchteten im Mittelpunkt (Rusert/Kart/Stein 2021; Rusert 2023).

---

### Media Competencies in Training and Career Orientation - Challenges for Trainees with Refugee Experience

---

This article analyzes digital competencies and the associated opportunities and hurdles for refugees in vocational orientation and dual vocational training based on interview material from two projects funded by the BMWi and the BMBF. Both started before the corona pandemic at the beginning of 2019 and 2020, respectively, and were therefore confronted with the particular and previously unforeseeable hurdle that large parts of the projects' in-company and school-based training as well as coaching and mentoring had to be moved into the digital space (Kart/Rusert/Stein 2020; Rusert/Kart/Stein 2019; 2020a; b; 2021; Stein 2020). Interviews prior to the onset of the pandemic revealed that trainees made a predominantly pragmatic and less competence- and interest-driven decision in their career choice (Rusert/Kart/Stein 2022). For a more successful fit, digital tools and learning worlds can reduce language barriers and promote inclusion. At the same time, distance learning during the pandemic tended to show limitations in educational participation for refugees. The article focuses on the lines of the digital divide to connectable media competencies for a vocationally qualifying career choice and successful education of refugees (Rusert/Kart/Stein 2021; Rusert 2023).

**Schlüsselwörter:** *Geflüchtete, Digitalisierung, Berufsorientierung, Pandemie, duale Berufsausbildung*

**bwp@-Format:**  **BERICHTE & REFLEXIONEN**

# 1 Einleitung: Situation Geflüchteter auf dem Ausbildungsmarkt

Die Beschäftigung von Menschen mit Fluchterfahrung hat aufgrund der Coronapandemie und der damit verbundenen schlechteren Arbeitsmarktsituation insgesamt einen Einbruch erlebt (Brücker et al. 2021). Corona verschärfte die Situation für Geflüchtete in mehreren Hinsichten (Stein et al. 2023).

Befristet eingestellte Geflüchtete in weniger hoch qualifizierten Bereichen und in Zeitarbeit wurden häufig wieder ausgestellt, so dass der Anstieg der Arbeitslosenzahlen bei Geflüchteten infolge der Pandemie überdurchschnittlich hoch war (Bundesagentur für Arbeit 2020). Die Krise betraf insbesondere niedrig qualifizierte Personen, wozu viele Geflüchtete zählen (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe 2020; Möhring et al. 2020). Der hohe Anstieg der Arbeitslosenquote lässt sich damit allein jedoch noch nicht erklären, sondern „ist vor allem durch [sic!] die Unterbrechung und den Abbruch von Maßnahmen wie Integrations- und anderen Sprachkursen zurückzuführen, in etwas geringerem Umfang auf den Abbruch und die Unterbrechung von Ausbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen.“ (Brücker et al. 2021, 30; auch ebd. 26)

Während auf dem Ausbildungsmarkt im September 2020 im Vergleich zu 2019 sogar weniger ausbildungssuchende männliche Bewerber\*innen mit Fluchterfahrung und nur geringfügig mehr weiblichen Bewerber\*innen mit Fluchterfahrung unversorgt blieben (Knuth 2022,16)<sup>1</sup>, wirken der pandemiebedingte Rückgang bzw. die pandemiebedingte Unterbrechung arbeitsmarktpolitischer Fördermaßnahmen und der Integrations- und Sprachkurse negativ auf den Spracherwerb und die Berufsorientierung von zugewanderten Menschen und damit auf ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt (Brücker et al. 2021). Knuth (2022, 28) konstatiert, dass

[d]ie duale Ausbildung [weitaus stärker als die Beschäftigung] unter den Pandemiemaßnahmen gelitten [hat], weil die Kontaktbeschränkungen die etablierten Formate der Berufsorientierung, der Berufsberatung und der direkten Kontaktaufnahme mit Ausbildungsbetrieben über Ausbildungsbörsen oder der Anbahnung von Ausbildungsverhältnissen durch Praktika verhinderten. (Knuth 2022, 28)

Diese Maßnahmen sowie integrative und sprachliche Maßnahmen setzen auf die persönliche Begegnung und sind oftmals schwer in den digitalen Raum zu übertragen, wie etwa die Vielzahl von berufsfördernden Maßnahmen mit speziellem Zuschnitt für Geflüchtete (Dionisius/Matthes/Neises 2018). Hier müssten insbesondere Maßnahmen des „eLearning [als] eine Chance für Unternehmen“ (Janssen/Leber 2020, 1) greifen. Bisher liegen allerdings kaum Materialien speziell für Geflüchtete in Ausbildung etwa in leichter Sprache oder in digitalisierter Form vor. Zudem stellt das Verlegen der Berufsorientierung und Berufseinmündung in den voraussetzungsreichen digitalen Raum insbesondere die Auszubildenden mit Fluchterfahrung vor besondere Herausforderungen.

Geflüchtete fühlen sich seit Pandemiebeginn vermehrt ausgeschlossen und diskriminiert. „Am stärksten war der Anstieg [der Diskriminierungswahrnehmung] im Bereich Bildungseinrichtungen, wo sich der Anteil an Geflüchteten, die sich diskriminiert fühlen, nahezu verdoppelte.“ (Silva/Prömel/Zinn 2022, 263). Ursächlich hierfür vermuten Silva/Prömel/Zinn (2022) die

<sup>1</sup> Die Statistiken bilden nur einen Teil der Bewerber\*innen ab: So melden sich nicht alle Ausbildungssuchenden bei den Agenturen für Arbeit.

Unterbrechung und Beendigung der Präsenzlehre, vor allem von integrativen Ausbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen, die nur teilweise in den digitalen Raum verlagert wurden. Dann fehlte es häufig an technischer Ausstattung und Kenntnissen für die Bearbeitung oder sogar für den Zugriff. „Zugrundeliegende Sprachbarrieren und die fehlende Interaktion mit den Kursveranstaltern dürften es den Geflüchteten zusätzlich erschwert haben, den Bildungsangeboten folgen zu können.“ (Silva/Prömel/Zinn 2022:263).

Exklusionsprozesse im Bereich der Berufsorientierung und -ausbildung für Geflüchtete bestanden vielfach bereits vor der Pandemie, rückten jedoch durch die fehlenden Unterstützungsmöglichkeiten während der Pandemie stärker in die Öffentlichkeit. Fehlende Teilhabe in Bildungseinrichtungen im Bereich der Berufsorientierung und Ausbildung bestand pandemiebedingt neben dem Abbruch bzw. der Unterbrechung von Integrationsmaßnahmen zusätzlich durch die begrenzte Möglichkeit, Praktika durchzuführen und dadurch, dass insgesamt weniger Ausbildungsplätze als im Vorjahr angeboten wurden (Rusert 2023; BMBF 2022; Stein et al. 2023; Stummbaum/Rusert 2021; Hüttmann/Fujii/Kutscher 2020).

In diesem Beitrag wird die Frage nach der digitalen Teilhabe im Bereich der Berufsorientierung und der dualen Berufsausbildung anhand der Interviews aus den nachfolgend erläuterten Projekten mit zugewanderten und geflüchteten Auszubildenden sowie Ausbilder\*innen in Betrieben, Lehrkräften in den Berufsschulen, Schulsozialarbeiter\*innen sowie sonstigen in die Berufsorientierung und -ausbildung eingebundenen Personen analysiert.

## **2 Hintergrund und Forschungsstand zur Medienkompetenz und Digitalität in Bezug auf Geflüchtete**

### **2.1 Medienkompetenzen und Digitalität vor dem Hintergrund der Pandemie**

Digitale Tools und Lernangebote bieten Chancen, inklusionsfördernd für Jugendliche mit Flucht- und Migrationserfahrung zu wirken, z. B. durch die Minderung von Sprachbarrieren (Chilla/Filk 2021; Friedrich-Liesenköter/Lemke/Hüttmann 2021: 189; Nascimbeni/Vosloo 2019: 42). Die KMK (2021: 21) empfiehlt

zum Einsatz von digitalen Lernumgebungen in Lehr-Lern-Prozessen [...] eine sich wechselseitig stärkende Umsetzung von Digitalisierung und Inklusion [...], die Teilhabe an Medien und Teilhabe durch Medien realisiert sowie die Potenziale inklusiver Medienbildung über technische und pädagogische Implikationen [nutzt.] (KMK 2021: 21).

Informations- und Kommunikationskompetenzen (ICT) in der digitalen Welt sind Teil des Ziels hochwertiger Bildung (Sustainable Development Goal 4; vgl. Montoya 2018 zum Indikator des Unterziels 4.4). Bereits 2003 forderte die UNESCO Bildung in ICT-Kompetenzen als Menschenrecht (UNESCO 2003), was „in und außerhalb des schulischen Kontexts die Schaffung entsprechender Fördermöglichkeiten für Heranwachsende unabhängig von ihrer sozialen, kulturellen und ethnischen Herkunft [verlangt].“ (Trültzsch-Wijnen 2017: 24f.). Diese Forderungen fußen auf einem Verständnis von Digitalisierung, das als postdigital (Walden 2021), integral (Kerres 2020) bzw. als Digitalität (Döbeli Honegger 2021) eingeordnet wird und damit den Zustand benennt, in dem Digitales Teil der Lebenswelt ist.

Dass zugewanderte Schüler\*innen im Bereich der bildungsrelevanten Digitalität exkludiert waren, wurde in der pandemiebedingten Verlagerung von Unterricht und sozialpädagogischen Angeboten in den virtuellen Raum offensichtlich.

Dies deutet auf ein unterschiedliches Nutzer\*innenverhalten hin, so dass also von einem digital gap sowie einem digital divide gesprochen werden muss.

Gleichzeitig belegen Studien von Kutscher und Kress (2015) sowie Emmer, Kunst und Richter (2020), dass Geflüchtete über ausgeprägte Kompetenzen der Informationsbeschaffung, Orientierung und Kommunikation in ihren transnationalen bzw. transkulturellen Lebenswelten verfügen. Die Diskrepanz zwischen den bestehenden Kompetenzen und ihrer fehlenden Verwertbarkeit wird nachfolgend näher bestimmt.

## 2.2 Ebenen und Auswirkungen der digitalen Teilhabe

In Sturm und Pinsent-Johnsons (2020; Sturm 2021) Modell, das sich zur Interpretation dieser Divergenz eignet, werden unterschiedliche Ebenen von digitaler Teilhabe berücksichtigt. Die dort berücksichtigten statistischen Größen beziehen sich auf die Situation in Kanada, sind jedoch nach der Mikrozensus-Unterstichprobe 2021 zur Internetnutzung (Statistisches Bundesamt 2022) auch auf die Situation in Deutschland übertragbar.

Auf der ersten Ebene des Modells geht es um den Zugang zum Internet (*Connection*). Als Kriterium wird der Zugang zu WLAN und Flatrates eingeführt. Der Zugang ist begrenzt, wenn die Nutzer\*innen lediglich über begrenztes Datenvolumen verfügen und zwingend auf die Nutzung öffentlicher WLAN-Spots angewiesen sind. Darüber hinaus ist für den Zugang ins Netz entscheidend, welche Devices zur Verfügung stehen. Auch in den deutschen Statistiken verläuft eine sozio-ökonomisch begründete Kluft. Bei niedrigem Einkommen steht häufig nur das Smartphone zur Verfügung.

Die zweite Ebene betrifft die Art und Form der Online-Aktivität oder auch das Nutzer\*innenverhalten (*Activity*). Auch hier sind für die Teilhabe sozio-ökonomische Faktoren erkennbar: Bei einem höheren Bildungsniveau und höherem Einkommen werden z. B. das Online-Banking, öffentliche Websites und lokale Angebote, damit auch Hilfesysteme stärker genutzt.

Die dritte Ebene umfasst die *Benefits*, die aus digitalen Interaktionen entstehen und deren Ressourcen ausschließlich digital vorhanden sind. Die Exklusion z. B. von Lernplattformen, bei Onlineformularen und bei umfassenderen Recherchen wirkt auf die aktuelle, aber auch auf zukünftige Teilhabe durch die fehlende Sichtbarkeit in der Gestaltung von Dienstleistungen und bei Umfragen. Digitale Tools werden anhand des Nutzungsverhaltens analysiert und weiterentwickelt. Werden sie unterdurchschnittlich von Jugendlichen mit Flucht- und Migrationserfahrung genutzt, sind ihre Bedürfnisse auch bei der Weiterentwicklung nicht abgebildet.

Viele zugewanderte Schüler\*innen verfügen weder über entsprechende Hardware, wie einen stabilen Zugang zum Internet (*Connection*) noch über die Kenntnis von im Bildungswesen gängiger Software, Lernumgebungen und die Erfahrung für gemeinsames virtuelles Lernen (*Activity*). Zudem sind die Lernbedingungen für viele Schüler\*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung im Home-Schooling lernhinderlich:

2018 hat ein Drittel der geflüchteten Kinder der IAB-BAMF-SOEP-Befragung in Privatwohnungen ein eigenes Zimmer, 25% in Sammelunterkünften. Zwei Drittel der geflüchteten Kinder in Privatwohnungen verfügen über einen eigenen Schreibtisch, 32% Kinder in Sammelunterkünften. [...] Nur 56% der Kinder in Sammelunterkünften haben Internetzugang und 40% Zugang zu einem PC. Nur 14% nutzen diesen jedoch für sich allein. (Rude 2020: 48)

In Sammelunterkünften bestehen teilweise Hotspots in Gemeinschaftsräumen, die während der Pandemie nur eingeschränkt genutzt werden konnten. Doch auch bei einer Wohnsituation in Privatwohnungen zeigten sich diese Benachteiligungen im Beispiel einer pandemiebedingten Verlagerung von Beratungsstunden durch Studierende für eine Klasse einer Berufseinstiegschule mit Schüler\*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung. Datenschutzkonform wurde ein entsprechendes Webkonferenzsystem genutzt. Nur wenige Schüler\*innen nahmen an der netzbasierten Beratung teil. Gründe waren u. a. fehlende Devices, fehlendes Datenvolumen und Schwierigkeiten im Umgang mit dem System. Persönliche Treffen zogen die Schüler\*innen vor. Inwiefern die Nutzung eines bekannten Messengers wie WhatsApp die Teilnahmen forciert hätte, kann nicht beurteilt werden.

Ein Beispiel für den Bereich der Benefits ist die Berichterstattung über die ICILS Studie 2018. Dazu heißt es im Bildungsbericht 2020, dass

„Achtklässler[\*innen] ohne Zuwanderungshintergrund [...] in ICILS 2018 signifikant höhere mittlere computer- und informationsbezogene Kompetenzen [...] als Jugendliche [erreichen], deren beider Elternteile im Ausland geboren sind [...]. Selbst unter Kontrolle der sozialen Herkunft weisen Jugendliche mit nichtdeutscher Familiensprache niedrigere computer- und informationsbezogene Kompetenzen auf.“ (BMBF 2020: 286).

Die Frage nach der Familiensprache deutet auf Sprachschwierigkeiten bei der Testsprache Deutsch, die ursächlich für das schlechtere Testergebnis sein können. Möglicherweise werden vorhandene Kompetenzen nicht abgebildet. In derselben Studie zeigen sich keine Unterschiede bei der Häufigkeit der Nutzung digitaler Medien in der Schule. Außerschulisch nutzen Schüler\*innen, deren Eltern im Ausland geboren sind, digitale Medien für schulbezogene Zwecke sogar häufiger (Differenz: 6.0%; Vennemann et al. 2019, 361).

Diese strukturellen Benachteiligungen setzen sich in fehlenden Anschlussmöglichkeiten der Jugendlichen bei digitalen Hilfs- und Orientierungsangeboten seitens deutscher Institutionen und Behörden fort (vgl. Friedrich-Liesenkötter et al. 2020; Benefit).

Bisher wurde also zwar generell die digitale Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und auch speziell mit Fluchthintergrund thematisiert, jedoch nicht in ihren Auswirkungen auf die Berufsorientierung und -ausbildung. Dies stellt ein Forschungsdesiderat dar. Nachfolgend wird diese Benachteiligung anhand der beiden Projekte SKM und ISK für die Berufsorientierung und Ausbildung spezifiziert.

### **3 Ziele, Stichproben und Vorgehensweisen in den Projekten zur digitalen Unterstützung der Ausbildungseinmündung Geflüchteter<sup>2</sup>**

Während zu den Erfahrungen von Arbeitgebenden in der Ausbildung von Geflüchteten frühzeitig geforscht wurde (KOFA 2017; OECD 2017), wurde die Perspektive der Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung auf Ausschließungs- und Inklusionsprozesse wenig untersucht (Söhn/Marquardsen 2017). Hier setzten die Projekte Soziales Kompetenztraining für Auszubildende und Mediationstraining für Ausbilder\*innen (SKM) und Inklusion durch Soziale Kompetenzen von Schüler\*innen mit Fluchterfahrung und Migrationshintergrund für den Start ins Berufsleben (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. Insbesondere wurde auch nach dem Berufswahlprozess gefragt.

Eine isolierte Betrachtung der Betroffenenperspektiven könnte jedoch ein verengtes Containerdenken erzeugen (vgl. Treibel 2009: 138), sodass zusätzlich Sichtweisen der weiteren Akteur\*innen an und in der Ausbildung und Berufsorientierung, wie Ausbildungsbetrieben, Lehrkräften und Sozialpädagog\*innen, einfließen. Insgesamt sind in diesem Zusammenhang weitere 12 problemzentrierte Interviews entstanden. Diese Interviews werden an einigen Stellen im Beitrag zitiert, wenn dadurch ein besseres Verständnis möglich ist, im Fokus steht jedoch die Sichtweise der Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Beide Projekte starteten vor der Coronapandemie zu Beginn 2019 bzw. 2020 und waren deswegen mit der besonderen und vorher nicht absehbaren Hürde konfrontiert, dass weite Teile der betrieblichen und schulischen Ausbildung sowie des Coachings und Mentorings der Geflüchteten in den Projekten in den digitalen Raum verlegt werden mussten (Kart/Rusert/Stein 2020; Rusert/Kart/Stein 2019; 2020; 2021; Rusert/Stein 2022a; b; Stein 2020).

In problemzentrierten Interviews zeigte sich, dass die Auszubildenden hinsichtlich ihrer Berufswahl eine überwiegend pragmatische und wenig informierte Entscheidung trafen (Rusert/Kart/Stein 2022). Zusätzlich zu den 33 Auszubildenden in den Projekten SKM und ISK wurden in weiteren zehn Interviews Berufsstarter\*innen (Praktikant\*innen, Helfer\*innen und Arbeitnehmer\*innen nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung) nach ihrer Vorgehensweise bei der Berufsorientierung und Berufswahl befragt, wobei auch die Nutzung digitaler Tools erfragt wurde. Diese könnten Sprachbarrieren vermindern und inklusionsfördernd wirken. Gleichzeitig zeigten sich im Distanzlernen während der Pandemie eher Einschränkungen von Bildungsteilhabe. Anhand dieser Diskrepanz wird die digitale Kluft für Geflüchtete in der Berufsorientierung analysiert (Rusert/Kart/Stein 2021; Rusert 2023).

---

<sup>2</sup> Die Beschreibung der Projekte wurde im Beitrag der BWP@ 42 publiziert und weitgehend übernommen. Dort wird auch die Erhebungs- und Auswertungsmethodik erläutert.

### **3.1 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 sowie der Sozialen Arbeit initiiert. Primäres Ziel der Projektlinie 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 (Stein 2020). 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 2020; 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).

### **3.2 Projekt ISK in der Werkstatt Digitalisierung in inklusiven Settings**

Im vom BMBF geförderten Projekt ISK (Laufzeit 01/20 bis 12/22) wurden 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 geführt. Die Begleitung dieser Auszubildenden wurde netzbasiert durchgeführt.



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

Abbildung 1: Sample: Befragte Auszubildende in den Projekten SKM und ISK

Zudem wurden zehn Interviews mit migrierten Berufsstarter\*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. Im Fokus dieses Beitrags stehen die Interviews mit den Berufsstarter\*innen, deren digitales Nutzungsverhalten im Kontext der Berufsorientierung erfragt wurde. Für die Analyse der Berufsorientierung entfiel das Interview mit einer Teilnehmerin, sodass hier nur neun Teilnehmende aufgeführt werden.

|                 |   |   |
|-----------------|---|---|
| Geschlecht      | männlich (n=8), weiblich (n=1)*                 |   |
| Alter           | Durchschnitt: 25 Jahre (Minimum 18; Maximum 31) |   |
| Herkunftsländer | Afghanistan, Eritrea, Irak, Serbien, Syrien     |   |
| Berufe          | Praktikant*in zur*m Konditor*in                 | Auszubildende zur*m Anlagemechaniker*in |
|                 | Hilfskraft in der Gastronomie                   | Kauffrau*mann für Büromanagement        |
|                 | Hilfskraft im Handwerk                          | Zerspanungsmechaniker*in                |
|                 | Auszubildende zum Fachlagerist*in               |   |

\* eine weitere befragte Person (41 Jahre alt) blieb bei der Analyse zur Berufsorientierung unberücksichtigt

Abbildung 2: Sample: Berufsstarter\*innen

## 4 Digitale Teilhabe Jugendlicher mit Fluchterfahrung im Kontext von Berufsorientierung und Ausbildung

### 4.1 Digitalität als Herausforderung für die Berufsorientierung

Bei der Berufsorientierung hängt das Empfinden darüber, als wie erfolgreich diese erlebt wird, in starkem Maße davon ab, wie die begleitende Unterstützung durch Dritte gestaltet wird.

Da war ich alleine, die haben uns einen Laptop gegeben und wir mussten alleine suchen, ich hab mir nur Serien durchgesehen (lacht). Weil ich nicht wusste, wie das geht und so, also die waren gar nicht da. Und wenn ich eine Frage hätte, dann hätten die uns gar nicht geholfen. (Cemile)

Die Situation beschreibt die fehlende Begleitung in einer berufsfördernden Maßnahme einer Jugendlichen, die 2014 migriert ist. Zum Zeitpunkt des Interviews durchläuft sie eine weitere Maßnahme. Insgesamt befindet sie sich bereits seit zwei Jahren in unterschiedlichen Maßnahmen und hat auch schon einige Praktika absolviert. Ihr Praktikum als Konditorin strebt sie in erster Linie aus der Motivation an, die Maßnahme zu beenden und weil sie „Süßigkeiten liebt“. Cemile beschreibt ihren Berufsorientierungsprozess:

Ich hab gesagt ich will als Konditor arbeiten, die [Betreuer\*innen in der Maßnahme] haben mir so ein Heft gegeben da stand alles über Konditorei und so. Ich musste das nur durchlesen. (Cemile)

Für die vorhergehenden Praktika habe sie selbst im Internet mit dem Handy, einem Computer und Laptop gegoogelt. Dabei verfolgt sie keine besondere Suchstrategie, Seiten zur Berufsorientierung habe sie nicht besucht: „Einfach drauf los, also Berufe suchen was zu mir passt.“ (Cemile).

Andere Ausbildungssuchende orientierten sich digital über einen Beruf, für den sie ein Ausbildungsangebot erhalten haben oder der ihnen in einer Übergangsmaßnahme empfohlen wurde.

[A]lso ich habe tatsächlich über diese ganz normalen „Gute Frage“ Webseiten (lacht) oder was auch immer, also ganz normale Google Suche, ne? Ich hab einfach nur geschrieben "Ausbildung zum Büromanager. (Jafar).

Wali, ein junger Erwachsener, der aus Syrien geflüchtet ist, erzählt, dass er eigeninitiativ mit dem Fahrrad Straßen abgefahren sei und in für ihn lohnenswert erscheinenden Betrieben nachgefragt habe. Wonach er diese Auswahl getroffen hat, benennt er nicht. Er hat weder digitale noch persönliche Informationsmöglichkeiten genutzt und arbeitet als Helfer in der Gastronomie.

Mehrfach werden persönliche Kontakte zu Vertrauenspersonen als Unterstützung für die Entscheidungsprozesse benannt, wie z.B. der beste Freund oder die Nachbarin, die Kontakte herstellt, aber auch andere Geflüchtete. Wenn sie eigenständig im Netz recherchierten, suchten die Jugendlichen und jungen Erwachsenen v.a. nach YouTube-Videos, die sie als bevorzugtes Informationsmedium in ihrer Berufsorientierung betrachteten (vgl. auch Schmitt 2022), oder sie nutzen die Google-Suche mit Stichworten, die häufig schon konkret einen Beruf betreffen.

## 4.2 Digitalität als Herausforderung für die Ausbildung in den Betrieben

Bei den Interviews mit den Auszubildenden während der Projekte SKM und ISK wurden Herausforderungen in der Ausbildung für Geflüchtete erfragt. In einigen Interviews wird die Technisierung der Ausbildung hervorgehoben, die für die Geflüchteten voraussetzungsreich ist:

Und gerade jetzt, wir erleben es jetzt, Einführung digitale Medien. Wir sind ja mittlerweile so weit, dass wir auch unseren Abrechnungszeitraum schneller gestalten wollen [...]. Das wollen wir alles in digitaler Form abarbeiten. Wir haben in jedem Auto ein Tablet drin, bloß da geht es schon los. Wie man so ein Tablet nutzt als Hotspot, damit ich mit zuhause, irgendwo im Ausland irgendwo telefonieren kann, das wissen die ruckzuck, aber wie ich das dazu bringe, dass sie ihre Aufträge da drinnen ordentlich und sauber abarbeiten, das ist eine Schwierigkeit. So, und das geht nur mit Schulung und mit jeder Menge zusätzlichen Aufwand und [...] wir haben ja das Problem, das da, zwischen dem, was wir draußen in der Praxis im Angebot haben, und das, was eigentlich in der Berufsschule gelehrt wird, da klafft ja schon eine Lücke. In der technischen Entwicklung. So, das ist schon riesig. So und jetzt kommen natürlich diese, diese Barrieren sprachlich, Verständnis noch dazu. (IP1B)

Was hier seitens des Ausbilders despektierlich beschrieben wird, zeigt die Kompetenzen der Auszubildenden hinsichtlich digitaler Kommunikation, um den Kontakt mit der Familie und Freund\*innen im Herkunftsland aufrechtzuerhalten, und dabei auch den Umgang mit bisher nicht bekannten Devices. Jedoch ist der Anschluss an die Ausbildungsinhalte für sie mit weiteren Hürden verbunden: Zum einen entsprechen die Lerninhalte in der Berufsschule nicht der technischen Entwicklung der Praxis, sodass die Betriebe Auszubildende zusätzlich schulen und sie zusätzliche Lerninhalte erlernen müssen. Für geflüchtete Auszubildende sind diese weiteren Lerninhalte gegenüber den einheimisch-deutschen Mitauszubildenden herausfordernder, da ihnen nicht nur die Fachbegriffe und das sprachliche Verständnis für deren Inhalte fehlt, sondern auch das Verständnis für die Strukturierung der Arbeitsabläufe und Alltagswissen.

## 4.3 Digitalität als Herausforderung im Distanzunterricht während des Lockdowns

Während des ersten Lockdowns erhielten die befragten Auszubildenden von Seiten der Berufsschullehrkräfte Arbeitsblätter als PDF-Dateien zur Bearbeitung des Lernstoffs, die per Mail zugeschickt wurden. Wie herausfordernd oder auch hilfreich sie den Distanzunterricht erlebten, hängt in entscheidendem Maße von der begleitenden Unterstützung ab, die entweder informell durch die Familie, Freund\*innen bzw. Klassenkamerad\*innen oder Arbeitskolleg\*innen oder aber formell durch Lehrkräfte und Auszubildende an den Berufsschulen oder in den Betrieben erfolgte.

Also wir haben auch online bekommen, aber das war erst nach vier Wochen und das war total scheiße. Weil, man muss sich selber beibringen den Unterricht und was sind die Fragen, die man lernen selber, obwohl wir keine Ahnung von dem Thema hatten. (Djamal).

Haidar musste an den Berufsschultagen in Vollzeit arbeiten und sich nach Feierabend und am Wochenende mit den Aufgaben beschäftigen.

Und ähm hat man ja auch weniger [Zeit], man bekommt viele Hausaufgaben, die man Zuhause bearbeiten muss und ja. Dafür braucht man ja auch, ähm, viel Zeit, um halt auch im Internet nachzusehen, wenn man ja was nicht weiß oder was nicht versteht. (Haidar)

Unterstützt wurde er von einem Familienangehörigen, der denselben Beruf erlernt. Darüber hinaus kontaktierte er die Mitschüler\*innen bei weiteren Fragen per WhatsApp, wenn er allein nicht weiterkam.

Enisa konnte bei Fragen die Lehrkräfte per Mail kontaktieren und nutzte diese Möglichkeit auch. Die sozialpädagogische Unterstützung der ausbildungsbegleitenden Hilfen – von ihr als „Nachhilfe“ bezeichnet – wurden bei ihr weitergeführt, sodass die persönliche Unterstützung als Brücke zum Unterricht per Arbeitsblatt weiterführte.

Tarik hat die Unterrichtssituation durch Unterstützung im Betrieb entspannt empfunden. Sein Ausbilder hat für alle Auszubildenden eine Art *Betriebsschooling* durchgeführt.

Äh wir konnten [den Lehrkräften] zwar Fragen stellen, wenn wir welche gehabt hatten. Aber da wir ja auch mit den anderen Azubis zusammengearbeitet haben und auch unser [Ausbilder] da war, konnten wir [...] uns gegenseitig fragen und auch den Ausbildungsmeister. (Tarik).

Dass Auszubildende in dieser Phase exkludiert wurden, liegt weniger an fehlenden digitalen Kompetenzen der Auszubildenden, sondern hängt mit der Gestaltung des Distanzunterrichts zusammen, bei dem Lehrkräfte ad hoc auf Distanzlehre umstellen mussten. Zwar gab es auch Schwierigkeiten, wenn z. B. kein Drucker vorhanden ist, dies konnten die Auszubildenden im Gegensatz zu Schüler\*innen (vgl. Hüttmann et al. 2020) mit Unterstützung des Ausbildungsbetriebs lösen. Jedoch war das Format von Arbeitsblättern ohne ergänzende Erklärungen nur zu bewältigen, wenn entsprechende Unterstützung durch den Betrieb, ausbildungsbegleitende Hilfen oder Mitschüler\*innen geleistet wurde. Diese Unterstützung wurde auch per Messengerdienst WhatsApp oder per Mail genutzt. Bei den befragten sechs Auszubildenden an drei berufsbildenden Schulen wurde kein anderes Lehrformat als das Bearbeiten von ausgedruckten Arbeitsblättern benannt. Hier wäre eine höhere Methodenvielfalt im digitalen Raum wünschenswert gewesen.

#### **4.4 Zusammenfassung**

Digitalisierungsprozesse in der Ausbildung sind für Auszubildende mit Flucht- und Migrationserfahrung zusätzlich erschwert, wenn sie die Zusammenhänge zu den Arbeitsprozessen nicht erkennen können, insbesondere bei möglicherweise abweichenden Lerninhalten in Berufsschule und Betrieb und bei fehlenden Deutschkenntnissen. Vorhandene digitale Kompetenzen werden im Interview seitens des Ausbildungsbetriebs nicht als Brücke gesehen und wertgeschätzt.

Die befragten Auszubildenden haben den Distanzunterricht je nach den von Betrieb und Schule gesetzten Bedingungen sehr unterschiedlich erlebt. Sehr positiv war, dass sie ausnahmslos ihre Ausbildung fortsetzen konnten. Ihre Schwierigkeiten mit dem Distanzunterricht resultierten vor allem aus der Unterrichtsform mit Arbeitsblättern, mit denen sie den Lernstoff allein erarbeiten sollten. Dieses Format deutet auf eine Überforderung, mangelnde Medienkompetenzen bzw. technische Möglichkeiten der Lehrkräfte und Schulen hin, das Lernangebot ad hoc in Distanzunterricht zu übersetzen.

Es gibt jedoch wenig Aufschluss über digitale Kompetenzen der Auszubildenden. Festgestellt werden kann jedoch, dass sie besondere Unterstützung aus persönlichen Treffen zogen, wie im beschriebenen Betriebsschooling oder der fortgesetzten Nachhilfe im Rahmen der ausbildungsbegleiteten Hilfen. Jedoch nutzten sie auch virtuelle Kommunikationsmöglichkeiten mit Mitschüler\*innen und Lehrkräften, was wiederum auf ihre Kompetenzen in diesem Bereich hinweist. Dies war auch die Erfahrung der Studierenden, die die Auszubildenden in dieser Zeit netzbasiert begleiteten: Medienkompetenzen hinsichtlich virtueller Kommunikationsmöglichkeiten sind vorhanden, jedoch wären persönliche Treffen bevorzugt worden.

Dagegen machten Studierende bei der pandemiebedingten Verlagerung von Beratungsstunden mit Schüler\*innen im Übergangssystem die Erfahrung, dass die meisten von ihnen sich zwar in Präsenz an dem Angebot beteiligt hatten, virtuell aber ausstiegen. Die Ursachen waren sehr unterschiedlich und lagen z. B. an fehlendem Datenvolumen, Schwierigkeiten mit dem datenschutzkonformen, aber den Schüler\*innen unbekanntem Webkonferenzsystem, aber auch einer geringeren Verbindlichkeit. Nur vermutet werden kann die Sorge, in der Videokonferenz die persönliche Wohnsituation zu offenbaren.

Die digitale Kluft wird anhand der Interviews vor allem am Beispiel der Berufsorientierung sichtbar: Ohne Unterstützung seitens der Aufnahmegesellschaft bewegten sich die befragten Jugendlichen auf den ihnen bekannten Pfaden im Netz und konnten die inklusionsfördernden Möglichkeiten digitaler Angebote nicht nutzen: „Im Internet hab ich das gesehen und ja. Viele Videos auf YouTube und sowas habe ich gesehen. Äh ich habe mich entschieden, dass ist die einzige Beruf die ich machen kann, ja.“ (Ayaz)

Geflüchtete haben kein Grundwissen zum Berufsbildungssystem und waren in der Berufsorientierung häufig auf sich selbst und damit auf wenige Berufe begrenzt. Dezierte Berufsorientierung oder ein Profiling in der Schule bzw. durch sozialpädagogische Fachkräfte im Rahmen der Jugendberufshilfe benannten die Jugendlichen nicht. Ebenso wenig kennen sie zentrale digitale Tools der Berufsorientierung.

Mangelt es [bei der Recherche von Kindern im Internet] an angemessener Begleitung und einer gemeinsamen Evaluation bzw. Kontextualisierung, bleiben Fehlinformationen im Netz oder auch Missverständnisse und Überforderung auf Seiten der Kinder unentdeckt." (Gerhardts et al. 2021: 151)

Dieses Zitat ist auch für die Berufsorientierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Flucht- und Migrationserfahrung relevant: Berufsorientierung ohne strukturierte pädagogische Begleitung reproduziert die Benachteiligungsszenarien und führt zu Log-In-Konstellationen, in denen Jugendliche immer wieder auf die ihnen bereits bekannten Berufsbilder zurückgeworfen werden, statt eine interessenorientierte, chancengerechte Suche nach der geeigneten Ausbildung zu ermöglichen. Dies gilt nicht nur, aber insbesondere auch für digitale Informationsmöglichkeiten zur Berufsorientierung.

## 5 (Sozial)Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte als Bindeglied zu relevanten Medienkompetenzen in der Berufsorientierung

Kutscher (2019) hat die Mediennutzung (*Activity*) von jungen Geflüchteten in die Kapitaltheorie Bourdieus (2018 [1992]) eingeordnet. Grundsätzlich ist das Nutzungsverhalten abhängig von Interessen, Wissen, Fähigkeiten und Möglichkeiten. Differenzen ergeben sich bei einer unterschiedlichen Wahrnehmung von relevanten Inhalten und Aufmerksamkeits- und Navigationsentscheidungen durch habitualisierte Nutzungspraktiken (Kutscher 2019). Die vorhandenen digitalen Kompetenzen von zugewanderten Jugendlichen sind dabei häufig nicht verwertbar, weil ihnen die in Deutschland bildungsrelevante Anschlussfähigkeit fehlt. Daraus folgen – gemeinsam mit der fehlendem Zugang zum Internet (*Connection*) – Hürden und Barrieren nicht nur zur digitalen Teilhabe.

Selbst wenn entsprechende Devices zur Verfügung stehen, wie z.B. die Tablets im Interview des Ausbildungsbetriebs, fehlt das Wissen um die Nutzung von Software. Digitale Teilhabe in der Berufsorientierung ist ohne Begleitung nur eingeschränkt möglich. Die digitale Kluft verläuft entlang des Zugangs zu ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital. Sozioökonomische Benachteiligung und der fehlende Anschluss an entsprechende Netzwerke der Aufnahmegesellschaft kann über den Anschluss zum kulturellen Kapital vermindert werden.<sup>3</sup>

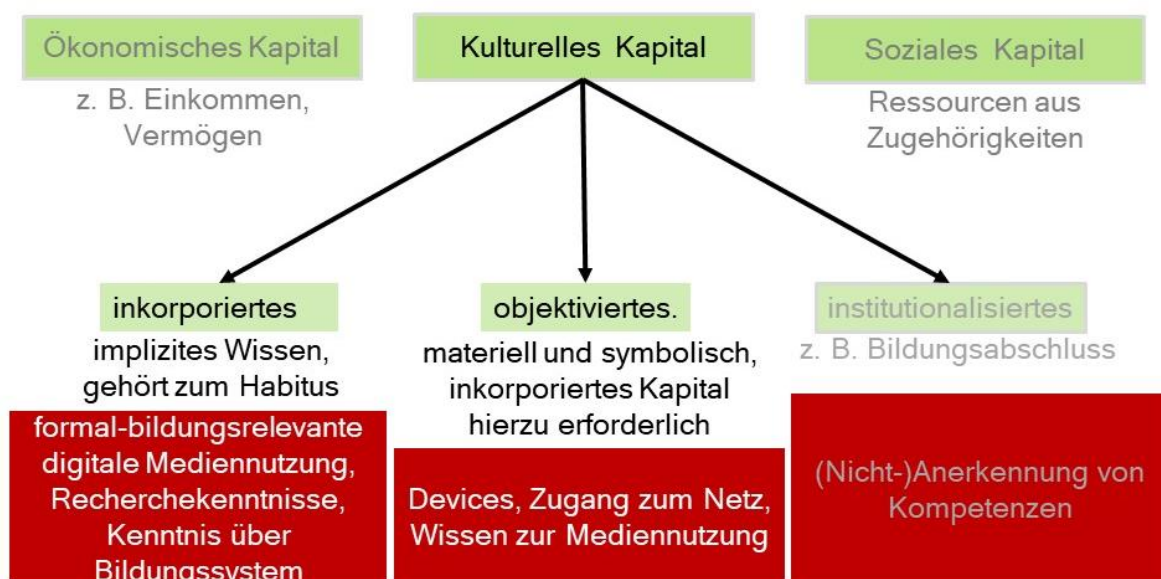


Abbildung 3: Kapitaltheorie nach Bourdieu zur Mediennutzung von Schüler\*innen bei der Berufswahl (eigene Darstellung nach Berger/Neu 2007: 247)

Digital-kulturelles und soziales Kapital können Schüler\*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung über Brückenskapital zu anschlussfähigen und bildungsrelevanten Medienkompetenzen aufbauen. Dazu können Lehrkräfte und (Sozial-)Pädagog\*innen als Bindeglied zwischen

<sup>3</sup> Diese Sichtweise ist hinsichtlich des strukturellen und Alltagsrassismus stark vereinfachend, weil sie die Aufnahmegesellschaft nicht mitbetrachtet. Sie orientiert sich an der Kapitaltheorie.

der Lebenswelt in der Aufnahmegesellschaft, digitalen Angeboten und Kompetenzen sowie der häufig in den digitalen Raum verlagerten transnationalen Lebenswelt der Jugendlichen fungieren. Brückenskapital wurde auch in der Pandemie durch Personen zur Verfügung gestellt, indem sie unmittelbar an den bestehenden Herausforderungen ansetzten, indem sie z. B. Programmfunktionen erklärten (Rusert 2023; Hüttmann/Fujii/Kutscher 2020).

Diese intensive Begleitung benötigen die Jugendlichen mit Flucht- und Migrationserfahrung ebenfalls für die Nutzung der relevanten und nicht barrierefreien Informationsmedien zur Berufswahl, wie z.B. BERUFENET oder Planet-Beruf. So schilderte eine Berufsberaterin, dass sie eigene Anleitungen zur Nutzung der Tools entworfen habe, die Schüler\*innen sich aber selbst damit nicht allein orientieren könnten. Berufsberatung muss sich somit (auch) als Medienbildung verstehen. Für Internetrecherchen benötigen die Schüler\*innen Inspirationen für neue Wege, die möglichst anschlussfähig an die bekannten Zugänge neue erschließen. Mit der Aneignung erweitern sie ihr kulturelles Kapital und damit ihre Teilhabemöglichkeiten.

Damit diese Sicht auf den Aufbau von anschlussfähigen Kompetenzen nicht einseitig bleibt und damit klassischen Assimilationsforderungen entsprechen würde, sind die vorhandenen digitalen Kompetenzen der Jugendlichen wertzuschätzen und zu berücksichtigen. Digitale Tools sollten auf diesen ausgeprägt vorhandenen digitalen Kompetenzen aufbauen und adressat\*innenorientiert und zusätzlich barrierefrei gestaltet werden. Diese Forderung wurde bereits im Bildungsbericht 2020 aufgestellt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

Kompetenzen sind nicht nur auf der Seite der Jugendlichen zu fördern, sondern auch bei Berufsberatenden und Lehrkräften, damit sie als Bindeglied fungieren können. Eine medienbildende Berufsorientierung muss daher ganzheitlich gedacht werden, neben den Beratenden sind auch Schulen und Träger der Jugendberufshilfe sowie die Ressourcenausstattung einzu-beziehen.

Medienkompetenz kann [...] nicht ohne Fragen von Qualifizierung und Organisation thematisiert werden, Zielgruppenorientierung nicht ohne Datenschutz und die technische Ausstattung von Trägern nicht ohne Konzepte für die Anwendung. [...] [D]ie weiter voranschreitende digitale Transformation in der bildungsbezogenen Beratung [muss] in ganzheitliche Konzepte auf allen und durch alle Akteurs-ebenen gedacht und gestaltet werden [...], um die Potenziale für junge Menschen zukunftsorientiert zu nutzen und zu fördern. (Enssen/Klaudy/Stöbe-Blossey 2022: 56)

Im November 2022 stellte das Bundesinstitut für Berufsbildung ein neues digitales Tool zur Berufsorientierung, die Berufswahlapp (<https://berufswahlapp.de/>), vor. Sie berücksichtigt neben den unmittelbar betroffenen Schüler\*innen auch deren Familien, Lehrkräfte, Berufsberater\*innen und Unternehmen. Ihre Oberfläche gleicht der eines sozialen Netzwerks und ermöglicht Schüler\*innen, Ziele und Entwicklungen in Form eines Portfolios nachzuverfolgen. Auch wenn der Einstieg für die Zielgruppe mit einem Video von über neun Minuten Dauer eher gegen eine Adressat\*innenorientierung spricht und zumindest keine Information über maschinelle Übersetzungsfunktionen vorliegt, könnte dieses Medium inklusive Wirkungen auch für Geflüchtete entfalten, wenn das Tool gemeinschaftlich in der Schule und in der Jugendberufshilfe genutzt wird. So könnten auch ihre Bedürfnisse in die Weiterentwicklung einfließen und bei der Evaluation und Weiterentwicklung besonders berücksichtigt werden.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Online: [https://www.bildungsbericht.de/static\\_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf](https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf) (07.01.2023).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2022): Berufsbildungsbericht 2022. Online: [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1) (07.01.2023).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2020): Berufsbildungsbericht 2020. [https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/Berufsbildungsbericht\\_2020.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2020.pdf) (07.01.2023).
- Bundesagentur für Arbeit, Statistik & Arbeitsmarktberichterstattung (Hrsg.) (2020): Arbeitsmarktintegration von schutzsuchenden Menschen. Berichte: Arbeitsmarkt kompakt. Nürnberg.
- Berger, P./Neu P. (2007): Sozialstruktur und soziale Ungleichheit. In: Joas, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Soziologie. Frankfurt. 241-266.
- Bourdieu, P. (2018 [1992]). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur, Bd. 1. Hamburg.
- Brücker, H./Gundacker, L./Hauptmann, A./Jaschke, P. (2021): Die Arbeitsmarktwirkungen der COVID-19-Pandemie auf Geflüchtete und andere Migrantinnen und Migranten. IAB-Forschungsbericht 5.2021. Nürnberg. Online: <https://doku.iab.de/forschungsbericht/2021/fb0521.pdf> (06.01.2023).
- Chilla, S./Filk, C. (2021): Inklusiv-digitale Sprachenbildung: Ein interdisziplinärer Forschungsansatz. Medienimpulse, 59(4). Doi: <https://doi.org/10.21243/mi-04-21-09>.
- Dionisius, R./Matthes, S./Neises, F. (2018): Weniger Geflüchtete im Übergangsbereich, mehr in Berufsausbildung? Welche Hinweise liefern amtliche Statistiken? Bonn.
- Döbeli Honegger, B. (2020): Digitalisierung, Digitalität & Co. Online: <http://blog.doebe.li/Blog/DigitalisierungDigitalitaetUndCo> (07.01.2023).
- Emmer, M./Kunst, M./Richter, C. (2020): Information seeking and communication during forced migration: An empirical analysis of refugees' digital media use and its effects on their perceptions of Germany as their target country. In: Global Media and Communication 2020, 16(2), 167-186. Online: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1742766520921905> (07.01.2023).
- Enssen, S./Klaudy, E. K./Stöbe-Blossey, S. (2022): Berufsorientierung im digitalen Wandel: Herausforderungen und Perspektiven in der Jugendhilfe. Online: [https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico\\_mods\\_00077039](https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00077039) (22.11.2022).
- Friedrich-Liesenkötter, H./Lemke, F./Hüttmann, J. (2021): Teilhabe durch Digitalität? – Potenziale und Limitierungen digitalisierter Bildungsarrangements für die (Bildungs-)Teilhabe geflüchteter Jugendlicher. In: Wahl, J./Schell-Kiehl, I./Damberger, T. (Hrsg.): Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität. Education, Social Work and Digitality. Weinheim, 179-192.



Friedrich-Liesenkötter, H./Hüttmann J./Müller, F. (2020): Teilhabe von geflüchteten Jugendlichen im Kontext digitaler Medien. In: Peterlini, H./Donlic, J. (Hrsg.): Jahrbuch Migration und Gesellschaft 2019/2020 Schwerpunkt »Digitale Medien«. Bielefeld, 65-84.

Gerhardts, L./Kamin, A.-M./Meister, D. M./Richter, L./Teichert, J. (2020): Entwicklung von Selbstlern- und Medienkompetenz im Homeschooling – Chancen und konzeptionelle Anforderungen. In: PFLB; Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung. 6, 139-154.

Hüttmann, J./Fujii, M. S./Kutscher, N. (2020): Teilhaben?! Bildungsbezogene Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche in Zeiten der COVID-19-Pandemie. In: Medienimpulse, 58(2), 1-30.

Janssen, S./Leber, U. (2020): Weiterbildung in der Corona-Krise: ELearning ist eine Chance für Unternehmen. IAB-Forum. Online: <https://www.iab-forum.de/weiterbildung-in-der-corona-krise-e-learning-ist-eine-chance-fuer-unternehmen/> (07.01.2023).

Kart, M./Rusert, K./Stein, M. (2020): Auszubildende mit Fluchterfahrung im ländlichen Raum: Projektergebnisse aus dem Landkreis Vechta. In: Sozialraum.de, 12(1). Online: <https://www.sozialraum.de/auszubildende-mit-fluchterfahrung-im-laendlichen-raum.php> (07.01.2023).

Kerres, M. (2020): Bildung in der digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen. In: Zeitschrift MedienPädagogik, 17, 1-32.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2021): Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf) (07.01.2023).

Knuth, M. (2022): Der Corona-Effekt. Was wissen wir über die Arbeitsmarktsituation von Migrant\_innen und Geflüchteten in der Pandemie? Bonn.

Kutscher, N. (2019): Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung. In: Die deutsche Schule, 111, 379-390.

Kutscher, N. /Kreß, L.-M. (2015): „Internet ist gleich mit Essen“ Empirische Studie zur Nutzung digitaler Medien durch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Online: [https://images.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1.1\\_Startseite/3\\_Nachrichten/Studie\\_Fluechtling\\_kinder-digitale\\_Medien/Studie\\_Fluechtlingskinder\\_und\\_digitale\\_Medien\\_Zusammenfassung.pdf](https://images.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1.1_Startseite/3_Nachrichten/Studie_Fluechtling_kinder-digitale_Medien/Studie_Fluechtlingskinder_und_digitale_Medien_Zusammenfassung.pdf) (07.01.2023).

Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (2020): Erwerbsleben in der Corona-Krise: Welche Rolle spielen Bildungsunterschiede? NEPS Corona & Bildung, Bericht Nr. 22. September. Bamberg.

Möhring, K./Heinemann, F./Naumann, E./Reifenscheid, M./Blom, A. G./Wenz, A./Rettig, T./Lehrer, R./Krieger, U./Juhl, S./Friedel, S./Fikel, M./Cornesse, C. (2020): Die Mannheimer Corona-Studie: Schwerpunktbericht zum subjektiven Arbeitslosigkeitsrisiko der Beschäftigten in Deutschland. Mannheim.

Montoya, S. (2018): Meet the SDG 4 Data: Indicator 4.4.1 on Skills for a Digital World. Online: <http://uis.unesco.org/en/blog/meet-sdg-4-data-indicator-4-4-1-skills-digital-world> (31.10.2022).

Nascimbeni, F./Vosloo, S. (2019): Digital Literacy for Children: Exploring definitions and frameworks (Scooping Paper No. 01). New York.

Rude, B. (2022): Geflüchtete Kinder und Covid-19: Corona als Brennglas vorhandener Problematiken. In: IFO Schnelldienst 12/2020. Online: <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-12-rude-gefluechtete-kinder-covid-19.pdf> (07.01.2023).

Rusert, K. (2023): Digitalisierung in der Arbeit mit Menschen mit Fluchthintergrund. Erfahrungen mit analogen und digitalen Fehlern in der Digitalisierung (sozial)pädagogischer Angebote. In: Beushausen, J./Rusert, K./Stummbaum, M. (Hrsg.): Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit. Stuttgart, 193-204.

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. In: bwp@ Ausgabe 46, Soziale Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit in der Berufsbildung, Online: [https://www.bwpat.de/ausgabe42/rusert\\_etal\\_bwpat42.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe42/rusert_etal_bwpat42.pdf) (07.01.2023).

Rusert, K./Kart, M./Scherak, L./Stein, M. (2020): Social skills for refugee trainees in dual vocational education: A German Case study. In: Canadian Diversity, 17(2), 61-69.

Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2021): „[...] Aber ich habe auch meine Chance hier gekriegt“ – Bildungsaspirationen und Berufsorientierung junger Geflüchteter in Ausbildung. In: Berufsbildung, 189, 6-9.

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./Stein, M. (2022): Freundschafts- und Hilfebeziehungen Geflüchteter in der Berufsschule. In: PFLB. PraxisForschungLehrer\*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung. Themenheft Freundschaften und prosoziale Kontakte im Schulkontext. 72-88.

Rusert, K./Stein, M. (2022): Chances and discrimination in dual vocational training of refugees and immigrants in Germany. In: Journal of Vocational Education & Training, SI: TVET Race and ethnicity in the global south and north. 1-21.

Silva, A. C./Prömel, C./Zinn, S. (2022): Geflüchtete in Deutschland fühlten sich in der Corona-Pandemie stärker diskriminiert als zuvor. DIW Wochenbericht 18/2022. Berlin.

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

Statistisches Bundesamt (2022): Wirtschaftsrechnungen. Private Haushalte in der Informationsgesellschaft – Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (Mikrozensus-Unterstichprobe zur Internetnutzung). Online: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/IT-Nutzung/Publicationen/Downloads-IT-Nutzung/private-haushalte-ikt-2150400217004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/IT-Nutzung/Publicationen/Downloads-IT-Nutzung/private-haushalte-ikt-2150400217004.pdf?__blob=publicationFile) (17.11.2022).

Stein, M. (2020): Von Pat/innen und Lots/innen – Coaching- und Mentorenprogramme in der Studien- und Berufsorientierung. In: Rahn, S./Brüggemann, T. (Hrsg.): Lehr- und Arbeitsbuch zur Studien- und Berufsorientierung. 2. aktualisierte und überarb. Auflage, Münster, 454-465.

Stein, M./Kart, M./Rusert, K./Möller, M. (2023): Inklusion in der beruflichen Bildung vor dem Hintergrund der Corona-Krise – Handlungsbedarfe für die Arbeit mit jungen Geflüchteten in der dualen Berufsausbildung. In: Kergel, D./Schomers, B./Trotzke/Sen, K./Staats, M./Friele, B./Kart, M./Rieger, J. (Hrsg.): Soziale Arbeit und gesellschaftliche Transformation zwischen Exklusion und Inklusion. Wiesbaden. 193-204.

Stummbaum, M./Rusert, K. (2021): Zukünfte Sozialer Arbeit – digital und wie bei Ikea. Szenarien Sozialer Arbeit in der Digitalisierung. In: Wunder, M. (Hrsg.): Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn, 191-200.

Sturm, M. (2021): Digitalität als Ort der Ausgrenzung und sozialer Gerechtigkeit. Hessische Blätter für Volksbildung (HBV). 2021 (2), 85-94.

Sturm, M./Pinsent-Johnson, C. (2020): Canada's Digital Divide: A Spotlight on the Differences in Online Connection, Activity and Benefits [research brief]. New Language Solutions. Online: <http://learnit2teach.ca/wpnew/what-is-the-digital-divide-and-what-does-it-mean-for-our-learners/> (17.11.2022).

Trültzsch-Wijnen, C. (2017): Ein Recht auf Medienkompetenz? In: medienimpulse, 55(1), 201724. Online: <https://doi.org/10.21243/medienimpulse.2016.4.1037> (07.01.2023).

UNESCO (2003): The Prague Declaration. Towards An Information Literate Society. Online: <https://ar.unesco.org/sites/default/files/praguedeclaration.pdf> (07.01.2023).

Vennemann, M./Schwippert, K./Eickelmann, B./Massek, C. (2019): Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im zweiten internationalen Vergleich. In: Eickelmann, B./Bos, W./Gerigk, J./Goldhammer, F./Schaumburg, H./Schwippert, K./Senkbeil, M./Vahrenhold, J. (Hrsg.): ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster, 335-366.

Walden, Andreas (2021): Youtube Channel zu Postdigitaler Mediendidaktik. Online: <https://www.youtube.com/channel/UC5ICBwmmFyJFgBhGpCZE0XQ> (07.01.2023).

## Zitieren des Beitrags

---

Rusert, K./Stein, M. (2023): Wo verläuft die „Digitale Kluft“? - Perspektiven auf digitale Kompetenzen junger Geflüchteter in der Berufsorientierung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 43, 1-19. Online: [https://www.bwpat.de/ausgabe43/rusert\\_stein\\_bwpat43.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe43/rusert_stein_bwpat43.pdf) (17.03.2023).

## Die Autorinnen

---



### **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. 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>