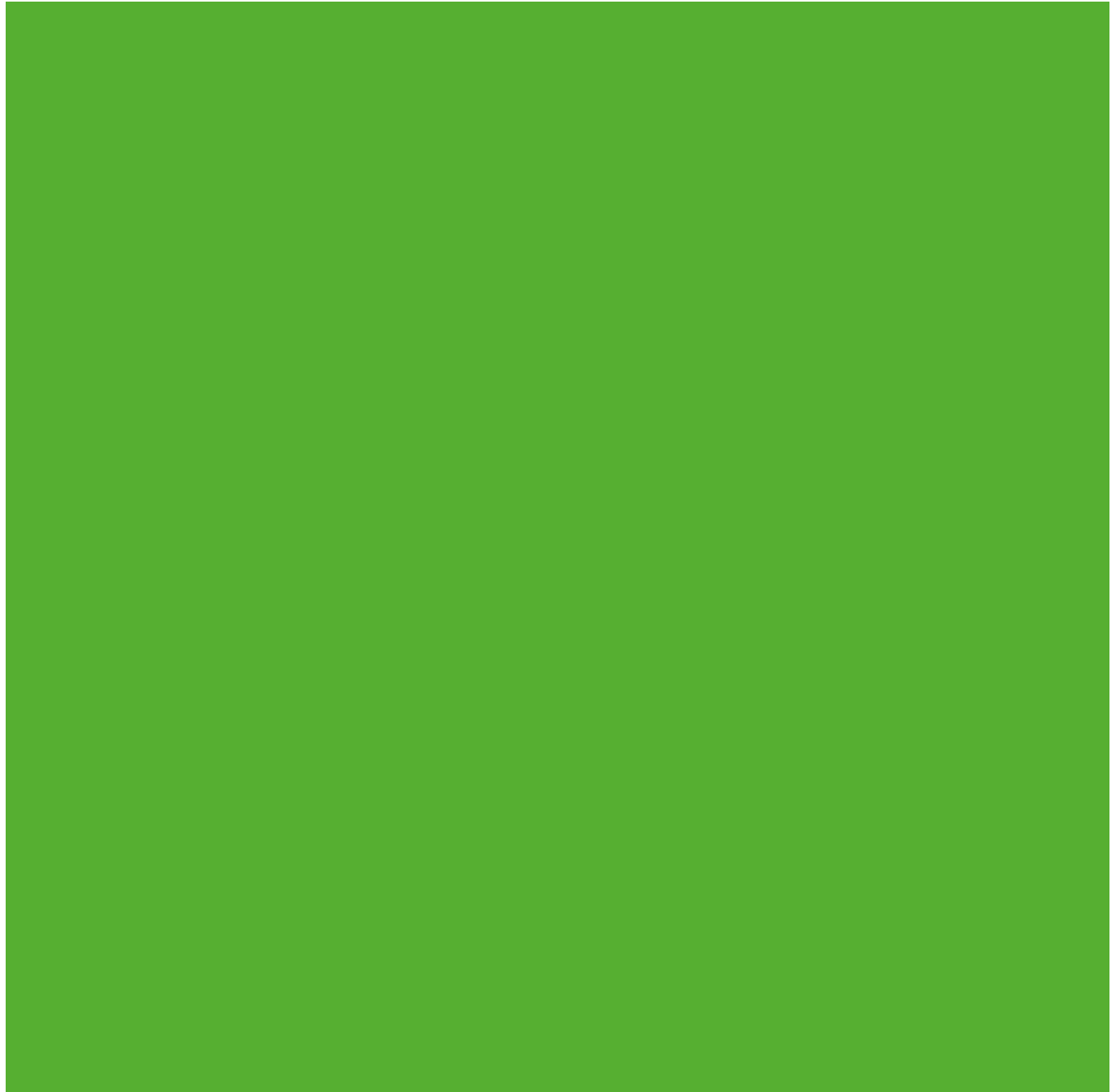




Heraus aus dem Labyrinth

Jungen Neuzugewanderten in Europa den Weg zur
Berufsbildung erleichtern



Studie des SVR-Forschungsbereichs 2020-1

Die Studie wurde gefördert von der Stiftung Mercator

Der Sachverständigenrat ist eine Initiative von:

Stiftung Mercator, VolkswagenStiftung, Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stifterverband
und Vodafone Stiftung Deutschland

Zitiervorschlag:

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) 2020: Heraus aus dem Labyrinth. Jungen Neuzugewanderten in Europa den Weg zur Berufsbildung erleichtern, Berlin.



Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	4
1 Berufliche Bildung in Europa: Motor der Integration für junge Neuzugewanderte	6
1.1 Fallauswahl und methodisches Vorgehen	7
1.2 Aufbau der Studie	8
2 Berufsbildungssysteme in Deutschland, Österreich, Slowenien und Spanien: Ausgestaltung und Attraktivität.....	9
3 Das Labyrinth vor der beruflichen Bildung: Was hindert, was hilft?	12
3.1 Regulatorische und strukturelle Voraussetzungen für den Berufsbildungszugang	12
3.2 Alltägliche Belastungen: zusätzliche Erschwernisse entlang des Weges.....	21
3.3 Gute Praxis: durchgängige Beratung von Ankunft bis Ausbildung und ‚Ausbildungs- vorbereitung aus einer Hand‘	27
3.4 Fazit: wegweisende Rolle des Personals vor Ort.....	31
4 Lokale Einblicke: Gestaltung von Bildungszugängen in acht europäischen Kommunen...	31
4.1 Gestaltungsspielräume des Personals in Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen ..	32
4.2 Gute Praxis: bessere Bildungsintegration dank verlässlicher Netzwerkstrukturen	40
5 Handlungsansätze: Ausbildungschancen für junge Neuzugewanderte in Europa verbessern.....	42
5.1 Ausbildungsstrukturen fit machen für den ‚Normalfall Vielfalt‘	44
5.2 Multiprofessionelle Bildungsnetzwerke nachhaltig gestalten	46
6 Ausblick.....	48
Literatur	49
Anhang.....	56
Abbildung.....	56
Tabellen.....	58
Abbildungsverzeichnis.....	63
Tabellenverzeichnis.....	63
Verzeichnis der Info-Boxen	63

Das Wichtigste in Kürze

- Berufliche Bildung eröffnet jungen Neuzugewanderten die Chance auf eine qualifizierte Beschäftigung in der Europäischen Union (EU) und fördert gesellschaftliche Teilhabe.
- Für viele junge Neuzugewanderte gleicht der Zugang zu beruflicher Bildung einem Labyrinth. Die Wege der Ausbildungswilligen werden länger, wenn sie aufgrund ihres Aufenthaltsstatus, ihres Alters oder fehlender anerkannter Zertifikate aus den Regelangeboten fallen oder wenn z. B. Sprachkenntnisse und notwendige finanzielle Mittel fehlen.
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Kommunen – z. B. in Beratungsstellen, Bildungsstätten und Behörden – verfügen jedoch über Spielraum, den Zugang zu beruflicher Bildung zu gestalten und die Neuzugewanderten dadurch gesellschaftlich zu integrieren.
- Vorbereitungs- und Ausbildungsstrukturen sollten gezielt an den Bedarf der Jugendlichen und jungen Erwachsenen angepasst und überdies flexibilisiert werden.
- Junge Zugewanderte sollten engmaschig und kontinuierlich beraten und lokale *gatekeeper* durch multiprofessionelle Bildungsnetzwerke und verlässliche Finanzierung nachhaltig unterstützt werden.

Zusammenfassung

Seit dem Jahr 2014 sind mehr als fünf Millionen Jugendliche und junge Erwachsene in die Europäische Union geflüchtet, anderweitig zugewandert oder als Unionsangehörige innerhalb des Staatenverbands gewandert. In der Übergangsphase ins Erwachsenenalter bietet die berufliche Bildung jungen Neuzugewanderten einen praxisorientierten Einstieg in eine qualifizierte Beschäftigung. Daraus entsteht eine Win-win-Situation für die Neuzugewanderten und die Einwanderungsländer: Berufliche Bildung fördert nicht nur die gesellschaftliche Integration der jungen Menschen, sondern trägt auch zur Fachkräftesicherung bei.

Ziel der vorliegenden Studie des Forschungsbereichs beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) ist es, am Beispiel von vier EU-Mitgliedstaaten – Deutschland, Österreich, Slowenien und Spanien – die Strukturen und Praktiken zu identifizieren, die den Zugang von neuzugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu beruflicher Bildung erleichtern und damit ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhen. Dazu

wurden nationale, regionale sowie kommunale Zugangsregeln und -praktiken zu beruflicher Bildung in diesen Ländern untersucht sowie 122 Experteninterviews ausgewertet. Das Ergebnis: **Der Weg in die berufliche Bildung gleicht häufig einem Labyrinth.** Wer aufgrund seines Aufenthaltsstatus über keine Arbeitserlaubnis verfügt, nicht die notwendigen Zertifikate vorweisen kann oder infolge seines Alters aus der (Berufs-)Schulpflicht herausfällt, ist deutlich im Nachteil und muss oft längere Umwege auf sich nehmen. Zwar werden in den vier Staaten Sprachkurse und häufig auch fachliche Vorbereitungsangebote für Neuzugewanderte bereitgestellt. Doch das Angebot ist meist unübersichtlich und die Zugangsmöglichkeiten sind ähnlich voraussetzungsreich wie die Ausbildungen selbst. Zudem belasten im Alltag finanzielle Engpässe, mangelnde Systemkenntnis, ein hohes sprachliches und fachliches Lernpensum sowie bisweilen psychische, soziale und wohnräumliche Belastungen oder Diskriminierung junge Neuzugewanderte.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Kommunen – in Beratungsstellen, Bildungsstätten, Be-



hörden und anderen Einrichtungen – **verfügen über Spielräume bei der Gestaltung der Zugänge zu beruflicher Bildung, wie aus den Analysen hervorgeht.** Ihre Arbeit ist für die weiteren Lebensläufe und die Integration der jungen Neuzugewanderten von entscheidender Bedeutung: **Sie können die Wege durch das Labyrinth beruflicher Bildung erleichtern oder erschweren, je nachdem, auf welche Weise sie die Ermessensspielräume auslegen, über die sie im Rahmen ihres Arbeitsauftrags verfügen. Das Engagement der Wegbegleiterinnen und Wegbegleiter geht hierbei häufig sogar über ihren eigentlichen Arbeitsauftrag hinaus.** Drei Faktoren beeinflussen die Entscheidungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter besonders: eine wahrgenommene Rechtsunsicherheit, knappe Ressourcen und individuelle Überzeugungen. Letztere werden unter anderem dadurch beeinflusst, wie viel Kontakt sie zu Neuzugewanderten haben.

Berufliche Bildung kann ein wichtiger Motor für die Partizipation junger Neuzugewandeter am Arbeitsmarkt und an der Gesellschaft insgesamt sein. Für viele Neuzugewanderte, insbesondere für Flüchtlinge ohne sicheren Aufenthaltsstatus, ist sie jedoch häufig schwer zu erreichen, z. T. aufgrund rechtlicher Barrieren. Diese spiegeln nicht zuletzt das ordnungspolitische Anliegen der Mitgliedstaaten, Zuwanderung zu steuern und zu kontrollieren. Gleichzeitig ist bei der Gestaltung von Zugängen zur Berufsbildung auch das Integrationsinteresse mit zu bedenken: Viele Personen mit ursprünglich nachrangigem Zugang zum Arbeitsmarkt werden faktisch dauerhaft bleiben, und eine fehlende frühzeitige Vorbereitung kann die langfristige Arbeitsmarktintegration behindern. Und schließlich begegnen auch Neuzugewanderte mit

vollen Zugangsrechten auf ihrem Weg in die Ausbildung häufig strukturellen Herausforderungen, die es zu adressieren gilt. **Die Arbeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor Ort bietet daher wichtige Ansatzpunkte, um die Bildungszugänge für junge Zuwanderinnen und Zuwanderer zu gestalten und zu verbessern.**

Damit der Zugang zur Berufsbildung gelingt, empfiehlt der SVR-Forschungsbereich:

- **Ausbildungsstrukturen anzupassen für den ‚Normalfall Vielfalt‘:** Sprach- und Vorbereitungskurse sollten ausgeweitet und stärker auf die Bedarfe der zugewanderten Zielgruppe ausgerichtet werden. Die berufliche Ausbildung selbst sollte flexibilisiert werden. Es braucht eine engmaschige und kontinuierliche Beratung von Anfang an.
- **Multiprofessionelle Bildungsnetzwerke nachhaltig zu gestalten:** Damit eine ‚Ausbildungsvorbereitung aus einer Hand‘ gelingen kann, benötigen die Wegbegleiter, also die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Kommunen, unterstützende Strukturen. Bildungsnetzwerke haben sich hier bewährt – sie tragen zum Austausch und zur Weiterbildung sowie zu einer Systematisierung der Angebotsstruktur maßgeblich bei. Daher sollten sie, wo nötig, ausgebaut und verstetigt werden. Auch auf regionaler und nationaler Ebene müssen zuständige Bildungs-, Arbeits- und Ordnungsbehörden an einem Strang ziehen, um die lokale Ausbildungsintegration junger Neuzugewandeter zu stärken.

Solche Angebote brauchen eine verlässliche Finanzierung und sollten – datengestützt und entsprechend dem lokalen Bedarf – durch europäische und nationale Förderprogramme gefördert werden.

1 Berufliche Bildung in Europa: Motor der Integration für junge Neuzugewanderte¹

Die Migrationsbewegungen in die Europäische Union sowie innerhalb des Staatenverbunds haben seit der Mitte des vergangenen Jahrzehnts stark zugenommen. **Dabei waren mehr als 5,3 Millionen der zwischen 2014 und 2018 Zugewanderten ältere Jugendliche und junge Erwachsene.² Dies entspricht etwa einem Viertel des gesamten EU-Wanderungsgeschehens (24,8 %) (Eurostat 2020a).** Zu den häufigsten Wanderungsgründen der jungen Neuzugewanderten³ zählen neben EU-Binnenwanderung vor allem Flucht, Familienzusammenführung und Fachkräftemigration. Die Mehrzahl der neuzugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen plant, im EU-Ausland beruflich Fuß zu fassen, und erkennt das Bildungsangebot vor Ort als wichtigen Schritt auf dem Weg dorthin. Hierbei sind ein zügiger Arbeitsmarktzugang und die damit verbundene finanzielle Unabhängigkeit für viele zentral (vgl. OECD 2019: 42–44; IAB 2019: 8; IAW/ISG/SOKO 2018: 75; SVR 2019: 112–113).

Wie gut es den Jugendlichen und jungen Erwachsenen gelingt, im Zielland Zugang zu Bildung zu finden,

ist häufig wegweisend für ihre Integration.⁴ Viele bringen bereits schulische und mitunter auch berufliche oder akademische Bildungsabschlüsse mit. Andere hingegen haben bislang keinen Abschluss und durch ihre Flucht oder andere Umstände ein oder mehrere Schuljahre verpasst (Eurostat 2020b). Eine Berufsausbildung bietet Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine große Chance. Viele Neuzugewanderte erkennen die Bedeutung lokal erworbener Qualifikationen und sind sehr motiviert, ihren Bildungsweg nach der Ankunft fortzusetzen (vgl. SVR 2018: 23; IAB 2019: 8; Granato 2017: 29–31). Auch ein Hochschulstudium ist für viele attraktiv, allerdings erfüllen nur wenige Neuzugewanderte nach Ankunft die notwendigen sprachlichen und fachlichen Anforderungen (OECD 2019: 18–19; DAAD 2018: 23; DAAD 2017: 21).⁵ **Die Berufsausbildung ermöglicht den jungen Menschen dagegen einen praxisorientierten Einstieg in eine qualifizierte Beschäftigung. Das Ausbildungszeugnis erhöht auf den zertifikatsorientierten Arbeitsmärkten der EU-Mitgliedstaaten die Chance auf eine spätere Anstellung deutlich.⁶** So liegt in der Europäischen Union die Arbeitslosenquote unter Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung deutlich niedriger als diejenige unter ungelerten Personen

- 1 Das Forschungsprojekt, in dessen Rahmen diese Studie entstanden ist, wird von der Stiftung Mercator gefördert. Die Studie wurde begleitet von Prof. Dr. Viola Georgi, Mitglied des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Verantwortlich für diese Veröffentlichung ist der SVR-Forschungsbereich. Die Argumente und Schlussfolgerungen spiegeln nicht notwendigerweise die Meinung des SVR wider. Die Autorinnen und der Autor der Studie danken den Projektpartnerinnen und -partnern Judith Schnelzer, Prof. Dr. Yuri Kazepov, Dr. Elisabetta Mocca und Tatjana Boczy von der Universität Wien. Wir danken Dr. Nina Perger und Assoc. Prof. Dr. Andreja Vezovnik von der Universität Ljubljana sowie Dr. Judith Jacovkis, Dr. Alejandro Montes und Prof. Dr. Xavier Rambla von der Autonomen Universität Barcelona. Ebenso zu danken ist Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral, PD Dr. Roman Lehner, Emma Beelen, Yunus Berndt, Alyona Fedina, Malte Götte, Mai-Linh Ho Dac, Sophie Meiners, Jasmin Stark, Serkan Ünsal und Clara Zeeh für ihre Unterstützung im Rahmen des Projekts. Vielen Dank außerdem an die engagierten Akteure, u. a. die START-Stiftung, die das Erhebungsteam an junge Neuzugewanderte für Feldinterviews in Deutschland vermittelten, sowie an die Personen, die sich für die Interviews zur Verfügung gestellt haben.
- 2 Da europäische Zuwanderungsdaten für die in dieser Studie betrachtete Gruppe der 16- bis 25-Jährigen nicht verfügbar sind, wird an dieser Stelle näherungsweise auf Daten für 15- bis 24-Jährige zurückgegriffen.
- 3 Als Neuzugewanderte gelten in der vorliegenden Studie alle Personen, die seit Januar 2014 in ein EU-Land eingereist sind und dort ihren (vorübergehenden) Wohnsitz einnehmen. Die Studie legt einen Schwerpunkt auf Zuwanderinnen und Zuwanderer aus Drittstaaten, die sich im Vergleich zu EU-Zugewanderten meist einem schwierigeren Zugang zu Ausbildung gegenübersehen. Die Erfahrungen von EU-Zugewanderten werden jedoch punktuell mitbetrachtet.
- 4 Bildungszugang meint hier nicht nur den Moment, in dem ein Ausbildungsvertrag unterschrieben wird, sondern die gesamte Übergangsphase in die berufliche Bildung (vgl. Parreira do Amaral/Stauber/Barberis 2015; Wolter 2013). Bei Neuzugewanderten kann diese Phase mehrere Vorbereitungskurse umfassen.
- 5 Je nach Durchlässigkeit des jeweiligen Bildungssystems kann eine abgeschlossene Berufsausbildung später weiterführende Wege ins Studium eröffnen.
- 6 Die Relevanz zertifizierender Bildungsangebote wird nicht nur durch jüngere Strategien und Förderprogramme auf europäischer und nationaler Ebene verdeutlicht; auch einschlägige Studien wie z. B. eine Untersuchung des Internationalen Währungsfonds in 13 EU-Ländern unterstreichen diese. Die Studie zeigt, dass Zuwanderinnen und Zuwanderer deutlich erfolgreicher in den Arbeitsmarkt einmünden, wenn sie nach ihrer Ankunft im Zielland die dortigen Bildungsangebote nutzen. Die aus dem Ausland ‚mitgebrachte‘ Bildung ist hingegen weniger wichtig (Ho/Turk-Ariss 2018: 13–15).



(CEDEFOP 2020b: 75–76). Insbesondere in Branchen, in denen ein erhöhter Fachkräftebedarf herrscht – in vielen EU-Ländern beispielsweise in der Pflege oder in technischen Berufen (CEDEFOP Skills Panorama 2016), besteht die Chance einer guten Platzierung auf dem Arbeitsmarkt. Hiervon profitieren nicht nur die Zugewanderten selbst, sondern auch die Wirtschaft und die Sozialsysteme innerhalb von Europa. Bildungsbenachteiligte Jugendliche sind später im Erwachsenenalter häufig auf Transferleistungen angewiesen und zahlen im Durchschnitt weniger Steuern als Erwerbstätige mit besser entlohnten Tätigkeiten (Piopiunik/Wößmann 2010). Wenn Menschen sich gesellschaftlich ausgeschlossen fühlen, kann dies außerdem dazu führen, dass sie sich weniger engagieren, eher zurückziehen und ihre psychische und körperliche Gesundheit beeinträchtigt wird, was wiederum höhere gesamtgesellschaftliche Transferkosten verursacht (vgl. Pascoe/Smart Richman 2009; Benner et al. 2015; Ensher et al. 2001). **Kurz gesagt: (Berufliche) Bildung ist ein Schlüssel zu gesellschaftlicher Teilhabe.** Folglich hat die Frage nach den Zugangsmöglichkeiten zu beruflicher Bildung einen wegweisenden Charakter, sowohl für junge Zuwanderinnen und Zuwanderer als auch für die Länder, in denen sie leben (vgl. SVR 2014: 97–116; SVR 2019: 157–173).

Der Berufsbildungszugang von jungen Neuzugewanderten ist allerdings komparativ bislang kaum erforscht (Seeber et al. 2018: 55; Granato/Neises 2017: 6; SVR-Forschungsbereich 2016b: 23–28).⁷ **Ziel der vorliegenden Studie ist es daher, explorativ zu untersuchen, wie Bildungszugänge innerhalb Europas derzeit gestaltet werden, welche Hürden Neuzugewanderte zu bewältigen haben und welche Strukturen und Praktiken zukünftig dazu beitragen können, die Bildungschancen von Neuzugewanderten zu verbessern.** Die Analyse erfolgt beispielhaft für vier EU-Mitgliedstaaten, die in den letzten Jahren Ziel unterschiedlicher Wanderungsbewegun-

gen waren: Deutschland, Österreich, Slowenien und Spanien.⁸ Eine vertiefende, kommunale Analyse ist hierbei besonders aufschlussreich, denn Bildungszugänge werden maßgeblich vor Ort gestaltet (vgl. Schammann et al. 2020). Aufbauend auf einer detaillierten Auswertung der einschlägigen nationalen und regionalen⁹ Zugangsregeln wurden daher 122 halbstrukturierte Experteninterviews in acht Kommunen durchgeführt:

- Deutschland: Chemnitz und München
- Österreich: Innsbruck und Wien
- Slowenien: Koper und Ljubljana
- Spanien: Barcelona und Terrassa

Aus der Dokumentenanalyse und der berichteten Praxis zieht die Studie Schlussfolgerungen darüber, welche Wege den Neuzugewanderten theoretisch offenstehen und an welchen praktischen Stellschrauben sich ihr Zugang zu beruflicher Bildung entscheidet.

1.1 Fallauswahl und methodisches Vorgehen

Ziel der Studie ist es, durch einen vertiefenden Blick auf ausgewählte EU-Mitgliedstaaten Lehren für die Gestaltung von Bildungszugängen für Neuzugewanderte innerhalb der Europäischen Union zu ziehen. Die Auswahl der vier Länderfallstudien erfolgte in einem dreistufigen Verfahren:

- (1) Vergleich von Neuzuwanderungsdaten: Mithilfe von Daten zur ausländischen Bevölkerung der europäischen Statistikbehörde Eurostat (2018) wurden zunächst elf europäische Länder mit besonders hoher Zuwanderung aus Nicht-EU-Ländern identifiziert. Dies waren Belgien, Deutschland, Frankreich, Griechenland, Italien, Österreich, die Niederlande, Schweden, Slowenien, Spanien und Zypern.

7 In ländervergleichenden Untersuchungen liegt der Schwerpunkt bislang eher auf Zugängen zur Primar- und Sekundarbildung (z. B. Köhler et al. 2018; PPMI 2012).

8 Die Feldforschung im EU-Ausland erfolgte in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Universitäten Ljubljana und Wien sowie der Autonomen Universität Barcelona (Perger/Vezovnik 2020; Schnelzer/Boczy/Mocca/Kazepov 2020; Jacovkis/Montes 2020).

9 Als „regional“ wird in der vorliegenden Studie die subnationale gesetzgebende Ebene bezeichnet. Diese umfasst etwa Bundesländer (Deutschland, Österreich) oder Autonome Gemeinschaften (Spanien).

- (2) Vergleich ausgewählter Berufsbildungsindikatoren: Im Anschluss wurden die Berufsbildungssysteme dieser elf EU-Länder anhand von Strukturdaten des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) verglichen. Betrachtet wurden insbesondere die Praxisorientierung beruflicher Bildung, der gesellschaftliche Stellenwert beruflicher Bildung und der sog. Ausbildungsbonus, d. h. der Mehrverdienst für junge Absolventinnen und Absolventen gegenüber Gleichaltrigen ohne berufsqualifizierenden Bildungsabschluss (Tab. 1). Gemäß dem Studienziel, unterschiedliche Berufsbildungssysteme zu betrachten, konnte die Zahl der Länder auf sieben kontrastierende Fallstudien reduziert werden: Deutschland, Griechenland, Italien, Österreich, die Niederlande, Slowenien und Spanien.
- (3) Abschließende Fallauswahl: Es wurden die wirtschaftlichen und (migrations-)politischen Landeskontexte der sieben Länder miteinander verglichen und als Resultat vier kontrastierende Fälle in Anlehnung an die in den Politikwissenschaften etablierte *most-different*-Methode (vgl. Rohlfing 2009) ausgewählt: Deutschland, Österreich, Slowenien und Spanien.

In jedem der vier Vergleichsländer wurden vertiefende Analysen in jeweils einer Großstadt und einer industriell geprägten mittelgroßen Stadt durchgeführt: In Deutschland fiel die Wahl auf München und Chemnitz, in Österreich auf Wien und Innsbruck, in Slowenien erfolgte die Feldforschung in der Hauptstadt Ljubljana und der Hafenstadt Koper und in Spanien wurden die katalonischen Städte Barcelona und Terrassa näher betrachtet.

Die Untersuchung stützt sich primär auf die qualitative Inhaltsanalyse zweier Datenquellen: einschlägige Regularien (z. B. nationale, regionale und kommunale Gesetzestexte, Verordnungen und behördliche Anwendungshinweise) sowie 122 halbstrukturierte Experteninterviews in den acht untersuchten Kommunen. Die Interviews wurden zwischen Juli und Dezember 2019 mit Zugewanderten sowie dem Personal lokaler Behörden, Bildungsstätten, zivilgesellschaftlichen und weiteren wegweisenden

Einrichtungen durchgeführt. Die Neuzugewanderten waren zur Zeit der Befragung bzw. in zwei Fällen zum Zeitpunkt der Zuwanderung zwischen 16 und 25 Jahre alt. Stichprobenziehung, Interviews und Auswertung erfolgten in Kooperation mit den Projektpartnerinnen und -partnern an den Universitäten Ljubljana, Wien und der Autonomen Universität Barcelona. Nach einer ersten Interviewrunde wurden die Netzwerke der Interviewten genutzt, um weitere Gespräche zu organisieren (sog. Schneeball-Sampling). Eine vollständige Übersicht aller Interviews ist in Tab. 4 und 5 im Anhang zu finden. Die Auswertung der Gespräche erfolgte nach den Maßgaben der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (1993). Eine detaillierte Darstellung liefert der Methodenbericht zur Studie, der unter folgendem Link einzusehen ist: <https://www.svr-migration.de/publikationen/zugang-berufsbildung-europa/>.

Die Methode der vorliegenden Studie ist damit qualitativ ausgerichtet. Der Bericht nennt also keine statistischen Daten auf der Grundlage von Fragebögen. Wie bei qualitativer Forschung üblich, handelt es sich bei den befragten Expertinnen und Experten nicht um eine statistisch repräsentative Stichprobe. Die Vielfalt der Stichprobe und die Detailauswertung der Antworten erlauben es aber, aus den geführten Interviews erste Schlüsse über die Praxis in den untersuchten Kommunen zu ziehen. Die Ergebnisse werden durch Interviewzitate veranschaulicht. Diese werden inhaltlich unverändert und in deutscher Sprache wiedergegeben, zugunsten der Lesbarkeit wurden sie sprachlich leicht geglättet. Aus den Zitaten wurden einzelne Sätze getilgt, die sich inhaltlich mit davor oder danach gemachten Äußerungen decken oder auf andere Themen beziehen. Solche Auslassungen wurden durch [...] gekennzeichnet. Ebenfalls mit eckigen Klammern sind kurze redaktionelle Ergänzungen markiert, die helfen sollen, die Zitate besser zu verstehen.

1.2 Aufbau der Studie

Kap. 2 gibt einen Überblick über die Eigenschaften und den gesellschaftlichen Stellenwert der Berufsbildungssysteme in den vier Vergleichsländern. Das nachfolgende Kap. 3 verdeutlicht, wie schwierig sich der Weg durch das Berufsbildungssystem für junge

Neuzugewanderte gestaltet. Andererseits wird an Beispielen guter Praxis gezeigt, wie es vor Ort doch häufig gelingt, den Einstieg in die berufliche Bildung zu erleichtern. Hieraus ableitend wird in Kap. 4 beleuchtet, wie das Personal in lokalen Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen¹⁰ (z. B. Vereine) die örtlichen Bildungszugänge (mit-)gestaltet. Inwiefern die an dieser Stelle häufig berichteten Gestaltungsspielräume durch eine nachhaltige multi-professionelle Vernetzung gezielter als bisher genutzt und punktuell gestärkt werden können, wird mit Verweis auf *good-practice*-Beispiele diskutiert. Aufbauend auf den Analyseergebnissen werden in Kap. 5 Handlungsansätze für die am Bildungszugang mitwirkenden Akteurinnen und Akteure dargestellt.

2 Berufsbildungssysteme in Deutschland, Österreich, Slowenien und Spanien: Ausgestaltung und Attraktivität

Der Zugang junger Neuzugewanderter zu Ausbildung spielt in allen untersuchten Ländern eine große Rolle: Erstens verzeichnen diese Länder seit 2014 hohe Zuwanderungszahlen (Info-Box 1), wodurch sich die Frage stellt, wie junge Menschen möglichst zügig in Bildung und Ausbildung integriert werden können. Zweitens sehen sich alle untersuchten Länder einem wachsenden Fachkräftebedarf gegenüber. Wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, wird es ihnen allen in den kommenden Jahren an Nachwuchs auf dem Arbeitsmarkt fehlen (Europäische Kommission 2018: Tab. III.1.11; III.1.25).

Den vier Fokusländern gemein ist, dass Jugendliche acht bis zehn Jahre lang verpflichtend die allgemeinbildende Schule besuchen. Nach Beendigung

der Sekundarstufe (ISCED-Level 2¹¹) können sie in den vier EU-Staaten neben einem allgemeinbildenden Weg auch einen berufsbildenden Zweig besuchen. **Allerdings sind die Berufsbildungssysteme unterschiedlich ausgerichtet und im Vergleich zu anderen Bildungswegen für die spätere Platzierung auf dem Arbeitsmarkt unterschiedlich lohnenswert. Dies ist auch für die Integration von Neuzugewanderten in das Berufsbildungssystem entscheidend.**

Duale Ausbildungen finden anteilig in Betrieben und Berufsschulen statt, schulische Ausbildungen beinhalten meistens kürzere Praxisphasen in Form von Betriebspraktika.¹² Duale Berufsausbildungen bringen eine Vielzahl an Vorteilen mit sich: Sie bereiten junge Menschen in vergleichsweise kurzer Zeit auf den berufspraktischen Alltag vor. Sie orientieren sich an den Bedarfen der Betriebe und erhöhen die Chance für die Auszubildenden, nach dem Abschluss übernommen zu werden (vgl. OECD 2019: 3). Dennoch unterscheidet sich die Praxisorientierung der Berufsausbildungen erheblich zwischen den Staaten (Tab. 1).

In **Deutschland** machen duale Ausbildungen den Großteil aller Berufsausbildungen aus (87,2 %) und in **Österreich** hat fast jeder zweite Ausbildungsabsolvierende das duale System durchlaufen (45,7 %) (CEDEFOP 2020b: 28). Von der starken Praxisorientierung in Deutschland und Österreich profitieren auch die jungen Neuzugewanderten. Denn viele haben vor oder während ihrer Migration bereits gearbeitet und sich vor allem praktische Kompetenzen angeeignet. Die interviewten Zugewanderten sowie Ausbilderinnen und Ausbilder in deutschen und österreichischen Betrieben bestätigen, dass die Auszubildenden im Praxisteil schnell Fuß fassen und häufig leichter mitkommen als im schulischen Teil. **Da die jungen Menschen in ihrer praktischen Arbeit Erfolgserfahrungen machen, fühlen sie sich häufiger ermutigt,**

¹⁰ Zu den lokalen Mittlerorganisationen zählen Sozialunternehmen und Wohlfahrtsverbände sowie Handels- und Handwerkskammern und andere Nichtregierungsorganisationen, die junge Menschen direkt oder indirekt auf ihrem Weg in die Ausbildung unterstützen (s. Kap. 4.1).

¹¹ Die Klassifikation ISCED (International Standard Classification of Education) wurde von der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) entwickelt und ermöglicht die Einordnung von nationalen Bildungsgängen in eine standardisierte, international vergleichbare Skala. Die in der vorliegenden Publikation zentral untersuchte ISCED-Stufe 3 basiert auf der ISCED-Skala von 2011 (UNESCO Institute for Statistics 2012). In Deutschland wird unter dieser Stufe die duale und schulische Berufsausbildung in Ausbildungsbetrieben und/oder an berufsbildenden Schulen zusammengefasst. Hochschulbildung (ISCED-Stufen 5 bis 8) wird in dieser Studie nicht betrachtet.

¹² Als duale Ausbildung definiert das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung alle Ausbildungen, die einen Praxisanteil zwischen 25,0 und 90,0 Prozent aufweisen (s. auch CEDEFOP 2020b: 27).

Info-Box 1 Zuwanderung in den vier Fokusländern seit 2014

Deutschland, Österreich, Slowenien und Spanien haben in den letzten Jahren wie die meisten EU-Mitgliedstaaten verstärkte Zuwanderung erfahren – insbesondere in der Folge von Fluchtmigration aus Drittstaaten oder der Binnenmobilität von Unionsbürgerinnen und -bürgern. Österreich weist heute den höchsten Anteil ausländischer Staatsangehöriger an der Bevölkerung auf, Slowenien den niedrigsten. Da Österreich und Slowenien eher als wichtige Transitländer für Flüchtlinge¹³ gelten, verzeichneten sie im Jahr 2019 deutlich weniger Asylerstanträge als Deutschland und Spanien.

	Deutschland	Österreich	Slowenien	Spanien
Asylerstanträge von 18- bis 34-Jährigen (2019)	über 46.000	über 3.000	über 2.000	über 57.000
Top-5-Herkunftsländer der Neuzugewanderten (alle Gruppen, 2014–2019)	1) Rumänien 2) Polen 3) Syrien 4) Bulgarien 5) Italien	1) Deutschland 2) Rumänien 3) Afghanistan 4) Syrien 5) Ungarn	1) Bosnien und Herzegowina 2) Kosovo 3) Nord-mazedonien 4) Kroatien 5) Serbien	1) Marokko 2) Rumänien 3) Kolumbien 4) Italien 5) Honduras
Top-5-Herkunftsländer im Rahmen von Fluchtmigration (Asylerstanträge, 2014–2019)	1) Syrien 2) Afghanistan 3) Irak 4) Albanien 5) Iran	1) Syrien 2) Afghanistan 3) Irak 4) Iran 5) Pakistan	1) Afghanistan 2) Algerien 3) Pakistan 4) Marokko 5) Syrien	1) Venezuela 2) Kolumbien 3) Syrien 4) Ukraine 5) Honduras
Bevölkerungsanteil ausländischer Staatsangehöriger	12,2 %	16,1 %	6,6 %	10,3 %

Anmerkung: Die angegebenen Herkunftsländer beziehen sich auf die Staatsbürgerschaft der Neuzugewanderten zum Zeitpunkt der Asylantragstellung.

Quelle: Eurostat 2020a, 2020c, 2020d

Die Zuwanderung in die vier untersuchten Länder ist heterogen: Nach Deutschland und Österreich kommen die meisten Neuzugewanderten aus dem EU-Ausland sowie aus Ländern mit erhöhter Fluchtmigration. Die Flüchtlinge stammen überwiegend aus Ländern des Nahen und Mittleren Ostens. Nach Slowenien wandern besonders viele Menschen aus den Balkanstaaten zu, Asylanträge stellen vor allem Personen aus dem Mittleren Osten und Nordafrika. Die meisten der nach Spanien Zugewanderten sowie der Asylbewerberinnen und -bewerber kommen seit einigen Jahren dagegen aus nichteuropäischen Ländern, insbesondere aus den spanischsprachigen Staaten Mittel- und Südamerikas und aus dem nordafrikanischen Raum.

13 Der Begriff „Flüchtling“ bezeichnet in dieser Studie ganz allgemein Menschen, die unter Berufung auf humanitäre Gründe in EU-Mitgliedstaaten gekommen sind. Der Begriff wird als Oberbegriff verstanden und unabhängig davon verwendet, ob sich jemand im Asylverfahren befindet oder wie dieses ausgefallen ist. Rechtlich versteht man unter Flüchtlingen allerdings nur Flüchtlinge i. S. d. Genfer Flüchtlingskonvention, daneben kommt eine Asylberechtigung bzw. ein Recht auf sog. subsidiären Schutz (vor allem für Bürgerkriegsflüchtlinge) in Betracht. In den vergangenen Jahren sind auch andere Begriffe populär geworden, insbesondere „Geflüchtete“.

Tab. 1 Eigenschaften der Berufsbildung in Deutschland, Österreich, Slowenien und Spanien

Kategorie	Deutschland	Österreich	Slowenien	Spanien	EU (Median)
Praxisanteil der Ausbildung: Anteil dualer Ausbildung gegenüber allen Berufsbildungsgängen (in Prozent)	hoch 87,2	mittel 45,7	niedrig* 2,7	niedrig 2,7	21,6
„Ausbildungsbonus“: Differenz zwischen den Beschäftigungsquoten von ausgebildeten und niedrig qualifizierten Erwerbstätigen im Alter von 20 bis 25 Jahren (in Prozentpunkten)	hoch 33,4	mittel 28,5	mittel 23,2	niedrig 14,1	26,8
gesellschaftlicher Stellenwert einer Ausbildung: prozentuale Teilnahme am beruflichen Bildungszweig innerhalb der Sekundarstufe (ISCED 3) (in Prozent)	mittel 45,6	hoch 68,6	hoch 70,9	mittel 35,3	45,6

Legende: niedrig: Das Land gehört zu den 25,0 Prozent der EU-Mitgliedstaaten mit den niedrigsten Ausprägungen in der jeweiligen Kategorie; hoch: Das Land gehört zu den 25,0 Prozent der EU-Mitgliedstaaten mit den höchsten Ausprägungen in der jeweiligen Kategorie.

Anmerkungen: * Europäische Kommission 2019a: 9. In Slowenien ist die Ausbildung fast ausschließlich schulisch, Daten zum Anteil dualer Ausbildungen sind in der Vergleichsstatistik nicht verfügbar. Als dual werden Ausbildungen verstanden, die einen Praxisanteil von über 25,0 Prozent aufweisen (CEDEFOP 2020b: 27).

Quelle: CEDEFOP 2020b: 26–28; 76

schulische Schwierigkeiten zu überwinden und ihr Ausbildungsziel engagiert weiterzuverfolgen, anstatt abzubrechen.

Sowohl in **Slowenien** als auch in **Spanien** durchlaufen Auszubildende dagegen überwiegend schulische Ausbildungen, die praktische Anteile enthalten (z. B. in Spanien bis zu 20,0 %). In beiden Ländern wurde zudem in den letzten Jahren die rechtliche Möglichkeit geschaffen, eine duale Ausbildung zu durchlaufen – diese wird seitens der Betriebe und Auszubildenden bisher allerdings nur selten genutzt (Tab. 1; CEDEFOP 2019).

Eine Berufsausbildung ist für junge Neuzugewanderte je nach Land unterschiedlich attraktiv, je nachdem, ob der Ausbildungsabschluss auf einen sicheren

Arbeitsplatz hoffen lässt und ob die Ausbildung gesellschaftlich angesehen ist. Dieser Effekt drückt sich im sog. Ausbildungsbonus aus, der Differenz zwischen den Beschäftigungsquoten von ausgebildeten und niedrig qualifizierten Erwerbstätigen (Tab. 1). In Deutschland können junge Menschen als qualifizierte Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt mit größerer Sicherheit rechnen als Gleichaltrige ohne vergleichbare Berufsqualifikation. Auch in Österreich und Slowenien haben ausgebildete Fachkräfte bessere Aussichten auf eine Anstellung. In Spanien ist der Mehrwert der Ausbildung hingegen geringer und liegt deutlich unter dem in anderen EU-Ländern (CEDEFOP 2020b: 76). Berufsausbildungen können zudem die Möglichkeit eines Studiums und somit weitere Karrierechancen eröffnen.¹⁴ Schließlich lässt sich der

14 Deutschland, Österreich und Slowenien bieten ein Fachabitur (Österreich: Berufsmatura, Slowenien: SSI-Abschluss) an, das zu einem Berufsabschluss und zur Hochschulreife führt und an das ein Studium direkt angeschlossen werden kann. Darüber hinaus ist es in Deutschland, Österreich und Slowenien möglich, nach einer normalen Berufsausbildung ein Hochschulstudium zu beginnen, wobei manchmal zusätzliche Voraussetzungen (z. B. die Berufsmaturaprüfung in Österreich) erfüllt werden müssen. In allen Ländern berechtigten ergänzende berufsbildende Programme – wie etwa die Meisterausbildung in Deutschland – zum Hochschulzugang.

gesellschaftliche Stellenwert einer Berufsausbildung auch daran ablesen, wie viele Jugendliche und junge Erwachsene in der Gesamtbevölkerung frühzeitig den berufsbildenden Weg einschlagen, anstatt sich für eine weiterführende allgemeinschulische Sekundarbildung zu entscheiden (Tab. 1). Hier zeigt sich, dass besonders in Österreich und Slowenien junge Bildungsinteressierte häufig den berufsbildenden Weg wählen (CEDEFOP 2020b: 26).

3 Das Labyrinth vor der beruflichen Bildung: Was hindert, was hilft?

In den vier untersuchten EU-Mitgliedstaaten sind die Zugänge zur Berufsbildung für viele Neuzugewanderte voraussetzungsreich. Sobald sie bestimmten rechtlichen und strukturellen Anforderungen nicht genügen – einen Aufenthaltsstatus ohne die entsprechenden Erlaubnisse haben, die notwendigen Zertifikate nicht beibringen können oder die Altersgrenze der Schulpflicht überschritten haben (s. Kap. 3.1), müssen junge Neuzugewanderte und Flüchtlinge häufig längere Umwege in Kauf nehmen, um letztendlich doch noch eine Ausbildung durchlaufen zu können. Manchmal ist der Weg auch vollständig versperrt. Darüber hinaus müssen die jungen Neuzugewanderten sich etwa erst Systemkenntnisse und ausreichende Sprachkenntnisse aneignen, erschwerend kommen bisweilen Diskriminierungserfahrungen hinzu (s. Kap. 3.2). In allen vier untersuchten Ländern werden aber auch Versuche unternommen, den Zugang zur Berufs-

bildung zu erleichtern, etwa durch bildungsförderliche Regeln und Strukturen (s. Kap. 3.3). Nicht selten sind es die Mitarbeitenden in Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen, die die entscheidende Hilfestellung geben.

3.1 Regulatorische und strukturelle Voraussetzungen für den Berufsbildungszugang

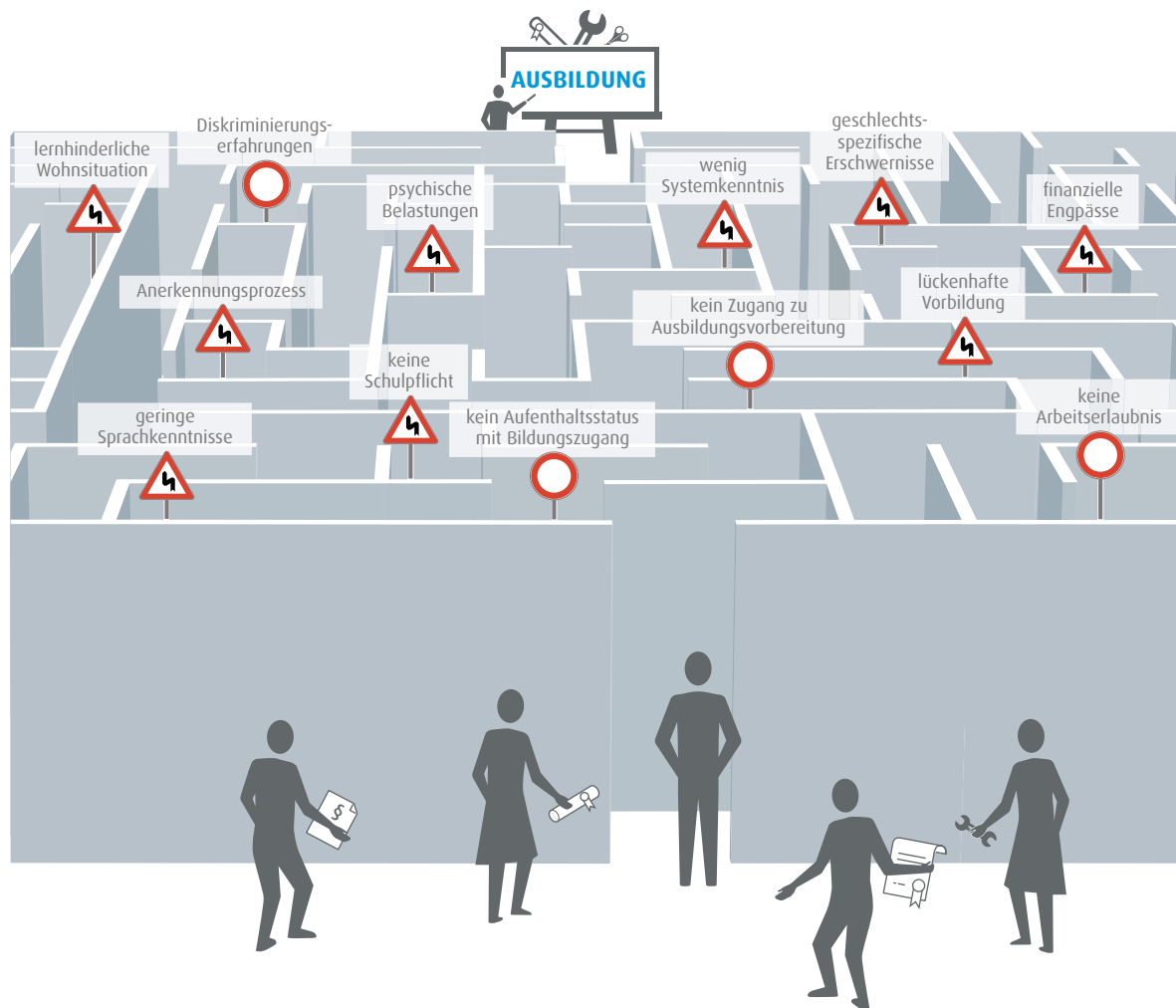
Bei der rechtlichen Ausgestaltung von Bildungszugängen für junge Zuwanderinnen und Zuwanderer haben die EU-Mitgliedstaaten internationale Verpflichtungen und EU-Vorgaben in ihren jeweiligen Gesetzgebungen zu berücksichtigen. So ist etwa in mehreren internationalen Vereinbarungen und unionsrechtlichen Rechtsakten ein Recht auf allgemeinbildende Sekundarschulbildung – unabhängig vom vorliegenden Aufenthaltsstatus – verankert¹⁵. Nach Beendigung der entsprechenden Vollzeitschulpflicht¹⁶ bestehen in der Europäischen Union für die Gruppe der Asylsuchenden verbindliche Vorgaben, die allein im Zusammenhang mit einem Arbeitsvertrag gelten (duale Ausbildung): Die berufliche Bildung ist zu ermöglichen, sobald generell Arbeitsmarktzugang während des Asylverfahrens gewährt wird (Art. 16 Abs. 2 Richtlinie 2013/33/EU, sog. Aufnahmerichtlinie).¹⁷ Darüber hinaus steht es den Mitgliedstaaten allerdings frei, Asylsuchenden und anderen jungen Neuzugewanderten Zugang zu beruflicher Bildung zu gewähren. All dies wird in den

15 Vgl. z. B. Art. 26 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR), Art. 28 UN-Kinderrechtskonvention, Entwicklungsziel 4 der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, Art. 22 Genfer Flüchtlingskonvention für Flüchtlinge sowie – spezifisch für Asylsuchende – Art. 14 Richtlinie 2013/33/EU.

16 Die Vollzeitschulpflicht entspricht der (deutschen) Primarstufe und der Sekundarstufe I (Vossenkuhl 2010) bzw. der ISCED-Stufe 2. In Slowenien gilt die Schulpflicht laut Schulgesetz (Art. 3, 55 Zakon o osnovni šoli) für Minderjährige über neun Schuljahre (i. d. R. vom vollendeten 6. bis zum 15. Lebensjahr). Spanien hat eine Schulpflicht für alle Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990, 1990: 28930), die im Land ihren Wohnsitz haben (Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, 2000). Auch Österreich macht die Schulpflicht davon abhängig, dass ein Kind seinen dauerhaften Wohnsitz im Land hat (§ 1 Abs. 1 Schulpflichtgesetz), was auch Asylbewerberinnen und Asylbewerber infolge ihrer Bleibeabsicht umfasst (BMBWF 2017; Lehne 2019). Selbst bei nur vorübergehendem Aufenthalt greift allerdings ein entsprechendes Schulbesuchsrecht (§ 17 Schulpflichtgesetz). In Deutschland, wo die Schulpflicht durch die Bundesländer geregelt ist, gibt es unterschiedliche Bestimmungen. Die Vollzeitschulpflicht in den Freistaaten Bayern und Sachsen gilt für neun Jahre (i. d. R. ab dem vollendeten 6. Lebensjahr). Dies betrifft in erster Linie solche Schutzsuchenden, die die Erstunterbringung verlassen haben und in einer Kommune leben (Art. 35 Abs. 1 BayEUG; § 26 Abs. 1 SächsSchulG; s. SVR-Forschungsbereich 2020: 12).

17 Arbeitsmarktzugang ist Asylsuchenden wiederum spätestens nach neun Monaten zu gewähren (Art. 15 Richtlinie 2013/33/EU), s. auch Fußnote 21 für Deutschland.

Abb. 1 Der Weg zur beruflichen Bildung: ein Labyrinth



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Julia Schorcht 2020

Staaten unterschiedlich umgesetzt. Welche aufenthaltsrechtlichen Schritte junge Flüchtlinge durchlaufen müssen, ist für die EU-Mitgliedstaaten dagegen in verschiedenen Richtlinien und Verordnungen im Rahmen des Gemeinsamen Europäischen Asylsystems (GEAS) zusammengefasst. Diese sind für alle EU-Länder verpflichtend und umfassen z. B. die Asylverfahrensrichtlinie und die Anerkennungsrichtlinie. Je nach länderspezifischer Ausgestaltung des Berufsbildungssystems haben die aufenthaltsrechtlichen Etappen einen unterschiedlichen Einfluss auf den Zugang zur beruflichen Bildung.

3.1.1 Zugang zur Berufsbildung: Aufenthaltsstatus ist entscheidend

Eine schulische Ausbildung, wie sie insbesondere in Slowenien und Spanien prominent ist, kann **in allen vier Fokusländern** zunächst unabhängig von der Art des Aufenthaltstitels aufgenommen werden, sofern die Ausbildungsinteressierten die Aufnahmekriterien der Bildungsstätte erfüllen (in Deutschland i. d. R. Realschulabschluss o.Ä., fortgeschrittene Deutschkenntnisse). In **Slowenien** werden verschiedene Zuwanderungsgruppen unterschiedlich behandelt. Auf der Grundlage zwischenstaatlicher Verträge werden nicht nur EU-Bürgerinnen und -Bürgern, sondern

auch Menschen aus fünf Balkanstaaten dieselben Zugangsrechte zu slowenischen Bildungseinrichtungen gewährt wie den eigenen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern:¹⁸

Ihre [= Schülerinnen und Schüler aus ex-jugoslawischen Ländern] Zahl ist gestiegen wegen der zwischenstaatlichen Verträge [...], das bedeutet, sie müssen keine Schulgebühren zahlen.

(Mitarbeiter in Behörde, in Ljubljana)

Dies gilt auch für Asylsuchende und Schutzberechtigte. Dagegen können Geduldete und Drittstaatsangehörige aus Nicht-Balkan-Staaten nur dann eine Berufsschule besuchen, wenn nach Berücksichtigung der oben genannten Gruppen noch freie Plätze vorhanden sind (Art. 3 Abs. 1, Abs. 2 Rules on enrolment in secondary school 2018).

Der Zugang zur dualen Ausbildung wird in den vier Ländern hingegen maßgeblich davon beeinflusst, ob die jungen Neuzugewanderten eine Arbeitserlaubnis besitzen. Der Grund hierfür: Sobald eine berufliche Ausbildung Praxisanteile enthält, die mit einem Arbeitsverhältnis in einem Betrieb einhergehen, benötigen Auszubildende die rechtliche Erlaubnis, einer Arbeit nachzugehen. Für jugendliche Flüchtlinge mit

Aufenthaltsgestattung oder Duldung¹⁹ ist deshalb die Erteilung einer Arbeitserlaubnis eine Voraussetzung für den Weg zur dualen Berufsausbildung. Für diese Zuwanderungsgruppe ist die Arbeitserlaubnis jedoch meist eingeschränkt – im Gegensatz zu anerkannten Flüchtlingen, Bürgerinnen und Bürgern aus EU-Mitgliedstaaten und vielen anderen Drittstaatsangehörigen, die mit ihrem Aufenthaltstitel automatisch das Recht haben zu arbeiten. Für die seltenen dualen Ausbildungen in **Spanien** erhalten Personen mit einem Aufenthaltstitel eine Arbeitserlaubnis. Von den Flüchtlingen ohne einen Aufenthaltstitel können allein jene im Asylverfahren eine Arbeitserlaubnis beantragen. Andere Personen erhalten (etwa nach einem Negativbescheid im Asylverfahren) in der Regel keinen Arbeitsmarktzugang. In **Österreich** hat sich die Auslegung der Gesetzeslage für Asylsuchende in den vergangenen Jahren mehrfach geändert und ist weiterhin in Bewegung.²⁰ Zum Zeitpunkt der Publikationserstellung erhalten Personen mit Aufenthaltstitel – und unter spezifischen Voraussetzungen auch manche Flüchtlinge im Asylverfahren – eine Arbeitserlaubnis und dürfen somit eine duale Ausbildung aufnehmen. Geduldete dürfen in der Regel keine Arbeit aufnehmen, eine Ausnahme besteht lediglich für Personen, die zwar als schutzbedürftig

18 Verträge bestehen mit der Republik Bosnien und Herzegowina (Uredba o ratifikaciji Protokola med Vlado Republike Slovenije in Svetom ministrov Bosne in Hercegovine o sodelovanju na področju izobraževanja, 2013), mit Montenegro (Uredba o ratifikaciji Protokola med Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije in Ministrstvom za izobraževanje Črne gore o sodelovanju na področju izobraževanja, 2015), mit dem Kosovo (Uredba o ratifikaciji Protokola med Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije in Ministrstvom za izobraževanje, znanost in tehnologijo Republike Kosovo o sodelovanju na področju izobraževanja, 2015), Nordmazedonien (Uredba o ratifikaciji Protokola med Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije in Ministrstvom za izobraževanje in znanost Republike Makedonije o sodelovanju na področju izobraževanja, 2016), sowie mit Serbien (Uredba o ratifikaciji Protokola med Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije in Ministrstvom za izobraževanje, znanost in tehnološki razvoj Republike Srbije o sodelovanju na področju izobraževanja, 2013).

19 Asylsuchende haben während des Asylverfahrens in der Regel ein gesetzliches Aufenthaltsrecht (in Deutschland Aufenthaltsgestattung gem. § 55 Asylgesetz). In Deutschland, Österreich und Slowenien wird jenen eine sog. Duldung erteilt, die einen Negativbescheid erhalten haben, aber aufgrund rechtlicher oder tatsächlicher Abschiebehindernisse (bisweilen längerfristig) im Land bleiben (in Deutschland § 60a Aufenthaltsgesetz). In Spanien besteht kein expliziter Aufenthaltsstatus dieser Art. Im Folgenden werden die Begriffe „Aufenthaltsgestattung“ und „Duldung“ länderübergreifend verwendet.

20 So durften Asylsuchende zwischen 2012 und 2018 eine Ausbildung in Mangelberufen absolvieren (seit 2012 bis zum 18. Lebensjahr, seit 2013 bis zum 25. Lebensjahr; vgl. BMBWF 2017). Hierzu mussten sie und ihre Ausbilder aktiv eine Arbeitserlaubnis bei der Arbeitsbehörde (Arbeitsmarktservice) beantragen. Unter der rechtsgerichteten Koalitionsregierung aus Österreichischer Volkspartei (ÖVP) und Freiheitlicher Partei Österreichs (FPÖ) wurde der entsprechende Erlass 2018 wieder zurückgenommen. 2019 hob das österreichische Bundesverwaltungsgericht das Ausbildungsverbot infolge von Klagen in fünf Fällen auf. Über diese gerichtlichen Entscheidungen wird weiterhin kontrovers diskutiert. Laut Urteil des Verwaltungsgerichtshofs im April 2020 muss eine Arbeitserlaubnis und somit der duale Ausbildungszugang nun grundsätzlich gewährt werden, sofern die gesetzlich vorgesehene dreimonatige Wartefrist verstrichen ist und (noch) kein erstinstanzlicher Negativbescheid erteilt wurde. Nach neun Monaten im Asylverfahren ist außerdem das Recht auf Arbeitsmarktzugang gem. Art. 15 der EU-Aufnahmerichtlinie 2013/33/EU zu berücksichtigen, allerdings ebenfalls nur bis zum Erlass eines Negativbescheids (Stand 10/2020; VwGH 2020). Es ist bis dato noch nicht klar, welche Konsequenzen das Urteil für Asylsuchende abschließend hat, da der Verwaltungsgerichtshof betont, dass kein „unbeschränktes Offenstehen aller Berufsfelder“ verlangt werde.

anerkannt waren, diesen Status aber wieder verloren haben. In **Deutschland** müssen sich Personen, die sich in einem Asylverfahren befinden oder eine Duldung haben, aktiv um eine Arbeitserlaubnis bemühen und der Ausländerbehörde einen Ausbildungsvertrag vorlegen. In der Praxis kann die Erlaubnis zur Ausbildungsaufnahme bis zu neun Monate lang verwehrt werden.²¹

3.1.2 Komplexe Anerkennungsprozesse von Zertifikaten

Sofern die jungen Neuzugewanderten im Herkunfts- oder einem Transitland eine Schule absolviert haben, stehen insbesondere Flüchtlinge vor der Herausforderung, die notwendigen Dokumente für eine Bewerbung oder Schulanmeldung im Aufnahmeland vorzulegen. Diese konnten mitunter nicht mitgenommen werden oder sind bei der Flucht verloren gegangen (Homuth 2018; Solga/Menze 2013). **Wenn Schulzeugnisse und weitere geforderte Dokumente aus dem Herkunftsland vorliegen, müssen diese aufwendige Anerkennungsverfahren durchlaufen.** Lag deren durchschnittliche Dauer je nach Mitgliedstaat im Jahr 2015 noch zwischen einem und drei Monaten (OECD 2017: 19–20), weisen die Interviews aus dem Jahr 2019 auf teilweise weitaus längere Verfahrensdauern hin.

Ich hoffe, dass [beim Beispiel eines neuzugewanderten Afghanen] der Anerkennungsprozess seiner Zeugnisse früher beginnt. Die Zeugnisse müssen übersetzt werden und für ganz Sachsen an die Anerkennungsstelle nach Dresden eingeschickt werden. Und jetzt kommt noch eine Krux: Die Anerkennungszeit ist 16 Monate plus.
(Mitarbeiterin in Mittlerorganisation, in Chemnitz)

Zudem berichten Interviewte in **Österreich**, dass die Zuständigkeiten für Außenstehende nur schwer zu durchschauen und Ansprechpersonen schwer zu ermitteln seien. Teilweise ist die Anerkennung mit hohen Kosten verbunden, z. B. für notariell beglaubigte Übersetzungen oder wenn Dokumente aus dem Herkunftsland beschafft werden müssen. In **Slowenien** werden die Ausgaben bei Flüchtlingen und anderen Neuzugewanderten mit Aufenthaltstitel von staatlicher Seite erstattet, nicht aber Kosten von Personen, die sich in einem Asylverfahren befinden.

Die Übersetzung der [Sekundärzeugnisse] kann sehr teuer sein.

(Mitarbeiterin in Schulbehörde, in Koper)

Für Ausbildungsinteressierte sind vor allem die langwierigen Anerkennungsverfahren mit negativen Folgen verbunden. So werden laut Interviewten in **Deutschland** Ausbildungszusagen aufgrund der langen Wartezeiten manchmal zurückgenommen:

Es gab auch Fälle, wo die Ausländerbehörden gar keine Rückmeldung gegeben haben, um [als Neuzugewanderte/r] zu wissen, welche Schritte sie tun müssen. Am Ende sind die Arbeitgeber abgesprungen und haben gesagt: „Ich kann die Stelle nicht weiter freihalten.“ Ich habe unterschiedliche Erfahrungen [mit den Mitarbeitenden und unterschiedlichen Ausländerbehörden] gemacht.

(Mitarbeiterin in Mittlerorganisation, in Chemnitz)

Aus **Spanien** wird berichtet, dass eine fehlende Anerkennung von Bildungszertifikaten zu Wettbewerbsnachteilen bei der Platzvergabe an Schulen führt, insbesondere bei stark nachgefragten Kursen: So wird neuzugewanderten Ausbildungsinteres-

21 Schutzsuchenden mit einer Aufenthaltsgestattung (Asylbewerberinnen und -bewerber) kann die Ausländerbehörde nach drei Monaten eine Arbeitserlaubnis erteilen (§ 61 Abs. 2 AsylG), es sei denn, dass der Asylsuchende noch verpflichtet ist, in einer Erstaufnahmeeinrichtung zu wohnen (§ 61 Abs. 1 S. 1 AsylG). Nach neun Monaten muss der Asylsuchende gleichwohl die Erlaubnis zur Ausbildungsaufnahme erhalten, auch wenn das Verfahren noch nicht abgeschlossen ist und die Wohnpflicht noch besteht (§ 61 Abs. 1 S. 2 Nr. 1 AsylG). Abgelehnten Asylbewerberinnen und -bewerbern kann dagegen erst sechs Monate nach dem Duldungsbescheid die Ausübung einer Beschäftigung erlaubt werden (§ 61 Abs. 1 S. 2 letzter Hs. AsylG). Die Erlaubnis zur Aufnahme einer dualen Ausbildung bedarf in beiden Fällen nicht der Zustimmung der Bundesagentur für Arbeit (§ 32 Abs. 2 Nr. 2, Abs. 3 BeschV). Manchen Gruppen wie z. B. Asylsuchenden und Geduldeten aus ‚sicheren Herkunftsstaaten‘ (§§ 61 Abs. 1 S. 2 Nr. 3 AsylG, 60a Abs. 6 S. 1 Nr. 3 AufenthG), abgelehnten Asylbewerbern, die vollziehbar ausreisepflichtig sind (§ 61 Abs. 1 S. 2 Nr. 4 AsylG) und Personen mit ungeklärter Identität (§ 60b Abs. 5 S. 2 AufenthG) bleibt die Arbeitsaufnahme dagegen gänzlich verwehrt.

sierten bei der Bewerbung die geringstmögliche Notenausprägung zugewiesen. Mit diesen fiktiven Noten müssen sie mit Mitbewerberinnen und Mitbewerbern aus dem spanischen Bildungssystem konkurrieren. Abschlussprüfungen können zudem nur abgelegt werden, wenn bis dahin eine Anerkennung bisheriger Abschlüsse vorliegt. So kommt es vor, dass Zugewanderte aufgrund fehlender Zeugnisse ihre Ausbildung abbrechen und ihren Sekundarschulabschluss an einer Abendschule für Erwachsene nachholen müssen. In **Slowenien** ist es sogar gängige Praxis, dass Neuzugewanderte trotz potenzieller Eignung für die Berufsausbildung oder ein Studium in Erwachsenenschulen mit Sekundarschulniveau geschickt werden.

In allen untersuchten Ländern besteht grundsätzlich die Möglichkeit, fehlende Qualifikationen im Rahmen von Einstufungstests nachzuweisen oder auf dem zweiten Bildungsweg nachzuholen. Allerdings werden insbesondere theoretische Tests, die berufliches Wissen abfragen – wie sie insbesondere in Spanien und Slowenien möglich sind –, als hohe Hürde wahrgenommen, da die Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmer hierfür über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen müssen. Entsprechende Vorbereitungskurse sind nicht immer vorhanden oder bekannt. In Deutschland, Österreich und Spanien haben Neuzugewanderte und Flüchtlinge zum Teil die Möglichkeit, im Rahmen einer Beratung durch die Bundesagentur für Arbeit oder ausbildungsvorbereitender Maßnahmen ihre Fähigkeiten mithilfe mehrsprachiger Tests oder in praktisch orientierten Kompetenzvalidierungsverfahren überprüfen zu lassen (z. B. Valikom).²²

Sowohl bei aufenthaltsrechtlichen Fragen als auch im Rahmen von Anerkennungsverfahren nehmen die interviewten Neuzugewanderten Unterschiede im Verhalten von Behörden- und Bildungspersonal wahr, auch wenn vermeintlich gleiche Vorausset-

zungen (Herkunftsland, Alter, Vorbildung) wie bei Freundinnen und Freunden vorliegen. Für sie ist nicht immer ersichtlich, warum das Behördenpersonal unterschiedlich entscheidet. Hierbei beobachten die jungen Menschen, dass das lokale Personal die vorhandenen Spielräume sowohl unterstützend als auch hinderlich für ihre Bildungsintegration auslegen kann:

Dann habe ich diese Zulassung zum Pflichtschulabschluss nicht 100-prozentig bestanden, weil ich in Mathematik schwach war und Englisch. Aber dadurch, dass mein Deutsch so gut war, hat die Leiterin [= Lehrkraft] gesagt, wenn ich verspreche, dass ich mich bemühe und weiterlerne, dann habe ich zwei Monate Zeit. Wenn ich die Prüfungen bis dahin positiv schaff, dann kann ich weitermachen.

(Afghane, 20 Jahre, in Wien)

[Meinen Ausbildungsbetrieb] hat für mich ein Mann vom Jobcenter gefunden. An einem Tag war er bei uns in der Schule, er wollte mit unserer Klasse [= reguläre Vorbereitungsklasse mit Einheimischen] reden zur Frage: „Was wollt ihr machen?“ [...] Der Mann erklärte, es sei schwierig in Sachsen, Schneider zu werden. Aber er meinte: „Ich suche für dich.“ Nach zwei Monaten hat er sich bei mir gemeldet und er hatte den Betrieb gefunden, [obwohl er vom Jobcenter aus während des Asylverfahrens nicht zuständig war²³].

(Afghane, 20 Jahre, in Chemnitz)

Ja, vor zweieinhalb Jahren habe ich das erste Interview gehabt beim BFA [= Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl] [...]. Es ist nichts klar, weil der Beamte widerspricht sich selber.

(Afghane, 20 Jahre, in Wien)

22 Das spanische Bildungssystem bietet ein reguläres modulares Anerkennungsverfahren, in dem Kompetenzeinheiten einzelner Berufe getrennt geprüft werden können. Die Vervollständigung aller Einheiten wird den Schülerinnen und Schülern durch das Certificado de Profesionalidad zertifiziert (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2020). In Deutschland sind verschiedene Verfahren im Einsatz bzw. in Erprobung (Deutscher Bundestag 2020: 4), u. a. die Instrumente meine-berufserfahrung.de, der MYSKILLS-Test sowie das Valikom-Projekt (Bertelsmann Stiftung 2020; BA 2020; Valikom 2020). Das österreichische Projekt „Du kannst was!“ verfolgt einen ähnlichen Ansatz (Arbeiterkammer Oberösterreich 2019).

23 In der Regel treten Mitarbeitende des Jobcenters nur mit Flüchtlingen mit Aufenthaltserlaubnis in Kontakt, während des Asylverfahrens ist die Agentur für Arbeit für sie zuständig.

[Die Mitarbeiter des Arbeitsmarktservice] sagen, *ich soll arbeiten als egal was. Wenn ich sage: „Ich brauche eine Ausbildung. Ich bin noch jung! Wenn ich diese Ausbildung habe, ob sie mir mit Förderungen helfen?“ Da haben sie gesagt, das kann ich vergessen [...]. Putzen oder Hilfskraft [...] mit meiner Bildung und meinen Kenntnissen* [Anm.: Hochschulzugangszugang von englischsprachiger Schule in Somalia].

(Somalierin, 23 Jahre, in Wien)

3.1.3 Die Ausbildungsvorbereitung: Zugänge sind nicht selbstverständlich

Angebote zur Vorbereitung auf eine Berufsbildung haben für junge Neuzugewanderte einen hohen Stellenwert. Sie geben berufliche Orientierung, vermitteln notwendige sprachliche und fachliche Kompetenzen und ersetzen im Idealfall fehlende oder nicht anerkannte Zertifikate. So können sie Zugänge zur beruflichen Ausbildung ermöglichen. **Allerdings ist der Zugang zur Ausbildungsvorbereitung ähnlich wie bei der Ausbildung selbst meist von mehreren Voraussetzungen abhängig. Auch hier bestehen in den untersuchten Ländern unterschiedliche Angebotsstrukturen und Zugangsvoraussetzungen.** Neben dem bereits oben genannten Aufenthaltsstatus und der Arbeitserlaubnis spielt beim Zugang zu ausbildungsvorbereitenden Angeboten zusätzlich das Alter der jungen Menschen eine Rolle. Solange die Schul- bzw. Berufsschulpflicht greift, erhalten junge Neuzugewanderte meistens Zugang zu Unterrichtsangeboten an regulären (berufs-)schulischen Einrichtungen. In **Deutschland** und in **Österreich** folgt auf die allgemeine Schulpflicht die mehrjährige Pflicht für die Berufsausbildung, häufig bis zur Volljährigkeit.²⁴ Diese eröffnet den Weg zu ausbildungsvorbereitenden Angeboten. In **Slowenien** und **Spanien** ist der Zugang zu ausbildungsvorbereitenden Angeboten für die Gruppe der zugewan-

derten 16- bis 25-Jährigen dagegen nicht vom Alter abhängig, da sie – abgesehen von 16-Jährigen in Spanien – nicht mehr unter die Schulpflicht fallen und somit wie Erwachsene behandelt werden. Wie die verschiedenen Voraussetzungen hier zusammenspielen, wird in Abb. 2 vereinfacht dargestellt.

In **Deutschland** existiert eine große Vielfalt an Programmen zur Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung, organisiert vom Bund (insbesondere von der Bundesagentur für Arbeit) und von den Ländern. Einige dieser Angebote richten sich speziell an jugendliche Flüchtlinge.²⁵ Nur mancherorts wird auch die Möglichkeit geboten, einen Hauptschulabschluss zu erwerben (Seeber et al. 2018). Die Berufsschulpflicht endet in Deutschland meist mit 18 Jahren. Diese Altersregelung erschwert vielen jungen Neuzugewanderten den Weg in die Berufsausbildung.

Wenn er [= der Neuzuwanderer] 18 ist, darf er nicht mehr in die Schule. Großes Manko, das war der Hauptkritikpunkt an der ganzen Sache, wie das in Deutschland abgelaufen ist. Dass sie [= die Neuzugewanderten] nicht beschuldigt werden durften.

(Mitarbeiter in Mittlerorganisation, in Chemnitz)

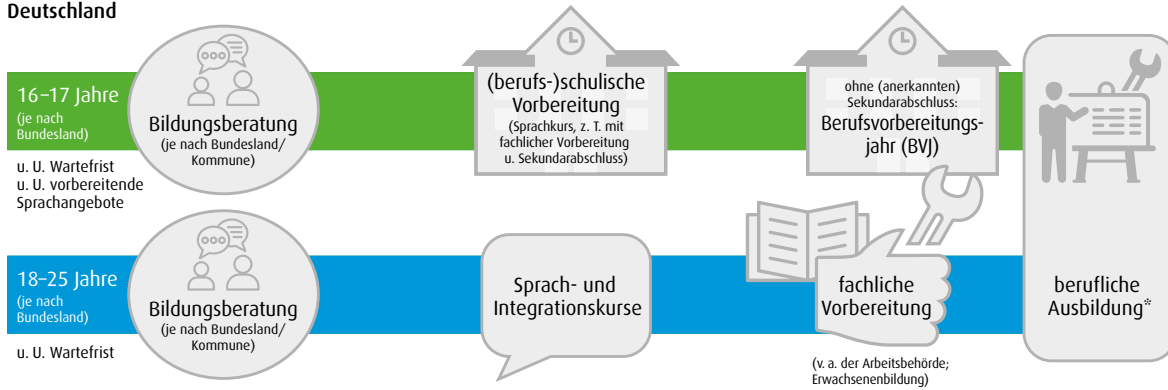
Aus diesem Grund wurde die Berufsschulpflicht im Freistaat Bayern zugunsten von Neuzugewanderten, die bisher keinen in Deutschland anerkannten Schulabschluss vorweisen können, bis zum 25. Lebensjahr ausgeweitet. Von dieser Regelung profitieren EU-Zuwanderinnen und -Zuwanderer sowie Flüchtlinge (StMUK 2020: 7). Vergleichbar mit der dualen Ausbildung ist auch der Zugang zu außerschulischen Maßnahmen im Übergangssystem häufig von einer Arbeitserlaubnis abhängig. Somit stehen die Angebote Flüchtlingen mit einem Aufenthaltstitel und Zugewanderten aus EU-Staaten offen, Flüchtlingen mit einer Aufenthaltsgestattung oder einer Duldung dagegen nicht oder nur eingeschränkt. Befinden sich die jungen Neuzugewanderten noch im Asylverfahren

24 In Österreich wurde die Ausbildungspflicht 2016 mit dem Ausbildungspflichtgesetz eingeführt. In der vorliegenden Studie wird diese Pflicht für Minderjährige unter den Begriffen „Berufsbildungspflicht“ und „Berufsschulpflicht“ zusammengefasst.

25 Z. B. das Programm „Perspektiven für junge Flüchtlinge“ (PerjuF). Die Maßnahmen verknüpfen Sprachkurse, Berufs- und Lebensberatung mit Praktika und Vermittlung von Fachwissen. Häufig gehören auch Kompetenzfeststellungsverfahren dazu.

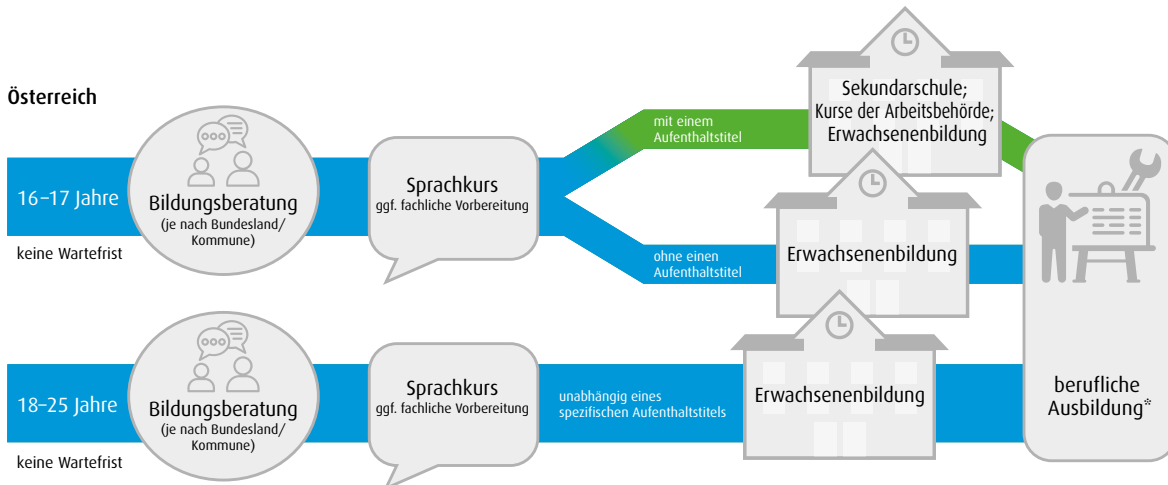
Abb. 2 Idealtypische Wege zur beruflichen Ausbildung für Neuzugewanderte in Deutschland, Österreich, Slowenien und Spanien

Deutschland



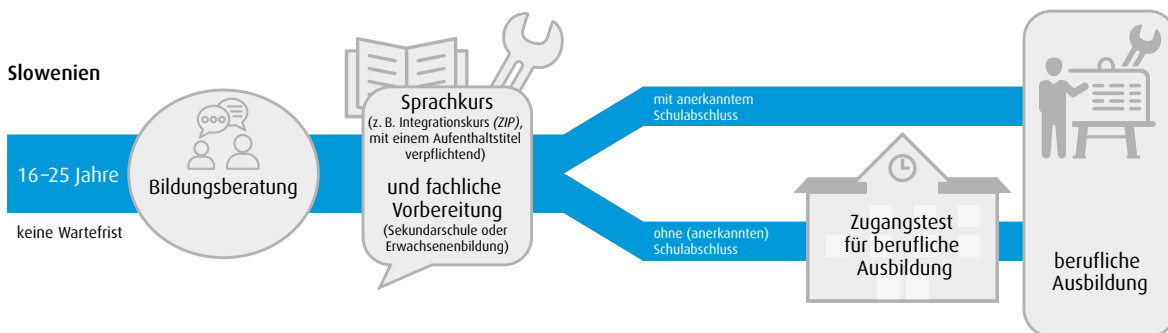
* Die duale Ausbildung setzt eine Arbeitserlaubnis voraus. Diese darf Asylbewerberinnen und -bewerber in Deutschland nach frühestens drei Monaten bzw. muss nach maximal neun Monaten erteilt werden, sofern keine Ausschlusskriterien vorliegen (§61 Abs. 1 u. 2 AsylG). Personen mit einer Aufenthaltserlaubnis haben einen vollständigen Arbeitsmarktzugang, solange kein explizites gesetzliches Verbot besteht (§ 4a Abs. 1 S. 1 AufenthG).

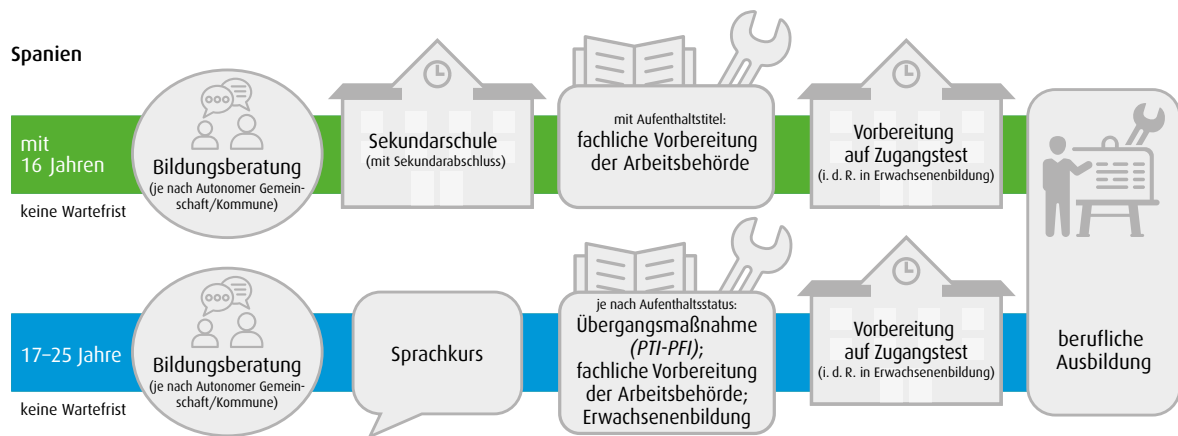
Österreich



* Die duale Ausbildung in Österreich setzt eine Arbeitserlaubnis voraus. Diese darf für Asylbewerberinnen und -bewerber laut Urteil des Verwaltungsgerichtshofs im April 2020 während des Asylverfahrens nach dreimonatiger Wartefrist und vor erstinstanzlichem Negativbescheid erteilt werden (Stand 10/2020; VwGH 2020). Personen mit einem Aufenthaltstitel haben einen vollständigen Arbeitsmarktzugang.

Slowenien





■ (grün) = Angebote innerhalb der (Berufs-)Schulpflicht

■ (blau) = Angebote außerhalb der (Berufs-)Schulpflicht

Anmerkungen: Obwohl es nur in einigen Bundesländern in Deutschland gesetzlich vorgeschriebene Wartefristen gibt, kann es in der Praxis in allen vier EU-Ländern zu Verzögerungen kommen, bis die Neuzugewanderten erste Vorbereitungsangebote wahrnehmen können. In Slowenien endet die Schulpflicht mit 16 Jahren, ein Schulbesuchsrecht bleibt bestehen. Die idealtypischen Pfade dienen dem Vergleich zwischen den vier EU-Mitgliedstaaten und stellen den Weg der Ausbildungsintegration vereinfacht dar. Es ist nicht möglich, die Komplexität der Angebotsstrukturen und Zugangsvoraussetzungen an dieser Stelle vollumfänglich abzubilden.

Quelle: SVR-Forschungsbereich/KALUZA + SCHMID 2020

(vor allem bei geringer aufenthaltsrechtlicher Bleibeperspektive²⁶) oder haben sie eine Duldung, müssen sie häufig aufgrund fehlender Arbeitserlaubnis mehrere Monate auf außerschulische Vorbereitungsmaßnahmen warten oder bleiben in manchen Fällen ausgeschlossen.²⁷

Neuzugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene in **Österreich** haben die Möglichkeit, sprachliche und fachliche Vorbereitungsmaßnahmen zu besuchen, die entweder staatlich finanziert und landesweit durchgeführt werden oder von den Kommunen in Zusammenarbeit mit Nichtregierungsorganisationen initiiert sind. Allerdings bestätigen Neuzugewanderte sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in lokalen Bildungsstätten, dass nur für Berufsbildungspflichtige, also für unter 18-jährige mit

Aufenthaltstitel, ein Zugang zu ausbildungsvorbereitenden Angeboten vorgesehen ist. Über die ihnen zugängliche Beratung der Arbeitsvermittlungsbehörde können sie kostenfreie Kurse in Erwachsenenschulen bzw. von der Behörde organisierte Kurse besuchen. Bei entsprechender Vorbildung erhalten sie zum Teil auch Zugang zu Sekundarschulen. In allen Angeboten wird, falls noch nicht vorhanden, das Nachholen eines Pflichtschulabschlusses angestrebt. Die Berufsschulpflicht gilt allerdings nicht für Schutzsuchende, die sich im Asylverfahren befinden und das 15. Lebensjahr vollendet haben – und damit auch nicht die Ausbildungspflicht bis zur Volljährigkeit.²⁸ Jungen Menschen, die sich in einem Asylverfahren befinden oder eine Duldung haben, stehen daher nur solche Sprach- oder Fachkurse offen, die durch lokale Initiativen mit groß-

26 Laut Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) haben jene Personen eine gute Bleibeperspektive, bei denen nach Beendigung des Asylverfahrens ein rechtmäßiger und dauerhafter Aufenthalt im Sinne des § 44 Abs. 4 S. 2 Nr. 1 Aufenthaltsgesetz zu erwarten ist. Diese wird in der Regel Personen aus Herkunftsländern zugeschrieben, deren Staatsangehörige in Asylverfahren des Vorjahres zu mindestens 50,0 Prozent eine Aufenthaltserlaubnis erhalten haben (sog. Schutzquote). Seit August 2019 trifft dies auf die Herkunftsländer Eritrea und Syrien zu (BAMF 2020c).

27 S. Fußnote 21.

28 §§ 1, 3, 17 Schulpflichtgesetz; §§ 3, 4 Ausbildungspflichtgesetz; BMBWF 2017. Entscheidend ist, dass Kinder bzw. Jugendliche, die sich nur vorübergehend in Österreich aufhalten, gem. § 3 Ausbildungspflichtgesetz gar nicht erst in die Berufsschulpflicht einbezogen werden. Hierzu werden, nach dem Willen des Gesetzgebers, in diesem Kontext auch Asylsuchende gezählt (Lehne 2019). Die Sekundarschulpflicht greift demgegenüber gem. § 17 Schulpflichtgesetz auch bei nur vorübergehendem Aufenthalt (BMBWF 2017; Lehne 2019).

zügigeren Zugangsbedingungen angeboten werden. So hängt ihre Ausbildungsvorbereitung vom Angebot einer entsprechenden Maßnahme ab, was laut vorliegender Analyse stark je nach Größe und Ressourcen der Kommune variiert.

Auch in **Spanien** ist der Zugang zu Vorbereitungsmaßnahmen der Arbeitsbehörde an eine Arbeitserlaubnis und somit an den Aufenthaltstitel geknüpft.

Bei Ausländern ist die zentrale Voraussetzung, dass sie eine NIE [Número de Identidad de Extranjero = Identifikationsnummer] und einen Aufenthaltstitel haben. Wenn nicht, dann können sie sich weder bei der Arbeitsbehörde noch für einen Vorbereitungskurs anmelden. Der Pass ist nicht genug.

(Mitarbeiterin in Arbeitsvermittlungsbehörde, in Terrassa)

Auch Personen, die sich in einem Asylverfahren befinden, sind berechtigt, eine Arbeitserlaubnis zu beantragen. Weitere schulische Maßnahmen sind aufgrund ihrer Zulassungsverfahren nur schwer zugänglich für junge Neuzugewanderte, da die Plätze begrenzt sind und die Verfahren einheimische Schülerinnen und Schüler bevorzugen. Die Interviewpartnerinnen und -partner betonen, dass auch hier lokale Initiativen wichtige Lücken der Ausbildungsvorbereitung füllen (s. Kap. 3.2). Die spanische Berufsschule ist aufenthaltsrechtlich gegenüber allen Zuwanderungsgruppen offen, sofern die sprachlichen und fachlichen Aufnahmekriterien der Schulen erfüllt werden. Insbesondere Erwachsenenschulen zeigen sich als relativ offen: Hier können auch Flüchtlinge, die noch keine Arbeitserlaubnis besitzen, vergünstigt oder kostenlos Vorbereitungsmaßnahmen sowie eine berufliche Ausbildung absolvieren.

Manche Kurse verlangen einen symbolischen Preis in Höhe von 21 Euro. Vorher gab es komplett kostenlose Kurse [...], außerdem können wir [bei

den Behörden] nach Preiserlassen fragen. Es gibt Schüler, die eine Kostensenkung von bis zu 75 Prozent haben.

(Mitarbeiterin in Schule der Erwachsenenbildung, in Terrassa)

Manche Erwachsenenschulen in Spanien gehen so weit, dass sie neue Unterrichtsformate integrieren, um gezielt Bedarfe junger Neuzugewanderter adressieren zu können:

Die hohe Zahl der neuzugewanderten Jugendlichen in unserem regulären Spanischkurs [...] hat uns dazu veranlasst, beim Bildungskonsortium zu fragen, ob wir einen neuen Kurs öffnen dürfen. Es ist ein Kurs für Minderjährige [...], deren Muttersprache keine romanische ist. [...] Jetzt wurde er geöffnet für 16- bis 20-Jährige. Vorher waren die Kinder im „Sprachkurs für Ausländer“, drei Stunden pro Woche [...], der Kurs „Mòduls de Noves Oportunitats“ hat 18 Stunden pro Woche.

(Mitarbeiterin in Schule der Erwachsenenbildung, in Barcelona)

Zielgruppenspezifische Maßnahmen der Ausbildungsvorbereitung, die auf die Bedarfe junger Zugewanderter fokussieren, sind in **Slowenien** nicht vorhanden. Junge Ausbildungsinteressierte können zwar auch über das 16. Lebensjahr hinaus Sprachkurse an einer Sekundarschule oder (wie in den anderen untersuchten Ländern) an einer Schule der Erwachsenenbildung belegen. Diese sind allerdings für Personen ohne Aufenthaltstitel häufig kostenpflichtig. Die Arbeitsvermittlungsbehörde bietet nur Bleibeberechtigten kostenfreie Plätze an.²⁹ Wie bei der Berufsausbildung insgesamt werden auch beim Zugang zu ausbildungsvorbereitenden Angeboten an Berufsschulen manche Zuwanderungsgruppen bevorzugt behandelt und EU-Bürgerinnen und -Bürger, Staatsangehörige aus fünf Balkanstaaten³⁰, Asylsuchende und Schutzberechtigte begünstigt. An andere Zugewanderte werden freie

29 Junge Ausbildungswillige können kostenlose Sprachkurse beispielsweise im Rahmen der Erstintegration von Zugewanderten (*Začetna integracija priseljencev*) besuchen, diese stehen allerdings Zugewanderten aller Altersgruppen offen und haben (wie die meisten Sprachkurse) keinen inhaltlichen Fokus auf der Ausbildungsvorbereitung.

30 S. Fußnote 18.

Plätze nachrangig vergeben.³¹ Da die Berufsbildung und -vorbereitung in Slowenien in der Regel ausschließlich schulisch stattfindet, ist hier eine Arbeitserlaubnis anders als in den anderen drei Fokusländern nicht unmittelbar relevant.

In der Gesamtschau ist der Zugang zur Berufsausbildung und bereits zur Ausbildungsvorbereitung für junge Neuzugewanderte in den vier untersuchten Ländern in vielfacher Hinsicht durch regulatorische und strukturelle Voraussetzungen bestimmt und unterscheidet sich in den Ländern voneinander. Wer über keine Arbeitserlaubnis verfügt, nicht die notwendigen Zertifikate vorweisen kann oder lange auf die Anerkennung bestehender Zertifikate warten muss und schließlich aufgrund des Alters aus der (Berufs-)Schulpflicht herausfällt, ist deutlich im Nachteil und muss häufig längere Umwege zu einer Berufsausbildung auf sich nehmen. Je nach Land kommt den genannten Faktoren eine unterschiedlich große Bedeutung zu: In Deutschland entscheidet insbesondere das Alter der zugewanderten Ausbildungsinteressierten, ob sie unter die (Berufs-)Schulpflicht fallen und Zugang zu regulären, i. d. R. ineinandergreifenden und enger betreuten innerschulischen Vorbereitungsmaßnahmen erhalten. In Spanien sowie in Österreich spielt neben dem Alter der Aufenthaltsstatus eine zentrale Rolle. Da in Slowenien die betrachtete Gruppe der 16- bis 25-jährigen nicht mehr schulpflichtig ist, stellt auch hier der Aufenthaltsstatus bzw. das Herkunftsland tendenziell die Weichen für den Bildungspfad. Insgesamt stellt in Slowenien aber der Mangel an sprachlichen und vor allem fachlichen Unterstützungsangeboten das größte Hindernis dar, die jungen Neuzugewanderten den Eintritt in eine Berufsausbildung erleichtern würden.

Im folgenden Kapitel wird gezeigt, mit welchen alltäglichen Belastungen junge Neuzugewanderte bisweilen umgehen müssen, die es ihnen zusätzlich erschweren, Zugang zur Berufsbildung zu finden. Dies sind finanzielle Engpässe, wenig Systemkenntnis, geringe Sprachkenntnisse und lückenhafte Vorbildung, psychische Belastungen durch unsichere Zukunftsperspektiven, Stressoren durch Wohnsituation oder soziales Umfeld sowie Diskriminierungserfahrungen.

3.2 Alltägliche Belastungen: zusätzliche Erschwernisse entlang des Weges

Neben den beschriebenen (Regel-)Strukturen, die den Bildungszugang für bestimmte Personen erschweren können, berichten Interviewpartnerinnen und -partner aller vier untersuchten Länder von einer Vielzahl zusätzlicher Herausforderungen und Unwägbarkeiten, die das Leben der neuzugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen belasten können. Gerade wenn sich belastende Faktoren häufen, besteht das Risiko, dass Neuzugewanderte sich weniger gut auf das Lernen konzentrieren können oder sogar eine Ausbildung abbrechen. Zudem fehlt es häufig an ausreichender Information. Es ist davon auszugehen, dass die Erschwernisse durch die Beschränkungen aufgrund der Corona-Pandemie noch zugenommen haben (Info-Box 2).

3.2.1 Finanzielle Engpässe

Geldsorgen können für Neuzugewanderte ein wichtiger Grund sein, eine Ausbildung abzubrechen oder von vornherein nicht in Erwägung zu ziehen.

Im Rahmen der dualen Ausbildung erhalten Auszubildende zwar eine Vergütung, die in Deutschland inzwischen dem Mindestlohn entspricht (BIBB 2020), in Österreich aber teilweise darunter liegt. Schulische Ausbildungen, wie sie in Spanien und Slowenien, aber auch in Deutschland etwa für Pflegeberufe die Regel sind, werden dagegen nicht vergütet. Für Flüchtlinge im Asylverfahren, die nicht immer auf eigene finanzielle Ressourcen zurückgreifen können, kann dies ein Hindernis darstellen.

Mein Wunsch, in Leipzig ein [ausbildungsvorbereitendes] Praktikum in der Physiotherapie zu machen, ging nicht. Das BAMF [= Bundesamt für Migration und Flüchtlinge] hat die Kosten für die Fahrkarten nicht bezahlt.

(Afghanin, 22 Jahre, in Chemnitz)

31 Art. 3 Abs. 1, Abs. 2 Pravilnik o vpisu v srednje šole 2018.

Info-Box 2 Die Corona-Pandemie und ihre Auswirkungen auf die Ausbildungsintegration

Die zuerst im Frühjahr 2020 in Europa aufgetretene Covid-19-Pandemie hat auch die vier untersuchten Mitgliedstaaten getroffen, mit hohen Fallzahlen insbesondere in Spanien und Deutschland (JHU 2020). Zur Eindämmung des Virus wurden umfangreiche Maßnahmen ergriffen – mit weitreichenden Konsequenzen in den Bereichen Schule und Arbeit auch für junge Neuzugewanderte. Diese sind insbesondere für jene Zugewanderte gravierend, die sich noch auf dem Weg in eine Ausbildung befinden.

In den vier Ländern wurden die (berufs-)schulischen Bildungsstätten für mehrere Wochen bis Monate geschlossen, ausbildungsvorbereitende Angebote (z. B. Berufssprachkurse) und Prüfungen verschoben oder abgesagt (z. B. BAMF 2020a, 2020b; BMDW 2020; BMBWF 2020). Doch auch wenn digitale Kurse stattfanden, stellte sich das Lernen für viele junge Neuzugewanderte außerhalb des Klassenzimmers als besonders herausfordernd dar, wenn der notwendige Onlinezugang oder geeignete digitale Endgeräte nicht vorhanden waren. Auch die persönliche Betreuung wurde mangels direkten Kontakts erschwert. In den häufig beengten Wohnverhältnissen fehlte zudem eine ruhige Lernumgebung (s. auch Kap. 3.2). Darüber hinaus war in den Schulen die Umstellung auf digitale Lehrangebote oft mit Startschwierigkeiten verbunden, was auf eine unzureichende Ausstattung, fehlende digitale Kompetenzen und Unklarheiten in der Zuständigkeit zurückgeführt werden kann (CEDEFOP 2020a: 3-7). Da viele neuzugewanderte Ausbildungswillige finanziell unter großem Druck stehen und daher zügig in eine Arbeit eintreten wollen, machte es die verlängerte Vorbereitungsdauer wahrscheinlicher, dass sie ihr Ziel, eine Berufsausbildung zu beginnen, aufgaben.

Zudem verschärfte sich die Konkurrenz auf dem Ausbildungsmarkt für junge Zuwanderinnen und Zuwanderer. Betriebe in vielen Branchen, z. B. im Einzelhandel, in der Gastronomie oder der insbesondere in Spanien und Österreich wichtigen Tourismusbranche (EPRS 2014), wurden nicht oder nur eingeschränkt weiterbetrieben. Dies bedeutete für junge Neuzugewanderte ein knapperes Angebot an Ausbildungsstellen, aber auch den Verlust von Nebentätigkeiten. Oft fiel damit die Finanzierungsgrundlage in bereits prekären Lebenssituationen weg.

Neuzugewanderte, die gerade eine Berufsausbildung absolvierten, waren ebenfalls von den Einschränkungen betroffen. Wie einheimische Gleichaltrige waren neuzugewanderte Auszubildende von Schulschließungen, in Spanien und Slowenien in schulischen Ausbildungen auch von Praktikumsverboten betroffen (CEDEFOP 2020a; OECD 2020b; Europäische Kommission 2020b). In Spanien wurde es den Betrieben zudem freigestellt, ob sie dual Auszubildende weiterhin beschäftigen (vgl. GOVET 2020); ein Anspruch auf Fortsetzung der Ausbildung bestand nicht. In Deutschland und Österreich genossen Auszubildende dagegen einen gewissen Schutz: So waren sie in Deutschland weitreichend vor Kürzungen der Ausbildungsvergütung und dem Verlust des Ausbildungsplatzes geschützt (§ 14 Abs. 1 Nr. 1 BBiG; vgl. IG Metall 2020). Auch in Österreich wurden Vereinbarungen getroffen, damit Auszubildende trotz Kurzarbeit zunächst weiterhin ihr volles Gehalt bekommen (CEDEFOP 2020a). Damit die Ausbildungsgänge auch zukünftig weiter durchgeführt werden können, wurden in vielen Ländern seit Beginn der Pandemie zahlreiche weitere Maßnahmen ergriffen, wie die Gewährung von Ausbildungsentgeltausschüssen oder eine flexible Leistungsbewertung (vgl. OECD 2020a: 318-319). Eine Bewertung der Maßnahmen steht noch aus.

Nicht zu unterschätzen sind trotz mancher Schutzmaßnahmen die psychischen Belastungen durch die unsichere Gesamtsituation, die für die jungen Menschen zum bereits herausfordernden Alltag hinzukommen. So mag gerade für Flüchtlinge mit unsicherem oder zeitlich begrenztem Aufenthaltsstatus die verzögerte Ausbildungsvorbereitung oder der Verlust des Ausbildungsplatzes mit der Sorge verbunden sein, ihre Chance auf einen Aufenthaltstitel bzw. ihren aktuellen, an die Ausbildung gebundenen Duldungsstatus – trotz etwaiger entsprechender Zusagen (vgl. BMI 2020) – zu verlieren.

Ich habe die Prüfungen nicht einmal gemacht, weil ich wusste, dass es nicht klappen wird – weil ich gearbeitet habe und keine Zeit zum Lernen hatte. Ich hatte keine Zeit zum Ausruhen.

(Bosnier, 21 Jahre, in Ljubljana)

EU-Bürgerinnen und -Bürger sowie anerkannte Flüchtlinge sind in Deutschland einheimischen Auszubildenden gleichgestellt und haben daher den gleichen Zugang zu Programmen der Ausbildungsförderung, wie z. B. BAB und BAföG³². Anders sieht es bei Asylbewerberinnen und Asylbewerbern aus, die nur eingeschränkten Zugang zu diesen Programmen haben (Voigt 2020). Stattdessen erhalten sie weiterhin eine Grundsicherung. Bildungsangebote für Erwachsene sind in Spanien, Österreich und teilweise auch in Deutschland kostenpflichtig. Die daraus resultierende Doppelbelastung durch gleichzeitiges Lernen und Erwerbsarbeit (im Gegensatz zur dualen Bildung sind diese nicht aufeinander abgestimmt) kann dazu führen, dass junge Erwachsene einen Kurs abbrechen.

Ich arbeite als Reinigungskraft und es war zu viel für mich [...], meine Batterien waren leer. Ich habe die ganze Zeit in der Schule, in der Klasse [= Sprachkurs in Erwachsenenschule] geschlafen. Trotzdem habe ich zu Hause gelernt [...], 390 Euro pro Monat sind mir zu viel, um nur Spaß zu machen [= es locker zu nehmen, wie die Lehrerin empfahl].

(Bulgarin, 23 Jahre, in Chemnitz)

3.2.2 Wenig Systemkenntnis

Die komplexe (Berufs-)Bildungslandschaft in den vier untersuchten EU-Ländern ist für Neuzugewanderte häufig erst einmal schwer durchschaubar. Dies gilt auch für den gesellschaftlichen Stellenwert der Berufsbildung: Da das Konzept der Berufsausbil-

dung in vielen Herkunftsländern nicht vergleichbar besteht oder anders umgesetzt wird, wissen zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene nach Ankunft häufig nicht um die Chancen, die ihnen die Berufsbildung vor allem in Deutschland und Österreich eröffnet.

Das Erstrebenswerteste ist die Universität, das ist das Erstrebenswerteste von allem! Und wir sind dann oft sehr bemüht, die Vielfältigkeit des österreichischen Bildungssystems zu vermitteln und deren Möglichkeiten, weil eine Lehre sehr attraktiv sein kann [...]. Vor allem, weil es oft auch viel schneller für sie erreichbar ist und viel realistischer und sie auch sehr, sehr gute Möglichkeiten damit haben.

(Mitarbeiterin in Integrationsbehörde, in Innsbruck)

Die Personen, die ich kenne und die arbeiten gegangen sind, arbeiten im Lager, in Restaurant oder in Hotel. Aber für die gibt es keine Zukunft. Sie können direkt gekündigt werden, mit Ausbildung ist man besser geschützt.

(Sierra Leoner, 22 Jahre, in München)

Nicht nur das Bildungssystem selbst mit seinen Zugangswegen ist schwer zu durchschauen, sondern auch die Beratungsoptionen für Neuzugewanderte, sind es (s. SVR-Forschungsbereich 2018b: 4-5). Zwar steht das staatliche Beratungsangebot, z. B. von Arbeitsbehörden, meist allen Informationssuchenden offen; in Slowenien und Deutschland ist die Beratung für anerkannte Flüchtlinge sogar Pflicht. Diese gilt jedoch nicht für Schutzsuchende und Geduldete, insbesondere nicht mehr schulpflichtige Personen müssen häufig selbst aktiv werden und sich die Informationen suchen.³³ Somit hängt es in nicht wenigen Fällen vom Zufall ab, ob jemand von einem Angebot erfährt.

32 Die Festlegungen der Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) und des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) regeln die staatliche Unterstützung für Auszubildende in Deutschland.

33 In Slowenien werden alle anerkannten Flüchtlinge, nicht aber Schutzsuchende, standardmäßig durch nachgeordnete Behörden des Integrationsministeriums beraten (Art. 106 Zakon o tujcih 2011; Art. 35, 38 Uredba o načinih in pogojih za zagotavljanje pravic osebam z mednarodno zaščito 2017, Absatz VII; Art. 103 Zakon o mednarodni zaščiti 2017; Strategija Vlade RS na področju migracij 2019: 34). In Deutschland steht Asylsuchenden und Geduldeten das Angebot der Bundesagentur für Arbeit offen, das jedoch freiwillig ist (BMAS 2019: 14-15; IAB 2017: 8), während anerkannte Flüchtlinge und EU-Bürgerinnen und -Bürger verpflichtend durch das Jobcenter beraten werden (§ 15 Sozialgesetzbuch II vom 13.05.2011, zuletzt geändert am 20.11.2019).

Insbesondere engagierte Personen in Behörden, Bildungsstätten, zivilgesellschaftlichen und weiteren wegbereitenden Einrichtungen stellen laut Interviews für junge Neuzugewanderte eine wichtige Anlaufstelle für Informationen und Weitervermittlung dar.

Danach hat sie [= ehrenamtliche Patin] gesagt, „[...] ohne Abschluss wirst du in Österreich nichts. Du findest keine Arbeit.“ Und ich kannte mich nicht aus und habe einfach zugehört. Ich habe gesagt: „Okay, du kennst dich aus. Du bist hier geboren, du gehst auf die Uni, du bist Lehrerin.“ Ich habe nur „Ja“ gesagt.

(Afghane, 20 Jahre, in Wien)

Unsere Rolle ist nicht nur die eines Lehrers. Wir sind Berater und Tutoren. [...] Sie [= die Neuzugewanderten] haben dich als Bezugspunkt und fragen dich nach Hilfe bei vielen Dingen.

(Mitarbeiter bei Bildungsträger, in Terrassa)

Bei der Frage der Zugänge zu Informationen und Beratung zeigt sich, dass die untersuchten EU-Mitgliedsstaaten durchaus durch Öffnung der Regelstrukturen auch die neuzugewanderten jungen Ausbildungsinteressierten adressieren. Allerdings stehen diese nicht allen Gruppen gleichermaßen offen und richten sich insbesondere an jene Neuzugewanderten, bei denen von einem langfristigen Verbleib ausgegangen wird. Außerdem gilt es zu bedenken, dass bei Zugewanderten ein Nachholbedarf mit Blick auf die Kenntnis der (Aus-)Bildungssysteme besteht: Sie können daher in aller Regel ihren Bildungsweg weniger weitsichtig planen als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund, die selbst und deren Eltern mit dem Bildungssystem vertraut sind und über hilfreiche Netzwerke verfügen.

3.2.3 Geringe Sprachkenntnisse und lückenhafte Vorbildung

Die geführten Interviews bestätigen die Schlüsselrolle von Sprachkompetenz. **Jugendlichen, die die Sprache des Einwanderungslandes nur unzureichend beherrschen, fällt es schwerer, sich zu orientieren.** Ihnen fehlt häufig der Zugang zu Informationen über das (Berufs-) Bildungssystem und über aufenthaltsrechtliche Fragen, sie haben laut Aussagen der Interviewpartnerinnen

und -partner geringere Möglichkeiten, Lösungen und Hilfe erfolgreich einzufordern (SVR-Forschungsbereich 2017: 35; Brücker et al. 2014: 1148). Zudem berichten junge Neuzugewanderte, dass sie sich teilweise von Gesprächspartnerinnen und -partnern in Verwaltung, Beratung, Betrieb oder Schule weniger ernst genommen fühlen als muttersprachliche Gleichaltrige bzw. Zugewanderte mit verwandten Muttersprachen, die sich treffsicherer und eloquenter ausdrücken können.

Ich habe mich in der Klasse [an der Sekundarschule] nicht so wohl gefühlt. Ich war die einzige Zugewanderte in meiner Klasse, auch die anderen Klassen hatten kaum welche. Ich habe mich manchmal geschämt, etwas zu sagen.

(Afghanin, 22 Jahre, in Chemnitz)

Also er [= der Lehrer] redet und ich verstehe nicht [...] und sie [= die Mitschülerinnen und Mitschüler] und er lachen und ich habe keine Ahnung [...], er hat schon gewusst, dass ich den Dialekt nicht verstehe.

(Syrer, 20 Jahre, in Innsbruck)

Hier in der Schule habe ich einen Sprachkurs, aber ich mag es nicht so schnell. All die Schüler kommen aus Bosnien und Serbien, sie wissen viel und der Lehrer redet mit ihnen auf Slowenisch. Und ich muss die Sprache lernen!

(Palästinenser, 16 Jahre, in Ljubljana)

Zudem haben junge Zugewanderte im Unterricht größere Schwierigkeiten, Lerninhalte zu verstehen. Ihre Ausgangsbedingungen in Testsituationen sind ebenfalls schlechter. Schließlich ist Sprache auch eine formale Hürde an sich, wenn ein bestimmtes Sprachniveau eine Zulassungsbedingung für einen Ausbildungsgang darstellt. An dieser Stelle sind jene Zuwanderinnen und Zuwanderer im Vorteil, die sich aufgrund gleicher oder ähnlicher Muttersprache im Einwanderungsland besser zurechtfinden, etwa Zugewanderte aus Lateinamerika in Spanien oder Menschen aus den Balkanstaaten in Slowenien.

Junge Neuzugewanderte, deren Bildungsbiografien aufgrund der Umstände in ihrem Herkunftsland oder wegen einer mehrjährigen Flucht Brüche aufweisen, empfinden die fachlichen Inhalte einer

Ausbildung(-svorbereitung) oft als besonders große Herausforderung. Zu manchen Vorbereitungsmaßnahmen erhalten sie aufgrund unzureichender Vorbildung bisweilen grundsätzlich keinen Zugang, wie etwa in Spanien der Fall. Sofern sie keinen (anerkannten) Schulabschluss mitbringen, stehen ihnen häufig nur reguläre Kurse der Erwachsenenbildung offen, die in der Regel nicht auf zugewanderte Schülerinnen und Schüler (etwa durch sprachensible Unterrichtsgestaltung) ausgelegt sind und gute Sprachkenntnisse voraussetzen. Zudem müssen Schülerinnen und Schüler mit Bildungslücken unter erhöhtem Zeitdruck lernen. Insbesondere wenn ihr Aufenthaltsstatus unsicher ist, möchten sie möglichst zügig eine Ausbildung beginnen – in der Hoffnung, dass dies ihre Bleibechancen verbessert. In den zeitlich befristeten und meist ambitioniert angelegten Kursen ist ihr Lernpensum besonders hoch, wenn Fachwissen aufgeholt und/oder ein Schulabschluss erworben werden soll. Manche haben Glück, vor Ort engagierten Personen zu begegnen, die sie hierbei unterstützen – andere fühlen sich alleingelassen.

Es gibt mehrere Menschen, ohne die ich heute nicht hier wäre. Die ersten sind [Mitarbeitende des Programms „Noves families a Barcelona“³⁴]. Ich wusste, dass ich immer hingehen kann, ohne Problem, um alles zu fragen, was ich wollte. Dass sie mir alles geben würden, was sie in Barcelona können.

(Pakistaner, 25 Jahre, in Barcelona)

Wir haben im Landesschulrat eine gute Betreuerin gehabt. [...] Sie hat uns immer, also sie hat uns immer begleitet und war froh, uns auch helfen zu können.

(Tschetschene, 23 Jahre, in Innsbruck)

Ob die Schule mit mir darüber [= nächste mögliche Bildungsschritte] redet? Nein. Niemand redet mit mir darüber.

(Palästinenser, 16 Jahre, in Ljubljana)

3.2.4 Bei Einigen: psychische Belastungen durch unsichere Zukunftsperspektiven

Schutzsuchende, deren Verbleib in den vier Fokussländern aufgrund eines noch nicht abgeschlossenen Asylverfahrens oder einer Duldung unklar ist, erleben die Situation häufig als zermürend und demotivierend. Psychische Belastungen aufgrund von Erfahrungen vor, während und nach der Flucht sowie die Gefahr einer Abschiebung können die schulische Integration behindern. Zudem können aufenthaltsrechtliche Unsicherheiten dazu führen, dass eine kurzfristige (unqualifizierte) Beschäftigung gegenüber der Investition in eine mehrjährige Ausbildung bevorzugt wird.

Ich habe meine Aufenthaltserlaubnis für drei Jahre, ich mache mein Ziel [eine Ausbildung]. Die anderen [= andere eritreische Neuzugewanderte] bekommen ein Jahr, sie können keine lange Zeit bleiben. Sie gehen einfach arbeiten, arbeiten.

(Eritreer, 27 Jahre, in München)

In Deutschland besteht mit der sog. 3+2-Regelung³⁵ ein Rechtsinstrument, mit dem Auszubildende auch im Falle eines negativen Asylbescheids ihre Ausbildung beenden und in die Erwerbstätigkeit übergehen können. Dies kann in vielen Fällen Unsicherheit und entsprechende psychische Belastungen reduzieren. Allerdings birgt die Regelung in einzelnen Fällen auch die Gefahr, dass Asylsuchende

34 S. Kap. 3.3 für mehr Informationen zum Programm.

35 Nach der 3+2-Regelung erhalten ausreisepflichtige Personen unter bestimmten Voraussetzungen einen gesetzlichen Anspruch auf Erteilung einer Duldung zum Zweck der Ausbildung (§ 60c AufenthG) für die gesamte Dauer der Ausbildung (i. d. R. drei Jahre). Diese Möglichkeit besteht sowohl, wenn die Ausbildung bereits während des Asylverfahrens begonnen wurde, als auch, wenn sie im Falle einer mindestens dreimonatigen Zeit der Duldung angetreten wird. Darüber hinaus besteht nach dem Abschluss ein Anspruch auf Erteilung einer zweijährigen Aufenthaltserlaubnis für eine der erworbenen Qualifikation entsprechende Beschäftigung (§ 19d AufenthG Abs. 1a), mit Anspruch auf anschließende Verlängerung (§ 8 AufenthG) und ggf. nach insgesamt fünf Jahren auf Erteilung eines unbefristeten Aufenthaltsrechts (§ 9 AufenthG). Von der Regelung ausgeschlossen sind u. a. Personen aus sog. sicheren Herkunftsstaaten und Personen, denen konkrete Maßnahmen zur Aufenthaltsbeendigung bevorstehen.

ohne ausreichende sprachliche oder fachliche Vorbereitung eine schnelle Ausbildungsaufnahme anstreben, um sich so einen Aufenthalt in Deutschland zu ‚erarbeiten‘ (vgl. SVR-Forschungsbereich 2020: 27). Dies kann dann ebenfalls den Ausbildungserfolg gefährden.

3.2.5 Stressoren durch die Lebenssituation

Einige Belastungen hängen mit den spezifischen Lebensumständen von zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen zusammen. So berichten Flüchtlinge, die **in Gemeinschaftsunterkünften untergebracht sind oder beengt wohnen, über Schlafmangel und fehlende Rückzugsmöglichkeiten, um zu lernen. Außerhalb der Städte stellen weite Wege zur Schule und mancherorts schlechte Verbindungen des öffentlichen Nahverkehrs Probleme dar, die freilich zugewanderte mit einheimischen Jugendlichen teilen.**³⁶

[Von] meiner Wohnung, meinem Heim bis zum Bahnhof dauerte es eine halbe Stunde zu Fuß. Eine halbe Stunde ist zu weit und dann in [der] Früh morgens um 8 Uhr hat mein Kurs angefangen. Ich hatte um 7 Uhr den Zug und halb 7 musste ich los zum Bahnhof und bis Innsbruck und dann wieder zurück. Es dauerte 2, 3 Stunden [am Tag].

(Afghanin, 24 Jahre, in Innsbruck)

Auch die Auseinandersetzung mit anderen Erschwernissen kostet Zeit, die zum Lernen fehlt, beispielsweise gestaltet sich in Slowenien der Zugang zum Gesundheitssystem für Neuzugewanderte als schwierig. Manche Jugendliche fühlen sich zudem von hohen Leistungserwartungen ihrer Eltern unter Druck gesetzt oder verwenden viel Zeit darauf, ihren Eltern – die häufig länger für den Spracherwerb benötigen als sie selbst – als Übersetzerinnen und Übersetzer zur Seite zu stehen (Will et al. 2018: 27).

3.2.6 Diskriminierungserfahrungen

Nicht zu unterschätzen ist die Beeinträchtigung der Lernsituation durch Diskriminierungserfahrungen: **Immer wieder berichten Interviewte von abwertenden Äußerungen anderer ihnen gegenüber bis hin zu offenen Anfeindungen in Schulen und Ausbildungsbetrieben sowie auf der Straße.**

Als ich [in der Schule] ankam, war ich die Einzige. Und ich glaube nicht, dass das allen passiert, ich wurde in der Schule gehänselt. [Die Mitschüler] haben sich lustig gemacht über meinen [bolivianischen] Akzent. [...] Die Lehrer haben mir sehr geholfen, aber ich wusste nicht, wie ich das nutzen kann. [...] Wir sollten besser werden, anderen Menschen beizubringen, wie man Menschen behandelt, die von außen kommen.

(Bolivianerin, 18 Jahre, in Barcelona)

Hinzu kommt, dass Zugewanderte von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern aufgrund ihrer Herkunft oder äußerer Merkmale gegenüber anderen Bewerberinnen und Bewerbern benachteiligt werden (vgl. SVR-Forschungsbereich 2014; Koopmans/Veit/Yemane 2018).³⁷ Außerdem wirken sich bisweilen stereotype Erwartungen von Lehrkräften gegenüber neuzugewanderten Schülerinnen und Schülern negativ aus. So erleben manche Flüchtlinge, dass Lehrkräfte in Regelklassen von ihnen weniger erwarten als von anderen Neuzugewanderten oder ihren einheimischen Mitschülerinnen und Mitschülern, oder dass sie schlechte Leistungen auf fehlende Motivation zurückführen. Solche unterschiedlichen Erwartungen haben Einfluss auf das leistungsförderliche Verhalten der Lehrkräfte im Unterricht und auch auf die tatsächlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. BIM/SVR-Forschungsbereich 2017).

36 S. hierzu auch Schammann et al. 2020: 86–88.

37 So konnte die Studie des SVR-Forschungsbereichs zu Diskriminierung am Ausbildungsmarkt zeigen, dass ein Kandidat mit einem deutschen Namen durchschnittlich fünf Bewerbungen schreiben muss, um eine Einladung zum Vorstellungsgespräch zu erhalten, ein Mitbewerber mit einem türkischen Namen hingegen sieben – und zwar bei gänzlich gleichlautenden Bewerbungsunterlagen, die nur im Namen differierten (vgl. SVR-Forschungsbereich 2014).



3.2.7 Hürden für junge Frauen

Zugewanderte junge Frauen haben zusätzlich mit geschlechtsspezifischen Barrieren zu kämpfen. Es wird angenommen, **dass junge Mütter stärker durch die Betreuung kleiner Kinder beansprucht sind als junge Väter und dass manche Frauen aufgrund traditioneller Rollenwerte eine Berufsausbildung nicht in Erwägung ziehen** (Stürmer 2017: 93; IAB 2019: 16). Auch in den geführten Interviews wurde deutlich, dass Zuwanderinnen häufig erst mehrere Jahre nach männlichen Zuwanderern eine Ausbildung(svorbereitung) aufnehmen.

Oft sieht man, dass die Frauen erst in Ausbildung oder Arbeit einmünden, wenn der Integrationsprozess vom Mann abgeschlossen ist.

(Mitarbeiterin in Bundesinitiative, in Deutschland)

[Frauen kommen später zur Ausbildungsberatung], weil sie oft deutlich jünger sind. Und oft wegen den Kindern – wir haben in Chemnitz ein Problem mit den Kindergartenplätzen. Wir haben ganz viele junge Frauen, die möchten in einen Sprachkurs und die kriegen keinen Kitaplatz [...], sie bekommen nachrangig den Platz gegenüber denen, die Arbeit haben. Das entscheidet das Jugendamt.

(Mitarbeiterin in Arbeitsvermittlungsbehörde, in Chemnitz)

Gerade bei jungen Frauen merken wir, dass sie einmal heiraten und dann weg sind.

(Mitarbeiterin in Mittlerorganisation, in München)

Studien zu Flüchtlingen weisen darauf hin, dass zumindest in dieser Zuwanderergruppe Frauen häufiger geringere schulische Qualifikationen aufweisen als Männer, was den Einstieg in eine Berufsausbildung noch erschwert (vgl. Liebig 2018). **Geschlechtsspezifische Diskriminierung wie das Ablehnen einer Bewerberin aufgrund ihres Kopftuchs beeinträchtigt die Suche nach einem Ausbildungsplatz zusätzlich.**

Ich hatte wegen meinem Kopftuch Probleme gehabt. Nach der Schule [= Sekundarschule] habe ich mich auf mehrere Schulen [= Berufsschulen] beworben, aber aufgrund von meinem Kopftuch haben sie Nein gesagt. Ich habe mein Kopftuch weggemacht und es war alles ok.

(Afghanin, 22 Jahre, in Chemnitz)

3.3 Gute Praxis: durchgängige Beratung von Ankunft bis Ausbildung und ‚Ausbildungsvorbereitung aus einer Hand‘

Auch wenn in allen vier Fokusländern der Weg in die Berufsbildung oftmals einem Labyrinth mit vielen Irrwegen und Hindernissen gleicht, existieren auch Regularien, Strukturen und Unterstützungsangebote, die den Ausbildungswilligen beim Bildungszugang helfen. Welche Ansätze sich bereits heute bewähren und welche Bedingungen hierfür auf kommunaler Ebene erfüllt sein müssen, soll im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.

Als zentraler Erfolgsfaktor für eine gelungene Bildungsintegration erweist sich im Vierländervergleich eine durchgängige Beratung und Unterstützung junger Ausbildungsanwärterinnen und -anwärter. Viele junge Neuzugewanderte treffen vor Ort aber auf ein fragmentiertes und kompliziertes Vorbereitungsangebot (s. Kap. 3.1). **Den Neuzugewanderten fällt es daher oft zunächst schwer, die Angebotslandschaft sowie das Ausbildungssystem zu durchschauen. Die Erfahrungen der jungen Menschen und des Beratungspersonals verdeutlichen, wie wichtig angesichts dessen eine zentrale Anlaufstelle ist, um sie und zukünftige Zuwanderergruppen systematisch aufzufangen, gemeinsam mit ihnen Brücken zur jeweils nächsten Bildungsetappe zu bauen und kontinuierlich Rückhalt zu bieten.**

Wir [haben] immer diesen künstlichen Bruch, wo wir sie [= junge Neuzugewanderte] dann auch ein Stück weit verlieren und nicht mehr weiter begleiten können. Ich glaube auch, dass die Personen, die beim Arbeitsservice dann andocken, zum Teil viel mehr Unterstützung brauchen würden, als sie dann kriegen können.

(Mitarbeiterin in Mittlerorganisation, in Wien)

Eine professionelle Beratung zu beruflicher Bildung trägt dazu bei, dass Ausbildungsinteressierte nicht von zufälligen Informationen ihrer Kontakte abhängig sind, deren Kenntnisse nicht zwingend immer auf dem aktuellen Stand sind. Dabei erfolgt gute Beratung nicht nur qualitätsgesichert; die Interviews machen deutlich: **Gute Beratung ist auch Beziehungsarbeit und braucht Kontinuität.** Bildungsberatung für junge Zugewanderte sollte daher vom Ankunftszeitpunkt bis in die Ausbildung hinein über mehrere Bildungsetappen hinweg angelegt sein. Die jungen Menschen können so ein Vertrauensverhältnis zu ihren Beraterinnen und Beratern aufbauen. Ihre fortwährende Unterstützung und Ermutigung, trotz zum Teil großer Herausforderungen weiterzumachen, stärkt zudem das Vertrauen der Neuzugewanderten in das bis dahin oft unbekanntere Ausbildungssystem. Sie haben somit eine größere Chance auf einen Ausbildungsplatz. Wenn Beraterinnen und Berater keine Details auskünden können, vermitteln sie die jungen Neuzugewanderten an andere Stellen weiter oder begleiten sie dorthin, um neu gewonnene Informationen nachfolgend einbinden zu können. **Wichtig ist: Es muss eine verlässliche Anlaufstelle geben, zu der Ausbildungsinteressierte immer gehen können, egal mit welchem Anliegen.** In einer zentralen Anlaufstelle können ein persönlicher Kontakt und Vertrauen zwischen den jungen Zugewanderten und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aufgebaut werden. Diese Vertrauensbasis ist wiederum Voraussetzung dafür, dass die Jugendlichen empfänglich dafür sind, Sachinformationen aufzunehmen und Ratschläge anzunehmen.

In den untersuchten Kommunen existieren bereits bewährte Ansätze der ‚Rundumberatung‘ für zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene. Mit dem Projekt „Neue Familien in Barcelona“ (*Noves famílies a Barcelona*) unterstützt die Stadtverwaltung junge Neuzugewanderte entlang der Familienzusammenführung. Das Programm bietet ein durchgehendes Beratungsangebot zu rechtlichen, sozialen und bildungsbezogenen Fragen sowie Gruppenaktivitäten mit anderen Neuzugewanderten. Nach Ankunft der Jugendlichen findet eine persönliche Beratung zum Übergang ins spanische Bildungssystem statt, bei dem ein individueller Integrationsplan erstellt wird. Die Beraterinnen und Berater arbeiten stets eng mit anderen Akteuren etwa aus Schulen zusammen, und auch die

Familien werden eingebunden (Ajuntament de Barcelona 2020). Die Stadtverwaltung Wien stellt im Projekt „Wiener Bildungsdrehscheibe“ Asylbewerberinnen und -bewerber, die nicht mehr schulpflichtig sind, ein Beratungs- und Vermittlungsangebot bereit. Besonderheit des Projektansatzes ist, dass Asylsuchende frühzeitig ab Antragstellung in Beratungsstrukturen aufgefangen und auf ihrem Weg begleitet werden und dass das Projekt als Teil der Grundversorgung definiert wird (AWZ Soziales Wien 2020; Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung 2020).

Die Idee, dass das Programm eine Leistung und eine Grundversorgung ist, finde ich ja einen sehr schönen Gedanken von der Stadt Wien [...], dass nicht nur essen, schlafen, ein Dach über dem Kopf zählen.

(Mitarbeiterin bei Mittlerorganisation, in Wien)

Bei einer guten und kontinuierlichen Beratung werden Abbrüche von vorbereitenden Maßnahmen oder Ausbildungen als potenzielles Risiko von vornherein mitgedacht. Die jungen Neuzugewanderten sind besonders gefährdet, ‚durchs Raster‘ zu fallen. Hier hilft ein Dokumentationssystem zu ihrem Verbleib. Ein solches System wurde beispielsweise in den Hamburger Projekten „Hamburger Ausbildungsprogramm“ und „Jugendberufshilfe“ etabliert (HIBB 2019: 73–75). Im Idealfall stehen die beratenden Akteure weiterhin in Kontakt mit den Jugendlichen und wissen um die Abbruchgründe. So können sie die jungen Neuzugewanderten besser auffangen und, falls ihrerseits gewünscht, bei einer Rückkehr auf den eingeschlagenen Weg oder bei der Entscheidung für neue Bildungspfade unterstützen.

Eine Ausweitung ähnlich strukturierter Beratungsangebote auf andere europäische Kommunen ist wünschenswert. Im Idealfall führen entsprechende Anpassungen dazu, dass die jeweiligen Bildungssysteme Neuzugewanderten eine ‚Ausbildungsvorbereitung aus einer Hand‘ bieten. Eine solche Vorbereitung erfolgt bildungsetappenübergreifend und bereitet ausbildungsinteressierte Zuwanderinnen und Zuwanderer nicht nur nahtlos auf eine Ausbildung vor, sondern ermöglicht auch den Erwerb eines anerkannten Schulabschlusses. Der Unterricht erfolgt nach einheitlichen fachlichen und (sozial-)pädagogischen



Standards und das Lehrpersonal begleitet die jungen Menschen gezielt bis zur Ausbildung.

Also, wenn ich jetzt mal das Beispiel SchlaU [= SchlaU-Schule in München] nehme, die bieten dort ja Sprachförderung, Schulabschlüsse, Berufsorientierung, Vermittlung in Ausbildung an. Und dann schließt sich gleich das Übergangsmanagement an. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler bleiben beim Schulträger, die Jugendlichen fallen nicht aus dem System, wenn die Schule beendet ist. [...] Sie bekommen auch die Begleitung während der Ausbildung.

(Mitarbeiterin in Sozialbehörde, in München)

Diese etappenübergreifende Variante der Ausbildungsvorbereitung ist in den untersuchten Kommunen mit wenigen Ausnahmen nur für schulpflichtige Jugendliche zugänglich. Eine Ausweitung auf junge Erwachsene bietet neben der genannten nahtlosen Vorbereitung auf eine Ausbildung den Vorteil, dass Kurse angeboten werden können, die wirtschaftlich weniger profitabel sind und von privaten Trägern der Erwachsenenbildung unter Umständen nicht bereitgestellt werden können.

Viele Bildungsträger sind raus aus den Sprachkursen, die nur für Gestattete und Geduldete gedacht waren. Das hat sich nicht gelohnt.

(Mitarbeiterin in Mittlerorganisation, in Chemnitz)

In der Trägerlandschaft sollten nicht nur private Träger agieren. Das ist eine Industrie, die ich erlebt habe – sie ist auf Gewinn ausgerichtet. [...] [Bei Betrug und unzureichender Unterrichtsqualität] gibt es keine Kontermöglichkeiten.

(Mitarbeiter in Landesbehörde, in Sachsen)

Ein vielversprechender Ansatz der ‚Ausbildungsvorbereitung aus einer Hand‘ wird im Freistaat Bayern umgesetzt. Das Berufsschulsystem bereitet Zugewan-

derte fachlich und sprachlich innerhalb von Berufsintegrationsklassen (BIK) auf die Ausbildung vor. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler in ein bis zwei Jahren anhand von Intensivsprachkursen, Fachunterricht und Praktika innerhalb eines Klassenverbands zu einem anerkannten Sekundarschulabschluss zu führen.

Wichtig ist: Um in Bayern in eine Ausbildung zu kommen, ist ein Schulabschluss zwar nicht zwingend [per Gesetz] erforderlich, aber so gut wie Voraussetzung. Das heißt, es muss vorher eine schulische Bildung stattfinden mit einem Mindestabschluss, dem Mittelschulabschluss. [...] Bei uns [in der Berufsintegrationsklasse] machen die Schülerinnen und Schüler diesen oder einen Quali [= qualifizierenden Mittelschulabschluss].

(Lehrer in Berufsschule, in München)

Wichtig bleibt die Flexibilität: Die heterogenen Zuwanderergruppen benötigen in europäischen Kommunen flexibel anpassbare Angebote, die ihre unterschiedlichen Lernbedarfe adressieren. Sie brauchen die Möglichkeit, auf verschiedenen Sprach- und Fachniveaus zu lernen, bei Bedarf Kurse wiederholen zu können, frühzeitig in Kontakt mit einheimischen Gleichaltrigen zu kommen³⁸ und trotz ihres Alters außerhalb der (Berufs-)Schulpflicht oder ihres unsicheren Aufenthaltsstatus zügig in eine fachliche Ausbildungsvorbereitung einzumünden. Dies ermöglicht den jungen Zugewanderten zum einen den frühzeitigen Spracherwerb und somit die schnellere Orientierung im Ankunftsland. Andererseits erzielen sie erste Lernerfolge, welche sie für den weiteren Weg motivieren und dafür sorgen, dass sie keine Zeit verlieren, sobald sie Ausbildungszugang erhalten. Angesichts der sprachlichen Bedarfe ist ein unkomplizierter Zugang zu regulären Sprachkursen (in Deutschland Integrations- und Berufssprachkurse) zentral, um Neuzugewanderte frühzeitig in eine Ausbildungsvorbereitung zu integrieren und die Basis für ihren weiteren Bildungspfad im Ankunftsland zu legen. Dies wurde in entsprechen-

³⁸ Gute Beispiele der direkten oder graduellen Teilintegration in Sekundarschulen bieten die Konzepte der spanischen „Willkommensräume“ (in katalonischen Kommunen: *aula de bienvenida*) sowie der sächsischen Vorbereitungsklassen mit berufspraktischen Aspekten (VKA). Obgleich diese innerhalb des regulären Schulkontexts ansetzen, bieten sie unter Umständen Impulse für die berufliche Ausbildung(svorbereitung) an berufsbildenden Bildungsstätten.

Info-Box 3 Maßnahmen der Europäischen Union und des Bundes zur Förderung des Ausbildungseinstiegs von Neuzugewanderten

Um jungen Neuzugewanderten den Ausbildungseinstieg zu erleichtern, fördert die EU lokale Beratungs- und Vorbereitungsangebote, vor allem durch den Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (AMIF) und den Europäischen Sozialfonds (ESF, ab 2021 ESF Plus) – auch in den untersuchten Fokuskommunen. Zudem unterstützen der 2016 veröffentlichte „EU-Aktionsplan für die Integration von Drittstaatsangehörigen“ sowie spezifische Initiativen wie die *European Alliance for Apprenticeships* (EAfA) oder *Education and Training 2020* die Bildungsintegration von Neuzugewanderten (Europäische Kommission 2016: 9–11; Europäische Kommission 2019b: 60–61; Europäische Kommission 2020a).

Die Mitgliedstaaten förderten in den letzten Jahren zudem eigene nationale und regionale Vorhaben. In Deutschland ist die politische Zuständigkeit für die berufliche Bildung zwischen Bund und Ländern geteilt: Das Berufsschulwesen ist als Teil des Schulwesens föderal organisiert, zuständig für berufsbildende Schulen sind die Bundesländer. Für die betriebliche, außerschulische Berufsausbildung ist der Bund zuständig. Der Jahresbericht 2019 der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration betont darüber hinaus die Relevanz von Kommunen im Integrationsprozess (Deutscher Bundestag 2019: 219). An dieser Stelle soll exemplarisch nur auf die Initiativen des Bundes im Feld verwiesen werden: So fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der „Initiative Bildungsketten“ den Übergang in die Berufsausbildung für zugewanderte Jugendliche, u. a. durch Vorbereitungs- und Beratungsangebote (BMBF 2020); im Programm „Stark im Beruf“ werden speziell Mütter mit Flucht- und Migrationshintergrund auf die Ausbildung und den Arbeitsmarkt vorbereitet (BMFSFJ 2020). Auch Vorhaben der akteurs- und ministeriumsübergreifenden „Allianz für Aus- und Weiterbildung“ sowie die BMBF-geförderte „Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement“ haben zum Ziel, die Ausbildungsintegration junger Neuzugewandener nachhaltig zu stärken (BMAS 2020a; Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement 2018). Im bundespolitischen Diskurs steht das Thema durch Gesetzesneuerungen, etwa das Ausländerbeschäftigungsförderungsgesetz, sowie anlässlich von Fachkräftestrategien und -debatten regelmäßig auf der politischen Agenda (Deutscher Bundestag 2019: 196–210).

den Programmen der untersuchten Mitgliedstaaten auf nationaler und regionaler Ebene umgesetzt, teilweise durch die Europäische Union gefördert. So wird in Slowenien ein Zugang zum Sprachkurs durch das Programm „Erstintegration von Zugewanderten“ (*Začetna integracija priseljencev*) gewährleistet: Jede bzw. jeder Neuzugewanderte, unabhängig von Alter, Herkunftsland und Bildungsstatus, kann bis zu 180 Stunden Spracherwerb sowie Kurse zu Gesellschaft und Alltag in Slowenien kostenfrei absolvieren. Finanziert wird das Programm durch das Innenministerium und den Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (AMIF) der Europäischen Union (Republika Slovenija 2020; Euro-

päische Kommission 2019c). Das deutsche Bundesland Sachsen bietet Landessprachkurse. Auch diese stehen neuzugewanderten Personen unabhängig von ihrem Status offen und sorgen für eine erste sprachliche Basis (Scheible/Schneider 2020: 16–17).³⁹ Die bayerischen Berufsintegrationsklassen (BIK) sind bei Aufenthaltsstatus und Alter ebenfalls flexibel: Sie nehmen junge Zugewanderte auf, bis sie 21 Jahre (in Ausnahmefällen sogar 25 Jahre) alt sind (StMUK 2020: 7). Interviewte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Behörden und Bildungsstätten der untersuchten Kommunen erklären, dass außerdem gezielte Regelanpassungen den Einstieg der zugewanderten Ausbildungsinteressierten

39 Abs. B, Teil 3 Richtlinie Integrative Maßnahmen vom 10.03.2020.

erleichtern können. In Slowenien hat es sich beispielsweise bewährt, junge Zugewanderte in ihrer ersten Phase in Regelangeboten nicht zu benoten. Lehrkräfte und Ausbilder in Betrieben sprechen sich außerdem dafür aus, Einstufungstests und Abschlussprüfungen in leicht verständlicher Sprache anzubieten⁴⁰ und den jungen Menschen mehr Prüfungszeit zu gewähren.

Häufig ist nicht das Problem, dass sie [= die jungen Neuzugewanderten] es nicht verstehen – aber sie drehen ja eine doppelte Übersetzungsschleife im Kopf. Das braucht Zeit. Gerade in der Prüfung, in den Klausuren haben sie diese Zeit nicht.

(Mitarbeiter in Arbeitsvermittlungsbehörde,
in Chemnitz)

3.4 Fazit: wegweisende Rolle des Personals vor Ort

Sowohl die bisweilen schwer durchschaubaren und nach verschiedenen Anspruchsgruppen unterschiedlichen regulatorischen und strukturellen Voraussetzungen als auch die vielfältigen Alltagsbelastungen erschweren es neuzugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen, ihren Weg durch das Labyrinth des Berufsbildungssystems im Aufnahmeland zu finden. Dies gilt zumal dann, wenn sich bei einzelnen Personen Hindernisse häufen. Lokale Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Beratungsstellen, Bildungsstätten, Behörden und anderen Einrichtungen werden hier zu entscheidenden Wegweiserinnen und Wegweisern (vgl. Schammann et al. 2020). Die Beispiele guter Praxis verdeutlichen, wie es vor Ort gelingen kann, junge Neuzugewanderte durchgängig entlang der oft unverbundenen Bildungsangebote von der Ankunft bis

in die Ausbildung hinein zu begleiten. Dabei hat das Personal vor Ort gewisse Entscheidungsspielräume bei der Gestaltung von Bildungszugängen. Wie die Erfahrungen der Neuzugewanderten zeigen, entscheidet die persönliche Nutzung dieser Spielräume maßgeblich mit darüber, ob und ggf. wie schnell die Ausbildungswilligen in eine Ausbildung gelangen. Die Frage, wie und durch wen Bildungszugänge vor Ort ausgestaltet werden, steht im Fokus des folgenden Kapitels.

4 Lokale Einblicke: Gestaltung von Bildungszugängen in acht europäischen Kommunen

Auf ihrem Weg in die berufliche Bildung treffen junge Neuzugewanderte auf Personen, die Einfluss darauf nehmen, ob sich für sie das Tor zur Ausbildung öffnet oder ob es verschlossen bleibt. In den hier untersuchten acht Kommunen sind diese sog. *gatekeeper* insbesondere in drei Institutionen zu finden:

- **Behörden:** Das Behördenpersonal setzt das jeweils geltende Bildungs-, Arbeits-, Sozial- und Aufenthaltsrecht um, etwa indem es fachliche Vorbereitungskurse vermittelt, Schulen zuweist oder die für eine betriebliche Ausbildung erforderliche Arbeitserlaubnis erteilt.
- **Bildungsstätten:** Das Bildungspersonal in allgemeinbildenden Schulen, Berufsschulen, Erwachsenenschulen sowie anderen staatlichen und privaten Bildungseinrichtungen⁴¹ bereitet junge Zugewanderte auf den Regelunterricht der Ausbildung vor und lehrt während der Ausbildung. Dieses Personal umfasst Lehrerinnen und Lehrer, (sozial-)pädagogische

40 Vgl. zum Thema der leichter verständlichen Prüfungen für Neuzugewanderte auch Sattelmeyer/Münchhausen/Schneider 2019: 7–9. Zudem existieren bewährte Ansätze aus der Berufsbildung von Menschen mit Behinderungen.

41 Private Bildungseinrichtungen gewinnen in einigen Kommunen an Bedeutung. So wurden in den letzten Jahren im sozialen Sektor (z. B. in der Flüchtlingsarbeit) wie auch im Übergang von der Schule zur Ausbildung in deutschen und spanischen Kommunen öffentliche Dienstleistungen an privatwirtschaftliche Sozial- und Bildungsträger ausgegliedert. Durch den gezielten ‚Einkauf‘ dieser Dienstleistungen sollen finanzielle Mittel gespart und Kompetenzen der Mitarbeitenden flexibler zusammengestellt werden (Ascoli/Ranci 2003: 7). In der Flüchtlingsarbeit hat sich das flexible Zusammenspiel von öffentlichen und privaten Angeboten häufig bewährt. Allerdings werden hierbei auch vormals staatliche Gestaltungsbefugnisse an privatwirtschaftliche Träger transferiert (Galera/Giannetto/Noya 2018: 4, 31). Dass deren Handeln tendenziell gewinnorientiert ist und die Arbeitsqualität nicht gleichermaßen evaluiert werden kann, wird von interviewten Behördenmitarbeitenden in Chemnitz und auf sächsischer Landesebene kritisch bewertet. In Ljubljana wurde zudem angemahnt, dass der Staat sich bei der Ausgliederung von öffentlichen Aufgaben zu sehr aus der Pflicht nehme. In Barcelona ist mittlerweile zu beobachten, dass öffentliche Einrichtungen der Erwachsenenbildung vermehrt wieder Kurse eingliedern, die zuvor an private Bildungsträger ausgelagert worden waren.

gische Fachkräfte sowie Auszubildende in den Betrieben, die im Rahmen der dualen Ausbildung in Deutschland und Österreich berufspraktische Kenntnisse vermitteln.

- **Mittlerorganisationen:** Das Personal in Sozialunternehmen, Wohlfahrtsverbänden, Handels- und Handwerkskammern sowie anderen Nichtregierungsorganisationen unterstützt junge Menschen auf ihrem Weg durch die Behörden- und Bildungslandschaft. Ein in den Interviews besonders häufig erwähnter Teil dieser Mittler sind Ehrenamtliche, die an Mittlerorganisationen angebunden sind.

Diejenigen Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen, die in den untersuchten Kommunen in Deutschland, Österreich, Slowenien und Spanien am häufigsten in Erscheinung treten, sind in Tab. 2 überblicksartig dargestellt. **Die Arbeit der hier tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wird im Folgenden näher betrachtet, wenn auch nicht alle Zugewanderten auf ihrem Weg in die Ausbildung in gleicher Weise mit ihnen zu tun haben:** Während EU-Zugewanderte und über den Familiennachzug migrierte Drittstaatsangehörige nur selten dazu verpflichtet sind, regelmäßig mit Ordnungsbehörden zu sprechen, unterliegen Geflüchtete während ihres Asylverfahrens viel stärker den Weisungen des Behördenpersonals. Anders verhält es sich mit Bildungsstätten und den darin tätigen Fachkräften: Lehrerinnen und Lehrer sowie sozialpädagogische Fachkräfte stehen in der Regel in engem Kontakt zu allen Neuzugewanderten, unabhängig von der Art ihres Aufenthaltsstatus. In Vereinen, Wohlfahrtsverbänden, Kammern und anderen Mittlerorganisationen kommen den dort (auch ehrenamtlich) Tätigen hingegen unterschiedliche Rollen zu – der Bezug zu jungen Neuzugewanderten reicht vom einmaligen Kontakt auf einer Ausbildungsmesse bis hin zur kontinuierlichen Betreuung entlang des Ausbildungsverlaufs.

4.1 Gestaltungsspielräume des Personals in Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen

Neben der individuellen Mitwirkung der Ausbildungsinteressierten ist das Engagement des Personals in lokalen Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen von entscheidender Bedeutung für den Zugang zu beruflicher Bildung. Ihr offizieller Arbeitsauftrag und – insbesondere bei Behördenpersonal – die gesetzlichen Regelungen sind die Grundlage für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Bildungszugänge vor Ort mitzugestalten, indem sie die einschlägigen Regeln und Strukturen zunächst selbst verstehen und anschließend auf Ausbildungsinteressierte anwenden.⁴² Diese doppelte Interpretationsleistung eröffnet Ermessensspielräume, deren Nutzung und Ausgestaltung von außen zum Teil schwer ersichtlich sind (Schultz 2020: 6; Portillo/Rudes 2014: 322–328). Um mehr darüber zu erfahren, wie das Personal vor Ort seine Spielräume nutzt, hat der SVR-Forschungsbereich gemeinsam mit seinen Projektpartnern an den Universitäten Ljubljana und Wien sowie der Autonomen Universität Barcelona die berichtete Praxis von mehr als 40 jungen Neuzugewanderten und 82 Mitarbeitenden in Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen in acht Kommunen analysiert (s. Tab. 4 und 5 im Anhang).

Die Forschungsergebnisse zeigen: **In allen vier Ländern verfügt das Behörden-, Bildungs- und Mittlerpersonal über gewisse Spielräume bei der (Mit-)Gestaltung von Bildungszugängen. Der Arbeitsauftrag macht es dabei häufig erforderlich, dass individuelle Ermessensentscheidungen getroffen werden, etwa hinsichtlich der Frage, ob eine ausbildungsvorbereitende Maßnahme im Einzelfall bewilligt werden kann oder nicht** (vgl. Barberis/Buchowicz 2015: 64–65).⁴³ **Zudem berichten viele der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter davon, dass sie sich über ihren Arbeitsauftrag hinaus engagieren.** Dies geschieht meist, indem sie Neuzugewanderte individuell sehr eng begleiten, sich mit anderen Einrichtungen zusammenschließen und betreute Personen an weiterführende Angebote vermitteln (Lotsenfunktion). Oder sie entwickeln selbst

42 Für diese und weitere feldforschungsleitende theoretische Grundannahmen s. Info-Box 4.

43 Für eine tiefere Auseinandersetzung mit Arten der Ermessensausübung verbunden mit der Frage ihrer Legitimität s. Barberis/Buchowicz 2015: 61–76.

Tab. 2 Zentrale Akteurinnen und Akteure am Zugang zu beruflicher Bildung in den acht untersuchten Kommunen

		Bildungsstätten insbesondere:	Behörden insbesondere:	Mittlerorganisationen insbesondere:
Deutschland München Chemnitz		<ul style="list-style-type: none"> • Berufsschulen • private Bildungsträger • Ausbildungsbetriebe 	<ul style="list-style-type: none"> • Bundesagentur für Arbeit und Jobcenter • Schulbehörde • Ausländerbehörde und BAMF 	<ul style="list-style-type: none"> • Wohlfahrtsverbände • Jugendmigrationsdienste • Flüchtlingsräte • Industrie- und Handwerkskammern • lokale Vereine, z. B. Migrantenorganisationen
Österreich Wien Innsbruck		<ul style="list-style-type: none"> • Berufsschulen • private Bildungsträger • Ausbildungsbetriebe 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsmarktservice • Bildungsbehörde • Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl • Österreichischer Integrationsfonds 	<ul style="list-style-type: none"> • Jugendcoaching • Berufsförderungsinstitut • lokale Vereine
Slowenien Ljubljana Koper		<ul style="list-style-type: none"> • Ljudska univerza (Schule der Erwachsenenbildung) • Sekundarschule 	<ul style="list-style-type: none"> • Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje (Arbeitsagentur) • Upravna enota (regionale Verwaltung) 	<ul style="list-style-type: none"> • lokale Vereine, z. B. Slovenska filantropija
Spanien Barcelona Terrassa		<ul style="list-style-type: none"> • Centre de Formació d'Adults (Schule der Erwachsenenbildung) • Sekundarschule, speziell: Aula de Bienvenida (Willkommensräume) 	<ul style="list-style-type: none"> • Servei d'Ocupació de Catalunya (Arbeitsmarktservice) • Oficina Municipal d'Escolarització (kommunale Schulverwaltung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Servei de Primera Acollida (Willkommensservice) • lokale Vereine

Quelle: eigene Erhebung (Länderfallstudien)

zusätzliche Unterstützungsangebote bzw. tragen die Kosten dafür (Lückenfüllen) (Tab. 3). Dieses Zusatzengagement wird in aller Regel nicht losgelöst von den eigentlichen Arbeitsaufträgen geleistet, sondern ergänzt diese. Dazu gehören auch freiwillige Fortbildungen außerhalb der Arbeitszeit, um Zugewanderten im Rahmen der Tätigkeit besser helfen zu können. Ermessensentscheidungen innerhalb des Arbeitsauftrags wie auch das Engagement über diesen hinaus äußern sich in den Akteursgruppen unterschiedlich.

Behördenpersonal: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Schulämtern, Ordnungsbehörden und staatlichen

Arbeitsvermittlungsagenturen entscheiden u.a. darüber, wann Neuzugewanderte einen Sprachkurs oder eine Berufsschule besuchen dürfen und ob sie arbeiten oder finanzielle Zuschüsse erhalten können. In der Münchener Ausländerbehörde entscheiden Mitarbeitende beispielsweise anhand eines internen Kriterienkatalogs darüber, ob Neuzugewanderte eine Arbeitserlaubnis für ihre duale Ausbildung ausgestellt bekommen.⁴⁴ Im nordspanischen Terrassa legt das Personal der örtlichen Schulbehörde fest, welche weiterführenden Schulen zusätzliche Personal- und Sachmittel für ihre Vorbereitungsangebote (*aulas de bienvenida*) erhalten.⁴⁵ Die hier und andernorts ge-

⁴⁴ Für bundesdeutsche Kriterien s. SVR-Forschungsbereich 2020: 20–21

⁴⁵ Für bundesdeutsche Untersuchungen zu bedarfsorientierter Mittelverteilung im Schulwesen s. SVR-Forschungsbereich (2016a) und Morris-Lange (2016).

Info-Box 4 Forschungsleitende Ansätze des Institutionalismus und der *street-level bureaucracy*

Die lokale Gestaltung von Bildungszugängen für junge Zuwanderinnen und Zuwanderer wird in der vorliegenden Studie aus einem institutionalistischen Blickwinkel betrachtet (vgl. DiMaggio/Powell 1983; Meyer/Rowan 1991; Oliver 1991; Scott 1995). In Anlehnung an jüngere Forschungsansätze (vgl. Powell/Colyvas 2008; Wooten/Hoffman 2008; Maitlis/Christianson 2014) wird davon ausgegangen, dass das täglich im ‚Kundenkontakt‘ stehende Personal in Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen weder allein und unabhängig von äußeren Einflüssen über Bildungszugänge entscheidet, noch ‚von oben‘ eng gesteuert wird. **Politikumsetzung vor Ort wird vielmehr als ein Aushandlungsprozess verstanden, in dem das beteiligte Personal eigene Ermessensspielräume zugesprochen bekommt. Diese Spielräume sind allerdings begrenzt und vielfach vorstrukturiert durch Regeln, Strukturen und finanzielle Ressourcen, aber auch gesellschaftliche und berufliche Normen und Einstellungen** (Powell/Colyvas 2008: 277).

Um mehr über diesen individuellen ‚Balanceakt‘ der Ausgestaltung vor Ort zu erfahren, wird in der politik- und verwaltungswissenschaftlichen Forschung häufig die Arbeit der sog. *street-level bureaucrats* untersucht, also derjenigen, die (Bildungs-)Politik vor Ort in Behörden, Schulen und anderen staatlichen Einrichtungen umsetzen (Lipsky 1980; Hupe/Hill/Bufat 2015; Stensöta 2019). Die vorliegende Arbeit schließt sich diesem Ansatz an und nutzt dabei die im Zuge jüngerer Forschungsarbeiten erweiterte Definition von *street-level bureaucrats*: Diese umfassen nicht nur Staatsbedienstete, sondern auch nichtstaatliche Berufsgruppen, sofern diese an der Gestaltung von Bildungszugängen und anderen öffentlichen Gütern mitwirken (vgl. Darrow 2015: 6–7, 27–28; Hupe/Hill 2007: 283; Meyers/Lehmann/Nielsen 2012: 306).

troffenen Ermessensentscheidungen haben einen großen Einfluss auf den Bildungszugang Neuzugewanderter: Sie können ihn einerseits befördern, andererseits aber auch verzögern oder gänzlich verhindern. **Die Bandbreite der im Rahmen der Feldforschung dokumentierten Ermessensentscheidungen ist beim Behördenpersonal groß.** Nicht zuletzt, weil bei diesen Entscheidungen das individuelle Recht auf Bildung oft gegenüber ordnungsrechtlichen Kriterien (beispielsweise fehlenden Ausweispapieren) abgewogen und etwaige Zielkonflikte⁴⁶ moderiert werden müssen (vgl. Berlin-Institut 2019: 10–12). Obwohl bildungsförderliche und -hinderliche Entscheidungen in allen acht Kommunen zu beobachten sind, fallen die Behördenurteile in den beiden slowenischen Kommunen sowie (wenn auch in geringerem Maße) in Chemnitz und Wien insgesamt restriktiver aus, wie aus den Interviews hervorgeht. In Barcelona,

Innsbruck, München und Terrassa hingegen werden Regeln und Förderstrukturen häufiger im Sinne der Ausbildungsinteressierten ausgelegt. Die folgenden zwei Zitate zeigen beispielhaft auf, wie unterschiedlich sich das interviewte Behördenpersonal innerhalb des örtlichen Rechts- und Strukturrahmens bewegt:

Es [= die Arbeit] ist eine Frage von Standards und Ordnung – nicht von bürokratischen Hürden, sondern bürokratischen Fakten.

(Mitarbeiter in Arbeitsvermittlungagentur, in Ljubljana)

Ein „guter“ Berufsberater zu sein hat nicht so viel mit Training zu tun, mehr mit der Einstellung. Dem Wissen, wie man Menschen leitet.

(Mitarbeiter in Arbeitsvermittlungsbehörde, in Barcelona)

46 Zielkonflikte zeigen sich in der vorliegenden Untersuchung sowohl in der Arbeit der Bildungsbehörden als auch derjenigen der Ordnungsbehörden. Erstere möchten junge Zugewanderte in der Regel zügig in Bildungsangebote bringen. Für Ordnungsbehörden ist hingegen das Aufenthalts- und Asylrecht handlungsleitend. Da beide Behörden über den Bildungszugang Neuzugewanderter mitentscheiden, kann dieser verzögert oder gänzlich verweigert werden (vgl. Thym 2015).

Tab. 3 Zusätzliches Engagement von Behörden-, Bildungs- und Mittlerpersonal für Neuzugewanderte in acht europäischen Kommunen

Kommune \ Art der Ermessensausübung	München			Chemnitz			Wien			Innsbruck			Ljubljana			Koper			Barcelona			Terrassa		
	Beh.	BS	Mitt.	Beh.	BS	Mitt.	Beh.	BS	Mitt.	Beh.	BS	Mitt.	Beh.	BS	Mitt.	Beh.	BS	Mitt.	Beh.	BS	Mitt.	Beh.	BS	Mitt.
v. a. über Auftrag hinaus: Beratung & Weiterleitung an andere Akteure, Netzwerkaufbau (Lotsen)		X	X	x		x		X	X			X			x		x			X	X			X
v. a. über Auftrag hinaus: Entwicklung zusätzlicher Unterstützungsmaßnahmen (Lückenfüllen)		X				X					X			X		X	X		X				X	

Lesehilfe: Beh. = Behörden
BS = Bildungsstätten
Mitt. = Mittlerorganisation
X = häufig berichtetes Engagement
x = vereinzelt berichtetes Engagement

Anmerkung: Bei den Ergebnissen handelt es sich um Tendenzen, die sich im Rahmen der Inhaltsanalyse von 122 halbstrukturierten Interviews verdichtet haben.

Quelle: eigene Darstellung

Wir haben auch eine gute Kooperation mit der Ausländerbehörde, die Ermessensspielräume nutzt, im Rahmen der rechtlichen Vorgaben. Die Vorgaben kann sie jetzt auch nicht überschreiten. Aber die sagt zumindest: „Wir haben einen Ermessensspielraum und den nutzen wir nach Möglichkeit, so gut es geht.“

(Mitarbeiterin in Sozialbehörde, München)

Die Handlungen und Ermessensentscheidungen von Behördenmitarbeiterinnen und -mitarbeitern in den Kommunen bewegen sich laut Analyse im Rahmen des jeweils geltenden Regelwerks und ihrer Tätigkeitsbeschreibungen. Da diese Regeln teilweise kein klares Ja oder Nein zum Bildungszugang vorgeben, kommt bei der Bearbeitung von Einzelfällen das behördliche Ermessen zum Tragen. Praktiken, die als

zusätzliches Engagement für Neuzugewanderte gewertet werden können, wie z. B. die eigenständige Einwerbung von EU-Mitteln für zusätzliche Sprach- und Vorbereitungskurse, werden kaum erwähnt (Tab. 3). Deutlich häufiger wird auf das bereits Vorhandene und die eigene Zuständigkeit verwiesen:

Man kann zwar sehr viel machen, aber das ist nicht unsere Aufgabe, dafür werden wir nicht bezahlt. Und wenn wir alles nur noch selber machen wollten, fehlt uns a) die Expertise und b) die Zeit für die eigentlich notwendige Arbeit. [...] Entsprechend müssen wir einen Schlussstrich ziehen und sagen: „Hier ist unsere Grenze, bis dahin sind wir zuständig und können Ihnen helfen.“

(Mitarbeiter in Arbeitsvermittlungsagentur, in Chemnitz)

Das Wichtigste ist aber, dass Menschen wissen, dass wir nicht hier sind, um ihr Leben [d.h. alle Lebensbelange] für sie zu lösen. Man ist zuständig für seine [Handlungs-]Optionen, das ist die zentrale Aufgabe eines Beraters.

(Mitarbeiter in Arbeitsvermittlungsbehörde, in Barcelona)

Bildungspersonal: Lehrerinnen und Lehrer sowie (sozial-)pädagogische Fachkräfte in (Berufs-)Schulen, Ausbildungsbetrieben und anderen staatlichen und privaten Bildungseinrichtungen nutzen ihre Gestaltungsspielräume ebenfalls unterschiedlich. Zum einen berichten Lehrkräfte von der Einrichtung zusätzlicher Sprach- und Vorbereitungsangebote. Zum anderen versuchen sie, im Unterricht verständlich und ohne Dialekt zu sprechen. Besonders Bildungsstätten in den untersuchten deutschen und spanischen Kommunen erweisen sich diesbezüglich als unterstützend. Andererseits nehmen einige Betriebe keine Auszubildenden ohne sicheren Aufenthaltstitel auf, während andere Unternehmen sich bewusst für junge Menschen mit prekärem Aufenthaltsstatus engagieren:

[Im Gespräch mit Unternehmen ist zielführend,] *dauerhaft die Schleife zu drehen: „Guck dir die Leute [= die jungen Neuzugewanderten] an, die sind jetzt sprachlich qualifiziert, gib denen ein Praktikum, wir können sie beruflich qualifizieren, wenn er bei dir angefangen hat.“ Dieses Gebetsmühlenartige, irgendwann setzt es sich durch.*

(Mitarbeiter in Arbeitsvermittlungsagentur, in Chemnitz)

Mein Eindruck ist, dass im Unternehmen eine hohe Akzeptanz gegenüber Migration besteht. Wir sind sehr stolz auf das Thema, dass wir eine hohe Diversität haben. [...] natürlich, anfänglich gibt es immer Berührungsängste, das ist etwas, wo ich mir denke, alles was neu ist, alles was unbekannt ist, da sind die Menschen natürlich skeptisch. Aber man merkt einfach, im zunehmenden Kontakt miteinander werden diese Barrieren abgebaut.

(Mitarbeiter in Ausbildungsunternehmen, in Innsbruck)

Bei einem der Azubis, der über mich reinkam [= bekannt durch vorheriges Ehrenamt], habe ich Ende 2018 gesagt: „Du kommst hier in die Ausbildung rein, dann hast du erst mal Sicherheit, dass du hierbleiben kannst [...]“. Die Gefahr ist ja immer, dass, wenn du gar nichts hier hast, es heißt: „Jetzt geht es zurück [ins Herkunftsland].“

(Geschäftsführer in Ausbildungsunternehmen, in Chemnitz)

Ausbildungsbetriebe und (berufs-)schulische Bildungsstätten in Innsbruck und Wien sowie Bildungsstätten in den slowenischen Städten Koper und Ljubljana handeln tendenziell restriktiver als diejenigen in den übrigen untersuchten Kommunen. **Anders als beim Behördenpersonal fallen die Unterschiede zwischen den acht Kommunen aber tendenziell geringer aus als innerhalb der Kommunen – und sogar innerhalb einzelner Bildungsstätten:** Die Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen und anderen schulischen Einführungsangeboten berichten beispielsweise davon, dass sie ihre Ermessensspielräume häufig im Sinne der Zugewanderten nutzen. Dies nehmen sie bei den Lehrkräften im Regelbetrieb nicht in dem Maße wahr. Diese Tendenz wird auch von Mitarbeitenden aus den zuständigen Schulbehörden bestätigt. Den Lehrkräften in Regelklassen scheint es aus Sicht der Interviewten nicht zuletzt aufgrund ihrer oft geringeren Erfahrung mit Neuzugewanderten schwerer zu fallen, auf deren sprachliche und fachliche Bedürfnisse einzugehen als ihren Kolleginnen und Kollegen, die in täglichem Kontakt mit den jungen Menschen stehen:

Wir geben den Schülern ein paar Tage, um Papierkram zu erledigen, die Materialien und Bücher zu kaufen, und dann beginnen wir mit dem Stundenplan des ‚Willkommensraums‘. Wir haben dies geändert, da sie vorher zum Teil Angst hatten oder sich geschämt haben, in den Raum zu kommen [...], wir haben es geändert, damit der Zugang humaner wird.

(Mitarbeiterin in Schule, in Barcelona)

Oft fragen wir gar nicht nach der Übersetzung der Dokumente [= mitgebrachte Schulabschlüsse], wenn wir die Sprache verstehen oder Kollegen haben, die die Sprache verstehen. [...] Das bedeu-



tet, dass ihre [= junge Neuzugewanderte] Kosten niedriger sind [...]. Wir finden, es ist wichtig, ihnen die Hand zu reichen, weil diese Übersetzungen sehr teuer sein können.

(Mitarbeiterin in Schule, in Ljubljana)

Ich denke, dass wir [Regel-]Schulen uns definitiv zu wenig beteiligen. Wir hören vielleicht etwas [zu Migration] im Fernsehen [...], ich werde zurückgehalten von dieser mangelnden Motivation [im Kollegium], etwas zu tun.

(Mitarbeiter in Schule, in Ljubljana)

Derartige Unterschiede innerhalb von Kollegien wurden in einer Untersuchung des SVR-Forschungsbereichs an 56 weiterführenden Schulen in vier deutschen Bundesländern festgestellt.⁴⁷ Damals wie heute fällt auf, wie sehr sich diejenigen, die tagtäglich in Vorbereitungsklassen unterrichten (in der Schule oder im Ausbildungsbetrieb), für die jungen Zuwanderinnen und Zuwanderer engagieren, diese auf ihren Bildungswegen lotsen und mitunter auch Lücken im Angebot füllen und strukturelle Mängel ausgleichen, etwa durch eigens entwickelte oder selbst finanzierte Angebote (Tab. 3):

Alles basiert auf Freiwilligkeit. Wir sind das kleine Neandertal. Wir müssen uns unser Werkzeug selber bauen. Vielleicht wäre es schön, dafür Ressourcen zu haben – und Kontakte zu anderen Akteuren.

(Mitarbeiter bei Bildungsträger, in Terrassa)

Wir haben den jungen Neuzugewanderten alle unsere Zusatzangebote zu vorbereitenden Maßnahmen [der Bundesagentur für Arbeit] gleich zukommen lassen, z.B. Mittagessen, den Deutschunterricht, Exkursionen ins sächsische Land. Das gehört auch dazu.

(Ausbilder in Ausbildungsbetrieb, in Chemnitz)

Die Auszubildenden mit Sprachproblemen bekommen vom Betrieb einen Sprachkurs bezahlt. [...] Wenn jemand motiviert ist und man es sieht, dann gebe ich ihm gerne einen Kurs, der 200 bis 300 Euro kostet. Uns bleibt hinterher viel mehr davon.

(Ausbilder in Ausbildungsbetrieb, in München)

Mittlerpersonal: In den untersuchten Kommunen berichten haupt- und ehrenamtlich Tätige in gemeinnützigen Vereinen, Sozialunternehmen, Wohlfahrtsverbänden und anderen Mittlerorganisationen durchweg davon, wie sie **ihre Ressourcen und Spielräume nutzen, um möglichst viele junge Zuwanderinnen und Zuwanderer auf ihrem Weg durch die örtliche Behörden- und Bildungslandschaft zu unterstützen. Häufig begleiten sie die jungen Ausbildungswilligen auch über die reguläre Arbeitszeit hinaus (Tab. 3):**

Was wir tun, ist, sie [= die Neuzugewanderten] zu halten, sie zu halten, damit sie nicht fallen, denn das System ist sehr komplex und ihre Eltern sind nicht in der Lage, es zu tun – weil sie nicht hier sind oder weil sie nicht das Wissen [über das System] haben.

(Mitarbeiterin in Mittlerorganisation, in Barcelona)

In der Vergangenheit haben wir einen Informations- und Orientierungsservice angeboten, und es war das Gleiche wie der [staatliche] Kurs zur katalonischen Gesellschaft. Wir haben auch katalonische Sprachkurse angeboten. Und wir taten es, weil wir dran geglaubt haben.

(Mitarbeiterin in Mittlerorganisation, in Terrassa)

Gerade die Wohnungsthematik [ist eine Herausforderung]. Das ist etwas, was wir eigentlich nicht machen, mit Betonung auf eigentlich. Wir können nicht nebenher noch eine Wohnung für die Teilnehmer suchen, denn damit wären wir vollzeit-

⁴⁷ Neuzugewanderte, die damals den Regelunterricht besuchten, erhielten zwar zusätzliche Sprachförderstunden, doch an mehr als jeder zweiten Schule wurde davon berichtet, dass selbst bei denjenigen, die im Lernstoff stark zurücklagen, eine individuelle fachliche Förderung kaum stattfand. Zum Vergleich: An denselben Schulen lag die Förderquote in den Vorbereitungsklassen bei über 75,0 Prozent. Als Hauptgründe für diese schulinternen Unterschiede wurden Zeitmangel und noch ausstehende Fortbildungen zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt genannt (SVR-Forschungsbereich 2018a: 28-34).

beschäftigt, gerade in München. [...] Aber wir versuchen, es auf dem Schirm zu haben und Kontakte zu knüpfen, z. B. zu Azubiwohnheimen.

(Mitarbeiterin in Mittlerorganisation, in München)

Die wegweisende Rolle der Mittlerinnen und Mittler wird auch von den Neuzugewanderten selbst bestätigt. Auf die Frage „Was hilft auf dem Weg in die Berufsausbildung?“ nennen die jungen Ausbildungsinteressierten vor allem die zum Teil ehrenamtlich organisierte Beratung und Betreuung in verschiedenen Mittlerorganisationen:

Am Anfang war es sehr schwer [nach Erlangung der Volljährigkeit], obwohl wir durch unsere Betreuer sehr gut vorbereitet waren. [...] Aber am schwierigsten waren wieder Anträge, die man stellen musste, diese Gesetze, Termine. [...] Danach sind wir trotzdem wieder in die WG [für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge] gegangen, und da haben wir Hilfe gesucht. Sie waren sehr nett, obwohl wir raus waren.

(Afghane, 20 Jahre, in Chemnitz)

Das in Mittlerorganisationen tätige Personal hilft vielen Neuzugewanderten von Anfang an dabei, die schwer überschaubare Ausbildungslandschaft zu erfassen und mit ihren Bildungszielen an die richtigen Stellen in Bildungsstätten, Betrieben und Behörden heranzutreten. Die Praxisberichte des Mittlerpersonals deuten darauf hin, dass ihre lotsende und wegbereitende Rolle umso wichtiger ausfällt in Kommunen, in denen Behörden und Bildungseinrichtungen tendenziell restriktiv über den Bildungszugang entscheiden, wie z. B. in Ljubljana und Wien.

Die Erkenntnisse aus den Interviews mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen in den acht untersuchten Kommunen ergänzen und vertiefen die Rückschlüsse, die aus den persönlichen Berichten junger Zugewanderter gezogen werden konnten. Sie verdeutlichen, dass der Bildungszugang nicht nur von den vor Ort vorhandenen oder nicht vorhandenen Angebotsstrukturen abhängt, sondern auch davon, wie die innerhalb dieser Strukturen tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch ihr Ermessen und ihr zusätzliches Engagement diese Strukturen

(mit-)gestalten. Die Motive für ihr oft wegweisendes Handeln sind dabei naturgemäß individuell und unterschiedlich. **Gleichzeitig deutet die Analyse auf drei Faktoren hin, die maßgeblich beeinflussen, wie die in den Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen Tätigen ihr Ermessen nutzen und sich engagieren:**

• **Empfundene Rechtsunsicherheit:** Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen haben die Aufgabe, individuelle Bildungszugänge vor Ort innerhalb eines rechtlich und strukturell vorgegebenen Rahmens zu gestalten (vgl. Saruis 2018: 38; Lahusen/Schneider 2017: 11). Die Untersuchung zeigt: Wenn Zugangsregeln und -strukturen als komplex wahrgenommen werden und allgemeine Unsicherheit über den ‚richtigen‘ Umgang mit ihnen herrscht, nutzt insbesondere das Behördenpersonal seine Ermessensspielräume ausschließlich in dem Rahmen, den der Arbeitsauftrag setzt.

Anders in Mittlerorganisationen und vielen Bildungsstätten: Hier führt der ‚Rechtsdschungel‘ eher dazu, sich über den Arbeitsauftrag hinaus zu engagieren, um die Zugewanderten zu lotsen (Tab. 3). Beispielsweise besuchen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Bildungsstätten im spanischen Terrassa junge Zugewanderte in ihrer Unterkunft, um mögliche Gründe für ihr Wegbleiben vom Unterricht zu erfahren und sie bei Bedarf zu unterstützen:

Wir haben es nie so gesehen, dass manche Aufgaben außerhalb unserer Arbeit liegen. [...] Wir tun alles, was immer getan werden muss, selbst manchmal riskante Dinge, wie in Häuser reinzugehen. [...] Die Familien kennen dich und fragen nach Rat. [...] Bei einem Jungen, der z. B. nicht zum Kurs kommt und nicht ans Telefon geht, klopfen wir an die Tür und fragen: „Guten Tag, Ihr Sohn kommt nicht und ist nicht erreichbar – was ist das Problem?“

(Mitarbeiterin in Berufsschule, in Terrassa)

Wenn das Regelwerk gemeinhin als undurchsichtig empfunden wird, können Organisationen ihre eigenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entlasten, indem sie eine bestimmte Art der Regelauslegung vorgeben bzw. zu dieser ermutigen (Rice 2019: 77;

Garrow/Grusky 2013: 24). Eine Schule kann beispielsweise ihren Lehrkräften in Regelklassen nahelegen, neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler bereits dann zu unterstützen, wenn sie in Vorbereitungsklassen und somit kaum oder noch nicht im Regelbetrieb lernen (vgl. SVR-Forschungsbereich 2018a: 28–31). Ein Ausbildungsbetrieb kann als Richtschnur vorgeben, dass kulturelle Vielfalt im Team erwünscht ist, und gemeinsam mit der Personalabteilung konkrete Schritte unternehmen, um dies zu befördern, z. B. durch stärker anonymisierte Bewerbungsverfahren (vgl. SVR-Forschungsbereich 2014: 35–36). Die Leitungsebene einer Ausländerbehörde kann ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern anhand von Verfahrenshinweisen bei ihren Einzelfallentscheidungen helfen (vgl. Garrow/Grusky 2013: 24).

- **Knappe Ressourcen:** Viele der interviewten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – insbesondere in Mittlerorganisationen und Bildungsstätten – empfinden die personelle und finanzielle Ausstattung ihrer Einrichtung als unzureichend und einschränkend. Sie sehen sich daher gezwungen, ihr Angebot zu beschränken, und betonen wiederholt, dass dies den Bedarfen der jungen Zugewanderten nicht gerecht wird (vgl. Tummers/Bekkers 2020: 170; Schultz 2020: 9).

Wir können nicht jeden betreuen, wir brauchen mehr Kurse, mehr Stunden, mehr Lehrkräfte. Manche Kurse haben eine Warteliste von 80, 90, 100 Personen.

(Mitarbeiterin in Bildungsstätte, in Terrassa)

Da tun wir uns halt auch schwer ressourcentechnisch, dass wir da halt gut dahinter sind und so viel Kontakt und Kommunikation [mit den Zugewanderten] haben, dass wir das [= den Schulabbruch] so gut es geht vermeiden können. Manchmal denkt man sich: „Wenn ich da jetzt öfter nachgefragt hätte, wäre das irgendwie anders ausgegangen.“

(Mitarbeiterin in Mittlerorganisation, in Wien)

Insbesondere die Interviewpartnerinnen und -partner in den spanischen und slowenischen Behörden und Bildungsstätten heben hervor, dass vorhandene finanzielle und personelle Mittel oft nicht genügen oder nicht nachhaltig verfügbar sind, um die jungen Zugewanderten ausreichend zu begleiten. Ähnliches

berichtet das haupt- und ehrenamtliche Personal in Mittlerorganisationen in allen vier untersuchten Ländern und verweist auf die Zyklushaftigkeit der Förderung sowie Mittelkürzungen, die bisweilen auch als politisch motiviert erscheinen:

Viele Ressourcen [zu akquirieren], das ist aufwendig und ein Kraftakt. Dann steht das Ganze einmal, [ist] auf vier Jahre angesetzt und nach dem ersten halben Jahr sagt der [Minister]: „Moment, das muss erst geprüft werden.“ Und das ist ja nicht nur uns so gegangen, es waren eine ganze Menge anderer [gemeinnütziger Organisationen] auch betroffen. [...] Drei Wochen hat es kein Geld gegeben. Es ist einfach gestoppt worden. Ein Projekt, das ESF-Förderung [ESF = Europäischer Sozialfonds] kriegt und wo die Genehmigung schon für vier Jahre da war, wird gestoppt.

(Mitarbeiterin bei Bildungsträger, in Wien)

Also die blau-schwarze Regierung hat es uns schon wirklich, wirklich erschwert. Wir haben auch letztes Jahr [= 2019] keine Förderung vom AMS [= Arbeitsmarktservice] bekommen [...], das AMS hat bis jetzt immer ein Drittel [unserer Arbeit] gefördert. Was genau dahintersteckt, haben wir nicht erfahren.

(Mitarbeiterin in Mittlerorganisation, in Wien)

Manchmal geben sie dir eine Förderung für so und so viele Jahre. Du fängst mit Zweifeln den Job an, ohne zu wissen, ob du ein oder zwei oder wie viele Jahre bleiben wirst. Wenn du das Projekt implementiert hast, es in die Fläche getragen hast und die ganze Welt erreicht hast – Pam! – kürzen sie [= die Geldgeber] die Förderung und alles ist weg. Das ist eine Frage des Systems.

(Mitarbeiter in Mittlerorganisation, in Terrassa)

Der Staat versucht an Nichtregierungsorganisationen ‚outzusourcen‘, im Rahmen von Projektarbeit. Aber wenn du zwei Mitarbeiter hast, kannst du nicht für 500 Leute [Flüchtlinge] nach einer Wohnung schauen. [...] Das größte Problem ist, dass der Staat probiert, die Verantwortung den Nichtregierungsorganisationen und der Projektarbeit zu übertragen.

(Mitarbeiterin in Mittlerorganisation, in Ljubljana)

Vereine ohne Zugang zu diesen Arbeitsgruppen und Netzwerken [auf landespolitischer Ebene] haben es sehr schwer, z.B. in finanziellen, administrativen oder organisatorischen Fragen nicht auf der Strecke zu bleiben.

(Mitarbeiterin in Landesministerium, in Sachsen)

- **Sensibilität für die Bedürfnisse der Zugewanderten:** Die einschlägige Forschung zur lokalen Politikumsetzung verdeutlicht, dass die Entscheidungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen nicht selten von persönlichen Erwägungen beeinflusst werden, etwa zu der Frage, ob Zugewanderte im Einzelfall eine Chance verdienen oder nicht (Will 2018: 172–175; Gonzales/Sigona/Burciaga 2016: 1531–1533). Dabei erweisen sich die Personen mit häufigem Kontakt zu Neuzugewanderten als ‚großzügiger‘ als jene mit seltenerem Kontakt. Die berichtete Praxis in Deutschland, Österreich, Slowenien und Spanien deutet darauf hin, dass diejenigen, die in einem kontinuierlich engen Kontakt mit Neuzugewanderten stehen – wie etwa Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen oder Personen in Beratungsstellen –, einen tiefen Einblick in die Lebenswelten und Herausforderungen der jungen Menschen haben und dieses Wissen sie motiviert, von vorhandenen Spielräumen im Sinne der jungen Zielgruppe Gebrauch zu machen (vgl. Djuve/Kavli 2015: 235; Johannessen 2019: 19–21).⁴⁸

4.2 Gute Praxis: bessere Bildungsintegration dank verlässlicher Netzwerkstrukturen

Der Istzustand in den untersuchten Kommunen in Deutschland, Österreich, Slowenien und Spanien zeigt, dass die in den jeweiligen Strukturen gegebenen Ermessensspielräume bildungs- (und damit integrations-)förderlich durch die beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter genutzt werden können. Zentral ist darüber hinaus, dass die Ausgestaltung des Bildungszugangs im Netzwerk erfolgt. Hier haben sich

die vor Ort bereits häufig vorhandenen multiprofessionellen Netzwerke als vielversprechende Ansätze für eine nachhaltige Förderung erwiesen. In den untersuchten Kommunen stehen Teile des Behörden-, Bildungs- und Mittlerpersonals bereits in engem Austausch und empfinden diesen als äußerst wertvoll:

Man könnte sagen, dass Netzwerken eine kontinuierliche Aufgabe bleibt. In den letzten Jahren wurde viel durch den Rat für Berufsbildung getan, um das „Terrassa-orientiert“-Netzwerk aufzubauen. Sie haben eine Datenbank erstellt und ein Verzeichnis, welches [den jungen Zugewanderten] Zugang zu Informationen gibt. Unserer Meinung nach sollte es viel mehr Netzwerkarbeit geben.

(Mitarbeiter in Berufsschule, in Terrassa)

Was tatsächlich ziemlich hilfreich ist – wenn es denn klappt – ist das Zusammenspiel mit der Bundesagentur für Arbeit. Die haben einen guten Zugang [...]. Die Arbeitsagentur kommt zu uns ins Haus, man kann mit ihnen sprechen und sie können individuell auf die Leute [= die Zugewanderten] eingehen [...], also umso individueller die Hilfe wird, desto besser.

(Mitarbeiterin in Berufsschule, in München)

Wir haben eben Unternehmen, mit denen wir gut und auch schon lange zusammenarbeiten.

(Mitarbeiterin in Mittlerorganisation, in Wien)

Jedenfalls haben wir das geschafft, die Stadt Innsbruck stellt diese Räume gratis zur Verfügung und übernimmt auch Betriebskosten.

(Mitarbeiterin in Mittlerorganisation, in Innsbruck)

Wir sind unheimlich froh, dass wir jetzt das Fachinformationszentrum für Zuwanderung bei uns [im Haus] haben [...]. Das IQ-Netzwerk Sachsen tritt da als Träger auf [= staatlich gefördertes Projekt von zivilgesellschaftlicher Organisation]. [...] Immer dann, wenn wir Fragen haben wie „Wie ist das jetzt mit dem Titel, wann wird der verlängert,

⁴⁸ Die Erkenntnis, dass ein regelmäßiger Kontakt zu Menschen unterschiedlicher Herkunft eine optimistische Einstellung zu Migration und Integration sowie darüber hinaus möglicherweise ein diversitätssensibleres Handeln befördert, ist nicht neu (sog. Kontakthypothese) und wird nicht zuletzt vom SVR-Integrationsbarometer regelmäßig bestätigt (SVR 2018: 11–12).



welche Perspektiven haben wir dazu?“, dann sind das unsere Partner, die sich auch um alles andere drum herum bei der Ausländerbehörde kümmern.

(Mitarbeiter in Arbeitsvermittlungagentur,
in Chemnitz)

In welcher Form und wie intensiv das örtliche Behörden-, Bildungs- und Mittlerpersonal bereits heute zusammenarbeitet, hängt vor allem davon ab, wie nachhaltig die Netzwerkstrukturen und -finanzierungen sind, wie lange eine Kommune bereits Erfahrung in der Integrationsarbeit hat und wie übersichtlich die dortige Akteurslandschaft ist. Somit hat auch die Größe der Kommune Einfluss auf die Netzwerkarbeit: Im österreichischen Innsbruck als mittelgroße Stadt oder in der slowenischen Kleinstadt Koper fällt es den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern z. B. leichter, einen Überblick über weitere Akteurinnen und Akteure im Bereich der Ausbildungsintegration zu bekommen. In den Metropolen Barcelona, München und Wien ist dies deutlich schwieriger. Zwar bestehen auch hier bereits zahlreiche Netzwerke, einen vollständigen Überblick zu bewahren, fällt bislang dennoch schwer:

[...] Wir haben so ein Netzwerk aufgebaut, „Asyl und Bildung“, um uns einfach auch über Initiativen einen Überblick zu verschaffen [und zu wissen:] Was tut sich gerade? Der Asylbereich ist so schnelllebig, dass ständig neue Projekte ‚aufploppen‘, andere wieder zusperrern, und wir haben einmal im Quartal ein Vernetzungstreffen mit vielen Bildungsanbietern in Wien, wo es darum geht, dass wir uns gegenseitig updaten und Infos austauschen, was man in einzelnen Fällen noch machen kann, also wo es wirklich um eine sehr gute Zusammenarbeit geht. Und wir profitieren auch extrem davon, immer gut informiert zu sein. Ich glaube, das ist unsere Kernaufgabe – gut informiert zu sein, was es gibt und wo[hin] man einfach gut weitervermitteln kann, Lücken aufzuzeigen oder offene Bedarfe an die Fördergeber im Fachbereich Flüchtlingshilfe zu melden.

(Mitarbeiterin in Mittlerorganisation, in Wien)

Mehrfach bestätigen die Interviewpartnerinnen und -partner, dass sich die Zusammenarbeit untereinander und somit ihre Informationslage in den letzten Jahren verbessert und intensiviert hat. Die Vorzüge einer institutionell stärker verankerten und nachhaltig finanzierten Vernetzung sind vielfältig:

- **Blick über den Tellerrand der eigenen Einrichtung:**

Ein strukturiertes Netzwerk bietet dem örtlichen Behörden-, Bildungs- und Mittlerpersonal einen Raum, um sich regelmäßig auszutauschen, Vertrauen aufzubauen und mehr von denjenigen zu erfahren, die junge Zugewanderte direkt begleiten. Durch diesen Perspektivwechsel reflektieren die Netzwerkpartnerinnen und -partner ihre Arbeitsroutinen und Entscheidungsgrundlagen. Der fortbildende Charakter eines solchen Austauschs kann zudem durch Fortbildungsveranstaltungen weiter gestärkt werden, z. B. zum Thema Aufenthaltsrecht. Hier fällt es vielen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Bildungsstätten, Mittlerorganisationen und zum Teil auch in Behörden schwer, auf dem neuesten Stand zu bleiben.⁴⁹

- **Abgestimmte Begleitung junger Neuzugewanderter:**

In starken Netzwerken herrscht Klarheit über die Angebote und Zuständigkeiten aller Partnerorganisationen. Angebotslücken können so geschlossen werden und Netzwerkpartnerinnen und -partner wissen, an welche Stelle sie die Neuzugewanderten bei Bedarf weiterleiten können. Im Idealfall werden junge Zugewanderte so bereits kurz nach ihrer Ankunft über die gesamte Bildungskette hinweg bis zu einem beruflichen Abschluss und dem Einstieg in den Arbeitsmarkt abgestimmt begleitet und Ausbildungsabbrüche somit reduziert.

- **Ressourcen schonen:**

Der einzelfallbezogene Austausch zwischen Akteuren schont potenziell auch Ressourcen, weil Fehlentscheidungen vermieden und Informationen schneller geteilt werden. Tauscht sich etwa eine Mitarbeiterin der Ausländerbehörde mit einem Sozialarbeiter über den von ihm betreuten Zuwanderer aus, kann insofern eine frühzeitige behördliche Einschätzung zur Bearbeitungsdauer und zum jeweiligen Bearbeitungsstand des

⁴⁹ Wie kompliziert das Regelwerk zum Bildungszugang von Neuzugewanderten mittlerweile ist, zeigt der im Rahmen des Forschungsprojekts entstandene Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs (2020) beispielhaft für die deutschen Bundesländer Bayern und Sachsen.

Asylantrags dabei helfen, eventuelle Alternativen ausfindig zu machen.

- **Sprachrohr nach außen:** Nicht alle Herausforderungen lassen sich allein durch eine stärkere lokale Vernetzung bewältigen. Ein Netzwerk kann jedoch gemeinschaftlich auch Probleme vor Ort benennen und mit einer Stimme veränderte Rahmenbedingungen auf höheren Ebenen einfordern.

Obwohl Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen diese und weitere Vorzüge der Netzwerkarbeit vielerorts erkennen und mitunter bereits engagiert zusammenarbeiten, bleibt viel Potenzial ungenutzt. Oft fehlt es an verbindlichen Strukturen und finanziellen Ressourcen für eine engere Vernetzung. Doch es gibt auch Positivbeispiele: In Deutschland fördern inzwischen 40 regionale **IvAF-Netzwerke** (Integration von Asylbewerberinnen, Asylbewerbern und Flüchtlingen) die netzwerkgestützte Beratung und Betreuung junger Zuwanderinnen und Zuwanderer auf ihrem Weg in Arbeitsmarkt und Ausbildung. Den vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziell unterstützten Netzwerken gehören Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen an, die vor Ort Integrationsmaßnahmen mitgestalten. Jedes IvAF-Netzwerk arbeitet nach einem verbindlichen Arbeitskonzept mit festgelegten Zielen und Maßnahmen. Die IvAF-Netzwerke bündeln Informationen über Ausbildungs(vorbereitungs)angebote, beraten Geflüchtete und anderweitig Zugewanderte zu Bildungs- und Aufenthaltsfragen und vermitteln sie inner- und außerhalb des Netzwerks weiter. **So werden passgenaue und kontinuierliche Integrationsketten sichergestellt, ohne dass Teilnehmende an den oft schwierigen Übergängen zwischen einzelnen Maßnahmen durch das Raster fallen. Die Beratung reicht bis in die Ausbildung hinein.** Die Zusammenarbeit der 40 IvAF-Netzwerke untereinander erfolgt auf Landes- und Bundesebene, sodass lokale Lösungsansätze überregional geteilt und an politische Entscheidungsträgerinnen und -träger weitergegeben werden können (BMAS 2020b). Ergänzend bieten die ebenfalls BMAS- und ESF-geförderten **IQ-Netzwerke**

(Integration durch Qualifizierung) Beratung zur Anerkennung von Abschlüssen und zur Weiterqualifizierung von Neuzugewanderten an. Diese sind zum Teil räumlich an die Bundesagentur für Arbeit angegliedert und stehen dieser bei komplexen aufenthaltsrechtlichen Fragen zur Verfügung (IQ-Netzwerk 2020/IQ-Netzwerk Sachsen 2020).

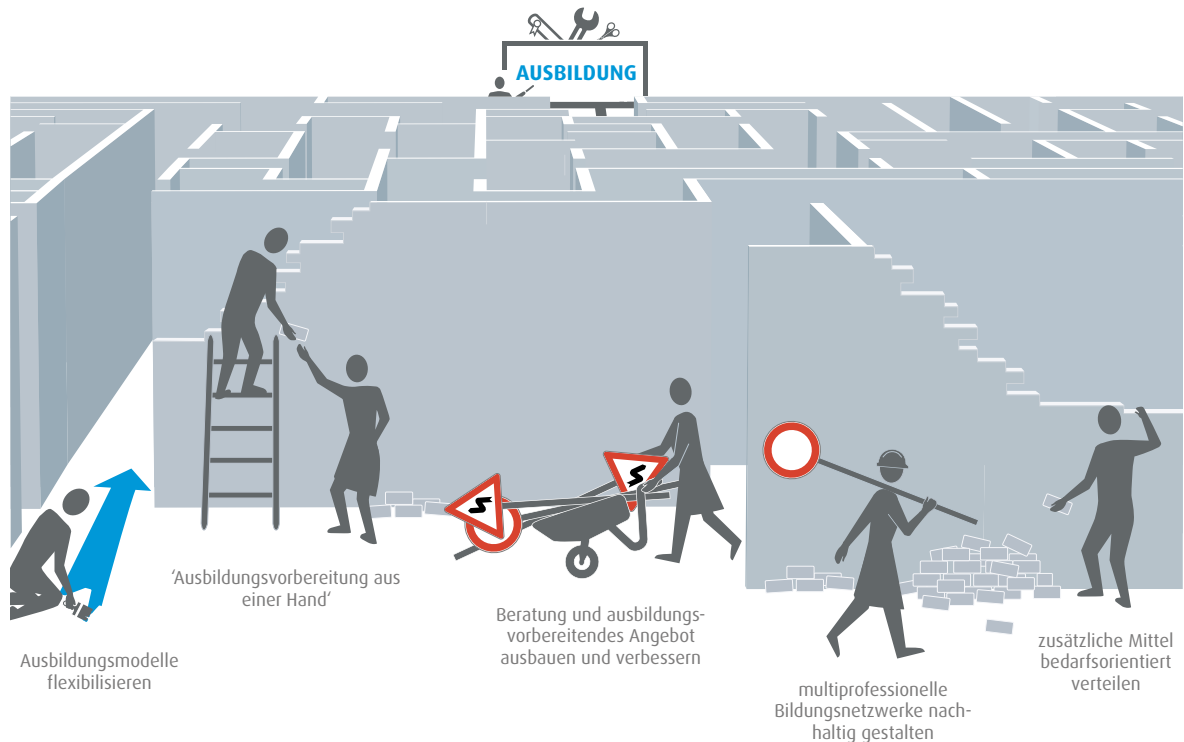
5 Handlungsansätze: Ausbildungschancen für junge Neuzugewanderte in Europa verbessern

Bildung ist der Motor für Partizipation am Arbeitsmarkt und an der Gesellschaft insgesamt. Dies gilt im Besonderen für junge Neuzugewanderte. Investitionen in ihre berufliche Qualifizierung lohnen sich, für die Individuen selbst und nicht zuletzt für die Einwanderungsländer, die so dem bestehenden und drohenden Fachkräftebedarf in zunehmend mehr Branchen und Regionen entgegenwirken können. In diesem Sinne verdeutlicht die Europäische Union sogar für Flüchtlinge im noch laufenden Asylverfahren die Notwendigkeit eines Zugangs zu Bildung und benennt diesen auch nach Erreichen der Volljährigkeit.⁵⁰ Dies spiegelt sich jedoch nur bedingt in den Regularien und Praktiken der hier untersuchten Staaten wider. Die Zugangswege zur Berufsausbildung in den untersuchten deutschen, österreichischen, slowenischen und spanischen Kommunen gleichen vielmehr einem Labyrinth. Die durchaus vorhandenen Zugänge treten neben faktische Ausschlüsse aufgrund von Altersgrenzen und Aufenthaltsstatus und komplizierten Regelungen. Auch das Angebot an Sprachkursen, Vorbereitungsprogrammen und Fördermaßnahmen ist für die Nutzerinnen und Nutzer oftmals unübersichtlich und angesichts der vorhandenen Bedarfe häufig auch zu knapp bemessen (s. Kap. 3.1).

Ordnungspolitische Steuerungsanliegen der Mitgliedstaaten – wie das Interesse, ‚falsche‘ Anreize für nachfolgende Migrationsbewegungen zu vermeiden, bei nicht feststellbarem Schutzbedarf und negativ abgeschlossenen Asylverfahren die Rückkehr

50 Art. 14, 16 Richtlinie 2013/33/EU; vgl. Kap. 3.1.

Abb. 3 Wege zur beruflichen Bildung ebnen



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Julia Schorch 2020

zu erwirken oder finanzielle Mittel zielführend einzusetzen – sind nachvollziehbar. Gleichzeitig sollte bedacht werden, dass auch Personengruppen mit einem bisher nachgeordneten Zugang zum Arbeitsmarkt bisweilen dauerhaft bleiben. Ausbleibende Investitionen in ihre Ausbildung wirken sich damit auch negativ auf die langfristige Arbeitsmarktintegration aus, Potenziale für die Einwanderungsländer werden nicht ausgeschöpft. Und auch rechtlich voll Zugangsberechtigte finden sich auf ihrem Weg in die Ausbildung mitunter in einem Labyrinth mit strukturell bedingten Umwegen. Daher wird positiv bewertet, dass bereits alle vier Länder in unterschiedlicher Ausprägung hilfreiche Strukturen und Ansätze entwickelt haben, die Zugänge eröffnen und auf denen aufgesetzt werden kann, um den Weg in die (Aus-)Bildung weiter zu erleichtern.

So kann eine noch durchgängigere Beratung und Betreuung der Ausbildungsinteressierten bzw. eine strukturell sichergestellte **„Ausbildungsvorbereitung aus einer Hand“** eine große Stütze sein (für Beispiele

guter Praxis in den Kommunen s. Kap. 3.2). Dieses Konzept umfasst eine Bildungsberatung für die jungen Zugewanderten vom Moment der Ankunft bis in die Ausbildung hinein: So wird die vollständige Ausbildungsvorbereitung bildungsetappenübergreifend von einem Akteur oder Akteursnetzwerk organisiert. Idealerweise werden ausbildungsinteressierte Zuwanderinnen und Zuwanderer auf diese Weise nicht nur nahtlos auf eine Ausbildung vorbereitet, sondern es wird ihnen auch der Erwerb eines anerkannten Schulabschlusses ermöglicht. Gerade in den Übergangsphasen, z. B. zwischen Maßnahmen zur Ausbildungsvorbereitung, lassen sich so Brücken bauen, damit Abbruchintentionen frühzeitig erkannt und verhindert werden können. Grundlegend hierfür ist die Arbeit von lokalen Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen, deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Bildungszugänge maßgeblich (mit-)gestalten. Wo diese lokalen *gatekeeper* an einem Strang ziehen und bestehende Angebote eng vernetzen (für Positivbeispiele s. Kap. 4.2), können es die

jungen Neuzugewanderten schaffen, das Labyrinth zur beruflichen Bildung zu durchdringen. Dies gelingt einerseits durch eine Anpassung der Ausbildungsstrukturen (s. Kap. 5.1), andererseits mithilfe einer nachhaltigen multiprofessionellen Vernetzung (s. Kap. 5.2). Beide Punkte erfordern eine zusätzliche Unterstützung ‚von oben‘. Daher stehen die zuständigen regionalen und nationalen Bildungs-, Arbeits- und Ordnungsbehörden im Zentrum der folgenden Handlungsempfehlungen. Sie können durch europäische Begleitmaßnahmen flankiert werden.

5.1 Ausbildungsstrukturen fit machen für den ‚Normalfall Vielfalt‘

Anders als im Hochschulbereich, dessen studien-gangbezogene Strukturen durch die Bologna-Reformen europäisiert und zu einem gewissen Grad vereinheitlicht wurden und durchlässiger geworden sind, treffen Neuzugewanderte in Deutschland, Österreich, Slowenien, Spanien und anderen europäischen Ländern auf berufliche Ausbildungssysteme, deren Strukturen und Traditionen nach wie vor höchst unterschiedlich sind (s. Kap. 2 u. Kap. 3.1). Zukünftige Anpassungsprozesse müssen diese Länderspezifika berücksichtigen. Gleichzeitig stehen viele EU-Mitgliedstaaten vor ähnlichen Herausforderungen, wenn es darum geht, ihre nationalen und regionalen Ausbildungssysteme auf die Integration von Neuzugewanderten einzustellen.

Ausbildungsmodelle flexibilisieren: Die Erfahrungen in den acht untersuchten Kommunen zeigen, dass selbst hoch motivierte Zuwanderinnen und Zuwanderer oft an den formalen Barrieren zur traditionellen Vollausbildung scheitern. Vorbereitungsangebote bleiben ihnen teilweise verwehrt, weil sie zu alt sind, (noch) keinen gesicherten Aufenthaltsstatus haben oder weil es keine freien Plätze mehr gibt. Und selbst wenn ein Zugang möglich erscheint, können viele sich die Teilnahme finanziell und zeitlich nicht leisten: Schulische Ausbildungen, wie sie in Spanien und Slowenien, aber auch in Deutschland und Österreich z. B. für Pflegeberufe die Regel sind, sind üblicherweise unvergütet, Bildungsangebote für Erwachsene jedoch kostenpflichtig. Zwar gibt es diverse Pro-

gramme der Ausbildungsförderung, doch nicht alle Neuzugewanderten sind förderberechtigt. Da eine Ausbildung in der Regel in Vollzeit erfolgt, ist es nur eingeschränkt möglich, nebenher Geld zu verdienen. Eine zusätzliche Anforderung an die jungen Ausbildungsinteressierten stellt der Spracherwerb dar. Dies gilt zumal dann, wenn das Lernumfeld ungünstig ist, wie beispielsweise in manchen Gemeinschaftsunterkünften, in denen es weder genügend Nachtruhe noch Rückzugsorte gibt (s. Kap. 3.2). Flexiblere Ausbildungsmodelle können daher helfen, mehr junge Zuwanderinnen und Zuwanderer europaweit in eine Ausbildung zu bringen und diese auch abzuschließen. **Die Sprach- und Vorbereitungskurse in den untersuchten Kommunen wurden in den vergangenen Jahren bereits stärker am Bedarf der Neuzugewanderten ausgerichtet, sollten aber auf ihre Zugangsmodalitäten geprüft werden (maximales Eintrittsalter, Aufenthaltsstatus etc.), da diese zum Teil hoch motivierte Zugewanderte ‚ausbremsen‘ (vgl. SVR-Forschungsbereich 2020). Darüber hinaus sollte künftig das Regelsystem der beruflichen Ausbildung flexibilisiert werden.** Ein Beispiel hierfür ist die Teilzeitausbildung in Österreich und Deutschland, die, obwohl sie bislang noch relativ selten genutzt wird (vgl. SVR 2019: 12), zugewanderten Auszubildenden deutlich mehr Zeit bietet, neben den wöchentlich 25 bis 30 Pflichtstunden zusätzlich Geld zu verdienen und/oder einen Sprachkurs zu besuchen und somit ihre finanzielle und zeitliche Mehrbelastung etwas zu entschärfen. Ein ähnliches Potenzial weist die gestufte Ausbildung auf, die bereits im deutschen Bauwesen verbreitet ist. Auszubildende erhalten hier nach zwei Jahren einen Abschluss mit der Möglichkeit einer weiteren Spezialisierung in einem dritten Jahr. Auch im schulischen Ausbildungssystem in Deutschland werden etwa im Pflegebereich bereits verkürzte Helferausbildungen auf niedrigerem Fachniveau angeboten, die sich für junge Zugewanderte bereits bewährt haben und ebenfalls auf eine Vollausbildung erweiterbar sind. Diese und weitere flexible Ausbildungsmodelle sollten sich stets an den Standards der traditionellen Vollzeitausbildung orientieren und in hohem Maße anschlussfähig sein, damit keine Zweiklassen-Berufsausbildung entsteht. Flexiblere Modelle wie diese eröffnen den Zugewanderten sowie dem Behörden-, Bildungs- und Mittlerpersonal vor



Ort neue, zielgruppengerechtere Zugangswege zu einer beruflichen Ausbildung. Sie kämen auch einheimischen Ausbildungsanwärterinnen und -anwärtern zugute, z. B. jungen Eltern, für die eine traditionelle Vollzeitausbildung aus zeitlichen, finanziellen oder persönlichen Gründen nicht immer möglich ist.

Beratung und ausbildungsbildungsvorbereitendes Angebot ausbauen und verbessern; Mitwirkende fortbilden: Die Praxis in den untersuchten Kommunen zeigt, dass insbesondere in Slowenien und Spanien Lücken im Bildungsangebot bestehen – sowohl in der sprachlichen und fachlichen Vorbereitung als auch in der (oft schulischen) Ausbildung selbst. Auch in Deutschlands und Österreichs vergleichsweise angebotsreicher Ausbildungslandschaft sind Engpässe zu verzeichnen, z. B. beim Zugang zu Deutschkursen während der Ausbildung oder punktuell bei betrieblichen Ausbildungsstellen, deren Zahl in manchen Regionen und Branchen seit Jahren zurückgeht. Zudem sind Angebote nicht immer auf die Bedarfe der Neuzugewanderten ausgerichtet und aufgrund restriktiver Aufnahmebedingungen nur schwer zugänglich (s. Kap. 3.1; vgl. Klemm 2016: 15; Baethge/Seeber 2016: 45–46). Diese Lücken werden zwar mancherorts durch die – oft ehrenamtliche – Mehrarbeit engagierter Einzelpersonen geschlossen (s. Kap. 4). Ob und in welchem Maße dies ggf. geschieht, hängt bislang allerdings noch zu sehr vom guten Willen Einzelner und somit vom Zufall ab. **Auch im Interesse des wirtschaftlichen Wiederaufschwungs im weiteren Verlauf der Corona-Krise und im Sinne einer raschen Integration gilt es, den Ausbildungszugang zu priorisieren und lokale Kapazitäten stärker am tatsächlichen Bedarf auszurichten.** Das lokale Engagement für Neuzugewanderte ist, so zeigt die Analyse, vielerorts bereits groß. Um es gezielt zu nutzen, braucht es allerdings Unterstützung durch die öffentliche Hand, sowohl auf regionaler, nationaler und auch auf europäischer Ebene.

Um die im Netzwerk Arbeitenden bestmöglich zu rüsten, sind Schulungen der vor Ort tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen notwendig. Das Personal berichtet von vielen offenen Fragen: Wie lässt sich erkennen, über welche ausbildungsrele-

vanten Kompetenzen Neuzugewanderte bereits verfügen? Wie ist es um ihren weiteren Aufenthalt und ihre Lebenssituation bestellt und welche Zugangswege zum Ausbildungssystem ergeben sich daraus (nicht)? Ungeklärte Fragen wie diese führen zu Unsicherheiten, die letztendlich eine unverhältnismäßig restriktive Gestaltung von Bildungszugängen mit sich bringen können (s. Kap. 4). Die zuständigen Behörden sollten daher vertiefende Fortbildungen zu Fluchtfolgen, zu aufenthaltsrechtlichen Fragen und weiteren Qualifizierungsbedarfen anbieten und fördern. Der Querschnittscharakter dieser Themen erfordert, dass kommunale Fortbildungen praxisorientiert und langfristig angelegt sind und eine multiprofessionelle Teilnehmerschaft ansprechen, die neben Lehrkräften und Mittlerpersonal u. a. auch Behördenmitarbeiterinnen und -mitarbeiter umfasst. Neben einer Ausweitung des Professionalisierungsangebots (auch durch die multiprofessionellen Netzwerke selbst, s. Kap. 5.2) sollten fortbildungsfreundliche Rahmenbedingungen geschaffen werden, wie etwa eine großzügigere Freistellungspolitik für Staatsbedienstete in Behörden und Bildungseinrichtungen (vgl. SVR-Forschungsbereich/Mercator-Institut 2016: 22–23).

Zusätzliche Gelder bedarfsorientiert verteilen: Europa befindet sich erneut in einer Wirtschaftskrise. Das zeigt nicht zuletzt die kontrovers diskutierte Einführung eines europäischen Wiederaufbaufonds (sog. Corona-Bonds) im Sommer 2020. In den kommenden Monaten und Jahren dürften die nationalen und europäischen Konjunkturpakete dazu führen, dass finanzielle Investitionsspielräume für die in diesem Kapitel empfohlene Ausweitung der lokalen Ausbildungskapazitäten gering ausfallen. Daher sollten die begrenzt vorhandenen Zusatzmittel nicht nach dem ‚Gießkannenprinzip‘ verteilt werden, sondern datengestützt: In einem ersten Schritt könnten die geldgebenden regionalen und nationalen Behörden besonders förderbedürftige Orte und Stadtviertel mittels einheitlicher kleinräumiger Sozialraumdaten identifizieren. Dies könnte etwa anhand der Arbeitslosenquote und dem Zuwandereranteil in einzelnen Wohnvierteln und der (stark schwankenden) Belegung von Flüchtlingsunterkünften erfolgen. Je nach EU-Mitgliedstaat können hierfür nationale und regionale Datensätze verwendet werden. So besteht

in Deutschland beispielsweise die Möglichkeit, Sozialhilfedaten der Bundesagentur für Arbeit zu nutzen. Anhand der darin enthaltenen Informationen ist es möglich, die Zuwanderung und die soziale Belastung auch innerhalb einzelner Kommunen festzustellen (für mehr Informationen zur Berechnung s. Schröpler 2009). In einem zweiten Schritt würden die Kommunen mithilfe dieser Daten und ergänzt durch das Expertenurteil des Personals in Schul- und Arbeitsbehörden entscheiden, an welchen Stellen die zusätzlichen nationalen und regionalen Mittel der Ausbildung(-svorbereitung) von Neuzugewanderten eingesetzt werden. **Kommunale Ermessensspielräume werden somit um eine datengestützte Entscheidungsbasis erweitert.** Diese kann dem Personal vor Ort eine größere Sicherheit bieten, wenn es darüber entscheidet, in welchen Ausbildungs(vorbereitungs)etappen zusätzliche Gelder zur Unterstützung von Zugewanderten eingesetzt werden. EU-Gelder sollten weiterhin *ergänzend* – d.h. nicht als Ersatz für nationales Engagement – und auf Basis wettbewerblicher Vergabekriterien genutzt werden, um innovative wie bewährte Ausbildungsmodelle und Vorbereitungsprogramme zu unterstützen. Die zielgruppenorientierten Kommissionsprogramme Asyl-, Migrations-, und Integrationsfonds (AMIF) und der Europäische Sozialfonds (ESF, ab 2021 Europäischer Sozialfonds Plus) sollten weitergeführt und finanziell gestärkt werden. **Grundsätzlich gilt: Bei der Vergabe zusätzlicher regionaler, nationaler und EU-Gelder sollte der Verwendungszweck einerseits Spielraum für lokale Schwerpunktsetzungen lassen, andererseits sollten Zielgruppen klar genug definiert sein, damit die Mittel tatsächlich zu einer gezielten Förderung von Neuzugewanderten führen.** Die positiven Erfahrungen mit Modellen und Strukturen durchgängiger Beratung und Betreuung ‚aus einer Hand‘ in den untersuchten Kommunen können hier als wichtige Anhaltspunkte dienen (s. Kap. 3.3).

5.2 Multiprofessionelle Bildungsnetzwerke nachhaltig gestalten

Die ‚Ausbildungsvorbereitung aus einer Hand‘, d.h. eine Vorbereitung, die bildungsetappenübergreifend erfolgt und zu einem anerkannten Sekundarschulabschluss (z.B. deutscher Hauptschulabschluss) führt,

kann es nur in enger Kooperation geben. Wichtig ist, dass das Personal in Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen miteinander vernetzt ist und sich regelmäßig über die jeweiligen Aktivitäten und Ziele austauscht. Bereits heute gibt es vielerorts in Europa lokale Netzwerke, die darauf hinarbeiten, Bildungszugänge nahtloser zu gestalten. Allerdings sind diese Netzwerke häufig informell oder akteur-spezifisch organisiert (z. B. Schulnetzwerke) und i. d. R. stark abhängig vom Engagement einzelner Personen. Multiprofessionelle Bildungsnetzwerke, in denen Lehrkräfte gemeinsam mit Behördenpersonal, Ehrenamtlichen und weiteren Engagierten den Bildungszugang von Neuzugewanderten gestalten, existieren bislang oft nur im Rahmen von Pilotprojekten, die laut Interviewaussagen selbst Fachkundigen vor Ort nicht immer hinreichend bekannt sind. Dabei bestätigen die *gatekeeper*, dass eine nachhaltige multiprofessionelle Vernetzung den Bildungszugang von Neuzugewanderten deutlich befördert (s. Kap. 4.2). Damit dieses vielversprechende Potenzial zukünftig europaweit besser ausgeschöpft werden kann, müssen folgende Voraussetzungen erfüllt sein:

- **Beteiligung der relevanten Partnerorganisationen:** Wer als Partner in ein multiprofessionelles Netzwerk einbezogen wird, hängt stark von den lokal vorhandenen Netzwerkstrukturen, deren Aktivitäten, aber auch von der Größe der jeweiligen Kommune ab. An den für die vorliegende Studie untersuchten Orten wurden (Berufs-)Schulen, Ausbildungsbetriebe, Arbeits-, Bildungs- und Ordnungsbehörden sowie Mittlerorganisationen wie z. B. Wohlfahrtsverbände als die für den Bildungszugang zentralen Partnerorganisationen identifiziert. Auf die Frage, bei welcher Partnerorganisation ein Netzwerk anzusiedeln ist, muss eine lokale Antwort gefunden werden. Eine bewährte Option ist es, kommunale Regelstrukturen wie etwa das Sozialamt oder, wo vorhanden, ein kommunales Integrations- oder Willkommenszentrum zu nutzen. Wichtig ist, dass diese Institution innerhalb ihrer jeweiligen Kommune bereits eine wegweisende Rolle für den Bildungszugang Neuzugewanderter spielt.
- **Gemeinsame Ziele und verbindliche Strukturen:** Die Partnerorganisationen sollten sich erreichbare Ziele für die gemeinsame Gestaltung von Bildungszugängen stecken und diese mit entsprechenden



Maßnahmen und messbaren Indikatoren versehen (vgl. Innovationsbüro Fachkräfte für die Region 2012: 14–16). Diese sollten schriftlich festgehalten werden. Darüber hinaus sollten die Akteure gemeinsam Regeln zur Lösung interner Konflikte erarbeiten und diese ebenfalls schriftlich fixieren. Die Grundlage für die operative Umsetzung der strategischen Ziele sollte eine verbindliche Struktur sein, etwa ein Runder Tisch oder ein anderes Kommunikationsformat. Hier treffen die Beteiligten regelmäßig zusammen, um ihre jeweiligen Aktivitäten zu koordinieren und neue Ziele festzulegen. Die gemeinsame Zielvereinbarung bietet eine wertvolle Orientierung, wenn Akteure erstmalig enger zusammenarbeiten, insbesondere Behörden und Mittlerorganisationen. Ebenso bietet sie eine transparente Grundlage für den Umgang mit etwaigen Zielkonflikten. Insgesamt gilt: Anstatt das sprichwörtliche Rad neu zu erfinden, sollten bereits bestehende Formate und Netzwerkstrukturen, z. B. Schulnetzwerke oder Fachkräfteinitiativen, auf eine inhaltliche und multiprofessionelle Erweiterung hin geprüft werden.

- **Benennung von Koordinationsverantwortlichen (,Kümmerern'):** Nur selten verfügen Partnerorganisationen intern über ausreichende Personal- und Sachmittel, um ein Netzwerk zu initiieren und am Laufen zu halten. Um Netzwerke nachhaltig zu gestalten, bedarf es daher einer Koordinationsstelle, die die Zusammenarbeit verlässlich organisiert, das Netzwerk nach außen vertritt und intern bei Konflikten vermittelt. Ein solcher ,Kümmerer' ist idealerweise eng mit den Strukturen, Akteuren und Herausforderungen vor Ort vertraut. Die finanziellen Mittel für die Koordinierungsstelle können zunächst über eine Anschubfinanzierung erbracht werden, z. B. vom Europäischen Sozialfond. Mittelfristig sollten Partnerorganisationen zumindest teilweise in die Finanzierung einbezogen werden, z. B. über Mitgliedsbeiträge, wie sie in einigen stärker institutionalisierten Fachkräfteinitiativen bereits üblich sind.
- **Kontaktpflege zu überregionalen Ebenen:** Nicht alle Herausforderungen können im Alleingang vor Ort gemeistert werden. Mitunter bedarf es struktureller Anpassungen ,von oben' (s. Kap. 5.1) sowie eines fachlichen Inputs zu Lösungsansätzen in anderen Kommunen. Multiprofessionelle Netzwerke

sollten daher untereinander sowie nach Möglichkeit mit regionalen und ggf. auch nationalen und sogar europäischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern in Kontakt stehen. Hierzu können gemeinsam organisierte (auch virtuelle) Dialogformate genutzt werden.

Die zum Teil sehr engagierte Zusammenarbeit zwischen Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen beweist den weit verbreiteten kommunalen Zuspruch für eine multiprofessionelle Vernetzung. Oft fehlt es jedoch an verbindlichen Strukturen und einer nachhaltigen Finanzierung. Das erschwert die Zusammenarbeit, denn allein der Aufbau von gegenseitigem Vertrauen innerhalb der kommunalen Ausbildungslandschaft – Grundvoraussetzung für eine dauerhafte und effektive Zusammenarbeit – nimmt nach bisherigen Erfahrungen etwa zwei Jahre in Anspruch (vgl. Gogolin et al. 2011: 29). Die vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales und dem Europäischen Sozialfonds geförderten IVAF-Netzwerke (Integration von Asylbewerberinnen, Asylbewerbern und Flüchtlingen) können beispielhaft für kofinanzierte multiprofessionelle Bildungsnetzwerke stehen (s. Kap. 4.2), doch auch hier werden die Mittel nur vorübergehend (projektbezogen) bereitgestellt.

Die bisherige Erfahrung mit projektfinanzierten Bildungsangeboten verdeutlicht die Relevanz einer verlässlichen finanziellen Basis: Sobald die für die Teilnahme am Modellprojekt zusätzlich bemessenen Personalstunden wegfallen, haben ehemals geförderte Partnerorganisationen Probleme, die im Rahmen der aufgebauten Kooperationen anfallende Extraarbeit zu bewältigen (Huber 2012: 6). Daher sollten regionale, nationale und europäische Geldgeber ihre Fördertöpfe nicht ausschließlich für Anschubfinanzierungen und Modellprojekte verwenden, sondern verstärkt nach Möglichkeiten einer nachhaltigen, gemeinsam finanzierten Unterstützung multiprofessioneller Bildungsnetzwerke im Regelsystem suchen.

6 Ausblick

Wanderungen innerhalb der europäischen Union wie auch Zuzüge werden auch in Zukunft Realität auf dem Migrationskontinent Europa sein. Für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Integration zukünftiger Zuwanderinnen und Zuwanderer stellt die berufliche Bildung eine große Chance dar. Diese sollte von den Mitgliedstaaten mit beherztem Gestaltungswillen genutzt werden – Ansätze dafür sind in allen untersuchten EU-Ländern vorhanden und können gezielt ausgebaut werden.

Die Berufsbildung ist dabei ein wichtiges Glied in der gesamten Bildungskette, deren Durchlässigkeit ein zentrales Ziel sein sollte. Die jungen Neuzugewanderten sollten die Möglichkeit erhalten, ihre Bildungsziele entsprechend ihren Fähigkeiten und ihren Ambitionen bis ins Hochschulstudium und darüber hinaus zu verfolgen. Die EU-weite Forschung zur Durchlässigkeit im Bildungssystem zeigt, dass einige EU-Länder bereits viel unternommen haben, um schulische, berufliche und akademische Bildungsgänge miteinander zu verbinden (CEDEFOP 2012: 3). An dieser Stelle ist es wichtig, dass auch andere Staaten nachziehen.

Zukünftig braucht es zudem nicht nur Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsetappen in einem Mitgliedstaat, sondern auch mehr Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung zwischen den EU-Mitgliedstaaten, ausgehend von den in der Praxis beobachteten Bildungswegen von Zugewanderten (vgl. Wolter et al. 2014: 34; CEDEFOP 2012; 2020a). Bisherige Vorhaben in diese Richtung wie der Kopenhagen-Prozess oder die Entwicklung vergleichbarer Bewertungssysteme (z. B. European Credit System for VET.) müssen weiterverfolgt und mit konkreten Implementierungsvorhaben hinterlegt werden. Vorbild hierfür kann die europäische Vereinheitlichung und damit verstärkte Durchlässigkeit der Studiengangbezogenen Strukturen im Rahmen der EU-weiten Bologna-Reformen sein. (Zukünftige) Auszubildende könnten so einfacher zwischen den nationalen Berufsbildungssystemen wechseln. Auf diese Weise erhalten die jungen Neuzugewanderten eine ‚echte‘ Chance, einen für sie passenden und letztendlich erfolgreichen Bildungsweg einzuschlagen; und so gelingt auch ihre wirtschaftliche und gesellschaftliche Integration im Einwanderungsland.

Literatur

Jacovkis, Judith/Montes, Alejandro 2020: Fallstudie zum Zugang junger Neuzugewanderter in die berufliche Bildung in Spanien, mit Fokuskommunen Barcelona und Terrassa, Autonome Universität Barcelona.

Perger, Nina/Vezovnik, Andreja 2020: Fallstudie zum Zugang junger Neuzugewanderter in die berufliche Bildung in Slowenien, mit Fokuskommunen Ljubljana und Koper, Universität Ljubljana.

Schnelzer, Judith/Boczy, Tatjana/Mocca, Elizabeth/Kazepov, Yuri 2020: Fallstudie zum Zugang junger Neuzugewanderter in die berufliche Bildung in Österreich, mit Fokuskommunen Wien und Innsbruck, Universität Wien.

* * *

Ajuntament de Barcelona 2020: Family Reunification Support. (<https://ajuntament.barcelona.cat/novaciutatania/en/family-reunification-support>, 29.07.2020)

Arbeiterkammer Oberösterreich 2019: Projekt „Du kannst was!“ Berufliche Fähigkeiten anerkennen, Lehrabschluss nachholen, Linz.

Ascoli, Ugo/Ranci, Costanzo 2003: Il welfare mix in Europa, Rom.

AWZ Soziales Wien 2020: Die Wiener Bildungsdrehscheibe. (<https://www.awz-wien.at/p/die-wiener-bildungsdrehscheibe>, 29.07.2020)

BA – Bundesagentur für Arbeit 2020: Mit MYSKILLS passende Arbeit finden. (<https://www.arbeitsagentur.de/arbeitslos-arbeit-finden/myskills-test>, 21.09.2020)

Baethge, Martin/Seeber, Susan 2016: Herausforderungen der Flüchtlingsmigration für die Strukturen beruflicher Bildung in Deutschland. Expertise im Auftrag des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration für das Jahresgutachten 2017, Göttingen.

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2020a: Trägerrundschreiben Integrationskurse 05/20 vom 14.03.2020. (https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-05_20200315.pdf?__blob=publicationFile&v=10, 21.09.2020)

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2020b: Trägerrundschreiben Integrationskurse 06/20 vom 18.03.2020. (https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-06_20200318.pdf?__blob=publicationFile&v=5, 21.09.2020)

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2020c: Was heißt gute Bleibeperspektive? (<https://www.bamf.de/SharedDocs/FAQ/DE/IntegrationskurseAsylbewerber/001-bleibeperspektive.html?nn=282388>, 29.07.2020)

Barberis, Eduardo/Buchowicz, Izabela 2015: Creating Accessibility to Education. The Role of School Staff's Discretionary Practices, in: *European Education* 47: 1, 61-76.

Benner, Aprile D./Crosnoe, Robert/Eccles, Jacquelynne S. 2015: Schools, Peers, and Prejudice in Adolescence, in: *Journal of Research on Adolescence* 25: 1, 173-188.

Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2019: Von individuellen und institutionellen Hürden. Der lange Weg zur Arbeitsmarktintegration Geflüchteter, Berlin.

Bertelsmann Stiftung 2020: Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen. (<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/aufstieg-durch-kompetenzen/projektnachrichten/selbsteinschaetzung-beruflicher-kompetenzen>, 21.09.2020)

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung 2020: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn.

BIM/SVR-Forschungsbereich – Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung/Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration – Forschungsbereich 2017: Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können, Berlin.

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2019: Flüchtlinge. Kundinnen und Kunden der Arbeitsagenturen und Jobcenter. Ein Leitfaden zu Arbeitsmarktzugang und -förderung, Bonn.

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2020a: Allianz für Aus- und Weiterbildung 2019-2021. (<https://www.bmas.de/DE/Themen/Aus-und-Weiterbildung/Ausbildungsfoerderung/allianz-fuer-aus-und-weiterbildung.html>, 29.07.2020)

- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales** 2020b: „Mind the Gap.“ Geflüchtete am Übergang von der Schule in den Beruf – Praxis- und Lösungsansätze der IVAF-Netzwerke, Bonn.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung** 2020: Bildungsketten. Themendossier Integration in Ausbildung. (<https://www.bildungsketten.de/de/3148.php>, 29.07.2020)
- BMBWF – Österreichisches Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung** 2017: Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben 21/2017, Wien. (https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_21.html, 22.09.2020)
- BMBWF – Österreichisches Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung** 2020: Coronavirus (COVID-19): Fragen und Antworten zu Corona. (https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_fua.html#05, 11.09.2020)
- BMDW – Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort** 2020: Informationen für Lehrlinge und Lehrbetriebe. (<https://www.bmdw.gv.at/Themen/International/covid-19/Informationen-für-Lehrlinge.html>, 11.09.2020)
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** 2019: „Stark im Beruf“ – So profitieren Unternehmen, Berlin.
- BMI – Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat** 2020: Hinweise zur Ausbildungs- und Beschäftigungsduldung §§ 60c und 60d AufenthG mit Bezug zur Covid-19-Pandemie (Rundschreiben an die für das Aufenthaltsrecht zuständigen Ministerien und Senatsverwaltungen der Länder am 9.7.2020). (www.nds-fluerat.org/wp-content/uploads/2020/07/Erlass_BMI_MI_-Corona_Asbildngsdlng-Bschftigngsdlng_09-07-2020.pdf, 11.09.2020)
- Brücker, Herbert/Liebau, Elisabeth/Romiti, Agnese/Vallizadeh, Ehsan** 2014: Anerkannte Abschlüsse und Deutschkenntnisse lohnen sich. Arbeitsmarktintegration von Migranten in Deutschland, in: DIW-Wochenbericht 43, 1144–1151.
- CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training** 2012: Permeable Education and Training Systems: Reducing Barriers and Increasing Opportunity. Briefing note. (https://www.cedefop.europa.eu/files/9072_en.pdf, 13.08.2020)
- CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training** 2019: Vocational Education and Training in Europe. (<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/>, 01.10.2020)
- CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training** 2020a: How are European Countries Managing Apprenticeships to Respond to the COVID-19 crisis? Synthesis Report Based on Information Provided by Cedefop Community of Apprenticeship Experts. (https://www.cedefop.europa.eu/files/cedefop_community_apprenticeship_experts_synthesis_how_are_european_countries_managing_apprenticeships_to_respond_to_the_coronavirus_crisis.pdf, 14.09.2020)
- CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training** 2020b: On the Way to 2020b: Data for Vocational Education and Training Policies. Indicator Overviews. 2019 update. CEDEFOP Research Paper 76, Luxemburg.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst** 2017: Integration von Flüchtlingen an deutschen Hochschulen. Erkenntnisse aus den Hochschulprogrammen für Flüchtlinge. Information 1: Studienvorbereitung und Studienzugang, Köln.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst** 2018: Integration von Flüchtlingen an deutschen Hochschulen. Erkenntnisse aus den Hochschulprogrammen für Flüchtlinge. Information 2: Studienvorbereitung und Übergang ins Studium, Köln.
- Darrow, Jessica H.** 2015: Getting Refugees to Work: A Street-level Perspective of Refugee Resettlement Policy, in: Refugee Survey Quarterly 34: 1, 78–106.
- Deutscher Bundestag** 2019: 12. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Deutschland kann Integration: Potenziale fördern, Integration fördern, Zusammenhalt stärken. Drucksache 19/15740, Berlin.
- Deutscher Bundestag** 2020: Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung der Enquete-Kommission am 13. Januar 2020 zum Thema „Neue Wege in neue Berufe? – Chancen und Risiken neuer Bildungswege“. Kommissionsdrucksache 19(28)65 a, Berlin.
- DiMaggio, Paul/Powell, Walter** 1983: The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields, in: American Sociological Review 48: 2, 147–160.
- Djuve, Anne Britt/Kavli, Hanne** 2015: Facilitating User Involvement in Activation Programmes: When Carers and Clerks Meet Pawns and Queens, in: Journal of Social Policy 44: 2, 235–254.



- Ensher, Ellen A./Grant-Vallone, Elisa J./Donaldson, Stewart I.* 2001: Effects of Perceived Discrimination on Job Satisfaction, Organizational Commitment, Organizational Citizenship Behavior, and Grievances, in: *Human Resource Development Quarterly* 12:1, 53–72.
- EPRS – European Parliamentary Research Service Blog* 2014: Tourism in the EU Economy. Enterprises and Gross Value Added by the Tourism Industries. (https://epthinktank.eu/2014/07/07/tourism-in-the-eu-economy/entreprises_and_gross_value_added/, 11.09.2020)
- Europäische Kommission* 2016: Action Plan on the Integration of Third Country Nationals. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM(2016)377, Straßburg.
- Europäische Kommission* 2018: The 2018 Ageing Report. Economic and Budgetary Projections for the 28 EU Member States (2016–2070). Institutional Paper 079, Brüssel.
- Europäische Kommission* 2019a: Education and Training Monitor 2019 – Slovenia. (https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-slovenia_en.pdf, 29.07.2020).
- Europäische Kommission* 2019b: Good for Youth. Good for Business. European Alliance for Apprenticeships, Luxemburg.
- Europäische Kommission* 2019c: Governance of Migrant Integration in Slovenia. European Website on Integration. (<https://ec.europa.eu/migrant-integration/governance/slovenia>, 10.08.2020)
- Europäische Kommission* 2020a: Education and Training. 2020 Working Groups. (https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups_en, 29.07.2020)
- Europäische Kommission* 2020b: Fight Against COVID-19. European Vocational Skills Week 2020. (https://ec.europa.eu/social/vocational-skills-week/fight-against-covid-19_en#1, 14.09.2020)
- Eurostat – European Statistical Office* 2018: Population on 1 January by Age Group, Sex and Country of Birth. Indikator migr_pop3ctb (Stand: 08.07.2020), Brüssel.
- Eurostat – European Statistical Office* 2020a: Immigration by Age Group, Sex and Citizenship. Indikator migr_imm1ctz (Stand: 05.03.2020), Brüssel.
- Eurostat – European Statistical Office* 2020b: Population by Educational Attainment Level, Sex, Age and Country of Birth (%). Indikator edat_ifs_9912 (Stand: 07.08.2020), Brüssel.
- Eurostat – European Statistical Office* 2020c: Population on 1 January by Age, Sex and Broad Group of Citizenship. Indikator migr_pop2ctz (Stand: 08.06.2020), Brüssel.
- Eurostat – European Statistical Office* 2020d: Asylum and First Time Asylum Applicants by Citizenship, Age and Sex. Annual Aggregated Data (Rounded). Indikator migr_asyappctza (Stand: 01.09.2020), Brüssel.
- Galera, Giulia/Giannetto, Leila/Noya, Antonella* 2018: The Role of Non-state Actors in the Integration of Refugees and Asylum Seekers. OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Paper 2018/02.
- Garrow, Eve E./Grusky, Oscar* 2013: Institutional Logic and Street-level Discretion. The Case of HIV Test Counseling, in: *Journal of Public Administration Research and Theory* 23: 1, 103–131.
- Gogolin, Ingrid/Dirim, Inci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyel, Drorit/Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans/Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut* 2011: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms, Münster.
- Gonzales, Roberto G./Sigona, Nando/Burciaga, Edeline Muñoz* 2016: Citizenship, Rights, and Deservingness: Introduction to the Special Issue, in: *American Behavioral Scientist* 60: 13, 1531–1533.
- GOVET – German Office for International Cooperation in Vocational Education and Training* 2020: Abfrage zu Auswirkungen der Corona-Krise auf die internationale Berufsbildungszusammenarbeit in ausgewählten Ländern Europas und weltweit. GOVET-Briefing 03: COVID-19 und internationale Berufsbildungskooperation (Stand 14. Juli 2020). (https://www.bibb.de/dokumente/pdf/03GOVET_Briefing_COVID19.pdf, 11.09.2020)
- Granato, Mona* 2017: Bildungsaspirationen, Bildungskapital und Qualifizierungsbedarfe (junger) Geflüchteter, in: Granato, Mona/Neises, Frank (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung. BIBB Wissenschaftliche Diskussionspapiere 187, Bonn, 25–34.
- Granato, Mona/Neises, Frank* 2017: Fluchtmigration und berufliche Bildung, in: Granato, Mona/Neises, Frank (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung. BIBB Wissenschaftliche Diskussionspapiere 187, Bonn, 6–11.

- HIBB – Hamburger Institut für berufliche Bildung* 2019: Ausbildungsreport Hamburg 2019, Hamburg.
- Ho, Giang/Turk-Ariss, Rima* 2018: The Labor Market Integration of Migrants in Europe. New Evidence from Micro Data. IMF Working Paper WP/18/232.
- Homuth, Christoph* 2018: ReGES: Refugees in the German Educational System. Präsentation beim SIRIUS-Workshop „Die Bildungsintegration von geflüchteten und neuankommenden Kindern und Jugendlichen im deutschen und europäischen Vergleich“ am 12.7.2018 in Düsseldorf.
- Huber, Gerhard* 2012: Failing Schools – besonders belastete Schulen, in: Schulverwaltung Spezial. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht 14, 2–6.
- Hupe, Peter/Hill, Michael* 2007: Street-level Bureaucracy and Public Accountability, in: Public Administration 85:2, 279–299.
- Hupe, Peter/Hill, Michael/Bufat, Aurélien* (Hrsg.) 2015: Understanding Street-level Bureaucracy, Bristol.
- IAB – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 2017: Beratung und Vermittlung von Flüchtlingen. IAB-Forschungsbericht 5/2017, Nürnberg.
- IAB – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 2019: Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung. Zweite Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung. IAB-Kurzbericht 03/2019, Nürnberg.
- IAW/ISG/SOKO – Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung/Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik/SOKO-Institut* 2018: Evaluation des Sonderprogramms „Förderung der beruflichen Mobilität von ausbildungsinteressierten Jugendlichen aus Europa (MobiPro-EU)“, Tübingen/Berlin/Bielefeld.
- IG Metall Bezirk Berlin-Brandenburg-Sachsen* 2020: Aktuelle rechtliche Infos rund um das Corona-Virus und die Auswirkungen auf die Ausbildung und das duale Studium. (<https://www.igmetall-bbs.de/aktuelles/meldung/aktuelle-rechtliche-infos-rund-um-das-corona-virus-und-die-auswirkungen-auf-die-ausbildung-und-das-d/>, 22.09.2020)
- Innovationsbüro Fachkräfte für die Region* 2012: Gute Praxis – Ideen und Anregungen zur Fachkräftesicherung in der Region, Berlin.
- IQ-Netzwerk* 2020: Landesnetzwerke. (<https://www.netzwerk-iq.de/foerderprogramm-iq/landesnetzwerke>, 09.10.2020)
- IQ-Netzwerk Sachsen* 2020: Fachinformationszentren Zuwanderung. (<https://www.netzwerk-iq-sachsen.de/fachinformationszentren-zuwanderung/>, 09.10.2020)
- JHU – John Hopkins University and Medicine* 2020: See the Latest Data in Your Region. (<https://coronavirus.jhu.edu/region>, 11.09.2020)
- Johannessen, Lars E.F.* 2019: Negotiated Discretion. Redressing the Neglect of Negotiation in „Street-Level Bureaucracy“, in: Symbolic Interaction 42: 4, 513–538.
- Klemm, Klaus* 2016: Schülerinnen und Schüler aus Flüchtlingsfamilien: Eine Expertise zum Personalbedarf, Essen.
- Köhler, Claudia/Kakos, Michalis/Sharma-Brymer, Vinathe /Schneider, Jens/Tudjman, Tom/Van den Heerik, Alexandra/Ravn, Stiene/Lippens, Michiel/Nouwen, Ward/Belloni, Milena/Clycq, Noel/Timmerman, Christiane/Denkelaar, Monique/Palaiologou, Nektaria/Toumpoulidis, G.* 2018: Multi-country Partnership to Enhance the Education of Refugee and Asylum-seeking Youth in Europe – PERAE Comparative Report, Brüssel.
- Koopmans, Ruud/Veit, Susanne/Yemane, Ruta* 2018: Ethnische Hierarchien in der Bewerberauswahl. Ein Feldexperiment zu den Ursachen von Arbeitsmarktdiskriminierung. WZB Discussion Paper SP VI 2018-104, Berlin.
- Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung* 2020: Die Wiener Bildungsdrehscheibe. (<https://www.koordinationsstelle.at/angebot/die-wiener-bildungsdrehscheibe/>, 29.07.2020)
- Lahusen, Christian/Schneider, Stephanie* (Hrsg.) 2017: Asyl verwalten. Zur bürokratischen Bearbeitung eines gesellschaftlichen Problems, Bielefeld.
- Lehne, Florian* 2019: Der Bildungszugang geflüchteter Menschen in Österreich, in: Recht der Jugend und der Bildung 2019, 201–219.
- Liebig, Thomas* 2018: Triple Disadvantage? A First Overview of the Integration of Refugee Women. OECD Social, Employment and Migration Working Papers 216, Paris.
- Lipsky, Michael* 1980: Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services, New York.



- Maitlis, Sally/Christianson, Marlys* 2014: Sensemaking in Organizations: Taking Stock and Moving Forward, in: *The Academy of Management Annals* 8: 1, 57–125.
- Mayring, Philipp* 1993: *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim/Basel.
- Meyer, John/Rowan, Brian* 1991: Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony, in: Powell, Walter/DiMaggio, Paul (Hrsg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago, 41–62.
- Meyers, Marcia K./Lehmann Nielsen, Vibeke* 2012: Street-Level Bureaucrats and the Implementation of Public Policy, in: Peters, B. Guy/Pierre, Jon (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Public Administration*, London u. a., 305–318.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional* 2020: *Acreditación de Competencias – Preguntas frecuentes*. (<http://todofp.es/acreditacion-de-competencias/informacion-general/preguntas-frecuentes.html>, 09.10.2020)
- Morris-Lange, Simon* 2016: Wider das Gießkannenprinzip? Formen bedarfsorientierter Schulfinanzierung zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 64: 1, 67–87.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development* 2017: *Making Integration Work: Assessment and Recognition of Foreign Qualifications*, Paris.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development* 2019: *Unlocking the Potentials of Migrants. Cross-country Analysis. OECD Reviews of Vocational Education and Training*, Paris.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development* 2020a: *Bildung auf einen Blick 2020*, Paris.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development* 2020b: *VET in a Time of Crisis: Building Foundations for Resilient Vocational Education and Training Systems*. (https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=132_132718-fdwmrqsgmy&title=VET-in-a-time-of-crisis-Building-foundations-for-resilient-vocational-education-and-training-systems-, 14.09.2020)
- Oliver, Christine* 1991: Strategic Responses to Institutional Processes, in: *The Academy of Management Review* 16: 1, 145–179.
- Parreira do Amaral, Marcelo/Stauber, Barbara/Barberis, Eduardo* 2015: Access to and Accessibility of Education Throughout the Educational Trajectories of Youth in Europe, in: *European Education* 47: 1, 1–10.
- Pascoe, Elizabeth A./Smart Richman, Laura* 2009: Perceived Discrimination and Health: A Meta-analytic Review, in: *Psychological Bulletin* 135: 4, 531–554.
- Piopiunik, Marc/Wößmann, Ludger* 2010: Volkswirtschaftliche Folgekosten unzureichender Bildung, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, Wiesbaden, 463–474.
- Portillo, Shannon/Rudes, Danielle S.* 2014: Construction of Justice at the Street Level, in: *Annual Review of Law and Social Science* 10: 1, 321–334.
- Powell, Walter/Colyvas, Jeannette* 2008: Micro-foundations of Institutional Theory, in: Greenwood, Royston/Oliver, Christine/Sahlin, Kerstin/Suddaby, Roy (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*, London u. a., 276–297.
- PPMI – Public Policy and Management Institute* 2012: *Study on Educational Support for Newly Arrived Migrant Children. Final report*, Vilnius.
- Republika Slovenija* 2020: *Integration into Slovenian society. Free Slovenian Language Courses*. (<https://infotujci.si/en/integration-into-slovenian-society/free-slovenian-language-courses/>, 10.08.2020)
- Rice, Deborah* 2019: Adopting an Institutional View in Street-level Bureaucracy Research, in: Hupe, Peter (Hrsg.): *Research Handbook on Street-level Bureaucracy. The Ground Floor of Government in Context*, Cheltenham, 552.
- Rohlfing, Ingo* 2009: Vergleichende Fallanalysen, in: Pickel, Susanne/Pickel, Gert/Lauth, Hans-Joachim/Jahn, Detlef (Hrsg.): *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft*, Wiesbaden, 133–151.
- Saruis, Tatiana* 2018: Street-Level Workers' Discretion in the Changing Welfare, in: *Cambio. Rivista sulle Trasformazioni Sociali* 8: 16, 31–42.
- Schammann, Hannes/Bendel, Petra/Müller, Sandra/Ziegler, Franziska/Wittchen, Tobias* 2020: *Zwei Welten? Integrationspolitik in Stadt und Land*, Stuttgart.

- Scheible, Jana/Schneider, Hanne* 2020: Deutsch lernen auf dem Land. Handlungsempfehlungen für die Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten in Deutschland. WISO Diskurs 07/2020. (<http://library.fes.de/pdf-files/wiso/16334.pdf>, 29.07.2020)
- Schräpler, Jörg-Peter* 2009: Verwendung von SGB II-Dichten als Raumindikator für die Sozialberichterstattung am Beispiel der „sozialen Belastung“ von Schulstandorten in NRW – ein Kernel-Density-Ansatz, in: *Statistische Analysen und Studien NRW* 57, 3–28.
- Schultz, Caroline* 2020: Ambiguous Goals, Uneven Implementation – How Immigration Offices Shape Internal Immigration Control in Germany, in: *Comparative Migration Studies* 8: 1, 1–18.
- Scott, W. Richard* 1995: *Institutions and Organizations. Ideas, Interests and Identities*, London u. a.
- Seeber, Susan/Baethge, Martin/Baas, Meike/Richter, Maria/Busse, Robin/Michaelis, Christian* 2018: Ländermonitor berufliche Bildung 2017. Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit – ein Vergleich zwischen den Bundesländern, Bielefeld.
- Settelmeyer, Anke/Münchhausen, Gesa/Schneider, Kerstin* 2019: Integriertes Lernen von Sprache und Fach in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung von Geflüchteten. Wissenschaftliche Expertise zum Programm „Berufsorientierung für Flüchtlinge“ (BOF), BIBB Wissenschaftliche Diskussionspapiere 207, Bonn.
- Solga, Heike/Menze, Laura* 2013: Der Zugang zur Ausbildung: Wie integrationsfähig ist das deutsche Berufsbildungssystem? *WSI-Mitteilungen* 1/2013, 5–14.
- Stensöta, Helena* 2019: Street-level Bureaucracy Research and the Assessment of Ethical Conduct, in: Hupe, Peter (Hrsg.): *Research Handbook on Street-Level Bureaucracy. The Ground Floor of Government in Context*, Cheltenham/Northampton, 433–447.
- Stürner, Janina* 2017: Bildungsangebote für Geflüchtete: Kommunale Koordinierung und Vernetzung am Beispiel Stuttgart, in: Granato, Mona/Neises, Frank (Hrsg.): *Geflüchtete und berufliche Bildung*. BIBB Wissenschaftliche Diskussionspapiere 187, Bonn, 90–98.
- StMUK – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus* 2020: Berufsvorbereitung an allgemeinen Berufsschulen im Schuljahr 2020/2021 und Rahmenbedingungen der kooperativen Klassen der Berufsvorbereitung (BVJ/k, BIK/V und BIK). Anlage zum RS S Nr. 092/2020 des Bayerischen Städtetages vom 12. Juni 2020.
- SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration* 2014: Deutschlands Wandel zum modernen Einwanderungsland. Jahresgutachten 2014 mit Integrationsbarometer, Berlin.
- SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration* 2018: Stabiles Klima in der Integrationsrepublik Deutschland. SVR-Integrationsbarometer 2018, Berlin.
- SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration* 2019: *Bewegte Zeiten: Rückblick auf die Integrations- und Migrationspolitik der letzten Jahre*. Jahresgutachten 2019, Berlin.
- SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration* 2014: Diskriminierung am Ausbildungsmarkt. Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven, Berlin.
- SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration* 2016a: Ungleiches ungleich behandeln! Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung, Berlin.
- SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration* 2016b: Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und des SVR-Forschungsbereichs, Berlin.
- SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration* 2017: Wie gelingt Integration? Asylsuchende über ihre Lebenslagen und Teilhabeperspektiven in Deutschland, Berlin.
- SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration* 2018a: Schulen als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen, Berlin.
- SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration* 2018b: Viele Fragen, zu viele Antworten? Die Transparenz des Asyl- und Aufnahmesystems für Flüchtlinge, Berlin.
- SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration* 2020: Zugang per Zufallsprinzip? Neuzugewanderte auf dem Weg in die berufliche Bildung, Berlin.



SVR-Forschungsbereich/Mercator-Institut – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration/Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache 2016: *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt*, Berlin.

Thym, Daniel 2015: Schnellere und strengere Asylverfahren: Die Zukunft des Asylrechts nach dem Beschleunigungsgesetz, in: *Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht* 34: 23, 1625-1633.

Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement 2018: *Bildungsort Kommune*, Bonn.

Tummers, Lars/Bekkers, Victor 2020: Discretion from a Psychological Perspective, in: *Evans, Tony/Hupe, Peter* (Hrsg.): *Discretion and the Quest for Controlled Freedom*, Cham, 163-176.

UNESCO Institute for Statistics 2012: *The International Standard Classification of Education (ISCED 2011)*, Montreal.

Valikom 2020: *Berufsrelevante Kompetenzen bewerten und zertifizieren*. (<https://www.validierungsverfahren.de/startseite/>, 21.09.2020)

Voigt, Claudius 2020: *Ausbildungsförderung für Geflüchtete*, Hannover/Münster.

Vossenkuhl, Andreas 2010: (Berufs-)Schulpflicht in Deutschland, in: *BWP* 6/2010, 53-54.

VwGH – Österreichischer Verwaltungsgerichtshof 2020: *VwGH zum Arbeitsmarktzugang von Asylwerbern. Ro z2019/09/0011 vom 28. April 2020*. (https://www.vwgh.gv.at/rechtsprechung/aktuelle_entscheidungen/ro_2019090011.html?0, 24.09.2020)

Will, Anne Kathrin 2018: On „Genuine“ and „Illegitimate“ Refugees: New Boundaries Drawn by Discriminatory Legislation and Practice in the Field of Humanitarian Reception in Germany, in: *Social Inclusion* 6: 3. *Migration, Boundaries and Differentiated Citizenship*, 172-189.

Will, Gisela/Balaban, Ebru/Dröscher, Anike/Homuth, Christoph/Welker, Jörg 2018: *Integration von Flüchtlingen in Deutschland: Erste Ergebnisse aus der Reges-Studie*, Bamberg.

Wolter, Andrä 2013: *Übergang aus dem Schulsystem heraus. Übergänge zwischen Schule, beruflicher Bildung und Hochschule – Entwicklungen und Herausforderungen aus Sicht der empirischen*

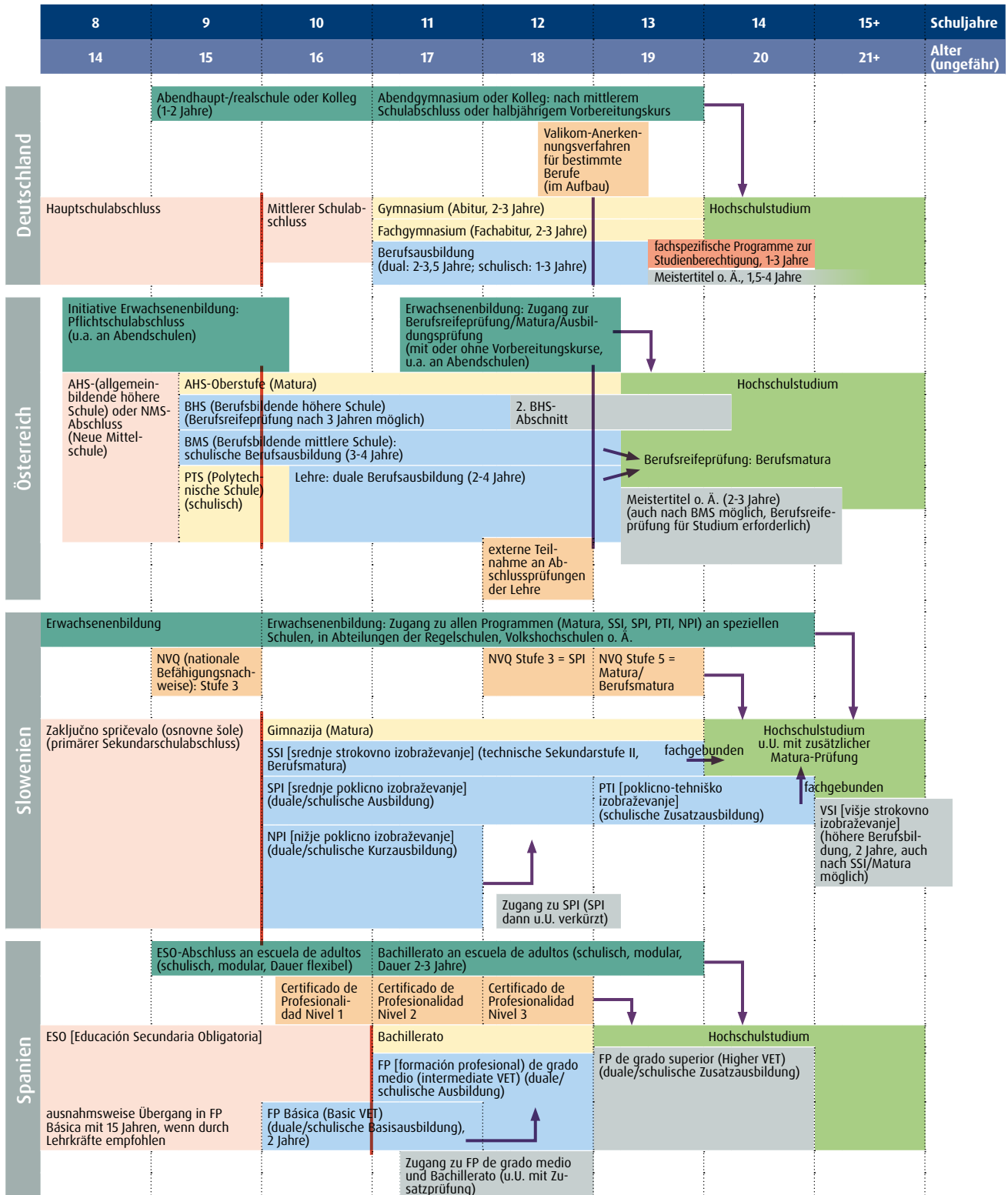
Bildungsforschung, in: *Bellenberg, Gabriele/Forell, Matthias* (Hrsg.): *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*, Münster u. a., 45-61.

Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf/Kamm, Caroline/Otto, Alexander/Spexard, Anna 2014: *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven*, in: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36: 4, 8-39.

Wooten, Melissa/Hoffman, Andrew 2008: *Organizational Fields: Past, Present and Future*, in: *Greenwood, Royston/Oliver, Christine/Sahlin, Kerstin/Suddaby, Roy* (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*, London u. a., 130-145.

Abbildung

Abb. 4 Übersicht der Bildungssysteme in Deutschland, Österreich, Slowenien und Spanien





Legende

ISCED 2
ISCED 34 (allgemeinbildend)
ISCED 35 (beruflich)
ISCED 4 (postsekundar, nicht-tertiär)
ISCED 5
ISCED 6-8
Erwachsenenbildung
Validierungsverfahren

Ende der allgemeinen Schulpflicht
(DE: föderale Unterschiede, meistens nach 9-10 Jahren)

Ende der Ausbildungspflicht
(DE: föderale Unterschiede, meistens mit 18 Jahren, in AT ebenfalls mit 18)

Anmerkung: Die Abbildung gibt einen Überblick über die unterschiedlichen Strukturen und Verortungen der beruflichen Bildung im jeweiligen Bildungssystem. Dabei sind ggf. spezifische subnationale Regelungen nicht berücksichtigt.

Quelle: CEDEFOP 2019, eigene Zusammenstellung und Darstellung

Tabellen

Tab. 4 Interviewpartnerinnen und -partner in den acht Fokuskommunen: Neuzugewanderte

Neuzugewanderte				
Interview-Nr.	Herkunftsland	Geschlecht	Alter bei Interview	Stadt
Deutschland				
1	Syrien	w	19	Chemnitz
2	Afghanistan	w	22	Chemnitz
3	Afghanistan	w	22	Chemnitz
4	Bulgarien	w	23	Chemnitz
5	Afghanistan	m	26*	Chemnitz
6	Afghanistan	m	19	Chemnitz
7	Afghanistan	m	20	Chemnitz
8	Afghanistan	m	20	Chemnitz
9	Eritrea	m	27*	München
10	Sierra Leone	m	22	München
11	Irak	m	18	München
12	Syrien	m	21	München
13	Senegal	m	24	München
14	Afghanistan	w	21	München
15	Afghanistan	m	18	München
16	Afghanistan	m	21	München
Österreich				
1	Syrien	m	20	Innsbruck
2	Tschetschenien	m	23	Innsbruck
3	Afghanistan	w	24	Innsbruck
4	Irak	w	21	Innsbruck
5	Afghanistan	m	24	Wien
6	Somalia	w	23	Wien
7	Afghanistan	m	20	Wien
Slowenien				
1	Bosnien-Herzegowina	m	21	Ljubljana
2	Syrien	w	25	Ljubljana
3	Palästina	m	16	Ljubljana



Neuzugewanderte				
Interview-Nr.	Herkunftsland	Geschlecht	Alter bei Interview	Stadt
4	Russland	w	22	Ljubljana
5	Bosnien-Herzegowina	w	25	Koper
6	Serbien	w	20	Koper
7	Serbien	w	20	Koper
Spanien				
1	Pakistan	m	25	Barcelona
2	Marokko	m	18	Barcelona
3	Weißrussland	w	19	Barcelona
4	Bolivien	w	18	Barcelona
5	Bolivien	w	23	Barcelona
6	Honduras	w	19	Barcelona
7	Venezuela	w	18	Terrassa
8	Marokko	m	18	Terrassa
9	Marokko	m	18	Terrassa
10	Kolumbien	w	23	Terrassa

* eingereist im Alter von 22 bzw. 23 Jahren

Quelle: SVR-Forschungsbereich; eigene Darstellung

Tab. 5 Interviewpartnerinnen und -partner in den acht Fokuskommunen: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in lokalen Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen			
Interview-Nr.	Institution	Geschlecht	Stadt
Deutschland			
1	Mittlerorganisation (Nichtregierungsorganisation)	w	Chemnitz
2	Mittlerorganisation	m	Chemnitz
3	Bildungsstätte (privater Bildungsträger)	m	Chemnitz
4	Behörde	m	Chemnitz
5	Behörde	m	Chemnitz
6	Behörde	m	Chemnitz
7	Behörde	w	Chemnitz
8	Bildungsstätte (Ausbildungsbetrieb)	m	Chemnitz
9	Mittlerorganisation (Nichtregierungsorganisation)	w	Chemnitz

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in lokalen Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen			
Interview-Nr.	Institution	Geschlecht	Stadt
10	Behörde	w	Chemnitz
11	Bildungsstätte (Ausbildungsbetrieb)	m	Chemnitz
12	Behörde	m	Chemnitz
13	Mittlerorganisation (Nichtregierungsorganisation)	w	Chemnitz
14	Bildungsstätte (Ausbildungsbetrieb)	m	Chemnitz
15	Bildungsstätte (Sekundarschule)	m	Chemnitz
16	Bildungsstätte (Schule)	w	Chemnitz
17	Bildungsstätte (Ausbildungsbetrieb)	w	Chemnitz
18	Bildungsstätte (berufsbildende Schule)	m	Chemnitz
19	Bildungsstätte (Schule)	m	Chemnitz
20	Behörde	w	Dresden (Landesebene)
21	Behörde	m	Dresden (Landesebene)
22	Bildungsstätte (berufsbildende Schule)	w	München
23	Bildungsstätte (berufsbildende Schule)	w	München
24	Bildungsstätte (Ausbildungsbetrieb)	m	München
25	Bildungsstätte (berufsbildende Schule)	w	München
26	Bildungsstätte (berufsbildende Schule)	m	München
27	Mittlerorganisation (Nichtregierungsorganisation)	w	München
28	Behörde	m	München (Landesebene)
29	Behörde	m	München (Landesebene)
30	Bildungsstätte (Ausbildungsbetrieb)	m	München
31	Bildungsstätte (Ausbildungsbetrieb)	m	München
32	Behörde	w	München
33	Behörde	w	München
34	Behörde	m	München
35	Behörde	w	München
36	Bildungsstätte (berufsbildende Schule)	w	München
37	Behörde	w	Bundesebene



Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in lokalen Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen			
Interview-Nr.	Institution	Geschlecht	Stadt
Österreich			
1	Bildungsstätte (Bildungsträger)	w	Innsbruck
2	Bildungsstätte (Bildungsträger)	w	Innsbruck
3	Bildungsstätte (Schule)	w	Innsbruck
4	Behörde	w	Innsbruck
5	Bildungsstätte (Ausbildungsbetrieb)	m	Innsbruck
6	Mittlerorganisation (Nichtregierungsorganisation)	w	Innsbruck
7	Bildungsstätte (berufsbildende Schule)	m	Innsbruck
8	Mittlerorganisation (Nichtregierungsorganisation)	m	Wien
9	Mittlerorganisation (Nichtregierungsorganisation)	w	Wien
10	Mittlerorganisation (Nichtregierungsorganisation)	w	Wien
11	Behörde	w	Wien
12	Bildungsstätte (Bildungsträger)	w	Wien
13	Bildungsstätte (berufsbildende Schule)	m	Wien
14	Mittlerorganisation (Nichtregierungsorganisation)	w	Wien
15	Mittlerorganisation (Nichtregierungsorganisation)	w	Wien
Slowenien			
1	Behörde	m	Ljubljana
2	Bildungsstätte (Bildungsträger)	w	Ljubljana
3	Mittlerorganisation	w	Ljubljana
4	Bildungsstätte (Schule)	w	Ljubljana
5	Mittlerorganisation (Nichtregierungsorganisation)	m	Ljubljana
6	Behörde	w	Koper
7	Bildungsstätte (Schule)	w	Koper
8	Bildungsstätte (Bildungsträger)	m	Koper
Spanien			
1	Behörde	m	Barcelona
2	Bildungsstätte (berufsbildende Schule)	w	Barcelona
3	Behörde	w	Barcelona
4	Behörde	w	Barcelona
5	Behörde	w	Barcelona
6	Mittlerorganisation (Nichtregierungsorganisation)	m	Barcelona

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in lokalen Behörden, Bildungsstätten und Mittlerorganisationen			
Interview-Nr.	Institution	Geschlecht	Stadt
7	Behörde	w	Barcelona
8	Behörde	w	Barcelona
9	Behörde	w	Barcelona
10	Bildungsstätte (Schule)	w	Barcelona
11	Behörde	w	Terrassa
12	Bildungsstätte (berufsbildende Schule)	w	Terrassa
13	Bildungsstätte (berufsbildende Schule)	w	Terrassa
14	Bildungsstätte (Schule)	w	Terrassa
15	Bildungsstätte (Schule)	w	Terrassa
16	Mittlerorganisation (Nichtregierungsorganisation)	m	Terrassa
17	Mittlerorganisation (Nichtregierungsorganisation)	w	Terrassa
18	Bildungsstätte (Bildungsträger)	m	Terrassa
19	Behörde	w	Terrassa
20	Behörde	w	Terrassa
21	Mittlerorganisation (Nichtregierungsorganisation)	w	Terrassa
22	Mittlerorganisation (Nichtregierungsorganisation)	w	Terrassa

Quelle: SVR-Forschungsbereich; eigene Darstellung



Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Der Weg zur beruflichen Bildung: ein Labyrinth	13
Abb. 2	Idealtypische Wege zur beruflichen Ausbildung für Neuzugewanderte in Deutschland, Österreich, Slowenien und Spanien	18
Abb. 3	Wege zur beruflichen Bildung ebnen	43
Abb. 4	Übersicht der Bildungssysteme in Deutschland, Österreich, Slowenien und Spanien	56

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Eigenschaften der Berufsbildung in Deutschland, Österreich, Slowenien und Spanien	11
Tab. 2	Zentrale Akteure am Zugang zu beruflicher Bildung in den acht untersuchten Kommunen	33
Tab. 3	Zusätzliches Engagement von Behörden-, Bildungs- und Mittlerpersonal für Neuzugewanderte in acht europäischen Kommunen	35
Tab. 4	Interviewpartnerinnen und -partner in den acht Fokuskommunen: Neuzugewanderte	58
Tab. 5	Interviewpartnerinnen und -partner in den acht Fokuskommunen: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	59

Verzeichnis der Info-Boxen

Info-Box 1	Zuwanderung in den vier Fokusländern seit 2014	10
Info-Box 2	Die Corona-Pandemie und ihre Auswirkungen auf die Ausbildungsintegration	22
Info-Box 3	Maßnahmen der Europäischen Union zur Förderung des Ausbildungseinstiegs von Neuzugewanderten	30
Info-Box 4	Forschungsleitende Ansätze des Institutionalismus und der <i>street-level bureaucracy</i>	34

Impressum

Studie des SVR-Forschungsbereichs 2020-1

Herausgeber:

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH
Neue Promenade 6
10178 Berlin
Tel.: 030/288 86 59-0
Fax: 030/288 86 59-11
info@svr-migration.de
www.svr-migration.de

Verantwortlich:

Dr. Cornelia Schu

Gestaltung:

Gathmann Michaelis und Freunde, Essen · gmf-design.de

Druck:

KEUCK Medien GmbH & Co. KG, Straelen

© SVR GmbH, Berlin 2020

ISSN 2363-734X

Die Autorinnen und der Autor

Lena Rother

Wissenschaftliche Mitarbeiterin des SVR-Forschungsbereichs

Dr. Mohini Lokhande

Stellvertretende Leiterin des SVR-Forschungsbereichs

Simon Morris-Lange

Wissenschaftlicher Mitarbeiter des SVR-Forschungsbereichs

Über den Forschungsbereich beim Sachverständigenrat

Der Forschungsbereich beim Sachverständigenrat führt eigenständige, anwendungsorientierte Forschungsprojekte zu den Themenbereichen Integration und Migration durch. Die projekt-basierten Studien widmen sich neu aufkommenden Entwicklungen und Fragestellungen. Schwerpunkte der Forschungsvorhaben sind die Themenfelder Bildung und Flucht/Asyl. Der SVR-Forschungsbereich ergänzt die Arbeit des Sachverständigenrats. Die Grundfinanzierung wird von der Stiftung Mercator getragen.

Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration geht auf eine Initiative der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung zurück. Ihr gehören weitere fünf Stiftungen an: Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stifterverband und Vodafone Stiftung Deutschland. Der Sachverständigenrat ist ein unabhängiges und interdisziplinär besetztes Expertengremium, das zu integrations- und migrationspolitischen Themen Stellung bezieht und handlungsorientierte Politikberatung anbietet.

Weitere Informationen unter: www.svr-migration.de/Forschungsbereich