



Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten

Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten

Prof. Dr. Dieter Euler, Prof. Dr. Eckart Severing

Inhalt

1	Heterogenität als Realität und Herausforderung der Berufsbildung	7
1.1	Aktualität in der Berufsbildung	7
1.2	Erscheinungsformen: Heterogenität in der Berufsbildung am Beispiel von ausgewählten Ausbildungsberufen	9
1.3	Herausforderungen und Chancen für die Berufsbildung	12
2	Zielausrichtung: Welche Ziele werden bei der Gestaltung von Heterogenität angestrebt?	14
3	Bezugspunkte: Alternative Zugänge und Fokussierung von Heterogenität in der Berufsbildung	16
3.1	Alternative Bezugspunkte	16
3.2	Fokussierung relevanter Heterogenitätsdimensionen	17
3.3	Migrationshintergrund	18
3.4	Fluchterfahrungen	23
3.5	Behinderung(en)/Benachteiligung(en)	29
3.6	Bildungsabschluss	31
4	Gestaltungsoptionen	34
4.1	Individuelle Förderung und didaktisch-methodische Gestaltung	34
4.2	Curriculare Gestaltung	35
4.3	Gestaltung der institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen	36
5	Fallbeispiele für den Umgang mit heterogenen Gruppen von Auszubildenden in einer inklusiven Berufsausbildung	38
5.1	Bedarfsorientierte Ressourcenallokation	38
5.2	Verlängerung der Ausbildungszeit	38
5.3	Modulare Prüfungsstrukturen	39
5.4	Zertifizierte Teilqualifikationen für Menschen mit Behinderung	42
6	Resümee	43
	Literatur	45
	Die Autoren	48
	Summary	49
	Impressum	50

Vorwort



Die Heterogenität von Auszubildenden hat in Deutschland in den letzten Jahren spürbar zugenommen. Besonders augenfällig wird die Vielfalt der jungen Menschen dabei vor allem in der Berufsschule. Hier kommen immer häufiger Jugendliche mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen in einer Schulklasse zusammen, beispielsweise mit unterschiedlichen schulischen oder sprachlichen Qualifikationen. Die Coronapandemie hat der Diskussion um Heterogenität eine weitere Facette hinzugefügt, indem sie ein besonderes Schlaglicht auf die Unterschiede z. B. in der digitalen Erreichbarkeit von Auszubildenden geworfen hat. Aber selbst wenn die Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität in der Berufsbildung sich vor allem in den beruflichen Schulen zeigen, können sie nicht allein dort bewältigt werden. Denn sie betreffen mehr als die didaktische Gestaltung des Unterrichts. Es geht auch um Flexibilisierung von Strukturen, Individualisierung von Bildungswegen oder Anerkennung von Qualifikationen.

Die Wahrnehmung von Vielfalt unter den Lernenden ist nicht prinzipiell ein neues Phänomen; Ernst Christian Trapp, erster Inhaber eines deutschen Lehrstuhls für Pädagogik, klagte bereits 1780: „(...) Wie hast du alles dies anzufangen bei einem Haufen Kinder, deren Anlagen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Neigungen, Bestimmungen verschieden sind, die aber doch in einer und ebenderselben Stunde von Dir erzogen werden sollen?“

Wenn wir heute – 240 Jahre später – über den Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung diskutieren, dann ist dies mit dem Anspruch verbunden, allen jungen Menschen mit

ihren unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht zu werden und sie möglichst zu einem Berufsabschluss zu führen. Das allerdings setzt voraus, dass wir den unterschiedlichen Bedürfnissen durch ein hohes Maß an Individualisierung Rechnung tragen müssen. Und dies ist wichtig, denn Heterogenität stellt nicht nur eine Herausforderung dar, sondern birgt auch Chancen: etwa dann, wenn Unterschiede zum Ausgangspunkt von gegenseitigem Lernen werden.

Die vorliegende Broschüre ist im Rahmen der Initiative „Chance Ausbildung“ entstanden, in der wir uns gemeinsam mit Ministerien aus verschiedenen Bundesländern und der Bundesagentur für Arbeit dafür einsetzen, jedem jungen Menschen einen Berufsabschluss zu ermöglichen. Unser Dank gilt den Autoren Professor Dr. Dieter Euler und Professor Dr. Eckart Severing, die darin die unterschiedlichen Erscheinungsformen von Heterogenität in der beruflichen Bildung skizzieren, Zielhorizonte benennen und mögliche Lösungsansätze beschreiben.

Claudia Burkard
Project Manager
Programm Lernen fürs Leben
Bertelsmann Stiftung

1 Heterogenität als Realität und Herausforderung der Berufsbildung

Die jungen Menschen, die sich um eine Ausbildung bewerben oder sie beginnen, treten mit unterschiedlichen Voraussetzungen an. Dabei geht es nicht nur um Unterschiede der schulischen Vorbildung und um Bildungsabschlüsse der Ausbildungsaspiranten, sondern auch um Unterschiede ihrer sozialen Herkunft, ihres kulturellen Hintergrunds, ihrer sozialen und sprachlichen Kompetenzen und vieler weiterer Merkmale. Diese Vielfalt ist prinzipiell kein neues Phänomen. Gleichwohl wird der Umgang mit ihr heute als eine der wesentlichen Herausforderungen in der Allgemein-, aber auch in der Berufsbildung bezeichnet (vgl. Allianz für Aus- und Weiterbildung 2019, S. 2).

1.1 Aktualität in der Berufsbildung

Was sind die möglichen Gründe für die hohe Aktualität der Frage nach dem Umgang mit Vielfalt in der Berufsbildung? Nachfolgend werden drei relevante Entwicklungen aufgenommen und erläutert.

Veränderungen auf dem Ausbildungsmarkt

Ausbilder:innen und Lehrer:innen in der Berufsbildung äußern seit einigen Jahren deutlich vernehmbar ihre Sorgen über die unterschiedlichen Voraussetzungen und Hintergründe der Auszubildenden. Dabei war auch zu früheren Zeiten die Gruppe der Schulabsolvent:innen bereits durchaus heterogen. Allerdings sind insbesondere jene mit schlechteren Schulabschlüssen und/oder einem Migrationshintergrund in den Jahren großer Ausbildungsnachfrage und ge-

ringen Ausbildungsangebots in geringerem Maße in den Betrieben und Berufsschulen angekommen. Die Auswahlkriterien der Betriebe haben für ein Ausmaß an Homogenisierung der Ausbildungsanfänger:innen gesorgt, das der gewachsenen Vielfalt der Jugendlichen nicht entsprach.

Das ist heute anders geworden, weil sich die Angebot-Nachfrage-Relation auf dem Ausbildungsstellenmarkt in vielen Regionen zugunsten der Jugendlichen verschoben hat. Durch die Coronapandemie wurde diese Entwicklung kurzfristig unterbrochen, jedoch mittelfristig nicht erschüttert. Eine Kombination aus einem langen wirtschaftlichen Aufschwung in Deutschland und demografischen Rückgängen bei den Schulabsolvent:innen hat für einen rechnerischen Ausgleich des Angebots und der Nachfrage gesorgt.¹ Der Wandel auf dem Ausbildungsmarkt hat aber auch Gründe, die über die rückläufigen Schulabsolvent:innenzahlen hinausgehen. Der Trend zu höheren Schulabschlüssen und ein damit korrespondierender höherer Anteil Studierender haben in den vergangenen Jahren in einigen Wirtschaftsbereichen bzw. Ausbildungsberufen die Nachfrage von Schulabsolvent:innen nach Ausbildungsstellen reduziert. Die Zahl der unbesetzten Ausbildungsplätze ist deutlich angestiegen – von 17.449 im Jahr 2009 auf 53.137 im Jahr 2019

¹ Damit ist weder ein tatsächlicher Ausgleich verbunden, noch die Gewähr gegeben, dass junge Menschen ihre Berufswünsche verwirklichen können. Die Folge ist eine zunehmende Segmentierung. In vielen attraktiven Berufen und strukturschwachen Regionen herrscht nach wie vor eine Unterversorgung mit Ausbildungsmöglichkeiten.

(AGBB 2020, S. 158).² Um angebotene Ausbildungsstellen zu besetzen, sehen sich ausbildende Unternehmen verstärkt damit konfrontiert, auch solche Jugendliche einzustellen, deren Ausbildung bis zu einem erfolgreichen Abschluss vergleichsweise hohe Ausbildungsanstrengungen erfordert. Das gilt besonders da, wo ganze Branchen um ihren Fachkräftenachwuchs bangen – in einigen Berufen des Handwerks und bei einfachen Dienstleistungsberufen – oder in einigen ostdeutschen Bundesländern, in denen ein anhaltender Abwanderungstrend auf eine stabile Fachkräftenachfrage der regionalen Wirtschaft trifft (vgl. Seeber et al. 2019). Es zeichnet sich zudem eine Entwicklung ab, die auch die Berufe am oberen Rand der dualen Ausbildung betreffen wird. Diese Berufe haben bisher vor allem hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent:innen angezogen und die Betriebe konnten unter den Bewerber:innen auswählen. Durch die schnelle Erhöhung der Studierendenquote in den vergangenen Jahren tritt die Berufsausbildung jetzt jedoch in einigen Berufsfeldern in einen Wettbewerb mit akademischen Studiengängen (Euler & Severing 2017).

Erkenntnisse über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg

Der Blick auf die bestehende Heterogenität der Jugendlichen im Bildungssystem konnte auch durch die Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung geschärft werden. Verstärkt durch die Befunde aus den in einem dreijährlichen Turnus erscheinenden PISA-Studien ist in der Bildungspolitik das Bewusstsein über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg gewachsen. Zugleich wurde die Aufmerksamkeit verstärkt auf bestimmte soziale Gruppen gerichtet, die in den bestehenden Bildungsstrukturen benachteiligt sind. War es in den 1960er-Jahren noch das Bild vom „katholischen Arbeitermädchen auf dem Lande“, das

pointiert die Kernmerkmale von Bildungsbenachteiligung zusammenfasste, ist es heute der „männliche muslimische Migrant aus der Großstadt“. In den PISA-Studien geht es um eine statistische Kohorte von ca. 20 Prozent der 15-jährigen Schüler:innen, die nach neun Jahren Schule in einem einfachen Text kaum die wichtigsten Informationen verstehen. In der Sprache der Bildungspolitik heißen sie „Bildungsarme“ oder „Risiko-Schüler:innen“. In der Berufsbildung münden viele von ihnen in die Maßnahmen des Übergangssektors, aber auch in vielen Ausbildungsberufen findet sich die Vielfalt an Bildungsbiografien und -voraussetzungen wieder. Was bedeutet dies für die Praxis der Berufsbildung? Die empirische Bildungsforschung gibt den Lehrkräften evidenzbasierte Merkmalskataloge an die Hand, die Dimensionen guten Unterrichts beschreiben. Die Dimensionen „Umgang mit Heterogenität, individuelles Fördern“ und Fragen der Passung des Unterrichts zu individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen nehmen dabei eine zentrale Rolle ein (Helmke 2010). Das ist sicherlich sinnvoll, für die Bewältigung der Herausforderungen in der Berufsbildung aber vermutlich zu wenig.

Neue Zielgruppen erhöhen die Heterogenität in der Berufsbildung

Wie bereits erwähnt, waren die Voraussetzungen der Ausbildungsbewerber:innen und -anfänger:innen schon immer vielfältig. Gleichwohl sind bestimmte soziale Gruppen angewachsen und neue hinzugetreten. So kommen heute ca. 36 Prozent der Neuntklässler aus Zuwandererfamilien, vor zehn Jahren waren es noch 26 Prozent (Spiewak 2019, S. 47). Die Gruppe ist selbst wiederum sehr heterogen, beispielsweise im Hinblick auf ihre Sprachfertigkeiten, die Bildungsaspirationen der Eltern und die erreichten schulischen Bildungsabschlüsse. Neben dieser soziokulturellen Verschiebung tragen drei neue soziale Gruppen dazu bei, dass sich die soziale Heterogenität in der Berufsbildung vergrößert:

2 Bei den unbesetzten Stellen wird unterschieden zwischen berufsfachlichen, regionalen und eigenschafts- bzw. verhaltensbezogenen Passungsproblemen (AGBB 2020, S. 158).

- Der starke Zustrom von geflüchteten Menschen insbesondere in den Jahren 2015 und 2016 hat die Berufsausbildung erreicht. Viele Jugendliche mit Fluchthintergrund haben mit den Angeboten der Sprachförderung und Ausbildungsvorbereitung mehr oder weniger erfolgreich die ersten Etappen der Bildungsintegration absolviert und bewerben sich um einen Ausbildungsplatz.
- Die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 führte zu kontroversen Diskussionen über die Möglichkeiten und Grenzen einer Inklusion von Menschen mit Behinderung in das Regelschulsystem. Daraus ergibt sich die weitergehende Frage, welche Konsequenzen der programmatische Anspruch einer Inklusion auch für die Berufsbildung besitzt (Arndt, Neises & Weber 2018).
- Schließlich avancierten die Studienausstiegenden zu einer neuen Zielgruppe in der Berufsausbildung. So haben 64 Prozent derjenigen, die die Hochschule vorzeitig verlassen haben, zweieinhalb Jahre später neue Bildungsperspektiven in der Berufsbildung gefunden, davon zwei Drittel in einer dualen Ausbildung (Hemkes 2019, S. 43).
- Zu Beginn des Ausbildungsjahres 2017/18 nahmen – verteilt auf drei Ausbildungsjahre – insgesamt 131 Auszubildende im Ausbildungsberuf „Bäcker:in“ und 216 im Ausbildungsberuf „Fachverkäufer:in Bäckerei“ am Berufsschulunterricht teil.
- Der Anteil ausländischer Jugendlicher im Ausbildungsberuf „Bäcker:in“ betrug 51 Prozent (davon ca. 16 Prozent aus einem europäischen Staat, ca. 35 Prozent aus nichteuropäischen Staaten). 53 der 131 Auszubildenden im Ausbildungsberuf „Bäcker:in“ (40,5 Prozent) sind nach 2013 zugewandert.
- Die Bildungsvoraussetzungen in den Klassen decken ein breites Spektrum ab, mit Schüler:innen mit Hochschulzugangsberechtigung (Bäcker:in: 11,5 Prozent; Fachverkäufer:in: 2,3 Prozent) über das Gros an Schüler:innen mit Hauptschulabschluss bis hin zu Schüler:innen ohne Schulabschluss. Bei einigen Schüler:innen mit einem Fluchthintergrund ist der Schulabschluss nicht zuordenbar.
- Im ersten Halbjahr der Ausbildung zeigte sich in den Eingangsklassen der beiden Ausbildungsberufe die in Tabelle 1 auf S. 10 dargestellte Fluktuation.

1.2 Erscheinungsformen: Heterogenität in der Berufsbildung am Beispiel von ausgewählten Ausbildungsberufen

Als Illustration einer möglichen Ausprägung von Heterogenität soll die Situation in einer Berufsschule in einer deutschen Großstadt für die Ausbildungsberufe „Bäcker:in“ sowie „Fachverkäufer:in Bäckerei“ skizziert werden.³

Die Übersicht zeigt, dass in einzelnen Klassen ca. die Hälfte der Schüler:innen in den ersten sechs Monaten des Ausbildungsjahres die Klasse wieder verlässt, zugleich die etwa gleiche Zahl an Schüler:innen neu in die Klasse eintritt. Aus der Heterogenitätsperspektive zeigt sich auf diese Weise nicht nur ein Unterschied zwischen deutschen und ausländischen Staatsangehörigen, sondern die Auszubildenden erhalten unterschiedliche Chancen für eine systematische Kompetenzentwicklung in der Berufsschule.

³ Bei den Darstellungen handelt es sich um reale Daten, die aus Gründen der Anonymisierung jedoch ohne konkrete lokale Bezüge skizziert werden.

TABELLE 1 **Fluktuation im ersten Ausbildungshalbjahr in ausgewählten Ausbildungsberufen (absolut)**

Klasse	Eintritte			Austritte insg./Ausländer: r:innen	Bestand März 2019 insg./Ausländer: r:innen
	Sept. 2018 insg./ Ausländer:innen	Nach Sept. 2018	Spätester Eintritt		
Bäcker: in 10 A	17/8	10/5	23.01.19	7/4	20/9
10 B	20/10	2/-	15.11.18	4/2	18/8
Fachverk.: in B. 10 A	30/16	14/8	14.02.19	16/8	28/16
10 B	36/25	7/4	31.01.19	9/7	34/22

| BertelsmannStiftung

Die Situation in dieser großstädtischen Berufsschule spiegelt sich in den Statistiken auf Bundesebene zum Teil wider:⁴

- Der Anteil der ausländischen Jugendlichen liegt im Ausbildungsberuf „Bäcker:in“ bundesweit bei 29,5 Prozent, im Ausbildungsberuf „Fachverkäufer:in Bäckerei“ bei 13,8 Prozent.
- Das Durchschnittsalter bei deutschen Auszubildenden beträgt 20,8 bzw. 19,5 Jahre, bei ausländischen Jugendlichen liegt es bei 23,9 bzw. 21,0 Jahren.
- Die Vertragslösungsquote im Ausbildungsberuf „Bäcker:in“ liegt insgesamt bei 44,5 Prozent, bei ausländischen Auszubildenden bei 27,2 Prozent.⁵
- Die Absolvent:innen-/Erfolgsquote in den Ausbildungsabschlussprüfungen lagen im Ausbildungsberuf „Bäcker:in“ bei 85,9 Prozent, im Ausbildungsberuf „Fachverkäufer:in Bäckerei“ bei 88,5 Prozent.

4 Die Zahlen beziehen sich auf 2018. Zu fortgeschriebenen Zahlen vgl. www.bibb.de/de/1865.php.

5 Die Vertragslösungsquoten für die Ausbildungsberufe im Fachverkauf liegen nur für die Gesamtheit der Nahrungsmittelhandwerke vor. Sie lagen 2017 bei 44,5 Prozent.

Die beiden gewählten Ausbildungsberufe besitzen einen relativ niedrigen Status und ziehen primär solche Schulabsolvent:innen an, die mit ihren Bewerbungen in attraktiveren Berufen erfolglos blieben. Dies erklärt zum einen den verspäteten Eintritt in die Ausbildung, zum anderen die hohen Austritte bzw. Vertragslösungsquoten. Tabelle 2 auf S. 11 zeigt, dass die Konstellation von hoher Fluktuation mit späten Eintritten und hohen Austrittszahlen in vielen Ausbildungsberufen anzutreffen ist. Zudem wird deutlich, dass sich in diesen Ausbildungsberufen eine überdurchschnittlich hohe Zahl von ausländischen Jugendlichen befindet, deren Fluktuationsverhalten sich in der Regel aber nicht signifikant von dem deutscher Jugendlichen unterscheidet.⁶

Die Übersicht zeigt weiter, dass in Berufen mit einer höheren Attraktivität (z. B. Elektroniker:in Informations- und Telekommunikationstechnik) die skizzierten Herausforderungen in einem deutlich geringeren Maße auftreten. Zudem wird deutlich, dass viele der weniger attraktiven Ausbildungsberufe hochgradig durch ausländische Jugendliche besetzt werden.

Während sich in den bislang skizzierten Ausbildungsberufen vornehmlich Schulabsolvent:innen mit niedrigen Schulabschlüssen befinden und sich die Heterogenitätsfrage über andere Merk-

6 Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2018/19 in derselben Großstadt. Sie basieren auf einer Auswertung der städtischen Schulbehörde.

TABELLE 2 Fluktuationsbewegungen im 1. Ausbildungsjahr in ausgewählten Ausbildungsberufen (absolut)

Ausbildungsberuf	Auszubildende		Eintritte nach Ausbildungsbeginn		Austritte im 1. Ausbildungsjahr	
	Gesamt	Ausl.:innen	Gesamt	Ausl.:innen	Gesamt	Ausl.:innen
Fleischer:in	83	28	33	12	42	12
Koch/Köchin	541	183	242	91	242	80
Fachkraft im Gastgewerbe	78	63	42	34	42	35
Fachmann/-frau für Systemgastronomie	130	82	59	35	59	32
Hotelfachmann/-frau	1.126	368	449	171	452	141
Restaurantfachmann/-frau	157	51	68	23	66	24
Verkäufer:in	858	432	466	218	378	180
Elektroniker:in Energie-/ Gebäudetechnik	826	335	288	110	277	102
Elektroniker:in ITK-Technik	252	39	80	12	84	14
Fahrzeuglackierer:in	146	53	50	22	73	25
Maler:in/Lackierer:in	284	128	129	59	119	53
Fachlagerist:in	151	63	76	29	81	31
Fachkraft für Lagerlogistik	593	164	233	64	258	75
Fachkraft f. KEP	154	41	74	22	86	20
Medizinische:r Fachangestellte:r	1.289	534	479	172	456	195
Zahnmedizinische:r Fachang.:r	1.151	697	461	277	424	237
Friseur:in	494	235	221	106	201	96

| BertelsmannStiftung

male (z. B. Staatsangehörigkeit) manifestiert, dokumentiert sich die Vielfalt in anderen Ausbildungsbereichen auch über die Verteilung der Bildungsabschlüsse. Tabelle 3 auf S. 12 fasst eine Auswertung zu sieben Ausbildungsberufen zusammen, in denen unterschiedliche Grade der Streuung der Bildungsabschlüsse der Auszubildenden vorzufinden sind:⁷

Während in einzelnen Ausbildungsberufen (z. B. Drogist:in) zumindest in der Berufsschule die Frage auftritt, wie die gleichmäßige Verteilung

auf die Schulabschlüsse organisatorisch und didaktisch aufgenommen werden soll, stellt sich für andere Berufe (z. B. Mechatroniker:in, Produktdesigner:in) die Frage, wie die kleine Zahl an Auszubildenden mit vergleichsweise niedrigem Schulabschluss so gefördert werden kann, dass sie nicht marginalisiert wird und dadurch schlechtere Chancen zur Erreichung des Ausbildungsabschlusses besitzt.

⁷ Auch diese Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2018/19 in einer deutschen Großstadt. Sie basieren auf einer Auswertung der städtischen Schulbehörde.

TABELLE 3 Streuung der Bildungsabschlüsse in ausgewählten Ausbildungsberufen (in %)

Ausbildungsberuf	Allgemeinbildender Schulabschluss		
	Max. Hauptschule	Mittlerer Bildungsabschluss	(Fach-) Hochschulreife
Industriemechaniker:in	32,00	59,60	8,40
Mechatroniker:in	6,80	78,40	14,80
Produktdesigner:in	4,10	55,30	40,60
Metallbauer:in	51,40	30,00	18,60
Rechtsanwaltsfachangestellter	14,40	68,30	17,30
Drogist:in	30,70	45,30	24,00
Zahntechniker:in	16,50	47,30	36,20

| BertelsmannStiftung

1.3 Herausforderungen und Chancen für die Berufsbildung

Die bisherigen Ausführungen belegen: Heterogenität ist auch in der Berufsbildung eine Realität und zugleich eine Herausforderung. Die gewachsene Vielfalt kann dabei als Belastung, aber auch als Chance gesehen werden. Eine wesentliche Chance entsteht, wenn unterschiedliche Menschen mit ihren verschiedenen Erfahrungen, Haltungen und Werten gemeinsam lernen und dabei ihre je eigenen Perspektiven austauschen. Diskrepanzerfahrungen können neue Einsichten auslösen, die Suche nach gemeinsamen Problemlösungen anreichern sowie kognitiven und kulturellen Verengungen entgegenwirken.

Ein Beispiel aus einer berufsbildenden Schule soll illustrieren, wie die Heterogenität in der Zusammensetzung von Berufsschulklassen konstruktiv aufgenommen werden kann: In dieser Klasse sind etwa zur Hälfte deutsche und ausländische Auszubildende. Einige der ausländischen Auszubildenden sind nach 2014 insbesondere aus Syrien und Afghanistan zugewandert. Sie haben vergleichsweise niedrige Sprachkompetenzen, sind aber insbesondere in Mathematik den deutschen Auszubildenden überlegen. Die mit den unterschiedlichen Herkunftsländern verbundene kulturelle Vielfalt wird in Fächern wie Ethik oder Politik von den Lehrkräften geschickt aufgenom-

men, um Konzepte wie Demokratie, Gerechtigkeit, Familie etc. zu erläutern und zwischen den Auszubildenden zu diskutieren. Insbesondere in den berufsfachlichen Fächern bzw. Lernfeldern wurde ein Tutor:innenkonzept eingeführt, in dem – neben der Förderung durch die Lehrenden – die jeweils stärkeren die schwächeren Auszubildenden unterstützen. In der Klasse kommt es zu immer neuen Tandems und Kleingruppen, die Auszubildenden erfahren dabei, dass die Stärken unterschiedlich ausgeprägt sind. Die jeweiligen Tutor:innen können ihre Stärken zeigen und schöpfen aus dem Kompetenzerleben neue Lernmotivation.

In der Berufsbildung zeigt sich die Vielfalt als Herausforderung im Übergang bzw. an der Schwelle in eine duale Ausbildung sowie in der Gestaltung der Ausbildung in den schulischen und betrieblichen Lernorten. Sie besteht pointiert darin, das traditionell verfolgte „7-G-Modell“ („alle gleichaltrigen Schüler:innen sollen bei den gleichen Lehrer:innen mit dem gleichen Lehrmittel im gleichen Tempo das gleiche Ziel zur gleichen Zeit gleich gut erreichen“) in eine „V-8-Begleitung“ zu überführen: „Auf vielfältigen Wegen mit vielfältigen Menschen an vielfältigen Orten zu vielfältigen Zeiten mit vielfältigen Materialien in vielfältigen Schritten mit vielfältigen Ideen in vielfältigem Rhythmus zu gemeinsamen oder unterschiedlichen Zielen!“ (Spiewak 2011) Beide Poin-

tierungen sind Idealtypen, in der schulischen Praxis sind Realisationen aus beiden Ansätzen erkennbar. Die Separierung in ein mehrgliedriges Schulsystem, Klassenwiederholungen, Überweisungen auf Förderschulen, Abschulung in eine andere Schulform sind Beispiele für das Bemühen um die Aufrechterhaltung homogener Lerngruppen. Formen der inneren Differenzierung von Unterricht und Lerngruppen bilden demgegenüber einen Rahmen dafür, die Vielfalt zu wahren und ihr mit gezielten Förderstrategien gerecht zu werden.

In der Berufsbildungspraxis sind unterschiedliche Muster im Umgang mit den Herausforderungen erkennbar. Beispielsweise reagieren Ausbildungsbetriebe unterschiedlich auf die veränderte Bewerber:innensituation. Während die einen die ausgeschriebenen Ausbildungsstellen unbesetzt lassen, wenn sie nach ihren Kriterien keine geeigneten Bewerber:innen finden können (DIHK 2019, S. 8; Troltsch, Gerhards & Mohr 2012), senken andere ihre Anforderungen an die Vorbildung der Bewerber:innen ab (Gerhards, Troltsch & Walden 2013), erschließen neue Gruppen von Bewerber:innen oder bieten zusätzliche Förderung (z. B. Sprachunterricht) an (DIHK 2019, S. 22).

Übergreifend besteht in der Berufsbildung ein weit geteilter Konsens, die zunehmende Heterogenität im Übergang in die Ausbildung sowie in der Gestaltung der Ausbildung anzuerkennen und Antworten für ihre Gestaltung zu suchen. Das vorliegende Papier will diese Suche nach neuen Antworten unterstützen. Dazu sind bestehende Annahmen zu prüfen – beispielsweise die Annahme, dass die beste Förderung dann stattfinden kann, wenn die jungen Menschen im Übergangssektor und in der Ausbildung möglichst homogen zusammengesetzt sind. Möglicherweise sind für eine inklusive Berufsbildung andere didaktische Ansätze und curriculare Konzepte erforderlich als für eine Ausbildung, die sich an durch Selektion vereinheitlichte Adressatengruppen richtet. Den Unterschieden von Lernenden gerecht zu werden, auf unterschiedliche

Lerntempi einzugehen, leistungsstärkeren wie leistungsschwächeren Auszubildenden gleichermaßen gerecht zu werden und sie individuell zu fördern: All das ist eine Herausforderung in der Berufsbildung, die bewältigt werden muss, wenn Qualifikationsreserven erschlossen und hohe Abbruchquoten vermieden werden sollen.

2 Zielausrichtung: Welche Ziele werden bei der Gestaltung von Heterogenität angestrebt?

Wenn Heterogenität als Herausforderung zu einem Gegenstand von Gestaltung werden soll, dann stellt sich die Frage, in welche Richtung die Gestaltungsaktivitäten gehen sollen. Eine erste Orientierung bietet das Leitziel der Initiative „Chance Ausbildung“⁸, nach dem allen jungen Menschen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen die Möglichkeit auf einen Berufsabschluss geboten werden soll. Auf einer konkreten Ebene bietet das Berufsbildungsgesetz (2020) in § 1 Abs. 3 eine Zielbeschreibung: „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“ Diese Zielbestimmung verbindet ein individuelles Qualifizierungsziel (Vermittlung von beruflicher Handlungsfähigkeit) mit einem Verwendungszweck (Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit), um auf diese Weise sowohl ökonomische als auch individuelle Ziele zu erreichen.

⁸ Im Rahmen der Initiative „Chance Ausbildung“ treten die Bundesagentur für Arbeit und mehrere Landesministerien gemeinsam mit der Bertelsmann Stiftung dafür ein, jedem jungen Menschen in Deutschland – unabhängig von Schulabschluss, Zuwanderungsgeschichte oder Wohnort – einen Berufsabschluss zu ermöglichen und das System der beruflichen Bildung mit diesem Ziel weiterzuentwickeln. Nähere Informationen unter: www.chance-ausbildung.de

Dieser normative Bezugspunkt erfährt eine Ausdifferenzierung im nationalen Bildungsbericht. In einer pointierten Diktion werden drei zentrale Zielbereiche an- und ausgeführt (vgl. AGBB 2018, S. 1):

- **Individuelle Regulationsfähigkeit** als „Fähigkeit des Individuums, die eigene Biographie, das Verhältnis zur Umwelt und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu planen und zu gestalten“.
- **Entwicklung von Humanressourcen** als die „Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens“ (makroökonomische Perspektive) sowie „die Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen“ (Beschäftigungsperspektive).
- **Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit bzw. sozialer Integration** als Beitrag der (Berufs-)Bildung, „systematischer Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft, des Geschlechts und anderer Merkmale“ entgegenzuwirken.

Mit dieser Ausrichtung auf drei als konsensuell angenommene Zielbereiche sind zwei Implikationen verbunden: Zum einen wird Vielfalt in der Ausbildung auf die Heterogenität von Auszubildenden fokussiert. Zum anderen wird das mit der Initiative „Chance Ausbildung“ verfolgte Ziel aufgenommen, jedem jungen Menschen in Deutschland einen Berufsabschluss zu ermöglichen.

Aus diesen Referenzen sollen für mögliche Gestaltungsaktivitäten die folgenden Zielbezüge aufgenommen werden:

- Vielfalt wird als eine Chance für die Berufsbildung verstanden, d. h. sie soll nicht zur Separierung bestimmter sozialer Gruppen führen.
- Die Gestaltung der Heterogenität soll zur Erreichung der drei im nationalen Bildungsbericht ausgewiesenen Zielbereiche beitragen.

3 Bezugspunkte: Alternative Zugänge und Fokussierung von Heterogenität in der Berufsbildung

3.1 Alternative Bezugspunkte

Bislang wurde Heterogenität auf die Gruppe von Schulabsolvent:innen bzw. Auszubildenden bezogen. Diese sind jedoch nicht der einzige mögliche Bezugspunkt in der Berufsbildung. In diesem Kapitel erfolgt zunächst eine kurze Skizzierung alternativer Bezugspunkte von Heterogenität in der Berufsbildung. Anschließend wird die Fokussierung auf junge Menschen vor und während der Ausbildung vertieft und konkretisiert.

Neben den Auszubildenden eignen sich insbesondere die folgenden vier Bezugspunkte für eine vertiefende Analyse unter dem Kriterium von Vielfalt:

- Schon die Zahl von derzeit 326 bundeseinheitlich geregelten **Ausbildungsberufen** (2019) lässt eine große Vielfalt vermuten. Diese Vielfalt ließe sich über verschiedene Indikatoren erfassen, so beispielsweise: Zahl der Ausbildungsverhältnisse; Angebots- vs. Nachfrageüberhänge an Ausbildungsstellen; Vertragslösungsquoten; Anschlussperspektiven; Bildungsabschluss der Auszubildenden. Insbesondere der letztgenannte Indikator verbindet Merkmale des Ausbildungsberufs mit jenen der Auszubildenden. Obwohl der Zugang zu einem Ausbildungsberuf prinzipiell nicht an einen Bildungsabschluss gebunden ist, stellt sich die Gesamtheit der Ausbildungsberufe hochgradig segmentiert dar. „Zu den Berufen, in denen Jugendliche mit niedrigeren Kompetenzen einmünden, gehören die Verkaufs-, Hotel- und Gaststätten- sowie Bauberufe. Im mittleren Kompetenz-

bereich liegt die Gruppe medizinisch-pflegerischer und erzieherischer Berufe, in der oberen Mitte die Büro- und Verwaltungsberufe sowie die gewerblichen Metallberufe. Überdurchschnittliche Kompetenzwerte weisen die Neuzugänge in IT- und kaufmännisch-verwaltenden Berufen, aber auch in den gewerblich-technischen Elektro-/Elektronikberufen auf.“ (AGBB 2018, S. 142)

- Konstitutiv für die duale Berufsausbildung ist die Vielfalt der **Lernorte**. Die drei relevanten Lernorte (Betrieb, Berufsschule, überbetriebliche Berufsbildungsstätte) unterscheiden sich wesentlich in Dimensionen wie beispielsweise den Ausbildungsschwerpunkten, der Systematik der Ausbildungsprozesse, der Professionalität des Lehr-/Ausbildungspersonals, den Organisationskulturen oder der Relevanzwahrnehmung bei den Auszubildenden. Im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität zwischen und innerhalb von Lernorten bestehen durchaus unterschiedliche Gestaltungsvorstellungen. Unter der Leitidee einer Lernortkooperation sollten die Ausbildungsprozesse in den Lernorten gut aufeinander abgestimmt sein, während eine gegenteilige Vorstellung darauf setzt, dass die Auszubildenden gerade durch Diskrepanzerfahrung und unterschiedliche Kulturen den größten Lerngewinn erzielen.
- Aus einer berufsbildungspolitischen Perspektive spiegelt sich die Heterogenität der Lernorte in der Vielzahl von **Anspruchsgruppen und Akteuren**, die auf Berufsbildung einwirken. Zentral sind in diesem Zusammenhang

die Entwicklung von Ordnungsmitteln (Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne) für die betriebliche und schulische Ausbildung sowie die Organisation und Überwachung von Ausbildung und Abschlussprüfung. In diesen Prozessen wirken staatliche und private Akteure zusammen – zum Teil mit durchaus unterschiedlichen Interessen.

- Einen weiteren Bezugspunkt für Heterogenität in der Berufsbildung bildet das **Lehr- und Ausbildungspersonal** in den Lernorten. Mit „Ausbildern und Berufsschullehrern (treffen) zwei Personengruppen zusammen, die sich nach einer Vielzahl von Persönlichkeitsfaktoren, in ihren Realitätsinterpretationen und im beruflichen Status erheblich unterscheiden, so u. a. nach den bildungs- und berufssozialisatorischen Daten, den berufsbezogenen Handlungsorientierungen und dem Grad der Professionalisierung des pädagogischen Handelns, ferner dem Sprachverhalten, den Artikulationsmustern und sozialen Verkehrsformen sowie nach der Bezahlung, dem Grad der Arbeitsplatzsicherheit, den individuellen Freiräumen und der Kontrolle am Arbeitsplatz, der sozialen Absicherung und den Zukunftsaspirationen“ (Pätzold et al. 1998, S. 159). Neben den beiden für die Lernprozesse in den Lernorten unmittelbar verantwortlichen Personengruppen hat sich der Blick in den vergangenen Jahren auch auf jene Institutionen und Gruppen ausgeweitet, die für die Gestaltung spezifischer Förderangebote innerhalb und außerhalb der Lernorte bedeutsam sind (z. B. sozialpädagogisches, psychologisches, beratendes Personal). Damit erhalten auch Prozesse der Kooperation in den Lernorten im Rahmen eines Zusammenwirkens sogenannter „multiprofessioneller Teams“ einen erhöhten Stellenwert.

3.2 Fokussierung relevanter Heterogenitätsdimensionen

Die am Beispiel von ausgewählten Ausbildungsberufen skizzierten Differenzierungen zeigen, dass Heterogenität ein mehrdimensionales Konstrukt darstellt. In der Literatur finden sich zahlreiche Differenzierungs- und Systematisierungsansätze. Beispielhaft sei die Strukturierung von Schuetze & Slowey (2012) angeführt, die die folgenden Dimensionen unterscheiden: kognitive Heterogenität (u. a. Fähigkeiten, Begabungen, Kompetenzen); soziale Heterogenität (u. a. Alter, Migrationshintergrund, familiäre Lage); heterogene Bildungserwartungen (u. a. Berufsorientierung, Bildungsaspiration); motivationale Heterogenität (u. a. Lern- und Leistungsmotivation); heterogene Lebenslagen (u. a. soziale Belastungen, soziales und kulturelles Kapital). Welche der vielfältigen (!) Dimensionen von Heterogenität für die Gestaltung der Berufsbildung als bedeutsam hervorgehoben werden, hängt von den vermuteten oder nachgewiesenen Bezügen zu den erstrebenswerten Zielen ab. Pointiert ausgedrückt: Unterschiedliche Augenfarben, Hobbys oder Musikpräferenzen der Auszubildenden sind für die Erreichung der in Kapitel 2 ausgewiesenen drei Ziele vermutlich nicht interessant, wohl aber Faktoren wie Migrationshintergrund, Fluchterfahrungen, Bildungsabschluss oder Behinderungen. Diese werden insbesondere für die beiden Zieldimensionen „Entwicklung von Humanressourcen“ sowie „Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit bzw. sozialer Integration“ im Rahmen einer inklusiven Berufsbildung als relevant erachtet.

Bei diesen Heterogenitätsdimensionen wird eine engere Verbindung zu den beiden hervorgehobenen Zielbereichen begründet. So erscheint bei den ausgewählten Dimensionen ein hoher Gefährdungsgrad im Hinblick auf die „Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe bzw. sozialer Integration“ evident. Zudem lässt sich bei allen vier Dimensionen das Ziel begründen, die Potenziale und Ressourcen der betroffenen Jugendlichen für die Entwicklung von Wirtschaft und

Gesellschaft nutzbar zu machen. Dabei ist offensichtlich, dass sich einzelne Dimensionen miteinander verbinden können. Ferner weisen die Dimensionen häufig Bezüge mit Merkmalen auf, die selbst wieder zum Gegenstand von Heterogenität werden können (z. B. Alter, Geschlecht, Sprachkenntnisse, kognitive und soziale Kompetenzen).

Für die vier fokussierten Heterogenitätsdimensionen werden nunmehr die wesentlichen Zusammenhänge dargestellt und darüber Ausgangs- und Ansatzpunkte für gezielte Interventionen geschaffen. Mögliche Gestaltungsansätze werden dann in Kapitel 4 skizziert.

3.3 Migrationshintergrund

Nach der Definition des Statistischen Bundesamts hat eine Person „einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist. Zu den Personen mit Migrationshintergrund gehören im Einzelnen alle Ausländer, (Spät-)Aussiedler und Eingebürgerten sowie Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit durch Adoption durch einen deutschen Elternteil erhalten haben. Ebenso dazu gehören Personen, die zwar mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren sind, bei denen aber mindestens ein Elternteil Ausländer, (Spät-)Aussiedler, eingebürgert oder Deutsch durch Adoption ist“ (Destatis 2018, S. 20). 2018 hatten 19,6 Mio. (24,0 Prozent) der 81,6 Mio. Menschen in Deutschland einen Migrationshintergrund. 9,7 Mio. (11,9 Prozent) davon sind Ausländer, 9,9 Mio. (12,1 Prozent) sind Deutsche mit Migrationshintergrund (Destatis 2018, S. 36). Innerhalb der einzelnen Gruppen besteht eine große Heterogenität, beispielsweise im Hinblick auf Herkunftsländer, Religionszugehörigkeiten, Familiensprache etc.⁹

⁹ Die Unterscheidung zwischen Staatsangehörigkeit (hier: deutsche und ausländische Staatsangehörige) und Migrationshintergrund ist relevant, da die Bezugsgrößen in den verfügbaren Statistiken variieren.

Migration ist in ihren Ursprüngen, Motiven und Auswirkungen facettenreich. Menschen migrieren, um Arbeit in anderen Regionen oder Ländern zu finden, weil sie Armut entfliehen oder mehr Wohlstand erreichen möchten, oder sie fliehen vor Krieg und Verfolgung. In diesem Unterkapitel soll die Fluchtmigration weitestgehend ausgeklammert bleiben, sie wird im folgenden Kapitel eigenständig aufgenommen. Migration kann temporär oder permanent angelegt sein. Migrant:innen können ungelernt/analphabetisch oder hochqualifiziert und gebildet sein. Sie werden im Ankunftsland als Belastung oder Bereicherung wahrgenommen.

Warum ist der Migrationshintergrund unter den in Kapitel 2 ausgewiesenen Zielaspekten „Entwicklung Humanressourcen/Förderung soziale Integration“ relevant? Nachfolgend soll skizziert werden, dass der Migrationshintergrund unverändert ein Benachteiligungsmerkmal darstellt, das den Zugang in eine Berufsausbildung sowie die erfolgreiche Absolvierung erschwert und daher die Entwicklung und Umsetzung spezifischer Interventionen begründet.

Schulische Abschlüsse und Einmündung in eine Berufsausbildung

Tabelle 4 auf S. 19 zeigt, dass die Schulabschlüsse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich niedriger liegen als bei jenen ohne Migrationshintergrund. Zugleich ist zu beachten, dass die Werte zwischen den Zuwanderungsgenerationen differieren.

Die Unterschiede prolongieren sich in der Gegenüberstellung von ausländischen und deutschen Ausbildungsanfänger:innen (vgl. Abbildung 1 auf S. 19).

Die Einmündung in eine duale Berufsausbildung verläuft zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund (grüne Balken in Abbildung 2 auf S. 20) und solchen ohne Migrationshintergrund (rote Balken) ebenfalls divergent. Die Abbildung zeigt den zeitlichen Verlauf für beide Teilgruppen.

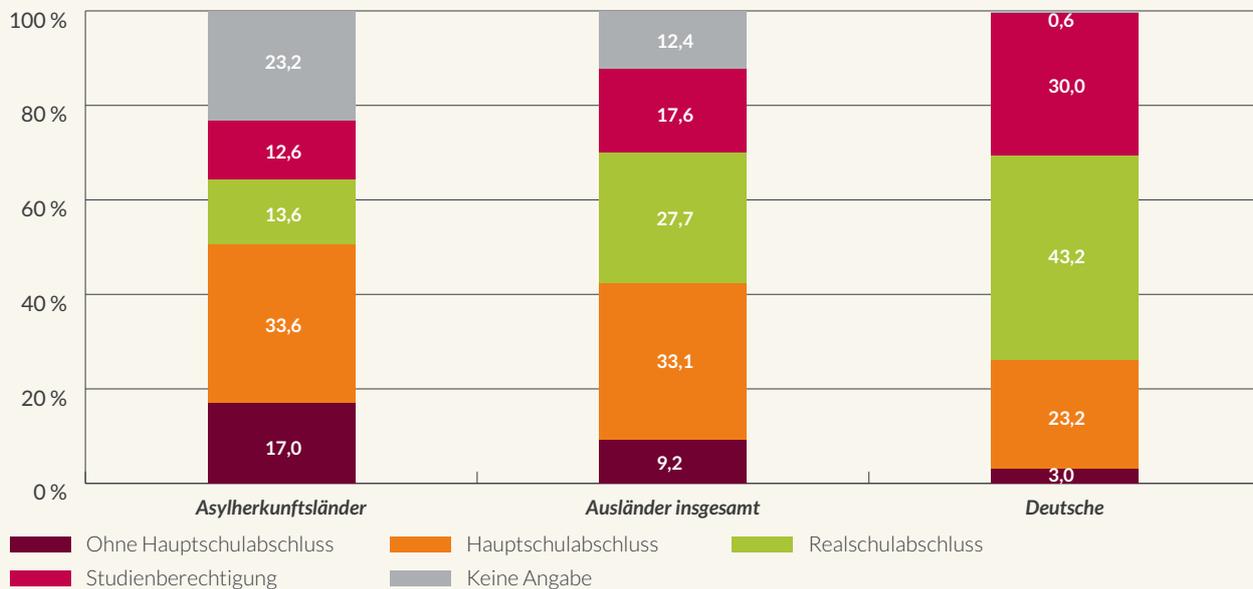
TABELLE 4 Schulabschlüsse nicht studienberechtigter Schulabgänger:innen differenziert nach Migrationshintergrund und Zuwanderungsgeneration (Personenanteile in %)

Schulabschluss	Gen. 1a (im Ausland geb., nach 6. Lebensjahr eingereist)	Gen. 1b (im Ausland geb., vor 6. Lebensjahr eingereist)	„Gen. 2a (in D geb., beide Eltern im Ausland geb.)	Gen. 2b (in D geb., ein Elternteil im Ausland geb.)	Gen. 3 (in D geb., Eltern in D geb., mind. ein Großelternanteil im Ausland geb.)	mit Migrationshintergrund insgesamt	ohne Migrationshintergrund insgesamt
Kein Hauptschulabschluss	4,6	3,8	3,6	4,5	3,1	3,8	2,3
Einfacher Hauptschulabschluss	38,3	29,5	28,6	23,3	17	25,3	20,5
Qualifizierender Hauptschulabschluss	14,3	21,9	17,5	16,4	11,4	15,8	11,3
Mittlerer Schulabschluss	42,7	44,9	50,3	55,9	68,5	55,1	65,9
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Beicht & Walden 2018, S. 6¹⁰

BertelsmannStiftung

ABBILDUNG 1 Auszubildende nach allgemeinbildenden Schulabschlüssen und Staatsangehörigkeitsgruppierungen, Neuabschlüsse Deutschland 2017 (in %)

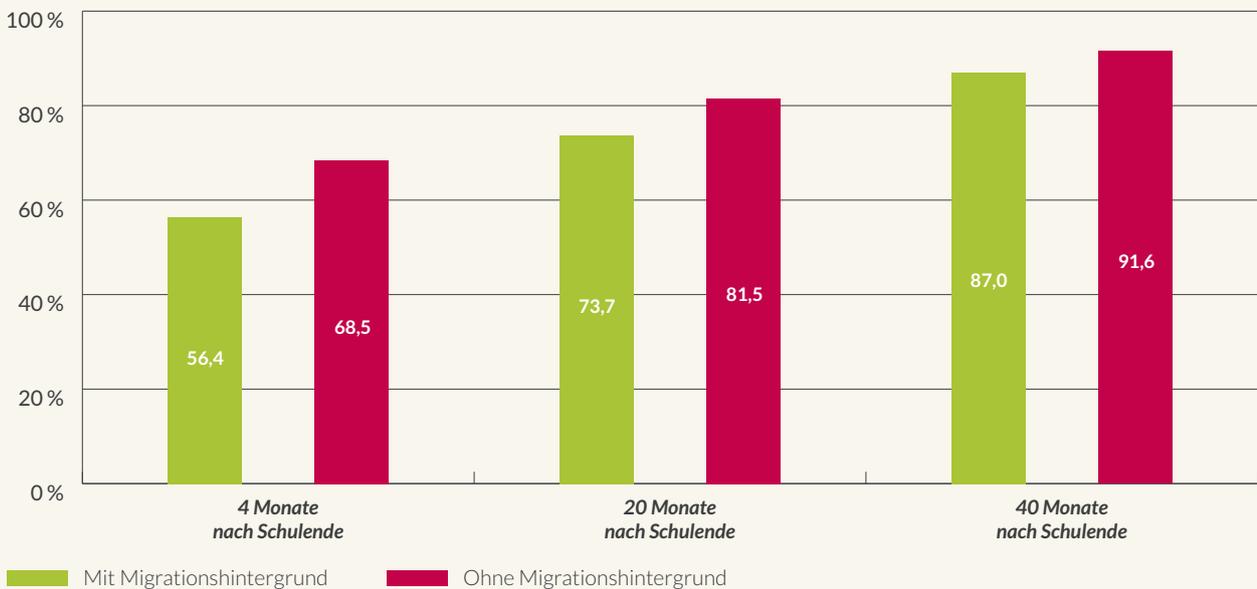


Quelle: Kroll & Uhly 2018, S. 20

BertelsmannStiftung

10 Die Auswertungen von Beicht & Walden basieren auf Daten des Nationalen Bildungspanels (ungewichtete Fallzahl: 5.953).

ABBILDUNG 2 Entwicklung des Einmündungserfolgs nicht studienberechtigter Schulabgänger:innen in duale Berufsausbildung bei entsprechendem Ausbildungsinteresse, differenziert nach Migrationshintergrund (in %)



Quelle: Beicht & Walden 2018, S. 10)

BertelsmannStiftung

Die Daten zeigen zum einen die unterschiedlichen Quoten im Einmündungserfolg, zum anderen aber auch die Dauer zwischen Schulabschluss und Ausbildungsbeginn. Die Überbrückung erfolgt in der Regel in einer der Maßnahmen des Übergangssektors, in dem Jugendliche mit Migrationshintergrund entsprechend überproportional vertreten sind (AGBB 2018, S. 332; BIBB 2019, S. 101). Die Verläufe ließen sich weiter aufschlüsseln nach der Zuwanderungsgeneration und den Schulabschlüssen der Jugendlichen (Beicht & Walden 2018, S. 12 ff.). Dabei zeigt sich erwartungskonform, dass die Einmündung mit mittlerem Schulabschluss schneller erfolgt als mit einfachem oder qualifiziertem Schulabschluss.

Verlauf und Erfolg der Ausbildung

Die Unterrepräsentanz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der dualen Berufsausbildung zeigt sich ebenfalls im Vergleich der Ausbildungsanfänger:innenquoten. Insgesamt wird ein Rückgang des Anteils der Schulabgänger:innen

deutlich, die in eine duale Berufsausbildung einmünden. Zugleich ist in Tabelle 5 auf S. 21 erkennbar, dass dieser Rückgang primär auf einen Rückgang bei deutschen Ausbildungsanfänger:innen zurückzuführen ist. Der Anteil ausländischer Ausbildungsanfänger:innen ist deutlich niedriger, bleibt im Jahresvergleich 2011–2017 jedoch zumindest bei den männlichen Auszubildenden nahezu konstant. Ein Grund liegt vermutlich in der hohen Zahl von (männlichen) Geflüchteten, die 2017 erstmals stärker in die duale Ausbildung einmündeten.

Die Abbildung 3 auf S. 21 zeigt, dass die Neuabschlüsse ausländischer Auszubildender zwischen den Migrationsländern im Zeitverlauf ebenfalls variieren. Einen deutlichen Anstieg haben dabei Neuabschlüsse mit Jugendlichen aus Asylherkunftsländern zu verzeichnen.

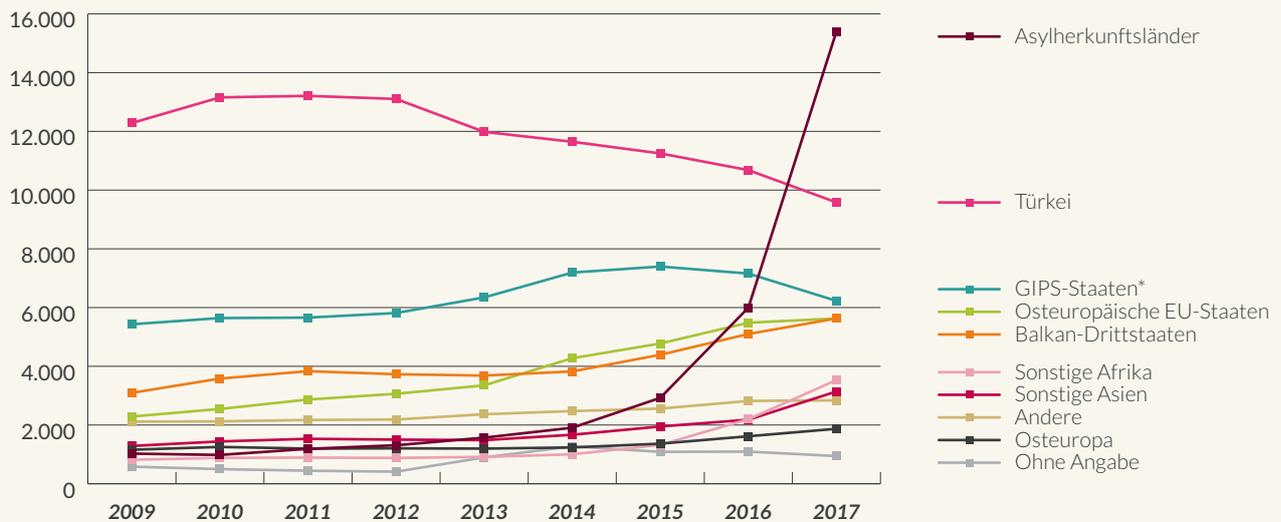
TABELLE 5 Ausbildungsanfänger:innenquote nach Personenmerkmalen, Deutschland 2011–2017 (in %)

Jahr	Gesamt	Deutsche			Ausländer:innen		
		Insgesamt	Männer	Frauen	Insgesamt	Männer	Frauen
2011	58,0	60,3	70,5	49,6	35,4	38,8	31,8
2012	56,5	59,0	68,9	48,6	33,7	36,3	30,9
2013	54,3	56,9	66,5	46,8	31,7	35,1	28,1
2014	53,4	56,3	66,0	46,0	31,1	33,2	28,8
2015	52,4	56,7	66,8	46,1	26,0	25,8	26,2
2016	51,7	55,8	66,2	44,9	27,6	28,7	26,3
2017	52,9	55,7	67,1	43,6	34,2	39,3	26,9

Quelle: Kroll & Uhly 2018, S. 12

BertelsmannStiftung

ABBILDUNG 3 Neuabschlüsse ausländischer Auszubildender nach Migrationsländern, Deutschland 2008–2017 (absolut)



Quelle: Kroll & Uhly 2018, S. 17

BertelsmannStiftung

Hinsichtlich des Ausbildungserfolgs zeigen die vorliegenden Analysen zunächst, dass – gemessen an den Indikatoren Vertragslösungsquote und Prüfungserfolgsquoten – die ausländischen Auszubildenden im Vergleich zu den deutschen schlechter abschneiden (vgl. Abbildungen 4 und 5 auf S. 22).

11 GIPS-Staaten umfassen Griechenland, Irland, Portugal und Spanien.

ABBILDUNG 4 **Vertragslösungsquoten¹² in der dualen Berufsausbildung nach Staatsangehörigkeitsgruppierungen, Deutschland 2017 (in %)**



Quelle: Kroll & Uhly 2018, S. 29

BertelsmannStiftung

ABBILDUNG 5 **Erfolgsquoten¹³ in der dualen Berufsausbildung nach Staatsangehörigkeitsgruppierungen, Deutschland 2017 (in %)**



Quelle: Kroll & Uhly 2018, S. 30

BertelsmannStiftung

12 Anteil gelöster Verträge an allen begonnenen Verträgen.

13 Anteil der erfolgreichen an allen Prüfungsteilnehmer:innen.

Bei der Interpretation der Werte ist jedoch zu berücksichtigen, dass ausländische Jugendliche häufiger in Ausbildungsberufe münden, die auch bei deutschen Jugendlichen höhere Vertragslösungs- und niedrigere Erfolgsquoten aufweisen (z. B. Koch/Köchin, Friseur:in, Verkäufer:in, Maler:in und Lackierer:in, Bäcker:in; vgl. Kroll & Uhly 2018, S. 43-45).

Fazit

Die Analysen zeigen deutlich schlechtere Chancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu jenen ohne Migrationshintergrund. Sie erreichen insgesamt niedrigere Schulabschlüsse, sind im Übergangssektor überproportional vertreten und benötigen länger für einen Übergang in eine Anschlussausbildung. Da Jugendliche mit Migrationshintergrund insgesamt niedrigere Schulabschlüsse erwerben, sind die Einmündungschancen in eine (anspruchsvollere) Berufsausbildung ebenfalls niedriger.

„Allerdings bestehen Chancenunterschiede auch bei gleichem Schulabschlussniveau. Unabhängig davon, welcher Schulabschluss betrachtet wird, sind für junge Migranten und Migrantinnen jeweils größere Schwierigkeiten beim Übergang in berufliche Ausbildung zu verzeichnen als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund. [...] Selbst bei Kontrolle anderer für den Übergangserfolg wichtiger Einflussfaktoren zeigen sich in allen durchgeführten Analysen durchgängig signifikante Unterschiede bei der Einmündung in vollqualifizierende Ausbildung“ (Beicht & Walden 2018, S. 18). Beicht & Walden (2018, S. 19) fassen ihre Analysen in dem folgenden Fazit zusammen: „Der erreichte Stand der Integrationsförderung im Bereich von allgemeiner Bildung und beruflicher Ausbildung muss nach wie vor als unbefriedigend bezeichnet werden. Öffentliche Förderung muss deshalb noch viel stärker als bisher die besonderen Problemlagen der betreffenden Jugendlichen wahrnehmen und hierauf eingehen.“

3.4 Fluchterfahrungen

Flucht, Zuwanderung und Migration sind weltweit und damit auch in Deutschland eine gesellschaftliche Realität. Schätzungen belaufen sich auf ca. 65 Mio. Menschen, die weltweit auf der Flucht sind. Zwischen 2013 und 2016 sind ca. 1,55 Mio. Menschen auf der Flucht nach Deutschland gekommen und haben einen Asylantrag gestellt (Granato & Neises 2017, S. 6). Die Fluchtbewegungen jener Jahre wirken bis heute politisch nach. Die Zuwanderung von Geflüchteten nach Deutschland 2018 hat im Vergleich zu 2017 leicht und vor allem in Vergleich zu 2015 stark abgenommen (BAMF 2019). Gleichwohl ist damit zu rechnen, dass angesichts der zahlreichen nahen und fernen Krisenherde der Zustrom von Menschen mit Fluchterfahrungen nach Deutschland nicht abreißen wird.

Verglichen mit der einheimischen Bevölkerung sind die in den vergangenen Jahren nach Deutschland zugezogenen Geflüchteten¹⁴ wesentlich jünger. Von den Geflüchteten, die 2016 ihren Asylantrag gestellt haben, waren 74 Prozent jünger als 30 Jahre, ca. 36 Prozent waren jünger als 18 Jahre (Granato & Junggeburth 2017, S. 15). Hin-

14 In Abgrenzung zu Migrant:innen in Abschnitt 3.4 werden „Geflüchtete“ in der Regel nach Artikel 1 der Genfer Flüchtlingskonvention definiert. Demnach gilt als Geflüchtete:r eine Person, die „aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will.“ Menschen, die zur Flucht gezwungen sind, werden als „Geflüchtete“ bezeichnet; Menschen, die aus eigenem Antrieb ihr Land verlassen, als „Migrant:innen“. In diesem Text wird der erweiterte Begriff der BA-Statistik von „Personen im Kontext von Fluchtmigration“ zugrunde gelegt, der sich nicht allein auf den juristischen Asylstatus bezieht. „Personen im Kontext von Fluchtmigration“ umfassen Drittstaatsangehörige mit einer Aufenthaltsgestattung, einer Aufenthaltserlaubnis Flucht (§§ 22-26 Aufenthaltsgesetz) und einer Duldung, nicht aber nachgezogene Familienangehörige oder Geflüchtete, die bereits eine Niederlassungserlaubnis erworben haben.

sichtlich von Merkmalen wie Religion, Sprache und Bildungsvoraussetzungen handelt es sich bei den Menschen mit Fluchthintergrund um eine heterogene Gruppe. Während unter den 18- bis 24-Jährigen im Jahr 2016 ca. 49 Prozent einen vorgängigen Gymnasial- oder Hochschulbesuch angaben, besuchten ca. 21 Prozent maximal eine Grundschule und ca. 28 Prozent eine Mittelschule (Granato 2017, S. 31 sowie S. 27). Ein hoher Anteil der Geflüchteten, die nach 2013 nach Deutschland zugezogen sind, besitzen hohe Bildungsaspirationen und wollen einen Schul-, Ausbildungs- oder Hochschulabschluss erwerben (Granato 2017, S. 29).

Die kurze Skizze einiger soziodemografischer Daten deutet an, dass die Integration von jungen Geflüchteten in das deutsche Bildungssystem eine große Herausforderung darstellt. Das gilt nicht nur für die fachliche Bildung, sondern auch hinsichtlich ihrer sprachlichen, sozialen und emotionalen Unterstützung. Dabei sind die allgemeinbildenden Schulen ebenso gefordert wie die berufliche Bildung:

- Von schätzungsweise 130.000 Jugendlichen, die von 2015 bis 2018 nach Deutschland geflüchtet sind, haben viele durch Krieg und Flucht ihren Schulbesuch teilweise mehrere Jahre unterbrochen (SVR 2018, S. 9).
- Für jugendliche Geflüchtete stellt sich der Erwerb deutscher Sprachkenntnisse als zentrale Anforderung. Er bedeutet für sie eine höhere Hürde als für Zuwanderer im Kindesalter (Esser 2009). Zudem sind viele von ihnen durch Kriegs- und Fluchterlebnisse traumatisiert.
- Das soziale Umfeld vieler junger Geflüchteter ist belastend: Faktoren wie eine unsichere Bleibeperspektive, schwierige Wohnverhältnisse, oft Trennung der Familie, wenig Kontakt zu gleichaltrigen Deutschen verbinden sich zu einem Szenario, das Erfolge in der Schule bzw. in der Ausbildung zusätzlich erschwert.

Die Erwerbsperspektive von Geflüchteten verbessert sich mit einem beruflichen (oder akademischen) Abschluss signifikant (vgl. Tabelle 6 auf S. 25):

Bei vielen der jugendlichen Geflüchteten geht es daher um die Vorbereitung auf oder um die Integration in eine berufliche Ausbildung.

- Ein großer Teil der jugendlichen Geflüchteten nimmt an Vorbereitungsmaßnahmen teil, die sie – durch Sprachunterricht, Ergänzung allgemeinbildender Inhalte, Betreuung, Begleitung und Beratung – auf eine berufliche Ausbildung vorbereiten. Die wesentlichen Maßnahmen sind hier Regelinstrumente wie Berufseinstiegsbegleitung, assistierte Ausbildung, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, Einstiegsqualifizierung, ausbildungsbegleitende Hilfen und besondere Maßnahmen wie „Perspektiven für [junge] Flüchtlinge [im Handwerk]“ (PerF, PerjuF, PerjuF-H) oder „Kompetenzfeststellung, frühzeitige Aktivierung und Spracherwerb“ (KompAS) nach § 45 SGB II sowie Initiativen von Ländern und Kommunen. Die Datenlage erlaubt nicht, insgesamt genau zu beziffern, wie viele geflüchtete Teilnehmer:innen an welchen Maßnahmen teilnehmen (BIBB 2019, S. 329). Die Förderstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA) weist aus, dass zwischen August 2017 und September 2018 10,6 Prozent der Teilnehmenden an den Regelinstrumenten Geflüchtete waren; bei der Einstiegsqualifizierung erreichte ihr Anteil 41,0 Prozent, bei der assistierten Ausbildung 24,7 Prozent. Die Teilnehmenden mit Fluchthintergrund in den BA-Maßnahmen sind nach wie vor überwiegend Männer (86,6 Prozent in den Regelmaßnahmen, 84,5 Prozent in den besonderen Maßnahmen für Geflüchtete) (BIBB 2019, S. 331, 333).
- Ein zunehmender Anteil der jugendlichen Geflüchteten hat sich in den vergangenen Jahren um eine vollzeitschulische oder eine duale Berufsausbildung beworben oder sie aufgenommen.

TABELLE 6 20- bis 34-Jährige nach Erwerbs- und Erwerbstätigenquote sowie beruflicher Qualifikation und Migrationsstatus 2017 (in %)

	Erwerbs- quote	Erwerbs- tätigenquote	Erwerbs- losenquote	Insgesamt
Insgesamt	79,7	75,8	5,0	100,0
Noch in Ausbildung	54,2	52,5	3,1	16,9
Ohne berufsqualifizierenden Abschluss*	66,0	54,8	17,0	15,0
Lehre o. Ä.	90,0	86,7	3,7	39,9
Meister:in/Techniker:in oder Fachschulabschluss der DDR	92,0	90,5	1,6	8,0
Akademischer Abschluss	87,0	84,2	3,2	19,7
Ohne Angabe	73,7	71,5	/	0,5
Migrant:innen mit eigener Migrations- erfahrung, Hauptgrund des Zuzugs: Flucht, Verfolgung, Vertreibung, Asyl	43,3	31,2	27,8	3,6
Noch in Ausbildung	37,7	32,5	/	13,5
Ohne berufsqualifizierenden Abschluss*	37,8	23,8	37	56,3
Lehre o. Ä.	69	57,5	16,7	13,2
Meister:in/Techniker:in oder Fachschulabschluss der DDR	71,4	63,2	/	2,1
Akademischer Abschluss	51,4	36,8	28,4	10,9
Ohne Angabe	/	/	/	3,7

Quelle: Forschungsdatenzentrum der statistischen Ämter, Mikrozensus 2017; Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung. Auszug aus: BIBB 2019, S. 340

* Beinhaltet auch Personen kurz nach ihrem allgemeinbildenden Schulabschluss sowie in Freiwilligendiensten. | BertelsmannStiftung

Zum einen steigt die Zahl der geflüchteten und von der BA als „ausbildungsreif“ eingestuftten Ausbildungsbewerber:innen an: „Zum 30. September 2018 waren insgesamt rund 38.300 geflüchtete Personen bei der BA als Bewerber/-innen gemeldet (+11.900 bzw. +45 %). Der Anteil der Bewerber/-innen mit Fluchthintergrund an allen gemeldeten Ausbildungsstellenbewerber/-innen betrug 2018 damit 7,2 % (2,3 Prozentpunkte mehr als im Vorjahr)“ (BIBB 2019, S. 334). Das Durchschnittsalter dieser Bewerber:innen ist deutlich höher als das der Bewerber:innen ohne Fluchthintergrund. Jede:r Vierte war älter als

25 Jahre. Auch die Bildungsabschlüsse¹⁵ differieren (37,8 Prozent mit Hauptschulabschluss [im Vergleich zu 25,9 Prozent], 17,2 Prozent mit Real-schulabschluss [41,3 Prozent], mit Hochschulzu-gangsberechtigung (HZB) 22,5 Prozent [27,4 Pro-zent]) (BIBB 2019, S. 335).

Nach den Ergebnissen der letzten bereits ausge-werteten BA/BIBB-Migrationsstudie (Matthes et al. 2018) ist es bereits Ende 2016 gelungen, dass knapp ein Drittel der geflüchteten Bewer-ber:innen aus nichteuropäischen Asylzugangs-

15 Dabei ist zu beachten, dass die deutschen und in die im Ausland erworbenen Schulabschlüsse nicht einfach ver-gleichbar sind und dass die Datenlage zu den Schulab-schlüssen von Geflüchteten nicht zuverlässig ist.

ländern eine duale Ausbildung aufgenommen hat (im Vergleich: 2 Prozent nahmen eine vollzeitschulische Ausbildung auf, 1 Prozent ein Studium). Drei Viertel der Bewerber:innen mit Fluchthintergrund, die noch keine Ausbildung begonnen haben, planen das für die Zukunft. Zum 30.09.2018 konnten von den o. g. 38.300 Ausbildungsbewerber:innen mit Fluchthintergrund fast 14.000 einen Ausbildungsvertrag abschließen; das ist eine Erfolgsquote von 36,5 Prozent (Quote der Bewerber:innen ohne Fluchthintergrund: 49,7 Prozent). Weit überwiegend (zu 95,5 Prozent) gelang die Einmündung in nicht geförderte Ausbildungsstellen. Die Einmündungsquote Geflüchteter mit Hauptschulabschluss liegt höher als die der Geflüchteten mit HZB (41,2 Prozent zu 2,1 Prozent) (BIBB 2019, S. 335 f.).

Ein Fluchthintergrund stellt im Hinblick auf die Ziele der „Entwicklung von Humanressourcen“ bzw. der „Förderung der sozialen Integration im Rahmen einer inklusiven Berufsbildung“ eine gegenüber einem Migrationshintergrund nochmals erhöhte Hürde dar. Eine geringe oder inadäquate fachlich-berufliche Vorbildung sowie mangelnde Sprachkenntnisse aufseiten der Mehrzahl der Geflüchteten treffen auf die Anforderungen einer entwickelten Volkswirtschaft. Facharbeit in einer Industrie- und Wissensgesellschaft stellt andere Anforderungen als die in Entwicklungs- und Schwellenländern, aus denen die weit überwiegende Zahl der Asylantragsteller:innen stammt. Vor diesem Hintergrund ergibt sich für die gesellschaftliche Integration eine besondere Herausforderung, um möglichst allen jungen Geflüchteten je nach individuellen Voraussetzungen einen Studien- oder Berufsausbildungsabschluss zu ermöglichen. Berufsbildung ist ein wesentlicher Baustein ihrer beruflichen und sozialen Integration. Die Wege und Entwicklungsschritte zur Erreichung dieses Ziels sind für viele Geflüchtete je nach Herkunft, Alter und Bildungsstand vergleichsweise langwierig und erfordern häufig intensive und nachhaltige Formen der Unterstützung. Die Integration in Ausbildung und Beruf kann sich nicht auf Kurzzeitprogramme begrenzen; sie erfordert eine strategische Aus-

richtung mit einer klaren Zielperspektive und pragmatischen Handlungskonzepten. Es hat sich gezeigt, dass systematische Konzepte notwendig sind, damit die Berufsbildung in Deutschland junge Geflüchtete nachhaltig integrieren kann – Konzepte, die bildungspolitisch und bildungsrechtlich verankert sein müssen und deren Umsetzung dauerhaft finanziert ist.

Die BIBB/IAB-Migrationsstudie (eine repräsentative Befragung von bei der BA gemeldeten Ausbildungsstellenbewerber:innen mit dem Kontext Fluchtmigration)¹⁶ gibt Auskünfte darüber, wie der Übergang in Ausbildung aus Sicht der Ausbildungsaspirant:innen mit Fluchterfahrung gelingt bzw. welche Informations-, Beratungs- und Unterstützungsleistungen sie für besonders wirksam halten. Nach Auskunft der befragten Auszubildenden mit Fluchterfahrung war für den Übergang in eine betriebliche Ausbildung der Weg über betriebliche Praktika, Einstiegsqualifizierungen und ihre Betreuung durch Pat:innen und Mentor:innen entscheidend. Mangelnden Erfolg führen sie überwiegend auf eine unzureichende Schulbildung oder zu geringe deutsche Sprachkenntnisse zurück. Knapp die Hälfte der befragten Bewerber:innen wünscht sich mehr Unterstützung beim Spracherwerb (Gei & Matthes 2017, S. 25, 26). Im Detail siehe Abbildung 6 auf S. 27.

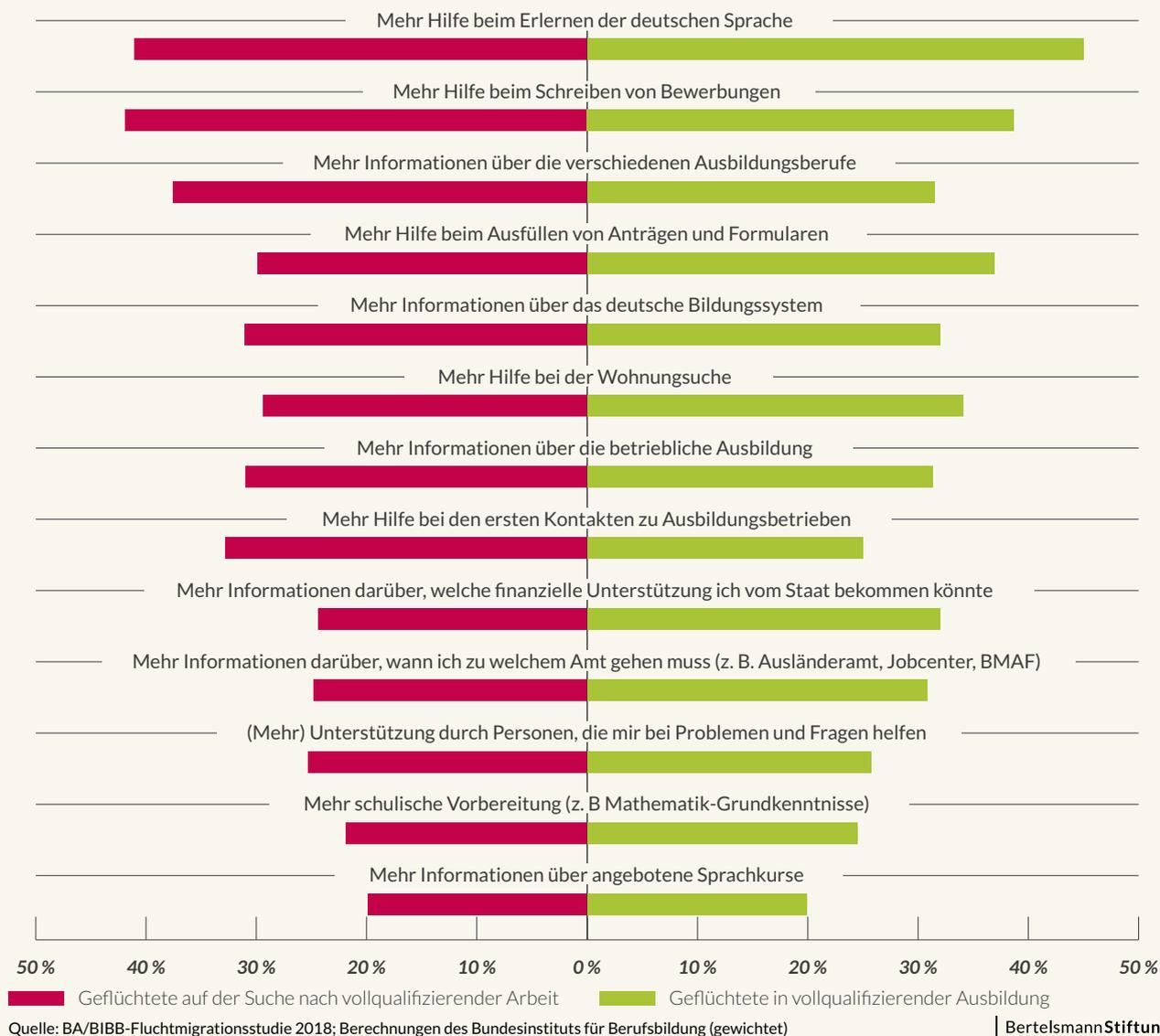
Berufliche Vorkenntnisse von Geflüchteten und ihre Erfassung

Für die Integration in Ausbildung oder eine qualifizierte Beschäftigung kann eine wesentliche Rolle spielen, ob Geflüchtete bereits im Herkunftsland erworbene berufliche Kompetenzen mitbringen.

- Für viele trifft das nicht zu: Sie verfügen über keine oder nicht über die beruflichen Kompetenzen, die in Deutschland erwartet werden – sei es, weil sie noch keine Ausbildung durchlaufen haben, sei es, weil sie in Berei-

¹⁶ <https://www.bibb.de/de/92584.php>

ABBILDUNG 6 Unterstützungsbedarfe von Ausbildungsstellenbewerber:innen mit Fluchthintergrund, differenziert nach Art des Verbleibs (in %; Mehrfachnennungen möglich)



chen tätig waren, die in Deutschland keine große Bedeutung haben – auch virtuose Goldschmiede treffen auf eine nur begrenzte Nachfrage –, oder weil entsprechende Berufe in Deutschland ein viel höheres Qualifikationsniveau und eine höhere Spezialisierung voraussetzen als in den Herkunftsländern. Das gilt zum Beispiel in Branchen wie der Me-

tall- und Elektroindustrie und den entsprechenden Berufen. Hier wird es um grundlegende, nachholende oder ergänzende Berufsausbildung gehen.

- Davon zu unterscheiden ist eine andere Gruppe: Viele Geflüchtete bringen beachtliche arbeitsbezogene Kompetenzen mit.

Es heißt zwar, dass 70 bis 80 Prozent der Geflüchteten keine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen können (Maier et al. 2016). Aber was bedeutet das, wenn in ihren Herkunftsländern vor allem die Berufsbildung in der Regel en passant erfolgt – durch Lernen am Arbeitsplatz, durch Beistelllehre und ganz ohne Abschlussprüfungen und Kammerzertifikate? Viele Geflüchtete haben zudem bereits in jungen Jahren Berufserfahrungen gesammelt – während hierzulande eine Ausbildung erst mit durchschnittlich 20 Jahren beginnt. Viele von ihnen verfügen damit über bereits im Herkunftsland erworbene und in Deutschland der Sache nach verwertbare Berufsqualifikationen, können diese aber mangels einer Anerkennung nicht einsetzen.

Die Gleichwertigkeit eines ausländischen mit einem deutschen Berufsabschluss kann im Rahmen des „Gesetzes zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen“ (Anerkennungsgesetz) auf Basis von Dokumenten geprüft werden. Allerdings können die notwendigen Dokumente von den Zugewanderten häufig nicht vorgelegt werden. Daher hat sich dieser Weg allein als unzureichend erwiesen. Es werden dann (in dualen Berufen in Einzelfällen) aufwendige Qualifikationsanalysen durchgeführt, durch die Kompetenzen anerkannt werden können, die formal nicht direkt nachweisbar sind. Es sind jedoch weitere vereinfachte Verfahren zu entwickeln, mit denen junge Zugewanderte auf einfache und zuverlässige Weise belegen können, was sie im Hinblick auf einen angestrebten Ausbildungsberuf bereits können, selbst wenn sie keinen formalen Abschluss erworben haben. Notwendig sind vor allem weitgehend sprachunabhängige Verfahren zur Erfassung schon vorhandener beruflicher Kompetenzen von Zugewanderten. Die BA hat mit „MySkills“ ein Verfahren projektiert, das solche Nachweise durch berufliche Kompetenztests in den Muttersprachen der meisten Geflüchteten ermöglicht.

Separation und Inklusion von Geflüchteten in der Berufsbildung

Im Kontext des Themas Heterogenität ist von Belang, ob die Berufsvorbereitung und die Berufsausbildung im Regelsystem der Berufsausbildung so inklusiv wie möglich und nur nachrangig auf separaten Sonderwegen für Geflüchtete erfolgen. Dabei geht es nicht allein um die Frage, ob sich Lernerfolge in separierten Gruppen von Geflüchteten leichter einstellen als in Regelmaßnahmen, in denen sie gemeinsam mit anderen ausgebildet bzw. auf eine Ausbildung vorbereitet werden. In der instabilen sozialen Situation vieler junger Geflüchteter können inklusive Maßnahmen stabilisierend wirken und der Kontakt mit deutschen Jugendlichen die soziale Integration und den Spracherwerb befördern (vgl. für die Schule: Titzmann & Silbereisen 2012; Titzmann, Schlesier-Michel & Silbereisen 2010).

Es darf zudem nicht übersehen werden, dass die Separierung Geflüchteter in Vorbereitungsmaßnahmen oder Berufsschulklassen zwar die Homogenität der übrigen Lerner:innengruppen steigern mag, aber nicht zu homogenen Lerngruppen von Geflüchteten führt. Die Geflüchteten unterscheiden sich zumeist untereinander nach Herkunftsländern, Sozialstatus, Muttersprache, Schulabschlüssen, religiösen und kulturellen Hintergründen etc.

Der Not und den besonderen Bedarfen der Geflüchteten folgend, sind 2015 und 2016 überwiegend und auch heute noch in großen Umfang besondere Maßnahmen für Geflüchtete etabliert worden. Das heißt, dass sie in der Regel nicht an Regelmaßnahmen gemeinsam mit deutschen Jugendlichen teilgenommen haben, sondern an Ausbildungsvorbereitungsmaßnahmen und ausbildungsbegleitenden Maßnahmen unter sich blieben.

Es ist zu früh, um abschließend zu beurteilen, ob diese Separation von Geflüchteten zu ihrer Förderung beigetragen hat. Allerdings weisen Daten zur beruflichen Integration früherer Ko-

horten von Geflüchteten, die in der Regel in separaten Maßnahmen gefördert wurden, darauf hin, dass die Exklusion zusätzliche Integrationsprobleme geschaffen hat. So haben Geflüchtete von Kohorten, die vor 1995 nach Deutschland gekommen sind und im Durchschnitt seit rund 16 Jahren hier leben, nur zu etwa 8 Prozent einen mittleren Berufsabschluss erreicht. Über die Hälfte (56 Prozent) hat nach durchschnittlich 16 Jahren in Deutschland noch immer keine anerkannte Berufsausbildung (Fendel & Romiti 2016). In die gleiche Richtung weisen Ergebnisse der aktuellen Schulpraxis, die der Forschungsbereich des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) mit Unterstützung der gemeinnützigen Bildungsorganisation Teach First Deutschland zum Ende des Schuljahres 2016/17 systematisch untersucht hat. Ziel war es, einen Einblick in den Schulalltag von Geflüchteten an segregierten Schulen¹⁷ zu erhalten – einem „Schultyp“, der seit Jahren im Mittelpunkt heftiger bildungspolitischer Diskussionen steht. Das Resümee ist: „Die Mehrfachbelastung des dortigen Personals [birgt] das Risiko, dass Flüchtlinge nicht hinreichend unterstützt werden, vor allem, wenn sie besondere Förderung benötigen. Das bestätigt die Schulpraxis an 56 segregierten Schulen in 5 Bundesländern: Im regulären Fachunterricht werden viele der Flüchtlinge nicht ausreichend unterstützt, und ihre Förderung wird in den Lehrerkollegien nicht genügend abgestimmt“ (SVR 2018, S. 4).

Insofern mag es einen Fortschritt bedeuten, wenn zumindest in den Regelmaßnahmen der Bundesagentur die Zahl der Geflüchteten von 9.800 (2017) auf 17.200 (2018) stark angestiegen ist. Bei den spezifischen Maßnahmen für Geflüchtete hingegen hat sie sich von 15.121 (2017) auf 6.486 (2018) mehr als halbiert (BIBB 2019, S. 330). Es ist anzunehmen, dass diese Verschiebung zum einen auf der wachsenden Zahl Geflüchteter beruht, die eine duale Berufsausbil-

dung aufgenommen haben, und zum anderen auf einer veränderten, inklusiveren Zuweisungspolitik der BA.

Fazit

Die Integration von Geflüchteten in Ausbildung erweist sich als besser realisierbar als zunächst von vielen Akteuren der Berufsbildung angenommen. Dazu mag die hohe Aufnahmefähigkeit des deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarkts ebenso beigetragen haben wie die in der Regel hohe Lern- und Integrationsmotivation der jungen Geflüchteten. Es muss aber konstatiert werden, dass sich vor allem in Ausbildungsvorbereitungsmaßnahmen inklusive Konzepte noch nicht allgemein durchgesetzt haben. Dabei versprechen sie Lern- und Integrationseffekte, die eine soziale Integration weiter unterstützen können. Nicht nur der Spracherwerb gelingt im täglichen Austausch mit Deutschen schneller, sondern auch die soziale und berufliche Integration. In der Berufsausbildung selbst, vor allem in ihrem betrieblichen Teil, ist die Inklusion von Geflüchteten in der Regel gut realisiert.

3.5 Behinderung(en)/Benachteiligung(en)

Nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 durch Deutschland wurde die Frage nach der Inklusion von Jugendlichen mit Behinderung(en) für einige Jahre zum Gegenstand kontroverser Debatten. Nach der Konvention soll u. a. das Bildungssystem so gestaltet werden, dass alle Menschen unabhängig von ihren Voraussetzungen die gleiche Chance auf Teilhabe erhalten. Während sich die öffentliche Diskussion zunächst primär auf die Umsetzung der Inklusion in der allgemeinbildenden Schule konzentrierte, gewann die Diskussion auch in der Berufsbildung an Bedeutung. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen divergierten dabei die Ziele zwischen den beiden Bildungssektoren: Für die allgemeinbildenden Schulen fasste Tenorth (2013, S. 9) das

17 Als „segregierte Schulen“ gelten solche Schulen, „an denen über die Hälfte der Schülerschaft einen Migrationshintergrund hat und sozial benachteiligt ist“ (SVR 2018, S. 4).

Ziel so zusammen, dass Inklusion nicht mehr als Beschulung aller Heranwachsenden, sondern als gemeinsame Beschulung aller verstanden wird. Demgegenüber besteht das primäre Ziel der Berufsausbildung darin, „dass deutlich mehr Jugendliche mit Behinderungen eine betriebliche, außerbetriebliche oder vollzeitschulische Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf absolvieren können“ (Euler & Severing 2015, S. 10).

Mit dieser Ausrichtung der Inklusionsdebatte wurde zum einen die Perspektive auf eine soziale Gruppe gelenkt, die bislang größtenteils in besonderen Institutionen und in separierten Bildungsprogrammen gefördert werden. Zum anderen führte die Debatte auch für die Berufsbildung zu programmatischen Postulaten, deren Umsetzung in der Konsequenz die Heterogenität innerhalb von Berufsausbildungsgängen weiter erhöhen würde.

Erkenntnisse über den Status quo der (dualen) Ausbildung von Menschen mit Behinderung(en) sind karg. Eine Befragung von Betrieben zeigte, dass Betriebe mit Erfahrungen über die Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen diese überwiegend positiv beurteilen. Nur ca. 8 Prozent bewerten ihre Erfahrungen als negativ (Enggruber & Rützel 2014, S. 47). „Während bei den konkreten positiven Erfahrungen die höhere Motivation von Jugendlichen mit Behinderungen gegenüber anderen Auszubildenden am häufigsten genannt wird, liegen die Schwierigkeiten nach Aussage der Betriebe vor allem in einem erhöhten Zeit- und Betreuungsaufwand“ (Enggruber & Rützel 2014, S. 9). Die staatlichen Unterstützungsleistungen werden von den Unternehmen mehrheitlich als unzulänglich beurteilt. Die Mehrheit der befragten Unternehmen wünscht sich zudem eine flexiblere Gestaltung der Berufsausbildung für Jugendliche mit Behinderungen (Enggruber & Rützel 2014, S. 55).

Insgesamt besteht Konsens darüber, dass „Behinderung“ keine objektive Eigenschaft einer Person, sondern praktisch und rechtlich das Ergebnis einer Zuschreibung darstellt, die je nach Hintergrund und Zielsetzung der zuschreibenden Institution unterschiedlich ausfallen kann (Euler & Severing 2015, S. 6). Inhaltlich sind zwei Fragen klärungsbedürftig: Zum einen bestehen unterschiedliche Definitionen und Auslegungen des Begriffs „Behinderung“, zum anderen wird dessen Abgrenzung gegenüber dem Konzept von „Benachteiligung“ kontrovers diskutiert.

In den allgemeinbildenden Schulen verbindet sich „Behinderung“ mit der Diagnose von Förderbedarfen in unterschiedlichen Entwicklungsschwerpunkten (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören, Sprache), im Bereich der Berufsbildungswerke werden die Kategorien Lern-, Körper-, Sinnes-, psychische, geistige und Mehrfachbehinderung unterschieden (Niehaus et al. 2012, S. 56; Seyd & Schulz 2012, S. 78). Nicht zuletzt als Folge der definitorischen Unbestimmtheit wird im Kontext der Inklusionsdebatte die Position vertreten, den Begriff der „Behinderung“ auf (bildungs-) benachteiligte Gruppen insgesamt auszuweiten, d. h. bestehende Handicaps und daraus resultierende Startnachteile von Menschen bei der Wahrnehmung von Bildungschancen als Ausgangspunkt für die Gestaltung von Förderkonzepten zu nehmen (Enggruber 2018, S. 28 f.).

Beide Konzepte besitzen im Hinblick auf die Inklusionsfrage einen vergleichbaren Bezugspunkt. Unabhängig von der Begrifflichkeit besteht der bildungspolitische Ansatz in der Einrichtung spezieller Institutionen und Maßnahmen, in denen Menschen mit „Behinderung“ oder „Benachteiligung“ separiert und gefördert werden sollen. Die Art der Angebote unterscheiden sich dabei. Für Menschen mit Behinderung stellen Förderschulen in der Allgemeinbildung sowie die Zuweisung von Schulabsolvent:innen in die Angebote der Berufsbildungswerke Beispiele für ein

separatives Grundverständnis im Umgang mit Vielfalt dar. So wird in der Berufsausbildung in § 64 BBiG/§ 42k HwO zwar ausgeführt, dass behinderte Menschen grundsätzlich in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach § 4 BBiG/§ 42l HwO ausgebildet werden sollen. In der Ausbildungspraxis absolviert das Gros der jungen Menschen mit Behinderung jedoch keine solche Ausbildung, sondern ist weit häufiger in einer außerbetrieblichen oder betrieblichen Berufsausbildung in einem Sonderberuf nach § 66 BBiG/§ 42m HwO untergebracht (Euler & Severing 2014, S. 14 ff.). Schulabsolvent:innen mit Benachteiligungen münden in vielen Fällen in eine der Maßnahmen des Übergangssektors ein – wiederum verbunden mit der Vorstellung, dass durch eine separate Förderung die sogenannte „Ausbildungsreife“ hergestellt wird und im Anschluss an die Maßnahme eine Berufsausbildung erfolgreich absolviert werden kann.

Der Übergangssektor ist hinsichtlich der Voraussetzungen und Zielsetzungen seiner ca. 255.000 Jugendlichen (AGBB 2020, S. 152) sehr heterogen. Nicht alle Jugendlichen können als Benachteiligte gelten. So haben beispielsweise ca. 22 Prozent einen mittleren Bildungsabschluss oder eine HZB (AGBB 2018, S. 131), andere besuchen schulische Bildungsangebote mit der Zielsetzung, dort einen höheren Schulabschluss zu erwerben. Unabhängig davon geben die Übergangszahlen aus dem Übergangssektor in eine duale Ausbildung wenig Anlass zur Beruhigung: Nur etwa die Hälfte der Jugendlichen mündet nach dem Besuch einer (43 Prozent) oder mehrerer (8 Prozent) Maßnahmen in eine duale Ausbildung, weitere 11 Prozent finden eine Ausbildung im Schulberufssystem (AGBB 2018, S. 143 f.); daraus folgt, dass knapp 40 Prozent den Übergang nicht schaffen. Je nach Bundesland, Maßnahmentyp und Zeitpunkt der Messung (direkt nach der Maßnahme oder 18 Monate später) variieren die Werte. Insgesamt haben sich die Übergangszahlen in den vergangenen Jahren jedoch nicht grundlegend verbessert (Méliani et al. 2019, S. 221).

3.6 Bildungsabschluss

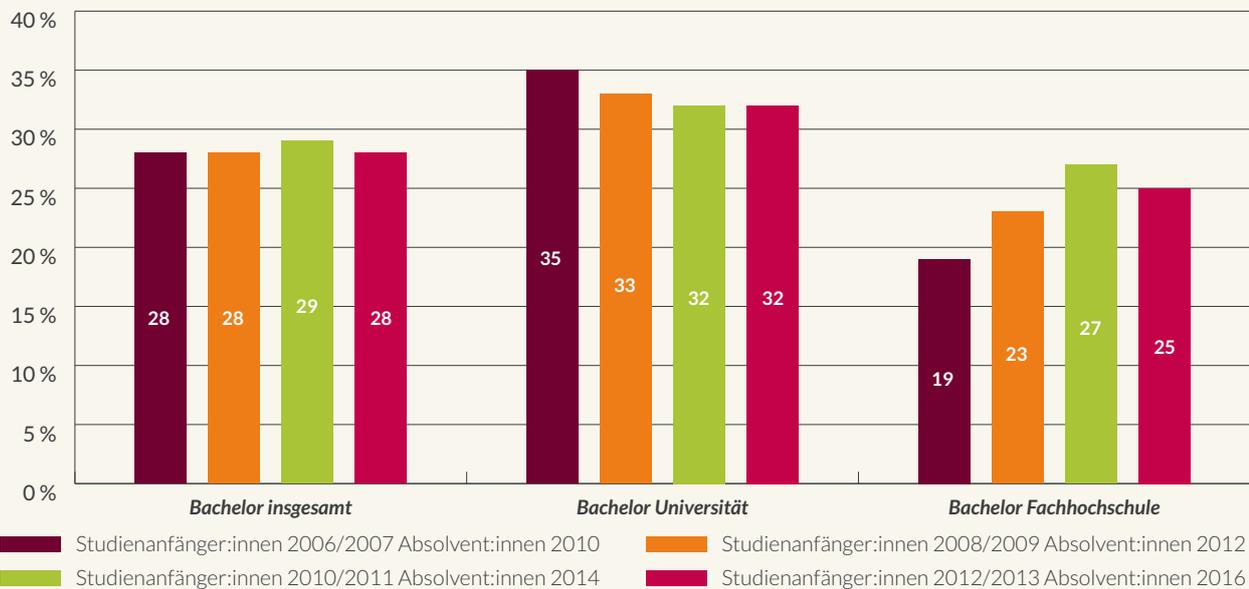
Der allgemeinbildende Schulabschluss besitzt eine hohe Bedeutung für die Chance zur Aufnahme und Absolvierung einer Berufsausbildung. Im vorigen Kapitel wurde deutlich, dass Jugendliche ohne oder mit maximal einem Hauptschulabschluss markante Schwierigkeiten haben, in eine Berufsausbildung einzumünden. Im Spektrum der derzeit 326 Ausbildungsberufe begründet das Kriterium des Bildungsabschlusses zum einen eine Aufteilung des Ausbildungsmarkts in Segmente (vgl. Kap. 3.1). Zugleich zeigt sich innerhalb der Segmente in vielen Berufen hinsichtlich der Bildungsabschlüsse der Auszubildenden eine Binnendifferenzierung (vgl. die Beispiele in Kap. 1.2).

Eine relativ neue und in jüngster Zeit angewachsene Gruppe stellen die Studienaussteiger:innen dar. Sie vergrößern die Heterogenität im Hinblick auf das Merkmal Bildungsabschluss (verbunden mit studienbedingt entwickelten Motivationslagen und Wissensbeständen) insbesondere in jenen Ausbildungsberufen, deren Zugang faktisch an einen höheren Bildungsabschluss gebunden ist.

Viele Jahre lang stand vor allem die Durchlässigkeit der beruflichen Bildung auf dem Weg zur Hochschule im Fokus der berufsbildungspolitischen Diskussion. Erst in den letzten fünf Jahren hat der umgekehrte Weg von der Hochschule in die Berufsbildung mehr Beachtung gefunden. Er ist quantitativ bedeutsam, weil zum einen die Quote der Studienabbrecher:innen¹⁸ an deutschen Hochschulen in den vergangenen Jahren auf hohem Niveau geblieben ist (vgl. Abbildung 7 auf S. 32): Insgesamt – über alle Studienfächer und Hochschultypen hinweg – liegt sie bei 28 Pro-

¹⁸ „Unter Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern sind dabei ehemalige Studierende zu verstehen, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem ohne (ersten) Abschluss verlassen. Fachwechsel, Hochschulwechsel wie auch erfolgloses Studium in einem Zweitstudium gehen nicht in die Berechnung der Abbruchquote ein“ (Heublein & Schmelzer 2018, S. 1).

ABBILDUNG 7 Entwicklung der Studienabbruchquoten für deutsche Studierende im Bachelorstudium nach Hochschulart (in %)



Quelle: Heublein & Schmelzer 2018, S. 5

BertelsmannStiftung

zent (Universitäten: 32 Prozent, Fachhochschulen: 25 Prozent [Bezugsjahr 2012/2016]) (Heublein & Schmelzer 2018, S. III). Zum anderen, weil 70 Prozent der Studiaussteiger:innen ernsthaft über eine Einmündung in eine Berufsausbildung nachdenken (BMBF 2018, S. 9).

Bei den Bachelorstudiengängen der Universitäten/Fachhochschulen ist die Abbruchquote in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften (41/34 Prozent) und in den Ingenieurwissenschaften (35/34 Prozent) besonders hoch, vorwiegend verursacht durch Leistungsprobleme im Studium (vgl. Heublein et al. 2017). Im Bachelorstudium der Universitäten liegt sie bei den Geisteswissenschaften mit Sport und bei den Kunstwissenschaften mit 37 bzw. 31 Prozent nicht niedriger, wird aber überwiegend auf ungenügende Studienmotivation und fehlende Fach- und Berufsidentifikation zurückgeführt (Heublein & Schmelzer 2018, S. 7-8; Neugebauer, Heublein & Daniel 2019).

Der überwiegende Teil der Studiaussteiger:innen findet einen Weg in eine anerkannte Berufsausbildung. Von denen, die nicht bereits vor ihrem Studium eine Ausbildung abgeschlossen haben, haben etwa 25 Prozent binnen zweieinhalb Jahren nach Verlassen der Hochschule einen berufsqualifizierenden Abschluss erworben, überwiegend einen Berufsabschluss im dualen System oder im Schulberufssystem. Weitere 40 Prozent befinden sich noch in einer beruflichen Ausbildung und 20 Prozent in einem neuen Studium (Daten in diesem Absatz aus: BMBF 2018, S. 4-12, 14). Auch von denjenigen, die bereits vor dem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen, haben zweieinhalb Jahre nach Verlassen der Hochschule 10 Prozent eine weitere berufliche Ausbildung absolviert; 15 Prozent befinden sich noch in einer Berufsausbildung. Die Studienabbrecher:innen, die eine berufliche Ausbildung aufnehmen, entscheiden sich zu zwei Dritteln für duale Ausbildungsgänge und zu einem Drittel für vollzeitschulische Ausbildungen. Die Abbruchrate in beiden Ausbildungstypen ist bei den

Studienaussteiger:innen mit 3 Prozent sehr gering. Die Studienaussteiger:innen sehen die Attraktivität einer Berufsausbildung vor allem in einem starken Praxisbezug, aber auch in der intensiveren Betreuung und der Möglichkeit, einen Abschluss schneller zu erreichen. Mit der Hochschule verbinden sie hingegen höhere Leistungsanforderungen, oft die Trennung vom gewohnten Umfeld und stärkere finanzielle Belastungen. Studienaussteiger:innen (und hier vor allem Aussteiger:innen am Beginn des Studiums; vgl. Ebbinghaus et al. 2014, S. 19) haben gute bis sehr gute Perspektiven, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, wenn sie sich bewerben. Eine Hürde im Übergangsprozess stellt eher ihr oft ungenügendes Wissen über die berufliche Ausbildung als eine mangelnde Nachfrage von Ausbildungsbetrieben dar.

Studienaussteiger:innen nehmen in hohem Maße fachaffine Ausbildungsgänge auf und ergänzen die Diversität der Auszubildenden am oberen Ende der Ausbildung. Von anderen Auszubildenden unterscheidet sie formal die in der Regel auch eingelöste Möglichkeit, ihre Ausbildung zeitlich um bis zu 18 Monate zu verkürzen (vgl. Hemkes 2019).

In Bezug auf die Ausbildungsinhalte sind zwei Punkte zu unterscheiden:

- Anders als prima facie angenommen werden mag, haben Studienabbrecher:innen in der Ausbildung meist keine großen fachlichen Vorkenntnisse. Eine Befragung zeigt, dass sie „die Übereinstimmung fachlicher Inhalte der beruflichen Ausbildung mit denen des abgebrochenen Studiums [...] als relativ gering bewerten, lediglich ein Fünftel sieht eine solche Übereinstimmung in höherem Maße gegeben“ (BMBF 2018, S. 7). Nur im Bereich der IT-Berufe und der wissenschaftlichen Dienstleistungsberufe gehen die Studienabbrecher:innen davon aus, dass sie etwa die Hälfte der im Studium erworbenen Kenntnisse in der Ausbildung verwenden können. Das sehen auch Berufsbildungsex-

pert:innen so (Ebbinghaus et al. 2014, S. 15). Hinzu kommt, dass mit dem Wechsel in eine Ausbildung häufig eine Neuorientierung in Richtung Berufspraxis verbunden ist, die dazu führt, „dass viele der Fähigkeiten und Kompetenzen, die im abgebrochenen Studium erworben wurden, nur von einer Minderheit als nützlich für die aufgenommene Berufsausbildung bezeichnet werden“ (Ebbinghaus et al. 2014, S. 8).

- Anders verhält es sich bei transversalen Kompetenzen: Im Studium sind von den Studienaussteiger:innen in der Regel eine Fähigkeit zur Selbstorganisation sowie Lernkompetenz ausgebildet worden, die die Orientierung in der Berufsausbildung erheblich erleichtern.

Insgesamt handelt es sich bei den Studienabbrecher:innen in der beruflichen Bildung nicht um eine Risikogruppe. Das sehen auch 91 Prozent der Expert:innen des BIBB Expertenmonitors zum Studienabbruch so (Ebbinghaus et al. 2014, S. 11). Trotzdem stellt ihre Integration in die Ausbildung häufig eine gewisse Herausforderung dar. Mit Blick auf das konkrete Ausbildungsgeschehen meinen zwei Drittel der befragten Expert:innen im o. g. Monitor, dass es Betrieben Schwierigkeiten bereiten dürfte, das von den Studienabbrecher:innen im Studium Gelernte generell sowie im Hinblick auf eine Anrechenbarkeit auf die Ausbildung einzuschätzen. Fast alle dieser Expert:innen gehen davon aus, dass es für die Betriebe schwierig sein dürfte, adäquate Ausbildungskonzepte für Studienabbrecher:innen zu finden (42 Prozent) bzw. selbst solche zu entwickeln (57 Prozent) (ebd., S. 21). Trotzdem halten 64 Prozent von ihnen eine besondere Begleitung von Studienabbrecher:innen in der Ausbildung für unnötig (S. 22). „Mit Blick auf den Besuch der Berufsschule plädieren die Experten eher dafür, Studienabbrecher gänzlich von der Berufsschule freizustellen (66 Prozent), als sie in gesondert eingerichteten Berufsschulklassen zu unterrichten (15 Prozent)“ (ebd., S. 24).

4 Gestaltungsoptionen

Die Analysen in Kapitel 3 dokumentieren anhand ausgewählter Dimensionen zum einen die Heterogenität der jungen Menschen im Übergang von den allgemeinbildenden Schulen in eine Berufsausbildung. Zum anderen begründen die Ausführungen einen Gestaltungsbedarf, um die in Kapitel 2 skizzierten Ziele zu erreichen.

In diesem Kapitel werden mögliche Gestaltungsansätze vorgeschlagen. Dabei erfolgt eine Unterscheidung in die Bereiche

- individuelle Förderung und didaktisch-methodische Gestaltung (Mikro-Ebene),
- curriculare Gestaltung (Meso-Ebene) und
- Gestaltung von institutionell-politischen Rahmenbedingungen (Makro-Ebene).

Die nachfolgend skizzierten Ausführungen sollen einen ersten Überblick über mögliche Gestaltungsoptionen vermitteln, ohne an den jeweiligen Punkten in die Tiefe gehen zu können.

4.1 Individuelle Förderung und didaktisch-methodische Gestaltung

Auf der Mikro-Ebene werden heterogene Ausgangsvoraussetzungen der Auszubildenden durch Methoden der Binnendifferenzierung (innerhalb von Lerngruppen) sowie der individuellen Förderung aufgenommen. Handlungsleitend ist dabei das Prinzip, die Auszubildenden in risikobehafteten Statuspassagen möglichst individuell und

biografieorientiert zu fördern, ohne sie aus den bestehenden sozialen Gemeinschaften in Betrieb und Schule zu separieren. Eine solche Form der heterogenitätssensiblen Ausbildungsgestaltung kann auf ein breites Repertoire an Methoden zurückgreifen. In schulischen Kontexten stehen dabei zunächst unterrichtsorganisatorische Formen der Binnendifferenzierung zur Verfügung. Dazu zählen u. a. (Euler & Hahn 2019):

- Klassenteilungen bei Beibehaltung leistungsheterogener Gruppen oder zur temporären Bildung von themenbezogenen homogenen Gruppen
- Teamteaching in heterogenen Klassen
- Zusätzlicher Förder-/Intensivierungsunterricht in einzelnen Themen für kleinere Lerngruppen (z. B. zur Förderung der Sprach-, Lern- oder berufsfachlichen Kompetenzen)
- Einzelförderung bzw. besondere Begleitung einzelner Auszubildender im Rahmen von Gruppenarbeitsphasen
- Einsatz von leistungsstarken Auszubildenden als Tutor:in für Auszubildende mit Unterstützungsbedarf in einem Fach bzw. bei einem Thema
- Lern- und/oder Sozialcoaching, Lernentwicklungsgespräche mit Individualfeedback

Diese unterrichtsorganisatorischen Formen sind häufig mit der Entwicklung von differenzierenden Unterrichtsmaterialien verbunden. Hierzu

zählen sprachvereinfachende Arbeitsblätter und Arbeitsaufträge, der intensive Einsatz von Visualisierungen, die Nutzung von (auch digitalen) Wörterbüchern und Vokabelheften zur Wortschatzarbeit, das Angebot von digitalen Lernressourcen sowie die Bereitstellung von einfachen Hinweisen zur Einübung von Lese- und Lernstrategien. In der Interaktion zwischen Lehrenden und Auszubildenden erweisen sich Faktoren wie Anpassung des Lerntempos, häufige Wiederholungen und Zusammenfassungen, der Einsatz spielerischer Konzepte, methodische Abwechslung, die Sicherung eines wertschätzenden Lernklimas sowie ein ermutigendes Rückmeldeverhalten der Lehrkräfte als förderliche Interventionen eines heterogenitätssensiblen Unterrichts.

In der betrieblichen Ausbildung lassen sich einige der skizzierten Methoden ebenfalls umsetzen. Ausbildungsorganisatorisch erscheint dabei wesentlich, insbesondere für anspruchsvolle Ausbildungsinhalte hinreichend Zeitressourcen vorzusehen und das Ausbildungstempo den Voraussetzungen der Auszubildenden anzupassen. Sofern in dem Betrieb mehrere Auszubildende ausgebildet werden, können Sozialverhalten und Lernergebnisse auch dadurch gefördert werden, dass die erfahrenen Auszubildenden die jüngeren unterstützen. Gerade in der betrieblichen Ausbildung zeigt sich häufig, dass Erziehungsarbeit hochgradig Beziehungsarbeit ist, d. h. durch die erfahrene Aufmerksamkeit können auch Auszubildende mit vorgängig negativen Lernerfahrungen neue Motivation und Ausbildungsenergie entwickeln.

4.2 Curriculare Gestaltung

Auf der Meso-Ebene werden heterogene Voraussetzungen der Auszubildenden durch unterschiedliche Formen der curricularen Differenzierung sowie durch angepasste Formen der zeitlichen Gestaltung der Ausbildung aufgenommen. Dabei besteht das Ziel prinzipiell darin, dass die Auszubildenden Ausbildung und Prüfung flexibel absolvieren können (Prakopchik 2017).

Eine zeitliche Flexibilisierung besteht nach § 8 BBiG (2020) durch die Möglichkeit, die Regelausbildungsdauer aufgrund des bestehenden Leistungsstands zu verkürzen oder zu verlängern. Zudem kann die Ausbildung nach § 7a BBiG (2020) in begrenztem Maße als Teilzeitausbildung absolviert werden. 2018 wurden ca. 2.200 Neuabschlüsse (0,4 Prozent) in Form einer Teilzeitausbildung abgeschlossen (BMBF 2020, S. 72).

Während 1969 die damals noch ca. 900 Ausbildungsberufe als Monoberufe ohne jegliche Binnendifferenzierung strukturiert waren, entstanden seit Ende der 1980er-Jahre schrittweise unterschiedliche Formen modular konzipierter Strukturmodelle. Differenzierungskonzepte wie Fachrichtungen, Schwerpunkte, Wahlqualifikationen, Einsatzgebiete und Zusatzqualifikationen ermöglichen in den Ausbildungsordnungen eine flexible Berücksichtigung der betrieblichen Bedarfe sowie der Voraussetzungen und Präferenzen der Auszubildenden (Schwarz et al. 2015). Eine weitergehende Form der Modularisierung in Form von Ausbildungsbausteinen wurde zwar in zahlreichen Pilotprojekten erprobt und evaluiert, bleibt jedoch bis heute kontrovers diskutiert. Ein zentraler Dissens besteht in der Frage, ob Teile des Ausbildungsberufsbilds auch einzeln geprüft, zertifiziert und – bei Nachweis bestehender Kompetenzen – auf die Prüfung angerechnet werden dürfen (zu den Positionen und Argumenten vgl. Euler & Frank 2020). So besteht aktuell die Praxis, dass zwar begrenzt auf eine Zielgruppe mit schwierigen Ausgangsbedingungen (wie z. B. Ü25-Lernende) Teilqualifikationen für alle Teile des Berufsbilds kostenpflichtig ausgebildet und geprüft, diese aber nicht auf eine Ausbildungsabschlussprüfung angerechnet werden. Die gleiche Praxis gilt für die Anrechnung von Studienleistungen, die Studienaussteiger:innen in eine Ausbildung mitbringen. Während beruflich erworbene Kompetenzen gezielt in einem Studium angerechnet werden können, ist dies umgekehrt nicht möglich. Für Studienaussteiger:innen kann zwar die Ausbildung verkürzt werden, sie müssen jedoch in vollem Umfang die Ausbildungsabschlussprüfung absolvieren (Hemkes 2019, S. 44).

Vor diesem Hintergrund bleibt auch offen, wie die bereits national (Gutschow & Jörgens 2018) und international (Kis & Windisch 2018) erhobene Forderung, nicht formal und informell erworbene Kompetenzen in Berufsbildung und Beschäftigung stärker zu berücksichtigen, wirksam in die bestehende Ordnungsstruktur der Berufsbildung eingebunden werden kann. Selbst wenn beispielsweise bei Jugendlichen mit Fluchthintergrund die in ihrer Berufspraxis im Heimatland erworbenen Kompetenzen oder bei Studienaussteiger:innen die im Studium erworbenen Studienleistungen in entsprechenden Verfahren validiert würden, bliebe dies bei unveränderter Prüfungsstruktur ohne Konsequenzen auf die Absolvierung der Ausbildungsabschlussprüfung. Wie bisher könnte die Ausbildung ggf. verkürzt werden, die Prüfung wäre jedoch in vollem Umfang zu absolvieren. In einer Delphi-Erhebung des BIBB zeigte sich, dass 77 Prozent der 172 Teilnehmenden ein Validierungsverfahren mit Teilqualifikationen als erstrebenswert beurteilen, zugleich jedoch nur 52 Prozent die Chancen einer Realisierung bis 2030 als hoch beurteilen (Gutschow & Jörgens 2018, S. 6).

4.3 Gestaltung der institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen

Die in der Heterogenitätsdiskussion häufig zitierte Empfehlung, nicht die Menschen an die Strukturen, sondern die Strukturen an die Menschen anzupassen, verdeutlicht das zumindest programmatische Bestreben, auch auf der Makro-Ebene der institutionell-politischen Rahmenbedingungen zielführende Gestaltungsansätze zu entwickeln. In vielen Unternehmen wird in der Personalentwicklung unter dem Schlagwort „Diversity Management“ gefordert, insbesondere die kulturelle Vielfalt zu fördern, um das diesem Prinzip immanente Potenzial zur Innovationssteigerung zu heben. Dabei wird davon ausgegangen, dass mit der Vielfalt von Perspektiven verschiedene Denkmuster, Erfahrungen und Ideen aufeinandertreffen, die zu kreativen und

innovativen Entwicklungen und Problemlösungen führen (Bertelsmann Stiftung 2018, S. 17). Ergänzend ließe sich anführen, dass mit dem Zusammentreffen von Vielfalt eine notwendige, jedoch noch keine hinreichende Bedingung für Innovations- und Kreativitätsprozesse gegeben scheinen. Wesentlich für eine Realisierung der Potenziale sind auch die interkulturellen Kompetenzen und die Bereitschaft der Personen, sich auf die Prozesse einzulassen. Fähigkeiten wie Offenheit, Empathie, nicht bewertende Wahrnehmung, Geduld u. a. m. entscheiden wesentlich darüber, ob Möglichkeiten zu Realitäten werden.

Welche Ansätze auf der institutionell-organisatorischen Ebene können in der Berufsbildung zur Gestaltung der Vielfalt aufgenommen werden? Neben übergreifenden Ansätzen werden einige lernortspezifische Ansätze skizziert.

Übergreifend wären die noch bestehenden separierenden Sonderwege weitestmöglich zu beseitigen. Dies betrifft die Kategorisierung der Jugendlichen in jene mit und ohne Ausbildungsreife und ihre Ausgrenzung in einen Übergangssektor bzw. in spezifische Institutionen und Sonderberufe für behinderte Menschen. Stattdessen sollten bestehende Förderbedarfe individuell flexibel im Rahmen eines „Konzepts der flexiblen Hilfen“ (Oehme 2016, S. 52) innerhalb der regulären Berufsausbildung organisiert werden. Sofern regional nicht hinreichend betriebliche Ausbildungsplätze verfügbar sind, wären subsidiär öffentlich geförderte Ausbildungsstellen zu schaffen (vgl. Burkard et al. 2019). Das in Österreich seit 2008 bestehende Konzept der Ausbildungsgarantie im Rahmen einer öffentlich geförderten Lehrausbildung könnte hier als Bezugsrahmen dienen.

Ebenfalls noch auf der Ebene übergreifender Ansätze liegt die Allokation von Ressourcen in die berufliche Bildung sowie zwischen unterschiedlichen Ausbildungssektoren. Die berufliche Bildung – und hier insbesondere die berufliche Bildung von benachteiligten Jugendlichen – besitzt in der Bildungspolitik nur eine begrenzte soziale und damit politische Vertretungsmacht. Dabei

ist leicht nachvollziehbar, dass sich etwa die individuelle Förderung von Jugendlichen mit Behinderungen ressourcenintensiver gestaltet als jene von Auszubildenden mit einer „glatten“ Biografie. Die Erfahrungen aus den Implementierungsansätzen von Inklusion aus den allgemeinbildenden Schulen zeigen, dass eine Erfolg versprechende Umsetzung von inklusiven Förderkonzepten insbesondere personelle und zeitliche Ressourcen erfordert.

Bei den lernortspezifischen Ansätzen ist zwischen der schulischen und betrieblichen Ausbildung zu unterscheiden.

Hinsichtlich der betrieblichen Ausbildung wären Betriebe darauf vorzubereiten sowie darin zu unterstützen, Auszubildende mit Startnachteilen einzustellen und zu einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss zu führen. Die beiden in der Untersuchung von Enggruber & Rützel (2014) identifizierten Kernpunkte im Hinblick auf die Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung – Betriebe müssen möglichst konkret die Vorteile der Ausbildung erfahren können und die Unterstützung muss transparent und unbürokratisch über eine „One-Stop-Agency“ erfolgen – könnten die Gewinnung von Ausbildungsbetrieben anleiten. Für die Durchführung der Ausbildung fehlt es weniger an Unterstützungsangeboten (z. B. ausbildungsbegleitende Hilfen, assistierte Ausbildung, Mentoring- und Patenschaftskonzepte), sondern an deren Nutzung und Umsetzung. Eine wesentliche Rolle spielt das betriebliche Ausbildungspersonal, das auf den Umgang mit besonderen Ausbildungsvoraussetzungen vorbereitet werden sollte.

Die Vorbereitung des Lehrpersonals ist spiegelbildlich auch in der schulischen Berufsausbildung relevant. Der systematische Ort wären hier kurzfristig Angebote der Lehrer:innenfortbildung, mittelfristig aber auch die Programme der grundständigen Lehrer:innenausbildung an den Hochschulen. Die personale Seite besitzt im schulischen Kontext noch eine weitergehende strukturelle Komponente. Die schulische Berufs-

ausbildung erfordert angesichts der immanenten Förderbedarfe einzelner Auszubildender die Einbeziehung einer professionellen Expertise, die häufig die Kompetenzen einer Lehrkraft übersteigt. Strukturell bedingt dies die Verlagerung der schulischen Ausbildung aus der alleinigen Verantwortung von Lehrkräften in die Verantwortung sogenannter „multiprofessioneller Teams“, in denen mit den Lehrkräften Schulsozialarbeiter:innen, Berater:innen, Lerncoaches u. a. zusammenwirken. Die Sinnhaftigkeit dieses Ansatzes wird weithin geteilt. Häufig sind entsprechende Stellen jedoch nicht bzw. nur temporär finanziell abgesichert. Auf der kommunalen Ebene des Schulträgers zählen sie häufig nicht zu den verpflichtenden Leistungsbereichen und sind daher bei Mittelkürzungen hochgradig gefährdet. Unter dem Aspekt des Umgangs mit Heterogenität erfahren die Funktionsstellen einen weiteren Bedeutungszuwachs und sollten daher rechtlich und finanziell abgesichert werden.

Eine weitere strukturelle Dimension auf der Ebene der Rahmenbedingungen betrifft die Schularchitektur. Didaktisch-methodische Formen der Differenzierung und Individualisierung von schulischem Lernen erfordern eine Veränderung abgeschlossener Klassenräume hin zu „offenen Lernlandschaften“ bzw. einer Architektur, in der das Lernen in kleinen, wechselnden Gruppen, der Unterricht in wechselnden Sozialformen sowie die Bewegung zwischen „Input-Räumen“, „Team-Räumen“ und Einzellernplätzen erleichtert wird (Backhaus 2019).

5 Fallbeispiele für den Umgang mit heterogenen Gruppen von Auszubildenden in einer inklusiven Berufsausbildung

5.1 Bedarfsorientierte Ressourcenallokation

Eine Inklusion von Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf bedarf in der Regel auch spezifische Formen der Ressourcenallokation. Ungleiches sollte demnach ungleich behandelt werden. Ein Beispiel für die Förderung einer inklusiven Berufsausbildung für heterogene Zielgruppen wird seit 2017 in München verfolgt (Stadt München 2016). Dort erhalten insgesamt zwölf berufliche Schulen mit Klassen in insgesamt 22 Ausbildungsberufen mit hoher Vertragslösungsquote, niedriger Prüfungserfolgsquote und hoher Fluktuation zusätzliche Ressourcen für die spezifische Förderung der Auszubildenden. Die Schulen entscheiden selbst über die Verwendung der Mittel und deren Umsetzung in Förderkonzepte. Sie führen dann beispielsweise Klassenteilungen durch, verstärken die Betreuung der Klassen im Rahmen von Teamteaching, ergänzen die Förderung durch Lern- und Sozialcoachings oder bieten zusätzlichen Fördergruppenunterricht für die Auszubildenden an.

In den betroffenen Klassen besteht in der Regel eine hohe Heterogenität hinsichtlich der in Kap. 3 skizzierten Dimensionen. So ist beispielsweise der Anteil von Auszubildenden mit Migrations- und Fluchthintergrund in den meisten Ausbildungsberufen sehr hoch. Eine Grenze erfährt der Ansatz dadurch, dass sich die Förderung ausschließlich auf den schulischen Teil der Ausbildung bezieht und Betriebe teilweise nicht bereit sind, ihre Auszubildenden über die vorgeschriebene Berufsschulzeit hinaus für die Durchführung von Fördermaßnahmen freizustellen.

Die Stadt München hat entschieden, den Ansatz u. a. auf vollzeitschulische Ausbildungsgänge in Berufsfachschulen sowie Berufsschulen mit Ausbildungsberufen auszudehnen, in denen eine hohe Heterogenität der Bildungsabschlüsse der Auszubildenden besteht (vgl. Stadt München 2018).

5.2 Verlängerung der Ausbildungszeit

Eine weitere mögliche Form des Umgangs mit heterogenen Ausbildungsvoraussetzungen im Rahmen einer inklusiven Berufsbildung besteht in der Differenzierung von Zeitbudgets. Während die Verkürzung von Ausbildungszeiten durchaus verbreitet ist, wird eine Verlängerung von Ausbildungszeiten aus guten Gründen sehr zurückhaltend eingesetzt. § 8(2) BBiG (2020) sieht vor, dass in Ausnahmefällen die zuständige Stelle auf Antrag der Auszubildenden die Ausbildungszeit verlängern kann, nachdem auch die Auszubildenden gehört wurden.

Wenn sich die Verlängerung der Ausbildungszeit als eine sinnvolle Option zur Gestaltung einer inklusiven Berufsausbildung bei heterogenen Ausbildungsvoraussetzungen zeigt, dann erscheint nicht zuletzt zur Vermeidung von Missbrauchsmöglichkeiten ein verbindlicher Rahmen erforderlich. Ein solcher Rahmen wurde in Österreich mit der sogenannten „Integrativen Berufsausbildung“ (Dornmayr 2019) geschaffen. „Demnach besteht die Möglichkeit, eine reguläre Ausbildung innerhalb eines verlängerten Zeitraums oder als Teilqualifizierung abzuschließen“ (Dorn-

mayr 2019, S. 4). In der Regel wird die Ausbildung um ein Jahr verlängert. Die Ausbildung erfolgt zu einem wesentlichen Teil inklusiv. Förderbedürftige Jugendliche sollen dann jedoch nicht verkürzt lernen und mit einem separaten Abschluss erlangen, sondern mehr und länger Unterstützung erfahren, um einen vollwertigen Abschluss zu erlangen. Die Lehrzeitverlängerung kann von jedem Ausbildungsbetrieb bzw. von besonderen überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen angeboten werden. 2018 befanden sich 5,9 Prozent aller Auszubildenden in Österreich in einer Ausbildung mit Lehrzeitverlängerung, ca. 73 Prozent davon in einem Unternehmen (Dornmayr 2019, S. 4). Die Zielgruppe für eine verlängerte Ausbildung ist durch das Gesetz genau begrenzt, so z. B. „Personen, die am Ende der Pflichtschule sonderpädagogischen Förderbedarf hatten und zumindest teilweise nach dem Lehrplan einer Sonderschule unterrichtet wurden, Personen ohne Schulabschluss, Behinderte“ (Dornmayr 2019, S. 4).

In eine ähnliche Richtung zielt ein sogenanntes „1 + 3 Kombimodell“, das von den IHK Coburg und München angeboten wird.

TABELLE 7 „1 + 3 Kombimodell“ einer gestreckten Ausbildung (in %)

Ausbildungsjahr	Anteil Sprachförderung u. a.	Anteil Berufsschulunterricht	Anteil betriebliche Ausbildung
1	40	20	40
2	30	30	40
3	20	20	60
4	20	20	60

Quelle: IHK München 2019 | BertelsmannStiftung

Dieses Modell richtet sich an Jugendliche mit mangelnden Sprachkenntnissen, konkret Geflüchtete, Neuzugewanderte und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Durch die Streckung der Ausbildung auf vier Jahre kann eine berufsbezogene Deutschförderung mit einer regulären du-

alen Ausbildung verknüpft werden. Formal wird die Ausbildung als eine Teilzeitausbildung durchgeführt, wobei die Auszubildenden aufgrund der zusätzlichen Förderung länger in der Berufsschule verbringen als die Auszubildenden mit einer regulären Ausbildungsdauer. Der Ausbildungsvertrag und die entsprechende Vergütung werden durch das Unternehmen für die gesamte Zeit des Kombimodells zur Verfügung gestellt.

5.3 Modulare Prüfungsstrukturen

In Kap. 4.2 wurde ausgeführt, dass die Struktur und Praxis der Ausbildungsabschlussprüfung in Deutschland es nicht zulässt, Teile des Ausbildungsberufsbilds auch einzeln zu prüfen, zu zertifizieren und – bei Nachweis bestehender Kompetenzen – auf die Prüfung anzurechnen. Dies führt dazu, dass bereits bestehende Kompetenzen etwa von Geflüchteten oder Studienaussteiger:innen nicht in der Prüfung angerechnet werden können. Nachfolgend wird die Prüfungspraxis in Deutschland skizziert und mit einem alternativen Prüfungsmodell in der Schweiz kontrastiert, das modulare Prüfungsstrukturen vorsieht.

Ein Charakteristikum der dualen Berufsausbildung in Deutschland besteht in der zentral in Verantwortung der zuständigen Stelle (Kammer) durchgeführten Ausbildungsabschlussprüfung. In einigen Ausbildungsberufen wurde eine sogenannte „Gestreckte Abschlussprüfung“ eingeführt, in der ein erster Prüfungsteil bereits etwa zur Hälfte der Ausbildung absolviert wird. Nach § 39(3) BBiG (2020) kann der drittelparitätisch zusammengesetzte Prüfungsausschuss „zur Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen gutachterliche Stellungnahmen Dritter, insbesondere berufsbildender Schulen, einholen.“ Ferner kann der Vorsitz des Prüfungsausschusses nach § 42 BBiG (2020) zur Vorbereitung der Beschlussfassung über die Noten zur Bewertung einzelner Prüfungsleistungen, der Prüfung insgesamt sowie über das Bestehen und Nichtbestehen der Abschlussprüfung

mindestens zwei Mitglieder mit der Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen beauftragen. Eine Anrechnung berufsschulischer Leistungsfeststellungen auf die Abschlussnote ist bislang nicht möglich.¹⁹

Die Teile der Abschlussprüfung sind in Zahl, Gegenstand und Form in der Ausbildungsordnung ausgewiesen. Beispielsweise sind im Ausbildungsberuf „Kaufmann/-frau für Büromanagement“ vier Prüfungsteile vorgeschrieben: 1. informationstechnisches Büromanagement (schriftlich, computerunterstützt), 2. Kundenbeziehungsprozesse (schriftlich), 3. Fachaufgabe in der Wahlqualifikation (fallbezogenes Fachgespräch), 4. Wirtschafts- und Sozialkunde (schriftlich).

Seit 2015 bieten Industrie- und Handelskammern für junge Erwachsene über 25 Jahre sogenannte „Teilqualifikationen (TQ)“ an. TQ sind abgegrenzte und bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb der curricularen Gesamtstruktur eines anerkannten Ausbildungsberufs. TQ sind einzeln zertifizierbar, auf dem Arbeitsmarkt verwertbar und decken in ihrer Summe einen Beruf ab. Jede TQ kann gegen ein Entgelt einzeln geprüft und zertifiziert werden. Nach dem erfolgreichen Absolvieren aller TQ eines Berufsbildes ist eine Anmeldung zur externen Abschlussprüfung möglich. Die absolvierten TQ werden aber nicht auf eine Abschlussprüfung angerechnet. Über eine erfolgreich absolvierte TQ wird kein Prüfungszeugnis, sondern eine Bescheinigung ausgestellt.

Mit der zwar in Einzelprüfungen aufgeteilten, prinzipiell zu einem Zeitpunkt am Ende der Ausbildung vorgesehenen und nach dem Prinzip „Wer lehrt, der prüft nicht!“ durchgeführten Abschlussprüfung wird der Anspruch verbunden, das ausgewiesene Leitziel der Berufsausbildung „berufliche Handlungsfähigkeit“ am besten überprüfen zu können.

Eine andere Prüfungsstruktur ist in der dualen Berufsausbildung der Schweiz implementiert. Tabelle 8 auf S. 41 zeigt beispielhaft die modulare Prüfungsstruktur am Beispiel der kaufmännischen Berufsausbildung.

Die Prüfung (bzw. das „Qualifikationsverfahren“ in der Terminologie der Schweiz) besteht aus insgesamt sechs Teilprüfungen im Betrieb und 25 Teilprüfungen in der Berufsschule, die über den Ausbildungszeitraum gestreckt sind. Dazu finden am Ende der Ausbildung fünf Prüfungen statt, die durch das Kantonale Bildungsamt (d. h. staatlich) organisiert werden und sich auf die Lernleistungen in den Lernorten beziehen. Der Anspruch einer lernortübergreifenden Einheitsprüfung wird demnach in der Schweiz nicht verfolgt.

Die IG Metall (2019) hat jüngst eine Idee zur Diskussion gestellt, die als eine Hinführung zu den schweizerischen Prüfungsstrukturen interpretiert werden kann. Demnach soll sich die „Duale Kompetenzprüfung“ in eine Abschlussprüfung und einen schulischen Kompetenznachweis gliedern. Die in der Regel zweiteilige Abschlussprüfung bei der zuständigen Stelle umfasst ausschließlich „authentische Prüfungen, die sich auf betriebliche Situationen und durchgeführte betriebliche Handlungen beziehen“ (IG Metall 2019, S. 7). Dazu schreiben die Auszubildenden zu den in der Ausbildungsordnung vorgeschriebenen „Handlungsfeldern“ Berichte, die vor der Prüfung dem Prüfungsausschuss vorzulegen sind. Der Prüfungsausschuss wählt einen oder mehrere Reporte für ein Fachgespräch aus, führt dieses mit dem Prüfling durch und bewertet auf dieser Grundlage die Handlungskompetenz des Prüflings. Neben Bericht und Fachgespräch können je nach Ausbildungsberuf noch weitere Instrumente einbezogen werden (z. B. Gesprächssimulationen, Arbeitsproben, Prüfungsstücke, schriftliche Ausarbeitungen). Der schulische Kompetenznachweis basiert auf schulischen Leistungsfeststellungen (z. B. Klassenarbeiten) zu einer festgelegten Zahl von „Kompetenzfeldern“. Er wird ausbildungsbegleitend nach ein-

¹⁹ Auf die Besonderheiten in Baden-Württemberg wird hier nicht eingegangen.

TABELLE 8 Modulare Prüfungsstruktur für den Ausbildungsberuf „Kaufmann/-frau EFZ“ (B-Profil) in der Schweiz

	Prüfungsfächer	1. Lehrjahr		2. Lehrjahr		3. Lehrjahr		Zeugnis		
		Berechnung	Gewicht							
Betrieblicher Teil	Arbeits- und Lernsituation (ALS)	ALS	ALS	ALS	ALS	ALS	ALS	Mittelwert der 6 ALS-Noten		1/2
	Prozesseinheiten (PE) überbetrieblicher Kurs – Kompetenznachweis (üK-KN)	über die gesamte Ausbildung insgesamt 2 PE oder 2 üK-KN						Mittelwert der 2 PE-Noten/ 2üK-KN		
	Berufspraxis schriftlich						QV	Note		1/4
	Berufspraxis mündlich						QV	Note		1/4
								Erfahrungs- note (ERFA)	Qualifikations- verfahren (QV)	Gewicht
Schulischer Teil	Information/Kommunikation/ Administration (IKA*) I				QV				100 %	1/7
	Information/Kommunikation/ Administration (IKA*) II	ERFA	ERFA	ERFA	ERFA			100 %		1/7
	Wirtschaft und Gesellschaft (W+G**) I						QV		100 %	1/7
	Wirtschaft und Gesellschaft (W+G**) II	ERFA	ERFA	ERFA	ERFA	ERFA		100 %		1/7
	Standardsprache	ERFA	ERFA	ERFA	ERFA	ERFA	ERFA QV	50 %	50 %***	1/7
	Fremdsprache	ERFA	ERFA	ERFA	ERFA	ERFA	ERFA QV	50 %	50 %****	1/7
	Projektarbeiten			V+V		SA		50 % Vertiefen und Vernetzen (V+V) 50 % selbständige Arbeit (SA)		1/7

Quelle: SBFI 2017; eigene Darstellung.

* IKA beinhaltet folgende Fächer: Textverarbeitung/Bürokommunikation, Wirtschaftssprache und Informatik.

** W+G beinhaltet folgende Fächer: Betriebs- und Rechtskunde, Rechnungswesen, Volkswirtschaftslehre, Staatskunde und Wirtschaftsgeografie.

*** Davon 60 % schriftlich, 40 % mündlich.

**** Davon 70 % schriftlich, 30 % mündlich.

| BertelsmannStiftung

heitlichen Standards festgestellt und geht in das Gesamtprüfungsergebnis ein (IG Metall 2019, S. 9). „Die Abschlussprüfung insgesamt besteht demnach aus dem Fachgespräch, dem ein ‚Report‘ zugrunde liegt, und dem Ergebnis der schulischen Leistungen, die mit Kompetenzen beschrieben werden. [...] Eine Gesamtnote wird nicht gebildet.“ (IG Metall 2019, S. 10)

werden. Gleichwohl bieten sich hier Ansatzpunkte für eine mögliche Weiterentwicklung, die auch die Flexibilität im Umgang mit heterogenen Ausbildungsvoraussetzungen einzelner Zielgruppen der Berufsausbildung erhöhten.

In der schweizerischen Prüfungspraxis und in dem Vorschlag der IG Metall sind modulare Strukturen ausgeprägt, die aber nicht mit der Möglichkeit von Teilanrechnungen verbunden

5.4 Zertifizierte Teilqualifikationen für Menschen mit Behinderung

Die Oberschwäbische Werkstätten GmbH (OWB) entwickelte gemeinsam mit der IHK Bodensee-Oberschwaben einen Ansatz, in dem Menschen mit Behinderungen (und in der zweiten Phase auch Geflüchtete, Langzeitarbeitslose sowie „bildungsferne Menschen“) über modulare Teilqualifikationen (TQ) schrittweise die beruflichen Handlungskompetenzen eines anerkannten Ausbildungsberufs erwerben können.²⁰ Bei den TQ handelt es sich entweder um Ausbildungsbausteine, die vom BIBB im Rahmen des Bundesprogramms „Jobstarter Connect“ entwickelt wurden, um Bausteine aus der Pilotinitiative der IHK-Organisation zur Zertifizierung von TQ oder um im Projekt selbst entwickelte Bausteine. In dem Projekt wurden TQ in den Bereichen Lagerlogistik, Metallverarbeitung, Einzelhandel, Gastronomie und Tischlerei angeboten.

Das Projekt geht zurück auf eine Initiative des Bildungswerks der Baden-Württembergischen Wirtschaft (Fachkräfteallianz Baden-Württemberg 2015, S. 57). Gemeinsam mit Südwestmetall wurden zunächst die beiden Berufe Maschinen- und Anlagenführer sowie der Industrieelektriker modularisiert und diese Module als zertifizierte Teilqualifikation etabliert. Bis 2015 konnten 275 Teilqualifikationen in Baden-Württemberg umgesetzt werden. Alle angebotenen Module schließen mit Prüfungen und Zertifikaten ab, die in allen Bundesländern von den jeweiligen Arbeitgeberverbänden und Bildungswerken anerkannt sind. Die Initiative soll auch Brücken zur Vollqualifizierung z. B. über die Externenprüfung bei den zuständigen Stellen bauen.

In dem Projekt der OWB wurde dieser Rahmen für die Gestaltung inklusiver Bildungsangebote für die oben skizzierten Zielgruppen genutzt. Die Inklusionsidee konkretisiert sich durch drei Ansätze: (1) Es erfolgt eine konsequente Orien-

tierung an den Ausbildungsinhalten der Regelberufe. „Von diesen sollte so viel wie möglich übernommen und mit so wenig sonderpädagogischer Unterstützung wie nötig begleitet werden“ (Heggenberger & Rüsing 2018, S. 153). (2) Ein Großteil der Maßnahme findet als Praktikum in Betrieben statt. (3) Es erfolgt keine Separierung der Zielgruppen, sondern im Rahmen einer Binnendifferenzierung erhalten die Lernenden punktuell die notwendige sonderpädagogische Unterstützung. Die Unterstützung bezieht sich dabei u. a. auf die Entwicklung geeigneter Lehrmaterialien (sprachlich angepasst, barrierefrei), Begleitung durch sonderpädagogisch qualifiziertes Personal und Begleitung in den betrieblichen Lern- und Arbeitsphasen.

Während der Ausbildung führen die Teilnehmenden ein Berichtsheft, das zur Beurteilung der Lernfortschritte dient und bei Erfolg zur Ausstellung eines IHK-Zertifikats über die jeweilige TQ führt. In der ersten Kohorte durchliefen 14 Personen eine Maßnahme. Elf von ihnen haben sie erfolgreich abgeschlossen, neun von ihnen wurden von den Praktikumsbetrieben in ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis übernommen. Ein Teilnehmer erhielt einen Ausbildungsvertrag, ein Absolvent kehrte in die Werkstatt zurück.

²⁰ Die Darstellungen in diesem Abschnitt stützen sich weitgehend auf Heggenberger & Rüsing 2018 sowie Fachkräfteallianz Baden-Württemberg 2015.

6 Resümee

In der Gesamtschau zeigt sich ein ambivalentes Bild: Während im Hinblick auf die primär unterschiedlichen Merkmale Migrationshintergrund, Fluchterfahrungen, Bildungsabschluss und Behinderungen/Benachteiligungen die Heterogenität der Auszubildenden deutlich zugenommen hat, werden die Gestaltungsstrategien im Umgang mit dieser Vielfalt in vielen Bereichen dem Anspruch einer inklusiven Berufsbildung noch nicht gerecht. Bei dieser Betrachtung stehen zum einen all diejenigen im Schatten, denen eine Einmündung in die Ausbildung nicht oder noch nicht gelungen ist und die im Vorhof der Ausbildung, dem Übergangssektor, „versorgt“ werden. Zum anderen wird das Auseinanderfallen von Bedarfslagen und die Zunahme atypischer Bildungsverläufe nicht als gesellschaftliche Entwicklung, sondern als individueller Sonderfall gesehen. Das ist für die Bildungspraxis in den Lernorten eine angemessene Perspektive: Hier gilt es, für die oder den einzelne:n Auszubildende:n eine Lösung zu finden, die den Ausbildungserfolg unter besonderen Voraussetzungen sichert.

Es ist jedoch nicht die angemessene Perspektive für die Berufsbildungspolitik, die das ganze System der Berufsbildung steuern und verantworten soll. Im Ganzen gesehen muss sie registrieren, dass die Heterogenität der Auszubildenden und der Ausbildungsaspirant:innen in vielen Dimensionen und Facetten zunimmt. Es geht um globale und gesellschaftliche Entwicklungen wie Migrationsbewegungen, soziale Polarisierungen, die Pluralisierung gesellschaftlicher Werte, den Bedeutungszuwachs von Integration und Inklusion, die Vielfalt der Schulformen und -abschlüsse und die Spreizung des Alters der Aus-

bildungsanwärter:innen, das offenere Bildungswahlverhalten und eine Akademisierung, die der Berufsbildung Teile ihrer bisherigen Zielgruppe zu entziehen droht.

Damit ist eine Berufsbildung konfrontiert, die ihre Ursprünge in der Industriegesellschaft hat, mit und in ihr maßgeblich ihre Strukturen und Prozeduren aufgebaut hat und diese Ende der 1960er-Jahre mit BBiG/HwO finalisiert hat. In dieser Zeit war die Welt der Ausbildung weniger bunt: Es gab eine exklusive Kanalisierung der unteren und mittleren Schulabschlüsse in die Ausbildung, eine geringe Einwanderungsquote und separate Bildungsangebote für Menschen mit Behinderung. Ausnahmen waren: Ausnahmen.

Gegenüber der zunehmenden Vielfalt der Ausbildungsanwärter:innen der folgenden Dekaden versucht die Berufsausbildung auf der ordnungspolitischen Ebene ihre Homogenität gegen die bunte Außenwelt durch Selektion zu bewahren. Entwicklungen außerhalb des Regel-Ausbildungssystems werden in separaten Strukturen wie dem Übergangssektor oder Ausbildungseinrichtungen für Menschen mit Behinderungen aufgefangen. Heterogenität erscheint aus dieser Perspektive als Defizit; das Wort von der „mangelnden Ausbildungsreife“ (der Jugendlichen, nicht der Betriebe oder Ausbildung selbst) macht Karriere. Die Strategie ist Externalisierung in Sondermaßnahmen für besondere Zielgruppen – entweder vor der Ausbildung, um sie auf den Stand der Regelanwärter:innen zu bringen, oder in der Ausbildung ausbildungsbegleitend bzw. separierend. Allein die institutionelle Form dieser Sondermaßnahmen beruht auf einer

unhaltbaren Unterstellung. Der Bedarf wird als Abweichung von der Regel, als vorübergehende Phase behandelt, dem dann im Rahmen von Sondermaßnahmen und mit Finanzierung außerhalb der staatlichen und weitgehend der betrieblichen Bildung entsprochen werden soll. Allein der gewaltige Aufwuchs der Budgets der Bundesagentur für Arbeit für diese „Maßnahmen“ widerlegt die Unterstellung.

Diese Strategie hat ihren Preis: Im Aufwuchs und in der Ausbreitung der Vorfeld- und Ergänzungsmaßnahmen zeigt sich, dass es bei „atypischen“ Auszubildenden nicht mehr um Ausnahmen geht. Die Summe der Ausnahmen wird zum Regelfall, der Typus des deutschen Realschülers ohne Migrationshintergrund findet sich in der Ausbildung in vielen Berufen und manchen Ballungsgebieten eher als Ausnahme denn als Regelfall. In dem Maße, in dem das eintritt, marginalisiert eine starre Berufsbildung nicht Jugendliche mit besonderen Merkmalen und Bedarfen, sondern sich selbst.

Die Prämisse der institutionalisierten Berufsbildung besteht darin, dass ihr Status und ihre Qualität von der Konservierung eines geschlossenen Systems abhängen würden. Das Gegenmodell wird immer noch in Zweifel gezogen, mehr noch: der Feindschaft gegen das Berufsprinzip gezogen. Das Gegenmodell ist: Öffnung gegenüber Heterogenität, Flexibilisierung der Strukturen, Individualisierung der Bildungswege in der Ausbildung und Anerkennung der Lernleistungen anderer Domänen im System der Berufsbildung. Dabei ist das ist nicht nur der Weg, auf dem Jugendliche mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen zu einem Berufsabschluss kommen können, sondern auch der Weg, auf dem die Zukunftssicherung der Berufsbildung selbst gelingt. Vielfalt und Divergenz marginalisieren bedeutet, die Berufsbildung marginalisieren, wenn die Ausnahmen überhandnehmen.

Das vorliegende Papier hat die Elemente von Reform in dieser Richtung skizziert und mit einigen Beispielen unterlegt. Es geht um

- die Bereitstellung einer hinreichenden Zahl von betrieblichen und – subsidiär – von überbetrieblichen Ausbildungsstellen im Rahmen einer Ausbildungsgarantie,
- zeitliche Flexibilität und Adaptionfähigkeit der Ausbildungsdauer je nach Bedarf und Voraussetzungen (und nicht nur orientiert am Bildungsabschluss),
- die Nutzung von Ausbildungsbausteinen in der Ausbildung und die Anrechnung von Lern- und Prüfungsleistungen aus der Ausbildung ohne Verzicht auf eine standardisierte anerkannte Abschlussprüfung durch die zuständigen Stellen,
- wo immer möglich um die Integration bisheriger Vorfeldmaßnahmen in die (dann gegebenenfalls verlängerte) Ausbildung,
- die Anerkennung von non-formal oder im Ausland erworbenen Kompetenzen in der Berufsausbildung (wie das in der Hochschulbildung mit einem KMK-Beschluss seit 2009 möglich ist) und um die Reduzierung der Hürden für die Externenprüfung.

Es bleibt zu hoffen, dass nicht nur Forderungen nach Inklusion, nach individualisierten Angeboten und didaktischen Konzepten für unterschiedliche Jugendliche in der Ausbildung lauter werden, sondern dass auch die dafür nötigen strukturellen Flexibilisierungen in Gesetzen und Programmen nach und nach Gestalt annehmen.

Literatur

- AGBB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). Bildung in Deutschland 2018. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- AGBB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Bildung in Deutschland 2020. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Allianz für Aus- und Weiterbildung (2019). Programmatik 2019–2021. Berlin.
- Arndt, I.; Neises, F.; Weber, K. (Hrsg.) (2018). Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis. Bonn.
- Backhaus, A. (2019). Offene Denkräume. Beilage „Schule und Erziehung“. Die Zeit v. 5.1.2019.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2018). Faktor Vielfalt – Die Rolle kultureller Vielfalt für Innovationen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2019). Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Bonn: BIBB.
- Beicht, U. & Walden, G. (2018). Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen mit Migrationshintergrund in vollqualifizierende Ausbildung. BIBB Report 6/2018.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019). Migrationsbericht 2018. Berlin.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2018). Die Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Band 18 der Reihe Berufsbildungsforschung. Berlin. URL: https://www.dzhw.eu/pdf/21/Berufsbildungsforschung_Band_18.pdf (15.9.2020).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2020). Berufsbildungsbericht 2020. Berlin.
- Burkard, C.; Euler, D.; Härle, N. & Severing, E. (2019). Alle Jugendlichen in Ausbildung bringen – wie geht das? Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung (DOI 10.11586/2019002).
- Destatis – Statistisches Bundesamt (2018). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2018. Fachserie 1 Reihe 2.2. URL: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Wanderungen/Tabellen/WanderungenAlle.html> (7.2.2020).
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.) (2019). Ausbildungsumfrage 2019. Berlin. URL: <https://www.dihk.de/resource/blob/10074/a34c93fa0d1ea9989fe37a357e9bd3dc/dihk-umfrage-ausbildung-2019--data.pdf> (09.12.2019).
- Dornmayr, H. (2019). Lehrzeitverlängerung in Österreich. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 5, S. 4–5.
- Ebbinghaus, M.; Beicht, U.; Gei, J. & Milde, B. (2014). Studienabbrecher für die duale Berufsausbildung gewinnen – Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung 2014. Bonn. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_22-0067_Ergebnisse_Studienabbrecher_fuer_duale_BA_gewinnen_20141208.pdf (15.9.2020).
- Enggruber, R. & Rützel, J. (2014). Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Enggruber, R. (2018). Reformvorschläge zu einer inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung. In: Arndt, I.; Neises, F.; Weber, K. (Hrsg.). Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Bielefeld: wbv. S. 27–37.
- Esser, H. (2009). Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten. Zeitschrift für Soziologie 38 (5): 358–378.
- Euler, D. & Severing, E. (2015). Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Euler, D. & Severing, E. (2017). Welche Berufsausbildungen sind durch akademische Bildungsangebote gefährdet? Indikatoren für eine Verschiebung von der Berufsausbildung in akademische Studienangebote. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Euler, D. & Hahn, A. (2019). Manual über Förderung in heterogenen Berufsschulklassen. Unveröffentlichtes Manuskript. Nürnberg/St. Gallen.
- Euler, D. & Frank, I. (2020). Strukturmodelle in der Berufsausbildung – zwischen stillen Veränderungen und lauten Widerständen. In: Krekel, E.; Frank, I.; Walden, G. (Hrsg.). Schlüsselthemen der beruflichen Bildung – Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Bonn: BIBB (im Druck).
- Fachkräfteallianz Baden-Württemberg (2015). Ziele, Bilanz und Maßnahmen. Stuttgart: Ministerium für Finanzen und Wirtschaft. URL: https://www.bw-i.de/fileadmin/user_upload/redbw-i/informationsmaterialien/karriere_in_baden-wuerttemberg/Fachkraefteallianz_BW_Ziele_Bilanz_und_Massnahmen_2015.pdf (7.1.2020).
- Fendel, T. & Romiti, A. (2016). Die Bedeutung von Bildung und Spracherwerb für die Arbeitsmarktintegration von Asylsuchenden. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 45 (1), S. 16–19.
- Gei, J. & Matthes, S. (2017). Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung – Welche Unterstützung wünschen sie sich? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 46 (2017) 4, S. 4–5.
- Gerhards, C.; Troltsch, K. & Walden, G. (2013). Jugendliche mit Hauptschulabschluss in der betrieblichen Berufsausbildung: Wer bildet sie (noch) aus, welche Erfahrungen gibt es und wie können ihre Chancen verbessert werden? *BiBB Report 22/2013*.
- Granato, M. (2017). Bildungsaspirationen, Bildungskapital und Qualifizierungsbedarfe (junger) Geflüchteter. In: Granato, M. & Neises, F. (Hrsg.). *Geflüchtete und berufliche Bildung*. Bonn: BIBB. S. 25–34.
- Granato, M. & Junggeburth, C. (2017). Geflüchtete in Deutschland – Rechtliche Rahmenbedingungen und sozio-demografische Aspekte. In: Granato, M. & Neises, F. (Hrsg.). *Geflüchtete und berufliche Bildung*. Bonn: BIBB. S. 12–17.
- Granato, M. & Neises, F. (2017). Fluchtmigration und berufliche Bildung. In: Granato, M. & Neises, F. (Hrsg.). *Geflüchtete und berufliche Bildung*. Bonn: BIBB. S. 6–11.
- Gutschow, K. & Jörgens, J. (2018). Herausforderungen bei der Einführung von Verfahren zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens in Deutschland. Ergebnisse eines Szenario-Delphis. Report 1/2018. Bonn: BIBB.
- Heggenberger, B. & Rüsing, K. M. (2018). Zertifizierte Teilqualifikationen – ein Beitrag zu inklusiver Ausbildung und Beschäftigung. In: Arndt, I.; Neises, F. & Weber, K. (Hrsg.). *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf*. Bonn: BIBB. S. 151–160.
- Hemkes, B. (2019): Angebote der Berufsbildung für Studienaussteigende. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. Heft 5. S. 43–47.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität*. 3. Aufl. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Heublein, U.; Ebert, J.; Hutzsch, C.; Isleib, S.; König, R.; Richter, J. & Woisch, A. (2017). Zwischen Studierwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. (Forum Hochschule 1|2017). Hannover: DZHW.
- Heublein, U. & Schmelzer, R. (2018). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen – Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016. *DZHW-Projektbericht*. URL: https://www.dzhw.eu/pdf/21/studienabbruchquoten_absolventen_2016.pdf (15.9.2020).
- IG Metall (2019). Die Duale Kompetenzprüfung. Konzept zur Weiterentwicklung der Abschlussprüfung zu einem Kompetenznachweis für die Lernorte Schule und Betrieb. Frankfurt: IG Metall. URL: https://wap.igmetall.de/docs_Duale_Kompetenzpruefung_Langfassung_coa0d2a45a0e13c11d72ca159d7ba82d771dcff6.pdf (3.1.2020).
- IHK München (2019). *Kombimodell. Das neue Ausbildungsformat*. URL: <https://www.ihk-muenchen.de/ausbildung/integration/kombimodell/> 15.9.2020).
- Kis, V. & Windisch, H. C. (2018). *Making skills transparent: Recognising vocational skills acquired through workbased learning*. OECD Education Working Papers No. 180. Paris: OECD.
- Kroll, S. & Uhly, A. (2018). *Ausländische Auszubildende in der dualen Ausbildung: Einmündung und Ausbildungserfolg*. Bonn: BIBB.
- Matthes, S.; Eberhard, V.; Gei, J.; Borchardt, D.; Christ, A.; Niemann, M.; Schratz, R.; Engelmann, D. & Pencke, A. (2018). *Junge Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung – Ergebnisse der BA/BIBB-Migrationsstudie 2016*. Bonn.
- Maier, T.; Neuber-Pohl, C.; Malinowski, M.; Quack, L.; Wolter, M.; Sonnenburg, A.; Söhnlein, D. & Zika, G. (2016). *Ergebnisse der BIBB-IAB Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen*. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht*. Bonn, S. 268–294.

- Méliani, K.; Mokhonko, S. & Nickolaus, R. (2019). Duale Maßnahmen und individuelle Förderung im Übergangssystem und ihre Effekte auf die Übergangswahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Ausbildung und weiterführende Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2, S. 218–253.
- Neugebauer, M.; Heubleich, U. & Daniel, A. (2019): Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. H. 22/5. S. 1.025–1.046.
- Niehaus, M.; Kaul, T.; Friedrich-Gärtner, L.; Klinkhammer, D. & Menzel, F. (2012). Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Arbeit und Beruf. Reihe: *Berufsbildungsforschung Bd. 14*. Bonn, Berlin.
- Oehme, A. (2016). Der sozialpädagogische Blick auf (mehr) Inklusion in der beruflichen Bildung. In: Bylinski, U. & Rützel, J. (Hrsg.). *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 43–56.
- Pätzold, G.; Drees, G. & Thiele, H. (1998). *Kooperation in der beruflichen Bildung, Zur Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Prakopchik, Y. (2017). Bestehende Möglichkeiten der Flexibilisierung beruflicher Ausbildung. In: Granato, M. & Neises, F. (Hrsg.). *Geflüchtete und berufliche Bildung*. Bonn: BIBB. S. 74–78.
- SBFi (2017). *Verordnung über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ)*. URL: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20112203/index.html> (4.11.2020)
- Schuetze, H. & Slowey, M. (ed.) (2012). *Global perspectives on higher education and lifelong learners: international perspectives*. Abington Oxon: Routledge.
- Schwarz, H.; Bretschneider, M.; Schröder, J.; Weber-Höller, R.; Rak, S. & Christ, N. (2015). *Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System, Forschungsprojekt 4.2.381, Abschlussbericht*, Bonn: BIBB. URL: https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_42381.pdf (2.1.2020).
- Seeber, S.; Wieck, M.; Baethge-Kinsky, V.; Boschke, V.; Michaelis, C.; Busse, R. & Geiser, P. (2019). *Ländermonitor berufliche Bildung 2019*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Seyd, W. & Schulz, K. (2012). *Teilnehmer-Eingangsvoraussetzungen bei BvB-Maßnahmen und Ausbildungen in Berufsbildungswerken*. Hamburg.
- Spiewak, M. (2011). *Keine Angst vor Vielfalt*. Interview mit Andreas Helmke. *Die Zeit* Nr. 51 v. 15.12.2011.
- Spiewak, M. (2019). *Schneller Deutsch lernen*. *Die Zeit* Nr. 51 v. 5.12.2019. S. 47–48.
- Stadt München (2016). *Bedarfsorientierte Budgetierung für ausgewählte städtische berufliche Schulen*. München: Pädagogisches Institut. URL: <https://www.pi-muenchen.de/wp-content/uploads/2019/06/Einfuehrung-an-ausgewaehlten-Berufsschulen.pdf> (7.1.2019).
- Stadt München (2018). *Ausweitung der bedarfsorientierten Budgetierung für ausgewählte städtische berufliche Schulen mit Schwerpunkt Heterogenität*. München: Pädagogisches Institut. URL: <https://www.pi-muenchen.de/wp-content/uploads/2019/06/Ausweitung-auf-berufliche-Schulen-mit-heterogener-Schuelerschaft.pdf> (7.1.2019).
- SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2018). *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen*. Studie des SVR-Forschungsbereichs 2018-1. Berlin. URL: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2018/Maerz/SVR-FB_Bildungsintegration.pdf (15.9.2020).
- Tenorth, H.-E. (2013). *Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas*. In: Baumert, J. et al. (Hrsg.). *Inklusion (6-14)*. *Schulmanagement Handbuch 146*. München.
- Titzmann, P. F. & Silbereisen, R. K. (2012). *Acculturation or Development? Autonomy Expectations Among Ethnic German Immigrant Adolescents and Their Native German Age-Mates*. *Child Development*, 83(5), 1.640–1.654.
- Titzmann, Peter & Schlesier-Michel, Andrea & Silbereisen, Rainer. (2010). *Inter-ethnic contact and socio-cultural adaptation of immigrant adolescents in Israel and Germany*. *ISSBD Bulletin*. 58. 13–17.
- Troltsch, K.; Gerhards, C. & Mohr, S. (2012). *Vom Regen in die Traufe? Unbesetzte Ausbildungsstellen als künftige Herausforderung des Ausbildungsstellenmarktes*. BIBB-Report 19/2012.

Die Autoren



Prof. Dr. Dieter Euler studierte Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftspädagogik und Sozialphilosophie in Trier, Köln und London. Seit Oktober 2000 ist er Pro-

fessor für Wirtschaftspädagogik und Bildungsmanagement an der Universität St. Gallen.

Zuvor war er an der Universität Potsdam (1994–1995) und an der Universität Erlangen–Nürnberg (1995–2000) tätig. Dieter Euler nimmt zahlreiche Funktionen in internationalen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Organisationen wahr. Ein Schwerpunkt seiner international ausgerichteten Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten liegt in der Reform von Berufsbildungssystemen.



Prof. Dr. Eckart Severing studierte Soziologie und Politikwissenschaft in Erlangen und hat im Jahr 2000 in Hamburg habilitiert. Er lehrt an der Universität Erlangen–Nürnberg.

Eckart Severing wirkt in einer Reihe von Gremien und Organisationen der Berufsbildung mit. Schwerpunkte seiner wissenschaftlichen Arbeit sind Strukturen der Berufsbildung, europäische Berufsbildungspolitik sowie das informelle berufliche Lernen und seine Zertifizierung.

Summary

Dealing with heterogeneity is regarded as one of the main challenges in vocational training today. This is due, in part, to the integration of new target groups that were less considered to date: young people with poorer school qualifications, or those with a migration background. However, diversity should be considered an opportunity and be taken up in a constructive and more formative manner.

The goals of this shaping of heterogeneity are both the promotion of human resources and the social and societal integration of young people. In order to achieve these goals in vocational education and training, certain dimensions of heterogeneity are considered particularly relevant and are presented here. These include migration background, escape experiences, disabilities and various educational qualifications. These dimensions can be interlinked as well as related to other characteristics.

Possible design approaches are differentiated into three levels:

- individual support and didactic-methodological design (micro-level)
- curricular design (meso-level)
- design of institutional-political framework conditions (macro-level)

The options are illustrated on the basis of examples. The required reforms within the vocational training system are also addressed.

Impressum

© November 2020 Bertelsmann Stiftung

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0
www.bertelsmann-stiftung.de

Verantwortlich

Claudia Burkard
Naemi Härle

Autoren

Prof. Dr. Dieter Euler
Prof. Dr. Eckart Severing

Lektorat

Katja Lange, richtiggut.com

Grafikdesign

Nicole Meyerholz, Bielefeld

Bildrechte

Titelbild: © Valeska Achenbach in
Zusammenarbeit mit „the white elephant“

Porträt Claudia Burkard: © Steffen Krinke

Porträt Dieter Euler: © privat

Porträt Eckart Severing: © privat

Diese Publikation ist online abrufbar unter
<http://dx.doi.org/10.11586/2020016>

Zitiervorschlag:

Euler, Dieter und Eckart Severing (2020): Heterogenität
in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten.

Gütersloh: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Verfügbar unter:
[www.chance-ausbildung.de/heterogenitaet/hintergru-
ende](http://www.chance-ausbildung.de/heterogenitaet/hintergruende)



Weitere Informationen erwünscht

Wenn Sie regelmäßig per E-Mail alle wichtigen Informationen rund um Chance Ausbildung (z. B. Studien, Veranstaltungen, Newsletter) erhalten möchten, können Sie sich hier anmelden:
www.b-sti.org/ausbildung



Alle Jugendlichen in Ausbildung bringen – wie geht das?
In der Neuauflage des Konzeptpapiers „Alle Jugendlichen in Ausbildung bringen – wie geht das?“ werden die zentralen Gestaltungsfaktoren ergänzender, öffentlich geförderter Ausbildungsstellen dargestellt. Beispiele – unter anderem die Ausbildungsgarantie in Österreich – illustrieren verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten.

www.chance-ausbildung.de/ausbildungsangebot/konzept/update
DOI 10.11586/2020053



Die Ausbildungsgarantie in Österreich
Funktionsweise, Wirkungen, Institutionen – 2020
Mehr Jugendliche denn je laufen aufgrund von Corona Gefahr, bei der Ausbildungsplatzsuche nicht zum Zuge zu kommen. Kann die Ausbildungsgarantie in Österreich als Vorbild dienen?

www.chance-ausbildung.de/ausbildungsgarantie_oesterreich
DOI 10.11586/2020051



Digitalisierung in der beruflichen Bildung – drängender denn je!
Thesen aus der Initiative „Chance Ausbildung“ – 2020
Wie lassen sich die Herausforderungen der Digitalisierung meistern und zugleich die Chancen für die berufliche Bildung nutzen? Die Initiative „Chance Ausbildung“ formuliert zehn Thesen.

www.chance-ausbildung.de/digitalisierung/thesen
DOI 10.11586/2020015

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0

Claudia Burkard
Project Manager
Programm Lernen fürs Leben
Telefon +49 5241 81-81570
claudia.burkard@bertelsmann-stiftung.de

www.bertelsmann-stiftung.de