

(Flucht-)Migration ist ein relevantes Thema, das im Einwanderungsland Deutschland nicht nur zu Zeiten von Migrations-Peaks gegenwärtig ist. Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer sowie bildungspolitischer Perspektive stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach der schulischen und beruflichen Integration von jungen Geflüchteten. In der empirischen Abschlussarbeit wurden die Herausforderungen junger Geflüchteter in dualen Ausbildungsgängen, z. B. sprachliche Barrieren, untersucht und der Nachteilsausgleich als vermeintlicher Lösungsansatz genauer betrachtet. Hierzu wurden Stakeholder aus politisch-administrativen und praktischen Settings der beruflichen Bildung in insgesamt sechs Expertinnen- und Experteninterviews befragt. Die Auswertung der explorativen Daten erfolgte mittels Grounded Theory nach Strauss und Corbin. Die Ergebnisse zeigen, dass eine systematische Öffnung des Nachteilsausgleichs für Geflüchtete nicht zielführend zum Erfolg in Prüfungen beitragen würde – was auch durch die heterogene Ausgangssituation Geflüchteter bedingt ist. Vielmehr bedarf es begleitend während der gesamten Ausbildung einer Sprachförderung, die auch die Besonderheit von Prüfungssprache berücksichtigt. Neben diesem zentralen Ergebnis werden weitere Handlungsoptionen aus Perspektive der einbezogenen Akteurinnen und Akteure aufgezeigt, die im Sinne einer inklusiven Bildung allen Auszubildenden zu Gute kommen könnten.

In den „Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ werden wissenschaftliche Untersuchungen aus dem Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Osnabrück veröffentlicht. Hierunter fallen herausragende studentische Abschlussarbeiten (Bachelor- und Masterarbeiten), Forschungsberichte, Working Papers oder weitere wissenschaftliche Beiträge. Das Ziel der Schriftenreihe liegt in der zeitnahen und leicht zugänglichen Publikation relevanter Forschungsergebnisse im Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Lea Bartsch
Der Nachteilsausgleich als Unterstützung für Geflüchtete in der dualen Ausbildung

Vol. 6

Osnabrücker Schriften zur
Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Lea Bartsch

Der Nachteilsausgleich als Unterstützung für Geflüchtete in der dualen Ausbildung?

Eine qualitative Analyse

Vol. 6

**Osnabrücker Schriften zur
Berufs- und Wirtschaftspädagogik**

Volume 6

In den „Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ werden wissenschaftliche Untersuchungen aus dem Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Osnabrück veröffentlicht. Hierunter fallen herausragende studentische Abschlussarbeiten (Bachelor- und Masterarbeiten), Forschungsberichte, Working Papers oder weitere wissenschaftliche Beiträge. Das Ziel der Schriftenreihe liegt in der zeitnahen und leicht zugänglichen Publikation relevanter Forschungsergebnisse im Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Weitere Bände in der Reihe https://www.bwp.uni-osnabrueck.de/forschung/reihen_herausgeberschaften/osnabruecker_schriften_zur_berufs_und_wirtschaftspaedagogik.html



Thomas Bals ist Professor für Berufspädagogik an der Universität Osnabrück und seit 2021 Herausgeber der Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik



Dr. Janika Grunau ist Vertretungsprofessorin für Berufspädagogik an der Universität Osnabrück und seit 2021 Herausgeberin der Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik



Silke Lange ist Juniorprofessorin für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Osnabrück und seit 2020 Herausgeberin der Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik



Dietmar Frommberger ist Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Osnabrück und seit 2020 Herausgeber der Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Lea Bartsch

Der Nachteilsausgleich als Unterstützung für Geflüchtete in der dualen Ausbildung?

Eine qualitative Analyse



Lea Bartsch, M.Ed.
Universität Osnabrück
lea.bartsch@uni-osnabrueck.de

Diese Arbeit wurde im Dezember 2019 an der Universität Osnabrück als Masterarbeit im Studiengang *Lehramt an berufsbildenden Schulen* eingereicht.

CC-BY-SA

2022 Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Osnabrück

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliographie.

Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.de> abrufbar

ISSN: 2627-9282

Vorwort

Junge Menschen mit Fluchterfahrung gelten als relevante Zielgruppe für die berufliche Bildung. Mit ihrer Ausbildung ist zum einen die Hoffnung verbunden, Integrationsprozesse anzustoßen und zu fördern. Zum anderen werden die jungen Menschen als bedeutsame Ressource für den Arbeitsmarkt gesehen: Vor dem Hintergrund des zunehmenden Fachkräftebedarfs in einigen Branchen wird mit der Ausbildung junger Geflüchteter die Zielsetzung verbunden, das sogenannte ‚skills gap‘ auch mittel- und langfristig zu schließen.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung stehen eben jene Geflüchtete im ausbildungsfähigen Alter, die sich als keine in sich geschlossene, homogene Gruppe darstellen lassen. Vielmehr zeigt sich, dass die Voraussetzungen, die Vorbildung sowie die Sprachkenntnisse voneinander abweichen. Letztere gelten als besonders bedeutsam für den erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung.

Die Arbeit befasst sich mit der Frage, inwiefern bestehende Maßnahmen zur Sprachförderung in der dualen Berufsausbildung durch einen Nachteilsausgleich ergänzt werden sollten, um Geflüchtete beim erfolgreichen Berufsausbildungsabschluss zu unterstützen. Befragt wurden hierzu Expertinnen und Experten aus politisch-administrativen und praktischen Settings der beruflichen Bildung (z. B. Agentur für

Arbeit, Handwerkskammer, Industrie- und Handelskammer, Caritas). Als Forschungszugang dient ein qualitativ-interpretatives Verfahren, die Ergebnisauswertung erfolgt mittels Grounded Theory nach Strauss und Corbin.

Anhand systematischer Analysen gelingt es der Autorin, unterschiedliche Positionen und Sichtweisen der Stakeholder herauszuarbeiten. Summa summarum zeigen die Ergebnisse, dass ein Nachteilsausgleich für die meisten Geflüchteten vermutlich keine ausreichende Unterstützung darstellen würde. Zusätzlich relevant seien ein zielführendes Konzept im Hinblick auf die Ausbildungsduldung, die gezielte Ausbildung berufsbildender Lehrkräfte hinsichtlich Sprachförderung im Unterricht sowie die adäquate Vorbereitung auf die in der Zwischen- und Abschlussprüfung verwendete Prüfungssprache.

Mit dem Zugang und den Ergebnissen leistet die Arbeit einen wichtigen Beitrag zur Diskussion um die Berufsbildung von jungen Menschen mit Fluchterfahrung und gibt Einblicke in die Rezeption von Stakeholdern aus Politik, Administration und Praxis. Die sprachliche Kompetenz – so bestätigt auch die vorliegende Untersuchung – stellt einen Schlüssel zur beruflichen Bildung und somit auch zur Integration junger Geflüchteter dar.

Osnabrück, im Januar 2022
Dr. Janika Grunau
für das Herausgeberteam

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	III
Tabellenverzeichnis.....	V
1 Einleitung.....	1
2 Theoretischer Hintergrund und konzeptioneller Rahmen	10
2.1 Geflüchtete in der dualen Berufsausbildung ...	10
2.1.1 Zugang zu und Relevanz von dualer Aus- bildung.....	17
2.1.2 Aktuelle Zahlen und Prognosen.....	27
2.1.3 Allgemeine Unterstützungsbedarfe und - angebote	35
2.2 Sprachkompetenz in der dualen Ausbildung...	43
2.2.1 Sprachkompetenz im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.....	45
2.2.2 Sprachliche Register.....	55
2.2.3 Maßnahmen zur Sprachförderung und Nachteilsausgleich	63

3	Zusammenführung des Erkenntnisinteresses als Zwischenfazit.....	81
4	Methodologischer und methodischer Rahmen.....	87
4.1	Methodologische und methodische Einordnung	87
4.2	Entwicklung und Darstellung des Erhebungs- instruments.....	94
4.3	Forschungsethik.....	104
4.4	Feldzugang.....	112
4.5	Theoretisches Sampling und Durchführung der Erhebung.....	117
4.6	Beschreibung des Analyse- und Auswertungs- verfahrens mit dem Forschungsstil der Grouned Theory.....	124
5	Auswertung und Ergebnisse.....	136
6	Methoden- und Ergebnisdiskussion.....	210
7	Fazit und Ausblick.....	232
	Literaturverzeichnis.....	240
	Anhang	285

Abkürzungsverzeichnis

abH	Ausbildungsbegleitende Hilfen
AsA	Assistierte Ausbildung
AsylG	Asylgesetz
AufenthG	Aufenthaltsgesetz
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BDS	Berufsverband Deutscher Soziologinnen und Soziologen
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DGS	Deutsche Gesellschaft für Soziologie
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DSGVO	Datenschutz-Grundverordnung
DUK	Deutsche UNESCO-Kommission
EQ	Einstiegsqualifizierung

GER	Gemeinsame Europäische Referenzrahmen
GFK	Genfer Flüchtlingskonvention
GG	Grundgesetz
GT	Grounded Theory
GTM	Grounded Theory Methodologie
HWK	Handwerkskammer
HwO	Handwerksordnung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsfor- schung
IHK	Industrie- und Handelskammer
IP	Interviewpartnerinnen und -partner
KKA	Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife
MK	Niedersächsisches Kultusministerium
NSchG	Niedersächsisches Schulgesetz
NTA	Nachteilsausgleich
NUiF	NETZWERK Unternehmen integrieren Flüchtlinge
SES	Senior Experten Service
SGB	Sozialgesetzbuch
UNHCR	United Nations High Commissioner for Re- fugees (Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen/Hochkommissariat für Flüchtlinge der Vereinten Nationen)

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ausbildungsstellenbewerberinnen und - bewerber im Kontext Fluchtmigration der BA-Ausbildungsmarktstatistik der Jahre 2016-2018.....	29
Tabelle 2: Herausforderungen für Unternehmen bei der Integration Geflüchteter	39
Tabelle 3: Durchschnittliche Teilnahme von Aus- zubildenden im Kontext Fluchtmigration an den Maßnahmen Ausbildungsbeglei- tende Hilfen und Assistierte Ausbildung für die Jahre 2016-2018.	68
Tabelle 4: Legende zur Farbcodierung interviewter Akteurinnen und Akteure.....	137
Tabelle 5: Subkategorien 1 und 2 der Oberkategorie 1 Bewerten von Deutschkenntnissen für und in der Ausbildung.....	138
Tabelle 6: Subkategorien 3 und 4 der Oberkategorie 1 Bewerten von Deutschkenntnissen für und in der Ausbildung.....	141
Tabelle 7: Subkategorien 5 und 6 der Oberkategorie 1 Bewerten von Deutschkenntnissen für und in der Ausbildung.....	142
Tabelle 8: Subkategorien 1-3 der Oberkategorie 2 Bewältigen der Ausbildung vor dem Hintergrund besonderer Konfrontationen.	146

Tabelle 9: Subkategorien 1-3 der Oberkategorie 3 Bewältigen der Prüfungssituation vor dem Hintergrund besonderer Belastungen.....	150
Tabelle 10: Subkategorien 1 und 2 der Oberkategorie 4 Aufenthaltsstatus Ausbildungsduldung - sinnvoll in Theorie der Migrationspolitik und Praxis des Berufsbildungssystems?.....	154
Tabelle 11: Subkategorien 1 und 2 der Oberkategorie 5 Bestehende Diskrepanzen zwischen dem Herkunfts- und Zufluchtland.....	157
Tabelle 12: Subkategorie 1 der Oberkategorie 6 Sprachfördermaßnahmen - aktive Unterstützungsleistung oder vorgeschobene Symbolpolitik?.....	162
Tabelle 13: Subkategorie 2 der Oberkategorie 6 Sprachfördermaßnahmen - aktive Unterstützungsleistung oder vorgeschobene Symbolpolitik?.....	168
Tabelle 14: Subkategorie 3 der Oberkategorie 6 Sprachfördermaßnahmen - aktive Unterstützungsleistung oder vorgeschobene Symbolpolitik?.....	177
Tabelle 15: Subkategorie 1 der Oberkategorie 7 Öffnen des Nachteilsausgleichs als Lösungsstrategie zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen?.....	182
Tabelle 16: Subkategorie 2 der Oberkategorie 7 Öffnen des Nachteilsausgleichs als Lösungs-	

	strategie zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen?.....	191
Tabelle 17:	Kriterien zur Datenauswertung der Oberkategorie 8 Bewerten der Handlungsstrategien der Akteurinnen und Akteure	200
Tabelle 18:	Eigenschaften und Dimensionen der Kernkategorie Konsensualer Dissens.....	204

Kapitel 1

Einleitung

Seit 2012 steigt die Zahl der Menschen, die sich weltweit auf der Flucht befinden. Die United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) zählt dazu Binnenvertriebene, die innerhalb ihres Herkunftslandes Schutz suchen, Flüchtlinge, die sich aktuell auf der Flucht über Staatsgrenzen hinweg befinden sowie Asylsuchende, deren Asylantrag im Zufluchtsland bereits bearbeitet wird (vgl. UNHCR, 2019, S. 5). Im Jahr 2015 waren insgesamt 65,3 Mio. Menschen auf der Flucht, darunter 21,3 Mio. Flüchtlinge und 3,2 Mio. Asylbewerberinnen und -bewerber (vgl. UNHCR, 2016, S. 2). In diesem Zeitraum wurden in Deutschland 441.899 Erst-Asylanträge gestellt (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF], 2019a, S. 5). Ein Jahr später stieg die Zahl der Flüchtlinge auf 22,5 Mio. an (vgl. UNHCR, 2017, S. 2). In Deutschland wurden 722.370 Erst-Asylanträge gestellt – so viele wie nie zuvor seit 1953 (vgl. BAMF, 2019a, S. 5).

Dabei waren die Asylantragstellerinnen und -steller in Deutschland im Jahr 2016 am häufigsten Angehörige folgender Staaten: Syrien (36,9 %), Afghanistan (17,6 %), Irak (13,3 %). Die Antragstellerinnen und -steller waren

insgesamt und in den Altersgruppen bis 60 Jahre mehrheitlich männlich. Auffällig war das junge Alter der Zufluchtsuchenden: 36,2 % waren jünger als 18 Jahre, weitere 23,5 % waren zwischen 18 und 24 Jahren alt, 14,1 % waren zwischen 25 und 30 Jahren (vgl. BAMF, 2017, S. 20f.). Demnach war mehr als die Hälfte der Geflüchteten jünger als 25 Jahre und somit z. T. in einem schulpflichtigen und z. T. in einem ausbildungsfähigen Alter.

Im Rahmen dieser Arbeit wird die Gruppe der Geflüchteten im ausbildungsfähigen Alter in den Fokus gerückt. Der für sie notwendige Zugang zum beruflichen Bildungssystem und zum Ausbildungs- bzw. später Arbeitsmarkt wird als „Schlüssel zur Integration“ (Granato et al., 2016, S. 9) bezeichnet. Deshalb wird ihre berufliche Qualifikation im gesamtgesellschaftlichen Diskurs als zentrale Anforderung und zugleich Chance benannt (vgl. u. a. Braun/Lex, 2016, S. 6; Flake et al., 2017a, S. 4). Als Herausforderung stellt sich dabei dar, dass sowohl das Bildungsniveau als auch die Deutschkenntnisse dieser Gruppe als heterogen zu bezeichnen sind (vgl. Brücker/Rother/Schupp, 2018, S. 7ff.). Gleichzeitig ist jedoch die Bildungsmotivation hoch, was sich u. a. darin zeigt, dass knapp zwei Drittel einen beruflichen Abschluss anstreben (vgl. ebd., 2018, S. 10). Daher war bereits frühzeitig davon auszugehen, dass die Einmündung dieser Personengruppe in das Berufsbildungssystem

und somit auch in die duale Ausbildung zunehmen wird (vgl. u. a. Zika/Maier/Mönning, 2017, S. 13f.; Gerhards, 2018, S. 5). Aktuelle Zahlen bestätigen die Annahmen: Sowohl die Anzahl der registrierten geflüchteten Bewerberinnen und Bewerber bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) für eine duale Ausbildung nimmt zu (vgl. BA, 2018a, S. 11; BA, 2019, S. 11) als auch die Zahl derer, die in eine duale Ausbildung einmünden (vgl. Dionisius/Oeynhaus/Neises, 2019, S. 4). Wie genau sich die Ausbildungsverläufe nach Eintritt in eine Ausbildung darstellen, ist noch nicht vollständig absehbar (vgl. Kroll/Uhyl, 2018, S. 36), denn die Forschungserkenntnisse zur beruflichen (Aus-)Bildung Geflüchteter sind bisher gering (vgl. Granato/Neises, 2017, S. 7).

Um einen Wissenszuwachs in der Forschungslandschaft junger Geflüchteter in der dualen Ausbildung zu generieren, setzt die vorliegende Masterarbeit an der bereits bestehenden Kenntnis an, dass Sprache und Sprachförderung eine wesentliche Grundlage bzw. Grundvoraussetzung für berufliche Bildung sind (vgl. Schultz, 2015, S. 5). Aus diesem Grund gibt es eine Vielzahl bestehender Sprachfördermaßnahmen, die von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren angeboten werden (vgl. Flake/Jambo, 2018, S. 132). Zwar weist dies auf ein wertzuschätzendes Engagement aller hin, doch wird zu selten berücksichtigt, dass das

Sprachniveau für eine Ausbildung bzw. einen Beruf so hoch ist, dass das Erreichen sowohl Zeit als auch hohe Anstrengungen der Lernenden erfordert (vgl. Thomas, 2018, S. 1). Das rahmende Thema der Arbeit lautet daher: *Unterstützungsmaßnahmen für Geflüchtete in der dualen Berufsausbildung – eine kritische Analyse zu bestehenden Sprachfördermaßnahmen*. Denn das von Thomas dargestellte Defizit spiegelt sich in ersten Erfahrungen zu Geflüchteten in dualen Ausbildungen wider. Diese zeigen, dass die Geflüchteten z. T. an den Rahmenbedingungen scheitern. Das sprachliche Anforderungsniveau in Klausuren und Prüfungen ist zu hoch und die Zeit zu begrenzt. Aus diesem Grund wird die Öffnung des Nachteilsausgleichs (NTA) für Geflüchtete diskutiert (vgl. Der Paritätische Gesamtverband, 2018, S. 9ff.), der bisher dazu dient, die besonderen Verhältnisse von Menschen mit Behinderungen in Ausbildung bei beispielsweise Prüfungen zu berücksichtigen (vgl. Berufsbildungsgesetz [BBiG] § 65 Abs. 1; Handwerksordnung [HwO] § 42l Abs. 1). Aus rechtlicher Perspektive scheint eine Öffnung des NTA für Geflüchtete nicht möglich zu sein – wenngleich ihnen das Instrument neben den Sprachfördermaßnahmen möglicherweise Hilfestellungen beim Bestreiten der herausfordernden Rahmenbedingungen einer dualen Berufsausbildung leisten könnte. Die zu bearbeitende Forschungsfrage lautet daher:

Inwiefern sollten bestehende Maßnahmen zur Sprachförderung in der dualen Berufsausbildung durch die Öffnung des Nachteilsausgleichs ergänzt werden, um Geflüchtete beim erfolgreichen Berufsausbildungsabschluss zu unterstützen?

Demnach setzt die Arbeit wie beschrieben an bestehenden Kenntnissen an und versucht weiterführend durch einen empirischen Forschungsprozess mit beteiligten Akteurinnen und Akteuren des Berufsbildungssystems, den subjektiven Sinn der in der Fragestellung skizzierten Handlung zu erfragen (vgl. Helfferich, 2011, S. 29). Denn so sollen die Forschungsdesiderate zur Ausbildungssituation junger Geflüchteter (vgl. Granato, 2018, S. 134) und zum NTA selbst (vgl. Der Paritätische Gesamtverband, 2018, S. 16) miteinander verbunden und – soweit möglich in ersten Ansätzen – geschlossen werden.

Berufspädagogische Verortung und Relevanz der Forschungsarbeit

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist eine der Erziehungswissenschaften zugehörige Teildisziplin (vgl. u. a. Nickolaus et al., 2010, S. 11; Arnold/Gonon/Müller, 2016, S. 14). Dabei gilt als Gegenstandsfeld die Berufsbildung, bei der verschiedenste Aspekte auf Makro-, Meso- sowie Mikroebene betrachtet werden (vgl. Nickolaus et al., 2010, S. 11). Die Abschlussarbeit ist im Bereich der diversitätssensiblen

Berufsbildungsforschung im Kontext von Fluchtmigration anzusiedeln (vgl. Ottersbach, 2018, S. 46).

Die Relevanz der Arbeit lässt sich mit den Zielen der Berufsbildungsforschung nach dem BBiG legitimieren. Denn „die Berufsbildungsforschung soll Weiterentwicklungen der Berufsbildung in Hinblick auf gewandelte [...] gesellschaftliche [...] Erfordernisse vorbereiten“ (BBiG § 84 S. 4). Wie aus eingangs aufgezeigter Darstellung abzuleiten ist, besteht durch die Fluchtmigration ein gesellschaftlicher Wandel, der laut Zika et al. (2017, S. 22f.) Auswirkungen auf den sozialen Sektor und den Bildungssektor haben wird. Dabei gilt es nun zu klären, inwiefern die Berufsbildung durch Sprachfördermaßnahmen und eine ergänzende Öffnung des NTA zu einer erfolgreichen Integration dieser Zielgruppe beitragen könnte. Denn ein weiteres Ziel der Berufsbildungsforschung ist es, „Instrumente und Verfahren der Vermittlung von Berufsbildung sowie den Wissens- und Technologietransfer [zu] fördern“ (BBiG § 84 S. 5). Insgesamt gilt es somit auch dem allgemeinen Ziel nachzukommen, veränderte „Anforderungen an Inhalte und Ziele der Berufsbildung [zu] ermitteln“ (ebd. § 84 S. 3).

Insofern wird in der Berufsbildungsforschung u. a. das berufliche Lehren und Lernen in Ausbildungen beforscht (vgl. Pahl, 2018, S. 127). Daher setzt die zu erstellende Arbeit auch zwischen dem Zeitraum der ersten und zweiten

Schwelle des Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarktes an (vgl. Georg/Sattel, 2006, S. 140). Denn laut einer Analyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik ist nicht nur die Einmündung in den dualen Ausbildungsmarkt von Relevanz, sondern auch der Verbleib in Verbindung mit einem erfolgreichen Abschluss (vgl. Kroll/Uhly, 2018, S. 36). Als Schwerpunktthemen, denen basierend auf bisherigen Erläuterungen auch diese Arbeit zuzuordnen ist, weist die Berufsbildungsforschung u. a. die Bereiche Curriculum- und Ausbildungsorganisationsforschung sowie Adressaten- und Zielgruppenforschung auf (vgl. Arnold et al., 2016, S. 197).

Insgesamt ist die Arbeit mehrheitlich auf der Mesoebene anzusiedeln, da es um die organisatorische Gestaltung der Sprachfördermaßnahmen und den NTA innerhalb der dualen Berufsausbildung geht, bei der die „gesellschaftliche[n] Anforderungen einerseits und individuellen Ansprüche andererseits“ (Nickolaus et al., 2010, S. 11) zu berücksichtigen sind. Die Arbeit schließt jedoch ebenso die Mikroebene mit ein, da die Sprachfördermaßnahmen einen Effekt auf das (Sprach-)Lernen Geflüchteter haben und die Fragestellung wie beschrieben darauf abzielt, ob dies ausreichend für einen erfolgreichen Berufsausbildungsabschluss ist. Außerdem ist zu erwarten, dass bei dem qualitativen Forschungsprozess Hinweise zu allen Ebenen registriert werden, denn die beteiligten Akteurinnen und Akteure werden ableitend von der

Mesoebene ihre individuellen Einschätzungen auf Mikroebene darstellen und zusammenhängend Bezüge zur Makroebene herstellen. Je nach Beantwortung der Fragestellung könnte das Ergebnis der Arbeit eine Forderung an die Makroebene adressieren, denn eine Öffnung des NTA würde einen politischen Erlass und eine Gesetzesänderung bedürfen – was wiederum einen Effekt auf die Meso- und Mikroebene implizieren würde.

Aufbau der Arbeit

In den Kapitel 2.1 zugehörigen Abschnitten wird zu Beginn der Themenkomplex Geflüchtete in der dualen Berufsausbildung in den Fokus gerückt. Hierfür wird geklärt, wer zur für diese Arbeit relevanten Gruppe Geflüchteter zählt, inwiefern sie Zugang zum dualen Berufsausbildungssystem haben und wieso dies überhaupt von Relevanz ist. In der weiteren Beschreibung wird die Situation Geflüchteter im dualen Berufsausbildungssystem anhand aktueller Zahlen und Prognosen skizziert. Da Geflüchtete im Gegensatz zu anderen partizipierenden Gruppen vor besondere Herausforderungen gestellt werden, folgt eine Übersicht zu allgemeinen Unterstützungsbedarfen und -angeboten.

Anhand der Kapitel 2.2 zugehörigen Inhalte erfolgt eine Verzahnung mit dem Themenkomplex Sprachkompetenz in der dualen Berufsausbildung. Dabei wird mithilfe des Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife (KKA) und des

Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) ein für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz benötigtes Sprachniveau definiert. Dieses wird vor dem Hintergrund notwendiger Sprachregister in der dualen Ausbildung weiter ausgeführt. Abschließend werden verschiedene Sprachfördermaßnahmen während der dualen Berufsausbildung aufgezeigt. Das Kapitel endet mit Erläuterungen zum Instrument des NTA.

In Kapitel 3 erfolgt unter Zuhilfenahme bildungspolitischer Leitlinien zu Inklusion eine Legitimierung der Fragestellung und Zusammenführung der bisherigen Inhalte.

Kapitel 4 rückt das qualitative Forschungsvorhaben in den Fokus, indem Erläuterungen zum methodologischen und methodischen Rahmen gegeben werden. Anfangs steht die methodologische Einordnung der Arbeit in den Rahmen empirischer Forschung unter Rückbezug auf die rekonstruktive Sozialforschung und die Grounded Theory Methodologie (GTM). Daran anschließend folgen Überlegungen zur Entwicklung des Interviewleitfadens, zu für den Forschungsprozess relevanten ethischen Richtlinien und gesetzlichen Regelungen zum Datenschutz, zur Vorgehensweise beim Feldzugang, dem theoretischen Sampling, der Durchführung der Erhebung und dem Umgang mit dem gewonnenen Datenmaterial.

Kapitel 5 präsentiert im Rahmen der Ergebnisauswertung die entwickelte Grounded Theory (GT) zur Beantwortung der eingangs dargestellten Forschungsfrage. Daran anschließend erfolgt in Kapitel 6 eine kritische Methoden- und Ergebnisdiskussion bevor Kapitel 7 mit einem zusammenfassenden Fazit und Ausblick auf Handlungsbedarfe im Berufsausbildungssystem sowie weiteren Forschungsbedarfen im Bereich diversitätssensibler Berufsbildungsforschung die Arbeit abschließt.

Kapitel 2

Theoretischer Hintergrund und konzeptioneller Rahmen

2.1 Geflüchtete in der dualen Berufsausbildung

Die Verwendung der Bezeichnungen *Flüchtlinge* und *Geflüchtete* wird im öffentlichen Sprachgebrauch uneinheitlich verwendet (vgl. Behrensen, 2017, S. 13). Doch ist es von Bedeutung, welche Begriffe gewählt werden, weil die Sprache die Perspektive der Sprechenden auf ihre Referenzgruppe widerspiegeln kann (vgl. Sievers/Grawan, 2017, S. 11). Aus diesem Grund wird nachfolgend erläutert, weshalb sich im Rahmen dieser Arbeit für die Begriffsbezeichnung

Geflüchtete entschieden wurde und welche Personen in diesem Kontext gemeint sind.

In den europäischen Ländern entspricht es dem Normalzustand, dass Personen emigrieren und immigrieren – also aus- oder einwandern. Deutschland gilt spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts als Einwanderungsland, wenngleich dies einige Jahre von politischer wie medialer Seite gelehnet wurde (vgl. Castro Varela/Mecheril, 2010, S. 23f.). Die Gründe für eine Immigration nach Deutschland sind verschieden (vgl. Castro Varela/Mecheril, 2010, S. 26ff.), wobei ein Grund die Flucht vor bspw. Krieg, Gewalt oder Unterdrückung im Heimatland sein kann. Fluchtmigration ist demnach eine Form von Migration (vgl. ebd., S. 31), die wie in Kapitel 1 beschrieben vor knapp fünf Jahren in Deutschland zunehmend präsent geworden ist. In diesem Kontext wurde die Gruppe der Schutzsuchenden unter der Bezeichnung *Flüchtlinge* subsumiert. Dies ist vor dem Hintergrund, dass der Auslöser des Kommens in Diskursen direkt vermittelt wird, verständlich (vgl. Behrensen, 2017, S. 15). Doch sollte aus den folgenden Gründen von der Verwendung des Begriffs *Flüchtling* für die beschriebene Personengruppe abgesehen werden: Die Wortbildung durch die Kombination des Verbes *flüchten* und den Suffix *-ling* weist hohe Ähnlichkeiten zu ebenso gebildeten Wörtern auf, die zum einen eher negativ konnotiert sind (bspw. *Eindringling*) und deren

Agens eine eher passive Rolle zugeschrieben wird (bspw. *Sträfling*) (vgl. Gesellschaft für deutsche Sprache (GfDS), 2015, o. S.). Zudem scheint die Personengruppe durch die Bezeichnung Flüchtling allein auf das Merkmal der Flucht begrenzt zu werden (vgl. Sievers/Grawan, 2017, S. 11), dabei zeichnen sie sich durch viele weitere soziale, berufliche oder auch politische Merkmale aus. Um dieser Tatsache Rechnung zu tragen und auch um darzustellen, dass die Flucht in der Vergangenheit liegt, empfiehlt es sich, das substantivierte Adjektiv *Geflüchtete* bzw. das entsprechende Partizip Perfekt *geflüchtet* zu verwenden (vgl. Behrensen, 2017, S. 16). Diese sprachliche Verwendung schließt auch die genannte passive Rolle aus. Geflüchtete sollen als handlungsfähige Akteurinnen und Akteure und nicht als Opfer wahrgenommen werden (vgl. Böhmer, 2016, S. 32; Behrensen, 2017, S. 16, S. 61ff.).

Ein weiterer Grund für die Verwendung des Begriffs *Geflüchtete* ist, dass eine Person rein rechtlich gesehen nur ein *Flüchtling* ist, wenn sie

„[...] 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“ (UNHCR, 1967, S. 2).

Dies trifft jedoch nicht auf alle Schutzsuchenden zu: im Jahr 2015 wurden 48,5 % aller Asylanträge auf Basis dieser Definition entschieden (vgl. BAMF, 2019a, S. 11). Daher sind unter den Schutzsuchenden juristisch gesehen nicht nur Flüchtlinge, wenngleich aus humanitärer Sicht auch andere Gründe eine Flucht rechtfertigen (vgl. Eisenhuth, 2015, S. 24f.).

Aus diesem Grund wurde sich für den Begriff *Geflüchtete* entschieden, da die Gruppe, um die es in dieser Arbeit geht, alle Personen umfasst, die aufgrund von Fluchtmigration nach Deutschland gekommen sind und eine duale Ausbildung aufgenommen haben – unabhängig davon, ob sie einen Aufenthaltsstatus basierend auf der o. g. Definition haben oder nicht. Weiterführende Ausführungen hierzu finden sich in Kapitel 2.1.1, doch zuvor gilt es, das duale System in den Kontext der beruflichen Bildung einzuordnen.

In Deutschland gibt es drei Sektoren der beruflichen Bildung: das Übergangssystem, das Schulberufssystem und das duale System (vgl. Schultheis/Sell, 2014a, o. S.). In das duale System münden i. d. R. etwas mehr als die Hälfte eines Altersjahrgangs, mit dem Ziel, einen beruflichen Ausbildungsabschluss zu erlangen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB], 2019, S. 9). Zur Auswahl stehen dabei

327 anerkannte Ausbildungsberufe (Stand Juni 2018) nach den gesetzlichen Grundlagen des BBiG bzw. der HwO (vgl. BIBB, 2018a, S. 2).

Die Ausbildung im dualen System erfolgt strukturiert und basierend auf gesetzlichen Regelungen (vgl. Arnold et al., 2016, S. 108), die nachfolgend für einen Überblick kurz dargestellt werden. Die Berufsausbildung verläuft an (mindestens) zwei Lernorten: dem Betrieb und der berufsbildenden Schule. Im Betrieb erfolgt die berufspraktische und in der berufsbildenden Schule die berufstheoretische Ausbildung. Die Lerninhalte sind jedoch nicht getrennt voneinander zu verstehen, sondern ineinandergreifend, da sie sich aufeinander beziehen. Dabei gelten als Ausbildungsgrundlagen für die Betriebe die bundeshoheitlich geregelte Ausbildungsordnung und für die Schulen die landeshoheitlichen Lehrpläne. Letztere enthalten nicht nur Hinweise zum berufsbezogenen, sondern auch zum allgemeinbildenden Unterricht. Die Rechtsaufsicht des Lernortes Betrieb liegt bei den sogenannten *zuständigen Stellen*. Das sind je nach Betrieb bspw. die Industrie- und Handelskammer (IHK) oder auch die Handwerkskammer (HWK). Diese regeln außerdem die Inhalte und Durchführungen der Zwischen- und Abschlussprüfungen (vgl. Schelten, 2010, S. 65ff.).

Büchter bewertet Betriebe als „die einflussreichsten Einrichtungen der Berufsbildung“ (2015, S. 91), die einerseits

berufliche Bildung anbieten und dafür andererseits Kenntnisse und Fähigkeiten fordern (vgl. ebd.). Im Rahmen der dualen Berufsausbildung unterzeichnen die Auszubildenden hierfür einen Ausbildungsvertrag mit den Betrieben. Neben diesem Vertrag gibt es rechtlich gesehen keine weiteren Mindestanforderungen, die (nicht-geflüchtete) Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber nachweisen müssen, um an einer dualen Ausbildung teilzunehmen. Um jedoch den Zugang zum dualen System und zu einem Ausbildungsvertrag zu bekommen, fordern die Betriebe in den meisten Fällen einen formalen Schulabschluss als Qualifikationsnachweis (vgl. Schultheis/Sell, 2014b, o. S.) sowie die sogenannte *Ausbildungsreife*. Diese soll vorhanden sein, denn nur so könne eine möglichst reibungslose Durchführung von Arbeitsabläufen sowie der Ausbildung selbst gesichert sein (vgl. Vogel/Scheiermann, 2019, S. 20).

Eine verbindliche Definition des Begriffs *Ausbildungsreife* gibt es nicht (vgl. Solga/Baas/Kohlrausch, 2012, S. 2). Es herrscht jedoch Konsens, dass darunter „die Befähigung von Jugendlichen verstanden [wird], eine Berufsausbildung aufzunehmen und erfolgreich abzuschließen“ (Ebbinghaus, 2000, o. S. zit. n. Eberhard, 2006, S. 5). Dafür wird in Diskussionen nicht nur der Begriff *Ausbildungsreife* herangezogen, sondern auch Synonyme wie *Ausbildungseignung*, *Ausbildungsfähigkeit* oder *Vermittelbarkeit* (vgl. Schulte, 2018,

S. 69). Demnach müssen Jugendliche personale wie soziale Kompetenzen¹ ausgebildet haben, bevor sie Zugang zum System bekommen sollten (vgl. Severing, 2010, S. 95). Im Zuge des *Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs* wurde von einer Expertinnen- und Experten-Gruppe ein KKA erarbeitet, der Hinweise zu notwendigen schulischen Basiskenntnissen sowie zum gewünschten Arbeits- und Sozialverhalten von Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern angibt (vgl. BA, 2006, S. 4f.). Demnach gilt eine Person als ausbildungsreif, wenn sie „die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt“ (ebd., S. 13). Ausführlichere Beschreibungen hierzu werden im KKA in den fünf Merkmalsbereichen *Schulische Basiskenntnisse*, *Psychologische Leistungsmerkmale*, *Physische Merkmale*, *Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens* und *der Persönlichkeit* sowie *Berufswahlreife* gegeben (vgl. ebd., S. 17ff.). In der Kategorie *Psychologische Leistungsmerkmale* wird u. a. das Merkmal *Sprachbeherrschung* genannt. Mit dieser Kategorie wird sich auf die *schulischen Basiskenntnisse* bezogen, da hier weitere Ausdifferenzierungen zur Sprachbeherrschung in den

¹ Von einer gesonderten Definition des Kompetenzbegriffs sowie ausführlichen Erläuterungen hierzu muss an dieser Stelle aus Gründen der Länge abgesehen werden (s. dazu z. B. Riedl, 2011, S. 31ff.).

Merkmale (*Recht*)*Schreiben, Lesen – mit Texten und Medien umgehen* sowie *Sprechen und Zuhören* gegeben werden (vgl. ebd., S. 20). Daraus ergibt sich, dass u. a. eine gewisse Sprachkompetenz eine der Kriterien für die Ausbildungsreife ist. Vertiefende Erläuterungen zu den Ausführungen des KKA finden sich in Kapitel 2.2.

Inwiefern außerdem rechtliche Bestimmungen in Deutschland Geflüchteten den Zugang zum dualen Ausbildungsmarkt beschränken und welche Folgen die Limitierung haben kann, wird nachfolgend im Zusammenhang zur Relevanz der dualen Berufsausbildung dargestellt.

2.1.1 Zugang zu und Relevanz von dualer Ausbildung

Zugang zum dualen Ausbildungsmarkt – Rechtliche Beschränkungen durch den Aufenthaltsstatus

Der juristische Diskurs in den Zufluchtsländern prägt das Leben der Geflüchteten wesentlich, denn dadurch wird in vielfältiger Weise ihre Teilhabe geregelt (vgl. Castro Varela/Mecheril, 2010, S. 32) – so auch der Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Denn dieser wird durch den jeweiligen rechtlichen Aufenthaltsstatus beschränkt (vgl. BIBB, 2017a, S. 422). Aus diesem Grund werden nachfolgend die verschiedenen Aufenthaltsstatus und die damit

verbundenen Regelungen zur Aufnahme einer dualen Berufsausbildung dargestellt.²

Für die Dauer des Asylverfahrens erhalten Geflüchtete eine sogenannte Aufenthaltsgestattung (vgl. Asylgesetz [AsylG] § 55 Abs. 1). Während dieser Zeit unterliegen die Asylbewerberinnen und -bewerber einer Ortsbindung auf den Bezirk der zuständigen Ausländerbehörde und der zugehörige Aufnahmeeinrichtung (vgl. ebd., § 56 Abs. 1). Der Zugang zum dualen Ausbildungsmarkt ist insofern beschränkt, als dass keine betriebliche Ausbildung aufgenommen werden darf, solange die Person noch nicht länger als drei Monate im entsprechenden Bezirk lebt und in einer Erstaufnahmeeinrichtung wohnt (vgl. BIBB, 2017a, S. 423; AsylG § 61 Abs. 1). Wenn diese beiden limitierenden Faktoren entfallen, kann eine duale Ausbildung aufgenommen werden, sofern die zuständige Ausländerbehörde zustimmt (vgl. BIBB, 2017a, S. 423).

Eine Bewilligung des Asylantrags und damit eine Anerkennung einer schutzsuchenden Person kann in drei Formen erfolgen:

1. Eine Bewilligung basierend auf § 3 AsylG, bei dem die geflüchtete Person nach Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) Flüchtlingsschutz erhält (vgl. BIBB, 2017a,

² Die Ausführungen beziehen sich auf die rechtliche Situation zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Kapitels im August 2020.

S. 421; AsylG § 3 Abs. 1 S. 1f.). Dabei ist der Flüchtlingsschutz unabhängig davon, ob die Verfolgung durch staatliche oder nicht-staatliche Gewalt erfolgt (vgl. AsylG § 3c S. 1ff.). Die Aufenthaltserlaubnis gilt für die Dauer von drei Jahren. Eine weiterführende Niederlassungserlaubnis kann im Anschluss oder nach weiteren zwei Jahren erteilt werden, wenn der Lebensunterhalt gesichert ist und die Person ausreichende Deutschkenntnisse nachweisen kann (vgl. BAMF, 2019b, o. S.; Aufenthaltsgesetz [AufenthG] § 26 Abs. 1ff.).

2. Eine Bewilligung basierend auf Artikel 16a des Grundgesetzes (GG), bei dem die geflüchtete Person als asylberechtigt anerkannt wird (vgl. BIBB, 2017a, S. 421). Diese gesetzliche Grundlage gilt für politisch Verfolgte (vgl. GG, Art. 16a Abs. 1). Die Regelungen zur Dauer der Aufenthaltserlaubnis und den Voraussetzungen für die Niederlassungserlaubnis sind deckungsgleich mit denen der Personen, die Schutz nach der GFK erhalten haben (vgl. BAMF, 2019c, o. S.)
3. Falls die gesetzlichen Grundlagen für den Flüchtlingsschutz oder die Asylberechtigung nicht erfüllt werden, asylantragstellende Personen jedoch nachweisen können, dass sie im Herkunftsland einer realen Gefahr ausgesetzt sind, durch die Schaden droht, greift der sogenannte subsidiäre Schutz (vgl. AsylG § 4 Abs. 1). Die

Aufenthaltserlaubnis ist in diesem Fall auf ein Jahr begrenzt, kann durch Folgeanträge jedoch auf jeweils zwei weitere Jahre ausgeweitet werden (vgl. AufenthG § 26 Abs. 1). Eine Niederlassungserlaubnis erfolgt nicht nach drei, sondern frühestens nach fünf Jahren (vgl. BAMF, 2019d, o. S.).

Geflüchtete, die einer der unter 1-3 dargestellten Personengruppen zuzuordnen sind, haben einen freien Zugang zum dualen Ausbildungsmarkt (vgl. BIBB, 2017a, S. 423).

Wenn keine der aufgeführten Schutzformen bei der Bearbeitung des Asylantrags festgestellt werden kann, darf der Antrag abgelehnt werden. In diesem Fall kann die Ausreisepflicht dennoch für mindestens ein Jahr ausgesetzt werden, wenn im Herkunftsland bspw. die Gesundheit der jeweiligen Person gefährdet ist (vgl. BAMF, 2019e, o. S.). Die rechtliche Basis für das Abschiebungsverbot Geflüchteter bildet nunmehr § 60 AufenthG und nicht mehr das AsylG (vgl. AufenthG § 60, Abs. 5ff.). Geduldeten Personen ist der Zugang zum dualen Ausbildungsmarkt ebenso wie Schutzberechtigten geöffnet. Jedoch gilt für sie wie auch für Asylbewerberinnen und -bewerber, dass die zuständige Ausländerbehörde ihre Zustimmung erteilen muss (vgl. Schreyer/Bauer/Kohn, 2015, S. 4; BIBB, 2017a, S. 423). Hierfür sollten Personendokumente vorliegen, mit denen sich die Geduldeten ausweisen können. Diese sind jedoch

durch z. B. die Flucht nicht immer vorhanden oder werden bewusst vorenthalten, weil die Angst vor einer Abschiebung zu groß ist. Durch eine Identitätsklärung der Geduldeten kann versucht werden, fehlende Personendokumente zu erhalten. Die Ausländerbehörden agieren hierbei jedoch nicht einheitlich: in einigen Regionen reicht es aus, wenn die Geduldeten sich aktiv in den Prozess der Identitätsklärung einbringen – sie erhalten dann auch bei fehlenden Personaldokumenten eine Erlaubnis für den dualen Arbeitsmarkt. In einigen anderen Regionen wird die Erlaubnis erst erteilt, wenn die Dokumente vorliegen – dies kann aber mitunter sehr lange dauern und die Geduldeten in die Bredouille der Ausreisepflicht bringen (vgl. Schreyer et al., 2015, S. 4).

Den Ausführungen zufolge regelt die Ausländerbehörde nicht nur den Zugang zum dualen Ausbildungsmarkt, sondern ist auch in der Lage, diesen regional zu steuern (vgl. ebd., S. 4f.). Den Geduldeten und auch den Asylbewerberinnen und -bewerbern ist es vor allem in den ersten drei Monaten nicht möglich, ihren Aufenthaltsort selbst zu wählen (vgl. AufenthG § 61 Abs. 1). Für Geduldete kann auch nach dieser Dauer eine Auflage erteilt werden, die sie an den Bezirk der Ausländerbehörde bindet (vgl. AufenthG § 56 Abs. 2; ebd., § 61 Abs. 1d). An dieser Stelle liegt die Vermutung nah, dass die Ausländerbehörden je nach regionaler Situation auf dem Ausbildungsmarkt ihre

Forderungen für die Erlaubnis anpassen könnten, dies konnte jedoch widerlegt werden. Es gibt keine eindeutig sichtbare Verknüpfung zwischen der Praxis der Ausländerbehörde und dem Bedarf des regional zugehörigen Ausbildungs-/Arbeitsmarkts (vgl. Schreyer et al., 2015, S. 7).

Abschließend gilt es anzumerken, dass sich der jeweilige Aufenthaltsstatus einer Person und damit auch die Zugangsbeschränkungen zum dualen Ausbildungsmarkt ändern können. Die Aufenthaltsgestattung wird sich nach Bearbeitung des Asylantrags entweder in eine Aufenthaltserlaubnis oder eine Duldung umwandeln. Eine Duldung kann sich zu einem späteren Zeitpunkt jedoch auch noch in eine Aufenthaltserlaubnis ändern (vgl. Ottersbach, 2018, S. 40).

Relevanz von dualen Ausbildungen

Für Geflüchtete gibt es zwei wesentliche Gründe, eine duale Berufsausbildung aufzunehmen und erfolgreich abzuschließen:

1. Eine duale Ausbildung erhöht die Arbeitsmarkt- und Verdienstchancen

Personen, die eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben, sind vergleichsweise seltener arbeitslos als Personen, die keine Ausbildung nachweisen können (vgl. Schreyer et al., 2018, S. 2). Denn je mehr Qualifikationen vorhanden sind bzw. je höher diese sind, desto einfacher ist das Finden einer Stellung auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Institut für

Arbeitsmarkt- und Berufsforschung [IAB], 2018, S. 2). Die Arbeitslosenquote von in Deutschland lebenden Frauen und Männern mit einer beruflichen Ausbildung³ lag im Jahr 2017 bei 3,9 %; die Arbeitslosenquote von in Deutschland lebenden Frauen und Männern ohne eine Ausbildung lag bei 17,9 % (vgl. IAB, 2018, S. 3). Auch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) verweist auf die Relevanz qualifizierender Erstausbildungen, da die Anzahl an Arbeitsplätzen für Arbeitskräfte ohne eine entsprechende Qualifikation abnimmt (vgl. BMAS, 2019a, S. 33). Dies könnte möglicherweise mitunter einer der Gründe sein, weshalb die Arbeitslosenquote von Geflüchteten im Vergleich mit der von Deutschen z. T. bis zu zehnmal so hoch ausfällt (vgl. Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 2016, S. 23). Denn ihnen ist das System einer dualen Berufsausbildung oftmals aus ihren Herkunftsländern nicht bekannt. Daher und weil sie möglichst schnell Geld verdienen möchten, um Schulden abzubezahlen oder die Familie finanziell zu unterstützen, versuchen viele Geflüchtete eine der (Hilfs-)Arbeitsstellen zu ergattern, für die ihre Qualifikationen ausreichen (vgl.

³ Eine „berufliche Ausbildung“ umschließt in den Daten zu qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten des IAB die betriebliche Ausbildung, die Ausbildung an einer Berufsfachschule sowie die Fachschul-, Meister- und Techniker Ausbildung (vgl. IAB, 2018, S. 3). Eine weitere Differenzierung der Zahlen konnte nicht gefunden werden. Daher wird an dieser Stelle allgemein von einer beruflichen Ausbildung und nicht von einer betrieblichen (dualen) Ausbildung gesprochen.

Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 2016, S. 6; Schreyer et al., 2018, S. 2). Dadurch steigt zum einen wie beschrieben die Gefahr erwerbslos zu werden (vgl. Stüber, 2016, S. 7) und zum anderen sinken die Verdienstchancen über das gesamte Erwerbsleben hinweg (vgl. Schmillen/Stüber, 2014, S. 3). Denn Personen ohne eine Ausbildung treten zwar früher ins Erwerbsleben ein als Personen, die eine langjährige Ausbildung durchlaufen, aber sie beziehen niedrigere Brutto-Jahresentgelte mit denen sie auch bezogen auf den gesamten Erwerbszeitraum ihres Lebens weniger Geld verdienen (vgl. ebd., S. 7). Da das System der Berufsausbildung jedoch wie beschrieben nicht unbedingt bekannt ist, kann die Tatsache einer mehrjährigen Ausbildung mit einem anfänglich geringen Ausbildungsverdienst die Geflüchteten abschrecken bzw. ihnen aufgrund bestehender finanzieller Einbindungen als nur schwer möglich erscheinen (vgl. Schreyer et al., 2018, S. 2). Dennoch sollten die Geflüchteten von den zuständigen Stellen (z. B. Jobcenter, BA etc.) aufgeklärt werden – mit dem zusätzlichen Verweis darauf, dass eine duale Ausbildung auch positive Konsequenzen für ihren Aufenthaltsrechtlichen Status haben kann (vgl. ebd., S. 3) wie nachfolgend dargestellt wird.

2. Während einer dualen Ausbildung und auch danach erfolgt eine rechtliche Festigung des Aufenthaltsstatus

Die folgenden Ausführungen nehmen Bezug auf die zuvor im Kapitel 2.1 beschriebenen Aufenthaltsstatus. Wie dort ausgeführt können Geflüchtete mit Schutzstatus aus allen drei dargestellten Gruppen nach frühestens drei und spätestens fünf Jahren eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis bekommen, wenn u. a. der Lebensunterhalt gesichert ist und gute Deutschkenntnisse nachgewiesen werden können. Laut Schreyer et al. (2018, S. 4) kann eine duale Ausbildung dabei helfen, diese Anforderungen zu erfüllen. Durch den Besuch einer berufsbildenden Schule für den theoretischen Unterricht und durch die praktische Arbeit im Betrieb wird die Sprachkompetenz der Geflüchteten geschult. Zudem kann durch das monatliche Einkommen die Grundlage für die spätere eigenständige Lebensunterhaltsfinanzierung aufgebaut werden (vgl. ebd.).

Der Aufnahme einer dualen Ausbildung für Geduldete kommt eine noch höhere Bedeutung zu, denn im Jahr 2016 wurde das Integrationsgesetz verabschiedet, welches u. a. Neuerungen für das AufenthG, AsylG aber auch die Sozialgesetzbücher (SGB) II, III und XII mit sich brachte (s. dazu Bundestag, 2016, S. 1939ff.). Seitdem regelt § 60a Absatz 2 Satz 4 ff. AufenthG, dass die Dauer der Duldung auf den

Zeitraum des Ausbildungsverhältnisses ausgeweitet wird (bekannt als *Ausbildungsduldung*). Nach Beendigung der beruflichen Ausbildung wird die Duldung um weitere sechs Monate für die Suche nach einer dem Ausbildungsberuf entsprechenden Arbeitsstelle verlängert (vgl. ebd.). Gelingt es, eine Beschäftigung aufzunehmen, wird eine Aufenthaltserlaubnis für zwei weitere Jahre erteilt (vgl. AufenthG 18a Abs. 1a). Dieses Prozedere ist umgangssprachlich als 3+2-Regelung bekannt (vgl. Lehrian/Mantel, 2016, S. 290; Carpenter, 2018, S. 35f.). Demnach gilt eine duale Ausbildung explizit als Duldungsgrund unabhängig von Alter und Herkunftsland der geduldeten Person. Wenngleich sich die praktische Umsetzung des oben genannten Paragraphen als schwierig erweist, da sowohl die Innenminister der Bundesländer als auch die Verfassungsgerichte sowie die Ausländerbehörden unterschiedlichen Auslegungen des Gesetzestextes folgen (vgl. Eichler, 2017, S. 177ff.; Schreyer et al., 2018, S. 4f.). Daraus resultierend kommt es zu regional unterschiedlichen Chancen für geduldete Geflüchtete und ihre potenziellen Ausbildungsbetriebe (vgl. Schreyer et al., 2018, S. 5). Davon unabhängig sollte den geduldeten Geflüchteten verstärkt aber auch den Geflüchteten mit Schutzstatus aufgezeigt werden, welche positiven Resultate die Aufnahme einer dualen Ausbildung für sie mit sich bringt. Denn ein unsicherer Aufenthaltsstatus stellt eine deutliche Erschwernis für

eine gelungene Bildungslaufbahn dar (vgl. Ottersbach, 2018, S. 46). Dabei kann eine duale Ausbildung mit anschließender Erwerbstätigkeit ein begünstigender Faktor dafür sein, dass Schutzsuchende mit einer befristeten Aufenthaltserlaubnis eine unbefristete Niederlassungserlaubnis erhalten und dass Geduldete zuerst eine befristete Aufenthaltserlaubnis und später auch eine unbefristete Niederlassungserlaubnis bekommen – beide nach einigen weiteren Jahren mit Aussicht auf Einbürgerung (vgl. Schreyer et al., 2018, S. 5f.).

2.1.2 Aktuelle Zahlen und Prognosen

Wie bereits in Kapitel 1 beschrieben, steigen die Zahlen geflüchteter Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber sowie Auszubildender im dualen System. Je nachdem welche Statistik herangezogen wird, können die Zahlen zu Geflüchteten in dualer Ausbildung variieren. Denn es gibt keine Gesamtstatistik, die erhebt, wie sich die Ausbildungssituation Geflüchteter entwickelt. Um Zahlen angeben zu können, kann Bezug auf folgende drei Datenquellen genommen werden:

1. Die Ausbildungsmarktstatistik der BA
2. Die Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder

3. Die Beschäftigungsstatistik der BA (vgl. Dionisius et al., 2019, S. 4).

Dabei unterscheiden sich die genannten Statistiken jedoch hinsichtlich

- a) der Erfassung von Geflüchteten. Die BA-Ausbildungsmarktstatistik erfasst das Personenmerkmal Fluchtmigration. Die Berufsbildungsstatistik und die BA-Beschäftigungsstatistik erfassen die Staatsangehörigkeit der acht zugangsstärksten Asylherkunftsländer (aktuell Afghanistan, Eritrea, Irak, Iran, Nigeria, Pakistan, Somalia und Syrien).
- b) der Grundgesamtheit der erhobenen Daten. In den Daten der BA-Ausbildungsmarktstatistik wird nur registriert, wer als ausbildungsreif eingeordnet wird und eine Ausbildung nach BBiG/HwO sucht. In der Berufsbildungsstatistik steigt die Zahl, denn hier werden auch Bewerberinnen und Bewerber erfasst, die nicht bei der BA gemeldet sind. Die Beschäftigungsstatistik erfasst die Gesamtheit aller sozialversicherungspflichtigen Auszubildenden der acht zugangsstärksten Asylherkunftsländer.
- c) der Zählgröße. Entweder werden nur die Personen gezählt, die neu in eine Ausbildung eingemündet sind oder alle in Ausbildung befindlichen Personen unabhängig von der bisherigen Ausbildungsdauer (vgl. ebd.).

d) des Erhebungsstichtags. Dieser ist für die BA-Ausbildungsmarktstatistik der 30.09. eines jeden Jahres, für die Berufsbildungsstatistik wiederum der 31.12. und die Beschäftigungsstatistik erhebt quartalsweise Daten (vgl. Dionisius et al., 2019, S. 4f.).

Basierend auf diesen Ausführungen wird die BA-Ausbildungsmarktstatistik verwendet, die auch für den jährlichen Datenreport zum Berufsbildungsbericht des BIBB herangezogen wird. Dabei gilt es zu bedenken, dass die tatsächliche Zahl derer, die sich auf dem Ausbildungsmarkt als Bewerberinnen und Bewerber befinden wesentlich höher sein wird, weil sich nicht alle Suchenden bei der BA registrieren lassen bzw. wegen fehlender Ausbildungsreife nicht registriert werden. Darauf verweisen auch Dionisius et al. (2019, S. 5), die darstellen, dass nach der BA-Ausbildungsmarktstatistik zum 30.09.2017 9.475 Personen im Kontext Fluchtmigration in eine duale Ausbildung einmündeten; laut der Berufsbildungsstatistik waren es zum 31.12.2017 14.694 Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit aus einem der acht stärksten Asylherkunftsländer, die neu in eine duale Ausbildung eingemündet sind (vgl. ebd.).

Tabelle 1: Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber im Kontext Fluchtmigration der BA-Ausbildungsmarktstatistik der Jahre 2016-2018. Eigene

Darstellung mit entnommenen Inhalten aus BIBB, 2017a, S. 54; BIBB, 2018a, S. 334f.; BIBB, 2019, S. 334ff.

	Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber im Kontext Fluchtmigration	Prozentualer Anteil der Bewerberinnen und Bewerber mit Fluchthintergrund an allen gemeldeten Ausbildungsstellenbewerberinnen- und bewerber	Eingemündete Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber im Kontext Fluchtmigration	Prozentualer Anteil der eingemündeten Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber mit Fluchthintergrund
2016	10.253	1,9 %	ca. 3.455	33,7 %
2017	26.428	4,8 %	9.475	35,9 %
2018	38.299	7,2 %	13.972	36,5 %

Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Daten der BA-Ausbildungsmarktstatistik, die in den Datenreporten zum Berufsbildungsbericht der Jahre 2017 bis 2019 dargestellt wurden. Anhand der Zahlen kann bestätigt werden, dass mehr Geflüchtete versuchen Zugang zum dualen Ausbildungssystem zu bekommen und z. T. auch den Eintritt schaffen. Spalte zwei zeigt, dass im Jahr 2016 bei der BA 10.253 Geflüchtete suchend für eine duale Ausbildungsstelle registriert wurden, im Jahr 2017 26.428 und im Jahr 2018 38.299 (vgl. BIBB, 2019, S. 334). Dies entspricht im Jahr 2016 einem prozentualen Anteil von 1,9 % gemessen an allen gemeldeten Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber (vgl. BIBB, 2017a, S. 54); im Jahr 2017 einem prozentualen Anteil von 4,8 % (vgl. BIBB, 2018b, S. 334) und im Jahr 2018 7,2 % (vgl. BIBB, 2019, S. 334).

Von den Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern haben im Jahr 2016 ca. 3.455⁴ Geflüchtete erfolgreich einen Ausbildungsvertrag abschließen können, im Jahr 2018 9.475 (vgl. BIBB, 2018b, S. 335) und 2019 13.972 (vgl. BIBB, 2019, S. 336). Wie in Spalte fünf sichtbar, entspricht dies gemessen an den Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern im Kontext Fluchtmigration einem prozentualen Anteil von 33,7 % für das Jahr 2016 sowie 35,9 % für das Folgejahr 2017 (vgl. BIBB, 2018b, S. 335) und 36,5 % im Jahr 2018 (vgl. BIBB, 2019, S. 335). Als Vergleichswerte dazu lassen sich die Einmündungsquoten der Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber ohne Fluchtkontext heranziehen. Diese lagen im Jahr 2016 bei 48,3 % (vgl. BIBB, 2017a, S. 54), im Jahr 2017 bei 49,1 % (vgl. BIBB, 2018b, S. 335) und im Jahr 2018 bei 49,7 % und somit jährlich deutlich höher als bei den Personen mit Fluchtkontext (vgl. BIBB, 2019, S. 335). Die überwiegende Anzahl der Personen mit Fluchtkontext, die keinen Ausbildungsvertrag abschließen konnten, gingen alternativ einer Erwerbstätigkeit nach (4.448 Personen bzw. 39,4 %) (vgl. ebd.,

⁴ Diese Zahl basiert auf eigenen Berechnungen anhand der Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern und des prozentualen Anteils der eingemündeten Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern mit Fluchthintergrund. Eine konkrete Zahl wurde weder in den Statistiken der BA noch in einem der Datenreporte von 2017-2019 gefunden.

S. 337). Dies ist vor allem vor der in Kapitel 2.1.1 dargestellten Relevanz einer dualen Berufsausbildung unzureichend. In Deutschland gab es Ende des Jahres 2017 ungefähr 2,2 Mio. Betriebe mit mindestens einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis. Von diesen 2,2 Mio. Betrieben bildeten im Ausbildungsjahr 2017/18 ungefähr 427.000 aus (vgl. BIBB, 2019, S. 207). Dies entspricht einer aktiven Beteiligung von ungefähr jedem fünften Betrieb. Bei den Handwerksbetrieben war es sogar jeder dritte, doch bestanden hier verstärkt Besetzungsprobleme für die Ausbildungsstellen (vgl. ebd., S. 212f.). Im Rahmen des BIBB-Qualifizierungspanels – einer jährlichen Befragung von 3.500 Betrieben – gaben im Jahr 2017 2,7 % der befragten Ausbildungsbetriebe an, mindestens einen Geflüchteten auszubilden. Dies entspricht umgerechnet von den 427.000 Ausbildungsbetrieben einer ungefähren Anzahl von 12.000 Betrieben (vgl. Gerhards, 2018, S. 4).

Der Berufsbildungsstatistik ist zu entnehmen, dass die Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber der acht zugangsstärksten Asylherkunftsländer im Jahr 2017 zu 50 % einen Ausbildungsvertrag im Handwerk und zu 43 % im Zuständigkeitsbereich Industrie und Handel abgeschlossen haben. Damit hat sich die mehrheitliche Verteilung in den letzten Jahren verlagert, denn zuvor war der Zuständigkeitsbereich Industrie und Handel stärker frequentiert (vgl.

Kroll/Uhly, 2018, S. 22f.). Beim Vergleich der zehn am stärksten besetzten Ausbildungsberufe von ausländischen Auszubildenden mit einer Staatsangehörigkeit eines Asylherkunftslandes und deutschen Auszubildenden zeigt sich, dass die erstgenannte Gruppe, und dabei vor allem männliche Personen, öfter in Berufe mit Besetzungsproblemen einmündet (bspw. Platz 4: Koch, Platz 9: Bäcker) (vgl. ebd., S. 43). Demnach könne laut Flake et al. (2017a, S. 4) die Integration dieser Personengruppen in die duale Ausbildung und die später anschließende Erwerbstätigkeit in bestimmten Bereichen zu einer Sicherung des Fachkräftebedarfs führen.

Davon abhängig ist jedoch, dass ein Berufsausbildungsabschluss erzielt wird. Von den 15.402 gemeldeten neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen mit ausländischen Auszubildenden aus den Asylherkunftsländern im Jahr 2017 (vgl. Kroll/Uhly, 2018, S. 37) wurden 3.597 vorzeitig gelöst. Im Bereich des Handwerks entfielen 41,4 % der gelösten Verträge auf die genannte Gruppe, im Zuständigkeitsbereich Industrie und Handel 33,4 %. Damit weist diese Gruppe für die beiden Bereiche aber auch für die duale Ausbildung insgesamt im Vergleich zu anderen Auszubildenden die höchsten Lösungsquoten auf (vgl. ebd., S. 29). Jedoch gilt es anzumerken, dass die vorzeitige Vertragslösungsquote nicht angibt, wie viele Ausbildungsverhältnisse vorzeitig beendet

werden, sondern nur wie hoch das entsprechende Risiko einer Vertragslösung ist. Außerdem werden nur die ausbildungsvertragsbezogenen und keine personenbezogenen Daten erhoben. Demnach ist unklar, ob die Personen nach der vorzeitigen Vertragslösung bspw. in eine neue Ausbildung übergehen (vgl. ebd., S. 27f.). Inzwischen gibt es Daten zu Personen, die zu einer Abschlussprüfung angetreten sind. Diese sind insgesamt noch gering – was vor der zeitlichen Betrachtung der Zugänge von Fluchtmigration sowie dem Zeitraum bis zum Eintritt in eine duale Berufsausbildung und der Dauer bis zur Prüfung nachvollziehbar ist – zeigen jedoch, dass von den 1.542 Prüflingen im Jahr 2017 bereits 1.185 (\cong 76,8 %) erfolgreich bestanden haben. Im Zuständigkeitsbereich Industrie und Handel lag die Erfolgsquote bei 78,5 % und damit etwas höher als die im Handwerk bei 73,5 % (vgl. ebd., S. 30). Verglichen mit der Erfolgsquote deutscher Auszubildender im dualen Berufsausbildungssystem besteht jedoch noch Verbesserungspotenzial (76,8 % vs. 93,9 %) (vgl. ebd., S. 30).

Trotz der Tatsache, dass inzwischen im Vergleich zu vorherigen Jahren weniger Asylanträge gestellt werden (vgl. BAMF, 2019a, S. 5), ist davon auszugehen, dass zukünftig weiterhin mehr Geflüchtete bzw. Personen aus einem Asylherkunftsland eine Ausbildung im dualen System nachfragen werden. Denn die Mehrheit der Geflüchteten hatte bei

der Beantragung des Asylantrags 2015/16 aufgrund ihres jungen Alters noch keinen Berufsabschluss. Daher wird davon ausgegangen, dass eine Qualifizierung in Deutschland erfolgen wird (vgl. Zika et al., 2017, S. 14). Diese Annahme entspricht auch den oben dargestellten Zahlen, die aktuell eine Zunahme der Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber aufzeigen. Von Oktober 2018 bis April 2019 wurden bei der BA bereits 28.800 Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber im Kontext Fluchtmigration registriert, was verglichen zum Vorjahreszeitraum ebenfalls einer Zunahme an Suchenden entspricht (vgl. BA, 2019, S. 11).

2.1.3 Allgemeine Unterstützungsbedarfe und -angebote

Sowohl die Beratungs- als auch die darin sichtbar werdenden Unterstützungsbedarfe für Personen mit einem Fluchthintergrund sind groß (vgl. Der Paritätische Gesamtverband, 2018, S. 12). Bezugnehmend auf den Fokus betrieblicher Ausbildungen sollen in diesem Kapitel sowohl die Unterstützungsbedarfe von Betrieben und geflüchteten Auszubildenden sowie ihre potenziellen Unterstützungsangebote umrissen werden.

Unterstützungsbedarfe und -angebote für Betriebe

Die Ausbildung Geflüchteter kann die Ausbildungsbetriebe vor Herausforderungen stellen (vgl. Flake/Jambo, 2018,

S. 125). Dies unterstreicht auch eine Erhebung des Kompetenzzentrums Fachkräftesicherung, bei der zwei Drittel der 1.030 befragten Unternehmen angaben, dass der Betreuungsaufwand für geflüchtete Beschäftigte hoch sei (vgl. Flake et al., 2017b, S. 10). Aus diesem Grund gilt es Betriebe zu unterstützen, damit die Integration gelingen kann (vgl. Flake et al., 2017a, S. 3).

In der genannten Studie wird dargestellt, dass die Betriebe an erster Stelle fehlende schriftliche sowie mündliche Sprachkenntnisse (89,7 % und 85,3 %) als Herausforderung ansehen (vgl. Flake et al., 2017b, S. 10). Vor diesem Hintergrund sollten das betriebliche Ausbildungspersonal aber auch die anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Kommunikationsstrategien vertraut gemacht werden, die sowohl ihnen als auch den geflüchteten Auszubildenden die Angst vor Fehlern und daraus resultierenden Missverständnissen nehmen (vgl. Granato et al., 2016, S. 22). Insgesamt gesehen sind Ausbildungsbetriebe und das dort befindliche Personal jedoch nicht in der Lage, einen systematischen Sprachunterricht zu erteilen. Aus diesem Grund sollten externe Unterstützungsangebote mit für diese Aufgabe qualifiziertem Personal in Anspruch genommen werden (vgl. Betscheider/Wullenweber, 2016, S. 46f.). Besteht für Geflüchtete die Möglichkeit an ausbildungsbegleitenden Sprachkursen teilzunehmen, können sich die Betriebe auch vorstellen,

mehr Ausbildungsplatzkapazitäten für Geflüchtete bereitzustellen als bisher (vgl. BIBB, 2017a, S. 453). Für die Betriebe des Zuständigkeitsbereichs Handwerk gilt dies noch etwas mehr als für die der Industrie und des Handels (vgl. ebd., S. 455).

Weiterhin gaben fast drei Viertel der Betriebe an, dass die Geflüchteten erst lernen müssten, sich der deutschen Arbeitsweise (bspw. Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit) anzupassen und den betrieblichen Umgangston zu verstehen (vgl. Flake et al., 2017b, S. 10). In diesem Kontext gilt es, dass das (Ausbildungs-)Personal kulturelle Wertvorstellungen (er)kennt und berücksichtigt, die Auslöser für das Verhalten sein könnten (vgl. Granato et al., 2016, S. 22). Daher sollten Ausbildungsbetriebe eine offene Haltung gegenüber den geflüchteten Auszubildenden haben und eine interkulturelle Kompetenz entwickeln (vgl. Schreyer et al., 2015, 6f.)

Im Rahmen des BIBB-Qualifizierungspanels wurde außerdem deutlich, dass 93,8 % der Unternehmen Unterstützungsbedarf bei der Beantwortung von Rechtsfragen (bspw. zur 3+2-Regelung (s. dazu Kapitel 2.1.1)) haben (vgl. Gerhards, 2018, S. 5). Schon 2016 gab das IAB im Rahmen eines Kurzberichtes an, dass Betriebe sich nicht immer sicher sind, inwiefern sie die geflüchteten Auszubildenden sowohl während als auch nach der Ausbildung tatsächlich halten können (vgl. Schreyer et al., 2018, S. 6).

Um den Unterstützungsbedarf der Betriebe zu decken, wurde eine Vielzahl verschiedener Unterstützungsangebote aufgebaut bzw. für die spezifischen Bedarfe Geflüchteter ausgeweitet. Problematisch hierbei ist aber wie Flake et al. (2017b, S. 16ff.) darstellen, dass die Maßnahmen den Betrieben oft nicht ausreichend bekannt sind. Die Bekanntheit der Maßnahmen ist umso größer desto größer der Betrieb ist und desto mehr Erfahrung bereits mit der Beschäftigung Geflüchteter besteht (vgl. ebd., S. 16). Insgesamt kennen

- knapp 60 % der Unternehmen ehrenamtliches Engagement als Unterstützungsmaßnahmen,
- 38,1 % Maßnahmen zur berufsbezogenen Deutschförderung,
- 31,1 % die ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) und 9,9 % die Assistierte Ausbildung (AsA),
- 21,8 % Willkommens- bzw. Integrationslotsen,
- 20,8 % unterstützende Netzwerke wie bspw. das *NETZWERK Unternehmen integrieren Flüchtlinge* (NUiF) (vgl. ebd., S. 16ff.).

Bei einer Befragung des NUiF wurden 1.886 teilnehmende Unternehmen gebeten, neun vorgegebene Herausforderungen bei der Integration Geflüchteter auf einer Skala (nicht zu überwinden, sehr schwierig, schwierig, aber machbar, kleine Herausforderung, kein Problem) einzuordnen.

Tabelle 2: Herausforderungen für Unternehmen bei der Integration Geflüchteter. Eigene Darstellung mit entnommenen Inhalten aus NUiF, 2019, o. S.

	Nicht zu überwinden	Sehr schwierig	Schwierig, aber machbar
1.	Unsicherheiten bei der Personalplanung wegen drohender Abschiebung (4 %)	Unsicherheiten bei der Personalplanung wegen drohender Abschiebung (37,4 %)	Sprachprobleme (49,7 %)
2.	Schwierigkeiten in der Berufsschule (3,8 %)	Komplizierte Verfahren und Vorschriften (36,5 %)	Kontakt zu Geflüchteten finden (48,2 %)
3.	Sprachprobleme (1,7 %)	Schwierigkeiten in der Berufsschule (35,6 %)	Hoher Betreuungsaufwand (47,9 %)
4.	Komplizierte Verfahren und Vorschriften (1,4 %)	Sprachprobleme (30,4 %)	Komplizierte Verfahren und Vorschriften (36,5 %)

Anhand von Tabelle 2 wird sichtbar, dass die Unternehmen die größten, nicht überwindbaren Herausforderungen in den Bereichen der langfristigen Personalplanung, den Problemen in der Berufsschule, den Sprachproblemen und den bürokratischen Vorgaben sehen. Ebendiese Herausforderungen werden von vielen anderen Betrieben ebenfalls als sehr schwierig angesehen. Während zusammengerechnet 32,1 % der Unternehmen den Sprachproblemen sehr kritisch entgegenstehen, geben weitere 49,7 % an, dass diese Herausforderung zwar schwierig, aber lösbar sei (vgl. NUiF, 2019, o. S.).

Außerdem sind hinsichtlich des eingangs erwähnten hohen Betreuungsaufwands addiert 18,7 % der Unternehmen der Meinung, dass dies nicht überwindbar bzw. sehr schwierig sei; 47,9 % der Unternehmen sind jedoch der Auffassung, dass die Herausforderung machbar sei. Die dargestellten kulturellen Probleme seien für die meisten Unternehmen kaum ein Hindernis bei der Integration Geflüchteter (vgl. ebd.).

Durch das Kennen und die Inanspruchnahme passender Unterstützungsmaßnahmen könnten die dargestellten Herausforderungen vermutlich noch besser überwunden werden. Denn durch bspw. die AsA könnten die angegebenen Unterstützungsbedarfe getilgt werden (s. dazu Kapitel 2.2.3).

Die notwendige Zeit für den Auf- und Ausbau entsprechender Maßnahmen sowie die Durchführung sollte akzeptiert werden, denn vor allem Unternehmen von kleiner und mittlerer Größe könnten ihre Besetzungsprobleme mit qualifizierten Fachkräften durch die Ausbildung Geflüchteter lösen (vgl. Flake et al., 2017a, S. 4).

Unterstützungsbedarfe und -angebote für Geflüchtete

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat eine repräsentative jährlich zu wiederholende Befragung der bei der Berufsberatung der BA gemeldeten Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber angeordnet. Die Befragung wird seit 1997 gemeinsam von der BA und dem BIBB durchgeführt. Durch einen gleichbleibenden Erhebungsteil sollen Entwicklungen rund um die Thematik von Einmündungsquote in betriebliche Ausbildungen und alternative Verbleibsformen geklärt werden. Durch einen jährlich wechselnden Teil können Informationen zu relevanten bildungspolitischen Themen erhoben werden. Die gewonnenen Erkenntnisse werden im Berufsbildungsbericht

aufgegriffen und im dazugehörigen Datenreport weiter ausgeführt (vgl. BIBB, 2017b, o. S.). Nachdem 2016 bereits eine BA/BIBB-Migrationsstudie durchgeführt wurde, bei der Hinweise zur Ausbildungssituation von gemeldeten Bewerberinnen und Bewerbern mit Fluchthintergrund und Bewerberinnen und Bewerbern mit Migrations- aber ohne Fluchthintergrund erhoben und verglichen wurden (vgl. BIBB, 2017c, o. S.), erfolgte zwei Jahre später eine grundlegende Veränderung der Befragung. Seither werden zwei Umfragen durchgeführt, wobei eine die Zielgruppe der Bewerberinnen und Bewerber im Kontext von Fluchtmigration betrachtet. Bei dieser als BA/BIBB-Fluchtmigrationsstudie bezeichneten Erhebung werden verschiedene Informationen von Bewerberinnen und Bewerbern für eine duale Ausbildung gesammelt. In diese Studie einbezogen werden ausschließlich Geflüchtete mit der notwendigen Ausbildungsreife (s. dazu Kapitel 2.1) sowie einem Schutzstatus oder einer Duldung (s. dazu Kapitel 2.1.1). Personen mit einer Aufenthaltsgestattung werden nicht miterfasst (vgl. BIBB, 2017d, o. S.).

Die Ergebnisse der BA/BIBB-Fluchtmigrationsstudie zeigen, dass diejenigen Bewerberinnen und Bewerber, die in

eine vollqualifizierende Ausbildung⁵ eingemündet sind, u. a. mehr Informationen zum deutschen Bildungssystem (32 %) und zur betrieblichen Ausbildung (31,3 %) sowie Hilfe beim Erlernen der deutschen Sprache (45 %) und der schulischen Vorbereitung (24,5 %) benötigen (vgl. BIBB, 2019, S. 338).

25,7 % der befragten Geflüchteten gaben dabei außerdem an, dass sie mehr Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner brauchen, die ihnen bei Problemen und Fragen helfen. Bei der Betrachtung der Ergebnisse zeigt sich zudem, dass der Unterstützungsbedarf in den aufgezeigten Bereichen bei denjenigen, die in eine vollqualifizierte Ausbildung eingetreten sind, höher liegt als bei denen, die weiterhin auf der Suche sind. So geben fast 4 % mehr der Geflüchteten in einer Ausbildungsmaßnahme an, Hilfe beim Erlernen der deutschen Sprache zu haben (vgl. ebd.). Die Ergebnisse der BA/BIBB-Fluchtmigrationsstudie decken sich größtenteils mit den Ergebnissen, die Bewerberinnen und Bewerber mit Fluchthintergrund in der BA/BIBB-Migrationsstudie angegeben haben. Auch zum Erhebungszeitpunkt wurde von den Teilnehmenden als dringendster Unterstützungsbedarf das

⁵ Unter einer vollqualifizierenden Ausbildung werden hier folgende Ausbildungsformen verstanden: Ausbildung nach BBiG/HwO, Schulberufsausbildung außerhalb des BBiG/HwO sowie Studiengänge (vgl. BIBB, 2019, S. 337).

Erlernen der deutschen Sprache angegeben (43 %) (vgl. BIBB, 2018c, S. 31).

Wie eingangs dargestellt, ist eine berufliche Ausbildung für junge Geflüchtete wichtig für die Integration, jedoch gilt es darauf hinzuweisen, dass dabei die alleinige Aufnahme einer Ausbildung nicht ausreichend ist (vgl. Gei/Matthes, 2017, S. 5), sondern dem erfolgreichen Ausbildungsabschluss die wesentliche Schlüsselfunktion zukommt (vgl. BIBB, 2017a, S. 342). Daher und wie die vorherigen Darstellungen gezeigt haben, besteht der Unterstützungsbedarf über den gesamten Zeitraum der dualen Ausbildung hinweg. Da sowohl die Betriebe als auch die Geflüchteten einen hohen Unterstützungsbedarf bei Sprachproblemen bzw. dem Erlernen der deutschen Sprache angegeben haben, werden im folgenden Kapitel die Sprache in der dualen Ausbildung sowie potenzielle Unterstützungsmaßnahmen und -instrumente betrachtet.

2.2 Sprachkompetenz in der dualen Ausbildung

Inzwischen werden in nahezu allen Berufen gute bis sehr gute (berufsbezogene) Deutschkenntnisse gefordert. Diese müssen vor dem Hintergrund des entsprechenden Berufs mit den dort vorherrschenden Kommunikationsformen umgesetzt werden (vgl. Lüffe/Reimann, 2012, S. 21). Weshalb

Bethscheider Sprache in der dualen Ausbildung als wichtigste Verständigungsgrundlage ansieht (vgl. ebd., 2012, S. 22). Denn nur darüber können Auszubildende einerseits den in berufsbildenden Schulen thematisierten Lerninhalten folgen (vgl. Flake/Jambo, 2018, S. 131) und ihr Gelerntes in beruflichen Alltagssituationen kommunikativ anwenden, um andererseits daraus berufliche Handlungskompetenz aufzubauen (vgl. Bethscheider, 2012, S. 22; Settlemeyer/Widera, 2016, S. 30; Ziegler, 2016, S. 9; Weiß, 2016, S. 3) und einen Berufsausbildungserfolg zu erzielen (vgl. Bocksrocker, 2011, S. 6).

Um das Konstrukt Sprache greifbar zu machen, wird folgend eine erste laienhafte Definition von Sprachkompetenz gegeben. Sprachkompetenz ist „das Wissen, das die Sprecher beim Sprechen und bei der Gestaltung des Sprechens anwenden“ (Coseriu, 2007, S. 1). Dabei bezieht sich das Wissen nicht auf den Inhalt des Gesagten, sondern auf das Konstrukt Sprache (vgl. ebd.). Um zu verdeutlichen, welche Komplexität Sprachkompetenz mit ihren zugehörigen Teilkompetenzen tatsächlich beinhaltet, wird nachfolgend einschlägige Literatur dargestellt, um darauf basierend eine eigene Darstellung zu Sprachkompetenz in der Ausbildung zu entwickeln.

2.2.1 Sprachkompetenz im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

Wie in Kapitel 2.1 kurz angeführt, wird im KKA eine zu beherrschende Sprachkompetenz von Ausbildungsanwärterinnen und -anwärtern beschrieben. Für das Merkmal *Sprachbeherrschung* wird erläutert, dass es den Ausbildungsanwärterinnen und -anwärtern möglich sein soll, mündlich und schriftlich präsentierte Sachverhalte einerseits zu verstehen und andererseits selbst zu produzieren (vgl. BA, 2006, S. 31). Für die *schulischen Basiskenntnisse* heißt es im Merkmal *(Recht)Schreiben*, dass einfache Texte ohne Fehler produziert werden müssen (vgl. ebd., S. 22); im Merkmal *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* ist festgehalten, dass Texte gelesen und verstanden werden müssen (vgl. ebd., S. 24); im Merkmal *Sprechen und Zuhören* wird beschrieben, dass eigene Aussagen verständlich produziert und fremde rezipiert werden müssen (vgl. ebd., S. 26). Zu den einzelnen Merkmalen finden sich Kriterien, die das Vorhandensein oder Fehlen der jeweiligen Kenntnisse anzeigen (s. Anhang 1) und die größtenteils beim Eintritt in eine Ausbildung erfüllt werden müssen (vgl. ebd., S. 18ff.). Der KKA gibt damit erste Hinweise für ein Mindestmaß an Sprachkompetenz für den Eintritt in die Ausbildung – doch werden dabei nur die vier „sprachlichen Aktivitäten“ (Pucciarelli, 2016, S. 26)

betrachtet. Daher soll nachfolgend eine differenziertere Betrachtung weiterer der Sprachkompetenz zugrundeliegender Kompetenzen erfolgen.

In einschlägiger Literatur zum Thema Sprache und duale Ausbildung finden sich dazu folgende weitere zwei Orientierungspunkte:

1. Zum einen sollen Auszubildende sprachlich-kommunikative Fähigkeiten besitzen (vgl. E fing, 2012, S. 6) und
2. zum anderen sollen sie bei Aufnahme einer Ausbildung Sprachkenntnisse haben, die mindestens dem Sprachniveau B1 entsprechen (vgl. Weiß, 2016, S. 3; Flake/Jambo, 2018, S. 131).

Diese beiden Punkte sollen nachfolgend erläutert und in Beziehung zueinander gesetzt werden.

Bei der *sprachlichen Fähigkeit* geht es darum, ob das Sprachsystem und die Sprachnorm von Sprecherinnen und Sprechern eingehalten werden. Dazu zählen a) die richtige Auswahl von Wörtern für eine bestimmte Bedeutungszuschreibung (Semantik), b) die richtige Lautbildung bzw. Aussprache der gewählten Wörter (Phonologie) sowie c) die entsprechende Wortbildung und Flexion (Morphologie) in d) der richtigen Reihenfolge der Wörter im Satz (Syntax) (vgl. E fing, 2012, S. 7). Beherrscht eine Person das Sprachsystem, kann sie darüber mit anderen Personen kommunizieren. Die *kommunikativen Fähigkeiten* referieren demnach auf den

Sprachgebrauch. Je nachdem wo mit wem und weshalb kommuniziert wird, muss die Sprache der Situation entsprechend angepasst werden (vgl. Efing, 2012, S. 7). Der Sprachgebrauch ist dementsprechend im Alltag, wenn es um den gemeinsamen Austausch über Interessen mit Freundinnen und Freunden geht, ein anderer als im Bildungsbereich der Schule, wenn es um fachliche Beiträge im Unterrichtsgeschehen geht oder im situativen Kontext des Berufs (vgl. Europarat, 2001, S. 59).

Das mindestens empfohlene Sprachniveau B1 ist eines von sechs Sprachniveaus des GER für Sprachen. Der GER ist eine seit 1971 vom Europarat in Zusammenarbeit mit weiteren Praktikerinnen und Praktikern für sprachliches Lehren und Lernen entwickelte Grundlage, die beschreibt, was Sprachlernerinnen und -lerner können müssen, um kommunikativ handeln zu können und wie der bisherige Lernstand einzuordnen ist (vgl. Europarat, 2001, S. 7ff.). Für die Einordnung gibt es taxonomisch definierte Kompetenzniveaus (vgl. ebd., S. 14). Die umfassenden Beschreibungen der Kompetenzniveaus können als Orientierung dafür dienen, wie u. a. Inhalte und Ziele von Sprachlernprogrammen an die bestehenden Vorkenntnisse von Sprachlernerinnen und -lernern beim Übergang von allgemeiner in beruflicher Bildung angepasst (vgl. ebd., S. 18) und die Lernfortschritte objektiv überprüft und beurteilt werden (vgl. ebd., S. 14).

Die sechs Kompetenzniveaus gliedern sich in die Grundstufe *Elementare Sprachverwendung* mit den Abstufungen A1 (Breakthrough) und A2 (Waystage), die Mittelstufe *Selbstständige Sprachverwendung* mit den Abstufungen B1 (Threshold) und B2 (Vantage) sowie die Oberstufe *Kompetente Sprachverwendung* mit den Abstufungen C1 (Effective Operational Proficiency) und C2 (Mastery) (vgl. ebd., S. 34). Die Niveaustufe B1 von Sprachlernerinnen und -lernern wird wie folgt beschrieben:

„Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. [...] Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten [...] und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben“ (ebd., S. 35).

Die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten schlüsselt der GER dabei auf in a) die *linguistische Kompetenz*, b) die *soziolinguistische Kompetenz* und c) die *pragmatische Kompetenz* (vgl. ebd., S. 109).

Die Linguistische Kompetenz kann verstanden werden als die Kenntnisse über das Sprachsystem und die Sprachnorm der jeweiligen Sprache (vgl. ebd., S. 110). Darunter sind folgende sechs weiter ausdifferenzierte Kompetenzbereiche als die von Efing (s. o.) zu subsumieren:

- *Lexikalische Kompetenz* (Kenntnis über die zum Vokabular gehörenden lexikalischen und grammatischen Elemente – bspw. Sprichwörter und Hilfsverben) (vgl. Europarat, 2001, S. 111f.)
- *Grammatische Kompetenz* (Kenntnis über die grammatischen Mittel – Numerus, Kasus, Genus) (vgl. ebd., S. 113)
- *Semantische Kompetenz* (Kenntnis über die Bedeutungszuschreibung von Wörtern und eine situationsgerechte Auswahl – bspw. Synonymie) (vgl. ebd., S. 116)
- *Phonologische Kompetenz* (Kenntnis und Fertigkeiten über die lautliche Bildung der Sprache – bspw. stimmhafte und stimmlose Phoneme, Wortbetonung (Intonation) usw.) (vgl. ebd., S. 117)
- *Orthographische Kompetenz* (Kenntnis über verwendete Symbole der jeweiligen Sprache – bspw. Alphabet, Satzzeichen) (vgl. ebd.)
- *Orthoepische Kompetenz* (Fähigkeit fremde Wörter richtig auszusprechen (dafür nötig ist bspw. Wissen über Rechtschreibung)) (vgl. ebd., S. 118)

Zu allen hier aufgeführten Teilkompetenzen gibt es genauere Beschreibungen dessen, was Sprachlernerinnen und -lerner auf B1 Niveau können müssen. Aus Gründen der Länge findet sich für das Nachlesen genauerer Einzelheiten hierzu die Aufschlüsselung in Anhang 2. Als Zusammenfassung

kann folgende abstrahierende Beschreibung des Kompetenzniveaus B1 der Linguistischen Kompetenz dienen: Die bzw. der Sprechende verfügt mindestens

„über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen über Themen äußern zu können wie [...] Arbeit [...], aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten“ (ebd., S. 111).

Sehr gute Sprachlernerinnen und -lerner des B1-Niveaus schaffen es auch, nicht vorhersehbare Momente zu beschreiben und sich so auszudrücken, dass es der Situation angemessen ist und ausreichend verstanden wird (vgl. ebd.).

Die Soziolinguistische Kompetenz von Sprecherinnen und Sprechern bezieht sich auf das Können, Sprache in kommunikativen Situationen angemessen anwenden zu können (vgl. ebd., S. 118). Dazu zählen

- *Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen* (Wissen über den Status einer Person und das damit verbundene Nähe-Distanz-Verhalten – bspw. Auswahl von Anredeformeln) (vgl. ebd., S. 119)
- *Höflichkeitskonventionen* (Welches Verhalten gilt im kulturellen Kontext als höflich, welches als unhöflich – bspw. Aussprechen von Befehlen) (vgl. Europarat, 2001, S. 119.)

- *Redewendungen, Aussprüche, Zitate* und *sprichwörtliche Redensarten* (Erkennen und Verstehen besagter Phrasen im soziokulturellen Kontext) (vgl. ebd., S. 120)
- *Registerunterschiede* (Wissen über unterschiedliche Verwendung von Sprache in verschiedenen Kontexten – bspw. freundschaftlicher vs. formeller Umgangston) (vgl. ebd.)
- *Varietäten* (Erkennen sprachlicher Variationen – bspw. je nach Berufszugehörigkeit) (vgl. ebd.).

In der Übersicht in Anhang 2 finden sich auch hier zu den einzelnen Aspekten weitere Ausführungen für das Sprachniveau B1. Allgemein kann die soziolinguistische Angemessenheit von Sprecherinnen und Sprechern auf B1-Niveau wie folgt beschrieben werden:

Die bzw. der Sprecher „kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem er/sie die dafür gebräuchlichsten Redemittel und ein neutrales Register benutzt. Ist sich der wichtigsten Höflichkeitskonventionen bewusst und handelt entsprechend. Ist sich der wichtigsten Unterschiede zwischen Sitten und Gebräuchen, den Einstellungen, Werten und Überzeugungen in der betreffenden Gesellschaft und in seiner eigenen bewusst und achtet auch entsprechende Signale“ (vgl. ebd., S. 122).

Die Pragmatische Kompetenz bezieht sich auf die Strukturiertheit, die Zielgerichtetheit und den schematischen

Ablauf von Sprecheräußerungen (vgl. ebd., S. 123). Dabei lassen sich folgende zwei Kompetenzen unterscheiden:

- *Diskurskompetenz* (die Fähigkeit, Teile der Aussagen so aufzubauen und miteinander zu verbinden, dass ein zusammenhängender sinnhafter Redebeitrag entsteht – bspw. thematische Ausrichtung) (vgl. ebd.)
- *Funktionale Kompetenz* (die Fähigkeit, Sprache in kommunikativen Situationen zielführend zu verwenden und Gesprächssituationen steuern zu können – bspw. Mikrofunktion: das Beherrschen sozialer Routinen wie jemanden vorstellen; Makrofunktion: das Befolgen einer Anleitung) (vgl. ebd., S. 125f.).

Für die Diskurskompetenz finden sich ebenfalls in Anhang 2 überblicksartig zusammengetragene Hinweise zum Können von B1-Niveau-Sprecherinnen und -Sprechern in den zugehörigen Bereichen *Flexibilität*, *Sprecherwechsel*, *Themenentwicklung* sowie *Kohärenz und Kohäsion* (vgl. ebd., S. 124f.). Für die funktionale Kompetenz ist keine genaue Angabe für das B1-Niveau vorhanden, da die Komplexität von Gesprächssituationen zu hoch und nicht auf einzelne Beschreibungen reduzierbar ist (vgl. ebd., S. 128). Doch gibt es den Verweis, dass Sprachlernerinnen und -lerner umso kompetenter sind, je flüssiger und genauer sie sich ausdrücken können. Eine Person auf schlechtem B1-Niveau benötigt in Gesprächssituationen zwar Zeit, um Äußerungen

vorzubereiten, kann sich jedoch für Zuhörende verständlich ausdrücken. Eine Person auf gutem B1-Niveau schafft es leichter, sich verständlich auszudrücken, hat derweilen dennoch Formulierungsprobleme (vgl. Europarat, 2001, S. 129).

Die vorgestellten sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten müssen dabei in den Grunddimensionen *Lesen*, *Schreiben*, *Sprechen* und *(Zu)Hören* – wie sie auch der KKA aufschlüsselt – angewendet werden. Je nach Beruf und auszuübender Tätigkeit kommt den Dimensionen dabei eine unterschiedlich starke Gewichtung zu (vgl. Settlemeyer/Widera, 2016, S. 30ff.).

Basierend auf den bisherigen Erläuterungen ergibt sich demnach folgendes, dem Anhang 3 zu entnehmendes, Konstrukt benötigter sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten für einen erfolgreichen Berufsausbildungsabschluss, das trotz niveauneutraler Darstellung der einzelnen Kompetenzen auf die Komplexität von Sprachkompetenz verweist.

In einem vom BIBB herausgegebenen Leitfaden zu sprachlichen Hürden in der Ausbildung werden Herausforderungen für Fremdsprachenlernerinnen und -lerner mit konkreten Beispielen dargestellt. Diese werden nachfolgend kurz aufgegriffen und in Verbindung zu den Kompetenzen des GER und der Abbildung in Anhang 3 gesetzt, um

Herausforderungen im Bereich der Sprachkompetenz von Geflüchteten in der dualen Ausbildung aufzuzeigen.

Im Bereich der Linguistischen Kompetenz kann es zu mindestens drei Herausforderungen kommen. Erstens kann das Sprechen eines Dialektes im Ausbildungsbetrieb zu Verständigungsproblemen führen, weil die oder der geflüchtete Auszubildende in Sprachkursen Hochdeutsch gelernt hat (vgl. BIBB, 2017, S. 12f.). Dementsprechend kann das Wissen in den Bereichen der lexikalischen und phonologischen Kompetenzen nicht ausreichend sein, um mit Dialektsprechern kommunizieren zu können. Hinzu kommen zweitens Schwierigkeiten, wenn die Bedeutung bekannter Wörter in einer bestimmten Phrase des beruflichen Ausdrucks eine neue Bedeutung einnehmen (bspw. in Kraft treten) (vgl. ebd., S. 9) – in diesem Fall ist eine gute semantische Kompetenz von Nöten. Drittens ist auch die grammatische Kompetenz relevant, wenn Arbeitsanweisungen eine komplexe Syntax aufweisen (bspw. viele Nebensätze und Konjunktive) (vgl. ebd., S. 13).

Eine gute soziolinguistische Kompetenz ist ebenfalls von Nöten, denn auch in Betrieben werden Redewendungen und Redensarten in berufliche Kommunikations- und Lernsituationen eingebunden (vgl. BIBB, 2017, S. 9ff.). Außerdem ist das Wissen um Register und Varietäten im beruflichen Kontext von Relevanz. Alltagssprachliches Vokabular

erleichtert die Wissensvermittlung und sollte bei Verständnisproblemen verwendet werden, damit der Wissenszuwachs nicht völlig verwehrt wird (vgl. ebd., S. 11), doch muss die Sprache der Situation angemessen sein – daher werden in Prüfungen oder im Kontakt mit Kundinnen und Kunden auch andere sprachliche Register gefordert (vgl. ebd., S. 12). Aus diesem Grund und da vor allem die kommunikativen Fähigkeiten in der dualen Ausbildung hervorstechen (vgl. Efing, 2012, S. 8f.), die dem jeweiligen Kontext angepasst werden müssen, wird im folgenden Kapitel eine Übersicht zu relevanten, zu erlernenden Registern für eine Ausbildung gegeben.

2.2.2 Sprachliche Register

Eine Erläuterung zur Genese des Begriffs *Register*, die verschiedenen Ansätze der Registereinteilung (s. dazu bspw. Efing, 2014, S. 417f.) oder auch die Genese einzelner Register (s. bspw. zum bildungssprachlichen Register Gogolin/Duarte, 2016, S. 480) können in diesem Kapitel aus Gründen der Länge nicht dargestellt werden. Doch soll zur Einführung folgende „prototypische“ (Dittmar, 2004, S. 216) Definition Hallidays dienen:

„A register can be defined as the configuration of semantic resources that a member of a culture typically associates with a situation type. It is the meaning potential that is accessible in a given social context.

Both the situation and the register associated with it can be described to varying degrees of specificity; but the existence of registers is a fact of everyday experience [...]. [...] the register is recognizable as a particular selection of words and structures” (Halliday, 1978, S. 111).

Die Definition sprachlicher Register verweist auf den Umstand, dass Personen ihre Sprachverwendung an den situativen Kontext anpassen (müssen). Dies gilt sowohl für die Sprache selbst (Deutsch, Englisch usw.) als auch für das entsprechende Sprachregister (vgl. Gamper/Schroeder, 2016, S. 219; Steinig, 2016, S. 68) – also laut Definition die Verwendung bestimmter Vokabeln und grammatischer Strukturen in spezifischen Situationen. Diesen Umstand erörterte auch Habermas, der 1981 eine Differenzierung der Sprachregister Umgangssprache-, Fach-, Wissenschafts- und Bildungssprache vornahm (vgl. Habermas, 1981, S. 342ff.) und auf den in aktueller Literatur noch immer verwiesen wird (vgl. Gogolin/Lange, 2011, S. 108; Gogolin, 2013, S. 11; Becker-Mrotzek/Roth, 2017, S. 22). Nachfolgend sollen die Register Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache und Berufssprache⁶ dargestellt und voneinander abgegrenzt werden,

⁶ Für die genannten Registerbezeichnungen gibt es eine Vielzahl synonyme Begriffsbezeichnungen. Hinzu kommt, dass die Übergänge zwischen den einzelnen Registern fließend sind, was an der Unkonturiertheit und somit mangelnden Greifbarkeit der Register allgemein liegen mag (vgl. Efing, 2014, S. 420). Daher kann das Nachschlagen in anderer als der hier angegebenen Literatur zu (leicht) abweichenden Erkenntnissen führen.

bevor ihre Relevanz für die duale Ausbildung Geflüchteter dargestellt wird.

Alltagssprache vs. Bildungssprache

Riebling (2013, S. 114) verweist unter Bezug beispielhaft angeführter Literaturverweise darauf, dass die Sprachregister Alltags- bzw. Umgangssprache und Bildungssprache gemeinhin als gegenseitige Bezugsgrößen verwendet werden, um eine Differenzierung vorzunehmen (vgl. ebd.). Daher ist eine entsprechende Darstellung auch für diese Arbeit zunächst ein Orientierungspunkt.

Die Alltagssprache ist dem situativen Kontext des Alltags zuzuordnen, die im täglichen Umgang miteinander verwendet wird (vgl. Habermas, 1981, S. 342). Sie bildet demnach die wesentliche Grundlage für kommunikative Teilhabe in einer Gesellschaft (vgl. Portmann-Tselikas, 1998, S. 51) und zeichnet sich zum einen durch nicht selten auftretende grammatisch fehlerhafte Satzkonstruktionen und zum anderen durch deiktische Ausdrücke aus (vgl. Gogolin/Lange, 2011, S. 112). Das bildungssprachliche Register grenzt sich von der Alltagssprache vor allem dadurch ab, dass es eher nicht im mündlichen Kommunikationsraum Verwendung findet, sondern für den schriftlichen Ausdruck verwendet wird. Es ist die Art Sprache, die bspw. in Zeitungen verwendet wird. Dabei ist die Verwendung eines differenzierten z. T. fachlichen Vokabulars charakteristisch (vgl. Habermas,

1981, S. 345). Falls das bildungssprachliche Register im mündlichen Kommunikationsraum auftritt, hält sich der Sprecher dennoch an das Regelwerk des Schriftsprachgebrauchs (vgl. Gogolin/Lange, 2011, S. 111) – sodass bspw. eine korrekte Syntax vorliegt. Gogolin und Duarte haben unterschiedliche Quellen zusammengetragen anhand derer folgende der Bildungssprache zugehörige Merkmale sichtbar werden: erstens lexikalisch-semantische Merkmale wie a) Fachvokabular (bspw. Rhetorik), b) Präfix-/Suffixverben (bspw. verdampfen) oder auch c) abstrahierende Ausdrücke (bspw. dickflüssig) und zweitens morpho-syntaktische Merkmale wie a) spezielle Tempusformen (bspw. Imperativ), b) spezifische Satzgefüge (bspw. Relativsätze) oder auch c) Funktionsverbgefüge (vgl. ausführlich ebd., 2016, S. 489f.). Gogolin und Lange verweisen außerdem darauf, dass dem bildungssprachlichen Register vor allem im Bildungskontext eine tragende Rolle zukommt: Denn Bildungssprache findet sich nicht nur in Zeitungen, sondern in allen Lehrwerken des schulischen Kontextes, in der mündlichen Kommunikation im Unterrichtsgeschehen und in Prüfungssituationen (vgl. Gogolin/Lange, 2011, S. 111). Dabei wird das sprachliche Register zum einen signifikanter je differenzierter der (Fach-)Unterricht ist und zum anderen vermehrt gefordert je weiter die Bildungsbiografie einer Person voranschreitet (vgl. ebd.; Riebling, 2013, S. 128). Die

Aneignung eines bildungssprachlichen Registers ist nur im institutionellen Rahmen von Bildungseinrichtungen, die den schriftförmigen Sprachgebrauch verwenden, möglich (vgl. Gogolin, 2010, S. 5). Da das bildungssprachliche Register Überschneidungen mit dem fachsprachlichen Register aufzeigt (vgl. Gogolin/Lange, 2011, S. 112), wird dieser nachfolgend erläutert.

Fachsprache vs. Berufssprache

Efing sieht nicht die Bildungssprache als konträren Pol zur Alltagssprache, sondern die Fachsprache (vgl. ebd., 2014, S. 423). Diese dient der zielführenden Kommunikation von Fachleuten (vgl. Gogolin/Lange, 2011, S. 112). Dabei ist das Vokabular, mit dem bspw. auf fachspezifische Vorgänge referiert wird, so kennzeichnend, dass es für gänzlich Außenstehende aber auch für außenstehende Fachleute einer anderen Fachrichtung unverständlich sein kann (vgl. Kühn, 1996, o. S. zit. n. Kühn, 2006, S. 13). In der mündlichen betrieblichen Alltagskommunikation tritt an die Stelle eines fachsprachlichen Vokabulars häufig ein betriebsspezifischer Jargon (vgl. Efing, 2014, S. 424f.).

Eine synonyme Verwendung des Registers Fachsprache mit der Bezeichnung berufsbezogene Sprache bzw. Berufssprache könnte eine Übereinstimmung beider implizieren (vgl. ebd., S. 426). Dabei verweist berufsbezogene Sprache nach Auffassung Kühns jedoch nur darauf, dass die Sprache im

thematischen Kontext der Arbeits- und Berufssituation angewendet wird (vgl. Kühn, 1996, o. S. zit. n. Kühn, 2006, S. 13). Aus dieser Auffassung lässt sich schließen, dass Berufssprache kein eigenes sprachliches Register darstellt. Doch Efing (2014, S. 425) plädiert dafür, Berufssprache als eigenes sprachliches Register anzusehen, das sich auf dem Kontinuum zwischen den Polen Allgemein- und Fachsprache bewegt. Wenngleich in der Wissenschaft bisher keine einstimmige Definition von Berufssprache vorhanden ist und die Bezeichnung z. T. konträre Verwendung findet (vgl. ebd., S. 426f.) Berufssprache weist einen höheren berufsbezogenen Sprachanteil auf als die Allgemeinsprache und gleichzeitig einen praxisorientierteren Sprachanteil als die Fachsprache. Dabei wird das Register sowohl mündlich als auch schriftlich nicht durch bestimmte lexikalisch-semantische oder syntaktische Merkmale gekennzeichnet, sondern durch für den jeweiligen Beruf a) typische Sprachhandlungen, b) Textsorten und c) Darstellungsformen (vgl. Efing, 2014, S. 429). Abschließend hierzu kann festgehalten werden, dass die Berufssprache einen eher sachlich-funktionalen Kommunikationsschwerpunkt hat, der für die Bewältigung von Aufgaben im entsprechenden Beruf notwendig ist. Wohingegen die Fachsprache einen rein fachlichen Kommunikationsschwerpunkt aufweist (vgl. Braunert, 2000, S. 160f.)

Die bisherige Darstellung könnte vermuten lassen, dass es eine klare Abgrenzung zwischen den einzelnen Registern gibt, weshalb auch ein separates Erlernen und Anwenden möglich ist – dies ist jedoch nicht der Fall. Daher wird folgend der Zusammenhang und somit die Relevanz aller vier Sprachregister für die duale Ausbildung skizziert.

Die Alltagssprache kann als zu beherrschende Basis angesehen werden. Sie muss zumindest ansatzweise vorhanden sein, damit im Betrieb durch Kommunikation mit Anderen überhaupt eine persönlich-soziale Integration stattfinden kann (vgl. Efing, 2014, S. 422). Außerdem überschneiden sich grammatisches und lexikalisches Regelwerk der Alltags- und der Berufssprache (vgl. ebd., S. 433). Hinzu kommt, dass es möglich sein muss, das spezielle Vokabular des fachsprachlichen Registers in die Allgemeinsprache einzubetten – weswegen die Berufs- und Fachsprache nicht ohne die Vermittlung bzw. das Wissen über allgemeine Sprache ziel führend ist (vgl. Braunert, 2000, S. 161; Kühn, 2006, S. 12f.). Nur wer in der Ausbildung eine fachsprachliche Kompetenz aufbaut, kann Spezialistin bzw. Spezialist im jeweiligen Bereich werden (vgl. Janich, 2012, S. 10f.). Und abschließend kann das Beherrschen des bildungssprachlichen Registers als Grundlage für berufsbezogenes Lernen und Handeln angesehen werden. Denn nur so können für Berufe notwendige Textsortenkonventionen mit

entsprechenden Operatoren verstanden und unter Zuhilfenahme von z. B. Lokaladverbialien oder Passivkonstruktionen selbst erstellt werden (bspw. Beschreiben eines Maschinendefektes) (vgl. Bethscheider et al., 2010, S. 6). Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass ein komplexes Verhältnis zwischen dem Register der Bildungssprache und dem der Alltagssprache besteht (vgl. Riebling, 2013, S. 149).

Bickes und Steuber (2017, S. 65) verweisen darauf, dass das Nichtbeherrschen sprachlicher Register zu Barrieren im Partizipationsprozess in der beruflichen Ausbildung führen kann (vgl. ebd.). Denn längst nicht allen Auszubildenden, deren Muttersprache nicht Deutsch ist oder die anderweitig sprachliche Herausforderungen haben, gelingt es, die in der Ausbildung geforderten sprachlichen und kommunikativen Anforderungen zu erfüllen (vgl. Bethscheider, 2012, S. 22). Dies scheint vor dem Hintergrund der aufgezeigten Komplexität kaum verwunderlich. Daher werden im folgenden Kapitel Maßnahmen zur Sprachförderung während der Ausbildung sowie der NTA dargestellt.

2.2.3 Maßnahmen zur Sprachförderung und Nachteilsausgleich

Basierend auf einer Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprechdiagnostik und Leseförderung ist das Ziel von Sprachfördermaßnahmen, sprachliche Defizite von Fremdsprachenlernerinnen und -lernern zu kompensieren. Dafür müssen spezifische sprachdidaktische Konzepte angewendet werden, die entweder im Unterricht integriert oder zusätzlich nach Unterrichtsende angeboten werden (vgl. Schneider et al., 2012, S. 23). Unterstützungsmaßnahmen während der Ausbildung fokussieren sich zwar v. a. auf einen zusätzlichen Sprachunterricht an den berufsbildenden Schulen (vgl. Servicestellen Bildungsketten, 2018, S. 3). Kühn (2012, S. 17) erhebt die Sprachförderung jedoch zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe, die von Bildungseinrichtungen allein nicht zu decken sei. Deshalb sieht er die Notwendigkeit von u. a. Verbänden, Verwaltungen und Unternehmen als beteiligte Akteurinnen und Akteure (vgl. ebd.). Daher werden nachfolgend exemplarisch ausgewählte Sprachfördermaßnahmen aus verschiedenen Bereichen dargestellt.

Regelangebote der Bundesagentur für Arbeit und des Bundes

Das Sozialrecht umfasst Regelungen für den Ausgleich sozialer Gegensätze, die eine Person allein nicht aufheben kann.

Durch verschiedene Angebote von Leistungsansprüchen soll eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden (vgl. Frings, 2015, S. 15). Die Sozialrechte basieren auf der Menschenwürde (s. dazu GG Art. 1 Abs. 1) und dem Gleichheitssatz (s. dazu GG Art. 3 Abs. 1) des GG. Demnach besteht unabhängig von der Staatsangehörigkeit ein Anspruch für alle in der Bundesrepublik Deutschland befindlichen Personen (vgl. Frings, 2015, S. 9). Zu den Sozialversicherungsleistungen zählt u. a. die Arbeitslosenversicherung und die Arbeitsmarktintegration. Dabei übernimmt die BA im Sinne des SGB III Maßnahmen zur Integration von „Ausbildungsplatzsuchenden [...] unabhängig von einem bestehenden Versicherungsverhältnis“ (ebd., S. 132). Diese können bedingt durch die obige Ausführung auch von „anerkannten Flüchtlingen, Asylberechtigten sowie subsidiär Schutzberechtigten“ (BMAS, 2019a, S. 33) in Anspruch genommen werden, wenn sie die entsprechenden Voraussetzungen erfüllen (vgl. ebd.).

Zu den Maßnahmen des SGB III zählen u. a. die abH und die AsA, die nachfolgend dargestellt werden. Denn diese werden explizit zur Unterstützung Geflüchteter und Betriebe empfohlen (vgl. Gei/Matthes, 2017, S. 5). Eine Erhebung der Servicestelle Bildungsketten, an der 15 Bundesländer teilnahmen, ist zu dem Ergebnis gekommen, dass die abH und AsA die meistgenutzten Angebote während der

dualen Ausbildung darstellen (vgl. Servicestelle Bildungsketten, 2018, S. 4). Beide Maßnahmen sind durch das SGB III – Arbeitsförderung – bundesweit verankert (vgl. SGB III §§ 75, 130).

Ausbildungsbegleitende Hilfen

Die Regelungen zu abH finden sich im dritten Abschnitt *Berufswahl und Berufsausbildung* des SGB III (vgl. SGB III). Die Zielgruppe bilden förderungsbedürftige Personen, die Unterstützungsbedarf über die typischen betriebs- und ausbildungsüblichen Inhalte hinaus haben. In der Maßnahme werden u. a. Sprach- und Bildungsdefizite reduziert sowie fachpraktische und fachtheoretische Fähigkeiten geschult (vgl. SGB III § 75 Abs. 1 S. 1f.). Dafür stehen den teilnehmenden Jugendlichen Ausbilderinnen und Ausbilder, Lehrkräfte sowie Sozialpädagoginnen und -pädagogen zur Seite, die mit ihnen nach Arbeitsschluss an mindestens drei Stunden in der Woche relevante Inhalte aufarbeiten (vgl. BA, 2017a, S. 2f.). Damit soll drohenden Misserfolgen in der dualen Berufsausbildung entgegengewirkt werden (vgl. BMAS, 2019a, S. 36).

Assistierte Ausbildung

Im achten Abschnitt *Befristete Leistungen und innovative Ansätze* des SGB III finden sich u. a. Hinweise zur zeitlich

begrenzten Maßnahme AsA, die im Jahr 2015 begonnen hat und voraussichtlich im Herbst 2020 endet (vgl. SGB III § 130 Abs. 9). Dann noch in der Maßnahme befindliche Auszubildende müssen bis spätestens Sommer 2023 ihre Ausbildung abschließen (vgl. BA, 2018b, S. 15). Bis zu diesem Zeitpunkt kann die durch § 130 SGB III geregelte AsA in zwei Phasen, der (fakultativ) ausbildungsvorbereitenden und der (obligatorisch) ausbildungsbegleitenden, für Auszubildende selbst und ihren Ausbildungsbetrieb unterstützend wirken (vgl. SGB III § 130 Abs. 1). Dabei richtete sie sich laut Gesetz an „beeinträchtigte und sozial benachteiligte junge Menschen, die wegen in ihrer Person liegender Gründe ohne die Förderung eine betriebliche Berufsausbildung nicht beginnen, fortsetzen oder erfolgreich beenden können“ (ebd., Abs. 2). In den *Fachlichen Weisungen* zur praktischen Umsetzung des Gesetzestextes hält die BA außerdem fest, dass potenziell Teilnehmende ausbildungsreif und unter 25 Jahren sein sollen (vgl. BA, 2018b, S. 5). Ebenso wie bei den abH ist ein Ziel die Reduzierung von Sprach- und Bildungsdefiziten, weshalb auch diese Hilfestellung für die Teilnehmenden über den betriebs- und ausbildungstypischen Kontext hinaus geht (vgl. SGB III § 130 Abs. 4 S. 1ff.). Die Ausbildungsbetriebe können sowohl bürokratische als auch organisatorische Hilfen beziehen sowie Unterstützung zur Stärkung des Ausbildungsverhältnisses

erfahren (vgl. SGB III § 130 Abs. 6 S. 1f.). Damit die bundesweite Maßnahme unabhängig des jeweiligen regionalen Standorts und den zugehörigen möglicherweise eingrenzenden Strukturen umsetzbar ist, sind die möglichen individuellen Unterstützungsmöglichkeiten flexibel und variabel auszugestalten (vgl. BA, 2017b, S. 2; BMAS, 2019a, S. 37).

Ausbildungsbegleitende Hilfen, Assistierte Ausbildung und Aufenthaltsstatus

Wie eingangs zu diesem Kapitel angemerkt, können im Sinne des Sozialversicherungsrechts anerkannte Flüchtlinge, Asylberechtigte sowie subsidiär Schutzberechtigte Leistungen in Anspruch nehmen, wenn sie die dafür notwendigen Voraussetzungen erfüllen. Neben den in den Abschnitten abH und AsA dargestellten Teilnahmevoraussetzungen gelten für beide Maßnahmen basierend auf § 132 SGB III (Sonderregelung für die Ausbildungsförderung von Ausländerinnen und Ausländern) sowie § 59 SGB III (Förderungsfähiger Personenkreis) auch ausländische Personen als förderungsbedürftig und somit teilnahmefähig, wenn

- ihr Aufenthalt in Deutschland seit drei Monaten rechtmäßig und dauerhaft gestattet ist (vgl. SGB III § 132 Abs. 1 S. 1; BA, 2018b, S. 19). Hinzu kommt neben der dreimonatigen Voraufenthaltsdauer eine gute Bleibeperspektive (vgl. BIBB, 2017a, S. 423). Diese ist nicht gesetzlich verankert, sondern wird in der

Verwaltungspraxis des BAMF für Geflüchtete definiert, die aus Herkunftsländern mit einer überwiegenden Schutzquote (> 50 %) kommen (vgl. BAMF, 2019f., o. S.),

- ihr Aufenthalt seit mindestens zwölf Monaten ohne zeitliche Unterbrechung geduldet ist (vgl. SGB III § 132 Abs. 2 S. 1; BIBB, 2017a, S. 423; BA, 2018b, S. 20).⁷

Tabelle 3: Durchschnittliche Teilnahme von Auszubildenden im Kontext Fluchtmigration an den Maßnahmen Ausbildungsbegleitende Hilfen und

⁷ §§ 132 und 59 SGB III sind während des Bearbeitungsprozesses dieser Arbeit zum 01.08.2019 aufgehoben worden, sodass nunmehr andere Regelungen gelten. Die abH ist allen Personen mit Bedarf geöffnet, sofern sie die beschriebenen allgemeinen Teilnahmevoraussetzungen erfüllen. Gleiches gilt für die ausbildungsbegleitende Phase der AsA; die ausbildungsvorbereitende Phase wird jedoch weiterhin durch a) Wartezeiten, die sich je nach Einreisedatum der Personen auf bis zu 15 Monaten erstrecken und b) „schulische Kenntnisse und Kenntnisse der deutschen Sprache [...], die einen erfolgreichen Übergang in eine Berufsausbildung erwarten lassen“ (SGB III § 130 Abs. 2a S. 2) reglementiert (vgl. ebd. S. 1ff.).

Assistierte Ausbildung für die Jahre 2016-2018. Eigene Darstellung mit entnommenen Inhalten aus Dionisius/Matthes/Neises, 2018, S. 22; BIBB, 2019, S. 332.

	Jahresdurchschnitt 2016	Jahresdurchschnitt 2017	September 2017 bis August 2018
Teilnehmende Personen im Kontext von Fluchtmigration an den abH	1.972	3.177	5.611
Teilnehmende Personen im Kontext von Fluchtmigration an der AsA	922	1.532	2.603

Die Tabelle 3 zeigt auf einen Blick, dass die Teilnahme Geflüchteter an den abH und der AsA seit den letzten Jahren zunimmt. Wie Zeile drei zu entnehmen ist, nehmen vergleichsweise weniger Personen an der AsA teil (vgl. BIBB, 2019, S. 332). An den abH hingegen nahmen 1.972 (2016), 3.177 (2017) (vgl. Dionisius et al., 2018, S. 22) und 5.611 (2018) Geflüchtete teil (vgl. BIBB, 2019, S. 332). Dies ist positiv, denn laut dem Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017 ist die potenzielle Teilnahme an abH für die Betriebe ein Grund, mehr Ausbildungsplätze für Geflüchtete bereitzustellen (vgl. BIBB, 2017a, S. 453). Dies gilt für den Zuständigkeitsbereich Handwerk noch etwas mehr als für den Zuständigkeitsbereich Industrie und Handel (vgl. ebd., S. 455). Im Jahr 2018 erhielten von den in Kapitel 2.1.2 dargestellten 13.972 in eine Ausbildung eingemündeten Bewerberinnen und Bewerbern mit Fluchtkontext jedoch nur 4,5 % einen geförderten Ausbildungsplatz (vgl. BIBB, 2019, S. 335) und somit u. a. die Möglichkeit zur

Teilnahme an den abH oder einer AsA (s. dazu BMAS, 2019b, o. S.).

Neben den dargestellten Maßnahmen der BA gelten auch die speziell berufsbezogenen ausgerichteten Sprachfördermaßnahmen des BAMF als wesentlicher Teil der Sprachförderlandschaft. Grundlage hierfür ist die nationale *Verordnung über die berufsbezogene Sprachförderung* (Deutschsprachförderverordnung - DeuFöV), deren Ziel die Weiterentwicklung der in den Integrationskursen aufgebauten Sprachkompetenz ist (vgl. Gurkasch, 2017, S. 75). Daher gilt als Teilnahmevoraussetzung der Qualifikationsnachweis des B1-Sprachniveaus des GER. Die Sprachförderung erfolgt in einer Kombination aus Basis- und Spezialkursen. In den Basiskursen findet durch das Erlernen allgemeinsprachlicher und berufssprachlicher Kenntnisse ein Aufbau des Sprachniveaus von B1 auf B2, von B2 auf C1 und von C1 auf C2 statt. In den Spezialkursen werden bspw. in den Fachrichtungen Gewerbe-Technik oder Einzelhandel fachspezifische Sprachkenntnisse vermittelt und eingeübt (vgl. BAMF, 2019g, o. S.). Die Durchführung obliegt z. B. Sprachschulen oder Weiterbildungseinrichtungen, die sich als Kursträger bewerben können. Die unterrichtenden Lehrkräfte benötigen ein abgeschlossenes Hochschulstudium sowie die Zusatzqualifikation Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache oder vergleichbare Nachweise (vgl. BAMF,

2019h, o. S.). Durch eine Rahmenvereinbarung zur Förderung von Auszubildenden mit Migrationshintergrund zwischen dem Land Niedersachsen, dem BAMF, der Regionaldirektion Niedersachsen/Bremen und der BA können die berufsbezogenen Sprachförderkurse mit Beginn des Schuljahres 2019/2020 im örtlichen Kontext berufsbildender Schulen mit acht Unterrichtseinheiten pro Woche durchgeführt werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium [MK], 2019, o. S.).

Ehrenamtliche und betriebliche Unterstützungsangebote

Eine Expertinnen- und Expertenkommission der Robert Bosch Stiftung hat 2015 im Themendossier *Sprachvermittlung und Spracherwerb für Flüchtlinge: Praxis und Potenziale außerschulischer Angebote* als eine Handlungsoption die Stärkung zivilgesellschaftlicher Initiativen zum Spracherwerb hervorgehoben. Durch den Aufbau ehrenamtlicher Strukturen mit der Beteiligung von bspw. Sprachlotsinnen und Sprachlotsen und pensionierten Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern soll die Sprachvermittlung Geflüchteten breiter zugänglich werden, denn durch die hohe Nachfrage scheint den institutionellen Einrichtungen eine Deckung allein nicht möglich (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2015, S. 1f.). Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und das Institut für Demoskopie Allensbach haben im Sommer 2017 eine repräsentative

Bevölkerungsumfrage zum Thema Engagement in der Flüchtlingshilfe durchgeführt (vgl. BMFSFJ, 2017, S. 6f.). Dabei zeigte sich das von den 1.400 Befragten 558 Befragte ein Ehrenamt in der Flüchtlingshilfe ausüben (vgl. ebd., S. 8) – größtenteils seit 2015 (vgl. ebd., S. 15). Diejenigen, die sich aktiv einbrachten, unterstützten Geflüchtete bei Behördenengängen oder bei der Freizeitgestaltung (vgl. ebd.). Etwas mehr als die Hälfte leistete auch Unterstützung beim Erlernen der deutschen Sprache (vgl. ebd., S. 16). Doch gilt es zu bedenken, dass die Qualität und Kontinuität ehrenamtlicher Sprachkurse von den jeweiligen Ehrenamtlichen abhängt (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2015, S. 12).

Eine Studie mit ehrenamtlich unterrichtenden Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten verweist darauf, dass die Heterogenität der Lernenden zu Herausforderungen bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung führt. Notwendige pädagogische und didaktische Grundlagen sowie Kenntnisse in der Deutschvermittlung als Zweit- bzw. Fremdsprache sind grundlegend für eine adäquate Kursgestaltung (vgl. Sievers/Hauschild, 2017, S. 147f.). Daraus ergibt sich nach Auffassung der Verfasserin dieser Arbeit, dass ehrenamtliche Sprachvermittlung durch Laien in der Idee lobenswert ist, die Qualität über ein pragmatisches Hinführen zu basalen allgemeinsprachlichen Kenntnissen hinaus jedoch schwierig zu sein scheint. Daher soll an dieser

Stelle Abstand von der Vorstellung überblicksartig ausgewählter ehrenamtlicher Sprachkurse von Kommunen genommen werden.

Doch soll an Kapitel 2.2.2 angeknüpft werden, indem erläutert wurde, dass Geflüchtete sowohl allgemeinsprachliche als auch fachliche bzw. berufliche Sprachkenntnisse benötigen – am besten in Verbindung miteinander. Darauf sind auch Unternehmen und Betriebe aufmerksam geworden, was in diesem Kontext ebenfalls zu einem Engagement im Bereich der Sprachvermittlung führte (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2015, S. 12). Denn die Sprachförderung kann auch im Setting des Lernorts Betrieb stattfinden, indem sensibilisierte Ausbilderinnen und Ausbilder ihre Auszubildenden im praktischen Arbeitsalltag unterstützen (vgl. Weber, 2017, S. 5). Da sie die sprachlichen Anforderungen im jeweiligen Unternehmen bzw. Betrieb kennen und so Hilfestellung leisten können (vgl. Pucciarelli, 2016, S. 127). Sind hierfür keine ausreichenden Kapazitäten vorhanden, können Betriebe bspw. auf den Senior Experten Service (SES) zurückgreifen. Träger des SES sind Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft: der Bundesverband der Deutschen Industrie, die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK), der Zentralverband des Deutschen Handwerks. Die gemeinnützige Gesellschaft ist ein Zusammenschluss von ca. 12.500

ehrenamtlichen Fach- und Führungskräften verschiedener beruflicher Fachrichtungen, die sich im Ruhestand oder einer beruflichen Auszeit befinden (vgl. SES, 2019a, o. S.). Im Kontext Fluchtmigration und (Aus-)Bildung ist der SES mit verschiedenen Programmen u. a. an berufsbildenden Schulen tätig. Auszubildende mit Migrations- oder Fluchthintergrund können auch die Initiative *Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen (VerA)* in Anspruch nehmen (vgl. ebd., 2019b, o. S.). Dabei bilden Auszubildende bzw. Auszubildender und Senior Experte Tandems, in denen sich intensiv mit den Belangen des Auszubildenden wie bspw. fehlende Deutschkenntnisse, Überforderung im Berufsschulunterricht, Probleme im Betrieb usw. auseinandergesetzt wird. Durch die berufliche Erfahrung der Expertinnen und Experten erfolgt eine berufsnaher Unterstützung und Deutschvermittlung in einem Eins-zu-eins-Unterricht (vgl. Initiative VerA beim SES, 2016, S. 5).

Nachteilsausgleich als Instrument für Personen mit Behinderungen

Wie abschließend von Kapitel 2.2.2 beschrieben gibt es neben Auszubildenden, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, auch Auszubildende, die aus anderen Gründen in der Ausbildung vor (sprachliche) Herausforderungen gestellt

werden. Dies trifft u. a. auf Personen mit Behinderungen zu, weshalb nachfolgend das Instrument des NTA beschrieben wird.

Regelungen zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Ausbildungsmarkt finden sich im siebten Abschnitt des SGB III, im BBiG in den §§ 64-67 und in der HwO in den §§ 42k-n. In SGB IX *Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen* ist definiert, dass bei Personen eine Behinderung vorliegt, wenn sie

„körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie **in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren** [Hervorhebung L. B.] an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung [...] liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht“ (SGB IX § 2 Abs. 1).

Anhand der hervorgehobenen Phrase in der Definition wird ersichtlich, dass nicht die Einschränkung selbst eine Behinderung und damit ein Merkmal der Person ist, sondern dass die Behinderung bzw. Barriere erst durch soziale Interaktionen konstruiert und damit sichtbar wird (vgl. Wansing/Westphal, 2014, S. 24; Vollmer, 2015, S. 37; Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung, 2017, S. 5). Nach diesem Verständnis kann eine Behinderung als Form der Benachteiligung angesehen werden (vgl. ebd., S. 19). Die dadurch entstehenden

Nachteile für die Betroffenen sollen durch die Möglichkeit der Inanspruchnahme eines NTA kompensiert werden (vgl. SGB IX § 209 Abs. 1).

In der dualen Ausbildung ist die praktische Umsetzung des NTA entsprechend der beiden Lernorte Schule und Betrieb aus zwei Perspektiven zu betrachten. Für die betriebliche Seite bzw. die zuständigen Stellen gilt es, die Regelungen des BBiG und der HwO zu berücksichtigen. Die Gesetzeslage des BBiG und der HwO stellen sich deckungsgleich dar. In beiden wird der Begriff des NTA damit umschrieben, dass die Umstände von Personen mit Behinderungen Berücksichtigung erfahren sollen. Dies kann bspw. in Form einer zeitlichen Anpassung der Ausbildungs- und/oder Prüfungsdauer sowie einer Inanspruchnahme bestimmter Hilfsmittel oder Hilfeleistungen erfolgen (vgl. BBiG § 65 Abs. 1; HwO § 42l Abs. 1). In einer Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB heißt es, dass alle am Ausbildungsgeschehen beteiligten Akteurinnen und Akteure (Prüfungsausschüsse, Innungen etc.) den NTA berücksichtigen sollen. Weiterhin finden sich beispielhafte Auflistungen wie der NTA in Zwischen-, Abschluss- und Gesellenprüfungen konkret umgesetzt werden kann: u. a. durch eine Abwandlung von Prüfungsaufgaben, eine eingängige Erläuterung der Aufgabenstellung (leichte Sprache) oder auch eine Zeitverlängerung. Wichtig dabei ist jedoch, dass die qualitative Anforderung

der Prüfung bestehen bleibt – die Prüfungsaufgaben durch die zugelassene Unterstützung also nicht einfacher werden, sondern dass nur der behinderungsbedingte Nachteil kompensiert wird (vgl. Hauptausschuss des BIBB, 1985, S. 1). Die verschiedenen Umsetzungsmöglichkeiten weisen darauf hin, dass der NTA einzelfallbezogen, also den entsprechenden individuellen Bedürfnissen nach, auszurichten ist (vgl. Vollmer, 2015, S. 36). Um einen NTA in Anspruch nehmen zu können, muss das Vorliegen einer Behinderung festgestellt und anerkannt werden (vgl. Wansing/Westphal, 2014, S. 24; SGB IX § 152 Abs. 1). Als problematisch erweist sich, dass nicht nur die Ausführungen des SGB IX als maßgeblich gelten, sondern dass auch andere SGB eine Beschreibung des Behinderungsbegriffs vornehmen (vgl. Wansing/Westphal, 2014, S. 24). Im SGB III wird sich hierbei wesentlich an der Definition des SGB IX orientiert, hinzugefügt wird jedoch die explizite Nennung von Menschen mit einer Lernbehinderung (vgl. SGB III § 19 Abs. 1). Eine allgemeingültige Definition des Begriffs Lernbehinderung gibt es nicht (vgl. Eser, 2006, S. 47); aus rein medizinischer bzw. psychologischer Sicht wird darunter ein „in Beziehung zum Altersdurchschnitt allgemein erniedrigtes Leistungsvermögen im Sinne eines Kapazitätsdefizites“ (Steinhausen, 2010, S. 183) verstanden, das multifaktoriell durch

psychosoziale, genetische sowie neuropsychologische Belastungsfaktoren hervorgerufen wird (vgl. ebd.).

Für die schulische Seite finden sich Regelungen in den Schulgesetzen der jeweiligen Länder (vgl. Der Paritätische Gesamtverband 2018, S. 4). Im Niedersächsischen Schulgesetz (NSchG) findet sich in § 4 der Hinweis, dass die Schulen inklusiv gestaltet sein sollen, um das gemeinsame Lernen von Menschen ohne und Menschen mit Behinderung zu ermöglichen (vgl. NSchG § 4 Abs. 2). In der ergänzenden Verordnung über berufsbildende Schulen findet sich kein Hinweis auf spezifische Regelungen, Möglichkeiten zur Arbeitserleichterung in Leistungsfeststellungen o. ä. (vgl. Verordnung über berufsbildende Schulen). Im Schulverwaltungsblatt des MK heißt es, dass aus pädagogischer Sicht für die Bewilligung eines NTA keine medizinisch festgestellte Behinderung nachgewiesen werden muss. Vielmehr liegt der Fokus darauf, inwiefern aufgrund jeglicher Benachteiligung eine zusätzliche Unterstützungsleistung angezeigt ist. Daher kann die Festlegung eines NTA im schulischen Kontext im Rahmen einer Klassenkonferenz mit allen beteiligten Lehrkräften erfolgen. Dabei wird der individuelle Bedarf herausgearbeitet und festgelegt (vgl. Zimmermann/Wachtel, 2013, S. 450). Basierend auf diesen Ausführungen wird deutlich, dass die mit der Fragestellung der Arbeit zu klärende

Öffnung des NTA auf die Prüfungen der zuständigen Stellen zielt.

In einer Denkwerkstatt des Paritätischen Gesamtverbandes (2018, S. 10) konnte eine mehrdimensionale Problemlage hinsichtlich der Inanspruchnahme bzw. der Anwendung des NTA festgestellt werden. Auf schulischer Seite seien die Lehrkräfte einerseits nicht ausreichend über Anspruchsbe-
rechtigung und Umsetzung informiert und könnten andererseits vor dem Hintergrund fehlender zeitlicher Ressourcen nur begrenzt agieren. Auf betrieblicher Seite scheinen die Zuständigen in Kammern und Innungen ebenfalls nur mangelhaft geschult zu sein. Diese beiden Umstände führen dazu, dass eine Unklarheit über die Verantwortung besteht und beide Parteien sie dem jeweilig anderen versuchen zu übertragen. Daraus resultiert, dass Auszubildende, die einen Anspruch auf NTA haben, oftmals nicht aufgeklärt werden und so keine Unterstützung erfahren. Ebenso problematisch wie keine Unterstützung ist eine einseitige Unterstützung, wenn im berufsschulischen Kontext ein NTA gewährt, dieser aber aufgrund fehlender Attestierung einer Behinderung von Zuständigen in den Kammern bzw. Innungen nicht auf die Ausbildungsprüfung übertragen wird (vgl. ebd.). Die Problematik bzgl. fehlender Kenntnisse zum NTA und der praktischen Umsetzung wird in der Literatur von vielfacher

Seite bemängelt (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission [DUK], 2014, S. 16; Vollmer, 2015, S. 36f.).

Kapitel 3

Zusammenführung des Erkenntnisinteresses als Zwischenfazit

Dieses Kapitel dient der Zusammenführung bisheriger Erkenntnisse, indem a) eine Verdichtung der Thematik in Bezug auf die Bildung Geflüchteter und ihrer (Menschen-) Rechte vorgenommen wird und b) eine begründete Verbindung zur Idee der Öffnung des NTA für Geflüchtete geschaffen wird.

Die DUK fordert in den bildungspolitischen Leitlinien zu Inklusion, dass „alle [Hervorhebung L. B.] Menschen weltweit [...] Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung“ (DUK, 2014, S. 4) haben sollen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass der Anspruch auf Bildung nicht mit dem Erfüllen der Schulpflicht endet, sondern (mindestens) auf schulische und berufliche Ausbildungen auszuweiten ist (vgl. Riedelsheimer, 2009, S. 284). Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass das Recht auf Bildung in der Umsetzung auch nicht mit dem Fortzug einer Person aus ihrem Heimatland erlischt, sondern über Staatsgrenzen hinweg zu verstehen ist. Dies bekräftigen auch Baumann und Riedl (2016, S. 16), indem sie die Partizipation Neuzugewanderter am (Aus-

)Bildungssystem als menschenrechtliche Forderung beschreiben, die mit der Wahrung von Grundrechten einhergeht. Der in Kapitel 2.1.1 dargestellte Zugang für Geflüchtete zum Ausbildungsmarkt weist jedoch Hürden auf, die offenbaren, „welchen geringen Stellenwert das Recht auf Bildung für junge Flüchtlinge hat“ (ebd.). Unabhängig vom jeweiligen Aufenthaltsstatus sollte es Geflüchteten möglich sein, eine Berufsausbildung beginnen zu können (vgl. ebd.; Schreyer et al., 2015, S. 7). Denn das Menschenrecht auf Bildung ist in seiner Konsequenz für Flüchtlinge „a key to sustainable protection and the hope for a better future“ (UNHCR, 2003, iii). Denn nur so kann es, wie auch in Kapitel 2.1.1 dargestellt, zu einer Stärkung der Sozialchancen kommen (vgl. Auernheimer, 2009, S. 99). Dabei gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass allein der Zugang zu Bildung nicht ausreichend ist, denn Bildung wird nur sichtbar und wirksam, wenn sie angemessen kommuniziert werden kann (vgl. Steinig, 2016, S. 70f.) – demnach sollte für alle Geflüchteten auch das Recht auf Zugang zu qualitativ hochwertigen Sprachfördermaßnahmen bestehen. Wie in Kapitel 2.1.3 dargestellt, ist der Zusammenhang von Bildung und Sprache auch für Geflüchtete sowie Ausbildungsbetriebe offensichtlich, weshalb die Forderung nach Sprachfördermaßnahmen durchgängig von beiden Seiten angezeigt wird. Auch die Darstellungen in Kapitel 2.2.1 und 2.2.2

verdeutlichen einerseits die Komplexität und andererseits die Relevanz von allgemeiner und berufsbezogener Sprachförderung. Gerade aus diesem Grund scheint es vor dem Hintergrund der Forderung nach Bildung für Alle nicht in Gänze nachvollziehbar und wie von Braun und Lex (2016, S. 65) kritisiert, weshalb die Fördermaßnahmen wie die abH oder die AsA, in denen z. T. sprachfördernde Elemente enthalten sind, der Arbeitsmarktpolitik und nicht dem Bildungssystem zugehörig sind. Denn die Nichtzuordnung zum Bildungssystem und die Finanzierung aus der Arbeitslosenversicherung führt in ihrer Konsequenz dazu, dass Geflüchtete z. T. nicht die Unterstützung bekommen, die sie benötigen (vgl. ebd.).

Dabei fordert die DUK ergänzend zum Zugang zu qualitativer hochwertiger Bildung: „Jeder muss in die Lage versetzt werden, seine Potenziale entfalten zu können“ (DUK, 2014, S. 4). Basierend auf dieser Aussage, kann die Idee der Öffnung des NTA für Geflüchtete in den Prüfungen durch die zuständigen Stellen laut Auffassung der Verfasserin dieser Arbeit legitimiert werden. Denn erstens ist laut Ottersbach (2018, S. 44)

„inklusive Bildung **kein Konzept, dass nur die Partizipation von Menschen mit Behinderung fokussiert** [Hervorhebung L. B.]. Stattdessen müssen für den pädagogischen Umgang mit Inklusion [...] andere, Benachteiligung auslösende Bedingungen [...] wie [...]

ein Migrationshintergrund stärker als bisher berücksichtigt werden“ (ebd.).

Inzwischen gibt es immer wieder Überlegungen, ob und inwiefern die Faktoren Behinderung und Benachteiligung miteinander in Verbindung gesetzt werden können und sollten (vgl. Euler, 2016, S. 28). Denn beide Faktoren können zu Benachteiligung im (Aus-)Bildungssystem und somit zu einem Ausschluss aus der Gesellschaft führen (vgl. DUK, 2014, S. 17). Mit Rückbezug auf das direkte Zitat von Ottersbach zu Beginn der Aufzählung gilt es zu bekräftigen, dass Inklusion für alle in jeglicher Form benachteiligten Personen gelten sollte (vgl. Hinz, 2012, S. 50). Somit wäre eine Öffnung des NTA für Geflüchtete (und alle anderen Personen mit entsprechendem Bedarf) keineswegs ein illusorischer Gedanke.

Zweitens gilt es laut Lohrenscheit und Motakef (2009, S. 141) neben dem weiter oben in diesem Kapitel geforderten Recht auf Zugang zu Sprachfördermaßnahmen noch einen Schritt weiterzugehen. Es darf sich nicht allein auf sprachfördernde Maßnahmen zur Unterstützung von Geflüchteten verlassen werden. Vielmehr sollten auch bestehende Curricula und Rahmenrichtlinien überdacht und ggf. optimiert werden (ebd.) – dies könnte auch die Öffnung des NTA einschließen. Denn Geflüchtete stehen vor einer doppelten Herausforderung: Sie müssen einerseits die

Bildungsinhalte in einer Fremdsprache durchdringen und dies andererseits vor dem Hintergrund eines fremden Sprachregisters demonstrieren (vgl. Gogolin/Lange, 2011, S. 119). Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass Lernende, die mit einem B1-Niveau in eine berufliche Ausbildung starten i. d. R. noch keine Differenzierung zwischen den Sprachregistern treffen können. Ihr bisheriges Sprachwissen ist eher einem neutralen, alltagssprachlichen Register zuzuordnen (vgl. Europarat, 2001, S. 120). Hinzu kommt außerdem, dass immer auch die mentale Verfassung Sprachlernender berücksichtigt werden muss (vgl. ebd., S. 56f.). So scheint es nach Überlegungen der Verfasserin dieser Arbeit denkbar, dass Geflüchtete während Prüfungen durch Aufregung emotional belastet sind, sodass sie ihr sprachliches Kontextwissen in diesen Situationen nur verlangsamt abrufen können. Soll aber jede Person in die Lage versetzt werden, ihre Potenziale entfalten zu können (s. o.), erscheint eine Zeitverlängerung oder das Stellen von Wörterbüchern als mögliche entlastende Handlungsoption denkbar.

Insgesamt gilt es abschließend für den konzeptionellen Rahmen dieser Arbeit anzumerken, dass Inklusion insgesamt und das Instrument des NTA im schulischen wie im betrieblichen Kontext von Berufsausbildungen mehr Aufmerksamkeit erfahren sollte (vgl. Der Paritätische Gesamtverband, 2018, S. 12f.). Mit Blick auf das oben gezeichnete

Inklusionsverständnis, dass alle marginalisierten Personengruppen einbezieht, sollte Diversität und dem Umgang damit im Ausbildungssystem nach Meinung der Verfasserin dieser Arbeit mehr Platz eingeräumt werden. Dies mag vor dem Hintergrund, dass zwar nur Schulen im Sinne der Chancengleichheit dazu angehalten werden, (herkunftsbedingte) Nachteile auszugleichen, Betriebe und die Industrie in ihrer Funktionsweise jedoch eher nach dem meritokratischen Prinzip funktionieren (vgl. Kieser, 2006, S. 171 zit. n. Scherr/Janz/Müller, 2015, S. 195f.), nicht von jedem im Berufsbildungsbereich eingesehen werden. Doch so könnte „ein versteckt exkludierender, illusionär monokultureller Habitus“ (Bickes/Steuber, 2017, S. 64), der möglicherweise noch immer unter dem Vorwand der Bewahrung der Qualität des Ausbildungssystems (vgl. Severing, 2010, S. 95) „konservativ aufrechterhalten“ (Bickes/Steuber, 2017, S. 64) wird, in Frage gestellt werden. Denn sollte es nicht das Ziel des Berufsbildungssystems sein, sich in zumutbarem Maße den Bedürfnissen der heterogenen Auszubildenden anzupassen, ihnen bestmögliche Chancen auf Entwicklung zu eröffnen (vgl. Severing, 2010, S. 95) und dafür alle möglichen Optionen in Betracht zu ziehen? Dieses breite Erkenntnisinteresse gilt es, mit der konkret dazu entwickelten Fragestellung im folgenden empirischen Teil der Arbeit zu beantworten.

Kapitel 4

Methodologischer und methodischer Rahmen

Die jeweiligen Entscheidungen zur methodischen Vorgehensweise müssen in Abgrenzung zu anderen Entscheidungsmöglichkeiten begründet werden (vgl. Helfferich, 2011, S. 26). Dieser Anforderung soll in den folgenden Kapiteln nachgekommen werden, damit der Forschungsprozess transparent ist, denn nur so wird das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wissenschaftlicher Forschungsprozesse erfüllt (vgl. ebd., S. 167). Dafür werden in jedem Unterkapitel zuerst die theoretischen Grundlagen beschrieben und daran anknüpfend die Umsetzungsweise in dieser Arbeit dargestellt.

4.1 Methodologische und methodische Einordnung

Methodologische Einordnung der Arbeit im Rahmen empirischer Forschung

Einleitend gilt es auf eine Tatsache hinzuweisen, die in den nachfolgenden Kapiteln stets von Bedeutung sein wird. Es

gibt weder *die* eine Methodologie noch *die* eine Methodik, nach der es in einem Forschungsprozess vorzugehen gilt. Demnach gibt es auch kein Regelwerk, das den Weg des *richtigen* Forschens aufzeigt (vgl. Breuer/Muckel/Dieris, 2019, S. 10). Doch ist es von Nöten, in jeder Forschung eine „methodologische Positionierung in Relation zum Forschungsgegenstand“ (Helfferrich, 2011, S. 8) vorzunehmen. Daher soll zu Beginn die üblicherweise immer zu treffende Entscheidung zwischen a) einem quantitativen oder b) einem qualitativen Forschungsansatz stehen. Dabei ist die Entscheidung abhängig von der festgelegten Forschungsfrage. Fragen, die sich auf die Häufigkeit eines auftretenden Phänomens beziehen, gilt es durch einen quantitativen Forschungsprozess zu erheben. Dagegen sollten Fragen, die sich auf nonmetrische Zustände wie den subjektiven Sinn einer Handlung oder eines Phänomens beziehen, durch einen qualitativen Forschungsprozess beantwortet werden (vgl. ebd., S. 28f.). Letzterem Interesse ist die Fragestellung der vorliegenden Forschungsarbeit zuzuordnen, sodass festgehalten werden kann, dass es um einen qualitativen Forschungsansatz geht.

Qualitative Forschung hat – vor allem in den vergangenen 30 Jahren (vgl. Lüders, 2015, S. 632) – Eingang und Verbreitung in verschiedensten Disziplinen wie bspw. der Psychologie oder auch der Sozialwissenschaft gefunden (vgl.

Flick, 2017, S. 12). Die dabei eingesetzten Verfahren für den Forschungsprozess sozialer Phänomene, die sich an einem interpretativen Paradigma orientieren, werden unter dem Begriff qualitative Sozialforschung zusammengefasst (vgl. Lamnek/Krell, 2016a, S. 720). Methodologisch definiert sind Paradigmen vorgegebene Handlungsweisen, die einen Forschungsprozess anleiten (vgl. ebd., S. 716). Dabei ist ein Ziel qualitativer Sozialforschung, die ermittelten subjektiven Deutungsmuster zu einem Phänomen zu rekonstruieren (vgl. Kruse, 2011, S. 17). Die Datengenerierung kann bspw. über verschiedenste Formen qualitativer Interviews erfolgen (vgl. Lamnek/Krell, 2016a, S. 338ff.). Diese Forschungsarbeit wird auf dem Erhebungsverfahren der Expertinnen- und Experteninterviews fußen (s. dazu Kapitel 4.2). Dabei gilt es mit Blick auf die methodologische und methodische Einordnung zu berücksichtigen, dass die Erzählungen über Handlungen oder bestimmte Phänomene im Nachhinein durch die Forschenden rekonstruiert werden müssen, denn die interviewten Expertinnen und Experten sind sich ihrer Handlungen und Annahmen nicht jederzeit vollständig bewusst (vgl. Meuser/Nagel, 2010, S. 377f.). Die meisten Paradigmen bzw. Vorgehensweisen qualitativer Sozialforschung orientieren sich daher an rekonstruktiven Methodologien (vgl. Meuser, 2011, S. 140). Diese sind gerade im Kontext von Expertinnen- und Experteninterviews, wenn es

um Stellungnahmen zu einer bestimmten Thematik geht, von Relevanz (vgl. Bogner/Littig/Menz, 2014, S. 65).

Demnach lässt sich die Verortung der vorliegenden Arbeit spezifizieren, indem sie aus den genannten Gründen in die rekonstruktive Sozialforschung eingeordnet wird. Ein Ziel rekonstruktiver Sozialforschung ist es, die Gründe für das Handeln bestimmter Akteurinnen und Akteure für Außenstehende nachvollziehbar zu machen (vgl. ebd., S. 141). Hierfür eignen sich je nach Erkenntnisinteresse verschiedene qualitative Verfahren wie z. B. die Dokumentarische Methode nach Bohnsack, die objektive Hermeneutik Oevermanns, die Narrationsanalyse nach Schütze oder auch die GTM nach Glaser und Strauss (vgl. Meuser, 2011, S. 140; Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2019, S. 114). Wenngleich die Verfahren Grundannahmen teilen, gibt es auch Differenzen, die je nach Erkenntnisinteresse des Forschungsprozesses zu Bevorzugung einer der Vorgehensweise führen können (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2019, S. 114). Eine vollständige Abgrenzung der beispielhaft aufgeführten Verfahren kann aus Gründen der Länge nicht dargestellt werden, doch wird sich in diesem Forschungsprozess aus folgenden Gründen nach der GTM gerichtet:

Wie in Kapitel 1 dargestellt, behandelt die vorliegende Forschungsarbeit ein Forschungsdesiderat. Für die GTM bedarf es keiner Theorie, die zu Beginn des Forschungsprozesses

steht und am Ende von diesem bestätigt werden soll. Zu Beginn steht „lediglich“ ein zu definierender Untersuchungsbereich, zu dem durch Datenerhebung induktiv eine Theorie entwickelt werden soll (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 8). Hinzu kommt, dass die entwickelte Theorie im besten Fall in Verbindung zu bereits bestehenden Theorien gesetzt werden kann, sodass es zu einem kumulativen Erkenntnisgewinn kommt (vgl. ebd., S. 9). Dies ist vor allem mit Blick auf die in Kapitel 3 dargestellte Verbindung von Integration und Inklusion von Interesse. Außerdem gilt die abzuleitende GT als handlungsorientiertes Modell. Die Theorie ist geeignet, um stattfindende oder ausbleibende Veränderungen durch Handeln nachvollziehbar darzustellen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 100). Somit steht sie in einem engen Bezug zur Fragestellung, in der es darum geht, inwiefern (und damit verbunden unter welchen Bedingungen) ein Handeln stattfinden sollte oder nicht. Zusätzlich gilt es abschließend anzumerken, dass es im Rahmen der GTM üblich ist, dass die Forscherinnen und Forscher mit ihren eigenen subjektiven Annahmen in Erscheinung treten dürfen und in enger Interaktion zum Forschungsfeld stehen (vgl. Breuer et al., 2019, S. 9f.). Dies scheint für die Forschende dieser Arbeit eine Erleichterung zu sein, da sie einerseits Novizin im Bereich forschender Tätigkeit ist und andererseits durch ihre Einbettung in einem nahen institutionellen

Setting eigene (Vor)Annahmen in den Forschungsprozess mitbringt.

Die Grounded Theory als methodologischer Rahmen in der rekonstruktiven Sozialforschung

„Die Grounded Theory ist eine qualitative Forschungsmethode bzw. Methodologie“ (Strauss/Corbin, 1996, S. 8). Wenngleich in Sekundärliteratur auch die Auffassung vertreten wird, dass es sich durch das Substantiv Theory „nicht um eine Methode, aber auch nicht um eine Methodologie handelt, sondern um einen *Forschungsstil* [Hervorhebung im Original]“ (Strübing, 2019, S. 525) handelt, wird sich für diese Arbeit an der zitierten Auffassung Strauss und Corbins orientiert. Wird über den Forschungsansatz und die Vorgehensweise der Theorieentwicklung gesprochen, wird nachfolgend die Bezeichnung GTM verwendet. Wird hingegen über die zu entwickelnde Theorie gesprochen, wird darauf explizit anhand der Bezeichnung GT verwiesen (vgl. Mey/Mruck, 2011, S. 12).

Mit Blick auf die Entstehungsgeschichte der GTM gilt es anzumerken, dass inzwischen nicht mehr die Rede von *der* GTM sein kann. Denn über die Jahre hinweg haben nach der 1967 von den amerikanischen Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelten GTM, die in der Monografie *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research* erstmals vorgestellt wurde, mehrere

Personen die Methodologie weiterentwickelt. An dieser Stelle zu nennen sind Juliet Corbin, Kathy Charmaz, Adele Clarke und auch Janice Morse (vgl. Mey/Mruck, 2011, S. 11f.).

Eine mögliche deutsche Übersetzung der GT wäre *gegenstandsverankerte* oder auch *datenbasierte Theorie* (vgl. ebd., S. 11). Dabei sind sich Glaser und Strauss uneinig, inwieweit die Entwicklung der Theorie durch Methoden gelenkt werden sollte (*force*) oder ob sie sich selbst entwickelt (*emergence*). Im Rahmen dieser Arbeit wird sich nachfolgend an die methodische Vorgehensweise von Strauss und Corbin gehalten, die die ursprüngliche Vorgehensweise von Glaser und Strauss regelgeleitet weiterentwickelt haben (vgl. Breuer, 1996, S. 16). Werden die einzelnen methodischen Schritte befolgt, gelingt es den Forschenden damit eine Theorie zu entwickeln, die die Kriterien guter Forschung (Signifikanz und Präzision, Reproduzierbarkeit und Verallgemeinerbarkeit, Regelgeleitetheit und Verifizierbarkeit sowie Vereinbarkeit von Theorie und Beobachtung)⁸ erfüllt (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 18).

⁸ Aus Gründen der Länge kann zu den genannten Kriterien wie auch zu allgemeinen zentralen Prinzipien qualitativer Sozialforschung (s. dazu bspw. Lamnek/Krell, 2016a, 33ff.) keine Darstellung erfolgen. Im Vorbereitungskontext auf die Forschung wurde sich jedoch damit auseinandergesetzt.

4.2 Entwicklung und Darstellung des Erhebungsinstruments

Einordnung des Erhebungsinstruments in die qualitative Interviewforschung im Rahmen der rekonstruktiven Sozialforschung

Im Rahmen der qualitativen Forschung gibt es verschiedene Interviewformen, die dazu dienen, Informationen rund um das spezifische Erkenntnisinteresse der Forscherin bzw. des Forschers in Erfahrung zu bringen. Beispielfähig können hier das ethnografische, das problemzentrierte oder auch das biografische Interview genannt werden (vgl. Helfferich, 2011, S. 35f.) Festzuhalten ist, dass es nicht *die* Form eines qualitativen Interviews gibt, die in jedem Fall in der qualitativen Forschung angewendet werden muss. Vielmehr ist die Auswahl abhängig von dem zuvor festgelegten Erkenntnisinteresse (vgl. Kruse, 2015, S. 147). Daher können sich auch verschiedene Interviewformen überschneiden. Je nach Auswahl variieren dann verschiedene Prinzipien von Interviews wie bspw. die Strukturiertheit der Fragen durch die Interviewerin bzw. den Interviewer oder auch die gewünschte Offenheit der Erzählungen durch die Interviewpartnerin bzw. den Interviewpartner (IP) (vgl. Helfferich, 2011, S. 35f.).

Bei diesem Forschungsprozess liegt die Interviewform eines Leitfadenterviews nah. Dabei werden vor dem Interview ausformulierte Fragen und auch Stichpunkte notiert, die

den IP gestellt werden sollen (vgl. Helfferich, 2011, S. 36; Bogner et al., 2014, S. 27). Auf diese Art und Weise kann die Datengenerierung erfolgen, ohne dass die verfolgte Thematik unbeabsichtigt verlassen wird (vgl. Kruse, 2011, S. 68). Außerdem hilft es der Interviewerin bzw. dem Interviewer dabei, als kompetente Gesprächspartnerin bzw. kompetenter -partner aufzutreten. Es sollte sich in der Erhebungssituation jedoch nicht strikt an den Interviewleitfaden gehalten werden, wenn die bzw. der IP neue Themenfelder aufzeigt oder nach einer anderen Strukturierung erzählt (vgl. Meuser/Nagel, 2011, S. 58). Weiterhin bietet ein Leitfaden den Vorteil, dass bei mehreren durchgeführten Erhebungssituationen eine (wenn auch möglicherweise begrenzte) inhaltliche Vergleichbarkeit besteht (vgl. Kruse, 2011, S. 285). Als IP werden sogenannte Expertinnen und Experten befragt. In der Literatur finden sich verschiedene Annahmen darüber, wie weit oder eng gefasst der Expertinnen- und Expertenbegriff sein sollte und wer demnach als Expertin und Experte gilt (vgl. Helfferich, 2011, S. 163; Meuser/Nagel, 2011, S. 57; Bogner et al., 2014, S. 10f.; Flick, 2017, S. 214). In dieser Arbeit werden Personen als Expertinnen und Experten gesehen, die bedingt durch ihre soziale bzw. berufliche Position einen gewissen Einfluss haben und deren Wissen und Handeln „in besonderem Ausmaß praxiswirksam [Hervorhebung im Original]“ (Bogner et al., 2014, S. 13.)

ist. Denn die Forschungsfrage würde bei einer Befürwortung für die Öffnung des NTA in letzter Konsequenz Personen bedürfen, die „orientierungs- und handlungsleitend für andere Akteure“ (ebd., S. 14) sind, um einen politischen Erlass anzuregen.

An dieser Stelle gilt es anzumerken, dass in der qualitativen Interviewforschung strittig ist, ob Expertinnen- und Experteninterviews als Methode tatsächlich den genuin qualitativen Forschungsverfahren zuzuordnen sind oder nicht (vgl. ebd., S. 2). Kritisiert wird u. a., dass das Prägnante keineswegs die Methode an und für sich sei, sondern vielmehr die befragte Zielgruppe (vgl. Kruse, 2011, S. 272). Denn diese ist i. d. R. dazu fähig, Interviewende schnell mit Wissen zu versorgen. Dies führt dazu, dass Expertinnen- und Experteninterviews lediglich als schnelle Wissensgenerierung angesehen werden können (vgl. Bogner et al., 2014, S. 2f.).

Für diese Arbeit wird sich an der Auffassung Kruses (2015, S. 166) orientiert, der Expertinnen- und Experteninterviews als „anwendungsfeldbezogene Variante von Leitfadeninterviews“ (ebd.) einordnet. Auch hier gilt, dass es wie bei den qualitativen Interviewformen, nicht *die* Form eines Expertinnen- und Experteninterviews gibt (vgl. Kruse, 2011, S. 272). Mindestens folgende drei Varianten können unterschieden werden: das explorative, das systematisierende und das theoriegenerierende Expertinnen- und

Experteninterview (vgl. Bogner et al., 2014, S. 22ff.). In explorativen Expertinnen- und Experteninterviews geht es vor allem darum, in bisher kaum aufgearbeiteten Forschungsbereichen erste Meinungen und Vorstellungen zum Erkenntnisinteresse zu erfahren. Daher dient diese Art von Interviews nicht nur dazu, inhaltliche Daten zu generieren, sondern auch weitere Hinweise auf organisatorisches Vorgehen wie neue IP zu bekommen (vgl. ebd., S. 23). Das systematisierende Expertinnen- und Experteninterview findet dagegen Anwendung in Forschungsbereichen, in denen Forschende bereits breites Wissen ansammeln konnten. Die Hinweise der Expertinnen und Experten sind nötig, um das Wissen zu systematisieren und offene Wissenslücken zu füllen (vgl. ebd., S. 24). In der dritten Variante, dem theoriegenerierenden Expertinnen- und Experteninterview, werden die IP als Repräsentantinnen und Repräsentanten einer bestimmten Gruppe angesehen, deren implizite Entscheidungsmaxime und subjektive Deutungsmuster entscheidend für das Erkenntnisinteresse des Forschungsvorhabens sind. Dabei soll aus dem generierten Wissen eine Theorie entwickelt werden (vgl. ebd., S. 25). An dieser Stelle lässt sich der zuvor dargestellte Dissens über die fraglich eigenständige Methodik von Expertinnen- und Experteninterviews auflösen: Letztendlich scheint der Umgang mit den generierten Daten ausschlaggebend für die Diskussion zu

sein. Die Meinungen der Expertinnen und Experten dürfen nicht als in jedem Fall faktisch treffend bewertet werden, sondern müssen als Deutungswissen aufgefasst und im anschließenden Analyse- und Auswertungsprozess aufgebrochen und rekonstruiert werden. Ist dies die durchgeführte Vorgehensweise, können (theoriegenerierende) Expertinnen- und Experteninterviews als Methode qualitativer Forschungsverfahren gesehen werden (vgl. Bogner et al., 2014, S. 25; ebd., S. 75f.). Für das Aufbrechen des generierten Datenmaterials bieten sich verschiedene Kodierverfahren an. Sowohl der Umstand der Theoriegenerierung als auch die Kodierung deuten darauf hin, dass diese Interviewform als Teil eines möglichen Vorgehens in der GTM angesehen werden kann (vgl. ebd., S. 25).

Da dieses Forschungsvorhaben nach der GTM ausgerichtet wird (s. dazu Kapitel 4.1) und dementsprechend eine Theorie zu generieren versucht, ist die anwendungsfeldbezogene Variante des Interviewleitfadens dem theoriegenerierenden Expertinnen- und Experteninterview zuzuordnen. Gemäß der beschriebenen Tatsache, dass es je nach Erkenntnisinteresse auch zu Überschneidungen kommen kann und Interviews nicht in jedem Fall einer einzigen Form zugeordnet werden können (vgl. Kruse, 2015, S. 149), werden auch Anteile eines explorativen Expertinnen- und

Experteninterviews vorhanden sein, da es wie in Kapitel 4.2 beschrieben darum geht, ein Forschungsdesiderat zu schließen.

Entwicklung und Darstellung des Leitfadens mittels SPSS-Methode

Auch für die Konzipierung eines Interviewleitfadens gibt es nicht *den* Königsweg in der qualitativen Forschung (vgl. Bogner et al., 2014, S. 31). In der Literatur wird jedoch häufig auf die Vorgehensweise von Helfferich verwiesen (s. dazu bspw. Kruse, 2011, S. 79f.; Lamnek/Krell, 2016a, S. 333), da sie in ihrem Grundlagenwerk konkrete Hinweise gibt, die zentrale Prinzipien der qualitativen Interviewforschung wie das Prinzip der Offenheit berücksichtigen (vgl. Helfferich, 2011, S. 182; Kruse, 2015, S. 209f.).

Unabhängig von der gewählten Methodik zur Entwicklung des Interviewleitfadens gilt es, auf die genaue Formulierung der Fragestellungen Wert zu legen, da diese wesentlich die Interviewsituation und den davon abhängigen Forschungserfolg beeinflussen (vgl. Flick, 2017, S. 132). Damit im Nachhinein bei der Auswertung des Interviews die Entscheidungslogik der IP erfasst werden kann, sollten die Fragen so formuliert werden, dass sie das *Wie* des Entscheidens und Verhaltens erfragen (vgl. Meuser/Nagel, 2009, S. 474).

Basierend auf dieser Erläuterung wird für die Entwicklung des Interviewleitfadens das SPSS-Prinzip verfolgt. Diese

Abkürzung verweist auf vier Handlungsschritte, die nachfolgend erläutert und mit der Leitfadentstehung in Verbindung gebracht werden. Der fertige Interviewleitfaden findet sich zur besseren Nachvollziehbarkeit der folgenden Ausführung in Anhang 4.

Der erste Handlungsschritt – **S** – umfasst das **Sammeln** von Fragen. Hierbei werden alle denkbaren Fragen, die zu dem Forschungsinteresse von Relevanz sind, notiert. Sowohl von den eigenen Gedanken der Forscherin bzw. des Forschers ausgehende Fragen als auch auf Literatur basierende Fragen können gesammelt werden. Dabei muss die konkrete Formulierung noch nicht berücksichtigt werden (vgl. Helfferich, 2011, S. 182). So entstand bspw. die Frage „Sind alle Sprachfördermaßnahmen vom Niveau als gleichwertig zu betrachten?“

In dem zweiten Handlungsschritt – **P** – werden alle notierten Fragen einer **Prüfung** unterzogen, um den Leitfaden zu reduzieren und zu strukturieren. Insgesamt werden die Fragen fünf Prüffragen unterzogen:

1. Ist die Frage eine reine Faktenfrage, die keinerlei Ertrag für die Forschungsfrage aufweist?
2. Ist die Frage für die IP und die Interviewsituation insofern passend, als dass eine Erzählung angeregt werden kann?

3. Ist die Frage auf eine Bestätigung von bereits bestehendem Wissen ausgerichtet oder kann sie einen Wissenszuwachs leisten?
4. Ist die Fragestellung ohne Vorannahmen gestellt, sodass die IP auch in eine andere als erwartete Richtung antworten können?
5. Ist die Frage auf abstrakten theoretischen Zusammenhängen basierend, sodass die IP gar keine ausreichende Antwort darauf geben können? (vgl. Helfferich, 2011, S. 182ff.)

Bei der Überprüfung ist aufgefallen, dass viele geschlossene Fragen vorhanden waren, die – sofern sie den anderen Prüfungen gegenüber Bestand hatten – umformuliert werden mussten, damit sie eine Erzählung anregen können (Umformulierung der o. g. Beispielfragen in „Es gibt verschiedene Angebote für Sprachfördermaßnahmen während der dualen Ausbildung. Welche erscheinen Ihnen für Geflüchtete passend und warum?“). Dabei wurde darauf geachtet, dass die Formulierungen ausreichend konkret und spezifisch, aber dennoch offen genug sind (vgl. Kruse, 2011, S. 290). Außerdem wurde deutlich, dass nicht alle Fragen für alle potenziellen IP passend sind. Bei diesen (Fakten-)Fragen geht es konkret um die organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung der Sprachfördermaßnahmen der BA (s. dazu Kapitel 2.2.3). Diese Fragen wurden entgegen der Empfehlung

des Handlungsschritts beibehalten, da hierzu über andere Wege nur sehr begrenzt Informationen eingeholt werden konnten. Sie wurden jedoch von den übrigen Fragen separiert und werden nur der entsprechenden IP gestellt. Eine Anpassung des Interviewleitfadens ist bei Expertinnen- und Experteninterviews nicht unüblich und lässt sich durch die verschiedenen beruflichen Positionen legitimieren (vgl. Bogner et al., 2014, S. 30).

In dem darauffolgenden Handlungsschritt – S – gilt es die übrig gebliebenen Fragen zu **sortieren**. Die Strukturierung richtet sich dabei nach dem verfolgten Erkenntnisinteresse. Es ist ratsam, die Fragen in mindestens eine bis maximal vier Kategorien einzuteilen (vgl. Helfferich, 2011, S. 185). In Anlehnung an die Forschungsfrage sind die folgenden Themenblöcke entstanden:

1. Relevanz und Effektivität von Sprachfördermaßnahmen
2. Wahrnehmung von Sprachfördermaßnahmen
3. Wissen und Haltung zum NTA
4. Ausgestaltung des NTA für Geflüchtete
5. Abschlussfrage

Im letzten Handlungsschritt – S – werden die Fragen der einzelnen Kategorie unter einer neu formulierten Erzählauforderung **subsumiert**. Dabei sollte die Aufforderung so umfassend sein, dass die IP möglichst viele der subsumierten Fragen von selbst aufgreifen. Das Layout des

Interviewleitfadens wird an dieser Stelle ebenfalls erstellt. In einer ersten Spalte werden die übergeordneten Erzählauforderungen notiert. In einer zweiten Spalte werden dazugehörige Memos festgehalten. Dies können die subsumierten Fragen sein, die in Form einer Stichwortliste aufgeführt werden. So wird auch bei nur kurzem Hinsehen in der Erhebungssituation ein Überblick über relevante Inhalte, die von den IP möglichst angesprochen werden sollen, gegeben. In der dritten Spalte können konkret ausformulierte Fragestellungen vorhanden sein, die allen IP gestellt werden sollten (vgl. Helfferich, 2011, S. 185). Bedingt durch die eingeschränkte Erfahrung der Forscherin wurde sich dafür entschieden, die Memos in der zweiten Spalte mehrheitlich nicht als Stichworte, sondern als ausformulierte Fragen festzuhalten. Damit dennoch ein schneller Überblick möglich ist, wurden einzelne Wörter in den Fragen fett markiert. Zum Abschluss des Interviews wird den IP durch die Frage „Haben Sie noch Anmerkungen, die Sie in Bezug auf die besprochene Thematik gerne anbringen möchten?“ die Möglichkeit gegeben, weitere nicht behandelte Inhalte darzustellen. Damit wird der Forderung nachgekommen, dass die IP zum Ende hin die Möglichkeit einer eigenen Akzentsetzung bekommen sollen (vgl. ebd., S. 181).

Das von Helfferich (2011, S. 186) verwendete Layout des Interviewleitfadens wird um Kommunikationshinweise von

Lamnek und Krell (2016b, S. 1ff.) zum Einstieg und Abschluss des Interviews erweitert.

Abschließend gilt es an den Umgang mit dem Leitfaden zu erinnern: Dieser dient in der Erhebungssituation als Unterstützung. Jedoch sollte seitens der Forschenden die Flexibilität bestehen, von diesem abzuweichen, sofern es die Situation erfordert (s. o.). Darauf wird auch im Rahmen der GTM explizit hingewiesen. Denn bei ausschließlichem Fokus auf die vorab angefertigten Fragen wird die Gewinnung potenzieller Daten ausgeschlossen. Demnach sollten im Sinne der Entwicklung einer GT unerwartete Entdeckungen durch ein Abweichen vom Interviewleitfaden möglich gemacht werden (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 152).

4.3 Forschungsethik

Hopf (2015, S. 589f.) versteht unter dem Begriff der Forschungsethik im Feld der Sozialwissenschaften

„im Allgemeinen all jene ethischen Prinzipien und Regeln [...], in denen mehr oder minder verbindlich und mehr oder minder konsensuell bestimmt wird, in welcher Weise die Beziehungen zwischen den Forschenden auf der einen Seite und den in sozialwissenschaftliche Untersuchungen einbezogenen Personen auf der anderen Seite zu gestalten sind.“ (ebd.)

Daher gilt es zu Beginn des Forschungsprozesses Überlegungen anzustellen, inwiefern die herzustellenden Beziehungen

ethischen Grundsätzen unterliegen und nach welchen Grundsätzen diese Beziehungen im Forschungsprozess gestaltet werden sollen. Denn im Rahmen der (rekonstruktiven) Sozialforschung kommt es durch die Interaktion zwischen Forschenden und Befragten unweigerlich zu sozialen Prozessen (vgl. Unger/Narimani/M'Bayo, 2014, S. 1f.), die spätestens in der Interviewsituation als „komplexe soziale Interaktionsstruktur“ (Bogner et al., 2014, S. 49) in Erscheinung treten. Zudem muss berücksichtigt werden, dass die Forschungsfrage und das gewonnene Erkenntnisinteresse Auswirkungen auf das Leben anderer Personen haben könnte (vgl. Unger, 2014, S. 16). Neben den ethischen Richtlinien sind außerdem die gesetzlichen Regelungen zum Datenschutz zu berücksichtigen (vgl. Helfferich, 2011, S. 190; Lamnek/Krell, 2016c, S. 1). Diesen Forderungen soll mit den folgenden Ausführungen nachgekommen werden.

Ethische Richtlinien

Hinsichtlich eines einzuhaltenden Ethik-Kodexes findet sich in der Literatur zu qualitativer Forschung vielfach der Hinweis auf den Ethik-Kodex der Soziologie (vgl. Helfferich, 2011, S. 190; Unger et al., 2014, S. 18; Flick, 2017, S. 57f.). Der von Grawan (2017, S. 29ff.) auch im Kontext der Geflüchtetenforschung – v. a. bei direktem Kontakt zur entsprechenden Personengruppe – als bedeutsam dargestellt

wird (ebd.). In diesem Ethik-Kodex haben die Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) und der Berufsverband deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS) Hinweise zum ethischen Handeln festgehalten, die Akteurinnen und Akteure der Soziologie in ihrem Arbeitsalltag berücksichtigen sollen (vgl. DGS/BDS, 2017, S. 1). Dafür wurden fünf Kategorien gebildet, wobei jedoch nur zwei Kategorien für den (vergleichsweise reduzierten) Forschungsprozess der vorliegenden Masterarbeit von Relevanz sind. Nachfolgend werden die einzelnen Hinweise daraus dargestellt.

In der ersten Kategorie *Soziologische Praxis* wird unter dem Punkt *Integrität und Objektivität* darauf hingewiesen, dass das generierte Wissen ohne Auslassungen oder Verfälschungen dargestellt werden sollte. Dabei gilt es auch einbezogene Theorien, angewendete Methoden und das gewählte Forschungsdesign möglichst umfassend darzustellen, damit abschließend auch auf die Grenzen der Forschungsergebnisse hingewiesen werden kann (vgl. DGS/DBS, 2017, S. 1). Unter anderem sollte damit ein Bewusstsein über die aktive Rolle im Forschungsprozess einhergehen, die mit ihrem Erkenntnisgewinn (wie bereits eingangs in diesem Kapitel angemerkt) Auswirkungen auf andere Personen haben kann. Diese Stellung darf unter keinen Umständen missbraucht werden (vgl. ebd., S. 2).

Unter dem zweiten Punkt *Rechte der Probandinnen und Probanden* der ersten Kategorie werden eingehende Empfehlungen zum Schutz der Befragten gegeben. Diese sind zu berücksichtigen, denn durch fehlerhaftes Verhalten könnte es bspw. bei nachfolgenden Forschungen dazu kommen, dass die Unterstützung verwehrt wird. Es gilt einerseits die Persönlichkeitsrechte der IP zu berücksichtigen und andererseits die Ziele und Methoden des Forschungsprozesses – soweit möglich – vor der Erhebungssituation offenzulegen, damit die Person entscheiden kann, ob sie freiwillig teilnimmt oder nicht (vgl. ebd., S. 2). Dies wird in der Literatur auch als „informed consent“ (Lamnek/Krell, 2016a, S. 376) bzw. auf Deutsch als „informierte Einwilligung“ (Flick, 2017, S. 64) bezeichnet. Außerdem gilt es die Befragten insofern zu schützen, als dass eine Identifizierung ihrer Person nicht möglich ist (vgl. DGS/BDS, 2017, S. 3). Weitere Hinweise hierzu finden sich im unten stehenden Abschnitt zu gesetzlichen Regelungen zum Datenschutz.

In der zweiten Kategorie *Publikationen* finden sich Hinweise zur Veröffentlichung von Forschungsarbeiten. Diese sind für die vorliegende Arbeit größtenteils nicht von Relevanz, da eine Publikation zum jetzigen Zeitpunkt nicht vorgesehen ist. Falls dies später der Fall sein sollte, werden die Handlungsempfehlungen berücksichtigt. Für diese Arbeit gilt, dass IP, die den Wunsch äußern, Audioaufnahme

und/oder Transkript und/oder die gesamte Arbeit zu bekommen, diese/dies auch bekommen (vgl. ebd.).

Um unabhängig von den eingangs dargestellten Literaturempfehlungen einen umfassenden Blick bezüglich ethischer Richtlinien für das der Arbeit zugrunde liegende Forschungsfeld zu erlangen, wurde zusätzlich zum Ethikkodex der Soziologie der Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) herangezogen. Dieser ist abgesehen von der inhaltlichen Reihenfolge und einem Paragrafen zum Ethik-Rat der DGfE nahezu deckungsgleich zu den zuvor dargestellten der DGS und DBS (vgl. DGfE, o. J., S. 1ff.). Daher wird davon ausgegangen, dass bei Berücksichtigung der dargestellten Richtlinien ein ausreichender forschungsethischer Hintergrund für die Durchführung der Forschungsarbeit vorhanden ist.

Gesetzliche Regelungen zum Datenschutz

Bei dem qualitativen Forschungsprozess werden Daten generiert, die Kontextinformationen zu den befragten Personen enthalten. Es besteht die Gefahr, dass die Personen durch eine Rekonstruktion der Daten durch Dritte sichtbar gemacht werden (vgl. Flick, 2017, S. 66). Dies ist vor allem vor dem Hintergrund, dass die Interviewsituation mittels Audioaufnahme erfasst wird, kritisch. Denn durch die auditive Datenerfassung werden die IP vielmehr als in der quantitativen Forschung zu einem „identifizierbaren Einzelfall“

(Lamnek/Krell, 2016a, S. 364). Dennoch wird sich (mit Erlaubnis der IP) für Audioaufnahmen entschieden, da eine fehlende Datenerfassung methodisch umstritten ist (vgl. ebd., S. 370).

Um den IP Datenschutz zu gewährleisten, sollten die gesetzlichen Regelungen zum Datenschutz berücksichtigt werden (vgl. Lamnek/Krell, 2016c, S. 1). Dies sind aktuell vorrangig die Regelungen der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) und ergänzend die Begleitvorschriften des Bundesdatenschutzgesetzes (BDSG) (vgl. Moos/Schefzig/Arnring, 2018, S. 3f.). Da das Datenschutzrecht ein komplexes Feld ist (vgl. ebd., S. 5) und die Erstellerin der Arbeit nur geringe juristische Kenntnisse besitzt, können folgend nur die nötigsten für den Forschungsprozess relevanten Artikel der DSGVO dargestellt werden.

Die DSGVO muss bei der Verarbeitung – also u. a. dem Erfassen, Ordnen, Speichern, Verwenden (vgl. DSGVO Art. 4 Abs. 2) – personenbezogener Daten, die in einem Dateisystem abgespeichert werden sollen, Anwendung finden (vgl. ebd., Art. 2 Abs. 1). Dadurch sollen „die Grundrechte und Grundfreiheiten natürlicher Personen und insbesondere deren Recht auf Schutz personenbezogener Daten“ (ebd., Art. 1 Abs. 2) gewahrt werden. Als personenbezogene Daten werden alle Aussagen gewertet,

„die sich auf eine identifizierte oder identifizierbare natürliche Person [...] beziehen; als identifizierbar wird eine natürliche Person

angesehen, die direkt oder indirekt, insbesondere mittels Zuordnung zu einer Kennung wie einem Namen, [...] zu Standortdaten [...] oder zu einem oder mehreren besonderen Merkmalen identifiziert werden kann, die Ausdruck der [...] wirtschaftlichen, kulturellen oder sozialen Identität dieser natürlichen Person sind“ (ebd. Art 4 Abs. 1).

Zur Wahrung der Rechte müssen die personenbezogenen Daten im Verarbeitungsprozess pseudonymisiert werden (vgl. ebd., Art. 4 Abs. 5). Verantwortlich hierfür ist die Person, die die Daten erhebt und weiterverarbeitet (vgl. DSGVO Art. 4 Abs. 7). Die Betroffenen müssen hierfür nach Aufklärung über die Datenverarbeitung eine Einwilligung leisten, damit die Daten verwendet werden dürfen (vgl. ebd., Art. 4 Abs. 11; Art. 6 Abs. 1a). Dabei muss die Aufklärung für die Betroffenen transparent nachvollziehbar sein (vgl. ebd., Art. 5 Abs. 1a). Hierfür muss die bzw. der Verantwortliche den Zweck, für den Daten benötigt werden, sowie die Dauer der Speicherung offenlegen (vgl. ebd., Art. 5 Abs. 1e). Zudem muss die bzw. der Verantwortliche jederzeit in der Lage sein, nachweisen zu können, dass in die Verarbeitung der Daten eingewilligt wurde (vgl. ebd., Art. 7 Abs. 1). Ein Widerruf durch die betroffenen Personen kann zu jedem Zeitpunkt erfolgen (vgl. ebd., Art. 7 Abs. 3; Art. 17 Abs. 1). Das Recht der Betroffenen und die Pflichten der Verantwortlichen sind

„in präziser, transparenter und leicht zugänglicher Form in einer klaren und einfachen Sprache zu übermitteln [...]. Die Übermittlung [...] erfolgt schriftlich oder in anderer Form, gegebenenfalls auch elektronisch“ (ebd., Art. 12 Abs. 1).

Dabei muss die bzw. der Verantwortliche seinen Namen und Kontaktdaten hinterlegen (vgl. ebd., Art. 13 Abs. 1). So können die Betroffenen die bzw. den Verantwortlichen jederzeit kontaktieren, denn die Betroffenen haben das Recht, die erhobenen Daten zu bekommen (vgl. ebd., Art. 20 Abs. 1).

Bezugnehmend auf die durchzuführende Forschungsarbeit bedeuten die Darstellungen für die Verarbeitung der erhobenen Daten folgendes:

- Angaben der IP zu Namen, Orten, konkreten Arbeitsplätzen u. ä., die zu einer Identifikation der Person führen könnten, werden anonymisiert und pseudonymisiert.
- Die Audioaufnahmen, Postskripte und Transskripte werden zum personenbezogenen Schutz auf einem externen Datenspeicher mit Passwortschutz hinterlegt. So soll einem möglichen Datenklau über bspw. Cloud-Programme entgegengewirkt werden (vgl. Lüders, 2015, S. 637).
- Eine Weitergabe der Audioaufnahmen an Dritte wird nicht erfolgen. Die Transkription (s. dazu Kapitel 4.5) wird selbst übernommen (zu Vor- und Nachteilen der

Eigen- bzw. Fremdtranskription s. Kruse, 2011, S. 153f.).

- Die Audioaufnahmen werden nach erfolgreicher Beurteilung der Arbeit durch die Prüfenden unwiderruflich gelöscht.
- Ein Widerruf seitens der IP kann jederzeit ohne Angabe von Gründen und ohne daraus resultierenden Nachteil vorgenommen werden.

Für eine bindende Einhaltung der Regeln wurde ein schriftliches Einwilligungsformular entwickelt. Jeweils ein von beiden Beteiligten unterzeichnetes Exemplar verbleibt bei den Befragten, damit diese u. a. die Kontaktdaten der Forscherin haben. Das andere wird von der Forschenden aufbewahrt, um jederzeit die Einwilligung des Betroffenen nachweisen zu können.

4.4 Feldzugang

Qualitative Forschung kann nur unter der Prämisse, dass sich IP und Forschende aufeinander einlassen, gelingen. Diese Tatsache ist eine Herausforderung für beide Interaktionspartnerinnen bzw. -partner, die es nicht zu unterschätzen gilt. Aus diesem Grund ist auch dem Zugang zum gewünschten Forschungsfeld bzw. in diesem Fall zu den Expertinnen und Experten eine höhere Wichtigkeit

beizumessen als in der quantitativen Forschung, bei der keine direkte soziale Beziehung zwischen Forschenden und Beforschten aufgebaut werden muss (vgl. Flick, 2017, S. 142f.).

Daher gilt es mindestens folgenden drei Überlegungen anzustellen:

1. Wie kann der Kontakt zu den Expertinnen und Experten hergestellt werden? (vgl. Flick, 2017, S. 335)

Für die Kontaktherstellung gibt es verschiedene Zugangswege. Zum einen kann der Zugang über eine sogenannte Gate-Keeperin bzw. einen sogenannten Gate-Keeper erfolgen (vgl. Helfferich, 2011, S. 175; Kruse, 2011, S. 93). Dies ist eine Person, die i. d. R. bereits Kontakt zu dem Forschungsfeld hat und aus diesem Grund bei der Anfrage von potenziellen IP eher als vertrauenswürdig eingeschätzt wird als ein unbekannter Forscher. Das kann den Vorteil haben, dass die Bereitschaft zum Mitwirken an dem Forschungsprojekt eher gegeben ist. Diese Rekrutierungsstrategie kann aber auch zum Nachteil werden, da einerseits der Datenschutz nicht mehr gewährleistet ist und es andererseits zu Verfälschungen kommen kann, wenn die Gate-Keeperin bzw. der Gate-Keeper bewusst Personen mit bestimmten Haltungen, die ihr bzw. ihm bekannt sind, empfiehlt oder vorenthält (vgl. Helfferich, 2011, S. 175). Zum anderen kann der Zugang über das Schneeballsystem

vonstattengehen. Dabei werden Personen im Umfeld nach ihnen bekannten Leuten gefragt, die den Einschlusskriterien für potenzielle IP entsprechen. Außerdem können nach Erhebungssituationen auch die IP selbst nach weiteren Vorschlägen für neue IP gefragt werden. Als vorteilhaft zeigt sich hierbei, dass die Suche über die Einschlusskriterien sehr spezifisch erfolgen kann, als Nachteil wird aber auch deutlich, dass die Befragten möglicherweise alle aus einem Bereich kommen (vgl. Helfferich, 2011, S. 176).

Abgesehen von diesen zwei Rekrutierungswegen können auch Anzeigen geschaltet oder Flyer ausgehängt werden, damit sich potenzielle IP selbst bei der bzw. dem Forschenden melden (vgl. ebd.). Ebenso kann auch eine gezielte Suche von bspw. Institutionen im Internet erfolgen (vgl. Kruse, 2011, S. 93).

2. Wie können die Expertinnen und Experten davon überzeugt werden, sich an dem Forschungsvorhaben zu beteiligen? (vgl. Flick, 2017, S. 335)

Im Rahmen von Expertinnen- und Experteninterviews kann ein (Macht-)Gefälle zwischen den Expertinnen und Experten und den Forschenden bestehen, wenn bspw. der akademische Grad der Expertin bzw. des Experten oder auch ihr bzw. sein Sozialprestige höher ist. Dies ist vorrangig im Rahmen der Datenerhebung zu berücksichtigen, da den Forschenden so (möglicherweise) eine fehlende Kompetenz von

Seiten der Expertin bzw. des Experten zugeschrieben wird (vgl. Meuser/Nagel, 2009, S. 475). Doch auch im Rahmen des Feldzugangs scheint das Dargestellte nicht weniger relevant, denn Bogner et al. (2014, S. 38) empfehlen rangniedrigen Forschenden bei der Kontaktaufnahme auf das zugehörige Forschungsinstitut oder auch namentlich auf begleitende Professorinnen oder Professoren des Forschungsvorhabens zu verweisen. Ebenso kann es ratsam sein, Gemeinsamkeiten hervorzuheben oder den Kontakt bei einschlägigen Konferenzen zu suchen (vgl. ebd.). Von Andeutungen über die Wirksamkeit des Forschungsvorhabens oder nicht einhaltbaren Versprechungen zu Vorteilen für die IP sollte in jedem Fall abgesehen werden. Denn dies würde einerseits dem Verhältnis zwischen Wissenschaft und Forschungsfeld (vgl. Wolff, 2015, S. 348) und andererseits forschungsethischen Richtlinien widersprechen (s. dazu Kapitel 4.3).

3. Wie müssen die Forschenden sich zum Feld hin ausrichten, damit die limitierenden Vorgaben des Forschungsvorhabens eingehalten werden können, ohne dabei Handlungsmöglichkeiten zu reduzieren? (vgl. Flick, 2017, S. 336)

Allgemein gilt es zu berücksichtigen, dass Expertinnen und Experten i. d. R. nur eine begrenzte Zeit für Interviews zur Verfügung haben (vgl. Brandl/Klinger, 2006, S. 47). Für Forschungsvorhaben, die speziell nach der GTM

ausgerichtet sind, muss sicherlich der zeitliche Aufwand des Theoretical Samplings berücksichtigt werden (s. dazu Kapitel 4.5).

Die Darstellung der anzustellenden Überlegungen, die nur einen begrenzten Einblick in zu berücksichtigende Faktoren gibt, verweist auch an dieser Stelle darauf, dass es nicht *den* Weg des Feldzugangs gibt (vgl. Wolff, 2015, S. 336). Basierend auf den Literaturempfehlungen gestaltete sich der geplante Feldzugang für das Forschungsvorhaben wie folgt: Als Rekrutierungsweg wurde zum einen eine reduzierte Form des Schneeballsystems angewandt. Dabei wurden anfänglich Informationen zu potenziellen IP über die Betreuerin des Forschungsprojektes eingeholt, die verschiedene Kontakte im Kreis des Forschungsfelds hat. Ergänzend hierzu wurden zum anderen auch Informationen über institutionelle Homepages eingeholt, um Kontaktdaten zu bekommen. Außerdem wurde eine Fachtagung besucht, um auf weitere potenzielle IP aufmerksam zu werden, die noch nicht bekannt waren. Die erste Kontaktaufnahme zu den verschiedenen IP erfolgte z. T. telefonisch und z. T. per E-Mail. Bereits an dieser Stelle erfolgte der Verweis auf die zugehörige Institution und die begleitende Betreuerin des Forschungsprojektes. Zudem wurden die Hinweise Kruses (2015, S. 254ff.) für die Erstkontaktaufnahme befolgt. Den potenziellen IP wurde dabei das Forschungsvorhaben in seinen

groben Zügen erläutert und es wurde beschrieben, weshalb gerade ihre Sichtweise von Relevanz ist (vgl. ebd., S. 254f.). Außerdem wurde in reduzierter Form auf den in Kapitel 4.3 beschriebenen Datenschutz hingewiesen (vgl. ebd., S. 257).

4.5 Theoretisches Sampling und Durchführung der Erhebung

Qualitatives und theoretisches Sampling

Im Rahmen der qualitativen Forschung wird der Kreis der zu befragenden Personen als *Sample* bezeichnet. Das Sample unterscheidet sich wesentlich von dem äquivalenten Begriff der *Stichprobe* in der quantitativen Forschung (vgl. Kruse 2015, S. 237). Der Grund hierfür ist, dass in der quantitativen Forschung ein wesentliches Ziel die Verallgemeinbarkeit der Forschungsergebnisse ist, die durch eine repräsentative Stichprobengröße (Varianz in Geschlecht, Alter, Bildungsabschluss etc.) zu erlangen versucht wird. Die qualitative Forschung hingegen strebt nicht nach allgemeiner Repräsentativität, sondern nach dem Besonderen (vgl. Helfferich, 2011, S. 172). Um das Sample eingrenzen zu können, bietet es sich an, folgende drei Fragen zu stellen:

1. Was genau ist das inhaltliche Interesse an der zu befragende Person bzw. an der zu befragenden Gruppe? Kann durch die Auswahl der Person ein Zuwachs für das Erkenntnisinteresse entstehen?

2. Wie kann eine innere (nicht allgemeine!) Repräsentativität der Gruppe erreicht werden? Welche Personen müssen dafür ausgewählt werden?
3. Gibt es Ansichten von Personen, die in den bis dato geführten Interviews noch nicht sichtbar wurden? (vgl. Helfferich, 2011, S. 173f.).

Basierend auf diesen Überlegungen sollte ein Sample gebildet werden, das „eine *enge* Fassung der Gruppe, um die es gehen soll, [und] eine *breite* [Hervorhebungen im Original] Variation innerhalb dieser Gruppe“ (ebd., S. 174) aufweist. Hierfür muss sich die bzw. der Forschende ausführlich mit dem Forschungsfeld beschäftigen, damit keine Ansichten ausgelassen werden (vgl. Bogner et al., 2014, S. 35). Die bisherige Darstellung entspricht der des *qualitativen Sampling* (vgl. Kruse, 2015, S. 237ff.).

Eine weitere Sampling-Strategie, die vor allem für theoriegenerierende Expertinnen- und Experteninterviews als empfehlenswert gilt, ist das sogenannte *theoretische Sampling*, das Teil der GTM ist (vgl. Bogner et al., 2014, S. 35f.). Hierbei weicht das Verständnis des Samplings von dem zuvor beschriebenen ab (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 149f.). Denn das theoretische Sampling beschreibt

„den auf die Generierung von Theorien zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten

als nächstes erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind“ (Glaser/Strauss, 2010, S. 61).

Dieser Definition zufolge können zwar im Vorfeld Entscheidungen für die Interviews getroffen werden, diese werden aber im Rahmen des Analyseprozesses, der parallel zur Datenerhebung verläuft, neu gedacht oder verändert werden (müssen) (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 151). Zudem wird deutlich, dass das Sampling durch das Vergleichen des bisherigen Datenmaterials entsteht (vgl. ebd., S. 150). Daraus schlussfolgernd werden auch nicht wie beim qualitativen Sampling Personen, sondern eher Vorkommnisse für das Sample ausgewählt, um die Theoriebildung ausdifferenzieren zu können (vgl. ebd., S. 149). Diese spezielle Vorgehensweise erfordert von den Forschenden zum einen ein besonderes Maß an Flexibilität (vgl. ebd., S. 150) und zum anderen die in Kapitel 4.6 dargestellte theoretische Sensibilität (vgl. ebd., S. 152). Je nach Standpunkt im Kodierverfahren des Analysematerials (s. dazu Kapitel 4.6) verändert sich ggf. die Richtung des Samples (vgl. ebd., S. 153ff.). Hinweise hierzu werden im Kontext des nachfolgenden Kapitels gegeben. Wenn das theoretische Sampling also dazu dient, alle Merkmale einer Kategorie bzw. eines Phänomens herauszufinden (vgl. Bogner et al., 2014, S. 37), bedeutet dies im Umkehrschluss, dass es erst abgeschlossen ist, wenn im Rahmen des parallel verlaufenden Erhebungs- und

Analyseprozesses keine neuen Merkmale von Kategorien und keine neuen Kategorien mehr entdeckt werden. Ist dieser Zustand erreicht, wird von einer *theoretischen Sättigung* gesprochen (vgl. Glaser/Strauss, 2010, S. 77). Daher kann vor Beginn der Datenerhebung auch keine Anzahl an durchzuführenden Interviews festgelegt werden. Im Rahmen des qualitativen Samplings hingegen ist für Abschlussarbeiten eine Menge von sechs Interviews empfehlenswert (vgl. Helfferich, 2011, S. 175).

Sample

Die Ein- und Ausschlusskriterien der für diese Arbeit infrage kommenden IP definiert sich über die in Kapitel 4.2 vorgenommene Definition von Expertinnen und Experten. Demnach können Personen einbezogen werden, die aufgrund ihrer beruflichen Position praxiswirksame Veränderungen anstoßen können und im Kontext des Berufsbildungssystems Berührungspunkte mit der Zielgruppe Geflüchteter, ausbildungsbegleitenden Prüfungen und Sprachfördermaßnahmen haben. Daher und basierend auf den Inhalten des theoretischen Hintergrunds und des konzeptionellen Rahmens kamen Akteurinnen und Akteure folgender Institutionen in Betracht: IHK und HWK, BA, Jobcenter, NUiF, Wohlfahrtsverbände, Lehrkräfte. Die genaue Auswahl erfolgte durch die in Kapitel 4.4 beschriebene Rekrutierung sowie durch Vorschläge der IP nach durchgeführten Interviews.

Durchführung

Laut Helfferich sind Interviewsituationen auf verschiedene Art und Weise immer beeinflusst. Demnach sollten die Umstände einer Interviewsituation möglichst kontrolliert und gesteuert werden (vgl. ebd., 2011, S. 12). Lamnek und Krell empfehlen daher das Schaffen einer vertrauten und entspannten Erhebungssituation, die dem Befragten ausreichend Platz zur Entfaltung bietet (vgl. ebd., 2016a, S. 335). Dafür müssen acht Prinzipien berücksichtigt werden: das Prinzip der Zurückhaltung, das einen höheren Redeanteil des Befragten vorsieht; das Prinzip der Relevanzsysteme, das die Konstruierung der Wirklichkeit durch den Befragten in den Fokus rückt; das Prinzip der Kommunikativität, demnach sich die bzw. der Forschende den Kommunikationsregeln der IP anzupassen hat; das Prinzip der Offenheit, welches neuen nicht vorhersehbaren Informationen Raum gibt; das Prinzip der Flexibilität, das auf eine spontane Interviewführung der Forschenden verweist; das Prinzip der Prozesshaftigkeit, in dem Handlungs- und Deutungsmuster der IP zentral für den weiteren Interviewverlauf sind; das Prinzip der datenbasierten Theorie, bei dem explizit von der Prüfung bereits bestehender Theorie abgesehen werden soll; das Prinzip der Explikation, das auf eine parallel zur Erhebungssituation laufende Bewertung der Aussagen verweist (vgl. ebd., S. 332f.).

Es wurde versucht, diese Empfehlungen und Prinzipien in der Durchführung der Interviews bestmöglich zu berücksichtigen. Um den IP das Agieren in einem vertrauten Umfeld zu ermöglichen und zur Berücksichtigung ihrer zeitlichen Ressourcen wurde sich dafür entschieden, das Interview vor Ort bei den jeweiligen Akteurinnen und Akteuren durchzuführen. Zudem wurde vor Interviewbeginn versucht, eine positive Beziehung aufzubauen, indem die Forschende Informationen zu sich gab und die Beweggründe für das Forschungsvorhaben erläuterte. Außerdem wurden vorab von Kruse beschriebene Einstiegs- und Ausstiegsäußerungen und -interaktionen festgelegt (s. dazu Kruse, 2015, S. 270ff.), um das Interview kompetent zu leiten. Damit etwaige aufgetretene Vorkommnisse während der Interviews, die eventuell Einfluss auf die Datengenerierung haben, festgehalten werden können, wurde basierend auf Empfehlungen von Kruse (s. dazu ebd., S. 278ff.) nach jedem Interview ein umfassendes Postskript angefertigt. Die Kategorien der Postskripte wurden aus der Literatur übernommen (vgl. Lamnek/Krell, 2016d, S. 1ff.).

Umgang mit den gewonnenen Daten

Um mit dem Analyse- und Auswertungsverfahren beginnen zu können, werden die „Abschriften verbaler Erzählungen oder Aussagen, die in einer Interviewsituation erzeugt wurden“ (Hellferich, 2011, S. 24) benötigt. Diese Abschriften

werden als *Transkripte* bezeichnet, für deren Anfertigung es unterschiedlich laborierte Transkriptionssysteme gibt. Je nachdem welches Regelwerk gewählt wird (vgl. Dresing/Pehl, 2013, S. 17ff.), wird nicht nur transkribiert *was* gesprochen wurde, sondern auch in unterschiedlich starkem Ausmaß *wie* es gesprochen wurde. Denn die Art und Weise wie jemand etwas sagt, wirkt sich wesentlich auf die zu übermittelnde Botschaft in ihrer Bedeutung aus (vgl. Kruse, 2011, S. 142f.). Die Entscheidung für ein Transkriptionssystem setzt die Auseinandersetzung mit dem Erkenntnisinteresse voraus (vgl. Dresing/Pehl, 2013, S. 20; Breuer et al., 2019, S. 246). Da in diesem Forschungsvorhaben der subjektive Sinn und die spontane Reaktion der IP zur Diskussion über den NTA von Interesse ist, wurde sich für das erweiterte Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2013, S. 21ff.) entschieden, um die verschiedenen kommunikativen Facetten wie die Prosodie und auch paraverbale Arten der Kommunikation bestmöglich abbilden zu können. Dieses Transkriptionssystem erscheint dem Gegenstand angemessen und in der vorgegebenen Zeit durchführbar. Die Umsetzung erfolgte mit der unterstützenden Software *f4Transkript*, mit der es möglich ist, die einzelnen Passagen mit Zeitmarken zu versehen, um so zu einem späteren Zeitpunkt die Audioaufnahmen falls notwendig an gezielten Stellen erneut abhören zu können.

Nicht nur die Komplexität des Transkriptionssystems bestimmt das letztendliche Transkript, sondern auch die Menge dessen, was transkribiert wird. Strauss und Corbin (1996, S. 14f.) empfehlen für den Forschungsstil der GTM jedes Interview vor dem Führen des nächsten Interviews zu transkribieren. Dabei ist den Forschenden freigestellt, ob nur die scheinbar notwendigen Erzählungen oder alle transkribiert werden. Vor allem für unerfahrene Forschende und bei kleineren Forschungsarbeiten empfiehlt es sich jedoch, die Zeit in eine vollständige Transkription zu investieren (vgl. ebd.). Diese Empfehlung wurde aufgegriffen, sodass im Rahmen dieser Forschungsarbeit eine vollständige Transkription der Audioaufnahmen erfolgte, damit alle möglicherweise relevanten Textpassagen Eingang in das Analyse- und Auswertungsverfahren finden konnten.

4.6 Beschreibung des Analyse- und Auswertungsverfahrens mit dem Forschungsstil der Grounded Theory

Nach dem Abhören und Transkribieren der Audioaufnahmen kann zum Kodierverfahren – dem „Herzstück der *Grounded Theory*-Methode [Hervorhebung im Original]“ (Breuer et al., 2019, S. 248) – übergegangen werden. Dieses Verfahren stellt bei der GTM die Analyse des Datenmaterials dar (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 39). Das Ziel der Analyse und der daran anschließenden Auswertung ist es, eine

gegenstandsverankerte Theorie abzuleiten, die sich induktiv durch die Untersuchung des Datenmaterials ergibt. Um dieses Ziel erreichen zu können, müssen die Datenanalyse und der skizzierte Untersuchungsbereich mit seinen bereits bestehenden Theorien in einem wechselseitigen Prozess in Beziehung zueinander gesetzt werden. Es erfolgt sozusagen ein permanentes Hin- und Herpendeln zwischen diesen beiden Polen (vgl. ebd., S. 7f.).

Im Folgenden soll das Kodierverfahren mit den einzelnen Schritten des offenen, axialen und selektiven Kodierens in separaten Abschnitten dargestellt werden, wenngleich bei der praktischen Umsetzung (vor allem zwischen dem offenen und axialen Kodieren) ein fließender Übergang herrschen kann (vgl. ebd., S. 40). Die Darstellung erfolgt zuerst in einem theoretischen Aufzeigen des Vorgehens, um daran anschließend mit einem Beispiel dem Qualitätsmerkmal der subjektiven Nachvollziehbarkeit nachzukommen. Denn in zu vielen Studien, die mithilfe der GTM entstanden sind, mangelt es an exemplarischen Beschreibungen. Dadurch ist häufig unklar, anhand welcher Daten welche Codes und welche Schlussfolgerungen entstanden sind, die zur gebildeten GT führten (vgl. Lüders, 2015, S. 634).

Offenes Kodieren

Das grundlegende Ziel des offenen Kodierens ist es, anhand von Konzepten bzw. Codes eine Grundlage für die GT zu

entwickeln (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 54). Um ein Konzept entwickeln zu können, muss das transkribierte Datenmaterial aufgebrochen werden, um die darin beschriebenen Ansichten und Vorkommnisse herausarbeiten zu können, die dann wiederum mit einer zutreffenden Bezeichnung (Code) deklariert werden (vgl. ebd., S. 43ff.). Das Aufbrechen des Datenmaterials kann in Zeile-für-Zeile, Satz-für-Satz, Abschnitt-für-Abschnitt oder als Ganzes erfolgen (vgl. ebd., S. 53f.). Unabhängig davon, welche Vorgehensweise gewählt wird, untergliedert sich der Kodierprozess beim offenen Kodieren in vier Phasen:

- a) *Benennen der Phänomene*
- b) *Entdecken von Kategorien*
- c) *Benennen der Kategorien*
- d) *Entwickeln der Kategorien*, indem Eigenschaften und Dimensionen zugeordnet werden (vgl. ebd., S. 45ff.)

Phänomene sind von den IP präsentierte Geschehen, Ideen, Vorfälle oder Ereignisse, die eine unkalkulierbare Anzahl von Reaktionen hervorrufen, um das Phänomen zu steuern (vgl. ebd., S. 75). Um ein Phänomen erkennen und benennen zu können, müssen W-Fragen an das Datenmaterial gestellt werden (bspw. worauf zielt der Inhalt ab? Was ist die Kernaussage?). Dabei ist es wichtig, keine zusammenfassende Beschreibung des Inhalts als Antwort zu geben, sondern auf einer Metaebene zu denken und die Daten zu konzeptualisieren. Endprodukt des Benennens der Phänomene

sind konzeptuelle Bezeichnungen, die repräsentativ für bestimmte Phänomene des Datenmaterials stehen (vgl. ebd., S. 45ff.).

Um im nächsten Schritt Kategorien entdecken zu können, müssen die konzeptuellen Bezeichnungen für die Phänomene geordnet und miteinander verglichen werden. Mehrere konzeptuelle Bezeichnungen, die auf dasselbe Phänomen referieren, werden kategorisiert. Bei diesem die Anzahl der konzeptuellen Bezeichnungen reduzierenden Verfahren wird der entwickelten übergeordneten Kategorie ein neuer konzeptueller Name zugewiesen. Dieser sollte der Abstrahierung entsprechend eine abstraktere Bezeichnung bekommen als die konzeptuellen Bezeichnungen für die einzelnen Phänomene (vgl. ebd., S. 47).

Das Benennen der Kategorien mit abstrakten Bezeichnungen kann auf drei Wegen erfolgen. Der erste Weg ist das Erfinden einer eigenen Bezeichnung durch die bzw. den Forschenden. Dies hat den Vorteil, dass sich i. d. R. unmittelbar an die dazugehörigen Phänomene erinnert werden kann. Es kann jedoch den Nachteil haben, dass die Kategoriebezeichnung versehentlich so groß gedacht und bezeichnet wird, dass Phänomene, die es eventuell nebeneinander zu stellen gilt, zusammengefasst werden. Dies passiert bei dem zweiten Weg, dem Benennen einer Kategorie anhand von entnommenen Bezeichnungen aus der Literatur, eher nicht.

Problematisch dabei kann jedoch sein, dass Forschende nicht vollständig mit der Bezeichnung aus der Literatur kongruent gehen und es so zu einer Diskrepanz im Verständnis von Leserin bzw. Leser und Forschenden kommen kann. Bestehende Bezeichnungen wecken aber nicht nur bestimmte Vorannahmen, sondern werden immer auch durch eine negative oder positive Konnotation begleitet. Die beschriebenen Nachteile entfallen bei dem dritten Weg. Dabei erfolgt die Benennung der Kategorien mit eingängigen Worten oder Phrasen der IP (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 49f.), sogenannten In Vivo Kodes (vgl. ebd., S. 17)

Um die Komplexität einer Kategorie bestmöglich darstellen zu können, sollten einer Kategorie bestimmte Eigenschaften – damit sind der Kategorie zugehörige Charakteristika gemeint – zugeschrieben werden (bspw. Kategorie: Hund, Charakteristika: Felllänge, Größe etc.). Dabei variieren die Charakteristika in ihrer Dimension (bspw. Charakteristika Felllänge: langes Haar, mittellanges Haar, kurzes Haar, überwiegend haarlos). Anhand der Dimensionalisierung von Eigenschaften einer bestimmten Kategorie können den subsumierten Phänomenen und den daraus identifizierten Erkenntnissen eine gewisse Spezifität zugeschrieben werden (vgl. ebd., S. 50ff.).

Um Kategorien entwickeln zu können, ist nicht nur das bis hierher beschriebene Verfahren essenziell, sondern auch die

sogenannte theoretische Sensibilität der bzw. des Forschenden. Nur durch diese wird es möglich, von Vorannahmen im Forschungsprozess abzusehen und neue Entdeckungen zu machen. Dafür muss persönliches wie auch fachliches Wissen in den Analyseprozess einfließen (vgl. ebd., S. 63f.). Denn nur so können einerseits während des gesamten Kodierverfahrens passende Fragen an das Datenmaterial zum Aufbrechen und an die IP zum Erlangen neuer Phänomene gestellt werden (vgl. ebd., S. 44, S. 57). Und andererseits können auch nur so erkenntnisbringende Vergleiche von Phänomenen, Kategorien etc. erfolgen (vgl. ebd., S. 64). Die theoretische Sensibilität ist außerdem von Bedeutung für das theoretische Sampling. Denn unter Einbezug dieser Perspektive wird im parallel zur Erhebung laufenden Analyseprozess sichtbar, welche Phänomene weiter fokussiert werden sollten und an welcher Stelle nach weiteren geforscht werden kann (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 53f.).

Axiales Kodieren

In der zweiten Phase des Kodierens – dem axialen Kodieren – werden die zuvor im offenen Kodieren aufgebrochenen Daten anhand einer bestimmten Vorgehensweise wieder zusammengesetzt. Dabei geht es nicht darum, die identifizierten Kategorien miteinander in Verbindung zu setzen, sondern vielmehr um eine spezifizierte Ausarbeitung der einzelnen Kategorien, um mithilfe eines paradigmatischen

Modells der zu entwickelnden GT Dichte und Präzision zu verleihen. Dafür werden 1. neben der Weiterentwicklung von Eigenschaften und Dimensionen einer Kategorie 2. sogenannte Subkategorien, die zu den einzelnen Kategorien in enger Verbindung stehen und sie präzisieren, entwickelt (vgl. ebd., S. 74ff.).

Um eine Verbindung zwischen Kategorie und Subkategorie entwickeln zu können, müssen einzelne kausale Beziehungselemente zueinander in Verbindung gesetzt werden (vgl. ebd., S. 78). Dafür müssen a) *die ursächlichen Bedingungen*, die zu einem Phänomen geführt haben, ausgemacht werden – es muss also der Frage nachgegangen werden, wie es zu der Idee, dem Vorfall etc. gekommen ist. Dabei ist es auch möglich, die ursächlichen Bedingungen, die in Transkripten häufig durch Wörter wie „weil“, „wegen“, „infolge“, „während“ usw. identifiziert werden können, in ihren Eigenschaften und Dimensionen zu beschreiben (vgl. ebd., S. 79f.). Im nächsten Schritt muss b) *der Kontext*, in den das jeweilige Phänomen mit seinen ursächlichen Bedingungen eingebettet ist, spezifiziert werden. Der Kontext umfasst alle (im offenen Kodieren in ersten Zügen) definierten Eigenschaften, die zu dem jeweiligen Phänomen gehören. Mit den Eigenschaften des Kontextes werden auch die jeweiligen Handlungs- und Interaktionsstrategien für den Umgang mit einem Phänomen ersichtlich (vgl. ebd., S. 81). Dabei gilt es

jedoch auch seinen Blick auf c) *die intervenierenden Bedingungen* zu richten. Dies sind Faktoren, die die Handlungs- und Interaktionsstrategien beeinflussen. Darunter fallen bspw. Zeit, Kultur, sozial-ökonomischer Status, individuelle Biografien, Karriere (vgl. ebd., S. 82). Die d) *Handlungs- und Interaktionalen Strategien* einer Person sind dadurch gekennzeichnet, dass sie wie beschrieben durch intervenierende Bedingungen gehemmt oder gefördert werden können, dass sie sich prozessual entwickeln und dass sie zielorientiert sind (vgl. ebd., S. 83). Damit bilden die Strategien nach Auffassung Strauss und Corbins (hier angeführt als Ergänzung zur Aussage Breuers einleitend in diesem Kapitel) „das Herzstück der **Grounded Theory** [Hervorhebung L. B.]“ (Strauss/Corbin, 1996, S. 133), da dies das wichtigste paradigmatische Merkmal sei (vgl. ebd.). Denn die zum Umgang mit einem Phänomen eingesetzten Strategien rufen bestimmte e) *Konsequenzen* hervor. Dabei sind die Konsequenzen nicht in jedem Fall vorher absehbar. Sie können möglicherweise oder in jedem Fall eintreten. Sie können sofort oder erst zu einem späteren Zeitpunkt eintreten und vor allem können sie (rückwirkend) Einfluss auf den Kontext und die intervenierenden Bedingungen nehmen (vgl. ebd., S. 85).

Neben der zuvor dargestellten Entwicklung der Subkategorie gehört es aber auch zum Prozess des axialen Kodierens,

3. die entwickelten Subkategorien und die damit aus dem Datenmaterial gewonnenen Erkenntnisse zu hinterfragen, um mögliche aufgestellte Hypothesen verifizieren oder falsifizieren zu können und 4. die Variationen bzw. Ausprägungen von Phänomenen und ihren Kategorien miteinander zu vergleichen. Der Prozess des axialen Kodierens ist demnach ein analytischer Prozess, bei dem gleichzeitig die vier dargestellten Schritte mit ihren Unterschritten verfolgt werden (vgl. ebd., S. 86), während zwischen den Formen des offenen und axialen Kodierens gependelt wird (vgl. ebd., S. 77). Die dabei an das Datenmaterial zu stellenden Fragen sind somit weniger inhaltsbezogener Natur wie beim offenen Kodieren, sondern eher beziehungsbezogener Natur – denn nur dadurch können Kategorien und Subkategorien in Beziehung zueinander gesetzt werden (vgl. ebd., S. 86).

Selektives Kodieren

In der letzten Phase des offenen Kodierens ist es die Aufgabe Forschender, die identifizierten und präzisierten „Kategorien zu einer Grounded Theory zu integrieren“ (ebd., S. 94). Dafür gilt es, das gesamte Material aus einem analytischen Blickwinkel heraus zu einer nachvollziehbaren Geschichte zu entwickeln. Dafür muss eine (im besten Fall einzige) Kernkategorie entwickelt werden, mit der es gelingt, alle Kategorien zu verbinden und diese auch untereinander in Beziehung zu setzen (vgl. ebd., S. 117). Um dieses Ziel zu

erreichen, wird der Kodierprozess erneut in folgende kleinteilige Schritte aufgespalten:

- a) Darstellen des *roten Fadens* der zu erzählenden Geschichte
- b) *Verbinden der Kernkategorie mit den Kategorien*
- c) *Verbinden der Kategorien untereinander*
- d) *Prüfen der Verbindungen/Beziehungen* aller Kategorien
- e) Ggf. weiteres *Auffüllen der Kategorien* (vgl. ebd., S. 95)

Um den roten Faden der Geschichte darstellen zu können, muss **das** zentrale Phänomen der Untersuchungen identifiziert werden (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 96). Entweder gibt es bereits eine Kategorie, die ausschließlich das zentrale Phänomen beinhaltet oder es muss eine neue Kategorie geschaffen werden. Unabhängig von dieser Lage bildet das zentrale Phänomen mit seiner Bezeichnung die *Kernkategorie* der Untersuchung, der gesamten Geschichte. Dabei muss die Kernkategorie wie alle anderen Kategorien auch mit ihren zugehörigen Eigenschaften und variierenden Dimensionen auf einer Skala ausgearbeitet werden. Wichtig ist zudem, sich auf eine Kernkategorie zu beschränken, denn am Ende der Analyse soll **eine** verdichtete und gegenstandsverankerte GT stehen (vgl. ebd., S. 98ff.).

Nach Entwicklung der Kernkategorie gilt es unter Zuhilfenahme des paradigmatischen Modells (Vorgehensweise wie

beim axialen Kodieren) Beziehungen zu den übrigen Kategorien sichtbar zu machen. Durch das Ordnen der Kategorien um die Kernkategorie herum, wird diese verdichtet. Dabei ist es wie beim Axialen Kodieren auch maßgeblich, intervenierende Bedingungen auszumachen, die Handlungs- und interaktionale Strategien erklären können (vgl. ebd., S. 101f.). Nach dem Verbinden der Kernkategorien gilt es, die Kategorien auch untereinander zu verbinden. Hierfür müssen die Kategorien dem Paradigma entsprechend an- und umgeordnet werden. Kommt es dabei zu Problemen und es lässt sich keine analytisch nachvollziehbare Geschichte erzählen, deutet dies darauf hin, dass entweder a) die Reihenfolge noch nicht stimmig ist oder b) Daten fehlen, die es noch zu erheben gilt (vgl. ebd., S. 102ff.).

Ist die Nachvollziehbarkeit der Geschichte erreicht, gilt es die Beziehungen der einzelnen Kategorien in Aussagen zu übersetzen und diese anhand von Fragen an das Datenmaterial zu überprüfen. Da die Aussagen nicht die gesamten im Forschungsprozess gewonnenen Erkenntnisse und Eventualitäten umfassen können, gilt es weiterhin unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes verbindende Elemente zwischen den Kategorien zu identifizieren, um bspw. Wenn-dann-Erklärungen geben zu können. So erreicht die entwickelnde GT durch die Kombination von induktivem und deduktivem Denken neben Dichte durch Verbindung der

Kategorien auch Spezifität durch die Festigung der Beziehungen (vgl. ebd., S. 106ff.). Dabei sollen nicht nur die Kategorien untereinander, sondern auch ihre Eigenschaften und Dimensionen verbunden werden (vgl. ebd., S. 109). Dies bildet die Grundlage der Theorie, auf Basis derer „Ausagen über die kategorialen Beziehungen bei variierenden kontextuellen Bedingungen entwickelt“ und dargestellt werden (ebd., S. 110).

An diesem Punkt angekommen, kann die bzw. der Forschende ins Feld zurückkehren, um weiter Daten zu erheben, um Kategorien mit dürftig erscheinenden Eigenschaften aufzuarbeiten. So kann abschließend die konzeptuelle Dichte und Spezifität erhöht werden (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 116).

Im Rahmen dieses Forschungsprozesses erfolgte das Analyse- und Auswertungsverfahren anhand der dargestellten Schritte des Kodierverfahrens. Die Kodierungen wurden im ersten Schritt für jedes Interview einzeln durchgeführt, sodass mehrere paradigmatische Modelle entwickelt wurden. Es wurde versucht, diese durch das Anstellen von Vergleichen in ein übergeordnetes paradigmatisches Modell zu überführen. Hierbei zeigte sich die Problematik, dass die Meinungen der IP zur zentralen Fragestellung des Forschungsprozesses mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten aufzeigten, weshalb die bisherige inhaltliche Zuordnung zu den Einheiten der

paradigmatischen Modelle nicht beibehalten werden konnte (als Phänomen war jeweils die Haltung zur Öffnung des NTA gesetzt). Demnach wurden die einzelnen paradigmatischen Modelle beiseitegelegt und es erfolgte eine Fokussierung auf die entwickelten Kategorien und die erstellten Memos. Dadurch gelang die Entwicklung einer zentralen GT, die im folgenden Kapitel präsentiert wird.

Kapitel 5

Auswertung und Ergebnisse

Im Rahmen des Auswertungsprozesses sind eine Kernkategorie und acht Oberkategorien entwickelt worden, die nachfolgend sowohl in als auch über die strukturelle Ordnung des paradigmatischen Modells hinaus dargestellt werden, um die entwickelte GT abzubilden, nachvollziehbar zu machen und damit die definierte Fragestellung im Kontext des Erkenntnisinteresses zu beantworten. Anhand grafischer Darstellungen der Subkategorien und deren Ausarbeitung in Eigenschaften und Dimensionen werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Interviews deutlich. Sofern die spezifische Positionierung der IP für den Verständniszusammenhang relevant ist, erfolgt die grafische

Darstellung basierend auf der Einfärbung folgender Legende in Tabelle 4.

Tabelle 4: Legende zur Farbcodierung interviewter Akteurinnen und Akteure. Eigene Darstellung

Farbcodierung einzelner Akteurinnen und Akteure	
IP2 IHK	
IP3.1 Lehrkraft	
IP3.2 Lehrkraft	
IP4 NUiF	
IP5 HWK	
IP6 Caritas	
IP7 Caritas	

- Ursächliche Bedingung -

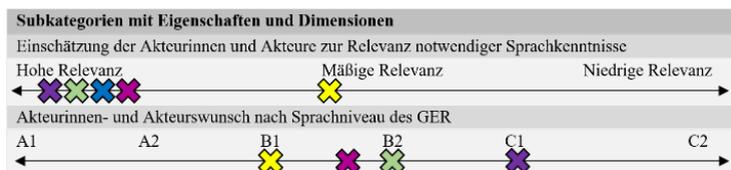
Oberkategorie 1: *Bewerten von Deutschkenntnissen für und in der Ausbildung – „[...] Sprache gehört zur beruflichen Handlungskompetenz. Die BRAUCHEN die Sprache.“* (Transkript 5, Z. 555f.)

Allen Interviews gemeinsam ist, dass als Bedingung für einen erfolgreichen Berufsausbildungsabschluss das Vorhandensein deutscher Sprachkenntnisse angeführt wird. Jedoch lassen sich Unterschiede in den Subkategorien, die die

spezifische Notwendigkeit und das Niveau der Sprachkenntnisse definieren, ausmachen.

Die erste Subkategorie bildet die *Einschätzung der Akteurinnen und Akteure zur Relevanz notwendiger Sprachkenntnisse* für und in der Ausbildung, die in engem Zusammenhang mit der zweiten Subkategorie *Akteurinnen- und Akteurswunsch nach Sprachniveau des GER* steht (s. dazu Tabelle 5).

Tabelle 5: Subkategorien 1 und 2 der Oberkategorie 1 Bewerten von Deutschkenntnissen für und in der Ausbildung. Eigene Darstellung.



Insgesamt unterstreichen die Akteurinnen und Akteure die Relevanz von Deutschkenntnissen mit den Adjektiven „*unverzichtbar*“ (Transkript 2, Z. 20), „*fundamental*“ (Transkript 5, Z. 16) und den Phrasen „*von erheblicher Bedeutung*“ (Transkript 3, Z. 23), „*äußerst wichtig*“ (Transkript 4, Z. 14).

IP2 der IHK stellt dar: „[...] *Deutschkenntnisse sind das Wichtigste, was Geflüchtete in die duale Ausbildung mitbringen sollen*“ (Transkript 2, Z. 14f.). Und führt weiter aus: „*Also wir empfehlen für eine Ausbildung C1 äh oder ein gutes B2*“ (ebd., Z. 35). Durch das Verb „*mitbringen*“ wird verdeutlicht, dass die Sprachkenntnisse, die mit C1-Niveau

definiert werden, bereits bei Eintritt in die Ausbildung vorhanden sein sollen. Dagegen stellt sich konträr die folgende zitierte Aussage von IP6 der Caritas, anhand der zwar auch deutlich wird, dass Sprachkenntnisse „immens wichtig“ (Transkript 6, Z. 17) sind, diese jedoch nicht zwingend bei Ausbildungsbeginn vorhanden sein müssen, sofern bestimmte andere Faktoren gegeben sind.

„Ähm (...) im Moment habe ich ein bisschen den Eindruck, dass der Fokus ZU SEHR auf die Deutschkenntnisse gelegt werden, ohne im Blick zu nehmen, was ist das für ein Jugendlicher, den ich da vor mir habe, was für eine Lernprogression bringt der mit, was äh bringt der an Arbeits- und Sozialverhalten mit, wie schnell könnte er auch sich in eine Ausbildung einarbeiten, um DANN die Ausbildung, auch wenn die Sprachkenntnisse noch nicht bei B2 oder C1 liegen, doch erfolgreich eine Ausbildung abzuschließen. Ähm, im Moment wird der Fokus SEHR daraufgelegt, dass ich unbedingt B2 haben muss, mindel oder fast C1 und wir haben aber auch gute Erfahrungen gemacht, dass Schüler, die äh das entsprechende Arbeitsverhalten entsprechend lernen, Motivation, Lernfähigkeit mitbringen, durchaus eine handwerkliche Ausbildung schaffen können. Und zwar auch ERFOLGREICH abschließen können.“ (Transkript 6, Z. 21ff.)

In Anlehnung daran findet sich die Meinung von IP4 vom NUiF wieder. Demnach bestehe der Konsens, dass Geflüchtete mindestens ein Sprachniveau von B1 vorweisen sollten, bevor sie eine Ausbildung aufnehmen. Besser sei jedoch ein B2-Niveau (vgl. Transkript 4, Z. 542ff.). Denn laut IP5 der HWK sei das Folgen des fachtheoretischen Unterrichts in

der Berufsschule erst ab einem Vorhandensein des B2-Niveaus möglich (vgl. Transkript 5, Z. 44f.).

An dieser Stelle kann eine Uneinigkeit der Akteurinnen und Akteure hinsichtlich des Sprachniveaus bei Eintritt in eine Ausbildung festgehalten werden. Insgesamt ist den Daten zu entnehmen, dass jedoch auch eine Schwierigkeit zu bestehen scheint, überhaupt ein Sprachniveau für einen Wissens-/Könnensstand festzuhalten. Denn IP2 und IP4 zeigen anhand nachfolgender Zitate, dass eine uneinheitliche Vergabe der Sprachzertifikate nach dem GER zu bestehen scheint.

„Ähm natürlich diese Referenzrahmen sind hilfreich, aber da das Angebot an Möglichkeiten, diese Abschlüsse zu erwerben, sehr vielfältig ist, sagen sie nicht immer unbedingt aus, wie wirklich gut die Person Deutsch spricht.“ (Transkript 2, Z. 35ff.)

„Tatsächlich/ Ich will nicht den Europäischen Referenzrahmen jetzt überhaupt nicht kritisieren, man braucht irgendetwas, um überhaupt ein Sprachniveau messen zu können, aber sehr sehr oft ähm berichten uns Unternehmen, dass sie ähm Auszubildenden haben, wo einer eigentlich C1 schon hat laut Papier und dass der schlechter spricht und schreibt als der, der B2 hat.“ (Transkript 4, Z. 544ff.)

Die derzeitige Situation, die sich in den Subkategorien *Vermutete Einschätzung der Geflüchteten zur Relevanz notwendiger Sprachkenntnisse* und *Fehlende Beherrschung innerhalb der Sprachregister* darstellt, verweist auf eine Diskrepanz zwischen dem postulierten Sollzustand der Akteurinnen und Akteure, der in den vorherigen beiden Subkategorien

deutlich wurde, und dem tatsächlichen Ist-Zustand, der in Tabelle 6 visualisiert ist.

Tabelle 6: Subkategorien 3 und 4 der Oberkategorie 1 Bewerten von Deutschkenntnissen für und in der Ausbildung. Eigene Darstellung.



Denn IP6 stellt das derzeitige Bewusstsein der Geflüchteten zur Relevanz von Deutschkenntnissen infrage: *„Also ich meine, ich warte ja jetzt eigentlich auf den Punkt, an dem sich herumspricht, ich muss Sprache lernen, um eine Ausbildung zu schaffen, aber das scheint im Moment noch nicht sich noch nicht rumzusprechen“* (Transkript 6, Z. 387ff.).

Gleichzeitig verweisen die IP auf Defizite in allen Sprachregistern. Z. T. seien Geflüchtete in Ausbildungen, die a) nicht alphabetisiert sind und kein Deutsch können (vgl. bspw. Transkript 3, Z. 156) oder die b) Defizite in der alltagssprachlichen Kommunikation aufweisen (vgl. bspw. Transkript 3, Z. 34ff.) und demnach keinesfalls ein tatsächliches B1-Niveau haben oder die c) Probleme bei der Bewältigung der Fach- und Berufssprache haben (vgl. bspw. Transkript 3, Z. 32ff.; Transkript 4, Z. 36ff.) oder die d) im Kontext der Bildungssprache Schwierigkeiten mit für

Prüfungen notwendigen Operatoren beklagen (vgl. bspw. Transkript 2, Z. 473ff.; Transkript 5, Z. 45ff.).

Basierend auf dieser Ausgangssituation kommt es in der Konsequenz zu Folgen, die in den verwobenen Subkategorien *Absehbare Folgen mangelhafter Sprachkenntnisse für beteiligte Akteurinnen und Akteure* und *Absehbare Folgen mangelhafter Sprachkenntnisse für Geflüchtete* festgehalten werden können (s. dazu Tabelle 7).

Tabelle 7: Subkategorien 5 und 6 der Oberkategorie 1 Bewerten von Deutschkenntnissen für und in der Ausbildung. Eigene Darstellung.

Subkategorien mit Eigenschaften und Dimensionen		
Absehbare Folgen mangelhafter Sprachkenntnisse für beteiligte Akteurinnen und Akteure		
Abnehmende Ausbildungsbereitschaft	Gleichbleibende Ausbildungsbereitschaft	Zunehmende Ausbildungsbereitschaft
←  →		
Überlastung der Lehrkräfte		Entlastung der Lehrkräfte
←  →		
Absehbare Folgen mangelhafter Sprachkenntnisse für Geflüchtete		
viele Schwierigkeiten in der Schule	kaum Schwierigkeiten in der Schule	keine Schwierigkeiten in der Schule
←  →		
Abnehmende Motivation	Gleichbleibende Motivation	Zunehmende Motivation
←  →		
drohender Ausbildungsabbruch		potenzieller Ausbildungserfolg
←  →		

Durch den defizitären Ist-Zustand kommt es zu folgender von IP4 beschriebenen Situation:

„[...] letzte Woche hat auch die eine Lehrerin ganz offen zu mir gesagt [...], dass sie merkt, wenn sie Menschen mit Fluchthintergrund, die einfach noch sprachliche Defizite haben, identische Klausuren gibt wie Muttersprachlern, dass hier einfach große Misserfolge oft eintreten und die Motivation nachlässt“ (Transkript 4, Z. 145ff.).

Dies ist nicht nur ein Problem für die Geflüchteten, sondern auch für die Lehrkräfte, deren Ziel die Sicherstellung einer bestmöglichen Beschulung ist, wie folgendes Zitat zeigt.

„Und äh, wenn ich äh äh so ein bisschen meine Gespräche mit Berufsschullehrern reflektiere, dann ist es natürlich kein leichtes Brot mittlerweile. Ich meine Inklusion, Migranten, man bekommt immer neue äh Zuständigkeiten, parallel werden Gelder gekürzt, Das heißt, äh ich sehe auch die Gefahr, wirklich die Lehrer zu verbrennen. Es gibt ja diesen schönen Begriff Burn-out, das ist glaube ich ein Phänomen und eine Gefahr, die ich als absolut realistisch einschätze. Wenn man jetzt natürlich auch für sie als Pädagogen auch absolut unbefriedigend ist, wenn sie einen Klassenverband haben, ihr Ziel ist es, dass alle im Klassenverband mitkommen, wenn sie aber sehen, es es kann nicht gelingen, weil derjenige einfach äh äh äh nicht der Sprache mächtig ist, dann äh ist es etwas, dass natürlich auch in ihnen selber arbeitet [...].“ (Transkript 5, Z. 406ff.)

Gleichzeitig besteht zu dem Problem auf schulischer Seite auch eines auf betrieblicher Seite. Denn durch die fehlenden Sprachkenntnisse nimmt laut IP6 die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe im Vergleich über die letzten Jahre ab, weil die Geflüchteten nicht wie erwartet in der Lage sind, den Fachkräftemangel zu decken (vgl. Transkript 6, Z. 59ff.). Alles in allem entsteht eine Situation, in der die Geflüchteten nicht in der Lage sind, die an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen, sodass ein Ausbildungsabbruch droht.

- Phänomen -

„[...] Leute, so funktioniert es nicht, wir kriegen die Jugendlichen NICHT durch die Ausbildung, wir wollen sie aber eigentlich durch die Ausbildung kriegen [...].“ (Transkript 7, Z. 266f.)

Die Gefahr eines drohenden Ausbildungsabbruchs aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse ist einerseits den Konsequenzen der ursächlichen Bedingungen zuzuordnen, aber zugleich ist es auch die Quelle ebendieses zentralen Phänomens, das in allen Interviews deutlich wird. IP3.1 einer berufsbildenden Schule führt hierzu aus:

„Das äh wir allein bei uns in der Schule äh im letzten Jahr im Februar, März diesen Jahres äh, im letzten Schuljahr hatten wir etwa ungefähr hundert, hundertzwanzig Sch/ Zugewanderte, die aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse, ob jetzt Berufs- und Fachsprache oder Allgemein, wo der Ausbildungsabbruch droht.“ (Transkript 3, Z. 49ff.)

Daran wird einerseits die Größenordnung der Problemsituation deutlich und infolgedessen auch die Relevanz des Handlungsbedarfs. Denn die hier angegebene Größenordnung bezieht sich auf *eine* berufsbildende Schule in *einem* Bundesland Deutschlands. Auch IP2 verweist basierend auf Erkenntnisse im Rahmen der Beratungsfunktion der IHK darauf, dass, wenn ein Ausbildungsabbruch droht, es *„[...] in geschätzten fünfundachtzig Prozent der Fälle an der Sprache scheitert“* (Transkript 2, Z. 24f.).

Oberkategorie 2: *Bewältigen der Ausbildung vor dem Hintergrund besonderer Konfrontationen* – „Und äh es ist schwierig herauszufinden, woran hat es gelegen? Ab wann kippt das? Auch statistisch kann man sehen, ab wann sehen wir, äh ist kein Survival mehr da? Überlebensanalyse, ab wann schaffen sie das? Das ist schwierig, da fehlen uns auch einfach die Daten [...], alles was wir haben, sind Anekdoten.“ (Transkript 2, Z. 264ff.)

In den Gesprächen mit den beteiligten Akteurinnen und Akteuren wurde außerdem deutlich, dass geflüchtete Auszubildende in ihrem Alltag vor eine Reihe von Herausforderungen gestellt werden, die – neben den mangelnden Sprachkenntnissen – hemmend auf einen Ausbildungserfolg einwirken und aufgrund von Interdependenzen nicht außer Acht gelassen werden können. Für eine systematische Ordnung wurde die Oberkategorie *Bewältigen der Ausbildung vor dem Hintergrund besonderer Konfrontationen* mit folgenden drei in Tabelle 8 ausgearbeiteten Subkategorien entwickelt.

Tabelle 8: Subkategorien 1-3 der Oberkategorie 2 Bewältigen der Ausbildung vor dem Hintergrund besonderer Konfrontationen. Eigene Darstellung.

Subkategorien mit Eigenschaften und Dimensionen	
Ausbildungsspezifische Konfrontationen	
Stark konfrontiert mit fehlenden Sprachkenntnissen	Schwach konfrontiert mit fehlenden Sprachkenntnissen
←  →	←  →
Stark konfrontiert mit fehlenden Mathekenntnissen	Schwach konfrontiert mit fehlenden Mathekenntnissen
←  →	←  →
Stark konfrontiert mit fehlenden naturwiss. Kenntnissen	Schwach konfrontiert mit fehlenden naturwiss. K.
←  →	←  →
Stark konfrontiert mit fehlenden Fachkenntnissen	Schwach konfrontiert mit fehlenden Fachkenntnissen
←  →	←  →
Persönliche Konfrontationen	
Belastende Lebenssituation	Leichte Lebenssituation
←  →	←  →
Traumatisierung durch Fluchterfahrung	Potenzielle Traumatisierung durch Fluchterfahrung
←  →	←  →
Alltägliche Konfrontationen	
Anspruchsvoller Tagesablauf	Anspruchsloser Tagesablauf
←  →	←  →
Problematische Wohnsituation	Unproblematische Wohnsituation
←  →	←  →
Schwierigkeiten beim Bewältigen von Behördengängen	keine Schwierigkeiten beim Bew. von Behördengängen
←  →	←  →
Vorhandensein eines stabilen sozialen Umfelds	Fehlen eines stabilen sozialen Umfelds
←  →	←  →

In der Subkategorie *Ausbildungsspezifische Konfrontationen* wurden alle Anmerkungen der Akteurinnen und Akteure subsumiert, die darauf verweisen, dass die Auszubildenden durch fehlende Kenntnisse im sprachlichen, naturwissenschaftlichen aber auch mathematischen Bereich ausbildungsspezifische Konfrontationen erleben. Denn durch die hier bestehenden Mängel können Fachkenntnisse z. T. und infolgedessen die berufliche Handlungskompetenz nicht im nötigen Umfang aufgebaut werden. So beschreibt IP7 der Caritas:

„Weil ich glaube NICHT, dass es nur an den Sprachkenntnissen ähm liegt, sondern wir sehen ja auch, dass es an naturwissenschaftlichen Kenntnissen liegt, an mathematischen Kenntnissen ähm, dass es meinetwegen auch an geografischen Kenntnissen liegt“ (Transkript 7, Z. 54ff.).

Und IP5 der HWK führt aus:

„[...] in der Regel ist es leider so, dass neben diesem Sprachelement einfach auch äh der Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer uns äh große Kopfzerbrechen äh bereitet. Äh, weil wir einfach äh wir auch Kandidaten haben, denen die vier Grundrechenarten nicht äh nicht bekannt sind“ (Transkript 5, Z. 164ff.).

Gleichzeitig wirken die Subkategorien *Alltägliche Konfrontationen* und *Persönliche Konfrontationen* auf die Subkategorie *Ausbildungsspezifische Konfrontationen* ein. Denn aufgrund bestimmter Gegebenheiten ist es den geflüchteten Auszubildenden nicht einfach möglich, die fehlenden Kenntnisse aufzuarbeiten. Zwar bekommen sie z. T. nötige Unterstützungsleistungen wie die abH, daraus resultiert aber ein langer und hochanspruchsvoller Tagesablauf, der sich wie folgt beschreiben lässt:

„Das heißt, die die verstehen wenig Deutsch, sitzen dann acht Stunden hier in der Berufsschule, das ist hochanspruchsvoll auch für Nicht-Muttersprachler, und sollen dann noch mal drei Stunden Deutsch lernen, also elf Stunden weg (lacht). Das ist kaum machbar (lacht), die haben ja auch noch vierzig Stunden Arbeit [...]“ (Transkript 3, Z. 191ff.).

Gleichzeitig werden die Geflüchteten teilweise auch mit mangelhaften Wohnsituationen und zusätzlichen

Behördengängen konfrontiert wie nachfolgenden Zitaten zu entnehmen ist, die auch vor dem Hintergrund eines fehlenden stabilen sozialen Umfelds das Lernen einschränken.

„[...] er muss ausreichend Platz zum Lernen und sich vorzubereiten zu Hause haben. Das ist bei nicht allen der Fall, die zum Beispiel noch in Flüchtlingsheimen wohnen. Oder in bestimmten WGs oder wir haben leider die Erfahrung ein junger Mann, musste in einer Obdachlosenwohnung wohnen und da haben wir alles Mögliche versucht, ihn da rauszuholen. Da hat sich die Ausländerbehörde total dagegen positioniert und äh ja. Wenn man schon acht Stunden erst mal in einem Betrieb ist, auch körperlich eine anstrengende Ausbildung, dann Berufsschule, dann abH. Ähm, und dann hat man keinen Rückzugsort, wo man so auch einfach mal kurz innehalten kann, wo man dann auch vor der Prüfung lernen kann, das ist natürlich äh sehr schwierig.“ (Transkript 2, Z. 244ff.)

„[...] und wenn ich dann auch noch nebenbei ähm noch für meinen Lebensunterhalt sorgen muss, oder weil ich junger Erwachsene bin, ich muss meine ganzen Behördenangelegenheiten auch noch alle regeln äh parallel zur Arbeit, parallel zum Berufsschulunterricht, dann ist das einfach zu viel.“ (Transkript 6, Z. 189ff.)

Die beschriebenen Umstände können zu einer insgesamt belastenden Lebenssituation führen, in der auch durch die Flucht entstandene potenzielle Traumatisierungen aufbrechen können (vgl. Transkript 2, Z. 271ff.). Jedoch ist bekannt,

„[...] , dass wenn die Sprache sehr gut ist, diese anderen Probleme, diese anderen Herausforderungen eingedämmt werden können. Ähm, wenn sie das Gefühl haben, sie sind gut, das kann gut funktionieren, ähm

haben vielleicht ein paar Erfolgserlebnisse, dann ähm ja, hat man da ähm Handlungsspielraum [...]“ (Transkript 2, Z. 300ff.).

Dieses Zitat verdeutlicht das große Potential, dass hinter der Verbesserung von Sprachkenntnissen liegt und verweist somit auf einen zentralen Ansatzpunkt.

Neben den aufgezeigten Konfrontationen, die es für das Durchlaufen der Ausbildung zu händeln gilt, gilt es ebenso die zwischengeschalteten Prüfungssituationen zu bewältigen. Auch hierbei gibt es besondere Belastungen, die unter der Oberkategorie *Bewältigen der Prüfungssituation vor dem Hintergrund besonderer Belastungen* zusammengefasst werden können.

Oberkategorie 3: *Bewältigen der Prüfungssituation vor dem Hintergrund besonderer Belastungen* – „[...] die Prüfung ist die Situation wo man sieht dieses Zusammenspiel von allen diesen Faktoren, ob das funktioniert hat oder nicht.“ (Transkript 2, Z. 262ff.)

Tabelle 9: Subkategorien 1-3 der Oberkategorie 3 Bewältigen der Prüfungssituation vor dem Hintergrund besonderer Belastungen. Eigene Darstellung.

Subkategorien mit Eigenschaften und Dimensionen		
Sprachliche Belastung		
Niedrig	Mäßig	Hoch
←-----→		
Inhaltliche Belastung		
Niedrig	Mäßig	Hoch
←-----→		
Psychische Belastung		
Niedrig	Mäßig	Hoch
←-----→		

Zwischen den in Tabelle 9 dargestellten Subkategorien *Sprachliche Belastung*, *Inhaltliche Belastung* und *Psychische Belastung* lassen sich ebenfalls, wie bei den bisherigen Subkategorien, enge Verbindungen ausmachen: Je schwächer die Sprachkenntnisse desto höher sind die sprachlichen, inhaltlichen und psychischen Belastungen.

Die hohe sprachliche Belastung in Prüfungssituationen entsteht ursächlich zum einen durch die fehlenden Sprachkenntnisse selbst, wie der folgenden Darstellung von IP4 des NUiF zu entnehmen ist.

„Es gibt durchaus Industrie- und Handelskammer Prüfungsaufgaben, die fünf- bis siebenzeilig sind, verschiedene Operatoren drin enthalten sind. [...] Also alleine jemandem zu vermitteln, der kein Muttersprachler ist, was ist denn, ‚Nennen Sie‘, ‚Schildern Sie‘, ‚Argumentieren Sie‘.“
(Transkript 4, Z. 166ff.)

Zum anderen entsteht die sprachliche Belastung aber auch durch die hohen sprachlichen Prüfungsanforderungen des deutschen Bildungssystems an und für sich, wie IP3

darstellt: „Wenn man sich solche Prüfungen mal anguckt, die versteht ja kaum ein Mensch (lacht), dass viele Zugewanderte das dann auch nicht verstehen, ist auch klar (lacht) [...].“ (Transkript 3, Z. 380ff.) Damit wird deutlich, dass die sprachliche Belastung nicht nur für die Gruppe Geflüchteter, sondern für alle Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmer hoch ist.

Um die inhaltlichen Herausforderungen lösen zu können, müssen ebenfalls die sprachlichen gelöst werden, was je nach Sprachstand eine „doppelte Herausforderung“ (Transkript 6, Z. 93) darstellt. Hinzu kommt für Nicht-Muttersprachler, dass

„Ideen, wenn man mitdenkt, wenn man dem Lehrer zuhört, laufen in der Regel in der Muttersprache und dann äh in der Klausur diese Situation zu lösen. Du hast Ideen in der Muttersprache und diese Ideen auf Deutsch zu Papier zu verbringen, also die Schriftsprache, äh stellt ebenfalls eine ganz ganz große Herausforderung dar“ (Transkript 5, Z. 51ff.).

Was in Verbindung mit den Rahmenbedingungen von Prüfungen wiederum dazu führt, dass,

„[...] wenn man dann äh äh in einer Prüfung ist, man weiß, man weiß, es gibt einen Zeithorizont für diese Prüfung und äh, wenn man dann äh äh an einer Frage kleben bleibt, salopp gesagt, äh weil man irgendwie die Sinnhaftigkeit der Frage nicht äh wirklich für sich identifizieren kann, dann führt das sicherlich zu einer einer Stresssituation“ (Transkript 5, Z. 351ff.).

Was letzten Endes zu einer hohen psychischen Belastung führt, die das „*innere Seelenheil*“ (Transkript 5, Z. 363) der Geflüchteten belasten kann. Diese psychische Belastung ist vermutlich ein Faktor, der auch bei verbesserten Deutschkenntnissen nur in Zügen zu verringern ist, denn das Entwickeln von Ideen verläuft gedanklich weiterhin in der Muttersprache und die Übertragung und Darstellung in deutscher Bildungssprache benötigt (mehr) Zeit. Dies ist jedoch vor dem Hintergrund aktueller Rahmenbedingungen schwierig, denn die Zeitfenster in Prüfungen sind so konzipiert, dass eine unmittelbare Abfolge vom Lesen der Aufgabe, zum Verstehen der Aufgabe und zum Beantworten der Aufgabe entstehen muss (vgl. Transkript 4, Z. 482ff.).

Als erstes Ergebnis kann basierend aus den Erkenntnisgewinnen der drei Oberkategorien festgehalten werden, dass

1. ein Handlungsbedarf vorliegt, der das Forschungsdesiderat aus einem praxisorientierten Blickwinkel bestätigt und dass
2. die Ansatzpunkte für die zu entwickelnden Handlungsstrategien im Abwenden des Phänomens drohender Ausbildungsabbrüche in der Kombination der Verbesserung der Sprache und in einer Veränderung der Rahmen-

Um die Handlungsstrategien zielorientiert zu formulieren und anzuwenden, gilt es im nächsten Schritt zu **identifizieren**, weshalb überhaupt Auszubildende mit starken Sprachdefiziten in dualen Ausbildungen sind – „*Das heißt, da kann man sich fragen, sind die zu früh in die Ausbildung gekommen oder gab es keine entsprechende Berufsvorbereitung oder war die einfach zu kurz*“ (Transkript 3, Z. 18ff.) – und aus welchen kontextuellen Gründen die Prüfungsanforderungen für geflüchtete Auszubildende außerdem nur schwerlich zu erfüllen sind, sodass es zum Phänomen des drohenden Ausbildungsabbruchs kommt.

- Kontext -

Oberkategorie 4: Aufenthaltsstatus Ausbildungsdundung - sinnvoll in Theorie der Migrationspolitik und Praxis des Berufsbildungssystems? – „[...] wir sehen ein Aufenthaltsrecht, das sehr stark versucht zum Beispiel rechtlichen Status über Ausbildung zu sichern im Rahmen der Ausbildungsdundung [...].“ (Transkript 7, Z. 95ff.)

Tabelle 10: Subkategorien 1 und 2 der Oberkategorie 4 Aufenthaltsstatus Aus- bildungsduldung - sinnvoll in Theorie der Migrationspolitik und Praxis des Be- rufsbildungssystems? Eigene Darstellung.

Subkategorien mit Eigenschaften und Dimensionen		
Druck einen Ausbildungsvertrag abzuschließen		
Niedrig	Mäßig	Hoch
Druck das Ausbildungsverhältnis aufrechtzuerhalten		
Niedrig	Mäßig	Hoch

Die Oberkategorie *Aufenthaltsstatus Ausbildungsduldung-sinnvoll in Theorie der Migrationspolitik und Praxis des Berufsbildungssystems?* beinhaltet die zwei Subkategorien *Druck einen Ausbildungsvertrag abzuschließen* und *Druck das Ausbildungsverhältnis aufrechtzuerhalten* (s. dazu Tabelle 10). Die erste Subkategorie lässt verstehen, weshalb Geflüchtete trotz geringer Sprachkenntnisse in eine Ausbildung einmünden (wollen). Denn durch das Instrument der Aufenthaltsdul- dung ist es Personen ohne Bleibeperspektive möglich, einen Duldungsstatus zu bekommen. Daher ist der Druck, dem diese Gruppe der Geflüchteten ausgesetzt ist, besonders hoch. Ist es gelungen, einen Ausbildungsvertrag abzuschlie- ßen, verringert sich der Druck jedoch nicht, wie IP2 erklärt:

„Es ähm (..) ist schwierig, weil ähm diejenigen, die das machen, erstens mit einem enormen Druck in die Ausbildung gehen und oft sich auch nicht trauen, Fragen zu stellen oder zu signalisieren, sie kommen nicht mit im Stoff, sie verstehen das nicht. Ähm und das verstehe ich, wenn man eben um die eigene Existenz geht, ob ich jetzt in mein Herkunfts- land zurückgeschickt werde oder nicht, ist keine Banalität“ (Tran- skript 2, Z. 54ff.).

Anhand dieser Darstellung wird deutlich, dass auf Seiten der Geflüchteten die Schwierigkeit besteht, fehlende Kenntnisse im Rahmen ausbildungsspezifischer Konfrontationen einzugestehen und um Hilfe zu bitten. Dies wiederum wirkt auf die psychische Belastung beim Bewältigen von Prüfungssituationen ein. Gleichzeitig scheint es derzeit aber auch keine realistische Option zu sein, sich Kenntnisse vor Beginn einer Ausbildung anzueignen wie IP5 darstellt:

„Also wenn ich weiß, mein Asylantrag wird zu 99 Prozent abgelehnt, dann lasse ich mich nicht auf eine Diskussion ein, wo mir jemand was äh von B2-Sprachkurs im Vorfeld der Ausbildung erzählt, sondern dann versuche ich SO SCHNELL WIE MÖGLICH diesen Ausbildungsvertrag zu unterschreiben“ (Transkript 5, Z. 204ff.).

Neben denen, für die es aufgrund unsicheren Status keine Option zu sein scheint, gibt es auch die Gruppe der Geflüchteten, für die es keine mögliche Option ist,

„[...] weil sie vielleicht erst nach der allgemeinbildenden Schule direkt in die Ausbildung gehen und nicht erst hier noch die Sprachförderung genossen haben oder auch weil sie aufgrund ihres Alters, wenn sie achtzehn sind, eben hier nicht mehr schulpflichtig sind und AUCH direkt in eine Ausbildung gehen“ (Transkript 3, Z. 552).

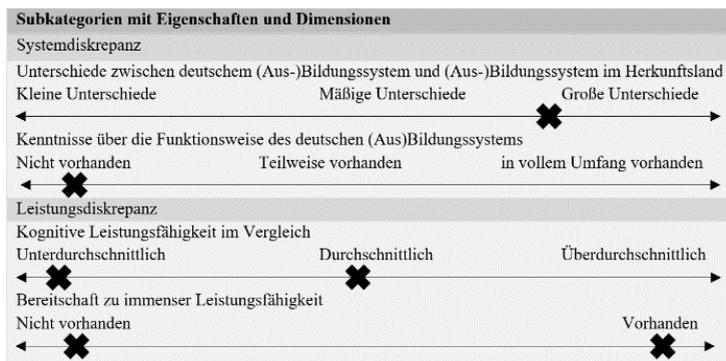
Das bedeutet, selbst wenn die Bereitschaft vorhanden wäre, vorab eine langfristige Sprachförderung wahrzunehmen, ist dies für einige aus den von IP5 und IP3.2 beschriebenen Gründen nicht möglich. Dabei gilt es auch das im Phänomen beschriebene z. T. fehlende stabile soziale Umfeld sowie

die Notwendigkeit einer eigenen Lebensunterhaltsfinanzierung zu berücksichtigen. Letztlich wirkt sich die Situation auch auf die ursächlichen Bedingungen, genauer die Folgen für die beteiligten Lehrkräfte, aus, denen im Unterricht kein Handlungsspielraum gegeben ist, wenn gar keine oder nur sehr geringe Kenntnisse der Geflüchteten vorhanden sind (vgl. Transkript 3, Z. 156ff.). Diese Gesamtproblematik ist jedoch „*ein hausgemachtes Problem*“ (Transkript 5, Z. 492), das von den Akteurinnen und Akteuren des Berufsbildungssystems nicht ohne politische Hilfe bzw. Anordnung zu lösen ist.

Neben der kontextuellen Bedingung der Ausbildungsduldung gibt es weitere Bedingungen, die nachfolgend anhand der Oberkategorie 5 und den zugehörigen Subkategorien in Tabelle 11 dargestellt werden.

Oberkategorie 5: Bestehende Diskrepanzen zwischen dem Herkunfts- und Zufluchtsland – „[...] wir müssen auch bedenken, dass viele Geflüchtete aus Regionen kommen, deren Bildungssysteme nicht mit unseren vergleichbar sind.“ (Transkript 2, Z. 113f.)

Tabelle 11: Subkategorien 1 und 2 der Oberkategorie 5 Bestehende Diskrepanzen zwischen dem Herkunfts- und Zufluchtland. Eigene Darstellung.



In der Subkategorie *Systemdiskrepanz* werden zwei kontextuelle Bedingungen deutlich, die auf das beschriebene Phänomen einwirken. Erstens ist die Vorbildung, die die geflüchteten Auszubildenden besitzen nicht vergleichbar mit der Vorbildung, die deutsche Auszubildende besitzen, weil die Bildungssysteme anders aufgebaut sind:

„Zum Beispiel Menschen aus Afghanistan, die vielleicht mal fünf Jahre in der Schule waren. Diese fünf Jahre im afghanischen Bildungssystem sind nicht vergleichbar mit fünf Jahren im deutschen Ausbildungssystem, wenn sie acht Jahre! Man kann es einfach nicht miteinander vergleichen“ (Transkript 2, Z. 122ff.).

Dazu wird weiter ausgeführt: *„Das bedeutet auch, kognitiv sind sie nicht dafür vorbereitet, bestimmte Kenntnisse aufnehmen zu können“* (ebd., Z. 126f.). Zweitens ist neben dem allgemeinbildenden Schulsystem auch das Berufsbildungssystem ein anderes: *„[...] dass viele vor allem Geflüchtete [...]*

nicht kennen. Das gibt es in vielen Ländern nicht, gerade in ähm Länder, aus denen wir vermehrt äh geflüchtete Menschen haben“ (ebd., Z. 311ff.).

Diese zwei Bedingungen allein zeigen Einflüsse auf die Subkategorie *Ausbildungsspezifische Konfrontationen* und die Oberkategorie *Bewältigen der Prüfungssituation vor dem Hintergrund besonderer Belastungen* und lassen sie nachvollziehbarer werden. Zeitgleich verweist die hier dargestellte Subkategorie *Systemdiskrepanz* aber auch auf die Subkategorie *Leistungsdiskrepanz*, was an folgendem Zitat von IP6 deutlich wird:

„Und junge Erwachsene, die keine Vorbildung in ihrem Herkunftsland erreicht haben, die können keine duale/ meiner Meinung nach sind die in einer dualen Ausbildung mit allen anderen Fächern absolut überfordert“ (Transkript 6, Z. 173ff.).

Diese Überforderung lässt sich mit den bereits aufgezeigten Defiziten wie auch der zugesprochenen geringen kognitiven Kapazität begründen. Jedoch muss an dieser Stelle berücksichtigt und deutlich hervorgehoben werden, dass dies nicht für alle Geflüchteten gleichermaßen gilt, wie nachfolgend deutlich wird.

„[Dass] [u]nsere Erwartungen im schulischen Bereich an eine berufliche Ausbildung so hoch sind, dass die äh Mit/immigrierten ähm Schüler sich das gar nicht vorstellen konnten und auch nicht die Bereitschaft mitbringen, [...] so viel zu arbeiten, wie es notwendig ist.“ (Transkript 6, Z. 67ff.)

„Also ich habe da drei Beispiele vor Augen, die hierhergekommen sind als Analphabeten ähm und die das geschafft haben mit ihrem großen Einsatz tatsächlich innerhalb von kürzester Zeit den Hauptschulabschluss zu machen. UND dann auch ähm die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben.“ (ebd., Z. 42ff.) „[...] bei diesen drei Beispielen, die ich genannt habe, die haben tatsächlich ihr Leben auf die Ausbildung ausgerichtet und das ist diese Bereitschaft, die ist natürlich nicht bei allen da oder manchmal sind ja auch Lebensumstände, die dazu führen, dass ich einfach mich gar nicht so auf die Ausbildung konzentrieren kann [...].“ (ebd., Z. 74ff.)

Hier wird eine Heterogenität in der Gruppe Geflüchteter sichtbar, die anhand der unterschiedlichen Bereitschaft zur Leistungsfähigkeit modelliert wird. Die Diskrepanz der beschriebenen Fälle scheint demnach einerseits in Verbindung mit der eigenen Lebenssituation zu stehen und andererseits auch mit der (familiären) Bildungsmotivation sowie der Vorbildung:

„Wenn zum Beispiel die Eltern selbst sehr bildungsnah sind, das ist zum Beispiel in Syrien oft der Fall, also bei Syrern oft der Fall, sie vermitteln auch, wie wichtig es ist, qualifiziert zu sein, eine Ausbildung zu haben, eine qualifizierende Ausbildung zu haben“ (Transkript 2, Z. 587ff.).

Aus diesem Grund ist auch die Aussage, dass einige kognitiv nicht darauf vorbereitet seien, Kenntnisse aufzunehmen (s. o.), keine Limitation, denn im Umkehrschluss heißt dies nicht, *„dass sie sie nicht erwerben können, aber sie kennen oft in ihrer eigenen Sprache auch nicht die Begriffe. Was eine*

Funktion ist, oder ähm wie das erklärt werden kann und das bereitet große ähm Probleme“ (Transkript 2, Z. 119ff.).

Hieran wird einerseits erneut der enge Zusammenhang der beiden dargestellten Subkategorien deutlich und andererseits kann als ein weiteres Zwischenergebnis festgehalten werden, dass allein die Tatsache, dass es Diskrepanzen zwischen den (Aus-)Bildungssystemen gibt, dies nicht bedeutet, dass das Lernen und Durchlaufen des deutschen Ausbildungssystem nicht möglich ist und in jedem Fall zu einem drohenden Ausbildungsabbruch führt. Jedoch ist *„die Prüfungsleistung in der Ausbildung [...] ja auf das deutsche Bildungssystem, das ich ja dann durchlaufen habe, ausgelegt“* (Transkript 7, Z. 57ff.).

- Intervenierende Bedingungen -

Oberkategorie 6: Sprachfördermaßnahmen - aktive Unterstützungsleistung oder vorgeschobene Symbolpolitik? – *„Ich muss sagen, also es ist sehr wichtig, ähm weil wie gesagt, sonst droht der Ausbildungsabbruch.“* (Transkript 3, Z. 46f.)

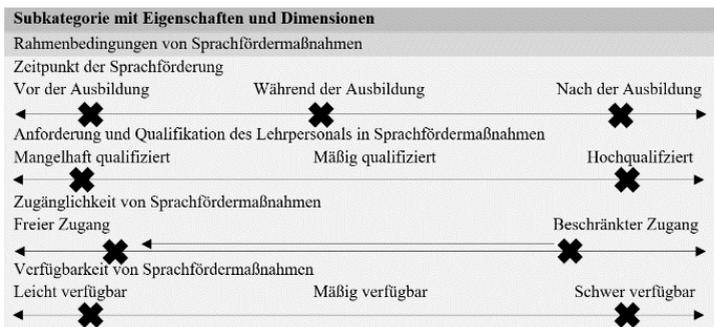
Diese Erkenntnisse der kontextuellen Bedingungen unterstreichen

1. das bereits formulierte Ergebnis, dass handlungsstrategisch u. a. auf eine Veränderung der Bedingungen von Prüfungen verweist und dass

2. zusätzlich eine Option gefunden werden muss, die einen zielführenderen Umgang mit der Ausbildungsdul-

Die Oberkategorie *Sprachfördermaßnahmen - aktive Unterstützungsleistung oder vorgeschobene Symbolpolitik?* subsumiert drei Subkategorien mit einer Reihe von Eigenschaften unter sich. Anhand der folgend präsentierten Daten findet einerseits eine zusätzliche Begründung des dargestellten Phänomens statt und andererseits werden weitere wesentliche Hinweise zur Gestaltung von Handlungs- und Interaktionalen Strategien zur Bewältigung des Phänomens ersichtlich. Anhand bisheriger Darstellung und durch das rahmende Zitat der Einheit wird die Relevanz von Sprachfördermaßnahmen deutlich. Im Kontext der ersten Subkategorie werden die allgemeinen *Rahmenbedingungen von Sprachfördermaßnahmen* auf einer Metaebene dargestellt, um festzustellen, inwiefern bestehende Sprachfördermaßnahmen die ihnen zugewiesene Rolle erfüllen können.

Tabelle 12: Subkategorie 1 der Oberkategorie 6 Sprachfördermaßnahmen - aktive Unterstützungsleistung oder vorgeschobene Symbolpolitik? Eigene Darstellung.



In der Subkategorie *Rahmenbedingungen von Sprachfördermaßnahmen* (s. dazu Tabelle 12) konnten folgende Erkenntnisse gewonnen werden: allen Aussagen der IP gemeinsam ist, dass sie eine sprachliche Qualifikation vor Beginn der Ausbildung als obligatorisch ansehen, denn so würde das Phänomen des drohenden Ausbildungsabbruchs insgesamt eingedämmt werden: *„Äh und wenn es uns gelingt, die Geflüchteten möglichst sprachlich vorzuqualifizieren, bevor sie in Ausbildung gehen, dann glaube ich, dann haben wir die Möglichkeit, dass sie eine Ausbildung erfolgreich durchlaufen können“* (Transkript 5, Z. 337ff.). Abhängig ist die Bewertung jedoch von der zu Beginn dargestellten variierenden Forderung eines bestimmten Sprachniveaus und den notwendigen Fähigkeiten bestimmter Sprachregister, sodass die Dauer der Sprachförderung bzw. das Erreichen eines

bestimmten Niveaus unterschiedlich bewertet wird (s. dazu Subkategorie *Akteurinnen- und Akteurswunsch nach Sprachniveau des GER*).

Dazu stellt IP4 zu den Integrations- und weiterführenden Sprachkursen dar:

„[...] was am Anfang in Integrationskursen und Sprachkursen vermittelt wird, das ist einmal die eine ähm Perspektive der deutschen Sprache, aber später in der Berufsschule gibt es dann noch die Bildungssprache und wenn es um die ausbildungsspezifischen Inhalte geht, dann kommt natürlich auch noch die Fachsprache hinzu. [...] Gerade hier ist die Unterstützung ähm ja unverzichtbar“ (Transkript 4, Z. 32ff.).

Was unter der Bedingung, dass Fachsprache laut IP6 nur im Kontext der Ausbildung zu erlernen ist, gesehen werden muss (vgl. Transkript 6, Z. 88f.). Demnach ist eine weiterführende Sprachförderung während der Ausbildung unabdingbar, da es Grenzen in der (potenziell möglichen) Vorkualifikation gibt. Aber auch nach erfolgreichem Berufsausbildungsabschluss muss entweder im Kontext von Sprachfördermaßnahmen oder im Rahmen eines selbstständigen lebenslangen Lernens eine Fortführung der Sprachentwicklung gewährleistet werden, um eine nachhaltige Integration zu schaffen, wie IP2 darstellt:

„Ähm kenne ich auch aus eigener Erfahrung, ich habe auch als Erwachsene Deutsch gelernt und ähm als ich meine C1-Prüfung bestanden habe, ähm dachte ich mir, ‚Gut, jetzt kann ich Deutsch, jetzt läuft alles gut, jetzt darf ich studieren‘ et cetera. Aber ich habe sehr schnell die Erfahrung gemacht, dass das überhaupt nicht der Fall war. Sobald ich auf

eine etwas anspruchsvollere Art mich auf Deutsch unterhalten konnte bzw. auch Texte lesen konnte, DANN ist das wirkliche Lernen der Sprache erst angefangen. Erst da konnte ich mich so ausdrücken, so artikulieren, wie es eigentlich mir so wichtig war. [...] Also allgemein, also Sprache ist der, meiner Meinung nach, wichtigsten Zugang zu Integration und Integration ist ein Prozess. Es endet nicht“ (Transkript 2, Z. 70ff.).

Mit dem erwarteten Sprachniveau im Rahmen der Vorqualifikation einher geht die Bewertung der Subkategorie *Anforderung und Qualifikation des Lehrpersonals in Sprachfördermaßnahmen*. Allgemein zeichnet sich ab, dass die erworbene Qualifikation der Lehrkräfte vor dem Hintergrund der Fremdsprachenlehre teilweise nicht ausreichend ist:

„Das bedeutet zum Beispiel, die sind zum Teil nicht dafür ausgebildet. [...] ein Germanistikstudium macht nicht automatisch einen Deutschlehrer für Deutsch als Fremdsprache aus. [...] nur weil man halt ein bestimmtes Fach studiert hat, heißt es lange nicht, dass man es auch vermitteln kann [...]“ (Transkript 2, Z. 144ff.).

Diese mangelhafte Qualifikation ist bereits bei Sprachfördermaßnahmen mit dem Ziel der Vermittlung geringer Sprachkompetenz problematisch. Weitaus folgenreicher wird eine fehlende Qualifikation aber bei Sprachfördermaßnahmen, die die Vermittlung höherer Sprachkompetenz verfolgen, wie IP3.1 darstellt:

„[...] das Fachpersonal, das unterrichtet hat, war nicht berufs- und fachsprachspezifisch ausgebildet. Das heißt der Zahntechniker, wir haben dreizehn Zahntechniker, dreizehn Syrer, die konnten sich schon unterhalten, aber denen war irgendwie doch ein wenig langweilig, weil sie auf

A1-, A2-Niveau dann da zusätzlich beschult worden sind. Es gab, es ging gar nicht um die Zahntechnik, um die Fachsprache, das hätten sie nämlich nötig gehabt“ (Transkript 3, Z. 181ff.).

Demnach wird hier deutlich, dass, wenn es um das Erlernen der Fachsprache geht, neben der Qualifikation Deutsch als Fremdsprache auch spezifische Berufskennntnisse von Nöten sind, wenn Fachsprache gelehrt werden soll. Dazu fasst IP5 zusammen:

„Das heißt äh es muss eine DOPPELUNG da sein. Jemand, der wirklich geschult ist, Sprache zu vermitteln plus Fachwissen hat aus diesem Gewerk, dass er sich dann da auch dieses dieses äh Fachwissen mit in äh in die die Sprachvermittlung zu implementieren. Das ist natürlich sehr sehr schwierig, eine solche Person auf dem Markt zu finden“ (Transkript 5, Z. 300).

Die ebenfalls zu den Rahmenbedingungen gehörende Subkategorie *Zugänglichkeit von Sprachfördermaßnahmen* bildet die sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung verändernde rechtliche Zugangsbeschränkung zu Sprachfördermaßnahmen ab, die die Akteurinnen und Akteure als sehr förderlich einschätzen.

„Also wir sind sehr froh, dass der Gesetzgeber reagiert hat, äh, weil die Situation äh äh sehr häufig vorgekommen ist, dass Personen beispielsweise aus dem Sudan, aus Afghanistan, die sich im laufenden Asylverfahren befinden und dann in Ausbildung gemündet sind, äh NICHT an Sprachkursen, äh an B2-Sprachkursen teilnehmen konnten. Oftmals auch der Zugang zu den Integrationskursen verwehrt war. Das war natürlich ein ganz ganz großes Problem. Äh, der Umstand, dass das jetzt geöffnet wurde und dass diese äh ausbildungsbegleitende

Sprachförderung allen offensteht, die einen Ausbildungsvertrag haben und sich in der Berufsschule befinden, ist sicherlich ein richtiger Schritt.“
(Transkript 5, Z. 318ff.)

Jedoch wird darauf verwiesen, dass allein die rechtliche Öffnung nicht dafür sorgt, dass die Sprachförderung für alle verfügbar ist. Denn es gibt weitere rechtlich definierte Rahmenbedingungen wie die Teilnehmerinnen- und Teilnehmeranzahl, die zu einer Diskrepanz zwischen Zugänglichkeit und Verfügbarkeit führt wie folgende Zitate zeigen.

„Ähm die Unternehmen treibt jedoch so ein bisschen um, dass es trotzdem immer noch in ländlichen Regionen durchaus schwierig ist, diese Kurse zustande zu bringen, überhaupt von den Angeboten zu wissen.“
(Transkript 4, Z. 266ff.)

„Das ist vielleicht in größeren Städten oder ähm ja in bestimmten urbanen Gebieten einfacher auf eine bestimmte Teilnehmerzahl zu kommen. Das ist in kleineren Landkreisen, die sehr verstreut sind, die vielleicht gar nicht so viele Flüchtlinge haben, schwieriger ein angemessenes Angebot zu haben und äh ja.“ (Transkript 2, Z. 172ff.)

Folgende weitere Erkenntnisse können für einen Umgang mit dem Phänomen festgehalten werden:

1. Die Partizipation am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erfordert Zeit, denn Sprachlernen erfordert Zeit. Diese Zeit wird einigen Geflüchteten aufgrund der Ausbildungsduldung nicht gegeben. Eine sinnvolle Handlungsstrategie muss die Interessen der Akteurinnen und Akteure und der Geflüchteten zusammenbringen.

2. Die Forderung der Berücksichtigung beider Parteien steht auch im Fokus, wenn es um die Qualität und Verfügbarkeit von Sprachfördermaßnahmen geht. Es kann keine Vorqualifizierung gefordert werden, wenn die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen die eigentliche Sprachförderung bzw. die Teilnahme daran verhindern bzw. einschränken.

3. Die sprachliche Vorqualifizierung von Geflüchteten weist Grenzen auf. Nicht alles für eine Ausbildung Notwendige kann vorab erlernt werden. Demnach muss eine Handlungsstrategie gefunden werden, die

Tabelle 13: Subkategorie 2 der Oberkategorie 6 Sprachfördermaßnahmen - aktive Unterstützungsleistung oder vorgeschobene Symbolpolitik? Eigene Darstellung.

Subkategorie mit Eigenschaften und Dimensionen		
Bewertung einzelner Sprachfördermaßnahmen/Unterstützungsangebote		
Einstiegsqualifizierung		
Nicht effektiv	Mäßig effektiv	Hoch effektiv
Berufsbezogene Sprachfördermaßnahmen des Bundes		
Nicht effektiv	Mäßig effektiv	Hoch effektiv
Ausbildungsbegleitende Hilfen		
Nicht effektiv	Mäßig effektiv	Hoch effektiv
Ehrenamtliche Sprachfördermaßnahmen		
Nicht effektiv	Mäßig effektiv	Hoch effektiv
Betriebliche Sprachfördermaßnahmen		
Nicht effektiv	Mäßig effektiv	Hoch effektiv

In der Subkategorie *Bewertung einzelner Sprachfördermaßnahmen/Unterstützungsangebote* (s. dazu Tabelle 13) wurden die Hinweise der IP zu bestehenden Maßnahmen gesammelt. Sofern die Ausbildung noch nicht begonnen hat, nennen die Akteurinnen und Akteure die Einstiegsqualifizierung (EQ) als potenzielle Unterstützung. Anhand der Daten wird ersichtlich, dass a) eine Diskrepanz innerhalb der Akzeptanz der Akteurinnen und Akteure besteht und b) eine Diskrepanz zwischen der Akzeptanz der Akteurinnen und Akteure und der der Geflüchteten. IP4 stellt aus Sicht der Unternehmen bzw. Betriebe positiv dar:

„[...] wir kennen auch zahlreiche Unternehmen, die Geflüchtete eigentlich nicht mehr direkt in die Ausbildung nehmen, sondern die direkt so planen, dass die Ausbildung ein Jahr länger dauert, weil sie diese

Einstiegsqualifizierung von zwölf Monaten vorschalten“ (Transkript 4, Z. 574ff.).

Folgend wird weiter erläutert, dass die Unternehmen es gut finden, dass sich die Leistungen während der EQ, die im Rahmen des Berufsschulunterrichts erbracht werden, nicht auf den Ausbildungserfolg auswirken und die Geflüchteten daher mehr Zeit haben, sich an das neue Ausbildungssystem zu gewöhnen. Dies würde von den Unternehmen als sehr positiv bewertet (vgl. ebd., Z. 580ff.). Doch IP2 verweist auch auf die Problematik fehlender Sicherheit für die Betriebe:

„Die wollen auch Sicherheit haben, die wollen auch wissen, jetzt eine EQ ein Jahr und dann vielleicht die Ausbildung, da sind auch viele Betriebe nicht unbedingt immer begeistert davon, weil sie müssen auch diese Sicherheit haben“ (Transkript 2, Z. 572ff.).

IP5 befürwortet die EQ mit der Begründung, dass hier bereits Fachsprache erlernt werden könne (vgl. Transkript 5, Z. 184f.). Doch IP7 der Caritas verweist darauf, dass eine EQ nicht immer für alle Geflüchteten ausreichend gewinnbringend sei (vgl. Transkript 7, Z. 91ff.). Zeitgleich ist die Akzeptanz der Maßnahme bei ihrer Zielgruppe, den Geflüchteten, eher gering wie nachfolgend ersichtlich wird.

„Unser Problem ist natürlich äh in einer theoretischen Ebene hört sich das alles gut an, wenn wir dann mit der Praxis konfrontiert werden, ist oftmals die Situation, dass wir die Rechnung ohne den Wirt machen. In dem Fall ohne den Geflüchteten, die natürlich dieses äh äh Zeitfenster

als sehr sehr lang ansehen und sagen, ‚Mensch, äh dreieinhalb Jahre geht die Ausbildung, jetzt ein Jahr noch eine EQ vorschalten, dann noch einen Sprachkurs, das sind ja SECHS Jahre. In Syrien bin ich nach fünf Jahren Arzt, wie soll ich das auch zu Hause erklären? Ich meine ich will doch nur Friseur werden.‘“ (Transkript 5, Z. 190ff.)

„Viele sagen, ‚Nein, ich will keine Einstiegsqualifizierung machen. Ich will eine Ausbildung.‘“ (Transkript 2, Z. 578)

Aufgrund der Diskrepanzen kann keine sichere Bewertung der EQ vorgenommen werden.

Sofern die Ausbildung bereits begonnen hat, gibt es weitere Sprachfördermaßnahmen, zu denen die Meinungen der IP gesammelt wurden. Zu den Berufssprachkursen des BAMF kann ebenfalls keine Bewertung der Effektivität vorgenommen werden. Zu betonen ist, dass in diesem Kontext fachspezifische Sprachkompetenzen angeeignet werden sollen (vgl. Transkript 2, Z. 378f.). IP5 ist jedoch der Meinung, dass dies nur bei einem bereits erreichten Sprachniveau effektiv greife und macht in Bezug auf alle ausbildungsbegleitenden Sprachfördermaßnahmen deutlich: *„[...] wenn entsprechendes Niveau, entsprechendes Fundament nicht gegeben ist, dann befürchte ich, dass äh die ausbildungsbegleitenden Sprachförderung letztlich nur Symbolpolitik ist“* (Transkript 5, Z. 117f.). IP4 bewertet die Maßnahme insofern als positiv, als dass eine im Vergleich zu anderen Sprachfördermaßnahmen gesehen relativ homogene Gruppe gebildet werden könne, die gemeinsam die für sie relevanten Inhalte erlerne

(vgl. Transkript 4, Z. 58ff.). Zugleich wird anhand der Erläuterungen von IP3.1 deutlich, dass sofern die Maßnahmen in den berufsbildenden Schulen stattfinden soll, ein hoher organisatorischer Aufwand nötig ist (vgl. Transkript 3, Z. 102ff.). Dieser solle sich jedoch lohnen, weil diese Art der Sprachförderung unter bestimmten erhobenen Gelingensbedingungen konzipiert worden sei, die für die Geflüchteten u. a. zu einer Erleichterung im Tagesablauf beitrage. Denn die Förderung findet im Kontext der Berufsschule statt, was zu einer Verringerung von Fahrzeiten etc. führe. IP3.1 betont:

„Fakt es kann nur gelingen, Förderunterricht KANN NUR gelingen, da sind wir alle einer Meinung, WENN die Berufsschule, wenn da der Fokus drauf liegt. Das heißt, es MUSS im Berufsschulkontext sein“ (Transkript 3, Z. 238ff.).

Jedoch berichtet IP4 von Erkenntnissen im Rahmen einer Veranstaltung, die folgendes Szenario verdeutlichen:

„Ja, bei einem Kurs gab es einen Bedarf, eine Bedarfsmenge, von circa 72 Schülerinnen und Schülern, die strenggenommen dafür infrage kommen und angemeldet haben sich 22 und zur ersten Sitzung sind ein bisschen mehr als die Hälfte erschienen.“ Also hat man hier doch eine Diskrepanz zwischen der Verfügbarkeit der Angebote und dem Wahrnehmen dieser Angebote feststellen können“ (Transkript 4, Z. 360ff.).

Sodass an dieser Stelle festgehalten werden kann, dass, um eine tatsächliche Effektivität zu erreichen, auch eine

Teilnahme stattfinden muss – die derzeit jedoch nicht verpflichtend ist wie IP5 darstellt:

„Man kann ja den Auszubildenden da nicht verpflichten nach nach dem regulären Berufsschulunterricht an diesem Sprachkurs teilzunehmen. Da sensibilisieren wir die Betriebe, dass die da noch mal hinterhergehen und sagen, ‚Mensch, äh es wir erachten es als zielführend, dass du daran teilnimmst‘“ (Transkript 5, Z. 151ff.).

Neben diesen Erkenntnissen konnten auch Hinweise zur Einschätzung der abH durch die IP gesammelt werden. IP2 empfiehlt im Rahmen ihrer Beratungs- und Verweisfunktion, *„ausbildungsbegleitenden Hilfen immer zu beantragen“* (Transkript 2, Z. 324). Ebenso verweist IP5 darauf, dass diese Maßnahme regelmäßig angeraten wird (vgl. Transkript 5, Z. 148f.). IP2 verdeutlicht jedoch, dass der Fokus dieser Maßnahmen nicht auf der Sprachförderung liege, und es vor allem durch heterogene Gruppenzusammensetzungen zu Problemen käme (vgl. Transkript 2., Z. 328ff.). Inwiefern die abH tatsächlich effektiv sind, vermag keiner der IP zu bewerten wie nachfolgende Zitate zeigen.

„[...] die ausbildungsbegleitenden Hilfen, als die konzipiert worden sind, ist man ja davon ausgegangen, dass diejenigen, die daran partizipieren, der deutschen Sprache in Wort und Schrift mächtig sind. Dass es Personen sind, die das deutsche Bildungssystem durchlaufen haben. Jetzt kommen auf einmal Menschen, äh die nicht unser Bildungssystem durchlaufen haben, die nicht unsere Sprache können. Da war natürlich am Anfang auch die äh abH überfordert. Mittlerweile hat man versucht, dagegengusteuern, hat noch mal das dieses Sprachelement mit eingefügt

äh ähm in die Ausbildungsbegleitenden Hilfen. Ob das wirklich ausreichend ist, ob das wirklich fundiert ist, das ist die äh die ganz große Frage.“ (Transkript 5, Z. 126ff.)

„Mal abgesehen, ich will gar nichts sagen zum Niveau des dieser ganzen Sache äh, da sage ich nichts zu.“ (Transkript 3, Z. 234f.)

Neben der fraglichen Effektivität verweisen IP3.1 und IP6 darauf, dass die abH insofern eine Belastung für die Geflüchteten seien, als dass sie die Maßnahme zusätzlich in ihren bestehenden Alltag integrieren müssen (vgl. Transkript 3, Z. 235ff.; Transkript 6, Z. 182ff.) – was wiederum zu einer hohen Belastung im Tagesablauf führt und daher auf die Subkategorie *Alltägliche Konfrontationen* Einfluss nimmt.

Auch hinsichtlich ehrenamtlicher Sprachfördermaßnahmen kann anhand der Daten keine allgemeingültige Bewertung vorgenommen werden. Dies liegt mitunter an der potenziell fraglichen Qualifikation von Ehrenamtlichen bzw. Lehrkräften, wie sie bereits in der Subkategorie *Rahmenbedingungen von Sprachfördermaßnahmen* verdeutlicht wurde (vgl. dazu auch Transkript 6, Z. 125ff.). IP5 stellt jedoch dar, dass bei nachgewiesener Qualifikation der Lehrkräfte von Kammerseite auch zu dieser Sprachförderung geraten wird:

„Es gibt ja den Senioren Experten Service, mit dem wir gerne zusammenarbeiten. Wo viele pensionierte Lehrer sind, die dann auch äh Nachhilfe anbieten“ (Transkript 5, Z. 160f.).

Abschließend für diese Subkategorie konnten auch Hinweise zu betrieblichen Sprachfördermaßnahmen gesammelt werden. Bezugnehmend auf die vor kurzem noch bestehende begrenzte Zugänglichkeit mancher Sprachfördermaßnahmen gab es Unternehmen, die

„[...] dann gesagt haben, ‚Wir möchten nicht, dass eine Ausbildung hier scheitert, wir haben so einen Fachkräftemangel, wir möchten wirklich, dass unsere Auszubildenden hier erfolgreich hier die Ausbildung durchlaufen‘ und haben dann auch hier noch mal wirklich zu eigenen finanziellen Mitteln mittels einer Sprachdozentin nachgeholfen“ (Transkript 4, Z. 282ff.).

Doch trotz nunmehr breiter Zugänglichkeit müssen einige Unternehmen aufgrund der Verfügbarkeit dennoch *„[...] ähm wirklich Deutschlehrerinnen, Deutschlehrer für Nachhilfeunterricht eigenfinanziert vom Unternehmen dann kommen lassen, weil es in der Region keinen Kurs gab“* (ebd., Z. 273ff.). IP5 ist der Meinung, dass diese Situation ein nicht haltbarer Zustand ist: *„[...] die Integration einfach auf die Betriebe und die Berufsschule zu übertragen, ohne im Vorfeld wirklich die Menschen äh äh qualifiziert zu haben, das ist äh der falsche Weg“* (Transkript 5, Z. 416ff.). Dies begründet er auch vor den in der Subkategorie *Absehbare Folgen mangelhafter Sprachkenntnisse für beteiligte Akteurinnen und Akteure* dargestellten Konsequenzen:

„[...] aber äh zu glauben, dass unsere Betriebe berufliche Handlungskompetenz, SPRACHkompetenz, und vielleicht auch noch mathematische Kompetenz äh äh äh jemanden näherbringen. Da, glaube ich,

überfordern wir die Betriebe und ich wir haben natürlich von der alten Struktur her sind wir anders aufgestellt als die Industrie- und Handelskammer. Wir haben sehr viele Kleinst- und Kleinbetriebe, Fünf-Mann-Betriebe, Zehn-Mann-Betriebe, da stellt sich die Frage der Ressourcen. Und da stellt sich einfach die Frage der Ressourcen, kann ein Fünf-Mann-SHK-Betrieb, ist der in der Lage wirklich zusätzlich demjenigen wirklich noch intern IM Betrieb zu fördern. In der Regel muss man diese Frage einfach mit ‚Nein‘ beantworten [...]“ (Transkript 5., Z. 388ff.).

Auch zu der Effektivität betrieblicher Sprachfördermaßnahmen lässt sich demnach kein Fazit ziehen. Jedoch wird deutlich, dass wettbewerbsschwächere, kleinere Unternehmen nicht die gleichen Möglichkeiten haben, ihre Auszubildenden zu unterstützen.

Als Auswertungsergebnis dieser Subkategorie kann festgehalten werden, dass

1. Sprachförderung, sofern sie vor Beginn der Ausbildung stattfinden soll, eine aufenthaltsrechtliche Sicherheit für Geflüchtete wie auch eine tatsächlich sprachqualifizierende Sicherheit für die potenziellen Ausbildungsbetriebe gewährleisten muss.
2. Sprachförderung so lange dauern sollte, dass ausreichend Platz zur Sprachentwicklung vorhanden ist, jedoch nicht zu abschreckend wirkt.
3. Sprachförderung nur unter der Prämisse bestimmter Gelingensbedingungen, die im Wesentlichen die Rahmenbedingungen von Sprachfördermaßnahmen bestimmen, effektiv ist (Qualifizierung der Lehrkraft,

Die dritte Subkategorie in Tabelle 14 beinhaltet die gesammelten Daten, die auf die Haltungen gegenüber Sprachfördermaßnahmen verweisen. Die Subkategorie wird z. T. wesentlich von den zu erfüllenden Rahmenbedingungen von Sprachfördermaßnahmen, die bereits zu Beginn der Oberkategorie dargestellt wurden, beeinflusst.

Tabelle 14: Subkategorie 3 der Oberkategorie 6 Sprachfördermaßnahmen - aktive Unterstützungsleistung oder vorgeschobene Symbolpolitik? Eigene Darstellung.

Subkategorie mit Eigenschaften und Dimensionen		
Haltung gegenüber Sprachfördermaßnahmen		
Haltung der Kammern gegenüber Sprachfördermaßnahmen		
Ablehnend/Kritisch	Neutral	Befürwortend/Positiv
← ✘		✘ →
(Vermutete) Haltung der Betriebe gegenüber Sprachfördermaßnahmen		
Ablehnend/Kritisch	Neutral	Befürwortend/Positiv
← ✘		✘ →
(Vermutete) Haltung der Schulen gegenüber Sprachfördermaßnahmen		
Ablehnend/Kritisch	Neutral	Befürwortend/Positiv
←		✘ →
(Vermutete) Haltung der Geflüchteten gegenüber ausbildungsbegleitenden Sprachfördermaßnahmen		
Ablehnend/Kritisch	Neutral	Befürwortend/Positiv
← ✘		→

Die Haltung der interviewten Kammervertreterin und des interviewten Kammervertreters gegenüber Sprachfördermaßnahmen ist zwar insgesamt befürwortend, jedoch verweist IP2 kritisch darauf, dass

„[...] da noch einiges an Potenzial besteht. Ähm gerade mit Blick auf die Prüfungsvorbereitung, da könnte man wahrscheinlich noch mehr machen. Kann man wahrscheinlich immer. Ähm, aber ja. Das ist tatsächlich so ein Punkt, wo Nachholbedarf wahrscheinlich besteht“ (Transkript 2, Z. 229ff.).

Damit wird ein Defizit innerhalb bestehender Sprachfördermaßnahmen sichtbar, dass auch von IP4 erwähnt wird (s. dazu Transkript 4, Z. 182ff.). Eine sprachliche Prüfungsvorbereitung mit Erklärung und Einübung relevanter Operatoren, die in Prüfungen bekannt sein müssen, scheint bisher nicht stattzufinden. Dies schafft eine wesentliche Verbindung zur Subkategorie *Sprachliche Belastung*. IP5 ist

ebenfalls der Meinung, dass eine Sprachförderung obligatorisch ist, verweist im folgenden Zitat jedoch erneut mit Nachdruck darauf, dass eine sprachliche Vorqualifizierung als Grundlage vorhanden sein muss.

„Die von uns bereits skizzierten Instrumente ausbildungsbegleitende Hilfen, ausbildungs/ äh ausbildungsbegleitende Sprachförderung sind richtig, sind wichtig, können aber NUR effektiv wirken, wenn ein bestimmtes Niveau an Sprachebeherrschung da ist.“ (Transkript 5, Z. 687ff.)

Bei der vermuteten Haltung der Betriebe gegenüber Sprachfördermaßnahmen zeigt sich ein zwiegespaltenes Bild. IP2 hebt befürwortend hervor:

„Sie erkennen, dass ähm Sprachdefizite da sind und finden es toll, wenn da Unterstützung kommt. Also mir ist es noch nie passiert, dass ein Betrieb gesagt hat, ‚Nee, der spricht so gut, der braucht das nicht.‘ Im Gegenteil, sogar bei sehr guten Kandidaten, die wirklich auch mal ihre Zwischenprüfung sehr gut geschrieben haben, in der Schule sehr solide sind, sagen, ‚Es kann noch mehr kommen.‘ Ähm deswegen da sind sie wirklich ähm sehr offen und ähm sehr positiv auch auf solche Maßnahmen anzusprechen“ (Transkript 2, Z. 359ff.).

Gleichzeitig wird durch die Erzählung von IP3.1 zur Akzeptanz einer neu eingerichteten Sprachfördermaßnahme aber auch eine gegensätzliche Haltung sichtbar:

„Es gibt ja schon Akzeptanzprobleme, auch bei renommierten Betrieben für den normalen Förderunterricht, also da mussten wir auch schon kämpfen. Ich dachte, naiv wie ich war, jetzt freuen die sich, jetzt klopfen sie uns auf die Schulter und so, ja aber selbst bei den Zahntechnikern mussten wir denen extra ein Schreiben aufsetzen und die informieren

mit dem (Obermeister? #00:18:55-3#) und sonst was alles, wo wir eigentlich schon gedacht haben am Anfang, dass sie sagen ‚Toll‘, aber das war gar nicht so (lacht). Nee, die sollen ab, in ein paar Berufen, da sollen die einfach nur ein bisschen arbeiten (lacht) so ist das. Und dann wird es nichts“ (Transkript 3, Z. 257ff.).

Ein potenzieller Grund dafür mag folgender sein: *„Es gibt gewisse Branchen da hat man so manchmal das Gefühl, dass der Ausbildungserfolg gar nicht so zählt, da geht es mehr um die Arbeitskraft [...]“* (ebd., Z. 291). Verfolgt ein Ausbildungsbetrieb diese Intention, ist die ablehnende Haltung gegenüber Sprachfördermaßnahmen nachvollziehbar.

Die berufsbildenden Schulen haben laut Aussage von IP3 eine offene Haltung gegenüber Sprachfördermaßnahmen (vgl. Transkript 3, Z. 269ff.) und engagieren sich z. T. auch proaktiv für die Etablierung dieser im schulischen Kontext (vgl. ebd., Z. 52ff.).

Den Daten kann entnommen werden, dass die Haltung Geflüchteter gegenüber Sprachfördermaßnahmen wesentlich durch die Konsequenzen mangelhafter Rahmenbedingungen beeinflusst wird. IP2 und IP5 stellen dies anhand folgender verschiedener Szenarien dar.

„Die Erfahrung, die ich gemacht habe, ist tatsächlich, dass sie in einem Kurs angemeldet worden ist, um dann festzustellen, dass dieser Kurs so heterogen war von den verschiedenen Sprachniveaus, dass für die Person sich nicht als sinnvoll herauskristallisiert hat. Dass er gesagt hat, ‚Die zwei, drei Stunden lerne ich lieber, als mit kaum Alphabetisierten im Kurs zu sitzen.“ (Transkript 2, Z. 167ff.)

„[...] und dann endet das eben so, dass die Klassen sehr heterogen sind. Eben nicht nur von den Berufsbildern, sondern eben auch von den jeweiligen Sprachkenntnissen und das führt eben auch dazu, dass die Kurse dann nicht in Anspruch genommen werden und das Feedback bekommen wir auch, Ja, wir sind hingegangen, das war aber ganz schwach.“ (ebd., Z. 176)

„Und das ist ja auch etwas, was wir immer als Kritik von den Geflüchteten zu hören bekommen, Ja, die Sprachkurse schön und gut, aber äh das was dort gelehrt wird, das kann ich im Betrieb eigentlich nicht ein-

Als weitere Ergebnisse für den Umgang mit dem Phänomen können aus dieser Auswertung folgende Punkte festgehalten werden:

1. Das inhaltliche Defizit fehlender Prüfungssprache bzw. -vorbereitung innerhalb bestehender Sprachfördermaßnahmen muss behoben werden.
2. Missstände innerhalb von Ausbildungsbetrieben, die geflüchtete Auszubildende nur um deren Arbeitskraft Willen im Rahmen von Fachkräftemangel „ausbilden“, müssen identifiziert und behoben werden, um Scheitern in diesem Kontext von vornherein zu verhindern.
3. Das Vertrauen Geflüchteter in Sprachfördermaßnahmen muss zurückgewonnen werden, denn wenn Gelingensbedingungen die Qualität und Effektivität erhöhen,

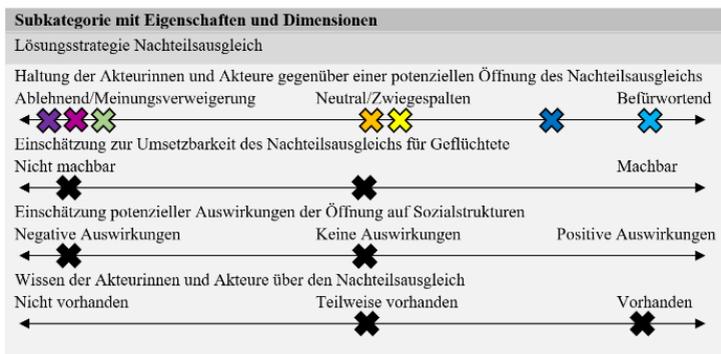
setzen. Wieso wird mir nicht diese Fachsprache beigebracht?“ (Transkript 5, Z. 296)

- Handlungs- und Interaktionale Strategien - Oberkategorie 7: *Öffnen des Nachteilsausgleichs als Lösungsstrategie zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen?* – „Ja, also bei dem Thema Nachteilsausgleich ähm ist es tatsächlich so, dass das ein Thema ist äh, das viel diskutiert wird. Ähm was auch durchaus kontrovers diskutiert wird [...].“

(Transkript 4, Z. 402f.)

Die Oberkategorie *Öffnen des Nachteilsausgleichs als Lösungsstrategie zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen?* fokussiert auf einen lösungsorientierten Ansatz zur strategischen Vermeidung des Phänomens der Ausbildungsabbrüche Geflüchteter. Hierfür werden zuerst in der Subkategorie *Lösungsstrategie Nachteilsausgleich* (s. dazu Tabelle 15) die Meinungen der IP zur potenziellen Öffnung des NTA dargestellt.

Tabelle 15: Subkategorie 1 der Oberkategorie 7 Öffnen des Nachteilsausgleichs als Lösungsstrategie zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen? Eigene Darstellung.



Beim Vergleich der Haltungen der IP gegenüber einer potenziellen Öffnung wird erneut eine konträre Positionierung deutlich, die eine allgemeine Aussage verhindert. Jedoch zeigen sich in den Annahmen der Kammervertreterin und des Kammervertreters Übereinstimmungen. IP2 der IHK und auch IP5 der HWK argumentieren gegen den NTA für Geflüchtete wie anhand folgender Zitate ersichtlich wird.

„Menschen, die eine Sprache nicht können, sind nicht behindert. Das ist keine Lernbeeinträchtigung, das ist keine physische Behinderung, das ist auch keine kognitive Behinderung. Ähm davon würde ich sehr deutlich Abstand nehmen.“ (Transkript 2, Z. 440ff.)

„Bei den Prüfungen ist es einfach so [Hervorhebung L. B.], der Nachteilsausgleich ist gesetzlich klar definiert und er gilt für Menschen mit Behinderung und nicht für Menschen mit Migrationshintergrund beziehungsweise mit Fluchthintergrund.“ (Transkript 5, Z. 603ff.)

IP4 des NUiF verweigert aufgrund der Projektzugehörigkeit zum DIHK die Darstellung einer eigenen institutionellen Meinung zur Öffnung des NTA:

*„Ähm, wir sind als Projekt immer ein bisschen ähm eingeschränkt, dass wir uns dazu jetzt klar äußern und hier Stellung beziehen und das bewerten. Wir können aber auf jeden Fall sagen, dass ähm jeder und jede Auszubildende **muss am Ende halt** [Hervorhebung L. B.] eine standardisierte IHK-Abschlussprüfung schreiben [...]“ (Transkript 4, Z. 412ff.).*

Und führt außerdem aus:

„Mit dem Nachteilsausgleich wird ähm in der Kammer wird äh da kritisch gesehen und ähm, weil es halt sich ursprünglich auch für Menschen mit mit anderen Beeinträchtigungen gedacht ist und ein Einwand war auch, wo setzt man dann die Grenze. Kann da jeder Schüler, jede Schülerin mit einer vier in Deutsch vielleicht schon diesen Antrag stellen? Ja, genau. Also da fällt es mir jetzt auch schwer, das zu bewerten, da ich ja auch keine Pädagogin bin und äh ja“ (ebd., Z. 429ff.).

Anhand der ausgewählten Zitate wird deutlich, dass IP2 und IP3 ihre Argumentation gegen den NTA für Geflüchtete auf einer juristischen Basis aufbauen. Gleichzeitig gehen sie bei ihrer Argumentation von einer Personengruppe aus, die sehr geringes sprachliches Wissen hat, wie folgend ersichtlich wird: *„[...] weil dann heißt es noch mal so, ‚Ja, aber der durfte doch ein Wörterbuch benutzen. Nicht mal damit schafft er das‘, das finde ich total unfair“* (Transkript 2, Z. 511f.). Anhand dieses Zitates wird sichtbar, dass ein Wörterbuch nur eine Unterstützungsleistung für das Nachschlagen einzelner

Begriffe wäre, aber keine zielführende Handlungsoption für Personen darstellt, denen jegliches Sprachwissen fehlt und die die Aufgaben vollständig oder große Teile davon auf Muttersprache übersetzen müssten. IP5 überträgt das Szenario auf das spätere Berufsleben, sofern eine Person ohne sprachliches Wissen mithilfe des NTA einen Berufsabschluss erlangen würde: „*Weil ich glaube, äh äh, dann haben sie eine Qualifikation, ja, aber ich glaube die Handlungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt ist dennoch stark eingeschränkt*“ (Transkript 5, Z. 654ff.). Diesen Aussagen gegenüber steht die von IP4. Zwar gibt sie die juristisch begründete Haltung der Kammer wieder, verweist im Verlauf des Interviews jedoch darauf, dass eine Bewertung schwierig sei, da sie keinen pädagogischen Hintergrund habe (vgl. Transkript 4, Z. 429ff.). Hiermit offenbart sie, dass die Frage nach der Öffnung des NTA im Kern nicht allein juristisch begründbar ist. Demnach ist eine Ablehnung, die sich rein auf juristische Argumente stützt, anzweifelbar. Aufgrund der beschriebenen Argumentationsweisen lassen die drei IP es kaum zu, den NTA als potenzielle Handlung überhaupt in Betracht zu ziehen. Dies wird auch an den in den Zitaten hervorgehobenen Phrasen deutlich. Sowohl die Gesetzeslage als auch die bisherigen Rahmenbedingungen in Prüfungen seien so, wie sie sind, weswegen eine Änderung nicht in Betracht käme. Zudem wird durch das zweite Zitat von IP4

deutlich, dass es schwierig wäre, eine Grenze zu ziehen, wem ab welchem Punkt der NTA zustehe.

IP3.1 und IP3.2 einer berufsbildenden Schule diskutieren über die juristische Basis, indem sie deutlich darauf verweisen, dass die Geflüchteten zwar keine Behinderung im klassischen Sinne haben, sie jedoch der Meinung sind, dass ein sichtbarer Nachteil bestehe:

IP3.1: *„Für die Zugewanderten haben wir natürlich das Problem, dass dieser Nachteilsausgleich im Regelfall bei Kammerprüfungen NICHT anerkannt wird, weil eben vorausgesetzt wird, dass die deutsche Sprache eigentlich/ dass es keine Behinderung ist.“*

IP3.2: *„Aber ein Nachteil.“*

IP3.1: *„Es ist ein NACHTEIL, aber es ist KEINE Beeinträchtigung [...]“* (Transkript 3, Z. 328ff.).

Aufgrund dieser Tatsache plädiert IP3.2 aus pädagogischer Perspektive für eine Öffnung des NTA: *„Beim Nachteilsausgleich geht es ja auch darum, einen NACHTEIL auszugleichen und nicht darum, einen Vorteil zu bekommen. Und der Nachteil ist eben in dem Moment die Sprache [...]“* (ebd., Z. 389ff.). Im Rahmen ihrer Diskussion verweist sie auch darauf, dass das von IP5 dargestellte Szenario vermutlich nicht eintreffen würde, denn

„[...] wenn ich in einem kommunikativen Beruf tätig bin, ähm und ich muss Kunden beraten und betreuen, dann ist es schwierig, wenn jemand nicht sprechen kann. Aber dann wird er aufgrund eines eines anderen Prüfungsteils die Prüfung eh nicht bestehen, aber nicht in dem wo er die Ankreuzfragen setzen muss“ (Transkript 3., Z. 415).

Mit dieser Erläuterung ist die Argumentationsbasis von IP5 z. T. hinfällig und es wird deutlich, dass eine Öffnung nur im Bereich schriftlicher nicht aber praktischer Prüfungen sinnvoll wäre. IP6 der Caritas ist hinsichtlich einer Öffnung zwiespalten. Sie sieht ebenfalls wie IP3.1 und IP3.2 den Nachteil bestimmter Personengruppen, aufgrund dessen sie eine Öffnung befürwortet, gleichzeitig äußert sie jedoch die Zweifel, inwiefern die Abschlüsse untereinander dann noch vergleichbar wären (vgl. Transkript 6, Z. 258ff.). IP7 der Caritas ist der Meinung, dass eine Öffnung möglich, aber nicht zielführend für die Vermeidung des Phänomens sei und stellt die Umsetzung als potenziellen Problempunkt dar (vgl. Transkript 7, Z. 76f.).

„Und dann ist natürlich immer noch die Frage, welchen Maßstab setze ich an? Also in dem Moment, in dem ich versuche, auch ähm ausgleich/ also fehlende Sprache über diesen Nachteilsausgleich irgendwie auszugleichen, was heißt das denn dann? Ein Viertel der Prüfungszeit mehr, die Hälfte der Prüfungszeit mehr, also es ist ja, also es ist einfach die fehlende Übertragbarkeit und Operationalisierbarkeit ist da irgendwie groß im Raum.“ (Transkript 7. Z. 30)

Ebendiese Problematik wird in allen Interviews deutlich. IP2 führt dazu folgendes Szenario vor:

„Muss ein Sprachlehrer, muss man so wie wenn man zum Beispiel das Vorliegen einer Behinderung beim BAD (lacht) weiß nicht Deutsch als Fremdsprache ausgebildete Lehrkraft sich prüfen lassen und dann sagt der, „Nee, der kann nur so und so““ (Transkript 2, Z. 452ff.).

IP3.1 führt hierzu aus, dass es Aufgabe der Lehrkräfte sein könnte, die Auszubildenden einzuschätzen:

„Ich muss als Lehrkraft die Leute im Fokus haben und äh ich glaube schon, dass sich bei den Zugewanderten (.) die Methoden des Nachteilsausgleichs reduzieren auf vier, fünf, sage ich jetzt mal. Das sind zum Beispiel Zeitverlängerung, Wörterbuch, äh Textoptimierung und ich weiß nicht was. Das ist an einer Hand abzuzählen“ (Transkript 3, Z. 481ff.).

Neben einer schwierigen Klärung der Prüfungszeitverlängerung wäre auch die Unterstützungsleistung durch ein Wörterbuch nicht pauschal durchsetzbar. Denn laut Auffassung von IP5 muss bei der Stellung eines Wörterbuchs auch eine Zeitverlängerung gegeben werden, um Inhalte nachschlagen zu können (vgl. Transkript 5, Z. 524ff.). IP2 zweifelt an, überhaupt ein passendes Wörterbuch zu finden:

„Wenn sie ein Wörterbuch dabei haben, erste Frage, wie viele Wörterbücher? Wir haben ganz viele verschiedene Sprachen. Wie soll man/ die müssen auch einheitlich sein. Wer soll das alles also/ da stellen sich einige Fragen. Aber ich befürchte, dass dann die die ganze Zeit sitzen würden und die ganze Zeit nur gucken würden, ‚Ah ja, was bedeutet das? Was bedeutet das?‘ und dann geht die Zeit schnell weg [...]“ (Transkript 2, Z. 500ff.).

Gleichzeitig könnte eine Öffnung des NTA für Geflüchtete Auswirkungen auf Sozialstrukturen haben. Denn die beschriebenen Handlungen würden auch von anderen Auszubildenden registriert und möglicherweise als unfair bewertet werden. IP2 verweist darauf, dass auch deutsche

Auszubildende mit (sprachlichen) Problemen konfrontiert werden und stellt die zentrale Frage, „[...] warum soll eine Person besonders gefördert werden und vielleicht andere nicht“ (Transkript 2, Z. 201f.). Diese Problematik findet sich auch als Gemeinsamkeit in weiteren Interviews wieder. So verweist IP6 auf mangelnde Fairness, die zu Neid unter Auszubildenden führen könnte: „Und natürlich die Neiddebatte, wenn ein ein Geflüchteter mit Nachteilsausgleich den gleichen Abschluss hat wie ich den auch habe, wo ich da viel für gearbeitet habe [...]“ (Transkript 6, Z. 263ff.). Doch nicht nur Auswirkungen zwischen den Gruppen deutscher und nicht-deutscher Auszubildender werden thematisiert, sondern auch die Tatsache, dass es unter den Geflüchteten zu Schwierigkeiten kommen könnte, denn wenn der NTA pauschal für alle Geflüchteten gelten würde, „das wird dann unfair, denn es gibt einige, die sehr gut Deutsch können, dann profitieren sie vielleicht, dass sie eine halbe Stunde länger haben“ (Transkript 2, Z. 457ff.). Weitere Auswirkungen könnte es zwischen den Gruppen Auszubildender mit Behinderungen und Geflüchteten geben wie IP5 darstellt:

„Äh ich glaube damit würden wir auch äh dem den Behinderten keinen Gefallen tun. Und ich glaube, wenn hier einen Vertreter von Behindertenorganisationen wäre, ich glaube, der würde hier jetzt äh hoch äh hochrot anlaufen, weil ich glaube man hat Jahre lang, Jahrzehnte lang gekämpft, äh, es gibt eine UN-Konvention, die das Recht der Behinderten auf Partizipation festlegt, auch in der beruflichen Bildung. Und äh ich glaube aus äh ja aus einer Situation, wo wir uns nicht mit NEUEN

Instrumenten befäss/ äh befassen wollen, wo wir nicht neu denken wollen, einfach zu sagen, ‚Komm, wir erweitern den Nachteilsausgleich‘, äh äh ich glaube das äh ist der völlig völlig völlig falsche Weg“ (Transkript 5, Z. 515).

Demgegenüber steht jedoch die Auffassung von IP3.1, der erläutert, dass Auszubildende mit Behinderung durch die Öffnung des NTA keinen Nachteil erfahren würden:

„Finde ich nicht, weil sie dadurch keinen Nachteil haben. Also es ist ja kein exklusiver Anspruch auf ein einen ein Förderungsinstrument. Wenn man äh anderen Menschen auch mit dieser Förderung auch etwas Gutes tun kann, ist das für äh gehandicapte Menschen kein kein Nachteil“ (Transkript 3, Z. 429ff.).

Gleichzeitig berichtet IP4 von einer kürzlich besuchten Taugung:

„[...] Nachteilsausgleich, das wird von vielen Schülerinnen und Schülern wie ein ziemlich extremer Stempel und eine ja eine ja Minderbewertung ihrer Fähigkeiten auch wahrgenommen. Da waren die jetzt letzte Woche sehr skeptisch und agieren halt lieber mit Herangehensweisen, zehn Minuten/ was ich eben schon meinte, zehn Minuten länger für eine Klassenarbeit ähm was auch von der/ da wurde dann auch gefragt, wie nimmt denn das der Rest der Klasse wahr, wenn einige Schülerinnen und Schüler jetzt länger schreiben können und der Rest muss schon abgeben. Das ist kein Problem gewesen, weil sie das komplett eingesehen haben [...] (Transkript 4, Z. 419ff.).

Anhand dieser Darstellung werden zwei Punkte deutlich. Zum einen, dass die Bezeichnung NTA ein Problem darzustellen scheint, da dies bei den betroffenen Personen zu einer

negativen Gefühlslage führen kann und zum anderen, dass scheinbar Wissen zum NTA fehlt. Denn das Verlängern von Prüfungszeit ist in diesem Kontext ein klassisches Beispiel für die Umsetzungsmöglichkeit eines NTA – doch wenn die Handlung nicht direkt so betitelt wird, scheint sie sowohl für die Sozialstruktur als auch für die Betroffenen unproblematisch zu sein. Beim Vergleich des weiteren Datenmaterials konnten Hinweise darauf gefunden werden, dass möglicherweise tatsächlich nicht ausreichend Wissen zum NTA vorhanden sein könnte:

„Ich kann es halt nur sagen, wie es in den allgemeinbildenden Schulen sind. Das ist, dass da tatsächlich ähm das nicht so bekannt ist, dass man diesen Nachteilsausgleich bekommen kann und ich KANN mir vorstellen, dass es tatsächlich an berufsbildenden Schulen ähnlich ist“ (Transkript 6, Z. 240ff.).

Demgegenüber gibt es andererseits auch die Darstellung, dass allen Beteiligten sehr wohl bewusst sei, was der NTA ist, auf welcher rechtlichen Regelung dieser fußt und welche Umsetzungsmöglichkeiten es gibt (vgl. dazu Transkript 2, Z. 408ff.; Transkript 3, Z. 320ff.; Transkript 7, Z. 18ff.). Diese Eigenschaft hat wesentlichen Einfluss auf die übrigen Eigenschaften, da anzunehmen ist, dass fehlendes Wissen eher zu einer Ablehnung führt.

Allen Interviews gemeinsam ist, dass die IP weitere alternative Handlungsstrategien zur Unterstützung von Geflüchteten beim erfolgreichen Berufsausbildungsabschluss

vorgeschlagen haben. Sofern sie den NTA ablehnen, sind es Alternativvorschläge, sofern sie den NTA befürworten, sind es Ergänzungsvorschläge. Beide Arten werden in der nachfolgenden Subkategorie *Vorschlägen alternativer und ergänzender Lösungsstrategien* dargestellt (s. dazu Tabelle 16).

Tabelle 16: Subkategorie 2 der Oberkategorie 7 Öffnen des Nachteilsausgleichs als Lösungsstrategie zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen? Eigene Darstellung.

Subkategorie mit Eigenschaften und Dimensionen	
Vorschlägen alternativer und ergänzender Lösungsstrategien	
Optimieren der Vorqualifikation der Geflüchteten	
Ablehnend	← ————— →
	Befürwortend
Optimieren bestehender Sprachfördermaßnahmen (Berücksichtigung Gelingensbedingungen)	
Ablehnend	← ————— →
	Befürwortend
Optimieren bestehender Prüfungsformate	
Ablehnend	← ————— →
	Befürwortend
Optimieren bestehender Ausbildungsstrukturen	
Ablehnend	← ————— →
	Befürwortend
Optimieren der Prüfungsvorbereitung (Prüfungsvorbereitungskurse, sprachensible Heranführung)	
Ablehnend	← ————— →
	Befürwortend

Den Interviewdaten von IP2 der IHK sind zwei Alternativvorschläge zur Unterstützung Geflüchteter für den erfolgreichen Berufsausbildungsabschluss zu entnehmen. Diejenigen, die ein eher niedriges sprachliches Niveau haben, benötigen eine bessere Vorqualifikation, wie anhand des folgenden Zitats deutlich wird.

„Ich vermute, dass wenn jemand immer noch B1 während der Ausbildung hat, da kann man wahrscheinlich so viel machen, wie man möchte,

äh auch die Prüfung verlängern et cetera, das wird nicht besonders viel helfen.“ (Transkript 2, Z. 479f.)

Und diejenigen, die ein besseres sprachliches Niveau haben, sollen durch spezielle Prüfungsvorbereitungskurse intensiv unterstützt werden.

„Ähm, was wirklich hilft, ist im Vordergrund auf die Prüfung vorbereitet zu werden und in diese Richtung gehen auch unsere Bemühungen. Ich versuche ich arbeite gerade an einem Konzept um eine Prüfungsvorbereitung äh einen Prüfungsvorbereitungskurs für ähm Geflüchtete oder ich sage mal für diejenigen, die Deutsch nicht als erste Muttersprache haben. Dass sie Mittel bekommen, also dass sie lernen, wie man sich auf eine Prüfung vorbereitet. Viele Sachen sind einfach also zum Beispiel wie lese ich Operatoren. Bei vielen ist es so, sie lesen die ersten drei Wörter und achten nicht auf die Suffixe oder die Präfixe in der deutschen Sprache und dann gehen die Punkte weg, obwohl sie ganz genau wissen, was damit gemeint war. Aber einfach, weil sie nicht wissen, wie bereite ich mich tatsächlich auf eine Prüfung vor. Dann gibt es diese Teile in den Prüfungen für Allgemeinbildung. Die kann man in so einer Prüfungsvorbereitung gut abdecken, genau. Das sind so eher Instrumente, die, denke ich, sinnvoller wären, um äh an dem Prüfungserfolg zu arbeiten.“ (ebd., Z. 467ff.)

IP3.1 und IP3.2 schlagen ergänzend zur Öffnung des NTA eine verbesserte Sprachförderung unter Berücksichtigung bestimmter Gelingensbedingungen vor. Diese Gelingensbedingungen sorgen einerseits für eine Entlastung der Geflüchteten in ihrem Alltag, da die Sprachförderung im schulischen Kontext stattfindet und somit kein Ortswechsel vollzogen werden muss (vgl. Transkript 3, Z. 239ff.). Und zum

anderen soll eine homogene Kursgestaltung durch das Zusammenführen gleicher oder ähnlicher Berufsgruppen dafür sorgen, dass die Geflüchteten gemeinsam berufs- und fachspezifische Deutschkenntnisse erlernen können (vgl. ebd., Z. 80ff.). Neben diesen beiden Handlungsstrategien zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen wird jedoch wie auch bei IP2 die Forderung nach einer Vorqualifikation deutlich: „[...] äh, es sollte schon Einstiegsvoraussetzungen geben, um in die Ausbildung zu kommen und dann sind wir wieder bei der Berufsvorbereitung“ (ebd., Z. 448f.).

IP4 des NUiF plädiert als alternative Lösungsstrategie auf eine spezifische Prüfungsvorbereitung wie sie auch von IP2 dargestellt wird (vgl. Transkript 4, Z. 163ff.). Jedoch herrscht kein Konsens darüber, wer diese Vorbereitung durchführen soll, denn im Gespräch folgt der Verweis, dass „hier die Schulen noch mal ganz explizit ähm gefragt sind“ (ebd., Z. 171f.) – wohingegen IP2 die Prüfungsvorbereitung als Initiative der IHK durchführen würde (s. o.). Neben dieser Maßnahme wird auch empfohlen, dass die Vorbereitung auf Prüfungen vorab mit dem Bearbeiten von Aufgaben in einfacher Sprache erfolgen sollte, um den Geflüchteten den Zugang zu erleichtern:

„Ja, man kann durchaus mit einfacher Sprache arbeiten. Natürlich also immer vor dem Hintergrund, wenn man jetzt zum Beispiel Aufgaben in einfacher Sprache formuliert, muss man immer im Hintergrund behalten, so in dieser Form wird die Prüfungsaufgabe nicht gestellt werden.“

Aber es ist zumindest ein ein Hinarbeiten. Man hat die Option, dann die Aufgaben komplexer zu gestalten, aber überhaupt erst mal der Person eine Möglichkeit zu geben, was möchte eigentlich diese Aufgabe von dir. Und mit den ganzen Eigenschaften die einfache Sprache und ihre Chancen die sie so bietet, so arbeiten, dass die Inhalte einfach verständlicher werden und dann den Schwierigkeitsgrad steigern. Trotzdem immer mit dem Ziel, ähm es muss eine komplett standardisierte Abschlussprüfungsaufgabe erfasst und verstanden werden“ (Transkript 4, Z. 472ff.).

Zudem fordert IP4, das Vertrauen Geflüchteter in das Prüfungssystem bzw. System der dualen Berufsausbildung zu stärken, indem der Austausch Auszubildender untereinander in den Fokus gerückt wird. Dies würde zu einer Druckentlastung der psychischen Komponente führen (vgl. ebd., Z. 487ff.).

IP5 der HWK fordert alternativ zum Perspektivwechsel für die Zielgruppe Geflüchteter: *„Wir müssen Flüchtlinge äh als Flüchtlinge wahrnehmen und nicht nur die Worthülse Flüchtling nutzen sie aber letztlich wie Erwerbsmigranten behandeln“* (Transkript 5, Z. 736). Und vertritt daher die Annahme und alternative Lösungsstrategie einer verbesserten Vorqualifizierung, wie folgendes Zitat deutlich macht.

„Meine Grundthesen sind wir müssen in die Vorqualifikation äh äh äh investieren, äh weil ich der Auffassung bin äh, dass das Fundament äh im Spracherwerb, in der mathematischen Beherrschung liegen muss, um die Leute wirklich in eine Situation zu versetzen äh äh erfolgreich eine Ausbildung zu durchlaufen. Äh ich denke, das ist der Schl das ist der Schlüssel. Solche Punkte wie Nachteilsausgleich eröffnen, das sind äh das

sind in der Regel immer Geschichten, die genutzt werden, äh wenn man nicht den Mut hat äh, wirklich fundamentale äh äh äh sich für eine Lösung äh einzusetzen oder nicht äh Willens ist, diesen Perspektiv-Paradigmen-Wechsel zu zu vollziehen [...].“ (ebd., Z. 744ff.)

Um die Vorqualifizierung auch für Geflüchtete ohne Bleibeperspektive zu ermöglichen, plädiert er für eine Ausweitung der Ausbildungsduldung auf der Ausbildung vorge-schaltete Sprachfördermaßnahmen.

„Da ist sicherlich auch die Politik äh äh gefragt. Äh äh Stichwort Auf-enthaltsrecht. Äh die Frage stellt sich dieser Ausbildungsduldung, ob man die nicht gegebenenfalls erweitern kann, dass das Personen, die sagen, "Mensch, ich möchte in Deutschland verweilen, ich möchte eine Ausbil-dung absolvieren und bin bereit, diese diese Vorqualifikation zu ma-chen, ich bin bereit, einen Sprachkurs zu besuchen." Sie haben ja die Möglichkeit, bis B2 gefördert die Sprache äh zu bekommen. "Ich möchte diesen Weg komplett durchlaufen", dass derjenige bereits DA, in der Vor-berereitung für die Ausbildung schon geschützt ist.“ (ebd., Z. 699ff.)

IP6 der Caritas äußert sich ähnlich wie IP4. Sie fordert eben-falls den Umgang mit leichter Sprache, spricht sich jedoch im Kontext der Befürwortung des NTA dafür aus, die Prü-fungsfragen selbst in dieser Art und Weise zu stellen:

„Vielleicht ähm vielleicht gibt es ja auch die Möglichkeit, Prüfungsfragen in leichter Sprache zu formulieren? Ähm ist ja die Frage, ob Prüfungen immer in so schwerer Sprache formuliert sein MÜSSEN (lacht), ob die die tatsächlich nicht auch für deutsche Auszubildenden in leichter Spra-che formuliert sein müssen“ (Transkript 6, Z. 296ff.).

Ergänzend dazu sollte in Sprachfördermaßnahmen für homogene Gruppenzusammensetzungen gesorgt werden, damit die Teilnehmenden die Chance auf einen Lernzuwachs haben (vgl. Transkript 6, Z. 347ff.).

IP7 der Caritas positioniert sich wie folgt: *„Das Ziel muss viel stärker sein, sozusagen die Ausbildung auf die unterschiedlichen Herkünfte, Bedarfe, Ressourcen der Auszubildenden abzustellen [...]“* (Transkript 7, Z. 81ff.). Um dieses Ziel zu erreichen, gäbe es zwei zielführendere Handlungsoptionen als die Öffnung des NTA. Erstens empfiehlt sich wie auch die von IP6 dargestellte Option, leichte Sprache in den Prüfungsaufgaben anzuwenden – jedoch nicht im Kontext einer Öffnung des NTA, der nicht als zielführend erachtet wird, sondern im Rahmen einer dauerhaften Abänderung der Prüfungsaufgaben für alle Auszubildenden:

„Ich glaube, man muss an anderen Schnittstellen ansetzen und würde da ähm eher noch mal sozusagen (.) stärker die Form der leichten Sprache mit aufnehmen IN den Prüfungskontext selber, statt zu sagen, ähm ,Wir haben die gleichen Prüfungen und lassen aber/ manchen die gleichen Prüfungen länger‘, da würde ich eher etwas an den den Prüfungen ändern, an den Prüfungsformaten, WEIL das ähnliche auch, das sehen wir hier ja auch und das sind ja auch das was die Kammern, oder die Betriebe sagen, äh wir haben ja auch schwächere deutsche Auszubildende in Bezug auf die Sprachkenntnisse, so“ (ebd., Z. 42ff.).

Als Alternative dazu könnte auch eine Verlängerung der Ausbildungsdauer von zwei auf drei und von drei auf vier Jahre in Betracht gezogen werden:

„[...] wir ähm geben den nicht Deutschen oder nicht muttersprachlich oder nicht herkunftssprachlich Deutschen ähm Jugend/ ähm Auszubildenden einfach noch ein Ausbildungsjahr mehr. Weil ich glaube NICHT, dass es nur an den Sprachkenntnissen ähm liegt, sondern wir sehen ja auch, dass es an naturwissenschaftlichen Kenntnissen liegt, an mathematischen Kenntnissen ähm, dass es meinetwegen auch an geographischen Kenntnissen liegt, das ist ja sozusagen die, unsere Auszul/ unsere Ausbildung und die Prüfungsleistung in der Ausbildung ist ja auf das deutsche Bildungssystem, das ich ja dann durchlaufen habe, ausgelegt. Und wenn ich das aber nicht durchlaufen habe, dann habe ich bestimmte andere Grundkenntnisse ja auch nicht. [...] wir müssen stärker noch in die Berufsbildung reingehen, die die Homogenität [!] der Schülerschaft stärker in Betracht zieht und da dann schaut, bei wem macht es Sinn, noch ein Ausbildungsjahr über den mit den gleichen Konditionen zu sprechen und da einfach die Ausbildung zu verlängern, zwei plus eins, drei plus eins [...]“ (ebd., Z. 52ff.).

Dies hätte auch den Vorteil, dass in der Sprachförderung, die sie als integrativen Bestandteil innerhalb der Ausbildung sieht, die Fachsprache bzw. die ausbildungsspezifischen Sprachkenntnisse nicht losgelöst von Ausbildungsinhalten vermittelt würden (vgl. ebd., Z. 127ff.) und durch das zusätzliche Jahr mehr Zeit für das Erlernen gegeben wäre. Denn die von IP5 befürwortete Handlungsstrategie ist ihrer Auffassung nach nicht umsetzbar:

„Das wird rechtlich nicht funktionieren, also so denken wir ja nicht. Weil dann schwierig ist zu beurteilen, was passiert, wenn ich dann nicht in die Ausbildung gehe? Da ist sozusagen die Option der Ausbildung solange sie da fest ist, würde das funktionieren, aber da würde sich kein Betrieb drauf einlassen. Ausbildungsvertrag zu unterschreiben von einer

Person, die ein Jahr einen Sprachkurs macht und dann aber gar nicht weiß, wie hat die denn, welche Deutschkenntnisse hat sie denn dann am Ende des Jahres“ (Transkript 7, Z. 115ff.).

Die zweite Handlungsstrategie von IP7 würde vermutlich auch den Interessen von Geflüchteten und Betrieben bzw. Unternehmen entgegenkommen und diese zusammenführen, denn wie zu Beginn der Auswertung bereits dargestellt, erläutert IP4:

*„[...] wir kennen auch zahlreiche Unternehmen, die Geflüchtete eigentlich nicht mehr direkt in die Ausbildung nehmen, sondern die direkt so planen, **dass die Ausbildung ein Jahr länger dauert** [Hervorhebung L. B.], weil sie diese Einstiegsqualifizierung von zwölf Monaten vorschalten“ (Transkript 4, Z. 574ff.).*

Mit einer EQ dauert aber nicht die Ausbildung selbst ein Jahr länger, sondern die EQ verlängert den Zeitraum vor Einstieg in die Ausbildung und gerade das führt wie beschrieben zu einer niedrigen Akzeptanz bei den Geflüchteten. Aus diesem Grund vertritt IP7 die Annahme, dass eine **tatsächlich** verlängerte Ausbildung auf größere Akzeptanz und Resonanz bei den Geflüchteten stoßen würde (vgl. ebd., Z. 91ff.).

Anhand der ausgewerteten Daten können folgende Ergebnisse festgehalten werden:

1. Die alleinige Öffnung des NTA – sofern diese überhaupt befürwortet wird – ist nicht zielführend, um mit dem Phänomen drohender Ausbildungsabbrüche umzugehen, da Sprachdefizite damit nicht aktiv entgegengewirkt werden kann. Daher müssen andere Strategien angewandt bzw. weitere hinzugezogen werden, um mit den komplexen Bedingungen des Phänomens selbst sowie den kontextuellen und intervenierenden Bedingungen umgehen zu können.

2. Die Begriffsbezeichnung *NTA* löst vermutlich durch den negativ konnotierten Wortbestandteil *Nachteil* eine stigmatisierende Gefühlslage bei den Inanspruchnehmenden aus. Die Bezeichnung sollte überdacht

- Konsequenzen - Oberkategorie 8: Bewerten der Handlungsstrategien der Akteurinnen und Akteure – „Hier, damit sind ALLE Probleme von geflüchteten Azubis gelöst‘, das muss man schon mit einer gewissen Objektivität auch betrachten.“ (Transkript 2, Z. 349)

Für die Auswertung der Oberkategorie 8 *Bewerten der Handlungsstrategien der Akteurinnen und Akteure* dienen die zuvor aus den Auswertungen gezogenen Ergebnisse, die in Tabelle 17 in Form von drei Kriterien dargestellt sind. Diese

stehen alternativ für die bisherige Darstellung einer Subkategorie mit Eigenschaften, jedoch ohne die dimensionale Ausprägung, da die Kriterien basierend auf den Auswertungen als kaum verhandelbar scheinen. Nachfolgend wird zur Bewertung der einzelnen Vorschläge ein Abgleich mit den entwickelten Kriterien durchgeführt.

Tabelle 17: Kriterien zur Datenauswertung der Oberkategorie 8 Bewerten der Handlungsstrategien der Akteurinnen und Akteure. Eigene Darstellung.

Oberkategorie mit Kriterien der Datenauswertung							
Bewerten der Handlungsstrategien der Akteurinnen und Akteure							
Die Handlungsstrategie der Akteurin bzw. des Akteurs berücksichtigt...	IP2	IP3.1	IP3.2	IP4	IP5	IP6	IP7
... eine Kombination aus optimierter Sprachförderung und Verbesserung der Rahmenbedingungen von Prüfungen/Prüfungsformaten.		✘	✘			✘	[✘]
... einen zielführenden Umgang mit der Ausbildungsduldung.					✘		✘
... die Problematik fehlenden Vorwissens/Vorqualifikation und versucht sie dennoch bestmöglich zu reduzieren.	[✘]	[✘]	[✘]	[✘]		[✘]	✘

Die Handlungsstrategie von IP2 und IP4 berücksichtigt fehlendes Vorwissen Geflüchteter insofern, als dass fehlendes Wissen zur Prüfungssprache respektiert und reduziert wird. Demnach bietet diese Strategie auch nur denjenigen Geflüchteten einen Mehrwert, denen es gelungen ist, einige Zeit bis zu den Prüfungen in der Ausbildung zu verbleiben. Dies mag vor dem Hintergrund der Subkategorie *Ausbildungsspezifischen Konfrontationen* jedoch zweifelhaft sein.

Zur Umsetzung der Strategie bedarf es die Übernahme der Verantwortung einer Akteurin bzw. eines Akteurs.

Die Handlungsstrategie von IP3.1 und IP3.2 berücksichtigt ebenfalls fehlendes sprachliches Vorwissen und zwar insofern, als dass durch die Sprachfördermaßnahme unter Gelingensbedingungen dieses bestmöglich zu reduzieren versucht wird. Gleichzeitig sollen die Rahmenbedingungen von Prüfungen durch die Öffnung des NTA verbessert werden, indem u. a. eine verlängerte Prüfungsdauer gewährleistet wird. Diese Strategien könnten einer größeren Anzahl als die von IP2 und IP4 helfen, weil Einfluss auf die Oberkategorie *Bewältigen der Prüfungssituation vor dem Hintergrund besonderer Belastungen genommen* wird und eine umfassende Sprachförderung, die sich über den gesamten Zeitraum der Ausbildung erstreckt, verfolgt wird. Die Etablierung von Sprachfördermaßnahmen fordert jedoch von den Verantwortlichen einen hohen Organisationsaufwand.

Die Handlungsstrategie von IP5 zielt auf eine verbesserte Vorqualifizierung vor Beginn der Ausbildung ab. Diese Strategie würde denjenigen Geflüchteten, die sich aktuell in Ausbildung befinden, keinen Mehrwert bieten. Gleichzeitig müsste ein politischer Erlass und eine Gesetzesänderung zur Ausweitung der Ausbildungsduldung erfolgen. Sofern dies gelingen würde, könnte ein Einfluss auf die ursächliche Bedingung genommen werden, sodass es möglicherweise zu

einer abnehmenden Zahl drohender Ausbildungsabbrüche kommt. Gleichzeitig gilt es jedoch auch die in der Auswertung gewonnenen Hinweise zu berücksichtigen, dass Fachsprache nur im Kontext der Berufsausbildung aufgebaut werden kann und eine Vorqualifizierung demnach auch Grenzen aufweist.

Die Handlungsstrategie von IP6 ähnelt der von IP3.1 und IP3.2. Anders ist hierbei jedoch, dass v. a. die Forderung nach leichter Sprache in Prüfungen gestellt wird. Zudem würde auch durch verbesserte Sprachförderung fehlendes sprachliches Vorwissen reduziert, was wiederum im Kern an der ursächlichen Bedingung ansetzt. Die Handlungsstrategie von IP7, die Ausbildung um ein Jahr zu verlängern, scheint gemessen an den aufgestellten Kriterien die effektivste Lösung zu sein. Durch die längere Ausbildungsdauer könnte fehlendes Wissen aus allen Bereichen bestmöglich aufgearbeitet werden. Gleichzeitig würde sprachliches Wissen durch die in die Ausbildung integrierte Sprachförderung reduziert werden. Indirekt würde es so auch zu einem verbesserten Umgang mit Prüfungen kommen, weil die Geflüchteten sich länger darauf vorbereiten könnten und gleichzeitig durch die Ausbildungsduldung geschützt wären.

Basierend auf diesen Bewertungen, den bisherigen Ergebnissen und der übrigen Datenauswertung kann folgendes Fazit festgehalten werden:

1. Die Öffnung des NTA und Sprachförderung unter Gelingenbedingungen könnte als **sofortige Problemlösung** einen Teil der Geflüchteten unterstützen, denn Fakt ist, *„die Schüler haben einen Ausbildungsvertrag unterschrieben und sind demnach auch berufsschulpflichtig und HIER“* (Transkript 3, Z. 20f.).

2. Eine **mittelfristige Problemlösung** wäre die Vorqualifizierung Geflüchteter durch Ausweitung der Ausbildungsduldung. Dies würde jedoch die künstliche Aufrechterhaltung einer homogenen Auszubildendenschaft fördern.

3. Eine **langfristige und nachhaltige Problemlösung**, die die Heterogenität der Zielgruppe fokussiert und respektiert, wäre eine Veränderung der Ausbildungs- und Prüfungsstrukturen. Denn wenn es gelingen würde, jeden Auszubildenden unabhängig seines Hintergrunds individuell zu fördern, wäre vermutlich auch

Kernkategorie - Konsensualer Dissens - „Ähm, allgemein herrscht der Konsens, dass dies NICHT gewährt werden sollte. Ähm es gibt aber durchaus Kammern, wo dies aber durchgeführt wird.“ (Transkript 4, Z. 410ff.).

Tabelle 18: Eigenschaften und Dimensionen der Kernkategorie Konsensualer Dissens. Eigene Darstellung.

Eigenschaften und Dimensionen	
Positionierung der Akteurinnen und Akteure zum Sprachniveau Geflüchteter bei Eintritt in Ausbildung	Dissens
Konsens	
Handeln bei der Vergabe der GER-Sprachzertifikate	Dissens
Konsens	
Beratung der Geflüchteten zum Eintrittszeitpunkt in die Ausbildung durch Akteurinnen und Akteure	Dissens
Konsens	
Positionierung der Kammern zur Öffnung des NTA	Dissens
Konsens	
Bewerten des NTA je nach Kontext	Dissens
Konsens	
Positionierung zur Ausrichtung des Ausbildungssystems und der Zusammensetzung der Auszubildendenschaft	Dissens
Konsens	

Im Rahmen der Datenauswertung ist deutlich geworden, dass in nahezu allen Oberkategorien ein Dissens innerhalb der Positionierungen, Bewertungen, Handlungsstrategien etc. deutlich wird, der zusammenfassend in Tabelle 18 dargestellt ist.

Beginnend in Oberkategorie 1 *Bewerten von Deutschkenntnissen für und in der Ausbildung* in der deutlich wurde, dass eine unterschiedliche Forderung hinsichtlich des Sprachniveaus Geflüchteter bei Eintritt in die Ausbildung vorliegt. Der dort sichtbarwerdende Dissens erstreckt sich über drei Sprachniveaustufen. Hinzukommt das unterschiedliche Handeln von Akteurinnen und Akteuren bei der Vergabe von Sprachzertifikaten, das wiederum noch mehr Probleme

bei der Festlegung eines Sprachniveaus zu Ausbildungsbeginn hervorruft. Gleichzeitig werden Geflüchtete, denen das deutsche Berufsausbildungssystem wie erläutert nicht bekannt ist, von Akteurinnen und Akteuren ebendieses Systems unterschiedlich beraten was den Zeitpunkt des Ausbildungsbeginns angeht wie folgende Zitate sichtbar machen.

„[...] es gibt viele ehrenamtliche Strukturen aber auch hauptamtliche Strukturen, Rechtsanwälte, die das auch ganz klar ihren Klienten dann auch anraten. ‚Mensch, deine Bleibesituation ist nicht gut, such dir einen Ausbildungsbetrieb, such dir einen Ausbildungsplatz, egal was für eine Ausbildung, Hauptsache wir haben den diesen Ausbildungsvertrag und haben damit ein Argument gegenüber der Ausländerbehörde.‘“ (Transkript 5, Z. 105ff.)

„[...] wir müssen leider auch immer wieder die Erfahrung machen, ähm dass einige auch ja in die Beratungen nicht besonders kompetent geführt haben, zum Beispiel mit Blick auf eine Ausbildung. ‚Ja, du kannst aber sehr gut Deutsch, du schaffst die Ausbildung schon‘ [...].“ (Transkript 2, Z. 151ff.)

Den Zitaten gegenüber steht die dargestellte Meinung der IP, die eine bestmögliche Vorqualifizierung wünschen. Dies ist im Kontext der Ausbildungsduldung jedoch nicht immer möglich. Was deutlich auf die Nichtvereinbarkeit theoretischer Migrationspolitik in diesem Punkt und Praxis des Berufsbildungssystems der Oberkategorie 4 verweist. Zeitgleich führt die bisher dargestellte Dissonanz für Geflüchtete in schlimmster Konsequenz zu folgendem Oberkategorie 2 und 3 zuzuordnendem Szenario:

„[...] diese Erfahrung des Scheiterns, die müssen sie ganz alleine machen. Da wird keiner da sein und sagen, ‚Hey, das! Wir tragen gemeinsam die Verantwortung dafür.‘ Sondern die stehen da alleine [...]“ (Transkript 2, Z. 157ff.).

Hinzukommt ein Dissens, der im einleitenden Zitat dieser Kernkategorie sichtbar wird: innerhalb der Kammern herrscht insgesamt betrachtet keine einheitliche Handlungsstrategie was die Öffnung des NTA angeht. Zudem konnte den Daten auch entnommen werden, dass die Begründungsstrategie für oder gegen eine Öffnung z. T. auf persönlichen Erfahrungen (bspw. Transkript 2, Z. 70f.: *„Ähm kenne ich auch aus eigener Erfahrung, ich habe auch als Erwachsene Deutsch gelernt [...]“*, Transkript 2, Z. 464f.: *„Meine Prüfungen waren immer gleich, also ich durfte auch keine Hilfsmittel oder so nutzen [...]“*) oder Ansichten der IP (bspw. Transkript 5, Z. 542f.: *„[...] aus meiner Sicht, das ist meine persönliche Einschätzung, wäre es eine Bankrotterklärung unserer Bildungspolitik“*, Transkript 5, Z. 605ff.: *„Ich persönlich, das ist wie gesagt, ich spreche jetzt nicht äh äh als Kammervertreter, sondern als meine Person [...]“*) fußt und nicht auf einer geschlossen dahinterstehenden institutionellen Positionierung. Hinzu kommt ein individueller Dissens, der im Bewerten des NTA je nach Kontext sichtbar wird. Zwar lehnt IP5 den NTA für Geflüchtete in Kammerprüfungen auf entschiedene Art und Weise ab, geht es jedoch um die Praxis des NTA in Prüfungen in berufsbildenden Schulen scheint

dies respektiert zu werden, wie nachstehendes Zitat verdeutlicht und dem keinerlei negative Bewertung durch den entsprechenden IP zugetragen wird.

*„Also ich habe auch die Kenntnis, dass beispielsweise in Klausuren in äh Politik äh äh so gestaltet sind, dass Lehrer teilweise drei Exemplare haben, die die die Klausur in drei äh unterschiedlichen Qualitätsstandards äh äh den den dem dem Klassenverband anbieten. Also, das scheint schon Gang und Gäbe zu sein, das man das man einfach äh sich einfach an diese Situation anpasst und wenn es in Fächern in Politik, **wo ja wirklich die Sprache zentral ist** [Hervorhebung L. B.], vor allem in der schriftlichen Klausur, äh, dass man dann die Fragen so formuliert, dass derjenige mit seinem Sprachniveau schon die Sinnhaftigkeit der Frage erkennt und dann dementsprechend auch antworten kann.“ (Transkript 5, Z. 592ff.)*

Eine Umsetzung in Kammerprüfungen sei aufgrund der einschlägigen Gesetze jedoch nicht möglich und in jedem Fall eine *„Bankrotterklärung unserer Bildungspolitik“* (Transkript 5, Z. 513f.). Diese ambivalente Bewertung erscheint vor dem Hintergrund der Funktionsweise des dualen Bildungssystems fraglich – zwar gibt es den Lernort Schule und den Lernort Betrieb, für den mit der Kammerprüfung berufliche Handlungskompetenz attestiert wird, doch stehen die Lernorte nicht nebeneinander, sondern greifen inhaltlich ineinander und bauen *gemeinsam* berufliche Handlungskompetenz auf. Demnach sollten nicht ambivalente Regelungen für jeden Bereich, sondern eindeutige gemeinsame

Regelungen herrschen. Auch gilt es hier kritisch zu hinterfragen, wann bzw. in welchen Prüfungen Sprache nicht zentral ist?

Abschließend gilt es anzumerken, dass auch ein Dissens zwischen den IP bzgl. der Ausrichtung des Ausbildungssystems und der Zusammensetzung der Auszubildendenschaft besteht wie folgendes Zitat auf den Punkt bringt.

„Will ich jetzt die Integration der Azubis ins Ausbildungssystem, oder sage ich auch, Ich muss aber unser Ausbildungssystem im Hinblick auf die Homogenität der Schülerschaft oder die Heterogenität der Schülerschaft eher verändern.“ (Transkript 7, Z. 72ff.)

Dabei gibt es einerseits die Position, das Ausbildungssystem im Hinblick auf die Heterogenität der Auszubildendenschaft umzustrukturieren und zu stärken wie folgendes Zitat kenntlich macht: *„Von daher, würde ICH eher [...] sagen, wir müssen stärker noch in die Berufsbildung reingehen, die die Homogenität [!] der Schülerschaft stärker in Betracht zieht [...]“* (ebd., Z. 60). Aber es gibt auch die gegensätzliche Position, das Ausbildungssystem im Hinblick auf eine Homogenität der Auszubildendenschaft aufrechtzuerhalten wie nachfolgend sichtbar wird: *„Äh, theoretisch könnten Sie einen Alphabeten in die Ausbildung nehmen und die Kammer hätte kein Vetorecht, könnte das nicht verhindern“* (Transkript 5, Z. 35ff.). Doch nicht nur das Können potenzieller Auszubildender spielt eine Rolle, sondern auch ihr Aufenthaltsstatus:

„Diejenigen, die eine Bleibeperspektive haben, die wollen wir unterstützen hier Fuß zu fassen“ (ebd., Z. 469f.).

Durch den dargestellten konsensualen Dissens innerhalb der Gruppe der IP und der Akteurinnen und Akteure des Berufsbildungssystems insgesamt wird deutlich, dass eine einheitliche Handlungsstrategie zur Bewältigung des Phänomens, die alle Beteiligten zufriedenstellt, kaum möglich sein wird.

Kapitel 6

Methoden- und Ergebnisdiskussion

Bei der Analyse und Auswertung der Transkripte gilt es zu bedenken, dass diese nicht objektiv sind, sondern eine „fehleranfällige und subjektive Rekonstruktion komplexer sprachlicher Kommunikation“ (Kruse, 2011, S. 146) darstellen. Dieser Umstand könnte auch die generierten Ergebnisse beeinflussen, weshalb die nachfolgende Methoden- und Ergebnisdiskussion als Evaluation des gesamten Forschungsprozesses dient. Begonnen wird mit der Methodendiskussion, denn wie im methodischen Rahmen dieser Arbeit deutlich wurde, wirken sich die getroffenen Entscheidungen des Forschungsprozesses wesentlich auf die generierten Ergebnisse aus.

Methodendiskussion

Der Aufbau der Methodendiskussion orientiert sich an dem Aufbau der Kapitel 4.2 bis 4.6. Nachfolgend werden Abweichungen von dem skizzierten *Standard*vorgehen sowie aufgetretene Besonderheiten dargestellt und kritisch reflektiert.

a) Erhebungsinstrument

Erhebungsinstrumente sollen wie in Kapitel 4.2 dargestellt, maximal vier Kategorien aufweisen. Das entwickelte Erhebungsinstrument kann demnach aufgrund seiner Anzahl von fünf Kategorien kritisiert werden. Vor dem Feldzugang wurde daher überlegt, Themenblock II *Wahrnehmung von Sprachfördermaßnahmen* zu entfernen, jedoch wurde sich dagegen entschieden, da zum einen ein wesentlicher Zusammenhang zur Fragestellung besteht. Und zum anderen reduziert sich das Erhebungsinstrument bei manchen IP von selbst auf vier Kategorien, wenn sich gegen den NTA ausgesprochen wird, da in diesen Fällen Themenblock IV *Ausgestaltung des Nachteilsausgleichs für Geflüchtete* entfällt. Aus diesen beiden Gründen ist das entwickelte Erhebungsinstrument nach Auffassung der Forscherin trotz einer Anzahl von fünf Kategorien vertretbar.

Zu kritisieren ist, dass der Interviewleitfaden zwar Handlungsoptionen zur weiterführenden Interviewgestaltung bei der Positionierung für oder gegen den NTA bereithält, nicht jedoch bei unentschlossener Haltung der IP. Dadurch kam es vor allem bei IP1 dazu, dass das Prinzip der Zurückhaltung nicht eingehalten werden konnte, da die Forschende als Unterstützung bei der Entscheidungsfindung viele Szenarien entwickelte. Dieses Interview musste u. a. deshalb von der Ergebnisauswertung ausgeschlossen und als Probeinterview gewertet werden. Als Konsequenz wurde festgehalten,

dass sich bei erneutem Auftreten dieses Falls verstärkt auf die Bewertung der Vor- und Nachteile einer Öffnung des NTA fokussiert werden sollte.

b) Forschungsethik

Hinsichtlich des in Kapitel 4.3 dargestellten informed consent im Sinne der Einhaltung des Ethik Kodexes verweist Wolff (2015, S. 346) darauf, dass es kaum möglich ist, dieser Forderung in vollem Ausmaß nachzukommen. Dies zeigte sich auch im Forschungsprozess, in dem die Forscherin vor den Zwiespalt vollständiger Aufklärung über die Interviewinhalte und die Generierung von Spontanäußerung gestellt wurde. Die Forschende wählte den Kompromiss, den NTA bei der Kontaktaufnahme als „weiteres potenzielles Ausgleichsformat“ zu umschreiben, um Spontanäußerungen im Interview erheben zu können. Die IP wurden nach den Interviews im Rahmen der Einwilligungserklärung explizit darauf hingewiesen, dass sie jederzeit die Möglichkeit haben, Äußerungen zu widerrufen, indem sie über die hinterlegten Kontaktdaten Kontakt zur Interviewerin aufnehmen.

Die ebenfalls in Kapitel 4.3 dargestellten Informationen zur Anonymisierung der IP im Kontext des Datenschutzes zeigte sich mitunter als eine Herausforderung. Zwar konnten Namen und Orte problemlos anonymisiert werden, doch könnte Personen, die mit dem Feld und ihren Akteurinnen und Akteuren gut vertraut sind, anhand von

charakteristischen Sprechweisen oder den jeweiligen speziellen Positionen der IP im Kontext Migration in ihren Unternehmen dennoch eine De-Anonymisierung gelingen. Dieses Restrisiko ist bei Expertinnen- und Experteninterviews typisch (vgl. Bogner et al., 2014, S. 89) und kann in dieser Arbeit, in der die Angabe der Institution als Kontextinformation der Interviews notwendig ist, nicht eliminiert werden.

c) Feldzugang

Beim Feldzugang und der Rekrutierung der IP kam es teilweise durch Kontakt mit Schlüsselpersonen der jeweiligen Institutionen zu einer Zuweisung von IP (IP1, IP6). Dies ist bei Expertinnen- und Experteninterviews nicht unüblich, kann jedoch Konsequenzen haben (vgl. Bogner et al., 2014, S. 89). Im Forschungskontext zeigte sich dies bspw. während des Interviews mit IP 6, die im Verlauf anmerkte: *„Ähm, ich muss sagen, wir haben nicht so viel ich habe nicht so viel Rückmeldung von denen, die in der dualen Ausbildung sind. Meistens endet dann der Kontakt“* (Transkript 6 Z. 195f.) und kurz später bestärkte *„Ich kann da nicht so viel zu sagen. Ich kann es halt nur sagen, wie es in den allgemeinbildenden Schulen sind“* (Transkript 6 Z. 240f.). Dies lässt darauf schließen, dass die IP sich im spezifischen Forschungsbereich nicht ausreichend bzw. vollends auskennt (vgl. Aabels/Behrens, 2009, S. 170) und der Ertrag des Interviews daher eher als erweiterte Zugabe zu den übrigen Daten

bewertet werden kann (vgl. ebd., S. 167). Nichtsdestotrotz konnten Spontanäußerungen und Ideen generiert werden, die im Auswertungsprozess durchaus zu berücksichtigen waren.

d) Theoretisches Sampling

Hinsichtlich des theoretischen Samplings gilt es anzumerken, dass entgegen der definierten Vorgehensweise bereits zu Beginn der Erhebung auf verschiedene potenziell infrage kommende IP fokussiert wurde. Denn die Auswahl von Vorkommnissen für ein Sample im Bereich eines Forschungsdesiderats, bei dem sich im Vorfeld keinerlei Tendenzen über externe Informationsquellen beziehen lassen, zeigte sich für die Forschungsnovizin als Herausforderung. Dennoch konnte unter Berücksichtigung des begrenzten Forschungszeitraums und den zeitlichen Kapazitäten der Akteurinnen und Akteure eine zufriedenstellende Variation verschiedener Vorkommnisse bzw. Fälle konstruiert werden, wengleich nachfolgende Kritikpunkte berücksichtigt werden müssen.

IP1 wurde ausgewählt, da mehr Kontextinformationen zu den abH und der AsA generiert werden sollten. Dies war jedoch nicht möglich, da die Maßnahmen über externe Einrichtungen angeboten werden und über die BA lediglich die Vermittlung stattfindet. Dieses Wissen ließ sich aus vorherigen Onlineinformationen nicht ziehen. Da bereits vorab die

Annahme bestand, dass die IP vermutlich nicht allzu viele Anmerkungen zum NTA geben kann, sind die generierten Daten vergleichsweise gering ausgefallen.

Trotz intensiver Auseinandersetzung mit den Institutionen der potenziellen IP im Rahmen des theoretischen Samplings ist die Auswahl von IP4 kritisch zu reflektieren. Vor Beginn des Interviews war der Forschenden zwar bewusst, dass das NUiF in einem Zusammenhang zum Deutschen Industrie und Handelskammertag steht, jedoch war nicht klar, dass die Institution aufgrund der finanzierten Projektposition die Kammerposition der IHK vertreten muss. Vielmehr bestand die Erwartung, dass die IP als Sprachrohr der Unternehmen bzw. Betriebe Position beziehen kann und wird – weswegen auch kein Interview mit einem einzelnen Betrieb geplant war. Im weiteren Forschungsprozess folgte daher ganz im Sinne des theoretischen Samplings die Überlegung, ein Interview im betrieblichen Setting durchzuführen. Hierbei war fraglich, ob es mehr Sinn macht, einen personal- und finanzstarken Großbetrieb oder einen personal- und finanzschwachen Kleinbetrieb zu interviewen. Da beide Meinungen Relevanz haben, hätten mehrere Interviews geführt werden müssen. Schlussendlich wurde sich dagegen entschieden, denn erstens scheint bezugnehmend auf die für diese Arbeit verwendete Definition von Expertinnen und Experten (s. dazu Kapitel 4.2) fraglich, inwiefern die Stimme dieser

Ebene praxiswirksame Änderungen anstoßen könnten und zweitens hätten nach konsequenter Logik mehrere Interviews geführt werden müssen. Denn auch IP 7 stellt dar, dass die Stimme *vieler* Betriebe Auswirkungen auf Kammererebene hätte (s. dazu Transkript 7 Z. 264f.). Jedoch gilt, wie in Kapitel 4.5 beschrieben, für Abschlussarbeiten eine Menge von sechs Interviews als empfehlenswert, die deutlich überschritten worden wäre. Trotz dieser Legitimation können die fehlenden Interviews mit Betrieben als eine Schwachstelle der Arbeit identifiziert werden, die es bei anknüpfenden Forschungsarbeiten zu berücksichtigen und auszugleichen gilt. Mögliche Anknüpfungspunkte hierfür könnten aus Sicht der Forschenden bspw. umfassendere Fallvergleiche zwischen Groß- und Kleinbetrieben, Fallvergleiche zwischen IHK und HWK zugehörigen Betrieben oder auch Fallvergleiche zwischen regional verschieden gelegenen Betrieben darstellen.

e) Durchführung der Erhebung

IP2 wollte vor der Durchführung des Interviews den Interviewleitfaden zugeschickt bekommen. Von einem Zusenden der Leitfäden wird jedoch vor allem bei theoriegenerierenden Interviews wie diesem abgeraten. Denn durch die Vorbereitung der IP können die gewünschten Spontanäußerungen im Interview verhindert werden (vgl. Bogner et al., 2014, S. 30). Um dem Wunsch von IP2 nachzukommen

und dennoch die Chance auf Spontanäußerungen zu erhalten, wurden als Kompromisslösung für den Forschungsprozess vorab die Leit- nicht aber die Nachfragen zur Verfügung gestellt.

Im Rahmen der Interviewdurchführung sind die IP z. T. aus ihren Expertinnen- und Expertenrollen ausgebrochen und haben ihre *persönlichen* nicht aber ihre institutionellen Meinungen und Erfahrungen zur Beantwortung der Interviewfragen herangezogen (s. dazu auch Kernkategorie in Kapitel 5). Dies ist vor dem Hintergrund, dass bei der ersten Kontaktaufnahme explizit darauf verwiesen wurde, dass die IP aufgrund ihrer beruflichen Expertise und Position interviewt werden sollen verwunderlich, doch scheint dieses von Vogel (1995, S. 81) auch als „Katharsiseffekt“ (ebd.) beschriebene Phänomen, bei dem die IP das Gespräch z. T. als Kompensation für u. a. innere Konflikte nutzen (vgl. ebd.), nicht unüblich zu sein. Laut Bogner et al. sind Katharsiseffekte für theoriegenerierende Interviews möglicherweise sogar von Bedeutung (vgl. ebd., 2014, S. 25). Für diese Arbeit lässt sich schlussfolgern, dass dadurch zwar nicht mehr „typische Entscheidungsstrukturen“ (Meuser/Nagel, 2009, S. 469) im Vordergrund stehen und somit die Übertragbarkeit und demnach Generalisierbarkeit abnimmt, jedoch die wichtige Erkenntnis gewonnen wurde, dass die beforschte

Thematik nur schwerlich aus *einer* (institutionellen) Sichtweise zu sehen und zu begründen ist.

Interview 4 wurde aufgrund großer räumlicher Trennung von Akteurin und Forschender als Telefoninterview geführt. Die Kosten und Zeit sparende Variante (vgl. Busse, 2003, S. 28) ist jedoch vor allem im Kontext theoriegenerierender Interviews aufgrund fehlender nonverbaler Kommunikation und potenzieller nicht einfangbarer Störquellen im Raum der Expertin bzw. des Experten als kritisch zu betrachten (vgl. ebd., S. 32f.; Christmann, 2009, S. 218). Ebendiese Erkenntnis konnte auch im Forschungsprozess erlangt werden. Als das Gespräch auf den NTA gelenkt wurde, äußerte die IP „[...] *innerhalb der Kammern herrscht der Konsens, dass ein NTA ähm, wie soll ich mich ausdrücken gerade [...]*“ (Transkript 4, Z. 406f.) und weiter „*Ähm, wir sind als Projekt immer ein bisschen ähm eingeschränkt, dass wir uns dazu jetzt klar äußern und hier Stellung beziehen und das bewerten*“ (Transkript 4, Z. 412f.). Während des Interviews ist der Forschenden vermutlich durch die fehlende Körpersprache die bedeckt zurückhaltende Haltung der IP nicht aufgefallen. Auch dann nicht, als sie im weiteren Gesprächsverlauf bei genauerem Hinterfragen unterbrochen wurde (s. dazu Transkript 4, Z. 456ff.). Hier wurde erst während der Transkription deutlich, dass ein sensibleres Herantasten nötig gewesen wäre, um zu (noch) mehr Erkenntnissen zu kommen.

Abschließend gilt es zur Interviewführung für alle Interviews übergreifend anzumerken, dass vor allem die Nachfragen häufig in geschlossener Form gestellt wurden. Dies ist der Forschenden selbst aufgefallen, jedoch stellte das bewusst treffende Formulieren in der Gesprächssituation vor dem Hintergrund des z. T. hohen Informationsgehalts eine wiederkehrende Herausforderung dar, an der es bei späteren Forschungsprojekten zu arbeiten gilt. Außerdem wurde in vielen Interviews zu starr an der Reihenfolge der im Interviewleitfaden notierten Fragestellungen festgehalten. Beispielhaft ist hierfür die Momentaufnahme in Transkript 5, Z. 52ff., in der der IP unmittelbar auf Prüfungen eingeht, die Forschende diesen Moment jedoch nicht als Anknüpfung für das Thema NTA verwendet. Die fortwährende Unsicherheit in der Gestaltung und Flexibilität des Gesprächsverlaufs besserte sich wie in Interview 6 erkennbar ist, doch besteht auch hier weiterhin Optimierungsbedarf. Gleiches gilt für das Unterlassen von Kettenfragen (Transkript 4, Z. 533ff.), eingrenzende Fragen (Transkript 4, Z. 342ff.) oder auch Suggestivfragen (Transkript 3, Z. 463ff.). Wenngleich eine Entwicklung in der Gesprächsführung über die Interviews hinweg erkennbar ist, gilt es anzumerken, dass die Mängel in der Gesprächsführung wesentlichen Einfluss auf die Forschungsergebnisse hatten. Das eigenständige Erkennen und Zusammentragen der Schwächen führt jedoch zu

einer zunehmenden Sensibilisierung für spätere Gesprächsgestaltungen und ist vor dem Hintergrund des ersten eigenen Forschungsprojektes dieser Dimension noch legitim.

f) Auswertungsverfahren

Entsprechend der in Kapitel 4.5 gegebenen Handlungsempfehlung wurde jedes Interview parallel zum Forschungsprozess transkribiert, bevor das nächste geführt wurde. Jedoch waren aus zeitlichen Gründen keine vollständigen Kodierungen und Auswertungen möglich. Demnach wurde der Wechselprozess von Datenerhebung und Auswertung nicht vollständig eingehalten. Als Kompromisslösung wurde für jedes Interview im Rahmen der eigenen Notizen eine Zusammenfassung erstellt, anhand derer Anknüpfungspunkte und offene Vorkommnisse identifiziert und festgehalten wurden.

Insgesamt gilt es bezugnehmend auf das Analyse- und Auswertungsverfahren kritisch zu reflektieren, dass das vorgegebene Kodierparadigma und das paradigmatische Modell die Forschenden zu Annahmen verleiten, die möglicherweise nicht direkt aus den Daten emergieren. Denn das von Strauss und Corbin entwickelte Vorgehen kann Novizinnen und Novizen zwar unterstützen, jedoch ist es nicht immer möglich, die generierten Daten auf die Rahmenvorgaben anzuwenden (vgl. Breuer et al., 2019, S. 288ff.). Daher wurde während des Auswertungsprozesses – als die Bildung einer

einzigsten GT als nicht machbar erschien – überlegt, eine andere Form der Datenauswertung und Ergebnispräsentation zu wählen. In Betracht gezogen wurden u. a. die Bedingungs-/Konsequenzen-Matrix nach Strauss und Corbin (s. dazu ebd., S. 292) sowie das Konzept Sozialer Welten/Arenen nach Strauss (s. dazu ebd., S. 294). Letztendlich wurde sich jedoch gegen diese Optionen entschieden und für eine GT, die in ihren ersten Einheiten des paradigmatischen Modells eine Anlehnung an die Literatur vornimmt und deren Kernkategorie übergeordnet zu den Einheiten steht. Anders wäre eine Theoriebildung nach Auffassung der Forscherin nicht möglich gewesen. Demnach könnte der Eindruck entstehen, dass die Theorie zu Beginn mit Inhalten angereichert wurde, die für die Beantwortung der entwickelten Fragestellung nicht von eindeutiger Relevanz sind. Doch zeigt sich bei intensiver Betrachtung die enge Verbindung der dargestellten (Kontext-)Informationen, die einerseits die Komplexität der dargestellten Thematik verdeutlichen und andererseits bewusst machen, weshalb für die Ausarbeitung einer langfristig zielgerichteten Lösungsstrategie zur Unterstützung beim erfolgreichen Berufsausbildungsabschluss sämtliche Faktoren einbezogen werden müssen. Insgesamt fehlt es der entwickelten GT jedoch aufgrund begrenzter Interviewanzahl an einer ausreichenden Verdichtung wie anhand

der z. T. nur mäßigen Ausarbeitung von Eigenschaften und Dimensionen der Subkategorien ersichtlich wird.

Ergebnisdiskussion

Als ein zentrales Ergebnis des Forschungsprozesses kann festgehalten werden, dass eine Öffnung des NTA in schriftlichen Prüfungen der zuständigen Stellen als sofortige Problemlösung einen Teil der geflüchteten Auszubildenden, die mindestens mäßige Sprachkenntnisse besitzen, unterstützen könnte. Damit diese Unterstützung umsetzbar und nachhaltig wäre, müssten mindestens zwei Bedingungen erfüllt werden. Zum einen müsste das Wissen zum NTA bei allen beteiligten Akteurinnen und Akteuren des Berufsbildungssystems verbessert werden, damit Unsicherheiten wie die in Oberkategorie 7 *Öffnen des Nachteilsausgleichs als Lösungsstrategie zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen?* beschriebene zur Qualität der Ausbildungsabschlüsse reduziert würden. Und zum anderen müsste ein sprachsensiblerer Umgang mit dem Begriff NTA etabliert werden. Aus Sicht der Forscherin wäre eine alternative Bezeichnung in Anlehnung an den sozialstaatlich geprägten Begriff der Bedarfsgerechtigkeit wie bspw. *Bedarfsgerechte Prüfungsteilhabe* empfehlenswert. Die Begriffsbezeichnung der Bedarfsgerechtigkeit fokussiert nicht nur auf die Deckung eines menschenwürdigen Minimalstandards, sondern auf die Berücksichtigung sozialer und kultureller Bedürfnisse gemessen an den

gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen (vgl. Becker, 2013, S. 271). Übertragen auf den Kontext dualer Ausbildung könnte die Möglichkeit zur Prüfungsteilnahme als Minimalstandard gesehen werden. Die spezifische Ausgestaltung einer Prüfung würde gemessen an der Variation zwischen den individuellen Fähigkeiten einer Person und den kollektiven Fähigkeiten der gesamten Gruppe Berücksichtigung erfahren. Vorteil des entsprechenden Änderungsvorschlags wäre das Ausschalten der bisher negativen Konnotation des Begriffs Nachteil. Die dargestellte Umsetzungsproblematik des NTA bzw. der bedarfsgerechten Prüfungsteilhabe gilt es an dieser Stelle nicht außer Acht zu lassen. Sofern der Vorschlag von IP3.1 aufgegriffen und die betreuenden Lehrkräfte Empfehlungen zu Prüfungsverlängerung etc. geben sollen, bedarf es vor dem Hintergrund der zusätzlichen Belastung einer zeitlichen Entlastung an anderer Stelle.

Hinsichtlich des in Kapitel 3 beschriebenen Erkenntnisinteresses kann außerdem festgehalten werden, dass Inklusion und Integration im Berufsbildungssystem z. T. noch immer getrennt voneinander betrachtet werden und dies wesentlichen Einfluss auf die Ansichten zum NTA nimmt. Verbalisiert wird das v. a. in der Subkategorie *Absehbare Folgen mangelhafter Sprachkenntnisse für beteiligte Akteurinnen und Akteure*, in der ein Akteur anführt „*Ich meine Inklusion, Migranten, man bekommt immer neue äh Zuständigkeiten*“

(Transkript 5, Z. 407f.). Zu dem Gedanken, dass inklusive Bildung nur auf Menschen mit Behinderung bezogen werden sollte, kommt es laut Auffassung der Verfasserin dieser Arbeit möglicherweise, weil der Begriff *Inklusion* heute inzwischen vorrangig auf den Kontext Behinderung und der Begriff *Integration* vorrangig auf den Kontext Migration bezogen wird (vgl. Wansing/Westphal, 2014, S. 18). Dabei fand vor einigen Jahren ein Begriffswandel statt: Zu Beginn wurde sich mit dem Begriff *Integration* auf den Kontext Behinderung bezogen. Seitdem Migration in der Gesellschaft jedoch verstärkt wahrgenommen wird, wurde ebendieser Begriff für Personen mit Migrationshintergrund verwendet. An die Stelle des Integrationsbegriffs für Menschen mit Behinderungen trat der Inklusionsbegriff (vgl. Frühauf, 2012, S. 11). Insgesamt gilt es anzumerken, dass allein der Begriff der Inklusion einem unterschiedlichen Begriffsverständnis unterliegt (vgl. Zoyke/Vollmer, 2016, S. 20). Soll dann ein anderer Begriff Teil dieses vermeintlich originären Konstrukts werden, das ohnehin einem unklaren Verständnis unterliegt, ist die in den Interviews dargestellte heterogene Meinungslandschaft unausweichlich.

Daran anknüpfend ist nachvollziehbar, dass manche Akteurinnen und Akteure dieses Forschungsprozesses der Meinung sind, dass das inklusive Instrumentarium des NTA nur für die Gruppe von Personen sei, auf die mit dem Begriff

Inklusion referiert würde. Diese Meinung ist jedoch unabhängig von der in der Auswertung beschriebenen juristischen Begründung aus Sicht inklusiver Bildung für **alle** und dem entsprechenden Umsetzungsauftrag für beteiligte Akteurinnen und Akteure nicht haltbar (s. dazu auch Kapitel 3). Denn laut Leander Palleit, Jurist und wissenschaftlicher Mitarbeiter des Deutschen Instituts für Menschenrechte, gibt es die UN-Behindertenrechtskonvention, weil Menschen mit Behinderungen viele Jahre von ebendiesem Recht ausgeschlossen wurden und es einer verschriftlichten Richtlinie bedurfte. In dieser Richtlinie ist die inklusive Gestaltung des Ausbildungs- und Arbeitsmarkts festgehalten, damit auch (aber nicht nur!) Menschen mit Behinderungen partizipieren können (vgl. Fachportal Überaus, 2018, o. S.⁹). Demnach gilt es, Geflüchtete (und alle weiteren Personen) am Ausbildungsmarkt sowie an inklusiven Instrumenten teilhaben zu lassen – und zwar ganz ohne die Notwendigkeit einer verschriftlichten „Geflüchtetenrechtskonvention“, „Benachteiligtenrechtskonvention“ oder ähnlichem. Laut Wansing und Westphal (2014, S. 37) verweist das Denken in und Festhalten der „Kategorien“ Menschen

⁹ Die Quellenangabe verweist auf ein mit Leander Palleit geführtes Interview, das in audiovisueller Version auf der Homepage des Fachportals Überaus des BIBB veröffentlicht wurde. Das Anführen eines nicht verschriftlichten, fremdgeführten Interviews ist aus Sicht wissenschaftlicher Kriterien zu bemängeln. Dennoch findet diese Quelle Eingang in die Ergebnisdiskussion, da sie einen relevanten Beitrag leistet, der in anderweitiger Fachliteratur nicht aufgefunden werden konnte.

mit Behinderung und Menschen mit Migrationshintergrund darauf, dass Abweichungen eines vermeintlichen, subjektiv konstruierten Standards noch immer als personale Kategorien aufgefasst werden. Dies jedoch, wie auch in Kapitel 2.2.3 bei der Definition von Behinderung deutlich wird, nicht der Fall sein sollte.

Wie im Forschungsprozess erhoben werden konnte, wird die in Kapitel 3 befürchtete konservative Aufrechterhaltung eines exkludierenden, illusionär monokulturellen Habitus im Berufsbildungssystem z. T. weiterhin verfolgt. Sichtbar wird dies in der Kernkategorie anhand des Zitats *„Diejenigen, die eine Bleibeperspektive haben, die wollen wir unterstützen hier Fuß zu fassen“* (Transkript 5, Z. 469f.), was laut Hormel und Scherr (2004, S. 27) als sekundäre Diskriminierung einzuordnen ist. Auch die Aussage *„Äh, theoretisch könnten Sie einen Analphabeten in die Ausbildung nehmen und die Kammer hätte kein Vetorecht, könnte das nicht verhindern“* (Transkript 5, Z. 35ff.) verweist darauf, dass die Partizipation bestimmter Gruppen am Ausbildungsmarkt nicht gewünscht ist. Eine potenzielle Legitimation dieser Haltung durch eine Aussage wie,

„[w]enn ich wirklich eine qualifizierte Arbeitskraft sein möchte in Deutschland, muss ich die deutsche Sprache beherrschen. Wenn ich dazu nicht in der Lage oder nicht Willens bin, dann bleibt für mich nur der Helfersektor. Das hört sich vielleicht hart an, aber das ist letztlich die Realität“ (Transkript 5, Z. 580ff.)

ist nicht haltbar, denn es gibt keine verbindliche Definition, anhand derer bestimmt werden kann, ab wann jemand die deutsche Sprache hinreichend beherrscht. Demnach könnten wahllos Personen, mit einem subjektiv nicht ausreichenden Sprachniveau oder auch Personen, die eine subjektiv als zu stark empfundene Sprachstörung haben, ausgeschlossen werden.

Unbestreitbar ist zwar laut Auffassung der Forscherin, dass es das Ziel sein sollte, mit bestmöglichen sprachlichen Fähigkeiten in eine duale Ausbildung einzumünden, um der Notwendigkeit zusätzlicher Sprachfördermaßnahmen und eines NTA zu entgehen. Dies ist jedoch vor dem Hintergrund der Oberkategorie 4 *Aufenthaltsstatus Ausbildungsduldung - sinnvoll in Theorie der Migrationspolitik und Praxis des Berufsbildungssystems?*, in der u. a. auf die Problematik einer sprachlichen Vorbildung in Kombination mit einer fehlenden Schulpflicht eingegangen wird, nicht immer umsetzbar. Daher darf diese Tatsache nicht zum kategorischen Ausschluss bestimmter Gruppen führen. Auch hier zeigt sich bei Prüfung der Literatur ein heterogenes Vorgehen. So hat das Bundesland Bayern auf die Problematik reagiert und die Berufsschulpflicht für Geflüchtete im Alter von bis zu 25 Jahren ausgeweitet (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2015, S. 8) – was auch vor dem Hintergrund des in Kapitel 1 beschriebenen prozentualen

Anteils der Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen sinnvoll erscheint. Zusätzlich zu der daraus entstehenden Sprachförderung ist es in Bayern bei Kammerprüfungen in berechtigten Fällen auch möglich, ein zweisprachiges Wörterbuch zu verwenden (vgl. IHK München und Oberbayern, 2016, S. 11). Demnach wird hier nicht auf die Notwendigkeit einer Behinderung als Personenmerkmal fokussiert, sondern auf die Barriere, die im Rahmen der Prüfungssituation sichtbar wird.

Anknüpfend an Oberkategorie 4 gilt es den von IP3.1 aufgezeigten Missstand, dass in manchen Berufen nur die Arbeitsleistung Auszubildender nicht aber die Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz im Fokus steht, kritisch zu diskutieren. Der Akteur verweist darauf, dass dies im Gastronomiebereich auffällig sei (vgl. Transkript 3, Z. 298). In Verbindung mit dem Wissen aus Kapitel 2.1.2, dass viele Personen mit einer Staatsangehörigkeit eines Asylherkunftslandes in den Ausbildungsberuf Koch einmünden, gilt es hier zu hinterfragen, ob die Auszubildendenzahl aufgrund geringer Zugangshürden und der potenziellen Sicherung des Aufenthaltsstatus hoch ist oder aufgrund von tatsächlichem Interesse. Würde es der Realität entsprechen, dass es nicht das primäre Ziel ist, die geflüchteten Auszubildenden zu einem Berufsausbildungsabschluss zu führen, sollte die in Kapitel 2.2.1 beschriebene Ausbildungsreife

nicht nur als Nachweis für Ausbildungsanwärterinnen und -anwärter, sondern auch in abgewandelter Form für Ausbildungsbetriebe als Nachweis der Ausbildungsfähigkeit eingeführt werden – wie es ursprünglich im Zusammenhang mit der Ausbildereignungsverordnung der Fall war (vgl. Großkopf, 2005, S. 6). Spätestens hier wird deutlich, dass die provokativ gestellte Frage der Sinnhaftigkeit im Titel der Oberkategorie mit „Nein“ zu beantworten ist. Mit anderen Worten beschreibt IP7 das Verhältnis von Ausbildungsduldung und Berufsbildungssystem wie folgt: *„[...] also das passt irgendwie nicht zusammen, das sind zwei unterschiedliche Stränge, ähm, die arbeiten eher konträr als miteinander [...]“* (Transkript 7, Z. 98f.). Sofern die Sprachfördermaßnahmen u. a. aus Gründen der reinen Arbeitskraft Geflüchteter von Betrieben abgelehnt bzw. nicht respektiert werden, ist die Diskussion über eine Öffnung des NTA hinfällig. Denn im Auswertungsprozess wurde deutlich, dass das völlige Fehlen einer Sprachkompetenz nicht durch die Öffnung des NTA kompensiert werden kann und Sprachförderung und NTA demnach in Kombination miteinander gesehen werden müssen. Sofern jedoch Geflüchtete mit niedrigem Sprachniveau in die Ausbildung gehen, werden die ausbildungsbegleitenden Sprachfördermaßnahmen durch einen Akteur als *„Symbolpolitik“* (Transkript 5, Z. 78f.) bewertet – dies hat zur Benennung der Oberkategorie 6 *Sprachfördermaßnahmen - aktive Unterstützungsleistung oder vorgeschobene*

Symbolpolitik? beigetragen. Denn laut Meinung der Verfasserin erscheinen Sprachfördermaßnahmen dann nicht als Symbolpolitik, wenn Geflüchteten sprachliches Wissen fehlt, das sie aufgrund der Altersüberschreitung für die Schulpflicht und ihres Aufenthaltsstatus nicht aneignen konnten, sondern vielmehr, wenn die erforderliche Qualität und Verfügbarkeit der Maßnahmen nicht gegeben ist. Fraglich ist außerdem, weshalb die abH den Geflüchteten regelmäßig nahegelegt wird, wenngleich diese Maßnahme im Kern sozialpädagogisch und nicht sprachförderlich ist, obwohl bekannt ist, dass durch eine verbesserte Sprache die übrige Problematik gelindert werden kann. Mit Fokus auf diesen Erkenntnisgewinn wird möglicherweise eher zu einer Be- als Entlastung auf Seiten Geflüchteter beigetragen, die auch vor dem Hintergrund, dass sich im Forschungsprozess niemand dezidiert zur Qualität der Maßnahme äußern wollte, gesehen werden muss.

Nicht in die Oberkategorie 8 *Bewerten der Handlungsstrategien der Akteurinnen und Akteure* eingeflossen, ist die alternativ zur Öffnung des NTA genannte Handlungsstrategie von IP7 zur Verwendung leichter Sprache im Prüfungskontext – jedoch nicht in Form des klassischen NTA für einzelne Personen, sondern für alle Auszubildenden. Grund für das Ausschließen dieser Handlungsoption aus der Oberkategorie ist die Forschungsfrage, in der sich ausschließlich auf

Geflüchtete beschränkt wird. Jedoch gilt es im Rahmen dieser Ergebnisdiskussion mit Anschluss an das Erkenntnisinteresse eine Bewertung vorzunehmen. Die Forderung der Akteurin verweist im Wesentlichen auf eine heterogene Auszubildendenschaft, in der nicht nur einzelnen Personengruppen besondere Bedarfe und Unterstützungsleistungen zugeschrieben werden können, sondern jede Person an und für sich mit ihren Stärken und Schwächen in den Fokus gerückt werden muss. Vor dem Hintergrund, dass sowohl für Fremdsprachenlernerinnen und -lerner das Verstehen von Prüfungsaufgaben eine nur schwerlich überwindbare Herausforderung darstellt (vgl. Gerloff, 2017, S. 143), aber auch für Personen mit deutscher Muttersprache zunehmend Probleme sichtbar werden wie in Oberkategorie 3 deutlich wurde, wäre dies für alle Personen eine Erleichterung, die der Umsetzung eines inklusiven Ausbildungssystems näher kommen würde.

Kapitel 7

Fazit und Ausblick

Zielsetzung dieser Abschlussarbeit war die Durchführung eines qualitativen Forschungsvorhabens zur Beantwortung der Fragestellung, inwiefern Sprachfördermaßnahmen in der dualen Berufsausbildung durch die Öffnung des NTA ergänzt werden sollten, um Geflüchtete beim erfolgreichen Berufsausbildungsabschluss zu unterstützen. Im Erhebungs- und Auswertungsprozess wurde sichtbar, dass im Rahmen aktueller Geschehnisse weniger die Stärkung beim *erfolgreichen* Berufsausbildungsabschluss als vielmehr das Vermeiden von Ausbildungsabbrüchen im Fokus steht. Denn zum derzeitigen Zeitpunkt befinden sich aufgrund der Ausbildungsduldung und einem Überschreiten des schulpflichtigen Alters in Kombination mit einer abweichenden schulischen Vorbildung im Herkunftsland Geflüchtete in dualen Berufsausbildungen, die z. T. defizitäre sprachliche Deutschkenntnisse besitzen. Den hohen Anforderungen des deutschen Ausbildungssystems können sie vor diesem Hintergrund nicht gerecht werden.

Die in Erfahrung gebrachten Meinungen von Akteurinnen und Akteuren des Berufsbildungssystems zur Unterstützungsstrategie durch eine potenzielle Öffnung des NTA ist

konträr, denn die in der Forschungsfrage betitelte „Gruppe“ Geflüchteter ist eine sehr heterogene, weswegen das Treffen einer allgemeingültigen Aussage nicht möglich ist.

Diejenigen Geflüchteten, die sich ohne oder mit sehr geringen sprachlichen Kenntnissen in einer dualen Berufsausbildung befinden, würden von einem NTA in den schriftlichen Zwischen- und Abschlussprüfungen der zuständigen Kammern nicht profitieren, weil elementare Bestandteile der Sprachkompetenz fehlen und diese nicht durch einen NTA zu kompensieren sind. An dieser Stelle gilt es anzumerken, dass das parallele Erlernen eines vollkommen neuen Schriftsystems, einer völlig neuen Sprache sowie eines neuen Berufs nicht händelbar ist. Daher wurde als eine gemeinsame Forderung der Akteurinnen und Akteure eine unter den derzeitigen rechtlichen Bedingungen bestmögliche (sprachliche) Vorbildung, die bestehende Strukturen der Berufsvorbereitung ausschöpft, deutlich.

Diejenigen Geflüchteten, die sich mit mäßigen bis guten sprachlichen Kenntnissen in einer dualen Berufsausbildung befinden, würden von einem NTA insofern profitieren, als dass sie eine in Teilen reduzierte psychische Entlastung in Prüfungssituationen erfahren würden.

Diejenigen Geflüchteten, die sich mit sehr guten sprachlichen Kenntnissen in einer dualen Berufsausbildung befinden, würden von einem NTA vermutlich nicht mehr

unmittelbar profitieren, da sie im Vergleich zu den zuvor genannten sehr gute Sprachfähigkeiten besitzen. Bei ihnen steht daher auch viel eher das Erreichen eines tatsächlich erfolgreichen Berufsausbildungsabschlusses im Vordergrund. Eine Unterstützungsstrategie wäre die Stärkung der Sprachkompetenz im Hinblick auf die in Zwischen- und Abschlussprüfungen verlangte Beherrschung der Prüfungssprache, denn diese wird in bestehenden Sprachfördermaßnahmen vernachlässigt.

Anhand des bisherigen Fazits wird deutlich, dass Sprachförderung und ein NTA – sofern dieser befürwortet wird – stets in Kombination miteinander gesehen werden müssen. Die als zersplittert zu beschreibende Sprachförderlandschaft aus Maßnahmen des Bundes, Maßnahmen ehrenamtlicher Privatpersonen oder Einrichtungen sowie Maßnahmen der Ausbildungsbetriebe ist als *zuverlässige* Unterstützung insofern als kritisch zu betrachten, dass die Verfügbarkeit trotz verbesserter rechtlicher Zugänglichkeit nicht überall gegeben ist. Gleichzeitig scheint die inhaltliche Ausgestaltung der Sprachfördermaßnahmen die Lehrpersonen vor eine Herausforderung zu stellen. Denn diese müssen Fähigkeiten im Bereich Deutsch als Zweitsprache bzw. Deutsch als Fremdsprache *und* berufsspezifische Fachkenntnisse mitbringen, um Geflüchtete in Ausbildung auf einem ihrem Sprachniveau entsprechenden Stand zu fördern. Demnach

steht und fällt die Qualität aller Sprachfördermaßnahmen mit den unterrichtenden Personen. Sofern Sprachfördermaßnahmen qualitativ minderwertig sind oder von ihrer Zielgruppe den Geflüchteten nicht besucht wird, ist die Diskussion über eine Öffnung des NTA obsolet. Denn dieser kann nur in Maßen unterstützen, nicht aber das Fehlen völliger Sprachkompetenz ausgleichen. Demnach würde eine Öffnung des NTA auch nur auf schriftliche, nicht aber auf praktische Prüfungen fokussieren. Denn der Nachweis eines gewissen Maßes an Sprachkompetenz ist unabdingbar.

In den Fokus der Arbeit ist sowohl in der Zusammenführung des Erkenntnisinteresses als auch in der Ergebnisauswertung die Frage nach der Inklusivität des Berufsbildungssystems gerückt. Abschließend ist die Meinung der Verfasserin dieser Arbeit hierzu, dass die gesamte Forschungsfrage hinfällig wäre, sofern wir in der Realität ein tatsächlich inklusives Ausbildungssystem leben würden, das (auch) die Partizipation aller von Benachteiligung betroffenen Personen zulässt und mit ihr umzugehen versteht. Denn würde jede Person individuell im Fokus stehen, bedürfte es keiner Entwicklung zielgruppenspezifischer Handlungsstrategien, die letzten Endes aufgrund heterogener *Gruppenzusammensetzung* ohnehin ihre Grenzen hätten. Eine veränderte Unterrichts- und Prüfungskultur mit leichter Sprache würde vermutlich eher dazu führen, dass mehr Personen einen

erfolgreichen Berufsausbildungsabschluss erwerben könnten. Demnach gilt es, Inklusivität nicht mehr mit der zwingenden Notwendigkeit eines bestimmten Personenmerkmals wie einer attestierten Behinderung in Verbindung zu setzen, sondern den Fokus auf die einzelnen individuellen Barrieren und Beeinträchtigungen in bestimmten Situationen zu lenken.

Rückblickend auf das Jahr 2015 kann gesagt werden, dass inzwischen, vier Jahre später, die Beschulung schulpflichtiger Geflüchteter sichergestellt werden konnte und es nun an der Zeit ist, Ausbildungsabbrüchen entgegenzuwirken, um dann beim erfolgreichen Berufsausbildungsabschluss unterstützen zu können. Hierfür gilt es jedoch eine Reihe von Bedingungen zu erfüllen.

Es bedarf eines zielführenderen Umgangs mit der Ausbildungsduldung, damit Geflüchtete, die nicht mehr regulär schulpflichtig sind bzw. es in Deutschland auch nicht waren, entweder vor oder während der Ausbildung in ihren sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Fähigkeiten gestärkt werden können. Denn Lernen erfordert Zeit und funktioniert nicht in einem fortwährenden Anspannungszustand. Die dazu getroffene Gesetzeslage sollte auch vor dem Hintergrund föderaler Strukturen gleich sein, um Chancengleichheit zu gewähren. Diese Forderung gilt auch

für die potenzielle Ausweitung der Schulpflicht oder einer Öffnung des NTA.

Um die Gestaltung eines inklusiven Berufsausbildungssystems wahrwerden zu lassen, bedarf es u. a. einer verbesserten Ausbildung berufsbildender Lehrkräfte. Denn Sprachförderung und sprachensible Sprache ist nicht nur im Fach Deutsch relevant, sondern im gesamten berufs- und allgemeinbildenden Unterricht. Außerdem bedarf es weiterer Arbeiten im Kontext diversitätssensibler Berufsbildungsforschung zur einheitlichen Klärung der Begrifflichkeiten Inklusion und Integration sowie ihrer Zusammenführung.

Hinsichtlich einer Stärkung der Qualität von ausbildungsbegleitenden Sprachfördermaßnahmen könnte die Akquise und didaktische Weiterqualifizierung von Fachkräften eine Möglichkeit sein, um die notwendige Dopplung von Fach- und Sprachkenntnissen zu erreichen. Hierfür müssten entsprechenden Anreize gegeben werden. So könnte auf lange Sicht die Verfügbarkeit und Qualität von Sprachfördermaßnahmen verbessert werden.

Die Defizite der Arbeit wurden in größerem Maße bereits in der Methodendiskussion der Arbeit beschrieben und legitimiert. Abschließend gilt es hinzuzufügen, dass die Forschungsfrage im Sinne einer Selbstreflektion der Forscherin zu kritisieren ist. Weder kann vor dem Hintergrund heterogener Schulbildung im Herkunftsland, unterschiedlicher

Aufenthaltsstatus, verschiedener Bildungsmotivation und abweichender Fluchtgründe von *den* Geflüchteten gesprochen werden. Noch sollte im Sinne einer sprachsensiblen Ausdrucksweise von *NTA* (besser: bedarfsgerechte Prüfungsteilnahme) gesprochen werden. Hierzu gilt es anzumerken, dass in anknüpfenden Forschungsvorhaben auch die Meinungen geflüchteter Personen angehört werden sollten, die hier völlig außen vor gelassen werden mussten.

Die Grenzen der Arbeit werden im konsensualen Dissens sichtbar. Würden die Interviews mit anderen Akteurinnen und Akteuren des Berufsbildungssystems und in anderen Bundesländern bzw. Gebieten geführt werden, würde das Ergebnisbild möglicherweise ein anderes (aber vermutlich dennoch heterogenes) sein. Unverändert wäre jedoch der breite Kontext, in den die Fragestellung eingebettet ist und aufgrund dessen es zu dem vorliegenden Umfang der Arbeit kam.

Diese Arbeit soll nicht den verallgemeinernden Eindruck erwecken, dass alle geflüchteten Personen von Ausbildungsabbrüchen bedroht und denen sie aufgrund eigener mangelnder Ressourcen ausgesetzt sind. So gab es in den Interviews auch best practice Beispiele geflüchteter Auszubildender, denen das Bestreiten einer dualen Berufsausbildung erfolgreich gelungen ist.

Alles in allem kann diese Arbeit durch das Ineinandergreifen des theoretischen Hintergrunds und konzeptionellen Rahmens, der Zusammenführung beider im Zwischenfazit und der detaillierten Auswertung und Ergebnisdarstellung mit anschließender Methoden- und Ergebnisdiskussion eine umfangreiche Beantwortung der Fragestellung bieten.

Literaturverzeichnis

- Abels, Gabriele/Behrens, Maria (2009): ExpertInnen-Interviews in der Politikwissenschaft. Eine sekundäranalytische Reflexion über geschlechtertheoretische und politikfeldanalytische Effekte. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 159-179.
- Arnold, Ralf/Gonon, Philipp/Müller, Hans-Joachim (2016): Einführung in die Berufspädagogik. 2., überarbeitete Auflage. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Toronto.
- Asylgesetz [AsylG] in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. September 2008 (BGBl. I S. 1798), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 4. Dezember 2018 (BGBl. I S. 2250) geändert worden ist. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/asylvfg_1992/AsylG.pdf [Stand: 08.08.2019].
- Auernheimer, Georg (2009): Bildung als Medium der Anerkennung – Migration und Bildungsgerechtigkeit. In: Krappmann, Lothar/Lob-Hüdephol,

- Andreas/Bohmeyer, Axel/Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 99-110.
- Aufenthaltsgesetz [AufenthG] in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. Februar 2008 (BGBl. I S. 162), das zuletzt durch Artikel 4 des Gesetzes vom 11. Juli 2019 (BGBl. I S. 1066) geändert worden ist. URL: http://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/AufenthG.pdf [Stand: 08.08.2019].
- Baumann, Barbara/Riedl, Alfred (2016): Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017): UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. URL: https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [Stand: 30.07.2019].

- Becker, Irene (2013): Chancen-, Leistungs- und Bedarfsge-
rechtigkeit in Deutschland – Anspruch und Wirk-
lichkeit. In: Sozialer Fortschritt. Unabhängige Zeit-
schrift für Sozialpolitik 62. Jahrgang
Heft 10/11/2013, S. 267-274.
- Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (2017):
Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und
Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth,
Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung –
Grundlagen und Handlungsfelder. Waxmann Verlag
GmbH, Münster, S. 11-36.
- Behrens, Birgit (2017): Was bedeutet Fluchtmigration?
Soziologische Erkundungen für die psychosoziale
Praxis. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Berufsbildungsgesetz [BBiG] vom 23. März 2005 (BGBl. I
S. 931), das zuletzt durch Artikel 14 des Gesetzes
vom 17. Juli 2017 (BGBl. I S. 2581) geändert wor-
den ist. URL: [https://www.gesetze-im-inter-
net.de/bbig_2005/BBiG.pdf](https://www.gesetze-im-inter-
net.de/bbig_2005/BBiG.pdf) [Stand: 30.07.2019].
- Bethscheider, Monika (2012): Sprachförderung in der be-
trieblichen Ausbildung. In: Berufsbildung in Wis-
senschaft und Praxis (BWP) 41. Jahrgang
Heft 2/2012, S. 22-23.
- Bethscheider, Monika/Dimpl, Ulrike/Ohm, Udo/Vogt,
Wolfgang (2010): Positionspapier

Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung. URL: https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publicationen/Thema_Sprachbildung/Positionspapier_WbH-final.pdf [Stand: 14.09.2019].

Bethscheider, Monika/Wullenweber, Karin (2016): Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit von Auszubildenden. Impulse zur Förderung einer sprachsensiblen Haltung des Ausbildungspersonals. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 45. Jahrgang Heft 3/2016, S. 44-47.

Bickes, Hans/Steuber, Ariane (2017): Überlegungen zur ressourcenorientierten sprachlichen Bildung junger Geflüchteter im beruflichen Kontext. In: Sievers, Isabel/Grawan, Florian (Hrsg.): Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung. Handlungsfelder und Erfahrungen. Brandes & Apsel, Frankfurt am Main, S. 62-83.

Bocksrocker, Nina (2011): Sprachkompetenz als Basis der Handlungskompetenz – zur Notwendigkeit eines erweiterten Lernfeldkonzeptes. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe 20, S. 1-29.

- URL: http://www.bwpat.de/ausgabe20/bocksrocker_bwpat20.pdf [Stand: 24.09.2019].
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Böhmer, Anselm (2016): Bildung als Integrationstechnologie? Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten. Transcript Verlag, Bielefeld.
- Brandl, Julia/Klinger, Stephan (2006): Probleme eines Feldzugangs zu Eliten. In: Österreichische Zeitung für Soziologie 31. Jahrgang Heft 1/2006, S. 44-65.
- Braun, Frank/Lex, Tilly (2016): Berufliche Qualifizierung von jungen Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise. Deutsches Jugendinstitut, München.
- Braunert, Jörg (2000): Die Handlungsfelder der beruflichen Kommunikation. Bericht über die Erhebung des Sprachbedarfs am Arbeitsplatz. In: FACHSPRACHE. International Journal of LSP. Internationale Zeitschrift für Fachsprachenforschung, -didaktik und Terminologie 22. Jahrgang Heft 3-4/2000, S. 153-166.
- Breuer, Franz (1996): Theoretische und methodologische Grundlinien unserer Forschungsstils. In: Breuer, Franz (Hrsg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen,

- Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 14-40.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 4., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (2018): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016. Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analyse von schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Korrigierte Fassung vom 20. März 2018. URL: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2017/fb1317.pdf> [Stand: 03.07.2019].
- Büchter, Karin (2015): Berufsbildung im Betrieb – zur historischen Entwicklung von Steuerung, Standards und Lernorten. In: Seifried, Jürgen/Bonz, Bernhard (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 91-112.
- Bundesagentur für Arbeit [BA] (2006): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. URL:

https://www.darmstadt.ihk.de/blob/daihk24/servicemarken/presse/publikationen_ihk_darmstadt/allgemeine_themen_ihk_arbeit/2559120/590059c01be8019b68e439d3d303f772/Kriterienkatalog_Ausbildungsreife-data.pdf
[Stand: 23.08.2019].

Bundesagentur für Arbeit [BA] (2017a): Informationen für Jugendliche. So schaffst du deine Ausbildung. Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH). URL: https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok_ba013175.pdf [Stand: 25.07.2019].

Bundesagentur für Arbeit [BA] (2017b): Informationen für Jugendliche. Deinen Berufsabschluss schaffen! Assistierte Ausbildung (AsA). URL: https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/AssistierteAusbildung-AsA_ba014813.pdf [Stand: 27.07.2019].

Bundesagentur für Arbeit [BA] (2018a): Berichte: Arbeitsmarkt kompakt. Fluchtmigration. URL: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-Analysen/Statistische-Sonderberichte/Generische-Publikationen/Fluchtmigration.pdf> [Stand: 15.08.2019].

- Bundesagentur für Arbeit [BA] (2018b): Fachliche Weisungen Assistierte Ausbildung (AsA). Drittes Sozialgesetzbuch - SGB III § 130. URL: https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok_ba014611.pdf [Stand: 28.07.2019].
- Bundesagentur für Arbeit [BA] (2019): Berichte: Arbeitsmarkt kompakt. Fluchtmigration. URL: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201904/fluchtmigration/fluchtmigration/fluchtmigration-d-0-201904.pdf.pdf> [Stand: 15.08.2019].
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF] (2017): Das Bundesamt in Zahlen. Asyl, Migration und Integration. Zahlen 2016. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2016.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 08.09.2019].
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF] (2019a): Aktuelle Zahlen Ausgabe Juni 2019. Tabellen, Diagramme und Erläuterung. URL:

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-juni-2019.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 19.08.2019].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF] (2019b): Flüchtlingsschutz. URL: <http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/Ab-laufAsylv/Schutzformen/Fluechtlingsschutz/fluechtlingsschutz-node.html> [Stand: 08.08.2019].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF] (2019c): Asylberechtigung. URL: <http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/Ab-laufAsylv/Schutzformen/Asylberechtigung/asylberechtigung-node.html> [Stand: 08.08.2019].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF] (2019d): Subsidiärer Schutz. URL: <http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/Ab-laufAsylv/Schutzformen/SubsidaererS/subsidaerer-schutz-node.html> [Stand: 08.08.2019].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF] (2019e): Nationales Abschiebungsverbot. URL: <http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/Ab-laufAsylv/Schutzformen/AbschiebungsV/abschiebungsverbot-node.html> [Stand: 08.08.2019].

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF] (2019f):
Was heißt gute Bleibeperspektive? URL:
<http://www.bamf.de/SharedDocs/FAQ/DE/IntegrationskurseAsylbewerber/001-bleibeperspektive.html> [Stand: 08.08.2019].
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF] (2019g): Deutsch für den Beruf. URL:
<https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/DeutschBeruf/deutschberuf.html?nn=282656> [Stand: 11.12.2019].
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF] (2019h): Allgemeines zu den Berufssprachkursen. URL:
<https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerBerufssprachkurse/Allgemeines/allgemeines-node.html> [Stand: 11.12.2019]
- Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB] (2017a): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB] (2017b): BA/BIBB-Bewerberbefragungen. URL:
<https://www.bibb.de/de/12103.php> [Stand: 14.08.2019].

- Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB] (2017c):
BA/BIBB-Migrationsstudie 2016. URL:
<https://www.bibb.de/de/59586.php> [Stand:
14.08.2019].
- Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB] (2017d):
BA/BIBB-Fluchtmigrationsstudie 2018. URL:
<https://www.bibb.de/de/92584.php> [Stand:
14.08.2019].
- Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB] (2018a): Verzeich-
nis der anerkannten Ausbildungsberufe 2018. URL:
[https://www.bibb.de/dokumente/pdf/verzeich-
nis_anerkannter_ausbildungsberufe_2018.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/verzeichnis_anerkannter_ausbildungsberufe_2018.pdf)
[Stand: 23.08.2019].
- Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB] (2018b): Datenre-
port zum Berufsbildungsbericht 2018. Informatio-
nen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen
Bildung. Verlag Barbara Budrich, Leverkusen.
- Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB] (2018c): Junge
Geflüchtete auf dem Weg in die Ausbildung. Ergeb-
nisse der BA/BIBB-Migrationsstudie 2016. Verlag
Barbara Budrich, Leverkusen.
- Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB] (2019): Datenre-
port zum Berufsbildungsbericht 2019. Informatio-
nen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen
Bildung. Verlag Barbara Budrich, Leverkusen.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS] (2019a): Soziale Sicherung im Überblick 2019. URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/a721-soziale-sicherung-gesamt.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 25.07.2019].
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS] (2019b): Leistungen zur Ausbildungsförderung. Leistungen an Jugendliche und junge Erwachsene zur Förderung der Berufsausbildung. URL: <https://www.bmas.de/DE/Themen/Aus-und-Weiterbildung/Ausbildungsfoerderung/foerderung-jugendliche.html> [Stand: 16.08.2019].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2017): Engagement in der Flüchtlingshilfe. Ergebnisbericht einer Untersuchung des Instituts für Demoskopie Allensbach. URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/122010/d35ec9bf4a940ea49283485db4625aaf/engagement-in-der-fluechtlingshilfe-data.pdf> [Stand: 22.07.2019].
- Bundestag (2016): Integrationsgesetz vom 31. Juli 2016. Im Bundesgesetzblatt Jahrgang 2016 Teil I Nr. 39, ausgegeben zu Bonn am 5. August 2016. URL:

https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/text.xav?SID=&tf=xaver.component.Text_0&toctf=&qmf=&hlf=xaver.component.Hitlist_0&bk=bgbl&start=%2F%2F%5B%40node_id%3D%27356836%27%5D&skin=pdf&tlevel=-2&nohist=1 [Stand: 08.08.2019].

- Busse, Gerd (2003): Leitfadengestützte qualitative Telefoninterviews. In: Katenkamp, Olaf/Kopp, Ralf/Schröder, Antonius (Hrsg.): Praxishandbuch: Empirische Sozialforschung. Lit Verlag, Münster u. a., S. 27-36.
- Carpenter, Doreen (2018): Das neue Integrationsgesetz. In: Frintrup, Andreas (Hrsg.): Berufliche Integration von Flüchtlingen und Migranten. Psychologische Kompetenzanalyse, rechtliche Rahmenbedingungen, Prozessgestaltung & Praxisbeispiele. Springer Verlag GmbH, Berlin, S. 31-39.
- Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul/Castro Varel, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Beltz, Weinheim/Basel, S. 23-53.

- Christmann, Gabriela B. (2009): Telefonische Experteninterviews – ein schwieriges Unterfangen. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 197-222.
- Coseriu, Eugenio (2007): Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. 2., durchgesehene Auflage, bearbeitete und herausgegeben von Heinrich Weber. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Datenschutz-Grundverordnung [DSGVO] vom 04.05.2016 in der aktuellen Version des ABl. L 119, 04.05.2016; ber. ABl. L 127, 23.05.2018. URL: <https://dsgvo-gesetz.de/> [Stand: 23.07.2019].
- Der Paritätische Gesamtverband (2018): Dokumentation einer Denkwerkstatt. Nachteilsausgleich in der beruflichen Ausbildung: Was für wen, wann und wie? URL: https://www.jugendsozialarbeit-paritaet.de/fileadmin/user_upload/Nachteilsausgleich_berufliche_Ausbildung_Dokumentation_Denkwerkstatt_final.pdf [Stand: 22.01.2019].
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [DGfE] (o. J.): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE). URL:

https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2016.pdf
[Stand: 29.07.2019].

Deutsche Gesellschaft für Soziologie [DGS] und Berufsverband Deutscher Soziologinnen und Soziologen [BDS] (2017): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS). URL: https://www.soziologie.de/fileadmin/user_upload/DGS_Redaktion_BE_FM/DGSallgemein/Ethik-Kodex_2017-06-10.pdf [Stand: 22.07.2019].

Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2014): Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte Auflage. URL: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf [Stand: 30.07.2019].

Dionisius, Regina/Matthes, Stephanie/Neises, Frank (2018): Weniger Geflüchtete im Übergangsbereich, mehr in Berufsausbildung? Welche Hinweise liefern amtliche Statistiken? Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.

Dionisius, Regina/Oeynhausen, Stephanie/Neises, Frank (2019): Immer mehr Geflüchtete in Berufsausbildung – Welche Zahlen sind richtig? In:

- Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)
48. Jahrgang Heft 1/2019, S. 4-5.
- Dittmar, Norbert (2004): Register. In: Ulrich, Ammon/Dittmar, Norbert (Hrsg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 1. Teilband. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Walter de Gruyter, Berlin, New York, S. 216-226.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Eigenverlag, Marburg.
- Eberhard, Verena (2006): Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Ergebnisse aus dem BIBB. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Efing, Christian (2012): Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 41. Jahrgang Heft 2/2012, S. 6-9.
- Efing, Christian (2014): Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. In: Informationen Deutsch als

Fremdsprache (Info DaF) 41. Jahrgang
Heft 4/2014, S. 415-441.

Eichler, Kirsten (2017): Die »neue« Ausbildungsduldung. Möglichkeiten und Hindernisse in der Umsetzung des § 60a Abs. 2 S. 4ff. AufenthG. In: Asylmagazin – Zeitschrift für Flüchtlings- und Migrationsrecht o. Jg. Heft 5/2017, S. 177-183. URL: https://www.asyl.net/fileadmin/user_upload/beitraege_asylmagazin/Beitraege_AM_2017/AM17-5_beitrag_eichler.pdf [Stand: 09.08.2019].

Eisenhuth Franziska (2015): Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicherem Aufenthaltsstatus. Subjekte der Gerechtigkeit zwischen Fremd- und Selbstpositionierung. Springer Fachmedien, Wiesbaden.

Eser, Karl-Heinz (2006): Lernbehinderung, die Behinderung „auf den zweiten Blick“ – oder: Sind (junge) Menschen mit Lernbehinderung überhaupt behindert? In: Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (Hrsg.): Junge Menschen mit Behinderung in der Berufsausbildungsvorbereitung. Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik GmbH, Offenbach am Main, S. 45-65.

- Euler, Dieter (2016): Inklusion in der Berufsbildung. Bekennnisse – Erkenntnisse – Herausforderungen – Konsequenzen. In: Zoyke, Andrea/Vollmer, Kirsten (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung. Befunde – Konzepte – Diskussionen. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 27-42.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Übersetzt von Jürgen Quetz. Langenscheidt, Berlin u. a.
- Fachportal Überaus (2018): Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht! Wenn inklusive berufliche Bildung für alle Menschen inklusiv sein soll, warum bringen wir dann Inklusion stets in Zusammenhang mit der BEHINDERTENrechtskonvention? Videointerview 0:00-1:32min. URL: <https://www.ueberaus.de/wws/9.php#/wws/interview-pal-leit.php?sid=96686932086324956957590889088930> [Stand: 11.12.2019].
- Flake, Regina/Jambo, Svenja (2018): Flüchtlinge integrieren – Chancen, Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten für Unternehmen. In: Frintrup, Andreas (Hrsg.): Berufliche Integration von Flüchtlingen und Migranten. Psychologische Kompetenzanalyse, rechtliche Rahmenbedingungen,

- Prozessgestaltung & Praxisbeispiele. Springer-Verlag GmbH, Berlin, S. 117-138.
- Flake, Regina/Jambo, Svenja/Pierenkemper, Sarah/Risius, Paula/Werner, Dirk (2017a): Beschäftigung und Qualifizierung von Flüchtlingen in Unternehmen. Die Bedeutung von Unterstützungsangeboten bei der Integration. In: IW-Trends, Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung 44. Jahrgang Heft 2/2017, S. 1-20.
- Flake, Regina/Jambo, Svenja/Pierenkemper, Sarah/Placke, Beate/Werner, Dirk (2017b): Engagement von Unternehmen bei der Integration von Flüchtlingen: Erfahrungen, Hemmnisse und Anreize. KOFA-Studie Nr. 1/2017. Institut der deutschen Wirtschaft, Köln.
- Flick, Uwe (2017): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 8. Auflage. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg.
- Frings, Dorothee (2015): Sozialrecht für die Soziale Arbeit. 3., überarbeitete Auflage. W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart.
- Frühauf, Theo (2012): Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. 3., durchgesehene Auflage. Bundesvereinigung

- Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung, Marburg, S. 11-32.
- Gamper, Jana/Schroeder, Christoph (2016): Sprachliche Bildung für Neuzugewanderte. Ein Plädoyer für einen erwerbssequentiellen Ansatz. In: Cölfen, Hermann/Januschek, Franz (Hrsg.): *Flucht_Punkt_Sprache*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Universitätsverlag Rhein-Ruhr, Duisburg, S. 217-229.
- Gei, Julia/Matthes, Stephanie (2017): Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung – Welche Unterstützung wünschen sie sich? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 46. Jahrgang Heft 4/2017, S. 4-5.
- Georg, Walter/Sattel, Ulrike (2006): Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 125-152.
- Gerhards, Christian (2018): Fast alle Betriebe sehen bei der Ausbildung Geflüchteter Unterstützungsbedarf. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 47. Jahrgang Heft 2/2018, S. 4-5.
- Gerloff, Volker (2017): Reformimpulse für die Integration Geflüchteter im Arbeits- und Sozialrecht und

- darüber hinaus. Kommentar aus Sicht der Anwaltschaft. In: Brecht-Heitzmann, Holger (Hrsg.): Die Integration Geflüchteter als Herausforderung für das Sozialrecht. Lit Verlag, Münster u. a., S. 139-148.
- Gesellschaft für deutsche Sprache [GfdS] (2015): GfdS wählt »Flüchtlinge« zum Wort des Jahres 2015. URL: <https://gfds.de/wort-des-jahres-2015/> [Stand: 19.08.2019].
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 3., unveränderte Auflage. Verlag Hans Huber, Bern.
- Gogolin, Ingrid (2010): Was ist Bildungssprache? In: Grundschulunterricht Deutsch 57. Jahrgang Heft 4/2010, S. 4-5.
- Gogolin, Ingrid (2013): Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch ‚Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert.‘ In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans M. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Waxmann Verlag GmbH, Münster, S. 7-18.
- Gogolin, Ingrid/Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Walter de Gruyter GmbH, Berlin, Boston, S. 478-499.

- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 107-127.
- Granato, Mona (2018): Fluchtmigration und berufliche Ausbildung. In: Ceylan, Rauf/Ottersbach, Markus/Wiedemann, Petra (Hrsg.): Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation. Springer VS, Wiesbaden, S. 133-156.
- Granato, Mona/Neises, Frank (2017): Fluchtmigration und berufliche Bildung. In: Granato, Mona/Neises, Frank (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, S. 6-10.
- Granato, Mona/Neises, Frank/Bethscheider, Monika/Garbe-Emden, Birgit/Junggeburth, Christoph/Prakopchyk, Yuliya/Raskopp, Kornelia [Task Force Flüchtlinge] (2016): Wege zur Integration von jungen Geflüchteten in die berufliche Bildung – Stärken der dualen Berufsausbildung in Deutschland nutzen. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8033> [Stand: 14.08.2019].
- Grawan, Florian (2017): Ethische Dimensionen in der Forschung über Geflüchtete. In: Sievers, Isabel/Grawan,

- Florian (Hrsg.): Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung. Handlungsfelder und Erfahrungen. Brandes & Apsel, Frankfurt am Main, S. 26-34.
- Großkopf, Steffen (2005): „Ausbildungsfähigkeit“ Vom Begriffsdschungel zur Realität jugendlicher Lebenswelten. In: Sozial Extra: Zeitschrift für Soziale Arbeit & Sozialpolitik 29. Jahrgang Heft 5/2005, S. 6-11.
- Grundgesetz [GG] für die Bundesrepublik Deutschland der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 28. März 2019 (BGBl. I S.404) geändert worden ist. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/GG.pdf> [Stand: 30.07.2019].
- Gurkasch, Gernot (2017): Arbeitsmarktzugang und Qualifizierungsmaßnahmen für Geflüchtete. Kommentar aus Sicht der Bundesagentur für Arbeit. In: Brecht-Heitzmann, Holger (Hrsg.): Die Integration Geflüchteter als Herausforderung für das Sozialrecht. Lit Verlag, Münster u. a., S. 73-75.
- Habermas, Jürgen (1981): Kleine Politische Schriften I-IV. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

- Halliday, Michael A. K. (1978): *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning.* Edward Arnold, London.
- Handwerksordnung [HwO] in der Fassung der Bekanntmachung vom 24. September 1998 (BGBl. I S. 3074; 2006 I S. 2095), die zuletzt durch Artikel 6 des Gesetzes vom 30. Juni 2017 (BGBl. I S. 2143) geändert worden ist. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/hwo/HwO.pdf> [Stand: 30.07.2019].
- Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (1985): *Verzeichnis ausgewählter Beschlüsse zur beruflichen Bildung. Berücksichtigung besonderer Belange Behinderter bei Zwischen-, Abschluss- und Gesellenprüfungen.* URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA066.pdf> [Stand: 30.07.2019].
- Helfferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manuel für die Durchführung qualitativer Interviews.* 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Hinz, Andreas (2012): *Inklusion. historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte.* In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis.* 3., durchgesehene Auflage.

- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung, Marburg, S. 33-52.
- Hopf, Christel (2015): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Auflage. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg, S. 589-600.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GW Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Industrie und Handelskammer [IHK] München und Oberbayern (2016): Prüfungsordnung für die Durchführung von Abschluss- und Umschulungsprüfungen der IHK für München und Oberbayern. URL: <https://www.ihk-muenchen.de/ihk/documents/Berufliche-Bildung/Pr%C3%BCfungsordnung.pdf> [Stand: 10.12.2019].
- Initiative VerA beim Senior Experten Service (SES) (2016): Dranbleiben! Mit VerA schaffst du die Ausbildung. URL: <https://www.ses->

bonn.de/fileadmin/user_upload/Redakteure/Dokumente/Flyer/Dranbleiben_Imagebroschuere.pdf [Stand: 21.10.2019].

Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2016): Integrationsmonitor. Beschäftigungsentwicklung und regionale Verteilung von Flüchtlingen. Gutachten. URL: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2016/322747/IW-Gutachten_2016_Integrationsmonitor.pdf [Stand: 08.06.2019].

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung [IAB] (2018): Aktuelle Daten und Indikatoren. Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. URL: http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/qualo_2018.pdf [Stand: 11.08.2019].

Janich, Nina (2012): Fachsprache, Fachidentität und Verständigung – zu einem spannungsreichen Verhältnis. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 41. Jahrgang Heft 2/2012, S. 10-13.

Kroll, Stephan/Uhly, Alexandra (2018): Ausländische Auszubildende in der dualen Berufsausbildung: Einmündung und Ausbildungserfolg. Eine Analyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik mit besonderer Betrachtung der Staatsangehörigkeit der zugangsstärksten Asylherkunftsländer. URL:

https://www.bibb.de/dokumente/pdf/dazubi_analyse_auslaendische-azubis_asylherkunftslander_2008-2017.pdf [Stand: 17.08.2019].

- Kruse, Jan (2011): Reader „Einführung in die qualitative Interviewforschung. Version Oktober 2011, überarbeitete, korrigierte und umfassend ergänzte Version. Eigenverlag, Freiburg.
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Kühn, Günter (2006): Allgemeine Einleitung in das Thema „Deutsch für Ausländer in der Arbeits- und Berufswelt.“ In: Kühn, Günther/Mielke, Thomas M. (Hrsg.): Deutsch für Ausländer in der Arbeits- und Berufswelt. Eine Bibliografie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien – Print- und digitale Materialien – mit Kommentierungen. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 9-36.
- Kühn, Günter (2012): Die deutsche Sprache in ihrer internationalen Bedeutung und als ein Integrationsfaktor in nationaler Sicht. In: Kühn, Günther/Mielke, Thomas M. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache in der Arbeits- und Berufswelt. Eine kommentierte Bibliografie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 7-18.

- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016a): Qualitative Sozialforschung. 6., überarbeitete Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016b): Leitfaden Projekt Wohnformen und Versorgungssituation im Alter. URL: https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/28269_Lamnek/%282%29_Qualitatives_Interview/Beispieleitfaden.pdf [Stand: 22.07.2019].
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016c): Informationen zum Datenschutz. URL: https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/28269_Lamnek/%281%29_Zu_den_Kapiteln/Zu_Kapitel_8_und_14_Amerkungen_Datenschutz.pdf [Stand: 22.07.2019].
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016d): Projekt Wohnformen und Versorgungssituation im Alter. Postskriptum. URL: https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/28269_Lamnek/%282%29_Qualitatives_Interview/Postskriptum.pdf [Stand: 22.07.2019].
- Lehrian, Melina/Mantel, Johanna (2016): Neuerungen durch das Integrationsgesetz. In: Asylmagazin –

Zeitschrift für Flüchtlings- und Migrationsrecht
Heft 9/2016, S. 290-294. URL:
https://www.asyl.net/fileadmin/user_upload/beitraege_asylmagazin/Beitraege_AM_2016/AM16-9beitrag_lehrian_mantel_neu.pdf [Stand:
09.08.2019].

- Lohrenscheit, Claudia/Motakef, Mona (2009): Bildung als universelles Menschenrecht – Grundlagen und Forderungen. In: Krappmann, Lothar/Lob-Hüdepohl, Andreas/Bohmeyer, Axel/Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 133-144.
- Lüders, Christian (2015): Herausforderungen qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Auflage. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg, S. 632-642.
- Lüffe, Anna/Reimann, Jens (2012): Das ESF-BAMF-Programm – berufsbezogene Deutschkurse. In: Kühn, Günther/Mielke, Thomas M. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache in der Arbeits- und Berufswelt. Eine kommentierte Bibliografie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 21-28.

- Meuser, Michael (2011): Rekonstruktive Sozialforschung. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Auflage. Verlag Barbara Budrich, Opladen und Farmington Hills, S. 140-142.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlage und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne/Lauth, Hans-Joachim/Jahn, Detlef (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 465-479.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2010): ExpertInneninterview: Zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 376-379.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2011): Experteninterview. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Auflage. Verlag Barbara Budrich, Opladen und Farmington Hills, S. 57-59.

- Mey, Günter/Mruck, Katja (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 11-48.
- Moos, Flemming/Schefzig, Jens/Arning, Marian (2018): Die neue Datenschutz-Grundverordnung. Walter de Gruyter GmbH, Berlin und Boston.
- NETZWERK Unternehmen integrieren Flüchtlinge [NUiF] (2019): Umfrage. Unternehmen packen erfolgreich die Integration von Geflüchteten an. URL: <https://www.unternehmen-integrieren-fluechtlinge.de/news/mitgliederbefragung-2018/> [Stand: 14.08.2019].
- Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (2010): Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Grundlagen und Erkenntnisse der Disziplin. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 11-18.
- Niedersächsisches Kultusministerium [MK] (2019): Unterzeichnung der Rahmenvereinbarung zur sprachlichen Förderung von Auszubildenden mit Migrationshintergrund. URL:

<https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/unterzeichnung-der-rahmenvereinbarung-zur-sprachlichen-foerderung-von-auszubildenden-mit-migrationshintergrund--174565.html> [Stand: 11.12.2019].

Niedersächsisches Schulgesetz [NSchG] vom 3. März 1998 mit letzter berücksichtigter Änderung der §§ 14 und 31 geändert durch Artikel 15 des Gesetzes vom 16.05.2018 (Nds. GVBl. S. 66). URL: <http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+ND&psml=bsvori-sprod.psml&max=true&aiz=true> [Stand: 30.07.2019].

Ottersbach, Markus (2018): Fluchtmigration nach Europa als Herausforderung und Chance. In: Ceylan, Rauf/Ottersbach, Markus/Wiedemann, Petra (Hrsg.): Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation. Springer VS, Wiesbaden, S. 33-48.

Pahl, Jörg-Peter (2018): Berufsforschung und Berufsbildungsforschung – Einführung. In: Rauner, Felix/Grollmann, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld, S. 127-129.

- Portmann-Tselikas, Paul R. (1998): Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Orell Füssli Verlag, Zürich.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2019): Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 105-123.
- Pucciarelli, Nina (2016): Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz in der kaufmännischen dualen Berufsausbildung – Förderdiagnostik und Desiderate. Theoretische Klärung und empirische Analyse. Ibw Hohenheim, Stuttgart.
- Riebling, Linda (2013): Heuristik der Bildungssprache. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans M. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Waxmann Verlag GmbH, Münster, S. 106-153.
- Riedelsheimer, Albert (2009): Das Recht auf Bildung für junge Flüchtlinge. Forderungen des Bundesfachverbands Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V. In: Krappmann, Lothar/Lob-Hüdephol, Andreas/Bohmeyer, Axel/Kurzke-Maasmeier, Stefan

- (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 281–284.
- Riedl, Alfred (2011): Didaktik der beruflichen Bildung. 2., komplett überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage. Franz Steiner Verlag, Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2015): Themendossier Sprachvermittlung und Spracherwerb für Flüchtlinge: Praxis und Potenziale außerschulischer Angebote. Robert Bosch Stiftung GmbH, Stuttgart. URL: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/Kommissionsbericht_Fluechtlingspolitik_Sprache.pdf [Stand: 19.10.2019].
- Schelten, Andreas (2010): Einführung in die Berufspädagogik. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Franz Steiner Verlag, Stuttgart.
- Scherr, Albert/Janz, Caroline/Müller, Stefan (2015): Berufliche Ausbildung und Diskriminierung. In: Marschke, Britta/Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.): „Ich habe nichts gegen Ausländer, aber...“ Alltagsrassismus in Deutschland. Lit Verlag, Berlin, S. 189–202.
- Schmillen, Achim/Stüber, Heiko (2014): Lebensverdienste nach Qualifikation. Bildung lohnt sich ein Leben

- lang. IAB-Kurzbericht Nr. 1/2014 zu aktuellen Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2014/kb0114.pdf> [Stand: 11.08.2019].
- Schneider, Wolfgang/Baumert, Jürgen/Becker-Mrotzek, Michael/Hasselhorn, Marcus/Kammermeyer, Gisela/Rauschenbach, Thomas/Roßbach, Hans-Günther/Roth, Hans-Joachim/Rothweiler, Monika/Stannat, Petra (2012): Expertise Bildung durch Sprache und Schrift (BISS). Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. URL: <https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf> [Stand: 11.09.2019].
- Schreyer, Franziska/Bauer, Angela/Kohn, Karl-Heinz P. (2015): Betriebliche Ausbildung von Geduldeten. Für den Arbeitsmarkt ein Gewinn, für die jungen Fluchtmigranten eine Chance. IAB-Kurzbericht Nr. 1/2015 zu aktuellen Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2015/kb0115.pdf> [Stand: 08.08.2019].
- Schreyer, Franziska/Bauer, Angela/Kohn, Karl-Heinz P. (2018): Ausbildung kann Bleibeperspektive für Geflüchtete verbessern. URL: <https://www.iab-forum.de/ausbildung-kann-bleibeperspektiven-fuer>

gefluechtete-verbessern/?pdf=6695 [Stand:
06.06.2019].

Schulte, Sven (2018): Ausbildungsreife: Bewertung eines Konstruktes. Die Indikatoren der Bundesagentur für Arbeit im mehrperspektivischen Vergleich. wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld.

Schultheis, Kathrin/Sell, Stefan (2014a): Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Einleitung. URL: <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/219126/einleitung> [Stand: 23.08.2019].

Schultheis, Kathrin/Sell, Stefan (2014b): Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Duales System. URL: <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/187850/duales-system> [Stand: 23.08.2019].

Schultz, Caroline (2015): Junge Flüchtlinge. Aufgaben und Potenziale für das Aufnahmeland. Kurzinformation des SVR-Forschungsbereichs 2015-2. Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, Berlin.

Senior Experten Service [SES] (2019a): Senior Experten Service (SES) – Stiftung der Deutschen Wirtschaft für internationale Zusammenarbeit - Gemeinnützige

- Gesellschaft. URL: <https://www.ses-bonn.de/wir-ueber-uns> [Stand: 21.10.2019].
- Senior Experten Service [SES] (2019b): Integrationshilfe. <https://www.ses-bonn.de/aktivitaeten/deutschland/integrationshilfe> [Stand: 21.10.2019].
- Servicestellen Bildungsketten (2018): Maßnahmen der Länder zur Berufsorientierung und am Übergang Schule – Beruf für junge Geflüchtete. Auswertung einer Länderabfrage im Rahmen der Initiative Bildungsketten. URL: https://www.bildungsketten.de/_media/Ma%C3%9Fnahmen%20der%20Laender%20f%C3%BCr%20junge%20Gefluechtete.pdf [Stand: 24.07.2019].
- Settelmeyer, Anke/Widera, Christina (2016): Was Auszubildende im Betrieb sprachlich-kommunikativ leisten müssen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 45. Jahrgang Heft 6/2016, S. 30-33.
- Severing, Eckart (2010): Berufsausbildung in Deutschland – Zu wenige Fachkräfte für die Wirtschaft und zu viele Jugendliche ohne Ausbildungsperspektive. In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 91-99.

- Sievers, Isabel/Grawan, Florian (2017): Einleitung. Flucht-migration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung. In: Sievers, Isabel/Grawan, Florian (Hrsg.): Flucht-migration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung. Handlungsfelder und Erfahrungen. Brandes & Ap-sel, Frankfurt am Main, S. 9-15.
- Sievers, Isabel/Hauschild, Janna (2017): Die Arbeit mit Ge-flüchteten. Zwischen ehrenamtlichem Engagement und pädagogischer Professionalisierung im Bereich der Sprachlernunterstützung. In: Sievers, Isabel/Gra-wan, Florian (Hrsg.): Fluchtmigration, gesellschaftli-che Teilhabe und Bildung. Handlungsfelder und Er-fahrungen. Brandes & Apsel, Frankfurt am Main, S. 140-155.
- Solga, Heike/Baas, Meike/Kohlrausch, Bettina (2012): Mangelnde Ausbildungsreife: Hemmnis bei der Lehrstellensuche von Jugendlichen mit Hauptschul-abschluss? In: WZBrief Bildung 19/Februar 2012. URL: <https://www.econs-tor.eu/bitstream/10419/60032/1/715132407.pdf> [Stand: 24.08.2019].
- Sozialgesetzbuch Drittes Buch – Arbeitsförderung – (Artikel 1 des Gesetzes vom 24. März 1997, BGBl. I S.594, 595), das zuletzt durch Artikel 6 des Gesetzes vom 11. Juli 2019 (BGBl. I S. 1066) geändert worden ist.

- URL: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_3/SGB_3.pdf [Stand: 25.07.2019].
- Sozialgesetzbuch Neuntes Buch – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen vom 23. Dezember 2016 (BGBl. I S. 3234), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 10. Dezember 2019 (BGBl. I S. 2135) geändert worden ist. https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9_2018/SGB_IX.pdf [Stand: 10.12.2019].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2015): Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge. Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen an bayerischen Berufsschulen. URL: https://langzeitarchivierung.bib-bvb.de/delivery/DeliveryManagerServlet?dps_custom_att_1=xepicur&dps_pid=IE2860922 [Stand: 09.12.2019].
- Steinhausen, Hans-Christoph (2010): Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie. 7. Auflage. Urban & Fischer Verlag Elsevier, München.
- Steinig, Wolfgang (2016): Sprache, Bildung und soziale Herkunft. In: Kilian, Jörg/Brouër,

- Birgit/Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Walter de Gruyter, Berlin/Boston, S. 68-98.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Psychologie Verlags Union, Weinheim.
- Strübing, Jörg (2019): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 525-544.
- Stüber, Heiko (2016): Berufsspezifische Lebensentgelte. Qualifikation zahlt sich aus. IAB-Kurzbericht Nr. 17/2016 zu aktuellen Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb1716.pdf> [Stand: 11.08.2019].
- Thomas, Alexander (2018): Kulturelle Integration von Migranten und Flüchtlingen im Berufskontext. Ein praktischer Leitfaden für Unterstützer und Helfer aus psychologischer Sicht. Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Unger, Hella von (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene

Fragen. In: Unger, Hella von/Narimani, Petra/M'Bayo, Rosaline (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 15-39.

Unger, Hella von/Narimani, Petra/M'Bayo, Rosaline (2014): Einleitung. In: Unger, Hella von/Narimani, Petra/M'Bayo, Rosaline (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 1-14.

United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR] (1967): Abkommen über die Rechtstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951 (in Kraft getreten am 22. April 1954). URL: http://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_York-er_Protokoll.pdf [Stand: 19.08.2019].

United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR] (2003): Education. Field Guidelines. URL: <https://www.unhcr.org/40586bd34.pdf> [Stand: 21.10.2019].

United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR] (2016): Global trends. Forced Displacement

- in 2015. URL: <https://www.unhcr.org/576408cd7.pdf> [Stand: 19.08.2019].
- United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR] (2017): Global trends. Forced displacement in 2016. URL: <https://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf> [Stand: 19.08.2019].
- United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR] (2019): Global trends. Forced displacement in 2018. URL: <https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2019/06/2019-06-07-Global-Trends-2018.pdf> [Stand: 19.08.2019].
- Verordnung über berufsbildende Schule [BbS-VO] vom 10. Juni 2009 mit letzter berücksichtigter Änderung der §§ 18, 29, Anlagen 4, 7, 8 und 9 geändert durch Artikel 1 der Verordnung vom 11.01.2019 (Nds. GVBl. S. 5; SVBl. S. 101). URL: <http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=BBiSchulV+ND&psml=bsvorisprod.psml&max=true&aiz=true> [Stand: 30.07.2019].
- Vogel, Berthold (1995): „Wenn der Eisberg zu schmelzen beginnt...“ – Einige Reflexionen über den Stellenwert und die Probleme des Experteninterviews in der Praxis der empirischen Sozialforschung. In: Brinkmann, Christian/Deeke, Axel/Völkel, Brigitte

- (Hrsg.): Experteninterviews in der Arbeitsmarktfor-
schung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fra-
gen und praktischen Erfahrungen. Institut für Ar-
beitsmarkt- und Berufsforschung [IAB] der Bundes-
anstalt für Arbeit, Nürnberg, S. 73-83.
- Vogel, Christian/Scheiermann, Gero (2019): Vielfalt in der
beruflichen Bildung – Betriebliche Ausbildung von
Geflüchteten erfolgreich gestalten. Barbara Budrich,
Leverkusen.
- Vollmer, Kirsten (2015): Nachteilsausgleich für behinderte
Menschen in der dualen Berufsausbildung. In: Be-
rufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)
44. Jahrgang Heft 2/2015, S. 36-37.
- Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (2014): Behinde-
rung und Migration. Kategorien und theoretische
Perspektiven. In: Wansing, Gudrun/Westphal, Ma-
nuela (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklus-
sion, Diversität, Intersektionalität. Springer Fach-
medien, Wiesbaden, S. 17-48.
- Weber, Klaus (2017): Vorwort. In: Bethscheider, Mo-
nika/Kaufmann, Susan/Wullenweber, Karin (Hrsg.):
Sprachliche Hürden in der Ausbildung und wie man
sie überwinden kann. Ein Leitfaden für die Praxis.
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, S. 5.

- Weiß, Reinhold (2016): Sprache als Medium der Ausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 45. Jahrgang Heft 6/2016, S. 3.
- Wolff, Stephan (2015): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Auflage. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg, S. 334-349.
- Ziegler, Birgit (2016): Sprachliche Anforderungen im Beruf – ein Ansatz zur Systematisierung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 45. Jahrgang Heft 6/2016, S. 9-13.
- Zika, Gerd/Maier, Tobias/Mönning, Anke (2017): Auswirkungen der Zuwanderung Geflüchteter auf Wirtschaft und Arbeitsmarkt. Berechnungen mit den BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Zimmermann, Nina/Wachtel, Peter (2013): Nachteilsausgleich aus pädagogischer Perspektive. Nichtamtlicher Teil. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen. Amtsblatt des Niedersächsischen Kultusministeriums für Schule und Schulverwaltung 65. Jahrgang Heft 11/2013, S. 449-452.
- Zoyke, Andrea/Vollmer, Kirsten (2016): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen.

Hinführung, Überblick und diskursive Zusammenführung. In: Zoyke, Andrea/Vollmer, Kirsten (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, S. 7-24.

Anhang

Anhangsverzeichnis

- Anhang 1: Tabellarische Übersicht zu den Merkmalsbereichen Psychologische Leistungsmerkmale und Schulische Basiskenntnisse des Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife..VII
- Anhang 2: Tabellarische Übersichten zur Aufschlüsselung der linguistischen Kompetenz, der soziolinguistischen Kompetenz und der pragmatischen Kompetenz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.....VIII
- Anhang 3: Abbildung zur notwendigen Sprachkompetenz in niveauneutraler Darstellung für den Berufsausbildungsabschluss IX
- Anhang 4: Interviewleitfaden IX

Anhang I Tabellarische Übersicht zu den Merkmalsbereichen Psychologische Leistungsmerkmale und Schulische Basiskenntnisse des Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife

<p>Merkmalsbereich Psychologische Leistungsmerkmale</p>	<p>Merkmal Sprachbeherrschung</p>	<p>Beschreibung „Fähigkeit, mündlich und schriftlich formulierte Sachverhalte zu verstehen, und die Fähigkeit, Sachverhalte mündlich und schriftlich verständlich wiederzugeben.“ (BA, 2006, S. 31)</p>	<p>Obligatorische Kriterien, die zum Ausbildungseintritt erfüllt sein müssen „Dem psychologischen Leistungsmerkmal ‚Sprachbeherrschung‘ als Voraussetzung für Ausbildungsreife sind jene Indikatoren/Kriterien zuzuordnen, die für die schulischen Basiskenntnisse *(Recht)Schreiben, ‚Lesen‘ sowie ‚Sprechen und Zuhören‘ verlangt werden.“ (BA, 2006, S. 31)</p>
<p>Eigene Darstellung mit entnommenen Inhalten aus BA, 2006, S. 31.</p>			
<p>Merkmalsbereich Schulische Basiskenntnisse</p>	<p>Merkmale (Recht)Schreiben</p>	<p>Beschreibung „Die Jugendlichen können einfache Texte fehlerfrei schreiben und verständlich formulieren.“ (BA, 2006, S. 22)</p>	<p>Obligatorische Kriterien, die zum Ausbildungseintritt erfüllt sein müssen „Sie/er schreibt Texte in lesbarer handschriftlicher Form.“ (BA, 2006, S. 22) „Sie/er kennt die Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung und kann sie anwenden.“ (ebd.) „Sie/er kann formalisierte Texte verfassen: z. B. Brief, Lebenslauf, Bewerbungsanschreiben, Ausfüllen von Formularen.“ (ebd.)</p>
<p>Lesen – mit Texten und Medien umgehen</p>	<p>Lesen – mit Texten und Medien umgehen</p>	<p>„Die Jugendlichen können Texte lesen und verstehen.“ (BA, 2006, S. 24)</p>	<p>„Sie/er kann Wortbedeutungen klären.“ (BA, 2006, S. 24) „Sie/er kann die zentrale Aussage eines Textes erfassen und Informationen zielgerichtet entnehmen.“ (ebd.)</p>
<p>Sprechen (mündliches Ausdrucksvermögen) und Zuhören (Gesprochenes verstehen)</p>	<p>Sprechen (mündliches Ausdrucksvermögen) und Zuhören (Gesprochenes verstehen)</p>	<p>„Die Jugendlichen können sich in deutscher Sprache verständlich und adressatengerecht ausdrücken und mündliche Aussagen verstehen.“ (BA, 2006, S. 26)</p>	<p>„Sie/er kann sich verständlich in der Standardsprache Deutsch äußern.“ (BA, 2006, S. 26) „Sie/er verfügt über einen für das Bewältigen von Alltagssituationen angemessenen Wortschatz.“ (ebd.)</p>
<p>Eigene Darstellung mit entnommenen Inhalten aus BA, 2006, S. 22ff.</p>			

Anhang 2 Tabellarische Übersichten zur Aufschlüsselung der linguistischen Kompetenz, der soziolinguistischen Kompetenz und der pragmatischen Kompetenz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens

Linguistische Kompetenz						
Lexikalische Kompetenz	Wortschatzspektrum	Grammatische Kompetenz	Semantische Kompetenz	Phonologische Kompetenz	Orthographische Kompetenz	Orthoepische Kompetenz
„Verfügt über einen großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise [...] Arbeiten [...]“ (GER, 2001, S. 112)	Wortschatzbeherrschung „Zeigt eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken oder wenig vertraute Themen und Situationen zu bezeichnen.“ (GER, 2001, S. 113)	Mindestens: „Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt anwenden.“ (Europarat, 2001, S. 114)	Keine genaue Definition für einzelne Sprachniveaus	„Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.“ (Europarat, 2001, S. 117)	Keine genaue Definition für einzelne Sprachniveaus	„Kann zusammenhängend schreiben, die Texte sind durchgängig verständlich, Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass man sie meistens verstehen kann.“ (Europarat, 2001, S. 118)
Linguistische Kompetenz Sprachniveau B1:						
Mindestens: Der Sprecher verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zureichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um unvorhersagbare Situationen zu beschreiben, die wichtigsten Aspekte eines Gedankens oder eines Problems mit hinreichender Genauigkeit zu erklären und eigene Überlegungen zu kulturellen Themen [...] auszudrücken.“ (Europarat, 2001, S. 111)						
Maximal: Der Sprecher verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um unvorhersagbare Situationen zu beschreiben, die wichtigsten Aspekte eines Gedankens oder eines Problems mit hinreichender Genauigkeit zu erklären und eigene Überlegungen zu kulturellen Themen [...] auszudrücken.“ (Europarat, 2001, S. 111)						
Eigene Darstellung mit entnommenen Inhalten aus GER, 2001, S. 111ff.						

Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen		Soziolinguistische Kompetenz	
(vgl. Europarat, 2001, S. 119) Soziolinguistische Angemessenheit Sprachniveau B1:	Höflichkeitskonventionen	Registerunterschiede	Varietäten
	(bspw. angemessene Auswahl von Anredeformeln)	Zitate und sprichwörtliche Redensarten (bspw. angemessene Verwendung fester Redewendungen am Arbeitsplatz) (vgl. Europarat, 2001, S. 119)	(bspw. Unterscheidung von neutralen und formellen Registern) (Europarat, 2001, S. 120)

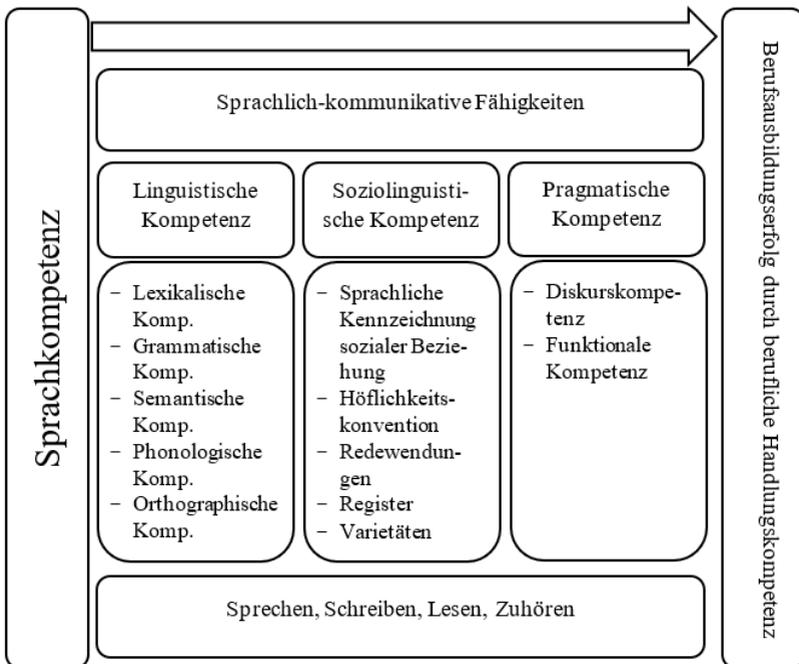
Der Sprecher „kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem er/sie die dafür gebräuchlichsten Redemittel und ein neutrales Register benutzt. Ist sich der wichtigsten Höflichkeitskonventionen bewusst und handelt entsprechend. Ist sich der wichtigsten Unterschiede zwischen Sitten und Gebräuchen, den Einstellungen, Werten und Überzeugungen in der betreffenden Gesellschaft und in seiner eigenen bewusst und achtet auch entsprechende Signale.“ (Europarat, 2001, S. 122)

Eigene Darstellung mit entnommenen Inhalten aus Europarat, 2001, S. 119ff.

Flexibilität		Pragmatische Kompetenz	
(Europarat, 2001, S. 124)	Sprecherwechsel	Kohärenz und Kohäsion	Funktionale Kompetenz
	(Kann ein einfaches, direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden.“ (Europarat, 2001, S. 124)	„Kann eine Reihe kurzer und einfacher Einzelelemente zu einer linearen, zusammenhängenden Äußerung verbinden.“	Mikrofunktion Flüssigkeit (mündlich) Mindestens: „Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er/sie deutliche Pausen macht, um die Äußerung grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn er/sie länger frei spricht.“ (Europarat, 2001, S. 129)
(Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel flexibel einsetzen, um viel von dem, was er/sie sagen möchte, auszudrücken.“ (Europarat, 2001, S. 124)	Themenentwicklung	„Kann recht flüssig unkomplizierte Geschichten oder Beschreibungen wiedergeben, indem er/sie die einzelnen Punkte linear aneinander reiht [].“ (Europarat, 2001, S. 125)	Genauigkeit Mindestens: „Kann einfache Informationen von unmittelbarer Bedeutung wiedergeben und deutlich machen, welcher Punkt für ihn/sie am wichtigsten ist. Kann das Wesentliche von dem, was er/sie sagen möchte, verständlich ausdrücken.“ (Europarat, 2001, S. 129)

Eigene Darstellung mit entnommenen Inhalten aus Europarat, 2001, S. 124ff.

Anhang 3 Abbildung zur notwendigen Sprachkompetenz in niveauneutraler Darstellung für den Berufsausbildungsabschluss



Eigene Darstellung.

Einführung¹⁰

- Dank für die Teilnahmebereitschaft
- Vorstellung (Person und Projekt): Lea Bartsch, Universität Osnabrück, Masterarbeit zu Unterstützungsmaßnahmen für Geflüchtete in der dualen Ausbildung, Durchführung von Interviews
- Vorgehen: Gespräch ca. 45 Minuten (+/- 15 Minuten)
- ggf. auf Notizen während des Interviews hinweisen
- Fragen des Interviewpartners

>>> AUFNAHME STARTEN!

- Vertraulichkeit und Datenschutz: Audioaufnahme (Gerät zeigen!), vertrauliche Behandlung aller Daten, alle persönlichen Daten werden

¹⁰ Hinweise zur Einführung modifiziert entnommen aus Lamnek, Krell, 2016b, S.1

anonymisiert und pseudonymisiert, Transkription, **mündliches Einverständnis einholen**

Interviewleitfaden

Frage	Leitfragen (Erzählaufröderung)	Check – Wurde des erwöhnt? Memo für mögliche Nachfragen – nur stellen, wenn nicht von allein angesprochen.	Konkrete Frage – an passender Stelle in dieser Formulierung stellen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
1	<p>Themenblock I: Relevanz von und Effektivität von Sprachfördermaßnahmen</p> <p>Wie wichtig erscheinen Ihnen Deutschkenntnisse von Geflüchteten für die duale Ausbildung? Erzählen Sie einfach mal.</p>			<p>→ Nonverbale Aufrechterhaltung.</p> <p>→ Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?</p> <p>→ Haben Sie dazu ein Beispiel?</p> <p>→ Wie ist das mit ...?</p> <p>→ Spielt hier ... eine Rolle?</p> <p>→ Pausen aushalten!</p>
2	<p>Für wie wichtig erachten Sie in diesem Kontext die Unterstützung durch Sprachfördermaßnahmen für Geflüchtete in der dualen Ausbildung?</p>			
3	<p>Welche Sprachfördermaßnahmen erscheinen Ihnen für Geflüchtete geeignet und warum?</p>	<p>→ Organisation</p> <p>→ Wie hoch ist das sprachliche Niveau? (Alltag- vs. Bildungs-/Fachsprache)</p> <p>→ Welche Rolle spielt dabei das Lehrpersonal? (Qualifizierung)</p> <p>→ Was sind Ihre Angebote für Sprachfördermaßnahmen?</p>	<p>→ Gibt es etwas, dass Ihnen bei bestehenden Sprachfördermaßnahmen fehlt?</p> <p>→ Wissen Sie von Geflüchteten in einer dualen Ausbildung, denen die Teilnahme an einer Sprachfördermaßnahme verwehrt wurde? Was war der Grund dafür?</p>	
4	<p>Inwiefern empfinden Sie die Sprachfördermaßnahmen als ausreichend, damit Geflüchteten ein Ausbildungsabschluss gelingt?</p>	<p>→ Welche Gründe gibt es bei denen, die dennoch scheitern?</p>	<p>→ Inwiefern gelingt es den geflüchteten Auszubildenden, ihr Wissen in Prüfungssituationen ausreichend anzuwenden?</p> <p>→ Gibt es abgesehen von Sprachfördermaßnahmen weitere Unterstützungsmaßnahmen, die Sie sich vorstellen könnten?</p>	

Themenblock II: Wahrnehmung von Sprachfördermaßnahmen		
5	<p>Wie nehmen Sie die Haltung von Betrieben gegenüber der Teilnahme Geflüchteter an Sprachfördermaßnahmen wahr?</p> <p>-----</p> <p>Wie nehmen Sie die Haltung von Schulen gegenüber der Teilnahme Geflüchteter an Sprachfördermaßnahmen wahr?</p>	<p>→ Negativ: Sprachfördermaßnahmen reichen nicht aus, Mitarbeiter können Bedarf nicht einschätzen, zusätzliche Belastung</p> <p>→ Positiv: Sprache wird besser</p>
6		<p>→ Nonverbale Aufrechterhaltung.</p> <p>→ Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?</p> <p>→ Haben Sie dazu ein Beispiel?</p> <p>→ Wie ist das mit ...?</p> <p>→ Spielt hier ... eine Rolle?</p> <p>→ Pausen anhalten!</p>

Überleitung: Nun ist es ja so, dass nicht nur Geflüchtete in der dualen Ausbildung vor sprachliche Herausforderungen gestellt werden.

7	<p>Themenblock III: Wissen und Haltung zum Nachteilsausgleich</p> <p>Für lernbeeinträchtigte Auszubildende bzw. Auszubildende mit Behinderung ist es möglich, einen Nachteilsausgleich in Prüfungssituationen zu bekommen. Wie schätzen Sie das Wissen von Lehrkräften und Prüfern in Bezug auf den Nachteilsausgleich ein?</p>	<p>→ Häufigkeit des Nachteilsausgleichs → (falsche) Wahrnehmung: Leichtere Prüfungen, bessere Noten</p>	<p>→ Inwiefern glauben Sie, dass mehr Informationen oder Schulungen zum Nachteilsausgleich notwendig sind?</p>	<p>→ Nonverbale Aufrechterhaltung. → Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen? → Haben Sie dazu ein Beispiel? → Wie ist das mit ...? → Spielt hier ... eine Rolle? → Pausen aushalten!</p>
8	<p>Welche Vor- und Nachteile sehen Sie in einer potenziellen Öffnung des Nachteilsausgleichs für Geflüchtete?</p>	<p>→ Nachteile: → Bestehen der Ausbildung aber nicht im Arbeitsalltag → Diskriminierungsstendenz könnte zunehmen → Vorteile: → Zusätzliche Unterstützung durch bspw. Textoptimierung</p>	<p>→ Inwiefern könnte es ein Problem für behinderte Personen sein, wenn Geflüchteten Inklusionsmaßnahmen zugänglich gemacht werden? Falls Nachteilsausgleich abgelehnt wird → Können Sie Ihre Perspektive weiter ausführen? → Welche Alternativen könnte es abgesehen vom Nachteilsausgleich geben, um Geflüchtete bei ihrem Berufsausbildungsabschluss zu stärken?</p>	
			<p>→ Ggf.: Welche Unterstützung wünschen Sie sich stattdessen für Ihre Position? → <i>Gespräch aufrechterhalten! Dann zu Frage 10 übergehen.</i></p>	

	<p>Themenblock IV: Ausgestaltung des Nachteilsausgleich für Geflüchtete</p> <p>Wie sollte der Nachteilsausgleich für Geflüchtete praktisch umgesetzt werden?</p>	<p>→ Wer sollte für die praktische Umsetzung verantwortlich sein?</p> <p>→ Was erscheint Ihrer Meinung nach passender: Eine Einzelfallprüfung, bei der die Unterstützung individuell festgelegt wird oder eine bestimmte pauschale Unterstützungsmaßnahme, die für alle gleich ist?</p> <p>→ Für welche Bereiche sollte der Nachteilsausgleich für Geflüchtete gewährt werden? (nur sprachliche oder auch andere?)</p> <p>→ Inwiefern sollte der Nachteilsausgleich zwingend für die betriebliche und die schulische Seite gelten?</p> <p>→ Haben Sie eine Idee, wie Betriebe und Schulen bei der Umsetzung unterstützt werden könnten?</p>	<p>→ Nonverbale Aufrechterhaltung.</p> <p>→ Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?</p> <p>→ Haben Sie dazu ein Beispiel?</p> <p>→ Wie ist das mit ...?</p> <p>→ Spielt hier ... eine Rolle?</p> <p>→ Pausen aushalten!</p>
--	---	---	---

	<p>Themenblock V: Abschlussfrage</p> <p>Haben Sie noch Anmerkungen, die Sie in Bezug auf die besprochene Thematik gerne anbringen möchten?</p>		<p>→ Nonverbale Aufrechterhaltung.</p> <p>→ Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?</p> <p>→ Haben Sie dazu ein Beispiel?</p> <p>→ Wie ist das mit ...?</p> <p>→ Spielt hier ... eine Rolle?</p> <p>→ Pausen aushalten!</p>
--	---	--	---

Abschluss¹¹

- Dank für Auskunft- und Teilnahmebereitschaft
- >>> **AUFNAHME STOPPEN!**
- Einwilligungserklärung unterschreiben (zwei Exemplare)
- Evtl. Fragen nach weiteren Interviewpartnern

¹¹ Hinweise zum Abschluss modifiziert entnommen aus Lamnek, Krell, 2016b, S. 4

Modifikation des Themenblocks 1 des Interviewleitfadens für den **Interviewpartner der Bundesagentur für Arbeit**

Interviewleitfaden

Frage	Leitfragen (Erzählauflforderung)	Check – Wurde des erwähnt? Memo für mögliche Nachfragen – nur stellen, wenn nicht von allein angesprochen.	Konkrete Frage – an passender Stelle in dieser Formulierung stellen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
1	<p>Themenblock I: Relevanz und Effektivität von Sprachfördermaßnahmen</p> <p>Wie wichtig erscheinen Ihnen Deutschkenntnisse von Geflüchteten für die duale Ausbildung? Erzählen Sie einfach mal.</p> <p>Für wie wichtig erachten Sie in diesem Kontext die Unterstützung durch Sprachfördermaßnahmen für Geflüchtete in der dualen Ausbildung?</p>			
2				<p>→ Nonverbale Aufrechterhaltung.</p> <p>→ Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?</p> <p>→ Haben Sie dazu ein Beispiel?</p>
3	<p>Welche Sprachfördermaßnahmen erscheinen Ihnen für Geflüchtete geeignet und warum?</p>	<p>→ Organisation</p> <p>→ Wie hoch ist das sprachliche Niveau? (Alltag- vs. Bildungs-/Fachsprache)</p> <p>→ Welche Rolle spielt dabei das Lehrpersonal? (Qualifizierung)</p> <p>→ Was sind Ihre Angebote für Sprachfördermaßnahmen?</p>	<p>→ Gibt es etwas, das Ihnen bei bestehenden Sprachfördermaßnahmen fehlt?</p> <p>→ Wissen Sie von Geflüchteten in einer dualen Ausbildung, denen die Teilnahme an einer Sprachfördermaßnahme verwehrt wurde? Was war der Grund dafür?</p>	<p>→ Wie ist das mit ...?</p> <p>→ Spielt hier ... eine Rolle?</p> <p>→ Pausen aushalten!</p>

			verwehrt wurde? Was war der Grund dafür?	
	<p>Im Rahmen der Assistieren Ausbildung und der Ausbildungsbegleitenden Hilfen kann eine Sprachförderung in Anspruch genommen werden. Was können Sie zu der organisatorischen und inhaltlichen Ausgestaltung erzählen?</p>	<p>→ Teilnahmevoraussetzungen (Stichwort: Jugendliche) → An welchen Inhalten lernen die Teilnehmer? (Alltagsprachlich/Bildungssprachlich) → Wie werden die Kurse zusammengestellt?</p>	<p>→ Werden vor Beginn und während der Sprachförderung Sprachmittelaufstellungen durchgeführt? (Falls ja mit welchem Instrument) → Werden in den Sprachfördermaßnahmen verschiedene Kompetenzbereiche abgedeckt? (Sprechen, Lesen, Schreiben) Wie nehmen Geflüchtete diese Angebote an? (zusätzliche Belastung?)</p>	
4				
	<p>Inwiefern empfinden Sie die Sprachfördermaßnahmen als ausreichend, damit den Geflüchteten ein Ausbildungsabschluss gelingt?</p>	<p>→ Welche Gründe gibt es bei denen, die dennoch scheitern?</p>	<p>→ Wie gelbt sind die geflüchteten Auszubildenden darin, ihr Wissen in Prüfungssituation ausreichend anzuwenden? → Welche zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen könnten Sie sich vorstellen?</p>	
5				

Modifizierungshinweis: Themenblock 1 wurde um Frage 3 erweitert. Die Fragestellung 4 wurde dementsprechend angepasst.

Modifizierungshinweis: Themenblock 1 wurde um Frage 3 erweitert. Die Fragestellung 4 wurde dementsprechend angepasst.