

**Integrations- und Lernförderlichkeit
von Übergangsmaßnahmen
für neu Zugewanderte
an der Schwelle von der Schule in den Beruf**

Eine Untersuchung am Beispiel
bayerischer Berufsintegrationsklassen

Hannes Reinke



Otto-Friedrich-Universität Bamberg

**Integrations- und Lernförderlichkeit
von Übergangsmaßnahmen für neu Zugewanderte
an der Schwelle von der Schule in den Beruf**

—

**Eine Untersuchung am Beispiel
bayerischer Berufsintegrationsklassen**

Hannes Reinke

Bamberg, 2022

Diese Veröffentlichung lag dem Promotionsausschuss der Fakultät für
Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Universität Bamberg als Dissertation vor.

Erstgutachter: Prof. Dr. Karin Heinrichs
Zweitgutachter: Prof. Dr. Manuel Förster
Beisitzer: Prof. Dr. Olaf Struck

Tag der mündlichen Prüfung: 13.07.2022

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem
(FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar.

URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-550072
DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-55007>

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Umschlagmotiv: „gdtography“ <https://www.pexels.com>;



Inhaltsverzeichnis

Teil 1: Rahmenschrift	1
1. Einleitung und Problemstellung.....	1
1.1 Ausgangslage und Problemzusammenhang.....	1
1.2 Berufsorientierung als lebenszeitliche Entwicklungsaufgabe.....	6
1.3 Neu zugewanderte Jugendliche am Übergang von der Schule in den Beruf.....	10
1.4 Förderung neu Zugewanderter am Übergang von der Schule in den Beruf.....	12
1.5 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen.....	16
1.6 Ablauf und Ebenen der Betrachtungen der vorliegenden Arbeit.....	19
2. Begriffsbestimmungen zur Integration von Zugewanderten.....	22
2.1 Fundierung des Integrationsverständnisses der Arbeit.....	22
2.2 Integrationsförderung durch Bildungs- und Arbeitsmarkteteiligung.....	24
3. Junge neu Zugewanderte als Zielgruppe bildungspolitischer Anstrengungen.....	25
4. Maßnahmen im Kontext des Übergangssystems für junge neu Zugewanderte.....	31
4.1 Allgemeine Bemerkungen zum Übergangssystem.....	32
4.2 Einführung schulischer Bildungsgänge für neu Zugewanderte.....	35
4.3 Betriebspraktika im Kontext der Beschulung von neu Zugewanderten.....	39
5. Einzelbeiträge im Rahmen der vorliegenden Arbeit.....	44
5.1 Darstellung der Einzelbeiträge und Forschungsfragen.....	44
5.2 Studie 1: Tagebuchstudie zum Erleben im Praktikum aus Sicht von jungen neu Zugewanderten.....	49
5.2.1 Darstellung der Anlage und Ergebnisse der Primäranalyse.....	49
5.2.2 Darstellung einer Erweiterung durch Sekundäranalyse.....	52
5.2.3 Zusammenfassung zu Studie 1.....	53
5.3 Studie 2: Interviewstudie zur berufsbezogenen Exploration in Praktika aus Sicht von jungen neu Zugewanderten.....	54
5.4 Studie 3: Befragung zur Implementierung der BIK aus Sicht von Lehrkräften und Sozialpädagogen.....	58
6. Schlussbetrachtungen und Beitrag der Arbeit.....	62
6.1 Synthese und Ergebnisse der Arbeit.....	63
6.2 Limitationen und Ausblick.....	67
Literatur.....	72

Teil 2: Originalbeiträge	86
1. Studie 1: Tagebuchstudie zum Erleben im Praktikum aus Sicht von jungen neu Zugewanderten...	87
1.1 Primäranalyse: Analyse lern- und entwicklungsförderlicher Gestaltungsbedingungen in Praktika	87
1.2 Sekundäranalyse: Betriebliche Orientierungspraktika und die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse	106
2. Studie 2: Interviewstudie zur berufsbezogenen Exploration junger neu Zugewanderter in Praktika.....	117
3. Studie 3: Befragung zur Implementierung der BIK aus Sicht von Lehrkräften und Sozialpädagogen.....	132

Teil 1: Rahmenschrift

„In einer Fachklasse hat der Lehrer die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Amateuren bei Nebel durch unwegsames Gelände in nordsüdlicher Richtung zu führen und zwar so, dass alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen.“

(Aussage einer Lehrkraft zu den Anforderungen in BIK)

1. Einleitung und Problemstellung

1.1 Ausgangslage und Problemzusammenhang

In den letzten Jahren ist Migration für viele Länder zu einem gesellschaftlich, politisch und ökonomisch bedeutsamen Thema geworden. Nach Hochrechnungen der Internationalen Migrationsorganisation (IOM) waren allein im Jahr 2019 272 Millionen Menschen weltweit Migranten (IOM, 2020). Darunter fallen auch Menschen, die sich aufgrund von Krieg, Vertreibung oder Verfolgung außerhalb ihres Herkunftslandes aufhalten oder auf der Flucht sind. Aufgrund seiner geografischen Lage, der politischen und wirtschaftlichen Stabilität und Sicherheit sowie des Lebensstandards ist Europa zu einem der wichtigsten Ziele für Migranten geworden (IOM, 2020). In den letzten Jahren stellten die Fluchtmigration und Suche nach Asyl einen Hauptgrund für Einwanderung in Europa dar. Zwischen 2015 und 2020 wurden in der Europäischen Union (EU) insgesamt etwa 4,6 Millionen Asylerstanträge gestellt, davon mehr als ein Drittel in Deutschland, was dem größten Anteil im europäischen Vergleich entspricht (EMN, 2020). Ihren Höhepunkt erreichte die Zuwanderung nach Deutschland in den Jahren 2015 und 2016, in denen allein 441.899 (im Jahr 2015) und 722.370 (im Jahr 2016) Asylerstanträge gestellt wurden (BAMF, 2020)¹. Somit stellt die Migrationsbewegung seit 2015 die größte der bundesdeutschen Geschichte dar (Brücker, Rother & Schupp, 2017). Mit der Zuwanderung verbunden sind im gesellschaftlichen und politischen, aber auch wissenschaftlichen Diskurs in aufnehmenden Ländern stets auch Fragen nach dem Umgang mit neu Zugewanderten. Das betrifft aufenthaltsrechtliche Bestimmungen, aber auch – im Falle einer längeren Bleibeperspektive – die Integration neu Zugewanderter. Beide der genannten Aspekte fordern aufnehmende Gesellschaften heraus, neu zugewanderte Menschen während der Zeit ihres Aufenthalts angemessen zu versorgen und zu ihnen Zugang zu wichtigen sozialen Bereichen, wie dem Bildungs- und Beschäftigungssystem, zu ermöglichen. Der Zugang zu diesen Bereichen ist jedoch oft mit rechtlichen (bspw. in Deutschland geregelt durch die Aufenthalts- und Ausländergesetzgebung) und strukturellen (bspw. bezogen auf die Verfügbarkeit von Maßnahmen zur Unterstützung der Integration in das Bildungs- und Beschäftigungssystem) Hürden verbunden. In einem ersten Schritt

¹ Hier noch nicht eingerechnet ist die Zuwanderung abseits von Schutzgründen, wie bspw. die europäische Binnenmigration aus andern EU-Mitgliedsstaaten.

soll eine begriffliche Bestimmung von neu Zugewanderten im Kontext der vorliegenden Arbeit vorgenommen werden. Mit Blick auf den Aspekt der gesellschaftlichen Teilhabe wird alsdann die Frage nach der Integration und Möglichkeiten ihrer Förderung einfürend aufgegriffen.

Der vielfach allgemein genutzte Begriff des Migranten umfasst weder eine Spezifikation der Gründe der Migration noch der rechtlichen Titel der Zugewanderten oder der bisherigen Dauer des Aufenthalts in einem Aufnahmeland (u. a. Chen, 2008; Düvell, 2006; IOM, 2020). Häufig verschwimmen im aktuellen Diskurs die begrifflichen und damit verbundenen rechtlichen Kategorien um Migration, Asyl und Flucht. Als eine Folge dieser uneindeutigen begrifflichen Gemengelage um Menschen mit Migrationshintergrund scheint eine klare Trennung der Begriffe Migrant, Asylsuchender und Flüchtling kaum noch möglich und eine Einstufung der Menschen entlang dieser begrifflichen Kategorien allein hinsichtlich ihrer Herkunft und ihres Migrationsgrunds nicht mehr gerechtfertigt (Crawley & Skleparis, 2018). Vielmehr muss von einer Verschränkung verschiedener Gründe für die Migration oder Flucht sowie einer zeitlichen Komponente ausgegangen werden, die eine Migrations- oder Fluchtentscheidung beeinflussen (ebd.; Heckhausen, 2015; Nesterko & Glaesmer, 2017). Der Versuch der Zuordnung von Menschen zu festen Kategorien wie ‚Migrant‘ oder ‚Flüchtling‘ wird damit zunehmend diffus, wodurch auch die Frage der (rechtlichen) Legitimität des Aufenthalts der Menschen in einem anderen Land als dem Herkunftsland sowie auch des Gesuches um einen rechtlichen Titel (bspw. Schutzstatus) auf politischer Ebene immer wieder neu gestellt wird. Mit der Einstufung von Menschen in eine begriffliche Kategorie verbunden sind häufig auch rechtliche Zugangswege zu gesellschaftlichen Bereichen wie dem Bildungs- oder Beschäftigungssystem. Um Aussagen und Bewertungen über Migrationsgründe, rechtliche Titel und Status sowie gruppenbezogene Sonderrechte oder die Legitimität des Aufenthalts bestimmter Gruppen gegenüber anderen zu vermeiden, wird in der vorliegenden Arbeit von *neu Zugewanderten* gesprochen. Nach dem Verständnis in dieser Arbeit schließt dieser Begriff auch Asylsuchende und Flüchtlinge ein. Diese Subgruppen werden im weiteren Verlauf von besonderer Relevanz sein.

Die Charakteristika der nach Deutschland neu zugewanderten Personen sind mit Blick auf das Alter, den sozio-ökonomischen und Bildungshintergrund als heterogen einzuschätzen. Besonders bezogen auf das Alter wird jedoch ersichtlich, dass vorwiegend junge Menschen zugewandert sind. Zwischen 2015 und 2020 waren durchschnittlich 44 % der neu Zugewanderten minderjährig und 62 % unter 25 Jahre alt, fast ein Viertel (23 %) war im Alter zwischen 16 und 25 Jahren. Der Anteil der Personen in den Altersgruppen variiert in den beschriebenen Jahren. So ist der Anteil der unter 16-jährigen in den betrachteten Jahren von etwa 26 % (2015) auf rund 50 % (2020) angestiegen, wohingegen der Anteil der 16-25-jährigen im gleichen Zeitraum von etwa 29 % auf 17,5 % gesunken ist (eigene Berechnungen auf Basis von BAMF, 2016-2021). Für die berufliche Bildung ist insbesondere die Gruppe 16-25-jährigen (folgend als junge neu Zugewanderte bezeichnet) eine bildungspolitisch relevante Gruppe, da sie altersbezogen oft keinen Zugang mehr zu allgemeinbildenden Bildungsgängen in der Sekundarstufe haben und vielmehr am Übergang in die Erwerbstätigkeit respektive in eine Ausbildung stehen (BIBB 2017; Brücker, Rother & Schupp, 2017; Maué, Schumann & Diehl, 2018). Da es diesen Personen jedoch oft

an den nötigen schulischen Zugangsvoraussetzungen und sprachlichen Fähigkeiten zur Teilhabe am sozialen und wirtschaftlichen Leben in den aufnehmenden Gesellschaften mangelt, sind sie im Kontext des deutschen Bildungssystems eine originäre Zielgruppe des beruflichen Übergangssystems und berufsvorbereitender Maßnahmen. Im Zuge der gestiegenen Zuwanderung insbesondere zwischen 2015 und 2018 hatten die Maßnahmen im Übergangssystem einen starken Zuwachs zu verzeichnen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; 2020; Euler & Severing, 2016; SVR, 2017).

Aufgrund geltender rechtlicher Bestimmungen unterliegen junge neu Zugewanderte bis zum Alter von 21 Jahren, in Ausnahmefällen sogar bis 25, der Schulpflicht (für europäisches Recht siehe EU-Direktive 2013/33/EU; für Adaption in deutsches Recht bspw. in Bayern § 35 BayEUG). Gemäß der EU-Richtlinie 2013/33/EU (Art. 14) sollen die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union Minderjährigen und jungen Erwachsenen den Zugang zum Bildungssystem und zur Sekundarbildung ermöglichen, um ihre Integration zu erleichtern. Die Umsetzung dieser Richtlinie stellte für die Bildungssysteme in den europäischen Mitgliedsstaaten teilweise bis heute eine Herausforderung dar, da es an adäquaten und ausreichenden Bildungsangeboten mangelte oder diese weiterhin nicht verfügbar sind und die notwendigen Ressourcen erst aufgebaut werden mussten bzw. müssen. Zwar werden mittlerweile gerade Kinder von neu Zugewanderten meist rasch in die nationalen Bildungsgänge eingegliedert (OECD, 2006a), jedoch bestehen für junge neu Zugewanderte am Übergang von der Schule in den Beruf oft keine direkten Einstiegsmöglichkeiten in schulische Bildungsgänge (EMN, 2020; Martín et al., 2016). Darüber hinaus ist nur wenig darüber bekannt, wie Bildungssysteme, Schulen und Lehrkräfte mit der neuen Situation und der Zielgruppe umgehen (Braun & Lex, 2016; Riedl & Simml, 2019).

Aus einer *organisationalen* Perspektive (Systemsicht; zsf. dazu u. a. Beushausen, 2009; Schwengler, 2008) kann die Herausforderung der Umsetzung oben genannter Richtlinie damit erklärt werden, dass die stark angestiegene Zuwanderung für aufnehmende Gesellschaften und Systeme einen externen Schock darstellte (Reinke & Kärner, 2020) – obgleich sich aus der Migration positive Effekte für die aufnehmenden Länder ergeben können und Migration für Gesellschaft und Arbeitsmarkt als Potenzial gesehen werden kann (Baethge & Seeber, 2016). Da geeignete Fördermechanismen häufig nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung standen (Anderson, Erikson & Scocco, 2019; EMN, 2020; Euler & Severing, 2016; Sullivan & Simonson, 2016), mussten als Reaktion auf die Zuwanderung Anpassungen der institutionellen Strukturen in Arbeitsmarkt, Bildungs- und Sozialsystemen sowie rechtlicher Rahmenbedingungen vorgenommen werden. Diese Anpassungen erforderten gleichermaßen ein Problembewusstsein relevanter Akteure auf operativer und Steuerungsebene wie auch organisationale Flexibilität und Adaptionfähigkeit (ausführlich dazu Reinke & Kärner, 2020). Beispielsweise standen in Deutschland insbesondere für junge neu Zugewanderte am Übergang von der Schule in den Beruf kaum adäquate Bildungsgänge zur Verfügung. Sofern doch zielgruppenspezifische Bildungsgänge vorhanden waren, verfügten sie personell, räumlich und finanziell oft nicht über die für die Menge an zu beschulenden Personen notwendige Ausstattung oder über notwendige curriculare Bezugsrahmen in Form von

Lehrplänen oder Unterrichtsmaterialien (Denneborg, 2016; Euler & Severing, 2016; Heinrichs, Kärner, Ziegler, Feldmann, Reinke & Neubauer, 2016; Heinrichs, Reinke & Feldmann, 2018; SVR, 2017).

Daneben stellen *individuelle* Eigenschaften der neu Zugewanderten sowie deren Lernvoraussetzungen eine Herausforderung für die Maßnahmenentwicklung, Betreuung und Unterrichtsgestaltung dar. Aufgrund ihrer Migrations- und Fluchtbiografien verfügen die betreffenden Personen oft über keine kohärente Bildungsbiografie und nur geringe schulische oder berufliche Qualifikationen. Integrationsprozesse junger neu Zugewanderter können zudem aufgrund von durch Migrationserfahrungen beeinträchtigten Entwicklungsständen (Friederichs, 2016; King & Koller, 2009) erschwert werden. Neben den Migrationserfahrungen kann auch die Sozialisation der jungen neu Zugewanderten in ihren Herkunftsländern eine Hürde darstellen, da diese Länder hinsichtlich der kulturellen Prägung sowie der institutionellen Struktur von beispielsweise dem Bildungs- und Beschäftigungssystem oft große Unterschiede zu aufnehmenden Ländern wie Deutschland aufweisen. Für junge neu Zugewanderte können diese Unterschiede gerade deswegen bedeutsam werden, da sie hierzulande ihrer Altersstruktur entsprechend an der Schwelle von der Schule in den Beruf stehen. Sie müssen sich folglich möglichst gleichzeitig im Bildungs- und Beschäftigungssystem orientieren und sich schnell übergangsbezogene Fähigkeiten aneignen. Da den Jugendlichen und jungen Erwachsenen jedoch häufig relevante Informationen über das (Berufs-)Bildungssystem, die verschiedenen beruflichen Optionen, das Berufskonzept allgemein und Wissen über kulturelle Praktiken fehlen (dazu u. a. Becker 2010; Euler & Severing, 2016; Maué, Schumann & Diehl, 2018; Relikowski, Yilmaz & Blossfeld, 2012; Salikutluk, 2013), benötigen sie Unterstützung und Nachqualifizierung, um den Übergang an der Schwelle zum Beruf meistern zu können. Als Beleg für die Notwendigkeit einer Heranführung an die Institutionen und Strukturen des Bildungs- und Beschäftigungssystems in Deutschland kann angeführt werden, dass keines der Hauptherkunftsländer von neu Zugewanderten seit 2015 (bspw. Syrien, Afghanistan, Irak, Iran und Eritrea) über ein mit dem deutschen System vergleichbares Bildungssystem verfügt – sowohl im allgemein- als auch dem berufsbildenden Bereich (Euler & Severing, 2016; SVR, 2017). Bezogen auf die individuellen Bildungsbiografien kann festgehalten werden, dass von den 2015 und 2016 neu zugewanderten Personen etwa 39 % keinen Schulabschluss im Herkunftsland erlangt und mindestens 13 % gar keine Schule besucht haben (Brücker, Rother & Schupp, 2017). Somit erwachsen für die neu Zugewanderten mitunter erhebliche Qualifikationsbedarfe, die oft weit über Sprachfähigkeit und kulturelle Vertrautheit hinausgehen und auch schulische Basiskompetenzen umfassen (dazu u.a. BIBB, 2017; Brücker, Rother & Schupp, 2017; Maué, Diehl & Schumann, 2021). Diese Qualifikationsbedarfe gilt es zu adressieren, um eine Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen Leben und am Arbeitsmarkt zu ermöglichen, was als eine Grundvoraussetzung für die Integration verstanden werden kann (Ager & Strang, 2008).

Eine der zentralen Aufgaben aufnehmender Gesellschaften besteht darin, Integration zu ermöglichen (Becker, 2011; BIBB, 2017). Das in diesem und anderen Kontexten genutzte Verständnis von Integration ist ausgesprochen vielfältig und oft nicht klar umrissen, was insbesondere vor dem Hintergrund der

Konjunktur von Begriffspaaren wie „*erfolgreicher*“ oder auch „*nachhaltiger*“ Integration als problematisch zu betrachten ist (u. a. Castles, Korac, Vasta, & Vertovec, 2003; Phillimore, 2011; 2020). In einer eher ganzheitlichen und interdisziplinären Begriffsannäherung kann Integration als die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben verstanden werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Diese Betrachtung hängt eng mit dem Verständnis zusammen, Integration als einen zweiseitigen Prozess der gegenseitigen Anerkennung von Rechten und Pflichten zu betrachten (Entzinger & Biezeveld, 2003), wobei sich Zugewanderte als Teil ihrer eigenen Gruppe und deren kulturellen Praktiken fühlen können und zudem Kontakte mit der aufnehmenden Gesellschaft eingehen, deren Praktiken anerkennen oder auch übernehmen (Berry, 1997). Während die Aufnahmegesellschaft aus einer *organisationalen* Sicht Strukturen bereitstellen muss, die Zuwanderern die Teilhabe ermöglichen, betont Chen (2008), dass Zuwanderer sich auf *individueller* Ebene anpassen müssen (z. B. in Bezug auf berufliche Ziele, persönliches und soziales Leben). Migrationsprozesse sind auf individueller Ebene häufig mit dem Verlust von Ressourcen wie sozialem, ökonomischem, kulturellem und symbolischem Kapital verbunden (Reinke & Kärner, 2020; auch Altintug & Ringeisen, 2020). Fehlen diese Ressourcen, kann sich dies nachteilig auf die Bewältigung von Stress oder auf die Adaption an neue soziale und Systemkontexte auswirken (Buchwald & Hobfoll, 2013; Phillimore, 2020; Sinnerbrink et al., 1997). Um neu Zugewanderte beim Aufbau individueller Ressourcen sowie der Bewältigung von Adaptionsanforderungen zu unterstützen, bedarf es struktureller Unterstützung in Form der Bereitstellung zielgruppenorientierter Maßnahmen wie schulische Bildungsgänge, welche die besonderen Bedürfnisstrukturen der betroffenen Individuen berücksichtigen (Reinke, Kärner & Ringeisen, 2022).

Im Bestreben, den Begriff Integration zu konzeptualisieren und Unterstützungsmöglichkeiten abzuleiten, heben verschiedene Arbeiten zentrale Indikatoren und Bedingungen hervor, die sowohl Integrationsprozesse als auch die Teilhabe am sozialen Leben in der aufnehmenden Gesellschaft positiv beeinflussen können. Dazu gehören in besonderem Maße Bildung und Beschäftigung (u. a. Ager & Strang, 2008; Berry, 1997; Cattle, 2005; Castles et al., 2003; Martín et al., 2016). Der Zugang zu Bildung fördert den Erwerb von Kompetenzen und Employability, die für spätere Bildungsbeteiligung, soziale Interaktionen innerhalb und außerhalb der Schule sowie Berufstätigkeit von Bedeutung sind (Ager & Strang, 2008; Matthes & Severing, 2020; Seifried, Beck, Ertelt & Frey, 2019). Verstanden als Erwerb formaler Qualifikationen kann Bildung zudem eine Grundvoraussetzung für den Übergang in Beschäftigung respektive in eine Ausbildung angesehen werden und somit die Partizipation am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben fördern (Dacre Pool & Sewell, 2007; Inkson, Dries & Arnold, 2015; Seifried et al., 2019). Eine so verstandene berufliche Integration kann als zentrale Positionierungsmöglichkeit in einer Gesellschaft verstanden werden, die für eine auf Dauer ausgelegte soziale Integration notwendig ist (Esser, 2001; Granato et al., 2016). Da die Berufstätigkeit ein zentrales Element jugendlicher Lebenswelten und der Planung von Lebensentwürfen darstellt (bspw. Gebhardt & Beck, 2020),

kann die berufliche Integration für Jugendliche und junge Erwachsene als eine zentrale Herausforderung in Verbindung mit der persönlichen Entwicklung und Lebensplanung angesehen werden.

Die zuvor angesprochenen individuellen Herausforderungen bei der Adaption an eine neue Gesellschaft und ihre Institutionen zeigen jedoch, dass junge neu Zugewanderte aufgrund ihrer Migrationserfahrungen, Bildungsbiografien und Sozialisations Hintergründe in anderen kulturellen und institutionellen Kontexten Unterstützung bei der Integration und Lebensplanung in einem neuen Land bedürfen. Da sie sich am Übergang von der Schule in den Beruf befinden und Berufstätigkeit als ein wichtiger Bestandteil der Identitätsbildung und Lebensplanung verstanden werden kann, scheinen Unterstützungsmaßnahmen bei der Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung für die Förderung der Integration bedeutsam (Baethge & Seeber, 2016; Euler & Severing, 2016; Matthes & Severing, 2020; Weber & Guggemos, 2018). Die vorliegende Arbeit befasst sich daher übergreifend mit der Frage, wie die berufliche Orientierung von jungen neu Zugewanderten mit Hilfe gezielter Maßnahmen gefördert werden kann, um ihre berufliche und soziale Integration zu begünstigen. In den folgenden Abschnitten soll die Bedeutung der Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung am Übergang von der Schule in den Beruf (Kapitel 1.2) skizziert und weiter auf die Besonderheiten der Zielgruppe (Kapitel 1.3) eingegangen werden. Um die Anforderungen durch die besondere Zielgruppe der jungen neu Zugewanderten sowie ihre Bedürfnisse zu adressieren, wird hier auch auf die dafür nötigen institutionellen Rahmenbedingungen sowie konkrete Unterstützungsmaßnahmen eingegangen (Kapitel 1.4). Sich daran anschließend sollen in Kapitel 1.5 das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen der Arbeit abgeleitet und in Kapitel 1.6 das weitere Vorgehen der Arbeit beschrieben werden.

1.2 Berufsorientierung als lebenszeitliche Entwicklungsaufgabe

Einen Beruf zu ergreifen und auszuüben, ist für Jugendliche ein zentraler Bestandteil der individuellen Lebensplanung (Raab, 2003; Savickas et al., 2009). Das Ausüben eines Berufs kann verschiedene Funktionen für die Entwicklung und Umsetzung individueller Lebensentwürfe einnehmen. Durch Signalwirkungen in den sozialen Kontext (bspw. ausgedrückt durch das Prestige eines Berufes) ermöglicht der Beruf eine soziale Positionierung (Esser, 2001; Gottfredson, 2005; Ulrich, 2016). Auf individueller Ebene ermöglicht die Berufsausübung Selbstverwirklichung und kann zum individuellen Wohlbefinden beitragen (Matzner, 2012; Flecker, 2017). Daneben impliziert Berufstätigkeit auf sozialer und funktionaler Ebene Fähigkeitserwerb und -anwendung zur Einkommensgenerierung und wirtschaftlichen Existenzsicherung (ökonomische Unabhängigkeit von Individuen) und somit die Allokation spezifischen Wissens, Verhaltensweisen und Werthaltungen (FAME, 2007; Gebhardt & Beck, 2020; Seifried et al., 2019). Die Berufsausübung verfolgt folglich nicht nur das Ziel der ökonomischen Existenzsicherung, sondern befähigt zu gesellschaftlicher Partizipation und zur Übernahme sozialer Rollen. Zusammenfas-

send kann Beruf somit verstanden werden als „eine auf Eignung und Neigung gegründete, auf Selbstverwirklichung gerichtete und in einem gesellschaftlich definierten Rahmen längerdauernd ausgeübte, qualifizierte und bezahlte Arbeit“ (Bergmann & Eder, 1995).

Aufgrund der individuellen, sozialen und ökonomischen Bedeutung von Berufstätigkeit nimmt die Berufswahl einen wichtigen Stellenwert in der individuellen Entwicklung ein und kann daher als eine zentrale Entwicklungsaufgabe und Herausforderung von Jugendlichen verstanden werden (Hirschi, 2009; Lange, 2019). Dies betrifft insbesondere jene Personen aus fremden Kulturkreisen, die mit anderen Bildungs- und Berufskonzepten sozialisiert wurden. Diesen Personen fehlen häufig wichtige Orientierungen über die aufnehmende Gesellschaft, was nicht zuletzt berufliche Übergängen erschwert (Weber & Guggemos, 2018; Obschonka, Hahn & Bajwa, 2018). Dabei ist das Bewältigen von Übertritten, wie in eine Berufsausbildung, als eine notwendige Bedingung für die Integration Jugendlicher in das Beschäftigungssystem und den Arbeitsmarkt anzusehen (u. a. Schumann, 2007). Obgleich der Beruf für die Lebensplanung und -gestaltung von Jugendlichen im Allgemeinen von großer Wichtigkeit ist, ist die Berufswahl für sie oft mit großen Herausforderungen verbunden. So sind nach Kühnlein (2008, 51) „Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten‘ zur Normalität geworden“. Als Beleg für diese These können die zum Zeitpunkt der Aussage hohen sowie seit dem Jahr 2014 wieder gestiegenen Zugangszahlen Jugendlicher in das berufliche Übergangssystem gesehen werden (dazu u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; vertiefend Kapitel 4.1 in dieser Arbeit).

Aus (sozial-)konstruktivistischer Perspektive kann eine Berufswahl in der Adoleszenz und am Übergang von der Schule in den Beruf als eine Anpassung des Selbst an seine wahrgenommene Umwelt verstanden werden. Die wahrgenommene Umwelt repräsentiert ein Konstrukt, welches das Individuum aus sich selbst heraus erkennen kann und zu erklären bzw. durch sein Handeln für sich zu verändern sucht. Berufliche Übergänge sind aus diesem Blickwinkel nach ihrer Viabilität in dynamischen Umgebungen zu betrachten – wobei hier die Einbindung des Individuums in verschiedene soziale Systeme zu berücksichtigen ist (dazu Kapitel 1.6; Glasersfeld, 2005; Savickas et al., 2009; Super, 1990). Der (sozial-)konstruktivistischen Perspektive folgend, ergeben sich Herausforderungen bei der Gestaltung von Übergängen und Lebensentwürfen auf individueller Ebene aus einer bestehenden Informationsasymmetrie (dazu auch Blustein, 1992; Gati, Krausz & Osipow, 1996; Geo-Jaja, 1989), da dem Individuum stets nur begrenzte Informationen zur Verfügung stehen oder nicht alle Informationen gleichermaßen verarbeitet werden können und nicht alle Einflüsse auf und Folgen von Entscheidungen erschlossen werden können. Dies trifft in besonderem Maße auch auf junge neu Zugewanderte zu, denen es häufig an nötigen Orientierungen in der aufnehmenden Gesellschaft fehlt. Somit wird der Bedarf an geeigneten Maßnahmen zur Integrationsförderung allgemein und als Teilfacette dessen zur Förderung beruflicher Übergänge deutlich.

Aus Sicht entwicklungspsychologischer Entlehnungen klassischer Berufswahltheorien befinden sich Jugendliche in der Entwicklungsphase der Adoleszenz, die durch die Emanzipation des Individuums

von Eltern und Familie und die Entwicklung eigener Lebensentwürfe und Wertvorstellungen gekennzeichnet ist (King & Koller, 2009; Kracke, 2002; Super, 1990). In diese Zeit fallen oft auch erste (berufliche) Übergänge und (soziale) Positionierungen. Die psychischen Prozesse in der Adoleszenz haben großen Einfluss auf die berufliche Entwicklung von Jugendlichen hinsichtlich der Entwicklung beruflicher Vorstellungen, Identitäten und dem Treffen einer Berufswahl (Kracke, 2002; Raeder & Grote, 2008; Struck, 2016). Die Berufswahl wird durch endogene und exogene Faktoren stark beeinflusst (Hentrich, 2011). Als endogen gelten individuelle Neigungen, die sich in Berufswahlmotiven und Wunschberufen zeigen können, wie auch individuelle Eignungen, die sich in der Passung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten und Merkmalen von Berufen widerspiegeln können (auch Gottfredson, 2005; Hirschi, 2008). Die Entstehung berufsbezogener Interessen wird dabei in einer „Wachstumsphase“ in der zweiten Lebensdekade gesehen (Gottfredson, 2005; King & Koller, 2009; Steinritz, Kayser & Ziegler, 2013). Als exogene Faktoren beeinflussen sich verändernde gesellschaftliche und wirtschaftliche Strukturen (bspw. regionaler oder sektoraler Strukturwandel) oder die Veränderung von Berufsprofilen (bspw. durch technische Entwicklungen oder digitale Transformation) die individuelle und berufliche Entwicklung Jugendlicher (Van Dam, Bipp & Van Ruysseveldt, 2015). Flexibilisierungstendenzen des Arbeitsmarktes, wie auch auf Ebene individueller Lebensentwürfe oder lebensprägender Ereignisse wie die Migration machen die Bewältigung der entwicklungsbezogenen Aufgaben in der Adoleszenz zu einer zentralen Herausforderung für die eigene Zukunft – deren Bewältigung Anpassungsfähigkeit, zielorientiertes sowie proaktives Verhalten und Agency erfordert (ebd.; Hirschi, 2009; Obschonka, Hahn & Bajwa, 2018; Johnston, Luciano, Maggiori, Ruch & Rossier, 2013).

Jugendliche bedürfen bei der Bewältigung der entwicklungsbezogenen Herausforderungen und für die Gestaltung individueller Lebensentwürfe oft besonderer Unterstützung (Savickas et al., 2009). Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Flexibilisierungsprozesse sowie sich verändernder Lebensfragen und Biografie bestimmenden Momenten (wie bspw. auch Flucht und Migrationserfahrungen) wird Berufswahl häufig als eine veränderliche Entscheidung zu einem Zeitpunkt und unter bestimmten externen Bedingungen und Unsicherheit über die Zukunft gesehen (Savickas et al., 2009; Ratschinski, 2014; Raeder & Grote, 2008). Entscheidungsprozesse über eine Berufswahl sowie deren mögliche zukünftige Veränderung sind jedoch nicht selten mit erheblichen sozio-ökonomischen Kosten verbunden (Bußhoff, 1989), sodass eine Veränderung einer einmal getroffenen Berufswahlentscheidung in Form einer beruflichen Neuorientierung individuell mit großen Hürden versehen sein kann. Da Neu- und Umorientierungen möglich und oft auch aufgrund von Veränderungen endogener und exogener Faktoren nötig sind (Hentrich, 2011; Van Dam, Bipp & Van Ruysseveldt, 2015), erstrecken sie sich im Sinne des lebenslangen Lernens über das Erwerbsleben hinweg und finden neben schulischen auch in betrieblichen Lernorten sowie am Arbeitsplatz oder durch Interaktionen im sozialen Umfeld statt (Schudy 2002; Savickas et al., 2009; Vieback & Brämer, 2014). Die Unterstützung zum Treffen einer „erfolgreichen“ und reflektierten ersten Berufswahlentscheidung am Übergang von der Schule in den Beruf bleibt jedoch trotz der lebensweltlichen Veränderungen ein zentrales Ziel der Berufsorientierung

und berufsvorbereitender Maßnahmen (Driesel-Lange, Hany, Kracke & Schindler, 2010; Nauta, 2007). Dieses Ziel beruflicher Orientierung kann aber auch dann als erfüllt gelten, wenn Jugendliche verschiedene berufliche Optionen im Sinne akzeptabler Berufsvorstellungen entwickeln, die reflektierte Berufswahlentscheidungen ermöglichen (Gottfredson, 2005; Steinritz, Kayser & Ziegler, 2013).

Eine erfolgreiche Berufswahl gilt als Bedingung für Selbstverwirklichung und Arbeitszufriedenheit (Lipowski, Kaak, Kracke & Holstein, 2015; Matzner, 2012). Maßnahmen zur beruflichen Orientierung daher häufig auf die Entwicklung von Berufswünschen ab, die in Kongruenz zu beruflichen Interessen, Werten und Zielvorstellungen stehen (bspw. Lent, Brown & Hackett, 1994; Buchmann & Kriesi, 2012). Eine erfolgreiche Berufswahl äußert sich unter anderem in einer hohen beruflichen und Lebenszufriedenheit, der erfolgreichen Bewältigung beruflicher Anforderungen sowie niedriger Wechselneigungen (Driesel-Lange et al., 2010) und hängt zudem mit niedrigeren berufsbezogenem Stresserleben zusammen (Hirschi, 2009; Johnston et al., 2013). Begünstigt werden erfolgreiche Berufswahlentscheidungen durch eine größtmögliche Übereinstimmung von Tätigkeits- und Anforderungsprofilen des Berufes mit dem individuellen Selbstkonzept, allgemeinen und beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen sowie Werten und Interessen beruflich Handelnder (Bandura, 1994; Gottfredson, 2005; Neuenschwander, 2008; Vanotti, 2008). Gleichzeitig (und die ersten Abschnitte des Kapitels zusammenfassend) gilt es jedoch bei Begriffspaaren wie der ‚erfolgreichen‘ Berufswahl zu berücksichtigen, dass Jugendliche im Berufswahlprozess nicht über vollständige Informationen zu ihren beruflichen Optionen verfügen (können) oder sich abschließend über ihre eigenen Interessen und ihr (berufliches) Selbstkonzept im Klaren sind (Blustein et al., 2002; Gati, Krausz & Osipow, 1996; Geo-Jaja, 1989). Eine Berufswahl findet somit häufig schrittweise bezogen auf Auswahl und Ausschluss von möglichen Berufen und unter dem Eingehen von Kompromissen statt (Gottfredson, 2005; Neuenschwander, 2008). Zudem kann oft nicht von einer *freien* Berufswahl ausgegangen werden, da Berufe durch Zugangsbeschränkungen oder die regionale Verfügbarkeit von Ausbildungsplätzen möglicherweise nicht gewählt werden können (Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006). Lange (2019, 81) fasst als zentrale Herausforderung der Berufswahl für Jugendliche daher zusammen, „einerseits aus einer Vielfalt von Möglichkeiten auszuwählen, andererseits aber einen Entscheidungsspielraum zu bewahren, um flexibel auf geeignete Angebote reagieren zu können.“

Berufsorientierung kann so als ein Prozess verstanden werden, „in dem sich Jugendliche mit den beruflichen Optionen in ihrem gesellschaftlichen Umfeld und in Interaktion mit ihren Bezugspersonen auseinandersetzen, erste berufliche Entscheidungen fällen und beginnen, ein berufliches Selbstkonzept zu erarbeiten“ (Neuenschwander, 2020). Ähnlich beschreibt Butz (2008) Berufsorientierung als einen zweiseitigen Prozess, bei dem Jugendliche sich einerseits hinsichtlich ihrer eigenen Interessen und Ziele selbst orientieren. Andererseits werden sie durch die Interaktion mit der Umwelt und den Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt auch orientiert – was Kompromissbildung bei der Berufswahl implizit berücksichtigt (siehe auch Lange, 2019). Dies erfordert neben Gelegenheiten zur Informationssuche über Berufe und sich selbst im Sinne einer nach innen und nach außen gerichteten Exploration (bspw. durch

Werkstattunterricht, Betriebserkundungen und -praktika) (Driesel-Lange, Dreer, Lipowski, Holstein & Kracke, 2013; Kracke 2002; Struck 2016), auch die Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Zukunft und Lebenszielen, die berufliche Laufbahnentscheidungen und Orientierungsprozesse ebenso zu beeinflussen vermögen (Kleine, Schmitt & Wisse, 2021; Ratschinski, 2014; Johnston et al., 2013; auch ältere Quellen wie Blustein, 1992; Blustein, Ellis & Devenis, 1989; Bußhoff, 1989; Grotevant, Cooper & Kramer, 1986). Maßnahmen zur Förderung der Berufsorientierung und damit auch der Berufswahl gehen somit über die Vermittlung berufskundlicher Kenntnisse hinaus und beinhalten vielmehr das Erkennen der eigenen Persönlichkeit, Interessen und Fähigkeiten sowie das Erkennen von Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungsnotwendigkeiten im Berufswahlprozess (Driesel-Lange & Hany, 2006; Ratschinski, 2014).

1.3 Neu zugewanderte Jugendliche am Übergang von der Schule in den Beruf

Während ein erfolgreicher Übergang in die Berufstätigkeit und das Beschäftigungssystem als eine Bedingung von sozialer Anerkennung und Teilhabe sowie Unabhängigkeit gesehen werden kann, stellt demgegenüber das Scheitern beruflicher Übergänge ein erhebliches Exklusionsrisiko für Jugendliche und junge Erwachsene dar (zsf. Lange, 2019; Enggruber, 2011). Davon betroffen sind in besonderem Maße sozial und marktbenachteiligte Jugendliche.

Kategorien von Benachteiligung werden auf unterschiedlichen Ebenen erfasst und erstrecken sich unter anderem über das Vorliegen psychischer Belastungen, wie Traumata oder Lernbeeinträchtigungen, eine erschwerte Identitätsbildung, das Aufwachsen in Familien mit geringem sozio-ökonomischen Status oder erlebte Gewalt im familiären Kontext, das Fehlen familiärer Unterstützung oder gar das Fehlen einer Familie in Gänze (Friederichs, 2016; Stein, Kranert & Hascher, 2021; Enggruber, 2011). Daneben – oder auch als Folge des Vorliegens der genannten Facetten – zeigt sich Benachteiligung auch in einem erschwerten Übergang in eine Berufsausbildung. Denn obgleich Beruf oder Berufstätigkeit von Angehörigen dieser Gruppe oft als zentrale Bedingung für gesellschaftliche Teilhabe, Sicherung des sozialen Status oder Aufstieg und materiellen Wohlstand gesehen wird (Raab, 2003), gelingt diesen Jugendlichen der Übergang signifikant schlechter als anderen Gruppen von Jugendlichen (Beicht, 2016; 2017). Ratschinski (2020) folgend kann so hervorgehoben werden, dass auch das Fehlen einer Berufsausbildung als ein wichtiges Signal für eine Benachteiligung gesehen werden kann.

Zur Gruppe der Benachteiligten gehören auch Jugendliche mit Migrationshintergrund und neu Zugewanderte, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft und (migrations- oder fluchtbedingt) mangelnder oder unpassender elterlicher Unterstützung und Vertrautheit mit dem institutionellen Bildungs- und Ausbildungssystem über schlechtere Übergangschancen in eine Ausbildung verfügen (Beicht, 2017; Beicht & Walden, 2019; Relikowski, Yilmaz & Blossfeld, 2012). Insbesondere die Gruppe der jungen neu Zugewanderten, die am Übergang in das Beschäftigungssystem stehen, sind in den letzten Jahren in den Blick

von Maßnahmen zur Berufswahlunterstützung geraten (bspw. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, 2020; BIBB, 2017; 2021). Sie stehen unter dem Risiko, berufliche Übergänge nicht bewältigen und an Bildung, Beschäftigung sowie am sozialen Leben in der aufnehmenden Gesellschaft nur eingeschränkt teilhaben zu können. Dies könne auf fremde Sozialisationshintergründe (mit denen oft auch unterschiedliche Bildungs- und Berufskonzepte einhergehen), unterbrochene Bildungsbiografien, fehlende Orientierungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem der aufnehmenden Gesellschaft, mangelnde Sprachfähigkeiten sowie oft einen unsicheren Aufenthaltsstatus zurückgeführt werden (Euler & Severing, 2016; Matthes & Severing, 2020; OECD, 2006a; SVR, 2017). Zusätzlich fehlt den betreffenden Personen berufswahlbezogene Anpassungsfähigkeit und häufig auch Agency im Sinne von Eigeninitiative, generelle Selbstwirksamkeitserwartungen oder Resilienz (Obschonka, Hahn & Bajwa, 2018; Savickas & Porfeli, 2012), um berufswahlbezogene Entscheidungen eigeninitiativ und zielorientiert vorzubereiten, zu treffen und zu verfolgen (Weber & Guggemos, 2018; Verwiebe et al., 2019). Für die berufliche Bildung erwachsen daraus verschiedene Herausforderungen. Einerseits sollen aus einer volkswirtschaftlichen Perspektive die Humanressourcen neu zugewanderter Menschen für die aufnehmende Gesellschaft nutzbar gemacht werden (Chen, 2008). Andererseits sollen aus einer sozial- und bildungswissenschaftlichen Perspektive sowie im Sinne der Vorstellungen von inklusiver Bildung Exklusionsmechanismen und Separationsrisiken reduziert und die selbstbestimmte Teilhabe am sozialen und wirtschaftlichen Leben ermöglicht werden (u. a. Enggruber, 2019; Bylinski & Rützel, 2016).

Beide Perspektiven verbindend postulieren Baethge, Buss und Lanfer (2003) als normative Ziele (beruflicher) Bildung die Sicherung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Ressourcen sowie Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe. Gerade mit Blick auf Chancengleichheit und die Möglichkeit zu sozialer Teilhabe durch den Zugang zum Beschäftigungssystem nimmt die schulische Berufsorientierung für Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten oder neu Zugewanderte einen besonderen Stellenwert ein. So solle nach Büchter, Kremer und Zoyke (2014) Berufsorientierung nicht nur auf individueller Ebene eine Passung zwischen Eignungen und Neigungen eines Individuums mit Merkmalen von Berufen herstellen (was nicht zuletzt Selbstverwirklichung und Lebenszufriedenheit fördert) und die Versorgung des Arbeitsmarktes mit Bewerbern sicherstellen, sondern es soll ebenfalls einer „sozialstaatlichen Verantwortung nachgekommen werden, zu der es gehört, berufliche und soziale Chancen zu eröffnen und deshalb Zugänge zu Arbeit und Beruf und soziale Teilhabe zu ermöglichen“ (Büchter, Kremer & Zoyke, 2014, 1). Berufsorientierung nimmt dabei nicht nur die Funktion der Vorbereitung einer informierten und reflektierten Berufswahl ein (Benner & John, 2011), sondern soll gleichermaßen auf das erfolgreiche Absolvieren einer beruflichen Ausbildung hinwirken (Schudy, 2002). Somit könnte Berufsorientierung eine Brückenfunktion für den Übergang von der Schule in einen Beruf einnehmen (ebd.), wofür eine enge Anbindung schulischer Aktivitäten im Rahmen der Berufsorientierung an die berufliche Praxis nötig ist. Büchter und Christe (2014, 12) fordern in diesem Zusammenhang, dass „Be-

rufsorientierung über den Charakter einseitigen Informierens über die Arbeits- und Berufswelt hinausgehen und Erfahrungen und Reflexionen der Jugendlichen im Arbeits- und Berufsalltag ermöglichen (soll).“

Das Eröffnen von Erfahrungsräumen im Arbeits- und Berufsalltag erfordert im Sinne der Berufsorientierung einerseits das Sammeln und Reflektieren von selbst- und arbeitsmarktbezogenen Informationen und andererseits die Reflexion betrieblicher Arbeitsumgebungen und beruflicher Anforderungen. Junge neu Zugewanderte sind dabei in besonderem Maße auf geeignete und angemessen begleitete Maßnahmen zur selbständigen Erkundung der Arbeitswelt und von Berufen angewiesen, da sie selbst häufig nicht über ein soziales Umfeld verfügen, welches einerseits im spezifischen Systemkontext als Vorbild fungieren und sie andererseits angemessen beraten könnte. So dienen Personen aus dem engen sozialen Umfeld von Heranwachsenden sowie Werthaltungen aus den jeweiligen sozialen Herkunftsmilieus oft als wichtige Einflussgrößen auf deren individuelle berufliche Interessenentwicklung (Gottfredson, 2005; Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006; Richter & Jahn, 2015). Die Erfahrungen und beruflichen Entwicklungslinien von Personen aus dem Umfeld der jungen neu Zugewanderten aus dem Herkunftsland sowie die Werthaltungen der sozialen Herkunftsmilieus sind jedoch häufig durch die Sozialisation in fremden Systemkontexten geprägt und oft nicht direkt auf das soziale Gefüge und auf Strukturen des Beschäftigungssystems der aufnehmenden Gesellschaft projizierbar (dazu auch Neuenschwander, 2020; Reinke, Kärner & Ringeisen, 2022). Aufgrund dieser systemischen und institutionellen Unterschiede können gleichzeitig (auch infolge bereits erster veränderter Orientierungen) relevante Bezugsgruppen wie Eltern und Verwandte die jungen neu Zugewanderten möglicherweise nur ungenau beraten und unterstützen. Erschwerend kommt hinzu, dass ein Großteil der jungen neu Zugewanderten unbegleitet oder nur in Begleitung weniger Familienangehöriger eingereist sind und Interaktionen – wenn überhaupt – nur unter Nutzung erweiterter Kommunikationsmittel möglich sind (auch Reinke, Kärner & Ringeisen, 2022). Diese erschwerten Ausgangslagen von neu Zugewanderten machen deutlich, dass berufsvorbereitenden Maßnahmen zur Förderung individueller Integrationsprozesse große Bedeutung zukommt (Euler & Severing, 2016; Reinke & Kärner, 2020; Schumann, Kärner & Maué, 2019).

1.4 Förderung neu Zugewanderter am Übergang von der Schule in den Beruf

Als Reaktion auf die sprunghaft angestiegene Zuwanderung insbesondere ab 2015 wurden zur Bewältigung der migrationsbezogenen Herausforderungen auf *organisationaler* Ebene und zur Förderung der Integration in Deutschland zielgruppenspezifische Bildungsgänge für junge neu Zugewanderte an der Schwelle von der Schule in den Beruf eingeführt (Baethge & Seeber, 2016; Braun & Lex, 2016; dazu auch Kapitel 4). Aufgrund der föderalen Struktur des deutschen Bildungssystems unterscheiden sich diese Maßnahmen mitunter stark hinsichtlich Dauer, Zugangsbedingungen und (Lern-)Zielen. Diese Bildungsgänge sind oft an die Struktur von Bildungsgängen im beruflichen Übergangssystem angelehnt und verfolgen neben dem Nachholen von schulischen Lernständen und Abschlüssen auch das Ziel der

Berufsorientierung und Vorbereitung einer beruflichen Ausbildung (Braun & Lex, 2016; Lochner & Jähnert, 2020). Besonders die letztgenannten Aspekte sind wesentlich, da Integration in eine aufnehmende Gesellschaft gerade für Personen am Übergang von der Schule in den Beruf nicht zuletzt von der Positionierung am Arbeitsmarkt abhängt (dazu auch Esser, 2006).

Ein Beispiel für einen gut implementierten Bildungsgang zur Unterstützung junger neu Zugewanderter im Übergang in den Beruf stellen die bayerischen Berufsintegrationsklassen (BIK) dar, die seit 2010 erprobt und stetig weiterentwickelt werden (Riedl & Simml, 2019). Ziel dieser Klassen ist es, die soziale und berufliche Integration junger neu Zugewanderter zu fördern (ISB, 2017; 2020). Befunde einer Modellversuchsstudie zeigen jedoch ambivalente Befunde auf: So gelingt nur etwa der Hälfte der Schüler in den BIK der Übergang in eine Berufsausbildung oder Beschäftigung (Riedl & Simml, 2017; 2019). Diese Übergangszahlen geben Anlass dazu, die strukturellen Faktoren der Implementierung des Bildungsgangs sowie didaktische Orientierungen und Einzelmaßnahmen zu hinterfragen. Eine kritische Reflexion bedarf insbesondere die Nutzung von Instrumenten zur Förderung der beruflichen Orientierung, die den Übergang von der Schule in den Beruf erleichtern und somit die Integration in das Beschäftigungssystem und individuelle Unabhängigkeit fördern sollen. Bei der Gestaltung von Bildungsgängen zur Förderung des Übergangs von der Schule in den Beruf sollten berufsorientierende Instrumente zwar berücksichtigt werden, dies ist allerdings nicht flächendeckend der Fall (Braun & Lex, 2016).

Instrumente zur Berufsorientierung bedürfen vor dem Hintergrund der zuvor geschilderten besonderen Anforderungen der Zielgruppe auf *individueller* Ebene der Systematisierung und des Zugänglichmachens ausbildungs- und arbeitsmarktbezogenen Wissens, der Einbeziehung und Reflexion eigener Lebensentwürfe und -ziele sowie der Erschließung eigener beruflicher Interessen und Möglichkeiten im neuen Systemkontext. Besonders die Reflexion individueller Lebensentwürfe sowie beruflicher Interessen kann bereits mit beruflichen Neu- und Umorientierungen einhergehen (Benner & John, 2011; Savickas et al., 2009; Steinritz, Kayser & Ziegler, 2013; Wehking, 2020). Berufsorientierung sollte in diesem Sinne auch dazu beitragen, frühere und häufig unbewusste Eingrenzungen von möglichen Berufen zu reflektieren und gegebenenfalls auch zu revidieren, wodurch neue berufliche Optionen in einem beruflichen Möglichkeitsraum eröffnet werden können (Ratschinski, 2009; Steinritz, Kayser & Ziegler, 2013). Darüber hinaus müssen diese Maßnahmen im Kontext der Integrationsförderung junger neu Zugewanderter auch soziale Interaktionen mit Mitgliedern der aufnehmenden Gesellschaft ermöglichen, um das Erlernen der Sprache und kultureller Praktiken zu ermöglichen (Kanas, Chiswick, van der Lippe & van Tubergen, 2012; Lancee, 2012).

Als ein zentrales Instrument im Rahmen der schulischen Berufsorientierung gelten hierzu Betriebspraktika, die eine der am häufigsten genutzten Maßnahmen zur Berufsorientierung darstellen und denen nicht zuletzt eine (berufliche) Sozialisationsfunktion zugeschrieben wird (Beinke, 2013; Bergzog, 2008,

2011; Schudy, 2002). Zusammengefasst können betriebliche Praktika folgende zentrale Ziele und Funktionen einnehmen (Beinke, 2013; Driesel-Lange et al., 2013; Schudy, 2002):

1. Erweiterung und Vertiefung arbeits- und berufsweltbezogenen Wissens
2. Erkenntnis individueller Interessen und Eignungen
3. Informations- und Kontrollfunktion zur Anbahnung sowie Überprüfung von Berufswahlentscheidungen

Vor dem Hintergrund der Unterstützung junger neu Zugewanderter bei der Integration können Praktika einen besonderen Beitrag dazu leisten, eine Orientierung am Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem zu erlangen, die Bedeutung von (beruflichen) Bildungsabschlüssen sowie das Berufskonzept zu verstehen (*funktionaler Aspekt*) und individuelle Fähigkeiten und Neigungen zu identifizieren sowie diese mit dem erprobten Berufsfeld abzugleichen (*berufsorientierender Aspekt*). Darüber hinaus ermöglichen Praktika in außerschulischen, berufspraktischen Handlungskontexten das Erproben sozialer Interaktionen (bspw. mit Kollegen, Vorgesetzten und möglicherweise auch Kunden) und kulturelle Praktiken (*sozialer Aspekt*) (dazu Beinke, 2013; Heinrichs, Reinke & Gruber, 2020).

Obgleich der Einsatz von Praktika bezogen auf die Förderung beruflicher Orientierung und Übergänge allgemein als vielversprechend gilt, sind Befunde zum Nutzen der Praktika im Sinne der Berufsorientierung uneinheitlich (Buschfeld, 2006; Driesel-Lange et al., 2013; Heinrichs, Reinke & Gruber, 2020). Aus Sicht der schulischen Berufsorientierung wird häufig stark auf die *schulische* organisatorische und curriculare Verankerung sowie Begleitung der Praktika rekuriert (Beinke, 2013; Lipowski et al., 2015). Die *betriebliche* Umsetzung wird hingegen kaum betrachtet (bspw. Ostendorf, Dimai, Ehrlich & Hautz, 2018; dazu auch 4.3). So können „Erfolg“ und „Scheitern“ gleichermaßen in der Beteiligung des Betriebes als originärem Lernort der beruflichen Bildung (Noß, 2000; Rausch, 2011) begründet sein. Aufgrund der Heterogenität der Arbeitsplätze (Rausch, 2012) und der beruflichen Anforderungsprofile stellt die Vor- und Nachbereitung sowie die Begleitung der Praktika eine immense Herausforderung für Lehrkräfte, aber auch betriebliche Praktikumsbetreuer dar. Für letztere besteht die Anforderung, dass die Lern- und Arbeitsumgebungen im betrieblichen Lernort so gestaltet werden müssen, dass eine Exploration des Berufes oder Berufsfeldes ermöglicht wird. Gleichzeitig sollten die betrieblichen Lern- und Arbeitsumgebungen aber auch Reflexionen über die individuelle Passung zum Beruf sowie zu den individuellen Wünschen und Lebenszielen zulassen. Die zentrale Aufgabe des Betriebes in berufspraktischen Maßnahmen zur Berufsorientierung ist es folglich, lernförderliche Umgebungen zu schaffen, die dazu geeignet sind, selbst- und berufsbezogene Reflexionen zu fördern. Aufgabe der Schule ist es demgegenüber, in unmittelbarer Verknüpfung mit dem Betrieb neben der Organisation der Praktika auch die Reflexionen anzuleiten und Jugendliche dabei zu unterstützen, sich mit sich selbst (i. S. v. individuellen Fertigkeiten, Interessen sowie Wünschen und Zielen) und beruflichen Anforderungen und Optionen, die sich aus der Wahl eines Berufes ergeben, auseinanderzusetzen. Das beinhaltet somit auch die Reflexion

der eigenen beruflichen Zukunft vor dem Hintergrund von Wünschen und Zielen (Driesel-Lange et al., 2013).

Die Nähe an betrieblichen Strukturen und Abläufen sowie an den konkreten beruflichen Handlungen kann im Sinne der Berufsorientierung und der Forderung von Büchter und Christe (2014) nach mehr praktischen Reflexionsgelegenheiten als förderlich angesehen werden. Eben diese Nähe zu tatsächlichen beruflichen und betrieblichen Prozessen und Tätigkeiten vermag Jugendliche bei der praktischen Erprobung und Orientierung bei der Arbeit am beruflichen Gegenstand dabei zu unterstützen, einen eigenen Erfahrungsschatz aufzubauen. Jedoch sehen sich Betriebe im Kontext der Praktika oft zu wenig als Lernorte und vernachlässigen eine adäquate Betreuung der Jugendlichen (Buschfeld, 2006; Schudy, 2002). Diese Betreuung sollte nicht nur eine organisatorische Unterstützung und Orientierungshilfe im Betrieb darstellen, sondern auch die auf die Bedürfnisse der Jugendlichen an der ersten Schwelle eingehen und die lern- und erlebnisförderliche Gestaltung der Arbeitsumgebungen sowie die Reflexion des Erlebten berücksichtigen.

So können folgende zentrale Kritikpunkte an Praktika zur Berufsorientierung hervorgehoben werden:

1. Jugendliche erleben in Praktika oft eher eine Funktionsorientierung als eine Berufsorientierung, da sie häufiger einzelne berufliche Handlungen oder Handlungen am Rande von Berufen bzw. Berufsfeldern ausüben, anstatt berufliche Prozesse und Berufe in ihrer Breite kennenzulernen (u. a. Schudy, 2002).
2. Die reine berufliche Tätigkeit ohne hinreichende Betreuung und gezielte Reflexion des Erlebten vermag kaum die Berufsorientierung zu fördern (Beinke, 2013).
3. Der Lernort Betrieb sowie der Arbeitsplatz an sich geraten durch die oft fehlende Betrachtung lern- und erlebnisförderlicher Bedingungen zur „Black Box“, worin sich ein erlebnisbezogenes Defizit manifestiert (Rausch, 2011; Noß, 2000). Die Vorgänge am betrieblichen Lernort im Praktikum werden so nicht zum Gegenstand der Berufsorientierung, wodurch der Nutzen der Praktika im Sinne der Berufsorientierung nicht klar nachvollzogen werden kann (Schudy, 2002; Jung, 2013).

Durch mangelnde Betreuung und didaktische Aufbereitung im Betrieb wie auch durch mangelnde Vor- und Nachbereitung in der Schule werden die Ziele der Berufsorientierung im Praktikum häufig verfehlt (Driesel-Lange et al., 2013; Lipowski et al., 2015). So verfehlen betriebspraktische Maßnahmen selbst im Kontext der beruflichen Orientierung und Berufswahlvorbereitung autochthoner Jugendlicher in der Sekundarstufe 1 häufig ihr Ziel (Beinke, 2013; Ostendorf et al., 2018). Für junge neu Zugewanderte kann daher angenommen werden, dass Betriebspraktika zwar gleichermaßen wichtig für eine reflektierte Berufswahl und das Kennenlernen betrieblicher und beruflicher Strukturen sind, aufgrund sprachlicher Barrieren und fehlender kultureller Vertrautheit aber dysfunktionale Verläufe nehmen können. Eine genauere Betrachtung der Wahrnehmung der Lern- und Arbeitsumgebungen seitens dieser

Jugendlichen in Praktika scheint daher besonders wichtig, um bedürfnisorientierte Lernumgebungen schaffen zu können (Reinke, Kärner & Ringeisen, 2022; auch Kapitel 5.2 und 5.3).

Um die Potenziale betrieblicher Praktika zur Berufsorientierung zu nutzen zu können, sollten sie planvoll und gezielt eingesetzt werden. Für den Einsatz von Praktika bestehen unter der alleinigen Berücksichtigung der schulischen Perspektive lediglich grobe Verlaufsmodelle zur Gestaltung von Praktika, die sich entlang der Phasen der Vor- und Nachbereitung sowie der Begleitung orientieren. Darüber hinaus fehlt jedoch ein Rahmenmodell zur Gestaltung von Praktika, welches auch die Kooperation mit dem betrieblichen Lernort einbezieht und die konkreten betrieblichen Erfahrungen zur Reflexion berufswahlbezogener Fragestellungen einbezieht. Ansatzpunkte für den Einbezug betrieblicher Erfahrungen können hierfür aus bestehenden Modellen zum Lernen am Arbeitsplatz im Kontext der beruflichen Ausbildung (bspw. Rausch, 2011) entnommen werden, was in Kapitel 4.3 genauer beschrieben werden soll. Die Herausforderung besteht jedoch weiterhin darin, dass kaum gesicherte Befunde einerseits zu jungen neu Zugewanderten als Zielgruppe der Maßnahmen und andererseits zur Wahrnehmung von Lerngelegenheiten aus Sicht der Teilnehmende sowie deren spezifische Anforderungen und Bedürfnisse – beispielsweise auch in Praktika – verfügbar sind. So heben Berry und Kollegen bereits 2006 hervor, dass Jugendliche sowie deren Bedürfnisse und Lebenswelten in der Migrationsforschung oft zu wenig berücksichtigt werden, was auch auf die Betrachtung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs zutrifft (dazu Beicht & Walden, 2019; Westphal, 2011). Dies ginge insbesondere aus der großen Anzahl von Studien hervor, die die (Arbeitsmarkt-)Integration erwachsener Migranten und Geflüchteter zum Gegenstand hätten, während die Integration jugendlicher Migranten in Bildungseinrichtungen und über soziale Kontakte häufig als Automatismus gesehen werde. Verschiedene Studien verdeutlichen, dass diese Annahme nicht angemessen ist. Gerade Jugendliche mit Migrationshintergrund erleben vielfach Barrieren bei der gesellschaftlichen Teilhabe, die sich in schlechteren Chancen beim Bildungserfolg und bei beruflichen Übergängen zeigen (Beicht & Walden, 2016; 2019; Kanas et al., 2012; Lancee, 2012; OECD, 2006b; 2015).

1.5 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Der im vorherigen Abschnitt skizzierte Mangel an Befunden für die Gruppe an neu Zugewanderten hat sich in den letzten Jahren zumindest punktuell mit Blick auf die sogenannte Flüchtlingskrise gewandelt. Die Zahl der minderjährigen und jungen Erwachsenen, die nach Europa und Deutschland strömten, öffnete einen breiten wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs darüber, wer diese Jugendlichen sind und wie sie in der neuen, ungewohnten Umgebung unterstützt werden können. Dieser Diskurs wurde auch auf Ebene der Bildungspolitik kontrovers geführt und mündete nicht zuletzt für die berufliche Bildung und das berufliche Übergangssystem in einem Breitband verschiedener Maßnahmen, die sich bundesweit mitunter stark unterscheiden (Braun & Lex, 2016; Matthes & Severing, 2020). Trotz des in vielen Bereichen gestiegenen Interesses am Thema der Integration neu Zugewanderter und der

sprunghaft gestiegenen Zahl an wissenschaftlichen und praxisorientierten Publikationen in diesem Bereich erscheint eine differenzierte und übergreifende Betrachtung des Themas mit Blick auf die Maßnahmen für neu Zugewanderte, als lückenhaft (Johannsen & Schiefer, 2016; Reinke, Kärner & Heinrichs, 2018). Das betrifft sowohl die Frage nach gezielten Interventionen und ihrem didaktischen Design zur Förderung der Integration (dazu Reinke, Kärner & Ringeisen, 2022) als auch die amtlichen Daten zur Bildungsbeteiligung und zu Übergangswegen neu Zugewanderter, da bspw. der Fluchthintergrund oder der Migrationszeitpunkt nicht oder nur ungenau erfasst werden (BIBB, 2021; Dionisius, Matthes & Neises, 2018).

Aufgrund dieser Forschungslücken müssen bestehende Erkenntnisse über die Zielgruppe und Gestaltung von sozialen und beruflichen Integrationsprozessen erst gesammelt und gesichert werden. Ob bisherige Befunde und Annahmen aus thematisch verwandter Forschung übertragbar sind, ist zu überprüfen. So können Befunde aus der Migrations- und Fluchtforschung sowie zur Integration nicht nahtlos übertragen werden, da aufgrund der Zusammensetzung und Größenordnung der Zuwanderungsgruppen keine Vergleiche zur Vergangenheit gezogen werden können. Auch haben sich durch die zahlenmäßige Größenordnung der Zuwanderung sowie die große gesellschaftliche und politische Akzeptanz und ein großes Problembewusstsein in der Gesellschaft und bei Entscheidungsträgern organisationale, politische und rechtliche Strukturen in bisweilen kurzer Zeit stark verändert. Als Resultat der teils raschen Veränderungen kann die Schaffung und Ausstattung neuer Bildungsgänge speziell für neu Zugewanderte gesehen werden, wie zielgruppenspezifische Bildungsgänge oder Anerkennungsverfahren für im Ausland erworbene formelle, informelle und non-formale Bildung (dazu Brücker, Glitz, Lerche & Romiti, 2021; Windisch, 2020).

Des Weiteren gilt es, neue Erkenntnisse im Kontext von Unterrichtsforschung, Psychologie, Berufswahlforschung und lernförderlicher Gestaltungsbedingungen von Lehr-Lernarrangements für die Gruppe der neu Zugewanderten zu sammeln. Auch bezogen auf diese Bereiche ist ein Übertrag bestehender Forschung nicht ohne Vorbehalte möglich, da neu Zugewanderte über andere Bedürfnisse und Lerngewohnheiten verfügen können (ausführlich in Altintug & Ringeisen, 2020; Reinke, Kärner & Ringeisen, 2022). Diese können sich aufgrund der stark divergierenden Bildungsvoraussetzungen der neu Zugewanderten ergeben (dazu u. a. Brücker, Rother & Schupp, 2017), aus ihrer kulturellen Prägung und Sozialisation in fremden Kulturkreisen und Ländern mit fremden institutionellen Strukturen (Pooremali, 2012), sowie auch aufgrund der ihrer Migrationsbiografien, die mit traumatischen Erlebnissen verbunden sein können (Friederichs, 2016). Modelle zu lernförderlichen Bedingungen und dem Lernen am Arbeitsplatz, zur Berufswahl sowie der Rolle individueller und psychologischer Bedürfnisse bedürfen somit einer kritischen Reflexion an der betrachteten Zielgruppe. Darüber hinaus sollten sie vor dem Hintergrund der Frage nach der Gestaltung von berufsorientierenden Maßnahmen gegenseitig in Bezug gesetzt werden, um angemessene (integrationsförderliche) Strukturen auf der Makro-, Exo- und Mesoebene sowie bedürfnisorientierte Lerngelegenheiten auf der Mikroebene zu gestalten.

Mit Blick auf die bis hierher geschilderten Anforderungen der Zielgruppe auf individueller Ebene sowie die strukturellen Herausforderungen auf organisationaler Ebene bei der Integration neu Zugewanderter ergeben sich zwei zentrale Stränge, die folgend in der vorliegenden Arbeit behandelt werden sollen:

1. Wie können Strukturen im Bildungssystem für neu Zugewanderte geschaffen und gestaltet werden, um die soziale und berufliche Integration zu fördern?
2. Wie kann unter Zuhilfenahme von betriebspraktischen Instrumenten zur beruflichen Orientierung die Anbahnung einer beruflichen Integration in Bildungsmaßnahmen unterstützt werden?

Die Arbeit betrachtet berufsvorbereitende Bildungsgänge und deren Implementierung sowie die Umsetzung berufsorientierender Instrumente am Beispiel der bayerischen Berufsintegrationsklassen und beschäftigt sich in diesem Kontext im Besonderen mit Betriebspraktika als einer Maßnahme zur beruflichen Orientierung. Am Beispiel der bayerischen Berufsintegrationsklassen strebt die vorliegende Arbeit an, Implikationen a) für die Gestaltung des Bildungsganges sowie b) der spezifischen Maßnahmen zur Berufsorientierung am Beispiel von Praktika abzuleiten.

Für die Erarbeitung scheint es vor dem Hintergrund der verschiedenen betroffenen Forschungsfelder und praktischen Bezugspunkte nötig, Begriffe und Befunde aus der Migrationsforschung und Bildungssoziologie (Integrationsbegriffe und Bildungsbeteiligung von Migranten), der Übergangs- und Berufswahlforschung (Entwicklung und Eingrenzung von Berufswünschen sowie von Lebensplänen) sowie dem Lernen am Arbeitsplatz (konkret im Feld der betrieblichen Praktika zur Berufsorientierung) zu verknüpfen. Diese Forschungsstränge sind bislang kaum miteinander verknüpft und insbesondere mit Blick auf die Zielgruppe der jungen neu Zugewanderten an der Schwelle von der Schule in den Beruf lückenhaft. Um bestehende Befunde auf die Gruppe der jungen neu Zugewanderten zu übertragen und die Anforderung an die Arbeit mit dieser Gruppe im Kontext der Berufswahlvorbereitung zu identifizieren, wird daher ein exploratives Vorgehen unter Berücksichtigung der Besonderheiten der jeweiligen Ebenen und der Spezifika der Zielgruppe gewählt. Das explorative Vorgehen entlang der Logik der qualitativen Sozialforschung ermöglicht nach Lamnek und Krell (2016) ein hohes Maß an Reflexivität und Flexibilität im Forschungsprozess und ist daher geeignet, bestehende Forschungsbefunde und Modelle zu verbinden sowie um neue Elemente zu ergänzen. Es handelt sich daher um ein theoriebildendes und Hypothesen generierendes Vorgehen. Somit sind die grundlegenden methodologischen Fundamente und Überlegungen eher im Feld der qualitativen Sozialforschung verankert. Dieses Vorgehen trägt zudem dem gerade in der Anfangszeit der systematischen Beschulung und Betreuung junger neu Zugewanderter erschwerten Feldzugang Rechnung (die erste Studie wurde bereits 2016 vorbereitet und durchgeführt). Durch die Nutzung qualitativer Methoden (vorwiegend Studie 2 und 3, Kapitel 5.3 und 5.4), wird eine kontextsensitive Analyse des Erlebens der Befragten angestrebt. Dies ermöglicht aus wissenschaftlicher Sicht die Übertragung bestehender Modelle auf den Kontext der Integrationsförde-

rung und Beschulung junger neu Zugewanderter unter Berücksichtigung der Besonderheiten dieser Zielgruppe und der großen Dynamik in der Aufnahme junger neu Zugewanderter, die Implementierung neuer Bildungsgänge (wie den BIK) sowie deren Erprobung und Weiterentwicklung.

1.6 Ablauf und Ebenen der Betrachtungen der vorliegenden Arbeit

Um junge neu Zugewanderte auf ein selbstbestimmtes Leben in einer neuen Gesellschaft vorzubereiten, bedarf es – wie in Kapitel 1.1 und 1.4 beschrieben – geeigneter Strukturen im Bildungssystem. Diese zeigen sich bspw. in zielgruppenspezifischen Bildungsgängen für neu Zugewanderte, mit dem Ziel der Förderung sozialer und beruflicher Integrationsprozesse. In Anlehnung an Bronfenbrenner (1979) kann die Entwicklung von Strukturen als ein Prozess verstanden werden, der Aushandlungen innerhalb und Interaktionen zwischen verschiedenen Systemen darstellt. Im Zentrum steht das Individuum, welches in verschiedene Systeme hierarchischer Ordnung eingebunden ist. Faktoren, die die Funktion sozialer Systeme beeinflussen und beeinträchtigen, beziehen sich auf verschiedene Systeme und Ebenen, die miteinander interagieren. Nach Bronfenbrenner (1979) können diese Systeme in Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem unterschieden werden. Während sich das *Mikrosystem* auf die Verbindungen von Personen untereinander in sozialen Räumen bezieht und Aktivitäten und Rollen einer Person anspricht, kennzeichnet das *Mesosystem* sich durch das Zusammenspiel verschiedener Mikrosysteme, in die eine Person eingebunden ist. Folglich werden verschiedene Kontexte miteinander verbunden und Personen interagieren als Agenten mit unterschiedlichen Rollen und orientieren sich an unterschiedlichen Zielen. Das Mesosystem ist wiederum eingebettet in das *Exosystem*, das die Vernetzungen auf der Ebene der Mesosysteme um äußere, nicht direkt beeinflussbare Umgebungsfaktoren erweitert. Auf dieser Ebene wird bspw. das Bildungs- oder Beschäftigungssystem repräsentiert. Diese Systeme sind im *Makrosystem* organisiert, welches alle bisherigen Systemebenen umfasst. Das Makrosystem zeichnet sich durch die Integration der übergreifenden Strukturen von Kultur und Subkulturen, der Organisation sozialer Institutionen und der Konstitution einer Gesellschaft aus.

Es bestehen verschiedene Überträge dieses Modells in den Kontext der beruflichen Bildung zur Systematisierung verschiedener Handlungsebenen sowie zur Darstellung möglicher Interdependenzen. Kell (2006) definiert das Makrosystem als übergreifende Gesellschaftsstruktur und gesellschaftlich akzeptierte sowie breit geteilte Wertvorstellungen. Das Exosystem umfasst folgend das Bildungs- und Beschäftigungssystem, welches diese Strukturen der Makroebene manifestiert. Auf Mesoebene befinden sich Institutionen der beruflichen Bildung, wie Betriebe und Schulen. Das Mikrosystem umfasst dann die konkrete Ebene der Lernorte und Arbeitsplätze der Individuen einer Gesellschaft. Diese Systematisierung weist sich einerseits durch eine Komplexitätsreduktion aus, andererseits zeigt sie zugleich die Ebenen-übergreifende Interdependenzen. So argumentiert Büchter (2013), dass die Eigenschaften der jeweils höheren Ebenen dazu geeignet sind, Strukturen und Mechanismen der folgenden Stufen zu be-

einflussen. Strukturen auf höher gelegenen Ebenen hätten somit die Eigenschaft, folgende Systeme positiv zu beeinflussen, aber gleichzeitig auch über dysfunktionale Elemente bspw. auch zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beizutragen.

Mit Blick auf die Entwicklung von Bildungsgängen für neu Zugewanderte sowie der damit angestrebten Bildungs- bzw. Kompetenzziele vermag die Beschaffenheit und inhärente Systemlogik der jeweiligen Strukturen auf den entsprechenden Ebenen somit auch Auswirkungen auf die gesellschaftlichen Ziele zu haben. So können beispielsweise inadäquate Strukturen im Exosystem Bildungs- und gesellschaftliche Integrationsziele direkt und indirekt konterkarieren, wenn das gesamtgesellschaftliche Ziel der Integration und gleichberechtigten Partizipation neu Zugewanderter durch rechtliche Gegebenheiten (z. B. im Schulrecht, im Asyl- oder dem Ausländerrecht) oder inadäquate Bildungsbedingungen (unpassende Programm- und Angebotsstruktur) unterlaufen wird. Somit können die Strukturen auf den höheren Ebenen die Bildungs- und Arbeitsmarkteteiligung sowie soziale Teilhabe nachhaltig gefährden.

Die systemische Perspektive auf Integrationsprozesse in Gesellschaft, Bildung und Beschäftigung kann dazu beitragen, dass die individuellen Einstellungen von Vertretern der aufnehmenden Kultur ergänzt werden um die Sichtweisen und Bedürfnisse von zugewanderten Menschen. Dies kann sich über alle Ebenen hinweg in verbesserten Angebots- und Mitbestimmungsmöglichkeiten niederschlagen, die zudem eigenverantwortliches und selbstgesteuertes individuelles Handeln ermöglichen. Die zuvor nach Kell (2006) skizzierten Systemperspektiven müssten dafür bspw. auf der Makroebene um institutionalisierte Wege der Integration in Bildung und Arbeitsmarkt sowie zu zivilgesellschaftlichem Engagement sowie auf der Exoebene um transparente rechtliche Rahmenbedingungen, auf der Mesoebene um die zielgruppenspezifische und kultursensible Gestaltung und Bereitstellung von Lern- und Arbeitsplätzen sowie auf der Mikroebene (zusammenfassend Tabelle 1), um bedürfniszentrierte Individualisierung von Maßnahmen ergänzt werden (dazu genauer Reinke, Kärner & Ringeisen, 2022).

Tabelle 1: Ebenen sozialer Systeme (eigene Darstellung in Anlehnung an Kell, 2006 und Rausch, 2011)

Makro	Institutionalisierte Wege der Integration in Bildung und Arbeitsmarkt sowie zu zivilgesellschaftlichem Engagement
Exo	Rechtliche Rahmenbedingungen, bildungspolitische Bestimmungen; Bildungs- und Beschäftigungssystem
Meso	Organisation von Schule und Betrieb, auch Unterbringung (Wohnbedingungen)
Mikro	Wahrgenommene Bedingungen am konkreten Lern- oder Arbeitsplatz
Subjekt	Individuelle Lernausgangsbedingungen und Werthaltungen

Die vorliegende Arbeit betrachtet vorwiegend auf der Mikro- und Mesoebene die Frage nach der Gestaltung integrationsförderlicher Maßnahmen für junge neu Zugewanderte. Vor dem Hintergrund der besonderen Anforderungen der Zielgruppe junger neu Zugewanderter diskutiert die Arbeit die Begriffe

der Integration und Berufsorientierung und reflektiert sie hinsichtlich der strukturellen Rahmenbedingungen im Bildungssystem und den im Kontext berufsvorbereitender Bildungsgänge verfügbaren Instrumente zur Berufsorientierung. Zur Bearbeitung der Forschungsfragen und Desiderate greift die Arbeit auf vier Einzelbeiträge zurück, die auf Daten aus drei voneinander unabhängigen Erhebungen basieren. Abbildung 1 zeigt auf, an welchen Inhaltsbereichen die einzelnen Studien ansetzen. Während die letzte Studie (Studie 3) die BIK vor dem Hintergrund ihrer Implementierung aus der Perspektive der Schul- und Programmentwicklung betrachtet, nehmen die Studien 1 und 2 die Perspektive der Berufsorientierung in Praktika auf. Beide Ansatzpunkte basieren auf der Annahme, dass die Teilnahme an den jeweiligen Strukturen (einerseits bezogen auf die BIK als Bildungsgang, andererseits auf die Praktika zur Berufsorientierung, die curricular in den BIK verankert sind) als Möglichkeit zur Teilhabe junger neu Zugewanderte betrachtet werden kann. Somit stellen die BIK als solche und die betrieblichen Praktika ‚*opportunity structures*‘ (Phillimore, 2020) dar, die die Teilhabe am sozialen und wirtschaftlichen Leben begünstigen und so Integrationsprozesse fördern können.

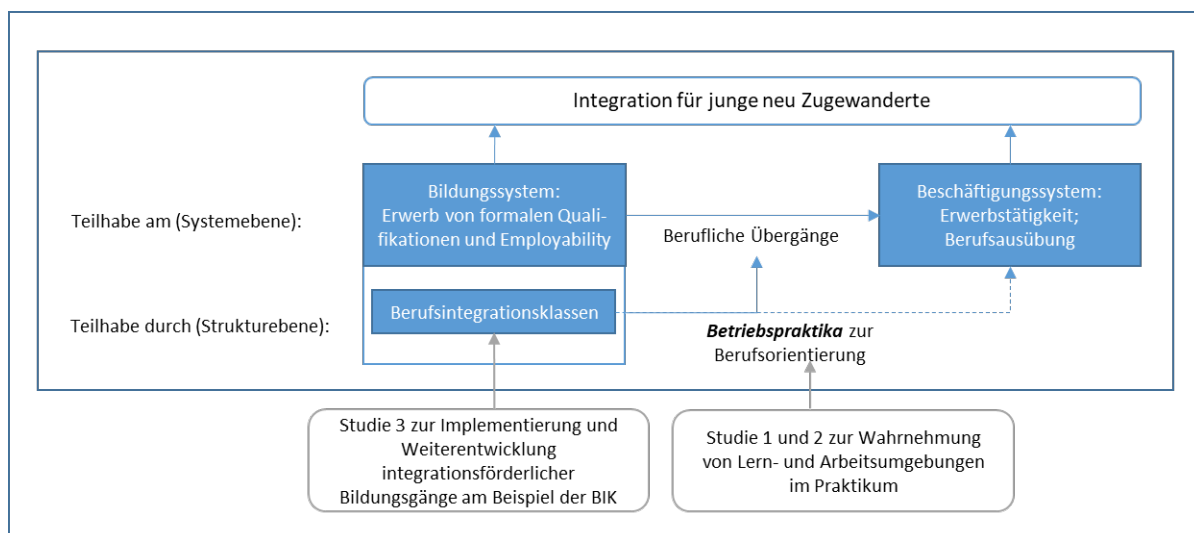


Abbildung 1: Veranschaulichung der thematischen Ansatzpunkte der Arbeit

Ziel von Kapitel 1 war es, den wissenschaftlichen und praktischen Bezugsrahmen der Arbeit zu definieren und das Erkenntnisinteresse zu skizzieren. Hierfür wurden die übergreifenden Forschungsfragen sowie auch das methodische Vorgehen eingegrenzt. Die folgenden Kapitel 2, 3 und 4 dienen der weiteren Kontextualisierung des Forschungsanliegens sowie der Vorbereitung der im Rahmen der Arbeit vorgestellten Studien (Kapitel 5). Kapitel 2 dient der weiterführenden Eingrenzung des Integrationsbegriffes der vorliegenden Arbeit und befasst sich darauf aufbauend mit der Frage nach der Förderung von Integration. Folgend werden in Kapitel 3 die Bezüge zur Gruppe der (jungen) neu Zugewanderten hergestellt und unter Bezug auf den Übergang von der Schule in den Beruf und die Berufsorientierung die Herausforderungen im Sinne der individuellen Transformations- und Adaptionsleistungen zur Integration herausgearbeitet. Kapitel 4 reflektiert Anforderungen zur Integrationsförderung auf or-

ganisationaler Ebene und vertieft die Ansatzpunkte zur Entwicklung von Bildungsgängen für neu Zugewanderte sowie zur Gestaltung betrieblicher Praktika. In Kapitel 5 werden die Einzelbeiträge vorgestellt und ihr Beitrag zur Forschung diskutiert. Die Arbeit schließt mit einer übergreifenden Diskussion der Ergebnisse der Arbeit und einem Ausblick auf mögliche weitere Forschungsvorhaben.

2. Begriffsbestimmungen zur Integration von Zugewanderten

Der Begriff der Integration ist, wie bereits in Kapitel 1.1 aufgegriffen, vielschichtig und je nach disziplinärer Verortung unterschiedlich besetzt. Aufbauend auf den ersten Überlegungen soll das folgende Kapitel ein Integrationsverständnis für die Arbeit ableiten. Hierfür werden die Ausführungen aus Kapitel 1.1 nochmals aufgegriffen und weiter fundiert (2.1). Ein besonderes Augenmerk wird auf die Rolle von Bildung und Berufstätigkeit gelegt, die im Fachdiskurs als zentral für Integration erachtet werden und die eine besondere Bedeutung im Kontext der Beschulung und Beschulungsziele für junge neu Zugewanderte haben (2.2).

2.1 Fundierung des Integrationsverständnisses der Arbeit

Migration ist kein neues, sondern ein vielmehr zeitlich überdauerndes Phänomen, welches je nach Kontextbedingungen in einem neuen Licht der Betrachtung erscheint. Folglich kann Migration je nach zeitlicher und gesellschaftlicher Perspektive als marginales oder Massenphänomen aufgefasst und positiv oder negativ bewertet werden (bspw. Heckmann, 2015). In Zeiten vernetzter und verflochtener Gesellschaften und Volkswirtschaften kann Migration als das Streben des Einzelnen nach Mobilität, Selbstverwirklichung oder einem sozial und wirtschaftlich besseren Leben verstanden werden (Chen, 2008; De Haas, 2014). Diese Facetten sind mitunter aus individueller Sicht miteinander verknüpft, da geografische Mobilität oft durch die Hoffnung auf sozialen Aufstieg und Sicherheit ausgelöst wird oder damit verbunden ist. Chen (2008) hebt daher hervor, dass der Begriff des Migranten eine sehr vielfältige Population verschiedener Kategorien von Personen umfassen kann, die aus sehr unterschiedlichen Gründen und unter sehr unterschiedlichen Umständen in ihre Gastländer ziehen. Der Begriff kann somit eine infinite Gruppe von Personen umfassen, die sich aus einer Vielzahl an möglichen Gründen, befristet oder unbefristet in einem anderen Land aufhalten und unterschiedliche rechtliche Titel innehaben können (Braun & Lex, 2016; Crawley & Skleparis, 2018; Düvell, 2006; IOM, 2020).

Eng mit dem Thema Migration verbunden ist stets die Frage nach der Integration der zugewanderten Menschen. Während frühere Positionen zum Zusammenleben von Migranten und autochthoner Bevölkerung Integration eher als Anpassung verstanden haben (zusammenfassend Phillimore, 2011), gehen neuere Auffassungen stärker vom Grundsatz der gleichberechtigten Teilhabe am sozialen Leben aus

(Ager & Strang, 2008; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Castles et al., 2003). Unter Integration wird demnach eher ein Prozess verstanden, der seinen Ausgangspunkt in der gegenseitigen Anerkennung von Rechten und Pflichten zwischen der aufnehmenden Gesellschaft und den Zugewanderten findet (Entzinger & Biezeveld, 2003). Somit ist dieser Prozess als zweiseitig zu verstehen, was sowohl Adaptionsleistungen der Zugewanderten als auch der aufnehmenden Gesellschaft impliziert (ebd.; Castles et al., 2003). Insbesondere muss die aufnehmende Gesellschaft die Schaffung von Strukturen zur Teilhabe am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben fördern. Gleichzeitig erfordert Integration auch eine Adaptionsleistung der Zugewanderten an die aufnehmende Gesellschaft und deren Kultur. Dies geht mit Adaptionen des Einzelnen einher, die Werthaltungen, Verhaltensweisen und individuelle Ziele auf persönlicher und sozialer Ebene umfassen (bspw. Bildungsziele, berufliche Aspirationen, soziales Rollenverständnis, etc.) (Chen, 2008).

Das hier skizzierte Verständnis von Integration geht auf Berrys Theorie der Akkulturation zurück, bei dem vier verschiedene Strategien nach dem Grad der Anpassung an die Aufnahmegesellschaft, dem Aufbau sozialer Beziehungen und der Aufrechterhaltung der eigenen Kultur unterschieden werden (Berry, 1997). Nach diesem Konzept kann Integration als ein Verhalten des Einzelnen verstanden werden, bei dem sowohl neue Kontakte mit der Aufnahmegesellschaft geknüpft als auch eine Verankerung in der ursprünglichen Kultur aufrechterhalten wird. Im Gegensatz dazu wird Marginalisierung als das Vermeiden neuer kultureller Kontakte und der Teilnahme an der aufnehmenden Gesellschaft sowie der Beibehaltung der eigenen Kultur beschrieben. Passt sich die eigene kulturelle Identität an neue kulturelle Kontexte an, statt die Eigene aufrecht zu erhalten, wird eine Strategie der Assimilation verfolgt. Hingegen zeichnet sich die Strategie der Separation durch die Ablehnung der Kultur der aufnehmenden Gesellschaft und die Vermeidung von Kontakten und Beteiligung aus. Obwohl die Integration normativ als die wünschenswerte Akkulturationsstrategie angesehen wird, zeigen Befunde, dass häufig auch andere, weniger erwünschte Strategien wie Marginalisierung und Separation gewählt werden (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006; Schnitz & Berry, 2011). Dies kann oft auf externe, die Integration behindernde Barrieren zurückgeführt werden, aber auch auf mangelnde Bereitschaft und Anstrengung zur Integration seitens der Zugewanderten (Phillimore, 2011; Schmitz & Berry, 2011; Obschonka, Hahn & Bajwa, 2018).

Die Teilnahme an sozialen Systemen und der Aufbau von Verbindungen zur Gesellschaft des Aufnahmelandes gelten weithin als Schlüssel zur erfolgreichen Integration von Zuwanderern (Ager & Strang, 2008; Phillimore, 2011; OECD, 2006a; EMN, 2020). Im Gegensatz dazu können negative Faktoren, die die Integration abschwächen, charakterisiert werden durch das Fehlen effektiver Maßnahmen zur Integrationsförderung auf politischer und operativer Ebene, negative Einstellung der Öffentlichkeit und fremdenfeindliche Übergriffe, das Gefühl von Angst und Unsicherheit (auch auf rechtlicher Ebene bei Abschiebungen sowie hinsichtlich der Unterbringung) oder fehlende Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikation und damit verbunden ein erschwerter Zugang zu weiterführender Bildung, Ausbildung oder dem Arbeitsmarkt (Da Lomba, 2010; Hecker, Schley, Fischer, Wittig & Pfeiffer, 2019;

OECD, 2006a; Phillimore, 2011). Platts-Fowler und Robinson (2015) betrachten darüber hinaus die demografischen Merkmale, die Kultur sowie die sozialen und bildungsbezogenen Fähigkeiten der Zuwanderer als wichtige Determinanten im Integrationsprozess (dazu auch Dumont, Liebig, Peschner, Tenay & Xenogiani, 2016). Demgegenüber werden Bildung und Beschäftigung sowie Strukturen, die die Teilnahme am Bildungs- und Beschäftigungssystem ermöglichen, weithin als integrationsförderlich anerkannt (Ager & Strang, 2008; Castles, 2003; Martín et al., 2016; Söhn et al., 2017).

Im Rahmen dieser Arbeit wird Integration folgend als ein zweiseitiger Prozess verstanden, der einerseits gesellschaftlicher Akzeptanz und unterstützender Maßnahmen und andererseits individueller Anstrengungen und Offenheit bedarf. Das bedeutet auf einer *organisationalen* Ebene das Eröffnen von „Wegen“ in die neue Gesellschaft, beispielsweise über die Beteiligung am Bildungs- und Beschäftigungssystem. Dies erfordert insbesondere struktureller Maßnahmen auf Ebene des Exo- und Mesosystems, wie der Einführung zielgruppenspezifischer Bildungsgänge und weiterführender Unterstützungsangebote (Reinke & Kärner, 2020). Gleichzeitig erfordert Integration aber auch Anstrengungen auf *individueller* Ebene, um neue Lebensentwürfe in Kohärenz mit den in der aufnehmenden Gesellschaft eröffneten Möglichkeiten zu planen und umzusetzen und, um so Teil einer neuen Gesellschaft werden zu können (ebd.; Reinke, Kärner & Ringeisen, 2022).

2.2 Integrationsförderung durch Bildungs- und Arbeitsmarktbeteiligung

Nach Ager und Strang (2008) besteht die Aufgabe von Bildung darin, Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln, die notwendig sind, um ein aktives Mitglied der Gesellschaft zu werden und eine Beschäftigung zu finden. Demnach geht es bei Bildung um die Befähigung zur Teilhabe und zur Erlangung von Beschäftigung. Die Teilnahme an sozialen Systemen und der Aufbau von Verbindungen zur Gesellschaft des Aufnahmelandes gelten weithin als Schlüssel zur erfolgreichen Integration von Zuwanderern (Ager & Strang, 2008; Phillimore, 2011; OECD, 2006a; EMN, 2020).

In der Vergangenheit verlief aufgrund des Wirtschaftswachstums und des steigenden Wohlstands vor allem in den Industrieländern die Integration von Zuwanderern in den Arbeitsmarkt – insbesondere auch von Geringqualifizierten – meist erfolgreich (OECD, 2006a). Entwicklungen am Arbeitsmarkt in den letzten Jahren zeigen jedoch einen verstärkten Wettbewerb um hochqualifizierte Arbeitnehmer und einen Rückgang von Beschäftigungsmöglichkeiten für Geringqualifizierte (ebd., Matthes & Severing, 2017; van Dam, Bipp & van Ruysseveldt, 2015). Dies geht einher mit dem Zuwachs nicht-permanenter und prekärer Beschäftigungsformen. Somit verschieben sich insbesondere auch für neu Zugewanderte die Anforderungen bei der Suche und dem Eingehen von Beschäftigungsverhältnissen Fokus von einer Einfachbeschäftigung hin zu Beschäftigungsfähigkeit als einem generischen Konstrukt, welches sich durch die Verfügbarkeit von Wissen und Fähigkeiten auszeichnet, über die eine Person verfügen muss, um eine Beschäftigung zu finden und beschäftigt zu bleiben (Inkson, Dries & Arnold, 2015; van Dam, Bipp & Van Ruysseveldt, 2015; Savickas et al., 2009). Berufsbiografisch wird folglich stärker davon

ausgegangen, dass Menschen (und Migranten im Besonderen) im Verlauf ihrer aktiven Erwerbszeit mehrere Beschäftigungen und Berufe (nacheinander oder auch parallel) ausüben müssen (Dumont et al. 2016; OECD, 2006b).

Insbesondere mit Blick auf die (Arbeitsmarkt-)Integration von Migranten ergibt sich daraus, dass Maßnahmen der Integrationsförderung nicht allein auf den schnellstmöglichen Übergang in den Arbeitsmarkt abzielen, sondern vielmehr eine langfristige Integration und Qualifizierung anstreben sollten (BIBB, 2017; Scheiermann, 2022). Erfolgreiche Integration gelänge demnach nur mit zeitlichem Abstand, da Spracherwerb und Akkulturation als langandauernde Prozesse anzusehen sind (ebd.; Esser 2001). Dieser Aspekt ist auch deshalb relevant, weil das Eingehen eines Beschäftigungsverhältnisses allein nicht als integrationsfördernd angesehen werden kann. So ist die integrationsförderliche Wirkung von Beschäftigung in separierten Beschäftigungsfeldern und prekären Beschäftigungsverhältnissen, in denen sich soziale und ethnische Gliederungen sowie inhärente Diskriminierungsmechanismen zeigen können durchaus fraglich (OECD, 2006a; Esser, 2001; Cattle, 2005). Die Merkmale der Beschäftigung sowie deren Positionierung in einem stratifizierten Beschäftigungssystem sind daher ebenfalls als relevant anzusehen (Flecker, 2017; Phillimore & Goodson, 2008; Seifried et al., 2019). Darüber hinaus muss ebenso berücksichtigt werden, dass ungünstige Bedingungen am Arbeitsplatz, wie Ausgrenzung, (wahrgenommene) Diskriminierung oder negatives Erleben psychologischer Zustände (Ostendorf et al. 2018) nachteilige Effekte auf Integration haben können (bspw. Gefahr der Marginalisierung; Esser, 2001; 2006; Berry & Schmitz, 2011). Daher gilt es besonders, die Partizipation an Bildung und am Beschäftigungssystem „nachhaltig“ zu fördern, da dies eine Positionierung in der Gesellschaft durch Signalwirkungen sowie Selbstverwirklichung, Zufriedenheit und Unabhängigkeit fördert. Als zentrale Ziele berufsvorbereitender Maßnahmen für neu Zugewanderte sollten daher der Spracherwerb und der Erwerb eines berufssprachlichen Wortschatzes sowie die Förderung der beruflichen Exploration betrachtet werden (Kleine, Schmitt & Wisse, 2021; Nauta, 2007; Terrasi-Haufe, Hofmann & Sogl, 2016). In Anlehnung an Büchter und Christe (2014) ist innerhalb berufsorientierender Maßnahmen die Bedeutung praktischer Erfahrungen im konkreten beruflichen Handlungsfeld sowie die Reflexion des dort Erlebten als hoch einzuschätzen, da dies nicht nur mit authentischen Tätigkeitssituationen, sondern auch mit sozialen Kontakten und dem Abbau kultureller Distanz verbunden werden kann.

3. Junge neu Zugewanderte als Zielgruppe bildungspolitischer Anstrengungen

Das folgende Kapitel greift die Gruppe der jungen neu Zugewanderten als Zielgruppe von Bildungsgängen im Übergangssystem nochmals auf. Dabei werden neben Facetten der Heterogenität in der Gruppe auch individuelle entwicklungsbezogene Herausforderungen thematisiert. Die besonderen Eigenschaften der Zielgruppe werden folgend Bedingungsstrukturen des Bildungs- und Beschäftigungssystems gegenübergestellt, um Barrieren für die Partizipation junger neu Zugewanderter am Bildungs- und Beschäftigungssystem zu illustrieren. Das Kapitel beginnt mit einer allgemeinen Beschreibung der Gruppe

der neu Zugewanderten aller Altersgruppen hinsichtlich ihres Bildungshintergrundes und greift dabei auch erste Befunde zum Berufswahlverhalten neu Zugewanderter auf.

Jugendliche und junge Erwachsene Zuwanderer stellen in eine bildungspolitisch besondere Zielgruppe dar (Becker, 2011; BIBB, 2017). Sie formieren nicht nur zahlenmäßig eine der größten Subgruppen unter den neu Zugewanderten der letzten Jahre (BAMF, 2020), sondern sind in besonderem Maße auch von biografischen Brüchen, unbeständigen Bildungs- und Erwerbsbiografien sowie entwicklungsbezogenen Herausforderungen betroffen (Becker, 2010; King & Koller, 2009; Reinke & Kärner, 2020). Die hohe Heterogenität hinsichtlich der Lern- und Entwicklungsstände sowie die kulturelle Heterogenität erhöhen die pädagogischen Anforderungen an die Betreuung der betreffenden Personen in Bildungseinrichtungen zusätzlich (Euler & Severing, 2016). Eine relevante Besonderheit in Bezug auf die Zielgruppe der jungen neu Zugewanderten besteht darin, dass sie – je nach Bundesland – bis mindestens zur Vollendung des 18. und in Ausnahmefällen auch bis zur Vollendung des 25. Lebensjahres der Schulpflicht bzw. der Berufsschulpflicht unterliegen (Braun & Lex, 2016). Somit ist vielerorts eine pädagogische Betreuung der jungen Menschen im staatlichen Schulsystem, insbesondere durch spezifische Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems, sichergestellt. Deutlich fragwürdiger ist hingegen die Situation derjenigen, die nicht mehr der Schulpflicht unterliegen, da für sie weiterhin kaum kohärente Maßnahmen angeboten werden (Vock & Gronostaj, 2017). Mit Blick auf die facettenreichen Erscheinungsformen der Heterogenität in den schulischen Maßnahmen für junge neu Zugewanderte steht das betroffene Bildungspersonal vor großen Herausforderungen hinsichtlich der inneren Differenzierung, individuellen Förderung und Beratung sowie der adaptiven Unterrichtsgestaltung (Kärner, Reinke, Frim & Heinrichs, 2019; Schumann, Kärner & Maué, 2019; Vock & Gronostaj, 2017). Folgend soll auf ausgewählte Anforderungen der Zielgruppe der jungen neu Zugewanderten vertiefend eingegangen werden, die im pädagogischen Handeln des Bildungspersonals besonders berücksichtigt werden sollten.

Eine besondere Herausforderung für diese Gruppe stellen die sich aufgrund ihrer institutionellen und kulturellen Sozialisation bedingenden Adaptionsanforderungen dar (Reinke & Kärner, 2020). King und Koller (2009) heben hier eine *doppelte Transformationsanforderung* an junge neu Zugewanderte hervor, der zufolge sie zum einen ihre teils traumatischen Fluchterlebnisse aufarbeiten und zum anderen die eigene Akkulturation im Kontext der aufnehmenden Gesellschaft bewältigen müssen. Diese doppelte Anforderung stellt mitunter immense individuelle Herausforderungen für die eigene psychische Entwicklung in der Adoleszenz sowie die Identitätsbildung dar. Die Phase der Adoleszenz stellt eine zentrale Entwicklungsphase für Jugendliche dar, in der soziale Rollen und Lebensentwürfe exploriert und Interessen entwickelt werden (Gottfredson, 2005; Kracke, 2002; Neuenschwander, 2008). Somit werden in dieser Lebensphase weitreichende Weichenstellungen für das spätere Leben gestellt, die sich auf die individuelle Positionierung im sozialen Gefüge sowie auf berufliche Entwicklungen auswirken (Gebhardt & Beck, 2020; Ulrich, 2016). Neue kulturelle und soziale Einflüsse und Mitgliedschaften in neuen

Gruppen können den Integrationsprozess positiv oder negativ beeinflussen (Heckmann, 2015²). Individuelle Herausforderungen bei der Bewältigung der Transformationsanforderungen und der Adoleszenz können vielfach auf äußere Umstände zurückgeführt werden: Die Erfahrungen im Herkunftsland sowie die Fluchterfahrungen bedeuten nicht selten eine verkürzte Phase der Kindheit und Adoleszenz. Weiter können die Adaptionserfordernisse an die aufnehmende Gesellschaft insbesondere hinsichtlich kultureller Praktiken und sozial erwünschtem Verhalten mit den Bedingungen der früheren Sozialisation in Konflikt stehen (u. a. Heckmann, 2015). Jedoch kann angenommen werden, dass sich individuelle Orientierungen und Werthaltungen der neu Zugewanderten durch die Veränderung von Sozialisationskontexten, die Konfrontation mit den neuen Systemanforderungen sowie in der Interaktion mit Mitgliedern der aufnehmenden Gesellschaft verändern können – was gleichzeitig wichtiger Bestandteil der eigenen Akkulturation ist (dazu Berry et al., 2006; Gebhardt & Beck, 2020; Lange, 2019). Gleichzeitig scheint aber auch zu gelten, dass je größer die wahrgenommenen kulturellen Unterschiede, die Transformationsanforderungen individuell umso höher eingeschätzt werden (Chen, 2008; Obschonka, Hahn & Bajwa, 2018; Pooremamali, 2012). Vermögen die Individuen diese Anforderungen nicht zu bewältigen, können daraus psychologische Belastungen (Fegert, Plener & Kölch, 2015; Möhrle, Dölitzsch, Fegert & Keller, 2016) und unvorteilhafte Akkulturationsstrategien (Berry et al., 2006; Phillimore, 2011) resultieren, die sich in aus Sicht der aufnehmenden Gesellschaft sozial nicht erwünschten Verhaltensweisen der neu Zugewanderten sowie der Bildung Parallelgesellschaften zeigen können (Schmitz & Berry, 2011; Simojoki, 2016; Skrobanek, 2009). Bei der Gestaltung von Bildungsgängen gilt es deshalb, die strukturellen Bedingungen des Bildungssystems zu berücksichtigen, die mitunter eine nicht intendierte institutionelle Diskriminierung mit sich bringen können (Cantle, 2005; Esser, 2001; BIBB, 2017; Beicht, 2016). Diskriminierung wird durch mangelnde Akzeptanz, Attribution oder Stigmatisierung von Akteuren und Stakeholdern im Bildungssystem ebenso begünstigt, wie durch einen „monolingualer Habitus“ der Institution Schule, der Chancenungleichheit zu verstärken vermag (Gomolla, 2013; Martiny & Götz, 2011). Negative Erfahrungen der Individuen in der Interaktion mit Akteuren können die Gefahr bergen, Integrationsprozesse durch Marginalisierung und Separation zu stören oder gar zum Abbruch zu führen (Berry, 1997; Esser 2001; 2006). Zur Wahl dysfunktionaler Akkulturationsstrategien können auch unsichere Aufenthaltstitel und die Angst vor Abschiebung beitragen, die negative motivationale Effekte bis hin zum Austritt aus dem Bildungssystem zur Folge haben können (Da Lomba, 2010; dazu genauer Studie 3; Kapitel 5.4).

Bei jungen neu Zugewanderten zeigen sich häufig gerade am Übergang von der Schule in den Beruf bzw. in eine Berufstätigkeit Passungsprobleme. Diese beschreiben ein Marktungleichgewicht, bei dem offene Stellen gleichzeitig einer großen Zahl an (nicht erfolgreichen) Bewerbern ohne Ausbildungs-

² Heckmann recurriert hier explizit auch auf die äußeren Erfahrungen und den Einfluss von Dritten als „significant others“, denen für den Integrationsprozess ein wichtiger Stellenwert beigemessen wird und stellt den Prozess der Integration als solchen somit implizit in den Kontext der Entwicklung von Selbstkonzepten. Dazu genauer Shavelson, Hubner & Stanton, 1976.

oder Arbeitsplatzplatz gegenüberstehen – es handelt sich um ein gleichzeitiges Auftreten von Besetzungs- und Versorgungsproblemen (BIBB, 2021; Milde & Mathes, 2015). Passungsprobleme, wie auch der zum Teil damit verbundene Anstieg von Teilnehmern im beruflichen Übergangssystem und die diesbezügliche Ausweitung von Angeboten in der beruflichen Übergangsbegleitung, können auch auf die Zuwanderung der vergangenen Jahre zurückgeführt werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Gründe für das Auftreten von Passungsproblemen liegen in einer regionalen und berufsfachlichen Ungleichverteilung von Ausbildungsplätzen sowie auch in „eigenschafts- und verhaltensbezogenem Mismatch“ (ebd., 157). Dieses „Mismatch“ fasst nachteilige Verhaltensweisen oder Attributitionen bezogen auf Betriebe oder Bewerber zusammen. So können Betriebe als unattraktiv gelten, aber auch Bewerbergruppen. Für junge neu Zugewanderte können sich aufgrund ihrer Migrationsgeschichte, ihres kulturellen Hintergrunds und ihrer Bildungsbiografie Nachteile im Finden eines Ausbildungsplatzes ergeben (Matthes & Severing, 2020; OECD, 2015; Dumont et al., 2016; Weichselbaumer, 2016).

Exkurs: Befunde der IAB-BAMF-SOEP Befragung (Brücker et al., 2017)

Die repräsentative IAB-BAMF-SOEP Befragung unterstreicht die große Heterogenität der neu Zugewanderten. Besonders hervorgehoben werden muss der Aspekt der Vorbildung. Etwa 39 % aller Befragten (über alle Altersgruppen hinweg) gaben an, keinen Schulabschluss erlangt zu haben. Mindestens 13 % haben überhaupt keine Schulbildung erhalten. Bei mindestens 50 % der Befragten bestünde zudem ein immenser Förderbedarf in der deutschen Sprache, da ihre Sprachkenntnisse nur rudimentär ausgeprägt sind und teilweise auch erst eine Alphabetisierung im lateinischen Schriftsystem erforderlich ist (auch Aumüller, 2016). Um Bildungsabschlüsse über die unterschiedlichen institutionellen Kontexte hinaus vergleichen und das durchschnittliche Bildungsniveau erfassen zu können, wurden Abschlüsse nach dem International Standard Classification of Education (ISCED) klassifiziert. Das Bildungsniveau von etwa 52 % der neu Zugewanderten sei demnach eher gering einzuschätzen (Stufe 0 bis 2), etwa 27 % erreichen ein mittleres Niveau (Stufe 3-4) und nur etwa 11 % verfügten den Auswertungen zufolge über einen Abschluss, der den tertiären Bereich und somit den Stufe 6 bis 8 zugeordnet werden kann. Mit Blick auf junge neu Zugewanderte hebt die Studie hervor, dass etwa die Hälfte der Befragten (47 %) einen Bildungsabschluss und etwa zwei Drittel (64 %) einen Berufsabschluss anstreben. Gerade bei ihnen ist zudem davon auszugehen, dass sie ihre Schul- oder Ausbildung migrationsbedingt abbrechen mussten. Die Befragten zeigen sich indes auch optimistisch, tatsächlich ihre Bildungsziele erreichen zu können. Dieser Optimismus kann auch für die Laufbahnplanung bedeutsam sein. Creed, Patton und Bartrum (2002) unterstellen, dass Optimismus und Pessimismus in Zusammenhang mit Karriereplanung und Exploration stehen. Die Möglichkeit des Absolvierens von Praktika könnte für junge neu Zugewanderte in der Aussicht auf selbstbestimmte Teilhabe am sozialen und wirtschaftlichen Leben – auch durch die Aussicht auf eine berufliche Ausbildung und Berufstätigkeit – eben diesen Optimismus unterstützen. Dieser Optimismus könnte sich auch auf die Arbeits- und Lebenszufriedenheit auswirken, weil das Ziel

der Migration, ein besseres Leben, in dessen Aussicht Menschen migrieren (Heckmann, 2015), näher zu rücken scheint.

Die im Exkurs dargestellte unterschiedliche Vorbildung und die zuvor beschriebenen Passungsprobleme unterstreichen neuerlich die weiterhin nötigen Anstrengungen zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems, welches institutionelle Diskriminierung und Exklusion verhindert, und die Bedeutung einer zielgerichteten und bedürfnisorientierten Unterstützung der von Passungsproblemen betroffenen Personen wie junge neu Zugewanderte (Reinke, Kärner & Ringeisen, 2022; Scheiermann, 2022). Die Schaffung einer bedürfnisorientierten Förderstruktur für junge neu Zugewanderte kann sowohl für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems als auch die Reduktion von Passungsproblemen durch zielgerichtete berufliche Orientierung beitragen. Unterstützungsangebote auf individueller Ebene müssen dabei neben der teils mangelnde kulturelle Vertrautheit (bspw. Chen, 2008) auch die oft kurzen und unterbrochenen Bildungsbiografien der betreffenden Personengruppe berücksichtigen. Denn junge neu Zugewanderte weisen nicht nur migrationsbedingt oft unzureichende Sprachkenntnisse auf, sondern verfügen häufig nur über geringe schulische Grundkompetenzen und können oft keine formalen Abschlüsse vorweisen (bspw. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Brücker, Rother & Schupp, 2017). Sie bedürfen zudem besonderer Unterstützung, um sich kulturell, aber auch strukturell im Bildungssystem einzugewöhnen. Aufgrund der individuellen Migrationsgeschichte weisen junge neu Zugewanderte teils einen langen zeitlichen Abstand zum Lernen und zur Schule auf. Neben den zuvor genannten sprachlichen und schulischen Grundkompetenzen müssen sie somit teils auch das Lernen als solches neu erlernen. Gleichsam müssen sie sich an neue Anforderungen im Kontext der Schule gewöhnen. Diese liegen neben dem fachlichen Anspruch auch in kulturellen Praktiken in der Schule, an die sie erst herangeführt und gewöhnt werden müssen.

Diese Eingewöhnung in den neuen institutionellen Kontext umfasst somit auch eine Reflexion und gegebenenfalls Anpassung individueller Werthaltungen und Überzeugungen zur Schule sowie Einstellungen zum Lernen, die durch die ursprünglichen Sozialisationskontexte und -institutionen geprägt sind (Cantle, 2005; Schumann, Kärner & Maué, 2019; Salikutluk, 2013). Darunter fallen auch Berufs(bildungs-)konzepte und Bildungsaspirationen. Brücker und andere (2017) stellen diesbezüglich in ihren Analysen der IAB-BAMF-SOEP Daten hinsichtlich der Herkunftsländer der meisten neu Zugewanderten fest, dass diese nicht über Bildungs- und Ausbildungssysteme verfügen, die dem deutschen System in seiner Struktur ähneln würde, was eine Neuorientierung von Lebens- und Berufszielen sowie eine Orientierung auf Ebene des Bildungs- und Beschäftigungssystems hinsichtlich Zugangs- und Aufstiegswegen in der neuen Gesellschaft erforderlich macht. Hinsichtlich der Bildungsaspirationen ist festzuhalten, dass diese aufgrund oft starker Aufstiegs motive bei Migranten häufig unrealistisch und überhöht sind. Zudem weisen Migranten oft Informationsdefizite in Bezug auf Bildungswege und Zugangsmöglichkeiten zu Berufen auf (Becker 2010; Relikowski, Yilmaz & Blossfeld, 2012; Salikutluk, 2013). Aktuelle Forschungsbefunde zeigen, dass auch junge neu Zugewanderte häufig unrealistische und überhöhte Bildungs- und Berufsaspirationen haben (Maué & Schumann, 2020; Maué, Schumann & Diehl,

2018; SVR, 2017). Dies kann zwar wie oben angerissen als Quelle von Optimismus gewertet werden, birgt aber auch Frustrationspotenzial, welches zu *dropout* führen kann, wenn die Ziele nicht erreicht werden.

Eine Herausforderung in Bezug auf die Bildungsbeteiligung und die individuellen Anstrengungen in der Schule ergibt sich, da junge neu Zugewanderte die Bedeutung formaler Ausbildung aufgrund ihrer Sozialisationshintergründe oft nicht nachvollziehen können und häufig eher den Wunsch äußern, direkt in eine Erwerbstätigkeit überzugehen, da sie hier mehr Geld verdienen könnten (Euler & Severing, 2016; SVR, 2017). Das birgt das Risiko, in unqualifizierte, gering bezahlte und prekäre Beschäftigung abzugleiten und kann in diesen Fällen ferner mit ungünstigen Akkulturationsstrategien wie Separation einhergehen (Phillimore, 2011; Phillimore & Goodson, 2008). Andere Jugendliche sind hinsichtlich ihrer Zukunftschancen zu optimistisch und erwarten einen raschen sozialen Aufstieg. Dies ist aufgrund ihrer sozialen und personalen Ressourcen jedoch häufig nicht möglich. Eine damit verbundene Enttäuschung oder wahrgenommene institutionelle Diskriminierung kann ebenfalls zu ungünstigen Akkulturationsstrategien führen und Integration in die neue Gesellschaft behindern. Darüber hinaus können weitere kulturell bedingte Unterschiede bspw. zum Wert der Familie und zu familiären, wie auch geschlechterbezogenen Rollenbildern Hürden für die Integration und Partizipation darstellen (El-Menouar, 2017; Schwenken, 2017).

Neben der notwendigen Orientierung in den institutionellen Strukturen der Aufnahmegesellschaft fehlt es jungen Zuwanderern häufig an persönlichen Handlungsfaktoren und beruflicher Anpassungsfähigkeit (Obschonka, Hahn & Bajwa, 2018). Diese ist jedoch notwendig, um die Chancen der Aufnahmegesellschaft zu nutzen und mit schwierigen und unsicheren Situationen umzugehen. Hierin erstreckt sich eine zentrale Aufgabe der Berufsorientierung, die beruflichen Optionen mit eigenen Fähigkeiten und Interessen in Einklang zu bringen und darüber zu einer begründeten Berufswahlentscheidung zu finden (Lange, 2019; Neuenschwander, 2020; Savickas et al., 2009). Berufsorientierung und Berufswahl können aufgrund der besonderen Anforderungen der Zielgruppe allerdings sowohl als Stressor (durch Überforderungen mit den verschiedenen Optionen und fehlender kultureller und institutioneller Vertrautheit) als auch als Coping (i. S. eines Empowerment zur selbständigen und selbstbestimmten Lebensgestaltung) wahrgenommen werden (Herzog & Makarova, 2020; Reinke & Kärner, 2020). Deshalb müssen in den Strukturen der aufnehmenden Gesellschaften Maßnahmen eingeführt und etabliert werden, die junge neu Zugewanderte bei der beruflichen Orientierung unterstützen und so eine erfolgreiche Integration fördern (dazu Studie 3 und Kapitel 5.4; auch Phillimore, 2020). Dies erfordert insbesondere Maßnahmen, die ausgehend von den Bedürfnissen, Bildungs- und Orientierungsbedarfen, die Sprachbildung und Vertrautheit mit der aufnehmenden Gesellschaft und ihren Institutionen und Strukturen fördern (Chen, 2008; Terrasi-Haufe, Hofmann & Sogl, 2018; Reinke, Kärner & Ringeisen, 2022).

Ergänzend zur schulischen und beruflichen Ausbildung profitieren junge neu Zugewanderte stark von interkulturellen Lerninterventionen, die ihnen helfen, (eigene) kulturelle Werte und wahrgenommene Unterschiede zu ihrer Herkunftskultur auszudrücken und zu reflektieren, interkulturelle Erfahrungen und damit verbundene Emotionen zu verarbeiten und zu integrieren und mit akkulturativem Stress besser umzugehen (Hettich, Seidel & Stuhmann, 2020; Nakeyar, Esses & Reid, 2018). Solche Angebote helfen ihnen, günstige Akkulturationsstrategien wie Integration zu entwickeln, sich besser anzupassen und günstige bi- oder multikulturelle Identitäten zu entwickeln (Berry et al., 2006; Reinke, Kärner & Ringeisen, 2022; Schmitz & Berry, 2011). Jedoch bestehen bislang noch kaum Ansätze dazu, wie solche Angebote konzipiert werden sollten und welche Bedürfnisse der Zielgruppe dabei zu berücksichtigen wären. Dieses Desiderat besteht besonders vor dem Hintergrund der Frage, wie junge neu Zugewanderte bei der Integration unterstützt werden können und welche Rolle der Erwerb schulischer Fähigkeiten sowie die Förderung beruflicher Orientierung durch formalisierte Bildungsgänge spielen.

Da im deutschen Kontext der Erwerb von Bildungsabschlüssen als wichtige Voraussetzung für eine Berufsausbildung und den Übergang in Beschäftigung angesehen werden kann (Solga, Protsch, Ebner & Brzinski-Fay, 2014), bedarf es gerade im Bereich des Übergangssystems dezidierter Fördermaßnahmen (Brücker, Rother & Schupp, 2017; Maué, Diehl & Schumann, 2021). Diese sollten sich insbesondere durch binnendifferenzierende Lehr-Lern-Arrangements, berufsorientierende und berufsvorbereitende Instrumente sowie Lebens- und Berufsberatung auszeichnen (Reinke, Kärner & Ringeisen, 2022; auch Kärner, Reinke, Frim & Heinrichs, 2019; Ryan, Dooley & Benson, 2008; Savickas et al., 2009). Die Umsetzung solcher Maßnahmen für junge neu Zugewanderte erfolgt in Deutschland vorwiegend im Kontext des beruflichen Übergangssystems, welches im Rahmen des folgenden Kapitels beschrieben wird.

4. Maßnahmen im Kontext des Übergangssystems für junge neu Zugewanderte

Nachdem Kapitel 2 das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Integration dargestellt hat und in Kapitel 3 die Zielgruppe der jungen neu Zugewanderten weiter vorgestellt und ihre Hürden bei der Integration beschrieben wurden, widmet sich Kapitel 4 nun stärker dem Sektor des Übergangssystems und spezifischen Maßnahmen und Instrumenten zur Förderung der sozialen und beruflichen Integration junger neu Zugewanderter. Kapitel 4.1 beschreibt das Übergangssystem hinsichtlich seiner Strukturen und Zielsetzungen sowie seiner Entwicklung und thematisiert sich daraus ergebende Herausforderungen und Exklusionsrisiken im Sektor des Übergangssystems. Kapitel 4.2 illustriert die organisationalen Adaptionsanforderungen (im Gegensatz zu individuellen Adaptionsanforderungen wie in Kapitel 3 beschrieben) im Übergangssystem, die infolge der Zuwanderung der letzten Jahre aus Sicht der Programm- und Schulentwicklung nötig waren. Dabei wird die Entwicklung zielgruppenspezifischer Bildungsgänge, wie der im Fokus dieser Arbeit stehenden BIK, gewürdigt. Diese Perspektive wird in Kapitel 5.4 (Studie

3 im Rahmen der Arbeit) in dieser Arbeit nochmals aufgegriffen. Kapitel 4.3 illustriert das Ziel von Maßnahmen im beruflichen Übergangssystem in der Förderung beruflicher Übergänge. Dazu wird auf betriebliche Praktika Bezug genommen, die auch ein häufig genutztes Instrument zur Berufsorientierung und Unterstützung beruflicher Übergänge darstellen und im Rahmen von Kapitel 5.2 und 5.3 (Studien 1 und 2) nochmals näher aufgegriffen werden. In der Betrachtung der Praktika wird die Auffassung vertreten, dass Praktika sowohl eine schulische als auch betriebliche Maßnahme sind und daher die Perspektive des Lernens am Arbeitsplatz stärker eingenommen werden muss.

4.1 Allgemeine Bemerkungen zum Übergangssystem

Als Reaktion auf die gestiegene Einwanderung nach Europa und Deutschland und unter Berücksichtigung der rechtlichen Vorgaben aus EU- und Ländergesetzen wurden verstärkt Bildungsangebote für junge neu Zugewanderte geschaffen (Lochner & Jähner, 2020). Aufgrund ihrer Bildungsvoraussetzungen und Altersstruktur werden junge neu Zugewanderte in Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems beschult. Durch gezielte Berufsorientierung werden ihnen Berufsvorbereitung sowie das Nachholen allgemeinbildender Fähigkeiten, darunter Grundkompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen, ermöglicht. Nach einer Definition des Konsortiums Bildungsberichterstattung (2006, 79) kennzeichnet das Übergangssystem *„(Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen.“*

Das Übergangssystem umfasst berufsvorbereitende Maßnahmen, teilqualifizierende Berufsfachschulen, Einstiegsqualifikationen, BGJ oder BVJ, die ein- oder zweijährig angelegt sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; 2020; Nickolaus, Mokhonko, Behrendt, Vetter & Mélianie, 2018; Solga et al., 2014). Nachdem das Übergangssystem insbesondere in den 1990er Jahren einen großen Zuwachs erlebt hat, gingen die Zugangszahlen in den vergangenen Jahren kontinuierlich zurück. Als Gründe dafür sieht Enggruber (2011) maßgeblich die verbesserte Wirtschaftslage und Konjunktur in Verbindung mit demographischen Entwicklungen. Diese finden sich einerseits im Geburtenrückgang und andererseits im Ausscheiden der geburtenstarken Jahrgänge aus dem Arbeitsmarkt (ebd.; Hesse, 2019; Kanning, 2017). Trotz der scheinbaren Entspannung am Arbeitsmarkt und der Entwicklung hin zu einem Arbeitnehmermarkt (Hesse, 2019), gelingt weiterhin zahlreichen Lernenden der Übergang an der ersten Schwelle in eine Ausbildung nicht. Nach Berechnungen der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020) sind im Jahr 2014 26,8 %, 2016 30,2 %, 2018 27,1 % und 2019 26,3 % der Jugendlichen in das berufliche Übergangssystem eingemündet. Grund dafür sind nicht zuletzt auftretende Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt sowie fehlende Berufswahlkompetenz und Ausbildungsreife (u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; 2020; Benner & John, 2011; Ratschinski, 2014).

Davon betroffen sind oft Jugendliche von Haupt- und Realschulen und überdurchschnittlich häufig auch männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund (Beicht & Walden, 2016; 2019; BIBB, 2021).

Seit 2015 weist das Übergangssystem wieder erhöhte Zugangszahlen auf. Diese Entwicklung lässt sich auf die gestiegene Zuwanderung zurückführen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; 2020; BIBB, 2021; Dionisius, Matthes & Neises, 2018; Lochner & Jähnert, 2020). Zwischenzeitlich ist der Übergangssektor wieder geschrumpft, was darauf zurückgeführt werden kann, dass die neu Zugewanderten die Maßnahmen absolviert haben und die Neuzuwanderung gesunken ist (BAMF, 2021; BIBB, 2021). Gerade die zugewanderten Jugendlichen stellen, wie zuvor bereits beschrieben, aufgrund ihrer Altersstruktur und Vorbildung eine besondere Zielgruppe für das Übergangssystem dar. Gleichzeitig können sie als eine besondere „Risikogruppe“ betrachtet werden, die vielseitig von Benachteiligung betroffen sein kann (dazu ausführlich Enggruber, 2011). Das Fehlen einer Berufsausbildung kann ein Indikator für Marktbenachteiligung aufgrund möglicher institutioneller Diskriminierung und Migrationshintergrund oder Benachteiligung aufgrund schulischer und außerschulischer Überforderung sein (Leistungsmisserfolg, Lebensprobleme und Bewältigung von Migrationserfahrungen, Identitätssuche) (Enggruber, 2011; Ratschinski, 2020). Zusätzlich stellen auch Fragen der Identitätsfindung und der Bewältigung von Traumata und Gewalterfahrungen sowie schulischer und außerschulischer Überforderung Aspekte von Benachteiligung dar (Enggruber, 2011; Friederichs, 2016; Reinke & Kärner, 2020; Simojoki, 2016).

Das Übergangssystem wird nach Vonken, Reißland, Schaar, Thonagel und Benkmann (2021) häufig mit dem Begriff der Benachteiligtenförderung assoziiert. Als problematisch heben die Autoren dabei hervor, dass die Teilnahme an Maßnahmen des Übergangssystems so mit einer negativen Signalwirkung und Stigmatisierung einhergehen könne. Die These der Benachteiligtenförderung ist zudem Streitbar, da die Zielgruppen des Übergangssystems als heterogen bezeichnet werden müssen, der Begriff der Benachteiligtenförderung aber eine Homogenität verschiedener Gruppen und ihrer unterschiedlichen Unterstützungsbedarfe im Übergangssystem signalisiert (Vonken et al., 2021). Darüber wird eine Komplexitätsreduktion im Umgang mit Heterogenität durch äußere Differenzierung suggeriert, die der Heterogenität im Übergangssystem jedoch nicht gerecht wird (ebd.). Innerhalb der Maßnahmen bzw. durch die Entwicklung spezifischer Maßnahmen wird dennoch eine augenscheinliche Homogenisierung der Teilnehmer angestrebt und eine Separation vom Regelsystem gerechtfertigt, die erhebliche Exklusionsrisiken für den weiteren Verlauf der Bildungs- und Erwerbsbiografien bergen kann. Diese dysfunktionalen Wirkweisen des Übergangssystems manifestieren sich nicht zuletzt darin, dass das berufliche Übergangssystem eher als Maßnahmenmenschungel sowie Auffangbecken oder Warteschleifensystem verstanden wird (Büchter, 2013; Kremer, 2012; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Neben der unübersichtlichen Struktur der Maßnahmen wird häufig ebenso kritisiert, dass die Teilnahme am Übergangssystem die Teilnehmer stigmatisiere und das Absolvieren der Maßnahmen oft nicht zum intendierten Übergang ins Beschäftigungssystem beitrage (Heisler & Schemmer, 2018; Nickolaus et al.,

2018; Vonken et al., 2021). Zudem wird kritisiert, dass das Übergangssystem statt zu mehr Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit beizutragen, eher soziale Ungleichheit zu reproduzieren vermag (Büchter, 2013). Eine Studie von Nickolaus und Kollegen (2018) in verschiedenen Klassen des Übergangssystems in Baden-Württemberg zeigt, dass eine dezidierte Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund kaum gelingt und somit der Kompetenzerwerb und die Leistungsentwicklung im Feld basaler Grundkompetenzen wie Lesen oder Mathematik unterdurchschnittlich erfolgen. Darüber hinaus legen die Ergebnisse der Studie nahe, dass ein längerer Aufenthalt im Übergangssystem die Übertrittswahrscheinlichkeit in eine Ausbildung eher senkt.

Vor dem Hintergrund der Beschulung von jungen neu Zugewanderten in Maßnahmen des Übergangssystems stellt sich die Frage, ob diese dysfunktionalen Aspekte auch auf diese Zielgruppe zutreffen, da dies nachhaltig die Beteiligung an Bildung und Beschäftigung und somit die Integration als solche in die aufnehmende Gesellschaft gefährden kann. Eine systematische Auswertung amtlicher Statistiken (u. a. iABE – integrierte Ausbildungsberichterstattung, Förder-, Ausbildungsmarkt- und Berufsbildungsstatistik) von Dionisius, Matthes und Neises (2018) deutet an, dass neu Zugewanderten der Übertritt in ein Ausbildungsverhältnis nach dem Abschluss einer Maßnahme des Übergangssystems zu gelingen scheint. So habe sich der Anteil der Personen im Übergangsbereich mit ausländischer Staatsangehörigkeit gesenkt, während gleichzeitig die Zahl Auszubildenden mit fremder Staatsangehörigkeit gestiegen sei. Allerdings können aus dieser Tendenz keine genauen Schlüsse für neu Zugewanderte mit Fluchthintergrund gezogen werden, da z. B. der Migrationsgrund oder der rechtliche Status in den amtlichen Statistiken meist nicht erhoben werden (ebd.). Mit Blick auf neu Zugewanderte zeigt sich jedoch, dass die Teilnahme an Maßnahmen im beruflichen Übergangssystem, insbesondere auch Maßnahmen zur Berufsorientierung, die Wahrscheinlichkeit der Einmündung in ein Ausbildungsverhältnis erhöht (Eberhard & Schuß, 2021; auch Maué, Diehl & Schumann, 2021). Auf Basis der BA/BIBB-Fluchtmigrationsstudie 2018 konnte insbesondere gezeigt werden, dass Praxiserfahrungen, bspw. im Rahmen von Praktika, einen signifikant positiven Einfluss auf die Übergangswahrscheinlichkeit haben (Eberhard & Schuß, 2021). Ergänzend kann angebracht werden, dass Maué, Diehl und Schumann (2021) als Prädiktoren für den Bildungserfolg von jungen neu Zugewanderten in erster Linie Spracherwerb und den Kontakt zu (unterstützenden) Personen aus der Mehrheitsgesellschaft identifizierten.

Die einführenden Bemerkungen zum beruflichen Übergangssystem zeigen auf, dass der Übergangssektor trotzdem er umstritten ist, weiterhin einen wichtigen Bestandteil des Bildungssystems darstellt. Gerade mit Blick auf die Berufswahlvorbereitung junger neu Zugewanderter erlebte das Übergangssystem neuen Zuwachs in seinen Maßnahmen und ihrer Auslastung und wird mit Blick auf die Unterstützung junger neu Zugewanderter auch weiterhin bedeutsam bleiben. Die Frage nach der Wirksamkeit der Maßnahmen bleibt jedoch weiterhin bestehen und muss gerade vor dem Hintergrund der jungen neu Zugewanderten als einer Gruppe, die verschiedenen Formen der Benachteiligung und Exklusionsrisiken

ausgesetzt ist, besonders genau verfolgt werden. Folgend sollen Maßnahmen für junge neu Zugewanderte im Übergangssystem aus Sicht der Schulentwicklung betrachtet und die BIK als ein Beispiel schulisch organisierter Maßnahmen dargestellt werden.

4.2 Einführung schulischer Bildungsgänge für neu Zugewanderte

Der Übergang von der Schule in Beruf stellt, wie zuvor bereits dargestellt, für Jugendliche aus Risikogruppen oder benachteiligte Personen eine besondere Herausforderung dar (Enggruber, 2011). Mit Blick auf die Förderung beruflicher Übergänge von neu Zugewanderten wurden im beruflichen Übergangssystem verschiedene Programme zur Beteiligung und Qualifizierung geschaffen. Matthes und Severing (2020) heben den Zugang zu Bildung und Ausbildung als eine zentrale Determinante für die (berufliche) Integration von neu Zugewanderten hervor. Sie betonen dabei explizit, dass die Integration nicht allein durch Kurzzeitprogramme gefördert werden könne, sondern dass vielmehr systematische Konzepte notwendig seien (ebd.). Diese Konzepte müssen dafür geeignet sein, Qualifikationen und formale Abschlüsse zu erwerben und (auch als Folge dessen) individuelle Lebenswege zu eröffnen. Dies scheint auch deswegen nötig, weil der häufig mit Migration verbundene Verlust von Ressourcen und Lebenszielen einen Risikofaktor für das Erleben von Stress bei Migranten bedeutet (Buchwald & Hobfoll, 2013; Ryan, Dooley & Benson, 2008; zsf. Reinke & Kärner, 2020). Vor dem Hintergrund der besonderen Förderbedarfe von neu Zugewanderten sollten Fördermaßnahmen gezielt individuelle Ressourcen für die selbstbestimmte Lebensplanung und Bewältigung integrationsbezogener Herausforderungen fördern. Im Sinne des Leitbilds eines inklusiven Bildungssystems bedarf es individualisierter und bedürfnisorientierter Konzepte und gezielter Beratung (Reinke & Heinrichs, 2019; Reinke, Kärner & Ringeisen, 2022). Neuzugewanderte benötigen für etwaige Neuorientierungen oder das Beibehalten und Umsetzen bestehender Lebensentwürfe gezielte Unterstützung und Orientierungshilfen (Atkinson, 2018; Savickas et al., 2009; Shakya et al., 2012; dazu auch konzeptionell Gottfredson, 2005).

Diese Anforderungen stellen Bildungssysteme aufnehmender Gesellschaften vor die organisationale Herausforderung, Bildungsgänge zu entwickeln und inklusiv zu gestalten. Mit Blick auf die Migrationsbewegungen ab 2014 muss jedoch festgestellt werden, dass adäquate Maßnahmen in Deutschland nicht oder nicht mit ausreichenden Kapazitäten verfügbar waren (Braun & Lex, 2016). Somit kann der Bedarf an Programmen und deren Entwicklung als eine Adaptionserfordernis auf organisationaler Ebene aufgrund eines externen Schock verstanden werden (Euler & Severing, 2016; Matthes, & Severing, 2020; Reinke & Kärner, 2020). So mussten für die neu Zugewanderten auf allen Ebenen des Bildungssystems, insbesondere aber im beruflichen Übergangssystem Angebote geschaffen und personell ausgestattet werden, die die soziale und berufliche Integration unterstützen können und die gesellschaftliche Akzeptanz für die Aufnahme neu Zugewanderter erhalten (Reinke & Kärner, 2020; Reinke, Klaus & Kärner, 2019). Somit stellt die Einführung zielgruppenspezifischer Bildungsgänge und die Gestaltung dieser Maßnahmen auch ein Thema für die Schulentwicklung dar.

Nach Rolff (2016) erstreckt sich Schulentwicklung über die Bereiche der Organisations-, Schul- und Unterrichtsentwicklung. Organisationsentwicklung umfasst Prozesse der Initiation und Implementierung von Veränderungsprozessen, die die gesamte Schule umfassen. Unterrichtsentwicklung beschreibt die Veränderungen im Unterricht als „Kerngeschäft“ von Lehrkräften und beschreibt darin enthalten übergreifende schulpädagogische Aspekte. Hierin besteht zuletzt eine Schnittmenge zur Personalentwicklung, die neben etwaigen Fortbildungsbedarfen auch Interaktionsprozesse und Führung in der Schule umfasst. Die Einführung zielgruppenspezifischer Bildungsgänge tangiert diese Facetten von Schulentwicklung unmittelbar. Jedoch ist diese Perspektive stark auf die Entwicklungsprozesse an der Einzelschule fokussiert. Fullan (1996) betrachtet Schulentwicklungsprozesse in größeren Netzwerkstrukturen in der Verzahnung von lokalen, überregionalen und personalen Faktoren. Hierin wird deutlich, dass Veränderungsprozesse und Lösungsansätze häufig aufgrund schulexterner Bedingungen initiiert und vor dem Hintergrund der Möglichkeiten der Einzelschule sowie verfügbarer lokaler Netzwerke und Stakeholder implementiert werden müssen. Die Einführung neuer Beschulungsgänge wie der BIK stellte einen externen Einflussfaktor auf Schulen dar, der je nach verfügbaren Ressourcen regional unterschiedlich bewältigt werden muss. Diesem Verständnis liegt eine *bottom up* Perspektive zugrunde (dazu auch Holtappels, 2014; Thomson, 2010). Demzufolge gelingen Veränderungsprozesse, wie die Implementierung von Bildungsgängen nur unter Gewährung von Freiheitsgraden für spezifische Adaptationen, da andernfalls die regionalen Spezifika, wie Ausstattung und außerschulische Netzwerke, außer Acht gelassen werden. Dies kann nicht zuletzt nachteilige motivationale Effekte für Akteure auf der operativen Ebene zufolge haben, sich aber auch nachteilig auf die Teilnehmer an den Maßnahmen auswirken (Fullan, 2009; Förster, 2015; Townsend, 2014). Lokale Aspekte wie die Eigenheiten des Schulpersonals (Demografie, Kompetenzen, Überzeugungen usw.) oder die konkreten Merkmale der Schule selbst sowie ihre geografische und sozioökonomische Lage werden seit langem als äußerst relevante Faktoren für Veränderungsprozesse im Bildungsbereich hervorgehoben (z. B. Fullan, 1996). Die Einschätzungen und Bedürfnisse von Akteuren auf der operativen Ebene, wie z. B. Lehrkräften oder Sozialarbeitern, wurden jedoch in der Vergangenheit in Veränderungsprozessen nicht ausreichend berücksichtigt. Das kann sich negativ auf die Motivation zur Teilnahme an Veränderungsprozessen auswirken (Förster, 2015). Vor dem Hintergrund der Anforderungen der jeweiligen Zielgruppe – hier der neu Zugewanderten – bedarf es einer hinreichenden Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse sowie der strukturellen Barrieren ihrer Integration in das Bildungs- und Beschäftigungssystem (siehe Kapitel 3). So sind die Barrieren zum Eintritt in eine Ausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund kultureller Differenzen und insbesondere auch sprachlicher Barrieren als hoch einzuschätzen (Granato, 2020; Maaz, 2006; Weichselbauer, 2016).

Um jungen neu Zugewanderten rasch eine Orientierung im aufnehmenden System, den Erwerb von Sprachkompetenz sowie eine erste berufliche Orientierung im neuen System zu ermöglichen, wurden in allen Bundesländern Maßnahmen zur Integration und Berufsvorbereitung eingeführt. Aufgrund der fö-

deralen Struktur Deutschlands unterscheiden sich die Maßnahmen hinsichtlich Dauer, Zielen und Zugangsvoraussetzungen sowie der Betreuungsstruktur. Die Kurzfristigkeit der Einführung entsprechender Maßnahmen in Folge der Flüchtlingskrise 2015 hat nicht nur die Bildungssysteme, sondern auch Schulen und schlussendlich die Lehrkräfte vor immense Herausforderungen gestellt, da sowohl die neuen Bildungsgänge als auch der Unterricht eine große kulturelle, sprachliche, vorwissens- und leistungsbezogene Vielfalt bewältigen müssen (Reinke & Kärner, 2020). In der praktischen pädagogischen Arbeit äußert sich dies nicht selten in besonderen Bedürfnisstrukturen der Lernenden, wofür Lehrkräfte Zeit und Unterstützungsstrategien benötigen (Leithwood et al., 2006; Reinke, Kärner & Ringeisen, 2022). Somit ist die Einführung neuer Bildungsgänge stets mit organisationalen und individuellen Herausforderungen verbunden und bedarf der Integration verschiedener Stakeholder, die die Einführung begleiten und unterstützen (Fullan, 1996). Implementierungsprozesse sollten daher eher als *bottom-up* und nicht als *top-down* Prozesse verstanden werden (Townsend, 2014), die mehrere Jahre Zeit in Anspruch nehmen können (Hall & Hord, 2011). Darüber hinaus ist die Einbindung weiterer Stakeholder mit positiven motivationalen Effekten auf der Umsetzungsebene verbunden, was Veränderungsprozesse unterstützen kann (Thomson, 2010; Townsend, 2014).

Während zahlreiche Bundesländer erst mit dem akuten Eintreten von jungen neu Zugewanderten in den Bildungsmarkt ab dem Schuljahr 2015/16 damit begannen, zielgerichtete Maßnahmen anzubieten (bspw. Brandenburg, Hessen, Rheinland-Pfalz), wurden in Bayern bereits seit 2010 (in Form der Schlauschule, später Berufsintegrationsklassen – BIK) oder in Baden-Württemberg seit 2013 (Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen – VABO) erste Beschulungskonzepte zur Berufsvorbereitung und Integration von Zugewanderten erprobt. Die Programme dauern meist ein bis maximal zwei Jahre und verfolgen zuvorderst die Ziele, den Spracherwerb und den Übergang in eine Ausbildung zu fördern (u. a. Braun & Lex, 2016). Insbesondere die zweijährigen bayerischen Berufsintegrationsklassen wurden seit ihrer ersten Erprobung weiterentwickelt und expandierten schlussendlich ab 2015 stark in die Fläche wie auch hinsichtlich der Klassen- und Schülerzahlen, was dieses Programm sowohl hinsichtlich der zeitlichen Entwicklung als auch der Ausdehnung in der Fläche und Abdeckung der nötigen Kapazitäten von anderen Programmen unterscheidet. Startete die erste Erprobung des Beschulungskonzeptes 2010/11 noch mit sechs Klassen und etwa 100 Schülern, waren es in Schuljahr 2016/17 etwa 1.050 Klassen mit 20.000 Schülern. Mit dem Rückgang der Zuwanderung in den Folgejahren sank schließlich auch die Zahl der zu beschulenden Personen und Klassen auf etwa 730 Klassen mit etwa 10.700 Schülern (Riedl & Simml, 2019). Der im Schuljahr 2016/17 eingeführte Rahmenlehrplan sieht vor, dass die Vorbereitung auf eine Berufsausbildung durch Alphabetisierung, Spracherwerb, den Erwerb kulturellen Wissens sowie durch gezielte Berufsorientierung und die Anbahnung einer Berufswahlentscheidung gefördert werden solle (ISB, 2017; 2020). Für die letztgenannten Aspekte werden insbesondere länger andauernde Betriebspraktika vorgesehen. In der Zeit von 2015 bis 2019 waren die BIK zudem Gegenstand eines Modellversuchs und wurden wissenschaftlich begleitet. Die BIK stechen laut Aussagen der am Modellprojekt beteiligten Forscher im Bundesvergleich somit

durch die umfassenden Bildungs- und Qualifikationsziele sowie die praxisorientierte Umsetzung positiv heraus (Simml & Riedl, 2019).

Evaluationen der BIK zeigen, dass sich dieses Konzept in der Bildungslandschaft in Bayern gut etabliert hat (Riedl & Simml, 2019, auch Reinke et al., 2019). Im Rahmen einer Befragung von den Lehrkräften in den BIK von Heinrichs und Kollegen (2016) wurde angemerkt, dass besonders ressourcenbezogene Probleme bestanden, die sich auf mangelndes Personal, mangelnde Erfahrung und Qualifizierung des Personals sowie auch fehlende Materialien zurückführen ließen. Diese anfänglichen Probleme gingen im Laufe der Zeit aufgrund einer stärkeren Institutionalisierung des Programms, der Verfügbarkeit von Lehrplänen und gruppenspezifischen Unterrichtsmaterialien, einer Aufstockung des Personals, verfügbarer Schulungsressourcen sowie der gesammelten Unterrichtserfahrungen zurück (Heinrichs, Reinke & Feldmann, 2018; Riedl & Simml, 2019). Einen besonderen Beitrag leisteten dazu u. a. spezifische Fortbildungskonzepte, die Zusammenstellung von Materialordnern für den (sprachsensiblen) Unterricht, sowie die Einführung eines Rahmenlehrplans zum Schuljahr 2016/17. Gleichzeitig bestehen bestimmte Herausforderungen im Zusammenhang mit der Umsetzung von BIK und ihrer Weiterentwicklung weiter fort. So äußerten sich Lehrkräfte in Befragungen wiederholt skeptisch, ob BIK ihre Ziele tatsächlich erreichen (Heinrichs et al., 2018; Riedl & Simml, 2019). Herausforderungen im Umgang mit kulturellen Konflikten oder Gewalt unter den Schülern haben im Laufe der Zeit an Bedeutung gewonnen. Weiterhin bliebe es aus Sicht der Befragten unklar, ob die Schüler wirklich die Voraussetzungen erfüllen, um eine Berufsausbildung zu beginnen oder nach dem Abschluss der Berufsausbildung direkt ins Berufsleben überzugehen. So wurde berichtet, dass es vielen Absolventen der BIK an den notwendigen Grundkenntnissen mangelt, z. B. in der Umgangs- und Fachsprache oder in Mathematik, aber auch an den notwendigen Soft Skills und kulturellen Kompetenzen, wie z. B. Lernfähigkeit, Disziplin oder Sozialverhalten, die erforderlich sind, um erfolgreich eine Beschäftigung zu finden und zu behalten (Riedl & Simml, 2019). Hierin deutet sich eine mangelnde Ausbildungsreife und Beschäftigungsfähigkeit der Schüler an. Diese von den Lehrkräften wahrgenommenen Probleme schlagen sich auch in den Übergangszahlen der BIK-Absolventen nieder. Nur etwa 10 % bis 30 % der Absolventen der jeweiligen Jahrgänge gelingt es, einen Ausbildungsplatz oder einen direkten Weg in eine Beschäftigung zu finden (ebd.).

Zwar bestehen durch die Auswertungen im Rahmen des Modellprojektes ‚*Perspektive Beruf*‘ erste Befunde zu den BIK, jedoch lassen diese häufig den Prozess der Implementierung eines neuen Bildungsganges unbetrachtet. Dies betrifft in besonderem Maße die Hürden, die im zeitlichen Verlauf bestehen bleiben oder neu hinzukommen. Im Rahmen dieser Arbeit widmet sich Studie 3 daher der Frage, wie die Einführung und Weiterentwicklung von Bildungsgängen zur Förderung der Integration neu Zugewanderter aus Sicht des beteiligten pädagogischen Personals verlaufen ist und welche Hürden für den schulischen Alltag und die Integration junger neu Zugewanderter bestehen.

4.3 Betriebspraktika im Kontext der Beschulung von neu Zugewanderten

Der Erfolg der angewandten Maßnahmen im Übergangssystem zur Berufsorientierung scheint vor dem Hintergrund der genannten Übergangszahlen unklar. Diese Annahme nahm Kremer (2012) bereits vorweg, indem er konstatierte, dass die Berufsorientierung als Kompetenzentwicklungsbereich im Übergangssystem nur unklar bestimmt sei. Zwar erhoffe man sich durch Praxisphasen im Übergangssystem einen besseren Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung und messe ihnen somit große Bedeutung bei (Beinke, 2013; Kremer & Gockel, 2010), allerdings bleibt dabei offen, wie sich der Nutzen der Maßnahmen im Sinne der Berufsorientierung entfalten solle. So scheinen Praktika zwar einerseits bspw. den Übergang in eine Ausbildung positiv zu beeinflussen und das Interesse an einer Ausbildung sowie den Erwerb von selbst- und berufsspezifischem sowie arbeitsweltbezogenem Wissen zu fördern (Eberhard & Schuss, 2021; Beinke, 2013; Bergzog, 2008). Andererseits wird jedoch angemerkt, dass Praktika zu oft eher vorherige Berufswünsche bestätigen würden als dass sie zu einer Neuorientierung beitragen und dass sie nur im Wunschberuf erfolgreich wären (Beinke, 2006; 2011). Zudem würden betriebspraktische Berufsorientierungsmaßnahmen zu wenig an Interessen, Fähigkeiten und Lernerfahrungen eines Individuums ausgerichtet werden (Meyer, 2014) und durch mangelhafte Konzeption und inadäquate Begleitung durch Schule und Betrieb sowie fehlende schulische Vor- und Nachbereitung ihr Ziel häufig verfehlen (Beinke, 2013; Driesel-Lange et al., 2013; Bergzog, 2011). So werden Praktika häufig eher als eine schulische Maßnahme verstanden, die in die betrieblichen Lernorte ausgelagert wird. Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung bleiben dabei meist voneinander entkoppelt und finden ohne Mitwirkung der Betriebe in der Schule statt. Jedoch hebt Beinke (2013) explizit hervor, dass Praktika nicht durch reine Konfrontation wirken können, da sonst die Gefahr einer Generalisierung von einzelnen Tätigkeiten und Prozessen auf das gesamte Berufsbild bestünde (ebd.; Schudy, 2002). Vielmehr sei eine Reflexion der eigenen Arbeitserfahrungen notwendig, für die es der Unterstützung der Jugendlichen innerhalb der Maßnahmen durch die Schulen (bspw. durch Bildungsbegleiter), aber auch Unterstützung seitens der Betriebe bedarf. In der bestehenden Literatur sowie in der Praxis scheint gerade die Sicht auf die betriebliche Unterstützung sowie die Rückkopplung von Erfahrungen am betrieblichen Lernort in die Schule zu kurz zu kommen. Zudem entbehrt die Perspektive auf Praktika häufig die Betrachtung der betrieblichen Lern- und Arbeitsbedingungen. Sofern betriebliche Bedingungen charakterisiert werden, handelt es sich dabei eher um Aspekte der Betreuung, weniger aber um die Ganzheitlichkeit des Erlebten vor dem Hintergrund des Berufsbildes, betrieblicher Abläufe oder der Reflexion individueller Passungen zu Beruf (dazu Beinke, 2013; Schudy, 2002). Somit fehlt es häufig an einer konzeptionellen Gestaltung und Begleitung der Praktika mit Blick auf die betrieblichen Lern- und Arbeitsumgebungen.

Soll der Betrieb als Lernort in den Praktika verstanden werden, müssen Lern- und Arbeitsbedingungen genauer betrachtet und gestaltet werden. Hierfür erscheint der Einbezug des Rahmenmodells für das Lernen am Arbeitsplatz (Rausch, 2011; Abbildung 2) geeignet.

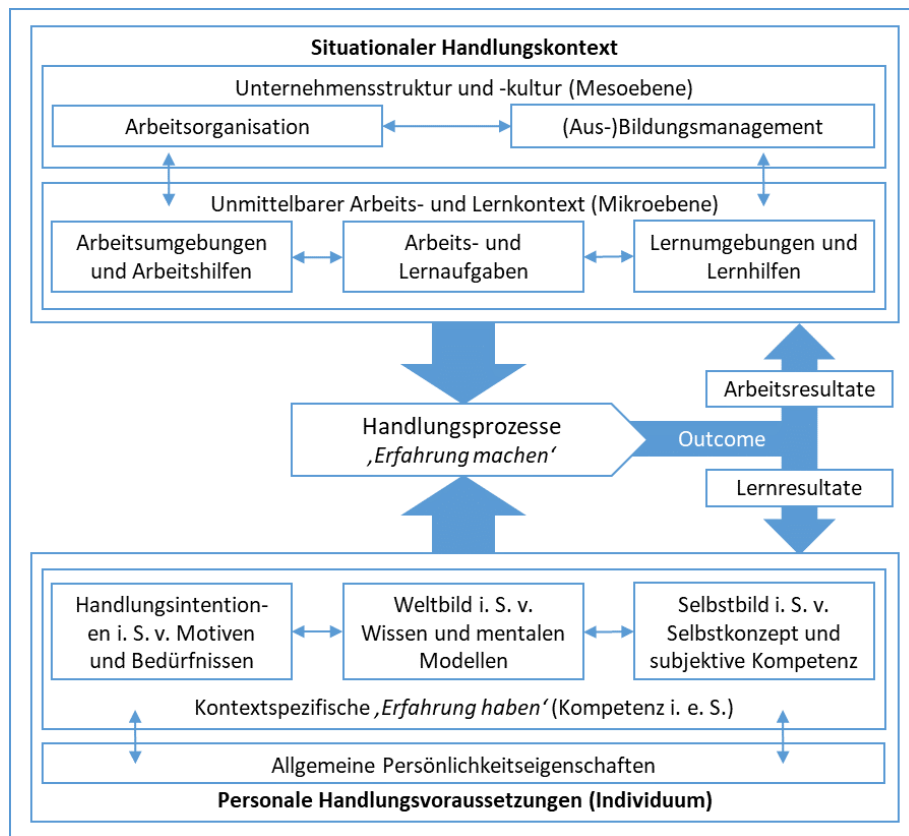


Abbildung 2: Rahmenmodell zum Lernen am Arbeitsplatz (vereinfachte Darstellung nach Rausch, 2011)

Das Rahmenmodell zum Lernen am Arbeitsplatz illustriert die Dualität von Lernen und Arbeiten in beruflichen Handlungskontexten, hebt aber gleichzeitig hervor, dass Handlungsprozesse als Erfahrungsraum zugleich Arbeits- und Lernresultate hervorbringen können. Damit findet auch eine Rückkopplung zu den individuellen Interessen und Lernausgangslagen der Praktikanten statt, die nach Mayer (2014) häufig zu kurz kämen. In Bezug auf das Lernen und Arbeiten in Praktika wären ebenso die berufsorientierenden, funktionalen und sozialen Aspekte von Praktika (Beinke, 2013; siehe auch Kapitel 1.4) zu beachten, die ihrerseits im Kontext der individuellen Lernausgangslagen und beruflichen Interessen zu sehen sind. Mit Blick auf die Durchführungsphase von Praktika am betrieblichen Lernort muss der Gestaltung der Arbeitsumgebung sowie der zu bewältigenden Aufgaben und Problemstellungen eine besondere Bedeutung beigemessen werden, weil sie sowohl den Handlungsprozess als auch das Handlungsergebnis beruflicher Aufgabenbewältigung unmittelbar beeinflussen. Eine erfolgreiche Aufgabenbewältigung wirkt sich wiederum nicht nur auf die berufsorientierenden, funktionalen und sozialen Aspekte von Praktika, sondern auch auf berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen und die Entwicklung beruflicher Interessen aus (u. a. Vanotti, 2008).

Die Wahrnehmung von Tätigkeiten und Arbeitsumgebungen in der Ausbildung wie auch in Praktika wird auch deswegen als wichtig angesehen (Beinke, 2013; aus Sicht des Lernens am Arbeitsplatz auch Rausch, 2011; Frieling, Bernard, Bigalk & Müller, 2006), weil individuelle Lernerfahrungen die Persönlichkeitsentwicklung, das Verhalten und das Lernen im Sinne der Entwicklung von Fähigkeiten selbst beeinflussen (Mitchel & Krumboltz, 1994). Somit sollten Aufgaben mit höherem Lernpotenzial

bevorzugt werden, da sie mit höheren, positiven Erlebensqualitäten einhergehen (Rausch, 2011). Ein höheres Lernpotenzial ergibt sich nach Rausch (2011; 2012) vor allem dann, wenn Arbeitsaufgaben und -umgebungen als motivationsförderlich wahrgenommen werden und die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse im Sinne der Selbstbestimmungstheorie der Motivation ermöglichen (siehe auch Deci & Ryan, 2003; Jossberger, Brand-Gruwel, van de Wiel, & Boshuizen, 2017; Minnaert, Boekaerts, de Brabander & Opendakker, 2011). Ziel der Selbstbestimmungstheorie der Motivation ist die Gestaltung von sozialen Kontexten und Lernumgebungen, die die individuelle Entwicklung, Performanz und Zufriedenheit ermöglichen (Deci & Ryan, 2003). Die Relevanz der Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse im Sinne der *basic needs* für die Förderlichkeit von Lernprozessen in der Ausbildung scheint gesichert (Rausch 2011; Minnaert et al., 2011; Noß, 2000; Scheja, 2009). Auch im Kontext von Betriebspraktika für die Berufsorientierung deuten sich ähnliche Ergebnisse an. So nahmen in einer Studie im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms (BOP) Jugendliche Betriebspraktika zur beruflichen Orientierung dann als berufswahlunterstützend wahr, wenn ihre *basic needs* im Betrieb befriedigt wurden (Sommer et al., 2016; siehe auch folgend 5.2 und 5.3).

Die Wahrnehmung lernförderlicher Gestaltungsbedingungen am Arbeitsplatz geht einher mit höherem motivationalem Erleben, der Entwicklung von (berufsbezogenen) Selbstwirksamkeitserwartungen, Zufriedenheit und beruflicher Exploration (Blustein, 1992; Frieling et al., 2006; Morgeson & Humphrey, 2006; Noß, 2000; Rausch, 2011; Scheja, 2009; Struck, 2016). Diese Erlebenszustände sind geeignet, Laufbahnentscheidungen zu beeinflussen, da sie die berufliche Interessensentwicklung, berufliche Präferenzen und individuelle wie auch berufliche Zielbildung beeinflussen können (Lent, Brown & Hackett, 1994; Mitchel & Krumboltz, 1994; Nauta, 2007; Pöhlmann & Brunstein, 1997; Sommer et al., 2016; Vanotti, 2008). Entgegen gängiger Überlegungen zum Lernen am Arbeitsplatz geht es bei Praktika zur Berufsorientierung nicht um das Erlernen spezifischer oder umfassender Handlungen im Sinne von Problemlöse- oder beruflicher Handlungskompetenz, sondern vielmehr um Selbst- und Berufserkundung im Sinne berufsbezogener Exploration. Betriebspraktika verfolgen somit das Ziel der Erweiterung und Vertiefung arbeits- und berufsweltbezogener Fähigkeiten und Wissen und der Erkenntnis individueller Interessen und Eignungen, die den spezifischen Anforderungen von Berufen oder Berufsbildern gegenübergestellt werden sollen – womit gleichermaßen eine Informations- und Kontrollfunktion betrieblicher Praktika abgebildet wird (Beinke, 2013; Driesel-Lange et al., 2013; Schudy, 2002). Diese genannten Zielebenen gehen mit den berufsorientierenden, funktionalen und sozialen Aspekten von Praktika einher (Heinrichs, Reinke & Gruber, 2020). Ausgehend von den didaktischen Überlegungen zu Praktika liegt der vorliegenden Arbeit folgendes Rahmenmodell zur Gestaltung von Betriebspraktika zur Förderung von Berufsorientierung zugrunde (Abbildung 3).

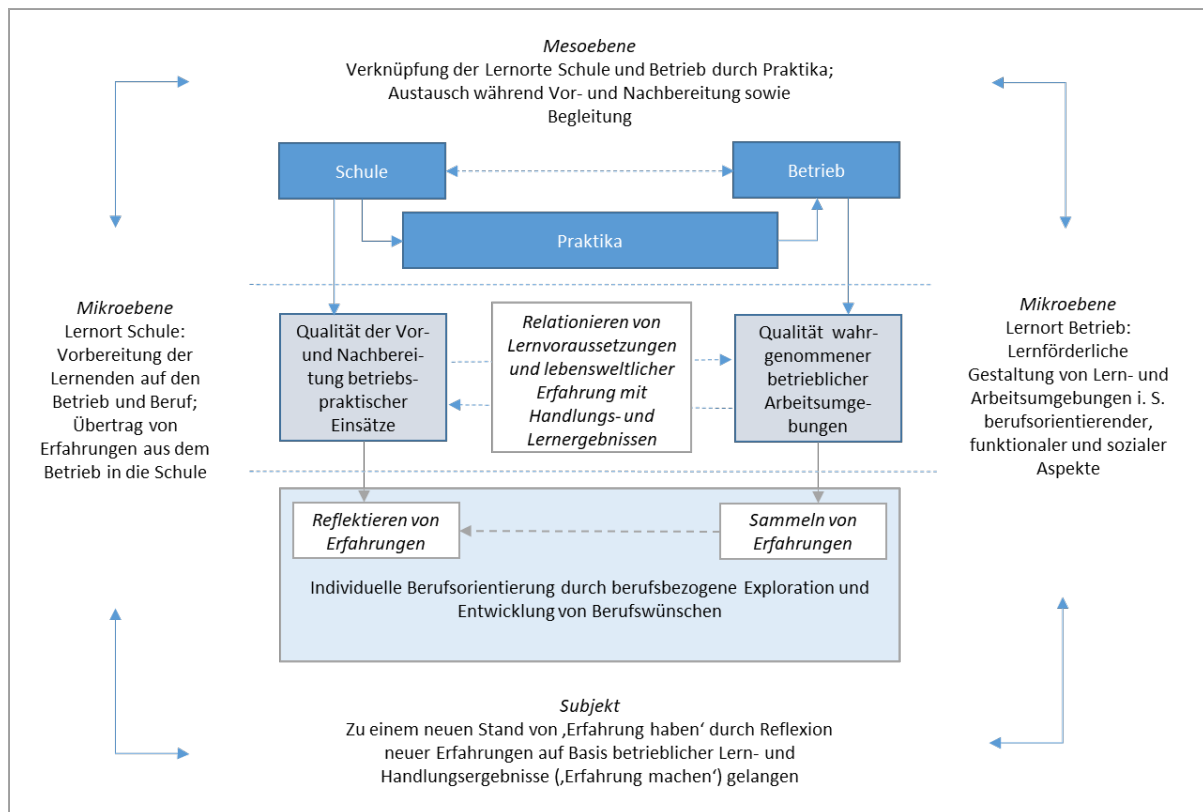


Abbildung 3: Rahmenmodell zur Gestaltung von Betriebspraktika zur Förderung der Berufsorientierung (eigene Darstellung)

Das Betriebspraktikum erstreckt sich als Maßnahme zur Berufsorientierung über die Lernorte Schule und Betrieb. Für seine Umsetzung bedarf es insbesondere der Kooperation und Abstimmung beider Lernorte auf der Mesoebene. Die Gestaltung der einzelnen Phasen von Praktika in Bezug auf den Lernenden findet auf Ebene der Lern- und Arbeitsplätze in Schule und Betrieb statt (Mikroebene; dazu Kell, 2006; Rausch, 2011). Praktika können aus organisatorischer Sicht als ein Instrument zur Berufsorientierung angesehen werden, für deren Gestaltung es im Sinne der Berufsorientierung einer Abstimmung zwischen dem schulischen und betrieblichen Lernort bedarf. Entlang der Phasen Vorbereitung, Durchführung und Begleitung sowie Nachbereitung von Praktika (Beinke, 2013; Kremer & Gockel, 2010; Lipowski et al., 2015) nimmt der Lernort Schule eine zentrale Rolle insbesondere im Rahmen der Vor- und Nachbereitung ein, während die Durchführung im Betrieb erfolgt. Während in der Schule zunächst vorwiegend eine Vorbereitung der Jugendlichen auf die Praktika vorgenommen sollte, sollte im Betrieb eine Vorbereitung auf die Praktikanten stattfinden, um adäquate Handlungs- und Lernsituationen für berufsbezogene Tätigkeiten und betriebliche Abläufe zu erstellen oder notwendige Einblicke in Berufe und betriebliche Prozesse im Sinne der Berufsorientierung zu ermöglichen. Um ein ‚Erfahrung machen‘ zu ermöglichen (Rausch, 2011), sollten diese im Sinne des Lernens am Arbeitsplatz eng an die lebens- und entwicklungsbezogenen Voraussetzungen und ‚Erfahrungen‘ im Sinne von Kompetenzen der Praktikanten anknüpfen. Zugleich sollten die Tätigkeiten aus der subjektiven Perspektive des Praktikanten auch als relevant für das Berufsbild, betriebliche Abläufe und Geschäftsprozesse sowie für die Erstel-

lung von Handlungsergebnissen als bedeutsam angesehen werden können (Schudy, 2002). Dies ist sicher mit einem erheblichen Planungsaufwand, ähnlich der betrieblichen Ausbildung, verbunden und kann daher nur bei entsprechend langer geplanter Praktikumszeit erbracht werden. Zugleich ist die Arbeit des Betriebes von den Intentionen der beteiligten Akteure (Praktikanten, Lehrkraft, betrieblicher Ansprechpartner) abhängig. So werden Betriebe, die Praktika auch zur Rekrutierung neuer Auszubildender einsetzen und Klebeeffekte nutzen wollen, mehr Aufwand investieren als andere (Buschfeld, 2006; Ostendorf et al., 2018). Nichtsdestotrotz muss der Gestaltung betrieblicher Arbeitsumgebungen aufgrund der obigen Ausführungen eine große Bedeutung beigemessen werden (dazu auch Büchter & Christe, 2014, Schudy, 2002). Um neben dem ‚*Erfahrung machen*‘ auch die Reflexion des Erfahrenen zu ermöglichen (dazu Beinke, 2013), ist eine Relationierung der Aktivitäten an den Lernorten in Schule und Betrieb auf Mikroebene im Sinne der Verzahnung der Phasen Vorbereitung, Durchführung und Begleitung sowie der Nachbereitung nötig. Das Relationieren von lebensweltlichen Bezügen und bestehenden Kompetenzen im Sinne von ‚*Erfahrung haben*‘ mit Lern- und Handlungsergebnissen aus dem Praktikum ist im Sinne von berufsorientierenden, funktionalen und sozialen Aspekten insbesondere in der Nachbereitungsphase bedeutsam und sollte die konkreten Erfahrungen der Lernenden aufnehmen. Dafür ist eine Rückkopplung des Reflexionsprozesses in den Betrieb sinnvoll. Auf Ebene des Lernsubjektes sind somit das Sammeln und Reflektieren von Erfahrungen nicht zuletzt durch die Qualität der Lerngelegenheiten im Sinne der lernförderlichen Gestaltung, Anleitung zur Reflexion sowie die Verbindung von Lernaktivitäten in Schule und Betrieb für den „Erfolg“ des Praktikums im Sinne der Berufsorientierung bedeutsam.

In den Evaluationsberichten zum Modellprojekt „Perspektive Beruf“, in dessen Rahmen die BIK evaluiert wurden, kommen diese Perspektiven jedoch zu kurz. So wird konstatiert:

„Die Praktika-Phasen im zweiten Jahr erhöhen die Chancen auf eine Berufsintegration enorm (...). Damit diese Praktika erfolgreich verlaufen, benötigt es nicht nur eine Vorbereitung, sondern auch eine Betreuung während des Praktikums.“ (Riedl & Simml, 2017, 6).

Hierbei wird hinsichtlich des „Erfolgs“ der Maßnahmen in besonderer Weise auf Klebeeffekte (dazu Bergzog, 2008; Buschfeld, 2006) zur Unterstützung des Übergangs in eine Ausbildung rekurriert und betont, dass die Praktikanten in den Betrieben vor allem durch Motivation und Zuverlässigkeit überzeugt hätten (ebd.). Bei der Auswahl der Praktikumsplätze bleiben aber häufig die Betreuung im Betrieb, der Berufspassung und Berufswahlmotivation sowie der betrieblichen Lern- und Arbeitsbedingungen unbeachtet und es bleibt aus Sicht der Schulen somit unklar, ob im Rahmen des Praktikums überhaupt Berufsorientierung verstanden als das Sammeln und Reflektieren von selbst- und arbeitsmarktbezogenen Informationen sowie das Reflektieren betrieblicher Arbeitsumgebungen und beruflicher Anforderungen stattgefunden hat. Empfehlungen zur Gestaltung und Begleitung von Betriebspraktika beschränken sich stattdessen eher auf organisatorische Facetten der Vor- und Nachbereitung der Praktika mit Blick auf die Mikroebene im schulischen Lernort.

Berufsorientierende, funktionale und soziale Aspekte von Betriebspraktika nehmen in den BIK mit Blick auf das Ziel der Integrationsförderung einen besonderen Stellenwert ein. Um die Teilhabe neu Zugewandelter am Bildungs- und Beschäftigungssystem langfristig anbahnen zu können, dürfen die Praktika nicht als von Schule und Unterricht entkoppeltes Instrument verstanden werden, welches für sich steht und durch die Konfrontation mit beruflichen und sozialen Herausforderungen „wirkt“ (dazu auch Beinke, 2013). Vielmehr müssen die Aktivitäten an den unterschiedlichen Lernorten als verschiedene Mikrosysteme in planvoller und zielgerichteter Weise im Sinne der Berufsorientierung sowie der Integrationsförderung miteinander zu verknüpft werden. Diese Perspektive auf Praktika als didaktische Einheit bedeutet nicht nur die schulische Organisation und Inhaltsplanung bei der Nutzung von Praktika zu betrachten, sondern insbesondere auch auf betrieblicher Seite die planvolle Gestaltung von Arbeitsaufgaben sowie die Berücksichtigung erlebens- und lernförderliche Bedingungen am Arbeitsplatz zu betrachten. Die Betrachtung der betrieblichen Lern- und Arbeitsumgebungen ist somit als zentraler Teil der Durchführung von Praktika anzusehen, der großen Einfluss auf den Erfolg der Maßnahmen hinsichtlich der Berufsorientierung, aber auch der Integrationsförderung haben kann. Hinsichtlich der Frage nach der Gestaltung von Praktika im Übergangssystem zur Förderung der Berufsorientierung und im Kontext Beschulung ergeben sich hier Forschungsdesiderate, die in den folgenden Studien betrachtet werden sollen.

5. Einzelbeiträge im Rahmen der vorliegenden Arbeit

5.1 Darstellung der Einzelbeiträge und Forschungsfragen

Basierend auf dem Problemaufriss und seiner Einbettung in die Diskurslinien zur Integrations- und Berufswahlforschung in Kapitel 1 wurde in den Kapiteln 2, 3 und 4 der Gegenstandsbereich der Arbeit, die Entwicklung zielgruppenspezifischer Bildungsgänge und die Gestaltung betrieblicher Praktika für junge neu Zugewanderte, sowie der Forschungsstand zur Begründung des Forschungsvorhabens und der übergreifenden Forschungsfragen (Kapitel 1.5) weiter fundiert. Im Zuge dieser weiterführenden Erarbeitung wurden die zentralen Desiderate, die im Rahmen der Arbeit betrachtet werden sollen, weiter herausgearbeitet. Diese Desiderate betreffen die Förderung beruflicher Übergänge und beruflicher Integration durch schulische Bildungsgänge sowie durch betriebliche Praktika. Mit der Bearbeitung dieser Desiderate soll zur Beantwortung der übergreifenden Forschungsfragen der Dissertation beigetragen werden. Diese wurden in Kapitel 1.5 bereits formuliert und sollen hier nochmals benannt werden:

1. Wie können Strukturen im Bildungssystem für neu Zugewanderte geschaffen und gestaltet werden, um die soziale und berufliche Integration zu fördern?
2. Wie kann unter Zuhilfenahme von betriebspraktischen Instrumenten zur beruflichen Orientierung die Anbahnung einer beruflichen Integration in Bildungsmaßnahmen unterstützt werden?

So ist mit Blick auf Forschungsfrage 1 und die Entwicklung von Fördermaßnahmen in Form von schulischen Bildungsgängen weiterhin unklar, wie die Implementierung und Weiterentwicklung dieser Bildungsgänge gestaltet werden kann. Ebenso wurde bislang noch nicht herausgearbeitet, welche Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Systemen wie dem Mikrosystem (bspw. Unterrichtsarbeit), dem Mesosystem (bspw. Schulentwicklung und Schulkultur) und dem Exosystem (bspw. Einbettung in das Bildungssystem, aber Wechselwirkungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem oder rechtlichen Bezugspunkten) bei der Implementierung und Weiterentwicklung von Bildungsgängen beachtet werden müssen.

Hinsichtlich Forschungsfrage 2 ist mit Blick auf die Gestaltung von betrieblichen Praktika zur Berufsorientierung auf der Mikroebene, die wie auch im Falle der BIK fester Bestandteil des Curriculums sind, festzuhalten, dass in der bestehenden Literatur bislang vorwiegend die Perspektive der Schule, nicht aber Gestaltungsbedingungen für die betriebliche Phase betrachtet wurden. Die Betrachtung lernförderlicher Gestaltungsbedingungen am Arbeitsplatz sowie die Reflexion von Erfahrungen aus dem betrieblichen Lernort hinsichtlich betrieblicher Prozesse, beruflicher Handlungen und der individuellen Passung zum Beruf geraten in der schulischen Nachbereitung von Praktika oft zu kurz. Auch wurde noch nicht betrachtet, inwieweit Praktika für junge neu Zugewanderte überhaupt hilfreich im Prozess der Berufsorientierung sind. Gründe für Zweifel am Nutzen der Praktika können z. B. auf mögliche Informationsdefizite über das Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie über Berufe selbst zurückgeführt werden, da sich Berufsbilder hinsichtlich der Anforderungsprofile und Aufgabenschwerpunkte von denen im Herkunftsland unterscheiden können.

Ausgehend von den übergreifenden Forschungsfragen und den dazu formulierten Desideraten wird in den folgenden Studien auf die Frage der lern- und integrationsförderlichen Gestaltung von Unterstützungsmaßnahmen zur Förderung beruflicher Übergänge von jungen neu Zugewanderten eingegangen. Unterstützungsmaßnahmen werden hier verstanden als betriebliche Praktika und als schulische Bildungsgänge im Übergangssystem, wofür exemplarisch die BIK betrachtet werden. Auf Basis der drei Studien wurden vier Einzelbeiträge erstellt, die im Folgenden dargestellt werden. Zur Veranschaulichung der Ansatzpunkte soll hier nochmals auf Abbildung 1 (Kapitel 1.6) zurückgegriffen werden.

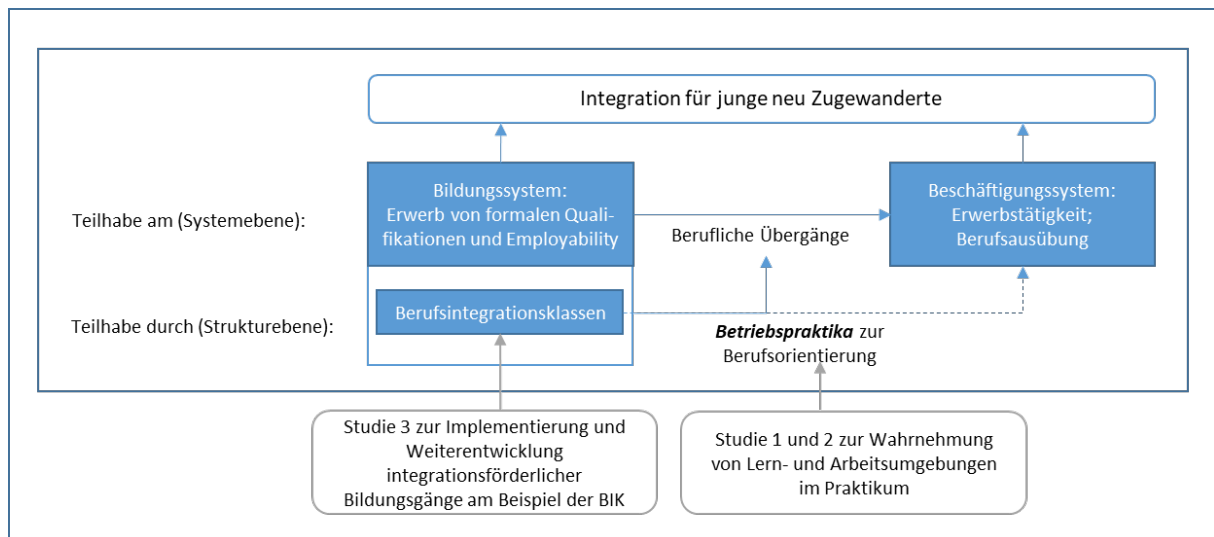


Abbildung 1: Verdeutlichung der thematischen Ansatzpunkte der Arbeit

Bezugnehmend auf die Ausführungen zum Lernen am Arbeitsplatz sowie das Rahmenmodell zur Gestaltung von Betriebspraktika zur Förderung der Berufsorientierung betrachten Studien 1 und 2 Betriebspraktika zur Berufsorientierung aus Sicht der Praktikanten. Um gezielt Einblicke in die Erfahrungen (im Sinne des ‚*Erfahrung haben*‘ und ‚*Erfahrung machen*‘; Rausch, 2011) zu gewinnen, werden die Lern- und Arbeitsbedingungen am betrieblichen Lernort analysiert. Beide Studien fußen auf der Annahme, dass höhere Erlebensqualitäten am Arbeitsplatz (dazu detailliert Rausch, 2011; Kapitel 4.3) die berufsbezogene Exploration und Entwicklung von Berufswünschen begünstigen und darüber jungen neu Zugewanderten den Übergang von der Schule in den Beruf erleichtern. Die beiden Beiträge zu Studie 1 zielen darauf ab, Gestaltungsmerkmale betrieblicher Praktika zur Unterstützung der Berufsorientierung zu identifizieren. Hierbei wird auf Basis bestehender Forschung auf das Erleben der *basic needs* sowie das Lernen am Arbeitsplatz Bezug genommen. Studie 2 untersucht aufbauend auf den Erkenntnissen von Studie 1, inwieweit die Teilnahme an Praktika bei neu Zugewanderten zur beruflichen Orientierung beiträgt und welche Bedeutung berufs- und betriebsbezogene Erfahrungen für den Verlauf von Praktika haben. Die Beiträge zu Studie 1 und 2 sind aufgrund ihrer Ausrichtung auf Gestaltungsbedingungen von Praktika sowie auf die Wahrnehmung von Lern- und Arbeitsbedingungen innerhalb der Praktika aus Sicht von jungen neu Zugewanderten eher der Mikroebene zuzuordnen.

Studie 3 betrachtet die Implementierung und Weiterentwicklung der BIK aus Sicht der Schul- und Programmentwicklung, da über die Implementierung von Bildungsgängen zur Förderung der (beruflichen) Integration neu Zugewandeter wie den BIK ist weiterhin wenig bekannt. Erkenntnisse darüber wären jedoch für politische Entscheidungsträger sowie für schulische Akteure und Stakeholder wichtig, um die Einführung und Weiterentwicklung neuer Bildungsgänge zukünftig besser gestalten zu können. Aus der Forschung zur Schul- und Programmentwicklung ist indes bekannt, dass Veränderungsprozesse im Bildungssystem nicht nur lang andauern, sondern dass es zur Implementierung von Veränderungen auch der Integration relevanter Stakeholder sowie der Berücksichtigung verschiedener Systemkontexte

in und um das System Schule bedarf. Der Beitrag zu Studie 3 widmet sich daher der Frage nach der Implementierung und Weiterentwicklung der BIK. Hierfür wurden mit der Beschulung von jungen neu Zugewanderten betraute Lehrkräfte und Sozialpädagogen zur Entwicklung des Programms und dem von ihnen wahrgenommenen Herausforderungen im Arbeitsalltag befragt. Besonderes Augenmerk lag dabei auf den verschiedenen Einflussgrößen auf die Implementierung und Weiterentwicklung der BIK auf Ebene des Mikro-, Meso- und Exosystems sowie deren Wechselwirkungen.

In der folgenden Tabelle werden die Fragestellungen sowie methodischen Vorgehensweisen der einzelnen Beiträge veranschaulicht.

Tabelle 2 Aufstellung der Beiträge der Arbeit

Studie und Beitrag	Forschungsfragen	Methode und Stichprobe
Beitrag 1 (Studie 1): Analyse lern- und entwicklungsförderlicher Gestaltungsbedingungen beruflicher Praktika für berufsschulpflichtige Asylsuchende und Flüchtlinge: Befunde einer Tagebuchstudie <i>(erschieden 2018)</i>	Welche Gestaltungsmerkmale betrieblicher Praktika sind geeignet, um Berufsorientierung i. S. v. Selbst- und Berufserkundung sowie Berufswahlklarheit zu unterstützen?	Tagebuchstudie mit neu Zugewanderten zu Beginn einer Praktikumsphase über einen Zeitraum von 5 Wochen (neben qualitativen Daten zum Erleben im Praktikum wurden zusätzlich bspw. die Befriedigung der <i>basic needs</i> , berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen sowie die Berufswahlklarheit quantitativ erfasst) N = 32 (m = 32; M = 17.76 Jahre, SD = 1.3)
Beitrag 2 (Studie 1 - Sekundäranalyse): Betriebliche Orientierungspraktika und die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse junger Asylsuchender und Flüchtlinge <i>(erschieden 2019)</i>	Gibt es Gruppenunterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung der <i>basic needs</i> zwischen Personen, die im Wunschberuf ihr Praktikum absolvieren oder nicht und zwischen Personen, die am Ende des Berichtszeitraumes einen Wunschberuf angeben können oder dies nicht können?	<i>(wie Beitrag 1)</i>

Studie und Beitrag	Forschungsfragen	Methode und Stichprobe
<p>Beitrag 3 (Studie 2):</p> <p>Betriebspraktika als Instrument zur Förderung berufsbezogener Exploration? Berufswahlvorbereitung und das Erleben betrieblicher Arbeitsbedingungen aus Sicht von Geflüchteten</p> <p><i>(erschiene 2020)</i></p>	<p>1. Inwieweit konnte das Absolvieren von Praktika die berufsbezogene Exploration im Sinne selbst- und umweltbezogener Erkundung und die Berufswahl der neu Zugewanderten unterstützen?</p> <p>2. Wie wurden Lern- und Arbeitsbedingungen am Praktikumsplatz erlebt und lassen sich darüber Praktikumsverläufe erklären?</p>	<p>Qualitative Inhaltsanalyse teilstandardisierter Interviews mit neu Zugewanderten am Ende einer betriebspraktischen Erkundungsphase</p> <p>N = 26 (m = 23, w = 3; Alter: M = 19.15 Jahre, SD = 1.7)</p>
<p>Beitrag 4 (Studie 3):</p> <p>Supporting Young Immigrants in Their Transition from School to Work? A Staff Perspective on Challenges of Vocational Integration Classes</p> <p><i>(erschiene 2022)</i></p>	<p>1. Welche Herausforderungen haben Lehrer und Sozialarbeiter in den letzten Jahren bei der Umsetzung von BIK sowie bei der Integration von Zuwanderern in den Arbeitsmarkt erlebt?</p> <p>2. Wie können diese Herausforderungen langfristig bewältigt werden und wie sollte BIK weiterentwickelt werden, um seine Ziele besser zu erreichen?</p>	<p>Sequenziell vertiefendes qualitatives Design:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teilstudie 1: Fragebogenerhebung N = 46 (m = 15, w = 31, M = 46.3 Jahre; SD = 14.0) – Erhebung qualitativer Daten über standardisierte offene Fragen zur Implementierung der BIK und zentralen Herausforderungen. - Teilstudie 2: Interviewstudie N = 14 (w = 6; M = 29.1; SD = 16.5) – teilstandardisierte Interviews zur Exploration zuvor identifizierter Herausforderungen

Im Folgenden werden die Studien jeweils vorgestellt und diskutiert. Dabei werden jeweils der Problemaufriss, die Methode, zentrale Ergebnisse und Limitationen sowie der Forschungsbeitrag und verbleibende Desiderate skizziert.

5.2 Studie 1: Tagebuchstudie zum Erleben im Praktikum aus Sicht von jungen neu Zugewanderten

5.2.1 Darstellung der Anlage und Ergebnisse der Primäranalyse³

Die Beschulung von neu Zugewanderten im Rahmen der BIK stellte hinsichtlich der Heterogenität der Schüler und ihrer noch zu leistenden kulturellen und institutionellen Orientierung in der aufnehmenden Gesellschaft eine Herausforderung für Schulen und die beteiligten Lehrpersonen dar. Um die Berufsorientierung möglichst praxisnah (dazu Büchter & Christe, 2014) zu gestalten, wurden (und werden) maßgeblich langandauernde Betriebspraktika angeboten, die im zweiten Beschulungsjahr verortet sind. Die mit der Durchführung der Praktika sowie deren Reflexion verbundenen Anforderungen an den schulischen sowie auch den betrieblichen Lernort waren bis dahin kaum konzeptualisiert. Ein praktischer Leitfaden für Schulen und Betriebe bestand nicht, sodass die Umsetzung der Praxisphasen stark vom Engagement und der Intuition von Lehrkräften und Ausbildern abhing. Zum Zeitpunkt der Studie (Erhebung Ende 2016) lagen kaum gesicherte Befunde zur a) Beschulung neu Zugewanderter und b) zur Gestaltung von betriebspraktischen Maßnahmen (allgemein wie auch für neu Zugewanderte) vor. Daher befasste sich die erste Studie mit der explorativen Forschungsfrage, ob Betriebspraktika als lernförderlich im Sinne der Berufsorientierung betrachtet werden, wenn sie die Befriedigung der *basic needs* unterstützen. Der Blick auf das Erleben der Befriedigung der *basic needs* als Erleben von sozialer Eingebundenheit, Kompetenz und Autonomie wurde gewählt, weil Befunde aus dem Bereich des Lernens am Arbeitsplatz nahelegen, dass die Befriedigung dieser (kulturübergreifenden) psychologischen Grundbedürfnisse positive Erlebenszustände, Motivation und die Entwicklung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen können (Deci & Ryan, 1993; Rausch, 2011; Scheja, 2009; Morgeson & Humphrey, 2005; Hackman & Oldham, 1976). Die erlebte Befriedigung der *basic needs* steht zudem positiv mit der Performanz in Lern- und Arbeitskontexten in Zusammenhang (Scheja, 2009; Sembill, 2004; Rausch, 2011).

Unter Rückgriff auf sozialkognitive und sozialkonstruktivistische Ansätze der Laufbahnforschung (Lent, Brown & Hackett, 1994; Mitchel & Krumboltz, 1994; Gottfredson, 2005) kann angenommen werden, dass lern- und motivationsförderliche Erlebenszustände (bspw. hervorgerufen durch die wahrgenommene Befriedigung der *basic needs*) am Arbeitsplatz positiv mit der Berufsorientierung und der Entwicklung von Berufswünschen zusammenhängen. Lern- und motivationsförderliche Erlebenszustände hängen zudem positiv mit der Entwicklung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen und beruflicher Interessen zusammen, da diese positiv auf motivationale Prozesse und Erfolgsüberzeugungen sowie die berufliche Interessenentwicklung wirken (Bandura, 1994; Lent, Brown & Hackett, 1994; Pätzold & Stein, 2007; Vanotti, 2008).

³ Reinke, H., Kärner, T. & Heinrichs, K. (2018). Analyse lern- und entwicklungsförderlicher Gestaltungsbedingungen beruflicher Praktika für berufsschulpflichtige Asylsuchende und Flüchtlinge: Befunde einer Tagebuchstudie. *Unterrichtswissenschaft*, 46(1), 43–60. <https://doi.org/10.1007/s42010-017-0008-2>

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Annahmen wurden folgende Hypothesen abgeleitet, um eine Übertragbarkeit der Befunde auf betriebliche Praktika und die Zielgruppe der jungen neu Zugewanderten zu prüfen: Je höher und stabiler (1) das Erleben sozialer Eingebundenheit, (2) das Kompetenzerleben, (3) das Autonomieerleben, (4) die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen während der Praktikumszeit ausgeprägt sind, desto stärker vermag das Praktikum zur Berufsorientierung beizutragen.

Zur Prüfung der Hypothesen und Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine Feldstudie durchgeführt, bei der Lernende aus zwei BIK-Kassen (gesamte Jahrgangsstärke) einer Kooperationschule während der ersten Praktikumswochen einer einjährigen Praktikumsphase wöchentlich zu ihren Erlebnissen befragt wurden. Zur Datenerhebung wurde auf die Tagebuchmethode zurückgegriffen: Einerseits zum Festhalten der Erfahrungen und möglicher Reflexionsprozesse der Praktikanten, andererseits, um etwaige zeitliche Veränderungen hinsichtlich der individuellen Wahrnehmung festzuhalten, wie sie am Arbeitsplatz bspw. durch Routinen oder Gewöhnungseffekte hervorgerufen werden können. Die Nutzung der Tagebücher stellte im Rahmen dieser Studie zudem eine Möglichkeit dar, standardisiert und zeitoptimiert wiederholt Selbstberichtsdaten zu generieren. Dieses Vorgehen birgt den zentralen Vorteil, dass das Erlebte ohne großen zeitlichen Abstand festgehalten und reflektiert werden kann und umgekehrt so Probleme anderer retrospektiver Messinstrumente hinsichtlich von Erinnerungseffekten (dazu im Detail Rausch, 2014; Rausch, Kögler & Laireiter, 2012). Um Erhebungsfehler, *dropout* und Reaktanz gegen das Instrument zu vermeiden, wurde die Erhebung auf die Praktikumseingangsphase von fünf Wochen begrenzt (Schulferien). Der Tagebuchstudie wurde eine Eingangserhebung vorangestellt, in der soziodemografische Daten, berufliche und Bildungsressourcen sowie Berufswünsche erhoben wurden.

Zur Absicherung und Erweiterung der Daten und möglichen Erkenntnisse wurde eine Triangulation mit Lehrkräften und den Betrieben angestrebt, um die Selbstwahrnehmungen der Praktikanten vor dem Hintergrund der Fremdeinschätzungen der betreuenden Lehrkräfte und Praktikumsbegleiter im Betrieb reflektieren zu können. Eine Triangulation war jedoch letztlich aufgrund der großen Zahl fehlender Daten nicht möglich. Dies war auf betrieblicher Ebene unter anderem auch darauf zurückzuführen, dass nicht alle Praktikanten feste Ansprechpartner im Betrieb hatten oder Ansprechpartner die Praktikanten nicht am Arbeitsplatz betreuten. Auf schulischer Ebene wurden Kapazitäts- und Zeitprobleme als Gründe genannt, aus denen eine Teilnahme an der Studie nicht möglich war. In der Studie wird sich daher ausschließlich auf die Selbstberichtsdaten bezogen.

Um die Teilnahme an der Studie für die Praktikanten zu erleichtern und negative motivationale Effekte bspw. aufgrund sprachlicher Barrieren zu vermeiden, wurden zur Komplexitätsreduktion sowohl standardisierte Skalen (u. a. zu beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen, dem motivationalen Erleben sowie der wahrgenommenen Befriedigung der *basic needs*) als auch Einzelitems zur Zufriedenheit im Praktikum und der Berufswahlklarheit erhoben. Die Items wurden zuvor sprachlich adaptiert. Für die Antwortskalen wurden zudem sprachensible Gesichtsskalen genutzt (dazu Kunin, 1955). Zur wei-

teren Exploration der Arbeitsumgebungen wurden kurze, sprachlich angepasste offene Fragen formuliert, die durch kurze Einführungssätze eingeleitet wurden. Bei allen Fragen wurde darauf geachtet, dass ein Bezug zur vergangenen Praktikumswoche hergestellt wurde.

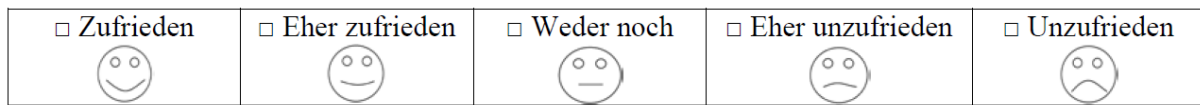


Abbildung 4: Beispiel der Gesichterskala aus der Erhebung (in Anlehnung an Kunin, 1955)

An der Befragung haben insgesamt 32 Personen teilgenommen. In die Auswertung dieser Studie aufgenommen wurden nur diejenigen Personen, von denen mindestens drei der fünf Tagebücher vorlagen. Somit reduzierte sich die Stichprobe auf 22 Personen (Alter: 16 – 22 Jahre, $M = 17.76$; $SD = 1.3$; alle männlich). In Summe lagen neben den Eingangserhebungen 89 Tagebucheinträge vor.

Die Auswertung der standardisierten Items ergab, dass die Niveaus der Skalen (verstanden als individuell gemittelte Skalenausprägungen über die Messwiederholungen hinweg) der *basic needs* (Autonomieerleben, Kompetenzerleben und Erleben sozialer Eingebundenheit), berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen und die Zufriedenheit positiv miteinander sowie mit der Einschätzung, im Praktikumsberuf eine Ausbildung zu absolvieren, korrelieren (die Korrelationen wurden hierbei mittels Spearmans-Rho berechnet, da die Stichprobengröße einerseits relativ gering ist und die Indikatoren teils nicht normalverteilt sind). Signifikante mittlere Korrelationen zeigen sich zudem zwischen der Einschätzung, im Praktikumsberuf eine Ausbildung zu absolvieren, und dem Kompetenzerleben ($r_{sp} = .49$, $p < .05$) sowie der Zufriedenheit ($r_{sp} = .55$, $p < .05$). Um die zeitliche Entwicklung der individuellen Einschätzungen zu kontrollieren, wurden die Niveaus der Skalen mit ihren Standardabweichungen korreliert. Hierbei ergaben sich durchweg signifikant mittlere negative Korrelationen ($-.45 < r_{sp} < -.87$, $p < .01$). Die Auswertung der offenen Fragen zu den Bedingungen am Arbeitsplatz und den Arbeitsaufgaben (insgesamt 64 verwertbare Einträge zu positiv und negativ wahrgenommenen Erlebnissen) wurden inhaltsanalytisch nach Mayring (2015) ausgewertet. Die Kategorien wurden entlang der Beschreibung lernförderlicher Gestaltungsbedingungen am Arbeitsplatz nach Rausch (2011) gebildet. Die Ausprägungen in den jeweiligen Kategorien wurden folgend mit der Aussage, im Praktikumsberuf eine Ausbildung absolvieren zu wollen, in Bezug gesetzt und die relative Häufigkeit bei Ausbildungswunsch *ja* oder *nein* ermittelt. Hierbei zeigt sich, dass die relative Häufigkeit bei Aussagen, die die Wahrnehmung als lernförderlich angesehener Bedingungen am Arbeitsplatz nahelegen, bei Personen, die im Praktikumsberuf eine Ausbildung anstreben höher ist als bei Personen, die keine Ausbildung im Praktikumsberuf anstreben.

Die Ergebnisse des ersten Beitrags deuten darauf hin, dass Praktika lernförderlich und berufswahlförderlich sind, wenn sie die Befriedigung der *basic needs* und die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen begünstigen. Auf Basis der quantitativen Auswertungen kann zudem vermutet werden, dass je höher und stabiler die Befriedigung der *basic needs* und das Erleben von Selbstwirksamkeitserwartungen eingeschätzt werden, das Praktikum desto höher zur Berufsorientierung beiträgt.

5.2.2 Darstellung einer Erweiterung durch Sekundäranalyse⁴

Nach dem ersten Beitrag zu Studie 1 bleibt unklar, inwieweit Praktikanten, die im Praktikumsberuf eine Ausbildung absolvieren möchten vor allem die Befriedigung der *basic needs* anders wahrnehmen, als diejenigen, die sich keine Ausbildung im Praktikumsberuf vorstellen können. Offen bleibt weiterhin auch die Bedeutung eines Praktikums im Wunschberuf für den Praktikumsverlauf. Dazu konstatiert Beinke (2013), dass Praktika tendenziell nur im Wunschberuf erfolgreich seien und diesen eher bestätigten, was entweder auf eine gute Berufsorientierung im Vorfeld, Selbstselektionsmechanismen oder mangelnde Reflexion zurückgeführt werden könne. In einer Sekundäranalyse⁵ der Daten (Reinke, Klaus & Kärner, 2019) wurde der Frage nachgegangen, ob es Gruppenunterschiede bezüglich der Befriedigung der *basic needs* gibt zwischen:

- a) Jugendlichen, die ein Praktikum im Wunschberuf absolvieren gegenüber denen, die alternative Praktika durchlaufen?
- b) Jugendlichen, die sich eine oder keine Ausbildung im Praktikumsberuf vorstellen können?

Für die Beantwortung dieser Fragen wurden entsprechende Gruppen gebildet, die mittels t-Test hinsichtlich der Ausprägungen der gemittelten Skalenausprägungen der *basic needs* miteinander verglichen wurden. Die Ergebnisse zeigen *ad a* hinsichtlich des Praktikums im Wunschberuf versus Praktikum nicht im Wunschberuf keine signifikanten Mittelwertunterschiede in den Skalen der *basic needs*. Im Rahmen dieser Studie kann der von Beinke (2013) geäußerte Verdacht, Praktika seien vor allem im Wunschberuf erfolgreich, somit nicht erhärtet werden. *Ad b* zeigt sich bei der Unterscheidung der Gruppen, dass Personen, die sich nach dem Praktikum eine Ausbildung im Praktikumsberuf vorstellen können, höhere Erlebensqualitäten hinsichtlich der *basic needs* aufweisen. Die Mittelwertunterschiede sind jedoch nur für das Kompetenzerleben signifikant. Über alle Subskalen ergeben sich jedoch mittlere bis große Effekte (Autonomieerleben: $d = 0.590$; Kompetenzerleben: $d = 1.322$; Erleben sozialer Eingebundenheit: $d = 1.035$). Diese Ergebnisse zeigen sich gemäß einer zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführten Nachberechnung gleichermaßen für die wahrgenommene Zufriedenheit im Praktikum. Die hier kurz umrissenen Befunde des zweiten Beitrags ergänzen die Ergebnisse der Primäranalyse und unterstreichen die Relevanz der Befriedigung der *basic needs* und ihren Zusammenhang mit einer Berufswahlentscheidung (dazu auch Sommer et al., 2016).

⁴ Reinke, H., Klaus, J. & Kärner, T. (2019). Betriebliche Orientierungspraktika und die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse junger Asylsuchender und Flüchtlinge. In R. Braches-Chyrek, T. Kallenbach, C. Müller, L. Stahl (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit Geflüchteten – Bilanz und Ausblick* (S. 113-126). Budrich.

⁵ Als Sekundäranalyse wird hier die erneute Auswertung bestehenden Datenmaterials mit dem Ziel der Beantwortung einer ergänzenden Fragestellung verstanden (dazu Medjedovic, 2010).

5.2.3 Zusammenfassung zu Studie 1

Die beschriebene Studie führt im Kontext der Arbeit Herausforderungen im Umgang mit neu Zugewanderten hinsichtlich ihrer (beruflichen) Integration, Befunde der Berufsorientierungsforschung sowie didaktische Überlegungen zur Gestaltung von Praktika zusammen. Hinsichtlich der Gestaltung betrieblicher Praktika zur Berufsorientierung greift die Studie zentrale Annahmen aus dem Bereich des Lernens am Arbeitsplatz auf und verbindet diese mit den Zielen der Berufsorientierung. Die Befunde der Tagebuchstudie legen nahe, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen und die wahrgenommene Befriedigung der *basic needs* positiv mit der Entwicklung von Berufswünschen korrelieren. Somit lässt sich ein positiver Zusammenhang zwischen diesen psychologischen Zuständen und der Berufsorientierung annehmen. Damit werden nicht zuletzt wichtige Implikationen gerade auch für die betriebliche Seite angedeutet. Diese Perspektive kommt, wie in den vorherigen Kapiteln aufgezeigt, in der didaktischen Planung auf schulpraktischer Ebene wie auch in der wissenschaftlichen Betrachtung weiterhin zu kurz, was insbesondere vor dem Hintergrund der Nutzung von Praktika im Übergangsbereich als ein zentrales Desiderat angesehen werden kann. Mit Blick auf das in Kapitel 4.3 entwickelte Rahmenmodell zur Gestaltung von Praktika muss so die Bedeutung des betrieblichen Lernortes als Ort der berufspraktischen Erkundung und Erprobung hervorgehoben werden. Bei der Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen für junge neu Zugewanderte sollte die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse folglich berücksichtigt werden. Dies vermag nicht nur Auswirkungen auf die wahrgenommene Qualität der Praktika bei den Praktikanten und auf deren Erfolg bei der Berufsorientierung haben, sondern kann sich auf Ebene der Betriebe auch in Klebeeffekten niederschlagen. Sowohl der Erfolg der Praktika hinsichtlich der Berufsorientierung als auch mögliche Klebeeffekte sind als Resultate der Praktika zu verstehen, die sich vorteilhaft auf die Lebensplanung und zukünftige Beteiligung am Bildungs- und Beschäftigungssystem auswirken können. Dies kann nicht zuletzt vor dem Hintergrund des kontroversen Diskurses über das berufliche Übergangssystem, aber auch hinsichtlich der besonderen Ausgangslagen der Zielgruppen betreffender Maßnahmen und ihren oft multiplen Mustern von Benachteiligung (Enggruber, 2011) als ein aussichtsreicher Ansatzpunkt für die Bildungspraxis sowie weitere wissenschaftliche Untersuchungen verstanden werden.

Trotz dieser neuen Ansatzpunkte und Befunde der Studie sind die Ergebnisse mit großer Zurückhaltung zu betrachten. Aufgrund der kleinen Stichprobe können keine klaren Aussagen zur Wirkung von Praktika im Sinne der Berufsorientierung getroffen werden. Stichprobeneffekte können aufgrund der beschränkten Zugangsmöglichkeiten zum Feld, die sich im Falle der vorliegenden Studie im Rückgriff auf eine Jahrgangsstufe einer Schule zeigen, nicht ausgeschlossen werden (zsf. Döring & Bortz, 2016). Mit Blick auf den Versuchsplan muss hervorgehoben werden, dass es sich bei der Studie um einen Einzelgruppen-Versuchsplan handelt, der durch sein deskriptives Design nur Aussagen über den Einzelfall bzw. die konkret beobachtete Gruppe, aber keine kausalen Erklärungen zulässt (Rost, 2007). Als weitere Limitation ist anzuführen, dass keine verwertbare Basiserhebung zum Erleben der *basic needs* vor der

Praktikumsphase vorliegt, um die Ergebnisse zu kontrollieren. Somit können auf Basis der Studie lediglich Tendenzen und deskriptive Befunde zur Generierung von Hypothesen für die weitere Forschung abgeleitet werden. Die Studie ist somit trotz der Erhebung quantitativen Daten eher der qualitativen Sozialforschung zuzuordnen. Weitere Limitationen ergeben sich hinsichtlich der (Qualität der) erhobenen Daten. Ein großer Teil an fehlenden Daten in den offenen Fragen verhindert im Rahmen der Studie weitere Aussagen zum Erleben am Arbeitsplatz. Dies kann auf negative Motivationseffekte bei der Teilnahme an der Studie, aber auch auf mangelndes Sprachverständnis und fehlende Kompetenzen im Schreiben hindeuten. Ein mangelndes Sprachverständnis könnte zudem die Befunde der quantitativen Erhebungsteile infrage stellen. Das Ankreuzverhalten zeigt in den Itemabfragen teils stabil hohe Ausprägungen, wodurch möglicherweise Deckeneffekte nicht ausgeschlossen werden können. Alternativ könnte auch ein kulturbedingtes Antwortverhalten (Becker, 2010) angenommen werden oder eine durch die Probanden vermutete soziale Erwünschtheit, welche möglicherweise auch durch die Gesichterskala induziert worden sein könnte. Nicht zuletzt könnte das Antwortverhalten auch auf Testübungseffekte oder Testmüdigkeit erklärbar sein, da der Fragebogen in fünf Wochen in Folge zum Einsatz kam (Döring & Bortz, 2016; Rausch, 2014).

Als zentrale Desiderate bleiben jedoch Fragen zur Funktion von Praktika im Sinne der Berufsorientierung bestehen. So konnte anhand der vorgestellten Studie nicht erhärtet werden, inwieweit Praktika hinsichtlich welcher Facetten von Berufsorientierung einen Beitrag zur Berufswahlklarheit und -entscheidung haben und welche Bedeutung das Erleben weiterer konkreter Arbeitsbedingungen und die Gestaltung von Arbeitsplätzen haben. Somit bleibt offen, was eigentlich genau in den Praktika und am Arbeitsplatz passiert und inwieweit dies individuelle Praktikumsverläufe und Entscheidungsprozesse beeinflusst.

5.3 Studie 2: Interviewstudie zur berufsbezogenen Exploration in Praktika aus Sicht von jungen neu Zugewanderten⁶

Die zweite Studie im Rahmen der vorliegenden Arbeit knüpft an die Ergebnisse und Desiderate der ersten Studie an. Nachdem sich positive Zusammenhänge zwischen dem Erleben am Arbeitsplatz und der Entwicklung von Berufswünschen andeuten, soll nun der Frage nachgegangen werden, in welcher Hinsicht diese Entwicklung von Berufswünschen mit den Zielen von Praktika im Sinne der beruflichen Orientierung zusammenhängen. Zudem sollen weitere Zusammenhänge zwischen dem Erleben am Arbeitsplatz und Praktikumsverläufen sowie der Entwicklung von Berufswünschen exploriert werden.

⁶ Reinke, H. (2020). Betriebspraktika als Instrument zur Förderung berufsbezogener Exploration? Berufswahlvorbereitung und das Erleben betrieblicher Arbeitsbedingungen aus Sicht von Geflüchteten. In K. Driesel-Lange, U. Weyland & B. Ziegler (Hrsg.), *Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft, S. 169-184. Steiner.

Als ein zentrales Konstrukt wurde hierbei die berufliche Exploration herangezogen. Berufliche Exploration beschreibt hier den Prozess der gezielten Informationssammlung und -verarbeitung eines Individuums mit Blick auf die Entwicklung von Laufbahnzielen und Berufswahlentscheidungen. Dabei kann zwischen Selbst- und Umweltexploration unterschieden werden. Während die Selbstexploration die Identifikation von eigenen Interessen, Neigungen und Wünschen verfolgt, bezieht sich die Umweltexploration auf externe Einflüsse auf individuelle Entscheidungen. Diese können in der (regionalen) Arbeitsmarktstruktur und Passungs- oder Versorgungsproblemen begründet sein, aber auch in der Struktur des Beschäftigungssystems in den jeweiligen Berufsgruppen oder spezifischen beruflichen Anforderungen, die es zu reflektieren gilt. Es wird angenommen, dass erfolgreiche Exploration positiv mit Berufswahl und Arbeitszufriedenheit zusammenhängt (Blustein, 1992; Kleine, Schmitt & Wisse, 2021) und dass Exploration, die Entwicklung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen sowie Zielbildungen und -verfolgung positiv zusammenhängen (Struck, 2016; Vanotti, 2008). Blustein und Kollegen (1997) heben in einer Studie hervor, dass Arbeitsumgebung und -bedingungen sowie anspruchsvolle Lernerfahrungen die berufliche Exploration und die Berufswahlentscheidung fördern können. Dies lenkt den Blick der Betrachtung zurück auf die wahrgenommene Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen und betont neuerlich die Bedeutung der Betrachtung betrieblicher Lern- und Arbeitsumgebungen für die Berufsorientierung und den Verlauf von Praktika. Praktikumsverläufe können auf zwei unterschiedliche Weisen betrachtet werden. Einerseits kann dieser Begriff den Beitrag von Praktika für eine begründete und reflektierte Berufswahl aufgrund der gesammelten beruflichen Erfahrungen bzw. Eindrücke aufzeigen. Andererseits kann der Begriff den zeitlichen Verlauf der Praktika skizzieren und so auch Praktikumswechsel oder -abbrüche thematisieren, die bestenfalls als Resultat erfolgter Reflexionen über die individuelle Berufspassung, aber auch als Folge von Unzufriedenheit und der Wahrnehmung negativer Bedingungen am Arbeitsplatz gesehen werden können.

Auch zum Zeitpunkt der Durchführung der zweiten Studie (Sommer 2017) zeigt sich, dass in berufspraktischen Orientierungsmaßnahmen die Berücksichtigung psychologischer Erlebenszustände kaum erfolgt. Didaktische Überlegungen zur Gestaltung von Betriebspraktika berücksichtigen häufig das Erleben und die lernförderliche Gestaltung am Arbeitsplatz zu wenig und beziehen sich weiterhin maßgeblich auf die Aspekte der Vor- und Nachbereitung. Dies trifft auch auf die BIK zu und spiegelt sich nicht zuletzt im Rahmenlehrplan (ISB, 2017; 2020) sowie Berichten des Modellprojekts Perspektive Beruf (Riedl & Simml, 2017; 2019), in dessen Rahmen die BIK evaluiert werden, wider. Um mögliche Bezüge zwischen dem Erleben am Arbeitsplatz und der Entwicklung von Berufswünschen und Berufswahlklarheit zu erfassen sowie Praktikumsverläufe zu reflektieren, wurde eine Interviewstudie mit neu Zugewanderten am Ende der Praktikumsphase im zweiten Jahr der BIK durchgeführt.

Die Fragestellungen des Beitrags betrachten 1. inwieweit das Absolvieren von Praktika die berufsbezogene Exploration im Sinne selbst- und umweltbezogener Erkundung und die Berufswahl der Teilnehmenden unterstützen konnte und 2. wie Lern- und Arbeitsbedingungen am Praktikumsplatz erlebt wurden und ob sich darüber Praktikumsverläufe erklären lassen. Mit der Beantwortung dieser Fragen

sollte ein zentrales Desiderat der Tagebuchstudie bearbeitet werden, welche darin liegt, dass die genaue Auseinandersetzung mit konkreten Aufgaben- und Tätigkeitsmerkmalen in der Bearbeitung der Tagebücher weitgehend unberücksichtigt blieb.

Befragt wurden mittels Interviews 26 (m = 23, w = 3; Alter: M = 19.15 Jahre, Spanne 17 – 23, SD = 1.7) neu Zugewanderte am Ende des zweiten Beschulungsjahres der BIK, die eine einjährige Teilzeitpraktikumsphase durchlaufen hatten. Die durchschnittliche Zahl unterschiedlicher besuchter Praktika betrug 1.78 (Spanne 1 – 4). Von der Auswertung musste nachgängig ein Interview wegen mangelnder Verständlichkeit ausgeschlossen werden. Innerhalb des teilstandardisierten Leitfadens wurden Fragen zu Erlebensbedingungen in Lern- und Arbeitssituationen, zu positiv und negativ erlebten Situationen sowie zum Interesse am jeweiligen Beruf, der Entwicklung und Veränderung von Berufswünschen gestellt. Um Kontextbedingungen des Erlebten zu erfassen, wurden gezielte Nachfragen zu situativen Kontexten gestellt, bspw. wann genau ein Lob oder Tadel ausgesprochen wurde oder ob und unter welchen Bedingungen die Praktikanten Kritik als gerechtfertigt empfanden.

Als zentrales Ergebnis der Studie kann festgehalten werden, dass laut Aussage der Befragten die Praktika zu deren selbst- und umweltbezogener Exploration beitragen konnte. Die Aussagen der Teilnehmenden deuten an, dass die Reflexion der Praktika häufig differenziert erfolgte und das Erlebte sowie berufliche Optionen und eigene Fähigkeiten und Ziele gegeneinander abgewogen sowie zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die Mehrzahl der Befragten (20 Personen) konnte zudem nach eigener Aussage das Praktikum zur Konkretisierung eigener Berufswünsche nutzen. Allerdings konnte nicht gezeigt werden, dass Personen, bei denen sich eine höhere Differenziertheit der Reflexion der Praktika andeutet, stärker von den Praktika hinsichtlich der Entwicklung von Berufswünschen profitieren als Personen mit weniger differenzierten Angaben zur Reflexion der Praktika.

Hinsichtlich des Erlebens am Arbeitsplatz konnte festgestellt werden, dass negatives Erleben hinsichtlich der Wahrnehmung tätigkeits- und berufsbezogener Merkmale, sozialer Interaktionen sowie kultur- und sprachbezogener Barrieren häufig mit niedrigen Lernpotenzialen der Aufgaben am Arbeitsplatz sowie einer weniger gut wahrgenommenen Betreuung, einer höheren Fluktuationsneigung und Unentschiedenheit hinsichtlich der Berufswahl einhergeht. Hierin finden sich Indizien dafür, dass die Wahrnehmung von lern- und motivationsförderlichen Bedingungen einen Einfluss auf die Praktikumsverläufe hat. Bezüge zur Exploration und Entwicklung von Berufswünschen deuten sich an, können anhand der Äußerungen der Befragten jedoch nicht erhärtet werden. Praktikumsabbrüche wurden hingegen häufig mit negativ wahrgenommenen Arbeitsumgebungen begründet. Daneben wurde jedoch auch eine selbstwahrgenommene Inkongruenz zwischen Merkmalen der Person selbst und des Berufs genannt. Dieser Aspekt deutet wiederum auf den positiven Beitrag der Praktika zur beruflichen Exploration und Berufsorientierung hin. Nicht zuletzt äußerten die Befragten wiederholt auch strategische Gründe für die Lösung von Praktika, wenn eine Übernahme in eine Ausbildung oder später berufliche Aufstiegschancen als gering angesehen wurden. Somit deutet sich hier ein pragmatisches Vorgehen bei

berufswahlrelevanten Entscheidungen an, bei der die Berufswahl einer Optionslogik folgt, der lebens- und laufbahnbezogene Ziele und Vorstellungen zugrunde liegen, die sich auf berufliche Ziele, soziale Orientierungen oder auch ausländerrechtliche Fragen des Aufenthaltsrechts beziehen (ähnliche Analysen finden sich in einer Studie von Wehking, 2020).

Aufbauend auf der vorangegangenen Tagebuch-Studie ermöglicht die Interview-Studie neue Einblicke zur Relevanz der Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen in Praktika. Die Wahrnehmung lern- und motivationsförderlicher Bedingungen in Form von bspw. sozialen Interaktionen oder tätigkeitsbezogenen Merkmalen der Arbeitsaufgaben und -abläufe stehen aus subjektiver Sicht mit Praktikumsverläufen in Zusammenhang. Das macht sie aus Sicht der Berufsorientierung für die Gestaltung von Praktika bedeutsam, da Explorationsprozesse und die individuelle Wahrnehmung einer Passung zwischen Person und Beruf nicht durch negative Erlebnisse an einem Arbeitsplatz in einem Betrieb konterkariert werden sollten. Ein vorschneller Ausschluss von Berufen aufgrund von für das jeweilige Berufsfeld nicht repräsentativen Erfahrungen steht den Zielen der Berufsorientierung entgegen.

Diese Schlussfolgerungen müssen jedoch vor dem Hintergrund der Stichprobe und den teils geringen narrativen Anteile der Äußerungen limitiert werden. Die neuerlich geplante Erfassung von Fremdeinschätzungen wurde aufgrund fehlender Bereitschaft bei Lehrkräften und Betrieben eingestellt, sodass lediglich die Selbsteinschätzungen der Lernenden zur Verfügung standen. Das Datenmaterial ist darüber hinaus zusätzlich aufgrund der sprachlichen Barrieren sowie des zeitlichen Abstands zu den besprochenen Ereignissen kritisch zu betrachten. So sind Aussagen bisweilen ungenau formuliert und schwer verständlich, was zu Fehlinterpretationen führen kann. Der teils große zeitliche Abstand zu den Erlebnissen in den Praktika kann in der retrospektiven Erhebung mit Erinnerungseffekten einhergehen. Zuletzt muss auch hier angemerkt werden, dass das verwendete Studiendesign keine kausalen Rückschlüsse zur Wirksamkeit der Praktika zulässt, da es keine Kontrollgruppe ohne Intervention oder mit einer anderen Intervention, wie bspw. einem Besuch beim Berufsinformationszentrum oder Werkstattunterricht, gab (dazu auch Döring & Bortz, 2016; Rost, 2007). So können auch keine Aussagen darüber getroffen werden, wie die Reflexion des Erlebten zustande kam und welchen Anteil Praktika an der Entwicklung, Revision oder Bestätigung von Berufswünschen tatsächlich hatten. Diesem Punkt wurde versucht dadurch Rechnung zu tragen, dass die Studie qualitativ durchgeführt wurde, um möglichst viele Erkenntnisse über die Kontextbedingungen in den Praktika zu erhalten.

5.4 Studie 3: Befragung zur Implementierung der BIK aus Sicht von Lehrkräften und Sozialpädagogen⁷

Bei Veränderungsprozessen im Bildungssystem sind neben strukturellen Anforderungen des Makro- und Exosystems, auch die Anforderungen der jeweiligen Zielgruppe auf Mikroebene sowie die Möglichkeiten der Schulen vor Ort und ihrer verfügbaren Kooperationsnetzwerke auf Mesoebene zu berücksichtigen. Ein Desiderat in der wissenschaftlichen Begleitung der Einführung der BIK liegt in der Frage der Abstimmung der Akteure der Mesoebene mit Strukturen und Vorgabe des Exosystems sowie deren Umsetzung auf der Mikroebene.

Mit Blick auf die Entwicklung der BIK zeigt sich, dass der Bildungsgang seit seiner ersten Einführung 2010 stetig weiterentwickelt und ausgebaut wurde. Dies betrifft zum einen eine Ausdehnung in die Fläche sowie eine Kapazitätssteigerung von anfänglich etwa 100 Lernenden in 6 Klassen auf bis zu etwa 22.000 Lernende in etwa 1.150 Klassen in ganz Bayern (Riedl & Simml, 2017; 2019). Zum anderen wurde das Programm auch inhaltlich konsolidiert und vereinheitlicht. Als Ausdruck dessen kann der Rahmenlehrplan von 2016 gewertet werden, der Kompetenzbereiche und Standards definiert (ISB, 2017; 2020). Des Weiteren zeigt sich die inhaltliche Entwicklung des Programms auch in der Veröffentlichung zahlreicher Unterrichtsmaterialien, bspw. zu kultur- und sprachsensiblen Unterricht sowie Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte.

Berichte eines die BIK-Einführung begleitenden Modellversuchs (Perspektive Beruf) legen die Ansicht nahe, dass sich die BIK aufgrund dieser Entwicklungen als Bestandteil der bayerischen Bildungs- und Schullandschaft etabliert haben und ein *Erfolgsmodell* für die Beschulung von neu Zugewanderten darstellen (dazu auch Simml & Riedl, 2019). Heinrichs und Kollegen (2016; 2018) sowie Reinke und Kollegen (2019) heben hervor, dass die zentralen, durch Lehrkräfte und Sozialpädagogen benannten Herausforderungen sich hinsichtlich ressourcenbezogener und inhaltlicher Probleme reduziert hätten, was insbesondere auf Neueinstellungen, die Einführung des Rahmenlehrplans sowie die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien zurückzuführen wäre. Auch positiv wird die Entwicklung schulischer Kooperationsnetzwerke (insbes. für Schulpraktika, aber auch Sozialdienste) hervorgehoben. Zugleich bleiben jedoch migrationsspezifische Herausforderungen zum Umgang mit pädagogischen und psychologischen Problemen der Lernenden bestehen (Heinrichs, Reinke & Feldmann, 2018; Reinke et al., 2019). Zudem deuten sich Herausforderungen auf rechtlicher Ebene hinsichtlich der Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis der Lernenden an, die direkten Einfluss auf deren Motivation und Verhalten haben. Diese Problembereiche wirken in den schulischen Alltag hinein und betreffen Lehrkräfte und Sozialpädagoge, die für die Bewältigung dieser Barrieren häufig jedoch weder die zeitlichen Ressourcen oder die oft nötige psychologische Kompetenz verfügen noch adäquate Unterstützung erhalten. Darüber hinaus

⁷ Reinke, H. & Goller, M. (2022). Supporting Young Immigrants in Their Transition From School to Work? A Staff Perspective on Challenges of Vocational Integration Classes. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 92–119. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.9.1.5>

muss auch die Zielerreichung der BIK infrage gestellt werden. Nach Angaben aus den Modellberichten ist nur 10 – 30 % der Lernenden in den BIK der Übergang in einen weiterführenden Bildungsgang oder in eine Ausbildung gelungen (Riedl & Simml, 2017; 2018; 2019)

Die dritte Studie untersucht aus einer organisationalen Perspektive die Wahrnehmung von Lehrkräften und Sozialpädagogen auf operativer Ebene hinsichtlich der Entwicklung und der bestehenden Herausforderungen von BIK. Hierfür sollten die Befragten über ihre Beschäftigungszeit in den BIK bis zum Zeitpunkt der Erhebung 2019 reflektieren. So sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, inwieweit das Programm aus Sicht der in BIK tätigen Mitarbeitern verbessert werden sollte, um den Übergang von der Schule in den Beruf besser zu fördern. Die Befragung wurde mit Lehrkräften und Sozialpädagogen durchgeführt. Beide Gruppen arbeiten auf operativer Ebene eng mit neu Zugewanderten und können deshalb vermutlich die individuellen Problemlagen und Defizite des Programms im Umgang mit den Lernenden und ihren Problemen gut einschätzen. Darüber hinaus stellten die Lehrkräfte und Sozialpädagogen gerade in der Anfangszeit des Programms eine treibende Kraft bei der Umsetzung und Entwicklung des Programms dar, solange es nur einen groben organisatorischen Rahmen und einen unspezifischen Lehrplan gab. Studie 3 verfolgt daher die explorative Fragestellung, welche Herausforderungen Lehrer und Sozialarbeiter in den letzten Jahren bei der Umsetzung der BIK und der Integration von Zuwanderern in den Arbeitsmarkt erlebt haben und wie diese Herausforderungen gemeistert werden können.

Hierfür wurde ein sequenzielles qualitatives Studiendesign gewählt, welches sich an einem sequentiellen vertiefenden Mixed-Methods Design orientiert (dazu Kuckartz, 2014; Creswell, 2014). Das Design kann letztlich nicht als Mixed-Methods gelten, weil in die Auswertungen beider Teilerhebungen qualitative Daten eingeflossen sind. In einem standardisierten Fragebogen (online erhoben) wurden vorwiegend offene Fragen zur Entwicklung der BIK sowie zu aktuellen Herausforderungen und Unterstützungsbedarfen gestellt. In einem zweiten Schritt wurden vertiefende leitfadengestützte Interviews mit Teilnehmenden an der ersten Studie durchgeführt, um die Befunde der ersten Studie zu erweitern. Dieser Schritt diente der vertiefenden Exploration der subjektiven Wahrnehmung der Befragten. Zudem können Beziehungen zwischen den genannten Aspekten hergestellt und somit intersubjektive Schlussfolgerungen gezogen werden.

An der Fragebogenstudie nahmen 46 Personen teil ($m = 15$; $w = 31$; Alter $M = 46.3$; $SD = 14.0$; Spanne: 26-75). Davon waren 38 Personen als Lehrkräfte, 5 Personen als Sozialpädagogen und 2 Personen als Schulleitung tätig. Eine weitere Person machte keine Angaben. Von den 46 Personen aus der Fragebogenstudie erklärten sich 14 ($m = 8$; $w = 6$; Alter $M = 29.1$; $SD = 16.5$) dazu bereit, an den vertiefenden Interviews teilzunehmen. Im Durchschnitt waren die Personen zum Zeitpunkt der Befragung 3.9 Jahre ($SD = 1.0$) in den BIK tätig. Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse entlang eines deduktiv-induktiven Kategoriensystems (Kuckartz, 2016).

Kategorien zu wahrgenommenen positiven oder negativen Entwicklungen in den BIK wurden induktiv gebildet, um dem Subjektbezug der Wahrnehmungen hinsichtlich der Veränderungen Rechnung zu tragen. Die Kategorien zu wahrgenommenen Barrieren für Bildungs- und Arbeitsmarktbeteiligung wurden hingegen deduktiv gebildet, um sie besser in den Kontext der Befunde der Migrationsforschung stellen zu können (bspw. Rechtliche Rahmenbedingungen – hinsichtlich der subjektiv empfundenen Unsicherheit der neu Zugewanderten; oder Individuelle Ausgangslagen – hinsichtlich des individuellen Bildungsstands, der individuellen Lernfähigkeit, fehlender Sprachfähigkeiten, der individuellen Einstellung zum Lernen sowie zu Ausbildung und Beschäftigung). Im Folgenden wird eine zusammenfassende Darstellung und Diskussion der Ergebnisse beider Teilstudien vorgenommen.

Die Auswertungen deuten an, dass die BIK auf organisatorischer Ebene gut implementiert zu sein scheinen. Die Befragten artikulieren jedoch insbesondere auf curricularer und inhaltlicher Ebene weiteren Entwicklungsbedarf; z. B. hinsichtlich der Sprachförderung (auch Berufssprache), beruflicher Orientierung sowie Förderung sozialer und kulturbezogener Fähigkeiten. Diese Aspekte werden in Zusammenhang mit dem Erwerb von Beschäftigungsfähigkeit gesehen, die eine langfristig erfolgreiche Integration moderiert (OECD, 2006a). Zudem werden rechtlichen Bestimmungen als integrationshemmend hervorgehoben, die dem pädagogischen Ziel der BIK entgegenstünden und neu Zugewanderte an der Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung hinderten.

Als eine zentrale Hürde führen die Befragten Problemen bezogen auf die individuellen Lernausgangslagen (Mikroebene) sowie schul- und unterrichtsbezogenen Herausforderungen an. Die Befragten äußerten, dass die Anstrengungsbereitschaft und der Lernwille der Jugendlichen über die Kohorten gesunken sei. Daraus resultierten nicht nur Probleme in der Klassenführung, sondern hätte auch negative Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb der Jugendlichen, z. B. hinsichtlich schulischer Grundkompetenzen und Sprachkompetenz. Häufig wurden auch fehlendes kulturelles Wissen und Anpassungswille/-fähigkeit thematisiert, die nicht nur den schulischen Erfolg, sondern auch den Erfolg der Praktika und den Übergang in eine Ausbildung gefährden würden. In diesem Kontext wurde neben einer ‚laxen‘ Arbeits- und hohen Anspruchshaltung vieler Schüler auch das oft fehlende Orientierungswissen über Berufe beanstandet. Dieses Wissen kann einerseits mitunter aufgrund zeitlicher Engpässe und der Stofffülle im Rahmenlehrplan nicht hinreichend aufgebaut werden. Andererseits stellen Lehrkräfte wiederholt fest, dass die Lernenden Lernangebote zur Berufsorientierung nicht hinreichend annehmen und sich für Berufe oft eher aufgrund von Statuserwartungen und eigenen Vorstellungen über das Berufsfeld entscheiden, als aufgrund eigener Überlegungen und dem Abgleich zwischen selbst- und berufsbezogenen Merkmalen. Viele haben keinen Überblick über die Berufsbilder, die Anforderungen oder die Zugänge. Sie informieren sich häufig auch zu wenig und zeigen zu wenig Eigeninitiative.

Allgemein wurde durch die Befragten hervorgehoben, dass Berufstätigkeit für die Geflüchteten eine große Bedeutung hätte, der Weg hin zur Ausübung eines Berufes aber häufig nicht nachvollzogen wird.

Das Konstrukt Beruf sowie das Ausbildungssystem werden scheinbar oft nicht vollumfänglich verstanden, wodurch auch der Wert einer vorbereitenden, vorberuflichen Bildung und der beruflichen Ausbildung selbst nur schwer erfasst werden könne. Zusätzlich erschwerten häufig rechtliche Rahmenbedingungen die pädagogische Arbeit mit den Lernenden. Gerade schlechte Aussichten auf eine Ausbildungs- oder Arbeitserlaubnis oder problematische Unterbringung würden oft nicht nur einzelne Schüler motivational beeinflussen, sondern hätten auch Auswirkungen auf die ganze Klasse (bspw. im Falle von Unterrichtstörungen bis hin zu Abschiebungen von Mitschülern).

Die Auswertungen der Äußerungen der Befragten suggerieren verschiedene Gegenstandsbereiche auf unterschiedlichen Ebenen, in denen weitere Veränderungen und Entwicklungen nötig sind, um den schulischen Zielen der BIK sowie dem gesamtgesellschaftlichen Ziel der Förderung von Integrationsprozessen näher zu kommen. Auf Ebene des Exosystems sind nach Aussage der Befragten Rahmenbedingungen anzupassen, die den rechtlichen Titel und die Ausübung von Rechten in Deutschland betreffen. Rechtliche Vorgaben und organisationale Abläufe müssten mit den pädagogischen Zielen sowie den Integrationszielen harmonisiert werden. Die dafür nötigen Änderungen liegen jedoch kaum im Handlungsfeld der Schule. Daneben werden curriculare und programmatische Änderungen angeregt, die die Meso- und Mikroebene betreffen. Die Förderung von kulturbezogenem und berufswahlrelevantem Wissen und von Berufsorientierung sowie von übergangsbezogenen Fähigkeiten und Verhaltensweisen kann neben der stärkeren Sprachförderung, insbesondere im Bereich Berufssprache Deutsch, als wichtiger Bestandteil curricularer Weiterentwicklungen verstanden werden. Diese ermöglichen Lehrkräften und Sozialpädagogen auch mehr Handlungsspielräume für den Unterricht und die individuelle Lernbegleitung der neu Zugewanderten. Mehr Möglichkeiten für individuelle Förderung und stärkere Binnendifferenzierung, wie von den Befragten auch gewünscht, können die Folge sein und somit auch unmittelbar die Mikroebene adressieren. Aufbauend darauf besteht aber auch der Bedarf, die Lernenden selbst stärker in die Verantwortung für ihre Lernfortschritte zu nehmen. Versteht man Integration als zweiseitigen Prozess, bedeutet das neben der Etablierung des Angebots kohärenter Strukturen im Aufnahmeland auch, das Engagement der Zugewanderten, sich zu integrieren, zu fördern (Chen, 2008). Im Hinblick auf die Förderung von Sprachkenntnissen als wichtigem Faktor für die Integration können neben der Exposition gegenüber der Aufnahmegesellschaft und der Lernwirksamkeit auch wirtschaftliche Anreize als wichtige Unterstützer für Lernanstrengungen und -erfolge gesehen werden (Chiswick & Miller, 2015). Hier ist aber zwingend eine Harmonisierung des Anreizes für individuelle Anstrengungen mit den rechtlichen Bedingungen nötig.

Die vorgestellte Studie weist somit auch auf die Bedeutung der wahrgenommenen Kohärenz von Maßnahmen und systemischen Bedingungen hin. Eine fehlende Kohärenz kann sich einerseits direkt auf die Wirksamkeit von Schulentwicklungsbemühungen auswirken (bspw. Motivationsverluste oder Reduktion von Engagement auf operativer Ebene) und negative Folgen die Lernenden (Schulabbruch, mangelnder Kompetenzerwerb) haben (Förster, 2015; Leithwood, Jantzi & McEheron-Hopkins, 2006; Le Fevre, 2014; Thomson, 2010)

Diese Befunde unterliegen jedoch Limitationen hinsichtlich der Stichprobenziehung und -zusammensetzung, wie auch methodischer Überlegungen. So basieren die Befunde auf Daten, die aus einer Zufallsstichprobe und lediglich aus den nordbayerischen Regierungsbezirken, generiert worden sind. Die Stichprobe ist somit nicht repräsentativ. Selektionseffekte bei der Beteiligung an den Fragebögen sowie den Interviews können nicht ausgeschlossen werden (zsf. Döring & Bortz, 2016). Zudem sind die Aussagen der Befragten nicht miteinander vergleichbar, da der Grad der Einbindung der Befragten (Klassenleitung vs. Lehrkraft mit einzelnen Stunden vs. Sozialpädagogen mit variierendem Stundenkontingent an den Schulen) wie auch die Beschäftigungsdauer in die BIK unterschiedlich ist. Damit einher geht auch ein unterschiedlicher Professionalisierungs- und Erfahrungsstand der Befragten in den BIK. Zuletzt ist auch das Fehlen administrativen Personals aus der Bildungs- und Schulverwaltung in der Stichprobe als ein limitierender Aspekt aufzugreifen. Mit den Limitationen, die sich aus der Stichprobenziehung ergeben, müssen auch methodische Einschränkungen auf die Aussagekraft der Befunde erwähnt werden. Beide Teilstudien folgen einem qualitativen Paradigma und lassen so nur Schlüsse auf subjektiver und intersubjektiver Ebene zu, nicht aber generalisierbare Aussagen über den Stand der Implementierung der BIK oder die Integration neu Zugewanderter. Durch die Erhebung gleicher Datenformate kann zudem nicht von einem Mixed-Methods Ansatz gesprochen werden. Dennoch liegt die Stärke des gewählten Vorgehens in Anlehnung an ein vertiefendes Design darin, dass die Kurzaussagen der standardisierten Fragebögen und die darin enthaltenen Einschätzungen durch die vertiefenden Interviews weiter erschlossen werden können. Dies ermöglicht es – ähnlich wie in Mixed-Methods Ansätzen – weitere Zusammenhänge auf Basis der subjektiven Erfahrungswelten erschließen zu können (Kuckartz, 2014).

6. Schlussbetrachtungen und Beitrag der Arbeit

Nachdem die Einzelbeiträge vorgestellt und für sich diskutiert wurden, wird in diesem Kapitel eine bilanzierende Schlussbetrachtung der Arbeit vorgenommen. Hierfür werden die Synopse und die darin enthaltenen Beiträge zusammengeführt und zentrale Erkenntnisse der Arbeit dargestellt. Infolge der Zusammenfassung der zentralen Befunde soll der Beitrag der Arbeit zum wissenschaftlichen Diskurs sowie für die Gestaltung von Maßnahmen zur Beschulung von jungen neu Zugewanderten aufgezeigt werden. Es folgt eine kritische Reflexion der Arbeit, eine Darstellung der Desiderate und ein Ausblick auf weitere Forschungsaktivitäten.

6.1 Synthese und Ergebnisse der Arbeit

Die Frage nach der Integration neu Zugewanderter ist gerade vor dem Hintergrund der stark gestiegenen Fluchtmigration seit etwa 2014 zu einem gesellschaftlich und wissenschaftlich bestimmenden Thema avanciert. Wenngleich die Zuwanderung ab 2018 wieder zurückging und mittlerweile ein niedriges Niveau erreicht hat (BIBB, 2021; BAMF, 2021), bleibt die Frage nach geeigneten Konzepten zur Integration neu Zugewanderter bestehen. Die Auseinandersetzung mit der Frage der Integration junger neu Zugewanderter und mit den in der Arbeit durchgeführten Studien zeigt, dass gesellschaftliche Veränderungen, Veränderungen im Bildungssystem wie auch individuelle Einstellungsänderungen und Neuorientierung sowohl bei neu Zugewanderten als auch bei Lehrkräften, betrieblichen Betreuern und Ausbildern sowie auf administrativer und Programmebene langfristige Prozesse darstellen. Um Integrationsprozesse zu fördern, ist ein Verständnis darüber nötig, dass Integration einen zweiseitigen Prozess darstellt, der eine Betrachtung auf unterschiedlichen Ebenen erfordert (Strang & Ager, 2010). Die Betrachtung der verschiedenen Ebenen geht über das Individuum hinaus und betrifft explizit auch die umgebenden Systemkontexte. Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Systemen und zwischen Systemen und dem Individuum beeinflussen die individuellen Integrationsprozesse. Eine holistische Gestaltung von integrationsförderlichen Maßnahmen sowie die Gestaltung von Räumen für die individuelle Entwicklung im Sinne von *opportunity structures* kann Akteuren helfen, zugewanderte Menschen besser zu unterstützen und zu fördern. Gleichzeitig können diese Räume Akteuren im Kontext der Integrationsförderung helfen, ihre eigene Rolle in der Arbeit mit neu Zugewanderten zu finden (bspw. Psychohygiene bei Lehrkräften und Sozialpädagogen) und ihre Arbeit zu professionalisieren. Dies kann indirekt die Akzeptanz von Maßnahmen zur Integrationsförderung bei den neu Zugewanderten wie auch in der aufnehmenden Gesellschaft zu erhöhen (Phillimore, 2020; Reinke, Kärner & Ringeisen, 2022). Die BIK sowie die damit verbundenen weiteren Maßnahmen, wie Betriebspraktika zur Berufsorientierung, können als eine notwendige strukturelle Maßnahme zur Förderung von Integrationsprozessen durch die Beteiligung am Bildungssystem und die Vorbereitung auf eine Beschäftigung gesehen werden.

Die vorliegende Arbeit verfolgt einen interdisziplinären Ansatz, der Befunde aus der Migrationsforschung und Bildungssoziologie, Übergangs- und Berufswahlforschung und dem Lernen am Arbeitsplatz zusammenzuführen und zu relationieren versucht. Ihr liegt das Verständnis zugrunde, dass Integration eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung ist. Die Migrationsbewegungen in der Größenordnung der letzten Jahre (insbesondere von 2015-2017; siehe dazu BAMF, 2021) können als ein externer Schock auf das bestehende gesellschaftliche Gefüge auf Makroebene sowie auf das Bildungs- und Beschäftigungssystem auf Exoebene verstanden werden (Reinke & Kärner, 2020). Dies erfordert die Entwicklung neuer Strukturen für die Integration von neu Zugewanderten sowie individuelle Adaptionsleistungen der neu Zugewanderten (ebd.; Chen, 2008; King & Koller, 2009). Um die organisationalen und individuellen Transformationsanforderungen sowie den organisations- und akkulturationsbezogenen Stress auf Seiten der Strukturen der aufnehmenden Gesellschaft und der neu Zugewanderten zu reduzieren und

individuelle sowie organisationale Resilienz aufzubauen, müssen Strukturen wie auch spezifische Einzelmaßnahmen aus verschiedenen Perspektiven der betroffenen Systeme und Akteure betrachtet werden (Reinke & Kärner, 2020; Reinke, Kärner & Ringeisen, 2022). Die Arbeit hat sich daher ausgehend von einem breiten Verständnis von Integration als zweiseitigem Prozess (bspw. Castles et al., 2003) mit den besonderen Anforderungen in der pädagogischen Arbeit mit jungen neu Zugewanderten auseinandergesetzt. Dabei wurde insbesondere auf die strukturellen (hier die Exo- und Mesoebene betreffend) und didaktischen Gestaltungsbedingungen (hier die Mikroebene betreffend) in der Arbeit mit dieser Zielgruppe eingegangen sowie die Anforderungen an Personen innerhalb dieser Zielgruppe thematisiert. Gleichzeitig wurde mit der Arbeit auch die weiterhin insgesamt (auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik) wenig betrachtete Gruppe der neu Zugewanderten weiter exploriert.

Ziel der Arbeit ist es, mit Hilfe der in Kapitel 5 dargestellten Studien sowie den in den vorhergehenden Abschnitten präsentierten Erläuterungen, Ansätze zur Beantwortung der übergreifenden Forschungsfragen zu beleuchten sowie Implikationen für die weitere wissenschaftliche und praktische Arbeit am Gegenstand der Integration und Berufswahlforschung in Bezug auf junge neu Zugewanderte praktisch abzuleiten. Mittels der Studien, die in Kapitel 5 vorgestellt wurden, konnten Einblicke in die Gestaltung von Maßnahmen auf der Meso- und Mikroebene gewonnen werden. Mit besonderem Blick auf die Implementierung und Weiterentwicklung der bayerischen BIK konnten Einblicke in die verschiedenen im Kontext der beruflichen Schulen betroffenen Bereiche gewonnen werden, die zu einer Systematisierung des Forschungsfeldes (und der Forschungsfragen) beitragen können. Die Befunde der Arbeit ermöglichen so ausgehend von der zugrundeliegenden Methodologie und Methodik aus wissenschaftstheoretischer Sicht die Formulierung von Hypothesen und Modellen zur Gestaltung integrationsförderlicher Maßnahmen. Aus praxeologischer Sicht lassen die Ergebnisse aufgrund der kontextsensitiven Erhebung erste vorsichtige Empfehlungen für die Bildungssteuerung auf schulischer Ebene für die BIK zu.

Mit Blick auf die für die Integration notwendigen individuellen Adaptionsanforderungen und nötigen Leistungen schreibt Pooremamali (2012) von Beruf als einem kulturellen Konstrukt. Folglich bedarf es im Kontext der beruflichen Orientierung in den BIK neben Fokussierung auf Sprache und das Nachholen der schulischen Bildung auch einer stärkeren kulturellen Komponente und darauf ausgerichteter Konstruktionshilfen für Jugendliche, um das implizite Wissen um Berufsbilder, berufliche Anforderungen, Werthaltungen und Rollenverständnisse erschließen zu können. Dazu können betriebliche Praktika mit ihren berufsorientierenden, sozialen und funktionalen Aspekten als ein Instrument für die Berufsorientierung einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Praktika erweisen sich ausgehend von den Befunden aus Studie 1 und 2 scheinbar als wichtige Informationsquelle berufsbezogener Exploration und unterstützen die Berufswahl. Jedoch zeigt sich auch, dass Praktika ohne Reflexion des Erlebten wenig zur beruflichen Orientierung beizutragen vermögen (dazu auch Beinke, 2013). Im Rahmen dieser Arbeit wurde nochmals deutlich, dass Praktika insbesondere auch durch mangelnde Betreuung und didaktische Aufbereitung im Betrieb wie auch durch mangelnde Vor- und Nachbereitung in der Schule die Ziele der

Berufsorientierung im Praktikum verfehlen können (Driesel-Lange et al., 2013; Lipowski et al., 2015; Studie 1 und 2). Gleichsam wurde die Bedeutung der Abstimmung zwischen Betrieb und Schule im Rahmen der Gestaltung der Praktika sowie insbesondere die Wahrnehmung der betrieblichen Arbeitsumgebungen auf individueller Ebene deutlich. Die lern- und erlebnisförderliche Gestaltung von betriebspraktischen Lerngelegenheiten scheint auf Basis der Aussagen der Teilnehmenden bei der Umsetzung nicht systematisch betrachtet. Hierin zeigt sich, dass Praktika weiterhin zu stark als alleinige schulische Maßnahme zur Berufsorientierung wahrgenommen werden. Somit zeigt sich auch das erlebnisbezogene Defizit in der Betrachtung der Lern- und Arbeitsumgebungen nicht nur, wie Rausch (2011) systematisch aufzeigt im Bereich der Berufsausbildung, sondern auch in der Betrachtung betriebspraktischer Maßnahmen zur Berufsorientierung (Reinke, 2020).

Das Fehlen geeigneter Rahmenmodelle, die eine Orientierung bei der Gestaltung und Abstimmung von Praktika im schulischen und betrieblichen Lernort bieten, wird in den Studien erkennbar, weshalb an dieser Stelle nochmals auf das entwickelte Rahmenmodell aus Kapitel 4.3 Bezug genommen werden soll. Das Rahmenmodell zielt darauf ab, Praktika als didaktische Einheit aus Vorbereitung, Begleitung und Durchführung sowie Nachbereitung zu verstehen. Damit geht einher, das Praktikum ebenfalls als Einheit aus schulischen und betrieblichen Aktivitäten zur Berufsorientierung zu betrachten, die aufeinander abzustimmen sind. Hierzu gilt es nicht nur die schulische Organisation und Inhaltsplanung zu betrachten, sondern im Rahmen von Praktika insbesondere auch die planvolle Gestaltung von Arbeitsaufgaben sowie die Berücksichtigung erlebnis- und lernförderlicher Bedingungen am Arbeitsplatz. Dementsprechend gilt es, Praktikumsphasen und Aktivitäten an den unterschiedlichen Lernorten – also den unterschiedlichen *Mikrosystemen* – in planvoller und zielgerichteter Weise im Sinne der Berufsorientierung aufeinander abzustimmen und miteinander zu verknüpfen.

Die Studien 1 und 2 ergänzen in der Frage nach der Gestaltung von Praktika die Perspektive auf das Lernen am Arbeitsplatz und betrachten das Erleben, wie auch die Erlebensqualitäten beim Lernen und Arbeiten im Betrieb. Für die Gestaltung von Praktika gilt es zukünftig, didaktische Überlegungen zur Vor- und Nachbereitung in der Schule (Driesel-Lange et al., 2013; Lipowski et al., 2015) systematisch um eine Vorbereitung und Begleitung im Betrieb zu ergänzen und diese Phasen im Sinne einer Lernortkooperation zu verzahnen (dazu auch Ostendorf et al., 2018). Durch das Einnehmen der Perspektive des Lernens am Arbeitsplatz konnte eine neue Bezugsebene für die Gestaltung von Praktika aus didaktischer und organisationaler Sicht geschaffen werden. Motivations- und lernförderlichem Erleben am Arbeitsplatz sollte auch in Betriebspraktika zur Berufsorientierung verstärkt Bedeutung beigemessen werden, um negatives Erleben und Fluktuation zu reduzieren und *wirksame* Lerngelegenheiten zu schaffen. Abläufe und Lerngelegenheiten in Praktika sollten daher planvoll gestaltet werden und Einblicke in den jeweiligen Beruf sowie selbst- und berufsbezogene Reflexionen ermöglichen (Rausch, 2011; Reinke, Kärner & Heinrichs, 2018; Ostendorf et al., 2018). Die Befunde heben zudem hervor, dass gerade für junge neu Zugewanderte die soziale Einbindung und Unterstützung von besonderer Wichtig-

keit sind. Soziale Beziehungen in Praktika mögen sogar eine hinreichende Bedingung für Lernergebnisse hinsichtlich der berufsorientierenden, funktionalen und sozialen Aspekte von Praktika sein. Inwieweit eine Lern- und erlebnisförderliche Gestaltung von Arbeitsumgebungen tatsächlich zur *Wirksamkeit* von Praktika im Sinne der Berufsorientierung beitragen, müssen weitere empirische Studien zeigen. Die Befunde von Studie 1 und 2 bieten Anhaltspunkte für die Gestaltung von Betriebspraktika auf der Seite des Betriebs. Deutlich wird dabei auch, dass im Kontext der schulischen Nachbereitung stärker auf eine Rückbindung auf betriebliche Lern- und Arbeitserfahrungen geachtet werden müsste. Die Befunde der Studien vermögen aber noch keine Rückschlüsse darüber zu geben, wie die Inbezugsetzung auf didaktischer Ebene erfolgen sollte.

Darüber ist die Frage, wie integrationsförderliche Maßnahmen für junge neu Zugewanderte auf schulischer Ebene gestaltet werden können und worauf aus operativer Sicht stärker geachtet werden müsste, weiterhin wenig systematisiert. Die BIK stehen auch hier stellvertretend für Maßnahmen mit dem Ziel der Integrationsförderung. Neben Ansatzpunkten in der Gestaltung der Maßnahmen auf *Mikro-* und *Meso-*ebene, die durch Lehrkräfte und die Schule als Organisation bisweilen gut bearbeitet werden können, wurden insbesondere Systemwidersprüche auf *Exoebene* hervorgehoben, die sich auf *Meso-* und *Mikroebene* kulminieren und die operative Arbeit in den BIK erschweren. Dies umfasst Widersprüche zwischen dem curricular für den Bildungsgang festgelegten Ziel der Integrationsförderung und rechtlichen Bestimmungen. Nicht zuletzt unterlaufen diese Widersprüche auch gesamtgesellschaftliche Bestrebungen zur Integration von Zuwanderern. Die Befunde illustrieren, dass Muster von Benachteiligung, institutioneller Diskriminierung und Exklusion bei jungen neu Zugewanderten angenommen werden können, da ihnen der Zugang zum Arbeitsmarkt oder auch nur zu berufsbezogenen Lerngelegenheiten, wie zusätzlichen Praktika, oft erschwert wird, ihnen keine Arbeitserlaubnis erteilt wird oder sie aufgrund schwebender Verfahren keine Ausbildung aufnehmen können. Dieser Befund stellt nicht nur den integrationsförderlichen Nutzen der Maßnahmen und die im Rahmen der Maßnahmen unternommenen Anstrengungen (insbesondere auf der operativen Ebene) in Frage, sondern zeigt auch, dass eine *freie* Berufswahl – wie durch die Berufsorientierung intendiert und die für die zukünftige Lebensgestaltung als wichtig erachtet werden kann (dazu in Kapitel 1.2) – häufig an Fragen des Zugangs zu Berufen scheitern (dazu auch Kapitel 3). So findet nicht zuletzt eine Allokation neu Zugewandelter zu Berufen des Schulberufssystems statt, weil einerseits mitunter gezielt auf Mangelberufe hin orientiert wird (was im Sinne der Ziele von Bildung nach Baethge, Buss und Lanfer (2003) ausgelegt werden kann) und andererseits aufgrund der rechtlichen Bestimmungen das Schulberufssystem für Betroffene der einzige Schutz vor Arbeitslosigkeit und schlimmstenfalls Abschiebung scheint. Gerade diese letzte Konstellation spiegelt eine neue Facette der Marktbenachteiligung wider, die aber nicht auf (regionale) Unterversorgung mit Ausbildungsplätzen zurückzuführen ist, sondern auf die bestehenden rechtlichen und administrativen Hürden.

Für die der Schul- und Programmentwicklung bedeutet dies letztlich, dass Maßnahmen zur Förderung der Integration von jungen neu Zugewanderten einer stärkeren Kohärenz hinsichtlich der inhaltlichen und insbesondere auch der didaktischen Gestaltung bedürfen. So hat sich als ein zentrales Ergebnis in allen durchgeführten Befragungen sowohl von Teilnehmenden an den Maßnahmen als auch den beteiligten Lehrkräften und Sozialpädagogen ergeben, dass Spracherwerb und das Wissen über die vorherrschenden Strukturen und systemischen Bedingungen in Bildungs- und Ausbildungssystem einen Einfluss auf den (selbst)wahrgenommenen Erfolg der schulischen und betrieblichen Maßnahmen zu haben vermag (dazu auch Matthes et al., 2018; Maué, Diehl & Schumann 2021). Dabei muss hervorgehoben werden, dass es auch fortgeschrittenen Teilnehmenden (am Ende des zweiten Beschulungsjahres) oft schwer zu fallen scheint, Wissen über die Bildungs- und Berufsstrukturen, Zugänge zu Berufen sowie Bedingungen des Arbeitsmarktes zu sammeln und zu reflektieren, um daraus individuell nachhaltige Bildungs- und Berufswahlentscheidungen abzuleiten sowie das eigene berufswahlbezogene und berufliche Verhalten darauf abzustimmen. Für die in den BIK angestrebte Vorbereitung auf ein selbstbestimmtes Leben der Teilnehmenden in Deutschland ergibt sich somit ein ambivalentes Bild hinsichtlich der Zielerreichung, da eine *nachhaltige* Integration und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben hierdurch gefährdet sein können.

6.2 Limitationen und Ausblick

Die übergreifend formulierten Fragestellungen der Arbeit, die den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Bezugspunkt darstellen, konnten im Rahmen der Arbeit nicht umfassend beantwortet werden. Dafür gibt es unterschiedliche Gründe. Die Forschungsfragen sind als übergreifender Bezugspunkt für die wissenschaftliche und gesellschaftliche Einordnung der Forschungsaktivitäten zu verstehen. Sie weisen somit Anknüpfungspunkte zu verschiedenen Disziplinen und Themenbereichen auf. Eine Beantwortung der Fragen ist somit wegen der inhaltlichen Komplexität und der methodischen Anforderungen, die sich daraus ergeben, nicht möglich. Zudem können im Rahmen dieser Arbeit lediglich Aussagen über den regionalen Bezugspunkt der BIK getroffen werden und auch innerhalb dieses Blickwinkels können die Fragen aufgrund der methodischen Vorgehensweise innerhalb der Teilstudien nur teilweise beantwortet werden.

Die Forschungsfragen eröffnen jedoch eine weite Perspektive auf das Thema der Integrationsförderung und ermöglichen eine explorative Vorgehensweise in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, die sich auf unterschiedlichen Ebenen der Betrachtung, auf unterschiedliche theoretische Bezugspunkte und auf unterschiedliche praxeologische Anwendungsfelder beziehen lässt. Im Sinne der qualitativen Sozialforschung können so Gegenstandsbereiche flexibel und reflexiv erschlossen werden, um Beziehungen zwischen einzelnen noch unverbundenen Teilen herzustellen und Hypothesen aufzustellen

(Lamnek & Krell, 2016). Dieses Vorgehen hat somit der Dynamik der letzten Jahre im Feld der Zuwanderung, Integration und Beschulung von jungen neu Zugewanderten Rechnung getragen und versucht, das Forschungsfeld wissenschaftlich zu erschließen.

Unter Bezug auf die übergeordnete Perspektive auf die Gestaltung integrationsförderlicher Maßnahmen muss letztlich beachtet werden, dass Maßnahmen im Bildungssystem möglichst rasch eine gemeinsame Beschulung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und autochthonen Jugendlichen, bspw. in Regelklassen der beruflichen Ausbildung, ermöglichen sollten. Frühere Befunde zeigen auf, dass separierende Beschulung die Chance auf soziale und berufliche Integration senkt und letztlich als weiteres Exklusionsrisiko erfasst werden kann (Anderson, Erickson & Scocco, 2019; OECD, 2015; Vonken et al., 2021). Darüber hinaus darf die Gefahr nicht unterschätzt werden, dass ungünstige Bedingungen in der Schule wie auch am Arbeitsplatz (im Praktikum) nachteilige Effekte auf die berufliche Integration haben können (Cantle, 2005; Flecker, 2017; Ostendorf et al., 2018). So besteht das Risiko der Marginalisierung und (Selbst-)Ausgrenzung durch (institutionelle) Diskriminierung (Cantle, 2005; Gomolla, 2013; Maaz, 2006). Zudem gilt es zu beachten, dass Integration nur mit zeitlichem Abstand gelingt, da u. a. Spracherwerb, kulturelles Lernen und Adaption sowie Akkulturation als langandauernde Prozesse zu verstehen sind (BIBB, 2017; Esser, 2001). Somit sollte der Fokus bei integrationsförderlichen Maßnahmen für junge neu Zugewanderte insbesondere auf Qualifikation statt schnellstmöglicher Übergang in Erwerbstätigkeit liegen. Damit einher geht der Bedarf an geeigneten Qualifizierungsmaßnahmen für das pädagogische Personal in Schulen und Betrieben, um adäquate Bildungsangebote gestalten zu können (BIBB, 2017; Scheiermann, 2022).

Die vorliegende Arbeit liefert hierfür erste Anhaltspunkte in den Bereichen der Entwicklung und Gestaltung von Bildungsgängen sowie der Umsetzung schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen. Kritisch zu betrachten ist dabei jedoch, dass sich sämtliche auf Basis der Teilstudien der Arbeit getroffenen Aussagen auf explorative Befragungen mit kleinen Stichproben beziehen. Des Weiteren bezog sich die Analyse lediglich auf die bayerischen BIK, sodass keine Aussagen für Maßnahmen anderer Bundesländer möglich sind. Zuletzt können die Aussagen auch nicht als repräsentativ für Bayern gelten, da, wie bereits erwähnt, auf nur kleine Stichproben zurückgegriffen werden konnte, die zudem innerhalb Bayerns regional limitiert auf Mittel- und Oberfranken sind. Mit Blick auf die in den jeweiligen Teilstudien befragten Personen, muss festgehalten werden, dass sich die Erhebung auf Lernende (Studien 1 und 2) und Lehrende (Studie 3) im Kontext der BIK beschränkt hat. Für eine ganzheitliche Betrachtung wären hingegen Aussagen weiterer Stakeholder, wie Betriebe, Wohngruppenleitungen, Kammern oder Schulaufsichtsbehörden, bedeutsam gewesen, die die qualitative und explorative Vorgehensweise mit den ergänzenden inhaltlichen Perspektiven zudem auch weiter unterstützt hätten.

Diese Limitationen waren bereits im Verlauf der Arbeit bekannt, konnten jedoch im Rahmen der Studien nicht ausgeräumt werden. Bezogen auf die kleinen, regional begrenzten Stichproben ist dies mit dem erschwerten Feldzugang in Bayern zu erklären, da sämtliche Erhebungen an Schulen (sowohl die

Lernenden als auch den Lehrkörper betreffend) durch die Bezirksregierungen bzw. das Kultusministerium zu genehmigen sind. Besonders mit Blick auf die politische und gesellschaftliche Dynamik und um Lehrende wie Lernende zu schützen, wurden Genehmigungen nur zurückhaltend und im Rahmen kleinerer Forschungsprojekte erteilt. Eine Ausnahme davon stellt das Modellprojekt ‚*Perspektive Beruf*‘ dar, in dem der Schulversuch der BIK evaluiert werden sollte. Geplante Triangulationen, wie bspw. in Studie 1, konnten ferner aufgrund der mangelnden Beteiligung der Lehrenden in der Schule sowie der betrieblichen Betreuer nicht durchgeführt werden. Auch in Studie 3 wurde ein weiterer Feldzugang nicht genehmigt.

In einem besonderen Maße müssen auch die theoretischen Grundannahmen der Arbeit, dass die Beteiligung an Bildungsgängen wie den BIK sowie die Teilnahme an Praktika die berufliche Integration tatsächlich fördert, hinterfragt werden. Mit Blick auf die stellenweise niedrigen Übergangszahlen von den BIK in Ausbildung und Berufstätigkeit muss zumindest der Beitrag zur beruflichen Integration teilweise in Frage gestellt werden. Inwieweit die Praktika also einen Beitrag liefern, ist fraglich. Die weiteren Bildungswege der BIK-Absolventen müssten hierfür weiter systematisch erfasst werden, um Aussagen zu tatsächlichen beruflichen Übergängen verlässlich treffen zu können. Nacherhebungen, inwieweit auch die Teilnahme an betrieblichen Praktika die Übergänge gefördert hätten (sei es direkt über Klebeeffekte, berufsfeldbezogene Kenntnisse und Orientierungen oder soziale Aspekte), sind hier weiter nötig. Ferner muss auch die Annahme kritisch hinterfragt werden, dass Integration durch Partizipation an Bildung und Beschäftigung gefördert werden könne. Zwar scheint die Annahme intuitiv und auch durch Forschungsbeiträge gestützt, dennoch bleibt Integration ein latentes Konstrukt, welches unterschiedlich operationalisiert werden kann. Demnach kann auch die Betrachtung der integrationsförderlichen Maßnahmen sowie deren Gestaltung als nicht abschließend angesehen werden.

Auf Basis der Betrachtung der unterschiedlichen Perspektiven in den Teilstudien der vorliegenden Arbeit und ihrer Zusammenführung im vorliegenden Rahmenkapitel ist jedoch dennoch erkennbar, dass die für die Integration der neu Zugewanderten nötigen Strukturen möglichst umfassend (im Sinne einer breiten Beteiligung relevanter Stakeholder im Integrationsprozess) und bedürfnisorientiert (im Sinne der Berücksichtigung der individuellen (Lern-)Voraussetzungen, Entwicklungsstände, Bildungs-, Erwerbs- und Fluchtbiografien sowie der individuellen Interessen und Neigungen) gestaltet werden sollten. Eine bedürfnisorientierte Perspektive auf die Gestaltung von Maßnahmen auf Exo-, Meso- und Mikroebene, kann wichtige Anhaltspunkte liefern (dazu Reinke, Kärner & Ringeisen, 2022). So gilt es bspw. in den rechtlichen Verfahren um die Bleibeperspektive der jungen neu Zugewanderten unter anderem die Sicherheitsbedürfnisse der jungen neu Zugewanderten zu berücksichtigen, da das Sozial- und Lernverhalten der Jugendlichen aufgrund von Angst vor Abschiebung negativ beeinflusst werden kann (dazu Studie 3; auch Da Lomba, 2010). Gleichzeitig vermag die Berücksichtigung psychologischer Grundbedürfnisse und eine erlebnisförderliche Gestaltung von Lernumgebungen das Lernen der jungen neu Zugewanderten positiv zu beeinflussen (dazu Studie 1 und 2). So könnten junge neu Zugewanderte letztlich auch dabei unterstützt werden, am sozialen Leben teilzuhaben und soziale Netzwerke zu bilden. Dabei

können soziale Kontakte zur autochthonen Bevölkerung (bspw. gleichaltrigen, aber auch in Form von Vereinen und Betrieben) kultur- und sprachbezogene Bildung sowie auch Wissen über Strukturen und Übergänge fördern (Hettich, Seidel & Stuhmann, 2020; Nakeyar, Esses & Reid, 2018; SVR, 2017).

Ansätze dazu, wie solche Angebote konzipiert werden sollten und welche Bedürfnisse der Zielgruppe dabei zu berücksichtigen wären, bestehen allerdings weiterhin kaum. Daher sei an dieser Stelle auf einen konzeptuellen Ansatz zur Entwicklung bedürfnisorientierter Fördermaßnahmen verwiesen (Reinke, Kärner und Ringeisen, 2022). In Anlehnung an theoretische Vorarbeiten (Altintug & Ringeisen, 2020; Bridgman, Cummings, & Ballard, 2019; Maslow, 1954) wird eine hierarchische Bedürfnisstruktur angenommen, in der zwischen Bedürfnissen nach: 1) körperlicher und geistiger Unversehrtheit, 2) Sicherheit, 3) sozialer Einbindung und Verbundenheit durch soziale Beziehungen, 4) Anerkennung und Wertschätzung als Mensch und gesellschaftlicher Teilhabe, und 5) Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung unterschieden wird. Jeweils höhere Bedürfnisse schließen dabei die Befriedigung von Bedürfnissen auf niedrigeren Stufen mit ein. Diese hierarchische Gliederung von Bedürfnissen wird als heuristischer Rahmen verstanden, der mit den besonderen Bedürfnissen und Problemlagen junger neu Zugewanderter korrespondiert. So sollen Hinweise für die Gestaltung von Maßnahmen abgeleitet werden können. Maßnahmen sollten darauf aufbauend:

- ad 1) die Entwicklung von Resilienz und psychischer Gesundheit fördern,
- ad 2) junge neu Zugewanderte in bspw. rechtlichen Belangen unterstützen, aber auch zum Sicherheitsgefühl durch sichere Unterkunft und Rückzugsorte beitragen,
- ad 3) Jugendlichen helfen, am sozialen Leben teilzuhaben und soziale Netzwerke zu bilden – sowohl unter neu Zugewanderten, zu früheren Migranten als auch zur aufnehmenden Gesellschaft (i. S. v. social links, bonds und bridges; Ager & Strang, 2008),
- ad 4) Teilhabe am sozialen Leben und Zugang zu Bildung fördern sowie Hilfestellungen zum Übergang von der Schule in den Beruf geben, bspw. im Kontext von Maßnahmen des Übergangsystems, und
- ad 5) individuell bedürfnisorientierte Beratung und Mentoring bezüglich der Entwicklung und des Verfolgens von Lebensziele bieten.

Die in diesem Ansatz vorgeschlagene Unterstützung bei der Gestaltung von Maßnahmen zur Integrationsförderung orientiert sich neben der angenommenen Bedürfnishierarchie aus an der Annahme, dass junge neu Zugewanderte stark von interkulturellen Lerninterventionen profitieren, die ihnen helfen, (eigene) kulturelle Werte und wahrgenommene Unterschiede zu ihrer Herkunftskultur zu reflektieren, interkulturelle Erfahrungen und damit verbundene Emotionen zu verarbeiten und mit akkulturativem Stress besser umzugehen (Hettich, Seidel & Stuhmann, 2020; Nakeyar, Esses & Reid, 2018). Die zentralen Befunde der Arbeit lassen sich in diesen Ansatz integrieren und verdeutlichen gleichzeitig weitere Forschungsbedarfe. Die konkrete Gestaltung von schulischen Bildungsgängen, berufsorientierender

Maßnahmen sowie Übergangsmöglichkeiten in den Arbeitsmarkt liegen dieser Taxonomie folgend eher auf den Stufen 4 und 5. Eine Befriedigung von Sicherheitsbedürfnissen und Unterstützung von sozialen Interaktionen sind dabei aber, wie auch die Befunde der Studien in dieser Arbeit nahelegen, notwendig, um individuellen Lernerfolg zu ermöglichen. Darüber hinaus ist – auch für die Unterstützung bei der Entwicklung von Lebenszielen – ein hohes Maß an Selbstbestimmung bei den jungen Migranten erforderlich. Diese kann nicht nur durch die Befriedigung der *basic needs* zur Förderung intrinsischer Motivation gesehen werden, sondern muss sich auch über die Lebensplanung erstrecken. Das bedeutet, dass Beratungsangebote gerade auch am Übergang von der Schule in den Beruf offen gestaltet werden und an den individuellen Bedürfnissen und Zielen ausgerichtet sein müssen. Dies betrifft insbesondere die Entscheidung für oder wider eine weiter schulische Laufbahn oder einzelne Ausbildungsberufe. Eine Lenkung durch die Beratung oder implizite Lenkung durch gesetzliche Rahmenbedingungen sind hier als nachteilig anzusehen.

Die zum Ende vorgestellte Taxonomie bietet somit erste Orientierungen für die Gestaltung von Maßnahmen zur Integrationsförderung, bedarf jedoch ebenso, wie die Ergebnisse dieser Arbeit einer Überprüfung. Ausgehend von den Ergebnissen der Arbeit ist weitere Forschung nötig in der Frage der Integrationsförderung bei neu Zugewanderten und die Bedeutsamkeit von beruflichen Übergängen für diese Gruppe. Das betrifft konkret beispielsweise die genaue subjektive Bedeutung von Beruf und Berufsausbildung für neu Zugewanderte. Weitere Erkenntnisse dazu würden wichtige Anhaltspunkte für die Berufsberatung und Gestaltung der Berufsorientierung bieten. Gleichsam könnten aus weiteren Erkenntnissen zu diesem Bereich auch Hinweise Programmentwicklung abgeleitet werden. Neben den zuvor bereits angedeuteten Ansatzpunkten für folgende Forschungsprojekte sollten sich weitere Arbeiten mit den übergreifenden und vom Länderkontext unabhängigen organisatorischen und administrativen Fragen bei der Einführung neuer Beschulungskonzepte befassen. Die Befundlage zur Schulentwicklung ist dabei breit und kann gut auf die Frage der Einführung und Weiterentwicklung zielgruppenspezifischer Bildungsgänge angewendet werden. Von besonderer Wichtigkeit wären hierbei Untersuchungen, die die Interaktion verschiedener Systeme auf unterschiedlichen Ebenen erfassen. Diese Befunden können zu einer effektiveren Umsetzung von Maßnahmen beitragen.

Darüber hinaus besteht weiterhin ein Desiderat hinsichtlich der bedürfnisorientierten Gestaltung von Lerngelegenheiten zur Förderung der Integration von neu Zugewanderten. Für Praktika zur Förderung der Berufsorientierung konnten hierfür unter Bezug auf das Lernen am Arbeitsplatz und die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse bereits erste Ansätze systematisiert werden. Weiterführende Studien können hier ansetzen und die ersten Befunde auch unter Nutzung des Rahmenmodells zur Gestaltung von Praktika ergänzen. Dabei bieten sich sowohl hypothesenprüfende Verfahren (bspw. basierend auf den Erkenntnissen der Studien 1 und 2) als auch gestaltungsorientierte Ansätze zur kontextsensitiven Gestaltung von Strukturen im Bildungssystem auf Exo- und Mesoebene (bspw. auf Basis von Studie 3 im Bereich der Schul- und Programmentwicklung) an.

Literatur

- Ager, A. & Strang, A. (2008). Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166-191. <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016>
- Altintug, H., & Ringeisen, T. (2020). Bedürfnisse und Stressoren adoleszenter Geflüchteter: Eignen sich Angebote der Jugendhilfe zu deren Bewältigung? In T. Ringeisen, P. Genkova, & F. T. L. Leong (Eds.), *Handbuch Stress und Kultur* (2. Aufl., S. 825-843). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27825-0_43-1.
- Anderson, L., Eriksson, R., & Scocco, S. (2019). Refugee immigration and the growth of low-wage work in the EU15. *Comparative Migration Studies*, 7, 39. <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0145-3>
- Atkinson, M. (2018). Refugee mentoring: Sharing the journey. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 24(3), 338–342. <https://doi.org/10.1037/pac0000316>
- Aumüller, J. (2016). *Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen: bestehende Praxisansätze und weiterführende Empfehlungen*. Bertelsmann. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/28_Einwanderung_und_Vielfalt/Studie_IB_Arbeitsmarktintegration_Fluechtlinge_2016.pdf
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. WBV. <https://doi.org/10.3278/6001820fv>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. WBV. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>
- Baethge, M. & Seeber, S. (2016). *Herausforderungen der Flüchtlingsmigration für die Strukturen beruflicher Bildung in Deutschland*. Expertise im Auftrag des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration für das Jahresgutachten 2017. Göttingen. https://sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/Expertise_Baethge_Seeber_Berufliche-Bildung_fuer-SVR-JG-2017.pdf
- Baethge, M., Buss, K. P. & Lanfer, C. (2003). *Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht: berufliche Bildung und Weiterbildung, lebenslanges Lernen*. BMBF. http://www.gesundheitsfoerdernde-hochschulen.de/Inhalte/G_Themen/G10_Gesundheitspaedagogik/nationaler_bildungsbericht_bb_weiterbildung.pdf
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2016). *Das Bundesamt in Zahlen 2015*. BAMF.
- BAMF (2017). *Das Bundesamt in Zahlen 2016*. BAMF.
- BAMF (2018). *Das Bundesamt in Zahlen 2017*. BAMF.
- BAMF (2019). *Das Bundesamt in Zahlen 2018*. BAMF.
- BAMF (2020). *Das Bundesamt in Zahlen 2019*. BAMF.
- BAMF (2021). *Das Bundesamt in Zahlen 2020*. BAMF.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, pp. 71–81. Academic Press.
- Becker, B. (2010). *Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse*. Arbeitspapiere – MZES. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-137.pdf>
- Becker, R. (2011). Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In R. Becker (Hrsg.) *Integration durch Bildung - Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 11-36). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93232-3>
- Beicht, U. & Walden, G. (2016). Transitions into vocational education and training by lower and intermediate secondary school leavers. Can male adolescents compensate for their school-based educational disadvantage in comparison with female adolescents? *Empirical Res Voc Ed Train* (2016) 8-11. <https://doi.org/10.1186/s40461-016-0037-9>

- Beicht, U. (2016). Jugendliche mit Migrationshintergrund – Chancen auf dem Ausbildungsmarkt. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP*, 4/2016, 4-5.
- Beicht, U. (2017). *Ausbildungschancen von Ausbildungsstellenbewerbern und -bewerberinnen mit Migrationshintergrund. Aktuelle Situation 2016 und Entwicklung seit 2004*. BIBB. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/8331>
- Beicht, U., & Walden, G. (2019). Transition to company-based vocational training in Germany by young people from a migrant background – the influence of region of origin and generation status. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(1), 20–45. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.1.2>
- Beinke, L. (2006). *Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen*. Lang.
- Beinke, L. (2011). *Berufswahlschwierigkeiten und Ausbildungsabbruch*. Lang.
- Beinke, L. (2013). Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 262–270). Waxmann.
- Benner, I. & John, A. (2011). Zufriedenheit mit der Berufswahl. Die Sicht der Auszubildenden. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, 1-13. http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/benner_john_ft02-ht2011.pdf
- Bergmann, C. & Eder, F. (1995). Beruf und Berufsberatung (V - 4). In L. v Rosenstiel, Curt Hockel & W. Molt (Hrsg.), *Handbuch der angewandten Psychologie. Grundlagen, Methoden, Praxis* (S. 1–15). Ecomed.
- Bergzog, T. (2008). *Beruf fängt in der Schule an. Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses*. BIBB. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/9951>
- Bergzog, T. (2011). Das Betriebspraktikum als Instrument schulischer Berufsorientierung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, 1-12. http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/bergzog_ft02-ht2011.pdf
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology*, 46, 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Beushausen, J. (2009). Ein Überblick über die Theorie sozialer Systeme. *Systemmagazin*. <https://www.systemmagazin.de/bibliothek/texte/beushausen-systemtheoretische-grundlagen.pdf>
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung). (2017). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017*. BIBB. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2017.pdf
- BIBB (2021). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021*. BIBB. <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2021.pdf>
- Blustein, D. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *Career Development Quarterly*, 41, 174-184. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1992.tb00368.x>
- Blustein, D., Chaves, A., Diemer, M., Gallagher, L., Marshall, K., Sirin, S. & Bhati, K. (2002). Voices of the Forgotten Half: The Role of Social Class in the School-to-Work Transition. *Journal of Counseling Psychology*, 49 (3), 311–323. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.49.3.311>
- Blustein, D., Ellis, M. & Devenis, L. (1989). The Development and Validation of a Two-Dimensional Model of the Commitment to Career Choices Process. *Journal of Vocational Behavior*, 35(3), 342-378. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(89\)90034-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(89)90034-1)
- Blustein, D., Philipps, S., Jobin-Davis, K., Finkelberg, S. & Roarke, A. (1997). A theory-building investigation of the school-to-work transition. *The counselling psychologist*, 25(3), 364-402.
- Braun, F., & Lex, T. (2016). *Zur beruflichen Qualifizierung von jungen Flüchtlingen: Ein Überblick*. DJI. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/23061_berufl_qual_junge_fuechtlinge.pdf

- Bridgman, T., Cummings, S., & Ballard, J. (2019). Who built Maslow's pyramid? A history of the creation of management studies' most famous symbol and its implications for management education. *Academy of Management Learning & Education*, 18(1), 81–98. <https://doi.org/10.5465/amle.2017.0351>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge. Harvard University Press.
- Brücker, H., Glitz, A., Lerche, A. & Romiti, A. (2021). *Integration von Migrantinnen und Migranten in Deutschland: Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse hat positive Arbeitsmarkteffekte*. IAB-Kurzbericht, 02/2021. Nürnberg.
- Brücker, H., Rother, N., & Schupp, J. (2017). *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen* (Forschungsbericht 30). BAMF. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb30-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-2016.pdf?__blob=publicationFile
- Buchmann M. & Kriesi I. (2012). Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.). *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte*, vol 52. (S. 256-280). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9>
- Büchter, K. & Christe, G. (2014). Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP*, 1/2014, 12-15.
- Büchter, K., Kremer, H.-H. & Zoyke, A.(2014). Editorial zur Ausgabe 27: Berufsorientierung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik –online*, 27, 1-7. http://www.bwpat.de/ausgabe27/editorial_27.pdf
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2013). Die Theorie der Ressourcenerhaltung: Implikationen für den Zusammenhang von Stress und Kultur. In P. Genkova, T. Ringeisen & F. T. L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (S. 127–138). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93449-5_8
- Buschfeld, D. (2006). Praktikum als Paradies. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, Ausgabe 9. https://www.bwpat.de/archiv/bwpat_ausgabe9.pdf
- Bußhoff, L. (1989). *Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis* (2. Aufl.). Stuttgart.
- Butz, B. (2008). Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In G.-E. Famulla (Hrsg.), *Berufsorientierung als Prozess* (S. 42–62). Schneider. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19060-0_6
- Bylinski, U. & Rützel, J. (Hrsg.) (2016). *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*. BIBB. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/7941>
- Cantle, T. (2005). *Community cohesion. A new framework for race and identity*. Palgrave.
- Castles, S., Korac, M., Vasta, E. & Vertovec, S. (2003). *Integration: Mapping the Field*. Home Office Online Report 28/03. London Home Office. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110218135832/http://rds.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs2/rdsolr2803.doc>
- Chen, C.P. (2008). Career Guidance with Immigrants. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 419–442). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6230-8_21
- Chiswick, B. & Miller, P. W. (2015). *Handbook of the economics of international migration*. Volume 1A. Elsevier.
- Crawley, H. & Skleparis, D. (2018). Refugees, migrants, neither, both: categorical fetishism and the politics of bounding in Europe's 'migration crisis'. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(1), 48-64. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1348224>
- Creed, P., Patton, W. & Bartrum, D. (2002). Multidimensional Properties of the Lot-R: Effects of Optimism and Pessimism on Career and Well-Being Related Variables in Adolescents. *Journal of Career Assessment*, 10(1), 42-61. <https://doi.org/10.1177/106907270201000100>

- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Da Lomba, S. (2010). Legal status and refugee integration: a UK perspective. *Journal of Refugee Studies*, 23(4), 415–436, <https://doi.org/10.1093/jrs/feq039>
- Dacre Pool, L. & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277-289. <https://doi.org/10.1108/00400910710754435>
- De Haas, H. (2014). *Migration Theory. Quo Vadis?* Working Papers, Paper 100. International Migration Institute University of Oxford. <https://www.migrationinstitute.org/publications/wp-100-14>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Denneborg, G. (2016). Interview mit Ministerialdirigent German Denneborg (Leiter der Abteilung VI „Berufliche Schulen, Erwachsenenbildung, Schulsport“, Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst). *Berufsbildung*, 158, 42–43.
- Dionisius, R., Matthes, E. & Neises, F (2018). *Weniger Geflüchtete im Übergangsbereich? Welche Hinweise liefern amtliche Statistiken?* BIBB. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/AB_4.1_Dionisius_Matthes_Neises_Gefluechtete_barrierefrei.pdf
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Driesel-Lange, K. & Hany, E. (2006). Berufsorientierung am Ende des Gymnasiums: Die Qual der Wahl. In B. Kracke & E. Hany (Hrsg.), *Schriften zur Berufsorientierungsforschung*, Heft 1. Universität Erfurt. <http://schlauseite.de/wordpress/wp-content/uploads/beruf/BO-EF-Heft1.pdf>
- Driesel-Lange, K., Dreer, B., Lipowski, K., Holstein, J. & Kracke, B. (2013). Das ThüBOM-Praktikumstagebuch als Instrument zur Förderung der Selbststeuerung und Reflexion im Berufswahlprozess. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 6, 1-30. http://www.bwpat.de/ht2013/ft02/driesel-lange_et_al_ft02-ht2013.pdf
- Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2010). *Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen*. Materialien Nr. 165. Bad Berka.
- Dumont, J.-C., Liebig, T., Peschner, J., Tenay, F. & Xenogiani, T. (2016). *How are refugees faring on the labour market in europe? A first evaluation based on the 2014 EU Labour Force Survey ad hoc module*. OECD. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=16130&langId=en>
- Düvell, F. (2006). *Europäische und internationale Migration: Einführung in historische, soziologische und politische Analysen*. Lit.
- Eberhard, V. & Schuß, E. (2021). *Chancen auf eine betriebliche Ausbildungsstelle von Geflüchteten und Personen mit und ohne Migrationshintergrund*. BIBB. <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/430f06c3-698b-407b-b325-30e6850302b4/retrieve>
- El-Menouar, Y. (2017). Geschlechterrollen bei Deutschen und Zuwanderern christlicher und muslimischer Religionszugehörigkeit. In U. Sielert, H. Marburger & C. Grieser (Hrsg.), *Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – ein Lehr- und Praxishandbuch* (S. 159–173). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110518351-016>
- EMN (European Migration Network) (2020). *Annual Report on Migration and Asylum 2019*. EMN. https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/00_eu_arm2019_synthesis_report_final_en_0.pdf
- Enggruber, R. (2019). Inklusiv gestaltete Berufsausbildung – oder zum Umgang mit Heterogenität unter Auszubildenden aus sozialpädagogischer Sicht. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung - Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 29-44). WBV.
- Entzinger, H. & Biezeveld, R. (2003). *Benchmarking in immigrant integration*. ECOMER. <http://hdl.handle.net/1765/1180>

- Esser, H. (2001). *Integration und ethnische Schichtung*. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Working Paper Nr. 40/2001. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf>
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration*. Berlin. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2006/iv06-akibi-lanz4a.pdf>
- Euler, D. & Severing, E. (2016). *Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft Umsetzungsstrategien für die Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GP_Integration_Praxis.pdf
- FAME Consortium (2007). Decomposing and Recomposing Occupational Identities—A Survey of Theoretical Concepts. In A. Brown, S. Kirpal, F. Rauner (Eds.), *Identities at Work. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*, vol 5 (pp. 13-44). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4989-7_1
- Fegert, J. M., Plener, P. L. & Kölch, M. (2015). Traumatisierung von Flüchtlingskindern – Häufigkeiten, Folgen und Interventionen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63(4), 380–389. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-4-380>
- Flecker, J. (2017). *Arbeit und Beschäftigung. Eine soziologische Einführung*. Facultas.
- Förster, M. (2015). *Organisationale und motivationale Einflussfaktoren auf das Reformhandeln von Lehrkräften*. Verlag Empirische Pädagogik.
- Friederichs, E. (2016). Bedeutung von Resilienz für die Entwicklungschancen jugendlicher Flüchtlinge. Was kann Schule zur Integration beitragen. *Nervenheilkunde*, 35(12), 827–833. <https://doi.org/10.1055/s-0037-1616458>
- Frieling, E., Bernard, H., Bigalk, D. & Müller, R. (2006). *Lernen durch Arbeit: Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz*. Waxmann.
- Fullan, M. (1996). Implementation of change. In T. Plomp & D. P. Ely (Eds.), *International encyclopedia of international educational technology* (pp. 273-281). Pergamon.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101–113. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9108-z>
- Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S. (1996). A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510>
- Gebhardt, A. & Beck, M. (2020). Was ist Jugendlichen wichtig im (Berufs-)Leben? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 38, 1-36. http://www.bwpat.de/ausgabe38/gebhardt_beck_bwpat38.pdf
- Geo-Jaja, M. (1989). Information asymmetry, education and occupational choice. *International Journal of Educational Development*, 9(2), 79-90. [https://doi.org/10.1016/0738-0593\(89\)90028-X](https://doi.org/10.1016/0738-0593(89)90028-X)
- Glaserfeld, E. v. (2005). Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In H. Gumin & A. Mohler (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus* (8. Aufl., S. 9-39). Piper.
- Gomolla, M. (2013). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem* (S. 87-102). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01828-3>
- Gottfredson, L. (2005). Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71–100). Wiley.
- Granato, M. (2020). Bildungs- und Berufsorientierung junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung* (S. 209-224). Waxmann.

- Granato, M., Neises, F., Bethscheider, M., Garbe-Emden, B., Junggeburth C., Prakopchyk, Y. & Raskopp, K. (2016). *Wege zur Integration von jungen Geflüchteten in die berufliche Bildung - Stärken der dualen Berufsausbildung in Deutschland nutzen. Stand: Juni 2016*. Bonn. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/8033>
- Grotevant, H., Cooper, C. & Kramer, K. (1986). Exploration as a Predictor of Congruence in Adolescents' Career Choices. *Journal of Vocational Behavior*, 29, 201–215. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(86\)90004-7](https://doi.org/10.1016/0001-8791(86)90004-7)
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250–279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2011). *Implementing change. Patterns, principles, and potholes*. Pearson.
- Hecker, K., Schley, T., Fischer, A., Wittig, W. & Pfeiffer, I. (2019). Erfassung beruflicher Kompetenzen von Migrantinnen und Migranten sowie Geflüchteten. Kriterien und Vorgehen bei der Konstruktion eines computerbasierten Kompetenztests. In A. David, M. Evans, I. Hamburg & J. Terstriep (Hrsg.), *Migration und Arbeit: Herausforderungen, Problemlagen und Gestaltungsinstrumente* (S. 235–258). Budrich.
- Heckmann, F. (2015). *Integration von Migranten. Einwanderung und neue Nationenbildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06980-3>
- Heinrichs, K., Käerner, T., Ziegler, S., Feldmann, A., Reinke, H. & Neubauer, J. (2016). Die Implementierung neuer Konzepte zur Beschulung von Flüchtlingen und Asylsuchenden. Herausforderungen und Chancen aus organisationstheoretischer Perspektive. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 47(3), 231–241. <https://doi.org/10.1007/s11612-016-0329-3>
- Heinrichs, K., Reinke, H. & Feldmann, A. (2018). Herausforderungen und Chancen in der Beschulung von Geflüchteten in Berufsintegrationsklassen aus Sicht der Schulen und Verwaltung 2015 und heute. *Vlb-Akzente*, 1/2018, 15-18.
- Heinrichs, K., Reinke, H. & Gruber, M. (2020). Betriebspraktika als Maßnahme der Berufsorientierung oder berufsfachlichen Kompetenzentwicklung? Eine Lehrplananalyse zu Zielen und Typen von Praktika im österreichischen Schulsystem. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, SP Berufspäd. PH-AT1, 1-21. https://www.bwpat.de/spezial-ph-at1/heinrichs_et al_bwpat-ph-at1.pdf
- Hentrich, K. (2011). Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung Jugendlicher an der ersten Schwelle. Eine theoretische und empirische Analyse. In D. Frommberger (Hrsg.), *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heft 1, Jg. 2011. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. http://www.ibbp.uni-magdeburg.de/inibbp_media/downloads/bp/Heft1_2011.pdf
- Herzog, W. & Makarova, E. (2020). Berufsorientierung als Copingprozess. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung*. (2. Aufl., S. 73–82). Waxmann.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Haupt.
- Hesse, G. (2019). Zur Notwendigkeit eines generationenbezogenen Employer Brandings. In G. Hesse & R. Mattmüller (Hrsg.), *Perspektivwechsel im Employer Branding. Neue Ansätze für die Generationen Y und Z* (2. Aufl., S. 54-86). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06384-9>
- Hettich, N., Seidel, F. A. & Stuhmann, L. Y. (2020). Psychosocial Interventions for Newly Arrived Adolescent Refugees: A Systematic Review. *Adolescent Research Review*, 5, 99–114. <https://doi.org/10.1007/s40894-020-00134-1>
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior* 74 (2009), 145–155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>
- Holtappels, H.-G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld* (S. 11-47). Waxmann.

- Inkson, K., Dries, N. & Arnold, J. (2015). *Understanding careers* (2nd ed.). Sage.
- IOM (International Organization for Migration) (2020). *World Migration Report*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung). (2017). *Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen*. https://www.isb.bayern.de/download/19735/lp_berufsintegrationsklassen_07_2017.pdf
- ISB (2020). *Lehrplan für die Berufsintegrations- und Deutschklassen*. https://www.isb.bayern.de/download/23654/lp_berufsintegrationsklassen_07_2017.pdf
- Johannson, S. & Schiefer, D. (2016). Die Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland – Überblick über ein (bisheriges) Randgebiet der Migrationsforschung. *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*. Sonderheft 13: Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit, 73–85.
- Johnston, C., Luciano, E., Maggiori, C., Ruch, W. & Rossier, J. (2013). Validation of the German version of the Career Adapt-Abilities Scale and its relation to orientations to happiness and work stress. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 295-304. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.002>
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., van de Wiel, M. & Boshuizen, H. (2017). Learning in Workplace Simulations in Vocational Education: a Student Perspective. *Vocations and Learning*, 11, 179–204. <https://10.1007/s12186-017-9186-7>
- Jung, E. (2013). Didaktische Konzepte der Studien- und Berufsorientierung für die Sekundarstufen I und II. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 298–314). Waxmann.
- Kanas, A., Chiswick, B. R., van der Lippe, T. & van Tubergen, F. (2012). Social Contacts and the Economic Performance of Immigrants: A Panel Study of Immigrants in Germany. *International Migration Review*, 46, 680–709. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1747-7379.2012.00901.x>
- Kanning, U. (2017). *Personalmarketing, Employer Branding und Mitarbeiterbindung. Forschungsbefunde und Praxistipps aus der Personalpsychologie*. Springer.
- Kärner, T., Reinke, H., Frim, A. & Heinrichs, K. (2019). Innere Differenzierung im Unterricht mit jugendlichen Asylsuchenden und Flüchtlingen aus der Sicht von Lehrpersonen. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019* (S. 59-74). Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742330>
- Kell, A. (2006). Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 453-484). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90622-5>
- King, V. & Koller, H.-C. (2009). Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung* (S. 9-26). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91459-6>
- Kleine, A.-K., Schmitt, A. & Wisse, B. (2021). Students' career exploration: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 131, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103645>
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006>
- Kracke, B. (2002). The Role of personality, parents and peers in adolescent's career exploration. *Journal of Adolescence*, 25, 19–30. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0446>
- Kremer, H.-H. (2012). Berufsorientierung als Herausforderung für berufsbildende Schulen. *Die berufsbildende Schule*, 64,6, 193-197.
- Kremer, H.-H., Gockel, C. (2010). Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem – Relevanz, Potenziale und Gestaltungsanforderungen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 17, 1-20. www.bwpat.de/ausgabe17/kremer_gockel_bwpat17.pdf

- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- Kühnlein, G. (2008). Das berufliche Übergangssystem - Neues kommunales Handlungsfeld im Dreieck Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Jugendpolitik. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP*, 1/2008, S. 51-55.
- Kunin, T. (1955). The Construction of a New Type of Attitude Measure. *Personnel Psychology*, 8(1), 65–77.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Auflage). Beltz.
- Lancee, B. (2012). *Immigrant Performance in the Labour Market: Bonding and Bridging Social Capital*. Amsterdam University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt45kd4j>
- Le Fevre, D. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education*, 38, 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.00>
- Leithwood, K., Jantzi, D. & McElheron-Hopkins, C. (2006). The development and testing of a school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 441-464. <https://doi.org/10.1080/09243450600743533>
- Lent, R., Brown, S. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.01.002>
- Lipowski, K., Kaak, S., Kracke, B. & Holstein, J. (2015). *Handbuch Schulische Berufsorientierung: Praxisorientierte Unterstützung für den Übergang Schule – Beruf*. Thillm.
- Lochner, S. & Jähnert, A. (Hrsg.) (2020). *DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland*. DJI. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/das-dji/news/2020/DJI_Migrationsreport_2020.pdf
- Maaz, K. (2006). Soziale Herkunft und Hochschulzugang Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90441-2>
- Martín, I., Arcarons, A., Aumüller, J., Bevelander, P., Emilsson, H., Kalantaryan, S., MacIver, A., Mara, I., Scallettaris, G., Venturini, A., Vidovic, H., Van der Welle, I., Windisch, M., Wolffberg, R. & Zorlu, A. (2016). *From refugees to workers mapping labour-market integration support measures for asylum seekers and refugees in EU member states. Volume I: Comparative analysis and policy findings*. Bertelsmann. <https://doi.org/10.11586/2016002>
- Martiny, S. & Götz, T. (2011). Stereotype Threat in Lern- und Leistungssituationen: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und praktische Implikationen. In M. Dresel & L. Lämmle (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz* (S. 153-177). LIT.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper.
- Matthes, B. & Severing, E. (2020). Wie kann eine nachhaltige Integration von Zugewanderten gelingen? In B. Matthes & E. Severing (Hrsg.), *Zugang zu beruflicher Bildung für Zuwandernde – Chancen und Barrieren* (S. 5-9). BIBB. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/10830>
- Matthes, B. & Severing, E. (Hrsg.) (2017). *Berufsbildung für Geringqualifizierte. Barrieren und Erträge*. BIBB. <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/fec520c2-3995-4beb-92a7-8205bb42ea63/retrieve>
- Matthes, S., Eberhard, V., Gei, J., Borchardt, D., Christ, A., Niemann, M., Schratz, R., Engelmann, D. & Pencke, A. (2018). Junge Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung. Ergebnisse der BA/BIBB-Migrationsstudie 2016. BIBB. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/8620>
- Matzner, M. (2012). Junge Menschen aus Einwandererfamilien im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 252–272). Beltz.
- Maué, E. & Schumann, S. (2020). Berufswünsche geflüchteter Jugendlicher und junger Erwachsener. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP*, 49(1), 45–47.

- Maué, E., Diehl, C. & Schumann, S. (2021). Young refugees in prevocational preparation classes: Who is moving on to the next step? *Journal for Educational Research Online*, 13(1), 105–127. <https://doi.org/10.31244/jero.2021.01.04>
- Maué, E., Schumann, S. & Diehl, C. (2018). Bildungshintergrund und Bildungspläne geflüchteter Jugendlicher im System der beruflichen Bildung. In E. Wittmann, D. Frommberger & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018* (S. 137–148). Budrich. <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2018/05/9783847412519.pdf>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz.
- Medjedovic, I. (2010). Sekundäranalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 304–319). Springer. https://doi.org/978-3-531-92052-8_21
- Meyer, R. (2014). Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 27, 1–21. http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf
- Milde, B. & Matthes, S. (2016). Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt – Entwicklungen im Jahr 2015. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP*, 4/2016, 11–15.
- Minnaert, A., Boekaerts, M., de Brabander, C. & Opendakker, M.-C. (2011). Students' Experiences of Autonomy, Competence, Social Relatedness and Interest Within a CSCL Environment in Vocational Education: The Case of Commerce and Business Administration. *Vocations and Learning*, 4, 175–190. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9056-7>
- Mitchel, L. K. & Krumboltz, J. D. (1994). Die berufliche Entscheidungsfindung als sozialer Lernprozeß: Krumboltz' Theorie. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Karriere-Entwicklung* (S. 157–210). Klett-Cotta.
- Möhrle, B., Dölitzsch, C., Fegert, J. M. & Keller, F. (2016). Verhaltensauffälligkeiten und Lebensqualität bei männlichen unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Jugendhilfeeinrichtungen in Deutschland. *Kindheit und Entwicklung*, 25(4), 204–215. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000206>.
- Morgeson, F. & Humphrey, S. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and Validating a Comprehensive Measure for Assessing Job Design and the Nature of Work. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1321–1339. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.6.1321>
- Nakeyar, C., Esses, V. & Reid, G. J. (2018). The psychosocial needs of refugee children and youth and best practices for filling these needs: A systematic review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(2), 186–208. <https://doi.org/10.1177/1359104517742188>
- Nauta, M. (2007). Career Interests, Self-Efficacy, and Personality as Antecedents of Career Exploration. *Journal of Career Assessment*, 15 (2), 162–180. <https://doi.org/10.1177/1069072706298018>
- Nesterko, Y. & Glaesmer, H. (2017). Migration und Flucht als Prozess. Die individuelle und gesellschaftliche Perspektive. *Wissenschaft und Frieden*, 2017-2, 14–18. <https://wissenschaft-und-frieden.de/seite.php?artikeldid=2200>
- Neuenschwander, M. P. (2008). Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge – Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 135–153). LIT.
- Neuenschwander, M. P. (2020). Elternarbeit in der Berufsorientierungsphase. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung* (S. 291–302). Waxmann.
- Nickolaus, R., Mokhonko, S., Behrendt, S., Vetter, D. & Mélianie K. (2018). Die Entwicklung allgemeiner und berufsfachlicher Kompetenzen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im Übergangssystem unter den Bedingungen individueller Förderung. *Unterrichtswissenschaft*, 46(1), 61–85. <https://doi.org/10.1007/s42010-017-0009-1>
- Noß, M. (2000). *Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz*. Gabler.

- Obschonka, M., Hahn, E. & Bajwa, N. (2018). Personal agency in newly arrived refugees: The role of personality, entrepreneurial cognitions and intentions, and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 105(2), 173–184. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.01.003>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2006a). *From immigration to integration: Local solutions to a global challenge*. OECD.
- OECD (2006b). *Where Immigrant Students Succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. <https://doi.org/10.1787/9789264023611-en>
- OECD (2015). *Immigrant students at school: easing the journey towards integration*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264249509-en>
- Ostendorf, A., Dimai, B., Ehrlich, C. & Hautz, H (2018). *Den Lernraum Betriebspraktikum gemeinsam öffnen. Anspruch und Werkzeuge einer konnektivitätsorientierten Praktikumsdidaktik*. iup Innsbruck.
- Phillimore, J. & Goodson, G. (2008). Making a Place in the Global City: The Relevance of Indicators of Integration. *Journal of Refugee Studies*, 21(3), 305-325. <https://doi.org/10.1093/jrs/fen025>
- Phillimore, J. (2011). Refugees, acculturation strategies, stress and integration. *Journal for Social Politics*, 40(3), 575–593. <https://doi.org/10.1017/S0047279410000929>
- Phillimore, J. (2020). Refugee-integration-opportunity structures: shifting the focus from refugees to context. *Journal of Refugee Studies*, feaa012, <https://doi.org/10.1093/jrs/feaa012>
- Platts-Fowler, D. & Robinson, D. (2015). A Place for Integration: Refugee Experiences in Two English Cities. *Population, Space and Place* 21, 476–491. <https://doi.org/10.1002/psp.1928>
- Pöhlmann, K. & Brunstein, J. (1997). GOALS: Ein Fragebogen zur Messung von Lebenszielen. *Diagnostica*, 43(1), 63-79.
- Pooremamali, P. (2012). *Culture, Occupation and Occupational Therapy in a Mental Health Care Context*. Malmö University.
- Raab, E. (2003). Wie (benachteiligte) Jugendliche ihre berufliche Zukunft sehen. In L. Lappe (Hrsg.). *Fehlstart in den Beruf? Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben* (S. 13-20). DJI.
- Raeder, S. & Grote, G. (2008). Berufliche Identität und Flexibilität. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge – Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 213-225). LIT.
- Ratschinski, G. (2009). *Selbstkonzept und Berufswahl: eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern*. Waxmann.
- Ratschinski, G. (2014). Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 27, 1–29. https://www.bwpat.de/ausgabe27/ratschinski_bwpat27.pdf
- Ratschinski, G. (2020). Benachteiligtenförderung in der Berufsorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.) *Berufsorientierung* (S. 279-290). Waxmann.
- Rausch, A. (2011). *Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93199-9>
- Rausch, A. (2012) *Skalen zu erlebens- und lernförderlichen Merkmalen der Arbeitsaufgabe (ELMA)*. Forschungsbericht Forschungsstelle Bildungsmanagement Universität Bamberg. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1339.5682>
- Rausch, A. (2014). Using diaries in research on work and learning. In C. Harteis, A. Rausch & J. Seifried (Eds.), *Discourses on professional learning: On the boundary between learning and working* (pp. 341–366). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7012-6_17

- Rausch, A., Kögler, K. & Laireiter, A.-R. (2012). Editorial. In A. Rausch, K. Kögler & A.-R. Laireiter (Hrsg.), *Tagebuchverfahren zur prozessnahen Datenerhebung in Feldstudien - Gestaltungsparameter und Anwendungsempfehlungen* (S. 183–199). Themenheft Empirische Pädagogik, 26(2).
- Reinke, H., Kärner, T. & Ringeisen, T. (2022). Need-centered support for young refugees in Germany. In M. Israelashvili & S. Mozes (eds.), *Youth without family to lean on* (pp. 179-196). Routledge.
<https://www.doi.org/10.4324/9781003124849-15>
- Reinke, H. & Goller, M. (2022). Supporting young immigrants on the transition from school to work? A staff perspective on challenges of Vocational Integration Classes. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 92–119. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.9.1.5>
- Reinke, H. & Heinrichs, K. (2019). Lernende mit sozial-emotional schwierigen Ausgangslagen an beruflichen Schulen – Herausforderungen für Lehrkräfte an der Schnittstelle von pädagogischer Diagnostik, Förderung und Beratung. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 63-77). WBV.
- Reinke, H. & Kärner, T. (2020). Perspektiven individueller und organisationaler Resilienz bei der beruflichen Integration von jungen Geflüchteten. In T. Ringeisen, P. Genkova & F. Leong (Eds.), *Handbuch Stress und Kultur: Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (2. Auflage, S. 811-824). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-27825-0_40-1-3
- Reinke, H. (2020). Betriebspraktika als Instrument zur Förderung berufsbezogener Exploration? Berufswahlvorbereitung und das Erleben betrieblicher Arbeitsbedingungen aus Sicht von Geflüchteten. In K. Driesel-Lange, U. Weyland & B. Ziegler (Hrsg.), *Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft (S. 169-184). Steiner.
- Reinke, H., Kärner, T. & Heinrichs, K. (2018). Analyse lern- und entwicklungsförderlicher Gestaltungsbedingungen beruflicher Praktika für berufsschulpflichtige Asylsuchende und Flüchtlinge: Befunde einer Tagebuchstudie. *Unterrichtswissenschaft*, 46(1), 43–60. <https://doi.org/10.1007/s42010-017-0008-2>
- Reinke, H., Klaus, J. & Kärner, T. (2019). Betriebliche Orientierungspraktika und die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse junger Asylsuchender und Flüchtlinge. In R. Braches-Chyrek, T. Kallenbach, C. Müller, L. Stahl (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit Geflüchteten – Bilanz und Ausblick* (S. 113-126). Budrich.
- Reinke, H., Klaus, J., Förster, M., Goller, M. & Heinrichs, K. (2019). *Implementierung von Berufsintegrationsklassen: Wahrgenommene Herausforderungen in der Beschulung von Asylsuchenden und Flüchtlingen an beruflichen Schulen*. Posterpräsentation auf der Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 25.–27.09.2019, Karl-Franzens-Universität Graz, Österreich. https://www.researchgate.net/publication/336135613_Implementierung_von_Berufsintegrationsklassen-Wahrgenommene_Herausforderungen_in_der_Beschulung_von_Asylsuchenden_und_Fluchtlingen_an_beruflichen_Schulen_Konferenz_Poster_BWP_2019
- Relikowski, I., Yilmaz E. & Blossfeld, H.-P. (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 52 (S. 111–136).
https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_5
- Richter, K. & Jahn, R. (2015). Was willst Du denn da? – Entwicklung beruflicher Identität in geschlechtsunkonventionellen Berufen – eine Einzelfallstudie. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 29, 1-25.
http://www.bwpat.de/ausgabe29/richter_jahn_bwpat29.pdf
- Riedl, A. & Simml, M. (2017). *Ergebnisse, Erkenntnisse und Empfehlungen der qualitativen Evaluation des zweiten Projektschuljahres – Zusammenfassung*. Hg. v. Stiftung Bildungspakt Bayern.
- Riedl, A. & Simml, M. (2018). *Ergebnisse und Empfehlungen der qualitativen Evaluation im dritten Projektschuljahr – Zusammenfassung*. Hg. v. Stiftung Bildungspakt Bayern. <https://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2019/01/Kurzbericht-TUM.pdf>

- Riedl, A. & Simml, M. (2019). *Qualitative Evaluation und wissenschaftliche Begleitung: Abschlussbericht des Modellprojekts Perspektive Beruf*. Stiftung Bildungspakt Bayern. <https://www.edu.tum.de/fileadmin/tu-edz01/projekte/bb/pdf/Abschlussbericht2019RiedlSimmlEDU.pdf>
- Rost, D. (2007). Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz.
- Ryan, D., Dooley, B. & Benson, C. (2008). Theoretical Perspectives on Post-Migration Adaptation and Psychological Well-Being among Refugees: Towards a Resource-Based Model. *Journal of Refugee Studies*, 21(1), 1–18. <https://doi.org/10.1093/jrs/fem047>
- Salikutluk, Z. (2013). *Immigrants' Aspiration Paradox: Theoretical Explanations and Determinants of the Aspiration Gap between Native and Immigrant Students*. (Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung; 150). <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-150.pdf>
- Savickas, M. & Porfeli, E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2012), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. & Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Scheiermann, Gero (2022). *Integrationsperspektive duales System? Gelingensbedingungen für die Eingliederung Geflüchteter in die betriebliche Ausbildung*. WBV. <https://doi.org/10.3278/9783763970919>
- Scheja, S. (2009). *Motivation und Motivationsunterstützung – Eine Untersuchung in der gewerblich-technischen Ausbildung*. Dr. Kovac.
- Schmitz, P. & Berry, J. (2011). Structure of acculturation attitudes and their relationships with personality and psychological adaptation: A study with immigrant and national samples in Germany. In F. Deutsch, M. Boehnke, U. Kühnen & K. Boehnke (Hrsg.), *Rendering borders obsolete: Cross-cultural and cultural psychology as an interdisciplinary, multi-method endeavor: Proceedings from the 19th international congress of the international association for cross-cultural psychology*, S. 52–70. https://scholarworks.gvsu.edu/i-accp_papers/80/
- Schudy, J. (2002). Das Betriebspraktikum. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule* (S. 191–206). Klinkhardt.
- Schumann, S. (2007). *Jugendliche vor und nach der Berufsvorbereitung - eine Untersuchung zu diskontinuierlichen und nichtlinearen Bildungsverläufen*. Lang.
- Schumann, S., Kärner, T. & Maué, E. (2019). Integration von jungen Geflüchteten in das deutsche Berufsbildungssystem: Klassenkompositionseffekte und binnendifferenzierende Maßnahmen. In M. Pilz, K. Breuing & S. Schumann (Hrsg.), *Berufsbildung zwischen Tradition und Moderne* (S. 83–101). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24460-6>
- Schwengler, R. (2008). *Moralisches Handeln von Unternehmen: eine Weiterentwicklung des neuen St. Galler Management-Modells und der ökonomischen Ethik*. Gabler.
- Schwenken, H. (2017). *Integration von Flüchtlingen unter einer Gleichstellungsperspektive. Bestandsaufnahme und Forschungsbedarf. Expertise für die Sachverständigenkommission für den zweiten Bundesgleichstellungsbericht der Bundesregierung*. www.gleichstellungsbericht.de
- Seifried, J., Beck, K., Ertelt, B.-J. & Frey, A. (2019). Beruf, Beruflichkeit, employability – zur Einführung. In J. Seifried, K. Beck, J.-B. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (S. 9-16). WBV.
- Sembill, D. (2004). *Abschlussbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“*. Zugriff am 14.01.2016 unter https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi_lehr-stuehle/wirtschaftspaedagogik/Datien/Forschung/Forschungsprojekte/Prozessanalysen/DFG-Abschlussbericht_sole.pdf

- Shakya, Y. B., Guruge, S., Hynie, M., Akbari, A., Malik, M., Htoo, S., Khogali, A., Mona, S. A., Murtaza, R. & Alley, S. (2012). Aspirations for Higher Education among Newcomer Refugee Youth in Toronto: Expectations, Challenges, and Strategies. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 27(2), 65–78. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.34723>
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.2307/1170010>
- Simml, M. & Riedl, A. (2019). Berufsintegrationsklassen – Ein Erfolgsmodell? *Berufsbildung*, 73(2), 20-22.
- Simojoki, H. (2016). Irritierender Identitätsanker. Religiosität von jungen Geflüchteten als Aufgabe und Herausforderung schulischer Bildung. *Loccumer Pelikan*, 3(16), 111–115. https://www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel3-16/3-16_simojoki
- Sinnerbrink, I., Silove, D., Field, A., Steel, Z. & Manicavasagar, V. (1997). Compounding of premigration trauma and postmigration stress in asylum seekers. *The Journal of Psychology*, 131(5), 463–470. <https://doi.org/10.1080/00223989709603533>
- Söhn, J., Birke, P., Bluhm, F., Marquardsen, K., Prekodravac, M., Vogel, B. & Prahms, A. (2017). *Erfolgsfaktoren für die Integration von Flüchtlingen*. (Forschungsbericht / Bundesministerium für Arbeit und Soziales, FB484). <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/52352>.
- Solga, H., Protsch, P., Ebner, C. & Brzinski-Fay, C. (2014). *The German Vocational Education and Training System: Its Institutional Configuration, Strengths, and Challenges*. WZB Discussion Paper SP I 2014–502. WZB Social Science Center. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/104536/1/805013571.pdf>
- Sommer, J., Ratschinski, G., Struck, P. & Eckhardt, C. (2016). *Dritter Zwischenbericht Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“*. https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/Zwischenbericht_Nr3_Evaluation_BOP_160314.pdf
- Stein, R. Kranert, H. & Hascher, P. (2020). *Gelingende Übergänge in den Beruf. Evaluation eines modularen Schulprojekts im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung*. Bielefeld. <https://doi.org/10.3278/6004806w>
- Steinritz, G., Kayser, H. & Ziegler, B. (2012). Erfassung des beruflichen Aspirationsfelds Jugendlicher. IbeA, ein Diagnoseinstrument für Berufsorientierung und Forschung, *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. 22, 1-18. http://www.bwpat.de/ausgabe22/steinritz_et_al_bwpat22.pdf
- Strang, A. & Ager, A. (2010). Refugee Integration: Emerging Trends and Remaining Agendas. *Journal of Refugee Studies*, 23(4), 589–607. <https://doi.org/10.1093/jrs/feq046>
- Struck, P. (2016). *Das Wissensmodell im Berufswahlprozess*. Eusl.
- Sullivan, A. & Simonson G. (2016). A Systematic Review of School-Based Social-Emotional Interventions for Refugee and War-Traumatized Youth. *Review of Educational Research*, 86(2), 503-530. <https://doi.org/10.3102/0034654315609419>
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 197-261). Jossey-Bass.
- SVR (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration) (2017). *Chancen in der Krise: Zur Zukunft der Flüchtlingspolitik in Deutschland und Europa. Jahresgutachten 2017*. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/10/SVR_Jahresgutachten_2017.pdf
- Terrasi-Haufe, E., Hofmann, M. & Sogl, P. (2018). Sprachförderung in der beruflichen Bildung nach dem Unterrichtskonzept „Berufssprache Deutsch“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23(1), 3–16. <https://ojs.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/875/876>
- Thomson, P. (2010). Involving children and young people in educational change: Possibilities and challenges. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 809-824). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_45

- Townsend, T. (2014). School improvement and school leadership: Key factors for sustaining learning. In H.-G. Holtappels (Eds.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld* (S. 99-121). Waxmann.
- Ulrich, J. (2016). Berufsmerkmale und ihre Bedeutung für die Besetzungsprobleme von betrieblichen Ausbildungsplatzangeboten. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP*, 4/2016, 16–20.
- Van Dam, K., Bipp, T. & Van Ruysseveldt, J. (2015). The role of employee adaptability, goal striving and proactivity for sustainable careers. In A. De Vos & B. Van der Heijden (Eds.). *Handbook of Research on Sustainable Careers* (pp. 190-204). Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781782547037>
- Vanotti, M. (2008). Interessenskongruenz und berufliche Selbstwirksamkeit. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge – Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 55–70). LIT.
- Verwiebe, R., Kittel, B., Dellinger, F., Liebhart, C., Schiestl, D., Haindorfer, R. & Liedl, B. (2019). Finding your way into employment against all odds? Successful job search of refugees in Austria, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(9), 1401-1418. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1552826>
- Vieback, L. & Brämer, S. (2014). Praxisorientiertes Lernen – Berufsorientierung als didaktische Verknüpfung technischer und ökonomischer Bildungsinhalte. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 27, 1-18. http://www.bwpat.de/ausgabe27/vieback_braemer_bwpat27.pdf
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. FES. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13277.pdf>
- Vonken, M., Reißland, J., Schaar, P., Thonagel, T. & Benkmann, R. (2021). *Inklusives Lernen in der Berufsbildung - Von der Lebenswelt zur Lehr-Lern-Situation*. WBV.
- Weber, S., & Guggemos, J. (2018). Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit von Migranten und Geflüchteten. *Unterrichtswissenschaft*, 46(1), 21–42. <https://doi.org/10.1007/s42010-017-0007-3>
- Wehking, K. (2020). *Berufswahl und Fluchtmigration Berufspragmatismus geflüchteter Jugendlicher in Berufsvorbereitungsklassen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30036-4>
- Weichselbaumer, D. (2016). *Discrimination against Female Migrants Wearing Headscarves*. IZA Discussion Paper No. 10217. <http://ftp.iza.org/dp10217.pdf>
- Westphal, M. (2011). Bildungserfolg von Migrantinnen in Deutschland. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, 1-11. http://www.bwpat.de/ht2011/ws19/westphal_ws19-ht2011.pdf
- Windisch, H. C. (2020). The relation between refugees' arrival in 2015-2016 and skills recognition at the European level and in Germany. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 39, 1-17. https://www.bwpat.de/ausgabe39/windisch_bwpat39.pdf

Teil 2: Originalbeiträge

Folgend werden die in der Rahmenschrift zusammengefassten und diskutieren Einzelbeiträge der Arbeit aufgeführt.

Studie / Beitrag	Publikationsangaben
Studie 1 / Beitrag 1	Reinke, H., Kärner, T. & Heinrichs, K. (2018). Analyse lern- und entwicklungsförderlicher Gestaltungsbedingungen beruflicher Praktika für berufsschulpflichtige Asylsuchende und Flüchtlinge: Befunde einer Tagebuchstudie. <i>Unterrichtswissenschaft</i> , 46(1), 43–60. https://doi.org/10.1007/s42010-017-0008-2
Studie 1 / Beitrag 2	Reinke, H., Klaus, J. & Kärner, T. (2019). Betriebliche Orientierungspraktika und die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse junger Asylsuchender und Flüchtlinge. In: R. Braches-Chyrek, T. Kallenbach, C. Müller, L. Stahl (Hrsg.), <i>Soziale Arbeit mit Geflüchteten – Bilanz und Ausblick</i> (S. 113-126). Budrich.
Studie 2 / Beitrag 3	Reinke, H. (2020). Betriebspraktika als Instrument zur Förderung berufsbezogener Exploration? Berufswahlvorbereitung und das Erleben betrieblicher Arbeitsbedingungen aus Sicht von Geflüchteten. In K. Driesel-Lange, U. Weyland & B. Ziegler (Hrsg.), <i>Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven</i> . Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft (S. 169-184). Steiner.
Studie 3 / Beitrag 4	Reinke, H. & Goller, M. (2022). Supporting young immigrants on the transition from school to work? A staff perspective on challenges of Vocational Integration Classes. <i>International Journal for Research in Vocational Education and Training</i> , 9(1), 92–119. https://doi.org/10.13152/IJRVET.9.1.5

1. Studie 1: Tagebuchstudie zum Erleben im Praktikum aus Sicht von jungen neu Zugewanderten

1.1 Primäranalyse: Analyse lern- und entwicklungsförderlicher Gestaltungsbedingungen in Praktika

Erschienen als:

Reinke, H., Kärner, T. & Heinrichs, K. (2018). Analyse lern- und entwicklungsförderlicher Gestaltungsbedingungen beruflicher Praktika für berufsschulpflichtige Asylsuchende und Flüchtlinge: Befunde einer Tagebuchstudie. *Unterrichtswissenschaft*, 46(1), 43–60. <https://doi.org/10.1007/s42010-017-0008-2>⁸

Kurzfassung: Der Beitrag befasst sich mit lern- und entwicklungsförderlichen Gestaltungsmerkmalen von Berufspraktika und deren Potenzial, jugendliche Asylsuchende und Flüchtlinge bei der Berufswahl zu unterstützen. Im Rahmen einer Feldstudie wurden insgesamt 22 Jugendliche zu Beginn eines sechsmonatigen Praktikums befragt. Sie führten hierbei fünf Wochen lang Tagebuch und beantworteten Fragen zu ihren Erfahrungen im Praktikumsbetrieb. Die Ergebnisse zeigen, dass der Wunsch, in dem betreffenden Praktikumsberuf auch eine Ausbildung machen zu wollen, positiv mit dem Niveau der berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen, mit deren Stabilität über die Zeit sowie der erlebten Befriedigung der basic needs korreliert. Diese Ergebnisse werden durch die Analysen der qualitativen Daten gestützt.

Schlüsselwörter: Betriebspraktika; Berufsorientierung; berufsschulpflichtige Asylsuchende und Flüchtlinge; basic needs; berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen

Abstract: The article examines characteristics of internships conducive to learning and development, and the potential that these internships offer young refugees and asylum seekers in their career decisions. In a field study, 22 learners filled in diaries over a period of five weeks at the beginning of their six-month internships. An analysis of the standardized items reveals a positive correlation between the wish to pursue an apprenticeship in the job area of the internship and the level of the expected job-related self-efficacy; stability over time of these expectations also correlated positively with the perceived satisfaction of the subjects' basic needs. The analysis of the qualitative data also supports these findings.

Keywords: internships; vocational exploration processes; young refugees and asylum seekers in vocational education; basic needs; vocational self-efficacy beliefs

⁸ Dies ist eine nach dem Peer-Review-Verfahren erstellte und redigierte Version eines Artikels veröffentlicht in der Zeitschrift „Unterrichtswissenschaft“. Die endgültige, beglaubigte Version ist online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s42010-017-0008-2>

1.1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Einen Beruf zu ergreifen, der persönlichen Zielen und Neigungen entspricht, stellt für Jugendliche eine wichtige und weitreichende Entscheidung dar. Von der Berufswahl hängt nicht nur die materielle Existenz eines Individuums ab, sondern auch der soziale Status, das persönliche Wohlbefinden und die wahrgenommene Selbstkongruenz (u. a. Ulrich, 2016; Matzner, 2012; Bergmann & Eder, 2006). Theoretische Ansätze sowie empirische Studien zeigen auf, dass Berufswahlentscheidungen von unterschiedlichen Faktoren bestimmt werden, welche individuell, aber auch durch das soziale Umfeld begründet sind (Gottfredson, 2005; Richter & Jahn, 2015). Das Wissen über die Struktur und Beschaffenheit unterschiedlicher Berufsbilder sowie die tätigkeitsspezifischen Anforderungen bilden zentrale Anker im Entscheidungsprozess (Driesel-Lange et al., 2013). Auch Schulen können und sollen einen Beitrag zur Berufsorientierung der Jugendlichen leisten. Ihnen kommt sowohl eine Informationsfunktion als auch eine Interventionsfunktion zu (ebd.; Lipowski et al., 2015). Wichtig ist es, die Lernenden zur Reflexion über soziale und individuelle Bedingungsfaktoren sowie eigene Fähigkeiten, Ziele und Interessen mit Blick auf die anstehende Berufswahl anzuregen und zu unterstützen, um eine mögliche Fehlpassung zu vermeiden (Butz, 2008; Mayhack & Kracke, 2010).

Besondere Aktualität erfährt das Thema der Berufsorientierung im Zusammenhang mit der Beschulung Asylsuchender und Flüchtlinge (AuF) in Klassen des beruflichen Übergangssystems. Gemäß dem Bayrischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEuG) Art. 35 sind alle sich in Bayern befindlichen Personen im (berufs-)schulpflichtigen Alter (i. d. R. 16 – 21 Jahre), ungeachtet ihres rechtlichen Titels, zu beschulen. In den für AuF eingerichteten Berufsintegrationsklassen (BIK) werden diese für den Zeitraum von zwei Jahren auf eine aktive soziale und berufliche Teilhabe an der Gesellschaft vorbereitet (ISB, 2016). Weiterhin erhalten die betreffenden Jugendlichen durch eine berufliche Ausbildung in Deutschland eine Zukunftsperspektive, die auch nach einer möglichen Rückführung in ihre Herkunftsländer für sie hilfreich sein kann. Die Jahre im Exil müssen damit keine verlorene Zeit darstellen.

Im Rahmen der Beschulung sollen die Schüler/innen u. a. in ihrer Berufswahl unterstützt werden. Ihnen werden umfassende Maßnahmen der Berufsorientierung angeboten, die über die Vermittlung berufskundlichen Wissens hinaus auch Selbsterkundung und Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen sollen. Gemäß dem aktuell geltenden Lehrplan konzentrieren sich derartige Angebote primär auf Betriebspraktika. Diese sind nach Beinke (2013) eine der am häufigsten verwandten Maßnahmen der Berufserkundung. Verschiedene Studien attestieren Betriebspraktika ein erhebliches Potenzial, die individuelle Berufswahlklarheit zu steigern (Berzog, 2008; Hofmann, Rueß & Lücke, 2010; Beinke, 2013). Gleichzeitig muss jedoch berücksichtigt werden, dass Betriebspraktika ihre orientierende Wirkung schnell verfehlen können, wenn diese mangelhaft konzeptualisiert sind, indem beispielsweise eine adäquate Begleitung durch Schule und Betrieb sowie schulische Vor- und Nachbereitung fehlen (Beinke, 2013; Driesel-Lange et al., 2013). Befunde, die die Wirkung von betrieblichen Praktika auf die Berufswahl

speziell bei jugendlichen AuF untersuchen, liegen derzeit jedoch noch nicht vor, obwohl gerade Erkenntnisse zur Berufsorientierung dieser Zielgruppe vor dem Hintergrund der gewünschten Integration und gesellschaftlichen Teilhabe von großer Relevanz wären.

Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, welche Gestaltungsmerkmale betrieblicher Praktika geeignet sind, um eine Berufsorientierung bei jugendlichen AuF zu unterstützen. Dabei wird auf das berufsorientierende Potenzial der Praktika sowie auf Selbst- und Berufserkundung fokussiert. Die Maßnahme begann mit einer dreitägigen Praktikumsvorbereitung. Dieser folgte ein halbjähriges betriebliches Praktikum. In den ersten fünf Wochen hielten die AuF ihre Eindrücke und Erlebnisse in einem wöchentlich zu führenden Praktikumsberichtsheft fest. Die so entstandenen Dokumente dienten der Bearbeitung der in Kapitel 2.4 aufgeworfenen Fragestellungen und Hypothesen als Datengrundlage.

Im Folgenden werden die Konzepte Berufsorientierung und Betriebspraktika erläutert und ausgewählte lern- und entwicklungsförderliche Gestaltungsbedingungen beruflicher Praktika betrachtet. Daran anschließend werden die der Studie zugrunde liegenden konzeptuellen Überlegungen zur Durchführung und Operationalisierung der Konstrukte vorgestellt, die Ergebnisse dargestellt und Limitationen sowie Implikationen diskutiert.

1.1.2 Theoretischer Hintergrund

Die Relevanz beruflicher Orientierung für Berufseinsteiger

Der Beruf eines Individuums hat über die materielle Existenzsicherung eine weitreichende soziale Strahlkraft. Berufe signalisieren Statuswünsche und Erwartungen, an denen sich Jugendliche häufig bei ihrer Berufswahl orientieren. Prestige und soziale Anerkennung von Berufen sind wichtige, im beruflichen Selbstkonzept des Individuums verankerte Determinanten der Berufswahl (Gottfredson, 2005; Ulrich, 2016).

Mag die Brisanz einer Berufswahl für Jugendliche auch erst mit der Frage, was „man einmal machen möchte“ und dem Näherkommen des Schulabschlusses aufkommen, so werden die Fundamente einer solchen Entscheidung bereits vorher gelegt. Berufswahl kennzeichnet einen langfristigen Prozess, der bereits in der frühen Kindheit beginnt und mit wachsender kognitiver Reifung und Erfahrung fortschreitet (Gottfredson, 2005). Berufsorientierung beschreibt somit einen „Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“ (Butz, 2008, S. 50). Wichtige Determinanten sind nach Gottfredson (2005) die Wahrnehmung von Rollen und daran geknüpfte Erwartungen und Privilegien, geschlechtsbezogene Typisierungen von Berufen, soziale Status- und Prestigeerwartungen, die mit einem Beruf und dem sozialen Umfeld verbunden werden, sowie eigene Interessen und Neigungen, die sich in einem beruflichen Selbstkonzept manifestieren. Auch nach dem integrativen Modell der Berufswahl (Social Cognitive Career Theory, SCCT) nach Lent,

Brown & Hacket (1994) ist die Entscheidung für einen Beruf durch biografisch und sozioökonomisch bedingte Einflussgrößen und Lernerfahrungen sowie individuelle Zielvorstellungen, Ergebnis- und Selbstwirksamkeitserwartungen geprägt.

Der Berufswahlprozess wird somit durch endogene und exogene Bedingungen beeinflusst, welche häufig nicht bewusst (bspw. durch Verankerung in früher Sozialisation) und nicht immer unmittelbar veränderbar sind (bspw. soziale Herkunft). Gleichzeitig sind Individuen bei der Berufswahlentscheidung zu Selbstreflexion und Adaption äußerer Bedingungen angehalten. Hirschi (2008) hebt unter anderem die Bedeutung von Selbsterkenntnis, beruflichen Informationen und der Passung des Selbst zum Beruf hervor, womit Selbstkongruenz und Realitätsorientierung beschrieben werden. Derartige Abgleiche und Abwägungen zur Passung individueller Voraussetzungen und Bedingungen des Berufs- und Ausbildungsmarkts versteht Gottfredson (2005) als einen „Kompromisschritt“. Bestehende Vorstellungen über Wunschberufe werden tatsächlich erreichbaren, aber möglicherweise weniger präferierten Berufen gegenübergestellt und hinsichtlich der Wichtigkeit persönlicher Ziele gegeneinander abgewogen. Dabei wird davon ausgegangen, dass ein solcher Kompromiss durch eine Reaktion auf externe Faktoren, wie Arbeits- oder Ausbildungsmarktsituation, oder durch eine Neubewertung der Zugangschancen zu bevorzugten Berufen zustande kommt. Die aus diesem Schritt resultierenden und vom Individuum für akzeptabel befundenen Berufe zeichnen sich nicht unbedingt durch optimale Passung zu individuellen Interessen und Neigungen aus. Vielmehr sind die Kompromisse durch Passung zu im Selbstkonzept verankerten, berufswahlrelevanten Aspekten, wie z. B. die bereits erwähnten Geschlechtsstereotypen und Prestigeerwartungen, gekennzeichnet. Im Rahmen der ersten Berufswahlentscheidung mag es eine besondere Herausforderung sein, einen solchen Kompromiss zu finden, da junge Berufswähler noch kaum auf eigene Erfahrungen im beruflichen Kontext zurückgreifen können und erstmals gefordert sind, sich mit der Angebotssituation des Arbeitsmarktes zu beschäftigen und in eigenen Entscheidungen zu berücksichtigen (Schudy, 2002a; Ulrich, 2016).

Eine systematische Berufsorientierung ist in Lehrplänen allgemeinbildender Schulen verankert, aber insbesondere auch im Bereich des beruflichen Übergangssystems der beruflichen Schulen. Letztgenannte unterstützen seit 2010 in Bayern neben deutschen Schüler/innen auch jugendliche Asylbewerber und Flüchtlinge bei der Berufswahl und so bei einem wichtigen Schritt ihrer beruflichen und sozialen Integration. Berufstätigkeit stellt nach Esser (2001) eine zentrale Positionierungsmöglichkeit in der Gesellschaft und somit auch eine wichtige Option auf dem Weg zu sozialer Integration dar. Dem folgend manifestieren sich im Beruf aus soziologischer Sicht konstruierte gesellschaftliche Erwartungen und Handlungsmuster der aufnehmenden Gesellschaft. Die Berufstätigkeit ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe und, nicht zuletzt durch die ökonomische Funktion materieller Existenzsicherung und Unabhängigkeit, auch Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung (Matzner, 2012; Bergmann & Eder, 2006). Berufliche Bildung und Qualifikation sind so für die Integration neu zugewanderter Menschen von großem Stellenwert.

Das Berufspraktikum als Instrument der Berufsorientierung

Berufsorientierung muss für das Vermitteln zwischen Individuum, Gesellschaft und Arbeitsmarkt über bloßes berufskundliches Wissen hinausgehen und Handlungsmöglichkeiten anbieten. Erst hierdurch werden handlungsbezogene und Selbstreflexionen auf Basis eigener Aktivitäten ermöglicht (Lipowski et al., 2015). In der Literatur wird hierfür das Betriebspraktikum als eines der wichtigsten Instrumente der Berufsorientierung genannt (Beinke, 2013). Es verfolgt im Wesentlichen die Ziele der Erweiterung und Vertiefung arbeits- und berufsweltbezogener Fähigkeiten und des zugehörigen Wissens sowie das Ziel der Erkenntnis individueller Interessen und Eignungen. Somit übernimmt das Praktikum auch eine Informations- und Kontrollfunktion (Schudy, 2002b; Beinke, 2013). Zur Erreichung dieser Ziele sollte das Praktikum über einen ersten berufsweltlichen Kontakt hinaus eine „handlungspraktische Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt“ (Driesel-Lange et al., 2013, S. 2) sowie mit allgemeinen Anforderungen der Erwerbstätigkeit und spezifischen Anforderungen des Berufs ermöglichen (ebd., S. 4). So gewähren Praktika Einblicke und bieten Erprobungsgelegenheiten von berufspraktischen Tätigkeiten, ermöglichen einen Abgleich mit der persönlichen Eignung und Neigung. Zudem erleichtern sie das Knüpfen von sozialen Kontakten, was sich für eine spätere Lehrstellensuche als hilfreich erweisen kann (Lipowski et al., 2015).

Die Ergebnisse bestehender Studien zur Funktion von Betriebspraktika vermitteln allerdings ein eher uneinheitliches Bild. Dies wirft in Anbetracht der Häufigkeit der Nutzung dieses Instruments zur Berufsorientierung Fragen nach Gestaltungsbedingungen auf. Befunde zeigen einerseits, dass mehr als 30 % von Praktikumsabsolventen/innen einen Berufswunsch entwickelt haben (Berzog, 2008; Beinke, 2013; Kreweth, Eberhard & Gei, 2014). Insgesamt gaben 75 % an, zu ihren Fähigkeiten und Interessen passende Berufsfelder entdeckt zu haben. 58 % der Schüler/innen hätten mehr Interesse an betrieblicher Praxis und 60 % an einer Ausbildung, 37 % hätten wichtige Kontakte zu Ausbildungsbetrieben geknüpft (Hofmann, Rueß & Lücke, 2010). Diese Befunde legen sowohl die Verbesserung der Berufswahlklarheit als auch eine Steigerung des Interesses an der eigenen beruflichen Zukunft nahe. Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Praktikumsverlauf und ein erfolgreiches Praktikum allgemein werden hier vorwiegend auf Basis organisatorischer und kommunikativer Prozesse formuliert oder auf Rahmenbedingungen zurückgeführt (bspw. Beinke, 2013; Berzog, 2011).

Demgegenüber stehen Befunde, die Betriebspraktika geringe Bedeutung für die Berufsorientierung attestieren. So hält Beinke (2013) fest, Berufspraktika würden häufig nicht die Erwartung der Jugendlichen, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden, erfüllen. Da Jugendliche zumeist nur kurze Zeit im Betrieb verbleiben und ihnen wichtige Fähigkeiten und Qualifikationen für das Verrichten anspruchsvoller und verantwortungsvoller sowie ganzheitlicher beruflicher Tätigkeiten fehlen, wird auch die Frage aufgeworfen, inwieweit Praktika überhaupt berufsorientierend wirken. Praktika dienen demzufolge eher der Erwerbstätigkeitsorientierung und dem Kennenlernen allgemeiner beruflicher Strukturen und Erwartungen (Schudy 2002b). Befunde dieser Studien deuten weiterhin darauf hin, dass Praktika vorherige

Berufswünsche zwar bestätigen, jedoch nicht zu einer Neuorientierung beitragen (Beinke, 2006; 2011). Als häufige Gründe für das Fehlschlagen werden neben organisatorischen Aspekten auch mangelnde Konzeptionierung sowohl in der Schule als auch am Lernort angeführt (Beinke, 2013, Driesel-Lange et al., 2013).

Lern- und entwicklungsförderliche Gestaltungsbedingungen beruflicher Praktika

Wenngleich bestehende Studien zur Untersuchung von Praktikumswirkungen meist Gestaltungs- und Gelingensbedingungen auf einer organisationalen Ebene betrachten, bleibt die Prozess- bzw. Umsetzungsebene hierbei oft unberücksichtigt. Dabei ist der Erfolg berufsorientierender Maßnahmen maßgeblich von der Motivation der Betroffenen abhängig (Driesel-Lange et al., 2013). Dies scheint gerade dann der Fall zu sein, wenn es um die konkrete Gestaltung betrieblicher Praktika geht. Es stellt sich also die Frage, welche Kriterien bzw. Merkmale der Arbeitsumwelt als besonders (lern-)förderlich anzusehen und damit geeignet sind, die Berufswahlentscheidung der betrachteten Personengruppe zu unterstützen. In diesem Zusammenhang wird zum einen auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (1985 et passim) Bezug genommen. Hierbei werden Erlebenszustände, welche mit der Befriedigung der *basic needs* (Erleben sozialer Eingebundenheit, Kompetenzerleben, Autonomieerleben) einhergehen, als positiv gewertet. Zum anderen wird auf die sozial-kognitive Theorie nach Bandura (1986 et passim) und insbesondere auf das hiermit verbundene Konzept der Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE) verwiesen.

Nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation lassen sich motivationale Zustände u. a. nach dem Ausmaß ihrer Kontrollierbarkeit (selbst vs. fremd) unterscheiden, wobei insbesondere die erlebte Befriedigung der drei als angeboren geltenden psychologischen Grundbedürfnisse sowohl mit extrinsischer als auch mit intrinsischer Motivation in Zusammenhang stehen (Deci & Ryan, 1993). Deci und Ryan (1993) gehen davon aus, dass ein Mensch eine angeborene motivationale Tendenz bzw. das Bedürfnis besitzt, sich einer sozialen Gruppe verbunden zu fühlen, sich hierbei als autonom bzw. unabhängig oder eigenständig zu erfahren sowie in der Gruppe effektiv bzw. wirksam zu handeln. Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, dass die erlebte Befriedigung der *basic needs* auch positiv mit der Motivation und mit der Performanz in Lern- und Arbeitskontexten in Zusammenhang steht, welche ihrerseits zentrale Dimensionen bei der Gestaltung entsprechender Kontexte zur Verfügung stellt (z. B. Scheja, 2009; Sembill, 2004; Rausch, 2011). Nach einer Synopse von Rausch (2011) sind lernförderliche Merkmale von Arbeitsaufgaben eng mit der erlebten Befriedigung der *basic needs* verbunden. So wirken sich beispielsweise eine gerade noch zu bewältigende Herausforderung bei der Arbeit, die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeitsaufgabe sowie die Transparenz im Sinne der Vorhersagbarkeit der Folgen des eigenen Handelns positiv auf das Kompetenzerleben aus. Der wahrgenommene Tätigkeitsspielraum, Freiheitsgrade bei der Zielbildung und Planung von Arbeitsaufgaben und der damit verbundene Grad an

Vollständigkeit eines Handlungsprozesses fördern das Autonomieerleben. Das Erleben sozialer Eingebundenheit wird u. a. durch Kommunikationsmöglichkeiten am Arbeitsplatz sowie die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch positiv beeinflusst.

Neben der Selbstbestimmungstheorie der Motivation wird hier zudem auf das Konstrukt der SWE Bezug genommen, welches in der sozial-kognitiven Theorie verankert ist (Bandura, 1986). Bandura (1994) versteht unter SWE individuelle Überzeugungen bezüglich persönlicher Fähigkeiten, bestimmte Leistungen erbringen zu können, um damit wiederum bedeutsame Situationen oder Ereignisse erfolgreich zu bewältigen bzw. zu beeinflussen. SWE können auch bereichsspezifisch ausgeprägt und beispielsweise auf die Ausübung bestimmter Tätigkeiten im Rahmen der Berufsausübung bezogen sein (Schyns & Collani, 2014). Bestehende Forschungsarbeiten zeigen auf, dass die individuelle Performanz stärker von der individuellen SWE beeinflusst wird als vom tatsächlichen Können. So strengen sich Lernende mit hohen SWE bei quasi unlösbaren Aufgaben mehr an und zeigen ein längeres Durchhaltevermögen als Lernende mit geringen SWE. Hier wird ersichtlich, dass auch motivationale Prozesse durch Überzeugungen der eigenen Wirksamkeit beeinflusst werden, da bei hoch selbstwirksamen Personen beispielsweise eine selbstwertdienliche und motivationsförderliche Ursachenattribution von Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnissen dominiert (Bandura, 1994; Brockmeyer & Edelstein, 1997; Pätzold & Stein, 2007; Schwarzer & Jerusalem, 2002). In der Literatur werden vorwiegend vier Quellen der Selbstwirksamkeit angeführt. Direkte und persönliche Erfolgserfahrungen, z. B. im Rahmen der Bewältigung von schwierigen Arbeitsaufgaben, gelten als sehr robust gegenüber etwaigen Fehlschlägen. Stellvertretende Erfahrungen werden anhand von Vergleichen sozialer Modelle (z. B. Mitschüler/innen, Arbeitskollegen) gesammelt. Diese führen jedoch im Vergleich mit direkten Erfolgserfahrungen zu weniger stabilen SWE. Sogenannte symbolische Erfahrungen dienen ebenso als Quelle für SWE, bei denen sich diese mittels externer Bewertungen der eigenen Leistung aufbauen (z. B. Lob oder Tadel durch Ausbilder). Die vierte Quelle ist an die somatische Manifestation von Emotionen (z. B. Herzklopfen bei der Bearbeitung einer schwierigen Arbeitsaufgabe) und der daraus folgenden Interpretation gebunden (Bandura, 1994; Brockmeyer & Edelstein, 1997; Zimmerman, 2000).

In gängigen Berufswahltheorien stellen SWE ein zentrales Konstrukt dar. Denn die subjektive Einschätzung, Aufgaben aufgrund eigener Fähigkeiten bewältigen zu können, beeinflusst sowohl die Berufswahl als auch die Arbeitszufriedenheit (Lent, Brown & Hackett, 1994; Hirschi, 2008). Dabei wird davon ausgegangen, dass Individuen Berufe wählen, deren Anforderungen dem für sie zu bewältigenden Niveau entsprechen. Zielorientiertes, auf die Bewältigung als anspruchsvoll betrachteter Aufgaben und Tätigkeiten gerichtetes Handeln wirke sich hierbei positiv auf das Erleben der Aufgaben- und Arbeitskontexte sowie die Zufriedenheit aus und könne so auch die Entwicklung von Interessen und Zielvorstellungen, wie Berufswünschen, begünstigen (ebd.; Hirschi, 2008). Das Erleben der basic needs begünstigt nach Rausch (2011) ebenso Arbeitszufriedenheit, Performanz und berufliche Interessen. Neben berufsbezogenen SWE werde auch durch eine Erfüllung der basic needs die Berufswahl beeinflusst. Durch den lernförderlichen Einfluss des Erlebens der basic needs kann ihre Befriedigung zudem mit

Selbst- und Berufserkundung einhergehen. Betrachtet man betriebliche Praktika als eine Lerngelegenheit zur Exploration selbstbezogener Merkmale und berufskundlichen Wissens, nehmen SWE und das Erleben der basic needs über ihren Beitrag zur Arbeitszufriedenheit, Interessensentwicklung und Berufswahlklarheit eine wichtige Rolle in der Berufsorientierung ein.

Fragestellung und Hypothesen

Vor dem Hintergrund der dargelegten theoretischen Bezugspunkte stellt sich die Frage, welche Gestaltungsmerkmale betrieblicher Praktika geeignet sind, um Berufsorientierung i. S. v. Selbst- und Berufserkundung sowie Berufswahlklarheit bei jugendlichen AuF zu unterstützen. In der vorliegenden Studie wird dazu angenommen, dass ein betriebliches Praktikum dann als lernförderlich sowie als zielführend i. S. d. Berufsorientierung erachtet werden kann, wenn seine Gestaltungsparameter zum einen die Befriedigung der basic needs unterstützen und zum anderen eine Entwicklung berufsbezogener SWE fördern sowie Berufswahlklarheit geschaffen wird.

Es lassen sich somit die folgenden Hypothesen formulieren: Je *höher* und *stabiler* (1) das Erleben sozialer Eingebundenheit, (2) das Kompetenzerleben, (3) das Autonomieerleben, (4) die berufsbezogene SWE während der Praktikumszeit ausgeprägt sind, desto stärker mag das Praktikum zur Berufsorientierung beitragen.

1.1.3 Anlage der empirischen Untersuchung

Ablauf der Untersuchung

Die Studie wurde in Zusammenarbeit mit einer staatlichen kaufmännischen Berufsschule in Mittelfranken (Bayern) durchgeführt und gliedert sich in Praktikumsvorbereitungstage und die Praktikumszeit, die fünf Wochen lang begleitet wurde.

Die Praktikumseinführungstage, die in der Schule angeboten wurden, verfolgten das Ziel der systematischen Orientierung und Vorbereitung der Schüler über die Praktikumszeit (vgl. Berzog, 2011). Diese einführende Veranstaltung umfasste unter anderem die Reflexion vergangener berufsorientierender Inhalte des ersten Schuljahres und beruflicher Vorstellungen, die Betrachtung des Schul- und Ausbildungssystems sowie die eigene Verortung darin und die Erarbeitung zentraler Verhaltensregeln in Betrieben (bspw. Umgang mit Vorgesetzten, Pünktlichkeit, Krankmeldung). Die Jugendlichen nahmen weiterhin an einer Eingangserhebung teil, wurden mit dem Praktikumsberichtsheft vertraut gemacht und in die Vorgehensweise eingewiesen.

Während der Praktikumszeit wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, wöchentlich ein vierseitiges Berichtsheft auszufüllen. Dies wurde mit folgender Anweisung eingeleitet: „Die folgenden Fragen beziehen sich auf die vergangenen Tage in Deinem Praktikum. Bitte beantworte alle Fragen. Prakti-

kumswoche: vom 26.09. bis zum 30.09.2016. [bzw. die Datumsangaben der weiteren Wochen]“. Hiermit sollte sichergestellt werden, dass sich die entsprechenden Aussagen auch auf die aktuelle Praktikumswoche beziehen. Das Tagebuch bestand aus standardisierten Items zu beruflicher SWE und basic needs, geschlossenen und offenen Fragen zur Zufriedenheit sowie offenen Fragen zur Reflexion der ausgeführten Tätigkeiten. Das Tagebuchverfahren wurde eingesetzt, da dieses eine relativ zeitnahe Erfassung von Tätigkeiten und Erlebensaspekten ermöglicht und daher als ökologisch valider zu betrachten ist als eine Erhebungsmethodik mit stark ausgeprägter Retrospektivität (z. B. Befragung, welche sich rückwirkend auf den kompletten Praktikumszeitraum beziehen würde) (vgl. Rausch, Kögler & Laireiter, 2012). Abzüglich fehlender Einträge bezieht sich die Analyse auf insgesamt 89 Tagebucheinträge, wobei die Jugendlichen im Durchschnitt an vier Erhebungszeitpunkten teilgenommen haben.

Um sicherzustellen, dass die Jugendlichen an der Studie teilnehmen konnten und deren Hintergrund und Ablauf für sie verständlich war, wurde sowohl das Sprachniveau der Inhalte der Praktikumseinführungstage als auch das der Anweisungen in den Erhebungsinstrumenten (Eingangserhebung, Tagebuch) durch enge Zusammenarbeit mit den für die BIK-Klassen verantwortlichen Lehrkräften, die ihrerseits das (Sprach-)Niveau ihrer Schüler gut kennen, erstellt und angepasst.

Stichprobe

An der Eingangserhebung nahmen 32 Jugendliche aus zwei Schulklassen im zweiten Jahr des BIK-Programms teil. In die Auswertungen einbezogen wurden all diejenigen Personen, welche mindestens dreimal (dies entspricht mehr als der Hälfte des Zeitraums) ein ausgefülltes Tagebuch abgegeben hatten. Die nachfolgenden Daten der Stichprobenbeschreibung beziehen sich daher auf die betreffenden 22 Personen, von denen wiederum nur von 17 ein verwertbarer Eingangsfragebogen vorliegt.

Die Stichprobe besteht ausschließlich aus männlichen Jugendlichen aus unterschiedlichen Herkunftsländern (Afghanistan, Syrien, Ghana, Irak, Somalia). Die Jugendlichen befinden sich im Alter zwischen 16 und 22 Jahren ($M = 17.76$, $SD = 1.3$), ihre durchschnittliche Aufenthaltsdauer in Deutschland beträgt 1.3 Jahre ($SD = 0.56$). Hinsichtlich der schulischen Vorbildung im Heimatland zeigt sich ein heterogenes Bild. Drei Jugendliche gaben an, zuvor noch keine Schule besucht zu haben. Demgegenüber stehen zwei Teilnehmer, die 1 – 4 Jahre beschult wurden, vier Lernende wurden 5 – 8 Jahre beschult und sechs Jugendliche besuchten in ihrem Heimatland mehr als neun Jahre eine Schule. Vier Schüler gaben an, im Heimatland bereits einen Schulabschluss erworben zu haben.

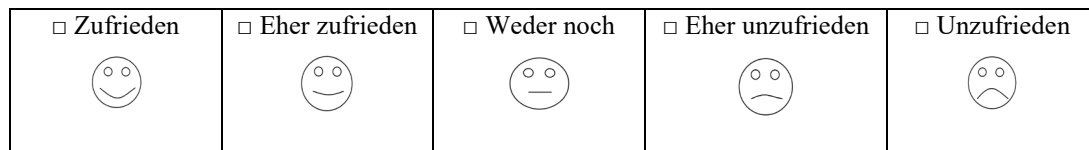
Das Sprachniveau ist auf Basis eines schulintern durchgeführten schriftlichen und mündlichen Tests bei etwa 70 % der Lernenden auf der Stufe A2 einzuordnen. Die 22 Jugendlichen absolvierten ihre Praktika in nachstehenden Berufen, die ihnen seitens der Schule vermittelt wurden: Gärtner (1), Industriemechaniker (3), Fachinformatiker (1), Altenpfleger (7), Erzieher (1), Koch (1), Fotomedienfachmann (2), Verkäufer (2), Arzthelfer (1), Friseur (1), Metallbauer (1), Bäcker (1).

Operationalisierung der wahrgenommenen Gestaltungsbedingungen des Praktikums

Standardisierte Instrumente

Die standardisierten Items wurden auf fünfstufigen Likert-Skalen abgefragt (1 = „Stimmt nicht“ bis 5 = „Stimmt genau“ für die SWE bzw. 1 = „nie“ bis 5 = „sehr häufig“ für das Erleben der basic needs). Hierbei wurde die Interpretation der verbalen Ausprägungsbezeichnungen durch entsprechende schematische Abbildungen von Gesichtern unterstützt (vgl. die Gesichterskala nach Kunin, 1955).

Abbildung 1. Gesichterskala (eigene Darstellung in Anlehnung an Kunin, 1955)



Die wahrgenommene Erfüllung der basic needs wurde mittels je vier adaptierter Items von Prenzel et al. (1996) abgefragt: *Erleben sozialer Eingebundenheit* (z. B. „Ich habe in meinem Praktikum das Gefühl dazuzugehören“; $M = 4.67$, $SD = .46$, $\alpha = .609 - .828$), *Kompetenzerleben* (z. B. „Im Praktikum werden mir auch schwierige Aufgaben zugetraut“; $M = 4.38$, $SD = .58$, $\alpha = .506 - .867$), *Autonomieerleben* (z. B. „Ich darf Aufgaben auf meine Weise erledigen“; $M = 4.00$, $SD = .84$, $\alpha = .655 - .787$).

Die *berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen* wurden mittels sieben sprachlich adaptierter Items aus der Kurzskala beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen von Schyns & Collani (2014) erfasst (z. B. „Wenn bei der Arbeit ein Problem auftritt, habe ich Ideen, damit umzugehen“; $M = 4.23$, $SD = .68$, $\alpha = .867 - .903$).

Als Indikatoren der Berufswahl wurden einerseits die Zufriedenheit mit dem Praktikum und andererseits der Wunsch, in dem betreffenden Beruf auch eine Ausbildung absolvieren zu wollen, berücksichtigt. Die Bewertung der *Zufriedenheit mit dem Betriebspraktikum* hinsichtlich der Berufsorientierung wurde in Anlehnung an Driesel-Lange et al. (2013) wöchentlich mittels der Frage „Wie gut hat Dir das Praktikum in dieser Woche gefallen?“ erfasst (fünfstufige Likert-Skala von 1 = „schlecht“ bis 5 = „sehr gut“; $M = 4.57$, $SD = .75$). Weiterhin wurde mit der Frage „Kannst Du Dir vorstellen, in diesem Beruf eine Ausbildung zu machen?“ am Ende der Praktikumszeit die *Berufswahlklarheit* abgebildet („Ja“ = 14 $\hat{=}$ 77.8 %; „Nein“ = 4 $\hat{=}$ 22.2 %; 4 ohne Angabe). Daneben wurde erfragt, ob die Praktikanten lieber einen anderen Beruf erlernen wollten. Diese Frage wurde nur von einer Person beantwortet [MA03KA, Kalenderwoche (KW) 40 – 43: Praktikum als Fotomedienfachmann, Alternative „Ausbildung zum Verkäufer“], weshalb eine Auswertung hinsichtlich eines Kompromisses nicht möglich war.

Offene Fragen

In offenen Fragen waren die Jugendlichen aufgefordert, stichpunktartig ihre Arbeitstätigkeiten zu charakterisieren („Welche Tätigkeiten hast Du in dieser Woche im Praktikum ausgeführt?“) sowie ihre persönliche Einschätzung bezüglich der Zufriedenheit mit dem Praktikum wiederzugeben („Was hat Dir in dieser Woche im Praktikum sehr gut gefallen?“ und „Was war diese Woche im Praktikum nicht so gut?“) (in Anlehnung an Driesel-Lange et al., 2013). Die entsprechenden Angaben wurden nachgängig inhaltsanalytisch nach Mayring (2015) ausgewertet.

Die Definitionen der Kategorien orientieren sich an der synoptischen Beschreibung lernförderlicher Merkmale von Arbeitsaufgaben nach Rausch (2011) (siehe auch Hackman & Oldham, 1976 sowie Bauer, Rehl & Harteis, 2007). Zur Beurteilung der Berufsrelevanz der geleisteten Tätigkeiten wurden diese zunächst mit den in den jeweiligen Berufen zu erwartenden Aufgaben abgeglichen und es wurde in der Kodierung zwischen überwiegend berufsbezogenen (z. B. „gebohrt, gefeilt, geschliffen“ [RE12HU, KW43, Metallbauer]) und überwiegend berufsfremden Arbeitstätigkeiten (z. B. „Ich war in der Küche und habe geholfen“ [IB08FA, KW43, Altenpfleger]) differenziert. Die Auswertungen zeigen hierbei, dass 69 (97.2 %) der primär ausgeführten und angegebenen Tätigkeiten als charakteristisch für die jeweiligen Berufe einzustufen sind. Lediglich zwei (2.8 %) der berichteten primären Arbeiten sind als Tätigkeiten einzustufen, welche mit dem jeweiligen Berufsbild nicht in unmittelbarem Zusammenhang stehen.

Die Kodierung der subjektiven Bewertung der Praktika erfolgte in Bezug auf die wahrgenommene Erfüllung der basic needs, wobei jeweils förderliche und hemmende Aspekte unterschieden wurden: *Autonomieerleben* (förderlich: „Ich kann aussuchen, wann ich Pause machen möchte“ [AL08AL, KW40, Fachinformatiker] vs. hemmend: „Ich musste [...] aufräumen“ [ebd., KW 41]; *Kompetenzerleben* (förderlich: „Ich [...] werde jeden Tag besser“ [NA06NA, KW40, Altenpfleger] vs. hemmend: „Die Tätigkeit war langweilig“ [SA03HE, KW39, Verkäufer]); *Erleben sozialer Eingebundenheit* (förderlich: „Meine Kollegen sind sehr nett“ [MA04FA, KW41, Altenpfleger] vs. hemmend: „Meine Kollegen wollen nicht mit mir sprechen, sie wollen, dass ich den ganzen Tag nur arbeite“ [SA01KH, KW40, Bäcker]). Weiterhin wurden die als positiv oder negativ beurteilten schwerpunktmäßigen berufsbezogenen Tätigkeiten kodiert (positiv wahrgenommen: „Bewohner gewaschen, Essen verteilt und gespielt mit den Bewohnern“ [DO01AL, KW43, Altenpfleger] vs. negativ wahrgenommen: „Ein Kind saubergemacht“ [AM03CH, KW42, Erzieher]).

Datenauswertung

Zur Prüfung der Reliabilität der standardisierten Skalen wurden die Cronbachs Alpha-Werte jeweils auf Basis der wöchentlichen Erhebungen berechnet. Für die durchgeführten korrelativen Berechnungen mittels des Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman wurden die Messwiederholungen einerseits pro

Person gemittelt (Indikator für *Niveau* bzw. *Höhe*), andererseits wurden die personenbezogenen Standardabweichungen über den Erhebungszeitraum berechnet (Indikator für *Stabilität*). Die Korrelationen wurden hierbei mittels Spearmans-Rho berechnet, da die Stichprobengröße einerseits relativ gering ist und andererseits die Indikatoren teils nicht normalverteilt sind.

Die wöchentlichen Aussagen der Jugendlichen im offenen Antwortformat wurden nach Beendigung der Tagebucherhebung im Rahmen einer induktiv-deduktiven qualitativen Inhaltsanalyse zu entsprechenden Kategorien zusammengefasst und entsprechend kodiert. Die Kodierung erfolgte hierbei durch drei geschulte Fachkräfte im Rahmen einer konsensuellen Validierung.

1.1.4 Empirische Befunde

Korrelationen zwischen Praktikumserleben und Indikatoren individueller Berufsorientierung

Tabelle 1 fasst die Rangkorrelationen (Spearman-Rho) zwischen den Erlebensaspekten und den Indikatoren individueller Berufsorientierung (Zufriedenheit mit dem Praktikum, Berufswahlklarheit) zusammen.

Hierbei fallen die durchweg hohen Korrelationen zwischen den Niveaus der Erlebensaspekte (berufsbezogene SWE, Erleben sozialer Eingebundenheit, Kompetenzerleben, Autonomieerleben) auf. Diese korrelieren weiterhin durchweg positiv und mittelstark bis stark mit der berichteten Zufriedenheit mit dem Praktikum. Hinsichtlich der jeweiligen Erlebensstabilitäten (gemessen über die durchschnittliche Standardabweichung über die Erhebungszeitpunkte hinweg) zeigt sich, dass die Stabilität nahezu durchweg negativ mit den jeweiligen Niveaus korreliert. Je höher die Bewertung der sozialen Eingebundenheit, des Kompetenzerlebens, des Autonomieerlebens und der berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen ausfällt, desto stabiler (i. S. einer geringeren Streuung) werden diese Facetten auch über den Zeitverlauf erlebt, et vice versa. Der Wunsch, am Ende der fünfwöchigen Praktikumszeit in dem betreffenden Beruf eine Ausbildung zu machen, korreliert positiv mit den Niveaus der betrachteten Erlebensaspekte und geht tendenziell mit der zeitbezogenen Stabilität der wahrgenommenen Gestaltungsbedingungen einher.

Tabelle 1. Korrelationen zwischen Erlebensaspekten und Indikatoren individueller Berufsorientierung

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
<i>Mittelwerte (Niveau)</i>										
(1) Berufsbez. SWE										
(2) Erleben soz. Eingeb.	.56**									
(3) Kompetenzerleben	.68*	.70**								
(4) Autonomieerleben	.73*	.45*	.89**							
(5) Zufriedenheit	.20	.27	.43*	.31						
<i>Standardabweichungen (Stabilität)</i>										
(6) Berufsbez. SWE	-.58**	-.19	-.11	-.18	-.15					
(7) Erleben soz. Eingeb.	-.21	-.66**	-.46*	-.26	-.06	.16				
(8) Kompetenzerleben	-.40	-.17	-.55**	-.49*	-.28	.36	.17			
(9) Autonomieerleben	-.25	.02	-.33	-.45*	-.33	.43*	.11	.35		
(10) Zufriedenheit	-.27	-.36	-.25	-.07	-.87**	.34	.14	.17	.13	
(11) Ausbildung ^a	.36	.33	.49*	.30	.55*	-.18	.00	-.28	-.39	-.47

Hinweise: Spearman-Rho, ** $p < .01$, * $p < .05$, $17 < n < 22$, ^a (Kannst Du Dir vorstellen, in diesem Beruf eine Ausbildung zu machen?; 0 = „nein“, 1 = „ja“)

Ergebnisse der qualitativen Auswertung der Tagebucheinträge

Tabelle 2 enthält die Übersicht über die in den Teilnehmeraussagen gefundenen Hinweise auf wahrgenommene lernförderliche Praktikumsbedingungen.

Insgesamt konnten 64 verwertbare Aussagen je einer der Kategorien zugeordnet werden. Die meisten Nennungen entfallen auf positiv wahrgenommene ausgeführte Tätigkeiten, gefolgt von förderlichen Aspekten bezogen auf das Erleben sozialer Eingebundenheit und Kompetenzerleben sowie auf negativ wahrgenommene ausgeführte Tätigkeiten. Vergleicht man jedoch die Anzahl der Jugendlichen, die sich nach den fünf absolvierten Praktikumswochen vorstellen können, in diesem Beruf eine Ausbildung zu absolvieren, mit der Anzahl der Jugendlichen, die sich dies nicht vorstellen können, zeigt sich, dass eine Unterstützung der Berufsorientierung vor allem mit positiven Aspekten der ausgeführten Praktikumsstätigkeiten sowie mit dem Kompetenzerleben und dem Erleben sozialer Eingebundenheit einhergeht.

Tabelle 2. Nennungen wahrgenommener lernförderlicher Praktikumsbedingungen

	<i>Gesamt-nennungen</i>	<i>Kannst Du Dir vorstellen, in diesem Beruf eine Ausbildung zu machen?</i>			
		Häufigkeiten bei Antwort			
		<i>nein (n = 4)</i>		<i>ja (n = 14)</i>	
		<i>abs.</i>	<i>relativ zu n</i>	<i>abs.</i>	<i>relativ zu n</i>
<i>Autonomieerleben</i>					
förderliche Aspekte	1	0	0	1	.07
hemmende Aspekte	–	–	–	–	–
<i>Kompetenzerleben</i>					
förderliche Aspekte	8	1	.25	7	.50
hemmende Aspekte	2	0	0	2	.14
<i>Erleben sozialer Eingebundenheit</i>					
förderliche Aspekte	16	1	.25	14	1
hemmende Aspekte	2	–	–	–	–
<i>Ausgeführte Tätigkeiten</i>					
positiv wahrgenommen	27	4	1	20	1.43
negativ wahrgenommen	8	3	.75	5	.36

1.1.5 Diskussion und Ausblick

Zusammenfassung und Rückbezug zu den Hypothesen

Im Beitrag wurde untersucht, inwieweit lern- und entwicklungsförderliche Gestaltungsmerkmale betrieblicher Berufspraktika geeignet sind, um eine Berufsorientierung bei jugendlichen AuF zu unterstützen. Hierzu wurden insgesamt 22 Jugendliche mittels Tagebuchmethodik wöchentlich über einen Zeitraum von fünf Praktikumswochen befragt.

Bezogen auf die aufgestellten Hypothesen zeigten sich durchweg positive Rangkorrelationen zwischen der Höhe (i. S. d. Niveaus) (1) des Erlebens sozialer Eingebundenheit während der Praktikumszeit, (2) des Kompetenzerlebens, (3) des Autonomieerlebens sowie (4) der berufsbezogenen SWE und dem Wunsch, im betreffenden Beruf eine Ausbildung absolvieren zu wollen, sowie mit der Zufriedenheit mit dem Praktikum. Die Korrelationen sind in Anlehnung an die Klassifikation von Gignac & Szodorai (2016) durchweg als mittelstark bis stark zu bezeichnen. Weiterhin zeigten die korrelativen Auswertungen, dass als zeitlich stabil erlebte Ausprägungen (i. S. einer geringeren Streuung) (1) der berufsbezogenen SWE, (2) des Autonomieerlebens sowie (3) des Kompetenzerlebens tendenziell mit dem Wunsch einhergehen, in dem betreffenden Beruf eine Ausbildung absolvieren zu wollen (siehe Tabelle 1).

Abgesehen von den Auswertungen der standardisierten Skalen zeigen die Analysen der qualitativen Tagebuchdaten, dass eine Unterstützung der Berufsorientierung vor allem mit als positiv wahrgenommenen Aspekten der ausgeführten Praktikumsstätigkeiten sowie mit dem Kompetenzerleben und dem

Erleben sozialer Eingebundenheit einhergehen (siehe Tabelle 2), was die Ergebnisse der Analysen auf Basis der standardisierten Instrumente stützt.

Limitationen der Studie

Im Zuge der Diskussion von Studienlimitationen fallen zunächst die teils relativ hohen Interkorrelationen zwischen den erfassten Skalen auf (siehe Tabelle 1). Möglicherweise konnten die Jugendlichen (zumindest verglichen mit Muttersprachlern/innen) nicht optimal zwischen den einzelnen Items diskriminieren, obwohl vorab eine entsprechende Sprachprüfung sowie eine Einweisung der Teilnehmer stattgefunden hatten. Für weitere Erhebungen sollte daher gesteigerter Wert auf angemessene Erfassungsinstrumente gelegt werden, welche gegebenenfalls erst noch für diese Klientel entwickelt werden müssen. In diesem Fall wäre eine entsprechende Skalvalidierung mit einer größeren Stichprobe durchzuführen, da beispielsweise die Anwendung einer (explorativen) Faktorenanalyse in unserer Studie nicht angebracht erschien ($N = 22 < 60$; vgl. Bühner, 2011).

Weiterhin fallen die hohen Skalenmittelwerte ins Auge. Ein Erklärungsansatz hierfür könnte in dem aus der Migrationsforschung bekannten *Extreme Response Style* als kulturspezifisches Antwortmuster liegen. Bei diesem werden durch vermehrte Angabe der extremen Skalenpole keine ausreichenden Differenzierungen zwischen den Feinabstufungen der Items vorgenommen (vgl. Becker, 2010).

Auch kann ein sozial erwünschtes Antwortverhalten nicht ausgeschlossen werden. Es gab zwar mehrfache Hinweise auf die Anonymität der Erhebung, jedoch sollte in Folgerhebungen eine Skala zur Erfassung der sozialen Erwünschtheit eingesetzt werden.

Eine weitere Limitation der Untersuchung zeigt sich in den kodierten qualitativen Tagebucheinträgen. Die Jugendlichen machten hierbei wöchentlich zwar i. d. R. entsprechende Angaben, dies erfolgte jedoch fast ausschließlich stichpunktartig, was wiederum eine differenzierte und tiefergehende qualitative Analyse der wahrgenommenen Gestaltungsbedingungen der Praktika nicht möglich machte. Für weiterführende Studien bietet es sich daher an, die betreffenden Studienteilnehmer zu interviewen. Darüber hinaus können über die Tagebucheinträge weitere Reflexionen angestoßen worden sein, durch die die Erhebung auch intervenierenden Charakter erlangen kann.

Auf die Systematik der Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu einem Praktikum kann im Rahmen der vorliegenden Studie nicht eingegangen werden, da die Vergabe von Plätzen zu Beginn der Erhebungen bereits abgeschlossen war. Somit bleibt auch offen, inwieweit Wunschberufe berücksichtigt werden konnten und ob das Praktikum diese bestärkt oder verändert hat. Die betrachteten fünf Wochen stellen außerdem nur einen Ausschnitt aus dem insgesamt sechsmonatigen Praktikum dar. Daher können die hier berichteten Ergebnisse auch nur eine Annäherung an die für die Berufsorientierung kritischen Aspekte sein. Eine Befragung der Jugendlichen am Ende der gesamten Praktikumsphase erscheint daher

als angebracht. In der aktuellen Studie wurde zudem ausschließlich die Selbstwahrnehmung der Jugendlichen betrachtet, nicht aber die Fremdwahrnehmung seitens der Betriebe, die in weiteren Studien mitbetrachtet werden sollte.

Implikationen für die weitere Forschung

Die Ergebnisse unserer Tagebuchstudie sowie die Erkenntnisse aus der Literatursichtung unterstreichen, dass betriebliche Praktika als geeignetes Instrument zur Berufsorientierung und -erkundung verstanden werden. Mittels der eingesetzten Tagebuchmethodik konnte nicht nur die Relevanz der wahrgenommenen Erfüllung der basic needs sowie der beruflichen SWE für die Förderung der Berufsfindung aufgezeigt werden. Auch die Reflexion der ausgeübten Tätigkeiten hinsichtlich persönlicher Neigungen und Ziele wurde durch die Frage angeregt, ob in dem betreffenden Beruf eine Ausbildung ergriffen werden möchte oder nicht. Somit kann das eingesetzte Tagebuch sowohl als Erhebungs- als auch als Interventionsinstrument gesehen werden. Dennoch kann Berufsorientierung nicht auf Praktika allein reduziert werden, da dies sowohl der langfristigen Prozesshaftigkeit beruflicher Orientierung und Wahlentscheidungen als auch der Vorbereitung auf eine durch strukturellen Wandel gekennzeichnete Gesellschaft, Erwerbstätigkeit und Arbeitswelt nicht genügen würde. Daher sollten Prozesse und Strukturen beruflicher Orientierung zukünftig sowohl querschnittlich über unterschiedliche Unterrichtsfächer hinweg als auch längsschnittlich über verschiedene Klassenstufen hinweg betrachtet werden (siehe hierzu auch Lipowski et al., 2015; Famulla, 2013; Schudy, 2002a).

Weiterhin ist derzeit in der Forschung zu jugendlichen AuF wenig darüber bekannt, nach welchen Kriterien eine möglichst optimale Vorauswahl möglicher Berufe stattfinden kann, bevor die Jugendlichen ein Praktikum absolvieren. Zukünftige Forschungsbemühungen hinsichtlich der Gestaltung und Implementierung von Berufsorientierungsinterventionen wären notwendig, um auf dieser Grundlage entsprechende Praktikumsstellen auszuwählen und somit eine möglichst optimale Passung zwischen den (beruflichen) Wünschen und Zielen der Jugendlichen sowie deren Fertigkeiten und Fähigkeiten und realistischen beruflichen Optionen gewährleisten zu können. Daneben sollten auch Fremdwahrnehmungen von Betrieben berücksichtigt werden. Da Selbst- und Fremdwahrnehmung mitunter voneinander abweichen können, bietet sich in zukünftigen Analysen der explizite Fokus auf Zusammenhänge und mögliche Differenzen zwischen der Selbstwahrnehmung seitens der jugendlichen AuF und der Fremdwahrnehmung dieser durch die betreuenden Personen in den Praktikumsbetrieben an, um möglichen unrealistischen Selbstwahrnehmungen seitens der Jugendlichen entgegenzuwirken bzw. diese auf behutsame Weise korrigieren zu können.

Handlungsempfehlungen für die berufsbildende Praxis

Abschließend sollen Implikationen der Ergebnisse der vorgelegten Untersuchung für die Gestaltung beruflicher Praktika diskutiert werden. Ließen sich die Ergebnisse in weiteren Studien replizieren und

validieren, so scheint es sinnvoll, im betrieblichen Praktikum in erster Linie mit dem Berufsbild in Einklang stehende und mit diesem eng verbundene Tätigkeiten auszuführen. So hätten die Jugendlichen die Chance, unterschiedliche Facetten des betreffenden Berufs kennenzulernen und auf dieser Grundlage ihre Wahl zu treffen. Werden berufsspezifische Tätigkeiten unter entsprechender fachlicher Anleitung ausgeführt, so kann eine Förderung der berufsbezogenen SWE erhofft werden. Letztere nehmen hinsichtlich der berufsorientierenden Funktion eine zentrale Rolle ein.

Die Ergebnisse unterstützen die Vorstellung, dass es fruchtbar ist, die psychologischen Grundbedürfnisse bei der Gestaltung von Praktika zu beachten. Bei jungen AuF kommt hierbei dem Erleben sozialer Eingebundenheit eine besondere Bedeutung zu, da das Praktikum für sie auch eine wesentliche Möglichkeit darstellt, Kontakte zu Einheimischen zu knüpfen (siehe hierzu auch Kärner et al., 2016 sowie Heinrichs et al., 2016).

Daneben bieten neue und je nach Niveau ihrer Fähigkeiten auch anspruchsvolle Aufgaben und Tätigkeiten sowie die Möglichkeit, diese auf ihre eigene Weise auszuführen, kompetenz- und autonomieförderliche Arbeitsbedingungen. Ein selbstständiges Erkunden neuer Arbeitsbereiche kann das Autonomieerleben zusätzlich positiv beeinflussen. Die Unterstützung durch erfahrene Mitarbeiter und Wertschätzung der Ergebnisse sowie im Umgang miteinander sind dabei weiterhin förderlich. Eine Orientierungshilfe und konzeptionelle Grundlage zur Gestaltung lern- und entwicklungsförderlicher (betrieblicher) Lernumgebungen stellt hierbei das Konzept des Selbstorganisierten Lernens nach Sembill (2004) dar, welches u. a. auch im Rahmen der betrieblichen Ausbildung erprobt und evaluiert wurde (Scheja, 2009).

1.1.6 Literatur

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action – A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In: V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, (pp. 71–81). New York: Academic Press.
- Bauer, J., Rehl, M. & Harteis, C. (2007). Measurement of learning culture: A motivational approach. In: H. Gruber, & T. Palonen, (Eds.), *Learning in the workplace – new developments*, (pp. 21–50). Turku: Finnish Educational Research Association.
- Becker, B. (2010). *Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse*. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Working Paper 137/2010. Zugriff am 20.12.2016 unter <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-137.pdf>.
- Beinke, L. (2006). *Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen*. Frankfurt: Lang.
- Beinke, L. (2011). *Berufswahlschwierigkeiten und Ausbildungsabbruch*. Frankfurt: Lang.
- Beinke, L. (2013). Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung. In: T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung*, (S. 262–270). Münster: Waxmann.
- Bergmann, C. & Eder, F. (2006). Berufs- und Laufbahnberatung. In: D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 3. überarbeitete Auflage (S. 49–55). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Berzog, T. (2008). *Beruf fängt in der Schule an. Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Berzog, T. (2011). Das Betriebspraktikum als Instrument schulischer Berufsorientierung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Spezial*, 5, Zugriff am 20.12.2016 unter http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/berzog_ft02-ht2011.pdf.
- Brockmeyer, R. & Edelstein, W. (Hrsg.) (1997). *Selbstwirksame Schulen – Wege pädagogischer Innovation*. Oberhausen: Laufen.
- Butz, B. (2008). Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: G.-E. Famulla (Hrsg.), *Berufsorientierung als Prozess*, (S. 42–62). Hohengehren: Schneider.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Driesel-Lange, K., Dreer, B., Lipowski, K., Holstein, J. & Kracke, B. (2013). Das ThüBOM-Praktikumstagebuch als Instrument zur Förderung der Selbststeuerung und Reflexion im Berufswahlprozess. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Spezial*, 6, Zugriff am 20.12.2016 unter http://www.bwpat.de/ht2013/ft02/driesel-lange_et_al_ft02-ht2013.pdf.
- Esser, H. (2001): *Integration und ethnische Schichtung*. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Working Paper Nr. 40/2001. Zugriff am 20.12.2016 unter <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf>.
- Famulla, G.-E. (2013). Erfahrungen aus dem Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (Hrsg.), *Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen*, (S. 11–41). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gignac, G. E. & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74–78.
- Gottfredson, L. (2005). Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. In: S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, (pp. 71–100). New York: Wiley.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250–279.
- Heinrichs, K., Kärner, T., Ziegler, S., Feldmann, A., Reinke, H. & Neubauer, J. (2016). Die Implementierung neuer Konzepte zur Beschulung von Flüchtlingen und Asylsuchenden. Herausforderungen und Chancen aus organisationstheoretischer Perspektive. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 47 (3), 231–241.
- Hirschi, A. (2008). Die Rolle der Berufswahlbereitschaft für eine erfolgreiche Berufswahl. In: D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge - Psychologische Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 155–172). Berlin: LIT.
- Hofmann, C., Rueß, J. & Lücke, C. (2010). *Zusammenspiel der ESF-geförderten Maßnahmen am Übergang Schule-Ausbildung* (Abschlussbericht). Zugriff am 20.12.2016 unter http://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/StK/Europa/Dokumente/Bericht_Anh_ESF_gef_Massn_Schule-Ausb_08.2010.pdf.
- (ISB) Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2016). *Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen (Lehrplanentwurf)*. Zugriff am 4.11.2016 unter http://www.isb.bayern.de/download/18272/lp_berufsintegrations_und_sprachintensivklassen_entwurf.pdf.

- Kärner, T., Feldmann, A., Heinrichs, K., Neubauer, J. & Sembill, D. (2016). Herausforderungen bei der Beschulung von Asylsuchenden und Flüchtlingen im Rahmen von BAF-Klassen an beruflichen Schulen: Deskriptive Befunde aus einer Interviewstudie. *Wirtschaft & Erziehung*, 68 (2), 58–62.
- Kreweth, A., Eberhard, V. & Gei, J. (2014). Orientierung im Ausbildungsdschungel. Wie werden Jugendliche auf Ausbildungsberufe und -stellen aufmerksam? *BWP*, 1/2014, 20-24.
- Kunin, T. (1955). The Construction of a New Type of Attitude Measure. *Personnel Psychology*, 8 (1), 65–77.
- Lent, R., Brown, S. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45 (1), 79–122.
- Lipowski, K., Kaak, S., Kracke, B. & Holstein, J. (2015). *Handbuch schulische Berufsorientierung: Praxisorientierte Unterstützung für den Übergang Schule – Beruf*. Thillm: Bad Berka.
- Matzner, M. (2012). Junge Menschen aus Einwandererfamilien im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. In: M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung*, (S. 252–272). Weinheim: Beltz.
- Mayhack, K. & Kracke, B. (2010). Unterstützung der beruflichen Entwicklung Jugendlicher: Der Beitrag von Lehrer/innen und Eltern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* Heft 4-2010, S. 397-411.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Pätzold, G. & Stein, B. (2007). Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit in seiner Bedeutung für selbstgesteuerte Lernprozesse. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 13, Zugriff am 9.11.2016 unter http://www.bwpat.de/ausgabe13/paetzold_stein_bwpat13.shtml.
- Prenzel, M., Kristen, A., Dengler, P., Ettl, R. & Beer, T. (1996). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen. In: K. Beck & H. Heid (Hrsg.), *Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen*, (S. 108–127). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 13.
- Rausch, A. (2011). *Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS-Verlag.
- Rausch, A., Kögler, K. & Laireiter, A.-R. (2012). Editorial. In: A. Rausch, K. Kögler & A.-R. Laireiter (Hrsg.), *Tagebuchverfahren zur prozessnahen Datenerhebung in Feldstudien - Gestaltungsparameter und Anwendungsempfehlungen*, (S. 183–199). Themenheft *Empirische Pädagogik*, 26 (2).
- Richter, K. & Jahn, R. (2015). Was willst Du denn da? – Entwicklung beruflicher Identität in geschlechtsunkonventionellen Berufen – eine Einzelfallstudie. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Nr. 29, Zugriff am 4.11.2016 unter http://www.bwpat.de/ausgabe29/richter_jahn_bwpat29.pdf.
- Scheja, S. (2009). *Motivation und Motivationsunterstützung – Eine Untersuchung in der gewerblich-technischen Ausbildung*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Schudy, J. (2002a). Berufsorientierung als Schulstufen und -fächerübergreifende Aufgabe. In: J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule: Grundlagen und Praxisbeispiele*, (S. 9–16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schudy, J. (2002b). Das Betriebspraktikum. Notwendige Optimierung eines Elements schulischer Berufsorientierung. In: J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule: Grundlagen und Praxisbeispiele*, (S. 191–206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schyns, B. & Collani, G. (2014). Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung. *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*, DOI: 10.6102/zis16.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: M. Jerusalem & D. Hope (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, (S. 28–53). *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Sembill, D. (2004). *Abschlussbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“*. Zugriff am 14.01.2016 unter

https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi_lehr-stuehle/wirtschaftspaedagogik/Da-teien/Forschung/Forschungsprojekte/Prozessanalysen/DFG-Abschlussbericht_sole.pdf

Ulrich, J. (2016). Berufsmerkmale und ihre Bedeutung für die Besetzungsprobleme von betrieblichen Ausbildungsplatzangeboten. *BWP* 4/2016, 16–20.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 82–91.

1.2 Sekundäranalyse: Betriebliche Orientierungspraktika und die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse

Erschienen als:

Reinke, H., Klaus, J. & Kärner, T. (2019). Betriebliche Orientierungspraktika und die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse junger Asylsuchender und Flüchtlinge. In R. Braches-Chyrek, T. Kallenbach, C. Müller & L. Stahl (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit Geflüchteten – Bilanz und Ausblick* (S. 113-126). Budrich.

Zusammenfassung:

Bildung und Berufstätigkeit gelten als wichtige Indikatoren für eine erfolgreiche gesellschaftliche Integration. Vor diesem Hintergrund befasst sich der Beitrag mit der Frage, wie berufsschulpflichtige Asylsuchende und Flüchtlinge durch Betriebspraktika auf eine berufliche Ausbildung vorbereitet werden können. In einer Feldstudie wurden 22 Jugendliche zu ihren Berufs- und Ausbildungswünschen und ihrem Erleben hinsichtlich der Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse im Praktikum befragt. Unsere Ergebnisse geben erste deskriptive Hinweise auf Zusammenhänge zwischen dem Praktikumserleben und der Entwicklung eines Ausbildungswunsches.

1.2.1 Einführung und Ausgangslage

Die Unterstützung der gesellschaftlichen sowie beruflichen Integration zugewanderter Menschen ist eine inhaltlich und nicht zuletzt normativ vielfältig diskutierte und anspruchsvolle Aufgabenstellung. Dabei wird der Begriff der Integration häufig auf verschiedene Bezugsrahmen übertragen, aus denen wiederum unterschiedliche Zielstellungen resultieren können (Esser 2001, S. 1ff.). Daraus erwächst zugleich eine Vielzahl verschiedener Kriterien und Indikatoren für eine ‚erfolgreiche‘ Integration, zu denen insbesondere der Spracherwerb, der Aufbau sozialer Kontakte, das Erreichen bestimmter Bildungsniveaus sowie die Berufstätigkeit gezählt werden (Esser 2001, S. 48ff.; Ager/Strang 2008, S. 170; Castles et al. 2003, S. 131ff.).

Als Reaktion auf internationale Flucht- und Migrationsbewegungen wurden in der BRD auf institutioneller Ebene verschiedene strukturelle Maßnahmen ergriffen. So wurden bspw. für die zahlenmäßig

größte Alterskohorte, welche im Jahr 2016 die Gruppe der 16–25-Jährigen darstellte (BAMF 2017, S. 21), bundesweit zielgruppenspezifische (Aus-)Bildungsgänge geschaffen. Neben dem Spracherwerb und der Grundbildung verfolgen die im Bereich des beruflichen Übergangssystems angesiedelten Programme insbesondere das Ziel der beruflichen Orientierung und Berufsvorbereitung. Da große Teile der jungen Asylsuchenden und Flüchtlinge (AuF) kaum über formale Bildungsabschlüsse und berufliche Qualifikationen verfügen und häufig noch keine klaren Vorstellungen darüber erlangt haben, welche beruflichen Möglichkeiten sich für sie in Deutschland ergeben, muss der (vor-)beruflichen Bildung sowohl für die soziale als auch die berufliche Integration große Bedeutung beigemessen werden (u. a. Brücker et al. 2017, S. 25ff.). Hierfür bedarf es dezidierter Berufsvorbereitungs- und Erkundungsmaßnahmen. Berufsorientierung soll in diesem Fall über einen reinen Informationscharakter hinausgehen und berufspraktische Lerngelegenheiten ermöglichen, durch die wiederum aktiv Erfahrungen gesammelt und Reflexionen ermöglicht werden können (Büchter/Christe 2014, S. 12). In den bayerischen Berufsintegrationsklassen (BIK) durchlaufen die Schülerinnen und Schüler daher längere Praktikumsphasen. Die Praktikumszeit soll im Sinne der Berufsorientierung dabei helfen, spezifische Berufe zu erkunden sowie die Passung zwischen persönlichen Fähigkeiten, Interessen und Zielen und den beruflichen Merkmalen und Anforderungen zu reflektieren (Schudy 2002, S. 192; Butz 2008, S. 50).

Vor diesem Hintergrund beleuchtet der Beitrag die berufliche Orientierung junger AuF im zweiten Jahr der BIK während der Absolvierung von Betriebspraktika als spezifische Berufsorientierungsmaßnahme. Im Rahmen einer Tagebuchstudie während der ersten fünf Wochen der Praktikumszeit wurden hierzu von jungen AuF sowohl Berufsvorstellungen und -wünsche als auch als lernförderlich geltende Gestaltungsbedingungen von Arbeitssituationen im zeitlichen Verlauf erfragt. Als lernförderlich gelten hierbei Arbeitsbedingungen, welche die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse in Form der sog. *basic needs* (Deci/Ryan 1993, S. 229ff.) – Erleben sozialer Eingebundenheit, Autonomieerleben und Kompetenzerleben – unterstützen. Diese Bedingungen sind wiederum an die Erwartung geknüpft, die berufliche Interessenentwicklung, die intrinsische Motivation und Arbeitszufriedenheit sowie Berufswahlentscheidungen positiv zu beeinflussen. Es wird somit der Frage nachgegangen, wie die Arbeit im Rahmen betrieblicher Praktika seitens der jungen AuF in Bezug auf die *basic needs* erlebt wird und inwieweit Betriebspraktika die berufliche Orientierung (im Sinne der Entwicklung eines Ausbildungswunsches) der Jugendlichen unterstützen können.

Nach einer Einordnung des Konzepts der Berufsorientierung und deren Relevanz für die Integration Zugewanderter werden betriebliche Praktika als ein mögliches Instrument der Berufsorientierung sowie als förderlich geltende Gestaltungsbedingungen betrieblicher Lern- und Arbeitsumgebungen dargestellt. Anschließend werden die Methode der Studie beschrieben sowie die empirischen Ergebnisse berichtet. Der Beitrag schließt mit einem Fazit ab.

1.2.2 Inhaltlicher Bezugsrahmen

Berufstätigkeit ist für eine gesellschaftliche Integration zugewanderter Personen von besonderer Bedeutung (Ager/Strang 2008, S. 170; Phillimore/Goodson 2008, S. 314f.). Die Ausübung eines Berufes ermöglicht und unterstützt neben der Chance auf eine selbstbestimmte Lebensgestaltung und materielle Existenzsicherung auch das Knüpfen sozialer Kontakte, den Spracherwerb sowie das Kennenlernen kultureller Praktiken (Ager/Strang 2008, S. 170; Matzner 2012, S. 252). Die Berufswahl dient zudem der Positionierung in der Gesellschaft, da insbesondere Jugendliche häufig solche Berufe wählen, die auf ein hohes soziales Ansehen hindeuten (Esser 2001, S. 33; Ulrich 2016, S. 16). Dabei stellt die Passung zwischen im Selbstkonzept verankerten Merkmalen des Individuums und Merkmalen des Berufs eine zentrale Bedingung für eine erfolgreiche Berufsausübung sowie Lebens- und Arbeitszufriedenheit dar (Vanotti 2008, S. 55ff.). Die Berufswahl avanciert so zu einer zentralen Entscheidung mit weitreichenden Folgen, die neben Selbstwissen auch kultur- und milieuspezifisches sowie berufskundliches Wissen voraussetzt. Um junge Zugewanderte auf eine Berufswahl und Berufstätigkeit in Deutschland vorzubereiten, bedarf es daher einer systematischen Berufsorientierung im Rahmen (berufs-)schulischer Bildungsprogramme.

Unter Berufsorientierung wird hierbei ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung verstanden, bei dem individuelle Fähigkeiten, Interessen, Ziele und Werte mit externen Faktoren, wie bspw. gesellschaftlichen Möglichkeiten sowie Bedarfslagen und Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt, abgeglichen werden (Butz 2008, S. 50). Als ein Ziel des Orientierungsprozesses kann die Förderung der Berufswahlkompetenz verstanden werden, die es Individuen ermöglicht, Berufswünsche zu entwickeln und umzusetzen (Driesel-Lange et al. 2010, S. 8f.). Das Treffen der ersten aktiven Berufswahlentscheidung stellt für Jugendliche ein zentrales Lebensereignis dar und ist oft mit weitreichenden Folgen für den weiteren Lebensweg verbunden, obgleich diese nicht zwangsweise irreversibel sein müssen. Denn durch fortwährende persönliche Entwicklung oder veränderte Marktbedingungen können auch neue berufliche Perspektiven oder berufliche Neuorientierungen ermöglicht bzw. angestoßen werden (Savickas et al. 2009, S. 241f.).

Nach Gottfredson (2005, S. 72ff.) hängt die Entwicklung von Berufsvorstellungen und -wünschen maßgeblich von sozialer Prägung, mentaler Reifung sowie Lernerfahrungen ab und vollzieht sich bereits ab der frühen Kindheit. Im Zuge mentaler Reifungsprozesse entwickeln Individuen Interessen und reflektieren diese vor dem Hintergrund ihrer Fähigkeiten und ihres Wissens, wahrgenommener sozialer Rollen und Geschlechtsstereotypen sowie des sozialen Ansehens. Die Eingrenzung relevanter Berufe vollzieht sich demnach nach dem Maß ihrer Passung zu persönlichen Präferenzen und der Reflexion derselben vor dem Hintergrund tatsächlicher beruflicher Anforderungen und individueller Ressourcen (Gottfredson 2005, S. 72ff.; Savickas et al. 2009, S. 242). Veränderungen in der Wahrnehmung eigener

Fähigkeiten oder in individuellen Zielpräferenzen sowie auch äußere Einflüsse können zu einer Neuorientierung und -bewertung von beruflichen Möglichkeiten und Berufsvorstellungen führen (Lent/Brown/Hackett 1994, S. 93f.; Gottfredson 2005, S. 82ff.).

Im Rahmen der beruflichen Orientierung stehen zahlreiche Methoden und Instrumente zur Verfügung. Eines der am häufigsten verwendeten Instrumente der Berufsorientierung stellt das Betriebspraktikum dar (Beinke 2013, S. 262), das auch curricularer Bestandteil bayerischer BIK ist (ISB 2016, S. 14). Im Sinne der Berufsorientierung verfolgen Praktika im Wesentlichen das Ziel der Selbst- und Berufserkundung (Schudy 2002, S. 192). Der zentrale Nutzen betrieblicher Praktika besteht darin, über das Erlangen strukturellen und berufskundlichen Wissens hinaus Handlungsmöglichkeiten zu bieten, durch die Berufs- und Selbstreflexionen wie auch handlungspraktische Auseinandersetzungen mit der Arbeitswelt ermöglicht werden (Driesel-Lange et al. 2013, S. 2ff.). So attestieren bestehende Befunde betrieblichen Praktika das Potential, Jugendliche bei der Berufswahl unterstützen zu können. Studien zufolge kann mehr als ein Drittel der Absolventinnen und Absolventen von Praktika einen Berufswunsch entwickeln sowie Kontakte zu Ausbildungsbetrieben knüpfen und 75 % der Absolventinnen und Absolventen können zu ihren Fähigkeiten und Interessen passende Berufsfelder identifizieren (Krewerth/Eberhard/Gei 2014, S. 22f.; ähnliche Ergebnisse bei Hofmann/Rueß/Lücke 2010, S. 36ff.). Andere Studien stellen die berufliche Orientierung durch Praktika insbesondere dann in Frage, wenn bestehende Berufsvorstellungen und -wünsche nicht berücksichtigt werden (Beinke 2013, S. 265f.). Praktika, die nicht im Wunschberuf absolviert werden, seien demnach tendenziell weniger erfolgreich und würden Neuorientierungen kaum anstoßen (ebd.).

Insgesamt erscheinen bei der Betrachtung der Befunde strukturelle und organisatorische Aspekte für den Erfolg der Praktika verantwortlich. Betrachtungen auf der Mikro-Ebene der konkreten betrieblichen Lern- und Arbeitsumgebung und deren Gestaltungsmerkmale kommen bislang in der Diskussion um die Wirksamkeit betrieblicher Praktika zu kurz. Dabei scheint der Verdacht erhärtet, dass die Befriedigung der als angeboren und nicht kulturspezifisch geltenden psychologischen Grundbedürfnisse – Erleben sozialer Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Autonomieerleben – als lernförderlich angesehen werden und die Entwicklung intrinsischer Motivation und zielgerichteten Handelns begünstigen kann. Das Erleben intrinsischer Motivation trägt wiederum dazu bei, dass Handlungen auch bei einstweiligen Rückschlägen und ohne positive Verstärkung weiter aufrechterhalten werden und beeinflusst zudem die Performanz in Arbeitskontexten, die Arbeitszufriedenheit und die berufliche Interessensentwicklung (Rausch 2011, S. 133; Scheja 2009, S. 62ff.). Ergebnisse einer diesem Beitrag vorausgehenden Analyse zeichnen hierzu folgendes Bild: Es zeigen sich durchweg positive Zusammenhänge zwischen dem Niveau des Erlebens sozialer Eingebundenheit, des Kompetenzerlebens sowie des Autonomieerlebens während der Praktikumszeit mit dem Wunsch, im betreffenden Beruf eine Ausbildung machen zu wollen. Neben dem wahrgenommenen Niveau (im Sinne der Höhe) erweisen sich auch die Stabilitäten (im Sinne geringer zeitbezogener Streuungen) der erlebten Ausprägungen des Autonomieerlebens sowie des

Kompetenzerlebens tendenziell als Arbeitsmerkmale, welche mit einer Unterstützung der Berufsorientierung einhergehen können (Reinke/Kärner/Heinrichs 2018).

1.2.3 Methode

Anlage der Untersuchung

Um der Frage nach dem Erleben junger AuF im Rahmen betrieblicher Praktika und deren möglicher Rolle im Prozess der Berufsorientierung nachzugehen, wurde eine Tagebuchstudie durchgeführt, deren Untersuchungszeitraum sich auf die ersten fünf Wochen eines einjährigen Teilzeitpraktikums bezieht.⁹ Die Tagebuchstudie wurde an einer staatlichen Berufsschule in Mittelfranken (Bayern) durchgeführt und umfasste neben der Tagebucherhebung in Form wöchentlicher Berichtshefte eine ergänzende Eingangserhebung. In der Eingangserhebung wurden die Befragten gebeten, die Berufswünsche, die sie im Herkunftsland hatten, sowie ihre Berufswünsche in Deutschland anzugeben. Weiterhin wurden biografische Daten erfragt. Im Tagebuch wurden wöchentlich standardisierte Items zur Erfassung der *basic needs* eingesetzt.

Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 22 männliche AuF (mit insgesamt 89 Tagebucheinträgen), welche zum Erhebungszeitpunkt das zweite Schuljahr der BIK besuchten. Die aus unterschiedlichen Herkunftsländern stammenden Jugendlichen (Afghanistan, Ghana, Irak, Somalia, Syrien) befanden sich zum Erhebungszeitpunkt im Alter zwischen 16 und 22 Jahren ($M = 17.76$; $SD = 1.3$) und hielten sich durchschnittlich seit 1.3 Jahren ($SD = 0.56$) in Deutschland auf. Drei Jugendliche gaben bezüglich schulischer Vorbildung im Herkunftsland an, keine Schule besucht zu haben, zwei Teilnehmer gaben 1-4 Jahre Schulbesuch an, vier Lernende 5-8 Jahre und sechs Schüler mehr als 9 Jahre. Vier Jugendliche hatten bereits einen Schulabschluss im Herkunftsland erworben. 70 % der Befragten befanden sich gemäß eines durch die Schule durchgeführten Sprachtests (mündlich und schriftlich) auf der Sprachniveaustufe A2.

Operationalisierung

Diejenigen *Berufswünsche*, die die Befragten *im Herkunftsland* hatten („Was war Dein Wunschberuf in Deinem Herkunftsland?“; Abk. „Berufswunsch-Herkunftsland“) sowie ihre *Berufswünsche in Deutschland* („Was ist Dein Wunschberuf in Deutschland?“; Abk. „Berufswunsch-Deutschland“) wurden mittels offener Fragen erhoben. Weiterhin wurde die Bezeichnung des *Praktikumsberufs* erfragt („Was ist Dein Praktikumsberuf?“).

⁹ Hierbei handelt es sich um eine Sekundärdatenanalyse. Die Daten basieren auf einer Studie, welche von Reinke/Kärner/Heinrichs (2018) durchgeführt und veröffentlicht wurde.

Die erlebte Befriedigung der *basic needs* wurde wöchentlich mittels sprachlich angepasster Skalen erfasst (nach Prenzel et al. 1996; jeweils 3-4 Items). Die vorgegebenen Aussagen sollten auf einer 5-stufigen Likertskala (1 = „nie“ bis 5 = „sehr häufig“) von den Befragten bewertet werden. Der Einsatz schematischer Abbildungen (sog. „Gesichterskala“; vgl. Kunin 1955) unterstützte die Interpretation der verbalen Ausprägungsbezeichnungen. Für die drei Skalen ergeben sich folgende deskriptive Werte sowie Skalenreliabilitäten:

- *Erleben sozialer Eingebundenheit*: $M = 4.67$, $SD = 0.46$, $\alpha = 0.609\text{--}0.828$, Beispielitem: „Ich habe in meinem Praktikum das Gefühl dazuzugehören“;
- *Kompetenzerleben*: $M = 4.38$, $SD = 0.58$, $\alpha = 0.506\text{--}0.867$, Beispielitem: „Im Praktikum werden mir auch schwierige Aufgaben zugetraut“;
- *Autonomieerleben*: $M = 4.00$, $SD = 0.84$, $\alpha = 0.655\text{--}0.787$, Beispielitem: „Ich darf Aufgaben auf meine Weise erledigen“.

Ob sich die Befragten zum Ende der Praktikumszeit vorstellen können, in dem Praktikumsberuf später auch eine Ausbildung zu machen oder nicht, wurde mit der Frage „Kannst Du Dir vorstellen, in diesem Beruf eine Ausbildung zu machen?“ erfasst. Hierbei hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, mit „Ja“ oder „Nein“ zu antworten. Diese Frage wird somit als Indikator der beruflichen Orientierung mittels der absolvierten Betriebspraktika angesehen.

1.2.4 Ergebnisse

Wunschberufe und Praktikumsberufe

Im Vergleich zwischen den Berufswünschen im Herkunftsland und den Berufswünschen in Deutschland zeigt sich, dass 35 % (sechs Jugendliche) der Befragten ihren ursprünglichen Berufswunsch auch in Deutschland beibehalten haben. Bei 65 % (elf Jugendliche) unterscheidet sich der Berufswunsch im Herkunftsland vom Berufswunsch in Deutschland und es kam somit offenbar zu einer Neuorientierung (von den 21 Jugendlichen, welche Angaben zum Berufswunsch machten, gaben nur 17 im Zuge der Eingangserhebung ihren Wunschberuf im Herkunftsland an). Ein Vergleich zwischen den angegebenen Wunschberufen und den tatsächlich ausgeübten Praktikumsberufen zeigt, dass 71.4 % der Jugendlichen ihren Berufswunsch auch im Praktikum realisieren konnten. Bei knapp einem Drittel der Befragten konnte der Wunschberuf nicht im Rahmen eines Praktikums erkundet werden.

Eine Analyse hinsichtlich der Unterschiede in den Erlebensbedingungen in Abhängigkeit von der Realisierung des Wunschberufes im Praktikum wurde mittels *t*-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Dazu wurden die Kennwerte pro Personen über den Erhebungszeitraum gemittelt.¹⁰ Tabelle 1 veranschaulicht die Ergebnisse.

Tabelle 1: Wunschberuf und Erleben im Praktikum (*t*-Test)

Variable	Praktikum im Wunschberuf			Praktikum <i>nicht</i> im Wunschberuf			<i>t</i>	<i>p</i>	Cohens <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>			
Erleben sozialer Eingebundenheit	4.64	0.36	15	4.86	0.22	6	-1.380	0.184	0.669
Kompetenzerleben	4.39	0.45	15	4.47	0.31	6	-0.428	0.673	0.192
Autonomieerleben	3.97	0.72	15	4.02	0.69	6	-0.135	0.894	0.070

Die nicht signifikanten Mittelwertunterschiede weisen deskriptiv in Richtung derjenigen Gruppe, welche ihr Praktikum *nicht* im Wunschberuf absolviert hat. Hinsichtlich der Effekte fällt zum einen der mittelstarke Effekt (vgl. Cohen 1988, S. 24ff.) bei der Variablen „Erleben sozialer Eingebundenheit“ ($d = 0.669$) auf. Zum anderen zeigen sich bei den Erlebensindikatoren „Kompetenzerleben“ ($d = 0.192$) und „Autonomieerleben“ ($d = 0.070$) lediglich kleine Effekte, welche jedoch – analog zum Gruppenunterschied beim „Erleben sozialer Eingebundenheit“ – nicht signifikant ausfallen.

Erleben im Praktikum und Ausbildungswunsch

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob sich Praktikanten, die sich am Ende der Praktikumszeit vorstellen können, in dem Praktikumsberuf später auch eine Ausbildung zu absolvieren („Ausbildung (ja)“), von Praktikanten, welche sich dies nicht vorstellen können („Ausbildung (nein)“), hinsichtlich der im Rahmen der Praktikumsausübung wahrgenommenen Befriedigung der *basic needs* unterscheiden. Hierzu wurden die beiden Gruppen („Ausbildung (ja)“ vs. „Ausbildung (nein)“) hinsichtlich der *basic needs* mittels *t*-Test für unabhängige Stichproben verglichen. Tabelle 2 stellt die gruppenspezifischen Mittelwertunterschiede dar.

¹⁰ Aufgrund fehlender Werte wurden nur die zweite (KW 40) bis fünfte Praktikumswoche (KW 43) berücksichtigt.

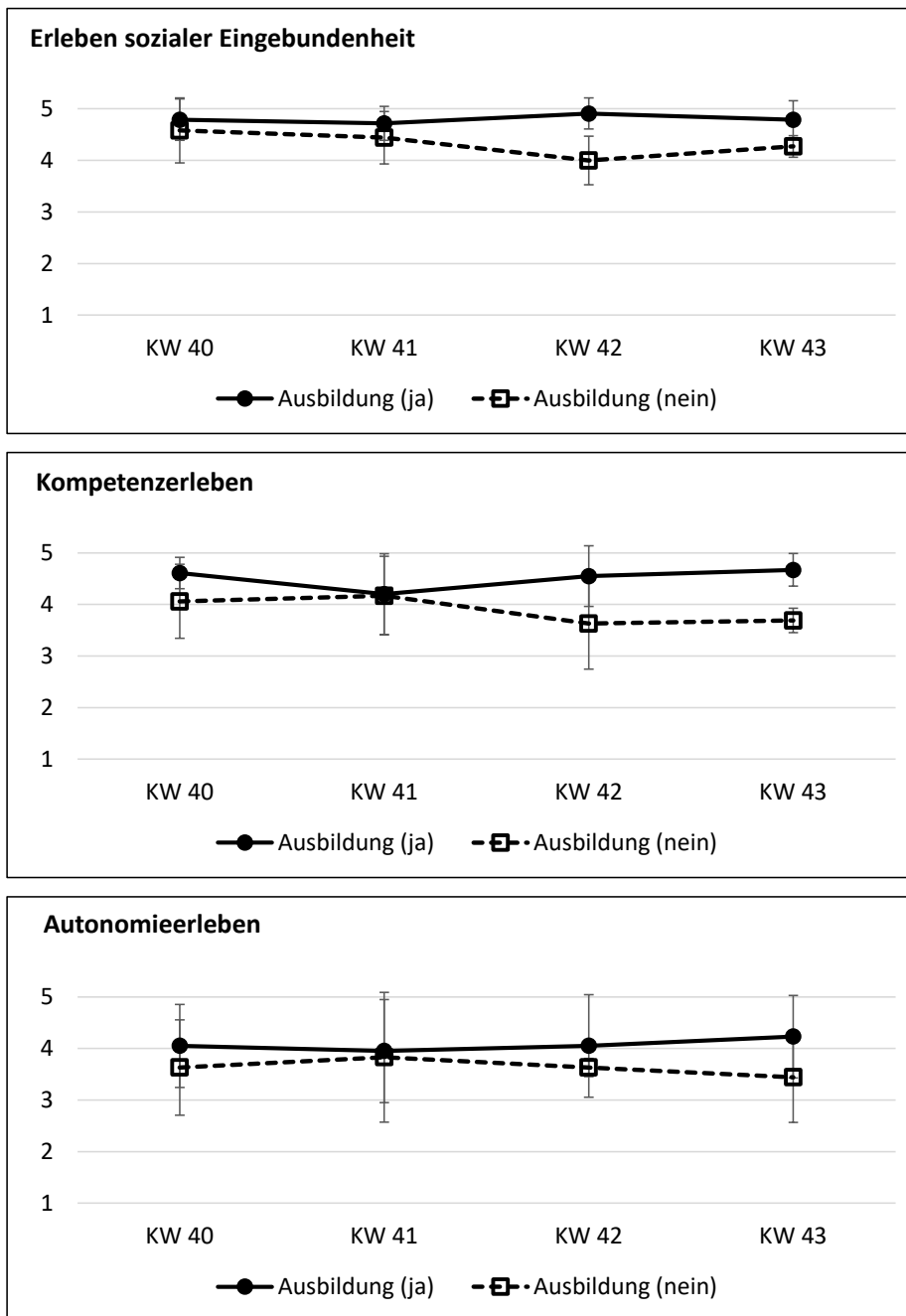
Tabelle 2: Erleben im Praktikum und Ausbildungswunsch (*t*-Test)

Variable	Ausbildung (ja)			Ausbildung (nein)			<i>t</i>	<i>p</i>	Cohens <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>			
Erleben sozialer Eingebundenheit	4.78	0.31	14	4.40	0.55	4	1.807	0.090	-1.035
Kompetenzerleben	4.49	0.45	14	3.89	0.47	4	2.344	0.032	-1.322
Autonomieerleben	4.03	0.79	14	3.60	0.36	4	1.534	0.151	-0.590

Die Ergebnisse weisen auf einen signifikanten Gruppenunterschied hinsichtlich des „Kompetenzerlebens“ hin. Diejenigen Jugendlichen, die sich eine Ausbildung in dem Beruf vorstellen können, in welchem sie auch ein Praktikum absolvierten, hatten im Praktikum ein signifikant höheres „Kompetenzerleben“ ($M = 4.49$) als diejenigen Jugendlichen, die sich *keine* Ausbildung in ihrem Praktikumsberuf vorstellen können ($M = 3.89$). Die Effektstärke liegt hierbei bei $d = -1.322$, was einem starken Effekt entspricht (Cohen 1988, S. 24ff.). Für die Variablen „Erleben sozialer Eingebundenheit“ und „Autonomieerleben“ zeigt sich trotz verfehlter gängiger Signifikanzgrenzen ($p \leq 0.05$) ein mittelstarker ($d = -0.590$) bzw. ein starker Effekt ($d = -1.035$). Die diesbezüglichen Mittelwertunterschiede fallen ebenfalls zugunsten derjenigen Jugendlichen aus, für welche sich nach Absolvierung des Praktikums der Wunsch anschließt, im betreffenden Beruf auch eine Ausbildung beginnen zu wollen.

In Abbildung 1 sind die drei Erlebensindikatoren (Mittelwerte und Standardabweichungen) im Zeitverlauf über die Praktikumswochen dargestellt. Deskriptiv wird hierbei ersichtlich, dass sich diejenigen Jugendlichen, die sich eine Ausbildung im Praktikumsberuf vorstellen können, verglichen mit den Jugendlichen, die *keine* Ausbildung in ihrem Praktikumsberuf absolvieren möchten, bei allen drei Erlebensindikatoren durchgängig durch höhere Mittelwerte und somit günstigere Erlebensqualitäten in der Praktikumszeit auszeichnen.

Abbildung 1: Erleben der *basic needs* im Zeitverlauf



1.2.5 Fazit

Wenngleich wir uns auf eine sehr kleine und nicht repräsentative Stichprobe junger Asylsuchender und Flüchtlinge beziehen, so geben unsere Ergebnisse doch erste deskriptive Hinweise darauf, dass die betrachteten Jugendlichen zwar z. T. spezifische Berufswünsche in ihren Herkunftsländern erworben und diese quasi nach Deutschland „mitgebracht“ haben, sich jedoch beim Großteil der Befragten auch Hinweise auf Neuorientierungen hinsichtlich des Berufswunsches zeigen. In diesem Zusammenhang stellt sich u. a. die Anschlussfrage danach, durch welche allgemeinen Ereignisse und Prozesse sowie berufsbildenden Interventionen entsprechende Neuorientierungen angestoßen werden (können). Weiterhin

zeigt sich in unseren Auswertungen, dass zwar der Großteil der Jugendlichen das Praktikum auch im Wunschberuf absolvieren konnte, dies jedoch nicht bei allen Personen der Fall war. Die Annahme, dass Praktika, welche nicht im Wunschberuf absolviert werden, hinsichtlich der Erlebensqualitäten nachteilig wären (Beinke 2013, S. 262), kann durch unsere Auswertungen jedoch nicht gestützt werden (vgl. Tab. 1). Somit stellen sich aber zwangsläufig Anschlussfragen, welche das Vorgehen bei der möglichst optimalen Zuordnung zu einer Praktikumsstelle betreffen.

Die Auswertung der gruppenspezifischen Wahrnehmung der *basic needs* zeigt (vgl. Tab. 2, Abb. 1), dass diejenigen, die im Praktikumsberuf auch eine Ausbildung absolvieren möchten, sowohl in der über alle Wochen aggregierten als auch in der wöchentlichen Darstellung deskriptiv höhere Werte für das Erleben sozialer Eingebundenheit, Autonomie- und Kompetenzerleben aufweisen als Praktikanten, die keine Ausbildung im Praktikumsberuf anstreben. Besonders stark fallen die Unterschiede in der aggregierten Darstellung für das Kompetenzerleben und das Erleben sozialer Eingebundenheit aus, bei denen jeweils hohe Effektstärken vorzufinden sind. Somit können Arbeitskontexte, die das Kompetenzerleben und die soziale Eingebundenheit fördern, der Berufsorientierung in betrieblichen Praktika zuträglich sein (hierzu auch Reinke/Kärner/Heinrichs 2018). Ausgehend von den Ergebnissen der Befragung sollte die soziale und pädagogische Arbeit mit AuF individuell herausfordernde Rahmenbedingungen schaffen, in denen sich die Lernenden in neuen oder anspruchsvollen, jedoch noch handhabbaren und zu bewältigenden, Aufgabenbereichen erproben können, was das Bedürfnis nach Kompetenzerleben adressiert. Für junge AuF scheint das Erleben sozialer Eingebundenheit besonders bedeutsam zu sein. Schließlich dienen Praktika auch der Kontaktaufnahme und dem Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen, was bereits ein erster Schritt in Richtung einer erfolgreichen Integration sein könnte (vgl. Ager/Strang 2008; Heinrichs et al. 2016, S. 243ff.). Inwieweit und unter welchen Voraussetzungen berufliche Praktika integrationsförderlich wirken können, vermag diese Studie jedoch nicht zu erhellen, zumal sich kausale Aussagen aufgrund der Stichprobe und Untersuchungsanlage verbieten. Die bestehenden Arbeiten und Befunde liefern hierzu jedoch erste wichtige Hinweise, denen in weiteren Studien nachgegangen werden kann. Hierzu bieten sich Folgeuntersuchungen an, die stärker auf das Erleben integrationsförderlicher Bedingungen im Rahmen (sozial-)pädagogischer Interventionen abzielen. Auch bezogen auf die Wirksamkeit betrieblicher Praktika im Sinne der Berufsorientierung werden weitere Untersuchungen von lern- und entwicklungsförderlichen Bedingungen am Arbeitsplatz als sinnvoll erachtet.

1.2.6 Literaturverzeichnis

Ager, A./Strang, A. (2008): Understanding Integration: A Conceptual Framework, in: Journal of Refugee Studies, Heft 2, Jg. 21, S. 166-191

(BAMF) Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017): Das Bundesamt in Zahlen 2016.

<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2016.html>
(12.10.2017)

- Beinke, L. (2013): Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung, in: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung, Münster, S. 262-270
- Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (Hrsg.) (2017): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Forschungsbericht 30, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
- Büchter, K./Christe, G. (2014): Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen, in: BWP, Heft 1/2014, S. 12-15
- Butz, B. (2008): Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung, in: Famulla, G.-E. (Hrsg.): Berufsorientierung als Prozess, Hohengehren, S. 42-62
- Castles, S. et al. (2003): Integration: Mapping the Field. Home Office Online Report 28/03. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110218135832/http://rds.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs2/rdsolr2803.doc> (04.01.2018)
- Cohen, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences, Hillsdale, NJ.
- Deci, E./Ryan, R. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, Jg. 39, S. 223-238
- Diesel-Lange, K. et al. (2010): Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen. Materialien Nr. 165, Bad Berka
- Diesel-Lange, K. et al. (2013): Das ThüBOM-Praktikumstagebuch als Instrument zur Förderung der Selbststeuerung und Reflexion im Berufswahlprozess, in: bwp@, Heft Spezial 6. http://www.bwpat.de/ht2013/ft02/diesel-lange_etal_ft02-ht2013.pdf (05.01.2018)
- Esser, H. (2001): Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere-MZES Nr. 40/2001. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf> (05.01.2018)
- Gottfredson, L. (2005): Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling, in: Brown, S./Lent, R. (Hrsg.): Career development and counseling. Putting theory and research to work, New York, S. 71-100
- Heinrichs, K. et al. (2016): Die Implementierung neuer Konzepte zur Beschulung von Flüchtlingen und Asylsuchenden. Herausforderungen und Chancen aus organisationstheoretischer Perspektive, in: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie, Heft 1, Jg. 47, S. 231-241
- Hofmann, C./Rueß, J./Lücke, C. (2010): Zusammenspiel der ESF-geförderten Maßnahmen am Übergang Schule-Ausbildung (Abschlussbericht). http://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/StK/Europa/Dokumente/Bericht_Anh_ESF_gef_Massn_Schule-Ausb_08.2010.pdf (05.01.2018)
- (ISB) Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2017): Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen. https://www.isb.bayern.de/download/19735/lp_berufsintegrationsklassen_07_2017.pdf (05.01.2018)
- Krewerth, A./Eberhard, V./Gei, J. (2014): Orientierung im Ausbildungsdschungel. Wie werden Jugendliche auf Ausbildungsberufe und -stellen aufmerksam?, in: BWP, Heft 1/2014, S. 20-24
- Kunin, T. (1955): The Construction of a New Type of Attitude Measure, in: Personnel Psychology, Heft 1, Jg. 8, S. 65-77
- Lent, R./Brown, S./Hackett, G. (1994): Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance, in: Journal of Vocational Behavior, Heft 1, Jg. 45, S. 79-122
- Matzner, M. (2012): Junge Menschen aus Einwandererfamilien im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung, in: Matzner, M. (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung, Weinheim, S. 252-272
- Phillimore, J./Goodson, G. (2008): Making a Place in the Global City: The Relevance of Indicators of Integration, in: Journal of Refugee Studies, Heft 3, Jg. 21, S. 305-325

- Prenzel, M. et al. (1996): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen, in: Beck, K./Heid, H. (Hrsg.): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13, S. 108-127
- Rausch, A. (2011): Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung, Wiesbaden
- Reinke, H./Kärner, T./Heinrichs, K. (2018): Analyse lern- und entwicklungsförderlicher Gestaltungsbedingungen beruflicher Praktika für berufsschulpflichtige Asylsuchende und Flüchtlinge: Befunde einer Tagebuchstudie, in: Unterrichtswissenschaft, 46/1, S. 43-60
- Savickas, M. et al. (2009): Life Designing: A paradigm for career construction in the 21st century, in: Journal of Vocational Behavior, Heft 3, Jg. 75, S. 239-250
- Scheja, S. (2009): Motivation und Motivationsunterstützung – Eine Untersuchung in der gewerblich-technischen Ausbildung, Hamburg
- Schudy, J. (2002): Das Betriebspraktikum. Notwendige Optimierung eines Elements schulischer Berufsorientierung, in: Schudy, J. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele, Bad Heilbrunn, S. 191-206
- Ulrich, J. (2016): Berufsmerkmale und ihre Bedeutung für die Besetzungsprobleme von betrieblichen Ausbildungsplatzangeboten, in: BWP, Heft 4/2016, S. 16-20
- Vanotti, M. (2008): Interessenskongruenz und berufliche Selbstwirksamkeit, in: Läge, D./ Hirschi, A. (Hrsg.): Berufliche Übergänge - Psychologische Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung, Berlin, S. 55-70.

2. Studie 2: Interviewstudie zur berufsbezogenen Exploration junger neu Zugewanderter in Praktika

Erschienen als:

Reinke, H. (2020). Betriebspraktika als Instrument zur Förderung berufsbezogener Exploration? Berufswahlvorbereitung und das Erleben betrieblicher Arbeitsbedingungen aus Sicht von Geflüchteten. In K. Driesel-Lange, U. Weyland & B. Ziegler (Hrsg.), *Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft, S. 169-184. Steiner.

Abstract:

Junge Asylsuchende und Flüchtlinge (jAuF) in beruflichen Schulen stellen eine bildungspolitisch relevante Zielgruppe am Übergang von der Schule in den Beruf dar. Flächendeckend eingeführte Beschulungskonzepte zielen daher besonders auf die Berufswahlvorbereitung ab und nutzen vielfach Betriebspraktika zur Förderung berufsbezogener Exploration. Der Forschungsstand zum Nutzen betrieblicher Praktika hingegen ist uneinheitlich und entbehrt häufig prozessnaher Analysen, die neben der didaktischen Einbindung in Schule und Unterricht auch das Erleben am Arbeitsplatz einbeziehen. Die vorliegende Interviewstudie mit 26 befragten jAuF am Ende einer einjährigen Praktikumsphase geht der Frage

nach, inwieweit während der Praktika berufsbezogene Explorationsprozesse angestoßen wurden und ob individuelle Lern- und Arbeitserfahrungen die Exploration sowie Praktikumsverläufe beeinflusst haben.

Young refugees and asylum seekers in vocational schools represent an educationally relevant target group at the transition from school to work. Educational schemes that have been nationwide introduced therefore particularly aim at preparing young people for career choices. These programs often use internships to promote career exploration. Research on internships is inconsistent and often lacks process-related analyses that include not only didactic integration in schools but also experience at the workplace. In this study 26 young refugees and asylum seekers at the end of a one-year internship phase were interviewed to examine whether processes of career exploration have been induced during the internships and whether individual learning and work experiences influenced the exploration and the course of the internship.

Schlagwörter: Betriebspraktika, Asylsuchende und Flüchtlinge, berufsbezogene Exploration

Keywords: Internships, refugees and asylum-seekers, career exploration

2.1 Einleitung

Die soziale und berufliche Integration Zugewanderter gilt als zentrale gesellschaftliche Herausforderung und umfasst u. a. kulturelle, soziale und ökonomische Dimensionen (u. a. Esser, 2001). Berufstätigkeit ist dabei nicht nur Ausdruck materieller Unabhängigkeit, sondern auch mit gesellschaftlicher Positionierung, der Übernahme berufsbezogener Rollen sowie langfristig ausgerichteten sozialen Interaktionen verbunden (ebd.; Ager & Strang, 2008; Granato et al., 2016). Im Zuge der gestiegenen internationalen Migrationsbewegungen stieg auch die Zahl der Asylerstanträge in Deutschland stark an (BAMF, 2019). Etwa 20–30 % der jährlich zugewanderten Personen sind 16 bis 25 Jahre alt und stellen eine der zahlenmäßig größten sowie bildungspolitisch relevanten Gruppen unter den Zugewanderten dar. Für Zugewanderte mit fremden gesellschaftlichen und kulturellen Sozialisationshintergründen sowie teilweise erheblichem Bildungs- und Qualifizierungsbedarf ist das Einmünden in eine Berufstätigkeit bzw. die Berufswahl oft mit Hürden verbunden (Brücker, Rother & Schupp, 2017; BIBB, 2017). Herausforderungen bei der Berufswahl junger Asylsuchender und Flüchtlinge (jAuF) stellen u.a. Informationsdefizite über das Bildungssystem, wie z.B. die duale Ausbildung, sowie über Zugangsvoraussetzungen zu Bildungsgängen und Berufen dar, mit denen fremde Rollen- und Berufskonzepte sowie unrealistische Bildungsaspirationen einhergehen können (Becker, 2010; Relikoski, Yilmaz & Blossfeld, 2012).

Diese jAuF unterliegen in allen Bundesländern der Berufsschulpflicht. Die jeweils implementierten Maßnahmen zur Beschulung unterscheiden sich zwischen den Bundesländern hinsichtlich der Dauer, des Zugangs und der Zielsetzung mitunter stark (Braun & Lex, 2016). Mit Bezug auf die Klassenkomposition innerhalb der Bildungsgänge zeigt sich zudem große Heterogenität, bspw. bezogen auf Alter, Vorbildung, geographische, sozioökonomische und kulturelle Herkunft (Brücker, Rother & Schupp,

2017; Schumann, Kärner & Maué, 2019). In Bayern absolvieren berufsschulpflichtige jAuF im Alter von 16 bis 21, in Ausnahmefällen bis zu 25 Jahren, zweijährige Berufsintegrationsklassen (BIK). Sie dienen vorwiegend der Förderung sozialer und beruflicher Integration durch „die Aneignung von Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Berufsausbildung [...] erforderlich sind“ (ISB, 2017, S. 1). Als zentrales Instrument zur Unterstützung der Berufswahl und des Übergangs in eine Berufsausbildung werden häufig Betriebspraktika eingesetzt werden (ebd.; Braun & Lex, 2016). Bestehende Befunde deuten an, dass Praktika einen erheblichen Einfluss auf die Berufswahl haben können (Beinke, 2013). Als zentral für den Erfolg von Praktika gelten dabei das Einholen von Informationen über Berufe sowie die Reflexion der eigenen Arbeitserfahrung (ebd.), was unter dem Begriff der berufsbezogenen Exploration subsummiert werden kann (Grotevant, Cooper & Kamer, 1986; Kracke, 2002). Lernende in Praktika sollen dabei neben umwelt- und berufsbezogenen Informationen auch selbstbezogenes Wissen erlangen. Je besser in diesem Sinne exploriert wird, umso nachhaltiger und kongruenter können nachfolgende Berufswahlentscheidungen getroffen werden (Savickas, 2004; Nauta, 2007).

Ob und inwieweit exploriert werden kann und ob dadurch die Berufswahl beeinflusst wird, hängt neben der didaktischen Einbettung der Praktika in den Unterricht auch von den wahrgenommenen Lern- und Arbeitsumgebungen im Betrieb ab, die die Arbeitszufriedenheit sowie die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen und beruflichen Interessen beeinflussen können (Lent, Brown & Hackett, 1994; Vanotti, 2008). Negatives Erleben dieser Bedingungen hingegen scheint mit ungünstigen motivationalen Zuständen, weniger Reflexionsmöglichkeiten sowie niedrigerer Arbeitszufriedenheit einherzugehen. Diese Faktoren können sich negativ auf Praktikumsverläufe auswirken, bspw. durch Abbrüche in den Praktikumsphasen (Reinke, Kärner & Heinrichs, 2018).

Bisherige Untersuchungen zum Nutzen betrieblicher Praktika entbehren jedoch häufig einer prozessnahen Betrachtung des individuellen Erlebens im Praktikum. So kommen zwar erste Evaluationen der Praktikumsphasen für jAuF zu dem Ergebnis, dass Praktika berufswahlförderlich sind und den Übergang von Schule in Beruf begünstigen (Riedl & Simml, 2017). Reflexionen und Erfahrungen am Arbeitsplatz werden jedoch nicht mit einbezogen. Fraglich bleibt, inwieweit die jAuF während der Praktika sich selbst und ihre berufliche Umwelt explorieren konnten und ob die wahrgenommenen Lern- und Arbeitsumgebungen dies beeinflusst haben.

Ziel dieses Beitrags ist es, die individuellen lern- und arbeitsbezogenen Erfahrungen der jAuF im Praktikum zu betrachten und damit Aufschluss über die Exploration und Praktikumsverläufe zu geben. Anhand 26 leitfadengestützter Interviews mit jAuF am Ende einer einjährigen Praktikumsphase sollen in der vorliegenden explorativen Studie folgende Fragen untersucht werden:

1. Inwieweit konnte das Absolvieren von Praktika die berufsbezogene Exploration im Sinne selbst- und umweltbezogener Erkundung und die Berufswahl der teilnehmenden jAuF unterstützen?

2. Wie wurden Lern- und Arbeitsbedingungen am Praktikumsplatz erlebt und lassen sich darüber Praktikumsverläufe erklären?

Der folgende Beitrag betrachtet zunächst theoretische Bezüge und Befunde zu berufsbezogener Exploration in Praktika sowie dem Erleben am Arbeitsplatz. Anschließend werden die Studie und die Befunde dargestellt. Der Beitrag endet mit einem Fazit und Implikationen für die Gestaltung von Praktika für Schulen und Betriebe.

2.2 Praktika als Instrument für Exploration und Berufswahlvorbereitung

Betriebliche Praktika stellen eines der am häufigsten angewandten Instrumente schulischer Berufsorientierung und Berufswahlunterstützung dar, mit deren Einsatz unterschiedliche Zielstellungen verfolgt werden (Beinke, 2013). Jugendliche sollen sich durch die Interaktion mit der Arbeits- und Berufswelt mit Berufsbildern sowie damit verknüpften sozialen Rollen auseinandersetzen. So sollen berufsbezogene Kenntnisse sowie für eine Berufswahl- oder Ausbildungsentscheidung relevante Informationen gesammelt werden (Schudy, 2002; Driesel-Lange, Dreer, Lipowski, Holstein & Kracke, 2013). Praktika ermöglichen neben dem Sammeln praktischer Erfahrungen innerhalb eines Berufsfeldes auch den Abgleich von Vorwissen und Vorstellungen von Berufen mit der Arbeitswelt. Gerade jAuF zeigen häufig Orientierungs- und Erfahrungsdefizite hinsichtlich der Berufe und Berufsbilder sowie der entsprechenden Zugangsvoraussetzungen und des (Aus)Bildungssystem. Daher stellen für diese Zielgruppe Praktika eine besonders wichtige Quelle für berufs- und arbeitsweltbezogene Informationen sowie selbst- und berufsbezogene Reflexionen dar (Granato et al., 2016). Erste Befunde eines Modellprojekts deuten an, dass Praktika die Chancen auf eine erfolgreiche berufliche Integration der jAuF erhöhen. Dies äußert sich im Übertritt in eine duale Ausbildung sowie in sog. Klebeeffekten im Praktikumsbetrieb (Riedl & Simml, 2017). Auch bei autochthonen Jugendlichen tragen Praktika nachweislich dazu bei, dass die Teilnehmenden Berufswünsche und Interesse an einer Ausbildung im jeweiligen Berufsfeld entwickeln können (Beinke, 2013; Berzog, 2011), jedoch ist oft nicht nachvollziehbar, inwieweit diese Ergebnisse auf reflektierten Entscheidungen gründen und auf berufsbezogene Exploration zurückgehen.

Der Begriff der berufsbezogenen Exploration umfasst in Anlehnung an Blustein (1992) das Sammeln und Verarbeiten berufs- und selbstbezogener Informationen. Verstanden als problemlösendes Verhalten zielt Exploration darauf ab, sich durch das Aneignen und Reflektieren selbst- und berufsbezogenen Wissens auf Berufe einzustellen, in Berufe einzumünden sowie sich beruflich zu entwickeln (Grotevant, Cooper & Kramer, 1986). So moderiert Exploration den Abgleich von Merkmalen der Personen und der beruflichen Umwelt. Explorierendes Verhalten ermöglicht es Personen, sich in der Interaktion mit beruflichen Anforderungen erfolgreich zu bewähren sowie interessenskongruente Berufswahlentscheidungen zu treffen (Nauta, 2007). Dabei kann Exploration in zwei Richtungen verlaufen (Blustein, 1992): Nach innen gerichtete „self-exploration“ betrifft das Reflektieren eigener Interessen, Werte, Ziele und Einstellungen, wohingegen nach außen gerichtete „environmental exploration“ Informationen über die

(regionale) Struktur des Arbeitsmarktes, Zugangsbedingungen zu schulischen und beruflichen Bildungsgängen sowie schulische und berufliche Optionen umfasst (auch Nauta, 2007; Struck, 2016). Exploration soll demnach das Wissen über die Berufswelt steigern und sich auf die Verfügbarkeit und Anforderungen verschiedener beruflicher Rollen auswirken. Vor diesem Hintergrund wird eine erfolgreiche Exploration als ein wichtiger Schritt in der vorberuflichen Sozialisation eines Individuums betrachtet, der auf realistische Einstellungen zur Berufswahl hindeutet (Ratschinski, 2014). Exploration ermöglicht nicht zuletzt eine präzisere Planung zukünftiger Laufbahnen, wobei betriebliche Praktika als eine zentrale Informationsquelle betrachtet werden (Granato et al., 2016; Struck, 2016). Entsprechend dieser theoretischen Überlegungen zeigen empirische Befunde, dass erfolgreiche Exploration mit begründeten Berufswahlentscheidungen einhergeht und durch höhere Interessenskongruenz und Zufriedenheit sowie niedrige Fluktuationsbereitschaft gekennzeichnet ist (Blustein, 1992; Blustein et al., 2002; Nauta, 2007).

Der Nutzen betrieblicher Praktika im Sinne berufsbezogener Exploration und Berufswahlvorbereitung kann jedoch z.B. dann infrage gestellt werden, wenn es an Möglichkeiten zur erfolgreichen Bewältigung berufsrelevanter Anforderungen und dem Kennenlernen repräsentativer Aufgaben mangelt. Dies ist bspw. dann der Fall, wenn die Praktikantinnen und Praktikanten aufgrund ihres Qualifikationsniveaus, rechtlicher Bestimmungen oder auch durch betriebsseitig didaktisch unangemessen dargelegte Aufgaben keine vollständigen, für ein Berufsfeld repräsentative Tätigkeiten ausführen können, sondern stattdessen mit eher wenig bedeutsamen Hilfstätigkeiten betraut werden (dazu ausführlich Schudy, 2002). Berufe können dann nur partiell erkundet werden, was zu Fehlschlüssen hinsichtlich der individuellen Passung zum Beruf und zur Bewältigung berufsbezogener Anforderungen führen und mit mangelnder Selbst- und Umweltexploration einhergehen kann.

Daher besteht Grund zur Annahme, dass die Lernförderlichkeit betrieblicher Arbeitsumgebungen bei der Gestaltung von Betriebspraktika stärker beachtet werden sollte, da sie nicht zuletzt die Interaktion mit dem Gegenstand des Berufs(feldes) beeinflussen kann (Reinke, Kärner & Heinrichs, 2018; auch Ostendorf, Dimai, Ehrlich & Hautz, 2018). Blustein (1992) hebt dabei insbesondere das Erleben intrinsischer Motivation hervor, welche zielorientiertes und explorierendes Verhalten fördert. Die Unterstützung motivationsförderlichen Erlebens am Arbeitsplatz fasst Rausch (2011) in einer umfassenden Synopse zusammen. Neben der zuvor erwähnten wahrgenommenen Bedeutsamkeit von Tätigkeiten sind u. a. auch Anforderungsvielfalt und angemessene Anforderungsniveaus, vollständige Handlungen sowie Rückmeldung und soziale Interaktionen relevante Merkmale motivationsförderlicher Arbeitsumgebungen. Diese Merkmale stehen zudem positiv im Zusammenhang mit der Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen, beruflichen Interessen und Zielen sowie mit niedriger Fluktuation am Arbeitsplatz (ebd.; Lent, Brown & Hackett, 1994; Vanotti, 2008). Eine Berücksichtigung dieser Aspekte in der Gestaltung berufspraktischer Maßnahmen kann es Jugendlichen somit ermöglichen, aufgrund praktischer Erfahrungen berufliche Interessen und Ziele zu entwickeln bzw. zu erkunden. Evaluationsergebnisse des Berufsorientierungsprogramms (BOP) deuten in diesem Zusammenhang an, dass Jugendliche,

die Möglichkeiten zur Bewältigung vielfältiger Aufgaben und Anforderungen sowie motivationsförderliche Arbeitsumgebungen in Praktika wahrnehmen konnten, Praktika nützlicher für die berufsbezogene Exploration und Berufswahlvorbereitung empfanden als andere Befragte (Sommer, Ratschinski, Struck & Eckhardt, 2016; BIBB, 2018). Somit kann angenommen werden, dass die genannten Erlebensbedingungen geeignet sind, berufsbezogene Exploration am betrieblichen Lernort sowie Praktikumsverläufe zu beeinflussen.

2.3 Stichprobe und Untersuchungsmethode

In der vorliegenden Studie wurden mittels teilstandardisierten Leitfadeninterviews 26 jAuF aus zwei Schulklassen ($m = 23$; Alter: $M = 19.15$ Jahre, $SD = 1.7$) einer Berufsschule in Bayern am Ende einer einjährigen Praktikumsphase auf freiwilliger Basis befragt. Sie machten Angaben zum Erleben am Praktikumsplatz, selbst- und berufsbezogenen Reflexionen hinsichtlich der wahrgenommenen Passung zu den Praktikumsberufen sowie zum Verlauf der Praktika. Da die Interviewten während der einjährigen Praktikumsphase aus unterschiedlichen Gründen teils mehrere Praktika absolvierten ($M = 1.78$; Spanne 1–4), wurden die Fragen zum Erleben am Arbeitsplatz und berufsbezogenen Einschätzungen auf die beiden zeitlich längsten und möglichst kurz zurückliegenden Praktika bezogen. Als Praktikumsberufe häufig genannt wurden Alten- und Krankenpflegerinnen und -pfleger, KFZ-Mechatronikerinnen und -Mechatroniker, Verkäuferinnen und Verkäufer sowie Industriemechatronikerinnen und -mechatroniker.

Zum Zeitpunkt der Befragung hielten sich die jAuF bereits mindestens zwei Jahre in Deutschland auf. Sie stammen aus zehn Herkunftsländern (hauptsächlich Afghanistan und Syrien). Die Einzelinterviews wurden persönlich und auf Deutsch geführt, aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Der Leitfaden mit geschlossenen, halboffenen und ergänzenden offenen Fragen wurde an das Sprachniveau der Probanden angepasst, das nach einem schulintern durchgeführten Sprachtest im Mittel A2 zuzuordnen ist. Aufgrund mangelnder Verständlichkeit musste ein Interview von den Auswertungen ausgeschlossen werden.

Die Daten wurden inhaltsanalytisch in Anlehnung an Kuckartz (2016) ausgewertet. Dafür wurde ein deduktiv-induktives Kategoriensystem gebildet. Die Reliabilitätsprüfung des zugrundeliegenden Kategoriensystems durch Zweitkodierung von vier Interviews ergab einen zufriedenstellenden Cohens Kappa Wert von $K = 0.74$. Die Darstellung der für die Auswertungen im Rahmen dieses Beitrags relevanten Kategorien erfolgt in den weiteren Ausführungen.

2.4 Darstellung der Ergebnisse

Berufsbezogene Exploration und Berufsfindung

Die Kategorien zur berufsbezogenen Exploration wurden in Anlehnung an Blustein (1992) entwickelt und unterscheiden selbst- und berufsbezogene Exploration. Bei den Aussagen der jAuF zeigt sich die Tendenz zur Generierung sowohl selbst- als auch berufs- und umweltbezogenen Wissens durch das Absolvieren der Praktika. Jedoch wird dieses Wissen teilweise nur lückenhaft und oberflächlich präsentiert. Dies kann darauf hindeuten, dass im Sinne der Exploration zwar Informationen gesammelt, aber nicht hinreichend reflektiert und auf die individuelle Berufswahl übertragen wurden. Die Aussagen zur erfolgten Exploration wurden daher anhand ihrer Differenzierung in drei Niveaustufen eingeteilt und gewichtet gemittelt, um die Befragten nach dem individuellen Niveau der berufsbezogenen Exploration spezifischer voneinander abzugrenzen. Die Ergebnisse werden in Tabelle 1 berichtet.

Tabelle 1: Differenzierung der Aussagen zur Exploration, gewichtete Mittel auf Personenebene

	Differenzierung der Aussagen		
	Hoch	Mittel	Niedrig
Selbstbezogene E.	2	15	8
Umweltbezogene E.	3	10	12

Die Kategorie der niedrigen Selbst- und Umweltexploration umfasst Aussagen, welche sich auf oberflächliche Attribuierungen und lückenhaftes Wissen über berufsbezogene Präferenzen, Neigungen und Interessen beziehen. In Bezug auf berufliche Rahmenbedingungen bzw. Optionen lässt sich ein marginaler Kenntnisstand verzeichnen.

Niedrige Differenzierung der Selbstexploration: „*Ich mag das, weil mein Vater ist Friseur.*“ (B4, 57)

Niedrige Differenzierung der Umweltexploration: „*[...] nach Ausbildung kannst alles machen alleine.*“ (P3, 216)

Hohe Niveaus selbst- und umweltbezogener Exploration zeichnen sich hingegen dadurch aus, dass begründete Einschätzungen und Schlussfolgerungen artikuliert werden, die sich im Rahmen der Selbstexploration auf konkrete Vorstellungen über individuelle, berufsbezogene Stärken, Schwächen, Neigungen oder Interessen beziehen und hinsichtlich der Umweltexploration darlegen, warum ein Beruf(sfeld) als (un)passend eingeschätzt wird sowie auf Bedingungswissen zur Erreichung beruflicher Ziele oder die Berücksichtigung beruflicher Alternativen anzeigen.

Hohe Differenzierung der Selbstexploration: „*Das [Altenpflege] nein, das kann ich nicht. Putzen und Waschen, das kann ich nicht lieber. Ich kann nicht einen anderen Mensch anfassen.*“ (B2, 193)

Hohe Differenzierung der Umweltexploration: „Ja. Ich möchte meine Schule (Pflegefachschule) weiter machen und ein Abitur machen und dann studieren [Medizin].“ (R7, 36)

Insgesamt 20 Befragte können aufgrund der Praktika konkrete Berufswünsche äußern, bei fünf Personen deutet sich hingegen kein unmittelbarer Nutzen der Praktika für die Berufswahlentscheidung an (Abb. 1). Jedoch gingen mit den teils nur wenig differenzierten Aussagen zur Exploration auch oft nur ungenaue Äußerungen zur Begründung eines Berufswunsches einher. Systematische Zusammenhänge zwischen den Explorationsgraden und der Begründung von Berufswünschen können daher nicht festgestellt werden. Nur vereinzelt zeigt sich bei hoher Umwelt- und Selbstexploration zugleich eine klar begründete Passung von Merkmalen eines Berufes und individuellen Dispositionen, wie folgend exemplarisch dargestellt.

„Ist ein technischer Beruf [Verfahrensmechaniker]. Weil dieser Beruf zu tun hat mit Mathe, Physik. Ja weil, ich liebe Physik.“ (H2, 133)

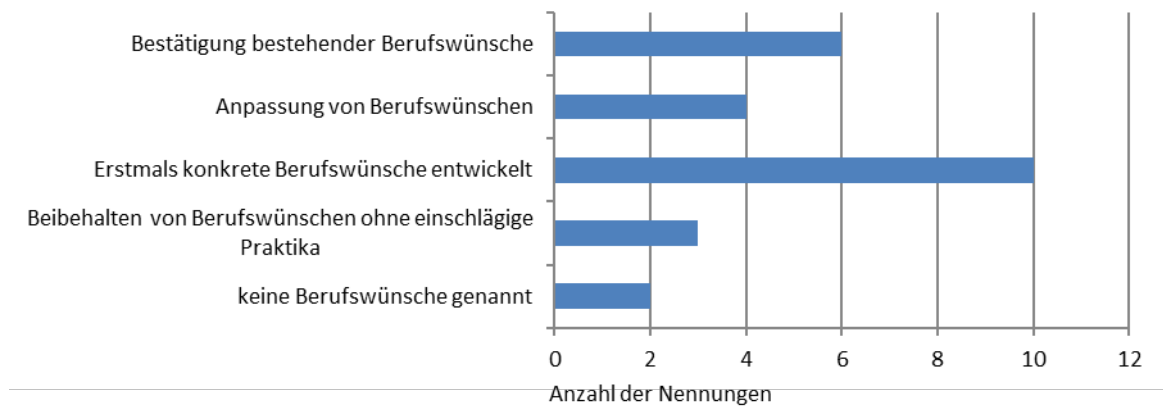


Abbildung 1: Entwicklung von Berufswünschen

Zehn Personen, die angaben, vor der Praktikumsphase keine beruflichen Präferenzen gehabt zu haben, konnten nach eigener Aussage erstmals klare Berufsvorstellungen entwickeln. Sechs Personen gaben an, bereits vor den Praktika konkrete Berufswünsche gehabt zu haben, welche sie durch die Praktika bestätigt fanden. Vier weitere Befragte hingegen haben ihre Berufswünsche durch die Erfahrungen während der Praktikumsphase verändert. Die Aussagen der genannten Personen legen nahe, dass (Um)Orientierungen sowie Kompromissbildungen durch die praktische Erprobung von Berufen angestoßen werden können. Die Berufswahl wird hierbei teils als Optionslogik verstanden, was adaptive Berufswahlentscheidungen ermöglicht.

„Ja, das sind eigentlich meine Traumberuf: [Automechaniker,] Kinderpflege und die Altenpflege“ (B1, 21-23)

Demgegenüber stehen Aussagen von fünf Befragten, die scheinbar keinen unmittelbaren Nutzen für die Berufswahl aus den Praktika ziehen konnten. Sie haben am Ende der Praktikumsphase entweder

keine Berufswünsche artikuliert oder aber auf frühere Berufswünsche zurückgegriffen, ohne diese praktisch erprobt und überprüft zu haben. Gründe hierfür können bspw. in Informationsmangel sowie fehlender Reflexion liegen. Diese Gründe können nachteilig auf die Exploration wirken und sich in mangelnder Reflexion beruflicher Erfahrungen und Optionen niederschlagen (Blustein et al., 2002). Die Personen zeigen Explorationsgrade auf mittlerem Niveau und unterscheiden sich diesbezüglich nicht von Personen, die konkrete Berufswünsche festigen oder entwickeln konnten. Hingegen zeigen die fünf Befragten teils wenig Entschiedenheit und berichten zudem häufig von negativen Erfahrungen im Praktikum, weshalb die Praktika auch häufiger abgebrochen wurden als bei anderen Befragten.

„... kommt immer neue in meine Kopf, immer neue Berufe. Ich wollte immer nur neue probieren...“
(H4, 22)

Erleben am Arbeitsplatz und Praktikumsverläufe

Die Auswertungen zum Erleben am Arbeitsplatz sowie zu Praktikumsverläufen wurden entlang folgender deduktiv und induktiv entwickelter Kategorien durchgeführt (Tab. 2).

Tabelle 2: Darstellung der Hauptkategorien zum Erleben am Arbeitsplatz

Hauptkategorie für die Analyse	Definition der Kategorie
Wahrgenommene tätigkeitsbezogene Merkmale	Umfassen wahrgenommene Merkmale der Arbeitsaufgaben sowie Lern- und Arbeitsumgebungen, wie bspw. (mangelnde) Anforderungsvielfalt oder unpassende Anforderungsniveaus (in Anlehnung an Rausch, 2011; Reinke, Kärner & Heinrichs, 2018)
Wahrgenommene berufsbezogene Merkmale	Umfassen wahrgenommene Merkmale des Berufes und spezifischer beruflicher Anforderungen; deuten auf Passung bzw. Nichtpassung zwischen individuellen Interessen und beruflichen Anforderungen hin (in Anlehnung an Beinke, 2013; Driesel-Lange et al., 2013)
Wahrgenommene Merkmale sozialer Interaktion	Beschreiben soziale Interaktionen, das Erleben sozialer Eingebundenheit sowie wahrgenommene Geringschätzung und Diskriminierung (in Anlehnung an Rausch, 2011; Sommer et al. 2016)
Kultur und sprachbezogene Barrieren	Beschreiben kulturelle, religiöse und sprachliche Herausforderungen am Arbeitsplatz (in Anlehnung an Esser, 2001; Heinrichs, Kärner, Ziegler, Feldmann, Reinke & Neubauer, 2016)

Folgend werden Erklärungsmuster skizziert, die fluktuations- oder berufswahlrelevante Entscheidungen beeinflussen können. In der Auswertung zeigt sich, dass alle Befragten von negativ wahrgenommenen Arbeitsumgebungen sowie geringen Lernpotentialen am Arbeitsplatz berichten. Hinsichtlich der Gestaltung von Lernumgebungen und Arbeitsaufgaben wurde wiederholt auf Monotonie verwiesen,

welche mit niedrigen emotionalen und motivationalen Erlebenszuständen einhergeht und zielorientiertes Handeln erschwert (Rausch, 2011). Mangelndes Erleben von Anforderungs- und Aufgabenvielfalt erklärt hier negative emotionale Zustände von Langeweile und erlebter Monotonie.

„In diesem Beruf [Altenpfleger] ist sehr langweilig. Weil du machst gar nichts. Du sitzt einfach.“ (H2, 43)

„Die haben jedes Mal erklären aber danach habe ich gar nichts selber gemacht alleine.“ (H4, 68)

Zudem lassen sich auch berufsbezogene Gründe für negatives Erleben im Praktikum finden, die durch die negative Wahrnehmung von berufsbezogenen Arbeitsaufgaben und Tätigkeiten begründet werden können. Befragte zeigen hier eine wahrgenommene Inkongruenz zwischen berufs- und selbstbezogenen Merkmalen.

„Wenn ich die Patienten, die wirklich krank sind, die fahren immer mit dem Bett von Krankenhaus zu uns. Ja, wenn ich so was sehe, dann tut mir wirklich weh. Das gefällt mir überhaupt nicht.“ (P1, 188)

Darüber hinaus wurde vielfach die Qualität sozialer Interaktionen am Arbeitsplatz bemängelt. Befragte beklagten dabei vorwiegend mangelnde Wertschätzung und Rückmeldung durch Vorgesetzte und Kollegen.

„[...] weil sie [Chefin] hat mit mir nicht mit Respekt gesprochen“ (B4, 59)

„Ich habe Berufe gemacht und hat mir Spaß gemacht, aber jeder Chef hat mich ausgenutzt.“ (B2, 13)

Negatives Erleben betrieblicher Umgebungen kann jedoch auch durch sprachliche Defizite und kulturelle Divergenzen erklärt werden und begründet in den folgenden Beispielen, warum eine Ausbildung nicht aufgenommen werden konnte.

„[...] wegen Deutschkenntnisse in Kinderpflege die wollen uns nicht hin erlauben.“ (B1, 149)

„Ja der Chef hat gesagt: Wenn du eine Ausbildung machst, du musst Schwein probieren.“ (B2, 383)

Begründungen von Praktikumswechselln oder -abbrüchen können in allen betrachteten Kategorien verortet werden. Insgesamt berichten 14 Befragte von Praktikumsabbrüchen. Besonders hervorstechende Aussagen deuten hier auf Diskriminierung und Rassismus hin.

„Dann gibt es deutsche Leute, die mögen uns nicht, wegen wir sind Asylanten und deswegen ich habe mein Praktikum gelassen.“ (R7, 26)

Häufiger als über negatives Erleben am Arbeitsplatz können Abbrüche und die Aufnahme neuer Praktika mit strategischen Überlegungen erklärt werden. Dies trifft zu, wenn Wechsel durch fehlende berufliche Anschlussperspektiven i.S.v. Ausbildung und Übernahme begründet wurden.

„Viele wollen machen Kaufmann Einzelhandel aber (...) niemand den Pfleger machen. Deswegen hab ich gesagt, ja mache ich ein Praktikum im Altenpfleger.“ (H1, 151)

„Aber [...] Chef hat gesagt, für diese Jahre wir haben keine Ausbildung (...). Und dann ich habe andere Firma gesucht.“ (H3, 26)

Daneben wurde von Wechseln aufgrund vertiefender Reflexionen über berufliche Tätigkeits- und Anforderungsprofile zur Passung zum jeweiligen Beruf. Diese sind i.S. berufsbezogener Exploration und der Vorbereitung von Berufswahlentscheidungen als wertvoll zu erachten, da sie auf begründete Entscheidungen auf Basis von Reflexionen betrieblicher Bedingungen zurückgeführt werden können. Jedoch spiegelt sich dies bei den betreffenden Personen nicht in differenzierteren Aussagen zur Exploration wider.

„Ich kann nicht. Die Arbeitszeit. [Bäcker]“ (H4, 150)

„[...] ich hatte Probleme mit meine Rücken, weil wir müssen immer die Patienten umdrehen“ (R7, 188)

Demgegenüber stehen Personen, die angaben, mit den Praktika zufrieden gewesen zu sein. Sie wiesen wiederholt auf eine eher positive Wahrnehmung der Arbeitsumgebung hin. Dabei wurde insbesondere die Qualität sozialer Interaktionen und wahrgenommene Bedeutsamkeit der Tätigkeiten betont.

„Ja, wenn ich brauchte ich Hilfe, sie waren immer dort.“ (R2, 174)

„Die Beste ist, ja, Helfen. Altenpfleger, ja, ich habe gerne gemacht (...), Helfen, Essen, Spazieren, Laufen, ja, das ich habe alles gemacht.“ (P3, 106)

Diese Personen berichteten zudem seltener von Abbrüchen aufgrund negativen Erlebens am Arbeitsplatz, sondern wechselten eher aus Gründen wahrgenommener Interesseninkongruenz oder fehlender beruflicher Anschlussmöglichkeiten.

2.5 Diskussion und Limitationen

Die Ergebnisse der explorativen Untersuchung deuten unter Bezug auf die erste Forschungsfrage an, dass das Absolvieren von Praktika bei jAuF die berufsbezogene Selbst- und Umweltexploration unterstützen kann. Entsprechend gaben die Befragten an, nach dem Praktikum über mehr Selbst- und Berufswissen zu verfügen. Weiter konnte gezeigt werden, dass die Befragten während der Praktikumsphase erste konkrete Berufswünsche formulierten, bestehende bestätigen oder veränderte Berufswünsche entwickelten. Dies wird als Voraussetzung für nachhaltige Berufswahlentscheidungen angesehen und steht mit erfolgreicher beruflicher Exploration in Verbindung. Empirisch können aus den bisher berichteten Befunden jedoch keine systematischen Zusammenhänge zwischen erfolgreicher Exploration und der Entwicklung von Berufswünschen erkannt werden. Da die Befragten zuweilen sehr kurz antworteten,

kann auch das festgestellte Niveau der Exploration nicht klar mit der Begründung einer Berufswahl oder von beruflichen Optionen in Zusammenhang gebracht werden.

Bezogen auf die zweite Forschungsfrage deutet sich an, dass das Erleben am Arbeitsplatz die Praktikumsverläufe beeinflussen kann. Praktikumsabbrüche können den Aussagen zufolge durch eine wahrgenommene Inkongruenz zwischen Selbst und Beruf sowie durch negatives Erleben am Arbeitsplatz erklärt werden. Erstgenanntes kann positiv i.S. berufsbezogener Exploration gesehen werden, da Berufe aufgrund spezifischer Erfahrungen sowie Merkmale der beruflichen Tätigkeiten begründet ausgeschlossen wurden. Letztgenanntes ist hingegen kritisch zu betrachten und erfordert die Analyse der Lern- und Arbeitsbedingungen in Betrieben. Schließlich berichteten die Befragten wiederholt von wenig lernförderlichen Arbeitsumgebungen, die auch selbst- und umweltbezogene Reflexionen kaum zu unterstützen vermögen. Letztlich kann nicht ausgeschlossen werden, dass die häufig wenig differenzierten Aussagen zur Exploration mit eher niedrigen Lernpotentialen und fehlenden Reflexionsmöglichkeiten am Arbeitsplatz zusammenhängen. Dies würde den Nutzen von Praktika durch eine unpassende didaktische Gestaltung im Betrieb infrage stellen.

Wie auch in vorangegangenen Studien zeigen sich sog. Klebeeffekte durch Ausbildungsangebote im Praktikumsbetrieb. In der vorliegenden Befragung berichteten 14 Personen von entsprechenden Angeboten. Folglich können Praktika helfen, berufliche Übergänge zu gestalten. Die Aussagen der Befragten deuten zudem häufig auf eine hohe individuelle Bedeutung von Bildungs- und Arbeitsmarkteteiligung hin. Dies zeigt sich z.B. in Begründungen für Praktikumswechsel aufgrund mangelnder beruflicher Anschlussmöglichkeiten, worauf teils Praktika in abweichenden Berufsfeldern folgten. Somit sind berufswahlbezogene Entscheidungen nicht nur auf die wahrgenommene Passung zwischen Person und Beruf zurückzuführen, sondern können auch durch weitere, die Laufbahn- und Lebensplanung umspannende Motive beeinflusst werden. Strategische Abwägungen bei berufswahlbezogenen Entscheidungen von jAuF sollten bei der Gestaltung berufsorientierender Maßnahmen daher stärker berücksichtigt werden. Denn das Ziel, eine qualifizierende Ausbildung zu absolvieren, kann für jAuF mit besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt sowie Bleibeperspektiven in Deutschland (bspw. durch die 3 + 2 Regelung) zusammenhängen und individuelle Interessen überlagern. Die Interviews geben hierzu jedoch keinen Aufschluss. Ansätze wie Life-Designing und Adaptability können helfen, Berufswahlentscheidungen von jAuF jenseits der Feststellung von Person-Umwelt-Passung besser zu verstehen (dazu Savickas, 2012; Ratschinski, 2014).

Limitierend muss die Qualität der generierten Daten hinsichtlich der Validität kritisch betrachtet werden, da die Darstellungen tatsächlich reflektierter Erlebnisse während des Praktikums nicht nur von der zeitlichen Distanz der retrospektiven Erhebung, sondern insbesondere auch von sprachlichen Defiziten der Befragten abhängen kann. Datenerhebungen in der jeweiligen Muttersprache können in folgenden Studien in Erwägung gezogen werden, müssen hinsichtlich ihrer Validität (mögliche Fehler bei der Rückübersetzung ins Deutsche) und testökonomischen Einschränkungen (zeitliche und finanzielle

Ausstattung) ebenfalls hinterfragt werden. Eine Verallgemeinerung der Aussagen ist zudem mit Blick auf die Stichprobe nicht zulässig. Eine zuvor intendierte Ausweitung des Designs durch einen Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzungen ist aufgrund fehlender Einschätzungen der Betriebe und zuständiger Lehrkräfte über die Befragten nicht möglich.

2.6 Ausblick

Die Ergebnisse dieser Befragung zeigen, dass Betriebspraktika auch für jAuF ein geeignetes Instrument zur Berufswahlvorbereitung darstellen können. Die vorliegende Studie ermöglicht über den explorativen Zugang und den Einbezug des Erlebens am Arbeitsplatz, einen Blick auf einen bislang noch wenig betrachteten Gestaltungsbereich von Praktika sowie eine spezifische Zielgruppe in der (vor)beruflichen Bildung. Dabei konnte jedoch nicht geklärt werden, welche wahrgenommenen Gestaltungsbedingungen die Exploration und Entwicklung von Berufswünschen in Praktika tatsächlich verbessern können. Basierend auf den getroffenen theoretischen Annahmen und den Ergebnissen der Studie, sollten betriebliche Prozesse und Arbeitsumgebungen sowie Reflexionsgelegenheiten in weiteren Forschungsarbeiten zu Praktika noch näher betrachtet werden, um klare Implikationen ableiten zu können. Prozessbegleitende Datenerhebungen wie Lerntagebücher können sich dabei als geeignet erweisen (vertiefend Rausch, 2011). Diese können auch in sprachsensibler Form mittels Abfrage von Kurzskalen oder Tonaufzeichnungen genutzt werden.

Weiterhin gilt es zu prüfen, ob die vorliegenden Befunde zielgruppenspezifisch sind oder auf Jugendliche in Praktika allgemein übertragen werden können. So deuten Evaluationen des BOP an, dass autochthone Jugendliche mit ähnlichen Arbeitsbedingungen in Praktika konfrontiert sind und der wahrgenommene Nutzen von Praktika mit der Wahrnehmung motivations- und explorationsförderlicher Arbeitsaufgaben zusammenhängt (Sommer et al., 2016; BIBB, 2018). Als förderlich gelten demnach Arbeitsumgebungen, die soziale Interaktionen fördern sowie als vielfältig und herausfordernd wahrgenommen werden. Ein positives Arbeitsklima und ein wertschätzender Umgang scheint insbesondere dann unerlässlich, wenn Unternehmen Praktika aus Gründen der Rekrutierung neuer Auszubildender anbieten (Ostendorf et al., 2018).

Betriebe sollten es Praktikantinnen und Praktikanten daher ermöglichen, Berufe ganzheitlich kennenzulernen und dabei Erprobungen an bedeutsam und individuell herausfordernd wahrgenommenen Aufgaben zulassen (Schudy, 2002; Rausch, 2011; BIBB, 2018). Hierzu sind jedoch ein planvolles Vorgehen und eine didaktische Vorbereitung im Betrieb erforderlich. Gezielte Kooperation zwischen Betrieben und Schulen können dabei entlastend wirken. Neben der Reflexion von Erfahrungen und beruflichen Anforderungen in arbeitsplatznahen Kontexten sind schulisch angeleitete Reflexionen als ebenso wertvoll und notwendig anzusehen. Daher ergibt sich auf schulischer Ebene die Aufgabe, den Praktikumsprozess der Lernenden stärker vor- und nachzubereiten sowie zu begleiten (Beinke, 2013; Driesel-Lange et al., 2013; BIBB, 2018).

2.7 Literaturverzeichnis

- Ager, A. & Strang, A. (2008). Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*, 21 (2), 166–191.
- Becker, B. (2010). *Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse*. Arbeitspapiere - MZES. Verfügbar unter: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-137.pdf> [29.3.2019].
- Beinke, L. (2013). Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 262–270). Münster: Waxmann.
- Bergzog, T. (2011). Das Betriebspraktikum als Instrument schulischer Berufsorientierung. *bwp@, Spezial 5*. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/bergzog_ft02-ht2011.pdf [29.3.2019].
- Blustein, D. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *Career Development Quarterly*, 41, 174-184.
- Blustein, D., Chaves, A., Diemer, M., Gallagher, L., Marshall, K., Sirin, S. et al. (2002). Voices of the Forgotten Half: The Role of Social Class in the School-to-Work Transition. *Journal of Counseling Psychology*, 49 (3), 311–323.
- Braun, F., & Lex, T. (2016). *Zur beruflichen Qualifizierung von jungen Flüchtlingen: Ein Überblick*. München: DJI.
- Brücker, H., Rother, N. & Schupp, J. (Hrsg.). (2017). *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen*. Forschungsbericht 30. Nürnberg: BAMF.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2019). *Das Bundesamt in Zahlen 2018*. Nürnberg: BAMF.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2017). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017*. BIBB: Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). (2018). *Berufswahlkompetenz und ihre Förderung. Evaluation des Berufsorientierungsprogramms BOP*. BIBB: Bonn.
- Driesel-Lange, K., Dreer, B., Lipowski, K., Holstein, J., & Kracke, B. (2013). Das ThüBOM-Praktikumstagebuch als Instrument zur Förderung der Selbststeuerung und Reflexion im Berufswahlprozess. *bwp@ Spezial 6*. Verfügbar unter: www.bwpat.de/ht2013/ft02/driesel-lange_et_al_ft02-ht2013.pdf [07.03.2019].
- Esser, H. (2001). *Integration und ethnische Schichtung*. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Working Paper Nr. 40/2001. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf> [14.11.2019].
- Granato, M., Neises, F., Bethscheider, M., Garbe-Emden, B., Junggeburth, C., Prakopchik, Y. et al. (2016). *Wege zur Integration von jungen Geflüchteten in die berufliche Bildung - Stärken der dualen Berufsausbildung in Deutschland nutzen. Stand: Juni 2016*. BIBB: Bonn.
- Grotevant, H., Cooper, C. & Kramer, K. (1986). Exploration as a Predictor of Congruence in Adolescents' Career Choices. *Journal of Vocational Behavior*, 29, 201–215.
- Heinrichs, K., Kärner, T., Ziegler, S., Feldmann, A., Reinke, H. & Neubauer, J. (2016). Die Implementierung neuer Konzepte zur Beschulung von Flüchtlingen und Asylsuchenden — Herausforderungen und Chancen aus organisationstheoretischer Perspektive. *Gruppe. Interaktion. Organisation*, 47 (3), 231–241.
- Kracke, B. (2002). The Role of personality, parents and peers in adolescent's career exploration. *Journal of Adolescence*, 25, 19–30.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Lent, R., Brown, S. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45 (1), 79–122.
- Nauta, M. (2007). Career Interests, Self-Efficacy, and Personality as Antecedents of Career Exploration. *Journal of Career Assessment*, 15 (2), 162–180.

- Ostendorf, A., Dimai, B., Ehrlich, C. & Hautz, H (2018). *Den Lernraum Betriebspraktikum gemeinsam öffnen. Anspruch und Werkzeuge einer konnektivitätsorientierten Praktikumsdidaktik*. iup: Innsbruck.
- Ratschinski, G. (2014). Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. *bwp@*, 27. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe27/ratschinski_bwpat27.pdf [29.03.2019].
- Rausch, A. (2011). *Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung*. Springer: Wiesbaden.
- Reinke, H., Kärner, T., Heinrichs, K. (2018). Analyse lern- und entwicklungsförderlicher Gestaltungsbedingungen beruflicher Praktika für berufsschulpflichtige Asylsuchende und Flüchtlinge: Befunde einer Tagebuchstudie. *Unterrichtswissenschaft*, 46 (1), 43–60.
- Relikowski, I., Yilmaz E., & Blossfeld, H.-P. (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 52, 111–136.
- Riedl, A. & Simml, M. (2017). *Ergebnisse, Erkenntnisse und Empfehlungen der qualitativen Evaluation des zweiten Projektschuljahres – Zusammenfassung*. Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.).
- Savickas, M. (2004). Career Development and Guidance: What We Know For Sure. *International Association for Educational and Vocational Guidance*, 48 (1), 3–4.
- Savickas, M. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13–19.
- Sommer, J., Ratschinski, G., Struck, P. & Eckhardt, C. (2016). *Dritter Zwischenbericht Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“*. Verfügbar unter: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/Zwischenbericht_Nr3_Evaluation_BOP_160314.pdf [29.03.2019].
- Schudy, J. (2002). Das Betriebspraktikum. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule* (S. 191–206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schumann, S., Kärner, T., & Maué, E. (2019). Integration von jungen Geflüchteten in das deutsche Berufsbildungssystem: Klassenkompositionseffekte und binnendifferenzierende Maßnahmen. In M. Pilz, K. Breuing, & S. Schumann (Hrsg.), *Berufsbildung zwischen Tradition und Moderne* (S. 83–101). Wiesbaden: Springer.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2017): *Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen*. Verfügbar unter: https://www.isb.bayern.de/download/19735/lp_berufsintegrationsklassen_07_2017.pdf [29.3.2019].
- Struck, P. (2016). *Das Wissensmodell im Berufswahlprozess*. Detmold: Eusl.
- Vanotti, M. (2008). Interessenskongruenz und berufliche Selbstwirksamkeit. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge* (S. 55–70). Berlin: LIT.

3. Studie 3: Befragung zur Implementierung der BIK aus Sicht von Lehrkräften und Sozialpädagogen

Erschienen als:

Reinke, H. & Goller, M. (2022). Supporting young immigrants on the transition from school to work? A staff perspective on challenges of Vocational Integration Classes. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 92–119. <https://doi.org/10.13152/IJR-VET.9.1.5>

Abstract:

Context: The implementation of successful measures to support immigrants' integration in cultural, social, and economic life can be considered as one of today's greatest challenges for many societies. This is especially true for adolescent immigrants who have not yet been able to finish education or gain qualifications relevant to joining the labour market. That is why many receiving countries have developed and implemented special programmes that aim at supporting immigrants' integration by facilitating their employability. Unfortunately, not much is known about the process of implementing these programmes or about how education systems, schools, and teachers are dealing with the new situation and target group. In this contribution, the implementation, development, and challenges of German Vocational Integration Classes (VIC), as an example of comparable programmes in the EU, are investigated to address this research gap. The paper considers the following exploratory research questions: (a) What challenges have been experienced by teachers and social workers in the implementation of VIC as well as in the integration of immigrants into the labour market in recent years? (b) How can these challenges be met in the long run and how should VIC be developed to better achieve its aims?

Methods: To answer these questions, a sequential qualitative study containing questionnaire and interview elements was conducted. First, teachers and social workers involved in VIC filled in a questionnaire about their experiences and experienced challenges in implementing VIC (N = 46). Then, supplementing interviews were conducted with participants from the first sample in order to generate further insights and to contextualise the findings from the first study part (N = 14).

Findings: From the respondents' answers, it appears that the VIC programme is well implemented. The results show, however, that central challenges continue to exist. This concerns, for example, legal regulations or the development of adequate curricula, but also the scope and quality of language education. In addition, problems have also been identified with regard to students' culture-specific education and their individual attitudes. These prevailing problems seem to affect schooling and educational processes. In addition, respondents report feeling left alone to deal with problems and that their experiences from their daily work in VIC and with immigrants are not sufficiently taken into account in policy and school-related decisions.

Conclusions: Although VIC seems well implemented, key challenges remain in the view of the participants. It was found that teachers cannot solve many of the identified problems themselves, as they require action at the

level of policy or school organisation. For staff, this can be accompanied by increased stress and demotivation. For the young immigrants, the existing challenges can have a long-term impact on school success and transition to vocational education and training. The study thus highlights the importance of targeted and holistic strategies to support immigrant integration through education.

Keywords: Immigration, Vocational Education and Training, VET, Educational Policy, Employability, Transitions From Education and Training to Employment

3.1 Introduction

Due to increased migration in recent years, the integration of immigrants¹¹ has become an emerging issue for many European countries. The implementation of successful measures to support immigrants' integration in cultural, social, and economic life can therefore be considered as one of today's greatest challenges for many societies. A particularly important issue in this context is to enable newly migrated adolescents and young adults to participate in educational schemes and local labour markets to support individual integration processes (Martín et al., 2016). Especially for this group of relatively young immigrants, preparation for the labour market is particularly important, as they lack relevant knowledge to navigate the host society's education system and labour market (Beicht & Walden, 2019; OECD, 2015). The transition from school to work can therefore be considered as a highly relevant developmental task for these individuals as they have to adapt simultaneously to new requirements defined by the receiving society's education system and its labour market (Hirschi, 2009; Obschonka et al., 2018). Thus, support and guidance are needed for young immigrants in the transition from school to work.

However, the education systems of many countries were not prepared to offer such assistance when immigration streams began to come in. Due to a lack of adequate and sufficient programmes, new educational schemes had to be developed and implemented from scratch. Different countries have been implementing different strategies in this regard. While in some countries immigrant students directly enter the general education system, in others they are initially educated separately (OECD, 2015). Many of these integration measures take place outside of formalised educational contexts and schools and often end without officially recognised qualifications. In fact, obtaining a broader education, formal qualifications and certificates, and informed vocational exploration has often not been an explicit goal of short-term educational courses. This is also indicated by the rather short duration of the educational courses, which often last only a few months (see in detail EMN, 2020; Martín et al., 2016). This can be considered as too short if goals like general education, literacy in the host language, cultural familiari-

¹¹The term immigrant can be used to subsume a variety of reasons and circumstances for migration, an indefinite period of residence in the receiving country, and different legal statuses of residence (Braun & Lex, 2016; Crawley & Skleparis, 2018; IOM, 2020). In the following article, we refer to the group of newly arrived immigrants and thus explicitly include asylum seekers and refugees.

sation, and employability are pursued. This applies for example to the Italian job intermediation programme or the Bulgarian refugee employment and training programme. In contrast, one example of a more comprehensive scheme that is firmly anchored in the national educational system and aims at supporting immigrant integration by facilitating sustainable career choices and employment is the German Vocational Integration Classes programme (VIC). It has been one of the first programmes for newly arrived young immigrants in the transition from school to work in the EU and is one of the largest programmes within Germany (Braun & Lex, 2016; Riedl & Simml, 2019).

Unfortunately, not much is known about how educational schemes like VIC have been implemented in practice or about how schools, teachers, and other stakeholders (like employers) have dealt with and experienced the new situation with the commonly unknown target group. Insights into these questions are, however, highly relevant as they might inform political and educational actors on how or how not to implement such programmes in their respective countries in the future. This contribution addresses this research gap by investigating teachers' and social workers' perception of the development and existing challenges of VIC over the last years. By investigating the perception of these stakeholders this contribution tries to identify both focal points and potential pitfalls in the process of implementation of education programmes for immigrants using VIC as an example. Another aim lies in generating insights on how VIC or similar programmes might be improved in the future. Teachers' and social workers' perceptions are used as a starting point here as school development research identified these stakeholders working on the operational level as particularly important for the success of change processes in education (Fullan, 1996; Rogers, 2003; Townsend, 2014).

The first part of this contribution focuses on challenges connected to school development in the context of migration (Section 2) as well as both individual and structural challenges concerning the integration of immigrants in general (Section 3). It follows a short discussion of challenges that educational programmes like VIC faced in the past and still face (Section 4). The second part then describes the study conducted to shed further light on the implementation of VIC over the years. For this purpose, the methodological choices behind the study are described (Section 5) before the findings are presented (Section 6). A discussion of the findings (Section 7) and a conclusion deriving policy implications follow (Section 8).

3.2 Challenges in School Development in the Context of Migration

Research on school development and improvement has shown that change processes in the education sector are complex and long-term in nature (Hall & Hord, 2011; Rogers, 2003). This is mainly due to the fact that educational actors like schools cannot simply adopt new concepts without adapting them to the prevailing structures and conditions (Holtappels, 2014). In fact, local aspects like school staff's idiosyncrasies (demographics, competences, beliefs etc.) or the concrete features of the school itself as well as its geographical and socio-economic location have long been emphasised as highly relevant

factors affecting change processes in the education sector (e.g., Fullan, 1996). Thus, change processes must not simply be understood as top-down processes, but have to be mediated locally and against the backdrop of existing external conditions (Fullan, 2009; Holtappels, 2014). Particular attention must be paid to the staff involved and their motivation to participate in change processes (Förster, 2015; Townsend, 2014) as it can be stated that change is adopted by organisations but implemented by individuals (Hall & Hord, 2011). In the past, however, the assessments and needs of actors at the operational level, such as teachers or social workers, have often not been considered enough, which can have negative motivational effects on participation in change processes (Förster, 2015).

Besides such operational and organisational structures of local schools including professional stakeholders in their wider networks (e.g., administration, companies that offer internships), the students as the target group and their characteristics also must be taken into account when implementing change. Thomson (2010) suggests that students should be more systematically involved in change processes and that development efforts should be closely aligned with their necessities. Consequently, for the successful implementation of new programmes for immigrants this means that learning requirements as well as individual needs of this special kind of students on the one hand (Reinke et al., in press), and structural barriers to integration and participation in social and economic life on the other hand have to be considered (OECD, 2006; Phillimore, 2020).

Special challenges for staff at schools working with newly arrived immigrants are, for instance, dealing with heterogeneity in the classroom, assisting students with legal issues, supporting them to cope with trauma, as well as helping learners to overcome knowledge and language deficits or inaccurate conceptions concerning the receiving country (Friederichs, 2016; Maué et al., 2021; OECD, 2006, 2015). To support young immigrants in their integration, education systems play an important role as socialisation institutions (OECD, 2015; Wicht, 2016). For schools, this situation means an immense challenge as they have to deal with vast cultural, linguistic, prior knowledge, and performance-related diversity. This diversity implies that a considerable part of the learners has special needs. For school staff this means that they require both, additional time resources and special support strategies to take this diversity into account (Leithwood et al., 2006). At the same time, the special needs of learners as well as their migration-related experiences and foreign socialisation backgrounds can be considered as an obstacle concerning success in school and the transition to vocational training due to psychological issues, learning absence, lack of knowledge for educational pathways, as well as a loss of linguistic, social and cultural capital (see Section 3). Hence, migration-related barriers must be taken into account when developing educational programmes in order to successfully implement change. Therefore, findings from migration research should be considered more strongly when designing interventions and programmes to promote the integration of immigrants. This will be highlighted in the following section.

3.3 Individual and Structural Challenges in Immigrant Integration

The previous chapter dealt with the challenges of implementing change processes in the education sector at the administrative level. In addition to steering issues and the importance of the participation of stakeholders at the operational level, the importance of the target group orientation was also emphasised. The following paragraphs explore the challenges immigrants face during integration and the associated difficulties that also need to be addressed in schools.

Integration can be understood as a two-way process of mutual recognition of rights and obligations of immigrants and their receiving society (Entzinger & Biezeveld, 2003). Whereas the host society has to provide structures and support that enable immigrants to participate in the first place, Chen (2008) emphasises that immigrants simultaneously need to adjust on a personal level (e.g., adapt vocational goals, personal and social lives). However, opportunities for such individual adjustments also have to be provided for immigrants—e.g., through educational schemes that support integration. Structural support is highly necessary since migration processes are often accompanied by a loss of immigrants' individual resources like social, economic, cultural, and symbolic capital that would otherwise allow them to manage adjustments on their own (Reinke et al., in press; Sinnerbrink et al., 1997; Wicht, 2016). Completing educational qualifications that facilitate access to the labour market and finding a vocation as well as gaining and keeping employment are relevant facilitators of long-term integration (Martín et al., 2016). Education and employment help to build social bridges in the host society and enable individuals' economic independence (Ager & Strang, 2008; Cantle, 2005).

The prerequisite for this is often the successful completion of a school education and the ability to present officially recognised qualifications. Securing employment opportunities is particularly hard for individuals that migrated in their adolescence (Anderson et al., 2019). Quite often those immigrants were neither able to complete education in their home country nor to gain necessary formal qualifications (Beicht & Walden, 2019; Brücker et al., 2017). Thus, it is not unusual that young immigrants lack basic literacy or numeracy skills. Furthermore, besides the necessary orientation in the institutional structures of the receiving society, young immigrants often miss sufficient personal agency and (career) adaptability, which are important to take advantage of the opportunities offered by the receiving society and to deal with uncertainty (Obschonka et al., 2018). In juxtaposition, a relevant share of immigrants was able to spend a considerable time in their home country's education system before migration. However, due to incompatibilities between education systems, the corresponding school qualifications are often not recognised by their receiving societies, which can lead to dissatisfaction and motivational dropout (Matthes et al., 2018; Verwiebe et al., 2019) as well as to disadvantageous acculturation strategies, such as separation or marginalisation (Berry et al., 2006; Skrobanek, 2009).

Despite their literacy skills in their native language, many immigrants experience substantial shortcomings in using the language of their host society. This is an important issue since linguistic competence in the target language is perceived as one of the most relevant facilitators of integration (Beicht &

Walden, 2019; Dumont et al., 2016; Esser, 2006; OECD, 2015). Moreover, participation in work contexts requires immigrants to be able to not only use colloquial but also professional language on an elaborated level (Terrasi-Haufe et al., 2018). As strong language skills are indeed a necessary condition for finding work after migration, they should be targeted and developed in educational schemes.

Another important requirement for integration, including entrance into local labour markets, is cultural familiarity (Ager & Strang, 2008). A lack of knowledge about cultural practices and socially appropriate behaviour makes it difficult for immigrants to navigate the education system and the labour market. This includes unrealistic aspirations regarding their desired educational goals, including the occupations in which they wish to work (Salikutluk, 2013; Wicht, 2016), or a lack of employability (OECD, 2006). Employability describes both more generic capabilities and attitudes like adaptability and flexibility, willingness to learn, or the ability to work in a team, as well as the competences to gain relevant skills and to react to changes in skill requirements in order to be able to find and keep employment in specific contexts (Inkson et al., 2015; Rothwell, 2015).

Following Chen (2008), cultural adaptation becomes particularly challenging for immigrants from non-Western cultures. The higher the individually perceived cultural differences between home and the host society, the more strenuous integration appears to those individuals and the more coping strategies, agency and career adaptability are required to deal with the challenges of integration (Obschonka et al., 2018).

In summary, there are many issues at the individual level that can pose barriers to participation in social and professional life after migration. At the organisational level, therefore, the main challenge is to support immigrants to develop those individual prerequisites that are required for participation in the host society. To be more concrete, any kind of measure needs to compensate for immigrant's lack of competences and language skills as well as cultural familiarity. Consequently, compensatory measures such as target group-specific educational programmes that address the special educational needs need to be implemented.

3.4 Educational Programmes for Immigrants

As a reaction to increasing migration in recent years, many EU member states tried to recognise the special demands of minors and young immigrants by introducing changes in their asylum systems. These changes encompass granting young migrants' access to their education system including secondary education to facilitate integration. This task, however, was challenging for many countries due to a lack of existing programmes that were specifically tailored towards supporting vulnerable groups like adolescent immigrants (Heinrichs et al., 2016; OECD, 2015). In consequence, new educational schemes had to be developed that ranged from isolated language and integration courses to more comprehensive

school-based measures within their respective educational systems that specifically focussed upon young immigrants on the transition from school to work (EMN, 2020).

Although numerous measures have been implemented to promote the integration of young immigrants (EMN, 2020), there are hardly any educational schemes for adolescents and young adults in transition to vocational training that are firmly anchored in the countries' education system and that lead to recognised qualifications (see Martín et al., 2016). In fact, most of the existing programmes are aimed at placing immigrants in the labour market as quickly as possible, which is why the measures often only take a few months (EMN, 2020; Martín et al., 2016). Internships and separate integration and language courses are often offered for this purpose. Obtaining formal qualifications as well as linguistic and cultural capital, employability, and vocational exploration, which are particularly important for this group, have been given little attention. Examples of such short measures include the Italian job intermediation programmes, Bulgarian refugee employment and training programme, the Austrian nationwide apprenticeship placement, and the Danish integration education programme. While these programmes are ambitious, they include little formal education or vocational preparation. School-based training programs that lead to formal qualifications, such as lower secondary school leaving certificates, are rarely offered to young adults. The programmes are also often regionally limited and only have low capacities (e.g., the Swiss vocational introduction program). Of those mentioned, only the Danish programme concludes with a formal qualification. Despite broad measures and offers for rapid entry into the labour market, a large share of immigrants remain without employment even years after entering the country (Dumont et al., 2016; Martín et al., 2016). This is often due to segregation and a lack of language skills, formal qualifications, and cultural proficiency. Basic school qualification programmes that conclude with formal qualifications can therefore be of great importance for long-term integration.

In this respect, the German VIC is different from other programmes as it is firmly anchored in the school education system and concludes with a lower secondary school leaving certificate, which entitles graduates to transfer to secondary schools or VET. VIC is integrated in vocational school centres in order to provide more proximity to the vocational training system and to facilitate the transition of the students into vocational training. Unlike other programmes in Germany, VIC has been implemented comprehensively and has a high capacity. High capacities were also necessary because VIC covers a large educational and training-relevant target group of people aged 16 to 25, which further distinguishes the programme from other existing programmes. VIC's implementation was scientifically monitored as part of a pilot project (see Riedl & Simml, 2019). Other programmes, however, have not been evaluated.

The aim of VIC as a two-year programme is supporting young immigrants at developing competences which are necessary to successfully complete VET, and to promote successful integration into the receiving society (see Table 1 for the specification of VIC according to the official curriculum). Therefore, the completion of VIC comes with a lower secondary school leaving certificate for students, which is intended to facilitate their transition to further courses in the regular education system. VIC is

part of German VET and aims to support participants in developing language skills and basic vocational knowledge to make sustainable career decisions. The programme was developed by the federal state of Bavaria and implemented for the first time in 2010 (as the first programme for young immigrants in Germany in general). From 2015 onward, the programme had been restructured and expanded significantly. Since its start it has been steadily developed in terms of its didactic design as well as personnel and financial resources. The number of classes in the VIC programme has risen from 6 in 2010 to 1'150 in 2016 (about 20'000 students) and then slightly decreased after immigration numbers started to drop (Riedl & Simml, 2019).

Table 1: Specifications of VIC According to the Curriculum (see for ISB, 2020)

Characteristic	Description
Duration	2 years (school years can be repeated)
Age of target group	16 – 21 year old, in exceptional cases up to max. 25 years
Main objectives	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparation for vocational training and successful integration ▪ Preparation of a career choice ▪ Promotion of personal development ▪ Acquisition of competences for self-organisation and social behaviour ▪ Acquisition of everyday skills that enable them to organise their lives in a self-responsible, planned, and structured manner
Main study areas according to the curriculum	<ul style="list-style-type: none"> ▪ German language acquisition ▪ Knowledge about the education system and professional world ▪ Mathematics ▪ Ethical behaviour and communication ▪ Politics and society
Teaching methods	Competence-based and action-oriented teaching
Educational degrees	(Qualified) lower secondary school leaving certificate (in case of taking of additional final examinations)

First evaluations of VIC indicate that the programme has been well established in the educational landscape (Riedl & Simml, 2019). The early problems indicated by teachers declined over time due to a stronger institutionalisation of the programme, the availability of curricula and teaching materials. However, these changes were also accompanied by a reduction in the scope of action of the schools and teachers at the local level. At the same time, certain challenges, like cultural conflicts and violence among students, associated with the implementation of VIC and its further development persist or increase. Furthermore, many teachers repeatedly expressed scepticism as to whether VIC really meets its educational goals as only between 10% and 30% of VIC leavers in their respective years succeeded to find a VET apprenticeship or even find a way directly into employment (Heinrichs et al., 2018; Riedl & Simml, 2019). In fact, it has been reported that many VIC graduates lack the necessary basic skills, for

example in colloquial and professional language, but also the necessary soft skills and cultural competencies, such as learning aptitude, discipline, or social behaviour required to successfully find and maintain employment (Riedl & Simml, 2019).

This raises further questions regarding the implementation of the programme from a school development and improvement perspective. In fact, not much is known about how VIC was implemented and has been developed over time. Even less is known about how teachers and other school staff, being directly responsible for educating immigrants in VIC, have been experiencing the introduction and maturation of VIC. The same is true for teachers' and school staff's perspectives on how VIC can be further developed and where room for improvements exist.

This staff perspective is highly relevant as teachers and social workers are in close touch with their students and therefore directly experience any issues connected to the schooling of immigrants. At the same time, it is the staff that needs to implement any specification defined on the organisational level (e.g., curricula). In other words, VIC staff at the operational level needs to negotiate between the pedagogical needs of students and any requirements that are defined on an organisational level. The challenge here is that the needs of students and the externally defined specifications of VIC might not fully overlap.

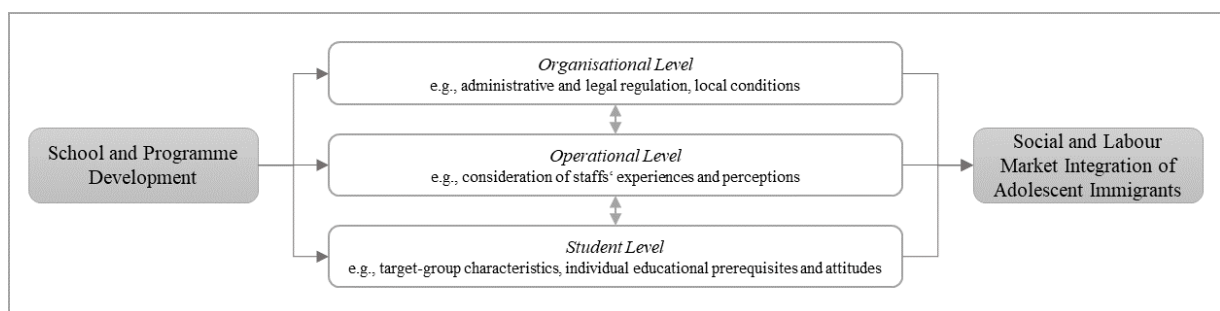


Figure 1: Theoretical Framework

In the context of school development processes it is quite important to consider the interdependencies between the organisational, operational, and student level (see Figure 1; see also Sections 2 and 3). It follows that top-down strategies to implement new educational programmes like VIC that do not take the existing conditions on the operational level (e.g., dealing with diversity in the classroom) as well as the highly specific requirements of young immigrants (e.g., catching up on education, language acquisition, overcoming traumata) into account might not be effective. If the main goal is to help young immigrants to develop competences that allow them to participate in the host society's social, political, and economic life, then designated programmes need to be designed and developed in such a way that these goals can really be met. For this purpose, facilitators as well as barriers of migration-related educational processes on all three of the described levels (organisational, operational, and student) need to be identified and reflected. Unfortunately, at this moment no empirical insights exist about how VIC developed in this regard. To further bridge these research gaps and to identify opportunities for improvements, this study aims to answer the following research questions:

1. What challenges have been experienced by teachers and social workers in the implementation of VIC as well as the integration of immigrants into the labour market over the last years?
2. How can these challenges be met in the long run and how should VIC be developed to better achieve its aims?

By answering these research questions, this study will add to the literature threefold: First, the insights gained through this study will derive implications for the further development of VIC as well as other comparable programmes that are already implemented. Second, the findings will shed light on challenges connected with young immigrants' transition into VET and the labour market on all three levels (organisational, operational and student). Third, insights will be generated that might help authorities to newly implement programmes that focus on young immigrants and their transition into employment.

3.5 Method

Study Design and Sample

To answer the research questions, an explanatory sequential research design was chosen. For this purpose, two different data sources were used sequentially (and based on each other). In a first step, a questionnaire study was conducted that was, in a second step, complemented by a subsequential interview study. The questionnaire included mostly standardised open questions on the development of VIC, including perceived challenges and approaches to overcome them. The interviews were structured around the main findings based on the answers to those questions. In fact, the interviews were aimed at complementing and contextualising the results of the questionnaire study. On the one hand, this procedure allows the creation of narratives that explain, supplement, and deepen the questionnaire data. On the other hand, interdependencies between various aspects of the questionnaire data could be further explored.

The study was conducted with teachers and social workers from vocational schools in Northern Bavaria (Germany) in 2019. All participants volunteered to take part in the study after having been invited to participate by the school authority. The original invitation initially referred to the questionnaire study only. At the end of the questionnaire, the participants were asked whether they would like to participate in a follow-up interview. Thus, the interview partners were selected from the participants in the questionnaire study. Due to the sampling process all data of this study is based on a convenience sample and cannot be assumed to be representative of the underlying population. However, the reported sample characteristics do not speak in favour of any systematic sample bias.

In total, 46 participants took part in the questionnaire study (31 females). On average, they were 46.3 years old ($SD = 14.0$; Range: 26-75¹²) and have been working in their professions for 12.6 years ($SD = 12.0$). Most of the participants worked as teachers ($n = 38$) or as social workers ($n = 5$). However, two respondents indicated they work as school principals and one person did not give any information about their job title. Of these participants, 14 (6 females) could be recruited for the interview study. On average, participants of this subsample were 29.1 years old ($SD = 16.5$) and have been working in VIC for 3.9 years ($SD = 1.0$). Of these, eleven worked as teachers in VIC, two as social workers, and one as school principal at the time of the interviews.

The reason to investigate VIC from the perspective of the staff involved can be explained twofold. First, these actors work on the operative level of schooling young immigrants and thereby deal with most of the practical issues of VIC. Second, in the context of VIC, teachers and social workers have been key drivers for the implementation and development of the programme. When VIC was first implemented only a rough organisational framework as well as unspecific curricula existed. Teachers and social workers therefore designed curricula and teaching materials largely on their own initiative. Due to their strong involvement in the operational development of VIC as well as their hands-on experience with adolescent immigrants, teachers and social workers presumably have a strong understanding of the covered research topic.

Instruments and Analyses

The questionnaire was created based on the theoretical framework sketched out in Section 2 to 4. To gain insights into how VIC developed over time, the questionnaires used short open questions to ask the participants what positive and negative advancements they experienced during their professional activity as VIC staff. This section was then followed by explicit questions regarding challenges linked to VIC schooling and the chances of young immigrants transitioning into the labour market. The questions addressed the preliminary defined levels not explicitly in order to avoid biased responses. The aim was to identify those barriers concerning young immigrants' participation in education and successful completion of VIC as well as their transition into the labour market that are experienced by staff to be subject to school and programme development activities. The selection and formulation of the questions also drew on preliminary work of Heinrichs et al. (2016, 2018). The respondents were asked to reply in an open format and as detailed as possible. This approach allowed us to generate a wide range of rich answers concerning the development of VIC over time and related challenges without restricting the participants to predetermined categories. The questionnaire also included a set of socio-demographic questions.

¹² The high age of some participants is due to the fact that some of the VIC staff works on the basis of contracts after their retirement from their prior teaching career.

Based on the findings of the questionnaire study a semi-structured interview guideline was developed. First, the interview questions focussed on the individual learning requirements of VIC students (student level). Individual and cultural influences such as motivation and socialisation were considered. Furthermore, questions on legal structures and their effects on the learning and working behaviour of the students (organisational level) as well as the professional actions of staff were also specifically asked (operational level). The participants were invited to answer those questions in as much detail as possible and give illustrating examples. The interviews lasted from 35 to 103 minutes, depending on the willingness to talk and the available time of the interviewees. All interviews were recorded and later transcribed.

The data of the questionnaire and the interviews were analysed with qualitative content analyses based on Creswell (2014) and Kuckartz (2014) using a deductive-inductive category system. To reflect the change process and the implementation of the VIC, *inductive* categories were formed based on the changes experienced by the participants (improvements or challenges). Here, inductive categories were used to reflect the subjectivity and context-specificity of the statements that might not be covered yet by the theoretical ideas discussed above. In fact, inductive coding was used to remain as open as possible for new ideas concerning the development and challenges of VIC. However, *deductive* categories on perceived challenges regarding the implementation of the VIC, including its effectiveness in helping young immigrants to integrate socially and economically, were formed based on the considerations discussed in Section 3, and partly supplemented by inductive subcategories. The categories on perceived challenges regarding the implementation of VIC capture both external factors influencing schools and the development of the programme, and also the particular challenges of working with newly arrived immigrants. Hence, categories include issues concerning the legal framework (based on Da Lomba, 2010; OECD, 2006; Phillimore, 2011), individual learning prerequisites and learning backgrounds, which mainly include individual educational attainment and ability to learn, cultural adoption and familiarity (Cantle, 2005; Chen, 2008; OECD, 2006), language proficiency (Chen, 2008; Esser, 2006), as well as employability and labour market orientation (OECD, 2006; 2015; Wicht, 2016).

The analysis of the interviews was based on the findings of the questionnaire study. It focused on challenges regarding the legal framework, language acquisition, individual educational prerequisites, and attitudes of the students as these have emerged as key aspects for implementing the programme and managing change processes. In addition, the analysis aimed to extract interview passages that were concerned with ideas of improvement or articulated needs for support. This addressed the second research question.

As a measure for the stability and reproducibility of the coding process, intercoder reliability was calculated. For this, Lombard et al. (2002) and O'Connor and Joffe (2020) recommend to double code between 10% and 25% of the data. In line with this recommendation, 13 (28%) questionnaires and 2 (14%) interviews were coded independently by a second person. Acceptable to good reliabilities could be obtained ($\kappa_{\text{Questionnaire}} = .87$, $\kappa_{\text{Interviews}} = .74$). The data analysis and the calculation of the κ values were

carried out with the support of MaxQDA 2020. Once the interview data was categorised, the categories were further explored to identify central themes across interviewees (Kuckartz, 2014). These are illustrated in the presentation of results (Section 6).

3.6 Results

Questionnaire Study

Changes and Developments of VIC During Time

In order to outline how VIC developed over time, teachers and social workers were asked about how they experienced changes in the programme during their service as well as how they assess these changes in terms of advancements or continuing or upcoming challenges. Improvements were perceived at three distinct levels: (a) *Organisational*, (b) *operational*, and (c) *students*. On the *organisational level* it was emphasised that both teaching material and comprehensive curricula were not available in the beginning because the VIC programme itself had to be developed quite quickly. However, the introduction of newly developed teaching material, being available to all VIC staff up from 2017, made lesson preparation much easier. Moreover, coordination processes between different actors (e.g., teachers and social workers, as well as with administrative personnel) improved over time.

Concerning the staff themselves on the *operational level*, the growing experience with newly arrived immigrants largely improved their daily work. In the first years, working in VIC was perceived as especially challenging since none of the involved professional actors had any experience in working with immigrants. Missing experience was not only an issue affecting teachers or social workers but also the administrative personnel.

The schooling process runs more and more smoothly due to the increasing experience of the involved teachers, social workers, and the staff of governmental and non-governmental institutions. (Q6)

On the *student level* it was emphasised that German literacy of students enrolled in VIC improved over the years, because students nowadays have already been staying in Germany for a longer time before entering VIC than in the early years. This positively affects classroom management and teaching due to improved language skills of students.

Challenges were both perceived on the organisational and the student but not the operational level. On the *organisational level*, curricula are criticised for being "out of touch with reality" (Q4). In some cases, content suggestions in the existing VIC curricula were too childish and thus not prepared in an

age-appropriate manner, in others the learning goals were set far too high—e.g., in listening comprehension. In addition, the VIC staff described the number of classes in German as a second language as not sufficient. It was emphasised that VIC should focus more on language and communication skills. In this context, it was particularly criticised that VIC only lasts two years as this is seen as far too short to prepare students for further education or VET in many cases.

In relation to the issues on the organisational level, educational requirements and working attitudes of the *students* were mentioned. It was described that over time "the performance and motivation of students decrease[d]" (Q8). This phenomenon was accompanied by changes in their behaviour including decreasing gratitude and punctuality. One interpretation could be that students lack important knowledge about culturally and socially desirable behaviour. Thus, further support measures and curricular adaptations might be necessary.

To obtain a more differentiated picture, further analyses were carried out on currently perceived challenges in the schooling of students in VIC. These particularly take the requirements of the target groups based on the previously illustrated barriers to immigrant integration into account. The aspects of legal regulations as well as the individual starting positions of learners seemed to be of particular importance for the participants.

Challenges due to Legislation

About half of the participants describe the current asylum legislation as the main challenge for VIC schooling. It was emphasised that an unclear legal status of students and the omnipresent threat of deportation have an impact on their social, learning, and working behaviour. After all, students with an uncertain status lack a perspective, because they are not granted a work or training permit outside of VIC and constantly fear of being deported.

Students with poor prospects of staying (e.g., from Afghanistan) are less motivated in the 2nd year of schooling when they realise that their chances of obtaining a residence permit are low. (Q24)

This also causes problems at class level as these students feel demotivated to engage themselves in VIC schooling. This results in absenteeism, refusal to participate in classroom activities or even active classroom disruptions challenging staff and other students. It is the "struggle to stay" (Q32) that threatens continuity in schooling for many of the affected students.

Challenges due to Students' Individual Dispositions

Apart from legal aspects, the respondents also mentioned challenges connected to particular features of the migrant learners themselves. In fact, most statements were concerned with personal characteristics and attitudes of learners that were indicated to be highly relevant for the success of schooling as well as integration processes. Within the questionnaires individual learning prerequisites (previous education, learning aptitude, available learning strategies), language training (literacy in spoken and written language), and knowledge about the host country were described as challenging facets.

Respondents seem to perceive students in VIC to often lack a general motivation or willingness to make the required efforts to learn in school and to learn about cultural norms in order to integrate themselves into the host society. However, it was also acknowledged that they are often not equipped with sufficient learning strategies to engage in the efforts required.

Not all students show willingness to learn. They do not do homework, participate in class, or obtain learning material for months. This also leads to massive disruptions during lessons. (Q16)

Not all refugees have learned how learning/studying works in their home country. (Q12)

In this context, it has been suggested that individual students attach only little value to the educational opportunities offered by VIC. This is explained by considerable problems understanding the German education and employment system.

The discrepancy is that refugees want to work and do not understand why a school-leaving qualification is important. They do not understand why education is important and why one simply cannot earn money without learning or being able to speak German. (Q1)

This assumed lack of understanding is, based on the perceptions of the respondents, reflected in learners' behaviour. More than 25 % of respondents criticise a missing willingness to adapt and integrate among students, which manifests itself in dysfunctional behaviour.

For the most part, the students have great difficulty to comply with Central European customs: e.g., punctuality, reliability in the completion of tasks, constant obligatory attendance. (Q45)

Thus, despite that VIC has been well established over the last years, the respondents perceive that there is still need for further development at the curricular and content level, for example, regarding language support (including professional language), vocational exploration, and the facilitation of social and cultural skills. These aspects are strongly connected with external factors that affect the perceived success of the implementation and school effectiveness, such as legal regulations that would contradict the pedagogical goal of VIC and prevent young immigrants from taking up vocational training or employment. In the next section, these aspects will be taken up in more detail based on the answers given in the interviews.

Interview Study

Legal Regulations

All interviewees agree that regulations that define the legal status as well as the prospects of immigrants directly impact their educational and integration efforts. It was particularly emphasised that an uncertain residence status can negatively affect both motivational and behavioural aspects in students. The organisational and student level appear to be strongly interrelated and therefore seem to affect the operational level as follows.

Legal regulations do not only affect students that fear deportation. Some interviewees described "contagion" or "spill-over" effects on the whole class when one particular student received notifications about their prospective deportation. Furthermore, it was also made clear that teachers and social workers are similarly affected by motivational spill-over effects. Through their pedagogical work, they build up a relationship with students and invest a lot of work and passion in their education. Thus, VIC staff sometimes regard it as a lack of appreciation of their work if the students are not granted a residence or work permit, or are deported. Apart from this, the interviewees draw attention to economic aspects related to legal issues.

I have students, who have completed their two VIC years, [...] and are theoretically [ready] to start training and then they are [...] deported. So, apart from the fact that this is really cruel and emotional for both fellow students and the teachers [...], it is also a waste of resources from an economic point of view. We have invested 3-4 years in some of the students, [...] so that they could actually give something back, [...] and then the students are deported. (I14)

Besides these behavioural and emotional aspects, it was also indicated that legal regulations as well as decisions made by responsible authorities severely impede certain integration efforts like participation in internships.

Meanwhile, the approval of the foreigners' authority must also be obtained if you want to do an internship; it is not possible without it. As a rule, internships are not allowed during school holidays. (I3)

Statements about legislation as well as authorities are repeatedly accompanied by the hope for as well as the plea for practices that hinder education and integration efforts to change. The interviewees would like to see a clear commitment by the authorities and a new course of action that supports the goals of VIC. In addition, they would like to be involved in decisions affecting their students. However, the interviewees acknowledge that their own scope of action concerning these issues is rather limited. A feeling of resignation is reported.

I said to the foreigners' authority, "Just ask us how the student behaves at school, what kind of prediction can be made!" So if someone is in class every day, you get to know these people during the school year [...]. The foreigners' authority answered, "We did not want to burden the teachers additionally." Such nonsense, I have been teaching for 30 years now, nobody has ever cared if I work a lot or a little. (I11)

Language and Language Education

Although it was stated in the questionnaire responses that literacy skills of students enrolled in VIC appeared to have risen, the level of colloquial and professional language is still considered as being too low to enable students to successfully transit into VET or employment. In respect to language formation, the interviews were able to explain the ambivalent findings in the questionnaire data.

The interviewees explained that, over time, many VIC teachers have reduced the language requirements of their classes in favour of the target group and in order to meet other learning goals. It follows that students often do not manage to get beyond rather low-level language skills and that VIC classes do not contribute much to language development. In many cases, students are not able to sufficiently communicate with others in German. Hence, poor language skills would directly prevent transitions into employment. This not only makes the long-term transition into vocational training or employment more difficult but also often leads to tensions and problems when students interact with others as soon as they leave the safe space of the school. In severe cases, this could lead to a loss of motivation that quickly results in students dropping out of employment or VET opportunities. Language barriers thus represent a lasting obstacle to professional orientation, career transitions, and training success.

This is [...] simply too hard for them language-wise, because the companies treat them like secondary school students who speak the language perfectly [...] and they [the young immigrants] become

demotivated and are really afraid to go there again, because there is no pedagogically trained staff there ... (I12)

The interviewees expressed repeatedly that two years of VIC are by no means adequate to develop German language skills that are sufficient to take part in VET or to find employment. More time and resources for dedicated language courses are required in the eyes of the interviewees. Some of the interviewed teachers pleaded for an extension of the VIC to three years and others suggested for the first VIC year to consist almost exclusively of language training. Besides this, it was also brought forward that companies offering internships should offer more support that helps students to overcome their language deficits. This is thought to reduce loss of motivation and dropouts.

Knowledge and Attitudes

Within the interviews, similar to the questionnaire statements, it was often stressed that students either do not know much about Germany's culture, including its education and employment system, or they show attitudes and behaviours that are detrimental to successful social or vocational integration. For instance, a lack of adaptability and comparatively lax working attitudes both in school and during internships were frequently addressed:

... in one class (...) we had to, I will say colloquially, work hard to make sure that they arrived on time. Teach them the German virtues and tell them that if they are looking for a job and they are not on time, then this job is gone. That is very important in Germany. (I2)

Within the interviews, different perspectives on these issues as well as approaches about how VIC staff can deal with them emerged. Some respondents showed more understanding for the situation of the students than others:

They are simply children, young adults, [...] but they have to do as they are told from the beginning, that is really tough. So from that point of view, they would simply need more time to devote to all the customs; the German customs. (I4)

It's like we discussed before. There's a need for clearer structures and discipline [so that students can answer the questions for themselves] 'what am I supposed to do here?', 'what do I have to do

here and if I don't do it, what happens then? [...] I would say a certain strictness would be good overall. (I10)

A common theme in this context is that behaviour which is based upon some kind of cultural misfit and a lack of knowledge is seen as an educational challenge that can be addressed, especially with more time at hand. In addition, the interviewees brought up an important aspect regarding students' lack of orientation in the labour market which was not yet mentioned. It was pointed out that many young immigrants rely on occupational concepts that they have acquired in their home countries (e.g., what a certain profession is about). Unfortunately, sometimes those concepts are incompatible with the structure of the German labour market. In addition to this, students often do not seem to be sufficiently informed about the occupations they would like to work in, nor do they show much initiative to explore the occupational landscape. It is therefore not uncommon that students either lack an overview of occupational profiles, their requirements, and access requirements or that they have an unrealistic picture about these facets of the labour market.

We had students who went into geriatric care [for an internship]. They came back after three days and said, 'I had to touch naked people there'. [...] Well, one would have thought that the students do in fact inform themselves about the professions in advance, like the job description, but no... (I14)

It furthermore seems paradoxical that students strongly value employment and any kind of professional activity but seem to not understand the educational pathways leading to a job. This includes difficulties to grasp the importance of pre-vocational education and vocational training in Germany.

The (value of) vocational training (is) seen differently. They see the profession and the work itself in the same way. I think [the dual system] just doesn't seem reasonable to them, that you simply have to go to vocational school or that you might have to finish your compulsory education before you can go to work. (I9)

According to the interviewees, this problem cannot be solved by simply offering more explanations but rather by practical experience that are built into VIC. At school, work experiences should systematically be reflected to allow students to acquire insights into the world of work and education of their host society. The arrangement of internships in a way that is conducive to learning (duration, curricular

integration, reflection) should be implemented, on the one hand, on the organisational level in schools and, on the other hand, on the part of the training companies. The latter requires working conditions that support learning in order to enable experience and reflections to grow. At the same time, however, it has been stressed that students themselves are responsible for their learning pathways and should be encouraged as well as demanded to use the learning opportunities offered to them.

One would probably have to force students to deal with it during the preparation of the internship and somehow make them present something that proves that they have dealt with it. (I14)

3.7 Discussion

The analysis indicates that the structures created within the VIC framework appear to be very promising in terms of successful integration of young immigrants. From the perspective of the participants, it was emphasised that organisational barriers seem to have been reduced and long-term structures have been established—e.g., the development of curricula and learning materials, multi-professional teams in schools or local cooperation networks with regard to the implementation and supervision of internships. These results are in line with findings of prior studies (e.g., Heinrichs et al., 2018; Riedl & Simml, 2019).

In contrast, however, the data of this study also indicates that some challenges and problems continue to exist, and new ones take shape. According to both the questionnaire and the interview data, these challenges and problems are rooted in the overarching legal framework that VIC is embedded in, the concrete curricular and content design of the VIC, as well as particular idiosyncrasies of the students themselves.

From the perspective of school development at an *organisational* level the findings of this study indicate that top-down strategies are not suited for implementing change in education contexts (see Section 2 and Förster, 2015; Townsend, 2014). The needs of local schools and stakeholders as well as the target group are too rarely taken into account, potentially leading to detrimental effects on well-being and motivation of both students and staff. This can be seen, for example, in the respondents' assessment of curricula, as they are considered as partly inadequate in terms of immigrants' knowledge, competencies, or developmental progress. During curriculum development, the experiences of the staff at the operational level were apparently not really taken into consideration. At least two important aspects are mentioned by the study participants in this regard. First, VIC does not sufficiently focus on *students'* technical and intellectual skills (e.g., learning strategies, literacy) as well as their basic attitudes (e.g., punctuality) that have yet to be developed for a successful transition into VET or the labour market. Second, VIC does not seem to include room for *staff* to work with immigrants' idiosyncratic issues like trauma, uncertainty of legal status, or individual attitudes towards learning and employment. Taking care of students with motivational and emotional problems represents a challenge for staff, for which

they are not adequately prepared and for which too little time is made available overall. In addition, it has been indicated that more time should be given to practical work experience and its reflection. This also raises the question of whether the training period of two years is sufficient. These issues were raised by the participants both in the questionnaire and in the interview.

Concerning the already mentioned curricula, there is also a need for extended language education including the promotion of social and cultural competences, and vocational exploration. Here, it also becomes clear that challenges at the *student* and *organisational* level are strongly interrelated. For example, since it is difficult for students who do not speak sufficient German to find a job, VIC staff suggests that (a) the programme should focus more on language education and (b) the VIC should focus more on measures that help students to orient themselves in society, the education system, and the labour market. These findings are consistent with results from a nationwide survey conducted in Germany, according to which nearly 50 % of immigrant graduates called for further support, particularly regarding language skills (Matthes et al., 2018).

Legal regulations were discussed as a relevant issue that has the potential to endanger VIC's educational goals on an *organisational* level and are also related to challenges originating on the student level. Participants emphasised that due to strict regulations immigrants are prevented from taking up training or employment outside the tight VIC structures. In addition, a constant threat of deportation is seen as one reason why students are not motivated and willing to actively take part in the educational opportunities offered to them. Moreover, an ambivalent picture is painted. On the one hand, further integration and familiarising themselves with both language and culture of the host countries is demanded of the immigrant students. On the other hand, access to opportunities to do so outside of VIC are often legally denied. This is especially stressful for *staff*, as they have to explain these regulations to students, even if they themselves do not approve of them and they are not involved in the decision-making process.

At the level of the *students*, it has been emphasised that learners often lack sufficient readiness to learn and/or the required motivation to engage in learning affordances provided by the VIC teaching staff. In addition, many students seem to struggle to orient themselves in the German education and employment system. According to the staff that participated in this study, support measures should not only focus on fostering employability but also promote students' exploration of vocational fields. This is necessary, since students often lack an understanding of host society's occupational profiles because they might differ from the ones in their home countries (see also Martín et al., 2016). Vocational exploration should include reflection about students' own abilities and interests as well as how these fit with existing vocations and vocational pathways in the host country (see also Blustein, 1992; Nauta, 2007).

All interpretations made based on the data of this study should be handled with care, due to the study design and the selection of respondents. First, the study is based on two rather small convenience samples. It is therefore not possible to generalise the findings to the underlying population of staff working in VIC. Second, the sample was selected on a voluntary basis which may have led to selection effects

and response bias. How the data is affected by such effects, however, remains unclear. Third, the sample has to be characterised as heterogeneous in terms of age, how much time staff spent with VIC schooling, and in what role the study participants worked in (class leadership vs. teacher with individual lessons). Due to the low sample sizes, it was not possible to control for this heterogeneity. Fourth, the results reflect the implementation of the VIC and can therefore not be easily transferred to other programmes outside Germany. Fifth, the study only refers to subjective statements of actors at the operational level. For a more holistic view of VIC's development and changes over the years, other actors' perspectives have to be taken into account. Future studies should therefore examine how actors on governance or administrative levels, as well as other external stakeholders who are not directly located within the educational sector, such as training companies, foreigners' authorities, and caregivers in residential facilities, perceive the role of VIC in supporting young immigrants' transition from school to work.

3.8 Conclusion

Although the VIC programme appears to be well implemented, challenges and problems still prevail. Further development of the programme with more space for language education, culture-related learning, and career exploration seems necessary—e.g., in the field of internships. Alignment of these aspects does not only seem necessary to support the integration of immigrants, but also to support teaching staff and social workers in their daily work. Thus, the study presented shows the importance of the perceived coherence of measures and systemic conditions which might directly affect the efficacy of school development efforts (Fullan, 1996; Rogers, 2003; Townsend, 2014). If such coherence is lacking, it can have negative effects on students (school dropout, lack of competence acquisition) but also for staff (negative effects on motivation and health) (Förster, 2015). Latter is supported by a study on teacher health in VIC (Simml, 2019), which shows that 42 % of the teachers exhibited health risk patterns that are traced back to a high (above-average) willingness to work hard or a concrete risk of burnout. In addition, this study further corroborated prior findings that top-down implementation strategies are often not perceived as suitable for meeting the challenges of sustainable programme development.

Building on the study's findings, the following central aspects for supporting the integration of young immigrants through school-based measures can be derived:

1. Programmes like VIC must strongly be tailored towards their target group. Both psychological and cultural characteristics including the educational biographies of immigrant students need to be taken into consideration. More flexibility for schools and individual teachers as well as more opportunities to implement educational measures that fit the needs of the concrete students at a local level would be desirable. This also includes industry partners that offer internships for vocational exploration or VET.
2. More attention must be paid to the promotion of vocational transitions and transition-related skills. Target group-specific opportunities for vocational orientation and sustainable

qualification that secure students' employability seem to be particularly important here in order to integrate young immigrants into the labour market in the long term (see also Braun & Lex, 2016). In this context, students' own responsibility and agency to learn must be demanded more strongly, but also supported.

3. In order to support all the above-mentioned aspects in a meaningful way and not to lead the efforts of all those involved astray, a transparent legal framework and firm commitments to immigrants who are making efforts to integrate are needed.

Therefore, all stakeholders that are part of immigrant education must be committed, especially regarding the promotion of career transitions (e.g., through additional language support, general culturally sensitive education in schools including sensitivity for language and cultural differences of industry partners that offer internships, provision of career-related real-life experiences through internships that are conducive to learning and exploration). In addition, immigrant education programmes should strongly be tailored towards the individuals' needs and prerequisites of participating immigrants. Unfortunately, however, pedagogical criteria for implementing such programmes and for designing learning environments that fit the demands of young migrants are still not sufficiently developed and evaluated (Reinke et al., in press). It follows that future studies should aim at the identification and the development of such criteria that help students' successful transition from school to VET as well as labour market integration. A special focus should be laid upon both the staff involved in educational programmes for immigrants as well as their target group. This might help to further identify structural and individual barriers for integration and young immigrants' successful participation in social life and the labour market (Maué et al., 2021).

3.9 References

- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166–191. <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016>
- Anderson, L., Eriksson, R., & Scocco, S. (2019). Refugee immigration and the growth of low-wage work in the EU15. *Comparative Migration Studies*, 7–39. <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0145-3>
- Beicht, U., & Walden, G. (2019). Transition to company-based vocational training in Germany by young people from a migrant background – the influence of region of origin and generation status. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(1), 20–45. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.1.2>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Blustein, D. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *Career Development Quarterly*, 41, 174–184. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1992.tb00368.x>
- Braun, F., & Lex, T. (2016). *Zur beruflichen Qualifizierung von jungen Flüchtlingen: Ein Überblick* [On the vocational qualification of young refugees: an overview]. DJI. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/23061_berufl_qual_junge_fluechtlinge.pdf
- Brücker, H., Rother, N., & Schupp, J. (Eds.) (2017). *IAB-BAMF-SOEP Refugee Survey 2016: study design, field results and analyses of school and vocational qualifications, language knowledge and cognitive potential*.

- BAMF. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb30-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-2016.pdf?__blob=publicationFile&v=14
- Cantle, T. (2005). *Community cohesion. A new framework for race and identity*. Palgrave. <https://doi.org/10.1057/9780230508712>
- Chen, C. P. (2008). Career guidance with immigrants. In J. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 419-441). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6230-8_21
- Crawley, H., & Skleparis, S. (2018). Refugees, migrants, neither, both: categorical fetishism and the politics of bounding in Europe's 'migration crisis'. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(1), 48-64. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1348224>
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Da Lomba, S. (2010). Legal status and refugee integration: a UK perspective. *Journal of Refugee Studies*, 23(4), 415-436, <https://doi.org/10.1093/jrs/feq039>
- Dumont, J.-C., Liebig, T., Peschner, J., Tenay, F., & Xenogiani, T. (2016). *How are refugees faring on the labour market in europe? A first evaluation based on the 2014 EU Labour Force Survey ad hoc module*. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=16130&langId=en>
- EMN (European Migration Network). (2020). *Annual report on migration and asylum 2019*. https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/00_eu_arm2019_synthesis_report_final_en_0.pdf
- Entzinger, H., & Biezeveld, R. (2003). *Benchmarking in immigrant integration*. https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/e-library/documents/policies/legal-migration/pdf/general/benchmarking_final_en.pdf
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration* [Migration, Language, and Integration]. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2006/iv06-akibilanz4a.pdf>
- Förster, M. (2015). *Organisationale und motivationale Einflussfaktoren auf das Reformhandeln von Lehrkräften* [Organisational and motivational factors influencing teachers' reform actions]. Verlag Empirische Pädagogik.
- Friederichs, E. (2016). Bedeutung von Resilienz für die Entwicklungschancen jugendlicher Flüchtlinge [The importance of resilience for the development opportunities of young refugees]. *Nervenheilkunde*, 35(12), 827-833. <https://doi.org/10.1055/s-0037-1616458>
- Fullan, M. (1996). Implementation of change. In T. Plomp & D. P. Ely (eds.), *International encyclopedia of international educational technology* (pp. 273-281). Pergamon.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9108-z>
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2011). *Implementing change. Patterns, principles, and potholes*. Pearson.
- Heinrichs, K., Kärner, T., Ziegler, S., Feldmann, A., Reinke, H., & Neubauer, J. (2016). Die Implementierung neuer Konzepte zur Beschulung von Flüchtlingen und Asylsuchenden — Herausforderungen und Chancen aus organisationstheoretischer Perspektive [The Implementation of new concepts for the schooling of refugees and asylum seekers - challenges and opportunities from an organizational theory perspective.]. *Gruppe. Interaktion. Organisation*, 3(47), 231–241. <https://doi.10.1007/s11612-016-0329-3>
- Heinrichs, K., Reinke H., & Feldmann A. (2018). Herausforderungen und Chancen in der Beschulung von Geflüchteten in Berufsintegrationsklassen aus Sicht der Schulen und Verwaltung 2015 und heute – eine Zwischenbilanz [Challenges and opportunities in the education of refugees in vocational integration classes from the perspective of schools and administration in 2015 and today - an interim evaluation]. *Vlb-Akzente*, 1/2018, 15-18.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>

- Holtappels, H.-G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. [School development and efficacy. Insights from the perspective of school development theory and research]. In H.-G. Holtappels (Eds.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld* (pp. 11-47). Waxmann.
- Inkson, K., Dries, N., & Arnold, J. (2015). *Understanding careers* (2nd Ed.). Sage.
- IOM (International Organization for Migration) (2020). *World migration report*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) (2020). *Lehrplan für die Berufsintegrations- und Deutschklassen* [Curriculum for Vocational Integration Classes]. https://www.isb.bayern.de/download/23654/lp_berufsintegrationsklassen_07_2017.pdf
- Kuckartz, U. (2014). Qualitative content analysis. Sage.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & McElheron-Hopkins, C. (2006). The development and testing of a school improvement model, *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 441-464. <https://doi.org/10.1080/09243450600743533>
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C. (2002). Content Analysis in Mass Communication: Assessment and Reporting of Intercoder Reliability. *Human Communication Research*, 28(4), 587-604. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2002.tb00826.x>
- Martín, I., Arcarons, A., Aumüller, J., Bevelander, P., Emilsson, H., Kalantaryan, S., MacIver, A., Mara, I., Scalettaris, G., Venturini, A., Vidovic, H., Van der Welle, I., Windisch, M., Wolffberg, R., & Zorlu, A. (2016). *From refugees to workers mapping labour-market integration support measures for asylum seekers and refugees in EU member states. Volume I: Comparative analysis and policy findings*. Bertelsmann. <https://doi.org/10.11586/2016002>
- Matthes, S., Eberhard, V., Gei, J., Borchardt, D., Christ, A., Niemann, M., Schratz, R., Engelmann, D., & Penke, A. (2018). *Junge Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung* [Young refugees on the transition to apprenticeship]. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8620>
- Maué, E., Diehl, C., & Schumann, S. (2021). Young refugees in vocational preparation classes: who is moving on to the next step? *Journal for Educational Research Online*, 13(1), 105–127. <https://dx.doi.org/10.31244/jero.2021.01.04>
- Nauta, M. (2007). Career interests, self-efficacy, and personality as antecedents of career exploration. *Journal of Career Assessment*, 15 (2), 162–180. <https://doi.org/10.1177/1069072706298018>
- Obschonka, M., Hahn, E., & Bajwa, N. (2018). Personal agency in newly arrived refugees: The role of personality, entrepreneurial cognitions and intentions, and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior* 105 (2), 173–184. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.01.003>
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2006). *From immigration to integration: Local solutions to a global challenge*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264028968-en>
- OECD (2015). *Immigrant students at school: easing the journey towards integration*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264249509-en>
- Phillimore, J. (2011). Refugees, acculturation strategies, stress and integration. *Journal for Social Politics*, 40(3), 575–593. <https://doi.org/10.1017/S0047279410000929>
- Phillimore, J. (2020). Refugee-integration-opportunity structures: shifting the focus from refugees to context, *Journal of Refugee Studies*, feaa012, 1-21. <https://doi.org/10.1093/jrs/feaa012>
- Reinke, H., Kärner, T., & Ringeisen, T. (in press). Need-centered support for young refugees. In M. Israelashvili & S. Mozes (eds.), *Youth without family to lean on*. Routledge.

- Riedl, A., & Simml, M. (2019). *Qualitative Evaluation und wissenschaftliche Begleitung: Abschlussbericht des Modellprojekts Perspektive Beruf* [Qualitative Evaluation and Scientific Monitoring: Final Report of the Model Project Perspective on a Career]. Stiftung Bildungspakt Bayern. <https://www.edu.tum.de/fileadmin/tuedz01/projekte/bb/pdf/Abschlussbericht2019RiedlSimmlEDU.pdf>
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Free Press.
- Rothwell, A. (2015). Employability. In P. Hartung, M. Savickas & W. Walsh (eds.), *Handbook on career intervention* (pp. 337-350). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14439-025>
- Salikutluk, Z. (2013). Immigrants' aspiration paradox: Theoretical explanations and determinants of the aspiration gap between native and immigrant students. *Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*; 150. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-150.pdf>
- Simml, M. (2019). *Belastungserleben und Bewältigungsressourcen bei Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen* [Stress and coping of teachers in vocational integration classes]. Lang.
- Sinnerbrink, I., Silove, D., Field, A., Steel, Z., & Manicavasagar, V. (1997). Compounding of premigration trauma and postmigration stress in asylum seekers. *The Journal of Psychology*, 131(5), 463-470. <https://doi.org/10.1080/00223989709603533>
- Skrobanek, J. (2009). *Perceived discrimination and (re)ethnicisation of young immigrants in school-to-work transition in Germany*. DJI. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/276_11346_Perceived_discrimination.pdf
- Terrasi-Haufe, E., Hofmann, M., & Sogl, P. (2018). Sprachförderung in der beruflichen Bildung nach dem Unterrichtskonzept „Berufssprache Deutsch“ [Language support in vocational education and training according to the teaching concept "German as a vocational language"]. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23(1), 3-16. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/875/876>
- Thomson, P. (2010). Involving children and young people in educational change: Possibilities and challenges. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 809-824). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_45
- Townsend, T. (2014). School improvement and school leadership: Key factors for sustaining learning. In H.-G. Holtappels (Eds.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld* (pp. 99-121). Waxmann.
- Verwiebe, R., Kittel, B., Dellinger, F., Liebhart, C., Schiestl, D., Haindorfer, R., & Liedl, B. (2019). Finding your way into employment against all odds? Successful job search of refugees in Austria, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(9), 1401-1418. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1552826>
- Wicht, A. (2016). Occupational aspirations and ethnic school segregation: social contagion effects among native German and immigrant youths, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(11), 1825-1845. <http://dx.doi.org/10.1080/1369183X.2016.1149455>