

**Chancen und Herausforderungen von (Berufs-)Schüler*innen mit Flucht-
und Migrationserfahrung in der Berufsorientierung und dualen
Berufsausbildung –**

Implikationen für die (Sozial-)Pädagogik im Kontext
aktueller Transformationskontexte

Dissertation

zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr.in phil.)
an der Universität Vechta

Erstgutachterin

Prof.in Dr. Margit Stein
Fakultät I – Bildungs- und
Gesellschaftswissenschaften

Zweitgutachter

Prof. Dr. Stephan Wernke
Fakultät I – Bildungs- und
Gesellschaftswissenschaften

vorgelegt von Kirsten Rusert (2023)

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis.....	IV
Verzeichnis der Steckbriefe zu den Beiträgen	IV
Danksagung.....	V
Vorwort	V
Abstract	VI
Abstract (English)	VIII
1 Einleitung	1
1.1 Theoretische Grundannahmen und Definitionen	2
1.2 Forschungsreflexion.....	6
2 Subjektbezogene Forschung und Transformationsprozesse.....	11
2.1 Kapitaltheorie nach Bourdieu	11
2.2 Figurations- und Prozesstheorie nach Elias	13
2.3 Soziale Transformationsprozesse.....	14
2.4 Transformationsprozesse und Bildung	15
3 Beiträge der kumulativen Dissertation	16
3.1 Übersicht der entstandenen Beiträge in chronologischer Reihenfolge.....	16
3.2 Weitere im Zusammenhang mit der Dissertation entstandene Beiträge in alphabetischer Reihenfolge.....	18
3.3 Steckbriefe zu den einzelnen Beiträgen	20
3.4 Einordnung der Beiträge in das Dissertationsprojekt	33
4 Diskussion: Transformationsprozesse im Kontext der Bildungsgerechtigkeit in den Übergängen Schule-Beruf für junge Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung	39
4.1 Flucht und Migration als Globalisierungsprozesse.....	42
4.2 Berufsorientierung und Ausbildung im Oldenburger Münsterland: Von der globalen zur regionalen Ebene	44
4.3 Gerechtigkeitsdiskurs im Kontext der sozialen Dimension der Nachhaltigkeit, demokratischen Grundsätzen und Inklusion.....	47

4.4	Digitale Kluft und Pandemie	54
4.5	Zusammenfassung	57
5	Fazit und Ausblick.....	58
	Literaturverzeichnis.....	61
	Anhang	70
	Eigenständigkeitserklärung	70
	Lebenslauf.....	72
	Publikationsliste	74

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Capability-Set zur Berufswahl von jungen Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung (Rusert/Stein/Kart 2022)	5
Abbildung 2 Kapitaltheorie nach Bourdieu, angelehnt an Berger/Neu 2007: 247	12
Abbildung 3 Transformationsprozesse im Kontext der Forschungsfrage.....	39
Abbildung 4 Zuordnung der Beiträge zu Transformationsprozessen	41
Abbildung 5 Kapitaltheorie nach Bourdieu; angelehnt an Berger/Neu 2007: 247	52
Abbildung 6 Kommunikationsmodell des Übersetzens: Adaption	54
Abbildung 7 Kapitaltheorie nach Bourdieu: Mediennutzung von Schüler*innen bei der Berufswahl; angelehnt an Berger/Neu 2007: 247.....	56

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Herkunftsländer der Auszubildenden.....	42
Tabelle 2 Fragebogen zur Selbstreflexion (Hattie/Zierer 2023:106)	53

Verzeichnis der Steckbriefe zu den Beiträgen

Steckbrief Beitrag 1.....	20
Steckbrief Beitrag 2.....	21
Steckbrief Beitrag 3.....	22
Steckbrief Beitrag 4.....	23
Steckbrief Beitrag 5.....	24
Steckbrief Beitrag 6.....	25
Steckbrief Beitrag 7.....	26
Steckbrief Beitrag 8.....	27
Steckbrief Beitrag 9.....	28
Steckbrief Beitrag 10.....	29
Steckbrief Beitrag 11.....	30
Steckbrief Beitrag 12.....	31
Steckbrief Beitrag 13.....	32

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen Personen meinen großen Dank aussprechen, die mich in meinem Dissertationsprojekt unterstützt haben.

Vor allem und zuerst bedanke ich mich herzlich bei allen Interviewpartner*innen, Kooperationspartner*innen und den Studierenden, die aktiv im Projekt mitgewirkt haben. Sie haben diese Arbeit möglich gemacht.

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Prof.in Dr.in Margit Stein für die ausgezeichnete, verlässliche und immer zugewandte Betreuung während der gesamten Dauer des Projekts.

Allen Co- und Mitautor*innen danke ich für die gute Zusammenarbeit und den Austausch bei gemeinsamen Publikationen.

Zudem möchte ich Herrn Prof. Dr. Stephan Wernke, Herrn Prof. Dr. Franco Rau und Herrn Prof. Dr. Marco Rieckmann sowie den Doktorand*innen aus dem Kolloquium des Projekts *Bridges 2 Werkstatt Digitalisierung in inklusiven Settings* für ihre Feedbacks und den Austausch danken.

Vorwort

Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung verbindet ein gemeinsames Merkmal: Die geteilte Erfahrung der Flucht und Migration. Sie haben unterschiedliche demographische, sozioökonomische und soziokulturelle Hintergründe, entstammen unterschiedlichen Regionen und Staaten und mussten sich aus den unterschiedlichsten Gründen zur Migration und Flucht entscheiden.

Diese Arbeit erarbeitet ihre spezifischen Bedarfe im Bereich der beruflichen Inklusion in Deutschland, ohne die skizzierte Heterogenität und Individualität der betroffenen Menschen außer Acht zu lassen. Ziel ist es, Chancen durch möglichst individuelle Lernwege offenzulegen und deren Hürden sichtbar zu machen. Zugewanderte sollen dabei so umfassend wie möglich in ihrer Identität wahrgenommen werden (vgl. Masuhr 2019: 266).

Die Gefahr einer Betonung des Andersseins bzw. einer Homogenisierung von Menschen mit einer Gemeinsamkeit (Othering) – hier der Flucht- bzw. Migrationserfahrung – die inklusionshemmend zu einseitigen Maßnahmen (vgl. Mecheril 2019: 55) führen kann, hat das Promotionsvorhaben als Reflexionshintergrund begleitet.

Abstract

Der Weg in die Ausbildung für junge Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung weist besondere Barrieren und Hürden auf (vgl. BIBB 2022). Perspektiven der Betroffenen insbesondere im ländlichen Raum wurden jedoch bisher kaum in den Blick genommen (Stein/Scherak/Lindau-Bank 2018; Söhn/Marquardsen 2017: 35). Mit dieser Arbeit wird dieses Desiderat aufgegriffen, indem junge Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung im ländlichen Raum nach ihren Erfahrungen, Wünschen und Erwartungen in ihren Übergängen von der Schule in den Beruf befragt wurden. Mit dem Fokus auf die Bildungs(un)gerechtigkeit wurde somit ihre subjektive Sicht auf Berufswahl und Ausbildung sowie deren lebensweltliche Einbettung analysiert. Zudem wurden Barrieren für Bildung und Inklusion identifiziert und der Umgang der befragten Auszubildenden mit ihnen untersucht. Insofern wurden auch persönliche und institutionelle Ressourcen betrachtet. Dabei wurde ein innovatives Forschungsdesign gewählt, bei dem die Betroffenen nicht nur Daten für die Forschung bereitstellen, sondern ihrerseits durch ein Mentoring von Studierenden in ihrer Alltagsbewältigung unterstützt wurden. Die isolierte Betrachtung der Betroffenenperspektiven könnte ein verengtes Containerdenken erzeugen (vgl. Treibel 2009: 138), sodass zusätzlich Sichtweisen der weiteren Akteur*innen an und in der Ausbildung und Berufsorientierung, wie Ausbildungsbetrieben, Lehrkräften und Sozialpädagog*innen, einfließen.

Beitrag 1 beruht auf einer Studie, bei der Eltern mit syrischem Fluchthintergrund nach ihren Erwartungen an das deutsche Schulsystem befragt wurden. Der Beitrag gibt erste Hinweise auf die Diskrepanz der Bildungsaspiration zur strukturellen Benachteiligung zugewanderter Kinder im Bildungssystem, die im Projekt weiter untersucht wurden. In Beitrag 2 wird das Forschungsdesign vorgestellt. Dabei werden Voraussetzungen für die gelungene Einbindung von Studierenden in das Dissertationsprojekt hochschuldidaktisch betrachtet. Studierende konnten ihre Einstellungen hinsichtlich eigener Vorannahmen und Vorurteile zum Abschluss des Moduls kritischer und reflektierter hinterfragen. Neben ersten Projektergebnissen aus den Interviews mit Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung werden in den Beiträgen 3 und 4 die Vernetzung in der Region und der wechselseitige Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis dargestellt, sodass Forschung, Lehre und Third Mission gemeinsam als One Mission stattfanden.

In den Beiträgen 5, 6 und 7 werden die Ergebnisse der Interviews mit Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung hinsichtlich des Gerechtigkeitsdiskurses von Inklusion und Nachhaltigkeit sowie demokratischer Grundprinzipien bezogen auf die Berufswahl analysiert.

Dazu wird das Capability-Set sowie ein Modell, das die Berufswahlprozesse mit den Zukunftswünschen der befragten Auszubildenden verbindet, entwickelt.

In Beitrag 8 und 9 stehen die berufsbildenden Schulen im Fokus. Beitrag 8 fokussiert auf die sozialen Beziehungen der befragten Auszubildenden zu ihren autochthonen Mitschüler*innen, die sich eher als Hilfebeziehungen und lose Kontakte gestalten; intensivere Freundschaften entstehen eher zu anderen Zugewanderten. Ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelte sich nur dann, wenn Unterstützung und Hilfe auf Gegenseitigkeit beruhte. Beitrag 9 zeigt die Barrieren der Auszubildenden in der Berufsschule auf. Unterstützungsmaßnahmen seitens der Agentur für Arbeit sind integrativ gestaltet, fehlende Nachteilsausgleiche in den Prüfungsordnungen wirken exkludierend und sind damit Ausdruck eines institutionellen Rassismus in der dualen Berufs(schul)ausbildung.

Beitrag 10 gibt einen Überblick zu quantitativen Studien und – daraus resultierend – zu dem Zusammenwirken von Dynamiken der Pandemie und Digitalität in der Berufsorientierung und Berufsausbildung von Jugendlichen mit Flucht- und Migrationserfahrung. An diese Befunde schließen Beitrag 11, 12 und 13 an und befassen sich mit Inklusion und Exklusion hinsichtlich digitaler Medien. Beitrag 11 zeigt auf, wie unterschiedlich virtuelle Angebote aus den Perspektiven von Sozialpädagog*innen und Klient*innen der Sozialen Arbeit bewertet werden. Beitrag 12 fokussiert auf den Prozess der Berufsorientierung. Im Beitrag wird die Brückenfunktion von (Sozial-)Pädagog*innen zur digitalen Lebens- und Medienwelt deutlich und potenzielle Fehlerquellen mit Bezug zu den Projektergebnissen dargestellt, die in Beitrag 13 mit Bezug auf die Linien der digitalen Kluft vertieft betrachtet wird.

Durch die differenzierte Auswertung des komplexen empirischen Materials werden die Hintergründe zu den Benachteiligungsszenarien transparent(er). Gemeinsam mit der Diskussion der unterschiedlichen Perspektiven aus der Makroperspektive interdependenter, sich gegenseitig verstärkender sozialer Transformationsprozesse in diesem Rahmenpapier bereichert das Dissertationsprojekt den Diskurs um die Bildungs(un)gerechtigkeit in der Berufsorientierung und beruflichen Bildung junger Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung. Insbesondere werden einer einseitigen Perspektive von Arbeitsmarktintegration empirisch fundierte Erkenntnisse entgegengesetzt, die die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung zu inklusiver Berufsorientierung und Berufsbildung aufzeigen.

Abstract (English)

The path to training for young people with experience of refuge and migration presents particular barriers and hurdles. However, the perspectives of those affected, especially in rural areas, have hardly been considered so far (Stein/Scherak/Lindau-Bank 2018; Söhn/Marquardsen 2017: 35). This dissertation addresses this research gap by asking young people with experience of refuge and migration in rural areas about their experiences, wishes and expectations in the transition from school to work. Because an isolated consideration of the perspectives of those affected could produce a narrow container thinking (cf. Treibel 2009: 138), the views of other actors in and around training, like companies, teachers and social pedagogues, were also taken into consideration. An innovative research design was chosen in which those affected not only provided data for the research, but were in turn supported in their everyday coping through mentoring by students. The isolated consideration of the perspectives of those affected could create a narrowed container thinking (cf. Treibel 2009: 138), so that the views of other actors in and around training and career orientation, such as training companies, teachers and social pedagogues, are also included.

Contribution 1 is based on a study in which parents with a Syrian refugee background were asked about their expectations of the German school system. The article provides first indications of the discrepancy between educational aspirations and structural disadvantages of immigrant children in the educational system, including the transitions from school to work. Contribution 2 presents the research design. Thereby, the prerequisites for the successful involvement of students in the dissertation project are considered in terms of higher education didactics. Surveys of students show that they questioned their attitudes more critically and reflectively with regard to their own presuppositions and prejudices at the end of the module. In addition to initial project results from the interviews with trainees with refugee and migration experience, articles 3 and 4 present the networking in the region and the mutual transfer between science and practice, so that research, teaching and third mission are perceived together as One Mission.

In contributions 5, 6 and 7, the results of the interviews with the trainees with refugee and migration experience are analysed with regard to the justice discourse of inclusion and sustainability as well as basic democratic principles related to career choice. For this purpose, the capability set is developed as well as a model that links career choice processes with the future aspirations of the interviewed trainees.

Contributions 8 and 9 focus on vocational schools. Contribution 8 focalizes on the social relationships of the interviewed trainees with their classmates, which tend to be helping relationships and loose contacts; more intensive friendships are developed with other immigrants. A sense of belonging arose only when support and help were mutual. Contribution 9 shows serious difficulties for the trainees at vocational school. Support measures on the part of the employment agency are designed to be integrative, and the lack of compensation for disadvantages in the examination regulations has an exclusionary effect and is thus an expression of institutional racism in dual vocational (school) training.

Contribution 10 provides an overview of quantitative studies and - resulting from them - of the interaction of the mutually reinforcing dynamics of the pandemic and digitality in the vocational orientation and vocational training of young people with experience of flight and migration. Contributions 11, 12 and 13 follow on from these findings and deal with inclusion and exclusion with regard to digital media. Contribution 11 shows how differently virtual offers are evaluated from the perspectives of social pedagogues and clients of social work. Contribution 12 focuses on the process of career orientation. The article highlights the bridging function of (social) educators to the digital life and media world and categorizes potential sources of error with reference to the project results. Article 13 traces the lines of the digital divide, which runs intersectionally primarily along the social categories of 'race' and 'class'.

Through the differentiated evaluation of the complex empirical material, the causes of disadvantage become (more) transparent. Together with the discussion of the different perspectives from the macro-perspective of interdependent, mutually reinforcing social transformation processes in this framework paper, the dissertation project enriches discourses around educational (in)justice in vocational orientation and vocational training of young people with flight and migration experience. In particular, it counters a narrowed perspective of labor market integration with empirically grounded findings that demonstrate the need for further development towards inclusive vocational orientation and vocational education.

1 Einleitung

Unter Berücksichtigung wichtiger personeller, sozialer und institutioneller Einflussfaktoren wie z. B. der schulischen Voraussetzungen, des Bewerbungsverhaltens, des Übergangsprozesses oder des Ausbildungsmarktes, lässt sich [...] belegen, dass Bewerber/-innen mit Migrationshintergrund (mit und ohne Fluchthintergrund) [...] eine signifikant geringere Einmündungswahrscheinlichkeit in eine betriebliche Berufsausbildung haben [...]. Selbst mit den gleichen Schulabschlüssen, Schulnoten, Bildungs- bzw. Berufspräferenzen, Bewerbungsaktivitäten sowie ausbildungsmarkt-relevanten Merkmalen und der gleichen sozialen Herkunft und sozialen Einbindung haben nicht studienberechtigte Schulabgänger/-innen mit Migrationshintergrund schlechtere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten als Schulabgänger/-innen ohne Migrationshintergrund [...]. (BIBB 2022: 296).

Wie der Datenreport zum aktuellen Berufsbildungsbericht 2022 (BIBB 2022: 286) erschreckend deutlich herausarbeitet, weist der Weg in die Ausbildung für junge Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung hohe strukturelle Barrieren und Hürden auf (vgl. auch Stein 2012; Stein/Corleis 2012; Rusert/Kart/Stein 2022a; 2022b).

Dabei sind die Hintergründe hierzu gerade für Jugendliche in ländlichen Räumen bisher wenig erforscht. Stein, Scherak und Lindau-Bank (2018: 71) stellen fest:

In der Jugendforschung manifestiert sich nicht nur ein Bias dahingehend, dass in erster Linie Jugendliche der Großstädte betrachtet werden, sondern ein zweifacher Bias, dass es in erster Linie einheimisch-deutsche Großstadtjugendliche sind. Weitergehende Forschung müsste also verstärkt den Bereich der auf dem Lande lebenden Migrantinnen und Migranten im Jugendbereich in den Blick nehmen.

Durch die jungen Geflüchteten aus Krisenregionen in den Jahren 2015/2016 wurde die Frage der Zuwanderung auch vor dem Hintergrund ökonomischer Überlegungen diskutiert: Geflüchtete sollten den Fachkräftemangel als „Potenzial für den Arbeitsmarkt“ (Müller 2019 o.S.) abfedern. Forschungen zu ersten Ausbildungsverhältnissen mit Geflüchteten in dieser Zeit wurden mit Unternehmen durchgeführt (KOFA 2017/OECD 2017); die Perspektive der jungen Menschen wurde wenig beleuchtet. Söhn und Marquardsen (2017: 35) konstatieren eine

besonders gravierende Forschungslücke im „fehlende[n] Wissen um die subjektiven Perspektiven der Flüchtlinge selbst, deren Einstellungen und Wünsche, gegenwärtige und längerfristige Bedürfnisse und Interessen (Zukunft) ebenso wie deren Biografien vor ihrer Ankunft in Deutschland (Vergangenheit).

Auch sie heben hervor, dass dies „[i]nsbesondere für den ländlichen Raum und die neuen Bundesländer [...] eingehender zu erforschen [ist].“ (Söhn/Marquardsen 2017: 8). Diese Arbeit greift das Desiderat auf und stellt die Frage der Bildungsgerechtigkeit für junge Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung in den Übergängen Schule-Beruf in der ländlichen Region des Oldenburger Münsterlandes ins Zentrum der Forschung.

Ziel dieses Rahmenpapiers ist, mit den entstandenen Beiträgen einen Überblick über den Forschungsprozess und die Erkenntnisse der kumulativen Dissertation zu geben. Zu Beginn erfolgen einige wichtige Begriffsklärungen. Sowohl der Forschungsprozess als auch die Forschungsmethodik wird in den Beiträgen beschrieben. Hierzu wird in diesem Kapitel nachfolgend daher nur ein kurzer Überblick über das Dissertationsprojekt mit den Forschungsfragen, dem Forschungsdesign sowie den Forschungsmethoden gegeben.

Für die Rahmung des Projekts werden im Anschluss für die Thematik relevante aktuelle gesellschaftliche Transformationsprozesse identifiziert, in die die Beiträge eingeordnet werden. Danach werden die einzelnen Beiträge der kumulativen Dissertation im Kontext des Forschungsprozesses vorgestellt. Die Steckbriefe der Beiträge erläutern die jeweilige Eigenleistung der Promovendin. Die Beiträge sind im Anhang der Arbeit hinterlegt.

In der Diskussion der Gesamtarbeit werden die Ergebnisse aus den Projekten unter der übergeordneten Fragestellung der Bildungsgerechtigkeit in den Übergängen Schule-Beruf für junge Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung in den Kontext aktueller Transformationsprozesse gestellt. Dieser Bezug wurde gewählt, um die Situation der geflüchteten und zugewanderten jungen Menschen in ihrer Komplexität betrachten zu können.

Das Rahmenpapier schließt mit einem Fazit und Ausblick.

1.1 Theoretische Grundannahmen und Definitionen

1.1.1 Kulturverständnis in dieser Arbeit

Ideologisch gehört der gegenwärtige Rassismus, der sich bei uns um den Komplex der Immigration herum ausgebildet hat, in den Zusammenhang eines ‚Rassismus ohne Rassen‘ [...]: eines Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist [...]. (Balibar 1992: 28)

In einigen Abschnitten dieser Arbeit ist der Begriff *Kultur* zentral und soll deshalb definiert werden. Dies ist insbesondere notwendig, weil Begriffe wie Kultur, Ethnie oder Nationalität zu Synonymen für rassistische Bedeutungsmuster umcodiert werden und Rassismus damit in ein anderes Konstrukt eingebettet wird (Balibar 1992; Foroutan 2020). Der Kulturbegriff wird in der Lesart dieser Arbeit im Konzept der um Multikollektivität (Rathje 2009; Kriegel-Schmidt 2012) erweiterten Interkulturalität verortet. Interkulturalität zielt darauf, gesellschaftliche Phänomene in ihrer Vielfältigkeit und Komplexität im Interaktionsprozess zwischen Angehörigen unterschiedlicher Lebensformen bearbeitbar zu machen. Jedoch wird dabei Individuen meist eine primäre „natio-ethno-kulturelle“ Identität zugeordnet, was differenz-

orientiertes Denken im Sinne von einem „Wir und die Anderen“ fördert (Mecheril 2019: 48). Um die Gefahr einer Betonung des Andersseins bzw. einer Homogenisierung von Menschen mit einer Gemeinsamkeit (Othering) zu reduzieren, wird das Konstrukt der Interkulturalität um die Perspektive der Multikollektivität erweitert. Multikollektivität bezieht individuelle Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Kollektiven ein und erweitert damit das Konzept der Interkulturalität um die Veränderlichkeit und Inkongruenz von kulturellen Bedeutungsmustern, die sich im Interaktionsprozess zwischen Menschen bzw. innerhalb von Gruppenzugehörigkeiten ständig verändern können.

Aus diesem um die subjektive Ebene erweiterten Kulturverständnis wird es möglich, Menschen in ihrer Heterogenität und Individualität wahrzunehmen. Dabei wird eine innere Haltung des „Nicht-Wissens“ (Mecheril 2013: 30) eingenommen, mit der dem Individuum begegnet wird:

Nicht-Wissen ermöglicht [...] jene Art von Wissen, die ein Wissen um die Grenzen des Wissens, seiner Anwendbarkeit und um seine Eingebundenheit in Verhältnisse der Macht und Ungleichheit ist. [...] Menschen mit Migrationshintergrund, zum Beispiel, erscheinen unter dieser Perspektive in erster Linie nicht als „die Anderen“, die vor dem Hintergrund eines Wissens um „Andersheit“ zu behandeln sind, sondern vielmehr als Subjekte, deren Subjekt-Status in der professionellen Situation dialogisch zum Thema werden kann. Interkulturelle Professionalität stellt sich als Versuch dar, Wissen zu erarbeiten, das sich in der Annäherung an die Perspektive des Gegenübers konstituiert, ohne im Konstitutionsprozess den Rest, das Nicht-Wissen zu überspringen. [...] Neben der Annäherung an die Deutungsweisen der Klientel greift pädagogische Professionalität also auch auf sozialwissenschaftlich generierte Wissensbestände zurück. Wenn wir „Interkulturalität“ als Ausdruck verstehen, das Verhältnisse von Differenz und Dominanz zum Ausdruck bringt (vgl. Mecheril 1998), dann ist für interkulturelles Handeln ein Wissen relevant, das über Dominanz-, und Differenzphänomene Auskunft gibt (Mecheril 2013: 30).

Um dies in die Praxis zu überführen, bedarf es einer intensiven Reflexionsbereitschaft, damit aus einer ganzheitlich konstruktivistischen Perspektive das Nicht-Wissen als Normalität anerkannt wird. Mecheril (2013) bietet dazu unter dem Begriff der „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ ein (Lehr-)Konzept für (angehende) pädagogische Fach- und Lehrkräfte an, die ihr eigenes Nicht-Wissen über die Wertesysteme von und Deutungsmuster über Personen anerkennen (vgl. Rusert/Kart/Stein 2019).

1.1.2 Verständnis von Bildungsgerechtigkeit

Das Thema Bildungsgerechtigkeit befasst sich mit der gleichberechtigten Teilhabe an Bildungschancen, unabhängig von der sozialen Herkunft, der ökonomischen Ausgangslage, dem Geschlecht, dem Migrationshintergrund oder gesundheitlicher und kognitiver Voraussetzungen. Die Förderung des Bildungszugangs sowie Sicherstellung eines positiven Bildungsverlaufs und somit Bildungserfolgs soll die Chancengleichheit und Möglichkeit des sozialen Aufstiegs für alle erhöhen. (DIPF 2022).

Im Diskurs um Bildungsgerechtigkeit wird eine unscharfe Verwendung des Begriffs – insbesondere zwischen Konzepten von Gleichheit und Gerechtigkeit – kritisiert. So findet sich auch in der zitierten Definition des DIPF der Begriff der (Chancen-)Gleichheit. Giesinger (2007) und Stojanow (2020) betonen in ihrer Auseinandersetzung mit einer Definition von Bildungsgerechtigkeit die individuelle und subjektive Sicht der Lernenden und distanzieren sich von einer meritokratischen Sicht. Giesinger (2007:20) konstatiert, dass „Gerechtigkeit in Bezug auf Bildung [...] hergestellt [ist], wenn jedes Kind ein Bildungsniveau erreicht, das ihm ein gutes Leben in einer modernen Gesellschaft ermöglicht.“ Nach Stojanow (2020: 210) ist „ein Bildungswesen dann gerecht, wenn es solche pädagogische und soziale Interaktions- und Beziehungsmuster institutionalisiert, die die Entwicklung von Subjektautonomie tendenziell bei allen Educanden fördern.“

Aus diesem Verständnis heraus lassen sich individuelle Chancen durch das Capability-Set operationalisieren. Teilhabechancen bestehen aus Interaktionen und sozialen Handlungen im Kontext individueller Ressourcen und Biografien, spezifischer Situation, sozioökonomischer Bedingungen und Umwelt. Es umfasst die tatsächlichen Chancen aus dem Aufeinandertreffen individueller Kompetenzen und Wünsche mit den in der Gesellschaft geltenden normativen und institutionellen Bedingungen umfasst. (Bildungs-)Gerechtigkeit ergibt sich aus den Optionen, selbstbestimmt ein eigenes Lebensmodell wählen zu können: „In effect, what really matters are the capabilities of people, that is, the extent of their opportunity set and their freedom to choose among this set, the life they value.“ (Stiglitz/Sen/Fitoussi 2009: 15). Die Subjektorientierung entspricht dem Forschungsinteresse dieser Arbeit (vgl. Kapitel 1.2), wodurch sich das Konzept des Capability-Sets besonders eignet, um bestehende Benachteiligungen und Chancen aus Sicht der Betroffenen zu analysieren. Das in der folgenden Abbildung aus den Beiträgen vorgestellte Capability-Set zur Berufswahl junger Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung dient zur ersten Orientierung der in den Beiträgen analysierten Faktoren (Rusert/Kart/Stein 2021; Rusert/Stein/Kart 2022).¹

¹ Die Bereiche ‚Gesundheit‘, ‚ökologische Bedingungen‘ und ‚Wohnsituation‘ wurden in den Interviews nicht berücksichtigt und daher nicht analysiert.

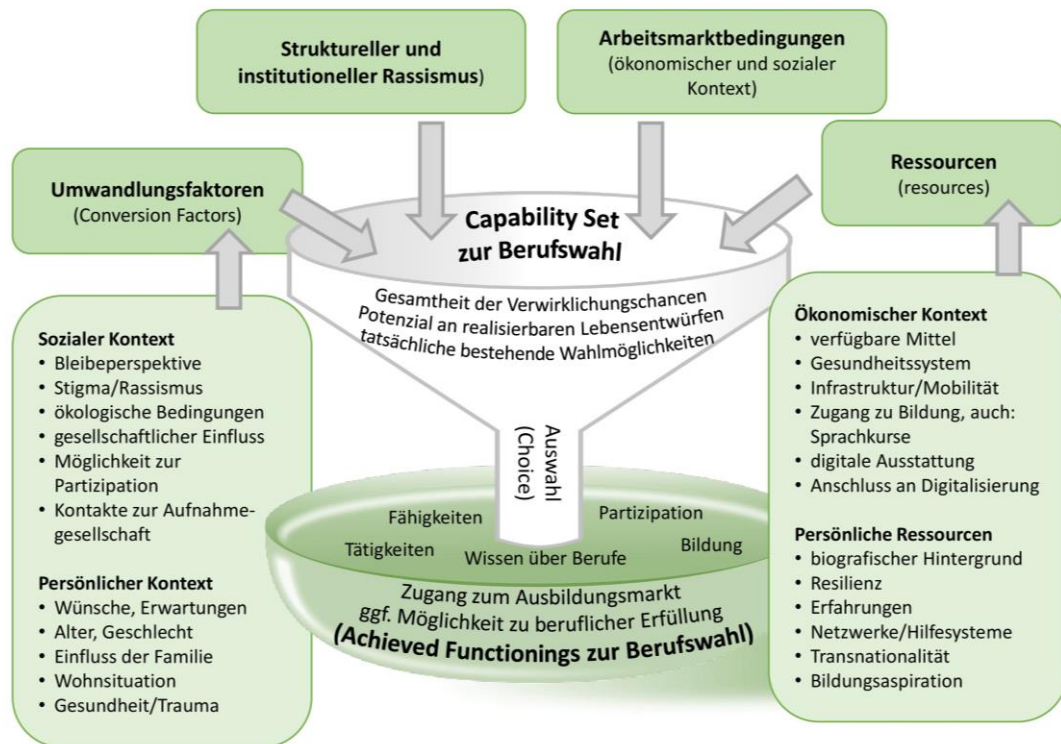


Abbildung 1 Capability-Set zur Berufswahl von jungen Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung (Rusert/Stein/Kart 2022)

1.1.3 Inklusionsverständnis dieser Arbeit

Teilhabe am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wird im Zusammenhang mit Migration in der Regel als Arbeitsmarktintegration bezeichnet. Als statistische Größe dokumentiert Arbeitsmarktintegration die Einmündung von der Stellensuche in eine (sozialversicherungspflichtige) Tätigkeit. Inwiefern eine gute Passung erreicht wurde, drückt diese Zahl jedoch nicht aus.

Wie bereits am Capability-Set deutlich wird, wurde in der Forschung zu dieser Arbeit ein weit gefasstes Inklusionsverständnis zugrunde gelegt, das sich in „eine Kultur der Akzeptanz von Heterogenität, der demokratischen Gleichberechtigung von Menschen in verschiedenen Lebenslagen und mit verschiedenen Lebensweisen [...]“ (Prenzel 2019: 19 f.) einordnet. Barrieren für Lernen und Teilhabe (Booth/Ainscow 2019: 59) sollen durch inklusive Bildung so weit reduziert werden, dass Teilhabe am gesellschaftlichen Leben möglich ist:

Inklusive Bildung bedeutet, dass alle Menschen an qualitativ hochwertiger Bildung teilhaben und ihr Potenzial voll entfalten können. Während in Deutschland der Begriff „Inklusion“ oft nur in einem engeren Sinne im Kontext von Menschen mit einem diagnostizierten Förderbedarf verwendet wird, vertritt die UNESCO dezidiert einen weiten Inklusionsbegriff, der alle Menschen einschließt. Weder Geschlecht, soziale oder ökonomische Voraussetzungen noch besondere Lernbedürfnisse dürfen dazu führen, dass ein Mensch seine Potenziale nicht entwickeln kann (UNESCO o.J.)

Inklusive Werte entsprechen mit Gleichheit, Teilhabe, Gemeinschaft, Gewaltfreiheit, Nachhaltigkeit, Gleichberechtigung in der Vielfalt (Booth/Ainscow 2019:17) demokratischen Grundsätzen.

1.1.4 Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung

Für die Projekte und die dieser Arbeit zugrundeliegenden Interviews wurden Teilnehmende mit Fluchterfahrung gesucht, die von Studierenden für ein Semester lang begleitet wurden. Daran waren auch junge Menschen interessiert, die nicht als „Flüchtlinge“ nach der Genfer Konvention anerkannt sind oder deren Status unklar war. Sie kamen u.a. aus Südosteuropa, Afrika und Asien, darunter auch Geflüchtete aus den sogenannten sicheren Herkunftsländern (z. B. Afghanistan bis 2021). Diese letztgenannten Auszubildenden waren zum Zeitpunkt der Projekte nicht nur durch ihre unsichere Aufenthaltsperspektive benachteiligt, sondern auch durch die Verweigerung von Unterstützungsleistungen, wie z. B. ausbildungsbegleitende Hilfen.

Für die Projektarbeit wurde niemand nach Flucht- oder Migrationsgründen befragt, sodass mit dem Begriff „Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung“ Flucht- und Migrationsgründe unbewertet blieben.

1.2 Forschungsreflexion

1.2.1 Forschungsfragen

Mit der Erarbeitung der Betroffenenperspektive beleuchtet das Dissertationsvorhaben einen wichtigen und bisher kaum erforschten Aspekt der Teilhabe von jungen Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung in der Aufnahmegesellschaft. Die konkreten Fragestellungen blieben während des Forschungsprozesses aufgrund der dieser Arbeit zugrundeliegenden partizipativ-inklusiven Grundsätze² und dem Grundverständnis der angewendeten Forschungsmethodologie der Grounded Theory offen:

Bei der Arbeit mit [der Grounded Theory] besitzt die Themenstellung eine gewisse Fluidität. Die Forschende wird bei der Auseinandersetzung mit Phänomenen, die ihr im Feld begegnen, und gestützt auf ihr Methodik-Instrumentarium relevante Konzepte [...] zum Zentrum ihres Theorieentwurfs machen. Die Herausarbeitung einer konzeptuellen Fokussierung im Verlauf des Forschungsprojekts ist ein systematischer Bestandteil der Erkenntnismethodologie, die dem sogenannten Grounding, dem offenen Blick auf die

² Grundlegend waren dabei auch kritische Erwägungen, als *weiße* Forscherin über die Situation junger Geflüchteter zu forschen und den Fokus auf für sie wichtige Anteile der Teilhabe zu legen (vgl. Vorwort; Wolfram 2018). Ganz auflösbar ist dieses Dilemma nicht, da die Analyse die aus meiner Sicht gravierendsten Ergebnisse für die Veröffentlichungen widerspiegelt.

Daten und der Be-/Gründung der Theorie in den Daten, verpflichtet ist. (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 154)

Stein (2012) zeigt die strukturellen Linien auf, an denen sich die Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ihren Übergängen von der Schule in den Beruf aus systemtheoretischer Sicht manifestieren, wie „ein einseitig monokulturelles Schul- oder Wirtschaftssystem, das nur auf die Problemkonstellationen achtet und nicht die Potenziale von jungen Menschen mit Migrationshintergrund berücksichtigt.“ (Stein 2012: 141). Ausgehend von dieser Benachteiligung junger Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung bei ihrem Eintritt ins Berufsleben liegt der Fokus dieser Arbeit darauf, die bestehenden Benachteiligungen aus subjektiver Sicht der Betroffenen und Beteiligten zu analysieren. Im Mittelpunkt der Analyse steht damit Bildungsgerechtigkeit. Das empirische Material wurde dazu entlang der folgenden Fragen analysiert:

- Welche subjektive Sicht haben Auszubildende mit Flucht- und Migrationserfahrung auf ihre Ausbildung und deren lebensweltliche Einbettung?
- Welche Barrieren für Bildung und Inklusion bestehen und wie gehen die befragten Auszubildenden damit um?
- Auf welche Hilfesysteme und -ressourcen können sie zurückgreifen?
- Welche Bedarfe, Wünsche und Erwartungen haben sie und welche Ressourcen ergeben sich aus ihren Biografien?

Für die erweiterte Sicht auf die Ergebnisse wurden die Beziehungsgeflechte um und in der Berufsorientierung und Ausbildung von Personen mit Flucht- und Migrationserfahrung einbezogen. Dabei wurden auch die Kooperationen innerhalb des Forschungsprojekts mit den Akteur*innen analysiert. Zusätzlich waren folgende Fragen forschungsleitend:

- Spiegeln sich die Sichtweisen der Auszubildenden in den Erfahrungen von Akteur*innen in und um die Ausbildung und Berufsorientierung, z. B. Auszubildende in den Betrieben, Lehrkräften und Schulsozialarbeit*innen, wider oder welche abweichenden Sichtweisen/Motivationen bestehen?
- Wie agieren Netzwerke im ländlichen Raum mit dem Ziel, die Ausbildung von jungen Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung zu unterstützen?

Um der Komplexität von In- und Exklusionsprozessen in der Berufsorientierung und Ausbildung der Betroffenen im Rahmen der Fragestellung gerecht zu werden, werden die Ergebnisse aus der Forschung der im Rahmen dieser Arbeit publizierten Beiträge mit diesem Rahmenpapier in interdependente, sich gegenseitig befördernde Transformationsprozesse von

Flucht und (Flucht-)Migration eingebettet und bilden damit eine übergeordnete Perspektive zur Bildungs(un)gerechtigkeit in der Berufsorientierung und dualen Berufsausbildung von Geflüchteten im ländlichen Raum.

1.2.2 Forschungsdesign

Die empirischen Daten sind in den folgenden Projekten an der Universität Vechta entstanden:

- Projekt SKM *Soziales Kompetenztraining für Auszubildende und Mediationstraining für Ausbilder*innen* (02/2019-02/2020) und
- Projekt ISK *Inklusion durch Soziale Kompetenzförderung von Schüler*innen für den Start ins Berufsleben* der Werkstatt „*Digitalisierung in inklusiven Settings*“ im Projekt *Bridges II* (01/2020-12/2022).

Der Service Learning-Prozess im Projekt SKM und im Projekt ISK beinhaltete ein Mentoring zwischen je ein*er Studierende*n mit einer*m Auszubildenden. Die Studierenden wurden in einem begleitenden Seminar vorbereitet und qualifiziert. Während der Begleitungsphase wurden sie eng von den Dozierenden gecoacht und supervidiert.

Innerhalb des Mentorings wurde im Einverständnis mit den Auszubildenden ein problemzentriertes und leitfadengestütztes Interview (Witzel 2000) durchgeführt. Die Treffen fanden losgelöst von Schule und Betrieb in der Freizeit statt. Die Auszubildenden wertschätzten es, dass sie nach ihren Bedarfen gefragt wurden, selbst als Auftraggeber*innen des Mentorings fungierten und den Kontakt zu etwa Gleichaltrigen. Zugesicherte Vertraulichkeit, Anonymität sowie die eigene Entscheidung über Teilnahme oder Abbruch des Mentorings gaben die erforderliche Sicherheit, der Durchführung des Interviews zuzustimmen. Die Auswertungen sind nicht auf die Interviews beschränkt, sondern umfassen zusätzlich anonymisierte Dokumentationen der Mentorings.

Mit dem Kontakt auf Augenhöhe und der Beziehung erschloss sich eine innovative Möglichkeit des Feldzugangs, der forschungsethisch besonderer Sensibilität und Transparenz bedurfte. Insbesondere Forschungsvorhaben mit vulnerablen Gruppen, wie in der Migrations- und Fluchtforschung, sollten Raum für eine Ko-Konstruktion aller am Forschungsprozess Beteiligten geben. Im intensiven Austausch konnten neue Informationen und weitere Daten generiert werden (vgl. Mey/Ruppel 2018: 209f.; Fedyuk/Zentai 2018: 175).

Nach dem Abschluss des Projekts SKM wurden die Ergebnisse in einem weiterführenden Forschungsprozess im Projekt „*Bridges 2: Werkstatt Digitalisierung in inklusiven Settings* (Projekt ISK)“ mit Fokus auf Digitalisierung und Inklusion weiter ausgewertet. Digitale

Medien können inklusiv, aber auch exkludierend wirken (vgl. Kapitel 4.4). Zusätzliche Interviews mit erweiterten Fragestellungen ermöglichten die Analyse, inwiefern sich Barrieren in der Berufsorientierung junger Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung bei der Nutzung digitaler Medien fortsetzen oder digitale Medien den Abbau von Barrieren unterstützen.

Um in der Erarbeitung der Betroffenenperspektive ein reduziertes Containerdenken zu vermeiden (vgl. Treibel 2009: 138), wurden zusätzlich Perspektiven und die Expertise der involvierten lokalen Akteur*innen, wie z. B. Ausbildungsbetriebe, Lehrkräfte und Sozialpädagog*innen, einbezogen. Die Beziehungen zwischen den verschiedenen Akteur*innen zeichnen sich durch geografische und thematische Nähe (Proximity) aus, sodass in der Projektarbeit der reziproke Wissenschaftstransfer im Rahmen der Third Mission (vgl. Rusert/Kart/Stein 2020) eine wichtige Rolle einnahm. Diese Vernetzungsstrukturen im Zusammenhang mit der Ausbildung von Geflüchteten und Migrant*innen sowie innerhalb des Forschungsprojekts bilden einen Teil dieser Arbeit.

1.2.3 Forschungsmethoden

Die Interviews wurden als problemzentrierte Interviews durchgeführt und vollständig transkribiert. Die Auswertungsmethodik wurde als mehrstufiges und trianguliertes Verfahren durchgeführt. Das umfassende Material wurde zunächst deduktiv zusammenfassend anhand von Kategorien entlang der Fragestellungen im Interviewleitfaden ausgewertet (vgl. Mayring 2015).

Aus der zusammenfassenden Auswertung wurde eine Auswahl der Interviews für das weitere Aufbrechen des Materials nach der Grounded Theory getroffen. Diese Form der Methodentriangulation bei der Auswertung von problemzentrierten Interviews durch deduktive und induktive Verfahren entspricht den beschriebenen Analyseschritten nach Witzel (2000; vgl. auch Flick 2010):

Das PZI [problemzentrierte Interview] lehnt sich weitgehend an das theoriegenerierende Verfahren der "Grounded Theory" (GLASER & STRAUSS 1998 [Hervorhebung im Original]). [...] Bezogen auf das PZI ist der Erkenntnisgewinn sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess vielmehr als induktiv-deduktives Wechselverhältnis zu organisieren. (Witzel 2000 o. S.).

Das deduktiv-induktive Verfahren berücksichtigte die Vorannahmen im deduktiven Auswertungsprozess der Inhaltsanalyse, die sich am Interviewleitfaden orientierte. Diese Ergebnisse und Auswertungen flossen – nach dem Grundsatz „All is Data“ (Glaser 1998: 8; Glaser/Strauss 2010) – als eigene Datenquelle in die weitere Analyse ein (Witzel 2000).

Strübing definiert die Grounded Theory als „Forschungsstil zur Erarbeitung von in empirischen Daten gegründeten Theorien“ (Strübing 2014: 10) und folgt damit keinem standardisierten Erhebungsschema, sondern einer prozessorientierten Erhebungsweise, in der dem Forschungsgegenstand mit einer bewussten Offenheit begegnet wird, um eine Balance zwischen Neugier, Kreativität und Systematik sowie einen unmittelbaren Bezug zur Empirie und Theorie herstellen zu können (vgl. Strübing 2014: 116). Zielsetzung ist, eine bewusste Distanz zu bestehenden Vorannahmen und bereits vorhandenen Theorien aufzubauen, um neue Erkenntnisse und Theorien möglich werden zu lassen.

„Grounded“ bedeutet, dass der zu entwickelnde Theorieentwurf im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung empirisch fundiert wird, indem sich Folgerhebungen aus den vorangegangenen Erhebungen entwickeln und zu einer prozesshaften Weiter- und Um- sowie schließlich Ausformulierung des Theorieentwurfs in einem iterativen Lernprozess beitragen. So wurde der Interviewleitfaden an Erkenntnisse und aktuelle Veränderungen, wie z. B. die Pandemie und die Distanzregeln, angepasst.

Zusätzliches Datenmaterial wurde aus der Evaluation der Lehrveranstaltung mit einem Pre-/Postfragebogen sowie aus problemzentrierten und leitfadengestützten Interviews und Gesprächen mit Ausbildungsbetrieben, Gesprächen mit Willkommenslots*innen der Kammern und weiteren Akteur*innen aus dem Bereich der Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten generiert.

In Workshops, Podiumsdiskussionen und Online-Veranstaltungen auch außerhalb von SKM und ISK entstand insgesamt das folgend aufgeführte Datenmaterial:

- 32 problemzentrierte Interviews und 33 Dokumentationen über das Mentoring mit Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung in dualer Berufsausbildung
- 6 Interviews mit Ausbildungsbetrieben
- 6 Interviews mit Berufsberatenden
- 10 Interviews mit jungen Zugewanderten nach dem Berufsstart
- Dokumentationen aus zwei Workshops und Expert*innengesprächen
- (zusätzlich: 23 Einzel- und 3 Gruppeninterviews mit aus Syrien geflüchteten Eltern: Studie an der HS Emden/Leer vor Beginn des Dissertationsvorhabens mit Beteiligung der Doktorandin ausschließlich in der Analyse; siehe Steckbrief zu Beitrag 1).

Der Forschungsprozess wird in Kapitel 3.3 anhand der Einordnung der entstandenen Beiträge dargestellt.

1.2.4 Methodische Limitationen

Der Kern des empirischen Materials besteht aus den 32 Interviews und 33 Dokumentationen des Mentorings der begleiteten Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung. Damit wurden Jugendliche und junge Erwachsene befragt, die erfolgreich in eine qualifizierende Berufsausbildung eingemündet sind. Zwar wurde das Material um weitere zehn Interviews erweitert, bei denen auch Jugendliche in Helfer*innentätigkeiten bzw. im Übergangssystem befragt wurden, hier besteht jedoch noch ein Forschungsdesiderat für eine vertiefte Analyse zu Jugendlichen, die nicht in eine Ausbildung einmünden. Intersektionale Faktoren der Benachteiligungsdynamiken bezogen auf Gender oder Ableismus konnten im Sample nicht differenziert betrachtet werden. An den Projekten partizipierten überwiegend männliche Teilnehmende. Die Fragen des Interviewleitfadens waren auf die Ausbildung fokussiert, das gesundheitliche Wohlbefinden und die Wohnsituation wurde nicht erfragt.

Eine weitere Limitation ergibt sich daraus, dass die Interviews in deutscher Sprache geführt wurden. Es ist anzunehmen, dass die Befragten Emotionen und komplexe Zusammenhänge nicht tiefer beschreiben konnten. Ein*e Übersetzer*in hätte jedoch das vertrauensvolle Setting gefährdet, bei dem die Mentor*innen die Interviews führten und die Befragten sich in der Interviewsituation sicher fühlten.

2 Subjektbezogene Forschung und Transformationsprozesse

Prozess und Figuration sind die Eckpunkte des theoretisch-empirischen Entwurfes von Elias. Mit ihnen lässt sich das Gewordensein bestimmter gesellschaftlicher Gegebenheiten gut untersuchen und mit der Kenntnis der bisherigen Entwicklung über mögliche Varianten der Zukunft nachdenken. Auch lassen sich Einsichten über die Binnenstruktur von Gesellschaften gewinnen, was bei Elias aber nicht im Vordergrund steht. Dies gelingt besser mit dem Begriffspaar Habitus und Sozialer Raum, die der französische Soziologe Pierre Bourdieu entwickelt hat. Er betrachtet gewissermaßen die andere Seite der Medaille (Korte/Ernst 2011: 132).

2.1 Kapitaltheorie nach Bourdieu

Bourdieu's Theorien befassen sich mit sozialen Ungleichheiten, die er im Sozialen Raum verortet. Er beschreibt objektive Lebensstile³ und soziale Positionen, an denen seine Kapitaltheorie anknüpft. Mit ihrer individuellen Perspektive in Bezug zu sozialen (Macht-) Prozessen eignet sie sich für subjektbezogene Forschung.

³ Aus der Verbindung der sozialen Position und des Lebensstils ergibt sich der Habitus, der wiederum anschlussfähig zu Elias Theorien einer Untrennbarkeit von Individuum und Gesellschaft ist. Für diese Arbeit wird auf Bourdieu's Kapitaltheorie fokussiert.

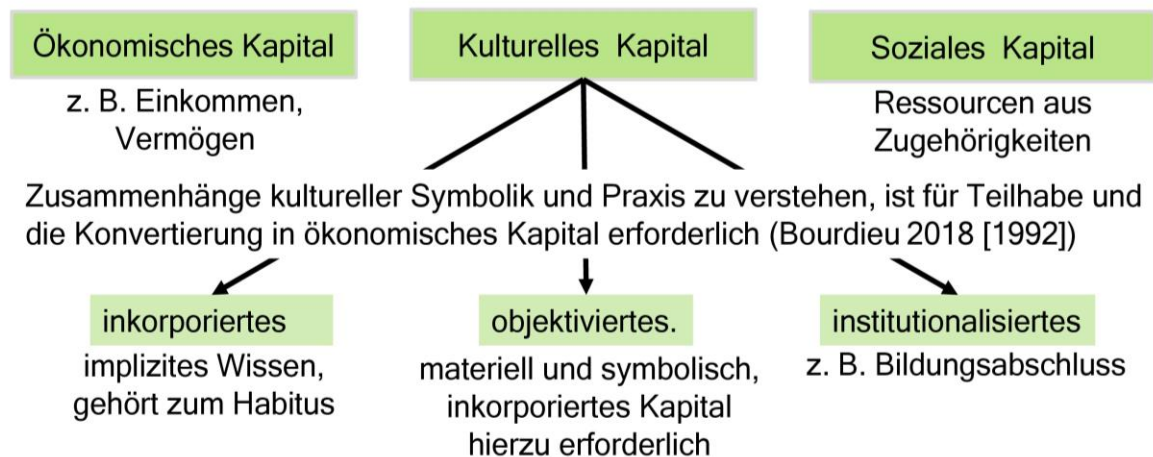


Abbildung 2 Kapitaltheorie nach Bourdieu, angelehnt an Berger/Neu 2007: 247

Sehr verkürzt dargestellt umfasst ökonomisches Kapital Eigentum, das unmittelbar in Geld konvertierbar ist, und soziales Kapital die Netzwerkstrukturen und Zugehörigkeiten einer Person. Beide Bereiche werden in der Dissertation aufgegriffen, z. B. in den Mehrfachdiskriminierungen der jungen Zugewanderten der sozialen Kategorien Class und Race, bei fehlenden finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten durch die Familie oder fehlenden Kontakten in die Aufnahmegesellschaft. Im Fokus steht jedoch das kulturelle Kapital, das sich nach Bourdieu in inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kapital aufteilt.

Institutionalisiertes Kapital umfasst Titel oder Bildungsabschlüsse, die ein bestimmtes inkorporiertes Kapital bzw. erworbene Bildungsinhalte bezeugen. Im stark formalisierten Berufsbildungssystem Deutschlands äußert sich ein Schulabschluss und später ein beruflicher Abschluss in einem hohen Maße in der Konvertierbarkeit in ökonomisches Kapital (z. B. Einkommenshöhe).

Als objektiviertes Kapital bezeichnet Bourdieu Eigentum und das Wissen um die Nutzung von Kulturgütern. Das reine Eigentum von Kulturgütern ist materiell übertragbar, nicht aber das Wissen über die Nutzung, Bourdieu nennt es die „Aneignung“ des Gegenstandes (Bourdieu 2012 [1983]: 234). Hierzu ist inkorporiertes Kapital notwendig. Diese Kapitalform zeigt sich im Verhalten und umfasst implizites Wissen, das körpergebunden und damit nicht übertragbar ist. Es ist die Akkumulation von Bildung:

Verkörperlichtes Kulturkapital bleibt immer von den Umständen seiner ersten Aneignung geprägt. Sie hinterlassen mehr oder weniger sichtbare Spuren, z. B. die typische Sprechweise einer Klasse oder Region. [...] [...] Es [wird] leicht als bloßes symbolisches Kapital aufgefaßt; d. h., seine wahre Natur als Kapital wird verkannt, und es wird stattdessen als legitime Fähigkeit oder Autorität anerkannt, die auf allen den Märkten [...] zum Tragen kommt, wo das ökonomische Kapital keine volle Anerkennung findet. (Bourdieu 2012 (1983): 233 f.).

Die Aneignung kultureller Symbolik beginnt außerschulisch mit dem Aufwachsen in der Familie und im Umfeld der Kinder. Kulturelle Anpassungsprozesse wie „[...] die neue Sprache, ungewohntes Kommunikationsverhalten sowie die ungekannten örtlichen physischen Bedingungen“ können als „tiefgreifendes Stressereignis“ wirken (Genkova 2019: 330f.). Fröhlich-Gildhoff fasst die Belastungen zusammen als:

Verlust von Bindungen und der gewohnten Lebensumwelt, Entfremdung von den getrennt lebenden Familienmitgliedern, die Neuschaffung oder Reorganisation sozialer Netzwerke, Sprachprobleme, kulturelle Orientierungsprobleme, Schwierigkeiten beim Abgleich von Normen und Werten, rechtliche und soziale Problemlagen, Status- bzw. Anerkennungsdefizite. (Fröhlich-Gildhoff 2013: 40).

Diesem defizitären und düsteren Bild von Migration als Stressereignis setzt Uslucan (2011: 558f., vgl. auch Stummbaum 2012: 33) eine ressourcenorientierte Sicht entgegen. Kulturen synthetisieren zu können und sich in einer transnationalen Lebenswelt zurechtzufinden, erfordert kognitive und soziale Flexibilität. Diese können sich als „exzeptionelle Entwicklungs- und Entfaltungschancen darstellen“ (Uslucan 2011: 559). In der subjektbezogenen Forschung wurden sowohl Risiken als auch Chancen berücksichtigt sowie, inwieweit die Interviewpartner*innen das hierzu erforderliche Brückenkapital erlangen können, um Risiken in Chancen umzuwandeln.

2.2 Figurations- und Prozesstheorie nach Elias

Die Verknüpfung der subjektiven Perspektive mit aktuellen Veränderungsprozessen lehnt sich an das Konzept der Prozess- und Figurationssoziologie nach Norbert Elias⁴ an (vgl. Rosa/Strecker/Kottmann 2018: 206). Elias bezeichnet die Verflechtungen zwischen Individuen und sozialen Konstellationen als Figurationen. Aus den wechselseitigen Interdependenzen innerhalb der Figurationen entstehen und verändern sich soziale Strukturen:

Pläne und Handlungen, emotionale und rationale Regungen der einzelnen Menschen greifen beständig freundlich und feindlich ineinander. Diese fundamentale Verflechtung der einzelnen, menschlichen Pläne und Handlungen kann Wandlungen und Gestaltungen herbeiführen, die kein einzelner Mensch geplant oder geschaffen hat. (Elias 1997 [1939]: 324f. nach Treibel 2009: 136)

Gesellschaften bilden sich entlang der sozialen Strukturen von Handlungen und Interaktionen und den daraus resultierenden gegenseitigen Abhängigkeiten der Individuen aus. Soziale Strukturen, damit auch Machtstrukturen, verändern sich prozesshaft; das Individuelle und

⁴ Elias verstand Transformationsprozesse als „langfristige, mindestens drei Generationen umfassende Wandlungen von Figurationen“ (Treibel 2008: 87). Dieser Langfristigkeit wird angesichts schnell fortschreitender Entwicklungen wie z. B. Digitalisierung, Globalisierung und Klimawandel in dieser Arbeit nicht gefolgt.

Soziale bedingt und beeinflusst sich gegenseitig (Endreß 2017: 132ff.; Rosa/Strecker/Kottmann 2018: 204 ff.). Subjektive Perspektiven können damit in einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhang gestellt werden, sodass soziale Phänomene verständlicher und erklärbar(er) werden. Transformationsprozesse stehen damit im engen Kontext zu den Handlungen der beteiligten Individuen: „Figurationen sind soziale Prozessmodelle.“ (Treibel 2009: 140). Dadurch rücken die Akteur*innen in und um die Ausbildung und Berufsorientierung, die Rahmenbedingungen sowie die Unterstützungsstrukturen als Figuration der Ausbildung von zugewanderten Jugendlichen in den Blick.

2.3 Soziale Transformationsprozesse

Der Begriff der Transformation wird vielfach – vor allem im Zusammenhang mit dem Gutachten „Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation“ des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU 2011) – mit einer (intentionalen) Gestaltung des sozial-ökologischen Wandels verbunden. Für den Rahmen dieser Arbeit werden Transformationen allgemeiner als „strukturelle[] paradigmatische[] Änderungen in der Gesellschaft“ (Grießhammer/Brohamm 2015: 6) definiert, die sich auf gesellschaftliche Verhältnisse auswirken. Auch Reißig definiert Transformationen in einem weiteren Verständnis:

Transformation ist [...] ein mehrdimensionaler, komplexer gesellschaftlicher Wandlungsprozess, ein prozessualer Wandel der Strukturen, Institutionen, kulturellen Deutungsmuster und Lebensweise [sic!] [...]. [Sie] ist charakterisiert durch eine Wechselwirkung von intendierten, eingreifenden, langfristigen und umkämpften Prozessen grundlegender gesellschaftlicher Veränderungen und Umgestaltungen sowie von eigendynamischen, evolutionären, nicht steuerbaren Such-, Lern- und Experimentierprozessen. [...] Transformation wird vor allem durch endogene Ursachen [...] hervorgerufen: durch wirtschaftliche, soziale Konflikte, Krisen und Spannungslinien, die nicht zuletzt im Ergebnis von tief greifenden Widersprüchen zwischen neuen gesellschaftlichen Herausforderungen und tradierten politischen, wirtschaftlichen, sozialen Strukturen und Entwicklungsweisen auftreten und sich in kontroversen gesellschaftlichen Diskursen, sozialen Handlungen und gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen zwischen unterschiedlichen und entgegengesetzten Akteurskoalitionen sowie hegemonialen gesellschaftlichen Konstellationen manifestieren. Neben endogenen Ursachen können auch exogene Anstöße, Ereignisse für Transformationsprozesse ein beachtliches Gewicht erlangen (Reißig 2014: 58).

Diese Perspektive berücksichtigt Interdependenzen wie Win-Win-Situationen, Trade-Off-Situationen und Dilemmata, Wechselwirkungen sowie (nicht-)intendierte Prozesse und Auswirkungen auf soziale, ökonomische oder ökologische Verhältnisse. In diesem Verständnis verorten Renn und Lucas (2021) aktuelle politische, gesellschaftliche und ökonomische

Transformationen in den drei übergeordneten Transformationsprozessen der Globalisierung, Digitalisierung und Nachhaltigkeit:

These three waves of transformations run parallel to each other and reflect social changes that are actively pursued by powerful actors in society. [...] Furthermore, these three waves of transformation evoke breaks and contradictions in themselves as well as among each other. (Renn/Lucas 2021: 2).

Diese integrative Sicht zu interdependenten Dynamiken von Transformationsprozessen diskutieren Grunwald und Kopfmüller (2022: 43ff.) aus der Sicht der Nachhaltigkeit. Dabei beziehen sie als weitere Megatrends Demokratie, Urbanisierung und die demografische Entwicklung zusätzlich ein.

2.4 Transformationsprozesse und Bildung

Ein an diese Betrachtung von unterschiedlichen, aber miteinander verknüpften gesellschaftlichen Veränderungsprozessen anschlussfähiges Konzept besteht in der allgemeinen Pädagogik mit den „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki 2007 [1985]: 56ff.). Klafkis Motivation war nicht, eine „Theorie des gegenwärtigen Zeitalters“ (ebd.: 6) darzulegen, sondern zentrale gesellschaftliche Probleme so zu identifizieren, dass aus ihnen eine Didaktik der Allgemeinbildung konzipiert werden kann, die Zukunftsorientierung aufweist:

Allgemeinbildung bedeutet [...], ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein [sic!] von zentralen Problemen der Gegenwart und - soweit voraussehbar - der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken (Klafki 2007 [1985]: 56).

Unter diese zentralen Probleme subsumiert er als erstes Schlüsselproblem die Friedenserziehung. Mit dem zweiten Schlüsselproblem, der „Umweltfrage“, thematisiert er u.a. Globalisierung, Technisierung und intergenerationale soziale Ungleichheit. Soziale Ungleichheit benennt er jedoch auch als eigenes und drittes Schlüsselproblem im Kontext zu intersektionalen Diskriminierungen und Diversität sowie intergenerationaler bzw. globaler Gerechtigkeit. Technisierung ist das vierte Schlüsselproblem, das er besonders im Zusammenhang mit Medienbildung thematisiert. Im fünften Schlüsselproblem verändert Klafki die Perspektive auf die Subjekt- bzw. Beziehungsebene mit dem Spannungsfeld zwischen individuellem Glück, gegenseitiger Verantwortung und Anerkennung (Klafki 2007 [1985]: 56ff.; Stein 2017: 12). Ordnet man den Gerechtigkeitsdiskurs sowie das Spannungsfeld zwischen Individualität und Gemeinschaft demokratischen Grundprinzipien und Inklusion zu, finden sich mit Ausnahme der demografischen Entwicklung sowie der Pandemie die in Kapitel 2.3 benannten aktuellen Transformationsprozesse wieder. Auch Klafki benennt

Interdependenzen zwischen den Dynamiken der Schlüsselprobleme und beschäftigt sich aus den gesellschaftlichen Transformationen heraus mit der notwendigen Veränderung des Bildungssystems. Gesellschaftliche Veränderung wirkt ihrerseits auf das Bildungssystem, sodass sich das Bildungssystem selbst transformiert bzw. transformiert werden muss, damit es anschlussfähig bleibt:

Sowohl im Bildungssystem als auch inner- und außerhalb des Arbeitsmarkts sind die Wirkungen und Erträge von Bildung nicht losgelöst von weltweiten Entwicklungen zu erfassen. Vielmehr muss das Bildungssystem hierauf rascher als zuvor reagieren und z. B. die geänderten Kompositionen der Lernenden berücksichtigen. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 322).

Gleichzeitig orientiert sich das Bildungssystem immer noch an tradierten Normalitätserwartungen, wie „Deutsch als [Herkunft]sprache, die familiäre Mitarbeit und Mitverantwortung bei der Lernentwicklung [...] sowie ein bestimmtes Lerntempo“ (El-Mafaalani 2021: 78). Die fehlende Reaktion des Bildungssystems auf gesellschaftliche Transformationen wirkt sich unmittelbar auf die Chancen der Jugendlichen mit Flucht- und Migrationserfahrung aus: Abweichungen von der Normvorstellung führen zu einer institutionellen Benachteiligung mit einem erschwerten Zugang zu institutionellem Kapital 8 (z. B. in Form von Schulabschlüssen), das ökonomisch und sozial verwertbar ist. Hier schließt sich der Kreis zu Bourdieus Kapitaltheorie.

Bildungsgerechtigkeit im Rahmen der Berufsorientierung und Ausbildung von Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung muss daher in ihren Figurationen und sozialen Prozessen betrachtet werden. Daher bilden die sowohl im Kontext der Transformationsforschung als auch der Bildungswissenschaften identifizierten Transformationsprozesse der Globalisierung, des Gerechtigkeitsdiskurses im Rahmen der sozialen Dimension von Nachhaltigkeit, Demokratie und Inklusion sowie Digitalisierung die Grundlage für die Synapse und Diskussion der Forschungsergebnisse in Kapitel 4.

3 Beiträge der kumulativen Dissertation

In diesem Kapitel werden die Beiträge der Dissertation vorgestellt. Zunächst werden die publizierten Beiträge der Dissertation in chronologischer Reihenfolge sowie weitere im Zusammenhang mit der Dissertation entstandene Publikationen aufgeführt. Kapitel 3.3 enthält die Steckbriefe mit jeweils Angaben zu der Eigenleistung der Doktorandin und Kapitel 3.4 stellt die Entstehung der Beiträge in den Kontext des Forschungsprozesses.

3.1 Übersicht der entstandenen Beiträge in chronologischer Reihenfolge

2019

- Rusert, K./Stummbaum, M./Stein, M./Leicht, L. (2019). Einschulung in Deutschland – anders, aber gut!? Erwartungen von Eltern aus Syrien an das deutsche Schulsystem. In: Stein, M./Steenkamp, D./Weingraber, S./Zimmer, V. (Hrsg.). *Ankommen – Willkommen? Flucht und Migration im Spiegel aktueller Kontroversen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.191-198.
- Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2019). Erfahrungsräume für interkulturelle Interaktion. In: *Zeitschrift: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*. Volume 50, Number 4. S. 381–392. <https://doi.org/10.1007/s11612-019-00489-7>.

2020

- Rusert, K./Kart, M./Scherak, L./Stein, M. (2020). Social skills for refugee trainees in dual vocational education: A German Case study. In: *Special Issue of Canadian Diversity*, Volume 17 | No. 2, S. 61-69.
- Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2020). One Mission? – Integrationsförderung in der dualen Berufsausbildung durch multilateralen und reziproken Transfer im regionalen Netzwerk. In: Gonser, M./Zimmer, K./Mühlhäußer, N./Gluns, D. (Hrsg.). *Wissensmobilisierung und Transfer in der Fluchtforschung Kommunikation, Beratung und gemeinsames Forschungshandeln*. Münster: Waxmann. S. 189-203. <https://doi.org/10.25656/01:21041>.

2021

- Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2021). „[...] Aber ich habe auch meine Chance hier gekriegt“. Bildungsaspirationen und Berufsorientierung junger Geflüchteter in Ausbildung. In: *Zeitschrift berufsbildung*, Heft 189: Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens. S. 29-32.
- Stummbaum, M./Rusert, K. (2021). Zukunft Soziale Arbeit – digital oder wie bei Ikea. Szenarien Sozialer Arbeit (in) der Digitalisierung. In: Wunder, M. (Hrsg.). *Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 191-200. <https://doi.org/10.25656/01:23169>.

2022

- Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2022). „Wenn ich [mir] Mühe gebe und etwas mache, dann erreiche ich mein Ziel!“ - Perspektiven auf die Ausbildung durch Zugewanderte. In: *Zeitschrift bwp@* Ausgabe 42, Soziale Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit in der Berufsbildung. Online erschienen. <https://www.bwpat.de/ausgabe/42/rusert-et-al> [2022 09 17].
- Rusert, K./Stein, M. (2022). Freundschafts- und Hilfebeziehungen Geflüchteter in der Berufsschule. In: PFLB. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*. Themenheft Freundschaften und prosoziale Kontakte im Schulkontext. S. 72-88. <https://doi.org/10.11576/pflb-5875>.
- Rusert, K./Stein, M. (2022). Chances and discrimination in dual vocational training of refugees and immigrants in Germany. In: *Journal of Vocational Education & Training*, SI: TVET Race and ethnicity in the global south and north. Online erschienen. <https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2148118>.

Rusert, K./Stein, M./Kart, M. (2022). Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession – demokratiefördernde Impulse einer dialogorientierten Projektgestaltung in der beruflichen Inklusion junger Geflüchteter und Migrant*innen. In: Alamdar-Niemann, M./Schomers, B./Tacke, M. (Hrsg.). Demokratie und Soziale Arbeit. Sensibilisierung für die Wahrnehmung und Veränderung von Ungleichheiten in unserer Gesellschaft. Wiesbaden: Springer. S. 35-47.

2023

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

Rusert, K./Stein, M. (2023). Wo verläuft die „Digitale Kluft“? - Perspektiven auf digitale Kompetenzen junger Geflüchteter in der Berufsorientierung. In: Zeitschrift bwp@ Ausgabe 43, Digitale Arbeitsprozesse als Lernräume für Aus- und Weiterbildung. Online erschienen. https://www.bwpat.de/ausgabe43/rusert_stein_bwpat43.pdf [2023 03 22]

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

3.2 Weitere im Zusammenhang mit der Dissertation entstandene Beiträge in alphabetischer Reihenfolge

Beushausen, J./Rusert, K./Stummbaum, M. (2023; Hrsg.). Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: utb; DOI: [10.36198/9783838558448](https://doi.org/10.36198/9783838558448).

Beushausen, J./Rusert, K./Stummbaum, M. (2023). Fehler – Nebenwirkung – Risiko ... Anthologie von Texten als Wegweiser zu einer Fehlerkultur als sozialpädagogische Professionalität. In: Beushausen, J./Rusert, K./Stummbaum, M. (Hrsg.). Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: utb.

Kart, M./Rusert, K./Stein, M. (2020). Auszubildende mit Fluchterfahrung im ländlichen Raum: Projektergebnisse aus dem Landkreis Vechta. In: sozialraum.de (12) Ausgabe 1/2020. <https://www.sozialraum.de/auszubildende-mit-fluchterfahrung-im-laendlichen-raum.php> [2022 11 30]

Rusert, K./Stein, M. (2022). Handreichung zur erfolgreichen Ausbildung von Auszubildenden mit Fluchterfahrung. Erschienen als OER. https://www.landkreis-vechta.de/fileadmin/dokumente/pdf/arbeit_und_wirtschaft/Fachkr%C3%A4ftesicherung/Handreichung_SKM_und_ISK_final.pdf [2023 01 03]

Schlärman, A./Rusert, K./Stein, M. (2022). Berufsorientierung und Berufseinmündung für Menschen mit Migrations- und LGBTQI* Hintergrund – Intersektionalität als Analysedimension von Diskriminierungen. In: berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog 3/2022, S. 46-48.

Stummbaum, M./Rusert, K./Völk, R./Harrer-Amersdorffer, J./Krell, W. (2022): Soziale Arbeit weiterdenken – Kohäsion in Europa in Vielfalt stärken. In: Baier, F./Bormann, S./Hefel, J./Thiessen, B. (Hrsg.). Europäische Gesellschaften zwischen Kohäsion und Spaltung. Opladen: Budrich, S. 242-252.

Stummbaum, M./Schubert, C./Rusert, K. (2023). Perspektiven Sozialer Arbeit in Zeiten der (Post)Pandemie. Von der Professionalität in ko-präsenten Beziehungen zur Beziehungsprofessionalität. In: Maile-Pflughaupt, A./Maluga, A. (Hrsg.). Corona. Handeln in Unsicherheit. Bad Heilbronn: Klinkhardt. S. 57-64. (im Erscheinen)

3.3 Steckbriefe zu den einzelnen Beiträgen

Steckbrief Beitrag 1

Beitrag 1	Einschulung in Deutschland – anders, aber gut!?! Erwartungen von Eltern aus Syrien an das deutsche Schulsystem
Autor*innen	Rusert, K./Stummbaum, M. /Stein, M./Leicht, L.
Herausgebendenband	Stein, M./Steenkamp, D./Weingraber, S./Zimmer, V. (Hrsg.). Ankommen – Willkommen? Flucht und Migration im Spiegel aktueller Kontroversen. S.191–198.
Status	2019 erschienen; einfache Begutachtung durch Herausgebende
Erhebungsbasis	23 Einzel- und 3 Gruppeninterviews
Forschungsfrage/-ziel	Erwartungen von Eltern mit syrischem Fluchthintergrund an das deutsche Schulsystem
Inhalt	<p>Der Beitrag beruht auf einer Studie mit 23 Einzel- und drei Gruppeninterviews, bei denen Eltern mit syrischem Fluchthintergrund nach ihren Erwartungen an das deutsche Schulsystem befragt wurden.</p> <p>Aus den Interviews wird die hohe Bildungsaspiration der befragten Eltern hinsichtlich des schulischen und beruflichen Erfolgs der Kinder deutlich. Diese Erwartungen beruhen jedoch auf unvollständigen und teils fehlerhaften Konstrukten zur strukturellen Verankerung und dem Aufbau des Bildungssystems.</p> <p>Aus dem Forschungsstand werden strukturelle Benachteiligungen, aber auch wachsende Herausforderungen an das Schulsystem herausgearbeitet und Service Learning-Projekte als Ansätze zum Umgang mit diesen Problemstellungen aus Hochschulperspektive vorgestellt, darunter auch das Projekt SKM. Es wird deutlich, dass gesellschaftliche Integrationskonzepte mit ihrer inhärenten Assimilationsforderung im Bildungssystem noch nicht durch inklusive Konzepte ersetzt wurden, die Migration als Potenzialkontext anerkennen.</p>
Beitrag zum Forschungsstand	Der Beitrag stellt die Erwartungen der Eltern mit syrischem Fluchthintergrund in den Zusammenhang mit aktuellen Herausforderungen im Schulsystem vor der Pandemie. Für den Forschungsstand in den Übergängen Schule-Beruf von Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung öffnet der Beitrag die erweiternde Perspektive auf mögliche Belastungen für Jugendliche durch eigene und die Erwartungen ihrer Familien. Zudem wird die Reichweite von Service Learning-Projekte diskutiert.
Eigenbeitrag	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Literaturrecherche ✓ Beteiligung am Beitragsentwurf zu etwa 20% <p>Zusammenarbeit mit den anderen Autor*innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Konzeption, Aufbau und Ergebnisbesprechung

Steckbrief Beitrag 2

Beitrag 2 Erfahrungsräume für interkulturelle Interaktion	
Autor*innen	Rusert, K./Kart, M./Stein, M.
Zeitschrift	Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO). Volume 50, Number 4: S. 381–392.
Status	2019 erschienen; Double Blind Review.
Erhebungsbasis	Prä-Post-Befragung (N=31) von Studierenden und Lehrevaluation Workshops und Kooperationen in der Region
Forschungsfrage/ -ziel	Welche Auswirkungen hat das Modul zur Begleitung der Auszubildenden auf die Beliefs der Studierenden? Welche subjektive Sicht haben Auszubildende mit Flucht- und Migrationserfahrung auf ihre Ausbildung und ihre Lebenswelt?
Inhalt	Der Beitrag befasst sich mit der hochschuldidaktischen Komponente im Projekt SKM und ihren Bezügen zum Konzept des Service Learning. Service Learning wird theoretisch und in der Durchführung im Projekt vorgestellt. Der Schwerpunkt des Beitrags liegt auf der Modellierung des Lerninhalts mit der Qualifizierung für das Coaching/Mentoring und der Durchführung des Service Learning. Hierbei begleiteten Studierende Auszubildende mit Flucht- und Migrationserfahrung ein Semester lang. Mit engmaschigen Supervisionen und Reflexionen konnten Studierende ihre interkulturelle Kompetenz in einem geschützten Raum erproben, sodass sie Sicherheit und Professionalität für zukünftige interkulturelle Interaktionen gewinnen. Unter Berücksichtigung von Pazzinis (2010) Bildungsbegriff, bei dem der Bildungsprozess zeitlich und räumlich nicht automatisch mit Lehre einhergeht, wird der Lerninhalt außerhalb des Lernraums Universität für Studierende erfahrbar.
Beitrag zum Forschungsstand	Sowohl im Rahmen des Employability-Ansatzes als auch für einen intensiven Bildungsprozess bieten Service Learning-Konzepte in der Hochschuldidaktik Potenzial. Lernen wird in und außerhalb der Universität angestrebt, die Lernräume bieten Studierenden den Erprobungsraum dafür, in Unsicherheit handlungsfähig zu bleiben. Dazu ist eine intensive Begleitung durch Lehrende unerlässlich. Einschränkend wird resümiert, dass ein respektvoller Umgang mit unterstützten Adressat*innen Freiwilligkeit aller Akteur*innen erfordert und das Erlernen von Kompetenzlosigkeitskompetenz (Mecheril 2013) als innere Haltung nicht erzwungen werden kann.
Eigenbeitrag	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Erstellung des Beitragsentwurfs zu etwa 75% ✓ Zusammenführen der Beiträge der Autor*innen ✓ Auswertung der Prä-Post-Befragung und Literaturrecherche ✓ Bearbeitung des Reviews Zusammenarbeit mit den anderen Autor*innen: <ul style="list-style-type: none"> ✓ gemeinsame Diskussion der Auswertung und Evaluation ✓ Abstimmung von Kürzungen und der Überarbeitung im Review

Beitrag 3	Social skills for refugee trainees in dual vocational education: A German Case study
Autor*innen	Rusert, K., Kart, M./Scherak, L./Stein, M.
Zeitschrift	Special Issue of Canadian Diversity [Issued by] the Association for Canadian Studies; Government of Canada Publications, Volume 17. No. 2. S. 61-69.
Status	2020 erschienen; einfache Begutachtung durch Herausgebende
Erhebungsbasis	17 Interviews mit Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung Workshops und Kooperationen mit Praxispartner*innen
Forschungsfrage/-ziel	Welche Barrieren für Lernen und Teilhabe bestehen und wie gehen die befragten Auszubildenden damit um? Wie sind die Vernetzungsstrukturen von Akteur*innen innerhalb der Ausbildung von Geflüchteten in ländlichen Räumen strukturiert?
Inhalt	Der Beitrag gibt einen Überblick über das System der dualen Berufsausbildung in Deutschland mit seinem stark formalisierten Zugang zum ersten Arbeitsmarkt. Die daraus resultierenden Herausforderungen für zugewanderte Jugendliche im Zugang zum Ausbildungsmarkt und in der Ausbildung werden anhand des Forschungsstands beschrieben. Das Service Learning-Projekt SKM wird im Kontext der Teilhabedimension ‚Arbeit‘ mit beteiligten Akteur*innen betrachtet. Aus den ersten Auswertungen der siebzehn vorliegenden Interviews aus dem Sommersemester 2019 werden die bisher sehr einseitig mit mangelnden Deutschkenntnissen begründeten Schwierigkeiten analysiert.
Beitrag zum Forschungsstand	Fehlende Deutschkenntnisse werden in den Interviews ebenfalls als eine wesentliche Hürde genannt, spezifiziert werden Prüfungsformate als schwierig empfunden. Ein unklarer Aufenthaltsstatus und die im Zusammenhang damit stehenden administrativen Anforderungen in und außerhalb der Ausbildung stellen eine schwere Belastung dar. Im Umgang mit Konflikten zeigt sich, dass den jungen Menschen Bridging-Sozialkapital fehlt. Auch den Unternehmen fehlt eine zentrale Ansprechperson oder –stelle. Für Betriebe und Auszubildenden stellt sich die Fragmentierung der Unterstützungsangebote sowie der Administration als herausfordernd dar.
Eigenbeitrag	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Erstellung des Beitragsentwurfs zu etwa 70% ✓ Kommunikation mit den Herausgebenden ✓ Bearbeitung des Reviews Zusammenarbeit mit den anderen Autor*innen: <ul style="list-style-type: none"> ✓ gemeinsame erste Auswertung der Interviews ✓ Konzeptionierung des Beitrags und Diskussion des Entwurfs

Beitrag 4	One Mission? Integrationsförderung in der dualen Berufsausbildung durch multilateralen und reziproken Transfer im regionalen Netzwerk
Autor*innen	Rusert, K./Kart, M./Stein, M.
Herausgebendenband	Gonser, M./Zimmer, K./Mühlhäußer, N./Gluns, D. (Hrsg.). Wissensmobilisierung und Transfer in der Fluchtforschung - Kommunikation, Beratung und gemeinsames Forschungshandeln, S. 189-203. DOI: 10.25656/01:21041
Status	2020 erschienen; einfache Begutachtung durch Herausgebende
Erhebungsbasis	17 Interviews mit Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung (ausgewertet nach qualitativer Inhaltsanalyse) Workshops und Kooperationen in der Region (Protokolle)
Forschungsfrage/-ziel	Kann Transfer als Bestandteil der ‚Third Mission‘ mit den ursprünglichen Kernaufgaben von Universitäten – Forschung und Lehre – in Einklang stehen?
Inhalt	Der Beitrag diskutiert das Forschungsdesign des Projekts SKM als Service Learning-Projekt mit dem Anspruch, Akteur*innen in der Lebenswelt der begleiteten und beforschten Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung in Forschung und Lehre einzubeziehen. Die Heterogenität der Akteur*innen im Netzwerk mit einem gemeinsamen Interesse, junge Geflüchtete bei ihrem Start in der Region zu unterstützen, zeigt die Struktur einer Community of Practice.
Beitrag zum Forschungsstand	Der Ansatz von One Mission orientiert sich an der Idee der Citizen Science, die partizipative Forschung als Möglichkeit zur Teilhabe und Reflexion von Wissenschaft versteht. In der Verknüpfung von Lehre, Forschung und Transfer fließt Expert*innenwissen in die Forschung, an der Studierende innerhalb des Projekts mitwirken. Die Forschung ist eingebettet in eine Art gemeinwohlorientiertem Service-Produkt, das in die Gesellschaft wirkt. Erkenntnisse aus der Forschung werden mit Expert*innen aus der Praxis reflektiert. Lehre, Forschung und Transfer lassen sich in Projektstrukturen wie in SKM aus einer respektvollen Interaktionsgestaltung als One Mission verankern. Hochschulen können tragfähige Kontakte in die Region initiieren und fördern.
Eigenbeitrag	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Beteiligung am Beitragsentwurf zu etwa 80% ✓ Kommunikation mit den Herausgebenden ✓ Bearbeitung des Reviews Zusammenarbeit mit den anderen Autor*innen: <ul style="list-style-type: none"> ✓ gemeinsame erste Auswertung der Interviews und der Workshops ✓ Diskussion des Entwurfs und der Überarbeitungen im Review

Steckbrief Beitrag 5

Beitrag 5	„[...] Aber ich habe auch meine Chance hier gekriegt“ – Bildungsaspirationen und Berufsorientierung junger Geflüchteter in Ausbildung
Autor*innen	Rusert, K./Kart, M./Stein, M.
Zeitschrift	Berufsbildung Heft 189 (2021), S. 6-9
Status	2021 erschienen; einfache Begutachtung durch Herausgebende
Erhebungsbasis	33 Interviews/Beobachtungen des Mentorings mit Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung
Forschungsfrage/-ziel	Welche Möglichkeiten und Begrenzungen bestimmen den Entscheidungsprozess der Berufswahl von Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung?
Inhalt	Im Beitrag wird das Modell des Capability-Sets zur Berufswahl zugewanderter Jugendlicher und junger Erwachsener entwickelt.
Beitrag zum Forschungsstand	Durch die Betrachtung der Berufswahl mithilfe des Capability-Sets zeigt sich, wie stark der Berufswahlprozess für die Interviewpartner*innen von formalen Fragen, wie der Nichtanerkennung von Schulabschlüssen oder informal erworbenen Kompetenzen und der Bleibeperspektive begrenzt wird. So werden auch Helfer*innentätigkeiten in einer gebrochenen Bildungsbiografie nicht als Vorkenntnisse anerkannt. Zur Verfügung stehende Ressourcen des regionalen Arbeitsmarkts können aber auch deshalb nicht genutzt werden, wenn Informationen über das Bildungssystem, Bildungsstrukturen und Berufe fehlen.
Eigenbeitrag	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Beteiligung am Beitragsentwurf zu etwa 90% ✓ Auswertung der Interviews ✓ Bearbeitung des Reviews Zusammenarbeit mit den anderen Autor*innen: <ul style="list-style-type: none"> ✓ gemeinsame Diskussion der Konzeption ✓ Abstimmung von Kürzungen und der Überarbeitung im Review

Steckbrief Beitrag 6

Beitrag 6	Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession – demokratiefördernde Impulse einer dialogorientierten Projektgestaltung in der beruflichen Inklusion junger Geflüchteter und Migrant*innen
Autor*innen	Rusert, K./Stein, M./Kart, M.
Herausgebenden-band	Alamdar-Niemann, M./Schomers, B./Tacke, M. (Hrsg.). Demokratie und Soziale Arbeit. Sensibilisierung für die Wahrnehmung und Veränderung von Ungleichheiten in unserer Gesellschaft. Wiesbaden: Springer. S. 35-47
Status	2022 erschienen; einfache Begutachtung durch Herausgebende
Erhebungsbasis	33 Interviews und Dokumentationen des Mentorings mit Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung Protokolle und Gespräche aus Workshops und Kooperationen mit Praxispartner*innen
Forschungsfrage/-ziel	Wie sind die benachteiligenden Dynamiken bei der Berufswahl zugewanderter Jugendlicher und junger Erwachsene aus Sicht demokratischer Grundprinzipien einzuordnen? Wie muss ein dialogisches Forschungsdesign konzeptioniert sein, damit es demokratiefördernd wirken kann?
Inhalt	Zur Einordnung der Kooperationen in demokratische Prozesse wird das bisherige Modell des Capability-Sets zur Berufswahl zugewanderter junger Menschen (Beitrag 5) hinsichtlich demokratischer Grundprinzipien reflektiert und um den Bereich des strukturellen und institutionellen Rassismus erweitert. Ergebnisse aus dem wechselseitigen Transfers von Praxis und Wissenschaft in den Projekten SKM und ISK werden auf der Folie der „Handlungsleitlinien für eine demokratische Professionalität und demokratische Soziale Arbeit“ (Oehler 2018: 263) an einer erfolgreichen Eingabe aus dem Netzwerk an den Bundestag analysiert.
Beitrag zum Forschungsstand	Formen der Benachteiligung von geflüchteten (und migrierten) Bewerber*innen auf dem Ausbildungsmarkt sind bereits in den Faktoren des Modells aus Beitrag 5 sichtbar. Im Beitrag wird die strukturelle Verankerung rassistischer Diskriminierungen analysiert. Die Erweiterung des Capability-Sets um ihre weitreichenden Wirkungen vervollständigt die Darstellung. Am Beispiel wird deutlich, dass Dialogprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis über In- und Exklusion grds. Veränderungen anstoßen und demokratiefördernd wirken können.
Eigenbeitrag	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Beteiligung am Beitragsentwurf zu etwa 70% ✓ Auswertung der Interviews/Protokolle ✓ Bearbeitung des Reviews Zusammenarbeit mit den anderen Autor*innen: <ul style="list-style-type: none"> ✓ gemeinsame Diskussion der Konzeption ✓ Abstimmung von Kürzungen und der Überarbeitung im Review

Steckbrief Beitrag 7

Beitrag 7	„Wenn ich [mir] Mühe gebe und etwas mache, dann erreiche ich mein Ziel!“ - Perspektiven auf die Ausbildung durch Zugewanderte
Autor*innen	Rusert, K./Kart, M./Stein, M
Zeitschrift	bwp@ Ausgabe 42, Soziale Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit in der Berufsbildung. S. 1-21.
Status	2022 erschienen; Double Blind Review.
Erhebungsbasis	33 Interviews/Dokumentationen des Mentorings mit Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung 6 Interviews in Ausbildungsbetrieben 6 Interviews mit Berufsberatern Protokolle und Gespräche aus Workshops und Kooperationen mit Praxispartner*innen
Forschungsfrage/-ziel	Wird durch die vermehrte Ausbildung von Geflüchteten und Migrant*innen in Berufen mit Fachkräftemangel Ungleichheit reduziert oder werden benachteiligende Strukturen reproduziert?
Inhalt	Im Beitrag werden Perspektiven von befragten Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung (n=33) zu ihren Wünschen, Erwartungen und Erfahrungen vor und nach der Migration und bei ihrer Berufswahl den Motivationen von befragten Ausbildungsbetrieben (n=6) zur Ausbildung von Geflüchteten und Zugewanderten gegenübergestellt.
Beitrag zum Forschungsstand	Befragte Unternehmen benennen den Mangel an Berufsnachwuchs, gesellschaftliche Verantwortung und die höhere Motivation der Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung als Gründe für deren Einstellung. Die befragten Auszubildenden streben mit der Ausbildung formale Voraussetzungen als Bildungsperspektive, eine gesicherte Bleibeperspektive und Orientierung an. Der einfachere Zugang zum Ausbildungsmarkt für junge Zugewanderte durch den Fachkräftemangel reduziert die Hürde zu qualifizierter Berufsausbildung. Die ökonomische Verwertung vermehrter Zuwanderung reproduziert jedoch Rassismen, wenn mit den jungen Menschen - losgelöst von deren Lebensentwürfen - Lücken im Arbeitsmarkt geschlossen werden sollen. Der Beitrag zeigt, dass die Rechnung auch ökonomisch nicht aufgeht, wenn Zufall und Glück statt differenzierter Berufsorientierung die bestimmenden Faktoren für die Berufswahl darstellen.
Eigenbeitrag	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Beteiligung am Beitragsentwurf zu etwa 80% ✓ Auswertung der Interviews/Protokolle ✓ Bearbeitung des Reviews Zusammenarbeit mit den anderen Autor*innen: <ul style="list-style-type: none"> ✓ gemeinsame Diskussion der Konzeption ✓ Abstimmung von Kürzungen/Struktur des Beitrags und der Überarbeitung im Review

Steckbrief Beitrag 8

Beitrag 8	Freundschafts- und Hilfebeziehungen Geflüchteter in der Berufsschule
Autor*innen	Rusert, K./Stein, M.
Zeitschrift	PFLB. PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung. Themenheft Freundschaften und prosoziale Kontakte im Schulkontext
Status	2022 erschienen; einfache Begutachtung durch Herausgebende
Erhebungsbasis	33 Interviews und Dokumentationen aus dem Mentoring von Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung
Forschungsfrage/-ziel	Wie gestalten Auszubildende mit Flucht- und Migrationserfahrung unter Berücksichtigung des erhöhten Hilfebedarfs soziale und freundschaftliche Kontakte in der Berufsschulklasse? Wie empfinden sie die Beziehungen zu den Mitschüler*innen?
Inhalt	Aus dem Datenmaterial wurden drei unterschiedliche Typen von freundschaftlichen sozialen Einbindungen junger Geflüchteter in die Berufsschulklassen identifiziert. Die Pole reichen hierbei von jungen Menschen, die in vielfältige wechselseitige intra- wie interethnische Beziehungen eingebunden sind, bis hin zu Personen, die nur eine enge Freundschaft pflegen oder jene, die – aus unterschiedlichsten Gründen – sozial isoliert sind.
Beitrag zum Forschungsstand	Aus einem einseitigen Hilfebedarf entstehen eher Hilfebeziehungen als Freundschaften. Inklusion, die Gemeinschaft beinhaltet, entwickelt sich nur, wenn die Beziehungen reziprok und die Ressourcen der benachteiligten Mitschüler*innen wertgeschätzt werden. Es zeigen sich besondere Herausforderungen für das Classroom-Management in den Teilzeitklassen der Berufsschule.
Eigenbeitrag	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Beteiligung am Beitragsentwurf zu etwa 50% ✓ Empirischer Teil des Beitrags Zusammenarbeit mit den anderen Autor*innen: <ul style="list-style-type: none"> ✓ gemeinsame Diskussion der Konzeption

Steckbrief Beitrag 9

Beitrag 9	Chances and discrimination in dual vocational training of refugees and immigrants in Germany
Autor*innen	Rusert, K./Stein, M.
Zeitschrift	Journal of Vocational Education & Training, Volume 74, Issue 3 (2022).
Status	2022 erschienen; Double Blind Review.
Erhebungsbasis	33 Interviews und Dokumentationen aus dem Mentoring von Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung
Forschungsfrage/-ziel	Ist der schulische Teil der beruflichen Ausbildung von Geflüchteten und Migrant*innen in Berufen mit Fachkräftemangel inklusiv oder werden benachteiligende Strukturen reproduziert?
Inhalt	Im Beitrag werden die Erfahrungen von befragten Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung (n=33) in der Berufsschule analysiert und mit den möglichen Kompensationsangeboten auf inklusive oder exklusive Wirkungen überprüft.
Beitrag zum Forschungsstand	Das System der dualen Ausbildung wird meist reduziert auf den schulischen und betrieblichen Teil. Im Beitrag werden die verwobenen Bezüge mit weiteren Akteur*innen hergestellt. Die Komplexität des Systems wird erkennbar, in dessen Dynamiken sich im Zusammenwirken der unterschiedlichen Akteur*innen institutioneller Rassismus manifestiert. Den besonderen Anforderungen an Berufsschüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung stehen Förderangebote gegenüber, aber weder ein Nachteilsausgleich, der ausschließlich Menschen mit Behinderung eingeräumt wird, noch werden Kompetenzen, wie z. B. Sprachkenntnisse der Herkunftssprache anerkannt. Das Berufsausbildungssystem hat integrative Strukturen, jedoch keine inklusiven.
Eigenbeitrag	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Beteiligung am Beitragsentwurf zu etwa 80% ✓ Einarbeitung des Reviews Zusammenarbeit mit den anderen Autor*innen: <ul style="list-style-type: none"> ✓ gemeinsame Diskussion der Konzeption

Steckbrief Beitrag 10

Beitrag 10	Inklusion in der beruflichen Bildung vor dem Hintergrund der Corona-Krise – Handlungsbedarfe für die Arbeit mit jungen Geflüchteten in der dualen Berufsausbildung
Autor*innen	Stein, M./Kart, M./Rusert, K/Möller, M.
Herausgebendenband	Kergel, D./Schomers, B./Trotzke/Sen, K./Staats, M./Friele, B./Kart, M. / Rieger, J. (Hrsg.). Soziale Arbeit und gesellschaftliche Transformation zwischen Exklusion und Inklusion.
Status	erscheint 2023; einfache Begutachtung durch Herausgebende
Erhebungsbasis	theoretischer Bezug von Transformationsprozessen zu den Projekten
Forschungsfrage/-ziel	Handlungsbedarfe für die Arbeit mit jungen Geflüchteten in der dualen Berufsausbildung
Inhalt	Der Beitrag strukturiert die Bezüge zwischen aktuellen Transformationsprozessen und Handlungsbedarfen für die sozialpädagogische Arbeit mit jungen Geflüchteten in der dualen Berufsausbildung am Beispiel der Projekte SKM, ISK (Universität Vechta) und Start Guides (HÖB Papenburg/Praxispartnerin der universitären Projekte).
Beitrag zum Forschungsstand	Die theoretische Verknüpfung der Transformationsprozesse Fluchtmigration, Pandemie, Digitalisierung auf der Folie beruflicher Inklusion zeigt die Notwendigkeit von sozialpädagogischen Unterstützungsmaßnahmen in der Ausbildung jenseits von Projektstrukturen auf.
Eigenbeitrag	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Beteiligung am Beitragsentwurf zu etwa 10% ✓ Beitragen von Theoriebestandteilen Zusammenarbeit mit den anderen Autor*innen: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Zusammentragen der Beitragsanteile ✓ Kommunikation mit der Praxispartnerin ✓ Abstimmung der finalen Einreichung

Steckbrief Beitrag 11

Beitrag 11	Zukunft Soziale Arbeit – digital oder wie bei Ikea. Szenarien Sozialer Arbeit (in) der Digitalisierung
Autor*innen	Stummbaum, M./Rusert, K.
Herausgebendenband	Wunder, M. (Hrsg.). Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen. S. 191-200.
Status	2021 erschienen; einfache Begutachtung durch Herausgebenden
Erhebungsbasis	Vignettengestützte Befragungen aus dem kooperierenden Projekt der Hochschule Augsburg (Digitale_Zukunft_Soziale_Arbeit+)/ Vorbereitung des Reallabors im Rahmen des Projekts ISK
Forschungsfrage/-ziel	Welche Einstellungen haben Sozialpädagog*innen und Klient*innen zu virtuellen Angebotsstrukturen innerhalb der Sozialen Arbeit?
Inhalt	Im Beitrag wird das Forschungsformat des Reallabors der Projekte Digitale_Zukunft_Soziale_Arbeit+ und ISK vorgestellt. Die Ergebnisse aus dem Projekt Digitale_Zukunft_Soziale_Arbeit+ zeigen eine ablehnende Haltung der befragten Sozialpädagog*innen zu virtuellen Beratungsformaten im Gegensatz zu den befragten Klient*innen, die digitale Beratungen unter bestimmten Voraussetzungen sogar vorziehen würden.
Beitrag zum Forschungsstand	Die Ergebnisse aus der Vorstudie an der HS Augsburg geben Aufschluss über Diskrepanzen zwischen den Einstellungen der befragten Sozialpädagog*innen und Klient*innen. Daraus ergibt sich die Frage nach einer klient*innenorientierten Angebotsgestaltung und der Passung etablierter Angebote.
Eigenbeitrag	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Beteiligung am Beitragsentwurf zu etwa 20% ✓ Beitragen von Theoriebestandteilen ✓ Bearbeitung des Reviews Zusammenarbeit mit den anderen Autor*innen: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Zusammentragen der Beitragsanteile ✓ Abstimmung der finalen Einreichung

Steckbrief Beitrag 12

Beitrag 12	Digitalisierung in der Arbeit mit Menschen mit Fluchthintergrund. Erfahrungen mit analogen und digitalen Fehlern in der Digitalisierung (sozial)pädagogischer Angebote
Autor*innen	Rusert, K
Herausgebendenband	Beushausen, J./Rusert, K./Stummbaum, M. (Hrsg.). Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: utb.
Status	2023 erschienen; einfache Begutachtung durch Herausgebende
Erhebungsbasis	10 Interviews mit Berufsstartenden mit Flucht- und Migrationserfahrung 6 Interviews mit Auszubildenden während der Pandemie
Forschungsfrage/-ziel	Kategorisierung von Fehlerkonzepten zur Reflexion von Schnittstellenkonflikten digitaler und analoger (sozial)pädagogischer Angebote
Inhalt	Im Beitrag werden die Diskrepanzen zwischen Angebotsstrukturen, den beteiligten Sozialpädagog*innen und dem Nutzungsverhalten der Adressat*innen am Beispiel von Angeboten für Geflüchtete kategorisiert, um sie einer reflexiven Fehlerbearbeitung zugänglich zu machen.
Beitrag zum Forschungsstand	Die binäre Unterscheidung von analog und digital ist eine künstliche und veraltete Differenzierung, im Beitrag dient dies der Komplexitätsreduzierung. Dabei wird deutlich, dass sozialpädagogische Fachkräfte eine Schnittstellenfunktion zwischen digitalen Angeboten und der Lebenswelt ihrer Klient*innen einnehmen (sollten), um Teilhabe zu ermöglichen. Dies bezieht sich nicht nur auf den Zugang zu Hard- und Software und deren Anwendung, sondern auch auf ihre Mitgestaltung in demokratischen Prozessen.
Eigenbeitrag	✓ Alleinautorinnenschaft

Steckbrief Beitrag 13

Beitrag 13	Wo verläuft die „Digitale Kluft“? - Perspektiven auf digitale Kompetenzen junger Geflüchteter in der Berufsorientierung
Autor*innen	Rusert, K /Stein, M.
Zeitschrift	bwp@ Ausgabe 43. Digitale Arbeitsprozesse als Lernräume für Aus- und Weiterbildung. S. 1-19.
Status	2023 erschienen; Double Blind Review.
Erhebungsbasis	10 Interviews mit Berufsstartenden mit Flucht- und Migrationserfahrung 6 Interviews mit Auszubildenden
Forschungsfrage/-ziel	Identifikation von Linien der digitalen Kluft.
Inhalt	Im Beitrag wird die Exklusion von Geflüchteten, die während der Pandemie besonders offensichtlich wurde, im Kontrast zu vorhandenen digitalen Kompetenzen betrachtet. Anhand des Drei-Ebenen-Modells von Sturm/Pinsent-Johnson (2021) und Sturm (2020) sowie der Kapitaltheorie nach Bourdieu (1992) wird die digitale Kluft analysiert.
Beitrag zum Forschungsstand	Berufsberatung muss sich (auch) als Medienbildung verstehen. Schüler*innen können digital-kulturelles und soziales Kapital über Brückenskapital zu anschlussfähigen und bildungsrelevanten Medienkompetenzen aufbauen, wenn sie entsprechend unterstützt werden. Im Rahmen der Berufsorientierung gilt dies v.a. für die Nutzung der relevanten und nicht barrierefreien Informationsmedien zur Berufswahl. Bei Internetrecherchen benötigen die Schüler*innen Inspirationen für neue Wege. Mit der Aneignung erweitern sie ihr kulturelles Kapital und damit ihre Teilhabemöglichkeiten. Dabei sind die vorhandenen digitalen Kompetenzen der Jugendlichen wertzuschätzen und zu berücksichtigen. Digitale Tools sollten auf diesen ausgeprägt vorhandenen digitalen Kompetenzen aufbauen und adressat*innenorientiert und zusätzlich barrierefrei gestaltet werden. Kompetenzen sind auch bei Berufsberatenden und Lehrkräften zu fördern, damit sie als Bindeglied fungieren können. Eine medienbildende Berufsorientierung muss daher ganzheitlich gedacht werden, neben den Beratenden sind auch Schulen und Träger der Jugendberufshilfe sowie die Ressourcenausstattung einzubeziehen.
Eigenbeitrag	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Beteiligung am Beitragsentwurf zu etwa 80% ✓ Einarbeitung des Reviews Zusammenarbeit mit den anderen Autor*innen: <ul style="list-style-type: none"> ✓ gemeinsame Diskussion der Konzeption

3.4 Einordnung der Beiträge in das Dissertationsprojekt

Nachfolgend werden die einzelnen Beiträge in den Forschungsprozess des Dissertationsprojekts und die Forschungsfragen eingebettet.

1	Rusert, K./Stummbaum, M./Stein, M./Leicht, L. (2019). Einschulung in Deutschland – anders, aber gut!? Erwartungen von Eltern aus Syrien an das deutsche Schulsystem. In: Stein, M./Steenkamp, D./Weingraber, S./Zimmer, V. (Hrsg.). Ankommen – Willkommen? Flucht und Migration im Spiegel aktueller Kontroversen. S.191–198.
---	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Beitrag 1 beinhaltet die Ergebnisse einer Studie, die vor dem Start der Projekte SKM und ISK mit 23 Einzel- und drei Gruppeninterviews die Erwartungen syrischer Eltern an das deutsche Schulsystem bei der Einschulung ihrer Kinder untersuchte. Die befragten Eltern äußerten hohe Erwartungen an das Bildungssystem und hohe Bildungsaspirationen, wie etwa nach Abitur oder Studium. Sie loben das qualifizierende Bildungssystem Deutschlands und gehen davon aus, dass ihren Kindern alle Möglichkeiten offenstehen. Die an ihre Kinder gestellten Normalitätserwartungen des Bildungssystems, wie „Deutsch als [Herkunfts]sprache, die familiäre Mitarbeit und Mitverantwortung bei der Lernentwicklung [...] sowie ein bestimmtes Lerntempo“ (El-Mafaalani 2021: 78), waren ihnen nicht bekannt. Abweichungen von der Normvorstellung führen zu einer institutionellen Benachteiligung mit einem entsprechend erschwerten Zugang zu institutionellem Kapital (z. B. in Form von Schulabschlüssen) ökonomisch und sozial verwertbar ist.

Die Studie gab erste Hinweise auf die Diskrepanz der Bildungsaspiration zur strukturellen Benachteiligung zugewanderter Kinder im Bildungssystem, aber auch, dass eine duale berufliche Ausbildung als Alternative zum Studium nicht in die Überlegungen der Eltern einbezogen wird. Um dialogische Prozesse zu inklusiver Schule anzuregen, werden im abschließenden Teil des Beitrags Service Learning-Projekte, dabei auch das Projekt SKM, in ihrer gesellschaftlichen Wirkungsmöglichkeit, ihrer Reichweite und Begrenzung diskutiert.

Die Ergebnisse dieser Studie haben dazu veranlasst, in den Leitfaden der Interviews mit Auszubildenden Fragen zur Bildungsaspiration und Erwartungen an das Leben in Deutschland und die Ausbildung aufzunehmen.

2

Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2019). Erfahrungsräume für interkulturelle Interaktion. In: Zeitschrift: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO). Volume 50, Number 4: S. 381–392. Double Blind Review.

Beitrag 2 beleuchtet die hochschuldidaktische Sicht auf die Gestaltung des Forschungsprojekts, in dem Studierende im Rahmen von Service Learning aktiv mitwirkten. Sie begleiteten Auszubildende mit Flucht- und Migrationserfahrung in einem Eins-zu-eins-Mentoring über die Dauer eines Semesters. Ihre Qualifizierung für das Mentoring orientierte sich an einem reflexiven und erweiterten Verständnis von Interkulturalität. In der Theorie erlernte Kenntnisse zur Beratung und Begleitung erprobten sie – eng begleitet von den Dozent*innen – ohne rezeptorisches Vorgehen, d. h. auf die individuellen Bedarfe und Wünsche der begleiteten Auszubildenden gerichtet. Beratungsgrundsätzen folgend bestimmten die Mentees die Themen des Mentorings und die Studierenden wählten passende Methoden für die Begleitung in Absprache mit den Dozent*innen aus.

Mit einer engen Begleitung und Supervision im Seminar konnten Studierende die für transformative Kompetenzen essentielle Offenheit und Empathie erfahren: „Nicht-Wissen ermöglicht [...] jene Art von Wissen, die ein Wissen um die Grenzen des Wissens, seiner Anwendbarkeit und um seine Eingebundenheit in Verhältnisse der Macht und Ungleichheit ist.“ (Mecheril 2013: 30). Kompetenzbildung wurde als „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ (Mecheril 2013) angestrebt, bei der aus einer ganzheitlich konstruktivistischen Perspektive das Nicht-Wissen über eine Person als Normalität anerkannt wird. Durch eine Prä-Post-Erhebung bei den teilnehmenden Studierenden, der Lehrevaluation und Feedbackrunden der Supervisionen wurden Veränderungen in den Beliefs durch die Interaktionen bei den Studierenden erfragt. Es zeigte sich, dass die Studierenden ihre Einstellungen hinsichtlich eigener Vorannahmen und Vorurteile zum Abschluss des Moduls kritischer und reflektierter hinterfragen konnten.

Der Beitrag bietet zudem einen Einblick in das Forschungsdesign. Studierende wurden neben der Qualifizierung für das Mentoring auch in die Entwicklung des Interviewleitfadens einbezogen und für die Durchführung problemzentrierter Interviews vorbereitet. Die Auszubildenden vermuteten hinter der Bezeichnung ‚Interview‘ oder ‚Befragung‘ zunächst eine Verknüpfung zum Interview im Asylverfahren, sodass ihre Bereitschaft zum Interview erst über das Vertrauen im Mentoring und entsprechende Erklärungen durch Studierende wuchs.

3	Rusert, K./Kart, M./Scherak, L./Stein, M. (2020). Social skills for refugee trainees in dual vocational education: A German Case study. In: Special Issue of Canadian Diversity, Volume 17 No. 2. S. 61-69.
4	Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2020). One Mission? – Integrationsförderung in der dualen Berufsausbildung durch multilateralen und reziproken Transfer im regionalen Netzwerk. In: Gonser, M./Zimmer, K./Mühlhäußer, N./Gluns, D. (Hrsg.). Wissensmobilisierung und Transfer in der Fluchtforschung Kommunikation, Beratung und gemeinsames Forschungshandeln. Waxmann. S. 189-203.

Um die erweiterte Sicht auf die Lebenswelt junger Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung zu erarbeiten, wurden zu Beginn des Projekts SKM, die lokalen Akteur*innen in der und um die Ausbildung von Geflüchteten neben den unmittelbaren Durchführenden der dualen Berufsausbildung in Betrieben und Berufsschule identifiziert. Erste Kontakte – auch zur Akquise der Auszubildenden – wurden durch das Netzwerk ‚Sprachnetz‘ am Zentrum für Lehrer*innenbildung hergestellt. Zusätzlich wurde im Projekt eine enge Zusammenarbeit mit den beteiligten Praxisakteur*innen angestrebt, um eine ganzheitliche Sicht auf den Forschungsgegenstand zu erhalten. Aus den Gesprächen z. B. mit Sozialpädagog*innen, aber auch durch Workshops und Öffentlichkeitsarbeit erweiterte sich der Kreis der am Projekt mehr oder weniger aktiv Mitwirkenden. Die Einbindung des Praxiswissens regionaler Expert*innen hatte im Forschungsprozess eine hohe Relevanz und wird in Ansätze der Teilhabeforschung (vgl. Söhn/Marquardsen 2017) eingeordnet. Dabei bestanden zum Schutz der Anonymität der Auszubildenden keine unmittelbaren Bezüge zwischen den begleiteten Auszubildenden und den Projektpartner*innen. Der Austausch mit den zivilgesellschaftlichen Akteur*innen wurde integral als „One Mission“ statt der Dreiteilung der Aufgaben von Universitäten betrachtet: Lehre, Forschung und reziproker Transfer wurden zusammen gedacht.

Neben ersten Projektergebnissen aus den Interviews mit Auszubildenden wird diese Vernetzung in der Region und der wechselseitige Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis in den Beiträgen 3 und 4 dargestellt.

5	Rusert, K., Kart, M./Stein, M. (2021). „[...] Aber ich habe auch meine Chance hier gekriegt“. Bildungsaspirationen und Berufsorientierung junger Geflüchteter in Ausbildung. In: Zeitschrift "berufsbildung". Heft 189: Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens. S. 6-9.
6	Rusert, K./Stein, M./Kart, M. (2022). Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession – demokratiefördernde Impulse einer dialogorientierten Projektgestaltung in der beruflichen Inklusion junger Geflüchteter und Migrant*innen. In: Alamdar-Niemann, M./Schomers, B./Tacke, M. (Hrsg.). Demokratie und Soziale Arbeit. Sensibilisierung für die Wahrnehmung und Veränderung von Ungleichheiten in unserer Gesellschaft. Wiesbaden: Springer. S. 35-47.
7	Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2022). „Wenn ich [mir] Mühe gebe und etwas mache, dann erreiche ich mein Ziel!“ - Perspektiven auf die Ausbildung durch Zugewanderte. In: Zeitschrift bwp@ Ausgabe 42. Soziale Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit in der Berufsbildung. S. 1-21. Double Blind Review.

In den Beiträgen 5, 6 und 7 wurden die Ergebnisse der Interviews mit den Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung hinsichtlich des Gerechtigkeitsdiskurses von Inklusion und Nachhaltigkeit sowie demokratischer Grundprinzipien analysiert.

Beitrag 5 und 6 betrachten den Zugang zur Ausbildung mithilfe des Capability-Sets. Auch wenn die befragten Auszubildenden beim Fachkräftemangel der prosperierenden Region des Oldenburger Münsterlandes relativ komplikationslos einen Ausbildungsplatz finden konnten, kristallisierte sich bei der Berufswahl ein starker Pragmatismus als handlungsleitend heraus, aus dem Mehrfachbenachteiligungen und -diskriminierungen sichtbar werden. In Beitrag 7 wird dieser Pragmatismus der Berufswahl in Modelle gefasst und mit den Motivationen der Personalverantwortlichen in den Betrieben verknüpft.

8	Rusert, K./Stein, M. (2022). Freundschafts- und Hilfebeziehungen Geflüchteter in der Berufsschule. In: PFLB. PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung. Themenheft Freundschaften und prosoziale Kontakte im Schulkontext. S. 72-88. https://doi.org/10.11576/pflb-5875 .
9	Rusert, K./Stein, M. (2022). Chances and discrimination in dual vocational training of refugees and immigrants in Germany. In: Journal of Vocational Education & Training, SI: TVET Race and ethnicity in the global south and north. S. 1-21. https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2148118 . Double Blind Review.

In Beitrag 8 und 9 stehen die berufsbildenden Schulen im Fokus. Beitrag 8 fokussiert auf die sozialen Beziehungen der befragten Auszubildenden zu ihren Mitschüler*innen. Die Beziehungen zu autochthonen Mitschüler*innen zeigen sich dabei eher als Hilfebeziehungen und lose Kontakte; intensivere Freundschaften entstehen eher zu anderen Zugewanderten. Ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelte sich nur dann, wenn Unterstützung und Hilfe auf

Gegenseitigkeit beruht. Beitrag 9 zeigt gravierende Schwierigkeiten der Auszubildenden in der Berufsschule auf. Die Erkenntnisse aus den Interviews zu den Barrieren und Hürden des Lernens in der Berufsschule werden den Exklusionen bei Unterstützungsmaßnahmen seitens der Agentur für Arbeit und fehlenden Nachteilsausgleichen in den Prüfungsordnungen gegenübergestellt. Die duale Berufsausbildung ist somit integrativ, aber nicht inklusiv aufgestellt und damit Ausdruck eines institutionellen Rassismus (vgl. El-Mafaalani 2021 zum Bildungssystem).

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

Einen Überblick zu quantitativen Studien und – daraus resultierend – zu dem Zusammenwirken der sich gegenseitigen verstärkenden Dynamiken der Pandemie und Digitalität gibt Beitrag 10. Zugewanderte Jugendliche wurden in der Verlagerung von Bildungsmaßnahmen und Beratungsangeboten während der Pandemie in virtuelle Formate vielfach exkludiert. Ihre Kontakte in die Aufnahmegesellschaft sind lose, sodass sie bestehende Kontakte nicht aufrechterhalten und durch die Distanzregeln keine neuen Kontakte aufbauen konnten. Zudem wurde die bereits zuvor bestehende digitale Kluft sichtbar, durch die viele Jugendliche mit Flucht- und Migrationserfahrung im Lockdown sozial und im Bildungssystem den ohnehin fragilen Anschluss an Bildung verloren haben.

11	Stummbaum, M./Rusert, K. (2021). Zukunft Soziale Arbeit – digital oder wie bei Ikea. Szenarien Sozialer Arbeit (in) der Digitalisierung. In: Wunder, M. (Hrsg.). Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021, S. 191-200.
12	Rusert, K. (2023). Digitalisierung in der Arbeit mit Menschen mit Fluchthintergrund. Erfahrungen mit analogen und digitalen Fehlern in der Digitalisierung (sozial)pädagogischer Angebote. In: Beushausen, J./Rusert, K./Stummbaum, M. (Hrsg.). Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: utb. S. 193-204.
13	Rusert, K./Stein, M. (2023). Wo verläuft die „Digitale Kluft“? - Perspektiven auf digitale Kompetenzen junger Geflüchteter in der Berufsorientierung. In: Zeitschrift bwp@ Ausgabe 43. Digitale Arbeitsprozesse als Lernräume für Aus- und Weiterbildung. S. 1-19. Double Blind Review.

An diese Befunde schließen Beitrag 11, 12 und 13 an. Beitrag 11 zeigt anhand einer Studie mit Sozialpädagog*innen und Klient*innen der Sozialen Arbeit, wie unterschiedlich virtuelle Angebote aus den jeweiligen Perspektiven bewertet werden. Der Bezug zu diesem

Forschungsprojekt besteht in der Erarbeitung der Sichtweisen der Sozialpädagog*innen, die auch in die Berufsberatung der Jugendlichen mit Flucht- und Migrationserfahrung involviert sind. Sie stehen dem Einsatz digitaler Formate eher ablehnend gegenüber. Die im Beitrag vorgestellten Reallabore sind Teil des Forschungsprojekts ISK, jedoch nicht dieser Arbeit.

Beitrag 12 fokussiert anhand von Ergebnissen von zehn problemzentrierten Interviews mit jungen Berufstätigen mit Flucht- und Migrationserfahrung auf den Prozess der Berufsorientierung. Es zeigt sich, dass die Struktur und Verankerung digitaler Angebote Barrieren für zugewanderte Jugendliche darstellen. Fehlte im Bildungssystem die Hardware und Unterstützung bei der Bedienung von Hard- und Software, zeigte sich in Interviews zusätzlich, dass digitale Informationsangebote entweder nicht bekannt oder nicht barrierefrei sind. Im Beitrag wird die Brückenfunktion von (Sozial-)Pädagog*innen zur digitalen Lebens- und Medienwelt deutlich und potenzielle Fehlerquellen in einer – vereinfacht und komplexitätsreduzierend – binär digitalen oder analogen Praxis Sozialer Arbeit mit Bezug zu den Projektergebnissen kategorisiert. Beitrag 13 fokussiert auf verschiedene Modelle der digitalen Kluft. Anhand des Drei-Ebenen-Modells von Sturm/Pinsent-Johnson (2020; Sturm 2021) und der Kapitaltheorie von Bourdieu werden die Linien der digitalen Kluft nachgezeichnet. Diese verläuft intersektional vor allem entlang der sozialen Kategorien ‚Race‘ und ‚Class‘ durch sozioökonomische Benachteiligung. Die fehlende bildungsrelevante Anschlussfähigkeit führt dazu, dass die digitalen Kompetenzen der Jugendlichen nicht verwertbar sind. Sie benötigen zunächst Anhaltspunkte, wie z. B. ein Berufsbild, um dann konkret zu Inhalten zu recherchieren.

4 Diskussion: Transformationsprozesse im Kontext der Bildungsgerechtigkeit in den Übergängen Schule-Beruf für junge Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung

Inklusive Gesellschaften und eine inklusive und gerechte globale Weltordnung sind Voraussetzungen für nachhaltigen Frieden und damit nachhaltige Entwicklung. (Bundesregierung 2018).

Die Beiträge dieser Arbeit betrachten die Situation von jungen Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung in ihren Übergängen Schule-Beruf. Nachfolgend werden die Forschungsergebnisse anhand der in Kapitel 2 identifizierten Transformationsprozesse thematisch und analytisch zusammengeführt: Bildungs(un)gerechtigkeit in den Übergängen Schule-Beruf junger Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung wird als „Grundlage [...] transformativen Denkens“ (Franke/Kumitz 2022: 470) strukturell analysiert.

Die nachfolgende Abbildung beinhaltet die in Kapitel 2 identifizierten Transformationsprozesse, die im Zusammenhang mit der Bildungsgerechtigkeit generell und insbesondere in den Übergängen Schule-Beruf für junge Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung stehen und an denen die Forschungsergebnisse dieser Arbeit in der folgenden Diskussion eingeordnet werden.



Abbildung 3 Transformationsprozesse im Kontext der Forschungsfrage

Der Kategorisierung von Renn und Lucas (2021) folgend wurden in Abbildung 3 Transformationsprozesse im Kontext der Forschungsfrage die Prozesse der Globalisierung, der Nachhaltigkeit oder sozial-ökologischen Transformation und der Digitalisierung als übergeordnete Transformationsprozesse eingeordnet. Dabei werden die Reichweite und die gegenseitigen Bezüge, nicht etwa eine hierarchische Ordnung zu anderen Transformationsprozessen gesehen.

Mit einer inhaltlichen Kontextuierung dieser Arbeit von Bildung im Migrations- und Fluchtkontext wurden in allen Beiträgen Flucht und Migration als globale Bewegungen mit globalen Ursachen berührt, was nachfolgend ausgeführt wird. Für einen Überblick werden in der folgenden Tabelle zunächst die Publikationen dieser Arbeit den gesellschaftlichen Prozessen zugeordnet, deren Bezüge schwerpunktmäßig jeweils betrachtet wurden.

		Globalisierung	Nachhaltigkeit	Digitalisierung	Demokratie	Inklusion	Pandemie	Demografie
1	Einschulung in Deutschland – anders, aber gut!? Erwartungen von Eltern aus Syrien an das deutsche Schulsystem	✓				✓		
2	Erfahrungsräume für interkulturelle Interaktion	✓	✓		✓	✓		
3	Social skills for refugee trainees in dual vocational education: A German Case study	✓				✓		
4	One Mission? – Integrationsförderung in der dualen Berufsausbildung durch multilateralen und reziproken Transfer im regionalen Netzwerk	✓	✓		✓			
5	„[...] Aber ich habe auch meine Chance hier gekriegt“. Bildungsaspirationen und Berufsorientierung junger Geflüchteter in Ausbildung	✓	✓		✓	✓		
6	Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession – demokratiefördernde Impulse einer dialogorientierten Projektgestaltung in der beruflichen Inklusion junger Geflüchteter und Migrant*innen	✓	✓		✓	✓		
7	„Wenn ich [mir] Mühe gebe und etwas mache, dann erreiche ich mein Ziel!“ - Perspektiven auf die Ausbildung durch Zugewanderte	✓	✓	✓	✓	✓		✓
8	Freundschafts- und Hilfebeziehungen Geflüchteter in der Berufsschule	✓				✓		
9	Chances and discrimination in dual vocational training of refugees and immigrants in Germany	✓	✓		✓	✓		✓
10	Inklusion in der beruflichen Bildung vor dem Hintergrund der Corona-Krise – Handlungsbedarfe für die Arbeit mit jungen Geflüchteten in der dualen Berufsausbildung	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
11	Zukunft Soziale Arbeit – digital oder wie bei Ikea. Szenarien Sozialer Arbeit (in) der Digitalisierung	✓		✓		✓		
12	Digitalisierung in der Arbeit mit Menschen mit Fluchthintergrund. Erfahrungen mit analogen und digitalen Fehlern in der Digitalisierung (sozial-) pädagogischer Angebote	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
13	Wo verläuft die „Digitale Kluft“? - Perspektiven auf digitale Kompetenzen junger Geflüchteter in der Berufsorientierung	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

Abbildung 4 Zuordnung der Beiträge zu Transformationsprozessen

4.1 Flucht und Migration als Globalisierungsprozesse

In last year's Global Trends report, UNHCR predicted that "the question is no longer if forced displacement will exceed 100 million people – but rather when." The when is now. (UNHCR 2022: 7).

Zunehmende Konflikte weltweit und insbesondere in der Ukraine haben zu einer weiteren Zunahmen von Flucht – trotz pandemiebedingter Beschränkungen 2020 und 2021 – geführt (IOM 2022; UNHCR 2022).

In Bezug auf den Forschungskontext dieser Arbeit gehörten Flucht- bzw. Migrationsmotive nicht zum Leitfaden der Interviews mit Auszubildenden und Berufseinsteiger*innen. Im problemzentrierten Interview stand die Ausbildung und Berufsorientierung im Fokus. Die Auszubildenden wurden als Expert*innen ihrer Ausbildung befragt, nicht als Geflüchtete. Bei der Frage, wie sie ihre Chancen in Deutschland gegenüber dem Herkunftsland einschätzen, äußerten sich einige der Auszubildenden dennoch zu Krieg und der Situation im Herkunftsland:

Man ist ruhig. Man hat keine Gedanken, man hat nicht die Stress; um zu sterben oder um zu keine Ahnung. [...] Ich bin in Deutschland, ich bin sicher, weißt du? Ich habe diese Angst nicht. Und wenn man diese Druck von Angst nicht hat, dann läuft alles gut, weißt du? (Lianh)

23 der 33 befragten Auszubildenden stammen aus Afghanistan, dem Irak oder Syrien, weitere Herkunftsländer liegen in aktuellen Kriegs- und ökonomischen Krisenregionen:

Tabelle 1 Herkunftsländer der Auszubildenden

Geschlecht	männlich (n=31), weiblich (n=2)
Alter	Durchschnitt: 23 Jahre (Minimum 17, Maximum 38 Jahre)
Herkunftsländer	Afghanistan, Albanien, Bulgarien, Gambia, Irak, Kosovo, Mali, Pakistan, Palästina, Rumänien, Syrien

Die kriegerischen Auseinandersetzungen in der Region des *Mittleren Ostens*⁵ sind durch internationale Beteiligung keine Bürgerkriege. Ihre Ursachen sind komplex und erstrecken sich von Rivalitäten zwischen Gruppen verschiedener politischer und religiöser Strömungen über geopolitische Interessen bis hin zum militärischen Eingreifen mit dem Ziel einer Demokratisierung der Region (vgl. Wolf 2021). Die Dynamiken in der Krisenregion sind Ausdruck von Machtkämpfen um eine globale Weltordnung, bei der immer mehr Nationen beteiligt sind. „Im Bereich ökonomischer Machtmittel spielen [zudem] neben Staaten

⁵ „The New Middle East“ nach Condoleezza Rice 2006 (<https://gulfnews.com/world/americas/the-new-middle-east-and-its-constructive-chaos-1.1218872>).

transnationale Wirtschaftsunternehmen, unsichtbare Märkte und Nicht-Großmächte eine immer größere Rolle.“ (Masala 2022: 80). So ist es wenig überraschend, dass

[i]n Deutschland [...] mehr als 70 Prozent der Asylsuchenden aus Kriegs- und Krisengebieten [kommen]. Mehr als die Hälfte aller Menschen, die nach Deutschland geflohen sind, kommen aus Syrien, Afghanistan⁶ und Irak. In allen drei Ländern gibt es seit vielen Jahren gewaltsame Konflikte. (UNO 2022).

Eine ähnliche Ausgangssituation besteht in Mali; Gambia gilt zwar seit 2016 als politisch stabil, gehört jedoch „zu den ärmsten Ländern der Welt und hat vor allem mit einer hohen Jugendarbeitslosigkeit zu kämpfen“ (Auswärtiges Amt 2020: o. S.). Armut und Diskriminierungen in weiteren Herkunftsländern der Befragten, auch in Europa (z. B. für Sint*izze und Romn*ja), führen nicht zur Anerkennung als Flüchtling im rechtlichen Sinne, sodass Geflüchteten aus diesen Staaten – bis auf EU-Angehörige aus Bulgarien und Rumänien – Abschiebung droht.

Klimageflüchtete konnten unter den befragten Auszubildenden nicht identifiziert werden. Es ist zu erwarten, dass diese Fluchtursache angesichts der Folgen des Klimawandels zukünftig weiter zunehmen wird (UNHCR 2022). Einen sicheren Aufenthaltstitel werden diese Menschen nach aktuell geltendem Recht in Deutschland nicht erhalten.

Fluchtursachen und Migrationsgründe sind eng mit politischen, ökonomischen und ökologischen Dynamiken der Globalisierung verknüpft:

So hat die Covid-19-Pandemie eine weltweite Rezession ausgelöst, die Armut, inklusive der schlimmsten Ausprägungen wie Hunger, rasant ansteigen lässt. Diese Entwicklung ist jedoch keine quasi naturgewaltliche, vielmehr ist sie innerhalb globaler Wirtschaftszusammenhänge zu verorten, die einen globalen Schock überproportional auf Kosten der Schwächeren ableiten. (Franke/Kumitz 2022: 470).

Kleibl und Lutz (2022: 509) beschreiben einen „doppelten“ globalen Süden, der sich zum einen geographisch in den Ländern des globalen Südens durch Armut und Abhängigkeiten vom globalen Norden zeigt. Zum anderen ziehe sich die Grenze des globalen Südens durch Staaten des globalen Nordens, in denen Menschen bestimmter Zugehörigkeiten (u. a. Zugewanderte aus dem globalen Süden) strukturell exkludiert und diskriminiert werden. Auch wenn dieser Definition hier nicht weiter gefolgt wird, um eine Verwischung der globalen und regionalen Perspektive zu vermeiden, eignet sich die Metapher, um die Verschränkung zwischen globalen und regionalen Benachteiligungen zu verdeutlichen. Mit der Flucht wird zwar die (nationalstaatlich-)geographische Grenze zum globalen Norden überwunden, jedoch bestehen

⁶ Zum Zeitpunkt der Interviews 2019/2020 galt Afghanistan als sicheres Herkunftsland mit einer unsicheren Bleibeperspektive für die Geflüchteten.

weitere, teils unsichtbare Grenzen zur Teilhabe und Zugehörigkeit sowie zu den Ressourcen im weitesten Sinne.

Entlang einer dieser Linien und mit diesem Bezug zu Globalisierung ordnen sich die Beiträge dieser Arbeit ein und betrachten auf regionaler Ebene Ausgrenzungs- und Inklusionsprozesse vor dem Hintergrund der Berufswahl von jungen Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung in Deutschland.

4.2 Berufsorientierung und Ausbildung im Oldenburger Münsterland: Von der globalen zur regionalen Ebene

Die Projekte SKM und ISK waren überwiegend im Oldenburger Münsterland verortet, dessen soziale und ökonomische Bedingungen bestimmend für die Figurationen sind, in denen die befragten Auszubildenden ihre Ausbildung absolvieren. Eine Besonderheit liegt in der Wirtschaftskraft der prosperierenden ländlichen Region, die bei einer Betrachtung der Forschungsergebnisse für andere ländliche Bereiche mitgedacht werden muss. Für die ganzheitliche(re) Betrachtung der komplexen Zusammenhänge um die Inklusion der Auszubildenden und Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung wurde die Figuration der beteiligten Akteur*innen in der Forschung berücksichtigt.

4.2.1 Demografische Entwicklung und Fachkräftemangel

Mit ihrem Wirtschaftsschwerpunkt in der Agrarwirtschaft und -technologie sowie der Kunststoffindustrie besteht in der Region ein hoher und ungebrochener Arbeitskräftebedarf, der auch von den befragten Ausbildungsbetrieben bestätigt wurde. Mit einem Anteil von über 50% offener Stellen in Fachkraftberufen, die rein rechnerisch nicht zu besetzen waren, ist für die Region des Oldenburger Münsterlandes – trotz einer überdurchschnittlich positiven demografischen Entwicklung – ein massiver Fachkräftemangel festzustellen (Hickmann et al. 2021: 48).

Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit sind in Niedersachsen besonders in der Fleischindustrie, häufig unter prekären Bedingungen, und als Berufskraftfahrer*innen beschäftigt. Die Fokussierung zugewanderter Bewerber*innen auf die Ausbildung in Engpassberufen zeigt sich in den öffentlichen Statistiken:

Migrant_innen und Geflüchtete beginnen ihre Ausbildung [in Niedersachsen] eher in Engpassberufen. Der Anteil der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge von Migrant_innen und Geflüchteten in Engpassberufen lag 2019 mit 63,1 Prozent bzw. 70 Prozent deutlich über dem der deutschen Staatsangehörigen (57,5 Prozent). (Hickmann et al. 2021: 48).

Aus dem wachsenden Bedarf in Mangel- und Engpassberufen ergeben sich verbesserte Chancen für Jugendliche mit Flucht- und Migrationserfahrung, auf dem Ausbildungsmarkt besser Fuß zu fassen. Ausbildungsstellen in Engpassberufen mit Geflüchteten zu besetzen, wird in der Region als ein strategischer Baustein gesehen, dem Fachkräftemangel zu begegnen (Müller 2019). So wird ihre Vermittlung vorrangig in Ausbildungsstellen fokussiert, die autochthone Bewerber*innen weniger nachfragen. Dies spiegelt sich in den Ausbildungsberufen der befragten Jugendlichen sowie in den Interviews mit Ausbildungsbetrieben und Berufsberatenden wider. Im Datenmaterial wurde deutlich, dass sowohl die Berufsorientierung als auch die Berufswahl häufig begrenzend pragmatisch und wenig interessengeleitet erfolgte (Rusert/Kart/Stein 2022; Rusert/Stein/Kart 2022).

4.2.2 Regionale Netzwerke und Sustainable Development Goal 17

Sustainable Development Goal 17: „A successful development agenda requires inclusive partnerships — at the global, regional, national and local levels — built upon principles and values, and upon a shared vision and shared goals placing people and the planet at the centre.“ (UN 2022: o. S.)

Der Bezug der Forschung zur sozialen Dimension der Nachhaltigkeit wird in Kapitel 4.3.1 näher beschrieben. Eine Vernetzung zur Ausbildung von Geflüchteten (vgl. Rusert/Kart/Stein 2020) mit den jungen Menschen im Mittelpunkt wird daher mit dem Sustainable Development Goal (SDG) 17 verknüpft.⁷

Im Oldenburger Münsterland unterstützen einige engagierte Ausbildungsbetriebe (vgl. Scherak/Lindau-Bank/Stein 2018; Rusert/Kart/Stein 2022) und dezentrale kommunale Angebote, wie integrationsspezifische Beratungsstellen, Jugendliche in ihrem Migrationsprozess (vgl. Kart/Stein/Rusert 2020). So zeigt sich in einer Analyse zur Berichterstattung im Landkreis Vechta, dass „ehrenamtliche Aktivitäten weniger in der Dichotomie von Geben und Nehmen gerahmt [werden], sondern eher als Begegnung auf Augenhöhe und gegenseitige Bereicherung.“ (Glorius et al. 2022: 113). Ein „teilhabeorientiertes Verständnis von ‚Integration‘ seitens der zivilgesellschaftlichen Akteur*innen“ (Glorius et al. 2022: 117) wird konstatiert.

Im Forschungsprozess wurde auf Ausbildungsmessen der Kontakt zu Ausbildungsbetrieben gesucht, die noch keine Geflüchteten beschäftigen. Dort wurden nicht näher spezifizierte „negative Erfahrungen“ oder der „Aufwand“ als Gründe benannt. Keine*r der angesprochenen Auszubildenden erklärte sich zu einem Interview bereit, um diese Erfahrungen oder Motive für

⁷ Dabei wird berücksichtigt, dass auch ökonomische Interessen bestehen.

die Nichteinstellung Geflüchteter vertiefend darzustellen. In einer bundesweiten Befragung des KOFA (2020: 8) beschäftig(t)en aktuell oder in den letzten 3 Jahren nur 24% der befragten Unternehmungen Geflüchtete. Dabei wurden individuelle und strukturelle Hinderungsgründe, wie z. B. der vermutete Betreuungsaufwand, fehlende Rechtssicherheit und der bürokratische Aufwand für die Betriebe negativer bewertet als 2016. Auch Bedenken wegen möglicher Vorbehalte von Kund*innen (26.8 %) und der Belegschaft (20,1%) haben sich verstärkt (KOFA 2020: 13). Auch in einem der befragten Unternehmen, das Geflüchtete ausbildet, zeigten sich offen rassistische Verhaltensmuster, bei denen die einheimischen mit den zugewanderten Auszubildenden in Konkurrenz gesetzt wurden (vgl. Rusert/Kart/Stein 2022).

Gegen diesen Negativtrend steht die Erkenntnis aus einer Studie der IAB (in 2019; Hauptmann/Keita 2022), dass Ausbildungsbetriebe, die bereits Zugewanderte beschäftigen, auch weiterhin Geflüchtete einstellen wollen.

Aus den Forschungsergebnissen dieser Arbeit kann keine generalisierende Aussage über die Haltung der Ausbildungsunternehmen getroffen werden, zumal differenziertes Datenmaterial zur regionalen Nichteinstellung von Geflüchteten fehlt. Glorius et al. (2022: 122) konstatieren, dass „[d]ie Vielfaltstoleranz [in Vechta] geringer ausgeprägt [ist] als in bundesweiten Befragungen.“ Von den in ihrer Studie befragten Geflüchteten wurden „Ablehnung und Vorurteile besonders stark [...] im Landkreis Vechta thematisiert.“ (Glorius et al. 2022a: 207). Diese Differenz zwischen Inklusion und Ablehnung von geflüchteten und zugewanderten Menschen bestätigte sich in den Interviews mit den Betroffenen (vgl. Rusert/Stein 2022a; 2022b; Rusert/Stein/Kart 2022; Rusert/Kart/Stein 2022).

Die Figuration in der Ausbildung von Geflüchteten umfasst neben Ausbildungsbetrieben und deren berufsständigen Kammern die sozialpädagogische Begleitung in Form von Jugendberufshilfe und Jugendhilfe, Schulen, Behörden und Ehrenamtliche (vgl. Rusert/Kart/Stein 2020). Die Vernetzungsstrukturen zur Integration bzw. Inklusion von Geflüchteten sind in der Region des Oldenburger Münsterlandes durch räumliche Nähe und eine hohe Wohnkontinuität (Glorius et al. 2022: 114) geprägt, so dass sich die an der Forschung partizipierenden Akteur*innen meist schon zu Beginn der Projekte kannten. Die Zusammenarbeit im Rahmen der Forschung wurde begrüßt und wertgeschätzt. Dennoch wurde ein von Ausbildungsbetrieben angeregter Runder Tisch speziell zur Ausbildung von zugewanderten Jugendlichen seitens der beteiligten administrativen Akteur*innen mit Verweis auf bestehende Strukturen abgelehnt, obwohl ein erhöhter Bedarf an Unterstützung nicht nur seitens der teilnehmenden Ausbildungsbetriebe benannt wurde (vgl. Kart/Rusert/Stein 2020).

In einer Studie des KOFA (KOFA 2020: 13) benennen 70,9% der 2019 befragten Unternehmen die administrativen Herausforderungen als Einstellungshemmnis von Geflüchteten. Zudem werden in der Handlungsempfehlung des Thünen Instituts für Ländliche Räume zur „Zukunft für Geflüchtete in ländlichen Regionen“ (Schamann et al. 2021) explizit die gegenseitige Vernetzung zwischen kommunalen Integrationsnetzwerken und Unternehmen sowie Unternehmensnetzwerken und kommunaler Integrationsarbeit empfohlen, um die gegenseitigen Leistungen für Inklusion von Geflüchteten strategisch miteinander zu verknüpfen.

Aus der Perspektive der Figurations- und Prozessanalyse führt der regionale Fachkräftemangel dazu, dass die Ausbildung von Geflüchteten als Potenzial für die Nachwuchssicherung in die Zukunftsplanung einbezogen wird. Dieser Entwicklung stehen Barrieren bei der Einstellung und ein erhöhter Aufwand für Ausbildungsbetriebe bei der Beschäftigung von Geflüchteten (vgl. Rusert/Kart/Stein 2022; Rusert/Stein 2022) gegenüber. Strukturell hat sich somit die Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt verändert, die Auswirkungen für die befragten Personen werden nachfolgend diskutiert.

4.3 Gerechtigkeitsdiskurs im Kontext der sozialen Dimension der Nachhaltigkeit, demokratischen Grundsätzen und Inklusion

Bereits in der Einleitung wird der Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022 zitiert. Die Feststellung, dass „[ü]ber die berücksichtigten Faktoren hinaus [...] weitere Einflussgrößen wirksam [sind], die in Verbindung mit einem Migrationshintergrund auf eine strukturelle Ausgrenzung hinweisen“ (BIBB 2022: 296), belegen strukturellen Rassismus bei der Auswahl von Auszubildenden. Diese Schwelle haben die befragten Auszubildenden erfolgreich überwunden, wobei sie viele Kompromisse eingehen mussten und häufig pragmatisch gehandelt haben (Rusert/Kart/Stein 2022; Rusert/Stein/Kart 2022). In ihrer Ausbildung zeigen sich neue Hürden und Barrieren, sodass sowohl für die Berufsorientierung als auch in der Ausbildung Exklusionsprozesse wirksam sind (Rusert/Stein 2022a).

4.3.1 Inklusion und ihre Verbindung zur sozialen Dimension von Nachhaltigkeit (SDG 4 und 10)

Die Frage nach bestehenden Ressourcen und Handlungsoptionen für den Zugang zu qualifizierter Ausbildung Jugendlicher mit Flucht- und Migrationserfahrung stellt sich im Gerechtigkeitsdiskurs auch in der sozialen Dimension von Nachhaltigkeit.

Basale Voraussetzung für Inklusion im Übergang von Schule und Beruf ist die Selbstbestimmung junger Menschen, ein eigenes Lebensmodell wählen zu können. Dadurch

besteht der Bezug zu den Sustainable Development Goals und der normativen Verankerung des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung mit Gerechtigkeit als fundamentalem Wert (vgl. Kropp 2019). In ihrer Resolution für eine inklusive Bildung in Deutschland (UNESCO 2017) benennt die Deutsche UNESCO-Kommission sozial- und migrationsbedingte Disparitäten explizit als Bestandteil der Inklusionsbestrebungen. Mit inter- und intragenerationaler Gerechtigkeit im Brundtland Bericht und noch deutlicher in den Unterzielen zum Sustainable Development Goal (SDG) 10 „Reduce inequality within and among countries“ werden inklusive Ziele formuliert:

Bis 2030 alle Menschen unabhängig von Alter, Geschlecht, Behinderung, Rasse, Ethnizität, Herkunft, Religion oder wirtschaftlichem oder sonstigem Status zu Selbstbestimmung befähigen und ihre soziale, wirtschaftliche und politische Inklusion fördern. Chancengleichheit gewährleisten und Ungleichheit der Ergebnisse reduzieren [...] (UN 2015: 38).

Dieses Ziel ist kohärent zu SDG 4 „Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.“

Um die Chancen zur Teilhabe am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu ermitteln, sind neben individuellen Kompetenzen und Wünschen auch die in der Aufnahmegesellschaft geltenden normativen und institutionellen Bedingungen zu berücksichtigen (vgl. Stiglitz et al. 2009: 15). Hierzu wurde – wie bereits in Kapitel 1.1.2 dargestellt – das Capability-Set berücksichtigt. Die Faktoren und Ressourcen sind multidimensional zu betrachten (vgl. Rusert/Kart/Stein 2020; 2021; Rusert/Stein/Kart 2022).

Längerfristig restringierte Lebenszustände, wie sie im Kontext von Fluchtmigration zweifellos gegeben sind, können zu einer Anpassung und Engführung der eigenen Teilhabeziele führen. Erst mit Zugang zu neuen Ressourcen und praktischer Unterstützung werden Optionen ins Auge gefasst, die bisher nicht möglich erschienen – diese Dynamik zwischen Teilhabezielen, verfügbaren Ressourcen und der Auswahlmenge an Handlungsoptionen gilt es [...] zu berücksichtigen. (Söhn/Marquardsen 2017: 8, vgl. auch Bartelheimer et al. 2015: 16).

Mit der Einordnung in die SDG wird diese Arbeit nicht als Bildung für nachhaltige Entwicklung, sondern im Gerechtigkeitsdiskurs der sozialen Dimension von Nachhaltigkeit verortet. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass „Ungleichheit“ eine der „[...] systemischen Barrieren für eine nachhaltige Entwicklung [...]“ (Rieckmann 2018: 4) ist.

4.3.2 Inklusion in der dualen Berufsausbildung

Im dualen Berufsbildungssystem wurden inklusive Ansätze 2005 im Berufsbildungsgesetz (Kapitel 4) und der Handwerksordnung (7. Abschnitt) materialisiert. Hierbei wird ein enges Inklusionsverständnis vertreten, bei dem Nachteilsausgleiche ausschließlich für Menschen mit Behinderung gelten. Für sie gibt es inzwischen 58 Ausbildungsberufe, deren Abschluss als

“Fachpraktiker” einen Teil der regulären Ausbildung abdeckt und die Möglichkeit eröffnet, sich im Anschluss zum regulären Ausbildungsberuf weiterzubilden. Diese Ausbildungsgänge sind für sozial benachteiligte Jugendliche nicht zugänglich. Teilhabestrukturen für sozial benachteiligte Jugendliche zum Ausgleich des ökonomisch orientierten Ausbildungsmarktgeschehens sind rückgekoppelt an die Bedürfnisse des Marktes und wirken zwar integrativ, indem sie Voraussetzungen schaffen, um die Jugendlichen an die Bedingungen des Marktes anzupassen. Inklusiv sind sie damit jedoch nicht.

Ein offensichtlicher Indikator hierfür ist die Diskussion zum Rechtsanspruch auf eine Ausbildung. 2019 forderte der Expertenkreis Inklusive Bildung der Deutschen UNESCO-Kommission:

Es sollten ein Recht auf Ausbildung mit Sicherstellung von Ausbildungsplätzen für jeden einzelnen jungen Menschen und ein Recht auf angemessene Vorkehrungen und individuelle Unterstützung mit Priorität auf reguläre Ausbildungsorte [...] geschaffen werden, mit der Zielsetzung des Abschlusses einer anerkannten Berufsausbildung und der anschließenden Aufnahme eines sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnisses. Es sollten Anreize geschaffen werden, damit Betriebe ihr Ausbildungsplatzangebot erhöhen und für junge Menschen mit Behinderungen und andere Benachteiligungen öffnen (z. B. durch Vergabe öffentlicher Aufträge und gezielte Beratungsangebote). (UNESCO 2019: 12)

Diese Forderung – hier in Bezug zum SDG 4 – ist nicht neu: Die EU Charter of Fundamental Rights beinhaltet im Artikel 14, Satz 1: „Jede Person hat das Recht auf Bildung sowie auf Zugang zur beruflichen Ausbildung und Weiterbildung.“ (EU 2007). Im Koalitionsvertrag 2014 (2014: 23) wurde eine „Ausbildungsgarantie“ vereinbart, die jedoch keinen Rechtsanspruch auf eine Ausbildung beinhaltet. Ein Ziel der in diesem Zusammenhang etablierten Allianz für Aus- und Weiterbildung (2014: 2) aus Vertretern der Bundesregierung, der Bundesanstalt für Arbeit, führender Wirtschaftsverbände, der Gewerkschaften und der Länder lautete 2015-2018, „die Chancen für benachteiligte und behinderte junge Menschen sowie Jugendliche mit migrationsbedingten Problemlagen auf betriebliche Ausbildung [zu] verbessern“ und war damit inklusiv formuliert. 2019-2022 reagiert die Allianz (2019: 3) auf die schwierige Besetzung von Ausbildungsstellen in Engpassberufen und forcierte, dass „gezielt Betriebe [angesprochen werden], die ihre Ausbildungsplätze nicht besetzen können, und [...] dafür sensibilisier[t werden], Bewerbern mit schwierigen Startchancen und jungen Menschen mit Behinderung eine Ausbildungschance zu geben.“

Es wird deutlich, dass sich der Fachkräftemangel in einigen Berufsbereichen besonders zuspitzt und die inklusive Öffnung gleichzeitig marktwirtschaftliche Bedarfe berücksichtigt, indem sie die Besetzung von Engpassberufen fokussiert. Gemeinsame Interessen zu berücksichtigen,

erhöht die Akzeptanz und ist grundsätzlich für die inklusive Entwicklung positiv zu bewerten, wenn Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung dadurch besser auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen können. In den Daten zeigt sich eine hohe Anpassung der Berufswünsche durch die Auszubildenden, sodass zwar der Zugang erleichtert wird, aber mit einer Begrenzung auf Mangelberufe (vgl. Rusert/Stein 2022).

Die Diskussion um einen Rechtsanspruch auf einen Ausbildungsplatz bleibt weiter aktuell (exemplarisch GEW 2022; BDA 2021). Strittig ist, inwiefern die duale Berufsausbildung dem Recht auf Bildung als Menschenrecht (Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen) zuzuordnen ist, wenn davon Freiheitsrechte der Ausbildungsunternehmen berührt werden.

Ein Modell, das diese Freiheitsrechte berücksichtigt, wurde für Pflegeausbildungen begründet. Hier zahlen Betriebe und die öffentliche Hand ein, um gemeinsam die Ausbildungskosten zu tragen und damit Betriebe zu entlasten, die ausbilden und dadurch einen personellen und monetären Aufwand haben. Im Koalitionsvertrag (2021: 66) werden ähnliche Modelle "begrüßt", neben der bereits benannten Einstiegsqualifizierung sind der Ausbau einer assistierten Ausbildung sowie ausbildungsbegleitende Hilfen vorgesehen. Die assistierte Ausbildung bietet eine individuelle und kontinuierliche Unterstützung und sozialpädagogische Begleitung eines festen Ausbildungsbegleiters im Ausbildungsbetrieb (§74 Sozialgesetzbuch III). Eine weitere Option für benachteiligte Jugendliche (ohne Altersgrenze), ist die außerbetriebliche Ausbildung (§76 Sozialgesetzbuch III). Dabei gibt es unterschiedliche Modelle, einheitlich ist, dass ein Bildungsträger mindestens einen Teil der Ausbildung sowie sozialpädagogische Begleitung und Nachhilfeleistungen sichert. Diese Leistung steht nur migrierten Personen mit einem gesicherten Bleibestatus offen, entgegen der klassischen dualen Ausbildung in einem Betrieb führt sie nicht in einen Aufenthaltstitel für die Ausbildungszeit (BA 2020). Ausbildungsbegleitende Hilfen umfassen Nachhilfeunterricht und sozialpädagogische Förderung, wenn ein Ausbildungsabbruch droht (§§ 75 ff Sozialgesetzbuch III). Diese Nachteilsausgleiche weisen inklusive Unterstützungsstrukturen auf. Dennoch wird keine differente, individuelle Zielorientierung vorgenommen, sondern mit dem Ziel, die Jugendlichen an die geltenden Prüfungsordnungen anzupassen, auch hier eine integrative Perspektive eingenommen.

4.3.3 (Sozial-)Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte als Bindeglied zum Bildungssystem

Die Benachteiligung junger Migrant*innen am Ausbildungsmarkt hat vielfältige Ursachen. In der Berufsorientierung fehlt zugewanderten Schüler*innen oft das Wissen über das stark formalisierte deutsche Bildungssystem mit seinen 326 Ausbildungsberufen im Jahr 2019 (BIBB 2019). Sie kennen nur wenige Berufe und haben wenige Rolemodels, an denen sie sich orientieren können. Höherwertige Schulabschlüsse sind voraussetzungsvoll, vor allem, wenn die Schüler*innen bereits die allgemeine Schulpflicht erfüllt haben. Bei den befragten Auszubildenden war die interessengeleitete Berufswahl eine Ausnahme. Ihr Pragmatismus bei der Berufswahl ergab sich aus den sehr gering wahrgenommenen Chancen für eine Ausbildung. Damit Schüler*innen ihre Berufswahl chancen- und interessenorientiert treffen können, benötigen sie grundlegende Informationen über das kulturell verankerte (Aus-) Bildungssystem.

Die Kernaufgabe des institutionellen Akteurs „Bildungswesen“ besteht [...] in der Vermittlung von Kultur, von kulturellen Deutungssystemen und von kulturellen Kompetenzen. [...] Der Besonderheit von Bildungsinstitutionen wird man erst gerecht, wenn diese kulturellen Inhalte und Kompetenzen sowie ihre Transformation in Inhalte der Menschenbildung in den Mittelpunkt stellt und ihre „Tätigkeiten“ als Arbeit an Menschen, an ihrem Wissen, Können und Handeln versteht. (Fend 2008:179)

Diese Aussage wird im Kontext einer Übersetzung kultureller Symbolik des kulturgebundenen Bildungssystems im Sinne eines gegenseitigen Verstehens verstanden. Viele Geflüchtete sind sozio-ökonomisch benachteiligt und haben noch keinen Anschluss an die Aufnahmegesellschaft, um soziales Kapital beim Zugang zu qualifizierter Ausbildung einsetzen zu können. Für den Zugang zu Teilhabe und für die Konvertierung in ökonomisches Kapital, ist es notwendig, kulturelle Symbolik und Praxis zu verstehen. Putnam (2000: 22 ff.) bezeichnet Bridging-Sozialkapital als Brücke zwischen sozialen Gruppen, das über das System Schule hinausgeht. Inklusiv gedacht kann es Identitäten erweitern, Reziprozität erzeugen und gesellschaftliche Kohärenz fördern.

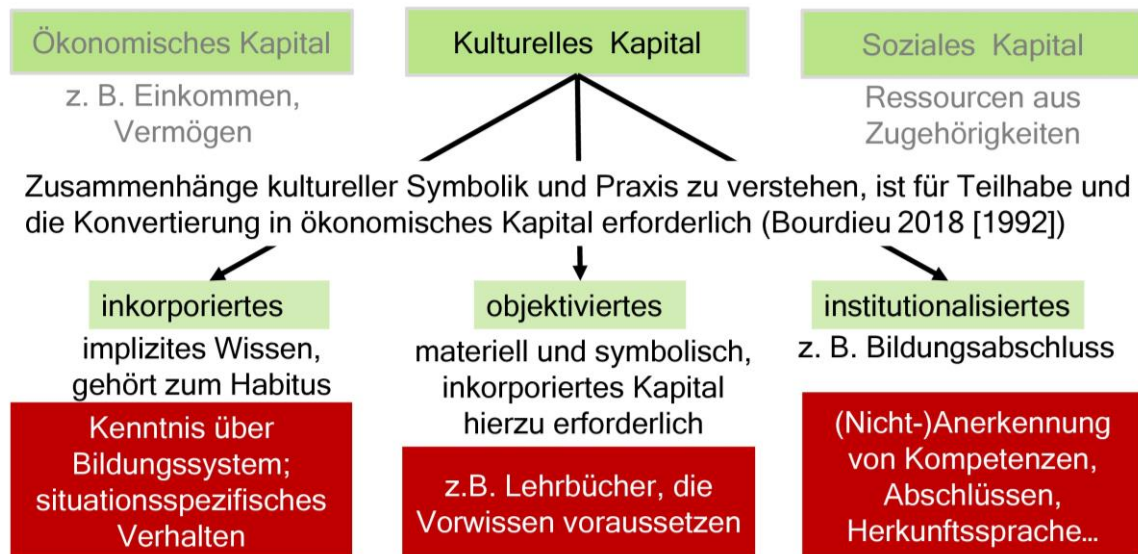


Abbildung 5 Kapitaltheorie nach Bourdieu; angelehnt an Berger/Neu 2007: 247

Besonders wichtig ist die Brücke zum inkorporierten kulturellen Kapital, um die Figurationen um die Berufsausbildung, wie z. B. das komplexe Bildungssystem mit seinen Optionen und Hürden sowie die ungeschriebenen Regeln von Bewerbungsverfahren zu verstehen. Erst mit dem Zugang zu dieser Kapitalform ist die Nutzung von objektiviertem kulturellem Kapital möglich.

Hattie/Zierer⁸ (2023) bezeichnen die institutionellen Bedingungen des Bildungssystems als eine Art „Grammatik“ (Hattie/Zierer 2023: 113f.), die einer gemeinsamen Sprache von Bildung zugrunde liegt. Diese gemeinsame Sprache erfordert spezifische Haltungen und Kompetenzen von Lehrkräften, Lernenden und ihren Familien, um eine gemeinsame Basis für erfolgreiche Lernprozesse entstehen zu lassen. Für Lehrkräfte werden die Haltungen in einem Kurzfragebogen zur Selbstreflexion abgebildet:

⁸ Hattie (2009) untersuchte den Einfluss auf schulischen Lernerfolg und unterscheidet Effekte, die sich positiv oder negativ auf den Lernerfolg von Schüler*innen auswirken und ordnete diese Faktoren den Domänen ‚Lernende‘, ‚Elternhaus‘, ‚Schule‘, ‚Curriculum‘, ‚Lehrperson‘ und ‚Unterrichten‘ zu. Ein zentrales Ergebnis seiner Arbeit ist, dass das Handeln von Lehrkräften und ihre Gestaltung des Unterrichts mehr Einfluss auf den Lernerfolg der Kinder haben als die institutionellen Bedingungen (Meyer/Wernke 2022). Gleichzeitig kritisieren sie anhand des Beispiels der Herausforderungen durch Zuwanderung fehlende Wertschätzung und Unterstützung als Ursache für (mögliche) dysfunktionale Haltungen von Lehrkräften (Hattie/Zierer 2023:27). In „Kenne deinen Einfluss! Visible Learning für die Unterrichtspraxis“ benennen Hattie/Zierer (2023: 27) zehn Haltungen bzw. Mindframes mit denen Lehrkräfte die Lernprozesse fördern können. Dazu gehört der Grundsatz: „Informiere alle über die Sprache der Bildung!“

Tabelle 2 Fragebogen zur Selbstreflexion (Hattie/Zierer 2023:106)

Schätzen Sie sich im Hinblick auf folgende Aussagen ein:

1 = stimmt gar nicht; 5 = stimmt voll und ganz

1 2 3 4 5

<p>Ich bin hervorragend dazu in der Lage, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sachverhalte verständlich auszudrücken. • Lernprozesse zur Sprache zu bringen. 					
<p>Ich weiß ganz genau, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • dass Lernprozesse zur Sprache gebracht werden müssen. • dass Verständlichkeit im Unterricht ein wirksamer Faktor für Lernerfolg ist. 					
<p>Stets ist es mein Ziel, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • meinen Schüler[*innen] [...] Sachverhalte verständlich zu machen. • Mit meinen Lernende über Lernprozesse zu sprechen. 					
<p>Ich bin fest davon überzeugt, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • dass die Versprachlichung von Lernprozessen für meine Lernenden wichtig ist. • dass die verständliche Erklärung von Sachverhalten für meine Lernenden wichtig ist. 					

Für die „intrapersonalen Aspekte infolge von schulischen Aktionen“, die Hattie/Zierer (2023: 114) dabei fokussieren, ist im Kontext der Berufsorientierung und Berufs(schul)ausbildung der Dialog zwischen Lehrkräften und Berufsberatenden mit den Jugendlichen mit Flucht- und Migrationserfahrung hervorzuheben, mit dem diese von ihrem individuellen Kenntnisstand grundlegende Zugänge zum Wissen über das Bildungssystem eröffnet werden. Um Hattie/Zierers Modell zu folgen, ist die Grammatik der Sprache der Berufsbildung zunächst zu erlernen, d. h. es muss ein Grundverständnis für die Optionen im Berufsbildungssystem bestehen, bevor mit Berufsorientierungsprozessen begonnen wird.

Die Überlastungssituation im Bildungssystem aufgreifend, sind Mentor*innen- und Pat*innenprogramme sinnvoll, aber auch das Einbeziehen weiterer Akteur*innen, wie Berufsberatende, Jugendmigrationsdienst, Sozialarbeitende oder Ehrenamtliche und Unternehmen in multiprofessionellen Teams oder Netzwerken ist hilfreich. Gezielte kommunikative Interventionen können unterstützen, effizient die individuellen Bedarfe der Schüler*innen zu ermitteln. Können diese ihre Fragen adressieren, sind sie zukünftig in ähnlichen Situationen allein handlungsfähig. Die nachfolgende Abbildung fasst diese Aufgabe

des Zugangs zum inkorporierten kulturellen Kapital in einem Modell des Übersetzens zusammen.

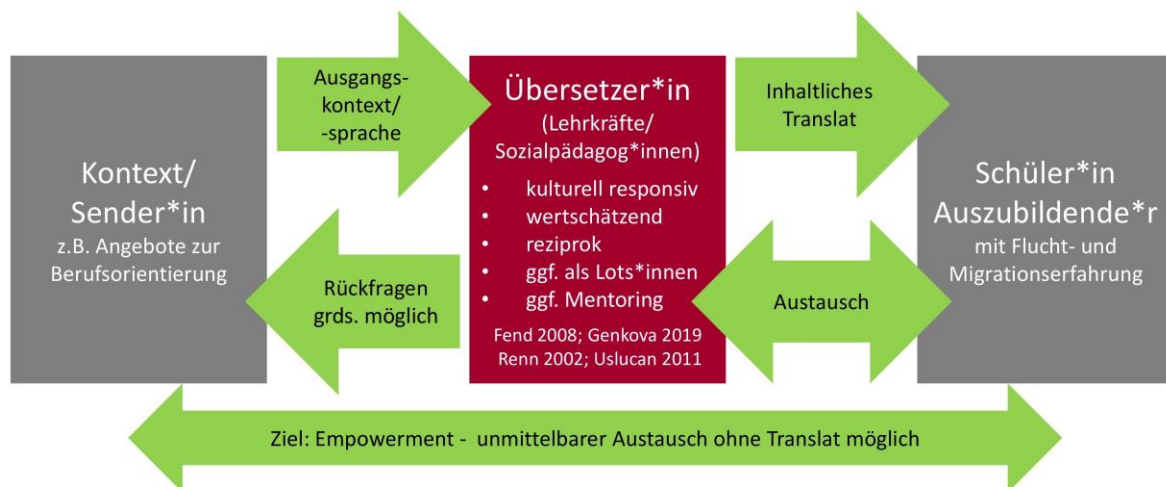


Abbildung 6 Kommunikationsmodell des Übersetzens: Adaption

Mit Übersetzung ist hier nicht die wörtliche Bedeutung gemeint. Vielmehr geht es um die Erklärung von Kontextbedingungen, kulturellen Symbolen, Ritualen und Regeln, ggf. auch Naturereignissen (Renn/Straub/Shimada 2002; Schöntag 2020). Dieses inkorporierte kulturelle Wissen erscheint Einheimischen selbstverständlich, für Zugewanderte erweist sich der fehlende Zugang als Hürde.

4.4 Digitale Kluft und Pandemie⁹

Digital literacy for marginalized children, focusing on children`s resilience and on how digital technologies can provide psychosocial support for children living in marginalized settings (e.g. refugees), and what kind of tools are most valuable for these children. (Nascimbeni/Vosloo 2019: 42)

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

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

Insofern bestehen zwischen diesem und dem vorhergehenden Kapitel über den Gerechtigkeitsdiskurs direkte Bezüge.

⁹ Diese Diskussion ist bereits in Beitrag 13 enthalten. Für die Vollständigkeit des Rahmenpapiers wird sie zusammengefasst.

4.4.1 Digitale Kompetenzen und SDG 4

Informations- und Kommunikationskompetenzen (ICT) in der digitalen Welt sind Teil des Ziels hochwertiger Bildung (SDG 4; vgl. Montoya 2018 zum Indikator des Unterziels 4.4). Bereits 2003 forderte die UNESCO Bildung in ICT-Kompetenzen als Menschenrecht (UNESCO 2003), was „in und außerhalb des schulischen Kontexts die Schaffung entsprechender Fördermöglichkeiten für Heranwachsende unabhängig von ihrer sozialen, kulturellen und eth[n]ischen Herkunft [verlangt].“ (Trültzsch-Wijnen 2017: 24f.). Bildungsgerechtigkeit kann somit in einer Lebenswelt, in der Digitalisierung einen integrierten Bestandteil darstellt (Walden 2021; Kerres 2020; Döbeli Honegger 2021), nicht ohne Medienbildung betrachtet werden. Dabei besteht eine Diskrepanz zwischen den vorhandenen Medienkompetenzen zugewanderter Jugendlicher (Kutscher/ Kress 2015; Emmer et al. 2020) und der digitalen Kluft, die insbesondere in der pandemiebedingten Verlagerung von Unterricht und sozialpädagogischen Angeboten in den virtuellen Raum sichtbar wurde. Zudem wurden pandemiebedingt weniger Praktikumsplätze angeboten und weniger Schulabgänger*innen in die duale Berufsausbildung eingestellt (vgl. Rusert 2023; BMBF 2022; Stein et al. 2023; Stummbaum/Rusert 2021; Hüttmann/Fujii/Kutscher 2020; Stein/Rusert 2023).

Exklusive Dynamiken wurden im empirischen Material aus dem Nutzungsverhalten zur Berufsorientierung erkennbar, vorrangig stützen sich die befragten Jugendlichen in der Berufsorientierung und -wahl auf persönliche Kontakte zu Vertrauenspersonen wie Freund*innen oder Verwandte. Hinzu kommt das in den vorherigen Ausführungen dargestellte fehlende Grundwissen zum Berufsbildungssystem und dass zentrale digitale Tools die vorhandenen digitalen Kompetenzen nicht berücksichtigen und damit – entgegen der im Bildungsbericht 2020 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) benannten Forderung – weder adressat*innenorientiert noch barrierefrei gestaltet werden.

Berufsorientierung im Internet ohne Begleitung reproduziert die Benachteiligungsszenarien und führt zu Log-In-Konstellationen, in denen Jugendliche immer wieder auf die ihnen bereits bekannten Berufsbilder zurückgeworfen werden, statt eine interessenorientierte, chancengerechte Suche nach der geeigneten Ausbildung zu ermöglichen. Die Linien der digitalen Kluft ziehen sich intersektional entlang sozioökonomischer und rassistischer Diskriminierung. Sie wurden durch die Pandemie sichtbar, bestanden aber bereits davor.

4.4.2 (Sozial-)Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte als Bindeglied zu Medienkompetenzen

Wie generell bei bildungsrelevanten Fragen (vgl. Kapitel 4.3.3) können Lehrkräfte und (Sozial-)Pädagog*innen auch bei anschlussfähigen und bildungsrelevanten Medienkompetenzen als Bindeglied zwischen der Lebenswelt in der Aufnahmegesellschaft, digitalen Angeboten und Kompetenzen sowie der oft in den digitalen Lebenswelt der Jugendlichen unterstützen. Kutscher (2019) hat die ungleiche Mediennutzung aufgrund ungleicher Verfügbarkeit von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital in die Kapitaltheorie Bourdieus (2015) eingeordnet.

Die befragten Auszubildenden und Berufsstartenden suchten weniger professionelle Unterstützung, sondern befragten Freunde und Verwandte. Erst darauf aufbauend suchten sie nach Videos bei YouTube und googelten. Dabei sind die vorhandenen digitalen Kompetenzen von zugewanderten Jugendlichen nicht verwertbar, weil ihnen die für das deutsche Bildungssystem relevante Anschlussfähigkeit fehlt. Daraus folgen – gemeinsam mit der fehlendem Zugang zum Internet – Hürden und Barrieren nicht nur zur digitalen Teilhabe. Selbst wenn entsprechende Devices zur Verfügung stehen, fehlt das Wissen um die Nutzung von Software, wie im pandemiebedingten Distanzunterricht deutlich wurde. Teilhabe war möglich, wenn – wie im Beispiel eines Auszubildenden – eine intensive Begleitung im Betrieb erfolgte. Brücken wurden durch Personen zur Verfügung gestellt, die unmittelbar z. B. Programmfunktionen erklärt haben (vgl. Rusert 2023; Hüttmann/Fujii/ Kutscher 2020).

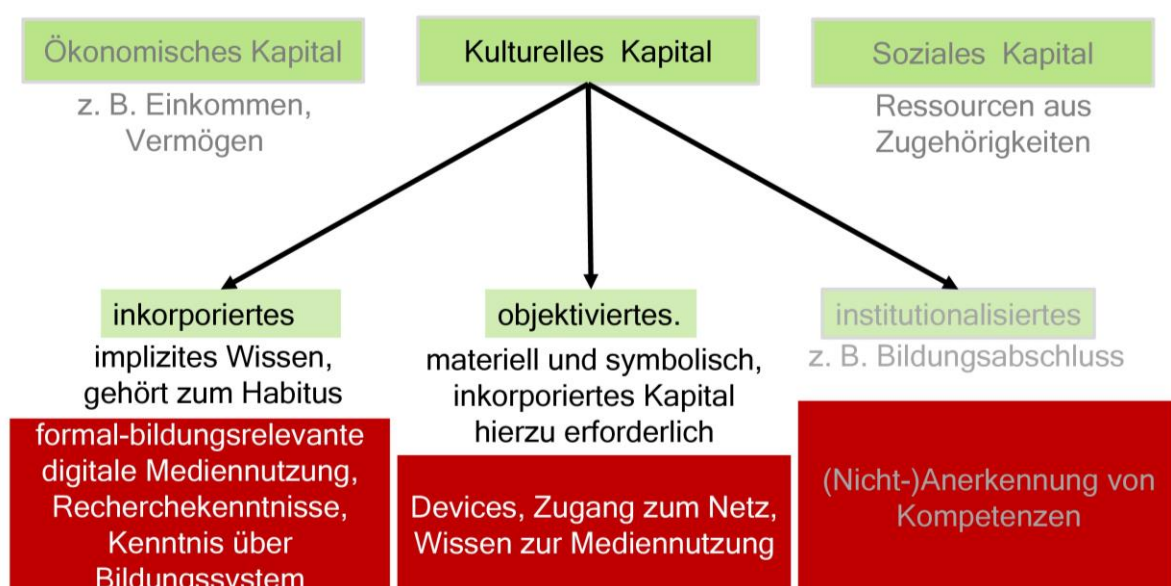


Abbildung 7 Kapitaltheorie nach Bourdieu: Mediennutzung von Schüler*innen bei der Berufswahl; angelehnt an Berger/Neu 2007: 247

Die Schüler*innen benötigen darüber hinaus auch für die Nutzung der relevanten und nicht barrierefreien Informationsmedien zur Berufswahl, wie z. B. BERUFENET oder Planet-Beruf, intensive Begleitung. Berufsberatung muss sich somit (auch) als Medienbildung verstehen. Für Internetrecherchen benötigen die Schüler*innen Ideen für neue Wege, die ihnen neben den bekannten zusätzlich neue Zugänge erschließen, um das inkorporierte kulturelle Kapital aufzubauen. Kompetenzen sind nicht nur auf der Seite der Jugendlichen zu fördern, sondern auch bei Berufsberatenden und Lehrkräften, damit sie als Bindeglied fungieren können.¹⁰ Damit schließt sich der Kreis zu den Figurationen um die Berufsorientierung und Ausbildung von zugewanderten Jugendlichen.

4.5 Zusammenfassung

In der Diskussion wurde mit der übergeordneten Perspektive der tangierten Transformationsprozesse Bildungs(un)gerechtigkeit und Teilhabe durch qualifizierte Ausbildung für junge Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung in ihren Übergängen Schule-Beruf umfassend analysiert. Die Perspektiven aus den Transformationsprozessen und innerhalb der Figurationen bzw. Akteur*innenkonstellationen sind interdependent und damit hochkomplex. Benachteiligungen von Jugendlichen mit Flucht- und Migrationserfahrung sind häufig jenseits der sozialen Kategorie 'Race' intersektional mit weiteren sozialen Kategorien verknüpft (vgl. Foroutan 2020), wie sozioökonomische Benachteiligung und dem Status als Geflüchtete*r bzw. Neuzugewanderte*r mit einem möglicherweise unsicheren Aufenthaltsstatus:

[Schüler/innen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und ggf. mit geringen deutschen Sprachkenntnissen] müssen also in der Lage sein, erheblich mehr zu leisten als einheimische Schüler/innen aus Familien mit mittleren und höheren Bildungsabschlüssen, um Gleiches erreichen zu können. (Scherr 2021: 11).

Den befragten jungen Menschen fehlt sowohl ökonomisches, kulturelles wie auch soziales Kapital, um eine interessenorientierte Berufswahl zu treffen und in der Ausbildung und Berufsschule, aber auch gesellschaftlich erfolgreich teilzuhaben. Gleichzeitig zeichnet sich jedoch mit dem Fachkräftemangel eine Verschiebung von Macht in der Figuration zwischen Bewerber*innen und Ausbildungsbetrieben ab, in der zugewanderte Jugendliche besseren Zugang zum Ausbildungsmarkt erhalten. Bisher ist dies reduziert auf Engpassberufe, jedoch zählen immer mehr Berufszweige in diese Kategorie (z. B. auch im Bildungswesen, vgl.

¹⁰ Für eine kulturelle Übersetzung von medienpädagogischen Inhalten wird auf Abbildung 6 Kommunikationsmodell des Übersetzens: Adaption verwiesen.

Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2022).¹¹ Hickmann et al. (2021) verdeutlichen mit ihrer Studie „Ohne sie geht nichts mehr“ eine gesellschaftlich-ökonomische Abhängigkeit von der Erwerbstätigkeit von Migrant*innen.

Bildungsgerechtigkeit für Jugendliche mit Flucht- und Migrationserfahrung im Sinne der SDG 4 und 10 ist damit nicht erreicht und eine entscheidende Entwicklung wird sein, ob die Weichen bildungspolitisch zu Inklusion gestellt werden oder ob der eingeschlagene integrative Pfad beibehalten wird.

5 Fazit und Ausblick

Das Forschungsdesign mit seiner weiten Fragestellung ermöglicht tiefe Einblicke in die Lebens- und Arbeitssituation junger Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung und ihren persönlichen Umgang mit den Hürden und Barrieren im Übergang Schule-Beruf. Abschließend werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst.

Die interviewten Auszubildenden sind teilweise als unbegleitete minderjährige Geflüchtete nach Deutschland migriert, einige von ihnen haben eine unklare Bleibeperspektive. In den Interviews wurde nicht über die Flucht gesprochen; dennoch spiegelte sich in Wünschen nach einem Leben in Sicherheit das Erleben von Krieg und Gewalt wider; in jedem Fall haben die jungen Menschen ihr gewohntes Umfeld, Freund*innen und vielfach die Familie verlassen müssen. Der Aufbau von Kontakten in die Aufnahmegesellschaft wird als schwierig geschildert; u.a. war dies eine Motivation, am Projekt teilzunehmen. Sozialpädagogische Hilfe und engagierte Personen, z. B. in dezentralen Beratungsstellen aber auch in den Ausbildungsbetrieben und im weiteren Umfeld, werden von den Auszubildenden als große Unterstützung im Migrationsprozess wahrgenommen. Hilfsbereitschaft durch Lehrkräfte und Mitschüler*innen in der Schule und Kolleg*innen und Auszubildende im Betrieb wird als sehr förderlich geschildert, noch stärker unterstützen reziproke Beziehungen zu Kolleg*innen oder Mitschüler*innen, die mit einer Zugehörigkeit verbunden werden und damit fördernd auf die eigene Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit wirken.

Gerade den Auszubildenden, die keinen Rückhalt durch Vertrauenspersonen haben, fehlt häufig ein Überblick, an wen sie welche Frage oder Problemstellung adressieren können. Niedrigschwellige Lots*innen durch hauptamtlich tätige Personen, aber auch durch Ehrenamtliche (wie z. B. im Projekt durch Studierende), können erforderliches Bridging-Kapital zur Verfügung stellen. Dies gilt insbesondere auch zum Empowerment im Umgang mit

¹¹ Auch die öffentliche Hand ist an der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit der zugewanderten Personen interessiert, um Sozialleistungen zu reduzieren.

digitaler Hardware sowie Arbeits-, Lern- und Informationsmedien, die wiederum den selbstständigen Zugang zu handlungsbefähigenden Strategien ermöglichen. Dazu ist es notwendig, dass digitale Medien adressat*innenorientiert dort präsent sind, wo die Jugendlichen virtuell unterwegs sind.

Ihre Wünsche und Ziele passen die befragten Auszubildenden an die ihnen bekannten – und damit begrenzten – bzw. an die erste sich ihnen bietende Möglichkeit und die in der Aufnahmegesellschaft für sie erkennbaren Möglichkeiten an. Bei der Frage nach ihren mittelfristigen Zielen zeigen die befragten Auszubildenden, dass sie über die Chancen weiterer Bildungswege mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung informiert sind und diese in einen größeren Zusammenhang für ihre Bildungsziele einordnen. Alle benennen das Ziel, die Ausbildung erfolgreich zu absolvieren. Dabei ist ihnen bewusst, dass für die Prüfungen erforderliche Deutschkenntnisse fehlen und ihnen kein Nachteilsausgleich eingeräumt wird. Ihre Ziele streben sie daher sukzessive an und sie bleiben bei der Gestaltung ihres Bildungswegs offen, sodass Alternativen über Weiter- und Fortbildungswege neben einem Studium in weitere Planungen einbezogen werden.

Einige Auszubildende benennen eine Orientierungslosigkeit, aus der bereits das Nachdenken über die Zukunft als Stress bedeutet. Sie wollen erst einmal Fuß fassen und nutzen die Ausbildungszeit, um sich in der Aufnahmegesellschaft zurechtzufinden.

Pragmatismus, ihre Motivation und Lernbereitschaft sowie ihre Anpassungsfähigkeit hilft ihnen als Ressource, um mittel- oder langfristig Teilhabe in der Aufnahmegesellschaft realisieren zu können. Diese besonderen Anstrengungen auf dem häufig von Zufällen und Glück geprägtem Weg zu ihrer Berufswahl sind jedoch vor dem Hintergrund von Diskriminierungs- und Benachteiligungspraktiken kritisch zu betrachten. Die Nicht-Anerkennung von Schulabschlüssen im Herkunftsland und mangelnde Informationen über Berufe begrenzen die an sich zur Verfügung stehenden Möglichkeiten.

Hinzu kommen die Begrenzungen des Ausbildungsmarkts, der sich nur partiell hinsichtlich der Engpassberufe öffnet. In den Projekten blieben Bemühungen erfolglos, Betriebe für Interviews zu gewinnen, die keine Geflüchteten beschäftigen möchten. Als Gründe gegen eine Einstellung wurden in persönlichen Gesprächen nicht näher definierte schlechte Erfahrungen sowie die (befürchtete) Belastung vor allem durch die administrativen Anforderungen benannt.

Damit prallen die großen Anstrengungen der befragten Auszubildenden gegen strukturelle Grenzen, die sie nicht beeinflussen können. Für Betroffene bedeutet dieser institutionelle Rassismus, dass Organisationen und die in ihnen tätigen Professionen Macht über sie ausüben,

Verantwortung für sie übernehmen und über ihre Zukunft mitentscheiden, wobei gleichzeitig rassismusrelevante blinde Flecken vorliegen (El-Mafaalani 2021: 87f.).

Befragte Auszubildende schilderten zwar einen erhöhten administrativen und Betreuungsaufwand, berichteten jedoch gleichzeitig von einem Imagegewinn nach außen durch gelebte Diversität im Unternehmen und bereichernden menschlichen Erfahrungen. Diese Rückmeldungen gehen einher mit erfolgreichen Ausbildungsverläufen und Anschlussbeschäftigungen.

Berufsorientierung als offenes und interessenbezogenes Konzept bedarf angesichts der heterogenen Schülerschaft einer diversitätsorientierten und inklusiven Haltung der Beratenden und Lehrkräfte. Insbesondere in einer Studie mit queeren Berufsstarter*innen wünschen diese sich zudem, dass sich die gesellschaftliche Diversität auch bei Beratenden und Lehrkräften widerspiegeln (vgl. Schlärman/Rusert/Stein 2022). Eine Abkehr von den Normalitätsanforderungen des Bildungssystems und Normalitätsvorstellungen von Bildungskarrieren ist zwar durch Inklusionsbestrebungen angestoßen, wird jedoch durch tradierte institutionelle Benachteiligungen erschwert.

Weitere Forschungsdesiderate liegen in der Entwicklung und Evaluation handlungsorientierter Ansätze zur Beförderung der Haltung des Nicht-Wissens, dem Hinterfragen eigener Vorstellungen und Vorannahmen sowie bestehender Strukturen. Individuelle und organisationale Weiterentwicklung zu einem reflexiv inklusiven (Aus-) Bildungssystem bergen ein großes Potenzial, betroffene und nicht betroffene Lernende in diese Prozesse einzubeziehen und damit aktiv für die Anforderungen einer transformativen Lebenswelt zu empowern.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, J. (2013). Übersetzung und Linguistik. Tübingen: Narr.
- Allianz für Aus- und Weiterbildung (2014). Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015 – 2018. Berlin: Allianz für Aus- und Weiterbildung.
- Allianz für Aus- und Weiterbildung (2019). Allianz für Aus- und Weiterbildung 2019 – 2021. Berlin: Allianz für Aus- und Weiterbildung.
- Auswärtiges Amt (2020). Gambia: Politisches Porträt. <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/gambia-node/bilaterales/2410904> [2022 12 08]
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf [2022 05 05]
- Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf> [2022 12 11]
- BA, Bundesanstalt für Arbeit (2020). Fachliche Weisungen Außerbetriebliche Berufsausbildung (BaE). Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III § 76 SGB III. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- Balibar, E. (2019 [1990]). Gibt es einen »Neo-Rassismus«? In: Balibar, E./Wallenstein, I. (Hrsg.). Rasse. Klasse. Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument Verlag.
- BDA Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2021). Den Ausbildungsmarkt wirkungsvoll unterstützen, nicht regulieren und verzerren. Pressemitteilung BDA 22.10.2021.
- Berufsbildungsgesetz (2005). https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/ [18.04.2022]
- BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (2022). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (2019). Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen. Bonn: BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020). Berufsbildungsbericht 2020. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2020.pdf [2022 05 11]
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). Berufsbildungsbericht 2022. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [2022 11 30]
- Booth, T./Ainscow, M. (2019). Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Mit Online-Materialien. Auch für Kindergärten, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen übertragbar. Weinheim: Beltz Verlag.
- Bourdieu, P. (2012 [1983]). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Bauer, U., Bittlingmayer, U.H., Scherr, A. (Hrsg.). Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 229-242. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15.
- Bourdieu, P. (2018 [1992]). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur Bd. 1. Hamburg: VSA.

- Breuer, F./Muckel, P./Dieris, B. (2019). Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Bundesregierung (2018). Ziele für nachhaltige Entwicklung Globale Partnerschaft. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/globale-partnerschaft-1140096> [2022 05 21]
- Chilla, S./Filk, C. (2021). Inklusiv-digitale Sprachenbildung: Ein interdisziplinärer Forschungsansatz. Medienimpulse, 59(4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-21-09> [2022 06 01]
- DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (2022). Bildungsgerechtigkeit. <https://www.bildungserver.de/bildungsgerechtigkeit-12862-de.html> [2023 03 21]
- Döbeli-Honegger, B. (2020). DPCK statt TPCK. <http://blog.doebe.li/Blog/DPCKstattTPCK> [2022 06 14]
- Elias, N. (1997). Über den Prozeß der Zivilisation. Sozio- und psychogenetische Untersuchungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- El-Mafaalani (2021). Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassistuskritischen Widerstand. Köln: Kiepenhauer und Witsch.
- Emmer, M./Kunst, M./Richter, C. (2020). Information seeking and communication during forced migration: An empirical analysis of refugees' digital media use and its effects on their perceptions of Germany as their target country. In: Global Media and Communication, Vol. 16(2). S. 167 –186. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1742766520921905> [2022 05 04]
- Endreß, M. (2017). Soziologische Theorien kompakt. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110529869-009>.
- Enssen, S. Klaudy, E. K./ Stöbe-Blossey, S. (2022). Berufsorientierung im digitalen Wandel: Herausforderungen und Perspektiven in der Jugendhilfe. https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00077039 [2022 11 22]
- EU Charter of Fundamental Rights (2007). Amtsblatt der Europäischen Union C 303/17 - 14.12.2007. Wien: Europäische Union.
- Fedyuk, O./Zentai, V. (2018). The Interview in Migration Studies: A Step towards a Dialogue and Knowledge Co-production? In: Zapata-Barrero, R./Yalaz, E. (Hrsg.). Qualitative Research in European Migration Studies. IMISCOE Research Series. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76861-8_10.
- Fend, H. (2008). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Springer
- Flick, U. (2010). Triangulation. In: Mey G./Mruck K. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag. S. 278-289.
- Foroutan, N. (2020). Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Jahrgang 2020 (Anti)Rassismus. S. 12-18.
- Franke, Y./Kumitz, D. (2022). Armuts- und Entwicklungsdanken zwischen Trickle Down und Sozialpolitik. Kleibl, T./Lutz, R. (2022). Globale Ungleichheiten als Herausforderung. In: Marquardsen, K. (Hrsg.). Armutsforschung. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. S.459-471.
- Friedrich-Liesenkötter, H./Lemke, F./Hüttmann, J. (2021). Teilhabe durch Digitalität? – Potenziale und Limitierungen digitalisierter Bildungsarrangements für die (Bildungs-

-)Teilhabe geflüchteter Jugendlicher. In: Wahl, J./Schell-Kiehl, I./Damberger, T. (Hrsg.). Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität. Education, Social Work and Digitality. Weinheim: Beltz. S. 179-192.
- Friedrichs-Liesenkötter, H./Hüttmann, J./Müller, F. (2020). Teilhabe von geflüchteten Jugendlichen im Kontext digitaler Medien. In: Peterlini, H./Donlic, J. (Hrsg.). Jahrbuch Migration und Gesellschaft 2019/2020 Schwerpunkt »Digitale Medien«. Bielefeld: transkript Verlag. S. 65-84.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit: Begleiten, Unterstützen und Fördern in Familie, Kita und Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Genkova, P. (2019). Interkulturelle Kommunikation und Migrationserfolg. In: Stein, M./Steenkamp, D./Weingraber, S./Zimmer, V. (Hrsg.). Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 321-342.
- Gerhardts, L./Kamin, A.-M./Meister, D.M./Richter, L./Teichert, J. (2020) Entwicklung von Selbstlern- und Medienkompetenz im Homeschooling – Chancen und konzeptionelle Anforderungen. In: PFLB; Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung. Jg. 2. Heft 6. S. 139-154.
- GEW (2022). Die GEW fordert: Eine Ausbildungsgarantie für alle Jugendlichen in Deutschland. Frankfurt am Main: GEW.
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: Zeitschrift für Pädagogik 53, 3. S. 362-381.
- Glaser, B. (1998). Doing Grounded Theory: Issues and Discussions. Mill Valley.
- Glaser, B./Strauss, A. (2010). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.
- Glorius, B./Bürer, M./Gasch, S./Schneider, H. (2022). Die andere Seite von Integration: Zur Rolle der Aufnahmegesellschaft. In: Mehl, P./Fick, J./Glorius, B./Kordel, S./Schammann, H. (Hrsg.). Geflüchtete in ländlichen Regionen Deutschlands. Studien zur Migrations- und Integrationspolitik. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36689-6_5.
- Glorius, B./Bürer, M./Kordel, S./Schammann, H./Schneider, H./Weidinger, T./Younso, C. (2022). Soziales Wohlbefinden Geflüchteter als Voraussetzung für das Bleiben in ländlichen Regionen. In: Mehl, P./Fick, J./Glorius, B./Kordel, S./Schammann, H. (Hrsg.). Geflüchtete in ländlichen Regionen Deutschlands. Studien zur Migrations- und Integrationspolitik. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36689-6_5.
- Grißhammer, R./Brohmann, B. (2015). Wie Transformationen und gesellschaftliche Innovationen gelingen können. Essau-Roßlau: Umweltbundesamt.
- Grunwald, A./Kopfmüller, J. (2022). Nachhaltigkeit. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Frankfurt: Campus Verlag.
- Handwerksordnung (2005). Gesetz zur Ordnung des Handwerks. <https://www.gesetze-im-internet.de/hwo/BJNR014110953.html> [18.04.2022]
- Hattie, J. (2009). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London & New York: Routledge.
- Hattie, J./Zierer, K. (2023). Kenne deinen Einfluss! „Visible learning“ für die Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hauptmann, A./Keita, S. (2022). Beschäftigung von Geflüchteten in Deutschland: Betriebe mit ausländischen Beschäftigten stellen häufiger Geflüchtete ein. Nürnberg: IAB-Kurzbericht.

- Hickmann, H./Jansen, A./Pierenkemper, S./Werner, D. (2021). Ohne sie geht nichts mehr. Welchen Beitrag leisten Migrant_innen und Geflüchtete zur Sicherung der Arbeitskräftebedarfe in Fachkraftberufen in Deutschland? Bonn.
- Hüttmann, J./Fujii, M./Kutscher, N. (2020). Teilhaben?! Bildungsbezogene Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche in Zeiten der COVID-19-Pandemie. In: medienimpulse, Bd. 58 Nr. 2/2020 – Nähe(n) und Distanz(en) in Zeiten der COVID-19-Krise. <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3635> [2022 05 25]
- IOM (2022). The World Migration Report 2022. Genf: International Organization for Migration. https://publications.iom.int/system/files/pdf/WMR-2022_0.pdf [2022 12 30]
- Kart, M./Rusert, K./Stein, M. (2020). Auszubildende mit Fluchterfahrung im ländlichen Raum: Projektergebnisse aus dem Landkreis Vechta. In: sozialraum.de (12) Ausgabe 1/2020. <https://www.sozialraum.de/auszubildende-mit-fluchterfahrung-im-laendlichen-raum.php> [2022 11 30]
- Kerres, M. (2020). Bildung in der digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen. Zeitschrift MedienPädagogik. 17. S. 1-32.
- Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Kleibl, T./Lutz, R. (2022). Globale Ungleichheiten als Herausforderung. In: Marquardsen, K. (Hrsg.). Armutsforschung. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. S. 505-518.
- KMK Kultusministerkonferenz (2021). Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [2022 06 04]
- Koalitionsvertrag 2021 (2021). Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1990812/04221173eef9a6720059cc353d759a2b/2021-12-10-koav2021-data.pdf?download=1> [18.04.2022]
- Koalitionsvertrag 2014 (2014). Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. <https://www.bundestag.de/resource/blob/194886/696f36f795961df200fb27fb6803d83e/koalitionsvertrag-data.pdf> [18.04.2022]
- KOFA. Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (2020). KOFA-Studie 2/2020: Integration von Flüchtlingen in den Arbeitsmarkt. Mehr Geflüchtete in Ausbildung und Beschäftigung.
- KOFA. Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (2017). STUDIE 1/2017. Engagement von Unternehmen bei der Integration von Flüchtlingen, Erfahrungen, Hemmnisse und Anreize.
- Korte, H./Ernst, S. (2011). Soziologie. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Kriegel-Schmidt, K. (2012). Kommunikation und Kulturen. Bd. 9. Berlin: LIT.
- Kropp, A. (2019). Gerechtigkeit als Grundlage und Ziel. In: Grundlagen der Nachhaltigen Entwicklung. Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23072-2_5.
- Kutscher, Nadia (2019). Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung. In: Die deutsche Schule 111 (2019) 4, S. 379-390. DOI: 10.25656/01:20607.
- Kutscher, N. /Kreß, L.-M. (2015). „Internet ist gleich mit Essen“ Empirische Studie zur Nutzung digitaler Medien durch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge.

https://images.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1.1_Startseite/3_Nachrichten/Studie_Fluechtling_kinder-digitale_Medien/Studie_Fluechtlingskinder_und_digitale_Medien_Zusammenfassung.pdf
[2022 05 05]

- Masala, C. (2022). Weltunordnung. Die globalen Krisen und die Illusionen des Westens. München: Beck.
- Masuhr, L. (2019). Möglichkeiten diversitätssensibler Kommunikation in den Medien. In: Bosse, I./Schluchter, J.-R./Zorn, I. (Hrsg.). Handbuch Inklusion und Medienbildung, Weinheim: Beltz Verlag. S. 263-272.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2019). Pädagogik der Migrationsgesellschaft. In: Stein, M./Steenkamp, D./Weingraber, S./Zimmer, V. (Hrsg.). Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 41-58.
- Mecheril, P. (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hrsg.). Interkulturelle Studien. Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Wiesbaden: Springer VS. S. 15-36.
- Mey G./Ruppel, P.S. (2018). Qualitative Forschung. In: Decker, O. (Hrsg.). Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Wiesbaden: Springer VS. S. 171-188.
- Montoya, S. (2018). Meet the SDG 4 Data: Indicator 4.4.1 on Skills for a Digital World <http://uis.unesco.org/en/blog/meet-sdg-4-data-indicator-4-4-1-skills-digital-world> [2022 10 06]
- Müller, T. (2019). Arbeitsmarktsituation im Oldenburger Land, Vortrag zur Tagung Neues Zuhause auf dem Land – Zuwanderung und Arbeitsmarkt, Cloppenburg.
- Nascimbeni, F./Vosloo, S. (2019). Digital Literacy for Children: Exploring definitions and frameworks (Scooping Paper No. 01). New York: UNICEF.
- OECD (2017). Nach der Flucht: Der Weg in die Arbeit. Abteilung Internationale Migration.
- Oehler, P. (2018). Demokratie und Soziale Arbeit. Entwicklungslinien und Konturen demokratischer Professionalität. Wiesbaden: Springer.
- Prenzel, A. (2019). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer.
- Putnam, R. (2000). Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>.
- Rathje, S. (2009). Der Kulturbegriff – Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In: Moosmüller, A. (Hrsg.). Konzepte kultureller Differenz – Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation. München: Waxmann. S. 83-106.
- Reißig, R. (2014). Transformation – ein spezifischer Typ sozialen Wandels. Ein analytischer und sozialtheoretischer Entwurf. In: Brie, M. (Hrsg.). Futuring. Perspektiven der Transformation im Kapitalismus über ihn hinaus. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Renn, J./Straub, J./Shimada, S. (2002). Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration. Frankfurt/New York: Campus.
- Renn, O./Lucas, K. (2021). Systemic Risk: The Threat to Societal Diversity and Coherence. In: Risk Analysis, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/risa.13654> [2023 01 01]

- Rieckmann, M. (2018). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Heft 2. S. 4–10.
- Rosa, H./Strecker, D./Kottmann, A. (2018). Soziologische Theorien. Konstanz: UVK Verlag.
- Rusert, K. (2023). Digitalisierung in der Arbeit mit Menschen mit Fluchthintergrund. Erfahrungen mit analogen und digitalen Fehlern in der Digitalisierung (sozial)pädagogischer Angebote. In: Beushausen, J./Rusert, K./Stummbaum, M. (Hrsg.). Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: utb. S. 193-204.
- Rusert, K./Kart, M./ Stein, M. (2019). Erfahrungsräume für interkulturelle Interaktion. In: Zeitschrift: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO). Volume 50, Number 4. S. 381–392.
- Rusert, K./Kart, M./Scherak, L./Stein, M. (2020). Social skills for refugee trainees in dual vocational education: A German Case study. In: Special Issue of Canadian Diversity, Volume 17, No. 2. S. 61-69.
- Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2020). One Mission? – Integrationsförderung in der dualen Berufsausbildung durch multilateralen und reziproken Transfer im regionalen Netzwerk. In: Gonser, M./Zimmer, K./Mühlhäußer, N./Gluns, D. (Hrsg.). Wissensmobilisierung und Transfer in der Fluchtforschung Kommunikation, Beratung und gemeinsames Forschungshandeln. Münster: Waxmann. S. 189-203.
- Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2021). „[...] Aber ich habe auch meine Chance hier gekriegt“. Bildungsaspirationen und Berufsorientierung junger Geflüchteter in Ausbildung. In: Zeitschrift berufsbildung. Heft 189. Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens. S. 29-32.
- Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2022). „Wenn ich [mir] Mühe gebe und etwas mache, dann erreiche ich mein Ziel!“ - Perspektiven auf die Ausbildung durch Zugewanderte. In: Zeitschrift bwp@ Ausgabe 42, Soziale Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit in der Berufsbildung. S. 1-21.
- Rusert, K./Stein, M. (2022). Freundschafts- und Hilfebeziehungen Geflüchteter in der Berufsschule. In: PFLB. PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung. Themenheft Freundschaften und prosoziale Kontakte im Schulkontext. S. 72-88.
- Rusert, K./Stein, M. (2022). Chances and discrimination in dual vocational training of refugees and immigrants in Germany. In: Journal of Vocational Education & Training, SI: TVET Race and ethnicity in the global south and north. S. 1-21.
- Rusert, K./Stein, M. (2023). Wo verläuft die „Digitale Kluft“? - Perspektiven auf digitale Kompetenzen junger Geflüchteter in der Berufsorientierung. In: Zeitschrift bwp@ Ausgabe 43, Digitale Arbeitsprozesse als Lernräume für Aus- und Weiterbildung. Online erschienen: https://www.bwpat.de/ausgabe43/rusert_stein_bwpat43.pdf [2023 03 22]
- Rusert, K./Stein, M./Kart, M. (2022). Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession – demokratiefördernde Impulse einer dialogorientierten Projektgestaltung in der beruflichen Inklusion junger Geflüchteter und Migrant*innen. In: Alamdar-Niemann, M./Schomers, B./Tacke, M. (Hrsg.). Demokratie und Soziale Arbeit. Sensibilisierung für die Wahrnehmung und Veränderung von Ungleichheiten in unserer Gesellschaft. Wiesbaden: Springer. S. 35-47.
- Rusert, K./Stummbaum, M. /Stein, M./Leicht, L. (2019). Einschulung in Deutschland – anders, aber gut!? Erwartungen von Eltern aus Syrien an das deutsche Schulsystem. In: Stein,

- M./Steenkamp, D./Weingraber, S./Zimmer, V. (Hrsg.). Ankommen – Willkommen? Flucht und Migration im Spiegel aktueller Kontroversen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.191-198.
- Rusert, K./Stein, M. (2022). Handreichung zur erfolgreichen Ausbildung von Auszubildenden mit Fluchterfahrung. Erschienen als OER. https://www.landkreis-vechta.de/fileadmin/dokumente/pdf/arbeit_und_wirtschaft/Fachkr%C3%A4ftesicherung/Handreichung_SKM_und_ISK_final.pdf [2023 01 03]
- Scherak, L./Lindau-Bank, L./Stein, M. (2018): Regionale Strategien zur Attraktivitätssteigerungen ländlicher Regionen bei Jugendlichen – das Beispiel des Landkreises Vechta. In: Stein, M./Scherak, L. (Hrsg.). Kompendium Jugend im ländlichen Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.154–172.
- Scherr, A. (2021). Strukturelle Benachteiligung und Diskriminierung von Migrant/innen in Schulen. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U./Scherr, A. (Hrsg.). Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer. S. 1-23.
- Schmitt, J.B. (2022). YouTube - ein Lernmedium? Überblick und Learnings. <https://www.bpb.de/lernen/bewegt-bild-und-politische-bildung/themen-und-hintergruende/youtube-lernmedium/505432/ueberblick-und-learnings/> [2022 12 31]
- Schöntag, R. (2020). Kulturelle Implikationen und Probleme sprachlicher Äquivalenz. In: transkom 13[1]. S. 39–67.
- Söhn, J./Marquardsen, K. (2017). Erfolgsfaktoren für die Integration von Flüchtlingen. Forschungsbericht Nr. 484, Göttingen: Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen an der Georg-August-Universität.
- Statistisches Bundesamt (2022) Wirtschaftsrechnungen. Private Haushalte in der Informationsgesellschaft – Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (Mikrozensus-Unterstichprobe zur Internetnutzung). https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/IT-Nutzung/Publicationen/Downloads-IT-Nutzung/private-haushalte-ikt-2150400217004.pdf?__blob=publicationFile [2022 11 17]
- Stein, M. (2012). Systematisierungen der Gestaltungs- und Hilfemöglichkeiten für junge Menschen mit Migrationshintergrund am Übergang ist die Ausbildung: Makro- und Mikrostrukturelle Ansätze. In: Scharer, K./Schneider, S./Stein, M. (Hrsg.). Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten – Herausforderungen und Chancen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 121-145.
- Stein, M. (2017). Allgemeine Pädagogik. München: Ernst Reinhardt.
- Stein, M. (2020). Von PatInnen und LotsInnen. Coaching- und Mentoringprogramme in der Studien- und Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.). Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann. S. 435-445.
- Stein, M./Corleis, C. (2012). Berufswahlentscheidungen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. In: Scharer, K./Schneider, S./Stein, M. (Hrsg.). Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten – Herausforderungen und Chancen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 92-101.
- Stein, M./Kart, M./ Rusert, K./Möller, M. (2023). Inklusion in der beruflichen Bildung vor dem Hintergrund der Corona-Krise – Handlungsbedarfe für die Arbeit mit jungen Geflüchteten in der dualen Berufsausbildung. In: Kergel, D./Schomers, B./Trotzke/Sen, K./Staats, M./Friele, B./Kart, M./Rieger, J. (Hrsg.). Soziale Arbeit und gesellschaftliche Transformation zwischen Exklusion und Inklusion. Wiesbaden: Springer. Im Erscheinen.

- Stein, M./Scherak, L./Lindau-Bank, D. (2018). Jugendliches Leben auf dem Land – Ergebnisse der Niedersächsischen Landjugendstudie. In: Stein, M./Scherak, L. (Hrsg.). Kompendium Jugend im ländlichen Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 58-72.
- Stojanov, K. (2020). Gerechtigkeit. In: Weiß, G./Zirfas, J. (Hrsg.). Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19004-0_18
- Stiglitz, J./Sen, A./Fitoussi, J. (2009). Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress. Paris: Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress.
- Strübing, J. (2014). Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. Wiesbaden: Springer.
- Sturm, M. (2021). Digitalität als Ort der Ausgrenzung und sozialer Gerechtigkeit. Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2021 (2). S. 85-94. DOI: 10.3278/HBV2102W010
- Sturm, M./Pinsent-Johnson, C. (2020). Canada’s Digital Divide: A Spotlight on the Differences in Online Connection, Activity and Benefits [research brief]. New Language Solutions. <http://learnit2teach.ca/wpnew/what-is-the-digital-divide-and-what-does-it-mean-for-our-learners> [2022 11 17]
- Stummbaum, M. (2012) Übergänge in wandelnden Zeiten im Kontext von Biographie und Lebenslauf. In: Scharrer, K./Schneider, S./Stein, M. (Hrsg.). Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten – Herausforderungen und Chancen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 26-34.
- Stummbaum, M./Rusert, K. (2021). Zukunft Soziale Arbeit – digital oder wie bei Ikea. Szenarien Sozialer Arbeit (in) der Digitalisierung. In: Wunder, M. (Hrsg.). Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 191-200.
- Stummbaum, M./Schubert, C./Rusert, K. (2023). Perspektiven Sozialer Arbeit in Zeiten der (Post)Pandemie. Von der Professionalität in ko-präsenten Beziehungen zur Beziehungspersonalität. In: Maile-Pflughaupt, A./Maluga, A. (Hrsg.). Corona. Handeln in Unsicherheit. Bad Heilbronn: Klinkhardt. S. 57-64. (im Erscheinen).
- Thünen Institut für Ländliche Räume (2021). Zukunft für Geflüchtete in ländlichen Regionen. Befunde und Handlungsempfehlungen aus einem interdisziplinären Forschungsprojekt. https://www.gefluechtete-in-laendlichen-raeumen.de/fileadmin/gilr/pdfs/ThuenenRatgeber6_Zukunft_Gefluechtete.pdf [2022 06 03]
- Treibel, A. (2008). Die Soziologie von Norbert Elias. Eine Einführung in ihre Geschichte, Systematik und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91171-7_5.
- Treibel, A. (2009). Figurations- und Prozesstheorie. In: Kneer, G./Schroer, M. (Hrsg.). Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag. S. 133-160.
- Tsianos, V. (2015): Interview mit Chris Klöver vom 23.08.2015: Smartphones sind für Flüchtlinge überlebenswichtig! <https://www.gq-magazin.de/auto-technik/article/ohne-smartphones-hatten-fluechtlinge-kaum-eine-chance-sagt-der-migrationsforscher> [07.01.2023]
- Trültzsch-Wijnen, C. (2017). Ein Recht auf Medienkompetenz? medienimpulse, Jg. 55, Nr. 1. <https://doi.org/10.21243/medienimpulse.2016.4.1037> [2020 09 01]
- UN United Nations (2022). Goal 17: Partnership for the Goals. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/globalpartnerships/> [2022 12 22]

- UNESCO (2003). The Prague Declaration. TOWARDS AN INFORMATION LITERATE SOCIETY. <https://ar.unesco.org/sites/default/files/praguedeclaration.pdf> [2022 09 06]
- UNESCO (2017). Für eine inklusive Bildung in Deutschland. Resolution der 77. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission anlässlich ihrer Sitzung am 30. Juni 2017 in Bonn. <https://www.unesco.de/node/1728> [2020 08 24]
- UNESCO (2020) Weltbildungsbericht 2020. https://www.unesco.de/sites/default/files/2020-06/weltbildungsbericht_2020_kurzfassung.pdf [2020 08 24]
- UNESCO. (o.J.). Inklusive Bildung. Deutsche UNESCO Kommission. <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung> [2022 10 26]
- UNHCR (2022). Global Trends Forced Displacement in 2021. <https://www.unhcr.org/62a9d1494/global-trends-report-2021> [2022 31 12]
- UNO-Flüchtlingshilfe e.V. (2022). Krieg und Gewalt als Fluchtgrund. <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/fluchtursachen/krieg-und-gewalt> [2022 12 06]
- Uslucan, H.-H. (2011) Resilienzpoteziale bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Zander, M. (Hrsg.).Handbuch Resilienzförderung. S. 555-574.
- Walden, Andreas (2021). Youtube Channel zu Postdigitaler Mediendidaktik. <https://www.youtube.com/channel/UC5ICBwmmFyJFgBhGpCZE0XQ> [Zugriff 14.08.2021]
- WBGU Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf [2022 12 31]
- Wernke, S./Meyer M.J. (2022). Einflüsse von Freundschaften auf das schulische Lernen und Möglichkeiten der didaktischen Nutzung des Freundschaftspotenzials. In: PFLB. PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung. Themenheft Freundschaften und prosoziale Kontakte im Schulkontext. S. 119-134.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [2022 11 28]
- Wolf, J. (2021). Flucht nach Europa. Fluchtursachen-Verantwortlichkeiten-Auswege. Münster: Lit.Verlag.
- Wolfram, G. (2018). Die Kunst, für sich selbst zu sprechen. Essay. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Anhang

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, die Dissertation selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Hilfen und Hilfsmittel angefertigt zu haben. Ich versichere insbesondere, dass ich alle wörtlichen und sinngemäßen Übernahmen aus Quellen und anderen Werken als solche gekennzeichnet sowie vollständig aufgeführt habe.

Ich habe mich anderwärts nicht um einen Doktorgrad beworben und besitze keinen entsprechenden Doktorgrad. Ich erkläre, dass die Dissertation oder eine inhaltlich ähnliche Abhandlung nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder akademische Prüfung eingereicht wurde.

Als Bestandteile der kumulativen Dissertation wurden die in der Anlage benannten Beiträge veröffentlicht. Die Publikationsorte sind wie folgt:

- Rusert, K. (2023). Digitalisierung in der Arbeit mit Menschen mit Fluchthintergrund. Erfahrungen mit analogen und digitalen Fehlern in der Digitalisierung (sozial)pädagogischer Angebote. In: Beushausen, J./Rusert, K./Stummbaum, M. (Hrsg.). Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit. utb: Stuttgart. S. 193-204.
- Rusert, K./Kart, M./Scherak, L./Stein, M. (2020). Social skills for refugee trainees in dual vocational education: A German Case study. In: Special Issue of Canadian Diversity, Volume 17 | No. 2, S. 61-69.
- Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2019). Erfahrungsräume für interkulturelle Interaktion. In: Zeitschrift: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO). Volume 50, Number 4.S. 381–392. Double Blind Review. <https://doi.org/10.1007/s11612-019-00489-7>.
- Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2020). One Mission? – Integrationsförderung in der dualen Berufsausbildung durch multilateralen und reziproken Transfer im regionalen Netzwerk. In: Gonsler, M./Zimmer, K./Mühlhäußer, N./Gluns, D. (Hrsg.). Wissensmobilisierung und Transfer in der Fluchtforschung Kommunikation, Beratung und gemeinsames Forschungshandeln. Münster: Waxmann. S. 189-203. <https://doi.org/10.25656/01:21041>.
- Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2021). „[...] Aber ich habe auch meine Chance hier gekriegt“. Bildungsaspirationen und Berufsorientierung junger Geflüchteter in Ausbildung. In: Zeitschrift berufsbildung, Heft 189: Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens. S. 29-32.
- Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2022). „Wenn ich [mir] Mühe gebe und etwas mache, dann erreiche ich mein Ziel!“ - Perspektiven auf die Ausbildung durch Zugewanderte. In: Zeitschrift bwp@ Ausgabe 42, Soziale Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit in der Berufsbildung. S. 1-21.
- Rusert, K./Stein, M. (2022). Chances and discrimination in dual vocational training of refugees and immigrants in Germany. In: Journal of Vocational Education & Training, SI: TVET Race and ethnicity in the global south and north. S. 1-21. <https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2148118>. Double Blind Review.

- Rusert, K./Stein, M. (2022). Freundschafts- und Hilfebeziehungen Geflüchteter in der Berufsschule. In: PFLB. PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung. Themenheft Freundschaften und prosoziale Kontakte im Schulkontext. S. 72-88. <https://doi.org/10.11576/pflb-5875>.
- Rusert, K./Stein, M. (2023). Wo verläuft die „Digitale Kluft“? - Perspektiven auf digitale Kompetenzen junger Geflüchteter in der Berufsorientierung. In: Zeitschrift bwp@ Ausgabe 43, Digitale Arbeitsprozesse als Lernräume für Aus- und Weiterbildung. Online erschienen: https://www.bwpat.de/ausgabe43/rusert_stein_bwpat43.pdf [2023 03 22]
- Rusert, K./Stein, M./Kart, M. (2022). Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession – demokratiefördernde Impulse einer dialogorientierten Projektgestaltung in der beruflichen Inklusion junger Geflüchteter und Migrant*innen. In: Alamdar-Niemann, M./Schomers, B./Tacke, M. (Hrsg.). Demokratie und Soziale Arbeit. Sensibilisierung für die Wahrnehmung und Veränderung von Ungleichheiten in unserer Gesellschaft. Wiesbaden: Springer. S. 35-47.
- Rusert, K./Stummbaum, M./Stein, M./Leicht, L. (2019). Einschulung in Deutschland – anders, aber gut!? Erwartungen von Eltern aus Syrien an das deutsche Schulsystem. In: Stein, M./Steenkamp, D./Weingraber, S./Zimmer, V. (Hrsg.). Ankommen – Willkommen? Flucht und Migration im Spiegel aktueller Kontroversen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.191-198.
- Stein, M./Kart, M./ Rusert, K./Möller, M. (2023). Inklusion in der beruflichen Bildung vor dem Hintergrund der Corona-Krise – Handlungsbedarfe für die Arbeit mit jungen Geflüchteten in der dualen Berufsausbildung. In: Kergel, D./Schomers, B./Trotzke/Sen, K./Staats, M./Friele, B./Kart, M./Rieger, J. (Hrsg.). Soziale Arbeit und gesellschaftliche Transformation zwischen Exklusion und Inklusion. Wiesbaden: Springer. (im Erscheinen)
- Stummbaum, M./Rusert, K. (2021). Zukunft Soziale Arbeit – digital oder wie bei Ikea. Szenarien Sozialer Arbeit (in) der Digitalisierung. In: Wunder, M. (Hrsg.). Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 191-200. <https://doi.org/10.25656/01:23169>.
- Ich erkläre die Kenntnisnahme der dem Verfahren zugrundeliegenden fakultätsübergreifenden Promotionsordnung der Universität Vechta vom 10.02.2010.

Diepholz, 17.04.2023

Kirsten Rusert

Lebenslauf

Kirsten Rusert

Diepholz, April 2023

Kontakt



Willenberg 7a, 49356 Diepholz

<http://www.kirsten-rusert.de/>



kirsten.rusert@uni-vechta.de



01525 3439188

Persönliche Angaben

Geburtsdatum 3. April 1968 in Hagen/Westfalen

berufliche Tätigkeiten

- seit 09/2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin
- Projekt Network -
Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Vechta
- 09/2021 bis 12/2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin
- Projekt Sprachnetz -
Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Vechta
- 01/2020 bis 12/2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promovendin
- Projekt Bridges 2, Werkstatt Inklusion in digitalen Settings -
Fakultät 1, Erziehungswissenschaften/Universität Vechta
- 02/2019 bis 02/2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektkoordination
- Projekt Soziales Kompetenztraining für Auszubildende und
Mediationstraining für Ausbilder*innen -
Fakultät 1, Erziehungswissenschaften/Universität Vechta
- 09/2017 bis 02/2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin
- Projekt Professionelle Managementkommunikation –
Fachbereich Soziale Arbeit/Hochschule Emden/Leer
- 12/2015 bis 12/2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin
- Koordinatorin der Qualitätsoffensive Lehre in Niedersachsen –
Fachbereich Technik/Hochschule Emden/Leer
- 10/2015 bis 11/2015 wissenschaftliche Hilfskraft
- Studie zur Kindeswohlgefährdung/ Prof. Dr. Martin Stummbaum –

Fachbereich Soziale Arbeit/Hochschule Emden/Leer

seit 02/2015 selbstständige Tätigkeit als Mediatorin und Prozessbegleiterin
www.kirsten-rusert.de

04/2013 bis 06/2016 Train the Trainer
- Trainerin der Feedbackgeber des bundesweiten Servicetelefon -
BARMER GEK in Bayern, Hessen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt,
Thüringen

03/2010 bis 06/2016 Feedbackgeberin beim Servicetelefon Oldenburg
- Kommunikations- und Fachtrainerin -
BARMER GEK

10/2006 bis 06/2016 Mitarbeiterin des Servicetelefon Oldenburg
Barmer Ersatzkasse/ ab 2010 BARMER GEK

08/2005 bis 09/2006 Familienpause und Umzug/Aufnahme B.A. Studium

03/1990 bis 08/2005 beschäftigt in unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen, u.a.

- überregionale Geschäftsstellenprüfung,
- überregionale Urlaubs- und Krankheitsvertretung einschließlich
Geschäftsstellenleitung,
- Ausbildung der Auszubildenden und Mitarbeitenden,
- Kundenbetreuung

BARMER GEK in Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz,
Brandenburg

Ausbildung

seit 12/2018 Promotionsstudium
Universität Vechta

04/2013 bis 10/2014 Studium Master of Mediation,
Abschluss 01/2015, Note 1,3
FernUniversität Hagen

10/2005 bis 12/2011 Studium Politik- und Verwaltungswissenschaften (B.A.)
- berufsbegleitend, daher Regelstudienzeit 12 Semester –
Abschluss 04/2012, Note 1,9
FernUniversität Hagen

08/1987 bis 03/1990 Ausbildung zur Sozialversicherungsfachangestellten
Barmer Ersatzkasse Hagen

06/1987 Abitur
Ernst-Meister-Gymnasium in Hagen

Publikationsliste

Monografie

Rusert, K. (2017). Der Kundenberater als Mediator - Effiziente Gesprächsführung durch die Einbeziehung mediativer Elemente. Wiesbaden: Springer.

Herausgebendenband

Beushausen, J./Rusert, K./Stummbaum, M. (2023). Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit. Orientierungshilfen auf dem Weg zu einer fehlerreflektierten Professionalität. utb: Stuttgart.

Beiträge

2023

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

Rusert, K. (2023). Wege zur beschwerdefreundlichen Einrichtung. In: Themenheft Partizipation & Demokratiebildung U3. HERDER: Kleinstkinder in KiTa und Tagespflege. (angenommen nach Review).

Rusert, K./Stein, M. (2023). Wo verläuft die „Digitale Kluft“? - Perspektiven auf digitale Kompetenzen junger Geflüchteter in der Berufsorientierung. In: Zeitschrift bwp@ Ausgabe 43, Digitale Arbeitsprozesse als Lernräume für Aus- und Weiterbildung. Online erschienen: https://www.bwpat.de/ausgabe43/rusert_stein_bwpat43.pdf [2023 03 22]

Rusert, K./Stein, M./Stummbaum, M. (2023). Macht und Empowerment in Service Learning-Projekten zur gesellschaftlichen Transformation. In: Friele, Boris et al. (Hrsg.). Soziale Arbeit & gesellschaftliche Transformation: Utopien Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer. (im Entstehen).

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

Stummbaum, M./Schubert, C./Rusert, K. (2023). Perspektiven Sozialer Arbeit in Zeiten der (Post)Pandemie. Von der Professionalität in ko-präsenten Beziehungen zur Beziehungsprofessionalität. In: Maile-Pflughaupt, A./Maluga, A. (Hrsg.). Corona. Handeln in Unsicherheit, Bad Heilbronn: Klinkhardt. S. 57-64.

2022

Baumert, B./Rau, F./Bauermeister, T./Döhrmann, M./Ewig, M./Friederich, Y./Haas, T./Küthe, E./Loth, G./Rusert, K./Schaller, M./Schröder, L./Schweer, M./Stein, M./Vierbuchen, M.-C. (2022). Lost in Transformation? Chancen und Herausforderungen für inklusiven Unterricht im Angesicht der digitalen Transformation. In: Melzer, C./Schwank, I./ Huynh, I./Lee,

- C./Ferencik-Lehmkuhl, D. (Hrsg.). Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 33-48.
- Rusert, K./Stein, M. (2022). Chances and discrimination in dual vocational training of refugees and immigrants in Germany. In: Journal of Vocational Education and Training. (Online) DOI: [10.1080/13636820.2022.2148118](https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2148118).
- Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2022). „Wenn ich Mühe gebe und ja etwas machen, dann erreiche ich mein Ziel!“ - Perspektiven auf die Ausbildung durch Zugewanderte. In: Zeitschrift bwp@ Ausgabe 42, Soziale Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit in der Berufsbildung. (Online). <https://www.bwpat.de/ausgabe/42/rusert-et-al> [2022 09 17]
- Rusert, K. (2022). Digitalisierung in der Arbeit mit Menschen mit Fluchthintergrund. Erfahrungen mit analogen und digitalen Fehlern in der Digitalisierung (sozial)pädagogischer Angebote. In: Beushausen, J./Rusert, K./Stummbaum, M. (2022). Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit. utb: Stuttgart. S. 193-204.
- Rusert, K./Stein, M./Kart, M. (2022). Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession – demokratiefördernde Impulse einer dialogorientierten Projektgestaltung in der beruflichen Inklusion junger Geflüchteter und Migrant:innen. In: Alamdar-Niemann, M./Schomers, B./Tacke, M. (Hrsg.). Demokratie und Soziale Arbeit. Sensibilisierung für die Wahrnehmung und Veränderung von Ungleichheiten in unserer Gesellschaft. Wiesbaden: Springer. S. 35-47.
- Schlärmann, A./Rusert, K./Stein, M. (2022). Berufsorientierung und Berufseinmündung für Menschen mit Migrations- und LGBTQI* Hintergrund – Intersektionalität als Analysedimension von Diskriminierungen. In: berufsbildung – Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog 3/2022 Werte- und Demokratiebildung S. 46-48.
- Stummbaum, M./Rusert, K./Völk, R./Harrer-Amersdorffer, J./Krell, W. (2022). Soziale Arbeit weiterdenken – Kohäsion in Europa in Vielfalt stärken. In: Baier, F./Bormann, S./Hefel, J./Thiessen, B. (Hrsg.). Europäische Gesellschaften zwischen Kohäsion und Spaltung. Opladen: Budrich. S. 242-252.

2021

- Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2021). „[...] Aber ich habe auch meine Chance hier gekriegt“. Bildungsaspirationen und Berufsorientierung junger Geflüchteter in Ausbildung. In: Zeitschrift "berufsbildung", Heft 189: Berufsorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens. S. 6-9.
- Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2021). Tagungsdokumentation: Von der Defizitperspektive hin zur Ressourcenorientierung: Chancen für Auszubildende mit Flucht- und Migrationshintergrund. ReGES Konferenz: Zur Situation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen im deutschen Bildungssystem, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 21.05.2021.
- Stummbaum, M./Rusert, K. (2021). Zukunft Soziale Arbeit – digital oder wie bei Ikea. Szenarien Sozialer Arbeit (in) der Digitalisierung. In: Wunder, M. [Hrsg.]. Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 191-200.

2020

- Kart, M./Rusert, K./Stein, M. (2020). Auszubildende mit Fluchterfahrung im ländlichen Raum: Projektergebnisse aus dem Landkreis Vechta. In: sozialraum.de (12)

Ausgabe 1/2020. <https://www.sozialraum.de/auszubildende-mit-fluchterfahrung-im-laendlichen-raum.php>. [2023 01 30]

- Krüger-Basener, M./Rusert, K./Nesbor, K. (2020). Stabilisierende Faktoren informaler Netzwerke in der Hochschuldidaktik. In: Heuchemer, S./Szczyrba, B. /Treeck, T. (Hrsg.). Hochschuldidaktik als Akteurin der Hochschulentwicklung – Praxisperspektiven zwischen Profilbildung und Wertefragen" in der wbv-Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, S. 27-36.
- Rusert, K./Kart, M./Scherak, L./Stein, M. (2020). Social skills for refugee trainees in dual vocational education: A German Case study. In: Special Issue of Canadian Diversity, Volume 17 | No. 2, S. 61-69.
- Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2020). One Mission? – Integrationsförderung in der dualen Berufsausbildung durch multilateralen und reziproken Transfer im regionalen Netzwerk. In: Gonser, M. / Zimmer, K. / Mühlhäußer, N. & Gluns, D. (Hrsg.). Wissensmobilisierung und Transfer in der Fluchtforschung Kommunikation, Beratung und gemeinsames Forschungshandeln. Münster: Waxmann. S. 189-203.

2019

- Beushausen, J./Rusert, K./Stummbaum, M. (2019). Hilfe zur Selbsthilfe, Notwendigkeiten, Ansätze und Perspektiven einer partizipativen Gestaltung und Förderung dieser Handlungsmaxime der Sozialen Arbeit in: Köttig, M./Röh, D. (Hrsg.). Demokratie und Soziale Arbeit. Teilhabe, Solidarität und bürgerschaftliche Identifikation in einer pluralen Gesellschaft, Schriftenreihe Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, S. 271-279.
- Rusert, K./Kart, M./Stein, M. (2019). Erfahrungsräume für interkulturelle Interaktion. In: Zeitschrift: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO). Volume 50, Number 4: S. 381–392.
- Rusert, K./Stummbaum, M./Stein, M./Leicht, L. (2019). Einschulung in Deutschland – anders, aber gut!? Erwartungen von Eltern aus Syrien an das deutsche Schulsystem. In: Stein, M./Steenkamp, D./Weingraber, S./Zimmer, V. (Hrsg.). Ankommen – Willkommen? Flucht und Migration im Spiegel aktueller Kontroversen. S.191-198.
- Rusert, K./Stummbaum, M. (2019). MINT meets SAGE. In: Meissner, B./Walter, C./Zinger, B./Haubner, J./Waldherr, F. (Hrsg.). Tagungsband zum 4. Symposium in der Hochschullehre in den MINT-Fächern. Nürnberg. S. 270-276.
- Rusert, K./Stummbaum, M. (2019). Kompetenzen in der Lehre fördern. Inklusionstechnikcheck. In: Meissner, B./Walter, C./Zinger, B./Haubner, J./Waldherr, F. (Hrsg.). Tagungsband zum 4. Symposium in der Hochschullehre in den MINT-Fächern. Nürnberg. S. 138-143.
- Rusert, K. (2019). Hochschulweite Tutor*innenschulung. In: Krüger-Basener M./Rabe, D. (Hrsg.). Heterogenität und weitere Herausforderungen in der Hochschul-Lehre, Schriftenreihe der Hochschule Emden/Leer, Band 7, S. 48-53.

Vor 2019

- Krüger-Basener, M./Rusert, K. (2018). Netzwerke an Hochschulen zwischen Wissenschaft und Bildung. Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: Raabe. S. 107 - 128
- Rusert, K. (2015). Wenn Worte unsere Sprache wären..., in: TeleTalk Ausgabe 01/2015, S.32-33.

- Rusert, K. (2013). Wahlen ohne Demokratie? Legitimation der Verwaltungsräte nach Friedenswahlen, in: Zeitschrift für Sozialreform, 59, 2013, Heft 2, S. 227-253
- Rusert, K. (2012). Wertschätzung als Burn-Out Prophylaxe, in: Call Center Profi Ausgabe 2012-02/ S. 50-52.
- Rusert, K. (2011). Zukunft für eine Zwischenlösung. In: ADLAS Magazin für Außen- und Sicherheitspolitik. 3/2011. S. 58-60.
- Rusert, K. (2009; Hrsg.). Nicht nur Wintergeschichten - eine Schreibwerkstatt für Kinder in Zetel. Bürgerstiftung Varel/ Friesische Wehde.