

Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten, Geflüchteten und benachteiligten Gruppen – Deutschland und Israel im Vergleich

Abschlussbericht

Autoren: **Andrea Mohoric, Gregor Wendler, Dr. Wolfgang Wittig**
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH
Stresemannstraße 121
10963 Berlin

Kontaktperson: **Andrea Mohoric**
Telefon: +49(0) 30 4174986-46
eMail: andrea.mohoric@f-bb.de
Fax: +49(0) 30 4174986-10
Web: www.f-bb.de

Berlin, 04. Dezember 2017

Auftrag durch: Nationale Agentur Bildung für Europa beim
Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB)

gefördert von: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Kernaussagen - Zusammenfassung..... | 4 |
| 1. Problemdarstellung und Forschungsinteresse..... | 6 |
| 2. Methodisches Vorgehen..... | 10 |
| 2.1 Analyse und Entscheidungsgrundlage für das Seminar..... | 10 |
| 2.2 Seminarvorbereitung und -durchführung..... | 13 |
| 2.3 Seminar-Dokumentation und Handlungsempfehlungen..... | 16 |
| 3. Vergleichsanalyse: Rahmenbedingungen und Strukturen..... | 16 |
| 3.1 Deutschland..... | 16 |
| 3.1.1 Berufsbildungssystem..... | 16 |
| 3.1.2 Zuwanderungssituation –historisch, gesetzlich, aktuell..... | 19 |
| 3.1.3 Programmlinien zur Förderung von Integrationsmaßnahmen..... | 21 |
| 3.2 Israel..... | 24 |
| 3.2.1 Berufsbildungssystem..... | 24 |
| 3.2.2 Zuwanderungssituation–historisch, gesetzlich, aktuell..... | 27 |
| 3.2.3 Programmlinien zur Förderung von Integrationsmaßnahmen..... | 28 |
| 4. Vergleichsanalyse: Handlungsfelder und Instrumente..... | 30 |
| 4.1 Deutschland..... | 30 |
| 4.1.1 Berufsorientierung und Berufsvorbereitung..... | 30 |
| 4.1.2 Berufsausbildung..... | 31 |
| 4.1.3 Qualifizierung und berufliche Weiterbildung..... | 32 |
| 4.1.4 Vermittlung, Beratung und Begleitung..... | 33 |
| 4.2 Israel..... | 35 |
| 4.2.1 Berufsorientierung und Berufsvorbereitung..... | 35 |
| 4.2.2 Berufsausbildung..... | 36 |
| 4.2.3 Qualifizierung und berufliche Weiterbildung..... | 36 |
| 4.2.4 Vermittlung, Beratung und Begleitung..... | 36 |
| 4.3 Schlussfolgerung für Themenauswahl..... | 38 |
| 4.3.1 Vergleichende Themen..... | 38 |
| 4.3.2 Übergreifende Themen..... | 40 |
| 5. Dokumentation der Erfolgsbeispiele und Erfolgsfaktoren in Deutschland und Israel..... | 42 |
| 5.1 Deutschland..... | 43 |
| 5.1.1 Spracherwerb..... | 43 |

| | |
|---|----|
| 5.1.2 Berufsvorbereitung..... | 45 |
| 5.2 Israel | 45 |
| 5.2.1 Spracherwerb | 45 |
| 5.2.2 Berufsvorbereitung und Beratung/Begleitung | 46 |
| 6. Handlungsempfehlungen für Berufsbildung und Arbeitsmarktintegration in Deutschland | 49 |
| 6.1 Ansatzpunkte für die Entwicklung von Handlungsempfehlungen..... | 49 |
| 6.2 Anwendbarkeit im deutschen Kontext | 52 |
| 6.3 Handlungsempfehlungen..... | 55 |
| Quellen und Literatur | 61 |

Kernaussagen - Zusammenfassung

Ein Fachaustausch von Berufsbildungsexpert/innen aus Deutschland und Israel im Rahmen des Programms der deutsch-israelischen Berufsbildungskooperation war Grundlage für Handlungsempfehlungen zur Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten.

Ein dreitägiges Seminar in Tel Aviv beschäftigte sich im Oktober 2017 mit Maßnahmenkonzepten und Good-Practice-Projekten beider Länder zu den Themenschwerpunkten Spracherwerb und Berufsvorbereitung sowie Beratung/ Begleitung. Expert/innen der programmatischen und operativen Ebene beider Länder diskutierten Erfolgsfaktoren, Programmstrukturen und Transfermöglichkeiten. Durch die wissenschaftliche Analyse im Vorfeld und die Auswertung danach konnte das Seminar punktgenau vorbereitet und dokumentiert werden. So konnten aus den Transferideen der Teilnehmenden Handlungsempfehlungen entwickelt für Deutschland entwickelt werden.

1. In Bezug auf die Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten und Minderheiten kann Deutschland von Israel lernen.

Zwar sind Berufsbildungssystem und Einwanderungspolitik zwischen beiden Ländern sehr unterschiedlich: Im Gegensatz zum deutschen dualen System hat Israel ein eher schulisches Berufsbildungssystem, das vorwiegend dem kleinen Teil junger Menschen ohne Hochschulzugangsberechtigung und am Arbeitsmarkt benachteiligten Gruppen vorbehalten ist. Israel als Einwanderungsland hat jedoch gerade im Bereich der Integration von Zugewanderten und Bevölkerungsminderheiten einen großen Erfahrungsschatz zu bieten. Gerade die wichtige Phase des Spracherwerbs und der Berufsvorbereitung und der damit verbundenen Beratung und Begleitung sind Felder interessanter Ansätze und Konzepte. Beim gemeinsamen Austausch wurden Erfolgsfaktoren für eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration identifiziert, wie etwa individuelle Bildungswege, Flexibilität bei der Anwendung von arbeitsmarktpolitischen Instrumenten oder eine besonders starke Bedarfsorientierung am Arbeitsmarkt und den Bedürfnissen der Zugewanderten.

2. Verstärkte curriculare Integration des Spracherwerbs in berufliche Bildung und betriebliche Praxis

Neben der inhaltlichen Verzahnung von Sprachkursen und Berufsbildungsmaßnahmen, sind die Integration von allgemein- und fachsprachlichem Lernen wichtig für den Erfolg. Die frühe praktische Anwendung der Sprachkenntnisse vertiefen und erweitern den Wortschatz, entwickeln Fachsprache im betrieblichen Kontext weiter. Sprachanwendung in der Praxis schult und sollte viel stärker Bestandteil des Sprachlernens sein.

3. Arbeitsmarktzugang und differenzierte Gestaltung individueller Bildungswege ermöglichen

Die Berücksichtigung individueller Bildungswege für Zugewanderte stellt eine wichtige Grundlage dar. Aufbauend auf beruflichen Vorerfahrungen können passende Berufsbil-

ungswege gestaltet werden, also je nach individuellen Voraussetzungen und Interessen betriebliche Berufsausbildung oder betriebsnahe Qualifizierung und Weiterbildungsmaßnahmen wie etwa abschlussorientierte Nachqualifizierung und Teilqualifizierung. Motivation und Erfolgserlebnisse können gestärkt werden, indem betriebliche Praxisphasen und Beschäftigung ermöglicht werden.

4. Kontinuierliche Beratung und Begleitung durch ein und dieselbe Person

Ein dauerhaftes Coaching, das Handlungskompetenzen des einzelnen Teilnehmenden stärkt und vom Sprachkurs als erster Bildungsmaßnahme bis zur Vermittlung in Arbeit begleitet, erleichtert den Übergangs- und Ausbildungsprozess.

5. Regionale und lokale Bedarfsermittlung und flexible Gestaltung der Bildungsangebote

Eine gesteuerte Bedarfsermittlung unter Beteiligung der regionalen Wirtschaft, der Arbeitsagentur vor Ort und Beteiligung der migrantischen Akteure und Bedarfe der Gemeinschaften kann die Passung an Arbeitsmarktanforderungen gezielter gewährleisten. Flexibilität und Handlungsspielräume des vorhandenen arbeitsmarktpolitischen Instrumentariums können stärker genutzt werden, um auf lokale Bedürfnisse besser reagieren und maßgeschneiderte Bildungsangebote schaffen zu können.

6. Ein partizipativer kulturell-orientierter Handlungsansatz bei der Gestaltung von Bildungsmaßnahmen würde den Zielgruppen gerechter

Integrationsprozesse brauchen Empowerment/ Befähigung und Partizipation. Migrant*innenorganisationen sollten noch stärker in die Gestaltung und Umsetzung der Bildungsangebote und der arbeitsmarktintegrativen Instrumente einbezogen werden. Der KAUSA-Ansatz, der migrantische Betriebe bei der Ausbildungsbeteiligung unterstützt, kann weiterentwickelt und ausbreitet werden, um kulturell-orientierte integrative Bildungsangebote zu schaffen.

7. Qualifizierungsoffensive für Berufsbildungspersonal – Multiplikatorenfortbildungen für eine interkulturelle Didaktik

Interkulturelle Kompetenzen und eine inklusive kulturell-orientierte Didaktik sind notwendig, um in den Bildungsangeboten stärker auf die Bedürfnisse und Ressourcen der Zugewanderten eingehen zu können. Die pädagogischen Fachkräfte mit Migrationshintergrund sollten in die konzeptionelle Gestaltung und Didaktik-entwicklung stärker einbezogen werden, um ihre interkulturelle Kompetenz zu nutzen und Partizipation zu stärken.

8. Überzeugung durch Good Practice – Kommunikation und Verbreitung

Vorbilder mit Migrationshintergrund in diversen beruflichen Positionen, die Arbeitswelt ist längst vielfältig und Kolleg/innen bringen diverse Kompetenzen ein, gute Beispiele von Zugewanderten in der betrieblichen Berufsausbildung – all diese Erfolge sollten stärker kommuniziert und verbreitet werden, um mehr Überzeugung und positive Argumente für die Integration von Zugewanderten zu schaffen.

9. Unterstützung der Betriebe verstärken

An der Schnittstelle Ausbildungsplatzbesetzung kann die Abstimmung noch intensiviert werden, um lückenlosere Übergänge zu schaffen. Es gibt erfolgreiche Beispiele welche Unterstützung und Begleitung Betriebe für die Aufnahme von Zugewanderten brauchen. Diese Konzepte sollten weiterentwickelt und gefördert werden.

10. Interdisziplinäre, interinstitutionelle Akteurskonferenzen für eine ganzheitliche Steuerung der Handlungsbedarfe und Lösungsansätze

Die Erfahrung des Fachaustausch von Expert/innen über Ressorts, Behörden und Institutionen und lokale, regionale und bundesweite Ebenen hinweg hat sich als erfolgreich erwiesen, da der ganzheitliche Blick auf die Arbeitsmarktintegration gestärkt wurde und dazu beigetragen hat, Knackpunkte und Hürden bei Programmlinien und Bildungskonzepten zu erkennen und Handlungs- und Entwicklungsbedarfe zu identifizieren.

1. Problemdarstellung und Forschungsinteresse

Gegenstand der vorliegenden Ausarbeitung ist der Vergleich von Ansätzen, Konzepten und Maßnahmen der Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten in Deutschland und Israel.

Mit dem Anstieg der Zahl von Geflüchteten und Asylsuchenden in den Jahren 2015 und 2016 stellt sich aus deutscher Sicht verstärkt die Herausforderung, Personen in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zu integrieren, deren Bildungsvoraussetzungen aufgrund der andersartigen Struktur der Bildungssysteme in den Herkunftsländern – eine betriebliche oder duale Berufsausbildung ist außerhalb der deutschsprachigen Länder nur wenig verbreitet – nicht mit den Qualifikationen vergleichbar sind, die im deutschen Berufsbildungssystem vorgesehen sind und auf dem Arbeitsmarkt gefordert werden. Vor diesem Hintergrund bietet sich ein Vergleich mit Israel an, das im Rahmen der jüdischen Einwanderung („Aliyah“) Zuwandernde aus unterschiedlichen Weltregionen mit einem entsprechen heterogenen Bildungshintergrund gesellschaftlich integriert und andererseits und das zudem bereits in der eingesessenen Bevölkerung eine hohe ethnisch-kulturelle Diversität aufweist.

Forschungsthese: Deutschland kann von der Arbeitsmarktintegration Israels lernen.

Die Idee einen Vergleich einzugehen entstand im Rahmen der deutsch-israelischen Berufsbildungskoooperation, die Bestandteil des auf deutscher Seite vom BMBF geförderten und von der NA beim BIBB durchgeführten Deutsch-Israelischen Programms zur Zusammenarbeit in der Berufsbildung ist, obwohl die Unterschiedlichkeit der Berufsbildungssysteme und der Einwanderungspolitik beider Ländern scheinbar einen Vergleich verbieten. Israel hat als Einwanderungsland jedoch umfassende Erfahrungen mit der Integration heterogener Einwanderer-/Bevölkerungsgruppen gemacht. Wie lohnend ein Vergleich ist und was Deutschland lernen kann, zeigt die vorliegende Untersuchung.

An dieser Stelle erhebt sich die Frage, was unter der **Arbeitsmarktintegration** von Zuwanderern zu verstehen ist. Integration lässt sich grundsätzlich als ein Prozess verstehen, der Zuwanderern durch beiderseitige Anstrengungen Teilhabemöglichkeiten in der Aufnahmegesellschaft ermöglicht (vgl. Hampshire, 2013, S. 131-132). Die Gegenseitigkeit des Prozesses liegt darin, dass Zuwanderer sich den Regeln der Aufnahmegesellschaft anpassen, während letztere Vorkehrungen für die vollständige wirtschaftliche, soziale, kulturelle und politische Teilhabe der Zuwanderer trifft.¹ Dementsprechend wird auch in der Literatur zwischen wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Aspekten der Integration unterschieden, aus denen in bestimmten Konstellationen Zielkonflikte entstehen können. (vgl. Hampshire, 2013, S. 134-136). In der vorliegenden Darstellung steht die wirtschaftliche Dimension der Integration im Vordergrund, so dass der Integrationserfolg anhand herkömmlicher Arbeitsmarktindikatoren wie Beschäftigungsquote und Einkommensniveau zu beurteilen ist. Mit dem Begriff „Arbeitsmarktintegration“ lässt sich somit ein Prozess beschreiben, der eine chancengleiche Teilhabe der Zugewanderten an der Erwerbsarbeit ermöglicht.

Der Übergang in das Erwerbsleben stellt für die inländische Bevölkerung unter normalen Bedingungen einen vergleichsweise reibungslosen Vorgang dar, da der Prozess der allgemeinen und beruflichen Bildung sich im selben gesellschaftlichen Kontext vollzieht wie die Aufnahme einer Beschäftigung. Anders verhält es sich bei Zugewanderten, die aufgrund ihrer biographisch bedingten Distanz zu den Qualifikationsstandards des Aufnahmelandes besondere Nachteile auf dem Arbeitsmarkt haben. Neben einer niedrigen, fehlenden oder nicht ohne Weiteres anerkannten beruflichen Qualifikation sind unzulängliche Sprachkenntnisse als Integrationshindernis anzusehen, von dem Geflüchtete in Deutschland überproportional betroffen sind (vgl. Bonin/Rinne 2017, S. 20). Formal Geringqualifizierte und Geflüchtete haben besondere Schwierigkeiten, in den Arbeitsmarkt und damit in die Gesellschaft als Ganzes integriert zu werden; sie stehen deshalb im Fokus der Untersuchung.

An dieser Stelle ist zu erläutern, welche Personengruppen gemeint sind, wenn mit Blick auf den deutschen Kontext von Zugewanderten und insbesondere von Geflüchteten die Rede ist. Die Darstellung konzentriert sich in erster Linie auf Personen, die im Rahmen der so genannten Fluchtmigration nach Deutschland gelangen. Im Kontext der Fluchtmigration werden drei Statusgruppen unterschieden: *Flüchtlinge* (oder „Schutzberechtigte“) sind Personen, als Flüchtlinge nach der Genfer Flüchtlingskonvention anerkannt wurden oder die politisches Asyl nach dem Grundgesetz erhalten haben. *Asylbewerber* oder Asylsuchende sind Personen, über deren Asylantrag noch nicht entschieden wurde. *Geduldete* sind Personen, die nicht als Flüchtlinge anerkannt wurden bzw. deren Asylantrag abgelehnt wurde, die aber aus unterschiedlichen Gründen nicht in ihre Herkunftsländer abgeschoben werden können (vgl. OECD 2017, S. 17). Andere Personen mit Migrationshintergrund, d.h. solche, die entweder selbst über einen der anderen Zuwanderungswege nach Deutschland eingereist sind (vgl.

¹ So die Formulierung in Ziffer 1 der am 19.11.2004 vom Rat der Europäischen Union angenommenen „Gemeinsamen Grundprinzipien für die Politik der Integration von Eingewanderten in der Europäischen Union“ (Ratsdokument Nr. 14615/04, S. 19-24).

Kapitel 3.1.2) oder Nachkommen von Zugewanderten sind, werden behandelt, soweit sie ebenfalls von migrationsspezifischen Hemmnissen beim Zugang zu Ausbildung und Beschäftigung betroffen sind.

Die zur Förderung der Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten in Betracht kommenden Maßnahmen lassen sich in zwei Kategorien einteilen, wenngleich die Zuordnung im konkreten Fall schwierig sein kann, da es zwischen beiden Überlappungen gibt und eine Abgrenzung in diesen Fällen allein nach der institutionellen Zuständigkeit erfolgen kann. Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wichtigere Kategorie ist die *berufliche Bildung*. Unter diesem Begriff werden alle Maßnahmen eingeordnet, die primär auf die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt durch Vermittlung beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten ausgerichtet sind. Dies umfasst in erster Linie die Berufsausbildung sowie die berufliche Weiterbildung, aber auch die ebenfalls mit berufsbezogenen Lernprozessen befasste Berufsvorbereitung. Die zweite Gruppe integrationspolitisch wirksamer Maßnahmen besteht in *Arbeitsmarktdienstleistungen*, worunter hier solche Aktivitäten gefasst werden, die weniger auf die Qualifizierung der Zugewanderten als vielmehr auf die Unterstützung bei der Verwertung bereits vorhandener beruflicher Qualifikationen ausgerichtet sind. Neben der klassischen Beratung und Vermittlung umfasst dies auch Angebote zur Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener beruflicher Qualifikationen sowie zur Sichtbarmachung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Qualifizierungsmaßnahmen für Arbeitslose werden indes typischerweise ebenfalls zu dieser Kategorie gezählt, so dass die Unterscheidung gegenüber der beruflichen Bildung hier nicht völlig eindeutig ist; neben der Trägerschaft kommt als weiteres Abgrenzungsmerkmal der Umstand in Betracht, dass derartige Weiterbildungsmaßnahmen nicht auf einen vollständigen Berufsabschluss abzielen.

Berufliche Bildung lässt sich ihrerseits weiter kategorisieren, indem ihre inhaltliche Ausrichtung wie auch ihre organisatorische Struktur anhand geeigneter Merkmale näher beschrieben und systematisiert werden. Ein Beispiel für die Klassifizierung nach inhaltlichen Kriterien ist die von Rauner (2006) formulierte Unterscheidung von „*Beruflichkeit*“ und „*Beschäftigungsfähigkeit*“ als wesentlichen Anliegen beruflicher Bildung. Bezeichnet erstere die Situation, in der die beruflichen Lernprozesse auf umfassenden Berufsbildern basieren und auf die Entwicklung einer genuin beruflichen Identität und Handlungsfähigkeit abzielen, so meint letztere den bedarfsbezogenen Erwerb spezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten, die nicht überbetrieblich standardisiert sind, sondern den Anforderungen einzelner Arbeitgeber beziehungsweise konkreter Arbeitsplätze entsprechen. Die bekannte Unterscheidung zwischen betrieblicher beziehungsweise dualer Ausbildung auf der einen und vollzeitschulischer Ausbildung auf der anderen Seite ist ein Beispiel für eine Klassifizierung anhand der formalen Organisation.

Vor diesem Hintergrund werden daher die in beiden Ländern verfolgten Maßnahmen in der Berufsbildung und in der Arbeitsmarktpolitik, mit denen die Eingliederung von Zugewanderten in das Beschäftigungssystem – und damit letztlich ihre gesellschaftliche Integration –

unterstützt werden sollen, unter der Perspektive ihrer Übertragbarkeit betrachtet. Das Erkenntnisziel besteht darin, zu bestimmen, welche konzeptionellen Ansätze verfolgt werden, welche Erfahrungen im Hinblick auf den Integrationserfolg gemacht wurden und welche Schlussfolgerungen daraus im Hinblick auf die Fortentwicklung der integrationspolitischen Instrumente in Deutschland gezogen werden können.

Die **zentralen Forschungsfragen** sind daher:

- Was sind die Grundlagen für eine Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten und Geflüchteten in Deutschland und Israel?
- Welche neuen Perspektiven auf Handlungsmöglichkeiten zur Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten und Geflüchteten sind aus beiden Ländern zu gewinnen?

Daraus ergeben sich folgende vertiefende Kernfragestellungen:

- Wie ist das jeweilige aktuelle gesellschaftspolitische Verständnis in Israel und Deutschland gegenüber Zuwanderung und Fachkräftesicherung?
- Wie hat das jeweilige VET-System auf die Herausforderung reagiert? Welche geeigneten herausragenden Best Practice Ansätze und Konzepte lohnen eine vergleichende Betrachtung? Welche Unterstützung wird dabei Zugewanderten und den Betrieben angeboten?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind insbesondere hinsichtlich der Beratung/ Begleitung, der didaktischen Umsetzung von Berufsvorbereitung und Berufsausbildung und der integrierenden Elemente (Sprache, Kultur) von Zugewanderten sowie der Einbindung von Unternehmen in diesen Qualifizierungsprozess und der folgenden Vermittlung der Zugewanderten in Beschäftigung zu verzeichnen?
- Was kann Deutschland von Israel lernen? Welche Elemente der jeweiligen Vorgehensweisen in Israel und Deutschland verweisen - bezogen auf Systeme und Praxis der Berufsbildung - auf Synergieeffekte und welche Übertragungs-/ Transfermöglichkeiten ergeben sich daraus?
- Welche inhaltlichen Konsequenzen und bildungspolitischen Handlungsempfehlungen folgen daraus?

Für diesen Zweck soll ein mehrtägiges Seminar zwischen Israel und Deutschland zum Thema Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten Geflüchteten und benachteiligten Gruppen in beiden Ländern mit einer fundierten Analyse vorbereitet und Handlungsmöglichkeiten im Rahmen eines Abschlussberichts nachbereitet werden. Gastgeber und Organisator des Seminars in Tel Aviv sind das Manpower Training and Development Bureau (MTDB) beim israelischen Arbeitsministerium (Ministry of Labor, Social Affairs and Services) als Kooperationspartner im Deutsch-Israelischen Programm zur Zusammenarbeit in der Berufsbildung sowie die NA beim BIBB mit Unterstützung durch das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb).

2. Methodisches Vorgehen

Im Folgenden werden die Methoden und Instrumente zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Seminars erläutert, die sich in drei Phasen gliedern:

Analyse und Entscheidungsgrundlage für das Seminar

Seminarvorbereitung und Durchführung

Seminardokumentation und Handlungsempfehlungen

2.1 Analyse und Entscheidungsgrundlage für das Seminar

Im Vorfeld des Seminars wurde eine Entscheidungsgrundlage erarbeitet, die das BMBF und den Auftraggeber NA beim BIBB die inhaltliche Basis für die Verhandlung mit dem israelischen Partner (MTDB) geben sollte, um ein für beide Seiten interessantes und zielführendes Seminar zu planen.

Matrix für Synopsen

Von deutscher Seite war explizit erwünscht, dass das Seminar einen praxisnahen Austausch von Good-Practice-Projekten beinhaltet. Entsprechend wurde eine Matrix (vgl. Synopsen) mit dem Auftraggeber präzisiert und abgestimmt, die die Identifizierung solcher Projekte und Maßnahmen in beiden Ländern gewährleisten sollte.

Um eine gemeinsame Struktur und Vergleichbarkeit zu erzielen, wurden die jeweiligen Bestandsaufnahmen der Länder mit den gleichen Analysekriterien untersucht. Diese Vorgehensweise bot die Möglichkeit, Synergiepunkte zu identifizieren, die sowohl starke Gemeinsamkeiten als auch starke Unterschiede betrafen. Daraus konnten dann Übertragungs- und Transfermöglichkeiten gefolgert werden.

Zur Vergleichbarkeit der Projekte, Ansätze und Konzepte zur (beruflichen) Arbeitsmarkt-Integration von Zugewanderten und Geflüchteten in Deutschland und Israel wurde ein Kriterienkatalog gewählt, der nah an der praktischen Umsetzung von Maßnahmen orientiert ist. Die Analysekriterien der Synergiepunkte betrafen: Hemmnisse und Zugangsvoraussetzungen für Zugewanderte, Rolle und Einbindung der Betriebe bei Praktika und Ausbildungsphasen, Lehrgangskonzept und Curriculum, Didaktik, Berufsfelder und Arbeitsmarktbedarf, Kompetenzfeststellung im Vorfeld und zum Abschluss der Maßnahmen, Trägerschaft und Finanzierung sowie Begründung für die Auswahl als Good Practice. Gegliedert wurden die Maßnahmen/ Projekte nach bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Handlungsfeldern: Berufsvorbereitung, Berufsausbildung sowie Berufsorientierung und Beratungs- und Begleitangebote.

Länderanalyse und Synopsen zu arbeitsmarktintegrativen Maßnahmen

Die Analyse der Länder beinhaltet einen Überblick über die unterschiedlichen Berufsbildungssysteme und die aktuelle Zuwanderungssituation mit Blick auf historische und gesetz-

liche Entwicklung in den Ländern. Des Weiteren werden die Programmlinien und Maßnahmen zur Unterstützung der Arbeitsmarktintegration betrachtet.

Die Maßnahmen von deutscher und israelischer Seite wurden jeweils in Form einer Synopse zusammengestellt (vgl. Synopsen Deutschland und Israel). Die Synopsen beider Länder sind nach den oben genannten Handlungsfeldern gegliedert. Angelehnt an die vertikalen Kategorien der Analyse-Matrix sind Maßnahmetypen zugeordnet und nach den horizontalen Kategorien der Analyse-Matrix beschrieben. Die Zusammenstellung der Maßnahmen und Angebote erfolgte auf Basis von Literatur und Dokumenten. Vorausgesetzt wurde dabei, dass die Informationen über Maßnahmen und Angebote von israelischer Seite in englischer Sprache erhältlich waren. Die israelische Synopse stützt sich im Wesentlichen auf zugängliche Quellen im Internet, die in englischer Sprache vorhanden sind. Weiteres Quellenmaterial auf operativer Ebene der Projekt- und Maßnahmeumsetzung und der Hintergrundliteratur der israelischen Beiträge konnte z.T. im Nachgang des Seminars von den israelischen Referent/innen eingeholt werden. Das bedeutet, dass die israelische Synopse sich in der Beschreibung auf die Maßnahmenebene beschränkt. Es konnten nur wenige Good-Practice-Beispiele im Vorfeld ausfindig gemacht werden. Good Practice konnte nur bei den Sprachangeboten des Ulpan-Systems identifiziert werden, die mit mehreren Vorschlägen in der Synopse enthalten sind. Weitere Good-Practice-Maßnahmen wurden vom israelischen Partner MTDB im Rahmen der konkreten Seminarvorbereitung beigesteuert.

Bei guter Quellenlage und Kenntnis der Maßnahmen- und Projektlandschaft auf deutscher Seite und Hinweisen aus der Literatur zu den wirksamsten Maßnahmen der Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten und anderen Zugewanderten, konnten die wichtigsten Angebote der aktuell relevanten arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen beschrieben werden. Zudem konnten z.T. mehrere Good-Practice-Beispiele identifiziert werden.

Die deutschen Projekte / Maßnahmen sind hier gut zuordenbar, ausgenommen der KAUSA-Servicestelle, die ein breiteres Spektrum – von der Berufsorientierung bis hin zur Begleitung – abdeckt und sowohl Zugewanderte betreut als auch Unternehmen. Die Zuordnung der israelischen Maßnahmen wurde nach erkennbarem Schwerpunkt vorgenommen. Die thematische Zuordnung der israelischen Maßnahmetypen ist schwierig, da hier Gesamtpakete aus Bildung und Beratung/Begleitung angeboten werden, während in Deutschland die Maßnahmen eher in Bildungs- oder Beratungsangebote und Einzelmaßnahmen zergliedert sind. Um auch hier die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, sind die israelischen Projekte und Maßnahmen teils mehreren Themenfeldern zugeordnet.

Hier ist einzuräumen, dass die Matrix letztlich mit dem deutschen Blick und der in Deutschland existierenden Struktur der arbeitsmarktpolitischen Programme und Maßnahmen entworfen wurde.

Thematische Schwerpunkte und Fragestellungen des Tagesordnungsentwurfs

Der Seminarvorschlag setzte auf eine breite Auswahl der zwischen den Ländern vergleichbaren Themen. Der Schwerpunkt des vorliegenden Seminarvorschlags lag darauf, Themen der Vergleichbarkeit aufzuzeigen, in denen Synergien und Transfermöglichkeiten liegen. Die Priorität lag auf Themensetzungen, bei denen Deutschland viel von Israel lernen kann. Es werden unabhängig vom zeitlichen Umfang des Seminars gleichermaßen interessante Alternativthemen benannt, die zudem ein Lernen voneinander beinhalten können. Außerdem wurden alternative Varianten zusammengestellt: der inhaltlichen Zusammensetzung der Themeneinheiten und der Zuordnung von Maßnahmetypen.

Vergleichende Themen:

- sprachliche Integration von Zugewanderten
- Berufsorientierung
- Berufsvorbereitung
- Beratung/ Begleitung von Teilnehmenden und/oder Betrieben

Übergreifende Themen:

- Einführung - Berufliche Integration von Zugewanderten
- Anerkennung von Qualifikationen
- Berufsbildungspersonal und Methodik/ Didaktik der kulturellen Unterschiede/ Inklusion bei der beruflichen Integration von Zugewanderten

Damit waren viele Optionen gegeben, um mit dem israelischen Partner die tatsächlichen Themen für das Seminar festzulegen.

Der Tagesordnungsentwurf beinhaltete zudem:

- Allgemeine Fragestellungen für das Seminar nach Synergien und Transfer bei den vergleichenden Themen
- Die Fragestellungen der gemeinsamen Einheiten waren als eine offene Diskussion und einen fachlichen Austausch ausgerichtet und erörtern Herausforderungen, Schwierigkeiten, „Knackpunkte“ sowie Fragestellungen und Suchbewegungen
- Auswahl der Good-Practice-Beispiele je Thema und der jeweiligen Referent/-innen

Zudem wurde eine **Auswahl der Referent/innen und Seminarteilnehmenden aus Deutschland** eingereicht, bei der meistens mehr als ein/e alternative/r Expert/e/in angegeben war. Bei der Vorschlagsliste der anzusprechenden Teilnehmenden am Seminar wurde darauf geachtet, ein ausgewogenes Stakeholderspektrum mit z.T. hochrangigen Expert/innen aus dem thematischen Schwerpunkt des geplanten Seminars vorzuschlagen. Dabei waren Expert/innen sowohl auf System-/Programm- als auch auf Praxisebene vertreten. Vorrang bei

der Auswahl hatte zunächst der fachliche Bezug zum Seminarthema und zudem internationale Zuständigkeit oder internationale Projekterfahrungen.

Methodische Vorschläge

Ohne in die methodisch-didaktische Vorbereitung und Umsetzung des Seminars eingreifen zu wollen, wurden außerdem Methoden vorgeschlagen, die die inhaltliche Auseinandersetzung strukturieren und vorbereiten, Zeitersparnis einbringen, Interaktion zulassen und zur Visualisierung und Dokumentation beitragen.

| Instrument/ Methode | Ziel |
|--------------------------------|---|
| Interessenbekundung | Damit bewerben sich die Teilnehmer/innen, um ihre Expertise und Eignung zur Teilnahme zu bekunden. Daneben soll eine Mini-Vita und ein Foto zur Zusammenstellung einer ausführlichen Teilnehmer/innen-Liste (inkl. Referent/innen) beitragen, so dass keine langwierige Kennenlernrunde nötig ist. |
| Landkarte Kennenlern-Aktivität | Diese Methode ist interaktiv und zum kurzweiligen Kennenlernen der Teilnehmer/innen geeignet. Entlang von Fragestellungen, die mit dem Seminar zu tun haben, stellen sich die Teilnehmer/innen im Raum auf. |
| Faktenliste | Diese hiermit gelieferte Analyse soll in eine kurze und leicht lesbare Form gebracht werden, die die Teilnehmer/innen vor dem Seminar zur Vorbereitung erhalten. |
| Projektsteckbrief - Struktur | Zum besseren Verständnis der Good Practice-Beiträge werden diese Beiträge beider Länder in einer strukturierten Kurzdarstellung zur Verfügung gestellt. |
| Erkundungsbogen | Bei den Projektbesuchen werden vermutlich Eindrücke aus der Praxis vorgestellt und Projektbeteiligte kennengelernt. Bei den Besuchen der israelischen Projekte soll ein kleiner Fragebogen bereitgestellt werden, damit alle Teilnehmer/innen strukturiert Informationen sammeln und eine Auswertung erleichtert wird. Der Bogen eignet sich für Einzel- oder Kleingruppenarbeit. |

2.2 Seminarvorbereitung und -durchführung

Die methodischen Vorschläge wurden von beiden Partnern – MTDB und NA beim BIBB - angenommen. Diese strukturierten Instrumente kamen weitestgehend in der Semindurchführung zum Einsatz. Das abgestimmte inhaltliche Seminarprogramm (vgl. Seminarprogramm) fokussierte auf zwei Themen: Spracherwerb und Berufsvorbereitung. Während der erste Seminartag von Vorträgen vorwiegend aus Deutschland geprägt war, wurden am zweiten Tag israelische Projekte behandelt. Der dritte Seminartag bestand aus einem Besuch in einem Ausbildungszentrum und der Abschlussdiskussion mit MTDB-Mitarbeitenden sowie einem Kulturprogramm.

Vorbereitung und Kennenlernen der Teilnehmenden

Die Interessenbekundung zum Seminar mit Angaben zum eigenen beruflichen Hintergrund und den Interessen und der eigenen Expertise zum Seminarthema wurde von allen deutschen Referent/innen und Teilnehmenden eingereicht und konnte allen Teilnehmenden zur Verfügung gestellt werden. Von israelischer Seite gab es eine Liste mit Namen, Funktion und Organisationszugehörigkeit der Teilnehmenden; mehr konnte leider nicht zur Verfügung gestellt werden.

Aus der Analyse beider Länder wurde eine Faktenliste DE/ IL hergestellt und allen Teilnehmenden zum Überblick im Vorfeld zugesendet. Außerdem wurden fünf Steckbriefe zu den im Seminar kennenzulernenden Projekte verteilt (vgl. Steckbriefe).

Die Landkarte Kennenlernen-Aktivität kam in Kurzform zu Seminarbeginn zum Einsatz, so dass die Teilnehmenden zumindest vage Gesichter und Länder zuordnen konnten.

Inhaltliche Vorbereitung der deutschen Referent/innen

Es fand ein Briefing der fünf deutschen Referent/innen statt, welches inhaltliche Fragestellungen und zeitliche Vorgaben zu ihrer Präsentation beinhaltete und bei zwei Referentinnen Strukturvorgabe für Steckbriefe zu den von ihnen vorzustellenden Projekten enthielt. Zum Einblick war allen Referent/innen ein Kondensat der Analyse beider Länder zur Verfügung gestellt worden.

Moderationsplan/-leitfaden

Der Moderationsleitfaden diente insbesondere dazu, Visualisierung und Dokumentation sowie die Entwicklung der Handlungsempfehlungen zu gewährleisten. Daher zielte der Moderationsleitfaden mit seinen methodischen Vorschlägen darauf:

- Interaktion zwischen den 50 Teilnehmenden zu initiieren, indem Diskussionsphasen in Kleingruppen ermöglicht wurden. Die offene Diskussion der Teilnehmenden sollte mit gezielten Fragen gesteuert werden, um zu Ergebnissen in Richtung des Transfers und der Handlungsempfehlungen zu kommen.
- Die Diskussionsphasen des Seminars waren in drei Schritte gegliedert: 1. Analyse und Vergleich, 2. Lösungen identifizierter Schwierigkeiten, 3. Untersuchung der Lösungen hinsichtlich Übertragbarkeit.

Die Moderation des Seminars oblag dem Gastgeber MTDB in Person von L. Zyser-Yogev. Es wurde im Vorfeld abgestimmt, dass möglichst dem Moderationsplan gefolgt werden sollte, da das methodische Konzept auf Handlungsempfehlungen als Seminarergebnis abzielte.

Das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) übernahm während des Seminars vor Ort die Rolle der Unterstützung im Hintergrund und gewährleistete:

- Visualisierung von strukturierten Aufzeichnungen der Diskussionen durch Mitschrift von Karten zur Dokumentation

- Hinweise zur Diskussion anhand der Fragen und Antworten der Teilnehmenden auf bunten Karten, die dann geclustert wurden
- Fotografische Dokumentation des Seminargeschehens
- Aufnahme von Interviews mit Schlüssel-Akteuren beider Länder aus Ministerien, Kammern, Bildungsdienstleistern u.a. zur Perspektive von Transfer und Handlungsempfehlungen

Zu diesem Zweck wurden Präsentationsfolien mit den Fragestellungen für die Diskussionsrunden Strukturbilder für Metaplan, ein Erkundungsbogen für die Projektbesuche und ein Fragenkatalog für die Schlüssel-Akteure vorbereitet sowie Seminarausstattung und technische Voraussetzungen im Vorfeld abgeklärt.

Seminarrealität und Improvisation

Bei der praktischen Durchführung des Seminars ergaben sich, wie es bei einer komplexen Veranstaltung dieser Art nicht selten ist, Abweichungen gegenüber der ursprünglichen Planung, da die Erwartungen und individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden nicht in vollem Umfang antizipiert werden konnten. Aus zeitlichen Gründen konnten nicht alle vorbereiteten Instrumente wie vorgesehen eingesetzt werden, so dass stellenweise ein improvisiertes Vorgehen erforderlich war. Diese Abweichungen stellten sich wie folgt dar:

- Letztlich stellte sich heraus, dass kein Ulpan-Sprachkonzept wie geplant vorgestellt wurde. Die israelischen Präsentationen wurden erst bei Ankunft bzw. im Lauf des Seminars zur Verfügung gestellt. Jedoch konnte durch Nachfragen der deutschen Teilnehmenden Informationen dazu eingeholt werden.
- Israelische Teilnehmende waren am ersten Tag vertreten, um die deutschen Präsentationen zu hören und mitdiskutieren. Am zweiten Tag der Projektbesuche waren die deutschen Teilnehmenden unter sich. Zwar gelang es daher nicht weitere Schlüsselakteure der israelischen Seite zu interviewen, jedoch konnten Gespräche mit den Mitarbeitenden des MTDB während und nach dem Seminar aufgezeichnet werden.
- Die Abläufe vor Ort lagen in den Händen des Gastgebers, der ein umfangreiches anspruchsvolles Programm zusammengestellt hatte. Die interessanten Projektbesuche, die spannende Einblicke gewährten, ließen zeitlich nicht zu, die Diskussionsrunden laut Moderationsleitfaden in geplanter Weise durchzuführen. Daher wurden die Busfahrten genutzt, um Eindrücke und Vergleiche der deutschen Teilnehmenden einzufangen.
- Um die Fragen nach Transfermöglichkeiten und Handlungsempfehlungen nachzugehen wurden Statements als Fragebogen (Zettel im Bus), E-Mails nach dem Seminar eingeholt und Interview-Mitschnitt der deutschen Teilnehmenden im Bus aufgenommen.

- Es ist dem starken Interesse und dem Engagement der deutschen teilnehmenden Expert/innen zu verdanken, dass sie Pausen und Abende zum fachlichen Austausch nutzten. Ein strukturierter organisierter Austausch der deutschen Teilnehmer/innen z.B. vorab in Deutschland oder als eigenständige Sequenz zu Seminarbeginn könnte als Verbesserungsvorschlag aufgenommen werden.

2.3 Seminar-Dokumentation und Handlungsempfehlungen

Zur inhaltlichen Seminardokumentation dienen insbesondere alle Präsentationen aus Deutschland und Israel, die vorhandenen und die erweiterten Projektsteckbriefe der Vor-Ort-Besuche.

Ansatzpunkte zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen können schlussendlich auf Fotoprotokolle der visualisierten Diskussion (vgl. Fotoprotokoll) und Mitschrift der Kernaussage der Abschlussdiskussion sowie der Statements der deutschen Teilnehmenden und der MTDB Mitarbeitenden zurückgeführt werden.

Die vorgesehenen Diskussionsschritte und Vertiefungen hinsichtlich der Beurteilung der Transfermöglichkeiten und Handlungsempfehlungen konnten nicht in dem geplanten Umfang geführt werden. Insofern bewegten sich die Hinweise aus der Diskussion und den Statements auf der Ebene des Vergleichs bezogen auf Unterschiede und anderen Umgang mit auf deutscher Seite empfunden Hindernissen, Schwierigkeiten und Erfahrungen bei der Umsetzung auf Programm- und Projektebene der teilnehmenden Akteure.

3. Vergleichsanalyse: Rahmenbedingungen und Strukturen

Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen der Integration hinsichtlich des Berufsbildungssystems und der Zuwanderungssituation und der Programmlinien zur Förderung von Integrationsmaßnahmen analysiert.

3.1 Deutschland

3.1.1 Berufsbildungssystem

Das deutsche System der beruflichen Bildung folgt der Tradition der **Lehrlingsausbildung** und ist auf eine genuin berufliche, nicht betriebliche Bildung ausgerichtet. Anders als in der Lehrlingsausbildung früherer Jahrhunderte, in deren Rahmen die Lernenden unentgeltlich Dienste für den Lehrherrn zu verrichten oder gar ein Lehrgeld zu zahlen hatten, werden die Auszubildenden indes heute vergütet. Das „duale System“ der Verknüpfung von praktischer Ausbildung im betrieblichen Arbeitsprozess und begleitendem Fachunterricht in der Teilzeitberufsschule, das sich seit den 1870er Jahren mit der Etablierung von Gewerbeschulen zur Ergänzung der Handwerkslehre herausbildete, besteht in seiner ausgereiften Form seit den 1920er Jahren, verfügt jedoch erst seit der Schaffung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahr 1969 über eine einheitliche Rechtsgrundlage (vgl. Greinert 2007).

Das **Berufsbildungsgesetz** stellt die Rechtsgrundlage für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung im dualen System dar. Es trifft die wesentlichen Regelungen über die Aufgabe der Berufsausbildung, die Anforderungen an Ausbildungsordnungen, die Eignung von Ausbildungsbetrieben, Richtlinien für Ausbildungsverträge sowie die Aufgaben der beteiligten Akteure wie Betriebe, Kammern und Aufsichtsbehörden. Nach § 1 Abs. 3 BBiG besteht das Ziel der Berufsausbildung in der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die zur Ausübung eines Berufes benötigt werden. Diese bilden in ihrer Gesamtheit die berufliche Handlungsfähigkeit des Auszubildenden, die als das oberste Ziel der Ausbildung angesehen werden kann. Die Berufsausbildung erfüllt damit einen doppelten Zweck, da sie einerseits der Gewährleistung eines ausreichenden Fachkräfteangebotes für den Arbeitsmarkt dient und andererseits den pädagogischen Zweck der Entwicklung der beruflichen Identität als Teil der Persönlichkeitsentwicklung verfolgt.

Dieser Befund bestätigt sich bei der Betrachtung des berufsschulischen Teils der dualen Berufsausbildung. Dieser ist nicht durch das BBiG oder andere Bundesgesetze abgedeckt, sondern vielmehr in den **Schulgesetzen der Länder** geregelt. Die Rahmenlehrpläne für den Berufsschulunterricht in den einzelnen Berufen werden unter dem Dach der Kultusministerkonferenz (KMK) durch die Länder gemeinsam erarbeitet. Nach den Handreichungen der KMK zur Entwicklung von Rahmenlehrplänen besteht die Aufgabe der Berufsschule in der Vermittlung einer umfassenden Handlungskompetenz, die zur angemessenen und verantwortlichen Bewältigung beruflicher und sozialer Situationen befähigt. Des Weiteren sollen die Auszubildenden die Fähigkeit entwickeln, die Arbeitswelt und die Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung mitzugestalten (vgl. KMK 2011, S. 13-15). In seiner Gesamtheit folgt das duale System im Sinne der obigen Kategorien primär der Logik einer beruflichen Ausbildung in dem Sinne, dass es die Integration der Auszubildenden in einen bestimmten Beruf anstrebt. Die Ordnungsmittel (Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne) sind stets auf vollständige Berufsbilder bezogen; weiterhin wird erwartet, dass die Auszubildenden bei Abschluss ihrer Ausbildung zur selbstständigen Ausübung eines Berufes befähigt sind. Die vorstehenden Ausführungen zum Bildungsauftrag der Berufsschule zeigen jedoch auch, dass neben diesem beruflichen Element auch der Gedanke der staatsbürgerlichen Erziehung in beiden Teilen des dualen Systems eine starke Rolle spielt.

Im Hinblick auf die Gesetzgebungszuständigkeiten und die Steuerung der beruflichen Bildung stellt sich das **duale System** als eine Zone **geteilter Verantwortung** von Bund und Ländern dar. Dies wird deutlich an der bereits beschriebenen Aufgabenverteilung für die Erstellung von Ordnungsmitteln, die von den zuständigen Bundesministerien einerseits und der KMK andererseits erarbeitet werden und deren Abstimmung im Gemeinsamen Ergebnisprotokoll von 1972 geregelt ist. Eine Neuordnung von Berufen kann auf Initiative der Sozialpartner, der Bundesregierung oder der Landesregierungen stattfinden. Die Industrie- und Handelskammern sowie die für andere Wirtschaftszweige eingerichteten Kammern sind die „zuständigen Stellen“ (§ 71 BBiG) für die Überwachung der Berufsausbildung vor Ort.

Ihnen obliegt die Registrierung der Ausbildungsverträge (§ 34 BBiG), die Kontrolle der Eignung von Ausbildungsbetrieben (§ 32 BBiG), die Durchführung beruflicher Abschlussprüfungen (§ 39 BBiG) und die Beratung von Ausbildungsbetrieben (§ 76 BBiG).

Die **Berufsausbildung** wird nach § 2 Abs. 1 BBiG in Betrieben oder vergleichbaren Einrichtungen, Berufsschulen und erforderlichenfalls in überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen durchgeführt. Ein Mindestumfang der betrieblichen Ausbildung ist nicht vorgeschrieben; der Anteil kann jedoch aus den Vorgaben für den Berufsschulunterricht geschlussfolgert werden. Nach der Vereinbarung der KMK über die Berufsschule (vgl. KMK 2015) beträgt der Umfang des Berufsschulunterrichts rechnerisch 12 Stunden in der Woche, so dass der betriebliche Anteil der Ausbildung auf der Basis einer 40-Stunden-Woche auf etwa 70% geschätzt werden kann. Die genaue Verteilung variiert zwischen den verschiedenen Ausbildungsberufen. Grundlage des Ausbildungsverhältnisses ist ein Ausbildungsvertrag, der zwischen dem Auszubildenden und dem Betrieb abgeschlossen wird und neben dem Ausbildungsziel die Ausbildungsdauer sowie die Vergütung und den Urlaubsanspruch des Auszubildenden regelt (§§ 10, 11 BBiG) und der, wie oben ausgeführt, durch die zuständige Stelle registriert wird. In seiner Gesamtheit stellt sich das System als äußerst komplex dar, doch wurde in der zurückliegenden Evaluation des Berufsbildungsgesetzes kein Bedarf für eine grundlegende Neuordnung von Zuständigkeiten festgestellt.

In der Praxis stellt die Berufsbildung im dualen System weiterhin die dominierende Form der beruflichen Qualifizierung außerhalb des Hochschulsystems dar. Auszubildende des dualen Systems machen rund 70% aller Teilnehmer beruflicher Bildung in Deutschland aus (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, S. 7 und S. 11); der Rest entfällt auf andere Zweige beruflicher Bildung wie die **vollzeitschulischen Ausbildungsgänge nach Landesrecht** oder die Ausbildungen für besondere Berufszweige wie die Pflegeberufe. Eine spezifische Zielgruppe ist nicht definiert; historisch stellte die Lehrlingsausbildung bis in die Zeit der so genannten Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre, als die Ausbildungskapazitäten im Hochschulbereich massiv ausgebaut wurden, für die Mehrheit der Bevölkerung den üblichen Weg in die Arbeitswelt dar (vgl. Greinert 2007), und auch heute steht die duale Berufsbildung prinzipiell jedem offen. Empirisch lässt sich festhalten, dass die Mehrheit der Auszubildenden (60%) zwischen 18 und 24 Jahre alt ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2015). Im Hinblick auf die Vorbildung besteht die größte Gruppe aus Auszubildenden mit Realschulabschluss (42,4%), während 26,2% über eine Hochschulzugangsberechtigung und 28,1% über einen Hauptschulabschluss verfügen (vgl. BIBB 2016, S. 161). Bemerkenswert ist der hohe Anteil von Auszubildenden mit Hochschulzugangsberechtigung, der den hohen Stellenwert und die Attraktivität der dualen Berufsausbildung in Deutschland unterstreicht.

Neben der Berufsbildung stellt die **Arbeitsmarktpolitik** die zweite Säule der Arbeitsmarktintegration dar. Ähnlich wie die Berufsbildung ist auch dieser Bereich der Integrationspolitik durch den föderalen Staatsaufbau Deutschlands und damit das Vorhandensein von Akteuren auf Bundes- und Landesebene gekennzeichnet (vgl. OECD 2017, S. 25). Wie es

dem deutschen Vollzugsföderalismus entspricht, werden die gesetzlichen Vorgaben in erster Linie durch die Bundesebene getroffen, während die Ausführung durch Landes- und Kommunalbehörden, zum Teil jedoch auch durch eine bundeseigene Verwaltung erfolgt. Die zentralen Akteure auf der Bundesebene sind das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und die Bundesagentur für Arbeit (BA). Das BAMF ist eine Bundesbehörde im Geschäftsbereich des Bundesministeriums des Inneren; seine Zuständigkeiten umfassen einerseits die Entscheidung über Asylanträge und andererseits die Förderung des allgemeinen und berufsbezogenen Spracherwerbs von Flüchtlingen durch entsprechende Kursangebote, die durch vom BAMF zugelassene Bildungsträger vor Ort durchgeführt werden. Die der Aufsicht des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales unterstehende Bundesagentur für Arbeit ist der zentrale Dienstleister für Arbeitsmarktdienstleistungen und unterstützt bei der Arbeitssuche ebenso wie bei der Entwicklung der beruflichen Kompetenzen. Sie gliedert sich in zehn Regionaldirektionen mit zusammen 156 Arbeitsagenturen, die für die Durchführung arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen und die Leistungserbringung auf regionale beziehungsweise lokaler Ebene zuständig sind. Neben den Arbeitsagenturen bestehen 303 Jobcenter in alleiniger kommunaler Trägerschaft oder in Gemeinschaft mit den Arbeitsagenturen; diese sind für die außerhalb der Arbeitslosenversicherung finanzierten Leistungen an Arbeitslose einschließlich der anerkannten Asylsuchenden zuständig und daher in der Praxis die primäre Anlaufstelle für die Unterstützung von Flüchtlingen bei der Arbeitsmarktintegration.

3.1.2 Zuwanderungssituation –historisch, gesetzlich, aktuell

Die Bundesrepublik Deutschland verstand sich in den ersten Jahrzehnten ihrer Existenz nicht als Einwanderungsland; der Zuzug größerer Bevölkerungsgruppen betraf in den ersten Jahren nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs nahezu ausschließlich die Einreise von Deutschen, die aus den vormaligen Ostgebieten vertrieben worden waren. Nach dem Ende dieser ersten Zuwanderungswelle, die bereits vor dem Inkrafttreten des Grundgesetzes weitgehend abgeschlossen war, wurde mit dem Bundesvertriebenengesetz von 1953 eine permanente Rechtsgrundlage für die Aufnahme deutschstämmiger „Aussiedler“ aus mittel- und osteuropäischen Ländern geschaffen. Bis zum Beginn der politischen Transformation in den Ländern des damaligen Ostblocks blieben die Zuzugszahlen niedrig; so wurden zwischen 1950 und 1987 insgesamt 1,4 Millionen Aussiedler in Westdeutschland registriert. Mit der Öffnung der Grenzen stiegen die Zahlen zunächst an und erreichten mit fast 400 000 Personen im Jahr 1990 ihren Höhepunkt. Seither ist die Zahl der Zuwanderer aus dieser Personengruppe kontinuierlich gesunken und liegt nur noch bei einigen tausend Fällen im Jahr (vgl. Seifert 2012).

Ein Zuzug von Drittstaatenangehörigen im Zuge der Arbeitsmigration begann Mitte der 1950er Jahre mit der Anwerbung so genannter Gastarbeiter aus Ländern des Mittelmeerraums. Vor dem Hintergrund des damaligen Arbeitskräftemangels wurden entsprechende Anwerbeabkommen u.a. mit Italien (1955), Spanien (1960), der Türkei (1961) und dem dama-

ligen Jugoslawien (1967) geschlossen. Die Zuwanderung über diesen Zugangsweg beschleunigte sich ab 1961, als der Zustrom von Arbeitskräften aus der damaligen DDR durch die Grenzschießung unterbrochen wurde. Nach Beginn der Ölkrise 1973 wurde für Arbeitskräfte aus Ländern außerhalb der damaligen EWG ein Anwerbestopp verhängt; bis zu diesem Zeitpunkt waren rund 4 Millionen Ausländerinnen und Ausländer auf diesem Weg in die Bundesrepublik eingewandert. Mit zunehmender Dauer des Aufenthalts kam es auch zu einem Nachzug von Familienangehörigen, der die Rückwanderung in die Anwerbeländer annähernd kompensierte (vgl. Seifert 2012).

Zu einem quantitativ bedeutenden Zuwanderungsweg entwickelten sich ab den 1990er Jahren das Asylrecht für politisch Verfolgte und die Aufnahme von Flüchtlingen. Während zur Zeit des Kalten Krieges nur wenige Personen aus osteuropäischen Ländern – unterbrochen durch größere Wellen nach dem Ungarn-Aufstand von 1956, der Niederschlagung des Prager Frühlings 1968 und der Verhängung des Kriegsrechts in Polen 1981 – Anträge auf politisches Asyl in Deutschland stellten, wuchs die Zahl der Antragsteller nach dem Fall des Eisernen Vorhangs auf einen damaligen Höchststand von 438 000 im Jahr 1992 an. Die nachfolgende Neufassung des Asylrechts, durch die eine Gewährung von Asyl bei der Einreise aus einem sicheren Herkunftsstaat oder über einen sicheren Drittstaat ausgeschlossen wird, hat bis zum Anstieg der Flüchtlingszahlen in den Jahren 2015 und 2016 die jährlichen Antragszahlen auf deutlich unter 100 000 reduziert (vgl. Seifert 2012).

Eine **systematische Einwanderungs- und Integrationspolitik** wurde bis zum Ende der 1990er Jahre nicht betrieben. Während die Zuwanderung von Unionsbürgern – die EU-Binnenmigration stellte vor dem Anstieg der Flüchtlingszahlen die zahlenmäßig bedeutendste Form der Zuwanderung nach Deutschland dar – bereits durch die europarechtlich garantierte Freizügigkeit abgedeckt ist, wurden im Hinblick auf die Zuwanderung und Arbeitsmarktintegration von Drittstaatenangehörigen erst in den vergangenen 15 Jahren in größerem Umfang Regelungen getroffen, die verschiedene Optionen für den Arbeitsmarktzugang von qualifizierten Zuwanderern eröffnen (vgl. Hinte/Rinne/Zimmermann 2015, S. 4-10).

Im Bereich der unmittelbar mit dem Ziel einer Arbeitsaufnahme angestrebten Zuwanderung (Erwerbsmigration) stellt das geltende Zuwanderungsrecht eine Reihe von Zuwanderungswegen für Fachkräfte und Hochqualifizierte bereit, die nachfolgend beschrieben werden.

- Fachkräfte, d.h. Personen mit einer qualifizierten Berufsausbildung, können nach § 18 Abs. 4 des Aufenthaltsgesetzes (AufenthG) einen Aufenthaltstitel zur Aufnahme einer Beschäftigung erhalten. Das entsprechende Verfahren ist in § 6 der Beschäftigungsverordnung (BeschV) konkretisiert. Die Bundesagentur für Arbeit kann demnach ihre Zustimmung zur Aufnahme der Beschäftigung erteilen, wenn eine mindestens zweijährige inländische Berufsausbildung vorliegt (§ 6 Abs. 1 BeschV) oder wenn im Falle eines ausländischen Berufsabschlusses dessen Gleichwertigkeit mit einem deutschen Abschluss festgestellt wurde und die betroffenen Personen entweder in Absprache mit der Arbeitsverwaltung des Herkunftslandes vermittelt werden (§ 6

Abs. 2 Nr. 1 BeschV) oder die arbeitsmarkt- und integrationspolitische Vertretbarkeit der Beschäftigungsaufnahme durch die BA festgestellt wurde (§ 6 Abs. 2 Nr. 2 BeschV). Letzteres erfolgt derzeit standardmäßig über die so genannte „Positivliste“ von Engpassberufen, in denen der Arbeitsmarktbedarf nicht durch deutsche Bewerber gedeckt werden kann. In allen Fällen ist der Nachweis eines konkreten Arbeitsplatzangebotes Voraussetzung für die Erteilung des Aufenthaltstitels (§ 18 Abs. 5 AufenthG).

- Hochqualifizierte – dies sind insbesondere Wissenschaftler mit besonderen fachlichen Kenntnissen und Lehrpersonen in herausgehobener Funktion – können nach § 19 AufenthG eine Niederlassungserlaubnis erhalten; eine Zustimmung der Bundesagentur für Arbeit ist nicht erforderlich (§ 2 Abs. 1 BeschV).
- Die mit der Richtlinie 2009/50/EG des Rates vom 25. Mai 2009 eingeführte Blaue Karte EU, die der Einreise zum Zweck der Ausübung einer hochqualifizierten Beschäftigung dient, ist durch § 19a AufenthG in nationales Recht umgesetzt worden. Inhaber eines Hochschulabschlusses sowie Personen mit einer gleichwertigen, durch mindestens fünfjährige Berufserfahrung erworbenen Qualifikation kann demnach mit Zustimmung der Bundesagentur für Arbeit – in bestimmten Fällen auch ohne diese – eine Blaue Karte EU für einen längstens vierjährigen Aufenthalt erteilt werden.

Weitere Zugangswege betreffen die Erteilung von Aufenthaltstiteln zum Zweck der Forschung sowie zur Ausübung einer selbstständigen Tätigkeit (§§ 20, 21 AufenthG); diese sind für die vorliegende Darstellung jedoch von geringer Relevanz und werden daher nicht weiter behandelt. Insgesamt ist die vorstehend beschriebene Erwerbsmigration von Drittstaatenangehörigen gegenüber den Formen des Zuzugs aus anderen Gründen (Flucht/Asyl, Familiennachzug, Einreise zu Bildungszwecken) jedoch quantitativ unbedeutend (vgl. Hinte/Rinne/Zimmermann 2015, S. 9-10).

In den Jahren 2015 und 2016 hat sich die Zuwanderung von Geflüchteten und Asylsuchenden zur zahlenmäßig bedeutendsten Form der Zuwanderung nach Deutschland entwickelt. In beiden Jahren zusammen kamen rund 1,2 Millionen Asylantragsteller in Deutschland an, von denen schätzungsweise 700 000 eine Bleibeperspektive haben und daher dauerhaft in den Arbeitsmarkt integriert werden müssen (vgl. OECD 2017, S. 15). Typischerweise bleibt die Erwerbsbeteiligung dieser Personengruppe, wie internationale Vergleiche zeigen, hinter derjenigen der einheimischen Bevölkerung und zugleich weit hinter den eigenen Ambitionen zurück, wofür neben einer niedrigen oder fehlenden formalen Qualifikation unzulängliche Sprachkenntnisse als Hauptgrund angesehen werden (vgl. Bonin/Hinte 2017, S. 20).

3.1.3 Programmlinien zur Förderung von Integrationsmaßnahmen

Chancengleichheit und soziale Teilhabe, insbesondere Sprachförderung

Unter dem Dach der ESF-Integrationsrichtlinie Bund (2014-2019, Gesamtvolumen 93,5 Mio. Euro Bundes- und 105,7 Mio. Euro ESF-Mittel) werden Projekte und Maßnahmen zur Ver-

besserung der Integrationschancen von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf durchgeführt, um ihnen die Erlangung eines Schulabschlusses oder die Einmündung in Ausbildung zu ermöglichen. Die Durchführung erfolgt in Verbundprojekten unter Beteiligung von Betrieben sowie Jobcentern und Arbeitsagenturen. Die 128 Projektverbände mit rund 500 Teilprojekten gliedern sich in drei Handlungsschwerpunkte, von denen der Schwerpunkt „Integration von Asylbewerbern und Flüchtlingen“ (IvAF) für die vorliegende Studie relevant ist. Das Programm richtet sich an Asylbewerberinnen und Asylbewerber, Geduldete und Flüchtlinge mit zumindest nachrangigem Arbeitsmarktzugang. In derzeit 41 Netzwerken mit rund 300 Teilprojekten werden Maßnahmen der zielgruppenspezifischen Einzelberatung, betriebsnahen Aktivierung, Qualifizierung und Vermittlung in Ausbildung und Beschäftigung angeboten (vgl. BMAS 2017, S. 4; BMBF 2017a, S. 97-98).

Die berufsbezogene Sprachförderung ist Gegenstand des ESF-Programms zur berufsbezogenen Sprachförderung von Menschen mit Migrationshintergrund (2015-2017), das sich an Personen richtet, die zum Bezug von Leistungen nach dem SGB II und SGB III berechtigt sind. Das Programm wird über das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) ausgeführt und läuft Ende 2017 aus. Es wird sukzessive abgelöst durch die seit Juli 2016 als Regelleistung bestehende berufsbezogene Deutschsprachförderung nach § 45a AufenthG. Diese wird gleichfalls durch das Kursangebot des BAMF umgesetzt (vgl. BMBF 2017, S. 98-99).

Übergänge in berufliche Ausbildung

Im Bereich der Förderung des Übergangs in die berufliche Ausbildung – unter diesem Oberbegriff lassen sich die Berufsorientierung und die Berufsvorbereitung zusammenfassen – bestehen in Deutschland zwei zentrale Förderprogramme, die für Migrantinnen und Migranten relevant sind. Es handelt sich um das Bundesprogramm „Berufsorientierung für Flüchtlinge“ (BOF) und die aus Bundesmitteln und Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) finanzierte Initiative JUGEND STÄRKEN. Als bereichsübergreifendes Förderprogramm, das neben der Vorbereitung auf und den Einstieg in die berufliche Ausbildung auch die Ausbildungsbegleitung bis zum Erreichen eines berufsqualifizierenden Abschlusses umfasst, besteht daneben die Bund-Länder-Initiative „Abschluss und Anschluss - Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“.

Das Programm „Berufsorientierung für Flüchtlinge“ wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Bundesagentur für Arbeit und dem Zentralverband des Deutschen Handwerks gemeinsam getragen und läuft von 2016 bis 2018. Das Fördervolumen des Programms beläuft sich auf 40 Millionen Euro. Ziel des Programms ist die Vorbereitung junger Flüchtlinge auf eine Ausbildung im Handwerk im direkten Kontakt mit Betrieben; die Zielgruppe besteht aus jungen Asylberechtigten, Asylsuchenden, anerkannten Flüchtlingen sowie Geduldeten mit Arbeitsmarktzugang. Die Bundesagentur für Arbeit fördert im Rahmen des Programms Maßnahmen zur Heranführung der Jugendlichen an den Ausbildungsstellenmarkt nach § 45 SGB III, während das BMBF Projekte zur vertieften Berufsorientierung fördert, die an die Angebote der BA anschließen (vgl. BMBF 2017a, S. 84). Derzeit (Stand Mai

2017) bestehen 73 solcher Projekte, die von Handwerkskammern, Kreishandwerkerschaften oder Bildungszentren des Handwerks getragen werden. Die vertiefte Berufsorientierung, die auch fachbezogenen Sprachunterricht umfasst, besteht aus einer neunwöchigen Praxisphase in Lehrwerkstätten von überbetrieblichen Bildungsstätten des Handwerks sowie einer nachfolgenden vierwöchigen Betriebsphase in einem Ausbildungsbetrieb. Ziel ist es, bis zu 10.000 Jugendliche der genannten Zielgruppen in eine Ausbildung im Handwerk zu integrieren (vgl. BMBF 2017b).

Die Förderinitiative JUGEND STÄRKEN wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) sowie dem Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) gemeinsam verwaltet und umfasst ein Fördervolumen von jährlich 52 Millionen Euro aus Bundesmitteln und 25,5 Millionen Euro aus Mitteln des ESF. Die verschiedenen Programmlinien richten sich an benachteiligte Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund, deren Einmündung in Ausbildung durch Beratungsangebote unterstützt werden soll. Für die Zielgruppe der vorliegenden Studie relevant ist das Programm „Jugendmigrationsdienste“ (JMD), das sich an Menschen mit Migrationshintergrund im Alter von 12 bis 27 Jahren richtet und diese beim Übergang von der Schule in den Beruf durch sozialpädagogische Beratung und Begleitung unterstützen. Derzeit bestehen rund 450 Einrichtungen dieser Art, durch die pro Jahr rund 100.000 junge Menschen gefördert werden. Die ebenfalls unter dem Dach der genannten Initiative durchgeführten Programme „JUGEND STÄRKEN im Quartier“ sowie „JUGEND STÄRKEN: 1000 Chancen“, die der Heranführung benachteiligter Jugendlicher an die Ausbildung dienen, richten sich nicht speziell an Flüchtlinge oder Personen mit Migrationshintergrund, stehen diesen jedoch offen (vgl. BMBF 2017a, S. 85).

Ausbildungsbegleitung

Im Bereich der Begleitung bestehender Ausbildungsverhältnisse und der Optimierung von Ausbildungsstrukturen bestehen zwei für Flüchtlinge und Migranten relevante Förderprogramme. Während das BMBF-Programm JOBSTARTER/JOBSTARTER plus verschiedene Schwerpunkte abdeckt und in den verschiedenen Förderrunden wechselnde Prioritäten setzt, ist das Programm „Willkommenslotsen“ spezifisch auf die Unterstützung von Ausbildungsbetrieben bei der Integration von Flüchtlingen ausgerichtet.

Das Programm JOBSTARTER/JOBSTARTER plus wird durch das BMBF verantwortet und fördert Projekte, die auf die Verbesserung regionaler Ausbildungsstrukturen und die Erprobung innovativer Ausbildungskonzepte ausgerichtet sind. Das Gesamtvolumen beträgt im Programm JOBSTARTER plus 109 Millionen Euro für den Zeitraum 2015-2019; das Programm JOBSTARTER hatte in der 6. Förderrunde 2013-2016 einen Umfang von 8 Millionen Euro. Die für die Zielgruppe der vorliegenden Studie relevante Aktivität dieses Förderprogramms ist die Koordinierungsstelle Ausbildung und Migration (KAUSA), die durch insgesamt 29 Servicestellen Betriebe, Jugendliche mit Migrationshintergrund einschließlich Ge-

flüchtete sowie deren Eltern in Fragen der Einmündung in die betriebliche Ausbildung unterstützt (vgl. BMBF 2017a, S. 86-87).

Bei den Willkommenslotsen handelt es sich um ein Angebot für kleine und mittlere Unternehmen (KMU), das diese bei der Fachkräftesicherung durch Ausbildung von Flüchtlingen unterstützen soll. Das Programm läuft von 2016 bis 2018 und wird durch das Bundesministerium für Wirtschaft (BMWi) getragen. Das Fördervolumen im Jahr 2016 betrug 7,1 Millionen Euro. Aufgabe der Willkommenslotsen ist es, KMU über die Potentiale der Ausbildung von Flüchtlingen sowie die entsprechenden nationalen und regionalen Fördermöglichkeiten zu informieren und die Betriebe in allen praktischen Fragen der Ausbildung zu beraten und zu unterstützen. Bei Bedarf beraten sie auch in Angelegenheiten der betrieblichen Willkommenskultur. Die Willkommenslotsen, deren Zahl sich auf etwa 150 beläuft, sind bei Kammern und anderen Organisationen der Wirtschaft tätig (vgl. BMBF 2017a, S. 88).

3.2 Israel

3.2.1 Berufsbildungssystem

Die nicht-tertiäre Berufsbildung in Israel stellt sich im Grundsatz als Nebeneinander zweier Systeme dar, die von verschiedenen Ministerien beaufsichtigt und betrieben werden (vgl. ETF 2014b; ETF 2016). Während das Bildungsministerium (Ministry of Education) für die herkömmliche schulische Berufsbildung zuständig ist, betreibt das Arbeitsministerium (Ministry of Labor, Social Affairs and Services)² ein System berufsbildender Maßnahmen für Arbeitsuchende und Benachteiligte. Bestimmte Bereiche der beruflichen Bildung wie die postsekundäre Berufsbildung in Gestalt der „practical engineering“- und „technician“-Programme (s.u.) werden zudem nebeneinander in den Zuständigkeitsbereichen beider Ministerien angeboten. Diese Fragmentierung verbunden mit der Entstehung von Parallelstrukturen gilt als erhebliches Hindernis für die Effektivität der Berufsbildung in Israel (vgl. Musset et al. 2014, S. 48). Zur besseren Koordination des Gesamtsystems wurde im Jahr 2014 ein Berufsbildungsausschuss unter Beteiligung beider Ministerien eingerichtet, dessen konkrete Befugnisse jedoch unbestimmt bleiben (vgl. ETF 2017, S. 7-8).

Das im **Bereich des Bildungsministeriums** angesiedelte System schulischer Berufsbildung ist Bestandteil des oberen Sekundarbereichs, der in seiner Gesamtheit entsprechend der multiethnischen und multireligiösen Bevölkerungsstruktur Israels in verschiedene Zweige gegliedert ist. Es bestehen über 1400 jüdische Sekundarschulen, von denen 660 staatliche Schulen, über 300 staatliche Religionsschulen und über 550 Schulen der ultraorthodoxen Bevölkerungsgruppe (Haredim) sind. Daneben bestehen rund 250 arabische Schulen sowie knapp unter 50 Schulen für Beduinen und 27 Schulen für Drusen. Etwa 150 000 Schülerinnen und Schüler (ca. 40% einer Alterskohorte) belegen berufliche Bildungsgänge; von diesen entfallen rund 137 000 auf Ausbildungsgänge im Zuständigkeitsbereich des Bildungsministeriums,

² So der aktuelle Stand. Da es in den vergangenen Jahren mehrfach zu Wechseln des Ressortzuschnitts gekommen ist, werden in den zitierten Quellen teilweise andere Bezeichnungen verwendet.

während die verbleibenden 13 000 auf die Angebote im Bereich des Arbeitsministeriums verwiesen sind (vgl. ETF 2014b, S. 9). Die berufliche Bildung spielt damit anders als in Deutschland eine gegenüber der allgemeinen und akademischen Bildung nachgeordnete Rolle, wenngleich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die berufliche Bildungsgänge innerhalb der Sekundarstufe II belegten, zwischen 2011 und 2015 von 38,5% auf 40,8% angestiegen ist (vgl. ETF 2017, S. 14).

Die beruflichen oder berufsbezogenen Bildungsgänge im Zuständigkeitsbereich des Bildungsministeriums werden nicht an eigenständigen Berufsschulen, sondern an Gesamtschulen parallel zu allgemeinbildenden Bildungsgängen angeboten und dienen neben der Vermittlung beruflicher Kenntnisse auch der Qualifizierung für ein Hochschulstudium. Die Integration dieser Bildungsgänge in das allgemeinbildende Schulsystem wurde mit der Intention vorgenommen, einer Stigmatisierung der beruflichen Bildung entgegenzuwirken, hat jedoch nicht verhindern können, dass Berufsbildung in Israel generell ein niedriges Ansehen hat und als zweitklassige Option gilt (vgl. ETF 2014a, S. 9-10).

Die beruflichen oder berufsbezogenen Bildungsgänge im oberen Sekundarbereich unter der Verantwortung des Bildungsministeriums gliedern sich in einen technisch-wissenschaftlichen Zweig (technological-scientific education) und einen im engeren Sinn beruflichen Zweig (vocational (occupational) education). Der erstgenannte Zweig umfasst einerseits einen ingenieurwissenschaftlichen Bereich (engineering studies) zur Vorbereitung auf das Universitätsstudium und andererseits einen technischen Bereich (technological studies) zur Qualifizierung für die postsekundäre Berufsbildung (s.u.). Der im engeren Sinn berufliche Zweig führt zu Abschlüssen, die für den Arbeitsmarkt qualifizieren (vgl. ETF 2017, S. 7).

Die Angebote beruflicher Erstausbildung in der **Zuständigkeit des Arbeitsministeriums** umfassen so genannte „apprenticeship“-Programme, ferner Berufsvorbereitung und berufliche Erstausbildung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf sowie – in geteilter Zuständigkeit mit dem Bildungsministerium – die unten näher erläuterten postsekundären Programme im technischen Bereich. Die Bildungsgänge werden an Berufsschulen, Berufskollegs sowie Ausbildungszentren für Erwachsene durchgeführt (vgl. ETF 2017, S. 7).

Die als „apprenticeship“ bezeichneten Ausbildungsgänge verbinden berufsschulischen Unterricht mit betrieblichen Praxisphasen, doch ist anders als im dualen System in Deutschland die Schule der primär verantwortliche Akteur für die Ausbildung und der dominierende Lernort, so dass es sich im Sinne der in Abschnitt 1 gegebenen Klassifikation eher um eine schulische Ausbildung mit starker Praxiskomponente und nicht um eine Lehrlingsausbildung im engeren Sinn handelt. Die betreffenden Ausbildungsgänge gliedern sich in 14 Berufsfelder mit insgesamt rund 80 Fachrichtungen. Mit dem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung wird ein berufliches Abschlusszeugnis ausgestellt. Die vollzeitschulischen beruflichen Bildungsgänge der oberen Sekundarstufe führen – ebenso wie die allgemeinbildenden Programme – zu der als *Bagrut* bezeichneten Eingangsprüfung für die Hochschule, d.h. die

beruflichen Lernwege vermitteln zugleich einen Zugang zur Hochschule. In den „apprenticeship“-Programmen wird diese Prüfung hingegen nicht abgenommen, so dass die Anschlussfähigkeit dieser Programme insofern geringer ist (vgl. Musset et al. 2014, S. 14).

Auf der Ebene der postsekundären Berufsbildung existieren im Geschäftsbereich des Bildungsministeriums verschiedene Formen der Berufsbildung für junge Erwachsene, deren wichtigste die schulischen Ausbildungsgänge in den Bereichen „practical engineering“ und „technician“ sind. Erstere haben einen Umfang von zwei Jahren Vollzeit oder drei Jahren Teilzeit (2200 Unterrichtsstunden); letztere umfassen 1600 Stunden (ein Jahr Vollzeit/zwei Jahre Teilzeit). Diese Programme, die an Berufskollegs (technical colleges) angeboten werden, liegen an der Schnittstelle von beruflicher und akademischer Bildung und entsprechen Konzepten wie der so genannten „short-cycle higher education“ – repräsentiert etwa durch den niederländischen Associate Degree – oder der Fachschulausbildung zum staatlich geprüften Techniker in Deutschland (vgl. Musset et al. 2014, S. 16-17).

Die berufsbildenden Programme für Erwachsene im Bereich des Arbeitsministeriums zielen auf die Integration beziehungsweise Reintegration in den Arbeitsmarkt ab. Sie richten sich typischerweise an Arbeitsuchende im Alter von 28 bis 35 Jahren. Die Ausbildungsgänge werden in verschiedenen Berufsfeldern angeboten (z.B. Elektriker, Tischler, Mechaniker etc.). Die Programme werden über einen Zeitraum von weniger als einem Jahr in Vollzeit durchgeführt; sie haben damit eher den Charakter von Qualifizierungsmaßnahmen für Personen mit Arbeitserfahrung als denjenigen einer grundständigen Berufsausbildung. Neben diesen Bildungsgängen für Arbeitsuchende werden Programme für Benachteiligte angeboten, zu denen etwa arabische Israelis sowie Angehörige der ultraorthodoxen Bevölkerungsgruppe (Haredim) zählen (vgl. Musset et al. 2014, S. 17-18).

Die Zuständigkeit für **arbeitsmarktpolitische Maßnahmen** einschließlich der Integration durch Qualifizierung liegt im Bereich des Arbeitsministeriums. Weitere Akteure sind die Dachorganisation der Sozialpartner (Histadrut), das National Insurance Institute of Israel, das für die Durchführung der Arbeitslosenversicherung zuständig ist, und das Finanzministerium. Für bestimmte Zielgruppen wie die arabische Bevölkerungsgruppe bestehen weitere Zuständigkeiten auf Seiten der Authority for the Economic Development of the Arab Sector (AEDA), des Wohlfahrts- sowie des Einwanderungsministeriums (vgl. ETF 2017, S. 11).

Maßnahmen der Berufsberatung und der Arbeitsvermittlung werden durch den Public Employment Service (PES) als zentralen Arbeitsmarktdienstleister durchgeführt. Eine Neuentwicklung im Bereich der Beratung sind die so genannten Employment Orientation Centres, die im Jahr 2016 als einheitliche Anlaufstellen für die arabische Bevölkerungsgruppe geschaffen wurden. Qualifizierungsmaßnahmen für Arbeitsuchende werden durch das bereits erwähnte Manpower Training and Development Bureau (MTDB) des Arbeitsministeriums durchgeführt. Das MTDB führt jährlich etwa 500 Kurse mit rund 7500 Teilnehmenden durch. Für Bildungsmaßnahmen an anerkannten öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen werden zudem an etwa 1500 Berechtigte pro Jahr Gutscheine ausgegeben. Die Zu-

weisung zu den Maßnahmen des MTDB erfolgt durch den PES beziehungsweise die Employment Orientation Centres (vgl. ETF 2017, S. 12).

3.2.2 Zuwanderungssituation–historisch, gesetzlich, aktuell

Anders als Deutschland hat Israel von Beginn seiner staatlichen Existenz an den Charakter eines Einwanderungslandes gehabt, jedoch mit der Besonderheit, dass es sich bei dieser Einwanderung grundsätzlich um ein Vorrecht von Menschen jüdischen Glaubens handelte, denen eine Heimstatt zu bieten die primäre Aufgabe des Staates Israel ist. Eine Aufnahme von Menschen mit anderem ethnischen oder religiösem Hintergrund ist nur in Ausnahmefällen vorgesehen. So sind vor dem Hintergrund des israelisch-arabischen Konflikts nach der Staatsgründung 1948 bis zum Ende der 1950er Jahre etwa 800 000 jüdische Flüchtlinge aus den arabischen Ländern nach Israel gelangt. Eine zweite bedeutende Einwanderungswelle war der Zuzug von etwa 160 000 Einwanderern aus der damaligen Sowjetunion in den 1970er Jahren. In einer zweiten Welle 1989 kamen zudem über 1 Million Zuwanderer aus der Sowjetunion beziehungsweise ihren Nachfolgestaaten ins Land. Schließlich wurden in den 1980er und 1990er Jahren rund 100 000 jüdische Einwanderer aus Äthiopien aufgenommen.

Auf einem quantitativ niedrigen Niveau hält die Einwanderung von Menschen aus unterschiedlichen Ländern nach Israel an, während die politisch gewollten Masseneinwanderungen von Juden der Vergangenheit (Alijot) zu einem gewissen Abschluss gekommen sind. Im Jahr 2015 kamen insgesamt 30000 Einwanderer nach Israel, von denen fast ein Drittel aus westeuropäischen Ländern stammte.

In der heutigen israelischen Gesellschaft besteht innerhalb der jüdischen Bevölkerungsgruppe weiterhin die Zweiteilung in Juden europäischer und amerikanischer Herkunft (Aschkenasim) und Juden nahöstlicher Herkunft (Mizrahim), die sich auch in Mustern ökonomischer Betätigung und in damit verbundenen Bildungspräferenzen widerspiegelt. Während Aschkenasim zu akademischer Bildung tendierten, war berufliche Bildung traditionell eine Domäne der wirtschaftlich schlechter gestellten Mizrahim, die zeitweise eine wesentliche Zielgruppe für diesen Bildungsweg darstellen, der ihre soziale Integration verbessern sollte. Heute unterscheiden sich die Gruppen in ihrer Verteilung auf allgemeine und berufliche Bildungsgänge nicht in signifikanter Weise (vgl. ETF 2014a, S. 7).

Die oben genannten Zuwanderer aus dem russischen Sprachraum und aus Äthiopien stellen für die gegenwärtige Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik eine Herausforderung dar. Im Fall der äthiopischen Einwanderer haben rund drei Viertel von ihnen keine nennenswerte Schulbildung im Herkunftsland erfahren und sind mithin auch in der Herkunftssprache nicht alphabetisiert. Das formale Bildungsniveau russischsprachiger Einwanderer ist hingegen sehr hoch, doch sieht sich diese Zuwanderergruppe besonderen Schwierigkeiten bei der Anpassung an Sprache und Gepflogenheiten der neuen Umgebung ausgesetzt (vgl. ETF 2014a, S. 7). Die Israelis äthiopischer Herkunft haben weiterhin erhebliche Schwierigkeiten bei der Arbeitsmarktintegration, während sich die Erwerbsbeteiligung der ebenfalls von Zugangs-

problemen betroffenen Ultraorthodoxen von 2008 bis 2013 von 33,5% auf 44,5% bei Männern und bei Frauen von 55% auf 70% erhöht hat (vgl. ETF 2017, S. 6-7).

Andere Zuwanderungswege spielen in Israel eine untergeordnete Rolle; dies gilt insbesondere für die Fluchtmigration. Nach der amtlichen Statistik der Population, Immigration and Border Authority (PIBA) für das 3. Quartal 2016 hielten sich zu diesem Zeitpunkt rund 40.700 Asylsuchende in Israel auf, die weniger als 20% der dauerhaft im Land ansässigen Ausländer ausmachten. Die Anerkennungsquote liegt unter 1% und damit weit unter dem internationalen Durchschnitt, doch sind Personen aus den Hauptherkunftsländern – Sudan und Eritrea – allgemein vor Abschiebung geschützt. Wenngleich gesetzlich vorgesehen, erhalten auch geduldete Asylsuchende in der Regel keine Arbeitserlaubnis, so dass eine Arbeitsmarktintegration dieser Gruppe ausgeschlossen ist (vgl. Aid Organization for Refugees and Asylum Seekers in Israel 2016).

Ein allgemeines Einwanderungsgesetz besteht nicht. Einen **geregelten Einwanderungsprozess** gibt es ausschließlich für Personen, die unter das so genannte Law of Return von 1950 fallen, wonach Juden aus allen Ländern das Recht der Niederlassung in Israel offensteht (vgl. DC Law Offices 2014b). Im Zuge des Einwanderungsprozesses, der zur Feststellung ihrer Niederlassungsberechtigung und ihnen den Weg zur Einbürgerung eröffnet, sind die unter dieses Gesetz fallenden Personen bereits zur Arbeitsaufnahme befugt. Ausländische Staatsangehörige, die nicht unter das Law of Return fallen, können unter bestimmten Umständen ein befristetes Visum zur Ausübung einer Beschäftigung (B/1 Work Visa) erhalten (vgl. DC Law Offices 2014a); Voraussetzung ist in der Regel, dass ein konkreter Arbeitsplatz nachgewiesen wird beziehungsweise das Gesuch durch einen israelischen Arbeitgeber befürwortet wird. Arbeitserlaubnisse nach diesen Vorschriften werden in folgenden Kategorien erteilt:

- Pflegepersonal (maximal 5 Jahre)
- Experten/Manager (maximal 5 Jahre)
- Führungskräfte bei Fluggesellschaften und Transportunternehmen (maximal 2 Jahre)
- Forschungs- und Lehrpersonal an Hochschulen
- Medizinisches Personal
- Künstler
- Kurzzeitig ausgeübte Beschäftigungen (maximal 3 Monate).

3.2.3 Programmlinien zur Förderung von Integrationsmaßnahmen

Die Programme und Initiativen, die auf die berufliche Integration strukturell benachteiligter Gruppen in den israelischen Arbeitsmarkt abzielen, werden zum überwiegenden Teil in Kapitel 4 beschrieben, da eine strikte Trennung von Programmlinien und Maßnahmen angesichts der Größenordnungen nicht immer möglich ist. Daneben bestehen auf dem Gebiet der aktiven Arbeitsmarktpolitik breiter angelegte Programme, die den oben genannten Pro-

grammlinien in ihrer Bedeutung für benachteiligte Personengruppen ähnlich sind, sich aber anders als die für Deutschland beschriebenen Fälle nicht explizit auf Migranten oder Flüchtlinge beziehen.

Wie an anderer Stelle ausgeführt, stellen die arabischen Israelis sowie die Angehörigen der ultraorthodoxen Bevölkerungsgruppe diejenigen Zielgruppen dar, die sich auf dem Arbeitsmarkt besonderen Herausforderungen gegenübersehen (vgl. z.B. ETF 2017, S. 9). Während die Erwerbsbeteiligung der Ultraorthodoxen steigt, stagniert die ökonomische Integration der arabischen Bevölkerung, deren Beitrag zum Bruttoinlandsprodukt sich bei einem Bevölkerungsanteil von etwa 20% auf lediglich 8% beläuft. Als fortbestehende Entwicklungshemmnisse gelten eine ungleiche Verteilung von Ressourcen, eine mangelnde Entwicklung der beruflichen Kompetenzen innerhalb der arabischen Bevölkerung sowie kulturelle Barrieren zwischen arabisch-israelischen und jüdisch-israelischen Bürgern (vgl. ETF 2017, S. 9).

Vor diesem Hintergrund hat die israelische Regierung im Jahr 2010 das beschäftigungspolitische Ziel formuliert, bis zum Jahr 2020 700 000 neue Arbeitsplätze zu schaffen, von denen 300 000 im arabisch-israelischen Sektor und 180 000 in der ultraorthodoxen Bevölkerungsgruppe entstehen sollen. Die Erreichung dieses Ziels würde die Schaffung von 175 000 neuen Arbeitsplätzen über den allein durch Wirtschaftswachstum erreichbaren Zuwachs hinaus erfordern (vgl. OECD 2015, S. 21). Die Programme der aktiven Arbeitsmarktpolitik umfassen ein so genanntes „Welfare to Work“-Programm, den „Earned Income Tax Credit“ für Arbeitnehmer sowie die bereits beschriebenen „Employment Orientation Centres“ für die arabische Bevölkerung. Mit dem von 2005 bis 2010 laufenden „Welfare to Work“-Programm wurden für bis zu 46 000 Empfänger von Arbeitslosenunterstützung Arbeitsgelegenheiten geschaffen, die dem Übergang in reguläre Beschäftigungsverhältnisse dienen sollten. Von den rund 29 000 Personen, die tatsächlich an einer solchen Beschäftigungsmaßnahme teilnahmen, mündeten im Ergebnis 13 000 in ein Arbeitsverhältnis mit einem Verdienst oberhalb des Mindestlohns ein (vgl. OECD 2015, S. 23). Aufgrund der zunehmend ablehnenden Haltung der israelischen Öffentlichkeit wurde das Programm 2010 eingestellt (vgl. ETF 2015, S. 12).

Der seit 2008 bestehende „Earned Income Tax Credit“ ist ein Programm, das Beschäftigten mit geringem Einkommen einen Lohnzuschuss gewährt. Nach Erhebungen des National Insurance Institute hat das Programm zu einer Reduzierung der Armut geführt und sich als Instrument zur Stärkung der Erwerbsbeteiligung von Benachteiligten bewährt (vgl. ETF 2015, S. 12; OECD 2015, S. 23).

Eine zentrale Rolle für die ökonomische Entwicklung des arabisch-israelischen Bevölkerungsteils spielen die Aktivitäten der Authority for the Economic Development of the Arab Sector (AEDA). Aufgabe dieser Dienststelle ist es, die bestehenden Instrumente der Arbeitsmarktpolitik in einer kultursensiblen und zielgruppenspezifischen Weise innerhalb der arabischen Bevölkerungsgruppe umzusetzen. Die AEDA vergibt Bildungsgutscheine im Rah-

men der vom Wirtschaftsministerium getragenen Berufsbildungsprogramme, vermittelt Lohnzuschüsse für Arbeitgeber im arabischen Sektor und bietet Dienstleistungen der Arbeitsvermittlung an (vgl. OECD 2015, S. 24).

4. Vergleichsanalyse: Handlungsfelder und Instrumente

Für beide Länder werden folgende Bereiche der Integrationsmaßnahmen beschrieben:

Berufsorientierung und Berufsvorbereitung

Berufsausbildung

Qualifizierung und Weiterbildung

Vermittlung, Beratung und Begleitung

4.1 Deutschland

4.1.1 Berufsorientierung und Berufsvorbereitung

Maßnahmen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung, die sich an Flüchtlinge, Asylbewerber und Geduldete (vgl. Kapitel 1) richten oder für diese geeignet sind, sind an der Schnittstelle von aktiver Arbeitsmarktpolitik und Berufsbildungspolitik angesiedelt. Primär sind sowohl die Berufsorientierung als auch die Berufsvorbereitung von Personen, bei denen die direkte Aufnahme einer regulären Berufsausbildung noch nicht in Betracht kommt – dies schließt unter Umständen auch Personen mit Migrationshintergrund in der dritten und vierten Generation ein –, Gegenstände der aktiven Arbeitsförderung durch die Bundesagentur für Arbeit nach dem SGB III. Ergänzend jedoch gelten für die Ausbildungsvorbereitung für lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen auch die Regelungen des Berufsbildungsgesetzes (§§ 68-70 BBiG). An der Schwelle zwischen dem allgemeinbildenden Schulsystem hat sich vor diesem Hintergrund ein differenziertes System berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen („Übergangssystem“) herausgebildet, das im Jahr 2016 rund 300 000 junge Menschen neu aufgenommen hat; dieses System umfasst unter anderem das schulische Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)³ – mit 100 000 Neueintritten der quantitativ bedeutendste Bereich – sowie das Berufsgrundbildungsjahr und die Einstiegsqualifizierungen (EQ) und weitere berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (vgl. BMBF 2017, S. 60-62) (vgl. Synopse Deutschland). Bei Einstiegsqualifizierung (EQ) handelt es sich um eine Maßnahme zum betrieblichen Erwerb erster beruflicher Handlungsfähigkeit zwecks Übergang in eine reguläre Ausbildung. Das Instrument, das sich an junge Menschen mit Vermittlungshindernissen richtet, wurde für Personen mit Fluchthintergrund um die Möglichkeit der Teilnahme an Sprachförderkursen ergänzt.

Da Flüchtlinge den gleichen Zugang zum Arbeitsmarkt haben wie Inländer und für Asylsuchende sowie Geduldete wesentliche Erleichterungen geschaffen wurden, stehen die betref-

³ Das schulische Berufsvorbereitungsjahr liegt in Länderverantwortung und wird hier nicht weiter behandelt.

fenden Maßnahmen grundsätzlich auch diesen Personengruppen offen; dies gilt auch für die in den nachfolgenden Abschnitten zu erörternden Instrumente (vgl. OECD 2017, S. 26-27).

Eine spezifisch auf die Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung ausgerichtete Maßnahme sind die so genannten Integrationskurse, die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge organisiert werden und die vorrangig dem für die Beteiligung am Erwerbsleben unabdingbaren Spracherwerb dienen. Die Kurse, die durch vom BAMF beauftragte Träger durchgeführt werden, bestehen aus einem Sprachkurs mit 600 Unterrichtsstunden und einem Orientierungskurs von 100 Unterrichtsstunden; in letzterem werden grundlegende Kenntnisse über das Leben in Deutschland vermittelt. Der Sprachunterricht zielt darauf ab, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Beherrschung der **deutschen Sprache** auf dem Niveau B1 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens zu ermöglichen. Standen die Integrationskurse ursprünglich nur Flüchtlingen offen, haben seit November 2015 auch Asylsuchende mit guter Bleibeperspektive und Geduldete Zugang zu den Kursen (vgl. OECD 2017, S. 39-40). Zum Abschluss des Integrationskurses kann ein Sprachtest abgelegt werden, bei dessen Nichtbestehen nochmals 300 zusätzliche Stunden Sprachunterricht bewilligt werden können. Nach den bisherigen Erfahrungen ist der Spracherwerb über die Integrationskurse wenig effektiv, da nur die Hälfte der Teilnehmenden den Test überhaupt ablegt und von diesen wiederum nur rund 60% das angestrebte Sprachniveau erreichen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017, S. 13).

Die Berufsorientierung von jungen Flüchtlingen und Asylbewerbern findet zunächst im Rahmen der regulären Aktivitäten der Bundesagentur für Arbeit in diesem Bereich statt (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017, S. 25). Daneben bestehen speziell auf diese Gruppe ausgerichtete Initiative, deren wichtigste die Berufsorientierung für Flüchtlinge (BOF) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und das ebenfalls vom BMBF in Zusammenarbeit mit dem Zentralverband des Deutschen Handwerks aufgelegte Programm „Perspektiven für junge Flüchtlinge“ (PerjuF) sind (vgl. Synopse Deutschland).

4.1.2 Berufsausbildung

Die Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf steht grundsätzlich auch Asylbewerbern und Geflüchteten offen, da sie, wie bereits ausgeführt, über annähernd den gleichen Zugang zum Arbeitsmarkt verfügen wie andere Personen in Deutschland. Während Asylsuchende im laufenden Verfahren nach drei Monaten eine Ausbildung aufnehmen können, ist dies für Geduldete sowie für Flüchtlinge mit einer Aufenthaltserlaubnis ohne Wartezeit möglich. Diese formale Gleichstellung bedeutet zugleich, dass spezifische Ausbildungsgänge für die betreffende Zielgruppe im dualen System oder anderen Bereichen des deutschen Berufsbildungssystems nicht vorgesehen sind; Flüchtlingen und vergleichbaren Zuwanderergruppen steht stattdessen die Bewerbung auf reguläre betriebliche Ausbildungsplätze offen (vgl. Söhn et al. 2017, S. 29-30).

Der tatsächliche Zugang zur Ausbildung ist für Flüchtlinge – wie zum Teil auch für andere Menschen mit Migrationshintergrund – indes mit besonderen Schwierigkeiten verbunden. Personen mit Migrationshintergrund sind in der dualen Berufsausbildung generell unterrepräsentiert; im Jahr 2015 nahmen unter den jungen Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit rund 26% eine Berufsausbildung auf, während der entsprechende Anteil unter deutschen Staatsangehörigkeiten derselben Altersjahrgänge bei 56% lag. Da Ausbildungsplätze über einen entsprechenden Markt und damit in einem wettbewerblichen Prozess vergeben werden und das durchschnittliche schulische Bildungsniveau von Personen mit Migrationshintergrund niedriger liegt als das von Inländern, sehen sich junge Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit einem Wettbewerbsnachteil gegenüber. Des Weiteren wird vermutet, dass betriebliche Entscheidungen über die Vergabe von Ausbildungsplätzen zum Teil durch Vorbehalte gegen nichtdeutsche Bewerber beeinflusst werden (vgl. BMBF 2017a, S. 48-50). Diese Problematik stellt sich auch für junge Geflüchtete, wobei zu bemerken ist, dass die Datenlage in diesem Bereich unsicher ist, da das Merkmal „Fluchtkontext“ erst seit 2016 in der Ausbildungsstatistik der BA erfasst wird, zuvor hingegen in den einschlägigen Bildungsstatistiken keine Berücksichtigung fand. Die vorliegenden Befunde deuten darauf hin, dass die Einmündungschancen in die berufliche Bildung für so genannte „Bewerber mit Fluchtkontext“ ungünstiger sind als für jede andere Zielgruppe (vgl. BMBF 2017a, S. 52). Neben ungünstigen Bildungsvoraussetzungen wird dies wiederum auf Vorbehalte auf Arbeitgeberseite zurückgeführt, denen zufolge die Passung und Ausbildungsreife insbesondere afrikanischer Jugendlicher als nicht ausreichend angesehen wird (vgl. Söhn et al. 2017, S. 30).

Ein weiterer Faktor, der sich bei der Aufnahme einer regulären Berufsausbildung hinderlich auswirkt, ist die fehlende Sicherheit des Aufenthaltsstatus in mittelfristiger Perspektive, da die ausgestellten Aufenthaltstitel zwar eine Beschäftigungs- beziehungsweise Ausbildungsaufnahme gestatten, zeitlich jedoch befristet sind beziehungsweise der regelmäßigen Erneuerung bedürfen. Dies wiederum stellt sich als Hindernis im Hinblick auf die Planungssicherheit der Arbeitgeber dar. Dem Problem wurde zwischenzeitlich durch die Einführung einer so genannten „3 plus 2-Regel“ Rechnung getragen, der zufolge Asylbewerber und Geduldete einen Aufenthaltstitel für die reguläre Ausbildungszeit von drei Jahren plus einer anschließenden Berufseinstiegsphase von zwei Jahren erhalten können. Die Regelung wird jedoch von den zuständigen Ausländerbehörden vor Ort teilweise restriktiv gehandhabt und gilt zudem nicht für alle Personen mit „Fluchtkontext“ gleichermaßen; ihre Wirksamkeit ist daher beschränkt (vgl. OECD 2017, S. 9 und S. 47-48). Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass die reguläre Berufsausbildung allein auf absehbare Zeit nicht in der Lage ist, die Arbeitsmarktintegration des im Zuge der so genannten Flüchtlingskrise zugewanderten Personenkreises zu gewährleisten.

4.1.3 Qualifizierung und berufliche Weiterbildung

In Deutschland existiert ein umfangreiches System der beruflichen Weiterbildung, das neben der beruflichen Fortbildung, die der Erlangung eines höherwertigen beruflichen Abschlusses

dient, auch Maßnahmen der Weiterbildung und Qualifizierung zum Zweck der Anpassung an veränderte Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt und allgemein zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit. Diese Maßnahmen werden im Geschäftsbereich der Bundesagentur für Arbeit nach dem SGB III gefördert. Im Rahmen dieser Analyse würde es zu weit führen, Anpassungsqualifizierungen für Arbeitslose, Migrant/innen und andere Gruppen näher darzustellen.

Für den Personenkreis der Zuwanderer mit „Fluchtkontext“ konnten in diesem Sektor kaum spezifische Maßnahmen identifiziert werden. Die IQ Brückenmaßnahmen für Akademiker/innen mit im Ausland erworbenem Hochschulabschluss fallen jedoch in den Bereich der Anpassungsqualifizierung. Sie beinhalten fachliche Lerneinheiten und integrationsfördernde Elemente wie Bewerbungstraining/-beratung und Praktika (vgl. Synopse DE).

4.1.4 Vermittlung, Beratung und Begleitung

Im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik steht in Deutschland ein umfassendes und zugleich stark ausdifferenziertes System von Instrumenten, Maßnahmen und Programmen zur Verfügung, die auf die Verbesserung des Übergangs in Ausbildung und Beschäftigung gerichtet sind und zu denen Geflüchtete prinzipiell den gleichen Zugang haben wie andere Arbeitsmarktteilnehmer. Neben dauerhaften Maßnahmen, die überwiegend zum Regelangebot arbeitsmarktpolitischer Instrumente nach dem SGB III gehören, existieren zeitlich begrenzte Programme, die spezifisch auf bestimmte Zielgruppen, darunter Flüchtlinge, zugeschnitten sind. Zu den dauerhaften Leistungen und Maßnahmen (vgl. BMBF 2017a, S. 130 ff.) gehören:

- Ausbildungsvermittlung im Rahmen der Arbeitsförderung (SGB III) und der Grundversicherung für Arbeitsuchende (SGB II).
- Berufsausbildungsbeihilfe: Hierbei handelt es sich um eine finanzielle Leistung zur Unterstützung von Auszubildenden. Die Leistung steht auch Geflüchteten zu, die sich in einem Ausbildungsverhältnis befinden.
- Assistierte Ausbildung (AsA): Dieses Instrument dient der Unterstützung von Benachteiligten und ihren Ausbildungsbetrieben. Die Begleitung der Auszubildenden ähnelt derjenigen bei ausbildungsbegleitenden Hilfen (s.u.) und wird an den individuellen Förderbedarf angepasst. Zu der betreffenden Leistung haben Asylsuchende mit guter Bleibeperspektive nach drei Monaten, Geduldete nach zwölf Monaten Zugang.
- Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH): Auszubildende können im Bedarfsfall durch eine sozialpädagogische Begleitung während der Ausbildung gefördert werden. Geflüchtete haben nach den oben genannten Wartezeiten Zugang zu der Maßnahme.

Zu den speziell für Geflüchtete und andere Zuwanderer aufgelegten Maßnahmen gehören zudem Beratungs- und Vermittlungsangebote:

- die Servicestelle KAUSA und KAUSA Geflüchtete zielt auf Klein- und Mittelständische Unternehmen. Sie sensibilisiert, begleitet und unterstützt Unternehmen bei der Einstellung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Geflüchteten.
- die BMWi geförderte Willkommenslotsen sind bei den Kammern angesiedelt. Branchenspezifisch und lokal werden Betriebe und Geflüchtete beraten und begleitet, damit die Vermittlung in die obengenannten Maßnahmen gelingt.
- die Initiative „Integration durch Qualifizierung“ (IQ), die der Umsetzung des Anerkennungsgesetzes dient, auf dessen Grundlage ausländische Berufsqualifikationen in Deutschland anerkannt werden können. Neben der Beratung von Antragstellern bietet die Initiative auch Brückenangebote für die Qualifizierung von Personen an, deren berufliche Qualifikation nicht in vollem Umfang anerkannt werden konnte (vgl. Synopse DE).

Fazit der Situation in Deutschland:

Der Fokus der Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern, insbesondere solchen mit Fluchthintergrund, liegt in Deutschland nicht im Bereich der beruflichen Bildung, sondern in der Berufsvorbereitung im so genannte Übergangssystem sowie in den diversen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zur Unterstützung des Übergangs in Ausbildung und zur Begleitung derselben. Berufliche Bildung im engeren Sinn ist in Deutschland gerade nicht als Instrument für die soziale Integration Benachteiligter vorgesehen, sondern als Qualifizierungsweg für die Mehrheit der Bevölkerung, d.h. sie stellt ihrem Selbstverständnis nach kein Aufgangssystem dar. Im Hinblick auf die Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern mit Fluchthintergrund besteht die Aufgabe mithin darin, für diese Personengruppe den Übergang in das Regelsystem der beruflichen Bildung zu gewährleisten.

Der Fokus auf Ansätze, die vorrangig mit dem Ziel der Integration Benachteiligter und weniger mit der Einmündung qualifizierter Personen in Beschäftigung verbunden sind, erklärt sich aus den oben beschriebenen spezifischen Nachteilen von Geflüchteten, die mehrheitlich keine dem deutschen Beschäftigungssystem entsprechende Formalqualifikation besitzen – ein dem deutschen System vergleichbares System nicht-akademischer Berufsbildung existiert in den Herkunftsländern nicht oder nur rudimentär – und auf dem Ausbildungsmarkt nicht unmittelbar Fuß fassen können. Insofern sind die in Kapitel 1 umrissenen Zuwanderer mit Blick auf den deutschen Arbeitsmarkt als Menschen mit Benachteiligungen anzusehen, auf die das vorhandene Instrumentarium berufspädagogischer und arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen sinngemäß Anwendung finden kann. Diese Maßnahmen können sowohl geflüchteten Menschen als auch solchen mit Migrationshintergrund in dritter oder vierter Generation, die vor strukturell ähnlichen Problemen stehen, zugutekommen. Im Mittelpunkt der vorliegenden Überlegungen stehen indes geflüchtete Menschen, da ihre Integration aufgrund der quantitativen Dimension des Zuzugs die wesentliche Herausforderung für das deutsche Bildungs- und Beschäftigungssystem darstellt.

4.2 Israel

4.2.1 Berufsorientierung und Berufsvorbereitung

In Israel bestehen diverse Angebote für neu Zugewanderte sowie für Angehörige von Minderheiten, mit denen den genannten Personengruppen die Einmündung in die berufliche Bildung erleichtert beziehungsweise überhaupt ermöglicht werden soll. An erster Stelle steht hierbei der Spracherwerb. Für das Erlernen der hebräischen Sprache steht das standardisierte Kurssystem „Ulpan“ zur Verfügung, das sich an jüdische Einwanderer nach dem Law of Return richtet. Diese sind die einzige Zielgruppe, für die ein System des Spracherwerbs mit staatlicher Förderung zur Verfügung steht.

Die Arbeitsmarktintegration von Angehörigen der ultraorthodoxen Bevölkerungsgruppe ist aufgrund der Größe dieser Gruppe – sie machte 2016 bereits 10% der israelischen Bevölkerung aus und wächst rasch – eine besondere Herausforderung für die israelische Gesellschaft. Da 56% dieser Bevölkerungsgruppe unter der Armutsgrenze leben und die Hälfte jünger als 14 Jahre ist, hat die Frage der Integration in das Beschäftigungssystem weitreichende Implikationen für die Gesamtgesellschaft, die im Fall des Gelingens von einem bedeutenden Fachkräftereservoir profitieren würde, während im anderen Fall eine erhebliche Belastung des Sozialstaates zu befürchten wäre. Die Ermöglichung von Arbeitsbedingungen, die mit den religiösen Bedürfnissen dieser Bevölkerungsgruppe vereinbar sind, gilt als wichtiger Anreiz für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit (vgl. ETF 2017, S. 6). Die Berufsvorbereitung für diese Gruppe wird durch verschiedene Initiativen geleistet. Bei diesen handelt es sich durchweg um Kooperationen von Bildungsträgern und Unternehmen; die Kooperationen werden in der Regel durch die israelische Regierung gefördert. Die Angebote von KamaTech und Kivun Center richten sich ausschließlich an Männer aus der betroffenen Bevölkerungsgruppe, während die Kurse der „Mercaz Chareidi Centers“ sowohl Männern als auch Frauen offenstehen. Die an die Ultraorthodoxen gerichteten Bildungsangebote sind inhaltlich stark ausdifferenziert und umfassen einerseits die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wie Englisch- oder Computerkenntnisse, andererseits aber auch berufsfachliche Inhalte (vgl. Synopse Israel). Sie reichen damit zum Teil in den Bereich der Qualifizierung und Weiterbildung hinein.

Die äthiopischstämmige Bevölkerungsgruppe, deren Integration, wie dargelegt, ebenfalls eine besondere Herausforderung darstellt, wird durch das Programm „Space“ adressiert, das durch das Einwanderungsministerium, das Bildungsministerium und das National Project for Ethiopian Immigrants gemeinsam getragen wird. Das Programm umfasst eine sozialpädagogische Begleitung der Schulausbildung für Jugendliche der Klassen 8-12. Ziel ist es, das Selbstvertrauen dieser Klientel zu stärken, die Identifikation mit der israelischen Gesellschaft zu erhöhen und zu einer Verbesserung der schulischen Leistungen beizutragen. Das Programm ist mithin nicht spezifisch auf die Berufswelt bezogen, wohl aber insofern für die Arbeitsmarktintegration von Bedeutung, als es die allgemeine Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit junger Menschen zum Gegenstand hat.

4.2.2 Berufsausbildung

In der regulären beruflichen Bildung im oberen Sekundarbereich und im Postsekundarbereich bestehen nach den Ergebnissen der Literaturrecherche keine spezifischen Angebote für Zugewanderte oder für Personen mit besonderen Zutrittsbarrieren. Die Berufsausbildung bestimmter Gruppen (Olim, arabische Frauen, Soldaten nach Ende ihrer Dienstzeit) kann jedoch durch Gutscheine gefördert werden. Die Integration Benachteiligter wird stattdessen durch die Berufsausbildung für besondere Gruppen im Zuständigkeitsbereich des Arbeitsministeriums (vgl. 4.2.3) und durch arbeitsmarktpolitische Instrumente (vgl. 4.2.4) unterstützt.

4.2.3 Qualifizierung und berufliche Weiterbildung

Wie bereits im dritten Kapitel ausgeführt, betreibt das Manpower Training and Development Bureau im Geschäftsbereich des Wirtschaftsministeriums ein System der beruflichen Qualifizierung Erwachsener. Zielgruppen dieses Systems sind entlassene Soldaten, Arbeitslose, Einwanderer – gemeint sind wiederum die nach dem Law of Return Niederlassungsberechtigten – und die als eigene Kategorie erfassten arbeitslosen Hochschulabsolventen. Durch dieses System werden hauptsächlich die Berufsfelder Metallbearbeitung/Maschinenbau, Pflege, Gastronomie und Elektrotechnik/Elektronik abgedeckt. Das im dritten Kapitel erwähnte Gutscheinsystem, das den Empfängern die Bezuschussung einer Qualifizierungsmaßnahme bei einem Bildungsträger ihrer Wahl ermöglicht, zielt vorrangig auf Männer aus der ultraorthodoxen Bevölkerungsgruppe, Frauen aus der arabischen Bevölkerungsgruppe und Menschen mit Behinderungen ab. Herausforderungen für die staatlich geförderte Qualifizierung werden in intransparenten Zugangskriterien und unzureichender Finanzierung gesehen; diese führen im Ergebnis dazu, dass in den zurückliegenden Jahren nur etwa 1% der Arbeitslosen an Qualifizierungsmaßnahmen teilnehmen konnten. (vgl. ETF 2017, 11).

4.2.4 Vermittlung, Beratung und Begleitung

Im Bereich der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen für Gruppen mit spezifischen Marktzutrittsbarrieren sind zunächst die bereits angesprochenen Aktivitäten für die wirtschaftliche Entwicklung der arabischen sowie der ultraorthodoxen Bevölkerungsgruppe zu erwähnen. Für jede der beiden Gruppen wurde ein System von „Employment Orientation Centres“ geschaffen, die jeweils als einheitliche Anlaufstellen für Arbeitsmarktdienstleistungen dienen, die auf die kulturellen Besonderheiten der jeweiligen Gruppe zugeschnitten sind (vgl. ETF 2015, S. 9; ETF 2017, S. 12; OECD 2016, S. 8).

Junge Menschen mit besonderem Förderbedarf beziehungsweise solche, bei denen ein besonderes Risiko des Bildungsabbruchs besteht, sind Zielgruppe öffentlich geförderter Arbeitsmarktdienstleistungen. Unter diesen sind die so genannten Youth Centres (nunmehr „Young Adult Centers“) sowie das Afikim-Programm die bedeutendsten. Die von den Gemeinden betriebenen Youth Centres bieten jungen Menschen von 18-30 Jahren verschiedene

Beratungs- und Unterstützungsangebote, zu denen die Beratung bei der Berufswahl, Hilfestellung bei der Erstellung einer schriftlichen Bewerbung sowie die Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche gehören. Das Afikim-Programm des Ministry of Social Affairs and Social Services wiederum zielt darauf ab, Personen zwischen 18 und 27 Jahren, die sich nicht in Ausbildung oder Beschäftigung befinden, in Beschäftigung zu vermitteln. Zu diesem Zweck werden die Teilnehmenden durch ein 18-monatiges Praktikum geführt, das durch ein individuelles Coaching ergänzt wird. Im Zuge der Maßnahme sollen die Betroffenen sich für ein dauerhaftes Beschäftigungsverhältnis qualifizieren (vgl. ETF 2015, S. 13).

Afikim ist ein Programm, das Familien dazu verhelfen soll aus der Armut zu entkommen, indem primär die Kinder und sekundär die Eltern ("Parental Empowerment Centers") auf vielseitige Weisen unterstützt werden. Es gibt Programme, die sich der Ausbildungsvorbereitung und dem Erlernen von Kenntnissen, die in der Israelischen Arbeitswelt gefordert werden widmen ("Vocational Training" preparation, "Computer-Learning Centers"), sowie weitere außerschulische Angebote, die auf die soziale Integration abzielen (im Einzelnen: "Afternoon Youth Centers", "Enrichment Programs", "Values for the Future", "Afikim B'Kef Day Camps", d.h. Tagesausflüge während der Sommerferien). Die Zielgruppenprägung wird mit den hier verankerten Essensprogrammen für die Kinder, die die Center besuchen ("Food for Thought") und Essensmarken für Familien ("Food Cards") deutlich. Sämtliche Programme weisen einen sozialpädagogischen Charakter auf, insbesondere das "Academic Program", ein Nachhilfeprogramm, das auch Kontakte zu den Lehrkräften der Teilnehmenden sucht.

Neben den genannten Programmen wurden spezifisch auf Frauen ausgerichtete Maßnahmen identifiziert. Das Programm „Eshet Chayil – Women’s Empowerment in Employment“ richtete sich ursprünglich nur an Frauen aus der äthiopischen Einwanderergruppe; Inhalt des Programms war und ist die Vermittlung grundlegender arbeitsmarktrelevanter Fähigkeiten und die Unterstützung bei der Vermittlung in Beschäftigung. Das Programm wurde nachfolgend auf Frauen aus anderen Einwanderergruppen – vornehmlich aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion – und unter der Bezeichnung „Rihadiya“ auf die arabisch-israelische Bevölkerungsgruppe ausgeweitet (vgl. Synopse IL).

Fazit der Situation in Israel:

Die Einwanderung nach Israel setzt sich vornehmlich aus jüdischen Menschen (olim) zusammen, die im Rahmen des Law of Return Israel zu ihrer Heimat machen (Aliyah). Demgegenüber ist eine Einwanderung von Menschen anderen Glaubens grundsätzlich nicht vorgesehen, wenngleich die Erteilung zeitlich befristeter Aufenthaltserlaubnisse zur Aufnahme einer Beschäftigung möglich ist. Vor diesem Hintergrund existieren keine spezifischen Maßnahmen zur Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten, soweit es sich nicht um jüdische Einwanderer und Einwanderinnen handelt. Geflüchtete haben grundsätzlich keinen Zugang zu existierenden Programmen zur Integration Benachteiligter, wenngleich sie die Möglichkeit haben zu arbeiten.

Grundsätzlich bietet der Ansatz, auf Maßnahmen zur Integration kulturell Benachteiligter zu fokussieren, auch im Fall von Israel ein bedeutendes Vergleichspotential. Infolge der ethnischen und religiösen Diversität der israelischen Gesellschaft, die sich auch in einer entsprechenden Differenzierung des Schulsystems widerspiegelt, besteht auch dort das Problem der Integration von Personengruppen, deren Bildungshintergrund mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes nicht kompatibel ist. So sind Angehörige der arabisch-israelischen Bevölkerungsgruppe durch sprachliche und kulturelle Barrieren unterdurchschnittlich am Erwerbsleben beteiligt. Ebenso haben Ultraorthodoxe besondere Schwierigkeiten, sich am Erwerbsleben zu beteiligen.

Fazit zum Fokus Benachteiligte

- Der Begriff der Zuwander_innen lässt unterschiedliche Definitionen in Deutschland und Israel zu.
- In einem deutsch-israelischen Vergleich zur Arbeitsmarktintegration sind bestimmte Zielgruppen interessant, die in Israel z.T. nicht unter die Definition „Zuwander_innen“ fallen. Das sind insbesondere israelische Araber und orthodoxe Juden, die sich kulturell (muslimisch, oder ultra-orthodox jüdisch mit strikter Geschlechtertrennung) und auch sprachlich (orthodoxe Juden sprechen oftmals kein Englisch – ein großer Nachteil im hochtechnisierten Israel) von der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden.
- Die insbesondere in den Jahren 2015 und 2016 nach Deutschland zugewanderten Geflüchteten stammen größtenteils aus dem arabischen Sprach- und Kulturraum und weisen somit ebenfalls eine sprachliche und kulturelle Verschiedenheit zur Mehrheitsgesellschaft Deutschlands auf.
- Die geringe Qualifizierung überdurchschnittlich vieler äthiopischer Juden sowie einiger anderer Gruppen aus dem Feld der Olim, die weder Hebräisch noch Englisch sprechen, sind aufgrund der ähnlichen Voraussetzungen auch für einen Vergleich geeignet.

4.3 Schlussfolgerung für Themenauswahl

Aufgrund der Analyse wurden vergleichende und übergreifende Themen für das geplante Seminar vorgeschlagen.

4.3.1 Vergleichende Themen

Thema: sprachliche Integration von Zugewanderten in Deutschland und Israel

Bei neu zugewanderten Menschen, hierbei handelte es sich in Deutschland vorwiegend um Geflüchtete, wird großer Wert auf den Spracherwerb und die Sprachpraxis gelegt, da hier der Grundstein für die Arbeitsmarktintegration gelegt wird. Eine Kombination von Sprache und arbeitsmarktrelevanter Bildung wurde früh als ein zielführendes Instrument erkannt und eingesetzt. Daher werden diese Instrumente berufsvorbereitend eingesetzt; Beispiele

sind die Integrationskurse sowie die Ergänzung der betrieblichen Einstiegsqualifikationen (EQ) durch Sprachförderkurse (vgl. 4.1.1 und 4.1.4)

Für die gesellschaftliche Integration in Israel ist der Erwerb der hebräischen Sprache eine Grundvoraussetzung. Viele Olim und Minoritäten in Israel sind des Hebräischen nicht mächtig und bekommen hier die Möglichkeit die Sprache zu erlernen. Für die Gruppe der Olim ist das „Ulpan“-System die entsprechende Anlaufstelle, während die schulische Sprachförderung im Hebräischen der israelischen Araber an die Qualifizierungsmaßnahmen für diese Bevölkerungsgruppen anknüpft. Die Fachsprache ist je nach Sprachlevel Bestandteil der Ulpan-Kurse.

Thema: Berufsorientierung in Deutschland und Israel

Für die Berufsorientierung ist BOF (Berufsorientierung für Flüchtlinge) in Deutschland ein gutes Beispiel für die auf mehreren Ebenen aufbauende Integration von Flüchtlingen in den Arbeitsmarkt. Die Initiative „Wege in Ausbildung für Flüchtlinge“ sieht ein dreistufiges Vorgehen vor, in dem mit dem Integrationskurs angefangen, in eine PerF-Maßnahme übergeleitet und letztlich die gezielte Berufsorientierung mit BOF erfolgen kann.

In Israel gibt es unterschiedliche, auf die Bedürfnisse der Zielgruppen zugeschnittene, Ansätze, die in einem Gemeinschaftszentrum oder der Schule verfolgt werden. Der jeweilige Hintergrund und die Voraussetzungen der Zielgruppen werden als Ansatzpunkt für die berufliche Orientierung genutzt. Es wird auf kulturelle Bedürfnisse fokussiert, wenn etwa ein Kurs für ultra-orthodoxe Frauen angeboten wird.

Thema: Berufsvorbereitung in Deutschland und Israel

Ein Großteil der zur Arbeitsmarktintegration von Migrant/innen verwendeten Maßnahmen und Projekte in Deutschland wurde als berufsvorbereitend kategorisiert. Der direkte Zugang zur Berufsausbildung ist zwar möglich, wird aber in der Praxis durch die aus betrieblicher Sicht unzulängliche Vorbildung und Ausbildungsreife der Bewerber erschwert. Für den deutschen Kontext ist die Berufsvorbereitung im so genannten Übergangssystem das wesentliche Handlungsfeld bei der Arbeitsmarktintegration junger Migranten (vgl. 4.1.1). Damit sollte dem Thema Berufsvorbereitung im Seminar ein hoher Stellenwert zugeschrieben werden.

In der Berufsvorbereitung in den israelischen Maßnahmen werden die kulturellen Besonderheiten der Zielgruppen nicht vernachlässigt. Neben der Ausstattung mit für die Tätigkeit nötigen Werkzeugen, wird so auf kulturelle Aspekte, wie familiäre Konfliktlösung bei der Aufnahme einer Arbeit, eingegangen. Es gibt ein Entgegenkommen zu den gegebenen Voraussetzungen der Zielgruppe, wie die Einbindung von religiöser Praxis und die Kinderbetreuung. In dieser Praxis spiegelt sich die Gliederung der israelischen Gesellschaft in verschiedene ethnisch-religiöse Gruppen, die sich bis zu einem gewissen Grad auch in separaten institutionellen Strukturen im Bildungsbereich wie auch in der Arbeitsmarktpolitik niederschlägt.

Thema: Beratung/ Begleitung von Teilnehmenden u./o. Betrieben in Deutschland und Israel

Auch während einer Beschäftigung oder Ausbildung setzen in Deutschland Maßnahmen und Projekte zur Begleitung und/oder Beratung an. Besonders hervorzuheben sind hier die ausbildungsbegleitenden Hilfen (AbH), bei denen eine sozialpädagogische und Lern-Begleitung stattfinden, und die assistierte Ausbildung (AsA), in welcher, neben der sprachlichen Unterstützung der Auszubildenden, dem Betrieb in ausbildungsrelevanten Themen geholfen wird. Darüber hinaus gibt es auch Landesinitiativen, wie bea-Brandenburg, und Bundesinitiativen, wie die KAUSA Servicestelle, welche Betriebe in den Fokus der Beratung und Begleitung stellen.

Die KAUSA Servicestelle birgt mit ihrer Bandbreite an Angeboten – von Berufsorientierung bis hin zur Ausbildungsbegleitung – ein hohes Vergleichspotential mit ähnlich strukturierten israelischen Maßnahmen, wie den Employment Centers.

Für eine nachhaltige Anstellung werden in Israel Teilnehmende von Maßnahmen bei Bewerbungsgesprächen begleitet sowie nach der Arbeitsaufnahme unterstützt. Diese Unterstützung findet sowohl individuell als auch in Gruppen statt, wo sich die Arbeitnehmer/innen über ihre Erfahrungen austauschen und gegenseitig Halt finden können. Grund für diese Vorgehensweise ist, dass diese Communities zuvor arbeitsmarktfremd waren und sie als zukünftige Arbeitnehmer/innen nun auch Widerstände erfahren. Die israelischen Centres for Young Adults (vgl. 4.2.4) sind ein Beispiel für diesen Ansatz. Für Junge Erwachsene im Alter zwischen 18-35 wird ein breites Spektrum an Angeboten bereitgestellt, die neben Bildung und Beschäftigung auch Fragen des Familienlebens, der Finanzplanung und Lebensgestaltung beinhalten.

4.3.2 Übergreifende Themen

Übergreifende Themen, die im Seminar behandelt werden könnten, sind auf der Ebene der Strukturen und Strategien angesiedelt und lohnen einen Austausch, der sich von der Praxisebene abhebt. Hier werden drei Themen zur Option gestellt.

Thema: Einführung - Berufliche Integration von Zugewanderten in beiden Ländern

Eine Einführung ins Thema berufliche Integration von Zugewanderten sollte die aktuelle Situation der beruflichen Integration in beiden Ländern fokussieren, damit der Hintergrund nicht allein auf Basis der Vorbereitungsunterlagen gewährt wird. Es wird eine gemeinsame Basis und Betrachtungsweise geschaffen.

Thema: Anerkennung von Qualifikationen

Ein interessantes Thema des Austauschs betrifft die Anerkennung von Qualifikationen, beide Länder haben dazu Verfahren entwickelt.

In Israel bestehen für ausländische akademische Qualifikationen drei Verfahren zur Feststellung der Gleichwertigkeit mit israelischen Abschlüssen, die sich in ihrer Organisation und in

ihren Rechtswirkungen unterscheiden. Die Verfahren sind unabhängig voneinander, d.h. eine für einen Bereich erlangte Feststellung der Gleichwertigkeit hat keine Auswirkung auf einen der anderen Bereiche und entbindet nicht von der Notwendigkeit, den Abschluss gegebenenfalls an anderer Stelle erneut auf seine Gleichwertigkeit zu prüfen.

Zu unterscheiden ist zwischen folgenden Arten der Anerkennung: (1) Anerkennung für Studienzwecke, (2) Erlaubnis zur Berufsausübung, (3) Anerkennung für Zwecke der Gehaltseinstufung im öffentlichen Sektor (vgl. Ministry of Aliyah and Integration, o.J.). Die Anerkennung für Studienzwecke, d.h. die Feststellung, dass ein ausländischer akademischer Grad den Anforderungen für ein Graduiertenstudium an einer israelischen Universität genügt, wird von der betreffenden Universität selbst vorgenommen; ein zentralisiertes Verfahren existiert nicht. Der zweite Fall betrifft Angehörige reglementierter Professionen und Berufe, die ihren Beruf in Israel ausüben wollen. Diese benötigen eine Erlaubnis zur Berufsausübung, die bei dem für die jeweilige Berufsgruppe zuständigen Fachministerium beantragt werden muss. Das dritte Verfahren ist die Feststellung der Gleichwertigkeit für Zwecke der Gehaltseinstufung, die durch das Bildungsministerium durchgeführt wird (vgl. Ministry of Education, 2015a; 2015b): Akademische Grade werden durch das Department for Evaluation of Foreign Academic Degrees nach formalen Kriterien wie dem Umfang in Leistungspunkten oder Semesterwochenstunden begutachtet. Im Fall von Bachelor-Abschlüssen können fehlende Studienzeiten von bis zu einem Semester durch Berufserfahrung ersetzt werden; auf den höheren Qualifikationsstufen ist dies nicht möglich.

Vom deutschen System der Anerkennung von Berufsqualifikationen unterscheidet sich das israelische System somit dahingehend, dass es zum einen ausschließlich auf akademische Abschlüsse fokussiert, Abschlüsse der nicht-tertiären Berufsbildung also unberücksichtigt lässt, und zum anderen keine allgemein verbindliche Feststellung über die Gleichwertigkeit der Berufsqualifikation getroffen wird, die für das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt gleichermaßen verwertbar wäre. Das deutsche Anerkennungsgesetz ermöglicht demgegenüber die Überprüfung von beruflichen Bildungsabschlüssen durch die jeweils zuständigen Stellen (in der Regel die Industrie- und Handelskammern) anhand deutscher Referenzberufe; bei Feststellung der Gleichwertigkeit wird eine Bescheinigung ausgestellt, die ohne Einschränkungen anerkannt ist.

Thema: Berufsbildungspersonal und Methodik/ Didaktik der kulturellen Unterschiede/ Inklusion bei der beruflichen Integration von Zugewanderten in beiden Ländern

Als nicht ersichtlich gingen aus der Literatur die Punkte „Umgang mit zielgruppenspezifischer Didaktik / Methodik für Integration / Inklusion und sprachliche und kulturelle Bedarfe“ und daraus sich ergebende Herausforderungen für Bildungs- sowie Beratungspersonal und ihre Qualifizierung sowie Professionalisierung hervor. Ein hoher Erkenntnisgewinn könnte in der Behandlung dieser Themenfelder im Seminar erzielt werden.

Auf deutscher Seite ist die Debatte um Inklusion aktuell und kontrovers. In der Berufsbildung steht ein breites Verständnis von Inklusion, das Sozialbenachteiligte mit einbezieht,

einem eingeschränkten Verständnis, das sich allein auf Menschen mit Behinderungen bezieht, gegenüber.

In der israelischen Tradition sich als Einwanderungsland zu begreifen, gibt es andere Erfahrungen im Umgang mit Diversität. Interessant ist dabei der Umgang mit Unterschieden und die Frage nach Inklusion oder Separierung bzw. nach einer Didaktik in homogenen oder heterogenen Gruppen. Vielleicht braucht es beides. Eine Fragestellung, die für einen Austausch im Seminar, interessante Erkenntnisse verspricht.

5. Dokumentation der Erfolgsbeispiele und Erfolgsfaktoren in Deutschland und Israel

Inhaltlicher Seminarablauf

Das dreitägige Seminar in Tel Aviv beschäftigte sich im Oktober 2017 mit Maßnahme-Konzepten und Good-Practice-Projekten beider Länder zu den Themenschwerpunkten Spracherwerb und Berufsvorbereitung sowie Beratung/ Begleitung. Expert/innen der programmatischen und operativen Ebene beider Länder diskutierten Erfolgsfaktoren, Programmstrukturen und Transfermöglichkeiten (vgl. Anlage Seminarprogramm 13).

Am 23. Oktober wurde das Seminar von Susanne Burger vom Bundesministerium für Bildung und Forschung auf deutscher und Shooly Eyal, dem Leiter des Manpower Training Development Bureau MTDB Berufsbildungsbüros, auf israelischer Seite eröffnet. Der erste Seminartag, wurde genutzt um mit Vorträgen zur Arbeitsmarktintegration in beiden Ländern eine Wissensgrundlage zu schaffen, an die angeknüpft werden kann. Weiterhin wurde an diesem Tag das Thema Spracherwerb in beiden Ländern auf programmatischer und operativer Ebene mit insgesamt vier Fachvorträgen behandelt und diskutiert. Dabei präsentierte Iris Beckmann-Schulz von der IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch die Sprachkursformate in Deutschland und Judith Hochstein die Methodik und Didaktik der Sprachkursangebote des Trägers GFBM gGmbH.

Auf der israelischen Seite führte Avri Polachek, pädagogischer Leiter des MTDB Berufsbildungsbüros, in Hebräische Immersionsprogramme für verschiedene Zielgruppen ein und Yelena Pergament, für die Jewish Agency, in den Integrationsprozess der jüdischen Zuwanderer/-innen. Als Abschluss des Seminartages wurde das Thema Berufsvorbereitung in Deutschland dargestellt, wobei Ulrich Eberle von der Bundesagentur für Arbeit die Programmik vorstellte und Anja Heinicke von der Handwerkskammer Potsdam auf die Praxis des von ihr geleitete PerjuF Projektes einging.

Am zweiten Seminartag, dem 24. Oktober, wurden Projekte vor Ort besucht und Fragen konnten direkt mit den israelischen Praktikerinnen und Praktikern ausgetauscht werden. Das Riyan Center des Programms Al-Fanar in der israelisch-arabischen Kleinstadt Tira wurde von der Programm-Managerin Ella Eyal Bar-David und den Managern des Centers,

Samah Heib-Jaljoui und Nibras Taha vorgestellt, die selbst aus der arabisch-israelischen Gemeinschaft stammen. Es gibt derzeit insgesamt 21 solcher Zentren in ganz Israel, dort werden Kurse zur Berufsvorbereitung für arabische Israelis, vor allem Frauen, angeboten.

Selbst die Mittagspause wurde genutzt, um Eindrücke von israelischen Projekten zu sammeln. In dem Erfolgsprojekt der Culinary School in Tira werden Konditorinnen und Konditoren sowie Köchinnen und Köche ausgebildet, die ihr Handwerk bei den Seminarteilnehmenden unter Beweis stellen konnten.

Am Nachmittag wurde das Absorption Center Beit Brodetsky in Tel Aviv besucht. Hier können jüdische Zuwandernde für die ersten 6 Monate nach ihrer Ankunft unterkommen, Hebräisch lernen und Hilfe für das Einleben erfahren. Nachdem die Gruppe durch Anat Carmel-Kagan und ihre Kollegin einen Eindruck bekam, wie sich die erste Zeit in Israel für die jüdischen Zuwandernden (Olim) nach der Aliyah – der Rückkehr der jüdischen Menschen nach Israel – gestaltet, stellten drei Olim ihre persönliche Geschichten dar.

Der dritte und letzte Tag am 25. Oktober startete mit dem Besuch des Maltav Berufsausbildungszentrum in Holon, welches nach dem Vorbild von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten in Deutschland konzipiert wurde. Die Gruppe wurde vom Manager des Zentrums, David Bonali, in Empfang genommen und besichtigte Übungswerkstätten im Bereich Metallbau, Konstruktion und Modedesign. Direkt im Anschluss fand die Abschlussdiskussion mit israelischen Teilnehmenden des MTDB und der deutschen Delegation statt, in der die gewonnenen Eindrücke und Transfermöglichkeiten erörtert wurden.

5.1 Deutschland

5.1.1 Spracherwerb

In Deutschland steht der Spracherwerb von Geflüchteten an erster Stelle. Aufgrund der hohen Nachfrage nach Deutschkursen in den letzten zwei Jahren, vor allem durch Geflüchtete, fanden Anpassungen des Systems statt. Waren es im Jahr 2014 noch größtenteils Menschen aus EU-Ländern (46,1%), die Integrationskurse besuchten, stieg die Zahl der syrischen Kursteilnehmenden 2016 auf 46,9% (vgl. BAMF 2017a). Der Zugang zu Integrationskursen wurde Ende 2015 für Asylbewerber/-innen und Geduldete geöffnet (vgl. § 44 AufenthG). Damit änderte sich auch der Handlungsschwerpunkt von der Anziehung von ausländischen Fachkräften hin zur Integration von Geflüchteten in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt. Die großen Unterschiede im Kenntnisstand der neuen Sprachkursteilnehmenden, die zuvor keinen Kontakt mit der deutschen Kultur oder Sprache hatten, tragen zu schlechten Abschlusszahlen des Integrationskurses bei – eine Durchfallquote von bis zu 60 % wird hier attestiert (Beckmann-Schulz 2017; vgl. auch BAMF 2017b). Das lange Verweilen in den Integrationskursen stellt sich für viele Teilnehmende als Herausforderung dar, da die Sprachpraxis oftmals ausbleibt und sich erst nach dem Sprachkurs berufsvorbereitende Maßnahmen anschließen. Darauf wurde reagiert, indem die Curricula neu gestaltet und der Berufsbezug integriert wurde. Neue sprachfördernde Maßnahmen, wie „KompAS“, von der Bundesagen-

tur für Arbeit, welche einen schnelleren Zugang zum Arbeitsmarkt erreichen soll, wurden geschaffen (Beckmann-Schulz 2017). Berufsbezogene Sprachkurse aus dem ESF-BAMF-Programm gewannen mehr Bedeutung und dazu wurden nationale Berufssprachkurse (BSK) im Jahr 2016 ins Leben gerufen, welche die ESF-BAMF Kurse im Jahr 2018 ersetzen sollen (Beckmann-Schulz 2017). Ein bestehendes Problem sind die unterschiedlichen Deutsch-Kenntnisstände und daraus resultierende Überlappungen in den anschließenden Sprachkursen und sprachfördernden Maßnahmen, welche aufgrund der Leistungsheterogenität der Teilnehmenden oftmals nicht optimal durchgeführt werden können (Hochstein 2017). Die Erfolgsfaktoren der berufsbezogenen Deutschförderung sind eine frühe Berufsorientierung, damit dem nachgegangen und die richtige Karrierelaufbahn identifiziert, sowie eine soziale und betriebliche Einbindung, damit die Sprachpraxis gewährleistet werden kann (Hochstein 2017).

Weitläufige Änderungen der bisherigen Vorgehensweise haben sich aus Erfahrungen, wie den zum Teil großen Lücken zwischen Sprachkursen und dem geringen Sprach- und Praxisbezug ergeben, welche dem Spracherwerb im Weg standen. Der bisherigen Sequenzierung der Kurse und Maßnahmen – erst Sprache, dann Berufsvorbereitung – soll weitestgehend integriert bzw. kombiniert werden, damit ein direkter Bezug vom Sprachkurs zur Praxis hergestellt werden kann (Eberle 2017). Bisherige Ansätze, wie EQ++, PerF, BSK48 und KompAS, die eine Sprachförderung an die betriebliche Praxis oder andersherum anknüpfen, zeichnen sich zumeist durch größere Erfolge aus, da durch die Perspektive Motivation geschaffen wird (Hochstein 2017). An dem folgenden Beispiel sei diese praxisbezogene Herangehensweise beim Spracherwerb illustriert:

Beispiel: Berufssprachkurs BSK 48 für Erzieher/-innen

*In 300 h / 6 UE täglich wird **berufsbezogenes Deutsch** mit Schwerpunktthema *Erziehung nähergebracht*. Danach gibt es **100 h / 6 UE täglich für eine intensive Prüfungsvorbereitung für telc B2 für den Beruf**. **Kursspezifische Inhalte sind das** Erlernen von zielgruppenspezifischem Vokabular, Kommunikation mit Kollegen, Eltern, Behörden, Umgang mit Gesetzen und Verordnungen, Hintergrundwissen und Fachvokabular zu den Themen*

Themen im Bereich Erziehung sind: frühkindliche Entwicklung, Sozialverhalten, Interessenförderung und pädagogische Grundhaltung zu Normen und Werten. Darüber hinaus soziale Angebote und Netzwerke sowie Schriftverkehr und Dokumentation.

Das Curriculum umfasst je 25 Unterrichtsstunden mit Übungen zu Kommunikation, Wortschatz, Grammatik. Hier wird Bezug genommen auf die Berufsausübung, verschiedene Einrichtungen und deren Organisationsformen, in denen eine Tätigkeit möglich wäre, Arbeitshilfen, Korrespondenz, Netzwerkarbeit, Förderprogramme, soziale Medien etc.

Quelle: Hochstein, Judith (2017). Präsentation: „Language Acquisition Operational“. Seminar Tel Aviv. 23.10.2017.

5.1.2 Berufsvorbereitung

Die berufsvorbereitende Maßnahme Perspektive für junge Flüchtlinge (PerjuF) ist von der Bundesagentur für Arbeit konzipiert und wird von dieser gefördert. Träger sind Handwerkskammer und andere soziale Träger, die ihre Teilnehmenden über die Agentur für Arbeit oder das Jobcenter vermittelt bekommen. In PerjuF wird darauf hingearbeitet die Teilnehmenden möglichst schnell in Echtbetriebe zu integrieren, damit die Maßnahme entweder in einer EQ oder einer Ausbildung mündet (Eberle 2017). Da bei vielen Geflüchteten vor allem die Orientierung auf dem deutschen Ausbildungsmarkt fehlt, ist die Flexibilität der Maßnahmeleitenden gefragt, indem sie sich bemühen, anstelle der vorgegebenen zwei Praktika von je sechs Wochen Dauer bis zu sechs Praktika von je zwei Wochen zu ermöglichen, um dem potentiellen Auszubildenden die Möglichkeit zu bieten mehrere Berufe auszuprobieren (Heinicke 2017). Der gute Draht zu den Teilnehmenden und die interkulturelle Kompetenz ist auch hier ein nicht zu unterschätzender Faktor für den Erfolg – wer seine Teilnehmenden und ihre Stärken gut kennt, hat gute Chancen sie an einen passenden Betrieb zu vermitteln (Heinicke 2017). Die Arbeit im Echtbetrieb bereitet die Teilnehmenden zudem auf bevorstehende Herausforderungen bei einer Ausbildung vor. Wie bei den Sprachkursen, ist die Heterogenität der Teilnehmenden bezüglich ihrer Sprachkenntnisse ein Hemmnis für das Vorankommen im Kurs (Heinicke 2017). Das ist zurückzuführen auf die passende Vermittlung von Teilnehmenden – oftmals kommen Maßnahmen aufgrund der geringen Teilnehmendenanzahl nicht zustande (Heinicke 2017). Dieser Zustand wirkt sich auch auf andere Programme und Maßnahmen aus – so ist das vom BMBF entwickelte Programm Berufsorientierung für Flüchtlinge (BOF) welches in der Maßnahmenkette auf PerjuF folgen soll kaum durchführbar (Heinicke 2017). Die fehlenden Teilnehmenden lassen sich neben der unzureichenden Vermittlung, auf die fehlende Motivation der Geflüchteten zurückführen eine weitere Maßnahme zu durchlaufen (Heinicke 2017).

Einstiegsqualifizierung (EQ) und Einstiegsqualifizierung Plus (EQ+) folgen in der Maßnahmenkette auf PerjuF oder BOF, aber sind auch beliebt bei Teilnehmenden, welche die vorher angedachten Maßnahmen nicht durchlaufen haben. Arbeitgeber reagieren gut auf die relativ lange Testphase von 6 bis 12 Monaten bis die Teilnehmenden in eine Ausbildung im Betrieb übergehen (Eberle 2017). Oftmals ist es den Teilnehmenden möglich schon während der EQ die Berufsschule zu besuchen, was einen großen Vorteil für die anschließende Ausbildung in sich birgt.

5.2 Israel

5.2.1 Spracherwerb

In Israel sind für die Zielgruppen der Sprachförderung im Hebräischen bestimmte Wege vorgeschrieben. Die klassische Gruppe der jüdischen Zuwander/-innen nach Israel, die Olim, kommen über die sogenannte Heimkehr (hebräisch: Aliyah) nach Israel (Pergament 2017). Dort haben sie die Möglichkeit in - im gesamten Land - verteilten Absorption Centers für die

ersten 6 Monate ihres Aufenthalts unterzukommen. Es gibt eine Vielzahl an Ulpan-Programmen für Teilnehmende aus dem Hi-Tech Bereich, für junge Olim, die einem Studium in Israel nachgehen wollen, oder auch ältere Olim, die dann eine intensive Berufsberatung erfahren (vgl. Jewish Agency for Israel 2017b). Diese Sprachkurse sind dann an ein bestimmtes Absorption Center angeknüpft, in denen sie für verhältnismäßig geringe Kosten unterkommen können (vgl. Jewish Agency for Israel 2017a). In diesen Zentren können sie den Basis-Ulpan-Sprachkurs zu besuchen. Der Basiskurs wird 5 Monate lang an 5 Tagen in der Woche für 5 Stunden am Tag durchgeführt – diese Rechnung geht von 500 Stunden aus (Absorption Center Beit Brodetsky). Darüber hinaus haben Olim bis zu 10 Jahren nach der Aliyah die Möglichkeit einen Ulpan-Kurs kostenfrei zu besuchen (vgl. Jewish Agency for Israel 2017c). Ulpan ist das größte Sprachkurssystem in Israel, welches vor allem Intensivsprachkurse für Olim anbietet. Obwohl das Modell generell als erfolgreich angesehen wird, hängt es stark von der individuellen Motivation ab, die Sprache zu lernen. Im Falle der Olim aus der ehemaligen Sowjetunion – in den 1990er Jahren wanderten über eine Million Menschen zu – besteht aufgrund der Herausbildung eigener sozialer Strukturen innerhalb der Sprachgemeinschaft wenig Anreiz sich in die hebräische Lebenswelt zu integrieren (Khanin 2017). Neben russischsprachigen Zeitungen, einem russischsprachigen Fernsehsender und einer russischen Partei besteht ein nennenswertes Arbeitsplatzangebot innerhalb der russischen Gemeinschaft, weshalb diese Gruppe geringere Hebräischsprachkenntnisse aufweist, als andere Olim (Khanin 2017).

Für Minderheiten ist die hebräische Sprache die Grundvoraussetzung zum Zugang zum Arbeitsmarkt (Polachek 2017). Obwohl an arabischen Schulen in Israel ab der Grundschule Hebräisch unterrichtet wird, ist, durch ihre relative Segregation und den geringen Berufs- und Praxisbezug im Hebräisch-Unterricht, die Sprachkompetenz vieler arabischer Israelis relativ gering (Taha 2017). In berufsvorbereitenden Maßnahmen ist daher die Hebräisch-Sprachförderung integraler Bestandteil. Auch die VET-Programme priorisieren die hebräische Sprachanwendung noch vor der englischen (Eyal Bar-David 2017). Ähnliche Herausforderungen gibt es auch bei anderen nicht hebräisch sprechenden Minderheiten, wie äthiopischen Israelis und Drusen.

5.2.2 Berufsvorbereitung und Beratung/Begleitung

Auch die Berufsvorbereitung ist in Israel auf die bestimmten Zielgruppen zugeschnitten. Die Olim – jüdische Zuwander/-innen – werden in den Absorption Centers in allen Belangen abgeholt und die Institution besticht daher gerade durch ihren Begleitaspekt.⁴ Jede/r Oleh hat eine persönliche Ansprechperson, die für alle Fragen direkt ansprechbar ist.⁵ Die Planung der Laufbahn der Olim wird oftmals schon in Institutionen der Jewish Agency, die älteste und größte Organisation in der Durchführung von Aliyah, im Herkunftsland oder dann im israelischen Absorption Center geplant, indem die Berufserfahrung und der gewünschte

⁴ Mündliche Mitteilung durch A. Carmel-Kagan im Absorption Center Beit Brodetsky am 24. Oktober 2017.

⁵ Mündliche Mitteilung durch M. Katz, MTDB, während der Abschlussdiskussion am 25. Oktober 2017.

Berufsweg erfragt wird (Pergament 2017). Nach einer Festlegung der Laufbahn wird zum zuständigen Ministerium der Branche weitervermittelt und dort gegebenenfalls ein Gut-schein für eine Weiterbildung ausgestellt.⁶ Bei der Suche nach einer Wohnung und einem Arbeitsplatz ist das Absorption Center ebenfalls behilflich. Die Berufsvorbereitung be-schränkt sich in den Absorption Centers zumeist auf Kurse für die Anpassung an die israeli-sche Kultur, was die Kleiderordnung im Arbeitsleben und andere Besonderheiten mit ein-schließt.⁷ Der Arbeitsmarktzugang für Olim ist aufgrund ihrer zumeist guten Ausbildung oftmals ohne große Hürden. Bei bestimmten Gruppen der Olim, die Schwierigkeiten beim Zugang zum Arbeitsmarkt aufweisen, wie den ultra-orthodoxen Juden (vgl. JDC Israel TE-VET 2017c) und den äthiopischen Juden (vgl. JDC Israel TEVET 2017b), werden zielgruppen-spezifische Programme entwickelt und durchgeführt (Polashek 2017, Eyal Bar-David 2017).

Um die Inklusion von äthiopischen Zuwander/-innen zu gewährleisten wurden berufsvorbe-reitende Programme entwickelt, welche auf den Voraussetzungen dieser Gruppe aufbaut. Äthiopische Zuwander/-innen sind insbesondere durch einen verhältnismäßig geringen Bil-dungsgrad gekennzeichnet, welcher sich auf ihren ländlichen Ursprung zurückführen lässt. Um verschiedene Entwicklungstendenzen innerhalb der doch heterogenen Gruppe zu anti-zipieren, ist das Trainingsmodell für äthiopische Immigranten in drei Stufen unterteilt.

Die erste Stufe, der hebräische Spracherwerb mit Ulpan, wird von der gesamten Gruppe durchlaufen. Danach findet eine Eingliederung in verschiedene Laufbahnen statt, indem die Ulpan-Absolvent/-innen, je nach Fähigkeit, entweder mit Stufe 2 – einem technologischen Vorbereitungsprogramm – fortfahren oder direkt in eine VET oder ein innerbetriebliches Training entsendet werden. Das technologische Vorbereitungsprogramm wird in zwei ver-schiedenen Versionen angeboten und dauert jeweils 5 Monaten oder 724 Stunden. Neben hebräischen und technisch-mathematischen Unterricht, umfasst das Programm den so ge-nannten „multi-purpose workshop“. In diesem „multi-purpose workshop“ (240 Stunden) können auch informale und informell erworbene Kompetenzen praxisbezogen festgestellt werden, womit eine genauere Einordnung der Teilnehmenden anhand ihrer Fähigkeiten bzgl. verschiedener Laufbahnen stattfinden kann.

Die dritte und letzte Stufe folgt auf die Einordnung der Kenntnisse und Fähigkeiten, wonach die Teilnehmenden in für sie passende VET Programme gebracht werden. Das sogenannte „lange VET“ umfasst 12 Monate (1400 Stunden) Training und bildet in den folgenden Beru-fen aus: Mechatronik, Fachkraft für Möbel, Fachpraktiker/-in für Holzverarbeitung, Holzbe-arbeitungsmechaniker/-in, Elektroniker/-in, Goldschmied/-in und andere. Die „mittlere VET“ dauert 10 Monate (1100 Stunden) und bildet in Berufen der Textilproduktion aus, des weite-ren zum/zur Kindererzieher/-in, Lehrer/-innenassistentz und zum/zur Karosseriemechaniker/-in. Die „kurze VET“ umfasst nur 6 Monate (800 Stunden) und bildet im Baugewerbe und in der Administration/Büro aus. (Die israelischen Berufsbezeichnungen wurden in deut-

⁶ Mündliche Mitteilung durch A. Carmel-Kagan im Absorption Center Beit Brodetsky am 24. Oktober 2017.

⁷ Mündliche Mitteilung durch A. Carmel-Kagan im Absorption Center Beit Brodetsky am 24. Oktober 2017.

sche Referenzberufe umgewandelt – Inhalte sind wahrscheinlich nicht gleichwertig). (Polachek 2017)

Andererseits erfahren bestimmte Bevölkerungsgruppen, insbesondere arabische Israelis, eine strukturelle Benachteiligung, die sich sozial und wirtschaftlich äußert (Taha/Heib-Jaljouli 2017). 52% der arabischen Gemeinschaft in Israel leben unter der Armutsgrenze, im Vergleich zu 12% der jüdischen Bevölkerung (vgl. JDC Israel TEVET 2017a). Die Arbeitsmarktintegration vor allem von arabischen Frauen ist daher eine Hauptaufgabe des israelischen Ministeriums für Arbeit, welches Projekte, wie die Riyan Centern in arabisch geprägten Regionen, fördert (Eyal Bar-David 2017). Riyan wurde von JDC Israel – TEVET, dem größten Forschungs- und Entwicklungsdienstleister der israelischen Regierung im sozialen Sektor, entwickelt und wird von Al-Fanar, einer von JDC gegründeten non-profit Organisation, betrieben. Riyan ist ein One-Stop-Shop, der Menschen in der Gemeinschaft dort abholt, wo sie sich aufhalten. Teilnehmende führen zuerst ein persönliches Gespräch, um ihre Qualifikationen und Wünsche festzustellen (Taha/Heib-Jaljouli 2017). Die berufsvorbereitenden und VET-Angebote sind auf die Zielgruppe sowie die Bedarfe des regionalen Arbeitsmarktes zugeschnitten. Arabische Frauen fangen mit berufsvorbereitenden Kursen an, in denen Hauswirtschaft, wie eine Einnahmen-Ausgaben-Rechnung, die Auseinandersetzung in der Familie bei einer Arbeitsaufnahme, Hebräisch, Bewerbungstraining und Computerfertigkeiten erlernt werden (Taha 2017). Im Anschluss kann ein VET-Programm gestartet werden, welches in einer Arbeitsaufnahme mündet (Taha 2017). Neben dem Kontakt zur Gemeinschaft, findet auch der Kontakt der Riyan Center zu den Firmen statt – eine Sensibilisierung der Firmen für die Anstellung von Muslimen wird mit der Notwendigkeit argumentiert, dass arabische Israelis die Arbeitskräfte der Zukunft darstellen (Taha/Heib-Jaljouli 2017). Der Service der Riyan Center ist kostenfrei, Teilnehmende können für Programme Gutscheine direkt beim Center bekommen und nehmen freiwillig an diesen teil (Taha/Heib-Jaljouli 2017). Die Durchführung der Programme im Riyan Center wird durch „Community Leaders“ gestaltet, gut ausgebildete Fachkräfte aus der Gemeinschaft (Taha/Heib-Jaljouli 2017). Ebenso wird die Konzeption und Weiterentwicklung der Center unter Miteinbeziehung dieser arabischen Fachkräfte gestaltet, welche die kulturellen Besonderheiten der Zielgruppe besser in der Planung berücksichtigen können.⁸

Die zielgruppenspezifische Entwicklung der Programme in Israel, die unter der Aufsicht des Manpower Training & Development Bureau des Ministeriums für Arbeit und Soziales stehen, findet unter fünf Leitmaximen statt: (1) Die maximale Nutzung der Potentiale der neuen Immigranten oder Minoritäten unter Berücksichtigung ihrer Erwartungen, um einen schnellstmöglichen Arbeitsmarktzugang zu erreichen. (2) Die maximale Nutzung der vorhandenen Strukturen des MTDB. (3) Die Entwicklung einzigartiger modularer Programme. (4) Priorisierung von Berufen mit einer guten Anstellungsperspektive. (5) Maximale Flexibilität im Hinblick auf die Schaffung von berufsvorbereitenden und Trainingsprogrammen (Po-

⁸ Mündliche Mitteilung von L. Zyser-Yogev, MTDB, während des Telefoninterviews am 9. November 2017.

lachek 2017). Zur Verantwortung des Bureau gehören auch die oben beschriebene Berufsvorbereitung für äthiopische Juden sowie integrierte Angebote für die arabisch-israelische Bevölkerung, bei denen die Sprachförderung im Hebräischen mit einer elementaren Berufsorientierung verbunden wird:

Für arabische Israelis wurde ein 500-stündiger sowie ein 700-stündiger technischer oder berufsbezogener Hebräisch-Sprachkurs entwickelt. Zwei Drittel des Unterrichts machen berufsbezogener Spracherwerb aus. Darüber hinaus wird technisches Vokabular in den Bereichen Computer, Finanzen, Technologie gelehrt. In geringeren Anteilen werden Grundkenntnisse in Mathematik, Computerkenntnisse und Grundlagen zur Selbstorganisation vermittelt. (Polachek 2017)

6. Handlungsempfehlungen für Berufsbildung und Arbeitsmarktintegration in Deutschland

Die Handlungsempfehlungen wurden in drei Schritten entwickelt:

Ansatzpunkte für die Entwicklung von Handlungsempfehlungen greift die Begeisterung der deutschen Teilnehmenden für Vorgehensweisen und Strukturen in Israel auf. Die israelischen Bedingungen werden dann auf Anwendbarkeit im deutschen Kontext überprüft, um schlussendlich zu Handlungsempfehlungen zu kommen.

6.1 Ansatzpunkte für die Entwicklung von Handlungsempfehlungen

Den deutschen Teilnehmenden fielen Besonderheiten in Israel auf und sie entdeckten eine interessante erfolgreiche Gestaltung und Umsetzung von Bildungs- und Beratungsmaßnahmen, die sie als mögliche Lösungen für einen Transfer ansehen. Die Diskussionsbeiträge der Abschlussdiskussion und Statements der Teilnehmenden bilden den Ausgangspunkt für die folgenden Ausführungen. Es handelt sich um ein Konzentrat, bei dem eine Zuordnung von Einzelaussagen nicht möglich ist, daher wurde auf Zitate verzichtet.

I. **Beratung ist integriert und setzt am Empowerment des Individuums an.**

Beratung bildet den roten Faden und ist eng mit der Begleitung der eingewanderten Olim (jüdische Einwanderer/innen) in Sprachkursen und folgend oder parallel mit Lehrgängen der Berufsvorbereitung bzw. beruflichen Aus- und Weiterbildung verknüpft. Eine Ansprechperson begleitet die Teilnehmenden kontinuierlich von Anfang bis Ende, d.h. vom Zeitpunkt der Einwanderung bis zur Integration in Arbeit und unterstützt insbesondere zu Beginn bei allen Belangen (Bank, Krankenkasse, Krankenhausbesuch etc.) (vgl. Absorption Center).

Das Individuum steht im Vordergrund und soll befähigt werden. Durch starken Empowerment Ansatz gelingt das Erreichen der Zielgruppe über verschiedenste Wege. Durch die Einbindung von Personen (junge Mitarbeiter/innen mit akademischem Abschluss und ent-

sprechender Erfahrung) aus der jeweiligen Community in verantwortlichen Positionen (Leitungspersonal, Lehrkräfte und Berater/innen etc.) werden Vorbilder (role models) geschaffen, die zu hohem Vertrauen in der Community beitragen (vgl. Riyan Center). Die Lehrenden stammen selbst aus der Community und haben so einen guten Zugang zu den Problemen, welche bei den Teilnehmenden auftreten könnten.

II. Keine Arbeitsmarktintegration ohne soziale und kulturelle Integration – eine ganzheitliche Sichtweise ist Schlüssel zum Erfolg

In Israel besteht eine andere Haltung gegenüber Neuankömmlingen. Einwanderer werden eingeladen Teil der israelischen Gesellschaft zu werden (vgl. Aliyah – Rückkehr der jüdischen Menschen nach Israel). In Israel ist eine positive Haltung und Einstellung gegenüber Eingewanderten spürbar. Mit Identifizierung wird anders umgegangen – Olim werden in der Gesellschaft integriert und willkommen geheißen. Soziale Integration erfolgt durch Ankommen und Verwurzelung im Land. Menschen haben oftmals Verbindung in das Land (soziales Netzwerk, Freunde und Familie).

Die israelische Wirtschaft braucht Fachkräfte und deshalb wird eine aktive Anwerbung im Ausland praktiziert (vgl. Jewish Agency). Das Bild der arabischen Israelis als neuer Mittelstand ist ein positiver Diskurs, der verbreitet wird und zur sozialen Zusammengehörigkeit führen soll (vgl. Arlosorov 2017). Auf die individuelle Wahlmöglichkeit für den eigenen Berufsweg wird besonders Wert gelegt. Unter anderem über soziale Medien wird Werbung für die Bildungsangebote in der Community gemacht. Die Teilnehmenden melden sich freiwillig zu Maßnahmen an.

Bei Maßnahmen der beruflichen Beratung und Bildung wird ein kulturell orientierter Ansatzpunkt favorisiert. Nach den Bedürfnissen der jeweiligen kulturellen Herkunft werden die Maßnahmen ausgerichtet. Das Erfolgsmodell beruht laut A. Polachek, MTDB darauf, dass anhand kultureller Eigenheiten eine Methodik/ Didaktik entwickelt wurde. Dies wirkte vertrauensbildend. Die entstandenen Instrumente wurden dann in die Hände aus der Community stammenden Projektmitarbeiter/innen und deren Leitung (Riyan Center) gegeben und führten so zur Befähigung und Selbstständigkeit.

III. Arbeitsmarktintegration als Zielorientierung hat höchste Priorität

Favorisiert wird ein zügiger direkter Einstieg in Beschäftigung. Das ist das Hauptziel und der Zugang zum Arbeitsmarkt für Einwanderer ist in Israel entsprechend gegeben. Ein Kosten-Nutzen Ansatz (Integrationskosten) zeigt die Vorteile der Arbeitsmigration für die israelische Wirtschaft auf. Gleich zu Beginn der Aliyah findet eine Laufbahnberatung statt. Nach nur 5 Monaten Ulpan-Sprachkurs findet eine Eingliederung in die betriebliche Praxis statt. Auch während Teilnehmende im Absorption Center begleitet werden, arbeiten sie bereits, berufsbildende Lehrgänge finden z.T. parallel statt, eine Vermittlung in Beschäftigung folgt direkt danach. Laut M. Katz, MTDB sind zwei Erfolgsparameter entscheidend: Wohnung und Arbeit. Israel favorisiert die schnelle Integration in Arbeit, denn der Stolz auf selbstver-

dienten Lohn ist enorm wichtig und motivationssteigernd. Eine starke Zielorientierung ist bestimmend, aber der Weg d.h. die Gestaltung und Umsetzung von Maßnahmen ist flexibel.

IV. Bedarfsorientierung und maßgeschneiderte Bildungsmaßnahmen charakterisieren den Erfolg, bieten flexible Umsetzung und mehr Spielräume vor Ort

Ausgangspunkt für die Entwicklung von Maßnahmen sind die Bedarfe aus Community und Arbeitsmarkt. Lokal und regional wird auf kulturelle Bedürfnisse der Gemeinschaft/ Bevölkerung eingegangen. Der Arbeitskräftebedarf der Unternehmen wird vor Ort untersucht, um dafür Fachkräfte auszubilden. So können arabischen Frauen – kulturell geprägten Präferenzen gemäß - vor Ort Arbeit finden, um ihre Kinder von der Schule abzuholen und nah bei der Familie sein.

Es entstehen maßgeschneiderte Bildungsmaßnahmen, die viel punktgenauer zur Arbeitsmarktintegration und Vermittlung führen, denn Bedarfe werden ermittelt und Lehrgänge danach entwickelt, d.h. es wird sicherer in Tätigkeitsfeldern ausgebildet, in denen dann auch der Job folgt. Grundlage dafür ist, ein Community-basiertes Netzwerk der wichtigen lokalen Akteure, das auch soziale kulturelle Akteure einbezieht. Israel schafft kurzfristig Erfolgserlebnisse und Arbeitsmarkt-Integration, die zudem auf relativ kurzer Ausbildungsdauer basieren, denn die Dauer der Maßnahmen ist flexibel und individuell gestaltet.

Flexibilität und Individualität der Maßnahmen beeindrucken, die Strukturen scheinen diese Flexibilität zu ermöglichen. L. Zyser-Yogev, MTDB erklärt: das Riyan-Konzept ist ein Modell, das in verschiedenen Städten für spezifische Zielgruppen angewendet und umgesetzt wird. In der Programmgestaltung und auf dem Managementlevel werden Expert/innen der betroffenen Bevölkerungsgruppen einbezogen. Sie wirken in Beiräten/Steuerungsgremien bei der Gestaltung der Programme und Projekte mit, d.h. der Prozess ist von Anfang an offen für Veränderung und Anpassung, die von intern aus der Community kommt.

V. Sprachentwicklung durch frühe Vermittlung von berufsbezogener/ bzw. Fachsprache und kurzfristige Sprachanwendung im Arbeitsfeld führt zu hohem Erfolg

Der Beschäftigung im Betrieb wird ein Vorrang gegenüber der Perfektionierung von Sprachkenntnissen gegeben. Einen enormen Motivationseffekt bietet die direkte Anwendung der Sprache im Rahmen der betrieblichen Beschäftigung. Dabei vertiefen sich Sprachkenntnisse bei der Anwendung, der Wortschatz erweitert sich, die Fachsprache kann gleichzeitig aufgenommen werden. Die direkte Verzahnung von Sprachkursen und Berufsbildungsmaßnahmen sichert dies ab. Die frühe Möglichkeit der Beschäftigung in Betrieben trägt dabei wesentlich zum Erfolg bei.

Das Ulpan-Konzept unterscheidet sich didaktisch kaum von in Deutschland vorhandenen Sprachkonzepten zur Zweitsprachenentwicklung. Entscheidend scheint vielmehr die zügige Sprachanwendung in Alltag und Beschäftigung, die den Effekt erzielt.

6.2 Anwendbarkeit im deutschen Kontext

Nachdem aufgrund der Schlussfolgerungen des Seminars eine Reihe von Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf die wirtschaftliche Integration von Zugewanderten identifiziert wurden, ist zur Ableitung umsetzbarer Handlungsempfehlungen eine Prüfung der Transfermöglichkeiten erforderlich. Zu diesem Zweck werden nachfolgend die Erkenntnisse des Seminars zu den Strukturen in Deutschland in Beziehung gesetzt, um mögliche Hindernisse wie auch förderliche Faktoren im länderspezifischen Kontext zu identifizieren.

Vergleicht man zunächst den oben beschriebenen Ansatz einer integrierten Beratung mit den Gegebenheiten in Deutschland, so ergibt sich vordergründig das Bild eines stark **fragmentierten Angebots an Maßnahmen im Bereich der Beratung, Vermittlung und Begleitung**. Neben den dauerhaften, zum regulären Bestand arbeitsmarktbezogener Dienstleistungen nach dem SGB III und dem SGB II zählenden Angeboten der Ausbildungsvermittlung, der Ausbildungsbeihilfe, der Assistierten Ausbildung und der ausbildungsbegleitenden Hilfen bestehen zielgruppenspezifische Angebote für Zugewanderte wie die Servicestelle KAUSA, die Willkommenslotsen und die Initiative Integration durch Qualifizierung (IQ). Hinzu kommen die – Zuwanderern mit einer entsprechenden Bleibeperspektive gleichfalls offen stehenden – berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssystems (vgl. Kapitel 4.1.1). Mit der Vielfalt von Maßnahmen geht, wie dargelegt, eine Aufteilung der Zuständigkeiten auf verschiedene Akteure einher, die eine effektive Koordination der Angebote erschwert. So bestehen auf der Programmebene Zuständigkeiten des BMBF, der Bundesagentur für Arbeit und des BAMF nebeneinander, wodurch sich die Gefahr unzureichend koordinierter Förderaktivitäten und entsprechend schlecht aufeinander abgestimmter Einzelmaßnahmen ergibt. Bis zu einem gewissen Grad wird diese Fragmentierung der Zuständigkeiten auf der Umsetzungsebene insofern wieder neutralisiert, als für die Ausführung der verschiedenen Maßnahmen vor Ort häufig dieselben Akteure verantwortlich sind, bei denen gleichsam die Fäden wieder zusammenlaufen. So spielen die Kammern gemeinsam mit den Arbeitsagenturen und Jobcentern eine Schlüsselrolle in der Beratung von Zugewanderten in Fragen der Arbeitsmarktintegration, während die eigentliche Durchführung von Integrationskursen und Qualifizierungsmaßnahmen in der Hand von Bildungsträgern liegt, die auch mit der Durchführung regulärer Arbeitsmarktdienstleistungen befasst sind. Grundsätzlich ist damit das Potential für ein integriertes Vorgehen unbeschadet des komplexen Zusammenspiels mehrerer zentraler Akteure auch in Deutschland gegeben. Anstelle einer nicht zu realisierenden Zusammenführung von Zuständigkeiten auf der Bundesebene ist hierbei an eine bessere Vernetzung der Akteure vor Ort zu denken, für die das kommunale Bildungsmanagement entsprechende Ansatzpunkte bietet (vgl. Stürner 2017).

Eine ganzheitliche, die verschiedenen Dimensionen der Integration verknüpfende Zuwanderungspolitik mit dem Ziel einer **nachhaltigen Integration in den Arbeitsmarkt** stand in Deutschland lange Zeit nicht im Fokus. Wie bereits in der Analyse der Rahmenbedingungen ausgeführt, ist die Erwerbsmigration von Drittstaatenangehörigen jedoch in den letzten 15

Jahren durch die Eröffnung neuer Zugangswege für Fachkräfte neu geordnet worden (vgl. Hinte/Rinne/Zimmermann 2015, S. 4-10). Diesen Zugangswegen ist gemeinsam, dass sie eine berufliche Qualifikation der Betroffenen bereits voraussetzen. Im Hinblick auf die Zuwanderung aus Fluchtgründen sind hingegen erst in jüngster Zeit adäquate Voraussetzungen für den Zugang zu Qualifizierung und Beschäftigung geschaffen worden. So haben anerkannte Flüchtlinge und Asylberechtigte den gleichen Zugang zum Arbeitsmarkt sowie zur beruflichen Ausbildung wie Inländer; Asylsuchende und Geduldete haben einen solchen Zugang mit Einschränkungen (vgl. OECD 2017, S. 26-27; Granato/Junggeburth 2017, S. 14-15; vgl. auch Kap. 4.1). In der Praxis stellen sich die verbliebenen Einschränkungen wie die dreimonatige Zugangssperre bei Asylbewerbern, vor allem aber die unklare Bleibeperspektive bei Personen, die nach der „3+2-Regel“ (s.o. Kap. 4.1.2) einen Aufenthaltstitel für die Dauer einer Berufsausbildung zuzüglich einer anschließenden Berufseinstiegsphase erhalten können, aus betrieblicher Sicht als gravierende Hindernisse für die Qualifizierung der Geflüchteten dar. Die uneinheitliche und teils restriktive Handhabung der einschlägigen Bestimmungen durch die Ausländerbehörden, die bereits im Zuge der Literaturanalyse als problematisch identifiziert worden ist, wurde auch in den Diskussionsbeiträgen deutscher Seminarteilnehmer als Hemmnis bei der Qualifizierung und Beschäftigung von Jugendlichen mit Fluchthintergrund ausgemacht. Die arbeitsmarkt- und berufsbildungspolitischen Zielsetzungen kollidieren insofern mit den aufenthaltsrechtlichen Rahmenbedingungen. Im Hinblick auf die integrationspolitischen Bedingungen in Deutschland lässt sich damit konstatieren, dass im Grundsatz bereits eine hinreichende Offenheit herrscht, was die allgemeinen Zugangsvoraussetzungen zu Ausbildung und Beschäftigung angeht; eine effektive Umsetzung wird jedoch durch bürokratische Hürden und eine zum Teil restriktive Auslegung erschwert. Ein Potential für Verbesserungen besteht dementsprechend bei den Verwaltungsverfahren.

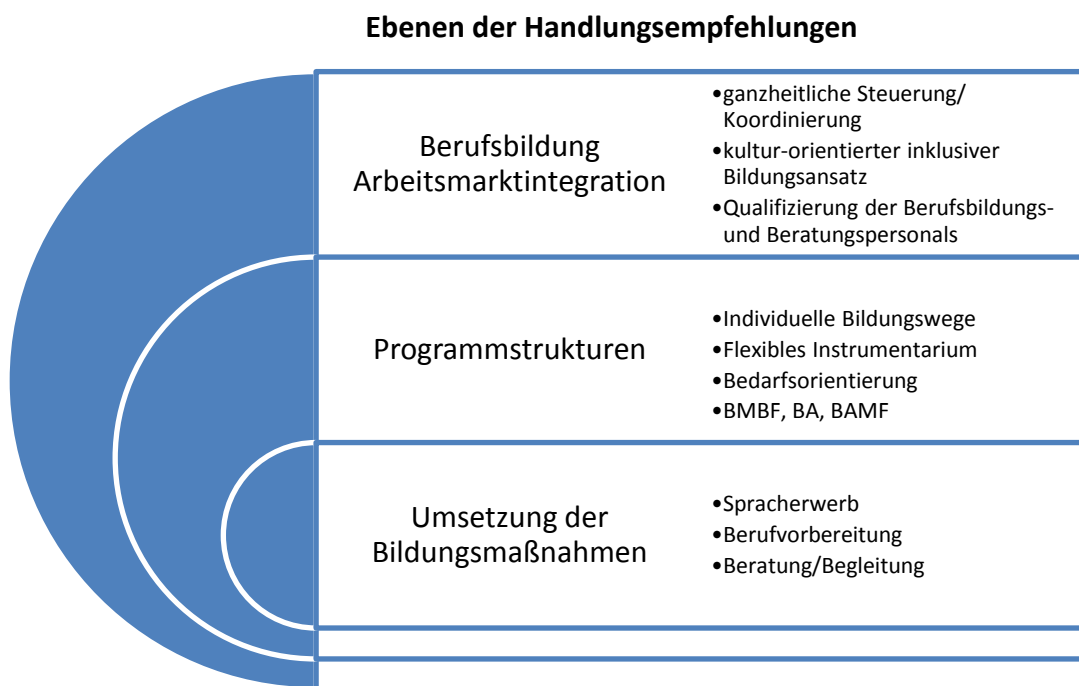
Das Eingehen auf kulturelle Besonderheiten, das in Israel etwa in den **kultursensiblen Beratungs- und Bildungsangeboten** für die arabisch-israelische Bevölkerung ihren Ausdruck findet, hat im deutschen Bildungssystem ein Pendant in Gestalt des Inklusionsprinzips. Dieses ursprünglich auf die Förderung von Menschen mit Behinderungen bezogene Konzept sieht anstelle der hergebrachten Ausbildung in separaten Einrichtungen oder besonderen Klassen innerhalb von Regelschulen ein gemeinsames Lernen aller im Regelbetrieb der allgemeinen und beruflichen Bildung vor. Das Ziel ist, allen Menschen mit Hilfe flexibler Anpassungen an den jeweiligen individuellen Unterstützungsbedarf einen diskriminierungsfreien Zugang zu den Regelangeboten des Bildungssystems zu eröffnen (vgl. z.B. Euler/Severing 2014). Als Konzept für den Umgang mit Diversität allgemein kann Inklusion auch wegweisend für die Eingliederung von Geflüchteten in das System der beruflichen Bildung sein. Im Rahmen von Pilotprojekten erbringen deutsche Berufsbildungswerke bereits kulturspezifische Betreuungsleistungen für Jugendliche mit Fluchthintergrund, die in deutschen Betrieben ein Praktikum oder eine Berufsausbildung absolvieren (vgl. z.B. Breitsameter/Gawehns, i. E.; Braun/Stieper, i. E.). Bedenken seitens der Ausbildungsbetriebe, der besondere Betreuungsbedarf der Zielgruppe führe zu einer Überlastung der berufs- und sozi-

alpädagogischen Kapazitäten in den Betrieben, kann mit solchen Kooperationsformen wirksam begegnet werden. Die positiven Erfahrungen, die in Israel mit einem kulturspezifischen Design ganzer Bildungsgänge gewonnen wurden, lassen sich auf dem Wege flankierender Betreuungsangebote zu regulären Bildungsgängen für den deutschen Kontext fruchtbar machen.

Die weitergehende Anregung, in stärkerem Maße **individualisierte Lernwege** zu ermöglichen und neben Vollberufen auch spezialisierte Kurzprogramme anzubieten, wirft im deutschen Kontext das Problem auf, dass das Beschäftigungssystem auf Vollberufen basiert und daher nicht zu erwarten ist, dass Bildungsgänge unterhalb der Stufe berufsqualifizierender Ausbildungen einen langfristigen Nutzen für die Zuwanderer entfalten. Vor diesem Hintergrund bieten die israelischen Erfahrungen keinen Anlass, von dem bestehenden Ansatz einer Heranführung an die Vollausbildung über berufsvorbereitende Maßnahmen wie etwa die Einstiegsqualifizierung generell abzurücken. Eine dem deutschen Kontext angemessene Variante der Individualisierung von Lernwegen wäre indes die verstärkte Nutzung von Teilqualifizierungen oder Ausbildungsbausteinen (vgl. z.B. f-bb 2016), die eine an individuelle Bedürfnisse angepasste Nachqualifizierung unterstützen können, ohne dass das Ziel des Vollberufs aufgegeben wird. Unter der Voraussetzung, dass entsprechende Möglichkeiten für eine Anrechnung von Teilqualifikationen auf eine spätere Ausbildung oder für eine Berücksichtigung bei der Zulassung zur Externenprüfung geschaffen werden, ließe sich auf dieser Grundlage ein differenziertes System individueller Lernwege realisieren, ohne das Prinzip einheitlicher Berufsabschlüsse in Frage zu stellen.

6.3 Handlungsempfehlungen

Mit der thematischen Ausrichtung auf die Handlungsfelder Spracherwerb und Berufsvorbereitung sowie Beratung/ Begleitung wurde die wichtigste Phase der Integration durch Qualifizierungsmaßnahmen ausgewählt. Die vorliegenden Handlungsempfehlungen liegen sowohl auf der programmatischen als auch auf der operativen Ebene und sprechen übergreifende Themen der Berufsbildung und Arbeitsmarktintegration an. Sie enthalten eine Verstärkung bewährter und wenden den Blick auf vernachlässigte oder noch in der Entwicklung befindliche Gestaltungsmerkmale.



(Abbildung eigene Darstellung)

Verstärkte curriculare Integration des Spracherwerbs: Integration von Allgemein- sowie Fachsprache und betrieblichem Praxisbezug bei der Sprachvermittlung

Berufsbezogene Sprache ist wichtig und sollte in Deutschland früher ansetzen. Das Konzept des integrierten Fach- und Sprachlernens, das die IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch gestaltet und mit bestehenden Praxisbeispielen und Lehr-Lern-Materialien sowie Qualifizierung des Lehrpersonals unterstützt (vgl. Beckmann-Schulz 2017), nimmt diesen Ansatz der integrierten Allgemein- und Fachsprachenvermittlung bereits auf und sollte fortentwickelt und ausgerollt werden.

Eine Sequenzierung der BAMF-Sprachkurse mit den BV-Maßnahmen der Agentur für Arbeit ist angedacht und soll auf eine Integration beider hinauslaufen (Eberle 2017). D.h. Sprache und Berufsvorbereitung werden nicht additiv, sondern qualitativ zusammengeführt, indem

Inhalte verzahnt werden. Deutschlernen sollte integraler Bestandteil beruflicher Kompetenzentwicklung werden (vgl. Beckmann-Schulz 2017).

Ein betrieblicher Praxisbezug, bei dem die Sprache sofort praktiziert werden kann, ist bei der Einstiegsqualifizierung EQ gegeben, sollte jedoch auch durch betriebliche Phasen in den anderen BV-Maßnahmen verstärkt werden.

Darüber hinaus sollte die Verzahnung der Maßnahmen verbessert werden, indem flexiblere Gestaltung und bessere Abstimmung zu einer parallelen Teilnahme an Sprachkursen und BV-Maßnahmen beiträgt. Beispiele der Verzahnung werden vor Ort z.T. schon initiiert, könnten jedoch flächendeckender verstärkt werden. In Berlin werden bspw. berufsbezogene Sprachkurse vorgezogen und in Berufsfachschulklassen integriert.

Arbeitsmarktzugang und differenzierte Gestaltung individueller Bildungswege

Eine wichtige Anregung bezieht sich auf die Verkürzung von aufeinanderfolgenden Bildungsmaßnahmen. Der Weg der Qualifizierung, der in Deutschland vorgeschlagen wird, ist zeitlich sehr lang: Im Vorfeld berufliche / schulische Grundbildung und Spracherwerb, dann Berufsorientierung und spezifische Maßnahmen der Berufsvorbereitung für Geflüchtete und danach z.T. erst die Aufnahme in EQ, um dann in die verlängerte betriebliche Ausbildung oder außerbetriebliche Ausbildung einzusteigen (vgl. Esser u.a. 2017). Der Ausbau der Verweildauer im Übergangs- und Berufsbildungssystem ist weder für die Zielgruppe motivierend, noch stößt die umfangreiche öffentliche Förderung und dauerhafte Alimentierung auf Akzeptanz bei der Bevölkerung.

Ein individualisiertes Vorgehen sollte in Deutschland verbessert werden. Ein differenziertes Vorgehen je nach Bildungsvoraussetzungen ist angezeigt und ein früher Zugang zum Arbeitsmarkt sollte in Abhängigkeit zu Aufenthaltsstatus und Bleibeperspektive geprüft und differenziert ausgestaltet werden. Modulare Konzepte, die zum Berufsabschluss führen, aber die Beschäftigung im Betrieb beinhalten, sollten verstärkt werden.

Israel gewährt einen schnellen Arbeitsmarktzugang, auch Schweden und Österreich favorisieren eine zügige Arbeitsaufnahme, was dem Wunsch nach Arbeitsaufnahme der Zugewanderten entgegenkommt (vgl. Esser u.a.).

Einzelne Beispiele zeigen alternative Wege der Nachqualifizierung auf, die direkt mit Arbeitsaufnahme und Verdienst verbunden ist. Bei Vespe e.V. wird ein Teilqualifikation-Projekt mit Geflüchteten im Rahmen von WeGebAUFörderung durchgeführt, bei dem die Teilnehmenden 13,50 €/h verdienen.

Kontinuierliche Beratung und Begleitung durch ein und dieselbe Person

Empowerment und Befähigung ist auch in Deutschland wichtig. Ein die eigene Handlungskompetenz beförderndes Coaching der Zugewanderten vom Einstieg in Bildungsmaßnahmen bis zum Eintritt in Beschäftigung sollte installiert werden. Eine dauerhafte Beratung und Begleitung wird als besonders effektiv empfunden. Ein und dieselbe Person begleitet den Übergangs- und Ausbildungsprozess des einzelnen Teilnehmenden, befürworten auch

90% der befragten Akteure des BIBB-Expertenmonitors (vgl. Esser u.a. 2017). Langfristig angelegte bestehende Beratungs- und Coaching-konzepte sollten ausgebaut und verstärkt werden.

Regionale und lokale Bedarfsermittlung und flexible Gestaltung der Bildungsangebote

Bedarfsorientierung und daraufhin maßgeschneiderte Angebote begeisterten. Die derzeitigen Maßnahmen für Zugewanderte verwenden das vorhandene Instrumentarium der vorberuflichen Ausbildung mit z.T. spezifischen Ausprägungen für Geflüchtete. Ein Abgleich der lokalen Bedarfe findet noch zu wenig statt, vielmehr soll durch die Auflage von Bildungsmaßnahmen ein schnelles Angebot geschaffen werden. Die Orientierung in der Gestaltung von Maßnahmen sollte sich ändern und aus der Warte der lokalen Bedürfnisse entwickelt werden. Ein Ausloten der Flexibilität und Spielräume der Maßnahmetypen könnte lokale Akteure unterstützen. Eine gesteuerte Bedarfsermittlung unter Beteiligung der Wirtschaft und der Arbeitsagentur und der offensiven Einbindung der migrantischen Akteure könnte neue Gestaltungsoptionen hervorbringen.

Bündelung und Verzahnung von Maßnahmen wurden als besonders wirkungsvoll wahrgenommen. Die Bildung von Förderketten und die Abstimmung und Steuerung der Maßnahmen vor Ort wird als besonders notwendig eingestuft (vgl. Esser u.a. 2017). Bei der Koordination von Bildungsangeboten ist die lokale Ebene der Kommunen besonders gefragt. Kommunen mit bereits vorhandenem Übergangsmanagement sind dabei klar im Vorteil.

Gute Beispiele sind vorhanden – deren Praxis könnte stärker kommuniziert und als Vorbild verbreitet werden: Jobcenter stellen Wissenstransfer untereinander her und bewegen sich mittlerweile flexibler in ihrem Spielraum. Die Akteure sind zusammengerückt und es ist mitunter gelungen kurze Wege zu schaffen. Bspw. die Einrichtung eines Lotsenhauses der Agentur für Arbeit Barnim, wo Prozesse vereinfacht, gebündelt wurden und es die direkte Ansprache unter den Institutionen gibt und problem- oder lösungsorientiert gearbeitet werden kann, anstatt die Zuständigkeiten hin- und herzuschieben.

Ein partizipativer kulturell-orientierter Handlungsansatz bei der Gestaltung von Bildungsangeboten würde der Zielgruppe gerechter

In Israel wird deutlich, dass Integrationsprozesse mehr Flexibilität brauchen. Die Arbeitsweise der KAUSA-Stellen setzen einen Empowerment und partizipativen Ansatz um. Ein partizipativer Ansatz ist wichtig, deshalb könnten Migrant*innenorganisationen und migrantische NGOs stärker in die Umsetzung der Arbeitsmarktintegration einbezogen werden. Der Ansatz der Role Models, Professionelle aus der Gemeinschaft, könnte in Deutschland verstärkt werden.

KAUSA-Ansatz als Vorbild verstärken

Die KAUSA Servicestellen bieten bundesweit Ausbildungsbegleitung für migrantische Ausbildungsbetriebe. KAUSA Geflüchtete unterstützt Betriebe bei der Einstellung von Geflüchteten. Die KAUSA-Kontakte und das vorhandene Vertrauen könnte ausgebaut und genutzt

werden, um Unternehmer/innen und Professionelle mit Migrationshintergrund, Akteure der Migrantenorganisationen in die Gestaltung der Arbeitsmarktintegrationen einzubinden. Akteure (Forscher/innen, Pädagog/innen etc.) mit Migrationshintergrund, engagierte migrantisches Betriebe mit Community-Kennntnis sollten in Programmbeiräte und Steuerungsgremien einbezogen werden.

Qualifizierungsoffensive interkulturelle Kompetenzen für Berufsbildungspersonal - Multiplikator/innen-Fortbildung und Trainings verstärken und Pädagog/innen aus der Gemeinschaft in die Entwicklung von kultur-orientierten Didaktischen Konzepten einbeziehen

Lebensweltbezug ist ein didaktisches Prinzip, dem auch in der Benachteiligtenförderung im Rahmen einer zielgruppenspezifischen Methodik und Didaktik Rechnung getragen wird und dem in allen Maßnahmekonzepten besondere Bedeutung zugemessen wird. Eine Didaktik der Inklusion, die die Vielfalt der Individuen einbezieht ist in Deutschland derzeit noch im Entstehen und steht in der Berufsbildung noch am Anfang. Eine Didaktik, die dem kulturellen Hintergrund der Teilnehmenden Rechnung trägt, wie sie in Israel praktiziert wird, wäre noch zu entwickeln. „Ziel des pädagogischen Handelns ist vielmehr eine bestmögliche Berücksichtigung der individuellen Bedingungen, Möglichkeiten und Bedürfnisse, das heißt, der persönlichen Eigenheiten des Einzelnen. Entsprechend erfordert es die Ausbildung von Flüchtlingen, dass Ausbilderinnen und Ausbilder auf die Persönlichkeit des Einzelnen eingehen, aber auch um spezifische Aspekte ihrer Lebenssituation wie zum Beispiel die familiäre Situation, den rechtlichen Status, ihre Wohn- und damit Lernbedingungen wissen, um zum Verständnis von Verhalten nicht vorschnell auf kulturelle Erklärungsmuster zurückzugreifen.“ (vgl. Bethscheider 2016)

Soziale Integration hat zwei Richtungen: die kulturelle Herkunft der Minderheitsgemeinschaft der Teilnehmenden einbeziehen und anerkennen und die kulturelle Gemeinschaft der deutschen Mehrheitsgesellschaft kennenlernen und anerkennen. Die Auseinandersetzung um Wertesysteme und die Eingliederung in die Einwanderungsgesellschaft gehören dazu.

Der Anforderung nach sozialer Integration sollte mehr Rechnung getragen werden, indem die Menschen lokal abgeholt werden und kulturelle Hintergründe stärker Eingang in Maßnahmen finden. Die sozialen Netzwerke aus den jeweiligen Communities in Deutschland sollten einbezogen werden. Die Einbindung in die deutsche Gemeinschaft ist für die Integration wichtig, wie am Beispiel der ehrenamtlichen Helfer/innen im Ruhestand in Deutschland deutlich wird: Integration auf persönlicher Ebene, indem Tandemstrukturen aufgebaut werden.

Die Behandlung und Bedeutung von **interkulturellen Kompetenz** ist Bestandteil der Programmlinien, wie etwa des Programms Berufsorientierung für Flüchtlinge (BOF) des BMBF. Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung zu stärken ist bei der aktuellen Situation der Integration von Zugewanderten notwendig. Daher wird bei Ausbilder/innen in den Betrie-

ben und den Berufsschullehrkräften mehr interkulturelle Kompetenz erforderlich sein (vgl. foraus.de 2017).

In Deutschland sind Ausbilder/innen und Sozialpädagog/innen mit Migrationshintergrund auch Teil des Ausbildungsteams oder Streetworker mit Migrationshintergrund sind in der Gemeinschaft tätig. Diese Fachkräfte setzen ihre interkulturellen Kompetenzen zum erheblichen pädagogischen Nutzen im Berufsalltag ein. „Es lohnt sich also, bei den Fachkräften bzw. Auszubildenden mit Migrationshintergrund genau hinzuschauen, um gegebenenfalls Kompetenzen zu entdecken und zu fördern, die diese zusätzlich zu ihrem in der Ausbildung erworbenen Fachwissen einsetzen.“ (vgl. Settlemeyer/ Hoffmann 2007)

Die pädagogischen Fachkräfte mit Migrationshintergrund sollten in die konzeptionelle Gestaltung von Maßnahmen explizit einbezogen werden, um eine kultur-orientierte zielgruppengerechte didaktische Umsetzung zu gewährleisten.

Unterstützung der Betriebe verstärken

Gemeinsam wurde von israelischer als auch von deutscher Seite eine Verstärkung der praktischen Arbeit in den Betrieben während der beruflichen Aus- und Weiterbildung favorisiert. Das Vorgehen in Deutschland sollte noch stärker die Bedarfe der Unternehmen ermitteln und die Kompetenzen und Arbeits-/Berufswünsche der Geflüchteten erfragen, um ein besseres Passung zu gewährleisten.

Der Übergang in Ausbildung könnte, bspw. nach Absolvierung eines PerjuF-Lehrgangs, verbessert werden. Die Schnittstelle der Ausbildungsplatzbesetzung könnte durch Agentur für Arbeit und Kammern gegenüber den suchenden Betrieben und Absolventen von Maßnahmen direkter abgestimmt werden, um einen möglichst lückenlosen Übergang zu gewährleisten.

Beispiele sind bereits vorhanden: Willkommenslotsen unterstützen kleine und mittlere Unternehmen bei der Besetzung von offenen Ausbildungs- und Arbeitsstellen mit Flüchtlingen. Die Betriebliche Begleitagentur Brandenburg (BEA) berät und begleitet den Beschäftigungs- und Ausbildungsprozess individuell. Je nach Bedarf des Betriebes werden interne Schulungen durchgeführt, Mentor/innen ausgebildet oder auch verschiedene Veranstaltungsformate, bspw. Matching, durchgeführt.

Überzeugung durch Good Practice – Kommunikation und Verbreitung

Good Practice Beispiele zeigen in Israel (Betrieb aus der Community) und in Deutschland (Betriebe, die Geflüchtete aufnehmen), dass ein betrieblicher Zugang und Beschäftigung verstärkt zur Reduktion von Vorurteilen beiträgt. Training der Mitarbeitenden und Führungskräfte, Ausbilder in den Betrieben über die Integration von Zugewanderten, Vielfalt der Kompetenzen und eigene interkulturelle Kompetenzen unterstützt diesen Prozess.

Jedoch muss bei Betrieben noch mehr Überzeugungsarbeit geleistet werden, um dieser Strategie zum Erfolg zu verhelfen. Eine Kampagne, Auszeichnung, ein Wettbewerb oder die ver-

stärkte Kommunikation von Gesichtern und Geschichten könnten aufzeigen, was Betriebe ermöglichen und wie weit sie aufgeschlossen sind, Zugewanderten Perspektiven zu geben.

Die Berufsbildung könnte offensiver zur positiven Einstellung gegenüber Zugewanderten beitragen. Die Berufsbildung steht für Diversität. Die Arbeitswelt ist längst vielfältig mit Kolleg/innen, die unterschiedliche Kompetenzen einbringen. Mehr Überzeugung der Betriebe und der Gesellschaft sollte durch Good Practice geschaffen werden. Vorbilder mit Migrationshintergrund in diversen beruflichen Positionen sichtbar machen, dazu das BMBF könnte eine gezielte Kampagne auflegen (vgl. Jobstarter 2010)

Interdisziplinäre und interinstitutionelle Akteurskonferenzen der bundes-, landes- und lokalen Ebene zur Identifizierung übergreifenden Handlungsbedarfs und ganzheitliche Steuerung von benötigten Lösungen

Koordinationsrunden auf kommunaler Ebene haben Steuerung und Verzahnung der Maßnahmen vor Ort in Angriff genommen. Diese Aufgabe beinhaltet umfangreiche Herausforderungen, die zu bewältigen sind (vgl. Stürner 2017)

Die Zusammensetzung der deutschen Delegation wurde als fachliche Bereicherung angesehen. Dabei bot gerade die Zusammensetzung der Vertreter/innen von programmatischen und operativer Ebene die Möglichkeit einen intensiven Austausch und eine Analyse der deutschen Förderverwaltung und -praxis zu bewirken. Der gegenseitige Erfahrungsaustausch ermöglichte neue Blickwinkel und die Identifizierung von zusätzlichen Erfolgsfaktoren.

Quellen und Literatur

Aid Organization for Refugees and Asylum Seekers in Israel (2016). Asylum-Seekers in Israel: Background and Figures, November 2016.

<http://www.afikim.org/>

Arlosorov, M. (2017). "Arabs Are Israel's New Yuppies". Haaretz. 13.6.2017. Web: <https://www.haaretz.com/israel-news/business/1.795186> (22.11.2017)

Beckmann-Schulz, I. (2017). Präsentation: Das Wichtigste am Rande – Deutsch als Zweitsprache in beruflicher Qualifizierung – Was war? Was ist? Was kommt? Fachtagung „Qualifizierung für Menschen mit Migrationshintergrund: Anforderungen, Konzepte und Resultate“, Berlin, 21.09.2017. Online: http://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Bilder/Fachstelle_Beratung_und_Qualifizierung/Fachtagung/IQ_Fachtagung_Ein_berechtigter_Einwurf_Iris_Beckmann-Schulz.pdf (01.12.2017)

Beckmann-Schulz, I. (2017). Präsentation: „Second Language Training - Germany“. Seminar Tel Aviv. 23.10.2017.

Bethschneider, M. (2016). "Interkulturelle Kompetenz - Der Schlüssel für gelingende Integration im Betrieb?". BIBB. überaus. Web: <https://www.ueberaus.de/wws/interkulturelle-kompetenz.php>. (22.11.2017)

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2016). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Bonn: BIBB. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2016.pdf

BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2017). Profil und spezifische Expertise der Netzwerke im Handlungsschwerpunkt IvAF. Bonn: BMAS.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2017a). Berufsbildungsbericht 2017. Bonn: BMBF.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2017b). Berufsorientierung für Flüchtlinge. <https://www.berufsorientierungsprogramm.de/de/berufsorientierung-fuer-fluechtlinge-1782.html> (21.08.2017)

Bonin, H.; Rinne, U. (2017). Machbarkeitsstudie zur Durchführung einer Evaluation der arbeitsmarktpolitischen Integrationsmaßnahmen für Flüchtlinge. Bonn: IZA Institute of Labor Economics.

Braun, U.; Stieper, O. (i.E.). Integration junger Geflüchteter in die duale Berufsausbildung. Kooperationsprojekt von EDEKA und Berufsbildungswerk Hamburg. In: Goth, G./Kretschmer, S./Pfeiffer, I. (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung junger Menschen. Auf dem Weg zu neuen Dienstleistungen von Einrichtungen beruflicher Rehabilitation. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Breitsameter, M.; Gawehns, F. (i.E.). Inklusive Dienstleistungen – Anforderungen und Gestaltungsbedarf. In: Goth, G./Kretschmer, S./Pfeiffer, I. (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung junger Menschen. Auf dem Weg zu neuen Dienstleistungen von Einrichtungen beruflicher Rehabilitation. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF (2017). „Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2016“. Web: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2016/2016-integrationskursgeschaefsstatik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2016/2016-integrationskursgeschaefsstistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile) (24.11.2017)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF (2017). „Geschäftsstatistik zum Integrationskurs“. Web: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/InGe/inge-node.html> (27.11.2017)

Eberle, U. (2017). Präsentation: „Vocational preparation in Germany“. Seminar Tel Aviv. 23.10.2017.

Esser, F. H.; Granato, M.; Neises, F. (2017). Zusammenfassung und Schlussfolgerungen: Geflüchtete in berufliche Bildung integrieren. In: Granato, M./Neises, F. (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung. Bonn: BIBB, S. 120-129.

ETF (2014a). Israel: Trends, perspectives and challenges in strengthening vocational education for social inclusion and social cohesion. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

ETF (2014b). Mapping vocational education and training governance in Israel. Torino: European Training Foundation.

ETF (2015). Labour market and employment policy in Israel. Torino: European Training Foundation.

ETF (2017). Israel: Education, training and employment developments 2016. Torino: European Training Foundation.

Euler, D.; Severing, E. (2014). Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Eyal Bar-David, E. (2017). Präsentation: „Integration of the Arab Population Into the Labor Market“. Seminar Tel Aviv. 24.10.2017.

f-bb (Forschungsinstitut Betriebliche Bildung) (2016). Teilqualifikationen in der beruflichen Bildung – Einsatz, Verbreitung und Rahmenbedingungen. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Nürnberg (Manuskript).

Flach, S.; Imhof, P. (2017). Präsentation: „Background on Germany’s policy on integration of immigrants and refugees through VET“. Seminar Tel Aviv, 23.10.2017.

Flake, R.; Jambo, S.; Pierenkemper, S.; Placke, B.; Werner, D. (2017). Engagement von Unternehmen bei der Integration von Flüchtlingen – Erfahrungen, Hemmnisse und Anreize. KO-FA-Studie Nr. 1. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Flake, R.; Jambo, S.; Pierenkemper, S.; Risius, P.; Werner, D. (2017). Beschäftigung und Qualifizierung von Flüchtlingen in Unternehmen. Die Bedeutung von Unterstützungsangeboten bei der Integration. IW-Trends, Jg. 44, Nr. 2.

foraus.de (2017). Flüchtlinge ausbilden. Online: https://www.foraus.de/html/foraus_981.php (01.12.2017)

Fotoprotokoll der Diskussion während des Seminars: Integration of immigrants and populations in VET and employment in Israel and Germany, Tel Aviv, Israel, 23-25 October 2017

Granato, M.; Junggeburth, C. (2017). Geflüchtete in Deutschland – Rechtliche Rahmenbedingungen und soziodemografische Aspekte. In: Granato, M./Neises, F. (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung. Bonn: BIBB, S. 12-17.

Greinert, W.-D. (2007). Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zur Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildungspolitik. Frankfurt: G.A.F.B.-Verlag.

Hampshire, J. (2013). The Politics of Immigration: Contradictions of the Liberal State. Cambridge: Polity Press.

Heinicke, A. (2017). Präsentation: „Chamber of Crafts Potsdam - PerjuF“. Seminar Tel Aviv. 23.10.2017.

Hinte, H.; Rinne, U.; Zimmermann, K. F. (2015). Punkte machen?! Warum Deutschland ein aktives Auswahlssystem für ausländische Fachkräfte braucht. IZA-Standpunkte Nr. 79, März 2015.

Hochstein, J. (2017). Präsentation: „Language Acquisition Operational“. Seminar Tel Aviv. 23.10.2017.

JDC Israel TEVET (2017a). „Arab Society“. Web: <http://employment.jdc.org.il/en/node/1156> (23.11.2017)

JDC Israel TEVET (2017b). „Immigrants“. Web: <http://employment.jdc.org.il/en/node/1302> (23.11.2017)

JDC Israel TEVET (2017c). „Ultra-Orthodox“. Web: <http://employment.jdc.org.il/en/node/1158> (23.11.2017)

Jewish Agency for Israel (2017). „Aliyah Programs for Youth 2018“. <http://www.jewishagency.org/sites/default/files/programs%202018%20english.pdf> (23.11.2017)

Jewish Agency for Israel (2017b). „Customized Connections: Programs for New Olim Ages 18-35“. Web:

http://www.jewishagency.org/sites/default/files/Customized%20Connections%20Program%20Booklet_New%20Olim%202017.pdf (23.11.2017)

Jewish Agency for Israel (2017c). "A Guide to Aliyah Benefits to Olim". Web: <http://www.jewishagency.org/sites/default/files/Benefits%20for%20Olim.pdf> (23.11.2017)

Khanin, Vladimir (Ze'ev) (2017). Präsentation: „Background of Israeli Policy of Integration in VET“. Seminar Tel Aviv. 23.10.2017.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015). Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf

Markowitsch, J.; Mathou, C.; Murphy, I.; Wittig, W.; Curth, A. (2017). Cedefop: Cross-country overview of apprenticeship schemes: Final Report, 23 June 2017.

Ministry of Aliyah and Integration (o.J.): Evaluation of Foreign Academic Degrees and Diplomas. Online: <http://www.moia.gov.il/English/Subjects/Employment/Pages/Accreditation.aspx> [14.07.2017]

Ministry of Education (2015a): Evaluation of Foreign Academic Degrees. Online: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/KishreiChutz/HaharachatTeharimAcademy/GuidelinesEvaluation.htm> [14.07.2017]

Ministry of Education (2015b): Rules for the Evaluation of Academic B.A. and M.A. Degrees. Online: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/KishreiChutz/HaharachatTeharimAcademy/MisEng1.htm> [14.07.2017]

Musset, P.; Kuczera, M.; Field, S. (2014). A Skills beyond School Review of Israel, OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris: OECD Publishing.

OECD (2015). Employment and Skills Strategies in Israel. OECD Reviews on Local Job Creation. Paris: OECD Publishing.

OECD (2016). Education Policy Outlook: Israel. Paris: OECD Publishing.

OECD (2017). Nach der Flucht: Der Weg in die Arbeit. Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen in Deutschland. Paris: OECD Publishing.

Pergamant, Yelena (2017). Präsentation: „Aliyah Program: Working together to create holistic integration process“. Seminar Tel Aviv. 23.10.2017.

Polachek, Avri (2017). Präsentation: „Programs for Immigrants and Non-Hebrew Speaking Citizens“. Seminar Tel Aviv. 23.10.2017.

Programmstelle Jobstarter (Hrsg.) (2010). Gesichter und Geschichten. Migrantinnen und Migranten gründen Unternehmen und bilden aus. JOBSTARTER PRAXIS – Band 5. Bonn: Programmstelle beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). https://www.bmbf.de/pub/Jobstarter_Praxis_Band_5.pdf 01.12.2017)

Rauner, F. (2006). Berufliche Bildung – die europäische Perspektive. In: Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. (Hrsg.), Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Münster: LIT, S. 127-153.

Seifert, W. (2012). Geschichte der Zuwanderung nach Deutschland nach 1950. Online: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138012/geschichte-der-zuwanderung-nach-deutschland-nach-1950?p=all> [12.07.2017]

Seminarprogramm: Integration of immigrants and populations in VET and employment in Israel and Germany, Tel Aviv, Israel, 23-25 October 2017

Settelmeyer, A.; Hoffmann, R. (2007). "Potenziale nutzen - Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund". BIBB. foraus.de. Web: https://www.foraus.de/media/07_potenziale_nutzen_interkulturelle_kompetenzen.pdf (22.11.2017)

Söhn, J.; Birke, P.; Bluhm, F.; Marquardsen, K.; Prekodravac, M.; Vogel, B.; Prahms, A. (2017). Erfolgsfaktoren für die Integration von Flüchtlingen. BMAS-Forschungsbericht 484. Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

Steckbriefe der vorgestellten bzw. besuchten Projekte während des Seminars: Integration of immigrants and populations in VET and employment in Israel and Germany, Tel Aviv, Israel, 23-25 October 2017

Stürner, J. (2017). Bildungsangebote für Geflüchtete: Kommunale Koordinierung und Vernetzung am Beispiel Stuttgart. Bonn: BIBB, S. 90-98.

Synopse DE: Datei „2_Synopse_Deutschland_DE.pdf“ (23 Seiten).

Synopse IL: Datei „3_Synopse_Israel_DE.pdf“ (7 Seiten).

Taha, N.; Heib-Jaljouli, S. (2017). Präsentation: „Riyan Tira Employment Center“. Seminar Tel Aviv. 24.10.2017.

Yashiv, E.; Kasir (Kaliner), N. (2015). The labour market of Israeli Arabs: Key features and policy solutions. CEPR Policy Insight No. 78, February 2015.