

HSD SK

STUDIES IN SOCIAL SCIENCES AND CULTURE

**Geflüchtete junge Menschen in der
Jugendberufshilfe - 'pädagogische
Passungsverhältnisse'?**

Ruth Enggruber & Michael Fehlau

AUS DER
FORSCHUNG
DES FACH
BEREICHES

DER HSD

SOZIAL-
UND
KULTUR
WISSEN
SCHAFTEN

ABSTRACT

Geflüchteten jungen Menschen, die an einer sozialpädagogisch begleiteten Maßnahme zur Berufsvorbereitung oder Berufsausbildung teilnehmen, eine Stimme zu geben, damit Bildungs- und Sozialpolitik erfahren, was ihnen dieser Besuch der Jugendberufshilfe für ihre zufriedenstellende und selbstständige Lebensführung in Deutschland bringt, war das Anliegen der Studie, die in einer Bildungseinrichtung in NRW durchgeführt wurde. Insgesamt wurden 12 junge Menschen in qualitativen Interviews dazu befragt, wie sie ihren Maßnahmebesuch wahrnehmen, welche fördernden und hemmenden Bedingungen sie dort vorgefunden haben, um ihre Handlungsmöglichkeiten in Deutschland zu stärken. Dabei blieb es jedoch nicht, sondern die Schilderungen der jungen Menschen wurden in ihrer Verwobenheit mit den institutionellen Bedingungen in der Jugendberufshilfe und den professionellen Deutungsmustern der sozialpädagogischen Fachkräfte analysiert und daraus bildungs- und sozialpolitische Konsequenzen gezogen.

INHALT

1 Ausgangspunkte, Untersuchungsinteresse und Überblick	9
2 Forschungs- und Entwicklungsstand zur Jugendberufshilfe für geflüchtete junge Menschen	14
2.1 Grundsätzliche Anfragen an Studien zu jungen Geflüchteten in der Jugendberufshilfe	14
2.2 Studien und Erfahrungsberichte sowie Pädagogische Konzepte	16
3 Theoretische Zugänge: Pädagogische Passungsverhältnisse' als ein Ansatz sozialpädagogischer Adressat*innenforschung	19
3.1 Der Adressat*innenbegriff von Maria Bitzan und Eberhard Bolay	19
3.2 „Pädagogische Passungsverhältnisse“ von Gunther Graßhoff	22
4 Forschungsfeld: Einzelfallstudie in zwei Angeboten der Jugendberufshilfe in einer Berufsbildungseinrichtung in Nordrhein-Westfalen	25
4.1 Perspektiven für junge Geflüchtete (PerjuF)	25
4.2 Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH)	26
5 Methodologischer Zugang und forschungsmethodisches Vorgehen	29

5.1 Qualitative Mehrebenenanalyse von Helsper, Hummrich und Kramer	29	8.2 Pädagogische Deutungsmuster der Fachkräfte	81
5.2 Episodische Interviews mit jungen Geflüchteten	31	8.2.1 Sozialpädagogische Begleitung zwischen besonderen Herausforderungen durch Adressat*innen mit Fluchterfahrung und Zurückweisung differenzierender Gruppenkategorien	81
5.3 Diskursiv-orientierte Interviews mit sozialpädagogischen Fachkräften	34	8.2.2 Fachlich legitimierte Ausbildungs- und Arbeitsmarktorientierung	87
6 Forschungsergebnisse zu Pädagogischen Passungsverhältnissen in PerjuF	39	8.3 Pädagogische Passungsverhältnisse – eine Zusammenfassung	94
6.1 Die Sicht junger Geflüchteter in PerjuF	39	9 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Jugendberufshilfe (auch) für junge Geflüchtete	99
6.1.1 Gruppe der Befragten	39	Literatur	104
6.1.2 Ermöglichende und hemmende Bedingungen zur Erweiterung der Handlungsfähigkeit	41	Anhang	117
6.1.3 Zusammenfassung der ermöglichenden und hemmenden Bedingungen zur Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit aus Sicht der jungen Geflüchteten	51		
6.2 Rechtliche und sonstige institutionelle Rahmenbedingungen	54		
7 Forschungsergebnisse zu Pädagogischen Passungsverhältnissen in abH	63		
7.1 Die Sicht junger Geflüchteter in abH	63		
7.1.1 Gruppe der Befragten	63		
7.1.2 Ermöglichende und hemmende Bedingungen zur Erweiterung der Handlungsfähigkeit	64		
7.1.3 Zusammenfassung der ermöglichenden und hemmenden Bedingungen zur Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit aus Sicht der jungen Geflüchteten	73		
7.2 Rechtliche und sonstige institutionelle Rahmenbedingungen	75		
8 Kollektive Deutungsmuster der sozialpädagogischen Fachkräfte in PerjuF und abH	80		
8.1 Gruppe der Befragten	80		

Geflüchtete junge Menschen in der Jugendberufshilfe - 'pädagogische Passungsverhältnisse'?

**Ruth Enggruber
& Michael Fehlau**

1 AUSGANGSPUNKTE, UNTERSUCHUNGSINTERESSE UND ÜBERBLICK

Seit Gründung der Bundesrepublik hat die Fluchtmigration in Deutschland mit dem Zuzug von 890.000 Asylsuchenden in 2015 ihren vorläufigen Höhepunkt erreicht (Brückner u.a. 2016a, S. 1). 2016 stellten 745.545 Menschen auf der Flucht vor Krieg, Vertreibung, Unterdrückung und Verfolgung sowie Hunger einen Asylantrag in Deutschland (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2019, S. 5 f.). 2017 waren es nur noch 222.683 und 2018 lediglich 185.853 (ebd.). Trotz dieses Rückgangs verweisen die Daten vor allem bezogen auf junge Geflüchtete auf Handlungsbedarf. Denn laut der Statistik der Bundesagentur für Arbeit (BA 2018a, S. 6) sind mehr als drei Fünftel der Schutzsuchenden unter 25 Jahre alt. Unter jenen im Alter zwischen 16 und unter 25 Jahren gibt es mit drei Vierteln einen deutlichen Männerüberhang. Nach der IAB-BAMF-SOEP-Befragung¹ aus 2016 haben 25 Prozent der dort Interviewten keine oder nur eine Grundschule, 31 Prozent eine Mittelschule (23 Prozent mit Abschluss) und 40 Prozent eine weiterführende Schule (35 Prozent mit Abschluss) besucht (Brenzel/ Kosyakowa 2017, S. 21).² Die Mehrzahl von ihnen hat keinen in Deutschland anerkannten Berufsabschluss. Ferner zeichnet

1 Befragung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) sowie des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) (Brückner/ Rother/ Schupp 2017).

2 Sieben Prozent haben keine Angaben gemacht und vier Prozent eine sonstige Schule besucht (Brenzel/ Kosyakowa 2017, S. 21). Auf die erheblichen Unterschiede zwischen Männern und Frauen wird hier nicht eingegangen.

sich die Gesamtgruppe der Geflüchteten durch eine starke Heterogenität nach Herkunftsländern und -sprachen, sozialer Herkunft, Lebenslagen sowie Fluchtverlauf und -erfahrungen aus (Granato/ Junggeburth 2017, S. 12).

Anknüpfend an Forschungsarbeiten des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (Brückner u. a. 2016a, b) verstehen wir Geflüchtete³ als Sammelbegriff für alle Personen, „die als Schutzsuchende nach Deutschland gekommen sind – unabhängig von ihrem rechtlichen Status. Deshalb werden neben Personen, die als Asylberechtigte und Flüchtlinge nach der Genfer Flüchtlingskonvention anerkannt wurden oder einen anderen Schutzstatus erhalten haben, auch solche Personen ... [so] bezeichnet, die noch nicht als Asylbewerber[*in] registriert wurden, sich in den Asylverfahren befinden oder deren Asylanträge abgelehnt wurden“ (Brücker u. a. 2016a, S. 1).

Für viele der so verstandenen *Geflüchteten* war „das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem ... ein Grund, sich für Deutschland als Zielland zu entscheiden“ (Brückner u.a. 2016b, S. 6; auch Dähnke/ Linke/ Spreckelsen 2018, S. 55). Zudem planen mehr als drei Viertel von ihnen ganz sicher und rund 15 Prozent wahrscheinlich, eine Erwerbsarbeit aufzunehmen, um selbstständig und unabhängig von staatlichen Sozialleistungen ihr Leben gestalten zu können (Granato 2017, S. 30; SVR-Forschungsbereich 2017, S. 50 ff.). Diese „hohe Bildungsorientierung gepaart mit einer hohen Erwerbsorientierung“ (Granato 2017, S. 30) mag – neben dem aktuell beklagten Fachkräftemangel und den vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) diagnostizierten Passungsproblemen auf dem Ausbildungsmarkt (BIBB 2018, S. 10) – mit dazu beigetragen haben, dass in den gegenwärtigen integrationspolitischen Debatten unstrittig ist, dass eine duale Berufsausbildung die Integration dieser jungen Menschen in Deutschland maßgeblich unterstützen kann⁴. So formulieren Franziska Schreyer, Angela Bauer und Karl-Heinz P. Kohn (2015) auch für die Gruppe junger Menschen mit Duldungsstatus pointiert: „Betriebliche Ausbildung von Geduldeten. Für den Arbeitsmarkt ein Gewinn, für die jungen Fluchtmigranten eine Chance.“

Vor diesem integrations- und bildungspolitischen sowie ebenfalls bildungsökonomischen Hintergrund ist in den letzten Jahren eine Vielzahl unterschiedlicher Berufsbildungsangebote für junge Geflüchtete zu verzeichnen, die in diversen Veröffentlichungen systematisiert vorgestellt werden (z. B. Braun/ Lex 2016a, b; Granato u.a. 2016; G.I.B. NRW 2016; Euler/ Severing 2017 oder nur für NRW; Dionisius/ Matthes/ Neises 2018). Die meisten dieser berufsvorbereitenden oder ausbildungsbegleitenden Angebote werden nach Sozialgesetzbuch III (SGB III) oder SGB II aus Mitteln der Bundesagentur für Arbeit gefördert und gelten des-

halb als arbeitsmarktpolitische Instrumente⁵. Einige von ihnen gibt es schon seit mehreren Jahrzehnten zur Förderung der Berufsbildung von als benachteiligt geltenden Jugendlichen und jungen Erwachsener (van Rießen 2018a). Andere sind erst in den letzten Jahren speziell für junge Geflüchtete entwickelt worden; sie werden ebenfalls meistens von der Bundesagentur für Arbeit finanziert (BIBB 2018, S. 323 ff.).

Obwohl die Berufsbildungsmaßnahmen, an denen junge Geflüchtete teilnehmen, jeweils unterschiedlich gestaltet sind, beinhalten die meisten von ihnen, neben fachpraktischen Unterweisungen durch Ausbilder*innen und fachtheoretischem und allgemeinbildendem Unterricht von Lehrer*innen, auch eine sozialpädagogische Unterstützung durch Fachkräfte Sozialer Arbeit⁶. Im weiten Sinne werden diese sozialpädagogisch begleiteten Angebote zur Berufsvorbereitung und Berufsausbildung hier als *Jugendberufshilfe* verstanden. Generell bezeichnet *Jugendberufshilfe* alle sozialpädagogisch begleiteten Maßnahmen, die vor allem als benachteiligt oder potenziell benachteiligt geltende junge Menschen – dazu gehören auch jene mit Fluchthintergrund – bei ihrem Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung, während ihrer Ausbildung und beim Übergang in Erwerbsarbeit unterstützen (Enggruber 2013; Enggruber/ Fehlau 2018). Die Angebote werden in Betrieben und berufsbildenden Schulen ebenso durchgeführt wie in Berufsbildungseinrichtungen von Wohlfahrtsverbänden und anderen freien, auch privatwirtschaftlichen Trägern.

Laut dem Berufsbildungsbericht 2018 (BIBB 2018, S. 324) nahmen zwischen September 2016 und August 2017 im Jahresdurchschnitt rund 9.800 junge Geflüchtete an berufsvorbereitenden und ausbildungsbegleitenden Angeboten der Jugendberufshilfe teil, die die Bundesagentur für Arbeit für alle als benachteiligt geltenden jungen Menschen fördert. Weitere 15.100 besuchten Maßnahmen, die sich vorwiegend an junge geflüchtete Menschen richten (ebd.). Aufgrund des erwähnten deutlichen Männerüberhangs waren Frauen in den Regelangeboten der Arbeitsverwaltung nur mit 15,2 Prozent und in jenen für Geflüchtete mit 11,7 Prozent vertreten (ebd.). Die Quote der Ausbildungsplatzbewerber*innen mit Fluchthintergrund ist von Oktober 2017 bis September 2018 im Vergleich zum Vorjahr um 45 Prozent von rund 26.400⁷ (ebd., S. 328) auf 38.300 Personen gestiegen (BA 2018b, S. 6). Sie machten sieben Prozent aller gemeldeten Ausbildungsbewerber*innen aus (ebd., S. 5). Nur 14.000 von ihnen konnten bis zum 30. September 2018 eine Berufsausbildung beginnen, d. h. lediglich 36 Prozent waren bei ihrer Suche eines Ausbildungsplatzes erfolg-

³ Es wird hier die Bezeichnung Geflüchtete und nicht Flüchtlinge genutzt, um die so benannten Menschen explizit als handelnde Subjekte zu adressieren.

⁴ Siehe z. B. Schreyer/ Bauer 2014; Gottschalk 2014; Braun/ Lex 2016a, 2016b; Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2016; S. 33 ff.; Esser 2016; Granato u.a. 2016; Junggeburth 2016; Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit 2016a; Robert Bosch Stiftung 2016; Euler/ Severing 2017; Granato/ Neises 2017; Bundesregierung 2017, S. 22 f.

⁵ Schon ihrem Namen nach erweisen sich die beiden Sozialgesetzbücher als arbeitsmarktpolitische Instrumente: SGB II: Grundsicherung für Arbeitsuchende und SGB III: Arbeitsförderung.

⁶ Trotz ihrer unterschiedlichen Historie als Profession und Wissenschaftsdisziplin werden hier *Sozialarbeit*, *Sozialpädagogik* und *Soziale Arbeit* synonym verstanden.

⁷ Darunter waren 27 Prozent und damit mehr als ein Viertel 25 Jahre alt oder älter. Dies ist deshalb besonders erwähnenswert, weil sich einige der Maßnahmen „insbesondere“ an unter 25-Jährige richten (z. B. BA 2016a, b; auch hier 4.1), aber dennoch für Ältere mit Fluchthintergrund geöffnet sind, was sich auch bei den Befragten im hiesigen Forschungsprojekt gezeigt hat (hier 6.1.1 und 7.1.1).

reich. Diese Einmündungsquote ist deutlicher niedriger als jene von 49,1 Prozent bei Bewerber*innen ohne Fluchthintergrund (BIBB 2018, S. 329).

Doch nicht nur bei ihrem Zugang zu einer Berufsausbildung, sondern auch bezogen auf ihren Ausbildungsverlauf deuten Daten zur vorzeitigen Auflösung des Ausbildungsvertrages darauf hin, dass junge Menschen mit Fluchthintergrund mit besonderen Herausforderungen konfrontiert zu sein scheinen: Während die Lösungsquote bei Auszubildenden mit deutscher Staatsangehörigkeit 25,1 Prozent beträgt, liegt sie bei Ausländer*innen bei 34,0 Prozent und bei Auszubildenden mit einer Staatsangehörigkeit aus einem (nicht europäischen) Asylherkunftsland (Eritrea, Nigeria, Somalia, Afghanistan, Irak, Iran, Syrien und Pakistan) sogar bei 39,6 Prozent (Uhly 2017). Die *vorzeitige Auflösung eines Ausbildungsvertrages* bedeutet jedoch lediglich, dass die Berufsausbildung in dem jeweiligen Betrieb nicht fortgesetzt wird (Uhly 2015). Ein *Ausbildungsabbruch* ist also damit nicht unbedingt verbunden, denn viele setzen ihre Berufsausbildung in einem anderen Betrieb oder einer Bildungseinrichtung fort, oder sie beginnen eine Ausbildung in einem anderen Beruf. Dazu, wie dies im Einzelnen bei jungen Geflüchteten aussieht, liegen bisher keine aussagekräftigen Daten vor. Doch unabhängig davon gelten die Quoten zur vorzeitigen Lösung des Ausbildungsvertrages generell als Indikator für Konflikte oder Schwierigkeiten im Ausbildungsverlauf sowie für eine unzutreffende Berufswahl (ebd.). Deshalb können diese Angaben auch als Anzeichen dafür gelesen werden, dass Auszubildende mit Fluchthintergrund besondere Herausforderungen im Laufe ihrer Berufsausbildung zu meistern haben.

Die insgesamt eher pessimistisch stimmenden Statistiken zur Berufsbildung junger Geflüchteter waren der Anlass für das hier vorgestellte Forschungsprojekt, in dem Angebote der Jugendberufshilfe für junge Geflüchtete untersucht worden sind. Schließlich wird mit Maßnahmen zur Berufsausbildungsvorbereitung und -begleitung grundsätzlich der Anspruch verbunden, die Teilnehmer*innen in eine Berufsausbildung zu vermitteln und auf ihrem Weg zu einem anerkannten Berufsabschluss zu unterstützen. Auch inspiriert durch die Forschungsarbeiten von Michael Fehlau und Anne van Rießen (2018) kamen deshalb in dem hier vorgestellten Projekt junge Geflüchtete direkt zu Wort zu der Frage, was ihnen ihr Besuch der Jugendberufshilfe für ihre selbstbestimmte Lebensgestaltung in Deutschland „eigentlich bringt“ (ebd., S. 23) bzw. ‚gebracht‘ hat. Im Rahmen qualitativer Interviews haben sie „ein eigenständiges Qualitätsurteil ‚von unten‘“ (ebd.) gefällt und erzählt, wie sie ihre Teilnahme an der Maßnahme erleben bzw. erlebt haben. Dabei blieb es jedoch nicht, sondern es wurden die aus den Narrationen der jungen Leute gewonnenen Forschungsergebnisse in ihrer Verwobenheit mit institutionellen und organisatorischen Bedingungen der Maßnahmen sowie pädagogischen Deutungsmustern der sozialpädagogischen Fachkräfte untersucht. Aus den erzielten Forschungsergebnissen wurden Empfehlungen zur förderungsstrukturellen, organisatorischen und pädagogischen Weiterentwicklung bzw. Verbesserung der Jugendberufshilfe aus Sicht junger Geflüchteter konzipiert. Im gesamten Forschungsprozess richtete sich ein besonderes Augenmerk auf die sozialpädagogische Arbeit in den Maßnahmen,

um bereits vorliegende Forschungsergebnisse zur Jugendberufshilfe (vgl. hier 2.2) aus sozialpädagogischer Perspektive zu ergänzen.

Insgesamt ist bisher der Forschungsstand zur Jugendberufshilfe für geflüchtete junge Menschen jedoch noch eher als rar zu werten, wie das folgende 2. Kapitel zeigen wird (vgl. 2.2). Ebenso konstatieren Mona Granato und Frank Neises (2017, S. 7): „Die Forschung zur beruflichen Bildung (junger) Geflüchteter, die in den letzten Jahren nach Deutschland gekommen sind, steht noch am Anfang.“ Nicht nur für die Berufsbildung, sondern generell für die Soziale Arbeit mit Geflüchteten konstatiert Christine Rehkla (2017, S. 305) „noch eine sehr dürftige Forschungslage“ (auch Johansson/ Schiefer 2016). Dies mag auch darin begründet sein, dass grundsätzlich Forschungen zu Sozialer Arbeit mit dieser Adressat*innengruppe kontrovers diskutiert werden, weil damit Stigmatisierungsgefahren für (junge) Menschen mit Fluchthintergrund verbunden sein könnten. Darauf wird ebenfalls im 2. Kapitel kurz eingegangen und begründet, warum wir uns – trotz dieser Bedenken – für die Durchführung der hier vorgestellten Untersuchung entschieden haben (vgl. 2.1). Im 3. Kapitel wird das hier vorgestellte Forschungsprojekt in der Adressat*innenforschung im Verständnis von Maria Bitzan und Eberhard Bolay (2013) verortet (vgl. 3.1) und als theoretische Basis auf das Mehrebenenmodell zu *Pädagogischen Passungsverhältnissen* von Gunther Graßhoff (2012; 2013a) zurückgegriffen (vgl. 3.2). Das 4. Kapitel gilt der Vorstellung des Forschungsfeldes und das 5. Kapitel dem methodologischen Zugang und forschungsmethodischen Vorgehen. Die Forschungsergebnisse werden in den Kapiteln 6 bis 8 präsentiert. Sie münden im 9. Kapitel in Gestaltungsempfehlungen zur Weiterentwicklung ausbildungsvorbereitender und -begleitender Angebote der Jugendberufshilfe, die nicht nur für junge Menschen mit Fluchthintergrund gelten, sondern von denen alle Adressat*innen der Maßnahmen profitieren können.

2 FORSCHUNGS- UND ENTWICKLUNGSSTAND ZUR JUGENDBERUFSHILFE FÜR GEFLÜCHTETE JUNGE MENSCHEN

Bevor im Folgenden kurz der Forschungs- und Entwicklungsstand zu jungen Geflüchteten in der Jugendberufshilfe skizziert wird, sind zunächst die bereits angekündigten Grundsatzfragen an solche Studien, die sich gezielt in der Sozialen Arbeit an Geflüchtete richten, zu klären.

2.1 GRUNDSÄTZLICHE ANFRAGEN AN STUDIEN ZU JUNGEN GEFLÜCHTETEN IN DER JUGENDBERUFSHILFE

In den letzten Jahren sind empirische und theoretische Forschungen, die bestimmten Adressat*innengruppen der Sozialen Arbeit gelten, in die Kontroverse geraten. Denn sie basieren auf sozialen Kategorisierungen, nach denen Personengruppen als ‚Andere‘ und ‚Besondere‘ klassifiziert werden. Dies kann stereotypisierende und damit verkürzende Wahrnehmungen und Zuschreibungen bei Forschenden und im Falle einer Publikation der Forschungsergebnisse ebenso bei Fachkräften Sozialer Arbeit begünstigen mit der Konsequenz, dass die Menschen nicht mehr in ihrer Individualität und Vielfalt, sondern nur noch mit kategorial verengtem Blick wahrgenommen und etikettiert bis hin zu stigmatisiert werden. Dies kann zu Identitätszumutungen bis hin zu -verletzungen bei den Adressierten führen (Goffman 2001). Aufgrund der generell mit Bezeichnungen wie *Flüchtlinge* oder *Geflüchtete* verbundenen strukturell bzw. institutionell und symbolisch sowie interaktiv hergestellten Defizitzuschreibungen und Diskriminierungen bis hin zu Rassismus findet sich zu diesen Kategorisierungen eine kritische Auseinandersetzung in den Sozialwissenschaften (z. B. Eppenstein/ Ghaderi 2017). Denn diese können in besonderer Weise zur „Verfestigung bestehender Differenz- und Dominanzverhältnisse“ (Dogmus/ Karakasoglu/ Mecheril 2016, S. 4) beitragen. Vor diesem Hintergrund sieht Claus Melter (2018a, S. 221) Soziale Arbeit mit Geflüchteten generell im Spannungsfeld „zwischen zuschreibenden Kulturalisierungen und einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Migrationspädagogik sowie der Integrität jedes Menschen“. Andere Autor*innen (z. B. Leiprecht 2012, S. 53) warnen wiederum vor einer ‚naiven Differenzblindheit‘, die infolge der Vernachlässigung von Benach-

teiligungs- und Ausgrenzungsstrukturen zu deren Verfestigung und Perpetuierung beitragen kann. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls „das Problem der Wirkmächtigkeit informeller Typisierungen“ der Fachkräfte virulent, auf das Dieter Katzenbach (2015, zit. in Müller 2018, S. 25; ebenso Melter 2018b) hinweist und das auch in unserer Studie von Bedeutung ist (vgl. hier 8.2.1). Um den verschiedenen Spannungsfeldern Rechnung zu tragen, in denen sich Soziale Arbeit mit Geflüchteten bewegt, plädieren die Autor*innen in dem von Rudolf Leiprecht 2011 herausgegebenen Sammelband für eine „Diversitätsbewusste Soziale Arbeit“ die konsequent die vielfältigen Verschränkungen von Identitätskonstruktionen und Ungleichheitsstrukturen mitdenkt und reflektiert.

Dieser Position hier folgend ist aus diskriminierungskritischer und diversitätsbewusster Perspektive noch eine weitere Debatte im Kontext des hier vorgestellten Projektes relevant: Diese betrifft die Frage der Angemessenheit, *Geflüchtete* als besondere Gruppe innerhalb der Menschen mit Migrationshintergrund in der Sozialen Arbeit zu markieren und adressieren. Einerseits werden die Lebensverhältnisse geflüchteter Menschen aufgrund der ihnen geltenden gesellschaftlichen Zuschreibungen (Grendel 2018; von Grönheim 2018), ihrer Fluchtgeschichte und den damit verbundenen psychosozialen Konsequenzen und wegen der für sie geltenden ausländer- bzw. asylrechtlichen Bedingungen als grundlegend verschieden von jenen von Menschen mit Migrationshintergrund erachtet (z. B. Seukwa 2014; Brückner u.a. 2016a, b). Davon ausgehend wird auch Soziale Arbeit speziell für *Geflüchtete* begründet (Scherr 2015, 2018). Andererseits sieht z. B. Gunther Graßhoff (2017) zumindest in der Jugendhilfe nicht die Notwendigkeit, „nunmehr das Rad neu zu erfinden. Viel eher sollte die Frage ins Zentrum der Diskussion gestellt werden, wie wir angesichts der Vorkenntnisse und Erfahrungen der Vergangenheit die aktuelle Praxis gegebenenfalls optimieren sollten und wie die jungen Flüchtlinge von diesem reichhaltigen Erfahrungsschatz profitieren können, damit sie eine echte Chance auf Integration haben“ (Graßhoff 2017, S. 61). Bezogen auf die Berufsausbildung junger Menschen mit Migrationshintergrund sind allerdings die von Gunther Graßhoff angesprochenen Vorkenntnisse und Erfahrungen noch deutlich ausbaufähig, wie die von Albert Scherr (2015) zusammengestellten und herausgegebenen empirischen Ergebnisse und theoretischen Ansätze zeigen. So gesehen könnten Forschungsarbeiten wie die Folgenden, die gezielt zur Berufsausbildung junger Geflüchteter angestellt wurden, auch Erkenntnisse zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung junger Menschen mit Migrationshintergrund beisteuern (vgl. hier 9).

2.2 STUDIEN UND ERFARUNGSBERICHTE SOWIE PÄDAGOGISCHE KONZEPTE

Mit dem untersuchungsleitenden Interesse, Angebote zur Jugendberufshilfe für Geflüchtete aus Sicht der jungen Leute zu erforschen, wurde gezielt eine Literaturrecherche durchgeführt, die ohne Anspruch auf Vollständigkeit die folgenden (1) qualitativen und quantitativen Studien sowie (2) Erfahrungsberichte und pädagogisch-konzeptionellen Ergebnisse in der Jugendberufshilfe ergeben hat.

Empirische Studien zu geflüchteten jungen Menschen in der Jugendberufshilfe:

- Doreen Müller, Barbara Nägele und Fanny Petermann (2017) haben zu jungen Geflüchteten in schulischen Angeboten sowie jenen der Jugendberufshilfe im Übergang Schule-Beruf geforscht. Ihr Fokus richtete sich auf die Hürden, vor denen „Jugendliche und junge Menschen in unsicheren Aufenthaltsverhältnissen während ihres Bildungs- und Ausbildungsweges stehen und welche Determinanten diese Hürden bestimmen“ (ebd., S. 10). Sie haben mit 40 jungen Leuten Einzel- oder Gruppeninterviews geführt und 70 Expert*innen in 44 relevanten Institutionen und Organisationen sowohl einzeln als auch gruppenweise befragt. Ihre Forschungsergebnisse beziehen sich vor allem auf notwendige gesetzliche Rahmenbedingungen, um den Jugendlichen mit einem unsicheren Aufenthaltsstatus einen Zugang zum Ausbildungssystem und das Nachholen von Bildungsabschlüssen zu ermöglichen. Dazu seien die beteiligten Akteure gefordert, vorhandene gesetzliche Spielräume im Interesse der jungen Menschen zu nutzen, sich zu vernetzen und gegenseitig umfassend zu informieren. Dies setze jedoch eine behördenübergreifende Wahrnehmung der besonderen Probleme junger Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus voraus, was bisher nicht der Fall sei. Darüber hinaus schlagen sie einzelne pädagogische Angebote wie Bildungskoaching und Mentoring sowie Konzepte zur Beschulung von jungen Geflüchteten vor. In der Gesamtschau lag der Fokus dieser Studie mithin nicht auf der in dem hier vorgestellten Forschungsprojekt interessierenden Frage, inwieweit jungen Geflüchteten aus ihrer Sicht der Besuch von Maßnahmen der Jugendberufshilfe etwas für ihre selbstbestimmte Lebensgestaltung in Deutschland ‚bringt‘ oder gebracht hat.
- Über eine quantitative Befragung von rund 1.600 jungen Ausbildungsstellenbewerber*innen mit Fluchthintergrund berichten Julia Gei und Stephanie Matthes (2017 sowie Matthes u. a. 2018). Rund 20 Prozent der im Rahmen der BA/BIBB-Migrationsstudie⁸ Befragten besuchten Maßnahmen, die der Jugendberufshilfe zugerechnet werden können. Die Forschungsgruppe

interessierte, inwieweit die diversen besuchten Angebote, also nicht nur jene der Jugendberufshilfe, den jungen Menschen und deren spezifischen Unterstützungsbedarfen gerecht zu werden vermögen. Dazu haben sie einen Fragebogen gemeinsam mit Geflüchteten und Berufsberater*innen aus Arbeitsagenturen konzipiert, der den Ausbildungsstellenbewerber*innen postalisch-schriftlich zugestellt wurde. Mit besonderem Fokus auf signifikante Unterschiede zwischen denjenigen, die erfolgreich eine Berufsausbildung oder ein Studium begonnen haben, und jenen, denen dies nicht gelungen, haben sich im Vergleich die Nichterfolgreichen mehr Unterstützung in den folgenden sechs Bereichen gewünscht: (1) beim Erlernen der deutschen Sprache (51% zu 44%) und (2) Schreiben von Bewerbungen (40% zu 32%), (3) bei Informationen zu verschiedenen Ausbildungsberufen (35% zu 25%) und (4) ersten Kontakten zu Ausbildungsbetrieben (33% zu 19%), (5) beim Überblick über verschiedene Bildungswege (31% zu 25%) und (6) bei Einblicken in den Alltag der Berufsausbildung (30% zu 25%). Darüber hinaus haben 140 Personen sich ausführlich zu offenen Fragen geäußert und diese dazu genutzt, um auf ihren hohen „Unterstützungsbedarf bei der Alltagsorganisation und Integration in Deutschland“ (Gei/ Matthes 2017, S. 5) hinzuweisen.

Erfahrungsberichte aus Modellprojekten und pädagogisch-konzeptionelle Überlegungen:

- Mit Blick auf (junge) Geflüchtete in Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarkt in Hamburg beschäftigen sich einige Beiträge in dem von Maren Gag und Franziska Voges 2014 herausgegebenen Sammelband mit systematisch-konzeptionellen Überlegungen sowie Berichten aus der Bildungspraxis der Jugendberufshilfe. Beispielsweise stellt dort Louis Henri Seukwa (2014) ein Kooperationsprojekt zwischen dem Fachbereich Soziale Arbeit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften und dem Hamburger Träger basis & woge e.V. vor, in dem eine umfassende Alltagsbegleitung für geflüchtete junge Menschen erprobt und evaluiert wurde, in die auch Angebote zur Jugendberufshilfe einbezogen waren.
- Zudem finden sich diverse Artikel mit konzeptionellen Überlegungen und Erfahrungsberichten zur Jugendberufshilfe mit geflüchteten Jugendlichen in Heft 15 der Fachzeitschrift dreizehn des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit (2016b).
- Ferner präzisiert Andreas Oehme (2016a) das pädagogische Konzept der „Integrierten Hilfen“ für junge Geflüchtete, das auch für die Jugendberufshilfe fruchtbar gemacht werden könnte.
- Tilly Lex und Frank Braun (2017) formulieren konkrete Empfehlungen, wie junge Geflüchtete trotz vielfältig vorhandener Barrieren mittels Angeboten

⁸ Diese Migrationsstudie wird seit Jahren im Rahmen der sogenannten „BA/BIBB-Bewerberbefragung“ gemeinsam von der Bundesagentur für Arbeit (BA) und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführt.

der Jugendberufshilfe einen gleichberechtigten Zugang zu beruflicher Bildung erhalten können.

Obwohl in den letzten Jahren, wie schon erwähnt, eine große Vielzahl an Angeboten der Jugendberufshilfe für die Adressat*innengruppe der jungen Geflüchteten entstanden ist, so zeigt die hier zusammengefasste Recherche zum aktuellen Forschungs- und Entwicklungsstand, dass es kaum Studien oder Erfahrungsberichte dazu gibt, inwieweit die Jugendlichen und jungen Erwachsenen diese Maßnahmen für sich als hilfreich oder ‚passend‘ erleben. Lediglich die quantitative Untersuchung von dem Forschungsteam um Julia Gei und Stephanie Matthes (2017; Matthes u. a. 2018) liefert dazu erste empirische Einblicke. Darin wurden die jungen Leute allerdings nur mittels eines standardisierten Fragebogens zu ihren generellen Unterstützungsbedarfen und nicht zu konkreten Maßnahmenbesuchen und nur an wenigen Stellen offen zu ihren Einschätzungen befragt. Im Gegensatz dazu kamen in dem hier vorgestellten Forschungsvorhaben an erster Stelle die jungen Geflüchteten im Rahmen einer qualitativen Studie zu Wort. Sie schilderten, inwieweit sie die Teilnahme an dem von ihnen besuchten Angebot der Jugendberufshilfe dabei unterstützt hat, in Deutschland selbstbestimmt leben zu können. In einem zweiten Schritt wurden die Erzählungen der jungen Menschen in ihrer Verwobenheit mit den (sozial)pädagogischen und institutionellen Bedingungen untersucht. Damit ordnet sich die Studie theoretisch und methodologisch in die sozialpädagogische Adressat*innenforschung ein.

3 THEORETISCHE ZUGÄNGE: PÄDAGOGISCHE PASSUNGS- VERHÄLTNISSE‘ ALS EIN ANSATZ SOZIALPÄDAGOGI- SCHER ADRESSAT*INNENFOR- SCHUNG

Um die jungen Geflüchteten mit ihrem Qualitätsurteil ‚von unten‘ zu Wort kommen zu lassen (Fehlau/ van Rießen 2018) und nicht nur über sie zu sprechen, wurde in dem hiesigen Vorhaben mit ihnen in offenen, qualitativen Interviews gesprochen (Bliemetsrieder/ Kindermann/ Melter 2016). Jürgen Straub (2010, S. 139) folgend sollte damit den jungen Geflüchteten im Sinne „einer ‚Art Sozialwissenschaft‘ von unten“ ausdrücklich eine Stimme gegeben und diese öffentlich vernehmbar gemacht werden. Mit diesem Vorgehen ordnet sich das Projekt in die Adressat*innen- bzw. subjektorientierte oder akteursbezogene Forschung in der Sozialen Arbeit ein. Diese hat sich verstärkt in den letzten rund 15 Jahren entwickelt (zusammenfassend Graßhoff 2013b; van Rießen/ Jepkens 2019). Wie sich schon in den verschiedenen Bezeichnungen andeutet, sind im Laufe der Zeit unterschiedliche Ansätze auf Basis jeweils spezifischer Theoriezugänge erarbeitet worden (ebd.). Darauf soll hier nicht eingegangen, sondern nur das Konzept der sozialpädagogischen Adressat*innenforschung von Gunther Graßhoff (2013a) vorgestellt werden, das sich auf den relationalen und kritischen Adressat*innenbegriff von Maria Bitzan und Eberhard Bolay (2013) stützt.

3.1 DER ADRESSAT*INNENBE- GRIFF VON MARIA BITZAN UND EBERHARD BOLAY

Akteursbezogene bzw. subjektorientierte Forschungsansätze in der Sozialen Arbeit verbindet, dass sie, je nach theoretischer Position ihrer jeweiligen Vertreter*innen, die Adressat*innen bzw. Nutzer*innen mit einer mehr oder weniger starken Subjektposition versehen (Graßhoff 2013b; Fehlau/ van Rießen 2018, S. 24 ff.). Diese grundlegende Stärkung des Subjekts wird in der Fachdebatte jedoch kritisch gesehen mit dem Argument, dass damit soziale Strukturen und institutionelle Bedingungen drohten, aus dem Blickfeld zu geraten (Graßhoff (2013b). Um dieser Gefahr zu begegnen, plädiert Rudolf Leiprecht (2013, S. 189, kursiv i. O.) dafür, das *Subjekt* stets dialektisch zu denken: „Es muss deshalb – gewissermaßen breiter angelegt – beim Subjektbegriff stets mitgedacht werden, dass ein Subjekt gleichzeitig fremdbestimmt *und* selbstbestimmt,

bestimmt *und* bestimmend, unterdrückt *und* unterdrückend, außergeleitet *und* eigensinnig, unterworfen *und* widerständig sein kann.“

In diesem Sinne konzipieren Maria Bitzan und Eberhard Bolay (2013) ihr relationales und kritisches Adressat*innenverständnis: Einerseits rücken sie die Adressat*innen Sozialer Arbeit „als prinzipiell handlungsfähig verstandene Individuen in den Vordergrund“ (ebd., S. 37); sie werden somit nicht mehr nur als hilfebedürftig und mit sozialen Problemen belastet wahrgenommen. Andererseits stellen die Autor*innen heraus, dass für die Bezeichnung *Adressat*in* der institutionelle, vor allem auch der sozialpolitische Kontext Sozialer Arbeit konstitutiv ist, denn nur in einem solchen werden Menschen zu *Adressat*innen* von bestimmten Angeboten bzw. Maßnahmen. In dieser doppelten Bedeutung werden die *Adressat*innen* Sozialer Arbeit nicht verkürzt als ‚autonom‘ handlungsfähige Subjekte verstanden, sondern sie sind nur relational denk- und verstehbar im jeweiligen gesellschaftlichen sowie sozialpolitischen und damit institutionellen bzw. organisatorischen und pädagogischen Zusammenhang. Mithin wird der Adressat*innenbegriff als „relationale Kategorie“ (ebd., S. 39) verstanden: „Wer also Adressat_in wird, bestimmt sich weder aus der Handlung eines ‚autonomen‘ Subjekts noch allein aus einem sozialpolitisch-institutionellen Definitionsprozess. Vielmehr treffen unterschiedliche Deutungen, Zumutungen, Wahrnehmungen und Problematisierungen zusammen, ohne dass sie immer zusammenpassen würden – das erzeugt Widersprüche, die die Adressat_innen aushalten und bewältigen müssen“ (ebd., S. 41).

Aus dem Blick auf Widersprüche, Maria Bitzan (2018a) spricht auch von „Konflikten“, speist sich das kritische Verständnis des Adressat*innenbegriffs. Dieses basiert auf der normativen Grundannahme eines konflikthaften und widerspruchsvollen Wechselverhältnisses zwischen der individuellen Handlungsfähigkeit und den Bedürfnissen der Adressat*innen auf der einen und den jeweiligen institutionellen sowie organisatorischen und pädagogischen Bedingungen in Angeboten Sozialer Arbeit auf der anderen Seite (Bitzan/Bolay 2013, Graßhoff 2013a). Aus der Perspektive der Adressat*innen sollen Institutionen wie Gesetze und Förderrichtlinien, (sozial)pädagogische Konzepte sowie Einrichtungen und Angebote Sozialer Arbeit bis hin zur Expert*innenmacht von Leitungs- und Fachkräften kritisch bezogen auf mögliche Widersprüche und Konflikte hinterfragt und unter Mitwirkung der Adressat*innen weiterentwickelt werden (Bitzan 2018a). Darüber hinaus ist bezogen auf junge Menschen mit Fluchterfahrungen, die an Maßnahmen der Jugendberufshilfe teilnehmen, besonders zu bedenken, dass sie ...

- ausländer- bzw. asylrechtlich hierarchisierenden Kategorisierungsprozessen hinsichtlich ihrer Bleibeperspektiven und Zugangschancen zum deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ausgesetzt sind (Etzold 2018),
- im öffentlichen Diskurs zum einen als „Flüchtlinge“ markiert und mit entsprechenden stigmatisierenden Zuschreibungen des „illegalen“ bzw. „illegitimen“ als bedrohliche „Anderer“ konstruiert (von Grönheim 2018, S. 159; auch Grendel 2018), zum anderen dort und in (sozial)pädagogischen

Opferkonstruktionen vielfach als traumatisiert und besonders problembehaftet gedeutet werden (Graßhoff 2017; Seukwa 2015),

- sowohl sozialrechtlich als auch in den Beratungssituationen der Arbeitsverwaltung als defizitär und entsprechend förderbedürftig etikettiert werden (müssen), um sie einer ‚passenden‘ Maßnahme der Jugendberufshilfe zuweisen zu können (Oehme 2016b; Enggruber 2018a).

Somit überlagern und durchdringen sich in den Angeboten der Jugendberufshilfe für junge Geflüchtete Möglichkeiten zu einer selbstbestimmteren Lebensführung in Deutschland einerseits sowie Risiken identitätsverletzender und ihre Entwicklung verengender Stigmatisierungsprozesse andererseits (Graßhoff 2018, S. 395 ff.). Zu diesem Spannungsfeld nimmt Adressat*innenforschung grundsätzlich eine normative und kritische Forschungs- bzw. Arbeitshaltung ein (Bitzan 2018b, S. 32; Graßhoff 2013a, S. 70), die insbesondere für die nach SGB II oder III geförderten Angebote der Jugendberufshilfe relevant ist. Denn als arbeitsmarktpolitische Instrumente (vgl. hier 1) geht es dort vorrangig um die Vermittlung junger Menschen in eine Berufsausbildung oder Erwerbsarbeit. Aus sozialpädagogischer Perspektive drohen deshalb andere Belange junger Geflüchteter, die sie sich für eine selbstbestimmte Lebensgestaltung in Deutschland wünschen oder von ihnen benötigt werden, aus dem Blickfeld der Fachkräfte zu geraten.⁹

Angesichts dieser in der Jugendberufshilfe strukturell eingelagerten Risiken möglicher Identitätszumutungen und fehlender Anerkennung der spezifischen Bedürfnisse und Lebensverhältnisse junger Geflüchteter wurde in der hier vorgestellten Einzelfallstudie in einer Bildungseinrichtung in NRW untersucht, inwieweit es dennoch gelingt, für und mit den Teilnehmer*innen gemeinsam die Angebote so zu gestalten, dass sie subjektiv relevante Herausforderungen in ihrem Alltag in Deutschland besser bewältigen und ihre eigenen Lebensentwürfe eher verwirklichen können. Im Anschluss an Maria Bitzan und Eberhard Bolay (2013, S. 41) wurde ein Angebot der Jugendberufshilfe aus Sicht der befragten jungen Geflüchteten dann als *ermöglichend* verstanden, wenn es von deren individuellen Lebenssituationen und Wünschen ausgeht und ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern sowie den Grad ihrer Selbstbestimmung zu stärken vermag.

Zur Präzisierung von *Handlungsfähigkeit* greifen Maria Bitzan und Eberhard Bolay (2013, S. 46) auf das Konstrukt der *Lebensbewältigung* von Lothar Böhnisch (2016) zurück. Für ihn zeichnet sich psychosoziales Streben nach *Handlungsfähigkeit* durch die drei Grunddimensionen (1) Selbstwert, (2) Selbstwirksamkeit und (3) soziale Anerkennung aus, die sich wechselseitig beeinflussen (ebd., S. 20), genauer: „*Psychosoziale Handlungsfähigkeit* ist ein Konstrukt im Magnetfeld des Selbstwerts. Ich bin in diesem Sinne handlungsfähig, wenn ich

⁹ Darauf verweisen auch die Forschungsergebnisse von Jan Düker, Thomas Ley und Holger Ziegler (2013), die sich jedoch nicht auf junge Geflüchtete, sondern auf aus anderen Gründen benachteiligte junge Menschen beziehen.

mich sozial anerkannt und wirksam und darüber in meinem Selbstwert gestärkt fühle. Das Streben nach Handlungsfähigkeit, das erst einmal in uns allen ist, macht sich also besonders in kritischen Lebenskonstellationen bemerkbar ...“ (ebd., i. O. kursiv). Unter der Annahme, dass für junge Menschen mit Fluchterfahrungen ihr Ankommen in Deutschland und die damit verbundene Herausforderung, sich ein selbstbestimmtes Leben aufzubauen, mit solch „kritischen Lebenskonstellationen“ im Verständnis von Lothar Böhnisch verbunden sind, boten sich die von ihm differenzierten und sich wechselseitig beeinflussenden psychosozialen Dimensionen für das hier vorgestellte Forschungsprojekt an. Als theoretische Sonden bzw. „sensibilisierende Konzepte“ im Sinne Herbert Blumers (1954, zit. in Strübing 2014, S. 29) wurden sie herangezogen, um empirisch auszuleuchten, inwieweit jungen Geflüchteten aus ihrer Sicht die besuchten Angebote der Jugendberufshilfe etwas ‚bringen‘ bzw. zu ihnen ‚passen‘ in dem Sinne, dass sie sie in ihrer psychosozialen Handlungsfähigkeit stärken.

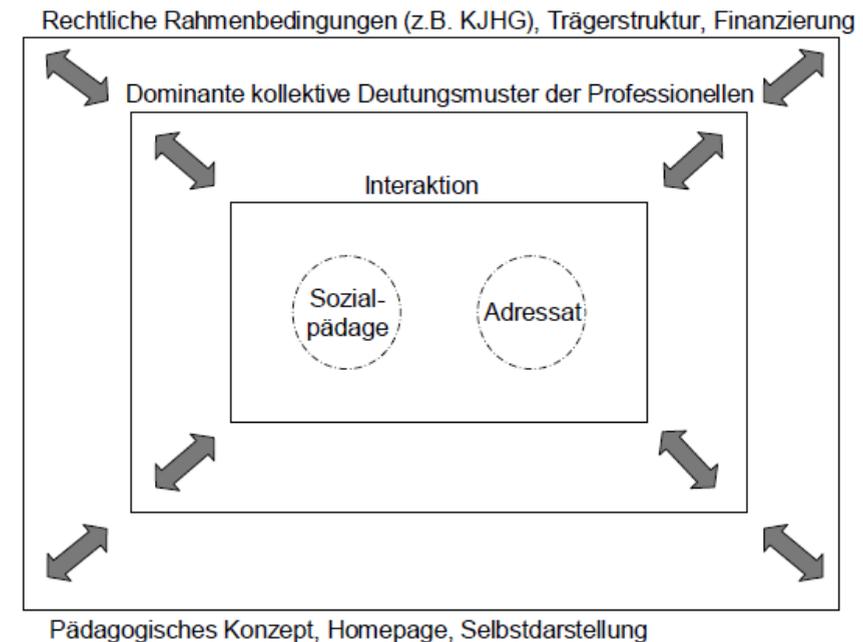
Wie schon oben erwähnt, stützt sich das von Gunther Graßhoff (2012, 2013a) konzipierte Mehrebenenmodell „Pädagogische Passungsverhältnisse“ auf den relationalen und kritischen Adressat*innenbegriff von Maria Bitzan und Eberhard Bolay. Dieses bildete die theoretische Basis des hiesigen Projektes, um die Verwobenheiten der Einschätzungen der Adressat*innen mit den institutionellen und organisatorischen Verhältnissen sowie pädagogischen Deutungsmustern der Fachkräfte untersuchen zu können.

3.2 „PÄDAGOGISCHE PASSUNGSVERHÄLTNISSE“ VON GUNTHER GRAßHOFF

Gunther Graßhoff (2012, 2013a) hat seinen Ansatz „Pädagogische Passungsverhältnisse“ mit dem Ziel entwickelt, die komplexen Wechselbeziehungen zwischen den Adressat*innen und institutionellen bzw. strukturellen und personellen Bedingungen in der Jugendhilfe theoretisch und methodologisch so zu modellieren, dass sie empirisch zugänglich bzw. erforschbar sind (auch Graßhoff/ Paul/ Yeshurun 2015). Nach seinen Recherchen werden *Passungsverhältnisse* in Deutschland überwiegend eindimensional untersucht, d. h. entweder nur aus der biografischen Perspektive der Adressat*innen, aus organisationskulturellen Blickwinkeln, oder *Passung* wird als Wirkung verstanden und evaluiert (Graßhoff 2012). In Abgrenzung dazu hat er ein Verständnis *Pädagogischer Passungsverhältnisse* konzipiert, in dem die biografischen Erzählungen der Adressat*innen in ihren Bezügen zu den Interaktionen mit den Fachkräften Sozialer Arbeit sowie den kollektiven dominanten Deutungsmustern der Profes-

sionellen und den institutionellen Rahmenbedingungen untersucht werden, wie die folgende Abbildung zeigt (ebd., S. 150).

Abbildung 1: "Pädagogische Passungsverhältnisse" von Gunther Graßhoff



Quelle: Graßhoff (2012, S. 150)

Im Verständnis von Gunther Graßhoff (ebd., S. 151) zeichnen sich *Pädagogische Passungsverhältnisse* durch vier Strukturmerkmale aus, die er teilweise mit forschungsmethodischen Konsequenzen verknüpft: *Passung* sei keineswegs linear und einseitig, sondern (1) dynamisch und (2) interaktiv in dem Sinne zu verstehen, dass sich die Biografien der Adressat*innen und die institutionellen Bedingungen wechselseitig beeinflussten und dynamisch miteinander in Beziehung zu setzen seien. Deshalb sollten auch beide Ebenen forschungsmethodisch zunächst voneinander unabhängig untersucht werden, um sie dann in einem weiteren Schritt aufeinander zu beziehen. Ferner sei *Passung* nicht eindimensional, sondern (3) mehrdimensional zu sehen, d. h.: „Affektive, kognitive, körperliche, psychische, motivationale und viele andere ‚Passungen‘ können unterschieden werden“ (ebd.). Schließlich seien *Passungsverhältnisse* (4) reflexiv zu betrachten, d. h. sie könnten letztlich nur für einzelne Individuen gelten und seien nicht zu generalisieren.

Die Auffassung Gunther Graßhoffs (ebd.) teilend, dass sein Ansatz des *Pädagogischen Passungsverhältnisses* als „eine produktive Verknüpfung von Subjekt und Strukturbedingungen“ gelesen werden kann, wurde dieser als theoretische Grundlage gewählt, auch um der Kritik an der zu starken Subjektlastigkeit

sozialpädagogischer Adressat*innenforschung Rechnung zu tragen. Mit Blick auf das hier interessierende ‚Qualitätsurteil von unten‘ wurde der Fokus allerdings nicht auf die gesamte Biografie der jungen Geflüchteten gerichtet, sondern darauf konzentriert, inwieweit aus ihrer Sicht der Besuch einer der im Folgenden dargestellten beiden Maßnahmen der Jugendberufshilfe dazu beigetragen hat, ihre Handlungsfähigkeit für eine selbstbestimmte Lebensgestaltung in Deutschland zu erweitern.

4 FORSCHUNGSFELD: EINZELFALLSTUDIE IN ZWEI ANGEBOTEN DER JUGENDBE- RUFSHILFE IN EINER BERUFS- BILDUNGSEINRICHTUNG IN NORDRHEIN-WESTFALEN

Die hier vorgestellte Einzelfallstudie wurde in einer Berufsbildungseinrichtung in einer nordrhein-westfälischen Großstadt durchgeführt. Dort gibt es ein breites Spektrum unterschiedlicher sozialer Dienstleistungen, das für verschiedene Adressat*innengruppen diverse Angebote zur Berufs- und Studienorientierung, Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung und Beschäftigungsförderung sowie Arbeitsgelegenheiten beinhaltet. Davon werden einige aus dem SGB II, andere aus dem SGB III finanziert. Des Weiteren gibt es niedrigschwellige Projekte nach dem SGB VIII und an zahlreichen Standorten in der Stadt Schulsozialarbeit und offene Ganztagsangebote, die für die hiesige Forschung jedoch ohne Bedeutung waren. Denn diese richtete den Fokus auf *Pädagogische Passungsverhältnisse* in der Jugendberufshilfe für junge Geflüchtete. Um dazu möglichst breite empirische Einblicke zu gewinnen, wurden zwei Maßnahmen ausgewählt, die sich nach ihren Adressat*innen und Zielsetzungen grundlegend voneinander unterscheiden: Ein Angebot gilt speziell jungen Geflüchteten und dient vor allem deren Vermittlung in eine Berufsausbildung. Im Gegensatz dazu ist das andere offen für alle jungen Menschen, die eine Berufsausbildung oder eine berufsvorbereitende Einstiegsqualifikation (EQ) in einem Betrieb absolvieren und dabei mit Stütz- und Förderunterricht sowie sozialpädagogischer Begleitung unterstützt werden.

4.1 PERSPEKTIVEN FÜR JUNGE GEFLÜCHTETE (PERJUF)

Das Angebot „Perspektiven für junge Flüchtlinge (PerjuF)“ gilt, wie der Name schon sagt, jungen Menschen mit Fluchthintergrund, mit dem Ziel, sie in ihrer Berufswahl zu fördern und ihnen einen Zugang vorrangig zum regionalen Ausbildungs-, gegebenenfalls auch Arbeitsmarkt zu eröffnen (BIBB 2018, S. 324). Die Maßnahme richtet sich an junge Geflüchtete *insbesondere*¹⁰ bis unter 25 Jahren mit Aufenthaltsgestattung, die sich noch im Asylverfahren befinden, und sogenannte Geduldete mit Beschäftigungserlaubnis, die aus als unsicher ein-

¹⁰ Wie hier bereits einleitend im 1. Kapitel erwähnt wird, sind also Ausnahmen möglich.

gestuften Herkunftsstaaten kommen, ihre Erstaufnahmeeinrichtung verlassen dürfen und sich seit mindestens drei Monaten rechtmäßig in Deutschland aufhalten (BA 2016; Knuth 2016, S. 12). Die Zuweisung in die Maßnahme erfolgt in diesen Fällen über den Rechtskreis SGB III. Geduldete ohne Beschäftigungserlaubnis, z. B. junge Menschen aus als sicher eingestuften Herkunftsländern, sind hingegen von der Teilnahme ausgeschlossen. Weiterhin können junge Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge über den Rechtskreis SGB II teilnehmen (Knuth 2016, S. 12).

Zentrale Bestandteile der zunächst auf eine Förderdauer zwischen vier bis sechs Monate angelegten, später auf sechs bis acht Monate verlängerten Maßnahme sind die Feststellung vorhandener Kompetenzen und beruflicher Interessen im Rahmen einer Einstiegsphase, der Erwerb und die Erweiterung berufsbezogener Deutschkenntnisse und Qualifikationen, Hilfen zur Orientierung am deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt – auch durch betriebliche Praktika – sowie die Unterstützung bei Bewerbungen. Ferner sind Informationseinheiten zur Sucht- und Schuldenprävention und zu Grundlagen gesunder Lebensführung vorgesehen (BA 2016, S. 18 f.).

PerjuF wird über § 45 SGB III, teilweise in Verbindung mit § 16 SGB II, finanziert und gehört damit zu den arbeitsmarktpolitischen „Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung“ der Arbeitsverwaltung, die nicht zu einer berufsbezogenen Qualifikation wie einem anerkannten Berufsabschluss führen. Vielmehr sollen die Teilnehmer*innen nur an den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt herangeführt werden (§ 45 Abs. 1 Nr. 1 SGB III). Der Personalschlüssel bei PerjuF beträgt auf zwölf Jugendliche und junge Erwachsene eine sozialpädagogische Fachkraft und eine fachliche Anleitung (BA 2016, S. 3). Als *sozialpädagogische Fachkräfte* gelten nicht nur Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagoge*innen, sondern auch Heil-, Rehabilitations- und Sonderpädagoge*innen (ebd., S. 4). Des Weiteren werden Abschlüsse der Pädagogik sowie Erzieher*innen anerkannt, sofern Zusatzqualifikationen nachgewiesen werden können. Unter die *fachliche Anleitung* fallen Ausbilder*innen für die vorgesehenen berufspraktischen Projektarbeiten und Lehrkräfte zur Vermittlung berufsbezogener Deutschkenntnisse (ebd., S. 3, 4).

4.2 AUSBILDUNGSBEGLEITENDE HILFEN (ABH)

Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH), gegenwärtig gefördert nach § 75 SGB III, werden schon seit den 1980er Jahren angeboten (Baierling/ Nuglisch 2018) und sind damit nicht wie PerjuF nur auf die Adressat*innengruppe junger Geflüchteter begrenzt. Denn sie richten sich an alle Auszubildenden und Teilnehmer*innen einer EQ, sofern sie ohne diese Förderung „eine Einstiegsqualifizierung oder eine erste betriebliche Berufsausbildung nicht beginnen oder fortsetzen können oder voraussichtlich Schwierigkeiten haben werden, diese erfolgreich

abzuschließen“ (§ 78 Abs. 2 SGB III). Darüber hinaus stehen abH auch sogenannten lernbeeinträchtigten und sozial benachteiligten jungen Menschen sowie jenen mit einer vorzeitigen Auflösung ihres Ausbildungsvertrages¹¹ offen (§ 78 Abs. 1 SGB III). AbH umfassen Stütz- und Förderunterricht sowie eine sozialpädagogische Begleitung von mindestens drei bis höchstens acht Unterrichtsstunden pro Woche (BA 2017, S. 8). Der Personalschlüssel beträgt auf 36 Teilnehmer*innen eine sozialpädagogische Fachkraft und eine Lehrkraft für den Stütz- und Förderunterricht (ebd.). Wie schon bei PerjuF erläutert, gelten auch bei abH nicht nur Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagoge*innen als *sozialpädagogische Fachkräfte*, sondern auch jene mit anderen Abschlüssen der Pädagogik sowie Erzieher*innen, wobei in einigen Fällen Zusatzqualifikationen gefordert sind (ebd., S. 9).

Sofern die jungen Menschen eine duale Berufsausbildung von zwei-, in der Regel dreijähriger Dauer absolvieren, von der zwei Drittel der Ausbildungszeit in Betrieben, in Ausnahmefällen auch in außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen, und ein Drittel in Berufsschulen stattfinden, haben sie die Möglichkeit, mit Unterstützung der abH einen anerkannten Berufsabschluss zu erreichen. Im Gegensatz dazu bereitet eine EQ nur auf eine Berufsausbildung vor. Im Rahmen eines sechs- bis zwölfmonatigen betrieblichen Praktikums, teilweise ergänzt mit Berufsschulunterricht, sollen lediglich Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit vermittelt und vertieft werden (§ 54a SGB III). Der Berufsschulbesuch wird jedoch nicht flächendeckend umgesetzt und ist teilweise nur optional (van Rießen 2018b, S. 160). Ein anerkannter Berufsabschluss kann also in der EQ nicht erworben werden, allenfalls ein Zertifikat der jeweils regional zuständigen Industrie- und Handels-, Handwerks- oder sonstigen Kammer, was jedoch selten ausgestellt wird (ebd.). Außerdem kann die Teilnahme an einer EQ bis zu sechs Monaten auf eine Berufsausbildung angerechnet werden, sofern der Ausbildungsbetrieb dem zustimmt, was jedoch ebenfalls selten der Fall ist. Allerdings beginnen viele der Praktikant*innen im Anschluss an ihre EQ eine Ausbildung in ihrem Praktikumsbetrieb, was auf den sogenannten ‚Klebeffekt‘ und die infolge des Langzeitpraktikums guten Ausbildungsvoraussetzungen der jungen Menschen zurückgeführt wird (ebd.).

In der Gesamtschau unterscheiden sich also die beiden für die Studie ausgewählten Angebote der Jugendberufshilfe einerseits bezogen auf ihre Adressat*innen und die damit verfolgten Ziele voneinander. Andererseits sind jedoch sowohl PerjuF als auch die abH arbeitsmarktpolitische Instrumente, die aus dem SGB III, teilweise in Verbindung mit dem SGB II gefördert werden. Aufgrund ihrer Verschiedenheit wurden sie für das hier vorgestellte Projekt ausgewählt, um breitere empirische Einblicke dazu zu gewinnen, inwieweit junge Geflüchtete in solchen arbeitsmarktpolitischen Angeboten ermöglichende oder hemmende Bedingungen zur Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit sehen. Außerdem konnten an einzelnen Stellen Vergleiche zwischen den Erzählungen der Teilnehmer*innen angestellt werden, die sich bildungsbiografisch in

¹¹ Siehe erneut 1. Kapitel hier.

unterschiedlichen Phasen befinden: Während jene in PerjuF noch in Suchbewegungen stecken, um für sich bildungsbiografische Anschlussmöglichkeiten in Deutschland zu finden, haben sich die Teilnehmer*innen in abH bereits für die Aufnahme einer Berufsausbildung entschieden.

5 METHODOLOGISCHER ZUGANG UND FORSCHUNGSMETHODISCHES VORGEHEN

Gunther Graßhoff (2012, 2013a) stützt sich auf die qualitative Mehrebenenanalyse von Werner Helsper, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (2010), um die verschiedenen Ebenen in seinem Modell Pädagogischer Passungsverhältnisse methodologisch aufeinander beziehen zu können, sodass sich auch die hier vorgestellte Studie daran angelehnt hat.

5.1 QUALITATIVE MEHREBENENANALYSE VON HELSPER, HUMMRICH UND KRAMER

Mit ihrer Mehrebenenanalyse verfolgen Werner Helsper, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (2010) das Ziel, die Wechselverhältnisse zwischen verschiedenen „Aggregierungs- und Sinnebenen des Sozialen“ (ebd., S. 119) und damit die Verwobenheit von Handlungs- und Strukturebene systematisch zu untersuchen. Im Unterschied zu Triangulationsverfahren geht es bei der qualitativen Mehrebenenanalyse nicht darum, die auf einer Ebene erzielten qualitativen Forschungsergebnisse zur Validierung von Befunden anderer Ebenen zu nutzen. Es erfolgt zwar auch ein Zugang mittels unterschiedlicher Forschungsmethoden, der jedoch – und dies ist nach eigenem Bekunden für die Autor*innen das Entscheidende – „auf eine komplexe Gegenstandskonzeption bezogen ist und zur sinnlogischen Erschließung und Verknüpfung der für sich konzipierten Ebenen beitragen soll“ (ebd., S. 121). Mithin sind „Qualitative Mehrebenenanalysen‘ ... komplexe Untersuchungsdesigns, die ein jeweils empirisch interessierendes Phänomen auf der Grundlage eines komplexen (auf mehreren Ebenen ausdifferenzierten) Gegenstandsentwurfs mit unterschiedlichen qualitativen Forschungsmethoden angehen“ (ebd., S. 123) mit dem Ziel, die auf den einzelnen Ebenen gewonnenen Befunde mit dem Fokus auf die Interdependenzen von Subjekt- bzw. Handlungs- und Strukturebene zu vermitteln. Als ein solcher ‚auf mehreren Ebenen ausdifferenzierter Gegenstandsentwurf‘ wird hier der Ansatz der *Pädagogischen Passungsverhältnisse* verstanden, der den empirischen Zugang zu Angeboten der Jugendberufshilfe aus Sicht junger Geflüchteter theoretisch strukturiert hat.

Nach Werner Helsper, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (2010, S. 127) ist auf jeder Ebene die Auswahl der jeweils eingesetzten Forschungsmethode methodologisch zu begründen. Um dem „Eigensinn der jeweiligen Ebene“ (ebd.) gerecht werden zu können, sind die Befunde zunächst für jede Ebene getrennt zu ermitteln. Mit ihrem Fokus auf die Interdependenzen zwischen den

verschiedenen Sinnebenen sollen diese dann erst in einem weiteren Schritt auf die jeweiligen „Brücken-, bzw. Anschlussstellen“ (ebd., S. 128) hin untersucht werden. Im Verständnis sozialpädagogischer Adressat*innenforschung wurde in dem hiesigen Projekt jedoch nicht offen nach allen möglichen Interdependenzen gesucht, sondern bei der Analyse der ‚Anschlussstellen‘ leiteten die Stimmen der jungen Geflüchteten die Suche nach pädagogischen ‚(Nicht)Passungen‘.

Gunther Graßhoff (2013a) hat ein Forschungsdesign im Sinne einer qualitativen Mehrebenenanalyse mit unterschiedlichen forschungsmethodischen Zugängen zu institutionellen und organisationalen Rahmenbedingungen, pädagogischen Deutungsmustern, Interaktionen und Biografien der Adressat*innen als Ebenen seiner Pädagogischen Passungsverhältnisse vorgeschlagen¹². Im hiesigen Projekt konnte dieses komplexe Design aus forschungsökonomischen Gründen nicht übernommen werden. Es waren deutliche Abstriche bei der Wahl der Forschungsmethoden gefordert, um die beiden ausgewählten Angebote der Jugendberufshilfe in einer Bildungseinrichtung in NRW untersuchen zu können. So wurde erstens darauf verzichtet, auf der Interaktionsebene ethnografisch zu forschen; stattdessen wurden nur in den Angeboten tätige sozialpädagogische Fachkräfte befragt. Zweitens wurden keine Expert*inneninterviews mit Leitungskräften geführt, sondern die Organisationsebene lediglich anhand der rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen untersucht, die aus dem SGB II und III sowie relevanten Dokumenten der Bundesagentur für Arbeit und Aussagen aus den Interviews mit den sozialpädagogischen Fachkräften entnommen wurden. Auf eine ausführliche Vorstellung der Bildungseinrichtung wird hier gänzlich verzichtet, um deren Anonymität zu wahren. Um auch die sozialpolitische Verwobenheit der pädagogischen Gestaltung von Maßnahmen zu berücksichtigen, wurde zudem auf Beiträge in Fachdebatten zur Jugendberufshilfe generell sowie zur Berufsbildung junger Geflüchteter speziell zurückgegriffen. Auf der Ebene der Adressat*innen, die den Ausgangs- und zentralen Bezugspunkt der qualitativen Mehrebenenanalyse bildet, wurde mit episodischen Interviews gearbeitet.

¹² Gunther Graßhoff (2013a, S. 72 f.) begründet sein Forschungsdesign im Zusammenhang mit einem Forschungsprojekt zu Pädagogischen Passungsverhältnissen in Einrichtungen der Jugendhilfe, um biografische Folgen für Jugendliche und junge Erwachsenen im Kontext des Jugendhilfesystems zu rekonstruieren (auch Graßhoff/ Paul/ Yeshurun 2015).

5.2 EPISODISCHE INTERVIEWS MIT JUNGEN GEFLÜCHTETEN

Gunther Graßhoff (zusammenfassend Graßhoff/ Paul/ Yeshurun 2015, S. 43) sieht narrativ-biografische Interviews mit den jeweils zu befragenden Adressat*innen vor. Erfahrungsgemäß erfordern diese jedoch im Vergleich zu jenen mit Erwachsenen ein anderes Vorgehen wie häufigere und gezieltere Gesprächsaufforderungen und Nachfragen, weil junge Menschen als weniger erfahren darin gelten, ihre Lebensgeschichte zu erzählen (Spies 2010; Rosenthal/ Köttig 2010). Darüber hinaus sind bei Interviews mit Neuzugewanderten Besonderheiten nicht nur aufgrund der Sprachbarrieren, sondern auch wegen fluchtbedingter emotionaler Verletzlichkeit und bleiberechtllicher Ungewissheiten zu bedenken.

So macht Hella von Unger (2018, Abs. 8) aus einer forschungsethischen Perspektive auf mögliche „Gefahren der emotionalen Belastung und Retraumatisierung durch Interviews“ mit Menschen im Kontext Flucht aufmerksam. Um diese zu vermeiden, wurde auf die Verwendung narrativ-biografischer Interviews verzichtet, da diese in besonderer Weise auf die erzählerische Reaktivierung von lebensgeschichtlich bedeutsamen Erfahrungen abzielen. Um sowohl der an Narrationen interessierten Forschungsperspektive der Adressat*innenforschung im Sinne von Gunther Graßhoff (2013a) als auch den jungen Geflüchteten gerecht zu werden, wurde mit dem episodischen Interview nach Uwe Flick (2011) eine qualitative, erzählgenerierende Methode zur Datenerhebung gewählt, die zwar einen offenen Zugang zu dem subjektiven Deutungs- und Erfahrungswissen der Befragten ermöglicht, thematisch jedoch begrenzt bleibt. Denn mit einem episodischen Interview sollen Erzählungen konkret erlebter sowie Beschreibungen typischer Situationen angeregt werden, in denen auf begrifflich verfasstes Wissen zurückgegriffen wird. Uwe Flick (ebd., S. 273) unterscheidet im Alltagswissen von Menschen begrifflich-semantisches Wissen (z. B. zur subjektiven Bedeutung einer Berufsausbildung, von sozialpädagogischer Unterstützung oder Spracherwerb) und ein damit verbundenes episodisch-narratives Wissen, das in erlebten Handlungssituationen erworben und als erinnerte Episode erzählt werden kann. Somit können mit dem episodischen Interview sowohl Erzählungen initiiert als auch die darin genutzten Begriffe auf ihre Bedeutungen hin befragt werden. Darüber hinaus sieht diese Interviewform gesprächsstrukturierende Leit- sowie vertiefende Ad-hoc-Fragen vor. Deshalb erschien uns diese Interviewform angemessener und handhabbarer als eine völlig offene Erhebungsmethode.

Birgit Behrens und Manuela Westphal (2009, S. 53f.) weisen darauf hin, dass eine Interviewsituation mit Menschen in asylrechtlichen Verfahren diese an Anhörungen in Ausländer- oder sonstigen Behörden erinnern und deshalb mit Hemmungen verbunden sein könnte. Oder sie verbinden mit dem Interview die Hoffnung, dass die Interviewer*innen die Anerkennung ihres Asylantrages positiv beeinflussen könnten, was ebenfalls Unsicherheiten im Antwortverhalten oder Reaktionen im Sinne sozialer Erwünschtheit begünstigen könnte. Um

möglichen Befangenheiten der jungen Geflüchteten zu begegnen, wurden sie von Studierenden eines Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit im Rahmen eines Praxisforschungsprojekts¹³ und eines Masterstudiengangs befragt, so dass bezogen auf die Person der*des Interviewenden der mögliche Eindruck einer ‚Autoritätsperson‘ vermieden werden konnte. Des Weiteren war die Teilnahme an der Befragung freiwillig. In PerjuF erkundigten sich die sozialpädagogischen Fachkräfte bei den jungen Geflüchteten nach Freiwilligen, in den abH waren es die Studierenden selbst. Der ursprüngliche Plan, die Interviews in einem informellen Setting – z. B. in einem Café außerhalb der Bildungseinrichtung – zu führen, war aus organisatorischen Gründen nicht umsetzbar. Deshalb wurden die Jugendlichen und jungen Erwachsenen von den Studierenden in den Räumen der ihnen vertrauten Berufsbildungseinrichtung befragt. Dies könnte allerdings ihr Antwortverhalten beeinflusst haben, so dass sie sich aus Sorge vor negativen Konsequenzen im Sinne sozialer Erwünschtheit geäußert haben könnten (van Rießen 2016, S. 111, 115).

Gemeinsam mit den Studierenden wurde ein Leitfaden für die episodischen Interviews entwickelt (siehe Anhang 1). Neben Fragen zum Alter, Herkunftsland und zur Dauer des Maßnahmenbesuchs enthält er, den methodologischen Überlegungen Uwe Flicks folgend (2011), auf *episodisch-narratives Wissen* abzielende Fragen zu Situationen, die die jungen Geflüchteten als positiv oder negativ erleben und mit denen für sie Veränderungen ihrer Person oder für ihr Leben verbunden sind. Weitere Erzählaufforderungen gibt es zum Tagesablauf in der Maßnahme sowie zur Zusammenarbeit mit den sozialpädagogischen Fachkräften, Lehrer*innen, Ausbilder*innen, Betrieben und Berufsschulen. Auch zum „Umgang mit den anderen Teilnehmer*innen in der Maßnahme“ und zum „Vergleich zu anderen Maßnahmen“ (Anhang 1, Fragen (7) und (8)) wird nachgefragt. Im Verlauf der Interviews stellte sich heraus, dass vor allem die Fragen nach konkret erlebten Situationen und empfundenen Veränderungen im Maßnahmeverlauf bei den jungen Leuten auf Verständnisschwierigkeiten stießen. Deshalb fragten die Studierenden sie offener danach, was ihnen gut und weniger gut in der besuchten Maßnahme gefalle und wie sich der Umgang bzw. die Zusammenarbeit mit den genannten Personengruppen gestalte. Auf diese Weise gelang es den Studierenden – trotz einiger Sprachprobleme – Erzählungen anzuregen, zu denen sie dann spontan *begrifflich-semantisches Wissen* nachfragen konnten. Als hilfreich erwies sich bei vier Interviews mit Teilnehmer*innen in PerjuF, dass ein*e der Interviewer*innen Türkisch spricht und so ‚Sprachbrücken‘ bauen konnte. Aus den oben genannten forschungsethischen Gründen wurden zwar ausdrücklich keine Fragen zu belastenden Erfahrungen im Zusammenhang mit Fluchtursachen und -erlebnissen gestellt. Einige der befragten jungen Leute gewährten den Interviewer*innen dennoch Einblicke zur Situation in ihren Heimatländern, ihrer Fluchtgeschichte und zu belastenden

13 Eine ausführliche forschungsethische Reflexion eines studentischen Praxisforschungsprojekts im Kontext Flucht findet sich bei Hella von Unger (2018). U.a. stellt sie (1) den herausgehobenen Stellenwert informierter Einwilligung von Menschen in verletzlichen Lebenssituationen, (2) die entsprechende Verantwortung der Forschenden im Umgang mit dem erhobenen Datenmaterial und (3) die Bedeutung partizipativ angelegter Forschungsdesigns heraus.

Erfahrungen nach ihrer Ankunft in Deutschland. In diesen Fällen wurde auf vertiefende Nachfragen verzichtet.

Die Interviews wurden mit Zustimmung der Befragten digital aufgezeichnet und vollständig verschriftlicht. Im Zusammenhang mit der Transkription stellte sich die Frage nach dem Verhältnis der Wiedergabe sprachlicher Authentizität zu einer intersubjektiv nachvollziehbaren Verständlichkeit der Texte. Denn die Interviewten zeigten sich zwar alle sehr bemüht, sich in deutscher Sprache mitzuteilen, teilweise wurde auch um eine verständlichere Wiederholung von Fragen gebeten. Sie gerieten jedoch wiederholt in Ausdrucksschwierigkeiten und lösten diese in Form eigenwilliger Satz-, Grammatik- und Zeitkonstruktionen, Wortauslassungen oder -umstellungen. Es wurde entschieden, die Äußerungen der jungen Menschen einerseits so wortgetreu wie möglich zu übernehmen, andererseits behutsam Anpassungen an die Regeln deutscher Rechtschreibung vorzunehmen, so dass die Transkripte zwar lesbarer, die Aussagen aber möglichst nicht sinnentstellt wurden.

Ausgewertet wurden die insgesamt zwölf qualitativen Interviews, jeweils sechs in PerjuF und abH, angelehnt an die Verfahren des offenen und axialen Kodierens der Grounded Theory (Strauss/ Corbin 1996; Strübing 2014). Dieses Vorgehen bot sich an, weil die Grounded Theory mit ihrem methodologischen Verständnis von empirisch basierter, induktiv verstandener Theorieentwicklung mit der gewählten methodologischen Basis der qualitativen Mehrebenenanalyse von Werner Helsper, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (2012) vereinbar ist (vgl. hier 5.1).

1. Im Zuge des *offenen Kodierens* wurden die empirischen Daten mit Hilfe der Auswertungssoftware MAXQDA systematisch konzeptionalisiert, d. h. Fundstellen in den Transkripten mit einem forschungsrelevant erscheinenden Inhalt wurden markiert und aussagekräftig bezeichnet. Bei einem beständig vergleichenden Vorgehen wurden inhaltlich variierende bis kontrastierende Konzepte, die sich „auf ein ähnliches Phänomen beziehen“ ließen (Strauss/ Corbin 1996, S. 43), in übergeordneten Kategorien zusammengeführt und mit prägnanten *In-Vivo-Codes*, also Originalaussagen der befragten jungen Menschen, versehen.
2. Beim *axialen Kodieren* ging es um „die Erarbeitung von Zusammenhängen zwischen Kategorien und Konzepten“ (Strübing 2014, S. 30). Zur Auswahl und Interpretation des Materials wurden versuchsweise Hypothesen gebildet, die als Fragen an das empirische Material gerichtet wurden, um sie auf diese Weise systematisch zu überprüfen.¹⁴

Trotz der methodologisch induktiv verstandenen Theoriegewinnung ist es nach Anselm L. Strauss und Juliet Corbin (1996, S. 31 ff.) zulässig, auswertungs-

14 Das auswertungsstrategische Vorgehen einer regelgeleiteten Hypothesenbildung und -überprüfung am empirischen Material wird in der methodologischen Fachdebatte rekonstruktiver Sozialforschung als abduktives Schlussfolgerungsverfahren verstanden (Köttig 2015; auch Strübing 2014, S. 48 ff.).

strategisch auf theoretisches Vorwissen im Sinne der schon oben erwähnten „sensibilisierenden Konzepte“ von Herbert Blumer zurückzugreifen (vgl. hier 3.1). Der Adressat*innenforschung von Maria Bitzan und Eberhard Bolay (2013, S. 46, 49) folgend wurde das Verständnis der *Handlungsfähigkeit* von Lothar Böhnisch (2016, vgl. hier 3.1) mit seinen drei psychosozialen Grunddimensionen im Kodier- und Interpretationsprozess herangezogen, um Thematisierungen von (1) Selbstwert und (2) Selbstwirksamkeit sowie (3) sozialer Anerkennung im Zusammenhang mit Aspekten der Angebote zu kategorisieren und empirisch begründete Hypothesen aus Sicht der jungen Geflüchteten zu *ermöglichenden* oder *hemmenden* Bedingungen für die Erweiterung ihrer *Handlungsfähigkeit* in der Jugendberufshilfe herauszuarbeiten. Dabei wurden auch Themen berücksichtigt, die nicht direkt angesprochen wurden, obwohl sie im jeweiligen Zusammenhang naheliegend gewesen wären.

5.3 DISKURSIV-ORIENTIERTE INTERVIEWS MIT SOZIALPÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTEN

Wie schon erwähnt, konnte aus forschungsökonomischen Gründen auf der Interaktionsebene zwischen den Adressat*innen und sozialpädagogischen Fachkräften keine ethnografische Studie durchgeführt werden, so wie dies von Gunther Graßhoff, Laura Paul und Stéphanie-Aline Yeshurun (2015, S. 43) vorgesehen ist. Stattdessen wurde der Fokus auf die Erhebung *dominanter kollektiver Deutungsmuster der Professionellen* im Verständnis von Gunther Graßhoff (2013a, S. 74) gerichtet unter der Annahme, dass darin auch Interaktionsprozesse und damit verbundene Anerkennungs- bzw. (Miss)Achtungsverhältnisse deutlich werden (vgl. hier 3.2). Dazu wurden mit den beiden jeweils in PerJuF und abH tätigen sozialpädagogischen Fachkräften *diskursiv-orientierte Interviews* geführt, die, wie die Befragungen der jungen Geflüchteten, angelehnt an das offene und axiale Kodieren der Grounded Theory ausgewertet wurden. Dabei markiert die Bezeichnung *diskursiv-orientiert*, dass die Interviews zwar mit Bezügen auf die methodologischen und forschungsmethodischen Überlegungen von Carsten G. Ullrich zum diskursiven Interview (2019; 1999) konzipiert wurden, ohne diesen aber in Gänze zu entsprechen. Zunächst ist jedoch das Verständnis *sozialer Deutungsmuster* zu klären, das diesem Forschungsprojekt zugrunde liegt.

Auf Organisationsebene geht Gunther Graßhoff (2013a, S. 74) davon aus, dass sich „in der Gruppe der professionellen Akteure ... jenseits der Einzelpersonen dominante kollektive pädagogische Deutungen rekonstruieren lassen“. Konsequenterweise aus der Perspektive der Adressat*innen gedacht sind für ihn die mit pädagogischen Deutungsmustern verbundenen Anerkennungs- bzw. Missach-

tungsformen für die Adressat*innen Sozialer Arbeit zentral, die er anerkennungstheoretisch fasst (ebd.). Dabei erwähnt er jedoch nicht die Fachdebatten, die insbesondere im wissenssoziologischen Kontext zum Begriff, Konzept bzw. zu einer Theorie *sozialer Deutungsmuster* geführt worden sind (Ullrich 2019; 1999; Oevermann 2001; Plaß/ Schetsche 2001; Schetsche/ Schmied-Knittel 2013; zum Überblick Griese 2015). Deshalb bleibt bei ihm der Deutungsmusterbegriff recht offen und unbestimmt. Gunther Graßhoff (2013a, S. 74) führt lediglich den Begriff des *konjunktiven Erfahrungsraumes* ein, der als methodologisch zentrales Konzept der praxeologischen Wissenssoziologie und dokumentarischen Methode von Ralf Bohnsack (2017) entstammt. Während dort kollektive Wissensbestände aus geteilten Erfahrungen als handlungsleitende *Orientierungsmuster* verstanden und rekonstruiert werden, wurde im hiesigen Projekt mit einem davon abweichenden Verständnis *sozialer Deutungsmuster* gearbeitet. Dazu wird im Folgenden eine wissenssoziologische Präzisierung vorgenommen, um diese als kollektive pädagogische Deutungsmuster empirisch zugänglich zu machen, also forschungsmethodisch untersuchen zu können.

Aufgenommen wurde hier das wissenssoziologische Verständnis von Christine Plaß und Michael Schetsche (2001, S. 523), nach dem *Deutungsmuster* „sozial geltende, mit Anleitungen zum Handeln verbundene Interpretationen der äußeren Welt und der inneren Zustände“ sind. Deshalb werden Personen, „die eine Situation mit Hilfe desselben Deutungsmusters interpretieren, ... sie übereinstimmend benennen und definieren, verwandte Emotionen empfinden und ausdrücken, vergleichbar moralisch urteilen und zu ähnlichen oder – bei unterschiedlicher Motivlage – zumindest *nachvollziehbaren* Handlungen neigen“ (Plaß/ Schetsche 2001, S. 527, kursiv i. O.; auch Schetsche/ Schmied-Knittel 2013, S. 25). Deutungsmuster in diesem Verständnis sind primär „spezifisch strukturierte kollektive Wissensbestände, die erst sekundär im individuellen Wissensvorrat abgelagert werden“ (ebd.) und als „Welt‘ und ‚Lebenstheorien“ vorwiegend argumentativ in Stellungnahmen zum Ausdruck gebracht werden (Griese 2015, S. 41). Individuelle Ausdrucksformen, z. B. Argumentationsweisen in einem Interview, verweisen somit auf den im jeweiligen Kontext unter den jeweils gegebenen strukturellen und institutionellen Bedingungen geteilten sozialen Sinn. So verstanden vermittelt das Deutungsmusterkonzept zwischen der Subjekt- bzw. Handlungs- und System- bzw. Strukturebene, ohne auf eine dieser beiden Ebenen reduziert zu werden (Ullrich 1999, S. 430). Dies macht es wiederum anschlussfähig an die hier verfolgte Mehrebenenanalyse Pädagogischer Passungsverhältnisse. Denn mit Christine Plaß und Michael Schetsche (2001, S. 523) werden Deutungsmuster lebensgeschichtlich im Rahmen von Sozialisationsprozessen entwickelt. Für Fachkräfte in der Jugendberufshilfe ist davon auszugehen, dass sie ihre pädagogischen Deutungsmuster vor allem im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation, also in ihrem Hochschulstudium und in Weiterbildungen sowie während ihrer Berufstätigkeit generell und speziell in dem Arbeitsfeld sowie ihrer Organisationszugehörigkeit gewonnen haben.

Zur „Erhebung und Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster“ (Ullrich 1999, S. 429) hat Carsten G. Ullrich das *diskursive Interview* als Forschungsmethode im wissenssoziologischen Verständnis entwickelt (auch Ullrich 2019). Damit

bot sich diese Erhebungsmethode an, um die pädagogischen Deutungsmuster sozialpädagogischer Fachkräfte in der Jugendberufshilfe zu untersuchen. Forschungsmethodisch zugänglich sind *soziale Deutungsmuster* nach Carsten G. Ullrich (1999, S. 430 ff.; 2019, S. 15 ff.) nur über individuelle *Derivationen*, d. h. mittels sprachlicher Äußerungen, die zur Erläuterung, Begründung, Bewertung oder Legitimation von Sachverhalten angeführt werden. Neben Erzählimpuls eignen sich seiner Erfahrung nach vor allem Aufforderungen zu Begründungen oder Stellungnahmen sowie Konfrontationen mit eigenen Widersprüchen, anderen Meinungen und Sichtweisen dazu, Befragte zu Derivationen zu veranlassen, aus denen dann Deutungsmuster rekonstruiert werden können (Ullrich 2019, S. 90 ff.). Da eine solche direktive, auch auf kontroverse Positionen setzende Interviewführung in der qualitativen Sozialforschung nicht verbreitet ist, hat Carsten G. Ullrich (1999) diese Erhebungsmethode als „diskursives Interview“¹⁵ gekennzeichnet. Eine eigens dazu passende Auswertungsmethode gibt es seiner Ansicht nach bisher jedoch noch nicht (ebd., S. 431). Entscheidend sei nur, dass das jeweilige Verfahren „einen systematischen und kontrastierenden Vergleich von Derivationen ermöglichen und über diesen zu einer ‚sichereren‘ Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster gelangen“ sollte (Ullrich 1999, S. 432; vgl. auch 2019, S. 128 ff.). Aus unserer Sicht entspricht das im hiesigen Projekt eingesetzte Kodiervorgehen mit einer kontrastierenden Analysestrategie in Anlehnung an die Grounded Theory dieser Anforderung (vgl. Ullrich 2019, S. 21). Denn uns interessierten die mit Bezügen der Adressat*innenperspektive rekonstruierbaren Deutungsmuster der pädagogischen Fachkräfte und nicht „die wissenssoziologisch grundlegende Frage nach dem Prozess der kollektiven, wissens- und deutungs-basierten Konstruktion sozialer Wirklichkeit“ (Platz/Schetsche 2001, S. 533), die eher ein sequenzanalytisches Auswertungsverfahren rekonstruktiver Sozialforschung erfordert hätte.

Obwohl versucht wurde, sich eng an die methodologischen und methodischen Grundlagen von Carsten G. Ullrich (1999; 2019) anzulehnen, sind die mit den sozialpädagogischen Fachkräften geführten Interviews nur als *diskursiv-orientiert* zu bezeichnen. Denn aus Sorge, dass zu starke Konfrontationen im Laufe der Gespräche auftreten und die Befragten irritieren könnten, wurde mit dem nur Stichworte enthaltenen Interviewleitfaden (siehe Anhang 2) auf eine Gesprächsführung gesetzt, die eine Mischung von Erzählungen, Stellungnahmen, Begründungen und Legitimationen initiieren sollte, was auch gelungen ist. Eröffnet wurden die Interviews mit einer offenen Frage zu einem typischen Arbeitstag der sozialpädagogischen Fachkräfte in PerjuF bzw. abH. In der Regel fielen die Antworten darauf sehr ausführlich aus und boten zahlreiche Ansatzpunkte, den Kern oder das ‚Herzstück‘ der sozialpädagogischen Arbeit aus Sicht der Befragten zu vertiefen und insbesondere vor dem Hintergrund des Bewältigungsansatzes von Lothar Böhnisch (2016, vgl. hier 3.1) genauer nachzufragen und zu diskutieren. Diese Ausführungen wurden im Weiteren mit der in den Leistungsbeschreibungen der Bundesagentur für Arbeit genannten

Vielzahl unterschiedlicher Aufgaben für die sozialpädagogische Begleitung in PerjuF (BA 2016, S. 19 ff.) bzw. abH (BA 2017, S. 16 f.) kontrastiert und mit den Befragten diskutiert, inwieweit diese überhaupt machbar seien und wo eher Schwerpunkte gesetzt werden müssten. Gleichermassen forderte die Frage nach den Gründen, warum die sozialpädagogische Begleitung in Einzelfällen nicht verhindern konnte, dass geflüchtete Jugendliche die jeweilige Maßnahme abgebrochen haben, zu Begründungen und Erklärungen heraus. Die Frage, ob die sozialpädagogische Arbeit mit jungen Geflüchteten im Vergleich zu anderen Teilnehmer*innen besondere Herausforderungen beinhalte, zielte aus einer diskriminierungskritischen und diversitätsbewussten Perspektive (vgl. hier 2.1) darauf, wie die Fachkräfte die Kategorie *geflüchtete Jugendliche* oder *Flüchtlinge* deuten: Zeigen sich eher homogenisierende, stereotypisierende Konstruktionen wie in der Studie von Marc Thielen (2016) oder eher kritisch reflexiv hinterfragte Vorstellungen, wie von den Autor*innen in dem von Rudolf Leiprecht (2011) herausgegebenen Band zu „Diversitätsbewusster Sozialer Arbeit“ gefordert (auch Dogmus/ Karakasoglu/ Mecheril 2016; vgl. hier 2.1).

Diese und auch die im Weiteren genannten Studien und Fachdebatten wurden bei der Kodierung des Interviewmaterials mittels der Grounded Theory als sensibilisierende Konzepte herangezogen, um forschungsmethodisch sicher zu gehen, dass nicht individuelle Muster der befragten Fachkräfte, sondern als kollektiv zu erachtende Deutungsmuster rekonstruiert werden, so wie sie in der Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit im Allgemeinen und Jugendberufshilfe im Besonderen diskutiert und vorgefunden werden. Christine Platz und Michael Schetsche (2001, S. 531 f.) weisen ausdrücklich auf die Schwierigkeit hin, in empirischen Studien individuelle und kollektiv geteilte Deutungsmuster zu unterscheiden und fordern deshalb im Vorfeld von Befragungen entsprechende Dokumentenanalysen, um relevante Diskurse identifizieren zu können. Darauf wurde verzichtet und sich stattdessen darauf beschränkt, Bezüge zu entsprechenden Diskursen in Fachdebatten in der Sozialen Arbeit und Migrationspädagogik herzustellen.

Von besonderer Relevanz sind dabei erstens die bereits einleitend erwähnten Beiträge zu rassismus- und diskriminierungskritischer sowie diversitätsbewusster Sozialer Arbeit (vgl. hier 2.1). Zweitens wird auch auf Diskurse rekurriert, nach denen „[p]ädagogische Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft ... auf einen verantwortungsvollen Umgang mit (pädagogischen) Widersprüchen“ (Dogmus/ Karakasoglu/ Mecheril 2016, S. 6) zielt. Typische Themen in diesen Diskursen werden laut Aysun Dogmus, Yasemin Karakasoglu und Paul Mecheril (ebd.) mit „Gegensatzpaaren wie Förderung/Selektion, Selbsttätigkeit/Führung, Unbestimmtheit/Bestimmtheit, Nähe/Distanz, Hilfe/Kontrolle usw. beschrieben“ (ebd.). Die Entscheidung, pädagogische Deutungsmuster der sozialpädagogischen Fachkräfte anhand von in Fachdebatten diskutierten pädagogischen Widersprüchen zu rekonstruieren, lag nahe, weil die Jugend-

¹⁵ Carsten G. Ullrich hat 1999 (S. 433, Fußn. 7) die Bezeichnung „diskursives Interview“ – mit seinen eigenen Worten – ausdrücklich „jungfräulich“, also ohne direkte oder indirekte Bezugnahme auf etwaige frühere Gebrauchsweisen“ verwendet.

berufshilfe generell, also nicht nur die Angebote für junge Geflüchtete, als ein widerspruchsvolles Tätigkeitsfeld Sozialer Arbeit gilt (Enggruber 2018a).

Insbesondere die Angebote der Jugendberufshilfe, die als arbeitsmarktpolitische Instrumente aus dem SGB II oder II gefördert werden, sind für dort tätige Sozialpädagog*innen grundlegend widersprüchlich strukturiert (ebd.): Denn einerseits wird von ihnen erwartet, dass sie den professionellen Grundsätzen Sozialer Arbeit folgend subjekt- und verständigungsorientiert mit den jungen Menschen zusammenarbeiten und diese darin unterstützen, ihr Leben eigenverantwortlich nach ihren Wünschen und Bedürfnissen zu gestalten und zu führen. Andererseits sollen die Sozialpädagog*innen beispielsweise wie in PerjuF hohe Vermittlungsquoten in eine Berufsausbildung oder Erwerbsarbeit oder in den abH hohe Abschlusserfolge der Berufsausbildung und anschließende Vermittlung in Erwerbsarbeit erzielen, die dann auch in zukünftigen Vergabeverfahren für weitere Maßnahmen und damit für den Erhalt der Arbeitsplätze der Fachkräfte bedeutsam sind (ebd., S. 38). Einer subjekt- und verständigungsorientierten Zusammenarbeit mit den jungen Menschen, gepaart mit entsprechenden Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten für sie, sind unter diesen sozialpolitischen Vorgaben deutliche Grenzen gesetzt.

Obwohl also PerjuF und abH beide arbeitsmarktpolitisch ausgerichtet sind, gelten für sie unterschiedliche rechtliche Grundlagen und formale Vorgaben der Arbeitsverwaltung (vgl. hier 4.). Deshalb werden im Folgenden die dazu jeweils erzielten Forschungsergebnisse auf der Ebene der Adressat*innen und rechtlichen sowie sonstigen institutionellen Rahmenbedingungen separat vorgestellt. Im Gegensatz dazu wurden die pädagogischen Deutungsmuster und damit verbundenen Interaktionen der in beiden Angeboten tätigen sozialpädagogischen Fachkräfte gemeinsam analysiert. Diese Entscheidung stützte sich auf die Annahme, dass Deutungsmuster auf der Organisationsebene jenseits der einzelnen Maßnahmen und dort tätigen Einzelpersonen maßgeblich dadurch beeinflusst werden, dass beide Angebote erstens in derselben Einrichtung durchgeführt werden und zweitens im SGB III oder II gesetzlich geregelt und bei der Bundesagentur für Arbeit institutionell verankert sind. Dass dabei die oben erläuterten sozialpolitischen Vorgaben nicht ohne Konsequenzen für die Organisation der Bildungseinrichtungen und Handlungsorientierungen der Fachkräfte Sozialer Arbeit bleiben, zeigen die Forschungsergebnisse von Oliver Dick (2017) zu „Wissens- und Handlungsstrukturen von sozialpädagogischen Fachkräften in einem arbeitsmarktpolitisch dominierten Arbeitsfeld“. Des Weiteren konnten Jan Düker, Thomas Ley und Holger Ziegler (2013) in ihrer Studie herausstellen, dass in der Jugendberufshilfe tätige Sozialpädagog*innen die Teilnehmer*innen oftmals nur verkürzt in ihren „Institutional Selves“ (ebd.), also in ihrer jeweiligen ‚Passfähigkeit‘ für eine möglichst komplikationslose Vermittlung in eine Berufsausbildung oder Erwerbsarbeit auf dem jeweiligen regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sehen.

6 FORSCHUNGSERGEBNISSE ZU PÄDAGOGISCHEN PASSUNGSVERHÄLTNISSEN IN PERJU F

Wie im Modell Pädagogischer Passungsverhältnisse von Gunther Graßhoff (2012, 2013a) vorgesehen, bildeten die Sichtweisen der jungen Geflüchteten den Ausgangspunkt zur Beantwortung der hier verfolgten untersuchungsleitenden Frage, inwieweit PerjuF zu ihnen ‚passt‘ und ihnen ermöglicht oder sie eher darin hemmt, ihre Handlungsfähigkeit für eine selbstbestimmte Lebensgestaltung in Deutschland zu erweitern. Die erzielten Forschungsergebnisse wurden dann im Weiteren als ‚kritische Sonden‘ dazu genutzt, die institutionellen Rahmenbedingungen aus dem Blick der Adressat*innen auf mögliche ‚pädagogische (Un)Passungen‘ hin zu beleuchten.

6.1 DIE SICHT JUNGER GEFLÜCHTETER IN PERJU F

Zunächst werden die in der Einzelfallstudie in NRW befragten sechs jungen Erwachsenen vorgestellt, bevor dann die aus ihren Schilderungen rekonstruierten ermöglichenden und hemmenden Bedingungen zur Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit in PerjuF dargestellt werden.

6.1.1 GRUPPE DER BEFRAGTEN

Die sechs in PerjuF befragten Teilnehmer*innen setzten sich dem deutlichen Männerüberhang unter den jungen Geflüchteten entsprechend (vgl. hier 1) aus fünf jungen Männern und einer jungen Frau zusammen. Neben den im Interviewleitfaden enthaltenen Fragen zum Herkunftsland und zur Dauer der Teilnahme an der Maßnahme äußerten sich alle Befragten auch zu ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland und ihrer letzten bildungsbiografischen Station in ihrem Herkunftsland.

Wie bereits erwähnt (vgl. hier 5.2) beruhte die Teilnahme an den Interviews auf Freiwilligkeit und erfolgte auf Anfrage der sozialpädagogischen Fachkräfte in PerjuF. Diese Vorgehensweise mag eine deutliche Positivauswahl der Befragten begünstigt haben, wie die Tabelle zeigt: Nur mit einer Ausnahme (PerjuF 2) verfügen die Befragten über (fast) einen Hochschulzugang oder studierten im Herkunftsland zumindest im ersten Semester. Im Gegensatz dazu haben in der Gesamtgruppe der hier einfürend angeführten quantitativen IAB-BAMF-SOEP-

Befragung (vgl. hier 1) nur 35 Prozent eine weiterführende Schule besucht und erfolgreich abgeschlossen (Brenzell/ Kosyakowa 2017, S. 21).

Befragte	Herkunftsangabe	Alter/ Geschlecht	Aufenthalt in Deutschland	Teilnahme an PerjuF	letzte bildungsbiografische Station im Herkunftsland
Per-Fach 1	Syrien	21, männlich	28 Monate	seit ca. 4 Monaten	Hochschulzugangsberechtigung, eingeschrieben für ein Studium der Medizintechnik
Per-Fach 2	Kurdistan	20, männlich	18 Monate	seit ca. 1 Monat	Unbekannt
Per-Fach 3	Kurdistan	27, männlich	24 Monate	seit 2 Monaten	5jährige Berufstätigkeit: Mathematiklehrer im Herkunftsland
Per-Fach 4	Syrien	22, männlich	18 Monate	seit 4 Monaten	Jura-Studium im 1. Semester
Per-Fach 5	Syrien	23, weiblich	24 Monate	vor 6 Monaten beendet	kurz vor Abschluss des Abiturs bei Fluchtbeginn
Per-Fach 6	Iran	24, männlich	24 Monate	ca. 1 Monat	4jähriges Studium im Bereich der Informatik (Software)

Ferner ist herauszustellen, dass die junge Frau aus Syrien ein Interview gegeben hat, obwohl sie ihren Besuch der PerjuF-Maßnahme bereits vor sechs Monaten beendet hatte und nach einem daran anschließenden Sprachkurs inzwischen eine EQ in einer Arztpraxis absolvierte. Im Rahmen ihrer immer noch bestehenden regelmäßigen Kontakte zur Bildungseinrichtung erfuhr sie von der anstehenden Befragung und erklärte sich sofort aufgrund ihrer guten Erfahrungen in PerjuF für ein Interview bereit: „Also ich habe gesagt, ich kann sofort kommen, weil das so meine Pflicht ist. Weil ich habe hier angefangen, und man hat mir sehr geholfen“ (PerjuF 5, Z. 506 f.¹⁶). Obwohl mit dieser Befragten die Positivauswahl deutlich verstärkt worden ist, konnten im Sinne der angestrebten möglichst heterogenen Zusammensetzung des Samples auch retrospektive Einschätzungen eingeholt werden. Des Weiteren war ein Teilnehmer schon 27 Jahre alt, er ist verheiratet, hat ein Kind und lebt mit seiner Familie in einer Wohnung. Somit konnte im Sample auch berücksichtigt werden, dass sich PerjuF nur „insbesondere“ und nicht ausschließlich an junge Geflüchtete bis unter 25 Jahren richtet (BA 2016a, b), so dass durchaus auch ältere daran teilnehmen können (vgl. hier 1 und 4.1).

¹⁶ Zur Transkription der Interviews wurde unterschiedliche Software benutzt mit der Konsequenz, dass im Text die Herkunft einiger Zitate mit „Z.“ = Zeilennummer, andere mit „A.“ = Absatznummer aus den Transkripten angegeben ist.

6.1.2 ERMÖGLICHENDE UND HEMMENDE BEDINGUNGEN ZUR ERWEITERUNG DER HANDLUNGSFÄHIGKEIT

Die hier eingeflochtenen Zitate aus den Interviews wurden den Transkriptionsregeln von Udo Kuckertz (2016, S. 166 ff., vgl. Anhang 3) entsprechend grammatikalisch und im Satzbau dem deutschen Sprachgebrauch angepasst.¹⁷ Die im Kodierverfahren gewählten kategorialen *In-Vivo-Codes* werden im Folgenden dazu genutzt darzustellen, welche ermöglichenden und hemmenden Bedingungen die jungen Geflüchteten in PerjuF sehen, ihre *Handlungsfähigkeit* im Verständnis von Lothar Böhnisch zu stärken (2016, vgl. hier 3.1). Vorweg ist schon herauszustellen, dass es ihnen dabei keineswegs nur um die Aufnahme einer Berufsausbildung oder Erwerbsarbeit geht, wie dies mit PerjuF sozialpolitisch angestrebt wird (vgl. hier 4.1). Vor dem Hintergrund vielschichtiger Verlusterfahrungen und ihrer Orientierungsbemühungen in einem für sie unbekanntem Land ist es ihnen wichtig, nicht ausgegrenzt und mit der deutschen Sprache sowie Arbeits- und Alltagskulturen vertraut zu werden. Sie suchen nach Möglichkeiten, wie noch im Detail zu zeigen sein wird, um ihre Handlungsfähigkeit so zu erweitern, dass es ihnen gelingt, ein ‚irgendwie‘ für sie bildungsbiografisch anschlussfähiges und selbstbestimmtes Leben in Deutschland aufzubauen und hier ohne Angst vor Gewalt und frei von sozialstaatlichen Leistungen, z. B. nicht mehr „immer Geld zu bekommen vom Jobcenter“ (PerjuF 3, Z. 288), leben zu können.

Neben ihrem Wunsch, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern und das Land besser kennenzulernen, suchen sie in PerjuF nach einem Berufsweg, der möglichst eng an ihre Bildungs- und Berufsbiografien im Herkunftsland anschließt. Insbesondere von denjenigen, die in ihrem Heimatland eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, verlangt diese Suche weitreichende Konzessionen. Bevor darauf ausführlicher eingegangen wird, richtet sich zunächst der Blick auf die von den jungen Geflüchteten thematisierten Verlusterfahrungen und Zukunftsperspektiven, die ihre Handlungsfähigkeit zur Lebensbewältigung in Deutschland rahmen (vgl. hier 3.1 und Böhnisch 2016).

Ausgangssituationen junger Geflüchteter in PerjuF: Im Übergang zwischen „Alles weg“ (PerjuF 5, Z. 483) und der Hoffnung auf „ein ruhiges Leben“ (PerjuF 3, Z. 554) – Verlusterfahrungen und Zukunftsentwürfe

In den Interviews wurde aus forschungsethischen Gründen nicht gezielt nach Erfahrungen im Herkunftsland vor der Flucht nach Deutschland oder gegenwärtigen Belastungen gefragt (hier 5.2). Die Befragten schildern jedoch eigeninitiativ nicht nur bedeutsame materielle und soziale Verlusterfahrungen, sondern auch durch die Flucht versäumte Bildungsabschlüsse, wie das unmittelbar vor der Flucht anstehende Abitur: „Also mein Vater ist mit seiner Frau und seiner

¹⁷ Lautäußerungen (z. B. Lachen, Seufzen), betontes, leises oder lautes Sprechen sowie Sprechpausen oder Störungen wurden zwar gemäß Udo Kuckertz (2016, S. 166 ff., hier Anhang 3) mit transkribiert und auch zur Interpretation der Äußerungen der Befragten genutzt. Mit Blick auf den Lesefluss werden sie hier jedoch nicht übernommen, sondern nur zur Kommentierung der Zitate herangezogen.

Familie in Syrien geblieben. Wir sind also getrennt, denn er ist in Syrien, und wir sind hier. ... Das Abitur ist weg, und unser Haus ist auch weg, die Freunde sind auch weg, ich weiß nicht, wo die jetzt sind" (PerjuF 5, Z. 471 ff.). Die Möglichkeit, in Deutschland das Abitur nachzuholen, wird aufgrund des durch die Flucht inzwischen fortgeschrittenen Lebensalters mit großen Bedauern verworfen: „Das ist für mich ein bisschen schwer“ (ebd., Z. 231). Insgesamt sind die jungen Menschen gefordert, sich von ihren im Heimatland geschmiedeten Zukunftsplänen zu verabschieden und sich mit der verlorenen Lebenszeit zu arrangieren, was sie teilweise als belastend erleben: „Ist schwierig, weil wir hier in anderem Land sind, eine andere Sprache, alles ist komisch für mich. ... Ich hatte zu viel geplant, was ich in meinem Leben machen will, aber jetzt, nein, ich bin im Minus ...“ (PerjuF 4, Z. 397, 403 f.).

Vor allem die „andere Sprache“ und die damit verbundenen fehlenden Deutschkenntnisse beschäftigen und fordern die jungen Leute enorm. Immer wieder fallen Äußerungen wie „Die Sprache ist schwer“ (PerjuF 4, Z. 252) oder „Deutsch ist schwer, aber Arbeiten ist nicht schwer, weil Arbeiten kann ich lernen, aber ... Deutsch ist schwer“ (PerjuF 3, Z. 293). Daraus spricht, dass die Schwierigkeiten mit Deutsch einerseits als fast unüberwindbar erachtete Hürden, andererseits aber auch als die zentrale Voraussetzung gesehen werden, um in Deutschland ein selbstbestimmtes Leben führen zu können.

Darüber hinaus wird der Verlust eines als selbstverständlich erlebten Alltags ohne Gedanken an eine möglicherweise problematische Zukunft angesprochen, was auch mit wahrgenommenen kulturellen Unterschieden begründet wird: „Zum Beispiel habe ich nicht über die Zukunft nachgedacht, ich habe einfach gelebt ... Wir hatten unser Haus, mein Vater hatte seine Arbeit und meine Mutter auch“ (PerjuF 4, Z. 143 ff.); und an späterer Stelle: „Wir denken auch anders, ja ... Ne, die Deutschen denken mehr über das Leben nach als wir. Die haben Pläne für 100 Jahre, wir haben keine, wir leben. Das muss man auch bedenken“ (ebd., Z. 435 ff.).

Mit diesen vielschichtigen und tiefgreifenden Verlusterfahrungen und Herausforderungen zur Lebensbewältigung in Deutschland gehen die Befragten unterschiedlich um: Einige blicken durchaus zuversichtlich in ihre Zukunft (z. B. PerjuF 5, Z. 476), auch weil sie für sich angesichts der Zerstörungen im Heimatland (ebd., Z. 478 f.) keine andere Alternative sehen. Sie thematisieren Sorgen und Furcht vor Gewalt und Kriegshandlungen und möchten zukünftig ohne „Bomben und Terroristen“ ein angstfreies „ruhiges Bleiben“ (PerjuF 3, Z. 553 f.) haben. Andere blicken verhaltener in ihre Zukunft und sehen ihre Handlungsfähigkeit eher begrenzt: „Sehr schwierig, sehr schwierig, ich komme aus einer ganz anderen Kultur, einem anderen Denken, etwas anderes kann ich nicht sagen“ (PerjuF 6, Z. 439 f.). Sie fühlen sich in ihrem Selbstwert und ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung bezogen auf ihr Leben in Deutschland so grundlegend verunsichert, dass sie teilweise ihr eigenes Lebensgefühl nicht mehr benennen können und alle Hoffnungen auf PerjuF und die damit – zumindest im Namen – versprochenen „Perspektiven“ richten: „Ich muss gucken, welche Situation sich danach ergeben wird, erst dann kann ich etwas dazu sagen, ob ich traurig oder

fröhlich bin“ (ebd., Z. 490 f.). Dabei hoffen sie auch, mit der Zeit ihre Fremdheitsgefühle zu überwinden (PerjuF 4, Z. 403). Sie erleben sich in ihrer verlorenen Lebens- und Lernzeit als ausgebremst und hoffen, sich kompensatorisch ‚selbst überholen‘ zu können, z. B. durch hohe, möglicherweise überfordernde Selbstansprüche, „schneller lernen“ (PerjuF 6, Z. 409) zu wollen.

In der Gesamtschau ist festzuhalten, dass die Befragten, trotz der bei allen anklingenden grundlegenden psychosozialen Verunsicherungen, ihre zukünftigen Möglichkeiten zur Lebensbewältigung in Deutschland unterschiedlich erleben und einschätzen. Diese Differenzen zeigen sich auch in ihren Erzählungen darüber, inwieweit sie in PerjuF ermöglichende Bedingungen sehen, ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern. Vor allem ist für sie bedeutsam, dass sie im Maßnahmealltag handlungsbezogen ihre Sprachkompetenzen in Deutsch ausbauen können.

(1) „Hier soll man immer reden, reden, reden, immer auf Deutsch“ (PerjuF 1, Z. 77) – Möglichkeiten zur Erweiterung deutscher Sprachkompetenzen

Wie bereits herausgestellt, thematisieren die Befragten immer wieder ihre besonderen Schwierigkeiten, die deutsche Sprache zu lernen. Sie sehen darin für sich die größte und vorrangige Herausforderung, um in Deutschland ihre Lebensgestaltung in Angriff nehmen zu können, wie das folgende Zitat zeigt „... als erstes muss ich Deutsch lernen, erst dann kann ich gut denken ...“ (PerjuF 6, Z. 317 f.). Auch um ihre Studien- und Berufswünsche, die sie im Laufe ihrer Bildungsbiografie entwickelt haben, in Deutschland realisieren zu können, betonen sie die Notwendigkeit, Deutsch zu lernen, und verbinden damit sehr hohe Anforderungen an sich selbst: „Aber meine Sprache ist nicht gut, ich muss perfekt Deutsch sprechen“ (PerjuF 3, Z. 240 f.). Dabei beurteilen sie ihre Sprachkenntnisse und damit verbunden auch ihren Selbstwert und ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung danach, ob sie in Sprachkursen das für ein Hochschulstudium (C1) oder eine Berufsausbildung (B2) geforderte, zertifizierte Sprachniveau erreicht oder nicht geschafft haben (PerjuF 1, Z. 68 f., 138; PerjuF 3, Z. 77 f., 224; PerjuF 5, Z. 320).

Vor allem in Abgrenzung zu den von ihnen zuvor besuchten, eher homogen zusammengesetzten Sprach- bzw. Integrationskursen schätzen die Befragten an PerjuF, dass sie dort mit Teilnehmer*innen unterschiedlicher Nationalitäten gemeinsam lernen, weil man deshalb, auch aus „Respekt, wenn andere nicht Arabisch verstehen, immer Deutsch reden soll“ (PerjuF 1, Z. 81 f.; auch z. B. PerjuF 5, Z. 320 f.). Des Weiteren ist für sie von großer Bedeutung, dass im gesamten Maßnahmealltag in PerjuF immer nur Deutsch gesprochen wird und sie dadurch die Gelegenheit haben, ihre Sprachkompetenzen handlungsbezogen in alltäglichen Situationen zu erweitern: „... weil immer wenn Du Kontakt zu deutschen Leuten hast, kannst Du gut sprechen, so wie Deutsche, ich glaube, so wie Deutsche, ich glaube so wie Deutsche“ (PerjuF 3, Z. 593 ff.; auch PerjuF 2, Z. 136 f.). Im Gegensatz zu Sprachkursen gehe es dort außerdem nicht um den erfolgreichen Abschluss eines Sprachniveauzertifikats (z. B. PerjuF 3, Z. 602 f.). Deshalb werde auch erheblich weniger Gewicht auf das Lernen und

die Verwendung grammatikalischer Regeln gelegt (ebd., Z. 36). Stattdessen wird ihnen in PerjuF ermöglicht, sich fortwährend in deutscher Sprache zu verständigen: „*Von morgens bis abends also habe ich nur Deutsch gesprochen, das hat mir sehr geholfen*“ (PerjuF 5, Z. 317 ff.).

Somit sehen sich junge Geflüchtete durch die Erweiterung ihrer Deutschkenntnisse grundlegend in ihrer Handlungsfähigkeit gestärkt. Allerdings kritisieren sie in diesem Zusammenhang auch, dass sich PerjuF nur an Menschen mit Fluchthintergrund richtet, wie sich in den folgenden Erzählungen zeigen wird.

(2) „Wenn ich in einem neuen Land also leben möchte, dann möchte ich auch die Kultur kennenlernen“ (PerjuF 1, Z. 44 f.) – Möglichkeiten zum Kennenlernen deutscher Alltags- und Arbeitskulturen

Um ihre Handlungsfähigkeit zur Lebensbewältigung in Deutschland zu stärken und ihr Gefühl der Fremdheit abzubauen, wünschen sich junge Geflüchtete Einblicke in und Verständnis für in Deutschland übliche Gepflogenheiten, Traditionen und Arbeitskulturen. So wird erzählt, dass z. B. Essgewohnheiten mit den sozialpädagogischen Fachkräften thematisiert worden seien (PerjuF 3, Z. 461 ff.). Auch wird die Kenntnis deutscher Speisen als notwendig erachtet, um in der Gastronomie tätig zu werden; dies werde im Rahmen der Projektarbeit im Berufsfeld Hauswirtschaft vermittelt (PerjuF 2, Z. 40). Ferner wird über Ausflüge, z. B. zum Weihnachtsmarkt, berichtet, die im Rahmen von PerjuF unternommen wurden. Diese werden sehr begrüßt, um sich differenziert mit den Lebensgewohnheiten in Deutschland auseinander setzen zu können: „*Also ich finde das Thema Kultur interessant. Ja, also wenn zum Beispiel ein Weihnachtsmarkt besucht wird und was auf dem Weihnachtsmarkt passiert und was man kaufen kann, was es Typisches auf dem Weihnachtsmarkt gibt. Das hängt auch von Kultur ab*“ (PerjuF 1, Z. 45 ff.).

Darüber hinaus werden die verschiedenen Arbeitskulturen in Unternehmen angesprochen, die den jungen Geflüchteten fremd sind und sie in ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung grundlegend verunsichern: „*Doch ich brauche immer Hilfe, immer, immer, weil ich neu in Deutschland bin und nicht alle Kulturen kenne, wenn ich zum Beispiel in einer Firma für Automechaniker arbeite*“ (PerjuF 3, Z. 611 ff.). In diesem Zitat klingen auch Beschämungen an, auf so viel Hilfe angewiesen zu sein. Umso mehr schätzen die jungen Leute an PerjuF, dass sie im Rahmen der dort vorgesehenen Betriebspraktika verschiedene Unternehmen mit ihren jeweiligen Arbeitskulturen kennenlernen.

Obwohl den jungen Geflüchteten in PerjuF somit auf unterschiedliche Weise ermöglicht wird, Einblicke in deutsche (Arbeits)Kulturen zu erhalten, klingen

in den Interviews auch grundlegend kritische Stimmen dazu und ebenso zum Erlernen der deutschen Sprache an.

(3) „... in unserem Unterricht sind alle so wie ich, also Ausländer“ (PerjuF 6, Z. 294 f.) – begrenzte Kontaktmöglichkeiten zu in Deutschland lebenden Menschen

Die jungen Geflüchteten würden gerne im Rahmen von PerjuF noch mehr Kontakt und Austausch zu Deutschen und anderen in Deutschland lebenden Menschen haben, um ihre Sprachprobleme abzubauen und in Alltagssituationen Lebensgepflogenheiten besser kennenzulernen. So besteht der Wunsch nach einem „*Deutschkurs mit anderen Deutschen, z. B. deutschen Jugendlichen, die hier geboren sind. In unserem Unterricht sind alle so wie ich, also Ausländer. Man kann nicht so gut Deutsch lernen, ja, das ist so*“ (PerjuF 6, Z. 293 ff.). Ferner wurde im Interview mit Blick auf den trotz aller Sprachschwierigkeiten aufrechterhaltenen Studienwunsch nach deutschen Austauschpartner*innen gefragt, um die Deutschkenntnisse zu erweitern: „*Also, ich wollte noch sagen: Bieten Sie, also bietet Ihr [in der Hochschule] so was wie (Projektname) an? Weil ich hatte schon eine Sprachpartnerin, ..., eine Studentin hat mir geholfen*“ (PerjuF 1, Z. 205 f.). Um Sprachpraxis im Austausch mit in Deutschland lebenden Menschen zu bekommen, wurde sogar „*in einem Altenheim ein Praktikum gemacht, also im Altenheim, ich wollte nur reden. Ich wollte nur Kontakt auf Deutsch ... Aber ich will nicht als Pfleger eine Ausbildung machen*“ (PerjuF 1, Z. 169 ff.). Jemand anderes erzählt, dass er sowohl durch einen Aushilfsjob in einem Feinkostgeschäft (PerjuF 3, Z. 227 ff.) als auch Fußballspielen in einer Hobby Mannschaft seine Deutschkenntnisse besser ausbauen konnte als in Sprachkursen (ebd., Z. 310 ff.).

Doch nicht nur zum handlungsbezogenen Deutschlernen, sondern auch zum Kennenlernen des Lebens in Deutschland werden mehr Kontakte gewünscht (z. B. PerjuF 1, Z. 210). In diesem Zusammenhang ist auch die Erzählung der Teilnehmerin interessant, die zum Befragungszeitpunkt ihre PerjuF-Maßnahme bereits vor sechs Monaten abgeschlossen hatte und inzwischen eine EQ in einer Arztpraxis absolvierte. Sie berichtet begeistert über ihre neuen Erfahrungen, die sie dort macht: „*Also jetzt besuche ich die Berufsschule, und das hilft mir sehr, denn ich lerne andere Leute kennen, also solche aus anderen Kulturen und anderen Ländern. Und auch in die Praxis kommen viele Leute, die Deutsche sind*“ (PerjuF 5, Z. 323 ff.). Dies freut sie auch deshalb so sehr, weil sie ansonsten kaum Kontakte in Deutschland hat: „*Wir haben so viele Nachbarn, die also Deutsche sind, aber wir kennen überhaupt keinen*“ (ebd., Z. 327 f.).

Obwohl PerjuF nicht so separierend wie Integrations- bzw. Sprachkurse organisiert ist – „*25 Leute sitzen in einer Klasse ... und nur eine deutsche Person*“ (PerjuF 3, Z. 595 f.) – wünschen sich die Interviewten mehr Kontakt- und Austauschmöglichkeiten mit in Deutschland lebenden Menschen, um im Alltag in PerjuF erstens ihre Deutschkenntnisse zu erweitern und zweitens mehr Gelegenheiten zum Kennenlernen deutscher (Arbeits)Kulturen zu haben. Aus bewältigungstheoretischer Sicht kann dieses Anliegen auch als jenes nach mehr sozi-

aler Integration in Deutschland verstanden werden. Kritisch gewendet wird an PerjuF kritisiert, dass sich die Maßnahme ausschließlich an junge Geflüchtete richtet. Deshalb wird sie als eher segregierend und zu wenig sozialintegrativ erlebt. Davon ungeachtet fühlen sich die jungen Geflüchteten bezogen auf ihre Fragen zur Alltags- und damit Lebensbewältigung gut unterstützt.

(4) „Wenn ich ein Problem habe, wird mir nicht nur bezogen auf die Arbeit geholfen“ (PerjuF 3, Z. 501) – Unterstützungsmöglichkeiten bei konkreten Alltagsproblemen

In den Interviews wird betont, dass sich die jungen Geflüchteten nicht nur bezogen auf Fragen zu ihrer Berufsausbildung und Erwerbsarbeit, sondern mit allen ihren Fragen zur Bewältigung ihres Alltags an die sozialpädagogische Begleitung in PerjuF wenden können (PerjuF 1, Z. 55 f.). Dies gilt beispielsweise für Vereinbarungen von Arzt- oder Behördenterminen ebenso wie bei schwer verständlichen Anschreiben von Behörden oder anderen Stellen: *„Hier sind alle sehr nett ... und immer höflich und helfen mir, wenn ich sie brauche. Ein Beispiel: ich muss einen Termin bei einem Arzt bekommen, oder ich bekomme Post, die ich nicht verstehe. Hier wird mir alles erklärt und dabei geholfen anzurufen“* (PerjuF 3, Z. 149 ff.). Ebenso konnte das Problem, dass ein Teilnehmer seine Zeugnisse im Jobcenter verloren hatte, gelöst werden (PerjuF 1, Z. 132 f.). Im Gegensatz dazu kann jedoch nicht der Wunsch erfüllt werden, einen Sprachkurs zur Erlangung des Zertifikats zum C1-Sprachniveau finanziert zu bekommen, um ein Studium aufnehmen zu können (PerjuF 1, Z. 143 ff.).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die jungen Geflüchteten nur konkret zu lösende Probleme zur Alltagsbewältigung erwähnen, bei denen sie sich von den sozialpädagogischen Fachkräften unterstützt fühlen. Über Auseinandersetzungen mit den von ihnen angesprochenen mehrdimensionalen Verlust Erfahrungen und Fremdheitsgefühlen sowie Ausgrenzungsbefürchtungen berichteten sie hingegen nicht. Auch werden keine Einzel- oder Gruppengespräche erwähnt, in denen sie die ihr Selbstwörterleben betreffenden Sprachschwierigkeiten reflektieren und gemeinsam überlegen könnten, wie sie diese bewältigen könnten. Dieses Ergebnis war so nicht zu erwarten, was aber auch daran liegen mag, dass die Befragten diese Themen im Interview mit Studierenden nicht vertiefen wollten, z. B. weil sie ihnen zu privat sind, aus Sorge vor möglichen Beschämungen oder aus Angst vor der Wiederkehr negativer Gefühle. Außerdem könnte es sein, dass ihnen in PerjuF von der sozialpädagogischen Begleitung kaum Möglichkeiten zum Austausch über sie belastende psychosoziale Probleme eröffnet werden.

Diese Hypothese fußt darauf, dass in den Interviews nur von eigeninitiativ angesprochenen Problemen und deren Lösung die Rede ist, konkrete Gesprächsangebote der sozialpädagogischen Fachkräfte werden hingegen nicht erwähnt. Doch wird ausdrücklich herausgestellt, dass die Fachkräfte *„immer Zeit haben und sagen: Hallo, guten Tag, wie geht's, sie sind immer höflich ..., und dann ein schönes Wochenende, einen schönen Tag noch und so weiter, sehr nett“* (PerjuF 3, Z. 59 ff.). Dass diese alltagsituationen Höflichkeitsbekundungen in den

Interviews so betont werden, kann als Hinweis auf die damit verbundene soziale Anerkennung gedeutet werden, die für junge Geflüchtete nicht selbstverständlich zu sein scheint. Diese Interpretation stützt sich auch auf Ausgrenzungs- bzw. Diskriminierungsbefürchtungen, die geäußert werden. Sie werden mit fehlenden Zeugnissen, schlechten Deutschkenntnissen, dem Fluchthintergrund und damit begründet, als Muslima ein Kopftuch zu tragen: In PerjuF *„... hat man mir also ganz, ganz gut geholfen. Ich habe einen Platz in einer deutschen Praxis bekommen, und dies ohne Zeugnisse von meiner Schule, das war ein bisschen Glück, und das bildet meine Zukunft“* (PerjuF 5, Z. 488 ff.). Zunächst wollte sie, wohl auch aus Sorge vor Ausgrenzung und Diskriminierung, keine EQ machen, hat sich dann aber anders entschieden, weil sie im Laufe ihres Betriebspraktikums in PerjuF die Möglichkeit hatte, andere Erfahrungen zu sammeln: *„Aber dann habe ich gesehen, also mein Arzt ist ein deutscher Arzt, und die dachten, ich sei auch eine Deutsche, doch dann haben sie mich mit Kopftuch und meiner schlechten Sprache genommen“* (ebd., Z. 220 ff.). Somit haben sich die von ihr ursprünglich gehegten Befürchtungen im Alltag in PerjuF, vor allem im Betriebspraktikum, und später auch im Laufe ihrer EQ für sie als unzutreffend erwiesen: *„Also, als ich neu in Deutschland war, habe ich mir gedacht, dass mich die Leute, wenn ich etwa Schule oder eine Ausbildung mache, nicht akzeptieren können, weil ich ein Kopftuch trage und als Flüchtling aus Syrien komme. Als ich hier [in PerjuF] angefangen habe, habe ich dann gesehen, also es gibt so viele Leute, also am meisten Deutsche, die haben überhaupt kein Problem mit dem Kopftuch und mit der Religion. Die Hauptsache ist, dass sie einen Menschen also höflich finden“* (PerjuF 5, Z. 424 ff.).

Angesichts solcher Schilderungen überrascht, dass keine Gespräche erwähnt werden, die, geführt gemeinsam mit sozialpädagogischen Fachkräften oder anderen jungen Geflüchteten, dazu beitragen könnten, Diskriminierungs- und Ausgrenzungsbefürchtungen und damit verbundene Unsicherheiten zu reflektieren. Dabei könnte auch darüber gesprochen werden, wie solche Negativerwartungen dem sozialen Umfeld gegenüber das Selbstwörterleben der jungen Menschen sowie ihre Gefühle sozialer Anerkennung beeinflussen, was auch die Handlungsfähigkeit der jungen Leute erweitern könnte.

(5) „Leider können sie mir beim Studium nicht helfen“ (PerjuF 1, Z. 126) – Begrenzte Anschlussmöglichkeiten hochschulischer Bildungsbiografien

Bereits oben wird angesprochen, dass insbesondere junge Geflüchtete, die in ihrem Heimatland eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben oder dort studierten, erhebliche Konzessionen machen müssen, um für sich in Deutschland ihre Bildungsbiografie ‚irgendwie‘ weiter zu verfolgen. So möchte ein Teilnehmer in Deutschland gerne Chemie studieren. In Syrien war er zwar *„im Fach Medizintechnik angemeldet“* (PerjuF 1, Z. 137), doch nun interessiert er sich sehr für Chemie. Allerdings hat er zu seinem großen Bedauern das C1-Sprachzertifikat nicht erreicht, das für ein Hochschulstudium vorausgesetzt wird. Deshalb möchte er unbedingt den entsprechenden Sprachkurs wiederholen, was jedoch mit Kosten verbunden ist, die er nicht aufbringen kann. Bei der Lösung dieses Problem können ihn die sozialpädagogischen Fachkräfte in

PerjuF auch nicht unterstützen: „Also mit dem Studium, das muss ich alleine schaffen, ... ich vermute, sie können mir mit C1 nicht helfen. Also der C1 kostet, und ... also zum Beispiel die Bundesagentur für Arbeit übernimmt so was, also Kurse und C1-Prüfungen, nicht“ (PerjuF 1, Z. 143 ff.). Deshalb erkundigte er sich auch, wie schon oben erwähnt, bei den ihn interviewenden Studierenden nach möglichen Sprachpartner*innen in deren Hochschule, mit denen er Deutsch lernen könne (PerjuF 1, Z. 205 f.).

Während dieser Befragte also seine Studienpläne trotz Hürden weiter verfolgt, haben zwei andere Teilnehmer*innen ihren im Herkunftsland bestehenden Wunsch zu studieren in Deutschland ganz aufgegeben. In einem Fall sind dafür ebenfalls Sprachschwierigkeiten ausschlaggebend (PerjuF 4, Z. 240), in einem anderen das als zu fortgeschritten erachtete Lebensalter: „Also bei mir ist das so, wenn ich in Syrien geblieben wäre, dann wäre ich mit 19 an der Uni gewesen, aber jetzt mit 23 habe ich hier neu anfangen müssen. Das ist für mich ein bisschen schwer“ (PerjuF 5, Z. 231 f.). Bei dem Teilnehmer, der in seinem Herkunftsland bereits vier Jahre im IT-Bereich studiert hat, bleibt unklar, welche Perspektiven er mit PerjuF verbindet. Er stellt nur resigniert zu seinem Maßnahmenbesuch fest: „Ach, es ist ein bisschen schrecklich, aber was mache ich sonst?“ (PerjuF 6, Z. 167). Er sieht für sich also keine Alternativen und scheint sich eher passiv in ‚sein Schicksal‘ zu fügen und mit PerjuF zu arrangieren. Im Gegensatz dazu kann derjenige mit dem Wunsch, in Deutschland weiter als Mathematiklehrer zu arbeiten, seiner Teilnahme an PerjuF durchaus etwas abgewinnen. Einerseits hat er sich zwar von dem Lehrerberuf aufgrund seiner als zu gering erachteten Deutschkenntnisse verabschiedet, zumal er das B2-Zertifikat nicht erreicht hat (PerjuF 3, Z. 77 f., 224). Andererseits sieht er aber auch, mitbeeinflusst durch die Notwendigkeit, seine Frau und Tochter zu versorgen, in seiner Teilnahme in PerjuF Möglichkeiten, seine Sprachkompetenzen zu erweitern und einen Praktikums- und Ausbildungsplatz zu erhalten. Damit hat er sich wohl auch seine Selbstwirksamkeitsüberzeugung bewahrt, denn im Interview betont er ausdrücklich: „Wenn ich es hier nicht gut finden würde, würde ich zum Jobcenter gehen und nach einer anderen Sache fragen“ (PerjuF 3, Z. 495 f.).

Trotz unterschiedlicher Bewältigungsweisen, die auch durch die jeweilige Lebenssituation beeinflusst werden, sind die Befragten, die in ihren Heimatländern ein Hochschulstudium planen oder bereits eingeschrieben oder in einem Beruf tätig waren, in besonderer Weise gefordert, für sich Zukunftspläne zu schmieden, die für sie einerseits ‚irgendwie‘ bildungsbiografisch anschlussfähig sind und ihnen andererseits ein selbstbestimmtes Leben in Deutschland ermöglichen. Bei ihren Suchbewegungen, die sie auch als belastend beschreiben, schließlich sind damit aus einer bewältigungstheoretischen Perspektive grundlegende Fragen des Selbstwertes, der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und sozialen Anerkennung verbunden, fühlen sich die meisten vor allem durch die in PerjuF erfolgende Vermittlung von Praktikumsplätzen unterstützt und verknüpfen damit die Hoffnung auf einen Ausbildungsplatz. Dies gilt noch mehr für Teilnehmer*innen ohne eine Hochschulzugangsberechtigung, denen es allerdings auch leichter fällt, sich für eine Berufsausbildung zu entscheiden, insbesondere

dann, wenn sie an Berufswünsche anknüpfen können, die sie schon aus ihrem Herkunftsland vom Vater oder aus Aushilfsjobs kennen (PerjuF 2, Z. 121 f.).

(6) „Ich bin hier, um einen Plan zu machen“ (PerjuF 4, Z. 312) – Unterstützung bei der Berufswahl sowie Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche

Obwohl sich die Befragten, wie schon erläutert, in ihren Suchbewegungen nach einem bildungsbiografisch anschlussfähigen Lebensweg in Deutschland in unterschiedlichen Phasen befinden, schätzen sie, dass ihnen in PerjuF Praktikums- und Ausbildungsmöglichkeiten in Betrieben eröffnet werden, sofern sie sich bewähren: „Diese Maßnahme ist sehr gut. Denn hier finde ich ein Praktikum, und wenn ich dann gut bin, dann bekomme ich eine Ausbildung. Deshalb glaube ich sehr, ist die Maßnahme sehr, sehr gut“ (PerjuF 3, Z. 93 f.). Dies gilt verstärkt für diejenigen, die ihre schon im Herkunftsland getroffene Berufswahl in Deutschland realisieren können. Sie hoffen in PerjuF „ein Praktikum zu finden und dann eine Ausbildung zu machen“ (PerjuF 2, Z. 105). Doch auch für andere, die noch mitten in ihren Suchbewegungen stecken und bisher keinen Plan für ihre berufliche Zukunft haben, schildern, dass ihnen in PerjuF mehrere Wege eröffnet würden, zwischen denen sie sich, auch mit Hilfe ihrer Betriebspraktika, entscheiden würden (PerjuF 3, Z. 239 ff.; PerjuF 4, Z. 312 ff.): „Es gibt mehrere Wege, erstmal muss ich ein Praktikum machen. Zum Beispiel habe ich schon ein Praktikum in einer Praxis gemacht. Ja, aber das passte mir nicht. Dafür braucht man eine bessere Sprache, als ich sie spreche. Ja, das ist, weil man immer Kontakt mit Patienten haben muss“ (PerjuF 4, Z. 351 ff.). In diesem Zitat zeigt sich ein weiteres Mal, wie stark die Sprachkompetenzen die Berufswahl der jungen Menschen beeinflussen. Die gilt auch für den Teilnehmer, der sich aufgrund des Drucks, Geld zur Versorgung seiner Familie verdienen zu müssen, wegen seiner schlechten Deutschkenntnisse schnell gegen seinen ursprünglichen Wunsch, als Lehrer zu arbeiten, entschieden hat: „Das ist meine Idee, ich muss eine Ausbildung als Automechaniker machen“ (PerjuF 3, Z. 415), denn: „ich brauche diese Ausbildung, ..., weil ich eine Arbeit brauche, ... ich habe eine Familie, der ich helfen muss, und ich brauche Geld“ (ebd., Z. 281 ff.). In Anbetracht seiner Lebensverhältnisse hat er sich also damit arrangiert, seine aus dem Heimatland stammenden beruflichen Interessen aufzugeben und mit Hilfe von PerjuF einen neuen Berufsweg einzuschlagen.

Diese Entscheidung hat der Teilnehmer, der seinen Studienwunsch in Chemie aufrechterhält, noch nicht getroffen. Die sozialpädagogischen Fachkräfte unterstützen ihn bei der Suche nach Alternativen, d. h. eines fachlich adäquaten Ausbildungsplatzes, was er gerne annimmt. Sie können ihm zwar nicht zu der von ihm gewünschten Kursteilnahme zum C1-Sprachzertifikat verhelfen, doch „können sie bei einer Ausbildung helfen. Und die helfen mir gerne“ (PerjuF 1, Z. 148 f.). So haben sie ihm passend zu dem von ihm gewünschten Chemiestudium die Option auf einen Praktikums- und anschließend Ausbildungsplatz in einem Chemieerberuf eröffnet (ebd., Z. 156 ff.). Diese Möglichkeit möchte er eventuell wahrnehmen, ist aber immer noch nicht entschieden: „also ich überlege immer

noch an der Ausbildung als Chemikant“ (ebd., Z. 130), weil er seinen Studienwunsch noch nicht aufgegeben hat.

Obwohl also noch nicht alle Befragten in PerjuF einen klaren Plan für ihren weiteren Berufsweg gefasst haben, so sehen die jungen Geflüchteten dennoch in der Vermittlung von Praktikums- und Ausbildungsplätzen in Betrieben weitreichende Möglichkeiten, um ihre Handlungsfähigkeit für ein selbstbestimmtes Leben in Deutschland zu erweitern. Im Gegensatz dazu fallen die Stimmen zu den Unterrichtsfächern und Angeboten zur „Standortbestimmung und Kompetenzerfassung“ sowie den sogenannten „Projektansätzen“ zur berufspraktischen Erprobung „mit den Materialien Holz, Metall und Farbe sowie im Bereich Hauswirtschaft“ (BA 2016, S. 16) deutlich unterschiedlicher und kritischer aus und zwar besonders dann, wenn die Teilnehmer*innen keine Bezüge zu ihren Berufsinteressen herstellen können.

(7) Berufsfeldbezogene Projekte zur praktischen Erprobung und Kompetenzfeststellung zwischen „Ich finde mich dort nicht“ (PerjuF 4, Z. 91 f.) und „Ich habe ... meine Begabung also ein bisschen herausgefunden“ (PerjuF 5, Z. 311 f.)

Junge Geflüchtete, die in PerjuF direkt an ihre schon im Herkunftsland entwickelten Berufswünsche anschließen können, sehen in dem dazu passenden Berufsfeld zahlreiche Möglichkeiten zur Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit: „... ich möchte in der Zukunft in der Gastronomie arbeiten. Und hier ist es jetzt gut für mich. Ich arbeite mit Herrn ... [Fachleiter im Bereich Hauswirtschaft] und kann da einfach lernen“ (PerjuF 2, Z. 32 f.). Sofern also die angebotenen vier Berufsfelder in PerjuF mit bereits vorhandenen Berufswünschen vereinbar sind, werden sie als ermöglichend erlebt.

Verhaltener fallen hingegen die Einschätzungen aus, wenn die Berufsinteressen vor der Teilnahme an PerjuF noch nicht klar waren. So kann den praktischen Erprobungen mit Holz, Metall, Farbe und Hauswirtschaft durchaus etwas abgewonnen werden, um Einblicke in eigene Begabungen zu bekommen (PerjuF 5, Z. 310 ff.). Dies war jedoch teilweise nur von begrenzter Reichweite: Einerseits werden zwar die Erprobungsmöglichkeiten goutiert, „Malen, das war ganz wichtig, das war gut für mich“ (ebd., Z. 311), andererseits wurde aber ohne Bezug dazu der Berufsweg zur*zum medizinischen Fachangestellten in einer Arztpraxis eingeschlagen. In einem anderen Fall boten die Berufsfelderproben zumindest die Möglichkeit, die Bereiche zu identifizieren, die zur Berufswahl nicht infrage kommen: „Ich habe sie gemacht, ... ich habe gedacht, vielleicht habe ich Interesse, aber ich habe kein Interesse zu malen oder so“ (PerjuF 4, Z. 77 ff.).

Im Gegensatz dazu sehen die jungen Geflüchteten, die in ihren Herkunftsländern in einem Hochschulstudium eingeschrieben oder schon in einem Beruf tätig waren, die Angebote zur Kompetenzfeststellung und zu berufspraktischen Erprobungen überaus kritisch und zwar aus unterschiedlichen Gründen: Erstens sind bereits umfangreiche Kenntnisse und Fertigkeiten aus den Herkunftslän-

dern vorhanden: „Ich finde diesen Unterricht sehr, sehr einfach, das ist eine Wiederholung für mich“ (PerjuF 6, Z. 236). Zweitens werden die zur Auswahl angebotenen Berufsfelder als zu begrenzt und wenig qualifizierend bewertet: „Man muss ein bisschen mehr Berufe wählen können, ja, auch professionellere, ... nicht so einfache“ (ebd., Z. 345 f.). Drittens fühlen sich die Befragten unterfordert, denn „ich kenne alles, weil ich zu Hause alles selber mache. Farbe, Holz, alles, alles mache ich selbst. Ich kenne alles, das ist für mich einfach“ (PerjuF 3, Z. 93 f.). Dabei klingt auch an, dass sie sich durch die Angebote nicht angemessen sozial anerkannt und in ihrem Selbstwert kaum gewürdigt fühlen: „Das passt nicht, obwohl ich gut war. Ich habe eine Ente gemacht im Holzbereich, mit Holz eine kleine Ente. Und mein Verwalter [Fachleiter] hat geguckt, das ist auch gut und schön, aber es passt nicht für mich“ (PerjuF 6, Z. 206 ff.). Ebenso wird das zeitweise angebotene Spektrum an Unterrichtsfächern als „langweilig“ und zu wenig wissenschaftlich bewertet: „Und das fand ich gut, also Mathe und Deutsch, damit wir so Spaß haben können. Also nicht immer Deutsch, Deutsch, Deutsch. Das wird langweilig“ (PerjuF 1, Z. 27 f., auch Z. 199).

In der Gesamtschau überwiegen also bei den höher qualifizierten jungen Geflüchteten die kritischen Stimmen zu den Angeboten zur Kompetenzfeststellung und zu berufspraktischen Erprobungen. Sie fallen bei Einzelnen so negativ aus, dass außer Deutsch erklärtermaßen nichts Neues gelernt worden sei: „... ich habe nichts Neues gelernt, ..., ich kann alles, das brauche ich nicht, aber für die Sprache ist es sehr gut, für die Sprache sehr gut, ..., weil ich Kontakt habe“ (PerjuF 3, Z. 352 ff.).

6.1.3 ZUSAMMENFASSUNG DER ERMÖGLICHENDEN UND HEMMENDEN BEDINGUNGEN ZUR ERWEITERUNG IHRER HANDLUNGSFÄHIGKEIT AUS SICHT DER JUNGEN GEFLÜCHTETEN

In der Gesamtschau auf die erzielten Forschungsergebnisse zeigt sich, dass es den jungen Geflüchteten in PerjuF nicht nur darum geht, für sich einen bildungsbiografisch anschlussfähigen Berufsweg zu finden und einzuschlagen, sondern auch um die Erweiterung ihrer gesamten Handlungskompetenzen, die sie zur Lebensbewältigung in Deutschland als wichtig erachten. Dazu sehen sie in PerjuF sowohl ermöglichende als auch hemmende Bedingungen, die aufgrund der unterschiedlichen Bedürfnisse und Lebenslagen der jungen Leute durchaus verschieden ausfallen. Damit unterstreichen die Forschungsergebnisse das Konzept von Gunther Graßhoff (2012, S. 151), wonach *Pädagogische Passungsverhältnisse* stets als individuell, interaktiv und dynamisch zu verstehen sind und nur für den Einzelfall gelten können (vgl. hier 3.2). Dennoch konnten auch einige Bedingungen herausgearbeitet werden, die für die meisten relevant sind, andere werden von der Vorbildung, den Erfahrungen und der Lebenssituation der Befragten beeinflusst.

So wird nahezu einhellig an dem Besuch der Maßnahme geschätzt, dass dort im Alltag viel Deutsch gesprochen wird, um die Sprachkompetenzen handlungsbezogen ausbauen zu können. In den Interviews wird immer wieder angesprochen, dass für die jungen Geflüchteten ihre als mangelhaft erachteten Deutsch-

kenntnisse – einige von ihnen vermessen diese auch in den Sprachzertifikaten B1-C1 – die zentrale Referenzgröße zur Bestimmung ihrer Handlungsfähigkeit in Deutschland sind. Zumeist unter Vernachlässigung ihrer Bildungsabschlüsse und Berufserfahrungen im Herkunftsland stecken sie anhand ihrer Sprachkompetenzen auch den Rahmen ab, in dem sie aus ihrer Sicht ihre Berufswahl zu treffen vermögen. So gesehen beeinflussen die Deutschkenntnisse entscheidend den Selbstwert und die Selbstwirksamkeitsüberzeugen der jungen Geflüchteten bezogen auf ihre beruflichen Pläne und Aussichten auf ein selbstbestimmtes Leben. Nur ein junger Mann hält seinen Studienwunsch zumindest noch als eine Option aufrecht, während andere diesen aufgegeben haben, auch weil sie aus ihrer Sicht infolge ihrer Flucht zu viel Lebenszeit verloren haben und Geld zur Finanzierung ihrer Familie verdienen müssen. Ein Teilnehmer klingt vollends resigniert und nennt keine Zukunftspläne.

Soziale Anerkennung zu erfahren und auf diese Weise ihren Selbstwert und ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu steigern, können auch als zentrale Antriebsfedern dafür verstanden werden, dass die jungen Geflüchteten erzählen, sowohl in der Bildungseinrichtung als auch im Rahmen der Betriebspraktika deutsche (Arbeits)Kulturen kennenzulernen. Doch sie wünschen sich noch mehr Kontakte zu Deutschen und in Deutschland lebenden Menschen, um im Alltag weitere Gelegenheiten zu haben, ihre Sprachkompetenzen zu erweitern und sich mit deutschen Lebensgepflogenheiten vertraut zu machen. Damit kritisieren sie indirekt die Regelung, dass sich PerjuF speziell an Geflüchtete richtet, als eine hemmende Bedingung zur Erweiterung ihrer Handlungskompetenzen.

Im Gegensatz dazu schätzen die jungen Geflüchteten, dass sie die sozialpädagogischen Fachkräfte bei allen Problemen in ihrer Alltagsbewältigung ansprechen können und dort Hilfe erfahren. Angesichts der von ihnen geschilderten Verlussterfahrungen und Fremdheitsgefühle sowie Ausgrenzungs- und Diskriminierungsbefürchtungen ist jedoch überraschend, dass in den Interviews nicht von Beratungs- oder Gruppengesprächen mit den Fachkräften oder auch anderen Teilnehmer*innen in PerjuF die Rede ist. Denn aus bewältigungstheoretischer Sicht können solche Gespräche Möglichkeiten bieten, die Erfahrungen, Sorgen und Gefühle der jungen Geflüchteten zu reflektieren, um auch auf diese Weise ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern. Des Weiteren könnte ihnen dadurch ein Raum eröffnet werden, sich mit den als mangelhaft erlebten Deutschkenntnissen und deren Konsequenzen für das Selbstwert- und Selbstwirksamkeitserleben auseinander zu setzen und gemeinsam Bewältigungsstrategien zu überlegen.

Den Befragten ist nahezu einhellig wichtig, dass ihnen in PerjuF Praktikums- und Ausbildungsplätze in Betrieben vermittelt werden. Denn daran knüpfen sie die Erwartung und Hoffnung, ausgehend von den dort gemachten Erfahrungen eine angemessene Berufswahl treffen und eine Berufsausbildung absolvieren zu können mit dem Ziel, ein selbstbestimmtes Leben zu führen, ohne auf sozialstaatliche Leistungen angewiesen zu sein. Mit Ausnahme des jungen Mannes, der gegen alle Widrigkeiten seinen Studienwunsch aufrechterhält, haben

dafür die Anderen ihre ursprünglich akademischen Ambitionen aufgegeben und streben eine Berufsausbildung an. Somit folgen die jungen Geflüchteten der institutionellen Ordnung in Deutschland, nach der Erwerbsarbeit als das zentrale Medium zur sozialen und ökonomischen Teilhabe berufsförmig organisiert ist und deshalb ein anerkannter Berufsabschluss maßgeblich den Zugang zum und die Integration auf dem Arbeitsmarkt beeinflusst.

Dabei unterscheiden sich die Suchbewegungen, die die einzelnen jungen Geflüchteten leisten müssen, um für sich eine berufliche Perspektive aufzubauen, grundlegend voneinander. Jungen Leuten, die nicht über Berufserfahrungen oder eine Hochschulzugangsberechtigung aus dem Herkunftsland verfügen, eröffnen sich in PerjuF weitreichendere Möglichkeiten, ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern und berufliche Perspektiven zu entwickeln, als jenen, die an ihrer letzten bildungsbiografischen Station vor der Flucht studiert haben oder in ein Studium eingeschrieben oder in einem Beruf tätig waren. Sie sind deutlich mehr gefordert, für sich ein selbstbestimmtes Leben zu planen, und müssen weitreichende Konzessionen eingehen, um für sich in PerjuF einen bildungsbiografisch anschlussfähigen Berufsweg zu finden.

Gleichermaßen unterschiedlich werden die Unterrichtsfächer und sogenannten „Projektansätze“ (BA 2016, S. 16) zur Kompetenzfeststellung und berufspraktischen Erfahrungen beurteilt. Das Spektrum der Unterrichtsfächer wird allerdings nur zeitweise kritisiert, weil es sich erst im Maßnahmeverlauf geändert hat. Im Gegensatz dazu beziehen sich die Bewertungen zu den Projektansätzen auf die gesamte Dauer der Teilnahme an PerjuF. Sofern eines der vier angebotenen Berufsfelder mit dem schon im Herkunftsland gefassten Berufswunsch übereinstimmt, werden in den berufspraktischen Erfahrungen bedeutsame Lernmöglichkeiten zur Erweiterung der Handlungskompetenzen gesehen. Diejenigen, die noch keine Berufswünsche haben, sehen zumindest Chancen, entweder die eigenen Kompetenzen etwas besser kennenzulernen oder festzustellen, welche Bereiche sie nicht interessieren. Doch für diejenigen, die im Herkunftsland in einem Hochschulstudium eingeschrieben waren oder schon einen Beruf ausgeübt haben, sind die Angebote in Metall, Holz, Farbe und Hauswirtschaft nicht nur langweilig und unterfordernd, sondern sie werden von einzelnen auch als wenig sozial anerkennend und beschämend erlebt. Dies geht in einem Fall so weit, dass PerjuF aus Mangel an Alternativen eher passiv und resigniert ertragen wird, als dass darin Möglichkeiten zur Handlungsermächtigung gesehen werden.

Insgesamt ist festzuhalten, dass PerjuF aus der Sicht junger Geflüchteter einige ermöglichende, aber auch einige hemmende Bedingungen zur Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit zur Lebensbewältigung in Deutschland beinhaltet. Maßgeblich beeinflusst werden die Einschätzungen der Befragten von ihren bildungsbiografischen Voraussetzungen, für die sie Anschlussmöglichkeiten in PerjuF suchen. Darüber hinaus sind auch die Lebenslagen der jungen Leute dafür bedeutsam, inwieweit für sie PerjuF ‚passend‘ ist und ihnen etwas ‚bringt‘. So gesehen zeigen sich in den Interviews mit den jungen Leuten einerseits pädagogische Passungen, die stark von deren individuellen Voraussetzungen

beeinflusst sind; andererseits konnten jedoch auch Bedingungen herausgearbeitet werden, die von ihnen weitgehend übereinstimmend als ermöglichend oder hemmend geschildert werden.

Im Folgenden wird nun der Fokus auf die rechtlichen und sonstigen institutionellen Rahmenbedingungen und damit auf die Organisationsebene von PerjuF gerichtet. Ausgangspunkt der Analyse bilden – im Sinne der Adressat*innenforschung und der damit verbundenen kritischen Forschungshaltung (vgl. hier 3.1) – die von den jungen Leuten geschilderten hemmenden Bedingungen zur Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit. Im Einzelnen werden die gesetzlichen Grundlagen und eine aufgrund ihrer Zugänglichkeit ausgewählte Leistungsbeschreibung des Regionalen Einkaufszentrums NRW zu PerjuF (BA 2016) herangezogen¹⁸, um die Strukturen herauszuarbeiten, die junge Geflüchtete aus ihrer Sicht darin beeinträchtigen, ihre Kompetenzen im Laufe ihres Maßnahmebesuchs zu stärken. Die Angaben zu den konkreten Bedingungen in der Bildungseinrichtung, in der die Einzelfallstudie durchgeführt worden ist, wurden den Interviews mit den sozialpädagogischen Fachkräften entnommen (vgl. hier 8). Des Weiteren wurden bereits vorliegende Studien und Expertisen genutzt, um die erzielten Ergebnisse in die Fachdebatte zur Berufsbildung junger Geflüchteter in Deutschland einzuordnen.

6.2 RECHTLICHE UND SONSTIGE INSTITUTIONELLE RAHMENBEDINGUNGEN

Wie bereits hier in 4.1 dargestellt, ist PerjuF ein arbeitsmarktpolitisches Instrument, das nach § 45 SGB III oder in Verbindung mit § 16 Abs. 1 SGB II finanziert wird und sich speziell an junge Geflüchtete richtet. Trotz dieser spezifischen Adressat*innengruppe gilt PerjuF als ein „Standardprodukt“ (Knuth 2016, S. 12) der Arbeitsverwaltung. Die Maßnahmen werden von den Regionalen Einkaufszentren der Bundesagentur für Arbeit nach Ausschreibung an die Bildungseinrichtungen vergeben, deren Angebot im Vergleich zu den Angeboten ihrer Mitbewerber die günstigste Preis-Leistungsrelation¹⁹ aufweist (kritisch Wende 2018). Anschließend übernehmen die jeweiligen örtlichen Arbeitsagenturen oder Jobcenter die Maßnahmen und weisen die Teilnehmer*innen den Bildungseinrichtungen entsprechend zu. Gegenwärtig sind dies überwiegend die Jobcenter, weil inzwischen die meisten jungen Geflüchteten aus dem SGB

¹⁸ Die Leistungsbeschreibungen der Regionalen Einkaufszentren der Bundesagentur für Arbeit sind nicht öffentlich, sondern nur Bildungsträgern der Jugendberufshilfe zugänglich. Da sie bundesweit recht einheitlich gestaltet sind, kann die im Projekt aufgrund ihrer Zugänglichkeit analysierte Leistungsbeschreibung als stellvertretend für alle zu PerjuF gelten.

¹⁹ Dieses Vergabekriterium ist in § 18 der Vergabe- und Vertragsordnung für Leistungen geregelt.

II gefördert werden. Damit unterliegen sowohl die Einrichtungen als auch die Teilnehmer*innen den in § 61 SGB II präzisierten Auskunftspflichten über den erzielten Eingliederungserfolg. Zudem drohen den jungen Leuten Sanktionen, wenn sie sich nicht an die im SGB II vorgeschriebene Eingliederungsvereinbarung halten, die sie mit der Agentur für Arbeit bzw. dem Jobcenter abschließen müssen (§ 15 SGB II). Sofern sie sich den dort geregelten Pflichtverletzungen (§ 31 SGB II) oder Meldeversäumnissen (§ 32 SGB II) schuldig machen und nicht aktiv dazu beitragen, das Maßnahmenziel zu erreichen, drohen ihnen Leistungskürzungen (kritisch Schruth 2018).

Die Maßnahmen werden von den Regionalen Einkaufszentren der Bundesagentur per Vergabeverfahren mittels Ausschreibungen ‚eingekauft‘. Die im Rahmen der Ausschreibungen den Bildungsträgern zugegangenen Leistungsbeschreibungen enthalten präzise Angaben zu den Zielgruppen- und Zieldefinitionen sowie den personellen, organisatorischen und pädagogischen Qualitätsstandards, mit denen die Ziele erreicht werden sollen (Knuth 2016, S. 12). In der hier zugrunde gelegten Leistungsbeschreibung des Regionalen Einkaufszentrums NRW ist als Ziel von PerjuF angegeben, die Zielgruppe junger Geflüchteter an „das deutsche Ausbildungs- und Beschäftigungssystem“ (BA 2016, S. 1) heranzuführen und darüber zu informieren, sodass sie „eine eigenständige Berufswahlentscheidung treffen können und vorrangig eine Ausbildung aufnehmen“ (ebd.). Nachrangig ist auch die Aufnahme einer Erwerbsarbeit vorgesehen. Die Vermittlung in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt steht somit im Zentrum von PerjuF. Diese einseitige institutionelle Ausrichtung bestimmt im Wesentlichen die konzeptionelle Gestaltung der Maßnahme, was sich auch in den Schilderungen der jungen Geflüchteten widerspiegelt. Hier interessieren jedoch vor allem die von den Befragten geäußerten Kritikpunkte, um, wie schon oben erläutert, dem Modell Pädagogischer Passungsverhältnisse entsprechend (vgl. hier 3.2) die Ebene der institutionellen Bedingungen kritisch in den Blick zu nehmen und herauszuarbeiten, wie sie die jungen Leute hemmen, ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern. Mithin richtet sich der Fokus ausdrücklich nicht auf die Bestandteile der Maßnahmen, die aus Sicht der Befragten für sie ‚passend sind‘, wie Exkursionen und Ausflüge oder die betriebliche Phase, die eine Dauer von sechs Wochen nicht überschreiten soll (BA 2016, S. 16), sondern auf jene, die sie in ihren Entwicklungspotenzialen behindern.

(1) Segregation in einer Maßnahme speziell für junge Geflüchtete

Im Hinblick auf die soziale Integration junger Geflüchteter klingt in den Interviews an, dass sich die Befragten mehr Kontakt mit in Deutschland lebenden Menschen wünschen, um im Maßnahmenalltag in der deutschen Sprache geübt zu werden und deutsche Gepflogenheiten, Normen, Werte und Traditionen besser kennenzulernen. Damit kritisieren sie implizit, dass sich PerjuF speziell an Menschen mit Fluchthintergrund richtet, sie würden also eine Durchmischung der Teilnehmer*innen begrüßen. Dieses Anliegen steht jedoch im Widerspruch dazu, dass PerjuF in hohem Maße durch Angebote geprägt ist, die für Menschen ohne Fluchthintergrund nicht interessant sind. So spielen sowohl „das Kennenlernen der kulturellen und wirtschaftlichen Besonderheiten

der Region, in der die Teilnehmenden wohnen“ als auch die „Vermittlung und Erweiterung von berufsbezogenen Sprachkenntnissen“ (BA 2016, S. 18) eine große Rolle. In der Einstiegsphase innerhalb der ersten beiden Wochen der individuellen Teilnahmedauer soll jed*e Teilnehmer*in 40 Stunden berufsbezogene Sprachförderung erhalten (ebd., S. 15). Des Weiteren soll es im gesamten Maßnahmeverlauf zahlreiche Angebote zur Stärkung der Sprachkompetenzen sowie zum Kennenlernen deutscher (Arbeits)Kulturen und des sozialen Umfelds geben. Dies ist auch in der hier angestellten Einzelfallstudie der Fall, in der entsprechende Unterrichts- und Exkursionsangebote einen Großteil der Maßnahme umfassen (PerFach 2, A. 82²⁰). An einem Tag in der Woche werden die Teilnehmer*innen von einer Deutschlehrerin mit DAF-Zusatzqualifikation (DAF: Deutsch für Ausländer) unterrichtet, damit sie nicht nur die Möglichkeit haben, alltags- und berufsbezogene, sondern auch grundlegende Deutschkenntnisse wie jene der Grammatik zu erwerben, und dies kann nur eine für DAF qualifizierte Person übernehmen (PerFach 1, Z. 59 ff.).

Hier zeigt sich ein grundlegendes Dilemma, das Matthias Knuth (2016, S. 3) für die Sprachförderung herausgestellt hat: Sprachkompetenzen sind zur selbstbestimmten Lebensführung in Deutschland unbedingt gefordert und sollten deshalb gezielt vermittelt werden, was für eine homogene Gruppenzusammensetzung spricht, aber ohne „deutschsprachige Handlungskontexte kein Spracherwerb“. Dieses Dilemma gilt gleichermaßen für das Kennenlernen deutscher (Arbeits)Kulturen. So gesehen kann PerjuF als ein Versuch verstanden werden, diesem Dilemma zu begegnen. Denn auch die befragten jungen Leute stellen einerseits ausdrücklich heraus, dass sie mit den dort tätigen Fachkräften und Anleiter*innen konsequent Deutsch sprechen und auf diese Weise auch handlungsbezogen ihre Sprachkenntnisse erweitern können. Diese Möglichkeiten sehen sie ebenfalls für das Kennenlernen deutscher Gepflogenheiten und Traditionen im Rahmen von Unterricht, Ausflügen oder ihrer Betriebspraktika. Andererseits vermissen sie jedoch innerhalb der Maßnahme den Kontakt zu und Austausch mit Gleichaltrigen, die aus Deutschland stammen oder hier aufgewachsen sind.

(2) Entwertung von im Herkunftsland erworbenen Bildungsabschlüssen und akademischen Berufserfahrungen

Insbesondere die jungen Geflüchteten, die in ihrem Herkunftsland in einem Studium eingeschrieben oder in einem akademischen Beruf tätig waren, fühlen sich in PerjuF nur begrenzt in ihren Suchbewegungen für eine berufliche Zukunft in Deutschland unterstützt. Ein Grund dafür kann in der institutionellen Adressierung der Teilnehmer*innen gesehen werden, die, wie im Sozialrecht üblich, ausschließlich Defizitzuschreibungen beinhaltet. So gehören zur „Zielgruppe“ von PerjuF diejenigen, „die perspektivisch eine berufliche Ausbildung anstreben und ... aufgrund ihrer persönlichen Situation (bspw. Fluchthintergrund, fehlende Orientierung im deutschen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem, fehlende

Motivation zur Aufnahme einer Ausbildung in einem unbekanntem Ausbildungssystem) Hemmnisse aufweisen oder aufgrund sozialer Eingewöhnungsschwierigkeiten in einem fremden soziokulturellen Umfeld der besonderen Unterstützung bedürfen, um sie für eine Ausbildung und / oder für berufliche Qualifizierung zu motivieren und schrittweise an den Ausbildungsmarkt heranzuführen“ (BA 2016, S. 1). Kritisch gewendet klingt diese ‚Zielgruppenbeschreibung‘ widersprüchlich, denn sie adressiert junge Menschen mit Fluchthintergrund, die einerseits eine Berufsausbildung anstreben, andererseits aber gleichzeitig erst noch dazu motiviert werden sollen.

Doch ungeachtet davon ist für die im hiesigen Projekt Befragten herauszustellen, dass nicht alle von ihnen, wie oben ausgeführt, „*perspektivisch eine berufliche Ausbildung*“ (ebd.), sondern einzelne z. B. ein Hochschulstudium anstreben. Trotzdem besuchen sie die Maßnahme. Ein Grund dafür könnte sein, so vermutet zumindest eine befragte sozialpädagogische Fachkraft, dass die Studienwünsche „*dann wahrscheinlich in der Arbeitsagentur oder dem Jobcenter möglicherweise als noch nicht oder nicht realisierbar eingestuft wurden, so dass sie dann erstmal zu uns passen*“ (PerFach 2, A. 14). Im Gegensatz dazu berichtet die andere sozialpädagogische Fachkraft: „... *meistens werden die Teilnehmer sehr spontan zugeordnet, sage ich mal, vom Jobcenter oder von der Arbeitsagentur*“ (PerFach 1, Z. 91 f.). Ferner problematisieren die sozialpädagogischen Fachkräfte, dass einige junge Geflüchtete von ehrenamtlich tätigen Flüchtlingshelfer*innen regelrecht dazu ‚überredet‘ würden, an PerjuF teilzunehmen, d. h. dass also „*die Flüchtlingshelfer sehr gerne ihre eigenen Wünsche und Erwartungen den Teilnehmern aufdrücken, aufoktroieren*“ (ebd., Z. 133 f.; auch PerjuF 2, A. 10).

Aus verschiedenen Gründen könnten also die Bildungsabschlüsse und Berufserfahrungen der jungen Geflüchteten und ihre sich daran anknüpfenden Berufs- oder Studienwünsche bei ihrer Zuweisung und Aufnahme in PerjuF vernachlässigt worden sein, um sie in eine Berufsausbildung oder Erwerbsarbeit zu vermitteln. Auch vorliegende Forschungsergebnisse zeigen, dass im Heimatland erworbene Berufs- und Studienerfahrungen keine Rolle für die Übergangschancen in eine Berufsausbildung spielen (Matthes u. a. 2018, S. 29), was sich ebenso in der Zuweisung junger Geflüchteter in PerjuF widerspiegelt. Die weit verbreitete Rede vom Fachkräftemangel könnte maßgeblich zu dieser Vernachlässigung beitragen, denn in einer Berufsausbildung werden ‚doppelte‘ Chancen gesehen werden und zwar sowohl für die jungen Menschen mit Fluchthintergrund als auch für den Arbeitsmarkt und damit die volkswirtschaftliche Entwicklung in Deutschland (z. B. Schreyer/ Bauer/ Kohn 2015). Dass der Fachkräftemangel in den integrations- und sozialpolitischen Debatten von nicht unerheblicher Relevanz ist, darauf verweist auch der BIBB-Expertenmonitor Bildung, in dem Berufsbildungsfachleute zur Berufsausbildung junger Geflüchteter befragt wurden (Ebbinghaus/ Gei 2017).

Mit dieser Zuweisungspraxis kann jedoch nach Jona Wiedner, Zerrin Salitkutluk und Johannes Giesecke (2018, S. 36) eine „Entwertung ausländischer Abschlüsse“ sowie von Studien- und Berufserfahrungen im Herkunftsland ver-

20 Die in PerjuF befragten sozialpädagogischen Fachkräfte werden mit „PerFach“ bezeichnet.

bunden sein. Dies kann so grundlegende Enttäuschungen verursachen, dass einzelne junge Geflüchtete, wie sich auch in den Interviews zeigt, resignieren und mit Passivität reagieren. Zudem könnte, so Matthias Knuth (2016, S. 5), bei einigen der Eindruck entstehen, „dass Deutschland die fluchtbedingte Unterbrechung ihrer Bildungsverläufe ausnutzt, um ohne Rücksicht auf ihre Wünsche die Lücken seines Arbeitskräftepotenzials zu füllen“. Dieser Eindruck wird zwar von den Befragten nicht direkt angesprochen, aber es wird die von Matthias Knuth (ebd.) benannte „institutionelle Trennung akademischer und nichtakademischer Ausbildung im Förderungshorizont der Arbeitsmarktpolitik“ als ein Teil des Problems deutlich. So sieht für sich der Befragte, der seinen Studienwunsch aufrechterhält, in PerjuF keine Chance, sein Prüfungsversagen zum C1-Sprachzertifikat auszugleichen, weil die Arbeitsverwaltung nicht die Finanzierung des dazu notwendigen Sprachkurses übernehmen wird. Im Rahmen ihrer institutionell gegebenen Möglichkeiten können auch die sozialpädagogischen Fachkräfte ihm dabei nicht weiterhelfen. Allenfalls können sie versuchen, eine dem Studienwunsch adäquate Ausbildungsstelle in einem Betrieb zu finden (PerFach 1, Z. 92 f.). Ferner informieren sie im Kontext der Vorstellung des deutschen Bildungssystems grundsätzlich über Hochschulen (PerFach 2, A. 42). Doch mehr können sie nicht tun. Auch der extra von ihnen organisierte und schon erwähnte Deutschunterricht einer Lehrkraft mit DAF-Zusatzqualifikation dient lediglich dazu, den jungen Leuten eine Bescheinigung zur Vorlage in Betrieben zu ermöglichen, denn in Maßnahmen wie PerjuF können grundsätzlich keine offiziellen Sprachzertifikate erworben werden (ebd., A. 82).

Mithin sind für die sozialpädagogische Begleitung aufgrund der institutionellen Vorgaben nahezu keine Spielräume vorhanden, um in PerjuF auf Studienwünsche der Teilnehmer*innen einzugehen. Dazu trägt auch die „elektronische Maßnahmeabwicklung“ (BA 2016, S. 9 f.) maßgeblich bei. Im Rahmen der ihnen auferlegten Dokumentationspflichten sind die Sozialpädagog*innen gefordert, engmaschig über den Maßnahmeverlauf, die An- und Abwesenheitszeiten sowie die Leistungs- und Verhaltensbeurteilung der einzelnen Teilnehmer*innen zu berichten (ebd.; vgl. auch hier 8.2.2). Diese institutionelle Begrenzung individualisierter Fördermöglichkeiten zeigt sich noch deutlicher in den sogenannten „Projektansätzen“ (BA 2016, S. 16), die bei den Befragten auf breite Kritik stoßen.

(3) Begrenzung des Erprobungsspektrums auf vier Berufsfelder und knappes Unterrichtsangebot

Insbesondere zur Kompetenzfeststellung sollen die Teilnehmer*innen ihre „Eignung und Neigung mit den Materialien Holz, Metall und Farbe sowie im Bereich Hauswirtschaft praktisch erfahren und erproben“ (BA 2016, S. 16). Die drei mindestens dafür vorzuhaltenden Projektansätze sind mithin handwerklich oder auf Tätigkeiten in der Küche ausgerichtet. Für jed*e Teilnehmer*in sind im Maßnahmeverlauf bis zu 160 Stunden zur praktischen Erprobung vorgesehen (ebd., S. 6), so dass zumindest die zeitliche Dauer individuell flexibler gehandhabt werden kann. Inwieweit diese Flexibilisierungsmöglichkeit in der hier untersuchten Bildungseinrichtung genutzt wird, ist weder den Interviews mit den jungen

Geflüchteten noch jenen mit den Fachkräften zu entnehmen. Mit Ausnahme des jungen Mannes, der seinen Berufswunsch aus dem Herkunftsland im Bereich Hauswirtschaft weiter verfolgen kann, werden die Projektansätze jedoch von den jungen Leuten grundsätzlich mehr oder weniger kritisch und als nicht ‚passend‘ bewertet. Sie finden darin ihre Berufsinteressen kaum oder gar nicht wieder oder langweilen sich aufgrund ihrer breiten Erfahrungen im Herkunftsland und erleben sich als deutlich unterfordert, so dass bei einigen Befragten auch Gefühle sozialer Geringschätzung und Selbstwertkränkungen anklingen.

Diese Problematik sehen auch die sozialpädagogischen Fachkräfte: *„Jetzt hab ich allerdings die Erfahrung gemacht, dass Teilnehmer selten hier den Berufsbildern entsprechen. Das heißt also, es ist sehr, sehr selten, dass ein Teilnehmer zu mir kommt und sagt, ich möchte tatsächlich Tischler werden oder Schreiner oder in die Metallverarbeitung ... meistens sind die Teilnehmer sehr spontan zugeordnet, sage ich mal, vom Jobcenter oder von der Arbeitsagentur“* (PerFach 1, Z. 85 ff.). Da die vier Berufsfelder von der Arbeitsverwaltung lediglich als Mindestanforderung fest vorgegeben sind, wäre es generell möglich, dass einzelne Teilnehmer*innen bei Interesse weitere Bereiche kennenlernen können, die in anderen Maßnahmen in der Bildungseinrichtung oder von anderen Bildungsträgern angeboten werden (PerFach 1, Z. 41 ff., 100 ff.). Jedoch erscheint bereits die Vorgabe an eine Bildungseinrichtung, vier verschiedene Erprobungsbereiche mit entsprechender Fachanleitung anzubieten, organisatorisch nur dann realisierbar, wenn in der jeweiligen Einrichtung auch andere Maßnahmen wie jene zur Berufsvorbereitung der Arbeitsverwaltung (BvB) durchgeführt werden: *„D. h. das Konzept ist gar nicht umsetzbar, wenn man nicht schon sowieso eine Maßnahme hat, an die man das koppeln kann. Und an die BvB [Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme] konnte ich das koppeln, sonst wäre das gar nicht möglich gewesen wegen der verschiedenen Werkbereiche, ein Ausbilder kann ja nicht vier Fachrichtungen haben“* (PerFach 2, A. 74). Da bei dem Bildungsträger der hiesigen Einzelfallstudie ein breites Spektrum unterschiedlicher Angebote durchgeführt wird (vgl. hier 4), wäre es dort also durchaus organisatorisch machbar, den Teilnehmer*innen in PerjuF auch einen Zugang zu anderen Berufsfeldern zu eröffnen (PerFach 1, Z. 41 ff.). Dies ist jedoch aufgrund der Vorgaben der Arbeitsverwaltung kaum machbar (BA 2016, S. 16). Zusammenfassend ist somit festzuhalten, dass die institutionellen Vorgaben zwar mit individuell bestimmbarer Dauer, aber dennoch von allen zu absolvierenden Projektansätzen aus Sicht junger Geflüchteter eher dazu beitragen, die Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit zu hemmen als zu ermöglichen.

In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte um diese begrenzten Möglichkeiten wissen. Deshalb führen sie mit neuen Teilnehmer*innen ausführliche Einführungsgespräche durch und stellen im Rahmen eines Rundgangs die verschiedenen Angebote vor, um ihnen zu zeigen, *„was könnten das hier für Perspektiven sein, in dem was wir an Möglichkeiten haben“* (PerFach 2, A. 8). Auf dieser Grundlage können sie dann prüfen, *„passt das, passt das auch zusammen“* (ebd., A. 6) oder nicht. Dass sich die jungen Geflüchteten trotz der Kenntnis des begrenzten Berufsfeldangebotes nicht gegen eine Teilnahme entschieden haben, wird auf die bereits im Vor-

feld mit dem Jobcenter abgeschlossene Eingliederungsvereinbarung und damit androhten Sanktionen zurückgeführt. Diese sei für sie viel entscheidender als die Bereitschaft der jeweiligen Sozialpädagog*in in der Maßnahme, sich für sie beim Jobcenter für andere Förderoptionen einzusetzen (ebd., A. 18).

Neben der Kritik an den Projektansätzen in nur vier Berufsfeldern wird in den Interviews der jungen Geflüchteten auch das als zu begrenzt bewertete Unterrichtsangebot angesprochen, das auf organisatorische Bedingungen zurückzuführen ist. Grundsätzlich sind die Bildungseinrichtungen aufgrund der in der Leistungsbeschreibung vorgegebenen Maßnahmebestandteile sowie Personalschlüssel (BA 2016) gefordert, ihren Personaleinsatz bereits vor Durchführung der Maßnahme möglichst präzise zu kalkulieren und zu planen. Hinzu kommt, dass, wie schon erwähnt, im Vergabeverfahren das Angebot mit der günstigsten Preis-Leistungsrelation den Zuschlag erhält, was die Bildungseinrichtungen zu möglichst knappen Kalkulationen veranlasst. So können Personalausfälle zu Engpässen führen, die manchmal auf Kosten der jungen Leute gehen: „... wenn es Ausfälle gibt, wird es immer sehr knapp“ (PerFach 1, Z. 241). Dies war auch in der hier vorgestellten Einzelfallstudie der Fall.

(4) Vernachlässigung fluchtbedingter psychosozialer Belastungen der jungen Menschen

Wie oben schon herausgestellt, ist auch die sozialpädagogische Begleitung dem übergeordneten Ziel verpflichtet, die jungen Geflüchteten in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt zu vermitteln. Deshalb gilt ihr übergeordnetes Ziel dem frühzeitigen Erkennen und Vermeiden von Maßnahmeabbrüchen sowie der Beseitigung individueller Vermittlungshemmnisse in eine Ausbildung, ggf. auch Erwerbsarbeit (BA 2016, S. 19 f.). Dazu sollen auch Hilfen zur Lösung von Alltagsproblemen geleistet und Angebote zur Strukturierung des Alltags und individuellen Lebensplanung eröffnet werden (ebd., S. 20). Diese werden von den im Rahmen der hiesigen Einzelfallstudie befragten Teilnehmer*innen als ermöglichende Bedingungen zur Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit geschätzt.

In den Interviews fand sich jedoch kein Hinweis auf psychosoziale Beratungsgespräche. Neben anderen Gründen (vgl. hier 6.1.2) könnte auch die ausgeprägte Ausbildungs- und Arbeitsmarktorientierung im institutionellen Kontext arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen wie PerjuF mit dazu beigetragen haben. In ihrer Folge könnten die Fachkräfte für sich keine Freiräume und damit Möglichkeiten sehen, den jungen Geflüchteten im Sinne lebensweltorientierter Fachlichkeit entsprechende Angebote zu unterbreiten (grundlegend Fehlau 2018a), obwohl in der Leistungsbeschreibung „entwicklungsfördernde Beratung“ (ebd.) ausdrücklich genannt wird. Diese Hypothese wird hier weiter verfolgt und auch im Kontext der Forschungsergebnisse zu abH (7.2) sowie den pädagogischen Deutungsmustern der Fachkräfte (8.2) aufgegriffen werden. Das besondere Interesse am Stellenwert psychosozialer Beratung stützt sich auf die Annahme, dass sich angesichts der von den jungen Geflüchteten geschilderten vielschichtigen Verunsicherungen und Fremdheitsgefühle sowie Ausgrenzungsbefürchtungen und ihrer als überaus belastend thematisierten Sprachschwierigkeiten solche Beratungsgespräche besonders anbieten, um die Teilnehmer*innen in

ihrem Selbstwert und ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie sozialen Anerkennung zu unterstützen. Doch nicht nur diese psychosozialen Belastungen könnten dort bearbeitet werden, sondern auch die schwierigen Fragen zur Ausbildungsduldung: „Wir Sozialpädagogen haben in dem Projekt natürlich gleich gemerkt, es ist eine Form der Diskriminierung, dass nur die, die eine Ausbildung haben, eine Duldung bekommen, und die, die keine haben, was ist denn mit denen“ (PerFach 2, A. 42). Bleibeperspektiven scheitern also bei einigen jungen Menschen daran, dass in PerjuF nicht für alle eine Ausbildungsstelle in einem Betrieb gefunden werden kann. Dass die aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen auch sozialpädagogische Fachkräfte an ihre Grenzen führen, gibt die Befragte offen zu, denn das seien rechtliche Vorgaben, „wo man selber manchmal auch nicht mehr weiß, was man sagen soll, weil nicht klar ist, warum wird das so gemacht“ (ebd.). Pointiert formuliert fehlen ihnen also auch manchmal die Worte, um den Betroffenen diese Ungleichbehandlung erklären zu können.

Zusammenfassung

Insgesamt können die institutionellen Bedingungen von PerjuF als ein mehr oder weniger gelungener Versuch gelesen werden, eine Maßnahme zu konzipieren, die dem von Martin Baethge und Susan Seeber (2016, S. 41) formulierten Anspruch gerecht zu werden vermag, dass für junge Geflüchtete „das Spezifische der Ausbildungsvorbereitung in einer komplexen Verknüpfung von Sprachunterricht, kultureller Allgemeinbildung, Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung besteht“. So schätzen die Befragten vor allem an PerjuF die Möglichkeiten zum handlungsbezogenen Spracherwerb, das Betriebspraktikum zur Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung sowie die Unterstützung bei der Lösung ihrer Alltagsprobleme. Auch das Kennenlernen von (Arbeits)Kulturen ‚bring‘ ihnen etwas.

Im Gegensatz dazu kritisieren sie mit ihrem Wunsch nach mehr Kontakt und Austausch mit in Deutschland lebenden Menschen die institutionelle Regelung, dass sich PerjuF speziell an junge Geflüchtete richtet. Ferner ist für einige der jungen Leute mit der einseitigen Ausrichtung auf eine Berufsausbildung oder eventuell Erwerbsarbeit eine Entwertung ihrer Bildungsabschlüsse sowie Studien- und Berufserfahrungen aus dem Heimatland verbunden. Sie sind gefordert, zahlreiche Suchbewegungen zu unternehmen, um für sich in PerjuF bildungsbiografische Anschlussperspektiven zu entwickeln, die auch ihrer jeweiligen Lebenslage und ihrem Wunsch nach wirtschaftlicher Unabhängigkeit gerecht zu werden vermögen. In Einzelfällen führt die Entwertung der Studierfahrungen zu Enttäuschungen, die in Resignation und Erduldung der Maßnahme umschlagen können. Dazu trägt teilweise auch das zeitweise begrenzte Spektrum der vorhandenen Unterrichtsfächer bei. Doch vor allem die Projektansätze, die in nur vier Berufsfeldern angeboten werden, stoßen auf grundlegende Kritik und werden teilweise als sozial geringschätzend und den Selbstwert beeinträchtigend erlebt. Sie bilden nur für diejenigen eine ermöglichende Bedingung, die an ihre Berufswünsche aus dem Herkunftsland anknüpfen können oder ohne berufliche Vorstellungen die Maßnahme besuchen. Dabei war allen Befragten dieses begrenzte Angebot von Anfang an bekannt. Sie haben

sich dennoch für die Teilnahme an PerjuF entschieden, weil für sie nach Einschätzung der befragten Sozialpädagog*innen die im Vorfeld mit dem Jobcenter abgeschlossene Eingliederungsvereinbarung und die daran geknüpften Sanktionen bedeutsamer sind als die Aussicht, die Fachkräfte könnten für sie im Jobcenter andere Förderoptionen aushandeln. So gesehen fügen sie sich dem Angebot, das ihnen von einer als machtvoll erachteten Institution gemacht wird, ohne eigene Entscheidungsmöglichkeiten wahrzunehmen und zu nutzen.

Die institutionelle Engführung auf die Vermittlung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt mag mit dazu beigetragen haben, dass in den Interviews die in der Leistungsbeschreibung genannte „entwicklungsfördernde Beratung“ (BA 2016, S. 20) kaum erwähnt wird. Zudem wird in den Interviews mit den sozialpädagogischen Fachkräften angesprochen, dass sie teilweise die aufenthaltsrechtlichen Regelungen zur Ausbildungsduldung ‚sprachlos‘ werden lasse. Insbesondere aus bewältigungstheoretischer Sicht eröffnen solche Beratungs- und Gruppengespräche jedoch Möglichkeiten, um jungen Geflüchteten Räume zu geben, in denen sie ihre Flucht- und Fremdheitserfahrungen, Ausgrenzungserwartungen und Zukunftsängste ebenso thematisieren können wie ihre sehr belastenden Sprachschwierigkeiten. Deshalb wird im Folgenden ein besonderes Augenmerk auf die Frage gerichtet, welchen Stellenwert psychosoziale Beratung aus Sicht der befragten Teilnehmer*innen in abH (vgl. hier 7.1.2) und in den Deutungsmustern der interviewten sozialpädagogischen Fachkräfte hat (vgl. hier 8.2).

7 FORSCHUNGSERGEBNISSE ZU PÄDAGOGISCHEN PASSUNGSVERHÄLTNISSEN IN ABH

Ebenso wie bei PerjuF wird zunächst die Gruppe der in abH befragten jungen Menschen mit Fluchthintergrund dargestellt, bevor dann auf die ermöglichenden und hemmenden Bedingungen eingegangen wird, die diese in den von ihnen besuchten abH sehen.

7.1 DIE SICHT JUNGER GEFLÜCHTETER IN ABH

Um die erzielten Forschungsergebnisse in ihrer Aussagekraft einschätzen zu können, werden zunächst die Interviewpartner*innen in abH vorgestellt.

7.1.1 GRUPPE DER BEFRAGTEN

Ebenso wie in PerjuF wurden auch in abH fünf junge Männer und eine junge Frau interviewt, was in Anbetracht des deutlichen Männerüberhangs unter den jungen Geflüchteten (vgl. hier 1) zu erwarten war. Um Erinnerungen an Befragungen im Kontext des Asylverfahrens zu vermeiden (vgl. hier 5.1), wurden die Fragen sorgfältig dosiert und deshalb darauf verzichtet, wie in PerjuF nach der letzten bildungsbiografischen Station im Herkunftsland zu fragen. Stattdessen wurde sich nach dem Ausbildungsberuf erkundigt, der im Kontext von abH als wichtiger erachtet wird.

Befragte	Herkunftsangabe	Alter/ Geschlecht	Aufenthalt in Deutschland	Teilnahme an abH	Ausbildungsberuf
AbH 1	Mali	25, männlich	unbekannt	seit ca. 1 Jahr	Straßenbauer
AbH 2	Syrien	37, männlich	24 Monate	seit ca. 7 Monaten	Fleischer/Metzger
AbH 3	Afghanistan	28, männlich	seit 2011	seit 3 Jahren	Fachinformatiker in der Fachrichtung Systemintegration
AbH 4	Syrien	25, männlich	28 Monate	seit 8 Monaten	Groß- und Außenhandelskaufmann
AbH 5	Syrien	23, weiblich	24 Monate	seit 18 Monaten	Bauzeichnerin
AbH 6	Afghanistan	22, männlich	12 Monate	seit 12 Monaten	Kurier-, Express- und Postdienstleister

Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig, so dass davon auszugehen ist, dass dies, wie bei PerjuF, zu einer Positivauswahl beigetragen hat, weil sich meistens nur diejenigen mit guten Erfahrungen zu einer Befragung bereit erklären. Dennoch ist ein recht heterogen zusammengesetztes Sample gemessen an Alter, Geschlecht, Aufenthalt in Deutschland sowie der Dauer des Besuchs der abH zustande gekommen. Auch die erlernten Ausbildungsberufe der Interviewpartner*innen sind unterschiedlich und beinhalten mit demjenigen zur/zum Groß- und Außenhandelskauffrau/-mann einen Beruf, in dem für Ausbildungsinteressierte eher Versorgungsprobleme bestehen, weil dort nicht in ausreichender Zahl betriebliche Ausbildungsplätze angeboten werden (Ulrich 2015, S. 11). Im Gegensatz dazu gibt es beim Beruf des/der Fleischer*in/Metzger*in Besetzungsprobleme, weil sich zu wenige junge Menschen dafür interessieren und deshalb in Betrieben Ausbildungsstellen unbesetzt bleiben (ebd.). Die Schwierigkeiten, Fachkräfte im Fleischerhandwerk zu gewinnen, mögen mit dazu beigetragen haben, dass der 37jährige Mann und Familienvater trotz seines fortgeschrittenen Lebensalters noch abH erhält, also noch unter „Förderungsbedürftige junge Menschen“ nach § 78 SGB III fällt. Er war in Syrien 20 Jahre als Metzger tätig und hatte eine eigene Metzgerei (AbH 2, A. 31).

7.1.2 ERMÖGLICHENDE UND HEMMENDE BEDINGUNGEN ZUR ERWEITERUNG DER HANDLUNGSFÄHIGKEIT

Ebenso wie in der Darstellung der Forschungsergebnisse zu PerjuF werden auch in der folgenden zu den abH die befragten jungen Menschen zu Wort kommen. Es werden also wieder Originalzitate aus ihren Interviews als In-Vivo-Codes genutzt, um die Bedingungen in den abH zu bezeichnen, in denen sie Ermöglichkeiten und Hemmnisse zur Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit für ein selbstbestimmtes Leben in Deutschland sehen. Vorweg kann hier schon herausgestellt werden, dass sich die jungen Geflüchteten – im Gegensatz zu jenen in PerjuF – in ihren Narrationen weit überwiegend auf Aspekte ihrer Berufsausbildung und nur bezogen auf die Lösung von Alltagsproblemen auf generelle Fragen zur Lebensgestaltung in Deutschland beziehen. Für sie sind die abH vor allem eine große Unterstützung, um ihre Berufsausbildung erfolgreich zu absolvieren. Ihren Berufsabschluss streben sie hoch motiviert und mit großem Engagement in der Hoffnung und Erwartung an, damit ein selbstbestimmtes, vor allem wirtschaftlich unabhängiges Leben in Deutschland führen zu können. Damit akzeptieren sie, dass Erwerbsarbeitsarbeit in Deutschland berufsförmig strukturiert ist und maßgeblich ihre soziale und wirtschaftliche Integration beeinflusst. Auf ihrem Weg zum Ausbildungsabschluss stellen ihre unzulänglichen Deutschkenntnisse für sie die größte zu meisternde Herausforderung – und dies vor allem in der Berufsschule – dar. Im Unterschied zu den Befragten in PerjuF spielen in ihren Erzählungen ihre vielschichtigen Verluste Erfahrungen und Fremdheitsgefühle in einem für sie unbekanntem Land kaum noch eine Rolle (nur bei AbH 2, A. 31). Zudem haben sie mit ihrer Entscheidung zur Auf-

nahme ihrer Berufsausbildung auch ihre Suchbewegungen nach bildungsbiografisch anschlussfähigen Perspektiven zumindest vorerst abgeschlossen.

Ausgangssituationen junger Geflüchteter in abH: „... ohne Ausbildung geht nichts“ (AbH 2, A. 37) – Berufsabschluss als Versprechen für ein selbstbestimmtes Leben in Deutschland

Für junge Geflüchtete gelten sowohl das Erlernen der deutschen Sprache als auch der angestrebte Berufsabschluss als die zentralen Voraussetzungen, um in Deutschland selbstbestimmt leben zu können. Dabei haben sie erkannt und in ihrer Lebensplanung fest verankert, dass in Deutschland Erwerbsarbeit das zentrale Medium zur sozialen und wirtschaftlichen Integration und Anerkennung ist. So wird in den Interviews z. B. eindrucksvoll, auch in Verbindung mit dem Erwerb von Deutschkenntnissen, betont: *„Ausbildung ist Sprache, man muss verstehen, was man machen kann. Erstmals hatte ich gedacht, dass es ohne die Sprache geht, aber ohne Sprache geht es nicht. Man muss viel Motivation haben, erstmal die Sprache zu lernen. Denn Sprache ist das Erste und dann geht es weiter. ... das ist sehr, sehr wichtig, ... dass ich keine anderen Leute zum Übersetzen aus meiner Sprache brauche. Das ist die erste Wichtigkeit, und wenn ich dann die Sprache gut kann, kann ich auch arbeiten und verdiene auch Geld ... Geld verdienen zu können, ist wichtig, das wissen alle“* (AbH 1, A. 86, 92, 94).

Um dieses Streben nach wirtschaftlicher Unabhängigkeit realisieren zu können, berücksichtigen sie in ihrer Zukunftsplanung, dass Erwerbsarbeit in Deutschland berufsförmig organisiert ist und dafür deshalb in der Regel der Abschluss einer Berufsausbildung verlangt wird. Damit sind vor allem für diejenigen besondere Anpassungsleistungen verbunden, die bereits über langjährige Berufserfahrungen im Heimatland verfügen: *„In meiner Heimat war mein Beruf Metzger. Ich war selbstständig und hatte eine Metzgerei. Aber jetzt ist alles kaputt, ich komme aus Syrien. Seit 20 Jahren arbeite ich als Metzger“* (AbH 2, A. 31). Wie oben schon in den Forschungsergebnissen zu PerjuF herausgestellt, werden aus dem Heimatland stammende Berufserfahrungen nicht auf eine Berufsausbildung in Deutschland angerechnet und so gesehen auch entwertet (vgl. hier 6.1.2 und Matthes u. a. 2018, S. 29). Dies zu akzeptieren, fällt schwer: *„... aber hier in Deutschland muss man eine Ausbildung haben, das ist nicht immer einfach“* (AbH 2, A. 31), aber *„... ja ohne Ausbildung geht nichts. ... Ich mache jetzt eine Ausbildung“* (ebd., A. 37).

Um ihr Ziel eines anerkannten Berufsabschlusses trotz der von ihnen als sehr belastend erlebten Sprachschwierigkeiten nicht aufzugeben, waren die abH für einige der ‚letzte Strohalm‘, ihre Ausbildung nicht abzubrechen: *„Also am Anfang war die Schule ganz schwer. Ich wollte meine Ausbildung abbrechen, nicht weitermachen. Das war richtig schwer, wegen der Sprache und so, aber mit der Hilfe hier konnte ich weiter machen“* (AbH 5, A. 30; auch AbH 3, Z. 107 f.). Andere haben sich zugetraut, ihre Ausbildung mit Unterstützung der abH nach einer Unterbrechung durch einen Sprachkursbesuch nochmal neu zu

beginnen, nachdem sie sie zunächst im ersten Ausbildungsjahr abgebrochen hatten (AbH 4, Z. 69 ff.).

Insbesondere aufgrund ihrer Sprachprobleme ist der erfolgreiche Abschluss einer Berufsausbildung für junge Geflüchtete mit großen Lernanforderungen verbunden. Um diese zu bewältigen, nehmen sie auch den Verlust von Freizeit, aus ihrer Sicht sogar „Freiheit“ in Kauf: *„Früher habe ich Fußball und Fitness gemacht zum Beispiel, jetzt mache ich nichts mehr, weil ich keine Zeit mehr habe, ... dass ich weniger Zeit habe, ist schlimm, aber ich muss immer lernen. ... XYZ [Name der Bildungseinrichtung] hat mir meine Freizeit, Freiheit genommen“* (AbH 1, A. 58, 62). Dennoch erleben sie die abH als sehr unterstützend, denn *„sonst käme ich nicht mehr, also ich würde sonst nicht mehr hier bleiben“* (AbH 4, Z. 282 f.). Aus Aussagen wie diesen spricht, dass die jungen Menschen trotz ihrer zahlreichen Herausforderungen, die sie während ihrer Berufsausbildung bewältigen müssen, danach streben, ihr Leben selbst zu bestimmen und sich ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu bewahren. Auf welche Weise für sie der Besuch der abH dazu beiträgt, ihre Handlungsfähigkeit im Laufe ihrer Berufsausbildung aufrecht zu erhalten, wird im Folgenden eingehender beleuchtet.

(1) Fachkundliche und prüfungsvorbereitende Unterstützungsmöglichkeiten: „Also ohne Nachhilfe bringe ich das nicht“ (AbH 1, A. 32)

Die abH sind für junge Geflüchtete deshalb ermöglichende Bedingungen zur Erweiterung ihrer Handlungskompetenzen, um ihre Berufsausbildung zu schaffen, weil sie ihnen „Nachhilfe“ für die Berufsschule bieten: *„Hier bekomme ich Nachhilfe ... ich komme nicht so gut klar in der Berufsschule. Die Stoffe, also die Unterrichtsabläufe sind schwer ...“* (AbH 3, Z. 29 ff.). Viele Themen, die in der Berufsschule nicht verstanden werden, werden aus Sicht der Befragten von den im Stütz- und Förderunterricht tätigen Lehrkräften viel verständlicher erklärt: *„Zum Beispiel, wenn ich eine Hausaufgaben habe, die ein bisschen schwierig für mich ist, erklärt die Lehrerin sie mir, das macht es einfach für mich“* (AbH 2, A. 17). Ausdrücklich stellen sie heraus, dass sie die Lehrkräfte in den abH als fachlich und pädagogisch kompetent erachten: *„Die Lehrer können mir weiterhelfen und erzählen mir genau, was ich will. Dann bin ich mir sicher, also sicher, wenn der mir etwas sagt, und ich verstehe das sehr gut“* (AbH 1, A. 32). Auf diese Weise konnten auch die Noten verbessert werden, denn vor der Teilnahme an abH waren die Noten schlecht: *„... ich bekam nur eine Sechs, Fünf, Sechs, Fünf, Sechs, Fünf. Seitdem ich in der XYZ [Name der Bildungseinrichtung] bin, kriege ich eine Zwei, Drei, Zwei, Drei, manchmal auch Vier“* (ebd., A. 106; auch AbH 6, A. 11). In diesem Zitat zeigt sich die große Bedeutung, die die „Nachhilfe“ für die jungen Menschen hat. Denn neben sozialer Anerkennung tragen die besseren Noten auch zur Stärkung ihres Selbstwerts und ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung bei, ihre Berufsausbildung erfolgreich abschließen zu können. Dies gilt ebenso für die Vorbereitung auf die Abschlussprüfung, die als sehr hilfreich empfunden wird: *„Also ich habe nächstes Jahr meine Abschlussprüfung. Ich muss mich darauf vorbereiten. Also wir machen*

... so alte Prüfungen, das ist sehr gut, weil ich sehe, wie der Ablauf von Prüfungen ist“ (AbH 3, Z. 37 f.).

Doch nicht nur die „Nachhilfe“ in Fachkunde und für (Abschluss)Prüfungen schätzen die jungen Leute, sondern gleichermaßen den im Rahmen der abH besuchten Deutschunterricht. Dieser fällt für sie zwar ebenfalls unter „Nachhilfe“, aber er wird von ihnen speziell erwähnt, weil sie dort die Möglichkeit haben, gezielt ihre Sprachkompetenzen zu verbessern und auf diese Weise ihre Handlungsfähigkeit in einem Bereich zu erweitern, der sie besonders stark belastet. Deshalb wird der Deutschunterricht hier als eine ermöglichende Bedingung von abH gesondert erläutert, zumal die Interviewpartner*innen ebenfalls zwischen Deutsch- und Fachunterricht differenzieren, weil sie dazu pro Woche jeweils an einem Nachmittag die Bildungseinrichtung dieser Einzelfallstudie besuchen.

(2) Deutschunterricht als grundlegende ‚Nachhilfe‘: „Erst ist das Deutsch“ (AbH 3, Z. 29)

Bereits oben in den Ausführungen zu den Ausgangssituationen der Teilnehmer*innen an abH wird herausgestellt, dass sie im Laufe ihres Aufenthalts in Deutschland erfahren haben: *„... ohne Sprache geht es nicht. Man muss viel Motivation haben, erstmal die Sprache zu lernen“* (AbH 1, A. 86). Dieses Gefühl, aufgrund der fehlenden Deutschkenntnisse viel lernen zu müssen und damit sehr gefordert zu sein, bedrückt die jungen Leute, und sie sind froh, in den abH unterstützt zu werden: *„Zuerst ist die Sprache, das Niveau ist anders, das ist zu weit, also man muss viel lernen, viel machen. Deswegen ist die XYZ [Name der Bildungseinrichtung] eine Hilfe für uns“* (AbH 3, Z. 31 f.). Weniger im Betrieb, sondern vielmehr in der Berufsschule erleben sie, dass die Sprache für sie sehr schwierig ist, und dies teilweise so sehr, dass Resignation anklingt: *„Vielleicht habe ich es verstanden, aber wenn ich ein Wort vergesse, dann ist hier alles kompliziert. Ich kann die Sprache nicht, sie ist mir nichts“* (AbH 2, A. 57). Umso mehr schätzen sie, wenn sie im Rahmen von abH ihre Sprachkenntnisse verbessern konnten: *„... ich habe Unterricht bei XYZ [Name der Lehrerin], und seitdem kann ich gut Deutsch sprechen, das finde ich selber“* (AbH 1, A. 82).

Trotz ihrer durchweg positiven Erfahrungen mit dem Deutschunterricht in den abH sprechen einzelne Teilnehmer*innen auch Verbesserungsvorschläge an. Sie wünschen sich, dass z. B. auch anhand von Märchen gelernt und nicht nur berufsbezogenes Deutsch vermittelt wird: *„Das gefällt mir nicht. Hier zum Beispiel: Anweisungen zur Schutzkleidung verstehen. Ich brauche das nicht, oder Helm, Schutzbrille ... Das Thema ist nicht gut, Thema nicht gut“* (AbH 2, A. 128). Der Teilnehmer ist auch deshalb so kritisch, weil die Arbeitsblätter keine Bezüge zu seiner Berufsausbildung zum Fleischer/Metzger haben. Anders ist dies bei einem Befragten, dem es um mehr Abwechslung und Spaß beim Deutschlernen geht, weil er dies positiv erfahren hatte: *„Die Lehrerin hat auch ab und zu etwas anderes gemacht. Und dann haben wir Grammatik mit Songs gelernt und so, also aus den 90ern oder so, also nicht für Kinder, sondern für Erwachsene. Also*

das fand ich auch sehr cool. Also was Neues, das hat Spaß gemacht“ (AbH 4, Z. 322 ff.).

Diese vereinzelt geäußerten Verbesserungsvorschläge mindern jedoch keinesfalls den Gesamteindruck, dass sich die jungen Geflüchteten durch den Deutschunterricht maßgeblich in ihrer Handlungsfähigkeit gestärkt fühlen. Dies unterstreichen auch die folgenden Narrationen, in denen eindrucksvoll geschildert wird, wie die abH und die dort erzielten Verbesserungen in den Sprachkompetenzen und der Fachkunde wesentlich dazu beigetragen haben, dass sich die jungen Geflüchteten in der Berufsschule weniger beschämt und mit Zumutungen konfrontiert fühlen. So verstanden ist für sie die ‚Nachhilfe‘ der abH nicht nur mit kognitiven, sondern auch mit sozial und emotional bedeutsamen Konsequenzen zur Erweiterung ihrer Handlungskompetenzen verbunden.

(3) Bewältigungsmöglichkeiten beschämender Ausgrenzung durch ermügende Lernbedingungen: „ich schäme mich nicht mehr in der Schule, wenn ich viele Fragen habe“ (AbH 4, Z. 105)

Einige der Befragten erzählen, dass sie den Unterricht in der Berufsschule teilweise als beschämend und ausgrenzend erleben oder erlebt haben. Denn sie haben sich, auch weil Mitschüler*innen über sie gelacht haben, nicht getraut, Fragen zu stellen und deshalb geschwiegen (AbH 4, Z. 117 ff.). Dieses Gefühl der Beschämung und Ausgrenzung hat sich jedoch im Laufe der Teilnahme an den abH gelegt: „Also das macht mich immer noch froh, dass ich ohne mich zu schämen fragen kann. Hier [in abH] darf man flexibel sein und einfach fragen. Also auf meiner Seite war diese Eiswand und auch von der Klasse aus. Aber jetzt habe ich mich daran gewöhnt, okay, ich bekomme Nachhilfeunterricht, ... und ich schäme mich nicht mehr in der Schule, wenn ich viele Fragen habe oder sowas“ (ebd., Z. 100 ff.).

Andere Teilnehmer schildern, wie wenig die Lehrer*innen in der Berufsschule auf ihre Lernvoraussetzungen eingehen: „Da ist alles zu schnell, viel zu schnell. Ich kann nur Schritt für Schritt langsam gehen. Also da unterstützt man mich nicht so viel, kann ich sagen. Du bekommst so Stapel Papier und Aufgaben, das musst Du alles alleine in begrenzter Zeit schaffen. ... Das schaffe ich nicht. Deshalb komme ich hier hin“ (AbH 3, Z. 92). Auch in anderen Erzählungen klingt an, wie stark sich junge Geflüchtete durch diese Erfahrungen in der Berufsschule in ihrem Selbstwert gekränkt, sozial ausgegrenzt und nicht anerkannt fühlen: „Im ersten Jahr saß ich in der Klasse, und der Lehrer oder die Lehrerin sprach schnell, schneller, und ich saß da, es fand gar nichts statt“ (AbH 2, A. 65). Er fühlte sich so regelrecht an die „Wand“ gedrückt: „Wenn ich in der Klasse bin, stand ich an der Wand“ (ebd., A. 55).

Im Gegensatz dazu werden den Lehrkräften in abH, wie schon erwähnt, viel Verständnis und didaktische Kompetenz attestiert: „Ja, so die Pädagogik, die Lehrer zum Beispiel: Die Lehrer wissen, ich komme aus dem Ausland, die wissen, dass mein Deutsch nicht gut ist. Und die Lehrer reden mit mir leichtes Deutsch, das ich besser verstehen kann“ (AbH 1, A. 110). Auch bezogen auf Selbstwert ver-

letzende Misserfolge bei Prüfungsleistungen wird erzählt, wie wenig die Berufsschullehrer*innen auf junge Geflüchtete Rücksicht nehmen und wie unterstützend hingegen die Lehrkräfte in abH dabei sind, das als beschämend erlebte Prüfungsversagen zu kompensieren: „Zum Beispiel vor zwei Wochen hatte ich eine Mathematikaufgabe in der Berufsschule. Der Lehrer verteilte die Zettel, wir sollten in 45 Minuten fertig sein. Ich habe das nicht verstanden ..., aber hier hat sie [die Lehrerin in abH] mir alles erklärt. Allerdings waren wir alleine, die anderen [Teilnehmer*innen] kamen nicht, ich weiß nicht warum ... Aber wir waren alleine und sind jeden Punkt durchgegangen. Und in der letzten Woche habe ich die Klausur in 10 Minuten geschrieben, super“ (AbH 2, A. 88). Mit seinem expliziten Hinweis darauf, dass er alleine mit der Lehrerin lernen konnte, spricht der Teilnehmer indirekt eine organisatorische Bedingung in abH an, die die Befragten als ein gravierendes Hemmnis zur Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit bewerten.

(4) Begrenzte Personalverfügbarkeit und berufsheterogen zusammengesetzte Lerngruppen als hemmende Bedingungen zur Erweiterung der Handlungsfähigkeit: „so viele Schülerinnen und Schüler und wenig Lehrer“ (AbH 5, A. 24)

Angesichts der großen Bedeutung, die sie der ‚Nachhilfe‘ in Fachkunde und Deutsch beimessen, um ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern und Zumutungen durch Überforderung, Missachtung und Ausgrenzung im Berufsschulunterricht zu bewältigen, bedauern die jungen Geflüchteten sehr, dass es ihres Erachtens zu wenig Lehrer*innen in den abH gibt: „Manchmal ist die XYZ [Name der Bildungseinrichtung] auch voll. Wenn Du ein bisschen früher kommst, kriegst Du mehr Nachhilfe, weißt Du, also wenn ich zu spät komme und schon so viele Leute da sind, dann habe ich Pech“ (AbH 1, A. 13). In der Regel besuchen die Teilnehmer*innen die abH an zwei Nachmittagen in der Woche und kommen entweder im Anschluss an die Berufsschule oder aus ihren Ausbildungsbetrieben in die Bildungseinrichtung. Je früher sie dort eintreffen, desto mehr erhöhen sich ihre Chancen auf eine individuelle Förderung von Seiten der Lehrkräfte, weil dann noch nicht so viele andere Lernende mit ihren jeweiligen Fragen und Lernwünschen anwesend sind. Dies gelingt jedoch selten, was teilweise als recht frustrierend erlebt wird, obwohl auch Verständnis für die begrenzten Kapazitäten der Lehrer*innen vorhanden ist: „Und ich sitze zwei Stunden und sitze mit dem Lehrer aber nur eine halbe Stunde, aber sie machen, was sie können. ... Ich sitze manchmal, und ich habe gar nichts. Ich sitze, warte, höre, welche neuen Worte gesprochen werden“ (AbH 2, A. 67, 69).

In den Erzählungen der jungen Geflüchteten klingt an, dass sich die Lehrkräfte im Rahmen ihrer Möglichkeiten um eine individuelle Förderung bemühen, obwohl sie meistens nur eine halbe Stunde Zeit für die einzelnen und deren spezifische Lernbedarfe haben: „Jeder hat eine halbe Stunde oder manchmal auch mehr je nachdem, wenn ich mich mit einem Inhalt ganz, ganz schwer tue, dann kommt sie zu mir und zeigt mir das und das“ (AbH 4, Z. 217 f.). Das klappt jedoch nicht immer: „Ich hatte mit der Sprache einige Schwierigkeiten, und der Lehrer konnte mir nicht weiterhelfen, also die Fachbegriffe, also die Sachen. Das Problem war, dass in der Gruppe viele Schüler und Schülerinnen

waren, und der Lehrer hatte nicht immer viel Zeit. Also manchmal ... zum Beispiel also war ich zwei Stunden da, oder drei Stunden, und er konnte mir nur eine halbe Stunde helfen. Ja, das finde ich ein bisschen problematisch“ (AbH 5, A. 3). Während in diesem Fall nicht mehr weiter am Deutschunterricht teilgenommen wurde, zeigen andere Befragte mehr Verständnis für die organisatorischen Bedingungen und stellen ausdrücklich heraus: „Also es gibt nur einen Lehrer, der kann, der macht nur seine Arbeit also, mehr als arbeiten kann der auch nicht. Wenn wir zu fünft sind, und alle brauchen Hilfe, der kann nicht allen in zwei Stunden helfen“ (AbH 1, A. 15). Insgesamt spricht aus den Interviews der große Wunsch nach individueller Unterstützung zur Bewältigung der als gravierend erachteten Lernschwierigkeiten in der Berufsschule aufgrund sprachbedingter Verständnisschwierigkeiten: „Ja, wenn ein Lehrer bei mir zwei Stunden sitzt, das ist besser für mich. ... Wenn sie mit mir zwei Stunden alleine sitzen und alleine lernen, sprechen, das ist sehr gut, aber ...“ (AbH 2, A. 74).

Allerdings belassen es die Befragten nicht nur bei ihrer Kritik an den organisatorischen Bedingungen, sondern sie äußern auch Vorschläge, wie die Probleme aus ihrer Sicht zumindest etwas reduziert werden könnten. Diese beziehen sich auf die Lerngruppen zur Fachkunde, an denen sowohl junge Menschen mit als auch ohne Fluchthintergrund teilnehmen. Diesen Unterricht besuchen sie, wie schon oben erwähnt, an einem Nachmittag, während der Deutschunterricht in der hiesigen Einzelfallstudie an einem anderen Nachmittag stattfindet. Diese berufsbezogenen Gruppen sollten, so ein Vorschlag, möglichst berufshomogen zusammengesetzt werden, um zu vermeiden, dass Teilnehmer*innen aus zwar verwandten, aber trotzdem zu unterschiedlichen Berufsausbildungen daran teilnehmen, z. B. „ein Schüler macht die Bäcker Ausbildung oder ein anderer wird Koch“ (AbH 2, A. 69). Zur individuellen Förderung geben die Lehrkräfte zwar in der Zeit, in der sie gezielt andere Lernende unterstützen, bei Interesse und Bedarf berufsbezogene Arbeitsblätter zur Einzelarbeit aus (ebd., A. 78). Dennoch werden berufshomogenere Lerngruppen als sinnvoller erachtet: „... wenn die Leute, ich glaube, wir sind fünf oder sechs Metzger, das wäre einfacher für die Schüler und einfacher für die Lehrer, wenn sie zum Beispiel an der Tafel für alle etwas erklären und nicht mit jeder Person einzeln sitzen würden“ (ebd., A. 112).

Während die Kritik an der zu knappen Relation zwischen Lehrkräften und Lernenden einhellig geäußert wird, werden Wünsche zu mehr Veranstaltungen und anderen Angeboten zur Ermöglichung sozialer Integration nur von einzelnen erwähnt.

(5) Vereinzelt Wünsche nach mehr Möglichkeiten zur Kontaktpflege und sozialen Integration: „Organisationen ... können auch mit Integration und sowas viel machen“ (AbH 4, Z. 143 f.)

In den Erzählungen der jungen Geflüchteten klingt an, dass diese die sozialpädagogische Begleitung als eine Quelle sozialer Anerkennung empfinden, da sie von den Fachkräften sozial wahrgenommen und damit auch anerkannt werden, wie z. B. das folgende Zitat zeigt: „Ja, also habe die Sozialpädagogik, wenn ich

komme, an jedem Tag, jedes Mal grüße ich ihn, und er sagt: ‚Ah, bist Du schon da?‘, und ich antworte: ‚ja, ich bin da‘, und dann sagt er ‚o. K.‘, und dann gehe ich in den Unterricht“ (AbH 1, A. 21).

Mit Bedauern werden jedoch die begrenzten Kontaktmöglichkeiten zu Peers erwähnt. Denn die berufsheterogene Zusammensetzung der Lerngruppen sowie die unterschiedlichen Lernzeiten bringen es mit sich, dass sich die Teilnehmer*innen nur von Zeit zu Zeit in abH begegnen. Deshalb entstehen auch keine intensiveren Kontakte oder sozialen Beziehungen: „Also im Unterricht, wir machen nicht die gleichen Berufe und haben nicht die gleichen Aufgaben. Deswegen grüßen wir nur, sagen Hallo, Hallo, und jeder macht seine Aufgaben“ (AbH 1, A. 156; auch AbH 2, A. 90; AbH 6, A. 27). Außerdem wohnen die Teilnehmer*innen teilweise weit voneinander entfernt und kommen zu unterschiedlichen Zeiten zu den abH, z. B. „ich habe Frühschicht, der andere hat Spätschicht oder Nachtschicht“ (AbH 2, A. 92). Somit bestehen nur begrenzte Gelegenheiten, einander zu begegnen. Sie beziehen sich allenfalls darauf, dass man sich grüßt und bei Fragen oder Problemen manchmal gegenseitig hilft (AbH 1, A. 168).

Während für einige der Befragten diese geringen Möglichkeiten zur sozialen Integration in den abH keine Rolle spielen – „Egal, wir sitzen hier jede Person für sich alleine, sagen nur so Hallo“ (AbH 2, A. 90), wünschen sich andere ausdrücklich gemeinsame Veranstaltungen mit anderen Teilnehmer*innen, „zum Beispiel eine Veranstaltung, so dass wir heute etwas machen, oder einmal im Monat oder einmal in der Weihnachtszeit jetzt. Es gibt keine Veranstaltungen, damit wir alle zusammen etwas machen. Oder ... vielleicht auch keinen Ausflug, aber etwas hier im Haus, also auch nicht unbedingt Feiern, aber etwas gemeinsam zu machen, das wäre auch gut“ (AbH 4, Z. 137 ff.). Begründet wird dieses ausgeprägte Bedürfnis nach „Integration“ (ebd., Z. 143) folgendermaßen: „Also ich weiß nicht, wo ich viele Leute treffen, viel Deutsch sprechen ... und die Kultur in Deutschland richtig kennenlernen kann. Denn ich lebe seit einem Jahr hier in ..., das ist eine Großstadt, eine hektische Stadt. ... Aber wie kann ich richtig in die Gesellschaft kommen? Und das wünsche ich mir, also nicht nur ein bisschen Nachhilfeunterricht, sondern auch etwas in die Gesellschaft“ (ebd., Z. 161 ff.). Aus diesem Zitat spricht ein großes Bedürfnis nach mehr sozialer Integration. Aufgrund fehlender Begegnungsmöglichkeiten in einer als hektisch und unübersichtlich erlebten Großstadt besteht der Wunsch nach Gemeinschaftserlebnissen in den abH. Denn um entsprechende Angebote bzw. Veranstaltungen im großstädtischen Raum nutzen zu können, fehlen zum einen Informationen, zum anderen aber auch finanzielle Ressourcen: „Also die Realität ist, das kostet so viel“ (ebd., Z. 174).

Bei anderen Teilnehmer*innen stößt dieser ausgeprägte und begründete Wunsch nach Gemeinschaftserlebnissen in abH allerdings auf geringe Akzeptanz: „Also in meinem Leben habe ich nicht so viele Kontakte, ich mag nicht so viel Kontakt mit anderen haben. Ich bin so ein Individualmensch, also ich bin so ...“ (AbH 3, Z. 158 ff.). Außer diesem Selbstverständnis als ein Mensch, der eher weniger Kontakte vorzieht, könnte auch die oben angesprochene, nur begrenzt

verfügbare Freizeit dazu beigetragen haben, dass der Wunsch nach Gemeinschaftserleben in den abH nicht häufig geäußert wird. Denn infolge ihrer ausgiebigen Lernzeiten in Betrieb, Berufsschule, abH und teilweise auch in zusätzlichem Privatunterricht in Deutsch (AbH 1, A. 58) sowie familiären Verpflichtungen (AbH 2, A. 118) könnte ein eher geringeres Interesse an gemeinsamen Veranstaltungen in abH vorhanden sein. Somit ist zusammenfassend festzuhalten, dass es zu der Frage, ob die abH durch entsprechende Veranstaltungen verstärkt die soziale Anerkennung und Einbindung junger Geflüchteter fördern sollen, unterschiedliche Auffassungen gibt. Hingegen sind sich die Befragten darin einig, dass sie dort in ihren alltäglichen Problemen zur Bewältigung ihres Lebens in Deutschland gut unterstützt werden.

(6) Sozialpädagogische Begleitung als Unterstützungsmöglichkeit bei Problemen konkreter Alltagsgestaltung: „Bei XYZ [Name der Bildungseinrichtung] endet mein Problem immer“ (AbH 1, A. 56)

Die jungen Geflüchteten berichten in den Interviews, dass die Sozialpädagog*innen „nicht nur bezogen auf die ... Schule hier, sondern auch wenn ich andere Probleme habe, kann der mir weiterhelfen“ (AbH 1, A. 126). Dabei werden keine Hemmnisse gesehen, die Fachkräfte offen bei Problemen jedweder Art anzusprechen: „Also wenn ich Probleme habe, kann ich einfach darüber sprechen. Die versuchen mir dann zu helfen, ja“ (AbH 5, A. 16). Dazu werden ebenso die Beratungsmöglichkeiten genutzt: „Auch in der Beratung und sowas, ... ich kann mal sagen, ich habe ein Problem oder sowas. Ich kann fragen, wie kann man das machen. ... Oder auch wenn man einen Brief hat oder sowas. Was mache ich damit?“ (AbH 4, Z. 196 ff.). Dass dabei die Zusammenarbeit mit den sozialpädagogischen Fachkräften durchaus vertrauensvoll ist, dokumentiert sich auch in der Absicht eines Befragten, sich zu möglichen Nebentätigkeiten am Wochenende beraten zu lassen, um neben der Berufsausbildung noch Geld verdienen zu können: „Also jetzt wollte ich auch in diese Beratung gehen, weil ich noch Arbeit am Wochenende suche. Da muss ich mal fragen, vielleicht wissen die ja was. ... Also ab und zu, wenn ich private Sachen habe, ... dann frage ich“ (ebd., Z. 339 ff.).

Darüber hinaus wird erzählt, dass die sozialpädagogische Begleitung die zentrale Informationsvermittlungsinstanz in den abH ist. Beispielweise sind den zuständigen Sozialpädagog*innen entweder die Gründe schon bekannt oder sie fragen per Mail nach, wenn Teilnehmer*innen fehlen und nicht zum Unterricht erscheinen. Zudem informieren sie die jungen Leute bei Unterrichtsausfall, um ihnen unnötige Anfahrtswege zu ersparen (AbH 1, A. 124). Insgesamt regeln die sozialpädagogischen Fachkräfte für sie alle formalen und organisatorischen Aspekte des Maßnahmebesuchs: „Wenn ich krank bin, bringe ich ihr meinen Krankenschein, und wenn ich auf einer Baustelle bin, weiß sie auch Bescheid“ (ebd., A. 136). Außerdem haben sie telefonischen Kontakt zu den Ausbildungsbetrieben (ebd.) und informieren die jungen Leute auf Nachfrage darüber, in

welchem Raum sie ihre Lehrer*in für den Stütz- und Förderunterricht finden (AbH 6, A. 23).

Es sind somit lediglich die konkret und pragmatisch zu lösenden Probleme des Alltags, die die jungen Geflüchteten in ihren Narrationen erwähnen. Bei diesen fühlen sie sich gut unterstützt, wenn sie die sozialpädagogische Begleitung darum bitten. Doch ebenso wie bei PerjuF werden von ihnen (Beratungs) Gespräche, die dazu beitragen könnten, ihre psychosozialen Belastungen besser zu bewältigen, nicht angesprochen (vgl. hier 6.1.2). Dieses Ergebnis überrascht angesichts der von den jungen Leuten erzählten Beschämungen und Zumutungen, die ihnen in der Berufsschule widerfahren (sind). Diese Erfahrungen von Selbstwertkränkungen und sozialer Geringschätzung könnten in gemeinsamen Gesprächen reflektiert und bearbeitet und auf diese Weise aus bewältigungstheoretischer Perspektive die Handlungsfähigkeit der jungen Menschen erweitert werden. Dies gilt gleichermaßen für ihren Umgang mit den enormen Herausforderungen, mit denen sie sich vor allem aufgrund ihrer Sprachschwierigkeiten und damit langen Lernzeiten konfrontiert sehen, um ihre Berufsausbildung erfolgreich zu absolvieren. Einige müssen dabei auch noch nebenher jobben gehen oder haben bereits eine Familie mit Kindern, was zusätzlich belastend ist. Die abH könnten die jungen Geflüchteten nicht nur auf kognitiver Ebene in Form von ‚Nachhilfe‘ jedweder Art, sondern auch durch psychosoziale Beratung und sonstige Einzel- und Gruppengespräche darin unterstützen, ihr Leben in Deutschland zufriedenstellender zu gestalten. Dazu könnten auch Veranstaltungen und sonstige Angebote zur sozialen Integration beitragen, um damit den geäußerten Wünschen nach Gemeinschaftserfahrungen zu entsprechen.

7.1.3 ZUSAMMENFASSUNG DER ERMÖGLICHENDEN UND HEMMENDEN BEDINGUNGEN ZUR ERWEITERUNG IHRER HANDLUNGSFÄHIGKEIT AUS SICHT DER JUNGEN GEFLÜCHTETEN

Im Gegensatz zu den Teilnehmer*innen in PeruF haben die in abH zumindest vorläufig ihre Suchbewegungen nach biographisch anschlussfähigen Bildungswegen abgeschlossen. Obwohl für einzelne von ihnen damit eine Entwertung ihrer im Herkunftsland erworbenen Berufserfahrungen verbunden ist, haben sie, vielleicht auch aufgrund fehlender anderer Handlungsmöglichkeiten, für sich akzeptiert, dass in Deutschland für die soziale und wirtschaftliche Integration ein Berufsabschluss gefordert ist. Mit dem Bestreben, ihre Berufsausbildung abschließen zu wollen, verbinden sie die Hoffnung auf eine dauerhafte Einmündung in Erwerbsarbeit und eine Bleibeperspektive sowie eine selbstbestimmte Lebensgestaltung in Deutschland.

Vor allem die ‚Nachhilfe‘ in Deutsch und Berufskunde trägt aus Sicht der jungen Geflüchteten ganz wesentlich zur Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit zur Ausbildungs- und Lebensbewältigung in Deutschland bei. Nicht nur in kognitiver, sondern auch in emotionaler und sozialer Hinsicht fühlen sie sich durch ihre Teilnahme an abH deutlich gestärkt, um ihre Berufsausbildung erfolgreich absolvieren und anschließend ein wirtschaftlich unabhängiges, selbstbestimm-

tes Leben in Deutschland verwirklichen zu können. Sie erzählen, dass sie durch die ‚Nachhilfe‘ in abH ihre Sprachkompetenzen und Noten in der Berufsschule erheblich verbessern konnten. Dazu tragen aus ihrer Sicht maßgeblich die dort tätigen, didaktisch kompetenten und verständnisvollen Lehrkräfte bei. Doch nicht nur auf ihrem Weg zu einem erfolgreichen Berufsabschluss sehen sie in ihre Handlungskompetenzen erweitert. Auch in der Berufsschule fühlen sie sich weniger Beschämungen und Selbstwert verletzenden Zumutungen von Berufsschullehrer*innen und Mitschüler*innen ausgesetzt. Darüber hinaus schätzen sie es, dass sie sich mit allen Fragen zu ihren Alltagsproblemen, und dies betrifft sogar Möglichkeiten zu Nebenjobs am Wochenende, vertrauensvoll an die Sozialpädagog*innen wenden können und dort Hilfe erfahren. Des Weiteren bieten sie ihnen Möglichkeiten sozialer Anerkennung und Integration und sind für sie die zentrale Informationsstelle bei allen relevanten formalen und organisatorischen Angelegenheiten wie Entschuldigungen bei Fehlzeiten, Unterrichtsausfällen, Raumsuche in der Bildungseinrichtung oder Kontakten zu den Ausbildungsbetrieben.

In Anbetracht der insgesamt großen Bedeutung, die die Befragten den abH für ein Gelingen ihrer Berufsausbildung beimessen, ist nachvollziehbar, dass sie sich mehr individuelle Förderung von Seiten der Lehrkräfte wünschen. Diese wird jedoch ihrer Erfahrung nach dadurch eingeschränkt, dass nur eine Lehrer*in für zu viele Schüler*innen zuständig sei, so dass für jede*n Teilnehmer*in lediglich eine halbe Stunde Zeit bleibe, individuell auf Fragen und Lernschwierigkeiten einzugehen. Zudem seien die Lerngruppen zu berufsheterogen zusammengesetzt, was ebenfalls das Lernen erschwere. Dennoch attestieren die jungen Leute den Lehrkräften ein großes Bemühen, trotz der personellen Engpässe auf ihre individuellen Schwierigkeiten einzugehen.

Während die Kritik an dem für die Lehrkräfte zu knappen Personalschlüssel einhellig geäußert wird, gibt es nur einzelne Stimmen zu Wünschen nach einem abwechslungsreicheren und für die jungen Leute stärker alltagsweltlich gestalteten Deutschunterricht. Dies gilt ebenso für das Bedürfnis nach mehr sozialer Integration in den abH durch gemeinsame Veranstaltungen mit anderen Teilnehmer*innen. Damit verbunden ist auch das Anliegen, mehr Zugang zu Kultur- und anderen Freizeitangeboten in einer als hektisch und unübersichtlich empfundenen Großstadt zu gewinnen. Solche Gemeinschaftserlebnisse könnten auch dazu genutzt werden, um sich über in der Berufsschule erfahrene Beschämungen und Zumutungen sowie andere psychosoziale Belastungen auszutauschen, die die jungen Geflüchteten in ihrer Berufsausbildung beschäftigen und zu bewältigen haben. Vor allem ihre Sprachschwierigkeiten erleben sie als bedrückend, weil sie neben ihren Ausbildungszeiten im Betrieb und in der Berufsschule viel Zeit, Ausdauer und damit auch Motivation aufbringen müssen, mit diesen klar zu kommen.

Ausgehend von den kritischen Stimmen der Befragten wird im Folgenden der Fokus auf die rechtlichen und sonstigen institutionellen Bedingungen von abH

gerichtet, um zu erörtern, inwieweit diese dazu beitragen, dass abH für junge Geflüchtete in mancher Hinsicht pädagogisch nicht passen.

7.2 RECHTLICHE UND SONSTIGE INSTITUTIONELLE RAHMENBEDINGUNGEN

Wie hier schon in 4.2 erläutert, sind abH wie PerjuF ein arbeitsmarktpolitisches Instrument, das in § 75 SGB III oder, falls junge Menschen aufgrund ihrer finanziell prekären Lebenslage Zuzahlungen nach dem SGB II erhalten, in § 16 Abs. 1 SGB II i.V.m. § 75 SGB III geregelt ist. AbH werden allen Auszubildenden und Teilnehmer*innen einer EQ gewährt, sofern sie Lernbeeinträchtigungen oder soziale Benachteiligungen nachweisen (§ 78 Abs. 1 SGB III) oder ihre Berufsausbildung oder EQ „nicht beginnen oder fortsetzen können oder voraussichtlich Schwierigkeiten haben werden, diese erfolgreich abzuschließen“ (§ 78 Abs. 2 SGB III). Der Fluchthintergrund ist also für abH nur ein untergeordnetes Zugangskriterium in dem Sinne, dass junge Menschen aufgrund dessen und den damit verbundenen Konsequenzen Schwierigkeiten haben, eine Ausbildung oder EQ zu beginnen oder erfolgreich abzuschließen.

Wie die Maßnahme PerjuF werden auch abH von den Regionalen Einkaufszentren der Bundesagentur für Arbeit nach einer Ausschreibung an die Bildungseinrichtungen vergeben (vgl. hier 6.2). Maßgeblich gesteuert wird die Gestaltung der Maßnahmen über die schon erwähnten Leistungsbeschreibungen der Regionalen Einkaufszentren der Bundesagentur für Arbeit (ebd.). Denn auf dieser Basis entwickeln die Bildungseinrichtungen ihre pädagogischen Konzeptionen, mit denen sie sich im Vergabeverfahren bewerben und schließlich auch ihre Verträge mit der örtlichen Arbeitsagentur bzw. dem Jobcenter abschließen. Im Folgenden werden aus der hier eingenommenen institutionenkritischen Perspektive insbesondere die Bedingungen, die die jungen Geflüchteten als hemmend für die Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit geschildert haben, im Kontext der institutionellen Rahmenbedingungen von abH reflektiert. Dazu wurde die aufgrund ihrer Zugänglichkeit ausgewählte Leistungsbeschreibung der Bundesagentur für Arbeit (BA 2017) herangezogen. Bezogen auf die organisatorischen Bedingungen in der Bildungseinrichtung der hiesigen Einzelfallstudie wurde auf Informationen aus den Interviews mit den sozialpädagogischen Fachkräften zurückgegriffen.

Vorneweg ist grundsätzlich festzuhalten, dass abH aus drei Elementen bestehen. Diese umfassen Angebote (1) zum „Abbau von Sprach- und Bildungsdefiziten“, (2) „zur Förderung fachtheoretischer Fertigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten“ und (3) „zur sozialpädagogischen Begleitung“ (BA 2017, S. 15). Dabei wird in der Leistungsbeschreibung ausdrücklich herausgestellt, dass „Stütz-/Förderunterricht und sozialpädagogische Begleitung ... als **gleichrangig anzu-**

sehen“ (ebd., Hervorhebung i. O.) sind. Im Gegensatz dazu hat der Stütz- und Förderunterricht in den Schilderungen der jungen Geflüchteten eine deutlich höhere Priorität, weil sie ihn als überaus hilfreich zum Abbau ihrer Sprachschwierigkeiten und den daraus resultierenden, sie sehr belastenden Problemen in der Berufsschule erleben. An der sozialpädagogischen Begleitung schätzen sie zwar, dass sie dort soziale Anerkennung und Integration finden, „Alltagshilfen“ (ebd., S. 17) erhalten und sie für sie die zentrale Informationsvermittlungsinanz ist, dennoch hat sie in ihren Narrationen keinen so großen Stellenwert wie der Stütz- und Förderunterricht.

(1) Zu knapp bemessener Personalschlüssel im Stütz-/Förderunterricht für zu viele Ausbildungsberufe

In der Leistungsbeschreibung wird zwischen Stütz- und Förderunterricht differenziert (BA 2017, S. 16). Während vor allem im *Stützunterricht* fachtheoretische, -praktische und allgemeinbildende Kenntnisse vermittelt werden sollen, dient der *Förderunterricht* dem Erwerb neuer Lerntechniken. Trotz dieser Spezifizierungen sollen beide gemeinsam dem „Erwerb von fachtheoretischen, -praktischen und allgemeinbildenden Kenntnissen“ dienen. Sie sind „bei Bedarf in allen staatlich anerkannten, betrieblichen Ausbildungsberufen nach dem Berufsbildungsgesetz, der Handwerksordnung, dem Seearbeitsgesetz oder dem Altenpflegegesetz anzubieten“ (ebd., Hervorhebung i. O.). Nach dem Verzeichnis des BIBB, das 2015 veröffentlicht wurde, gibt es allerdings rund 330 anerkannte Ausbildungsberufe. Bei strenger Auslegung der institutionellen Vorgaben wären somit die Bildungseinrichtungen gefordert, abH für diese große Zahl an Ausbildungsberufen anzubieten. Da dies organisatorisch kaum realisierbar ist, weicht die Bildungseinrichtung dieser Einzelfallstudie auf die Organisation von Lerngruppen in verwandten Ausbildungsberufen aus, was laut der Leistungsbeschreibung auch zulässig ist, solange die individuelle Förderung dabei gewährleistet ist.

In ihren Erzählungen differenzieren die Befragten nicht zwischen Stütz- und Förderunterricht, sondern berufsfachlichem und Deutschunterricht. Aus ihrer Sicht gelingt die institutionell vorgegebene individuelle Förderung nur begrenzt und zwar aus zwei Gründen: Erstens erachten sie den Personalschlüssel, nach dem auf 36 Teilnehmer*innen eine Lehrkraft entfällt (BA 2017, S. 8), aufgrund ihrer besonderen Sprachschwierigkeiten und damit verbundenen erheblichen Belastungen in der Berufsschule als zu gering, um ihren jeweiligen Lernbedürfnissen entsprechen zu können. Zweitens empfinden sie das gemeinsame Lernen mit Auszubildenden in verwandten Berufen als zu unspezifisch und wünschen sich berufshomogener zusammengesetzte Gruppen. Dieser Vorschlag stößt jedoch angesichts der Vielzahl unterschiedlicher Ausbildungsberufe auf organisatorische Grenzen. Denn alle Teilnehmer*innen sollen ihre Lernzeiten ganz individuell innerhalb der Öffnungszeiten der abH bestimmen können, damit sie ihren verschiedenen Arbeitszeiten, Wohnorten sowie Lernbedürfnissen Rechnung tragen können. Diese institutionell gewährte Wahlfreiheit wird auch von den Befragten sehr geschätzt und sollte keinesfalls aufgegeben werden. Somit sind – neben einer möglichen Erhöhung des Personalschlüssels für

den Stütz- und Förderunterricht – kreative organisatorische Lösungen gefragt, um dem Wunsch der jungen Geflüchteten nach mehr individueller Förderung bei gleichzeitig frei bestimmbareren Lernzeiten entsprechen zu können.

(2) Begrenzung der sozialpädagogischen Begleitung auf die Rolle einer Alltagsunterstützung und zentralen Informationsvermittlungsinanz

Oben wird bereits erwähnt, dass in den Interviews der sozialpädagogischen Begleitung im Vergleich zum Stütz- und Förderunterricht ein deutlich geringerer Stellenwert eingeräumt wird. Vor allem ihre großen Sprachschwierigkeiten, die die jungen Geflüchteten insbesondere im Berufsschulunterricht, aber auch in ihrem sonstigen Alltag erleben und unter denen sie leiden, sehen sie dort bearbeitet. In Einzelfällen werden diese ohnehin vorhandenen psychosozialen Belastungen noch durch die Berufsberatung der Agentur für Arbeit verstärkt. Dort werden einzelne junge Geflüchtete aufgrund ihrer Berufserfahrungen aus dem Heimatland trotz nachweislich fehlender Sprachkenntnisse in eine Berufsausbildung vermittelt, weil Betriebe gegenwärtig dringend Auszubildende suchen, wie beide befragten Sozialpädagoginnen berichten: *„Also, wir haben jetzt einzelne, die sind so früh in diese Ausbildung gegangen, so früh im Sinne ihrer sprachlichen Entwicklung, dass man eigentlich sagen muss, da fehlt uns als wohlwollende Sozialpädagogen und Lehrkräfte die Vision. Es ist klar, dass sie überfordert sind und werden. Doch der Fachkräftemangel ist groß in dem Bereich“* (AbHFach 2, A. 155)²¹. Wie stark die psychosozialen Belastungen für junge Geflüchtete sein können, die von der Berufsberatung zu früh in eine Berufsausbildung vermittelt werden, illustriert die folgende Schilderung zu einem Auszubildenden: *„Er ist auf dem Niveau von A 1, hat aber ein Zertifikat für A 2. Wenn man sich mit ihm unterhält, merkt man, es ist weniger da an Sprachkenntnissen. Dennoch wurde er von der Berufsberatung so ein bisschen in die Richtung auch bewegt, zeitnah die Ausbildung als [Ausbildungsberuf] zu beginnen, weil er das in der Heimat auch gemacht hat, also praktisch durchaus dafür auch total geeignet ist, die Rückmeldung oder Bestätigung haben wir auch vom Betrieb, auch kontinuierlich, der ist da überzeugt, der Herr. Er kann aber kaum Deutsch sprechen, d. h. nicht nur, dass er im sozialen Miteinander Schwierigkeiten hat, weil er ganz schwer den Zugang zu seinen Mitmenschen bekommt und auch schwer den Zugang zu unterstützenden Menschen, z. B. zu uns hier im Team, sondern, permanent auch damit konfrontiert ist, wie sehr er sich auch bemüht, den fachlich-inhaltlichen Anforderungen in der Berufsschule überhaupt nicht nachkommen zu können“* (AbHFach 1, A. 10; ebenso AbHFach 2, 155).

Angesichts des für die jungen Geflüchteten zentralen Problems ihrer unzureichenden Deutschkenntnisse ist verständlich, dass für sie nicht die institutionell vorgegebene Gleichrangigkeit von Stütz-/Förderunterricht und sozialpädagogischer Begleitung besteht. Allerdings gilt für beide Bereiche jeweils der gleiche Personalschlüssel, so dass auf 36 Teilnehmer*innen auch eine Stelle in der sozialpädagogischen Begleitung kommt (BA 2017, S. 8; vgl. hier 4.2). Aus Sicht

21 Die in abH befragten sozialpädagogischen Fachkräfte werden mit „AbHFach“ bezeichnet.

der jungen Leute bieten ihnen die sozialpädagogischen Fachkräfte, wie in der Leistungsbeschreibung vorgesehen, „Hilfestellung bei Problemlagen“ und „Alltagshilfen“ (ebd., S. 16 f.). Zudem finden sie bei ihnen soziale Anerkennung, und sie sind für sie auch die zentrale Informationsvermittlungsinstanz, die mit den Ausbilder*innen in den Betrieben zusammenarbeitet, bei der sie sich im Krankheitsfall oder aufgrund von Erfordernissen im Betrieb abmelden müssen und die bei ihnen nachfragt, wenn sie nicht zum Stütz-/Förderunterricht erschienen sind. Diese Aufgaben der sozialpädagogischen Begleitung sind auch in der Leistungsbeschreibung festgelegt (ebd.) und werden von den befragten Fachkräften erfüllt. Sie sind mit den Berufsschullehr*innen in Kontakt und stimmen sich telefonisch regelmäßig mit den Ausbildungsbetrieben ab (AbHFach 1, A. 24; AbHFach 2, A. 135). Außerdem sind sie dafür zuständig, mit den Teilnehmer*innen Zielvereinbarungen zu deren individueller Förderplanung abzusprechen und abzuschließen (BA 2017, S. 17 f.) und im Rahmen ihrer Berichtspflichten die zuständige Arbeitsagentur bzw. das Jobcenter regelmäßig über Anwesenheits- und Fehlzeiten zu informieren.

In Anbetracht dieser institutionellen Vorgaben ist gut nachvollziehbar, dass für die jungen Geflüchteten die sozialpädagogische Begleitung insbesondere als Unterstützung bei Alltagsproblemen und zentrale Informationsvermittlungsinstanz bedeutsam ist, zumal ihnen im Falle von Fehlzeiten der Ausschluss aus der Maßnahme drohen kann (BA 2017, S. 12). Institutionell gewendet erleben sie die sozialpädagogischen Fachkräfte in ihrer Informationsrolle also als durchaus widersprüchlich: einerseits erfahren sie dort Hilfe bei allen formalen und organisatorischen Fragen ihres Maßnahmebesuchs, so dass sie sich auch bei Fehlzeiten und Krankmeldungen sicher sein können, dass alle Beteiligten informiert werden und ihnen keine Nachteile entstehen. Obwohl sie dies nicht den Interviews angesprochen haben, ist dennoch anzunehmen, dass den jungen Leuten andererseits auch die Kontrollfunktion der Sozialpädagog*innen bekannt ist und sie wissen, dass die Fachkräfte die Arbeitsagentur oder das Jobcenter regelmäßig über ihren Maßnahmeverlauf inklusive Fehlzeiten informieren müssen. Damit können sie auch bei möglichem Fehlverhalten aus Sicht der Arbeitsverwaltung Sanktionen auslösen.

Ebenso wie die Teilnehmer*innen in PerjuF (vgl. hier 6.1), erwähnen auch die Befragten aus abH keine „entwicklungsfördernde Beratung“ (BA 2017, S. 17). Dies ist bemerkenswert, weil solche Beratungsangebote in die Aufgaben der sozialpädagogischen Fachkräfte fallen. Zudem könnten sie aus bewältigungstheoretischer Sicht zur Stärkung der Handlungsfähigkeit der jungen Geflüchteten beitragen. Dass sie von den jungen Leuten nicht angesprochen werden, könnte zum einen daran liegen, dass sie im Interview mit Studierenden nicht darüber sprechen wollten, weil ihnen diese Thematik zu persönlich ist (vgl. hier 6.1.2). Zum anderen sind zeitökonomische Gründe für eine präferierte Inanspruchnahme des Förder- und Stützunterrichts denkbar. Denn abH werden in den Räumlichkeiten der Bildungseinrichtung angeboten (BA 2017, S. 10) und weisen daher eine ‚Komm-Struktur‘ auf. Die Teilnehmer*innen nehmen die Angebote vielfach, wie oben erwähnt, zusätzlich neben ihren betrieblichen und berufsschulischen Ausbildungsanteilen wahr und haben zum Teil

weite Anfahrtswege. In diesem Zusammenhang sind die Bedenken interessant, die eine befragte Fachkraft im Hinblick auf die in der Leistungsbeschreibung aufgelisteten Aufgaben der sozialpädagogischen Begleitung – zwar mit einem Lachen, aber dennoch mit Nachdruck – geäußert hat: *„Ich glaube, dass die Ideen gut sind, auch sinnvoll sind. Ich glaube aber auch, dass sie so nicht umsetzbar sind, alleine aufgrund der Zeit, die die Teilnehmer hier verbringen. Die Teilnehmer sind einmal, vielleicht maximal zwei Mal die Woche hier, sie kommen vor allen Dingen für den Unterricht hier hin. Da ist die Möglichkeit der sozialpädagogischen Arbeit notwendig eingeschränkt, das ist einfach so“* (AbH-Fach 1, A. 89). In der Tat müssen die jungen Leute lediglich „mindestens drei Unterrichtsstunden pro Woche“ (BA 2017, S. 8) an abH teilnehmen, um die Förderung zu erhalten. Zudem hat für die jungen Geflüchteten der Unterricht klare Priorität. Er ist für sie von zentraler Relevanz, ihr Ziel eines anerkannten Berufsabschlusses zu erreichen und damit das Versprechen einlösen zu können, dauerhaft in den Arbeitsmarkt zu münden und dort Geld für ein selbstbestimmtes, wirtschaftlich unabhängiges Leben zu verdienen.

Darüber hinaus könnten auch die institutionell vorgegebene Ausbildungs- und Arbeitsmarktorientierung in abH sowie die der sozialpädagogischen Begleitung obliegenden zahlreichen Dokumentations- und Berichtspflichten (BA 2017, S. 16 ff., auch S. 5 f.) begünstigen, dass psychosoziale Angebote in den Interviews kaum eine Rolle spielen (vgl. hier 8.2.2). An dieser starken Ausrichtung am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt könnten auch die von einzelnen jungen Leuten gewünschten Veranstaltungen und sonstigen Angebote zu Gemeinschaftserlebnissen in abH scheitern, obwohl diese laut Leistungsvereinbarung ebenfalls dem Aufgabenbereich der sozialpädagogischen Begleitung zuzuordnen sind (BA 2017, S. 16). Zumindest die Forschungsergebnisse von Oliver Dick (2017), Jan Düker, Thomas Ley und Holger Ziegler (2013) sowie von Ruth Enggruber (2010) sprechen dafür. Sie wurden neben anderen als sensibilisierende Konzepte zur Untersuchung der pädagogischen Deutungsmuster der befragten sozialpädagogischen Fachkräfte in PerjuF und abH herangezogen (vgl. hier 5.3).

8 KOLLEKTIVE DEUTUNGSMUSTER DER SOZIALPÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE IN PERJU F UND ABH

Im Folgenden werden zunächst die vier befragten Fachkräfte der sozialpädagogischen Begleitung in abH und PerjuF und daran anschließend die aus ihren Interviews herausgearbeiteten pädagogischen Deutungsmuster vorgestellt.

8.1 GRUPPE DER BEFRAGTEN

In die Einzelfallstudie konnten alle in PerjuF tätigen Sozialpädagoginnen einbezogen werden, von den Fachkräften in den abH nahmen zwei auf freiwilliger Basis an den Interviews teil. Dabei wurden nur Frauen befragt, drei von ihnen haben ein Hochschulstudium der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik absolviert, die vierte hingegen verfügt über Hochschulabschlüsse der Sozialwissenschaften, Pädagogik und Bildungswissenschaften, was sie, verbunden mit ihren Berufserfahrungen in der Flüchtlingshilfe, ebenfalls dazu qualifiziert, im Rahmen der sozialpädagogischen Begleitung in abH tätig zu werden (BA 2017, S. 9). Die vier Interviewten hatten zum Befragungszeitpunkt unterschiedliche Berufserfahrungen im Feld der Jugendberufshilfe und in der Bildungseinrichtung der Einzelfallstudie gesammelt:

- In PerjuF wurde eine Berufsanfängerin interviewt, die zum Befragungszeitpunkt erst seit rund drei Monaten ihr Studium der Sozialen Arbeit abgeschlossen hatte und seitdem in der Jugendberufshilfe in der Bildungseinrichtung tätig war. Im Gegensatz dazu verfügte die andere über 15 Jahre Berufserfahrung, wovon sie zehn Jahre in der Jugendberufshilfe und acht auf unterschiedlichen Stellen in der Berufsbildungseinrichtung tätig war und dies seit mehr als drei Jahren auch in leitender Funktion.
- In den abH war eine Befragte zum Zeitpunkt des Interviews seit rund 14 Jahren sowohl in der Bildungseinrichtung als auch in der Jugendberufshilfe tätig, sie hat direkt nach Studienabschluss dort begonnen. Bei der zweiten Befragten war dies erst seit acht Monaten der Fall, vorher war sie ein Jahr in einem anderen Arbeitsfeld Sozialer Arbeit beschäftigt.

Zumindest gemessen an den Berufserfahrungen im Allgemeinen und jenen speziell in der Jugendberufshilfe und Bildungseinrichtung gestaltet sich das Sample als durchaus heterogen. Deshalb ließ das Interviewmaterial auch kontrastierende Vergleiche von Derivationen zur Rekonstruktion der kollektiven Deutungsmuster der sozialpädagogischen Fachkräfte im Sinne von Carsten Ullrich (1999) zu. Um jedoch die Anonymität der Befragten zu wahren, wird im Folgen-

den darauf verzichtet, diese Vergleiche darzustellen und stattdessen der Fokus sofort auf die Deutungsmuster gerichtet.

8.2 PÄDAGOGISCHE DEUTUNGSMUSTER DER FACHKRÄFTE

Mit Blick auf die hier interessierenden Pädagogischen Passungsverhältnisse in der Jugendberufshilfe für junge Geflüchtete konnten in den Interviews mit den vier sozialpädagogischen Fachkräften die folgenden zwei pädagogischen Deutungsmuster rekonstruiert werden. Vorweg ist nochmals ausdrücklich herauszustellen, dass versucht wurde, sich forschungsmethodisch an das Verständnis *sozialer Deutungsmuster* von Christine Pläß und Michael Schetsche (2001) zu halten (vgl. hier 5.3). Danach sind *soziale Deutungsmuster* eine kollektive Wissensform, die das Handeln individueller Akteur*innen prägt. Auf der Ebene der Individuen kann es durchaus zu unterschiedlichen, aber „zumindest *nachvollziehbaren* Handlungen“ (ebd., S. 527, kursiv i. O.) kommen und zwar auch dann, wenn die betreffenden Personen Situationen übereinstimmend benennen und skizzieren. Deshalb wird dennoch davon ausgegangen, dass sie demselben Deutungsmuster folgen. Dies war auch in den Interviews mit den Fachkräften in der sozialpädagogischen Begleitung in PerjuF und den abH der Fall. So konnten übereinstimmende Situationsbeschreibungen herausgearbeitet und zu zwei pädagogischen Deutungsmustern verdichtet werden, obwohl damit die Professionellen teilweise unterschiedliche Handlungen verbinden.

8.2.1 SOZIALPÄDAGOGISCHE BEGLEITUNG ZWISCHEN BESONDEREN HERAUSFORDERUNGEN DURCH ADRESSAT*INNEN MIT FLUCHTERFAHRUNG UND ZURÜCKWEISUNG DIFFERENZIERENDER GRUPPENKATEGORIEN

Die Rekonstruktion des ersten Deutungsmusters erfolgte vor dem Hintergrund eines in der Fachdebatte zu diversitätsbewusster Sozialer Arbeit (vgl. hier 2.1) immer wieder problematisierten Spannungsfeldes, nach dem mit Differenzpraktiken sozialpädagogischer Fachkräfte einerseits Stigmatisierungsrisiken einhergehen (z. B. Melter 2018a, b). Andererseits kann jedoch ‚Differenzblindheit‘ auch dazu führen, dass Ausgrenzungs- und Benachteiligungsstrukturen nicht erkannt und auf diese Weise verfestigt und fortgeschrieben werden (Leiprecht 2012). Häufig fehlten zudem entsprechende Handlungs- bzw. Fachkompetenzen, um damit adäquat umgehen zu können (Leiprecht 2011, 2012).

Obwohl sich durch die Interviews das Bemühen zieht, dieses Spannungsfeld immer wieder auszubalancieren, so sehen die befragten Sozialpädagoginnen eher die Stigmatisierungsgefahren als das Risiko, die spezifischen Bedürfnisse junger Geflüchteter zu vernachlässigen. Für sie ist vor allem die professionelle

Grundhaltung dafür entscheidend, mit allen Adressat*innen gute Soziale Arbeit leisten zu können. Insofern stellen sie einerseits infrage, junge Geflüchtete als eine besondere Adressat*innengruppe Sozialer Arbeit zu kategorisieren, für die spezifische Fach- und Methodenkompetenzen gefordert seien. Es seien nur die besonderen, insbesondere asyl- bzw. aufenthaltsrechtlichen Rahmenbedingungen sowie die öffentlich diskutierten Erwartungen an junge Menschen mit Fluchthintergrund, die diese von anderen Adressat*innengruppen unterscheiden. Andererseits betonen die Befragten zahlreiche Spezifika in ihrer sozialpädagogischen Arbeit mit jungen Geflüchteten und sprechen mit viel Empathie und umfangreichen Kenntnissen über sie und ihre besonderen Lebenslagen und Belastungen.

(1) Kennzeichnung der Lebenslagen junger Geflüchteter als besonders prekär

Die Befragten messen der Sicherung der Existenzgrundlagen der Teilnehmer*innen als Aufgabe der sozialpädagogischen Begleitung eine große Bedeutung bei. Dies wird in allen Interviews mit der prekären finanziellen Lage, einer oftmals problematischen Wohnsituation – bei einigen noch in einer Flüchtlingsunterkunft, bei anderen besonders vor dem Hintergrund des angespannten Wohnungsmarktes in einer Großstadt in NRW – sowie den asyl- bzw. aufenthaltsrechtlich bedingten Schwierigkeiten der jungen Geflüchteten begründet, bei denen die Fachkräfte um Unterstützung gebeten werden (PerFach 1, Z. 308 ff.). Beispielsweise gehe in der Regel die sozialpädagogische Begleitung in den abH davon aus, dass direkt mit der „Nachhilfe“ gestartet werden könne. Dann aber „stellt sich heraus, wir müssten eigentlich jetzt erstmal gucken, dass so die Existenzgrundlage irgendwie gesichert ist. ... Da kommt es auch mal zu Rückforderungen von Zuschüssen, die sich die Auszubildenden gar nicht erklären können, sie verstehen die Briefe zum Teil überhaupt nicht. Sie stehen da auch permanent unter Stress, beschäftigten sich sehr viel damit“ (AbHFach 1, A. 20). Aufgrund dessen sehen sich die Fachkräfte gefordert, möglichst flexibel auf die Anfragen der jungen Leute zu reagieren, weil „die Teilnehmer auch ganz viel Akutes haben: ... kannst Du mal schauen, XYZ [Name der Sozialpädagogin], ich habe hier eine Wohnungszusage. Wo muss ich da klicken, um mitzuteilen, dass ich zu diesem Termin erscheine? Und das sind so Dinge, die passieren aber nicht einmal, sondern das ist ständig über den ganzen Tag so“ (PerFach 1, Z. 299 ff.).

Neben der Unterstützung der Teilnehmer*innen bei ihren unterschiedlichen Fragen und Problemen zur Alltagsbewältigung setzen sich die sozialpädagogischen Fachkräfte auch beim Jobcenter oder der Arbeitsagentur für sie ein, damit ihnen finanzielle Unterstützung oder andere Angebote gewährt werden, die ihren individuellen Bedürfnissen und Interessen mehr bzw. besser entsprechen. So wird – mit der in dem Namen PerJuF enthaltenen Metapher „Perspektiven“ spielend – auch als „unsere Aufgabe [gesehen], da wieder dran zu arbeiten, also an verschiedenen Baustellen, nicht jetzt nur auf den Teilnehmer bezogen, denn es geht da um die Rahmenbedingungen, die zu verändern, damit die Möglichkeiten und Perspektiven sich überhaupt entwickeln können“ (PerFach 2, A. 14).

Somit sehen die Fachkräfte auch ihre Aufgabe darin, sich bei den zuständigen Behörden für die jungen Leute einzusetzen und dafür zu sorgen, dass diese in ihrem Sinne die bestmögliche Förderung erhalten. Die sich „im Umgang mit Behörden und Anträgen“ (ebd., A. 6) immer mal wieder ergebenden Schwierigkeiten erfordern teilweise Beratungen im Team, was zusätzlich Zeit beanspruche. Zudem seien auch für Sozialpädagog*innen die Anträge häufig mit Herausforderungen verbunden, denn sie seien meistens „in einem Amtsdeutsch formuliert, ich sag mal, dass schon Menschen ohne Migrationshintergrund große Schwierigkeiten haben, das zu bewältigen“ (AbHFach 2, A. 41).

Dem Aufgabenbereich, junge Geflüchtete bei Antragstellungen und Behördengängen sowie sonstigen Problemen ihres Alltags zu unterstützen und auf diese Weise zur Sicherung ihrer Existenzgrundlagen beizutragen, wird auch zukünftig eine große Bedeutung beigemessen und davon ausgegangen, dass dafür mehr Zeit benötigt werde als bisher zur Verfügung stehe (ebd., A. 167). Damit wird indirekt auf die Änderung des Personalschlüssels abgezielt, nach dem in abH auf 36 junge Menschen eine Vollzeitstelle für eine sozialpädagogische Fachkraft kommt (BA 2017, S. 8). Neben dessen Änderung wünschen sich die Befragten Fortbildungen, um im Umgang mit den diversen sozialgesetzlichen Grundlagen kompetenter zu werden, also „... um da so ein bisschen besser durch das Dickicht der Unterstützungsmöglichkeiten schauen zu können, wie sieht das jetzt wirklich aus mit Ansprüchen auf BAB²², Jobcenter, alle diese ganzen Dinge und so. Da brauchte man jetzt schon eine ganze Weile, bis man da irgendwie so ein bisschen durchgestiegen ist“ (AbHFach 1, A. 121). In diesem Zitat klingt ein weiteres Mal das Bestreben der Sozialpädagoginnen an, den Teilnehmer*innen die bestmögliche Förderung eröffnen und sich dafür auch bei den zuständigen Stellen einsetzen zu wollen.

Neben den prekären Lebenslagen wird von den interviewten sozialpädagogischen Fachkräften auf die Besonderheit vielfältiger Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen junger geflüchteter Menschen hingewiesen.

(2) Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen junger Geflüchteter

In den Interviews wird problematisiert, dass junge Geflüchtete in ihrer Berufsausbildung, bei Behörden und generell im Alltag mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen konfrontiert seien, was auch mit vorliegenden Forschungsergebnissen gestützt wird (Grendel 2018). Vor allem in Behörden werde „auf die Zielgruppe ... viel kritischer als auf alle anderen geschaut“ und „oft erwartet ..., dass sie gefälligst auch dafür dankbar sind, was sie bekommen“ (PerFach 2, A. 48, 50). Zudem werde „die Chance auf Jugendlichkeit ... oft den Menschen mit Fluchthintergrund genommen. Das können die sich nicht leisten. Die müssen jetzt funktionieren, sonst gibt es keine Perspektive“ (ebd., A. 48). Des Weiteren wird berichtet: „In der letzten Zeit habe ich vermehrt wirklich die Rückmeldung zu Rassismuserfahrungen in der Berufsschule und in überbetriebli-

22 BAB = Berufsausbildungsbeihilfe

chen Lehrgängen“ (AbHFach 2, A. 135) erhalten, d. h. Teilnehmer*innen haben davon erzählt (auch AbHFach 1, A. 43). Insgesamt seien nach Einschätzung der Sozialpädagog*innen gerade die ersten Erfahrungen, die die jungen Leute in Deutschland machten, „durch Isolation oder, vielleicht ist das zu scharf formuliert, aber doch eher [durch] ein Gefühl von Fremdheit und Vereinzelung“ (AbHFach 1, A. 30) bestimmt. Die Sorge, auf Ablehnung zu stoßen, bringen sie auch in die abH mit, so dass sie zunächst lernen müssten, „wir sind keine Behörde, mir ist das völlig egal, wo jemand herkommt“ (AbHFach 2, A. 26).

Somit reagieren die sozialpädagogischen Fachkräfte auf die von ihnen wahrgenommene Diskriminierung und Ausgrenzung der jungen Geflüchteten, indem sie ihnen andere Erfahrungen ermöglichen: „Und hier ist es eben anders, da gehen wir vorbehaltlos auf die Leute zu, und ich glaube, das ist etwas, was nicht selbstverständlich ist für Geflüchtete. Also so ein vorbehaltloses Aufeinanderzugehen, auch wirklich, auch eine authentische, ja eine authentische Offenheit und Freundlichkeit. Ja, das spüren sie, das glaube ich schon“ (AbHFach 1, A. 36; auch PerFach 1, Z. 49 f.). Des Weiteren begleiten sie die jungen Leute zu Behörden, um sie dort vor diskriminierendem Verhalten zu schützen, ohne jedoch für sie zu sprechen: „Die Begleitung zu Behörden, d. h. gar nicht, für den anderen zu sprechen, sondern dabei zu sein; also der Umgang mit Menschen mit Fluchterfahrung ist oft ein anderer, wenn nur jemand dabei ist“ (PerFach 2, A. 30), mache einen Teil ihrer sozialpädagogischen Arbeit aus.

Dass die jungen Geflüchteten die anderen Erfahrungsmöglichkeiten, die ihnen die sozialpädagogischen Fachkräfte eröffnen, als soziale Anerkennung erleben, zeigt sich auch in den Interviews mit ihnen, wenn sie z. B. erzählen, dass sie stets höflich und freundlich begrüßt würden (vgl. hier 6.1.2 und 7.1.2). Obwohl sie die Begleitung zu Behörden nicht erwähnen, so stellen sie doch insgesamt heraus, dass ihnen bei ihren Alltagsproblemen umfassend geholfen werde. So gesehen zeigen sich in den Narrationen einzelne Anhaltspunkte dafür, dass ein geteiltes Wissen um Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen junger Menschen mit Fluchterfahrung die damit verbundenen Handlungen und Interaktionen der Sozialpädagog*innen prägt, die damit für die jungen Leute durchaus ‚passend‘ zu sein scheinen.

Nicht nur die beiden zuvor erläuterten besonderen Merkmale der Adressat*innengruppe junger Geflüchteter, sondern auch andere Schilderungen der Befragten beinhalten Besonderheiten, die diese Gruppe im Vergleich zu anderen auszeichnet.

(3) Fehlende Erfahrungen mit sozialpädagogischer Beziehungsarbeit zwischen Nähe und Distanz

So wird berichtet, dass den jungen Geflüchteten der Beruf d*er Sozialpädagog*in aus ihren Heimatländern nicht bekannt sei (AbHFach 2, A. 183) und deshalb „eine freundliche Zugewandtheit, die wir sozusagen in unserem beruflichen Selbstbild irgendwie verankert haben – und dies mit relativer Selbstverständlichkeit – manchmal falsche Erwartungen erzeugt, ... vor allen Dingen bei den

Männern, wir haben überwiegend junge Männer, glaube ich, ... dass dies sogar verunsichern kann, wenn man dann ganz freundlich auf sie zugeht“ (AbHFach 1, A. 55). Manche sehen dies so „als wäre man befreundet, ja, ... das ist ein großes Thema, immer wieder auch gewesen“ (PerFach 2, A. 106). Außerdem wird erwähnt, dass junge Geflüchtete „auch viel, viel persönlichere Fragen als in anderen Bereichen stellen“ (PerFach 1, Z. 338 f.) und teilweise private Einladungen aussprechen, die in PerjuF im Falle von Familienfeiern auch angenommen werden (ebd., Z. 322), während private Abendessen nach Absprachen im Team grundsätzlich abgelehnt werden (ebd.).

Die Beratungen im Team wurden angestellt, weil sich die sozialpädagogischen Fachkräfte durch die neuen Erfahrungen mit den Teilnehmer*innen mit Fluchthintergrund, insbesondere mit deren privaten Einladungen, in ihrem professionellen Selbstverständnis verunsichert fühlten und sich deshalb zunächst darüber ausgetauscht und auf eine gemeinsame Umgehensweise verständigt haben: „... wie sagt man jetzt, nicht Verlegenheit, aber es war ... ja, wir mussten gucken, wie wir jetzt darauf reagieren. Denn das kommt bei der Gruppe viel häufiger vor“ (AbHFach 1, A. 53). Im Ergebnis wurde den Teilnehmer*innen erklärt, dass private Treffen mit Sozialpädagog*innen im beruflichen Kontext in Deutschland nicht üblich seien, was jedoch trotz entsprechender Erläuterungen von Einzelnen als „Zurückweisung“ (ebd., A. 55) empfunden wurde.

Die Klärungsgespräche zur Arbeitsbeziehung mit den jungen Geflüchteten berühren aus Sicht der Fachkräfte die grundsätzlich in der Sozialen Arbeit bestehende Anforderung, das Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz immer wieder ausbalancieren und aushalten zu müssen (Dogmus/ Karakasoglu/ Mecheril 2016, S. 6), allerdings mit unterschiedlichen Einschätzungen: Einerseits bringe der Austausch über die Beziehungsebene „eine engere Arbeit“ (PerFach 2, A. 106; auch PerFach 1, Z. 315 f.) mit sich als in anderen Maßnahmen. Andererseits wird jedoch ausdrücklich die Notwendigkeit betont, „dann aber trotzdem irgendwie in dieser professionellen Distanz zu bleiben“ (AbHFach 1, A. 51).

Obwohl die interviewten Fachkräfte einerseits unterschiedliche und auch neue Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit jungen Geflüchteten im Vergleich zu anderen benennen, stellen sie andererseits jedoch auf eine pädagogische Grundhaltung ab, die für alle Adressat*innen gleichermaßen gelte und keine besonderen Fach- oder Methodenkompetenzen erfordere (PerFach 2, A. 48).

(4) Pädagogisch offene Grundhaltung statt Kategorisierung als besondere Adressat*innengruppe

Die Einschätzung, dass die pädagogische Grundhaltung entscheidender sei als Differenzierungen nach besonderen Adressat*innengruppen, wird mit Verweisen auf Fachdebatten unterstrichen (AbHFach 2, A. 67) und auch begründet: „Franz Hamburger hat mal gesagt, dass es in der Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund darum geht, das Allgemeine besonders gut zu machen ..., also nichts besonders zu machen, sondern das Allgemeine, was man immer

macht, besonders gut zu machen“ (PerFach 2, A. 104). Eine Sozialpädagogin beschreibt ihre Arbeit ausdrücklich als so „*einzelfallorientiert*“, dass sie erst aus einer Statistik, „*die wir intern erheben mussten, ... erstmal durchgezählt [hat], wer von meinen Teilnehmern aus welchem Land kommt und wer geflüchtet ist. Ich habe festgestellt, offenbar bin ich so sozialisiert, dass ich das so gar nicht wahrnehme*“ (AbHFach 2, A. 57). Eine andere Befragte zieht im Interview zumindest kurz in Erwägung, „*dass man ... methodisch sensibilisiert werden muss, wie man mit Menschen umgeht, die einfach nochmal mit anderen Geschichten kommen, wo es vielleicht einfach sprachliche Hemmnisse gibt, die die pädagogische Bezugnahme nochmal vor ganz andere Herausforderungen stellen. Auch nochmal zu überlegen, welche Ziele kann ich da haben, oder, ja, wie realisiert sich da pädagogische Bezugnahme*“ (AbHFach 1, A. 105). Doch auch sie kommt letztendlich zu dem Ergebnis, dass „*eine sehr humanistisch geprägte Grundeinstellung*“ (ebd., A. 119) entscheidender sei als spezifische Fach- und Methodenkompetenzen. Ebenso wird herausgestellt, „*Wissen ist das eine, aber für mich ist die Frage der Haltung ganz besonders. Und dann brauche ich keine besonderen Konzepte in der Arbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung, denn dann mache ich einfach meine Arbeit. Und dann mache ich die gut*“ (PerFach 2, A. 94).

In der Gesamtschau auf das von uns rekonstruierte Deutungsmuster *Sozialpädagogische Begleitung zwischen besonderen Herausforderungen durch Adressat*innen mit Fluchterfahrung und Zurückweisung differenzierender Gruppenkonstruktionen* zeigt sich unseres Erachtens, wie sich die in der Sozialen Arbeit und darüber hinaus geführten öffentlichen Debatten zu Rassismus- und Stigmatisierungsgefahren bei den in der untersuchten Bildungseinrichtung tätigen Sozialpädagog*innen niedergeschlagen haben. Trotz ihres differenzierten Blicks auf die spezifischen Fluchterfahrungen, Lebensverhältnisse und Bedürfnisse junger Geflüchteter, durchzieht die Interviews das Anliegen, junge Geflüchtete nicht als eine besondere Adressat*innengruppe zu markieren und bestimmte Stereotypisierungen nicht zu reproduzieren. Übereinstimmend betonen sie, dass die sozialpädagogische Grundhaltung und weniger besondere Fach- und Methodenkompetenzen für eine bestimmte Adressat*innengruppe entscheidend für ‚gute‘ Soziale Arbeit in der Jugendberufshilfe seien. Damit verorten sie sich in dem im Kontext diversitätsbewusster Sozialer Arbeit problematisierten, überaus widerspruchsvollen Spannungsfeld (vgl. hier 2.1) auf der Seite möglicher Stigmatisierungsbefürchtungen und gehen so das Risiko ein, mögliche Ausgrenzungs- und Benachteiligungsstrukturen, die für junge Geflüchtete in besonderer Weise gelten, zu übersehen und zu verfestigen, anstatt zu versuchen, die Spannungen auszuhalten und beide Gefahren gleichermaßen im Blick zu behalten.

Auch das zweite, von uns rekonstruierte und nachfolgend dargestellte Deutungsmuster *Fachlich legitimierte Ausbildungs- und Arbeitsmarktorientierung* betrifft widerspruchsvolle Bedingungen, mit denen sozialpädagogische Fachkräfte in der Jugendberufshilfe konfrontiert sind. Diese gelten jedoch nicht, wie im Fall diversitätsbewusster Sozialer Arbeit, für alle Tätigkeitsfelder Sozialer Arbeit, sondern in ganz besonderer Weise für die sozialpädagogische Begleitung in den hier untersuchten Maßnahmen der Arbeitsverwaltung, deren insti-

tutioneller Kontext arbeitsmarktpolitischer Vermittlungsziele in Fachdebatten als widerspruchsvoll zu einer ganzheitlichen und verständigungsorientierten Fachlichkeit Sozialer Arbeit gilt. Das zweite dominante pädagogische Deutungsmuster konnte aus den Interviews mit den Sozialpädagog*innen vor dem Hintergrund entsprechender theoretisch sensibilisierender Fachdebatten (z.B. Enggruber/ Fehlau 2018) zu diesem widerspruchsvollen Verhältnis rekonstruiert werden.

6.2.2 FACHLICH LEGITIMIERTE AUSBILDUNGS- UND ARBEITSMARKTORIENTIERUNG

Alle Interviews durchzieht als roter Faden das pädagogische Deutungsmuster, dass die Sozialpädagoginnen ihren „*Auftrag*“ (AbHFach 1, A. 67) darin sehen, die jungen Geflüchteten in eine Berufsausbildung zu vermitteln (PerJuF) oder sie dabei zu unterstützen, ihre Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen (abH). Legitimiert wird dieser Auftrag zum einen mit den institutionellen Grundlagen (vgl. hier 6.2, 7.2), zum anderen jedoch ebenfalls mit dem Wunsch der jungen Leute, der auch in den Interviews mit ihnen deutlich geworden ist (vgl. hier 6.1.2 und 7.1.2). Nur von einer sozialpädagogischen Fachkraft wird dieser ansonsten als selbstverständlich erachtete ‚Auftrag‘ kritisch hinterfragt und ausdrücklich, wohl auch gegenüber jungen Geflüchteten, problematisiert: „*Ja, also dem Menschen ‚Perspektiven‘ zu bieten, das ist ja viel, was geht denn mehr? Aber ich habe gleich gesagt, dass dies nur auf einen bestimmten Bereich bezogen ist. Das ist sehr, sehr eng gefasst auf den Bereich der Ausbildung oder Arbeit ... Es sind viele andere Sachen, die wichtig sind, um Perspektiven zu entwickeln, nicht dabei*“ (PerFach 2, A. 8). Allerdings beschränken sich diese kritischen Hinweise auf die Gespräche, in denen die Teilnehmer*innen in PerJuF eingeführt werden, so dass sie abwägen können, ob die Maßnahme für sie interessant ist (vgl. hier 6.2). Dennoch entscheiden sich junge Leute nur selten gegen eine Teilnahme, weil sie trotz aller gegenteiligen Versicherungen der befragten Sozialpädagogin Sanktionen befürchten, die ihnen aufgrund der mit der Arbeitsverwaltung abgeschlossenen Eingliederungsvereinbarung drohen könnten (ebd., A. 18; vgl. hier auch 6.2). Darüber hinaus werden zwar die Diskrepanzen zwischen sozialpädagogischer Fachlichkeit und dem Verständnis des Jobcenters problematisiert, aber letztendlich wird dann doch den Vorgaben der Arbeitsverwaltung gefolgt, wie sich im folgenden Zitat zeigt: „*... aus der Perspektive des Jobcenters heißt ‚sinnvoll‘, wir bezahlen das ... nur, wenn es dann auch zum Erfolg führt, und ‚Erfolg‘ heißt am Ende eine Ausbildung. Aus sozialpädagogischer Sicht würde ich das so nicht immer sehen, dann könnte ‚sinnvoll‘ was anderes bedeuten und auch ‚Erfolg‘ was anderes bedeuten*“ (PerFach 2, A. 14).

Ansonsten sind keine kritischen Kommentare zum sozialpolitischen Auftrag in den Interviews zu finden, im Gegenteil: In den abH wird die sozialpädagogische

Begleitung sogar als weniger bedeutsam erachtet als der Stütz-/Förderunterricht, weil dieser den Ausbildungserfolg eher sichere.

(1) Ausbildungserfolg als zentrales Ziel

Die vorrangige Aufmerksamkeit gilt den Prüfungen, die die Teilnehmer*innen bestehen sollen: „Die Sozialpädagogen ... haben also, glaube ich, auch ein bisschen die schwierige Zwischenrolle, wenn die Teilnehmer schon kommen, dann sind wir eigentlich ganz froh, dass sie die Möglichkeit haben, am Unterricht teilzunehmen“ (ebd., A. 26). Denn wenn die jungen Leute die von ihnen geforderten Leistungen in der Berufsschule nicht schaffen, wird ihr Ausbildungsabschluss infrage gestellt. Deshalb holen sie sie auch nur ungern für Gespräche aus dem Unterricht, „insbesondere, wenn wir merken, die brauchen wirklich diesen Unterricht und haben nur diesen einen, einen Zeitblock in der Woche“ (AbHFach 2, A. 113). Darin klingt auch die hohe zeitliche Belastung der Auszubildenden an. Schließlich besuchen sie die abH neben ihrer regulären Ausbildungszeit in Betrieb und Berufsschule, und viele haben lange Anfahrtswege zur Bildungseinrichtung und einige noch Nebenjobs zum Geldverdienen zu bewerkstelligen. Außerdem wird geschildert, wie sehr die Fachkräfte die Konsequenzen, die mit der aufenthaltsrechtlichen Regelung der Ausbildungsduldung verbunden sind, zusätzlich unter Druck setzten, junge Geflüchtete in eine Berufsausbildung zu vermitteln: „Aber wenn es darum geht, jemanden zu unterstützen, eine Ausbildung zu finden, und daran hängt aber möglicher Weise der Verbleib in einem Land und tatsächlich eine Perspektive, ... , das geht dann auch nah. Also, da entwickeln sich dann andere Gefühle für die Arbeit“ (PerFach 2, A. 118). In diesem Zitat wird erneut das grundsätzlich in der Sozialen Arbeit auszubalancierende Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz angesprochen, das bei jungen Geflüchteten auch aufgrund der asyl- und ausländerrechtlichen Regelungen mehr in Richtung Nähe tendiere.

(2) Rückstellung psychosozialer Beratungsgespräche

Die Interviewten berichten einerseits empathisch über die Verlusterfahrungen einiger Teilnehmer*innen, von denen manche auch noch in Deutschland fortwährten und die die jungen Menschen stark belasteten: „viele, die Verlusterfahrungen gemacht haben in der Heimat, und ... diese Verlusterfahrungen auch noch gar nicht wirklich aufarbeiten konnten, oder das irgendwie doch verarbeiten konnten, auf welche Weise auch immer so eine Verarbeitung dann aussehen kann. Dann haben wir auch einige, bei denen dauern diese Verlusterfahrungen noch an. Das ist ja nicht immer etwas, was jetzt schon abgeschlossen ist mit dem Verlassen der Heimat, sondern wir erleben das auch, dass die Teilnehmer noch im engen Kontakt stehen mit Angehörigen in der Heimat. Sie haben eine permanente Sorge, dass da noch mehr kaputt geht, dass da jemand tatsächlich auch umkommt, auch immer wieder Nachrichten über Ver-

luste, Bekannte, Freunde, wie auch immer, das spielt eine Rolle“ (AbHFach 1, A. 20; auch AbHFach 2, A. 84).

Andererseits wird mit Verweis auf die Interessen der Teilnehmer*innen und den arbeitsmarktpolitischen Auftrag der geringere Stellenwert psychosozialer Beratungsgespräche begründet: „Also, unser Ziel ist ja, dass sie in erster Linie gut auf die Prüfung vorbereitet werden. Das ist halt eben so, und das ist auch das erste Ziel der Teilnehmer. Insofern konzentrieren wir uns da auch schon drauf und versuchen, da jetzt nicht noch alle möglichen Dinge aus dem Keller zu ziehen, die da vielleicht noch liegen“ (AbHFach 1, A. 65). Der Fokus richtet sich also konsequent auf den erfolgreichen Berufsabschluss oder die Vermittlung in eine Berufsausbildung und nicht darauf, wie im Modell Pädagogischer Passungsverhältnisse vorgesehen (vgl. hier 3.2), jungen Geflüchteten Möglichkeiten zur ganzheitlichen Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit zu eröffnen, indem z. B. – um im Bild des ‚Kellers‘ zu bleiben – tieferliegende Konflikte und Verlusterfahrungen behutsam an die Oberfläche gebracht und gemeinsam bearbeitet würden.

Vor diesem Hintergrund dienen sogenannte Tür-und-Angel-Gespräche der sozialpädagogischen Begleitung einerseits zur Diagnostik, um rechtzeitig intervenieren und Maßnahme- bzw. Ausbildungsabbrüche vermeiden zu können. Andererseits können sie ebenfalls als Versuch gelesen werden, im pädagogischen Alltag durch die widersprüchlichen Anforderungen zwischen ihrer sozialpädagogischen Fachlichkeit auf der einen und der Ausbildungs- und Arbeitsmarktorientierung auf der anderen Seite zu navigieren.

(3) Tür-und-Angel-Gespräche als Individualisierungsstrategie

Die befragten Fachkräfte nutzen vor allem die Kontaktsituationen der Tür-und-Angel-Gespräche, um den Teilnehmer*innen eine niedrigschwellige Anlaufstelle anzubieten, wo sie zeitnah ihre Probleme ansprechen können: „Da passiert viel zwischen Tür und Angel an so einem Tag. Also ich habe oft plötzlich jemanden bei mir stehen, ... weil irgendetwas Wichtiges zu besprechen ist“ (PerFach 1, Z. 299 f.; auch PerFach 2, A. 28). Zudem werden Tür-und-Angel-Gespräche auf dem Flur oder im Unterricht ausdrücklich als einer der beiden „Modi“ (AbHFach 1, A. 26) bezeichnet, die erprobt würden, um den individuellen Bedürfnissen der jungen Menschen gerecht zu werden. Denn der Wunsch nach einem Kontakt bzw. Gespräch mit der Sozialpädagogin gestalte sich sehr individuell: „Das ist von Teilnehmer zu Teilnehmer unterschiedlich, oder auch von Tag zu Tag. ... Aber es gibt auch andere, die entziehen sich auch eher so ein bisschen, die möchten sich vielleicht auch gar nicht so viel sozialpädagogisch unterhalten“ (ebd.). Wieder andere „... wollen auch absichtlich lieber auf dem Flur bleiben, die fühlen sich da offenbar sicherer als in so einer Vier-Augen-Situation“ (AbHFach 2, A. 113). Um diesen unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, werden Tür-und-Angel-Gespräche dazu genutzt, den Teilnehmer*innen immer wieder Gesprächsgelegenheiten anzubieten und damit einen Raum zu eröffnen, in dem sie bei individuellem Bedarf und Interesse ihre Themen in Ruhe und ausführlich besprechen können: „Also häufig ist das so ein kurzer Aus-

tausch, während ich im Unterricht bin, wenn ich einfach mal drin bin und sage, wie schaut es aus, gibt's was Neues, ..., ist sonst noch vielleicht irgendwas, um einfach das Gespräch so zu eröffnen. Und wenn ich dann merke, da ist noch etwas zu besprechen, dann ... sage ich, damit wir Ruhe haben und die Anderen weiterlernen können, setzen wir uns mal eben nach nebenan“ (ebd.) in das Büro der sozialpädagogischen Begleitung. Dort sind der Raum und die Ruhe für psychosoziale Beratungsgespräche vorhanden. Sofern sich in diesem Rahmen herausstellen sollte, dass junge Geflüchtete unter Traumatisierungen oder anderen grundlegenden psychischen Problemen leiden, werden sie an entsprechende Beratungsstellen oder Therapieangebote weitervermittelt, mit denen die Bildungseinrichtung vor Ort vernetzt ist (PerFach 2, A. 36; AbHFach 2, A. 101).

Die Sozialpädagog*innen zeigen somit grundsätzlich die Bereitschaft zur psychosozialen Beratung, machen diese jedoch von einem entsprechend artikulierten Unterstützungsbedarf auf Seiten der jungen Geflüchteten abhängig. Ansonsten belassen es sie bei einem Gesprächsangebot, und zwar sogar in Situationen, in denen sie wahrnehmen, dass junge Geflüchtete psychosoziale Belastungen zu bewältigen haben: *„Wenn ich aber merke, jemand erwähnt das kurz, aber möchte dann eigentlich nicht weiter darüber reden, und ich merke, jemandem fällt das sehr schwer, und der lenkt dann auf ein anderes Thema ab, dann signalisiere ich, dass wir auch für solche Gespräche offen sind und signalisiere meine Gesprächsbereitschaft. Ich stelle aber nicht aktiv Fragen, was genau war oder sowas. ... Und ich begreife die Teilnehmer als junge Erwachsene, die dann eben auch selber entscheiden können, was sie wo ansprechen“* (AbHFach 2, A. 71, 73). Mit dem Verweis auf den Status als entscheidungsfähige Erwachsene wird das grundlegend die Soziale Arbeit durchziehende Spannungsfeld zwischen Belassen und Intervenieren (Thiersch/ Grunwald/ Köngeter 2012) einseitig aufgelöst und nicht weiter versucht, jeweils abgestimmt auf die einzelnen jungen Menschen, deren individuelle Ressourcen und die Situation zu entscheiden und gegebenenfalls die Äußerung von Unterstützungsbedarf durch taktvolles Nachfragen zu erleichtern. Das wird auch ausdrücklich so gesagt und damit gerechtfertigt, dass das Belassen professionell ‚erlaubt‘ sei: *„Eigentlich belasse ich die Teilnehmer auch ganz gerne so mit ihren Sachen, wenn sie nicht irgendwie signalisieren – das müssen sie nicht explizit tun – aber wenn sie nicht irgendwie, irgendwie signalisieren, dass sie sich Unterstützung wünschen, dann darf man sie auch dabei belassen“* (AbHFach 1, A. 71). Ferner wird darauf hingewiesen, dass manche Teilnehmer*innen über gute personale und soziale Ressourcen wie eigene Copingstrategien oder freundschaftliche oder familiäre Netzwerke verfügten, so dass sich auch deshalb teilweise sozialpädagogische Beratungsgespräche erübrigten (AbHFach 2, A. 77).

(4) Handlungsstrategien zur Vermeidung von Maßnahmenabbrüchen

Zwischen den Erzählungen der jungen Leute und jenen der Fachkräfte zeigen sich Diskrepanzen: Auf der einen Seite äußern die befragten Geflüchteten den dringenden Wunsch und ihr Bestreben, für sich bildungsbiografisch anschlussfähige Perspektiven zu finden und diese zu verwirklichen, um ihr Leben in Deutschland selbstbestimmt und wirtschaftlich unabhängig gestalten zu können

(vgl. hier 6.1.2 und 7.1.2). Auf der anderen Seite problematisieren die Fachkräfte im Laufe der Interviews immer wieder die hohen Fehlzeiten und Unverbindlichkeiten der Teilnehmer*innen. Diese können zumindest als Indikatoren dafür gelesen werden, dass die Geflüchteten einige Hürden auf ihrem Berufsweg zu bewältigen haben, die ihnen wohl manchmal auch zu hoch oder anstrengend werden.

Mit dem Fehlverhalten gehen die Fachkräfte ganz unterschiedlich um. Ihre Reaktionen reichen von verständnisvoller Überzeugungsarbeit mittels Informationen zu den daraus resultierenden Konsequenzen (PerFach 2, A. 62) bis hin zu teilweise langwierigen Prozessen, in denen im Sinne professioneller Sozialer Arbeit versucht wird, die Ursachen, Gründe und Motive der jungen Leute zu erkunden und zu verstehen (AbHFach 1, A. 18). So wird mit indirektem Bezug zu ihrem sozialpolitischen Auftrag ausdrücklich auf *„die sozialpädagogische Haltung“* verwiesen, *„die man nicht vergessen darf, auch nicht in diesen Maßnahmen: Wo ist gerade jemand in seinem Leben, und in welcher Phase befindet er sich gerade, was ist gerade los? Und da darf man auch mal drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht Mal drauf gucken“* (PerFach 2, A. 56). Während in diesem Zitat explizit die widerspruchsvollen Bedingungen in der Jugendberufshilfe angesprochen werden, gehen andere gar nicht darauf ein. Sie arbeiten mit operanter Konditionierung, also *„klassisch über Verstärkung, Motivation, Lob“* (AbHFach 2, A. 31; auch PerFach 1, Z. 119 f.) oder verweisen auf drohende Sanktionen bzw. Konsequenzen von Seiten des Jobcenters (PerFach 1, Z. 169 ff.) oder der Arbeitsagentur (AbHFach 2, A. 23). Ferner werden in abH die Ausbildungsbetriebe informiert und mit ihnen gemeinsam versucht, die jungen Leute zu mehr Verbindlichkeit zu veranlassen. Bei Einsatz dieses ‚Druckmittels‘ wird allerdings im Vorfeld geprüft, ob in den Betrieben angemessen mit den Auszubildenden umgegangen wird, um sie vor Selbstwertverletzungen und anderen Beschämungen zu bewahren (ebd., A. 39). Auch wird der Besuch von Familienfeiern damit begründet und dazu genutzt, Fehlzeiten und Unpünktlichkeit abzubauen, indem das soziale Umfeld zur Unterstützung angeregt wird: *„Da gehe ich auch hin, weil ich weiß, wenn ich dann dort sage: Du übrigens, nächste Wochen treffen wir uns pünktlich jeden Tag, das funktioniert komischerweise dann. Das wird dann eine ganz andere Dynamik, auch in diesem Familiären, weil alle dann sagen: ‚Oh ja, das ist ja super, dass du das machst, da musst du unbedingt hin, das ist prima und toll!“* (PerjuF 1, Z. 325 f.).

Mit Blick auf die sozialpädagogische Fachlichkeit in der Jugendberufshilfe (Enggruber 2018a; Fehlau 2018a) wird also mit ganz unterschiedlichen, mehr oder weniger subjekt- und verständigungsorientierten Vorgehensweisen versucht, die jungen Leute zu einer regelmäßigen und verbindlichen Teilnahme an der jeweiligen Maßnahme zu bewegen. Über Antworten auf die Frage, in wie weit diese jeweils pädagogisch ‚passend‘ und damit für die Teilnehmer*innen eher mit Achtung oder Abwertung verbunden sind, können hier nur Mutmaßungen angestellt werden. Einerseits sind dazu die Interviews mit den Fachkräften und jungen Leuten wenig aufschlussreich, andererseits erweist sich hier das Manko fehlender ethnografischer Forschung im hiesigen Forschungsprojekt (vgl. hier 5). Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die jungen Leute

mit den unterschiedlichen Reaktionsweisen der Sozialpädagoginnen verschiedene Anerkennungs- und (Miss)Achtungsverhältnisse verbinden. Während die langwierige Suche nach möglichen Ursachen und Motiven für ihr Verhalten eher von Achtsamkeit zeugt, könnten z. B. Ankündigungen möglicher Sanktionen von Seiten der Arbeitsverwaltung als weniger einfühlsam, verständnisvoll und wertschätzend erlebt werden.

(5) Sozialpädagogische Begleitung zwischen Informationsvermittlung und kontrollierender Funktion

Vor dem Hintergrund des pädagogischen Deutungsmusters der fachlich legiti- mierten Ausbildungs- und Arbeitsmarktorientierung stellt sich die von Teilnehmer*innen in den abH geschätzte Informationsvermittlungsfunktion der sozial- pädagogischen Begleitung in einem anderen Licht dar: Einerseits fühlen sie sich von den Fachkräften über alle aktuellen Veränderungen in den Maßnah- men gut informiert und sind sich außerdem sicher, dass ihre Entschuldigungen für ihre Fehlzeiten bei den Ausbildungsbetrieben und Lehrkräften ankommen (vgl. hier 7.1.2). Andererseits werden sie damit jedoch auch kontrolliert. Neben den schon angesprochenen Informationen zu Fehlzeiten, die die Sozialpäda- goginnen an Betriebe weitergegeben (AbHFach 2, A. 37 ff.), fordern sie z. B. Noten aus Klassenarbeiten ein, um sich einen Überblick über den Lernstand zu verschaffen und die Lehrer*innen im Stütz- und Förderunterricht darüber in Kenntnis zu setzen (AbHFach 1, A. 24).

Ein besonders hoher Stellenwert kommt in diesem Zusammenhang den von den sozialpädagogischen Fachkräften zu erledigenden Dokumentationsaufga- ben und mit den jungen Menschen zu treffenden und überprüfenden Zielverein- barungen sowie der Erfassung von deren Anwesenheitszeiten zu, über die sie kontinuierlich die Arbeitsagentur bzw. das Jobcenter informieren müssen. Man- fred Eckert, Dietmar Heisler und Karen Nitschke haben bereits 2007 (S. 125 ff.) darauf hingewiesen, dass in Folge des damit verbundenen hohen Doku- mentationsaufwandes die Kontaktzeiten mit den jungen Leuten reduziert und eine fachliche Fallarbeit beeinträchtigt würden (ebenso Enggruber 2010). Nach Dietmar Heisler und Susanne Schemmer (2018, S. 15) hat sich diese Situation verschärft, seit die Dokumentation der Förderprozesse und Kommunikation mit den jeweils zuständigen Bedarfsträgern „in digitaler Form und online“ erfolgt (ebd., vgl. auch Fehlau 2018b). Denn die Arbeit der Sozialpädagog*innen und die von ihnen dokumentierten Förderpläne, Leistungs- und Verhaltensberichte sowie Anwesenheiten würden so gegenüber der Arbeitsverwaltung transparen- ter und damit kontrollierbarer. Bei den Fachkräften erzeuge dies eine „höhere Verbindlichkeit zur Arbeit mit diesen Instrumenten“ (Heisler/ Schemmer 2018, S. 15).

Die im hiesigen Forschungsprojekt befragten Sozialpädagoginnen erachten die von der Arbeitsagentur bzw. dem Jobcenter geforderten Dokumentatio- nen einhellig als sehr zeitaufwendig (z. B. PerFach 1, Z. 290 f.), allerdings mit unterschiedlichen Einschätzungen zu der dafür notwendigen Arbeitszeit. Diese schwanken zwischen 20 bis 30 Prozent (AbHFach 2, A. 121) sowie 60 Prozent

(AbHFach 1, A. 123). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Ruth Enggruber (2010) sowie Dietmar Heisler und Susanne Schemmer (2018), die sozialpä- dagogische Fachkräfte in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen der Jugendber- uferhilfe u.a. nach ihren Erfahrungen mit den geforderten Dokumentationsleis- tungen interviewt haben. Auch diese beschrieben „die ‚Dokumentationsarbeit‘ als sehr aufwändig und zeitintensiv“ (Heisler/ Schemmer 2018, S. 15), bewerte- ten sie jedoch unterschiedlich. Einige wiesen auf die Gefahr einer Einschrän- kung ihrer fachlichen Handlungsspielräume hin, andere sahen in der geforder- ten Falldokumentation nach formalen Vorgaben die Option, ihre Arbeit qualitativ im Hinblick auf ihren institutionellen Vermittlungsauftrag zu verbessern (ebd., S. 15 f.). Ebenso verschieden fallen die Bewertungen der im hiesigen Projekt interviewten Sozialpädagoginnen dazu aus. Einige Befragte erachten die auf- wendigen Dokumentationsaufgaben als durchaus hilfreich, um im direkten Aus- tausch mit der Arbeitsverwaltung zu sein (PerFach 1, Z. 286 ff) und sich geziel- ter auf Gespräche mit den jungen Leuten vorbereiten zu können (AbHFach 2, A. 131). Dabei spielen jedoch auch Kontrollaspekte im Hinblick auf Fehlzeiten eine Rolle, wie das folgende Zitat zeigt: „... *ich lese mich nochmal ins letzte Gespräch rein, schaue mir z. B. die Anwesenheit nochmal an und überlege mir vorher, was möchte ich ansprechen, was sind Dinge, die vielleicht geregelt wer- den müssen*“ (ebd.). Hingegen wird in den zahlreichen Dokumentationspflich- ten auch ein Grund gesehen, dass zu wenig Kontaktzeit für sozialpädagogische Arbeit mit den Teilnehmer*innen bleibe, pointiert formuliert: „*In diesen Maßnah- men ist auch der dokumentarische Anteil relativ hoch, d. h. also man arbeitet hier weniger mit dem Menschen, als dass man Zielvereinbarungen in das Doku- mentationssystem eingibt und Fristen einhalten muss und Unterschriften ein- sammeln muss*“ (AbHFach 1, A. 121). Diese Sozialpädagogin sieht sich also, so kann zumindest mit Dietmar Heisler und Susanne Schemmer (2018, S. 15) interpretiert werden, durch die umfangreichen Dokumentationsaufgaben in ihrer sozialpädagogischen Fachlichkeit deutlich begrenzt.

Fragen dazu, wie sich die dokumentationsbedingten Grenzen sozialpädagogi- scher Handlungsräume in den untersuchten Maßnahmen bemessen und inwie- fern die verwendeten Dokumentationsverfahren auch Möglichkeiten zur Gestal- tung fachlicher Hilfeprozesse eröffnen könnten, müssen hier offen bleiben. Dies gilt auch für Antworten zu der Frage, wie die jungen Geflüchteten die zahlrei- chen Berichtspflichten der Fachkräfte erleben, weil sie sich in den Interviews nicht dazu geäußert haben. Doch zu anderen Pädagogischen Passungsverhält- nissen aus Sicht der jungen Leute liefern die erzielten Forschungsergebnisse zu den pädagogischen Deutungsmustern der Fachkräfte empirische Einblicke.

6.3 PÄDAGOGISCHE PASSUNGSVERHÄLTNISSE – EINE ZUSAMMENFASSUNG

Um pädagogische Passungen bzw. Nicht-Passungen aus Sicht der Adressat*innen im Hinblick auf ihre Teilnahme an PerjuF bzw. abH und den rekonstruierten (sozial)pädagogischen Deutungsmustern im arbeitsmarktpolitisch gerahmten Kontext der Jugendberufshilfe herauszuarbeiten, wurde auf das Verständnis von „Brücken-, bzw. Anschlussstellen“ im Sinne der qualitativen Mehrebenenanalyse von Werner Helsper, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (2010, S. 128) zurückgegriffen (vgl. hier 5.1). Mit Gunther Graßhoff (2013a, S. 74) gingen wir davon aus, dass – aus der Perspektive der Adressat*innen – Anerkennungs- bzw. (Miss)achtungsformen in entsprechende (Nicht-)Passungen eingelagert sein können.

Eine herausgehobene Beachtung findet die Sicherung der Existenzgrundlagen der jungen Geflüchteten bei den sozialpädagogischen Fachkräften. Diesem Aufgabenbereich räumen sie eine hohe Priorität ein. Im Einzelnen unterstützen sie die jungen Geflüchteten bei Antragstellungen und Behördengängen und helfen ihnen z. B. bei der Wohnungssuche, Terminvereinbarungen bei Ärzt*innen oder für sie schwer verständlichen Briefen. Ferner setzen sie sich beim jeweils zuständigen Jobcenter oder der Arbeitsagentur dafür ein, dass die jungen Menschen möglichst gut und ihren Interessen und Bedürfnissen entsprechend gefördert werden. Alle diese Aufgaben werden nach den Einschätzungen der Befragten auch zukünftig ihren hohen Stellenwert behalten. Um sich dafür noch besser zu qualifizieren, wünschen sie sich entsprechende Fortbildungen. Zudem sei dafür mehr Zeit erforderlich als bei jungen Menschen ohne Fluchthintergrund, so dass sie den Personalschlüssel kritisch hinterfragen. Mit Blick darauf, dass auch die jungen Geflüchteten in den Interviews herausgestellt haben, dass sie sich bei Problemen ihres Alltags von der sozialpädagogischen Begleitung sehr unterstützt fühlen, ist zusammenfassend zu konstatieren, dass sich in der Bildungseinrichtung und bei den Professionellen ein entsprechendes pädagogisches Deutungsmuster etabliert hat, in dem der Sicherung der Existenzgrundlagen hohe Aufmerksamkeit zuteilwird. So gesehen ist von einer ‚pädagogischen Passung‘ zwischen den Bedürfnissen der jungen Menschen mit den entsprechenden Deutungsmustern der Fachkräfte auszugehen.

Ebenfalls ‚passt‘ die von den Fachkräften geschilderte Erfahrung, dass junge Geflüchtete mit zahlreichen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen in Behörden, beruflichen Schulen, überbetrieblichen Lehrgängen und in ihrem sonstigen Alltag konfrontiert sind, zu Erzählungen von befragten Teilnehmer*innen in PerjuF und abH. Die Sozialpädagoginnen reagieren darauf, indem sie ihnen andere Erfahrungen in der Bildungseinrichtung und im Laufe von Betriebspraktika ermöglichen, was die jungen Leute auch in den Interviews herausstellen. Besonders erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang die ehemalige Teilnehmerin aus PerjuF, die aufgrund ihrer positiven Erlebnisse in einer Arzt-

praxis ihre Diskriminierungsbefürchtungen verworfen hat (vgl. hier 6.1.2). Die sozialpädagogische Begleitung eröffnet den jungen Geflüchteten somit auf ganz unterschiedliche Weise Räume, in denen ihnen Erfahrungen sozialer Anerkennung ermöglicht werden. Ferner werden sie bei Behördengängen begleitet, um durch die ‚reine‘ Anwesenheit von Sozialpädagog*innen diskriminierendes Verhalten zu vermeiden. Darüber hinausgehende Aktivitäten sprechen die befragten Fachkräfte jedoch nicht an, was vor dem Hintergrund der Fachdebatte in der Sozialen Arbeit durchaus diskutiert werden könnte.

So fordert beispielsweise Albert Scherr (2018), dass sich Soziale Arbeit generell im Rahmen ihres gesellschaftspolitischen Auftrags als Menschenrechtsprofession gegen Rassismus und Ausgrenzung positionieren und dies auch offen vertreten sollte. Dies kann ebenfalls für die Jugendberufshilfe gelten. Dort ist zumindest programmatisch ausdrücklich vorgesehen, dass sich die Fachkräfte im Rahmen ihrer strukturbildenden Aufgaben regelmäßig mit Berufsschullehrer*innen und Ausbilder*innen in Betrieben und überbetrieblichen Lehrgängen austauschen sollten, um sozialpädagogische Denk- und Handlungsweisen an allen Lernorten zu implementieren (Enggruber 2018a, S. 48). Damit hätten die Sozialpädagog*innen zahlreiche Gelegenheiten, an den verschiedenen Lernorten Diskriminierungserfahrungen junger Geflüchteter zu problematisieren und dagegen anzugehen.

Über Gründe dafür, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte solche Aktivitäten in den Interviews nicht ansprechen, können hier nur Mutmaßungen angestellt werden: Zum einen könnte mangelnde Arbeitszeit infolge der institutionellen Rahmenbedingung der für die beiden Maßnahmen geltenden Personalschlüssel ein Grund dafür sein. Zum anderen könnten sie daraus resultierende Konflikte, vor allem mit der Agentur für Arbeit oder dem Jobcenter, befürchten, die so weit gehen könnten, dass die Bildungseinrichtungen sogar ökonomisch geschädigt würden, z. B. wenn an sie keine weiteren Maßnahmen mehr vergeben würden. Albert Scherr (2018, S. 225) spricht in diesem Kontext von dem „Spannungsverhältnis zwischen ökonomischen Eigeninteressen und politischer Anpassungsbereitschaft einerseits, professionellem Selbstverständnis und politischer Widerständigkeit andererseits“, das in der Praxis immer wieder auszubalancieren und zu entscheiden sei. Dazu sei als Entscheidungsbasis „eine theoretische Vergewisserung für die Soziale Arbeit mit Flüchtlingen“ (ebd., S. 215) hilfreich, was jedoch von den befragten Sozialpädagog*innen eher infrage gestellt wird. Denn für sie ist die sozialpädagogische Grundhaltung entscheidender als junge Geflüchtete als besondere Adressat*innengruppe der Sozialen Arbeit mit spezifischen Lebensverhältnissen und Handlungsnotwendigkeiten zu kategorisieren.

In den Interviews wird ausführlich und mit viel Empathie über die besonderen psychosozialen Herausforderungen gesprochen, die junge Menschen mit Fluchthintergrund aufgrund ihrer spezifischen Lebenslagen in Deutschland zu bewältigen haben. Auch schildern die Sozialpädagog*innen ihre neuen Erfahrungen, die sie gemacht haben und über die sie sich im Team verständigen mussten, weil Soziale Arbeit jungen Geflüchteten aus ihren Herkunftsländern

nicht bekannt ist. Dabei zeugen ihre Äußerungen von dem großen Bemühen, im Anschluss an sozialwissenschaftliche Debatten z. B. im Sinne Claus Melter (2018a, S. 221) zuschreibende Kulturalisierungen zu vermeiden und sich klar auf der Seite „einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Migrationspädagogik“ zu verorten (vgl. hier 2.1). Denn sie stellen grundlegend infrage, dass Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten vor besonderen Aufgaben und Anforderungen stehe (Scherr 2018, S. 224), und erachten die sozialpädagogische Grundhaltung als maßgeblicher. Mit Dieter Katzenbach (zit. in Hoffmann 2018, S. 58) interpretiert, versuchen sie damit einerseits der „Gefahr einer Banalisierung und gleichzeitigen Überdramatisierung von Differenz“ zu begegnen, andererseits gehen sie jedoch das Risiko ein, „Gefahren von Deprofessionalisierung, einer bedarfsgerechten Ressourcensteuerung sowie ‚das Problem der Wirkmächtigkeit informeller Typisierungen‘“ (Müller 2018, S. 24) aus dem Blick zu verlieren. Um im sozialpädagogischen Alltag diesen vielschichtigen Widersprüchen und damit auch den spezifischen Bedürfnissen junger Geflüchteter im Hinblick auf Pädagogische Passungsverhältnisse Rechnung tragen zu können, ist ein reflexiver Umgang mit Differenzen angezeigt (z. B. Leiprecht 2011, 2012). In diesem Sinne könnten sich sozialpädagogische Fachkräfte in entsprechenden Fortbildungen nicht nur, wie in den Interviews gewünscht, über gesetzlich gegebene Fördermöglichkeiten informieren, sondern sich auch mit ihrem Verständnis Sozialer Arbeit mit Geflüchteten auseinandersetzen und dies zu ihrer Selbstvergewisserung nutzen.

Doch nicht nur Fortbildungen, sondern auch eine stärkere Partizipation junger Geflüchteter im Maßnahmealltag gilt es in der Organisationsstruktur der Bildungseinrichtung zu verankern, um pädagogische Prozesse noch stärker auf die spezifischen Bedürfnisse der Adressat*innen abzustimmen. Generell zeichnet sich Soziale Arbeit dadurch aus, dass subjekt- und verständigungsorientiert mit den Adressat*innen zusammengearbeitet wird. Trotz ihrer starken Ausbildungs- und Arbeitsmarktorientierung sind dazu auch in der Jugendberufshilfe „Freiräume“ vorhanden, die Michael Fehlau (2018a) skizziert. In den Interviews mit den Fachkräften spielt die Partizipation jedoch keine Rolle. Allenfalls lassen sich in den von ihnen benannten Tür-und-Angel-Gesprächen Ansätze indirekter Partizipation erkennen. Die Teilnehmer*innen können zwar nicht direkt über die Gestaltung der Maßnahmen mitbestimmen, aber ihnen werden zumindest niedrigschwellige Möglichkeiten eröffnet, um stets Ansprechpartner*innen für ihre individuellen Fragen und Wünsche zu haben. Damit tragen sie ebenfalls den verschiedenen Gesprächsbedürfnissen der jungen Leute Rechnung und erreichen auch jene, die den Austausch mit sozialpädagogischen Fachkräften aus unterschiedlichen Gründen weniger suchen. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass viele Geflüchtete Sozialpädagogik aus ihren Herkunftsländern nicht kennen und deshalb nicht vertraut damit sind.

Zu sehr auf Tür-und-Angel-Gespräche zu setzen, birgt jedoch das Risiko, die zahlreichen psychosozialen Herausforderungen zu vernachlässigen, die junge Geflüchtete zu meistern haben. In den Interviews erzählen sie über ihre fluchtbedingten Verluste Erfahrungen und Fremdheitsgefühle, ihre Ausgrenzungs- und Diskriminierungserlebnisse sowie ihre als unzureichend erlebten Deutschkennt-

nisse und die damit verbundenen Beschämungen. Zudem sind manche von ihnen gefordert, die Entwertung ihrer Bildungsabschlüsse und Berufserfahrungen aus dem Heimatland zu verarbeiten und sich damit zu arrangieren, um für sich in Deutschland Perspektiven auf ein selbstbestimmtes, wirtschaftlich unabhängiges Leben entwickeln zu können. Ferner sind ihre ökonomisch prekären Lebensverhältnisse zu bedenken, die von den sozialpädagogischen Fachkräften geschildert werden. Aus vielfältigen Gründen bieten sich somit psychosoziale Beratungs- und Gruppengespräche an, um den jungen Geflüchteten Räume zu eröffnen, in denen sie sich über ihre Belastungen austauschen und gemeinsame Überlegungen zu möglichen Bewältigungsstrategien anstellen könnten. Auf diese Weise könnten sie ihren Selbstwert und ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärken und damit ihre Handlungsfähigkeit erweitern.

Solche Gesprächsangebote könnten jedoch an der Ausbildungs- und Arbeitsmarktorientierung von PerjuF und abH scheitern, die sowohl dem sozialpolitischen Auftrag der sozialpädagogischen Fachkräfte als auch den Wünschen der Teilnehmer*innen entspricht. So zeigen die Interviewergebnisse, wie sehr junge Geflüchtete für sich die berufsförmige Organisation von Erwerbsarbeit anerkannt haben, obwohl für einige von ihnen damit eine Entwertung ihrer Bildungsabschlüsse und Berufs- und Studieneinerfahrungen aus dem Heimatland verbunden ist (vgl. hier 6.1.2 und 7.1.2). Aus diesen Gründen sehen sich die sozialpädagogischen Fachkräfte gefordert, vorrangig die Vermittlung in eine Berufsausbildung oder den erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung im Blick zu haben. Hinzu kommen die institutionellen Vorgaben zur Standardisierung der beiden Maßnahmen, deren Einhaltung von Seiten der Arbeitsverwaltung kontinuierlich im Rahmen der elektronischen Maßnahmeabwicklung kontrolliert werden kann. Sie begrenzen ganz erheblich die Möglichkeiten, in PerjuF und den abH auf die individuellen Bedarfe der jungen Menschen eingehen zu können. Dabei entfällt ein Großteil der Arbeitszeit der sozialpädagogischen Fachkräfte auf die von ihnen zu übernehmenden Dokumentations- und Berichtspflichten, was sich schon in zahlreichen anderen Untersuchungen gezeigt hat, die generell in der Jugendberufshilfe, also nicht nur bezogen auf junge Menschen mit Fluchthintergrund durchgeführt worden sind (zusammenfassend Enggruber 2010, S. 154 f.).

Obwohl sich auch im hiesigen Forschungsprojekt unterschiedliche professionelle Handlungsorientierungen der befragten Sozialpädagoginnen andeuten – Oliver Dick (2017) ordnet sie zwischen einer eher institutionalistischen und einer eher subjektorientierten Ausrichtung ein –, so zeigt sich doch in der Gesamtschau, dass der sozialpädagogischen Begleitung in PerjuF und den abH aufgrund der hohen Standardisierung der beiden Maßnahmen und deren verfolgten Ausbildungs- und Arbeitsmarktorientierung kaum Raum und Zeit bleiben, junge Geflüchtete im Sinne Pädagogischer Passungsverhältnisse ganzheitlich zu fördern. Weitere Begrenzungen ergeben sich daraus, dass auch die jungen Menschen selbst aufgrund der ihnen vermittelten und von ihnen akzeptierten gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen vor allem eine Berufsausbildung und einen anerkannten Berufsabschluss anstreben. Doch lassen sich ihre von den Sozialpädagoginnen problematisierten Fehlzeiten und

mangelnde Zuverlässigkeit ebenso wie die hier eingangs aufgeführten, im Vergleich zu anderen Auszubildenden, hohen Quoten vorzeitiger Ausbildungsvertragslösungen (vgl. hier 1.) so deuten, dass sich junge Geflüchtete mit ihrem Anspruch und Plan überfordern könnten, möglichst schnell eine Berufsausbildung zu beginnen und erfolgreich zu beenden. Auf Überforderungen, die zu Lasten des Wohlbefindens gehen können, verweisen auch andere Studien wie jene des Bundesforums Männer (Dähnke/ Linke/ Spreckelsen 2018, S. 55 f.) Zu diesem ‚Erfolgsdruck‘ trägt auch maßgeblich die Ausbildungsdundung nach § 60a Aufenthaltsgesetz bei, die nur gilt, wenn es in Maßnahmen wie PerjuF gelingt, die jungen Menschen in eine Berufsausbildung zu vermitteln. Dies scheitert jedoch häufig weniger an Gründen, die bei den Geflüchteten liegen, sondern daran, dass am jeweiligen regionalen Ausbildungsmarkt keine passenden Ausbildungsplätze in Betrieben vorhanden sind. Im hiesigen Projekt zeigt sich bei den Fachkräften die damit verbundene Ohnmacht, als sie thematisierten, keine Worte mehr dafür zu finden, diese gesetzliche Regelung, die für die Zukunft von jungen Menschen mit Fluchthintergrund entscheidend ist, diesen verständlich erklären zu können.

Doch geht es im Folgenden nicht um aus menschenrechtlicher Perspektive notwendige Änderungen des deutschen Asyl- und Ausländerrechts und der darin eingelassenen Vorstellungen von *Nationalstaatlichkeit* und *Nationalismus* (Scherr 2018). Mit Blick auf die hier interessierenden Pädagogischen Passungsverhältnisse richtet sich der Fokus stattdessen auf die Ansatzpunkte, die sich aus den hier vorgestellten Forschungsergebnissen für eine Weiterentwicklung der Jugendberufshilfe für junge Geflüchtete und darüber hinaus auch für andere junge Menschen gewinnen lassen, die ebenfalls davon profitieren könnten. Dies war jedoch nicht der einzige Grund. Vor allem war die hier einführend skizzierte Fachdebatte zum Spannungsfeld zwischen Etikettierungsgefahren auf der einen und (Re)Produktion sozialer Ungleichheit auf der anderen Seite (vgl. hier 2.1) ausschlaggebend dafür, dass die folgenden Empfehlungen die Jugendberufshilfe generell und nicht nur die Angebote für junge Geflüchtete als ‚besonders‘ markierte Adressat*innengruppen betreffen.

9 EMPFEHLUNGEN ZUR WEITERENTWICKLUNG DER JUGENDBERUFSHILFE (AUCH) FÜR JUNGE GEFLÜCHTETE

Auch in der hier vorgestellten Studie in ausgewählten Maßnahmen der Jugendberufshilfe für junge Menschen mit Fluchthintergrund hat sich erwiesen, dass Pädagogische Passungsverhältnisse im Verständnis Gunther Graßhoffs (2012, S. 151) stets als individuell, interaktiv und dynamisch zu verstehen sind und letztlich nur für den Einzelfall gelten können. Dennoch konnten auch Bedingungen herausgearbeitet werden, die für die meisten der Befragten relevant sind. Auf deren Basis werden im Folgenden Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Jugendberufshilfe vorgestellt. Da mit dem gewählten theoretischen Zugang der Pädagogischen Passungsverhältnisse der Anspruch verbunden ist, die Wechselbeziehungen zwischen Subjekten und Strukturbedingungen systematisch im Blick zu behalten, wird dazu auf die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen zurückgegriffen, weil auch dort die Subjekte in ihrer Verwobenheit mit systemischen Bedingungen gesehen werden.

Das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ ist ein Menschenrechtsübereinkommen der Vereinten Nationen, das in 2006 verabschiedet und 2009 in Deutschland ratifiziert wurde. Im Anschluss daran sind vor allem bezogen auf das allgemeinbildende Schulsystem bildungspolitische Kontroversen zu inklusiver Bildung entbrannt, von denen einige auch die Berufsbildung erreicht haben (z. B. Enggruber/ Ulrich 2016). Über Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Jugendberufshilfe für junge Geflüchtete im Kontext von Reformideen zur inklusiven Berufsausbildung (Enggruber 2018b) nachzudenken, bietet sich an. Denn damit richtet sich der Fokus nicht auf ‚Besonderheiten‘ einzelner Adressat*innengruppen wie junge Geflüchtete, sondern auf das Berufsbildungssystem und seine Strukturen. Mit dem Verständnis, dass Behinderung oder generell Beeinträchtigungen relational als Wechselwirkung zwischen den Menschen und ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Umwelt verstanden werden, werden Ursachen für Ausbildungs-, Lern- und andere Schwierigkeiten nicht bei den einzelnen Menschen, sondern im Berufsbildungssystem verortet (Enggruber 2018b). In diesem Sinne gilt es dort individualisierte, ganzheitliche Ausbildungsarrangements zu gewährleisten, die nicht nur den von den befragten jungen Geflüchteten geäußerten Wünschen Rechnung tragen, sondern auch jenen anderer Teilnehmer*innen in der Jugendberufshilfe. So sehen auch Hubert Esser, Mona Granato und Frank Neises (2017, S. 120) in Forschungsergebnissen zur Berufsausbildung junger Geflüchteter Chancen, „das berufliche Bildungssystem in Deutschland weiter für die Teilhabe aller Ausbildungsinteressierter zu öffnen“ (auch ebd. S. 128). Damit ist ihre Argumentation direkt anschlussfähig an das Verständnis inklusiver Berufsausbildung. Dementsprechend fordern sie nicht nur für junge Geflüchtete, sondern generell für ausbildungsinteressierte junge Menschen, „statt vieler einzelner punktueller Maß-

nahmen ganzheitlichere, länger angelegte Regelangebote anzustreben, die eine kontinuierliche, verlässliche Begleitung und individuelle, sprachfördernde Unterstützung sicherstellen und Förderketten bilden“ (ebd., S. 187). Es geht also um Ausbildungsarrangements, die flexibel auf die Individualität und Verschiedenheit der jungen Menschen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen eingehen und ihnen ganzheitliche und verlässliche Unterstützung ermöglichen.

Im Rahmen solcher Ausbildungsangebote für alle Adressat*innengruppen der Jugendberufshilfe könnte einerseits den individuellen Bedürfnissen der jungen Menschen entsprochen werden, ohne dabei andererseits die Spezifika einzelner Gruppen aus dem Blick zu verlieren. Denn diese sollten als sensibilisierende Sonden dazu genutzt werden, die Bedürfnisse der Einzelnen differenziert zu erkunden. Außerdem könnte auf diese Weise das von Matthias Knuth (2016, S. 3) benannte Dilemma vermieden werden, jungen Geflüchteten einerseits Sprach- und kulturelle Bildung zu vermitteln und andererseits ihre soziale Integration gemeinsam mit in Deutschland lebenden Menschen zu fördern (vgl. hier 6.2). Außerdem wäre die Zuweisungspraxis in den Agenturen für Arbeit und Jobcentern, so wie sie sich in den Interviews gezeigt hat, weniger fehleranfällig. Bei einer individualisierteren Gestaltung der Maßnahmen könnte den unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen möglichst vieler junger Leute Rechnung getragen und auf diese Weise eine unpassende Zuweisung vermieden werden.

Zur förderstrukturellen Realisierung flexibler, individualisierter Angebote kann mit Andreas Oehme (2016a, b) auf das Konzept Integrierter Erziehungshilfen von Thomas Klatetzki zurückgegriffen werden. Danach wird der Grundsatz „Jeder Zielgruppe ihre Maßnahme“ (Oehme 2016b) zugunsten gemeinsamen Lernens aller Ausbildungsinteressierten bzw. Auszubildender aufgegeben. Dabei würde auf die angebotsspezifischen Zugangsbedingungen verzichtet, die junge Menschen gegenwärtig erfüllen müssen, um eine gewünschte Unterstützung zu erhalten. Den individuellen Bedürfnissen der jungen Menschen entsprechende Hilfen würden dann „aus einer Hand“, dezentral und sozialräumlich verortet angeboten“ (ebd., S. 48). Dabei arbeiteten verschiedene pädagogische Berufsgruppen, so auch Deutschlehrer*innen u. a., in multiprofessionellen Teams zusammen. Ferner könnte im Rahmen von in der jeweiligen Kommune entwickelten Fördernetzwerken auf dort bereits vorhandene Angebote zurückgegriffen werden. Auf diese Weise könnten mit Hubert Esser, Mona Granato und Frank Neises (2017, S. 127) insbesondere für junge Geflüchtete, aber nicht nur für sie, sondern für alle Ausbildungsinteressierten, „verlässliche Orte“ (ebd.) gestaltet werden, an denen eine kontinuierliche und beziehungsorientierte Beratung und Begleitung zur Bearbeitung von Lebens- und Alltagsthemen sowie kritischen Lebensereignissen (so auch schmerzhaftes Flucht-, Ausgrenzungs- und Verlusterfahrungen) ebenso gewährleistet würden wie Angebote zur Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung sowie -begleitung. Dazu bieten die im SGB VIII (Jugendsozialarbeit) und SGB III schon vorhandenen Angebote (Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, Berufseinstiegsbegleitung, abH, Assistierte Berufsausbildung) einen breiten Fundus, auf den zurückgegrif-

fen werden könnte, um für junge Menschen und deren Betriebe bedürfnisorientierte Unterstützung zu gewährleisten. Diese gilt es weiterzuentwickeln und im Sinne ‚verlässlicher Orte‘ regional aufeinander abzustimmen, um sie individualisierter zu gestalten und allen interessierten jungen Menschen (schnell, also ohne lange Bewilligungszeiten) zugänglich zu machen. Darüber hinaus ist der Personalschlüssel in den abH auf den Prüfstand zu stellen und zu überlegen, wie jungen Leuten mit Schwierigkeiten in Deutsch noch gezielter als bisher ‚Nachhilfe‘ mit Vorbereitung auf Prüfungen ermöglicht werden kann.

Aus sozialpädagogischer Sicht sollte es jedoch nicht nur darum gehen, junge Menschen für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt fit zu machen. Vielmehr sollten sie über alle möglichen Wege informiert werden, die ihnen offen stehen, um für sich ein selbstbestimmtes Leben gestalten zu können. Neben akademischen Bildungsbiografien oder beispielsweise dem Besuch einer Abendschule gehören dazu auch subjektiv sinnhafte Tätigkeiten wie jene der*des Tätowierer*in, die jedoch von der Arbeitsverwaltung nicht anerkannt werden (Fehlau 2018b, S. 129). Zudem sollte sich mit den jungen Leuten dazu ausgetauscht werden, dass in Deutschland Erwerbsarbeit und ein auskömmliches Einkommen zwar von zentraler Bedeutung für die soziale und wirtschaftliche Integration sind, dass aber dennoch auch andere Lebensverläufe und Wege möglich sind, den eigenen Lebensunterhalt zu verdienen – z. B. im Rahmen einer Selbstständigkeit. Gegebenenfalls könnten sie dazu ermutigt werden, ihre eigensinnigen Lebensentwürfe unter Rahmenbedingungen berufsbiografischer Ungewissheiten und institutioneller Zumutungen zu verwirklichen (Krafeld 2008). Mit Matthias Knuth (2016) ist die Trennung von akademischen und Berufsbildungswegen kritisch zu hinterfragen, um nicht nur jungen Geflüchteten, sondern allen daran Interessierten, auch im Rahmen von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen bei akademischen Ambitionen Perspektiven zu eröffnen.

Sowohl in den Interviews mit den jungen Geflüchteten als auch jenen mit den sozialpädagogischen Fachkräften wurden die berufsbildenden Schulen problematisiert. Zum einen wurde von den jungen Befragten beklagt, dass die Lehrkräfte auf sie und ihre besonderen Lernbedürfnisse nicht eingehen würden. Häufig würden sie durch dieses Verhalten und jenes der Mitschüler*innen beschämt. Zum anderen berichteten die Sozialpädagoginnen von rassistischen Äußerungen von Lehrer*innen und Mitschüler*innen, wobei hier offen bleiben muss, ob diese intendiert oder unbewusst erfolgen. Vor diesem Hintergrund empfehlen wir Aus- und Fortbildungsangebote für (angehende) Lehrer*innen und Schulleitungen, in denen grundlegende Fragen inklusiver Berufsausbildung (z. B. binnendifferenzierter Unterricht) und Rassismusprobleme thematisiert und bearbeitet werden. Auch könnte über diversitätsbewusste Unterrichtsgestaltung gesprochen werden, mit der im Sinne inklusiver Bildung die Vielfalt bzw. Unterschiedlichkeit der Schüler*innen geschätzt wird. Zudem könnte auf Studien wie jene von Marc Grimm und Sandra Schlupp (2018) zurückgegriffen werden. Sie erläutern u. a., wie Lehrer*innen in allgemeinbildenden Schulen mit den Herausforderungen umgehen können, die junge Geflüchtete mit ihren

komplexen Biografien sowie Flucht- und Verlusterfahrungen mit in den Unterricht bringen. Doch begrenzen sie sich nicht nur auf die Lehrkräfte, sondern führen auch aus, wie Bildungspolitik und Schulbehörden darauf reagieren können.

Schließlich sind auch den (zukünftigen) sozialpädagogischen Fachkräften in der Jugendberufshilfe Aus- und Weiterbildungsangebote zu eröffnen, in denen sie sich nicht nur über asyl- und ausländerrechtliche Fragen sowie Fördermöglichkeiten für junge Geflüchtete informieren, sondern sich auch zum Spannungsfeld zwischen Etikettierungs- und Rassismusgefahren auf der einen und Risiken der (Re)Produktion von sozialer Ungleichheit infolge von Differenzblindheit auf der anderen Seite austauschen können. Des Weiteren empfehlen wir, sich im Rahmen von Aus- und Fortbildung vermehrt mit Fragen der Partizipation in der Jugendberufshilfe zu beschäftigen. Dem hier verfolgten Anliegen sozialpädagogischer Adressat*innenforschung entsprechend, jungen Geflüchteten eine Stimme zu geben und damit ‚ein Qualitätsurteil von unten‘ einzuholen, erachten wir generell die Partizipation der Teilnehmer*innen in der Jugendberufshilfe als ganz entscheidend dafür, dass die Maßnahmen den individuellen Bedürfnissen der jungen Leute entsprechend gestaltet werden (auch Oehme 2016b). In den Interviews mit den sozialpädagogischen Fachkräften hat sich zwar herausgestellt, dass sie ‚Tür-und-Angel-Gespräche‘ als Individualisierungsstrategie nutzen (vgl. hier 8.2.2). Auch wurde angeführt, dass zu Beginn von PerjuF der Maßnahmenablauf ausführlich vorgestellt und auf die Option hingewiesen werde, sich bei Missfallen beim Jobcenter oder der Arbeitsagentur für den Besuch einer anderen Maßnahme einzusetzen, womit den jungen Geflüchteten Entscheidungsmöglichkeiten eröffnet werden. Darüber hinaus ergeben sich aus den Interviews jedoch keine weiteren Hinweise auf partizipative Prozesse, was uns dazu veranlasst hat, hier nochmals ausdrücklich Aus- und Weiterbildungsangebote zu empfehlen, in denen Möglichkeiten zur Partizipation in der Jugendberufshilfe auch unter den arbeitsmarktpolitisch orientierten Bedingungen ausgeleuchtet werden (Fehlau 2018a; vgl. hier 8.2.2).

Dabei sollte es jedoch nicht nur um die konkrete Gestaltung einzelner Maßnahmen gehen, sondern generell um inklusive Berufsausbildung und die oben genannten ‚verlässlichen Orte‘. Denn mit Andreas Oehme (2016b) wird es nur dann gelingen, solche inklusiven Angebote den Bedürfnissen junger Menschen entsprechend zu realisieren, wenn die Jugendberufshilfe als „demokratische Arena“ verstanden wird, „in der die fachlichen und politischen Akteure unter Beteiligung der Adressaten selbst über die Gestaltung der Hilfemaßnahmen einer Kommune streiten“ (ebd., S. 2). Für Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe, die nach dem SGB VIII gefördert werden, bietet dazu § 78 SGB VIII (Arbeitsgemeinschaften) eine gesetzliche Grundlage. Allerdings werden die hier untersuchten arbeitsmarktpolitischen Instrumente aus dem SGB II und III finanziert. Diese Angebote vergibt die Arbeitsverwaltung im Rahmen von Ausschreibungsverfahren, in denen die Bildungseinrichtung mit dem besten Preis-Leistungsangebot im Wettbewerb bzw. Vergleich mit anderen bietenden Einrichtungen den Zuschlag erhält (vgl. hier 6.2 und Wende 2018). Partizipative

Prozesse zur Ermittlung der Bedürfnisse der jungen Menschen sind damit ausgeschlossen, obwohl dies auch dem Grundgedanken inklusiver Berufsbildung widerspricht (Enggruber 2018b).

LITERATUR

BA - Bundesagentur für Arbeit (2016): Leistungsbeschreibung. Perspektiven für junge Flüchtlinge, § 16 I SGB II i.V.m. § 45 I S1 Nr. 1 SGB III. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit

BA - Bundesagentur für Arbeit (2017): Leistungsbeschreibung. Ausbildungsbegleitende Hilfen (§ 75 SGB III sowie § 16 Abs. 1 SGB II i.V.m. § 75 SGB III). Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit

BA - Bundesagentur für Arbeit (2018a): Fluchtmigration. Berichte: Arbeitsmarkt kompakt Mai 2018. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit

BA - Bundesagentur für Arbeit (2018b): Situation am Ausbildungsmarkt. Berichte: Arbeitsmarkt November 2018. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit

Baethge, Martin/Seeber, Susan (2016): Herausforderungen der Flüchtlingsmigration für die Strukturen beruflicher Bildung in Deutschland. Expertise im Auftrag des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration für das Jahresgutachten 2017. Göttingen: Georg-August-Universität. Verfügbar: <http://www.sofi.uni-goettingen.de/aktuell/aktuelldetails/news/expertise-fuer-den-sachverstaendigenrat-deutscher-stiftungen-fuer-integration-und-migration/>

Baierling, Birgit/Nuglisch, Ralf (2018): Ausbildungsbegleitende Hilfen und Assistierte Ausbildung – Jugendberufshilfe in der regulären betrieblichen Ausbildung. In: Enggruber, Ruth/Fehlau, Michael (Hrsg.): Jugendberufshilfe. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 179-186

Behrensen, Birgit/Westphal, Manuela (2009): Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. In: Krappmann, Lothar u.a. (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen, Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, S. 45-58

BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (2015): Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen vom 19. Juni 2015. Bonn: BIBB. Verfügbar: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Verzeichnis_ Anerk_AB_2015.pdf

BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (2018): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Bonn: BIBB

Bitzan, Maria (2018a): Das Soziale von den Lebenswelten her denken. Zur Produktivität der Konfliktorientierung für die Soziale Arbeit. In: Anhorn, Roland u. a. (Hrsg.): Politik der Verhältnisse – Politik des Verhaltens. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-69

Bitzan, Maria (2018b): An die Adressat_innen denken! Die Frage nach dem „Wert des Sozialen und der Sozialen Arbeit“ ist ohne die Frage nach den Adressat_innen wertlos. In: Sozial Extra, 42, 4, S. 30-33

Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard (2013): Konturen einer kritischen Adressatenbegriffs. In: Graßhoff, Gunther (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 35-52

Bliementsrieder, Sandro/Kindermann, Anika/Melter, Claus (2016): Selbst- und Mitbestimmung sowie Integritäten geflüchteter minderjähriger Personen in Benachteiligungs- und Diskriminierungsverhältnissen. In: Fischer, Jörg/Graßhoff, Gunther (Hrsg.): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. „In erster Linie Kinder und Jugendliche!“. Sozialmagazin, 1. Sonderband, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 136-152

Böhnisch, Lothar (2016): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Barbara Budrich

Braun, Frank/Lex, Tilly (2016a): Berufliche Qualifizierung von jungen Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise. München: Deutsches Jugendinstitut

Braun, Frank/Lex, Tilly (2016b): Zur beruflichen Qualifizierung von jungen Flüchtlingen. Ein Überblick. München: Deutsches Jugendinstitut

Brenzel, Hannah/ Kosyakowa, Yuliya (2017): Höchste schulische und berufliche Abschlüsse. In: Brückner, Herbert/ Rother, Nina/ Schupp, Jürgen (Hrsg.): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zur schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Berlin: DIW, S. 20-21

Brückner, Herbert/ Rother, Nina/ Schupp, Jürgen (Hrsg.) (2017): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zur schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Berlin: DIW

Brückner, Herbert u.a. (2016a): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. Flucht, Ankunft in Deutschland und erste Schritte der Integration. IAB Kurzbericht 2016/24. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Verfügbar: <http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb2416.pdf>

Brückner, Herbert u.a. (2016b): Geflüchtete Menschen in Deutschland. Warum sie kommen, was sie mitbringen und welche Erfahrungen sie machen. IAB Kurzbericht 2016/15. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Verfügbar: <http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb1516.pdf>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe Oktober 2018. Verfügbar: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-februar-2019.pdf?__blob=publicationFile

Bundesregierung (2017): Stellungnahme der Bundesregierung zum 15. Kinder- und Jugendbericht. In: BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): 15. Kinder- und Jugendbericht. Berlin: BMFSFJ, S. 3-29

Dähnke, Iris/Linke, Irina/Spreckelsen, Birte (2018): Geflüchtete Männer in Deutschland. Eine qualitative Erhebung der Bedarfe, Herausforderungen und Ressourcen jungen geflüchteter Männer (hrsg. vom Bundesforum Männer). Berlin: Bundesforum Männer

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2016): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Integration geflüchteter Menschen. Berlin: Deutscher Verein

Dick, Oliver (2017): Wissens- und Handlungsstrukturen von sozialpädagogischen Fachkräften in einem arbeitsmarktpolitisch dominierten Arbeitsfeld. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

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

Dogmus, Aysun/Karakasoglu, Yasemin/Mecheril, Paul (2016): Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-9

Düker, Jan/Ley, Thomas/Ziegler, Holger (2013): Realistische Perspektiven? – Ungleichheiten, Verwirklichungschancen und institutionelle Reflexivität im Übergangssektor. In: Böllert, Karin/Alfert, Nicole/Humme, Marc (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Krise. Wiesbaden, VS, S. 63-81

Ebbinghaus, Margit/Gei, Julia (2017): Duale Berufsausbildung junger Geflüchteter. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Eckert, Manfred/Heisler, Dietmar/Nitschke, Karen (2007): Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Bd. 2: Handlungsansätze und aktuelle Entwicklungen. Münster: Waxmann

Enggruber, Ruth (2010): Von der „sozialpädagogisch orientierten Berufsbildung“ zur „beruflichen Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf“ – methodische Konsequenzen. In: Michel-Schwartz, Brigitte (Hrsg.): „Modernisierungen“ methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS, S. 135-172

Enggruber, Ruth (2013): Jugendberufshilfe. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft EE Online. Fachgebiet: Jugend und Jugendarbeit, Kooperationspartner der Jugendarbeit, hrsg. von Thomas Rauschenbach und Stefan Borrmann. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Enggruber, Ruth (2018a): Jugendberufshilfe – ein vielfältiges und widerspruchsvolles Tätigkeitsfeld Sozialer Arbeit. In: Enggruber, Ruth/Fehlau, Michael (Hrsg.): Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 39-53

Enggruber, Ruth (2018b): Reformvorschläge zu einer inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung. In: Arndt, Ingrid/Neises, Frank/Weber, Klaus (Hrsg.): Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 27-37

Enggruber, Ruth/Fehlau, Michael (Hrsg.) (2018): Jugendberufshilfe. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer

Enggruber, Ruth/Ulrich, Joachim Gerd (2016): Was bedeutet „inklusive Berufsausbildung“? Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsexperten. In: Zoyke, Andrea/Vollmer, Kirsten (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 59-76

Eppenstein, Thomas/Ghaderi, Cinur (2017): Perspektiven auf Flüchtlinge und Fluchtdynamiken – Eine Einführung. In: Ghaderi, Cinur/Eppenstein, Thomas (Hrsg.): Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-28

Esser, Hubert (2016): Qualifizierung geflüchteter Menschen – Anknüpfungspunkte für einen Masterplan der Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 45, 1, S. 3

Esser, Hubert/Granato, Mona/Neises, Frank (2017): Zusammenfassung und Schlussfolgerungen: Geflüchtete in berufliche Bildung integrieren. In: Granato, Mona/Neises, Frank (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 187). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), S. 120-129

Etzold, Benjamin (2018): Arbeit trotz Asyl? Erlebte Chancen und Hürden von Geflüchteten beim Zugang zu Arbeit. In: Becker, Manuel/Kronenberg, Volker/Pompe, Hedwig (Hrsg.): Fluchtpunkt Integration. Panorama eines Problemfeldes. Wiesbaden: Springer VS, S. 320-353

Euler, Dieter/Severing, Eckart (2017): Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft. Umsetzungsstrategien für die Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

Fehlau, Michael (2018a): Freiräume lebensweltorientierter Fachlichkeit in der Jugendberufshilfe. In: Enggruber, Ruth/Fehlau, Michael (Hrsg.): Einführung in die Jugendberufshilfe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 189-198

Fehlau, Michael (2018b): Professionelles Handeln Sozialer Arbeit in der Jugendberufshilfe zwischen einem engen und weiten Methodenverständnis. In: Enggruber, Ruth/Fehlau, Michael (Hrsg.): Einführung in die Jugendberufshilfe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 141-147

Fehlau, Michael/van Rießen, Anne (2018): Die Perspektive der Nutzer*innen auf Angebote der Jugendberufshilfe: Ein eigenständiges Qualitätsurteil ‚von unten‘. In: Enggruber, Ruth/Fehlau, Michael (Hrsg.) (2018): Einführung in die Jugendberufshilfe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 23- 36

Flick, Uwe (2011): Das Episodische Interview. In: Otto, Hans-Uwe/Oelerich, Gertrud (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS, S. 273-280

Gag, Maren/Voges, Franziska (Hrsg.) (2014): Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster/New York: Waxmann

Gei, Julia/Matthes, Stephanie (2017): Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung – Welche Unterstützung wünschen sie sich? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 46, 4, S. 4-5

G.I.B. - Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH NRW (2016): Junge Geflüchtete. Übersicht über zentrale Angebote zur Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Verfügbar: <http://www.gib.nrw.de/service/downloaddatenbank/junge-gefluechtete>

Goffman, Erving (2001): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch

Gottschalk, Franziska (2014): Übergänge gestalten. Junge Flüchtlinge an der Schwelle von der Schule in den Beruf. In: Gag, Maren/Voges, Franziska (Hrsg.): Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster/New York: Waxmann, S. 219-235

Granato, Mona (2017): Bildungsaspirationen, Bildungskapital und Qualifizierungsbedarfe junger Geflüchteter. In: Granato, Mona/Neises, Frank (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 187). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), S. 25-34

Granato, Mona/Junggeburth, Christoph (2017): Geflüchtete in Deutschland – Rechtliche Rahmenbedingungen und sozio-demografische Aspekte. In: Granato, Mona/Neises, Frank (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 187). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), S. 12-17

Granato, Mona/Neises, Frank (2017): Fluchtmigration und berufliche Bildung. In: Granato, Mona/Neises, Frank (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 187). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), S. 6-10

Granato, Mona u.a. (2016): Wege zur Integration von jungen Geflüchteten in die berufliche Bildung – Stärken der dualen Berufsausbildung in Deutschland nutzen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Fachbeiträge im Internet

Graßhoff, Gunther (2012): Pädagogische Passungsverhältnisse – reflexive Analysen der Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 10, 2, S. 140-153

Graßhoff, Gunther (2013a): AdressatInnenforschung im Feld der Jugendhilfe – Empirische Herausforderungen und Forschungspraxis. In: Ders. (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 69-82

Graßhoff, Gunther (Hrsg.) (2013b): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS

Graßhoff, Gunther (2017): Junge Flüchtlinge. Eine neue Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Sozialmagazin, 42, 3-4, S. 56-61

Graßhoff, Gunther (2018): Interaktionismus. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 387-398

Graßhoff, Gunther/Paul, Laura/Yeshurun, Stéphanie-Aline (2015): Jugendliche als Adressatinnen und Adressaten der Jugendhilfe. Rekonstruktionen von jugendlichen Biografien im Kontext von Jugendarbeit und Erziehungshilfe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Grendel, Tanja (2018): Die Kategorie „Flüchtling“ als Begrenzung gesellschaftlicher Teilhabe? Erfahrungen gesellschaftlicher Zuschreibungen aus der Perspektive jugendlicher Geflüchteter. In: neue Praxis, 48, 3, S. 201-220

Griese, Birgit (2015): Deutungsmuster/Deutungsmusteranalyse. In: Rätz, Regina/Völter, Bettina (Hrsg.): Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit. Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 41-44

Grimm, Marc/Schlupp, Sandra (2018): Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Heisler, Dietmar/Schemmer, Susanne (2018): Transformation der beruflichen Integrationsförderung: Zur Ökonomisierung eines berufs- und sozialpädagogischen Handlungsfeldes (bwp@, Nr. 35). Verfügbar: http://www.bwpat.de/ausgabe35/heisler_schemmer_bwpat35.pdf

Helsper, Werner/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2010): Qualitative Mehrebenenanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarb. Aufl., Weinheim/München: Juventa, S. 119-135

Hoffmann, Thomas (2018): Inklusive Schule, exklusive Gesellschaft? Soziologische Lesarten von Inklusion und Exklusion. In: Müller, Kathrin/Gingelmaier, Stephan (Hrsg.): Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 54-77

Johansson, Susanne/Schiefer, David (2016): Die Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland – Überblick über ein (bisheriges) Randgebiet der Migrationsforschung. In: Scherr, Albert/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit (neue praxis, Sonderheft 13). Lahnstein: Verlag neue praxis, S. 73-85

Junggeburth, Christoph (2016): Flüchtlinge in Ausbildung bringen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 45, 1, S. 36-37

Knuth, Matthias (2016): Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen. Arbeitsmarktpolitik reformieren, Qualifikationen vermitteln (WISO Diskurs, 21). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung

Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2016a): Geflüchteten jungen Menschen Teilhabe, Bildung und Ausbildung ermöglichen! Positionspapier. Berlin. Verfügbar: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/KV_Positionspapier_Gefluechtete_junge_Menschen_Maerz_2016.pdf

Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2016b): Fachzeitschrift dreizehn, Heft 15: „Jungen geflüchteten Menschen Chancen geben – Jugendsozialarbeit in der Einwanderungsgesellschaft“. Verfügbar: <http://jugendsozialarbeit.de/veroeffentlichungen/fachzeitschrift-dreizehn/ausgabe-15/>

Köttig, Michaela (2015): Abduktion. In: Rätz, Regina/Völter, Bettina (Hrsg.): Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit. Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 13-15

Krafeld, Franz Josef (2008): Lebensweltorientierte Jugendberufshilfe. In: Schneider, Klaus (Hrsg.): Bildung und Qualifizierung jugendlicher Arbeitsloser. Theorie und Praxis der Jugendberufshilfe. Luxemburg: Inter-Actions, S. 38-53

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa

Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2011): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag

Leiprecht, Rudolf (2012): Integrativ – inklusiv – diversitätsbewusst: Fachdiskurse und Praxisformen in Bewegung. In: Seitz, Simone u. a. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 46-62

Leiprecht, Rudolf (2013): ‚Subjekt‘ und ‚Diversität‘ in der Sozialen Arbeit. In: Wagenblass, Sabine/Spatscheck, Christian (Hrsg.): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit – Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 184-199

Lex, Tilly/Braun, Frank (2017): Ausbildung für alle! – (Wie) Gelingt die berufliche Qualifizierung von jungen Geflüchteten? In: dreizehn, Fachzeitschrift des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit, 10, 17, S. 22-26

Matthes, Stephanie u. a. (2018): Junge Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung. Ergebnisse der BA/BIBB-Migrationsstudie 2016. In: Fachbeiträge im Internet. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Melter, Claus (2018a): Soziale Arbeit zwischen zuschreibenden Kulturalisierungen und einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Migrationspädagogik sowie der Integrität jedes Menschen. In: Prasad, Nivedita (Hrsg.): Soziale Arbeit mit Geflüchteten. Rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 221-246

Melter, Claus (2018b): Diskriminierungs- und rassismuskritisch sowie menschenrechtlich ambitionierte Soziale Arbeit. In: Hunner-Kreisel, Christine/Wetzel, Jana (Hrsg.): Rassismus in der Sozialen Arbeit und Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis (neue praxis, Sonderheft 15). Lahnstein: Verlag neue praxis, S. 36-46

Müller, Doreen/Nägele, Barbara/Petermann, Fanny (2014): Jugendliche in unsicheren Aufenthaltsverhältnissen im Übergang Schule-Beruf. Göttingen: Zoom – Gesellschaft prospektive Entwicklungen e.V. Verfügbar: <http://www.frsh.de/fileadmin/beiboot/BB13/BB-13-12-Anlage.pdf>

Müller, Kathrin (2018): Pädagogische Dimensionen schulischer Inklusion – Sozial-ethischer Begründungsdiskurs einer Inklusionspädagogik. In: Müller, Kathrin/Gingelmaier, Stephan (Hrsg.): Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 20-34

Oehme, Andreas (2016a): Integrierte Hilfen für junge Flüchtlinge. In: Sozial Extra, 40, 4, S. 47-50

Oehme, Andreas (2016b): Jeder Zielgruppe ihre Maßnahme? Zum Zusammenhang von Bedarf, Bedürfnis und flexibler Hilfe. Verfügbar: https://www.ueberaus.de/www/9.php#/www/jeder_zielgruppe_ihre_massnahme.php?sid=95743646491901080955361346134920

Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster - Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn, 2, 1, S. 35-81

Pläß, Christine/Schetsche, Michael (2001): Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. In: Sozialer Sinn, 2, 3, S. 511-536

Rehklau, Christine (2017): Flüchtlinge als Adressat_innen Sozialer Arbeit? Sozialwissenschaftlicher Zugang. In: Eppenstein, Thomas/Ghaderi, Cinur (Hrsg.): Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 305-322

Robert Bosch Stiftung (2016): Chancen erkennen – Perspektiven schaffen – Integration ermöglichen. Bericht der Robert Bosch Expertenkommission zur Neuausrichtung der Flüchtlingspolitik. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung GmbH. Verfügbar: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RBS_Bericht_Expertenkommission_2016.pdf

Rosenthal, Gabriele/Köttig, Michaela (2010): Biografische Fallrekonstruktionen. In: Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, S. 232-239

Scherr, Albert (2015): Soziale Arbeit mit Geflüchteten. In: Sozial Extra, 39, 4, S. 16-19

Scherr, Albert (Hrsg.) (2015): Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Scherr, Albert (2018): Flüchtlinge, Staatsgrenzen und Soziale Arbeit. In: Anhorn, Roland u. a. (Hrsg.): Politik der Verhältnisse – Politik des Verhaltens. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 213-230

Schetsche, Michael/Schmied-Knittel, Ina (2013): Deutungsmuster im Diskurs. Zur Möglichkeit der Integration der Deutungsmusteranalyse in die Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Zeitschrift für Diskursforschung, 1, 1, S. 24-45

Schreyer, Franziska/Bauer, Angela (2014): Regional ungleiche Teilhabe – Geduldete Fluchtmigranten und duale Ausbildung in Deutschland. In: Sozialer Fortschritt, 63, 11, S. 285-292

Schreyer, Franziska/Bauer, Angela/Kohn, Karl-Heinz P. (2015): Betriebliche Ausbildung von Geduldeten. Für den Arbeitsmarkt ein Gewinn, für die jungen Fluchtmigranten eine Chance (IAB-Kurzbericht 1/2015). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)

Schruth, Peter (2018): Sozialrechtliche Grundlagen der Jugendberufshilfe – oder zum ‚Förderdschunegel‘ zwischen Jugendhilfe- und Arbeitsmarktpolitik. In: Enggruber, Ruth/Fehlau, Michael (Hrsg.): Einführung in die Jugendberufshilfe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 78-95

Seukwa, Louis Henri (2014): Soziale Arbeit mit Flüchtlingen zwischen Macht und Ohnmacht. In: Gag, Maren/Voges, Franziska (Hrsg.): Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster/New York: Waxmann, S. 49-59

Seukwa, Louis Henri (2015): Flüchtlinge: Von der Kunst des Überlebens. Ein Interview mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Verfügbar: <https://www.dkjs.de/aktuell/meldung/news/fluechtlinge-von-der-kunst-des-ueberlebens/>

Spies, Tina (2010): Migration und Männlichkeit. Biografien junger Straffälliger im Diskurs. Bielefeld: transcript

Straub, Jürgen (2010): Erzähltheorie/Narration. In: Mruck, Mey K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer, VS, S. 136-150

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz PVU

Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3. Aufl., Wiesbaden: Springer VS

SVR-Forschungsbereich - Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2017): Wie gelingt Intergration. Asylsuchende über ihre Lebenslagen und Teilhabeperspektiven in Deutschland. Eine Studie des SVR-Forschungsbereichs und der Robert Bosch Stiftung. Berlin. Verfügbar: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/downloads/Studie_Wie_gelingt_Integration.pdf

Thielen, Marc (2016): Migrationsgesellschaftliche Differenz am Übergang in die berufliche Bildung. Anmerkungen zur Thematisierung von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 161-175

Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus/Königeter, Stefan (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 175-196

Uhly, Alexandra (2015): Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analyse-möglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 157). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Uhly, Alexandra (2017): Datensystem Auszubildende (DAZUBI) Zusatz-tabelle. Ausländische Auszubildende in der dualen Berufsausbildung – nach einzelnen Nationalitäten, Deutschland 2008-2016. Ergebnisse auf Basis der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Ullrich, Carsten G. (1999): Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. In: Zeitschrift für Soziologie, 28, 6, S. 429-447

Ullrich, Carsten G. (2019): Das Diskursive Interview. Methodische und methodologische Grundlagen. Wiesbaden: Springer VS

Ulrich, Joachim Gerd (2015): Wenn Angebot und Nachfrage nicht mehr zusammenfinden. Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt und ihre Ursachen: ein Deutungsversuch. Vortrag an der Universität Konstanz. Verfügbar: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_ID_8475_Ulrich_Uni_Konstanz_2015.pdf

van Rießen, Anne (2016): Zum Nutzen Sozialer Arbeit. Theaterpädagogische Maßnahmen im Übergang zwischen Schule und Erwerbsarbeit. Wiesbaden: Springer VS

van Rießen, Anne (2018a): Die historische Entwicklung der Jugendberufshilfe vom Nachkriegsdeutschland bis heute in ihrem spezifischen gesellschaftlichen Kontext. In: Enggruber, Ruth/Fehlau, Michael (Hrsg.): Einführung in die Jugendberufshilfe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 69-77

van Rießen, Anne (2018b): Zur Vielfalt außerschulischer Maßnahmen – ein Ausschnitt: Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, Einstiegsqualifizierung und theaterpädagogische Maßnahmen. In: Enggruber, Ruth/Fehlau, Michael (Hrsg.): Einführung in die Jugendberufshilfe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 156-164

van Rießen, Anne/Jepkens, Katja (Hrsg.) (2019): Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit. Theoretische Perspektiven und empirische Erkenntnisse subjektorientierter Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS

von Grönheim, Hannah (2018): Solidarität bei geschlossenen Türen. Das Subjekt der Flucht zwischen diskursiven Konstruktionen und Gegenentwürfen. Wiesbaden: Springer VS

von Unger, Hella (2018): Ethische Reflexivität in der Fluchtforschung. Erfahrungen aus einem soziologischen Lehrforschungsprojekt. In: FQS, 19, 3, Art. 6. Verfügbar: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/3151/4299>

Wende, Lutz (2018): Träger der Jugendberufshilfe und ihre institutionellen Bedingungen – oder zur Ökonomisierung der Jugendberufshilfe. In: Enggruber, Ruth/Fehlau, Michael (Hrsg.): Einführung in die Jugendberufshilfe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 96-109

Wiedner, Jonas/Salikutluk, Zerrin/Giesecke, Johannes (2018): Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten: Potenziale, Perspektiven und Herausforderungen (State-of-Research Papier 07, IMIS - Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien & bicc - Bonn International Center of Conversion). Osnabrück

ANHANG

ANHANG 1: INTERVIEWLEITFADEN FÜR DIE EPISODISCHEN INTER- VIEWS MIT DEN JUNGEN GEFLÜCHTETEN

I Einleitung	
Begrüßung	
	<ul style="list-style-type: none"> • Aufzeichnung des Interviews • Vertraulichkeit/Anonymität zusichern
Zweck des Interviews	
	<ul style="list-style-type: none"> • Wir interessieren uns für Deine persönliche Sicht auf Deine Teilnahme an dieser PerjuF- bzw. abH-Maßnahme. • Um Deine Sicht besser verstehen zu können, werden wir Dich besonders immer wieder nach konkreten Situationen fragen, die Du hier während der Maßnahme erlebt hast. • Zu besonders interessanten Punkten werden wir uns zwischendurch immer wieder Stichpunkte notieren und dann nachfragen. • Hast Du noch weitere Fragen bevor wir mit dem Interview beginnen?

II Fragen	
(1) Veränderungen	
	<ul style="list-style-type: none"> • Was hat sich für Dich verändert, seitdem Du hier an der Maßnahme teilnimmst ? • Kannst Du mir eine Situation erzählen, an welcher das besonders deutlich wird? <ul style="list-style-type: none"> • Erinnerst Du Dich noch an andere Ereignisse, bei denen Du Veränderungen für Dich erlebt hast? • Was hättest Du Dir denn gewünscht, was sich verändern soll? • Wenn keine Veränderung festgestellt wurde: Warum meinst Du hat sich nichts verändert? Kannst Du mir ein Beispiel dazu erzählen?
(2) Positiv erlebte Situationen	
	<ul style="list-style-type: none"> • Erzähle mir bitte eine Situation, die Dir besonders gut gefallen hat! Was ist da passiert?
(3) Negativ erlebte Situationen	
	<ul style="list-style-type: none"> • Erzähle mir bitte eine Situation, die Dir besonders schlecht gefallen hat! Was ist da passiert?
(4) Tagesablauf in der Maßnahme	
	<ul style="list-style-type: none"> • Erzähle mir doch mal, wie ein Tag aussieht, an dem Du hier in der Maßnahme bist! • Gibt es dabei Dinge, auf die Du Dich freust, wenn Du hierher kommst? Kannst Du mir dazu eine Beispielsituation erzählen? • Gibt es Dinge auf die Du Dich nicht so sehr freust, wenn Du hierher kommst? Kannst Du mir dazu eine Situation erzählen?
(5) Umgang mit sozialpädagogischen Fachkräften, Lehrer*innen, Ausbilder*innen in der Maßnahme?	
	<ul style="list-style-type: none"> • Wie ist die Zusammenarbeit mit den sozialpädagogischen Fachkräften, Lehrer*innen und Ausbilder*innen hier? • An welcher Situation wird das besonders deutlich?

(6) Zusammenarbeit mit Betrieben und Berufsschulen	
	<ul style="list-style-type: none"> • Wie sind Deine Erfahrungen mit Betrieben und Berufsschulen? • Wie läuft Deiner Einschätzung nach die Zusammenarbeit mit der Maßnahme?
(7) Umgang mit den anderen Teilnehmer*innen in der Maßnahme	
	<ul style="list-style-type: none"> • Wie verbringst Du den Tag mit den anderen Teilnehmenden hier?
(8) Vergleich zu anderen Maßnahmen	
	<ul style="list-style-type: none"> • Warst Du vorher schon mal in einer anderen Maßnahme? Was war da anders? Erzähle mir mal eine Situation dazu bitte!
III Abschlussfrage	
	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es sonst noch eine Situation oder etwas anderes, was Du für wichtig hältst oder gerne erzählen würdest?
	<ul style="list-style-type: none"> • Weitere Fragen (vorab oder zum Abschluss) <ul style="list-style-type: none"> • Alter • Herkunftsland • Dauer der Teilnahme an der Maßnahme

ANHANG 2: INTERVIEWLEITFADEN FÜR DIE DISKURSIV-ORIENTIERTEN INTERVIEWS MIT DEN FACHKRÄFTEN SOZIALER ARBEIT

- ein typischer Arbeitstag? – eine Beschreibung aus Ihrer Sicht?
- Kern oder ‚Herzstück‘ der sozialpädagogischen Arbeit aus Ihrer Sicht?
- in Leistungsbeschreibungen der Bundesagentur für Arbeit eine große Vielzahl unterschiedlicher Aufgaben für die sozialpädagogische Begleitung – sicher nicht alle machbar, selbst gesetzte Schwerpunkte?
- Gründe für Abbrüche der Maßnahme, die die sozialpädagogische Begleitung nicht verhindern konnte?
- im Vergleich zu sozialpädagogischer Arbeit in anderen Maßnahmen: besondere Herausforderungen durch die Zielgruppe der jungen Geflüchteten?

ANHANG 3: TRANSKRIPTIONSREGELN VON UDO KUCKARTZ (2016, S. 166 FF.)

1. „Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
2. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so'n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.
3. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt, bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben.
4. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
5. Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.
6. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Absätze der interviewenden Person werden durch ein ‚!‘, die der befragten Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel, z. B. ‚B4:‘, gekennzeichnet.
10. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um so die Lesbarkeit zu erhöhen.
11. Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, z. B. (Handy klingelt).
12. Nonverbale Aktivitäten und Äußerungen der befragten wie auch der interviewenden Person werden in Doppelklammern notiert, z. B. ((lacht)), ((stöhnt)) und Ähnliches.
13. Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht.
14. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.“

ÜBER DIE AUTOR*INNEN

Ruth Enggruber ist Erziehungswissenschaftlerin und Professorin für Sozialpädagogik. Sie lehrt und forscht aus professionstheoretischer Perspektive in berufspädagogisch relevanten Feldern der Sozialpädagogik wie der Jugendberufshilfe und sonstigen sozialen Dienstleistungen für den Arbeitsmarkt.

Michael Fehlau ist Sozialarbeiter/Sozialpädagoge und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Hochschule Düsseldorf. Sein Interessen- und Forschungsschwerpunkt gilt Sozialer Arbeit und Digitalisierung im Übergang Schule-Beruf.

IMPRESSUM

Hochschule Düsseldorf
University of Applied Sciences

Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
Münsterstraße 156
40476 Düsseldorf

Informationen zur Publikationsreihe:
<http://soz-kult.hs-duesseldorf.de/forschung/publikationen/Seiten/studiesinsocialsciencesandculture.aspx>
ISSN 2509-6958

Studies in Social Sciences and Culture. Aus der Forschung des Fachbereichs Sozial- und Kulturwissenschaften der HSD, Nr. 8
DOI 10.20385/2509-6958/2020.8
URN urn:nbn:de:hbz:due62-opus-24021

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der
HSD 2020

Dieses Werk steht unter der Creative-Commons-Lizenz »Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen« (CC BY-SA 4.0). Der Text kann bei Namensnennung der Autor*innen beliebig vervielfältigt, verbreitet und öffentlich wiedergegeben (z. B. online gestellt) werden. Bearbeitungen sind gestattet, die Veröffentlichung ist jedoch an die Bedingung geknüpft, dass sie unter den gleichen oder vergleichbaren Lizenzbestimmungen erfolgt. Wenn eine Bearbeitung vorgenommen wird, muss auf die Übernahme des Ursprungswerks und die hieran vorgenommenen Änderungen hingewiesen werden.

Zitation:

Enggruber, Ruth & Fehlau, Michael (2020): Geflüchtete junge Menschen in der Jugendberufshilfe - 'pädagogische Passungsverhältnisse'? (Studies in Social Sciences and Culture. Aus der Forschung des Fachbereichs Sozial- und Kulturwissenschaften der HSD, Nr. 8). Düsseldorf: Hochschule Düsseldorf. Verfügbar unter: <https://doi.org.10.20385/2509-6958/2020.8>

