

Ruth Enggruber & Michael Fehlau

Lars Falkenau, Jana Lennertz, Andreas Lüttringhaus,
Julie Sabatschus, Florian Schilz & Ingo von Wezyk

Forschungsbericht

Ermöglichungen und Begrenzungen
biografischer Handlungsfähigkeit
junger Geflüchteter in Angeboten des
Berufsbildungszentrums der AWO Düsseldorf

**Empirische Einblicke
und Handlungsempfehlungen**

Düsseldorf, April 2018

Inhalt

1	Einführung.....	2
1.1	Zur Ausgangslage: Junge Geflüchtete auf dem Weg in eine Berufsausbildung.....	2
1.2	Die Perspektive der Adressat*innen: Methodologische Verortung	4
1.3	Forschungsdesign.....	6
2	Darstellung der Forschungsergebnisse	8
2.1	Perspektiven für junge Flüchtlinge – <i>Lars Falkenau & Florian Schilz</i>	9
2.1.1	Erläuterung zur Auswahl der Befragten und zur Interviewdurchführung	9
2.1.2	Ermöglichkeiten	9
2.1.3	Begrenzungen und Handlungsempfehlungen.....	12
2.2	Ausbildungsbegleitende Hilfen – <i>Jana Lennertz & Julie Sabatschus</i>	14
2.2.1	Erläuterungen zur Auswahl der Befragten und zur Interviewdurchführung	15
2.2.2	Ermöglichkeiten	15
2.2.3	Begrenzungen und Handlungsempfehlungen.....	19
2.3	Ausbildungsbegleitende Hilfen – <i>Andreas Lüttringhaus & Ingo von Wezyk</i>	21
2.3.1	Erläuterungen zur Auswahl der Befragten und zur Interviewdurchführung	21
2.3.2	Ermöglichkeiten	21
2.3.3	Begrenzungen und Handlungsempfehlungen.....	24
	Literatur.....	26

1 Einführung

Dieser Forschungsbericht ist das Ergebnis eines Praxisforschungsprojekts, das im Wintersemester 2017/18 in Kooperation mit der AWO Berufsbildungszentrum gGmbH (nachfolgend: BBZ) durchgeführt wurde. Der Träger bietet an zwei Standorten in Düsseldorf Maßnahmen der Jugendberufshilfe an, an denen junge Menschen mit Fluchterfahrungen teilnehmen. Ausgangspunkt des Forschungsprojekts war der Wunsch der Bildungseinrichtung nach Handlungsempfehlungen. Dem Vorschlag von Ruth Enggruber folgend wurden diese aus der Sicht teilnehmender junger Geflüchteter gewonnen. Das Forschungsprojekt wurde im Rahmen eines Seminars mit Student*innen des Bachelor-Studiengangs Sozialarbeit/Sozialpädagogik der Hochschule Düsseldorf im Verständnis forschenden Lernens umgesetzt.

1.1 Zur Ausgangslage: Junge Geflüchtete auf dem Weg in eine Berufsausbildung

Asylbedingte Fluchtbewegungen nach Europa haben im Jahr 2015 einen vorläufigen Höhepunkt erreicht. Seitdem haben weit über eine Million Menschen Schutz vor Krieg, Vertreibung, Unterdrückung, Verfolgung und Hunger in Deutschland gesucht (GRANATO/NEISES 2017, S. 6; BRÜCKER u.a. 2016). Aus den Asylstatistiken des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) wird ersichtlich, dass sich unter den Menschen, die ihre Heimatländer verlassen mussten, viele Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 16 und unter 25 Jahren befinden. Von Angehörigen dieser Altersgruppe wurden im Jahr 2016 fast 30% (BAMF 2016a, S. 7) und 2017 ein Viertel aller Asylerstanträge gestellt (BAMF 2017, S. 7). Erste Auswertungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB 2016, S. 4f.) zeigen, wie heterogen die Bildungsabschlüsse dieser jungen Menschen sind. So hat ca. die Hälfte unter den 18- bis unter 24jährigen in ihren Herkunftsländern ein Gymnasium, eine (Fach)Hochschule oder Universität besucht, 25% der jungen Frauen und 20% der jungen Männer waren lediglich in einer Grundschule oder gar keiner Schule und 26% bzw. 28% wiederum in einer Fach- oder Mittelschule. Die Mehrzahl von ihnen verfügt jedoch über keinen in Deutschland anerkannten Berufsabschluss (ebd., S. 3). Denn in den meisten der Herkunftsländer gibt es kein vergleichbares Berufsausbildungssystem. So verweisen auch vorliegende Ergebnisse aus Befragungen von Geflüchteten darauf, dass „das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem ... für viele ein Grund [war], sich für Deutschland als Zielland zu entscheiden“ (BRÜCKER u.a. 2016, S. 6).

In den gegenwärtigen jugend- und bildungspolitischen Debatten ist unstrittig, dass eine duale Berufsausbildung die Integration dieser jungen Menschen in Deutschland maßgeblich unterstützen kann (z.B. WEBER/MÜHLEMANN 2018; BRAUN/LEX 2016). Die Aufnahme einer dualen Ausbildung ist jedoch für viele junge Geflüchtete trotz einer sich abzeichnenden Ausbildungsbereitschaft vieler klein- und mittelständischer Betriebe (EBBINGHAUS 2017) mit zum Teil deutlichen Schwierigkeiten verbunden. Aus den Ergebnissen einer Studie des Forschungsbereichs beim Sachverständigenrat

deutscher Stiftungen für Integration und Migration und der Robert-Bosch-Stiftung (SVR-FORSCHUNGSBEREICH 2017) wird zum Beispiel deutlich, dass sich die interviewten jungen Erwachsenen zwischen 18 und 25 Jahren zwar mehrheitlich sehr bildungsorientiert zeigen und eine Berufsausbildung oder ein Studium wünschen (ebd., S. 54), vielfach aber noch wenig orientiert über ihre beruflichen Perspektiven sind und sich „neben der allgegenwärtigen Sprachbarriere“ mit vielfältigen, u.a. ausländerrechtlichen, Zugangshürden konfrontiert sehen (ebd., S. 50). Um die Integrationsbemühungen zu erleichtern, wurden zum einen rechtliche Hürden zur Aufnahme einer Berufsausbildung für Asylsuchende und Geduldete mit Arbeitserlaubnis abgesenkt (ETZOLD 2018, S. 329), zum anderen – mit Einschränkungen – ausbildungsfördernde Instrumente der aktiven Arbeitsmarktpolitik nach Sozialgesetzbuch (SGB) III auch für diese Zielgruppen junger Geflüchteter geöffnet (BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2018, S. 28). Diese Maßnahmen lassen sich dem sozialpädagogischen Tätigkeitsfeld der Jugendberufshilfe zuordnen. Dieses umfasst in einem weiten Verständnis alle Angebote beruflicher Bildung, in denen vor allem als benachteiligt oder potenziell benachteiligt geltende junge Menschen – und damit auch Geflüchtete – bei ihrem Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung, während ihrer Ausbildung und beim Übergang in Erwerbsarbeit von Fachkräften Sozialer Arbeit, meist im Zusammenwirken mit Lehrer*innen und Ausbilder*innen, begleitet und unterstützt werden (ENGGRUBER/FEHLAU 2018, S. 14).

Die Frage, inwieweit es aus Sicht der jungen Geflüchteten in diesen Maßnahmen der Jugendberufshilfe gelingt, sie dort ihren spezifischen Interessen, Bedürfnissen und Erfahrungen entsprechend zu fördern, ist bislang kaum beforscht worden. Erste empirische Anhaltspunkte liefert die Untersuchung von Julia GEI und Stephanie MATTHES (2017). Befragt wurden rund 1.600 Ausbildungsstellenbewerber*innen mit Fluchthintergrund zu ihren Wünschen nach Unterstützung auf ihren Wegen in eine Berufsausbildung. 20% dieser jungen Menschen haben zum Zeitpunkt der Untersuchung Maßnahmen besucht, die der Jugendberufshilfe zugerechnet werden können. Der besondere Fokus der Studie lag auf signifikanten Unterschieden zwischen denjenigen, die erfolgreich eine Berufsausbildung oder ein Studium begonnen haben, und jenen, denen dies nicht gelungen ist. Im Vergleich haben sich die Nichterfolgreichen mehr Hilfe und Unterstützung beim Erlernen der deutschen Sprache (51% zu 44%) und Schreiben von Bewerbungen (40% zu 32%), bei Informationen zur verschiedenen Ausbildungsberufen (35% zu 25%) und ersten Kontakten zu Ausbildungsbetrieben (33% zu 19%), beim Überblick über verschiedene Bildungswege (31% zu 25%) und bei Einblicken in den Alltag der Berufsausbildung (30% zu 25%) gewünscht. Darüber hinaus haben sich 140 Personen ausführlich zu offenen Fragen geäußert und diese dazu genutzt, auf ihren hohen „Unterstützungsbedarf bei der Alltagsorganisation und Integration in Deutschland“ (GEI/MATTHES 2017, S. 5) hinzuweisen. Julia GEI und Stephanie MATTHES beschränkten sich jedoch darauf, ihre Daten mittels standardisierter Fragebögen zu erheben. Im Unterschied dazu wurde mit dem vorliegenden Forschungsprojekt, in dem das Interesse den Sichtweisen junger Geflüchteter auf ihre Angebote der Jugendberufshilfe galt, ein subjektorientierter Ansatz gewählt und damit gemeinsam mit den teilnehmenden Student*innen und der kooperierenden Bildungseinrichtung ein forschersich noch weitgehend unentdecktes Feld betreten.

1.2 Die Perspektive der Adressat*innen: Methodologische Verortung

Angeschlossen wird an die sozialpädagogische Adressat*innenforschung im Verständnis von Gunther GRABHOFF (2013). Diese subjektorientierte Forschungsperspektive verwendet den Begriff der *Adressat*in* als analytische Kategorie. Damit soll das dialektische Verhältnis (sozial)pädagogischer Angebotsstrukturen zu den dadurch adressierten Subjekten auf der einen und ihrem individuellen Bewältigungshandeln auf der anderen Seite betont werden. Denn diese werden zum einen als handlungsfähig verstanden, zum anderen im Zusammenspiel sozialpolitischer, institutioneller, organisatorischer und (sozial)pädagogischer Kontexte über die Zuschreibung normabweichender Merkmale erst zu Adressat*innen ‚gemacht‘ (BITZAN/BOLAY 2013). Mit Blick auf die jungen Menschen mit Fluchterfahrungen, die an den untersuchten Maßnahmen teilnehmen, ist beispielsweise zu bedenken, dass sie

- ausländer- bzw. asylrechtlich hierarchisierenden Kategorisierungsprozessen hinsichtlich ihrer Bleibeperspektiven und Zugangschancen zu den deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmärkten ausgesetzt sind (ETZOLD 2018),
- 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 2016),
- in (sozial)pädagogischen Opferkonstruktionen vielfach als traumatisiert und besonders problembelastet gedeutet werden (GRABHOFF 2017).

In den Angeboten Sozialer Arbeit, und so auch in denen der Jugendberufshilfe, überlagern und durchdringen sich in Folge Potentiale zu einer selbstbestimmteren Lebensführung und zur Reduktion von Leidensdruck auf der einen sowie Risiken identitätsverletzender Stigmatisierungsprozesse auf der anderen Seite (GRABHOFF 2018, S. 395 ff.). Adressat*innenforschung verbindet sich vor diesem Hintergrund mit einer normativen Haltung (GRABHOFF 2013, S. 70). Denn sie untersucht, inwieweit es in einer sozialpädagogisch begleiteten Maßnahme trotz der in ihr strukturell eingelagerten Identitätszumutungen für die Adressat*innen gelingt, für und mit diesen gemeinsam Möglichkeitsräume auszuhandeln und zu gestalten, in denen sie subjektiv relevante Herausforderungen in ihrem Alltag besser bewältigen und ihre eigenen Lebensentwürfe eher verwirklichen können. Ein Angebot gilt in diesem Sinne als ermöglichend, wenn es maßgeblich von den individuellen Lebenssituationen und Wünschen der teilnehmenden Menschen ausgeht und deren Handlungsfähigkeit erweitern sowie den Grad ihrer Selbstbestimmung erhöhen kann (BITZAN/BOLAY 2013, S. 41). Die Selbstsichten der jungen Geflüchteten als Adressat*innen der untersuchten Maßnahmen der Jugendberufshilfe lassen sich daher nur in Reflexion dieses grundsätzlich konflikthaften und widerspruchsvollen Verhältnisses verstehen, in dem „unterschiedliche Deutungen, Zumutungen, Wahrnehmungen und Problematisierungen“ (BITZAN/BOLAY 2013, S. 41) der involvierten Akteur*innen aufeinandertreffen, ohne immer zusammenzupassen. Der Begriff *Passung* verweist in diesem Zusammenhang nicht auf ein statisches Verhältnis zwischen Adressat*in und Angebotsstruktur, sondern auf ein dynamisches und situativ „immer wieder neu zu justierendes

Resultat von interaktiven Aushandlungsprozessen“ (ebd., S. 40) im Bezugsrahmen gesellschaftlicher, organisatorischer und professioneller Regelsysteme. In der Verbindung von handlungs- bzw. interaktions- und strukturtheoretischer Perspektive bestimmt sich *Handlungsfähigkeit* nicht als Eigenschaft von Individuen, die entsprechend ‚passgenau‘ entworfenen Förderprogrammen zugewiesen werden können, sondern als

„graduell abgestuft ausgebildete, subjektiv erworbene Möglichkeit von Adressat_innen in der Bewältigung ihrer Herausforderungen; und sie markiert objektivierbare Möglichkeiten und Grenzen im Kontext struktureller Rahmungen“ (Bitzan/Bolay 2013, S. 39).

Sozialpädagogische Adressat*innenforschung bezieht die Perspektiven der Adressat*innen daher systematisch auf strukturelle Bedingungen (z.B. in förderungsrechtlicher Hinsicht wie Maßnahme- bzw. Angebotsstrukturen), pädagogische Konzeptionen und die handlungsleitenden Deutungsmuster der in den Maßnahmen tätigen Fachkräfte, um auf diese Weise auch deren wechselseitige Verwobenheit sowie Konfliktfelder herauszuarbeiten. Ein Forschungsprogramm in diesem umfassenden Verständnis erfordert i.d.R. ein sehr aufwändiges Forschungsdesign, um – bildlich gesprochen – alle Etagen und Räume dieses von verschiedenen Akteur*innen bewohnten und labyrinthischen Gebäudes empirisch zugänglich und in seinen Relationen rekonstruieren zu können (GRABHOFF 2013). Eine derartige Mehrebenenanalyse ließ sich im Rahmen des Praxisforschungsprojekts schon aus zeitlichen Gründen nicht vollständig umsetzen. Es wurde daher derjenige Ausschnitt dieses Forschungsansatzes gewählt, der die subjektiven Sichtweisen der Adressat*innen auf die Angebotsstrukturen in den Blick nimmt. Die jungen Geflüchteten wurden unter der forschungsleitenden Fragestellung dazu interviewt, *wie sie die Hilfs- und Unterstützungsangebote in den Maßnahmen erfahren und welche Bedeutung sie diesen im Hinblick auf Ermöglichungen, aber auch Begrenzungen ihrer Handlungsfähigkeit beimessen.*

Einen anschlussfähigen Zugang zu einem Verständnis von Handlungsfähigkeit aus subjektiver Perspektive bietet Lothar BÖHNISCH (2017, S. 25ff.) im Zusammenhang mit seinem sozialpädagogischen Konzept der Lebensbewältigung an. Er geht davon aus, dass Menschen grundsätzlich Lebensverhältnisse anstreben, in denen sie um ihrer selbst willen geachtet und wertgeschätzt werden, sozial anerkennende Resonanz erfahren und etwas in ihrem Sinne erfolgreich verändern und bewirken können. Insbesondere in krisenhaft zugespitzten Lebenssituationen mit desintegrativen Erfahrungen demütigender Selbstwertverletzungen, sozialer Anerkennungs- und Orientierungslosigkeit sowie fehlendem Rückhalt durch andere Menschen fände dieses Verlangen nach einem psychosozialen Gleichgewicht seinen Ausdruck in der „Suche nach erreichbaren Formen sozialer Integration“ (ebd., S. 26), um sich wieder handlungsfähig(er) erleben zu können. Das so verstandene Konstrukt ‚biografischer Handlungsfähigkeit‘ mit seinen einander bedingenden Dimensionen Selbstwert, soziale Anerkennung und Integration sowie Selbstwirksamkeit wurde zur theoretischen Sensibilisierung im Verständnis qualitativer Sozialforschung in der forschungsmethodischen Umsetzung des Forschungsdesigns genutzt, das im Folgenden skizziert und begründet werden soll.

1.3 Forschungsdesign

Es wurde sich darauf verständigt, die Maßnahmen *Perspektiven für junge Flüchtlinge* (PerjuF) nach § 45 Sozialgesetzbuch (SGB) III und *ausbildungsbegleitende Hilfen* (abH) nach § 75 SGB III zu untersuchen. Diese Entscheidung begründete sich damit, dass die Angebote in ihrer Struktur als typisch für die Jugendberufshilfe generell (abH) sowie für junge Geflüchtete speziell (PerjuF) gelten können. Zudem nahmen lediglich sechs Student*innen an dem Projekt teil, so dass es auch aus diesem Grund sinnvoll erschien, die Interviews auf zwei Angebote zu begrenzen. Die insgesamt sechs interviewten jungen Menschen wurden sowohl durch die Bildungseinrichtung als auch von den Interviewer*innen vor der Interviewdurchführung über das Ziel der Untersuchung, die Freiwilligkeit der Teilnahme und die vollständige Anonymisierung ihrer Daten informiert. Die Überlegung, die Interviews in einem informellen Setting – z.B. in einem Café außerhalb der Bildungseinrichtung – zu führen, konnte aufgrund der Terminierung kurz vor Weihnachten nicht umgesetzt werden. Die jungen Geflüchteten, von denen die meisten von Mitarbeiter*innen des BBZ angesprochen und um die Teilnahme an dem Interview gebeten wurden, wurden daher in den Räumen des ihnen vertrauten BBZ interviewt. Dies könnte möglicher Weise ihr Antwortverhalten beeinflusst haben. Denn aus Sorge vor negativen Konsequenzen von Seiten der Bildungseinrichtung könnten sie i.S. sozialer Erwünschtheit sich geäußert bzw. geantwortet haben (VAN RIEBEN 2016, S. 111, 115).

Adressat*innenforschung im Verständnis von Gunther GRAßHOFF (2013) erfordert Datenerhebungsmethoden empirischer Sozialforschung, die der Sicht der befragten Menschen Freiräume öffnet und ihre ‚Stimme hörbar‘ macht. Der Fokus auf die subjektiven Perspektiven der jungen Menschen mit Fluchterfahrungen, die PerjuF oder abH im BBZ besuchen, begründete daher ein qualitatives Forschungsdesign. Es musste im Rahmen des Praxisforschungsprojekts zusätzlich berücksichtigt werden, dass das Forschungsvorhaben von den beteiligten Student*innen innerhalb des Zeitfensters eines Wintersemesters bewältigt werden konnte. Um sowohl der geforderten Adressat*innenorientierung der gewählten Forschungsperspektive, als auch den zeitlichen Einschränkungen und den forschungsmethodisch eher weniger erfahrenen Student*innen gerecht zu werden, wurde mit dem *episodischen Interview* nach Uwe FLICK (2011) eine qualitative Methode zur Datenerhebung gewählt, die zwar einen offenen Zugang zu dem subjektiven Deutungs- und Erfahrungswissen der Befragten ermöglicht, aber thematisch fokussiert bleibt und gesprächsorientierende Leit- sowie vertiefende ad-hoc-Fragen vorsieht. Damit erschien diese Interviewform handhabbarer als Erhebungsmethoden, die fast vollständig auf Selbstläufigkeit setzen und beispielsweise ausgedehnte und detailreiche Erzählungen ganzer Lebensabschnitte oder Biografien anregen wollen. Mit einem episodischen Interview sollen hingegen Erzählungen konkret erlebter sowie Beschreibungen typischer Situationen generiert werden, in denen ein begrifflich fassbares Konzept Bedeutung erlangt. Denn Uwe FLICK (ebd., S. 273) unterscheidet im Alltagswissen von Menschen ein 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.

Im Rahmen des Forschungsprojekts sollten mit den Interviews Situationen in PerjuF und abH erfasst werden, die von den jungen Geflüchteten als eher ermöglichend oder begrenzend im Hinblick auf ihre biografische Handlungsfähigkeit erfahren werden. Für die Interviews wurde gemeinsam mit den Student*innen, die die Interviews auch durchführten, ein Leitfaden entwickelt, der offene und erzählanstoßende Fragen nach bedeutsamen Erfahrungen im Zusammenhang mit ihrem Maßnahmenbesuch, den verschiedenen Angeboten in der Maßnahme, den (sozial)pädagogischen Fachkräften, Ausbildungsbetrieben, Berufsschulen und anderen Teilnehmer*innen sowie zu ihren Wünschen und auch Kritiken enthielt.

Die Student*innen wurden in die Gesprächsführung episodischer Interviews eingeführt. Ihnen wurde vermittelt, die Steuerung des Gesprächs eher den Befragten zu überlassen und den jungen Menschen so genügend Raum zu geben, um eigene Relevanzen zu entfalten. Der Leitfaden war daher flexibel einzusetzen, die Fragen verständlich und vor allem offen zu stellen. Es wurde auch auf die Notwendigkeit hingewiesen, aktiv zuzuhören und einfühlsam immer wieder zu beispielgebenden Situationserzählungen aufzufordern. Weiterhin wurde darauf aufmerksam gemacht, dass episodische Interviews mit (jungen) Geflüchteten als voraussetzungsvoll gelten, denn nicht nur wegen der Sprachbarrieren, sondern auch aufgrund ihres Fluchthintergrundes und asylrechtlichen Status sind methodische Besonderheiten zu beachten. Birgit BEHRENSSEN und Manuela WESTPHAL (2009, S. 53f.) weisen z.B. darauf hin, dass sich Befragte in einem noch laufenden Asylverfahren aus Sorge vor einer Ablehnung in der Interviewsituation wenig vertrauensvoll zeigen, die Befragung eher als wiederholte Erfahrung von Anhörungssituationen erleben oder Erwartungen aufenthaltsrechtlicher Verbesserungen an die Interviewer*innen richten könnten, sofern diese als einflussreich eingeschätzt würden. In diesem Zusammenhang erschien es uns von Vorteil, die Interviews von Student*innen führen zu lassen, da diese habituell weniger administrativen Akteur*innen oder einflussreichen Personen entsprechen als beispielsweise die Professorin oder der wissenschaftliche Mitarbeiter einer Hochschule. Es ist trotzdem nicht auszuschließen und in der Interpretation der Aussagen zu reflektieren, dass die Befragten ihre Interviews, wie auch bereits oben erwähnt, als soziale Situationen in einer Weise definierten, sich gegenüber den Interviewer*innen als besonders integrationswillig, ausbildungs- und leistungsbereit präsentieren zu müssen.

Die Interviews wurden 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.

Die Transkripte sollten regelgeleitet und systematisch ausgewertet werden, um nachvollziehbare und ansatzweise generalisierfähige Aussagen zu erhalten. Als entsprechende Methode der Datenauswertung wurde sich daher für eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp MAYRING (2015) entschieden. Bei diesem methodischen Vorgehen wird das in verschriftlichter Form vorliegende Datenmaterial fallübergreifend in einem Wechselspiel aus deduktiver bzw. theorieabgeleiteter und induktiv aus dem Material erfolgreicher Kategorienbildung thematisch unter Gesichtspunkten der forschungsleitenden Fragestellung geordnet und interpretiert. Als strukturierendes ‚Suchraster‘ der Auswertung wurden die Aussagen der Interviewten nach eher ermöglichenden oder eher begrenzenden Erfahrungen in verschiedenen ‚Möglichkeitsräumen‘ der Maßnahmen mit Bezug zu geschilderten Wünschen und Interessen unterschieden und ausdifferenziert. Wie bereits oben dargestellt, wurde das Konstrukt ‚biografischer Handlungsfähigkeit‘ nach Lothar BÖHNISCH (2017) zur theoretischen Sensibilisierung und nicht in einem starr deduktiven Verständnis verwendet.

2 Darstellung der Forschungsergebnisse

Die teilnehmenden sechs Student*innen wurden in drei Tandems aufgeteilt und führten im Dezember 2017 sechs leitfadengestützte episodische Interviews in den Räumen des BBZ der AWO Düsseldorf mit jungen Geflüchteten sowie spontan ein ergänzendes, im Vorfeld nicht geplantes Expert*inneninterview durch. Ein Tandem befragte zwei Adressaten der PerJuF und die dort tätige Sozialpädagogin, die beiden anderen interviewten je zwei Adressaten aus den abH. Das Sample der interviewten jungen Erwachsenen umfasst ausschließlich Teilnehmer an den beiden Angeboten im Alter zwischen 21 und Mitte 30. Die Interviews wurden nach dem Einholen einer informierten Einwilligung der Interviewpartner aufgenommen und vollständig transkribiert. Äußerungen, die auf die Identität der befragten jungen Menschen hindeuten könnten, wurden anonymisiert. Die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews erfolgte in den gebildeten Tandems auf der Grundlage der von ihnen jeweils durchgeführten zwei bzw. drei Interviews. Die als Prüfungsleistung verfassten drei studentischen Forschungsberichte wurden für den vorliegenden Bericht redaktionell überarbeitet und inhaltlich ergänzt. Die in den folgenden Darstellungen verwendeten Zitate aus den Interviews dienen der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Interpretationen. An Stellen mit eingeschränkter Verständlichkeit wurden Ergänzungen in Klammern eingefügt, um sowohl das Leseverständnis zu erhöhen, als auch Interpretationen verwendeter Begriffe oder Redewendungen deutlich zu machen.

2.1 Perspektiven für junge Flüchtlinge – Lars Falkenau & Florian Schilz

Die erst seit dem Jahr 2016 angebotene Maßnahme PerjuF richtet sich als berufsorientierende und -vorbereitende Maßnahme nach § 45 SGB III ausschließlich an junge Menschen mit Fluchterfahrung, die perspektivisch eine Berufsausbildung anstreben. Die Zielgruppe umfasst junge Menschen insbesondere bis unter 25 Jahren mit Aufenthaltsgestattung, die sich noch im Asylverfahren befinden und sogenannte Geduldete mit Arbeitserlaubnis, die aus als unsicher eingestuften Herkunftsstaaten kommen, ihre Erstaufnahmeeinrichtung verlassen dürfen und sich seit mindestens drei Monaten rechtmäßig in Deutschland aufhalten (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2016; KNUTH 2016, S. 12). Die Zuweisung erfolgt in diesen Fällen über den Rechtskreis SGB III. Geduldete ohne Arbeitserlaubnis sind hingegen von der Teilnahme ausgeschlossen. Weiterhin können junge Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge über den Rechtskreis SGB II teilnehmen (KNUTH 2016, S. 12). Die sozialpädagogisch begleitete Maßnahme von vier bis sechs Monaten Dauer soll die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit verschiedenen Fördereinheiten sowie Phasen praktischer und betrieblicher Erprobung im Hinblick auf den deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt orientieren sowie in ihren berufsbezogenen Sprachkenntnissen fördern, so dass sie sich für einen Ausbildungsberuf nach ihrer Neigung und Eignung entscheiden können.

2.1.1 Erläuterung zur Auswahl der Befragten und zur Interviewdurchführung

Es wurden zwei episodische Interviews mit Teilnehmern im Alter zwischen 21 und 25 Jahren aus PerjuF und ein problemzentriertes Interview mit der sozialpädagogischen Fachkraft dieser Maßnahme geführt. Bei der Erstellung der jeweils eingesetzten Interviewleitfäden wurde das Prinzip der Offenheit qualitativer Sozialforschung berücksichtigt und zudem die Anzahl der Fragen begrenzt, um eine formale Übersicht und bessere Handhabbarkeit zu gewährleisten (KRUSE 2014, S. 216). Während es in einem der episodischen Interviews von knapp 25 Minuten Dauer durch den Einsatz offener und erzählgenerierender Fragen sowie vertiefender Nachfragen gelang, Erzählungen und Beschreibungen anzuregen, blieb der Interviewpartner des zweiten und mit nur zwölf Minuten Dauer sehr kurz ausgefallenen Interviews zurückhaltend, und er antwortete meist nur in kurzen Sätzen. Aussagen aus dem Interview mit der Sozialpädagogin werden im Rahmen dieses Forschungsberichts lediglich zur Kontextualisierung der im Mittelpunkt der Untersuchung stehenden Perspektiven der beiden jungen Adressaten verwendet.

2.1.2 Ermöglichkeiten

Für die interviewten jungen Männer spielen die Möglichkeiten zum Spracherwerb, Kontaktknüpfen und Kennenlernen ‚deutscher Kultur‘ eine bedeutsame Rolle bei ihrer Bewertung der PerjuF-Maßnahme. Positiv hervorgehoben wird, dass in deutscher Sprache gesprochen werden kann und dies zum Teil auch muss:

„... das ist besser für mich, kann man mehr Deutsch sprechen.“ (I2, Z. 136-137)

„Hauptsache, ich finde es besser, als wenn man nur auf seiner Muttersprache redet. Hier kann man mit Menschen reden und neue Leute kennenlernen.“ (I1, Z. 176-177)

Alltagssituationen, in denen mit Deutschen kommuniziert werden kann, erscheinen in besonderem Maße relevant, um sich Deutschkenntnisse anzueignen. Dies wird beispielsweise deutlich, wenn die im Rahmen der Maßnahme vorgesehene Phase zur betrieblichen Erprobung nicht zur Berufsorientierung, sondern vielmehr zu Spracherwerb und -erfahrungen umfunktioniert wird:

„Also im Altenheim, ich wollte nur reden. Ich wollte Kontakt haben auf Deutsch ... Aber ich will nicht als Pfleger eine Ausbildung machen.“ (I1, Z. 169-171)

Der sich in dieser Sequenz beispielhaft ausdrückende Wunsch nach Kontakt zu Menschen, die in informellen Unterhaltungen bei der Spracheinübung helfen, dokumentiert sich gleichfalls in der Nachfrage des Interviewpartners nach Mentor*innen-Angeboten der Hochschule Düsseldorf: *„Bieten Sie, also bietet Ihr so was, also Sprachbuddy an?“ (I1, Z. 205)*. Er verweist mit dem Begriff „Sprachbuddy“ auf positiv besetzte Erfahrungen mit einer ehrenamtlich tätigen Studentin aus einem Integrationsprojekt der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, die ihm in der Zeit vor der Teilnahme an PerjuF einen ersten Zugang zu Sprache und Kultur ermöglichte. Die Frage an einen der interviewenden Studenten kann als Wunsch verstanden werden, erneut Menschen zu finden, die ihm bei seinen Suchbewegungen in die deutsche Gesellschaft hinein zur Seite stehen. Dies findet eine Entsprechung im Interview mit der Sozialpädagogin, die die Lebenssituation der Teilnehmer*innen an PerjuF als *„sehr alleine“* deutet (I3, Z. 307).

Während das im Interview aktiv signalisierte Bedürfnis des jungen Mannes syrischer Herkunft nach Anschluss an die deutsche Aufnahmegesellschaft wohl nicht in ausreichendem Maße über die Teilnahme an PerjuF gestillt werden kann, lassen sich die Ausflüge, die mit den Adressat*innen regelmäßig während der Maßnahme gemacht werden, als zumindest graduell ermöglichender Raum interpretieren. Diese Exkursionen kommen seinem Willen zur sozialen Integration entgegen, der sich neben den gewünschten zwischenmenschlichen Kontakten auch als Interesse an ‚deutscher Kultur‘ äußert. Dieses wird in der Beschreibung einer beinahe als ethnografisch zu bezeichnenden Neugier an den Geschehnissen und Verkaufsartikeln auf einem Düsseldorfer Weihnachtsmarkt nachvollziehbar, der als Ausflugsort zur aufmerksamen Beobachtung ‚typisch deutscher‘ Gebräuche genutzt wurde:

„... vor zwei Tagen am Dienstag waren wir auf Weihnachtsmarkt. Ja, das hat mich gefreut ... Also ich mag, wenn ich in einem neuen Land also leben möchte, möchte ich auch die Kultur kennen lernen. Also, ich finde das Thema Kultur interessant. Ja, also wenn zum Beispiel ein Weihnachtsmarkt und was auf Weihnachtsmarkt passiert und was man kaufen, was typisch auf Weihnachtsmarkt gibt. Das auch hängt (ab) von Kultur.“ (I1, Z. 34-47)

Die Gemeinschaft mit den anderen Teilnehmer*innen und den Fachkräften der PerjuF wird von beiden Befragten als hilfreich empfunden. Aus Sicht der befragten Teilnehmer verstehen sich diese untereinander gut, sie helfen und unterstützen sich gegenseitig:

„Alle sind lieb und nett.“ (I1, Z. 69)

*„Die (anderen Teilnehmer*innen, d. V.) helfen mir. Auch manchmal weiß ich nicht, wie kann man machen. Die anderen konnten mir auch erklären.“ (I2, Z. 80-81)*

„Wir helfen uns gerne.“ (I1, Z. 125)

Die Fachkräfte werden als kompetent in der Wissensvermittlung, vertrauenswürdig und präsent erlebt. Dieses gegenseitige Anerkennungsverhältnis findet auch im Interview mit der Sozialpädagogin (SP) einen Ausdruck in der besonderen Betonung geteilter persönlicher Nähe im Gegensatz zu ‚professioneller‘ Distanz:

„... zum Beispiel, wenn ich ein Problem hätte, dann sofort finde ich die Leute.“ (I1, Z. 64-65)

„Ich arbeite mit Herrn S. und kann man da einfach lernen ..., er erklärt alles.“ (I2, Z. 32-37)

SP: „Und ich finde, was auch einen großen Bestandteil meiner Aufgabe ausmacht, ist so Persönliches zu teilen, was man vielleicht sonst nicht tun würde in ’nem anderen Arbeitsfeld. Also, ich sag’ immer ... Professionalität gegen Nähe austauschen.“ (I3, Z. 313-316)

Die individuelle Unterstützung der Teilnehmer*innen beim Finden eines Praktikums oder Ausbildungsplatzes wird von den Befragten als hilfreich erlebt, ebenso wie der Einsatz der pädagogischen Fachkräfte, das Angebot auf Wünsche der Teilnehmer*innen abzustimmen. Die Bemühungen um eine vorrangige Berücksichtigung individueller Bedürfnisse statt eines eher schulisch orientierten ‚Unterrichts‘ spiegelt sich auch im Interview mit der Sozialpädagogin wider:

„Also zum Beispiel Frau F. Die hat für mich gesucht in (Firma anonymisiert, d. V.). Und ja, also so was hat sie mich geholfen. Sie hat für mich gefragt, was ich da machen kann als Ausbildung. Entweder Ausbildung oder Praktikum. Sie hat die Papiere kopiert davon und mir gegeben.“ (I1, Z. 171ff.)

SP: „Meine Kollegin macht gleichzeitig so genannten Unterricht, wobei es sich wirklich mehr darauf bezieht, was brauchen die Leute im Moment. Brauchen sie gerade aktuelle Lebensläufe, aktuelle Anschreiben, wollen sie ins Berufsinformationszentrum gehen. Solche Dinge. Am Dienstag teilen den Vormittag meine Kollegin und ich und wir bereiten beide passend den Unterricht vor, auch immer passend auf die Bedürfnisse der Teilnehmer.“ (I3, Z. 29ff.)

Zusammenfassend bietet die Maßnahme PerJuF in denjenigen Bereichen einen Möglichkeitsraum für die Teilnehmer*innen an, in denen sie ihnen vielfältige Anlässe zur Aneignung deutscher Sprachkenntnisse in alltäglichen Situationen des miteinander Sprechens schafft. Sie bietet Gelegenheiten zum Erleben einer sozialintegrativen Gemeinschaft innerhalb der Maßnahme, zu neuen Kontakten und wird in ihrer Unterstützungsleistung im Zugang zu subjektiv passend erscheinenden Praktika und Ausbildungsstellen als hilfreich erfahren, sofern eine Berufsausbildung gewünscht wird und akquiriert werden kann.

2.1.3 Begrenzungen und Handlungsempfehlungen

In einem der Interviews werden Einschränkungen hochschulisch orientierter Selbst- und Lebensentwürfe erkennbar. Diese können als Folge des konzeptionellen Zuschnitts der Maßnahme verstanden werden, der durch die Zielsetzungen sowie die methodischen und organisatorischen Anforderungen der Bedarfsträger vorgegeben wird. Die institutionellen Rahmenbedingungen des „vordefinierten Standardprodukt(s)“ PerjuF (KNUTH 2016, S. 12) lassen vermutlich kaum einen Handlungsspielraum zur Ermöglichung derartiger Bildungsbiografien zu. Da die Maßnahme zur „Heranführung an den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt“ nach § 45 (1), 1 SGB III primär zum Ziel hat, jungen Geflüchteten eine betriebliche Berufsausbildung näher zu bringen, gerät PerjuF bei Wünschen nach einem Studium an eine deutliche Grenze: *„Also, hier die leider können mir nicht helfen mit Studium. Ich muss das alleine schaffen“* (I1, Z. 144-145).

Eine institutionelle Hürde im Zugang zu einem gewünschten Hochschulstudium liegt im dort geforderten zertifizierten Sprachniveau Stufe C1 – kompetente Sprachverwendung. Angebote zum Erwerb eines entsprechenden Zertifikats werden jedoch nach einem einmaligen Nicht-Bestehen eines Sprachkurses in der Wahrnehmung eines Interviewpartners nicht erneut durch den Bedarfsträger finanziert. Da der Zugang zu einem Studium damit zunächst versperrt ist, wird eine eher erreichbar erscheinende Ausbildung in einem Berufsfeld, das zumindest annähernd den eigenen Studieninteressen entspricht, als Ausweichstrategie gewählt, ohne jedoch das mittel- bis langfristige Ziel des Studiums aufzugeben:

„... was ich vermute, die AWO können nicht mit C1 mir helfen. Also C1 das kostet, also zum Beispiel die Bundesagentur für Arbeit, die übernehmen so was nicht ... Also in Ausbildung die können gerne mir helfen. Und die helfen mir gerne.“ (I1, Z 144-149)

„Ich wollte auch an der Uni studieren. Also B2 bestanden ich hab', aber C1 leider nicht. Versuche ich noch einmal nächstes Jahr. Und also vielleicht Semester oder Ausbildung, also ich habe zwei Wege.“ (I1, Z. 68-70)

PerjuF ist programmatisch niederschwellig angelegt und soll in erster Linie eine Standortbestimmung durchführen, auf Ausbildungsberufe hin orientieren und vorbereiten sowie die berufsbezogenen Sprachkenntnisse fördern, die für eine berufliche Eingliederung als notwendig erachtet werden. Im Interview mit der Sozialpädagogin wird geschildert, dass unterrichtsförmige Förderungen der Sprachkompetenz bzw. *„richtig klassische(r) Deutschunterricht“* (I3, Z. 45-46) einen Bestandteil der Maßnahme ausmachen. Dieses Angebot wird tendenziell als einseitig, *„langweilig“* (I1, Z. 28) und intellektuell zu wenig herausfordernd empfunden:

„Zum Beispiel jetzt zurzeit wir haben nur Deutsch. Wenn das also Mathe, Physik, also etwas Wissenschaftliches. Also wenn die so was machen, wäre das besser als jetzt.“ (I1, Z. 188-189)

Weiterhin sind die in PerjuF vorzuhaltenden Projekte zur praktischen Erprobung überwiegend handwerklich ausgerichtet: *„Es gibt Küche ... Metall, Farbe ... und Holz“* (I3, Z. 39-41). Sofern Teilnehmer*innen ein Interesse an den entsprechenden Berufsfeldern wie Hotel- und Gastgewerbe

haben und sogar an biografische Vorerfahrungen im Herkunftsland anknüpfen können, empfinden sie die Projektarbeit in der Werkstatt oder Küche in der Hoffnung auf einen möglichen Ausbildungsplatz als subjektiv passend:

„... auch zwei Jahre als Bäckerei gearbeitet und mein Vater, mein Vater ist ein Koch und manchmal helfe ich. Ich hab' geholfen.“ (I2, Z. 121-122)

„Ja, und (ich) möcht' in Zukunft auch als Gastronomie arbeiten. Und hier ist, komme ich jetzt gut.“ (I2, Z. 32-33)

„Das ist mein Wunsch, kann man hier eine Praktikum finden und dann eine Ausbildung machen.“ (I2, Z. 105)

Doch für Teilnehmer*innen mit anderen Interessen ist das Angebotsspektrum beschränkt, zumal es einzelne Berufsbereiche wie Floristik oder Friseurhandwerk im BBZ gibt, die nach Auskunft der Sozialpädagogin für PerjuF-Besucher*innen nicht offenstehen:

SP: „Es gibt im Berufsbildungszentrum noch andere Bereiche, in denen ausgebildet wird. Da dürfen aber die PerjuF-Teilnehmer nicht rein. Das ist Friseur und Floristik, genau.“ (I3, Z. 41-43)

Auch aus der Perspektive hochschulisch vorerfahrener oder orientierter und entsprechend ambitionierter junger Menschen erscheinen die machbaren Möglichkeiten innerhalb der Maßnahme deutlich begrenzt, diese jungen Menschen in ihren Bildungsinteressen und Wünschen zu unterstützen und z.B. an im Herkunftsland erworbene hochschulische Qualifikationen oder eine (Fach-)Hochschulreife anzuschließen. Vor allem ist dabei kritisch anzumerken, dass die Bildungsbiografie, die die jungen Geflüchteten aus ihrem Herkunftsland mitbringen, nicht anerkannt und damit auch abgewertet wird. Im Zusammenhang mit diesem fehlenden Passungsverhältnis zwischen der Angebotsstruktur von PerjuF und den individuellen Bildungsbedürfnissen der jungen Menschen macht die interviewte Sozialpädagogin zusätzlich auf die Problematik ‚unpassender‘ Zuweisungsentscheidungen der Bedarfsträger aufmerksam:

SP: „Jetzt habe ich allerdings die Erfahrung gemacht, dass Teilnehmer seltenst 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 ... das kommt selten vor, sondern das, meistens sind die Teilnehmer sehr spontan zugeordnet, sage ich mal, vom Jobcenter oder der Arbeitsagentur. Und ich habe jetzt jemanden, der IT-Kenntnisse hat und auch studiert hat in seinem Heimatland als Beispiel.“ (I3, Z. 85-93)

Die an dieser Stelle deutlich werdende strukturelle Passungsproblematik der Maßnahme, jungen Menschen mit einer fluchtbedingten (Unter)Brechung akademisch orientierter Selbstbilder einen Möglichkeitsraum zur Verwirklichung und Fortsetzung ihrer hohen Bildungsaspirationen und beruflichen Lebensentwürfe anbieten zu können, zeigt sich neben der im Rahmen des Praxisforschungsprojekts durchgeführten Befragung auch in Interviews, die zeitlich parallel für eine Bachelor-Thesis mit vier Adressat*innen derselben PerjuF durchgeführt wurden. Beispielhaft sei auf

folgende illustrierende Zitate daraus von weiteren Adressat*innen mit Hochschulerfahrung verwiesen:

„Universität ich kann nicht gehen ... Jetzt ich muss eine Ausbildung machen.“ (I1, BA-Thesis Ülker, Z. 243-245)

„Ich hatte so viel geplant, was ich will machen in mein Leben. Aber jetzt nein, ich bin im Minus.“ (I2, BA-Thesis Ülker, Z. 403-404)

„Ich habe eine Ente gemacht im Holzbereich, mit Holz eine kleine Ente ... Und mein Verwalter hat geguckt, ist auch gut und schön. Aber es passt nicht für mich ((lacht)).“ (I4, BA-Thesis Ülker, Z. 206-208)

Die grundsätzlich fehlende Möglichkeit für die jungen Menschen, im Rahmen von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen an eine Hochschulbiografie anzuschließen, wird pointiert von Matthias KNUTH (2016, S. 5) folgendermaßen erklärt: „Die institutionelle Trennung akademischer und nicht-akademischer Qualifizierungsperspektiven ist das Problem.“ Damit sei das Risiko verbunden, dass bei den jungen Geflüchteten der Eindruck entstehen könnte, „dass Deutschland die fluchtbedingte Unterbrechung ihrer Bildungsverläufe ausnutzt, um ohne Rücksicht auf ihre Wünsche die Lücken seines Arbeitskräftepotenzials zu füllen“ (ebd.).

Unter dem Eindruck einer primär nur sozial- bzw. bildungspolitisch zu lösenden Problematik einer angemesseneren und vor allem individuelleren Unterstützung dieser Gruppe von jungen Menschen erscheinen uns Handlungsempfehlungen an den Bildungsträger als vermessen. Wir möchten lediglich anregen, die an Universitäten und Fachhochschulen eingerichteten Möglichkeiten zur Beratung und Gasthörerschaft in den gemeinsamen Überlegungen mit interessierten Teilnehmer*innen zu ihrer weiteren Lebensplanung zu berücksichtigen und ggf. zu vermitteln (vgl. BAMF 2016a).

Während der Durchführung des Forschungsprojekts wurde bekannt, dass PerjuF in Düsseldorf nicht erneut durch die Bedarfsträger ausgeschrieben werden und somit im Jahr 2018 auslaufen wird. Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) werden hingegen zunehmend als arbeitsmarktpolitisches Instrument zur Ausbildungsförderung für junge Geflüchtete genutzt werden.

2.2 Ausbildungsbegleitende Hilfen – Jana Lennertz & Julie Sabatschus

Die abH nach § 75 SGB III werden seit den 1980er Jahren angeboten (BAIERLING/NUGLISCH 2018) und sind damit keineswegs wie PerjuF nur auf die Zielgruppe junger Geflüchteter begrenzt. Jugendliche und junge Erwachsene, die als lernbeeinträchtigt oder sozial benachteiligt gelten, sollen mit Stütz- und Förderunterricht sowie sozialpädagogischer Begleitung darin unterstützt werden, eine duale Berufsausbildung aufzunehmen, fortzusetzen und erfolgreich abzuschließen. Seit 2015 wurde die Zielgruppendefinition derart erweitert, dass nun alle jungen Menschen mit einem Unterstützungsbedarf im Ausbildungsprozess teilnehmen können, auch wenn sie sich (noch) in einer betrieblichen Einstiegsqualifizierung (EQ) befinden oder weitere Unterstützung im Übergang in eine Erwerbstätigkeit benötigen, nachdem sie ihre Berufsausbildung abgeschlossen haben (ebd.,

S. 180). Voraussetzung für die Teilnahme an abH ist ein sich abzeichnender Misserfolg beim Abschluss einer EQ oder Berufsausbildung, z.B. durch schlechte Schulnoten in der Berufsschule, oder beim Übergang in Erwerbsarbeit. Die abH sind für junge Geflüchtete mit Aufenthaltserlaubnis uneingeschränkt, für Asylbewerber*innen mit guter Bleibeperspektive nach drei Monaten Aufenthalt in Deutschland zugänglich. Junge Geduldete mit Arbeitserlaubnis dürfen erst nach zwölf Monaten teilnehmen (BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2018, S. 28).

2.2.1 Erläuterungen zur Auswahl der Befragten und zur Interviewdurchführung

Die episodisch interviewten Adressaten sind zwei männliche junge Erwachsene im Alter zwischen 20 und 30 Jahren in einer dualen Berufsausbildung. Beide meldeten sich auf Anfrage der zuständigen sozialpädagogischen Fachkraft freiwillig zum Interview. Die regelmäßige Teilnahme der beiden befragten jungen Männer war ein wichtiger Grund für die Auswahl der Interviewpartner, sodass wir davon ausgehen, besonders motivierte Teilnehmer interviewt zu haben. In beiden ungestört verlaufenden Interviews von je ca. einer halben Stunde Dauer kam es trotz gelegentlicher Verständnisschwierigkeiten zu Passagen, in denen die Interviewten die ihnen gestellten Fragen mit beispielgebenden Erzählungen, Beschreibungen und Bewertungen beantworteten.

2.2.2 Ermöglichungen

Die Teilnahme an den abH erfolgt nicht wie bei PerjuF durch Zuweisung in die Maßnahme, sondern in Folge eines bewilligten Antrags der Auszubildenden bei ihrem zuständigen Bedarfsträger. Positiv herausgestellt wird, dass die Hilfen kostenlos sind und im Gegensatz zum Herkunftsland keine finanziellen Zugangsbarrieren bestehen:

„Ich find das sehr gut, dass kostenlos bekomm' ich diese Hilfe. Also wenn ich, also beispielbringend bei uns in andere Ländern, das kostet alles. Du musst da für alles bezahlen. Wenn du in Universität oder Schule kommst, du nicht so gut klar, du musst da einen Lehrer bezahlen ... Hier ist das kostenlos, hier sehr gut Chance. Das find ich gut, das find' ich also toll.“ (I1, Z. 53-57)

Kostengründe spielen auch in der Entscheidung gegen ein Studium und für die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung eine Rolle. Ein Interviewter erzählt von seinem Interesse an einer beruflichen Perspektive in „Richtung Sozialwissenschaften“ (I1, Z. 211), aber ...

„... ich war in Jobcenter, die haben gesagt: ‚Das musst du studieren, du musst das bezahlen‘. Das ist nicht kostengünstig. Ich hat' nicht so viele Geld. Ich hab' mich also informiert und gesagt: ‚nein‘.“ (I1, Z. 211-213)

Die abH ermöglichen Erfahrungen erweiterter Handlungsfähigkeit der Adressat*innen in der Hinsicht, dass sie sich nach eigener Wahrnehmung in der Berufsschule, die sie im Rahmen ihrer dualen Berufsausbildung besuchen müssen, mehr zutrauen und sich dort selbstsicherer erleben bzw. überhaupt erst in die Lage versetzt fühlen, ihre Ausbildung auch abschließen zu können und nicht aus Gründen berufsschulischer Probleme vorzeitig aufgeben zu müssen. Um an dem Angebot teilnehmen zu können, müssen sie jedoch den Bedarfsträgern im Vorfeld einen defizitär assoziierten

Förderanlass bieten. Ein solcher findet sich im Fall eines Interviewten als subjektive Erfahrung berufsschulischer Überforderung. In die Aussagen des Interviewten ist die damit einhergehende Ambivalenz eingewoben, sich nun einerseits mit Hilfe der abH den berufsschulischen Anforderungen gegenüber allmählich gewachsener zu zeigen, dies andererseits aber nicht aus eigenem Handlungsvermögen leisten zu können. In dieser als Spannungsverhältnis zwischen Selbstbehauptung und Förderbedürftigkeit interpretierbaren Situation gewinnen die abH eine als unterstützend erfahrene Bedeutung im Hinblick auf eine ‚langsam‘ zunehmende Bewältigungserfahrung des geschilderten Anforderungsdrucks in der Berufsschule:

„Weil in der Schule (Berufsschule, d. V.) ich hat‘ viele Probleme. Erstes Jahr, ich hab‘ viele Probleme gehabt. Ich wollt‘ diese Ausbildung nicht weitermachen. Das geht nicht, das ist zu viel, was die machen hier. Ich hab‘ gesagt: ‚das geht nicht‘. Dann die haben Sozialarbeiterin, die haben gesagt: ‚Wenn du in AWO gehst, dann du bekommst Hilfe‘. Und es wird langsam gut.“ (I1, Z. 106-110)

Zwischen den beiden geführten Interviews findet sich eine Differenz im Hinblick auf die Thematisierung des Berufsschulunterrichts. Während sich dieser aus der Perspektive des einen Interviewpartners als vor allem sprachlich überfordernd zeigt, präsentiert sich die Berufsschule aus Sicht des anderen zusätzlich als angstbesetzter Ort. Aus den Erzählungen dieses jungen Mannes lässt sich rekonstruieren, dass er zunächst eine Berufsausbildung in einer anderen Stadt begonnen hatte, diese jedoch vor dem Hintergrund sehr belastender Erfahrungen abbrechen musste. Nach seinem Umzug nach Düsseldorf hat er erneut eine Ausbildung aufgenommen, und nun nimmt er an den abH im BBZ teil. Diese werden von ihm als Raum zum Wohlfühlen mit einer sozialintegrativen, den Selbstwert stützenden Gemeinschaft erlebt und in Bezug zu Problemen, die er auch in der neuen Berufsschule erfährt, gesetzt:

„... also man fühlt sich richtig hier wohl. Kann alles machen, kann alles fragen. Das finde ich sehr, also ich kann hier irgendwie zu meine Community bei. Weil in die Schule ich muss ein bisschen, sprachlich immer entweder nur schweigen, damit ich nicht Probleme habe oder andere lachen. Aber hier kann (ich sprechen, d. V.), ist okay, ist easy. Es ist, also die richtige Klima, Atmosphäre. Also ich kann ohne Angst alles machen, auch fragen.“ (I2, Z. 115-119)

Diese und die folgende Sequenz lassen sich derart interpretieren, dass der Berufsschulunterricht während seiner ersten Ausbildung in einer Weise erlebt wurde, dass Unsicherheiten in der Sprachbeherrschung zu selbstwertverletzender, demütigender Beschämung (‚ausgelacht werden‘) und sozialem Ausschluss aus der Klassengemeinschaft führten, den der Interviewpartner mit dem eindringlichen Sprachbild einer „Eiswand“ zwischen sich und den anderen Auszubildenden in seiner Klasse bezeichnet. Im Gegensatz dazu öffnen ihm die abH als ‚community‘ einen Möglichkeitsraum zu Interaktionen mit anderen Teilnehmer*innen und den Fachkräften, in denen eine noch unsichere Sprachbeherrschung nicht mit Ausgrenzung sanktioniert, sondern stattdessen zum Sprechen und Nachfragen ermutigt wird. In diesem Raum sozialer Beziehungen wird wechselseitig anerkannt, dass asylsuchende Menschen aus einem anderen Land noch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben und daher Fehler machen (dürfen). Von diesem als sicher erlebten Ort

aus kann sich Selbstvertrauen (wieder) dahingehend entwickeln, in der neuen Berufsschule nicht länger angstvoll zu verstummen, sondern sich im Gefühl wachsender Selbstbehauptung als handlungsfähiger zu erleben:

„... in Unterricht (in der Berufsschule, d. V.) ich muss folgen und muss alles ideal sein (im Sinne von: ich darf keine Fehler machen, d. V.). Aber hier (in der abH, d. V.) ich habe mich schon so da rein gefunden, dass ich einfach fragen darf und alles okay. Also es gibt keine ideale Unterricht oder sowas (Fehler dürfen gemacht werden, d. V.). Hier darf man flexibel sein und einfach fragen. Also von meine Seite war diese Eiswand und auch von die Klasse. Aber jetzt ich habe daran gewohnt, okay, ich bekomme Nachhilfeunterricht, ich kann auch, ich schäme mich nicht in die Schule, wenn ich viel frage oder sowas. Vielleicht fehlen mir die Wörter oder sowas, aber wenn ich irgendwas nicht verstanden, dann immer fragen nach oder so.“ (I2, Z. 100-107)

Für die Interviewpartner gewinnen die abH ihre Bedeutung in erster Linie in Bezug zu ihrem Berufsschulunterricht. Beide fühlen sich durch die abH in die Lage versetzt, die fachtheoretischen Inhalte ihrer Ausbildung besser verstehen zu können. Während die Zeit im Ausbildungsbetrieb als ‚praktische Arbeit‘ ohne ausreichende Vermittlung theoretischer Inhalte beschrieben wird, erscheint der Berufsschulunterricht mit seinem Zeitdruck und den Anforderungen zum eigenständigen Lesen vieler Texte und Lösen von Aufgaben überfordernd. In dieser Hinsicht bieten die abH eine ermöglichende Umgebung an, um sich unverständlich gebliebene Inhalte mit mehr Ruhe und individueller Unterstützung aneignen zu können, die durch die Lehrer*innen der Berufsschule nicht gegeben wird. Die folgende Aussage verweist auf den Umstand, dass die Maßnahme aus Sicht der jungen Menschen Versäumnisse des Ausbildungsbetriebs und vor allem der Berufsschule kompensieren muss, da diese den individuellen Bedarfen von Auszubildenden mit Fluchterfahrung nicht wie erhofft entgegenkommen:

„Im Betrieb man arbeitet immer, lernen kaum. Was du machst alles praktisch, da gibt’s nicht theoretisch. Ich bin dual ... in ... Berufsschule. Da ist alles zu schnell. Zu viel und zu schnell. Ich geh’ Schritt bei Schritt langsam. Also da (in der Berufsschule, d. V.) unterstützt mich nicht so viel, kann ich sagen. Du bekommst so Stapel Papiere und Aufgaben, da musst du alles, also begrenzte Zeit, du musst in 30 oder 35 Minuten das machen. Das schaff’ ich nicht, das ist zu viel. Deshalb komm’ ich hier.“ (I1, Z. 91-96)

Vor allem durch die in der Maßnahme gegebenen Angebote zur Aneignung deutscher Sprachkenntnisse wird es den jungen Geflüchteten möglich, dem als schwer verständlich erlebten Berufsschulunterricht besser folgen zu können. Insofern wird den Fachkräften der abH eine doppelte Herausforderung abverlangt, indem das von den Interviewten primär als ‚Nachhilfe‘ verstandene Angebot sowohl eine Erhöhung des alltags- und berufsbezogenen Sprachverständnisses als auch die gewünschte fachtheoretische Unterstützung leisten muss – und aus Sicht der Interviewpartner auch leistet:

„Hier ich bekomm’ Nachhilfe. Erst ist das Deutsch, weil ich vergesse mein Deutsch. Und ich komme nicht so gut klar in Berufsschule. Die Stoffe, also die Unterrichtsabläufe sind schwer hier, also in Deutschland für uns. Erste Sprache und die Niveau ist anders. Das ist zu weit. Also man muss viel lernen, viel machen. Deswegen, also AWO ist viel Helfer für uns. Für mich.“ (I1, Z. 29-33)

Aus Sicht der Befragten gehen die Fachkräfte individuell auf ihre sprachbedingten Verständnisschwierigkeiten in Form von Erklärungen ein, die sie verstehen können:

„Dann frag ich, das muss ich wissen, da ich komm nicht klar mit diese Frage. Also die sind hilfsbereit und sagen, was sie denken, erklären sehr gut.“ (I1, Z. 142-143)

Die fachtheoretische Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte wird als hoch eingeschätzt. Dies wird beispielhaft in einer längeren Sequenz deutlich, in der ein Interviewter seine Zufriedenheit mit den Angeboten der abH im BBZ über den Vergleich zu anderen abH ausdrückt, die er im Zusammenhang mit seinem ersten und vorzeitig aufgegebenen Anlauf zu einer Berufsausbildung besucht hat. In seiner Wahrnehmung zeigte sich sein Fachlehrer im dort angebotenen Stützunterricht zwar durchaus hilfsbereit, verfügte jedoch nicht über das erwartete ausbildungsspezifische Fachwissen. Die Beobachtung, dass sich dieser relevantes Wissen erst ‚ergoogeln‘ musste und der zusätzliche Eindruck, falsche Informationen zu erhalten, reduzierten sein Vertrauen, in dieser Maßnahme fachlich gut unterstützt zu werden:

„Der Lehrer hat schon versucht zu helfen, aber er ist nicht Spezial für dieses Gebiet. Ich erinner‘ mich, dass ich einmal, also das war das erste Mal, ein bisschen so negative Eindruck bekommen (habe). ... ich habe eine Klassenarbeit gebracht und wollten wir durchgucken und sowas, und dann ... er googelt das so. Und dann diskutieren wir. Ich sage: ‚Nein, das steht im Buch‘. Und er sagt: ‚Nein‘. ... Und dann diskutieren (wir) über Sachen, die so selbstverständlich (sind).“ (I2, Z. 262-268)

Die pädagogischen Fachkräfte der abH im BBZ werden als vertraut wahrgenommen: *„Ich kenn‘ die hier alle“* (I1, Z. 137). Auch unter den Teilnehmer*innen findet sich in Ansätzen ein gewünschtes Gemeinschaftsgefühl. Dies gilt vor allem dann, wenn sich Auszubildende mit den gleichen Lerninhalten befassen können und so ein gemeinsames Lernen möglich ist:

„Und das war ganz gut, weil wir haben ja die gleiche Thema und besonders letztes Jahr war mir ein Kollege auch in die Schule. So wenn wir die gleiche Aufgabe haben, dann können wir zusammen. Und das war gemeinsam.“ (I2, Z. 209-211)

Neben dem Bereich der berufsschulischen Hilfen erleben die Teilnehmer*innen im Rahmen der sozialpädagogischen Begleitung, dass sie weiterführende Beratung in persönlichen Anliegen erhalten können. In der folgenden Aussage deutet sich jedoch auch an, dass neben der Ausbildung Möglichkeiten zum zusätzlichen Geldverdienen gesucht werden:

„... ich suche noch Arbeit am Wochenende. Muss ich hier fragen, weil die vielleicht wissen. Ich habe das in Google recherchiert, aber kann diese Sachen, also ich weiß nicht, ist das jetzt das Richtige oder so. Also bestimmt sie können mir helfen.“ (I2, Z. 339-341)

In diesem Interview deuten sich mit Matthias KNUTH (2016, S. 3) ‚polarisierte Perspektiven‘ zwischen dem Streben nach einem Berufsabschluss und ‚raschem Geldverdienen‘ an, die die jungen Menschen zusätzlich, also neben ihrer Berufsausbildung und ausbildungsbegleitenden Hilfen, belasten, wie sich weiter unten auch nochmals zeigen wird (vgl. 2.3.3).

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich die jungen Geflüchteten bei den Schwierigkeiten, welche sie im Zusammenhang mit den berufsschulischen Anteilen ihrer Ausbildung wahrnehmen,

durch die abH im BBZ der AWO Düsseldorf gut unterstützt fühlen. Von besonderer Relevanz sind ermöglichte Erfahrungen einer wachsenden Selbstsicherheit in der Verwendung der deutschen Sprache, der zunehmenden Bewältigung berufsschulischer Anforderungen und der Abmilderung von Leidensdruck in Folge sozialer Ausgrenzung durch Klassenkamerad*innen.

2.2.3 Begrenzungen und Handlungsempfehlungen

Grenzen der Maßnahme zeigen sich analog zu den oben dargestellten Ergebnissen aus der Maßnahme PerJuF in bislang noch weitgehend unerfüllten Wünschen zur sozialen Integration, die über die Maßnahme und ihre Lernorte hinausgehen. Einige Aussagen in den Interviews lassen sich sogar als Hinweise auf Gefühle von Verlorenheit und fehlender Zugehörigkeit interpretieren. Die jungen Menschen mit Fluchterfahrung, die sich in einer für sie fremden Umgebung zurechtfinden müssen und wollen, erhoffen sich daher neben Nachhilfeunterricht auch Orientierungsangebote seitens der Maßnahme, z.B. nach Zugangswegen in die ‚deutsche Gesellschaft‘ und nach Gelegenheiten, heimische Menschen treffen und kennenlernen zu können:

„Also ich weiß nicht, wo ich viel Leute treffen, viel Deutsch sprechen mit Sprache, viel die Kultur in Deutschland richtig kennen(lernen kann). Weil ich seit ein Jahr jetzt hier in Düsseldorf bin, Großstadt, hektische Stadt ... Also ich weiß nicht ... wie kann ich in die Gesellschaft richtig kommen. Und das wünsche auch mir. Also nicht nur Nachhilfeunterricht ein bisschen, sondern etwas in die Gesellschaft (hinein kommen).“ (I2, Z. 161-166)

Es könnte daher überlegt werden, mittels der sozialpädagogischen Begleitung im Sinne der konzeptionell möglichen Alltagsunterstützung derartige Angebote außerhalb der Maßnahme zu finden und zugänglich zu machen. Dies könnte zum Beispiel durch gemeinsame Veranstaltungen mit freiwilliger Teilnahme mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch aus anderen Maßnahmen des BBZ, die Anregung von Sportaktivitäten, gemeinsame Unternehmungen und die Information über regionale Kultur- und Freizeitangebote geschehen. So könnten auch beispielsweise informelle Begegnungsmöglichkeiten im BBZ wie ein Kicker oder eine Tischtennisplatte eingerichtet und z.B. Turniere veranstaltet werden. Derartige Wünsche werden ausdrücklich geäußert. Gleichzeitig wird den Interviewerinnen gegenüber betont, diese genannten Wünsche nicht als Kritik an der Maßnahme aufzufassen. Bemerkenswert an der folgenden Beispielsequenz ist, dass die geäußerten Ideen zu gemeinschaftsstiftenden Veranstaltungen (regelmäßige Ausflüge und Feiern oder wenigstens eine gemeinsame Weihnachtsfeier) in ihrem Anspruch mit den in der Maßnahme realistisch erscheinenden Möglichkeiten abgewogen und reduziert werden. Des Weiteren wird die Hoffnung auf sozialintegrative Angebote nicht an die Fachkräfte in den abH, sondern an die als einflussreich eingeschätzte Trägerorganisation gerichtet:

„Ich kann nicht schlecht bewerten, aber ich wünsche mir etwas extra ... Zum Beispiel, wenn (es) Veranstaltungen mehr gäbe oder sowas ... Heute machen wir etwas, oder einmal im Monat oder einmal Weihnachtszeit, jetzt zum Beispiel. Es gibt keine Veranstaltung, damit wir alles zusammen machen. Oder irgendwelche, vielleicht nicht Ausflug oder so, aber hier im Haus. Also nicht auch Feiern, aber etwas gemeinsam machen. Das wäre auch gut. Ich weiß nicht, sie kann, die Organisationen können viel machen, die können auch mit Integration und sowas viel machen.“ (I2, Z. 132-144)

Der Hinweis auf den Freiwilligkeitscharakter derartiger Angebote erfolgt vor dem Hintergrund der bereits in den zwei geführten Interviews aufscheinenden Heterogenität individueller Erwartungen an die abH. In Kontrast zu dem ausdrücklichen Wunsch nach mehr Gemeinschaftserleben des einen jungen Mannes betont der andere in sehr selbstbestimmter Haltung, ausschließlich im Hinblick auf seine Berufsausbildung und nicht zusätzlich sozial unterstützt werden zu wollen:

„Es geht mir um Lernen, ja. Was Anderes hab' ich noch nicht gewünscht ... Also ich brauch' gar nix mehr. Hab' ich gesagt, geh' arbeiten, Nachhilfe, Schule. Ich brauche gar nix mehr.“ (I1, Z. 192-196)

„Also ich bin so eine Typ, arbeiten, nach Hause, Schule, nach Hause, so ... Ich bin nicht so Sozialtyp, darf man das sagen? Früher war ich auch so. Also in meine Leben, ich hab' nicht so viele Kontakt, ich mag nicht so viele Kontakt mit andere haben. Ich bin so Individualmensch ... Freunde wähle ich selber.“ (I1, Z. 155-160)

Diese Aussagen lassen sich im Hinblick auf die Bedeutung Sozialer Arbeit derart interpretieren, dass diese oder Handlungen vergleichbarer Akteur*innen entweder in der Maßnahme oder der Zeit vor seiner Teilnahme als unerwünschte Eingriffe in seine Lebensführung erfahren wurden und als Versuche, diese gegen seinen Willen zu verändern, gedeutet und abgewehrt werden. Er betont, bereits im Herkunftsland – und damit nicht erst in Folge von Flucht- und Fremdheitserfahrungen – eher sozial zurückgezogen gelebt zu haben und dies auch weiterhin zu wollen. Ein prägnanter Ausdruck seiner Verwahrung gegenüber erzieherischen Zumutungen jeglicher Art, die sein Selbstbild eines selbstbestimmungsfähigen Erwachsenen in Frage stellen bzw. ‚brechen‘ wollen, findet sich in der Metapher des ‚Baumes‘ als Antwort auf die Frage nach Erfahrungen persönlicher Veränderungen durch die abH:

„Persönlich nein. Ich bin schon alt (im Sinne von erwachsen, d. V.), ich bin nicht zu ändern. Da ist das wie eine Baum. Wenn der Baum groß ist, da kann man nicht brechen. Das kann man nicht ändern. Wenn man was ändert, das bricht.“ (I1, Z. 117-119)

Weitere Umstände, die sich als Begrenzungen biografischer Handlungsfähigkeit interpretieren lassen, finden sich außerhalb der abH in den erzählten Situationen aus der Berufsschule (vgl. 2.2.2). Die Teilnahme am Berufsschulunterricht wird demnach als belastend und auch beschämend erfahren. Zum einen kann aus Gründen der Sprachbarriere dem Unterricht nur sehr bedingt gefolgt werden. Zum anderen – und dies werten wir sehr kritisch – kann davon ausgegangen werden, dass Teilnehmer*innen von anderen Berufsschüler*innen ihrer Klasse herabgesetzt, beschämt und ausgegrenzt werden. Es könnte daher darüber nachgedacht werden, in Kooperation mit den Berufsschulen die Klassenlehrer*innen für diese Problematik frühzeitig zu sensibilisieren und gleichzeitig weiterhin den jungen Menschen in den Angeboten der abH zur Seite zu stehen. Dazu erscheint der von einem Interviewpartner eingebrachte Begriff der ‚Community‘ im Verständnis einer selbstwertstützenden, solidarischen Gemeinschaft (vgl. 2.2.2) lohnenswert, weiterverfolgt und in den abH mit Leben gefüllt zu werden.

2.3 Ausbildungsbegleitende Hilfen – Andreas Lüttringhaus & Ingo von Wezyk

2.3.1 Erläuterungen zur Auswahl der Befragten und zur Interviewdurchführung

Der Zugang zu den befragten Personen erfolgte über die Leitung der abH des BBZ als Gatekeeper (HELFFERICH 2011, S. 175). Aufgrund einer örtlichen Verlegung der abH-Angebote an den Hauptstandort des BBZ, die kurzfristig notwendig geworden war, ergaben sich die beiden Interviewpartner an zwei verschiedenen Tagen spontan aus den Teilnehmer*innen des ‚Deutsch-als-Fremdsprache‘-Unterrichts. Diesen besuchen auch Auszubildende der abH. Beide Interviewpartner*innen sind männlich und zwischen 20 und 40 Jahre alt. Sie absolvieren unterschiedliche duale Berufsausbildungen. Es ist zu berücksichtigen, dass es sich bei beiden Interviewpartnern wahrscheinlich um sehr motivierte und selbstorganisierte abH-Teilnehmer handelt. In beiden Interviews von über 30 Minuten Dauer traten zwar wie in allen geführten Befragungen Verständnisschwierigkeiten auf, während der Durchführung eines Interviews kam es auch wiederholt zu äußeren Störungen. Es gelang trotzdem, mit den gestellten Fragen beispielhafte Erzählungen zu und Beschreibungen von Situationen im forschungsmethodischen Verständnis episodischer Interviews anzuregen.

2.3.2 Ermöglichungen

Das primäre Ziel der Maßnahme, junge Menschen in ihren Ausbildungsverhältnissen so zu unterstützen, dass diese erfolgreich abgeschlossen werden kann, entspricht der geäußerten Ausbildungsbereitschaft der befragten jungen Männer: „... *ich will eine Ausbildung machen. Ja, ohne Ausbildung geht nicht*“ (I2, Z. 74). Es fällt jedoch auf, dass das jeweilige Ausbildungsverhältnis in beiden Interviews weniger die Bedeutung eines subjektiv gewünschten Bildungsangebotes, sondern eher eines in Kauf genommenen ‚Mittels zum Zweck‘ erhält. Ein Interviewter verbindet mit seiner Ausbildung die Hoffnung, im Anschluss eine angemessen entlohnte Erwerbsarbeit zu erhalten, die ihm in Verbindung mit seiner Zukunftsvorstellung von einem guten Leben wiederum Konsumfähigkeit ermöglicht: „*Geld verdienen (zu können) ist wichtig, das weiß alle*“ (I1, Z. 175). Die Aussagen des jungen Mannes lassen sich als seine luzide Erkenntnis des Umstandes deuten, dass das Maß gesellschaftlicher Teilhabe in Deutschland im Wesentlichen von der Höhe des Einkommens abhängig ist. Ein qualifizierter Berufsabschluss erhält damit aus der Perspektive des Interviewten die Bedeutung eines unverzichtbaren Generalschlüssels, mit dem sich die Eingangstür zu Räumen erhöhter Handlungsfähigkeit in Gestalt einer zukünftigen Erwerbsbeschäftigung mit einem guten Einkommen überhaupt erst öffnen lässt. Die folgende Sequenz legt sogar die Interpretation nahe, dass der Interviewte in seiner momentanen Lebenssituation seinen Selbstwert und seine Chancen auf soziale Anerkennung in besonderer Weise darüber definiert, genügend Geld zu besitzen:

„*Man muss GELD haben, überhaupt. Mit dem Bezahlen, Essen Geld haben, Spazieren Geld haben, Kleidung Geld haben, Urlaub Geld haben, und sowas. Das heißt, Geld ist immer die beste. Ja, ohne Geld, gibt KEINE gute Leben.*“ (I1, Z. 177-182)

Der andere Interviewte versteht seine Berufsausbildung in erster Linie als nicht gewünschte, aber unabwendbare Notwendigkeit, um einen formalen Berufsabschluss zu erlangen. Denn seine im Herkunftsland in langjähriger und selbständiger Tätigkeit erworbenen praktischen Berufserfahrungen werden in Deutschland nicht als gleichwertig anerkannt (zu einem vergleichbaren Fallbeispiel: ETZOLD 2018, S. 336) und damit auch abgewertet. Insofern stellt sich aus Sicht dieses Befragten die absolvierte Berufsausbildung eher als Zumutung dar, die ertragen wird, um in einer Zukunft, die vor dem Hintergrund seiner zerstörten Existenzgrundlage im Herkunftsland in Deutschland verortet wird, wieder im ‚geliebten‘ Wunschberuf arbeiten und sich zum Meister weiterbilden zu können:

„Ich war selbständig, und ich hatte (Betrieb anonymisiert, d. V.), aber leider jetzt kaputt ... Seit 20 Jahren ich arbeite als (anonymisiert, d. V.), aber hier in Deutschland muss man Ausbildung, bla, bla, bla, nicht einfach.“ (I2, Z. 51-53)

„... ich liebe meinen Beruf, und ich will hier arbeiten.“ (I2, Z. 80)

„Jetzt ich konzentriere mich nur auf meine Ausbildung. Aber danach, aber ich will richtig, nicht (Ausbildungsberuf anonymisiert, d. V.) bleiben, aber Meister ich will auf jeden Fall machen.“ (I2, Z. 259-260)

Beide Befragten orientieren sich vor dem Hintergrund ihrer Zukunftsvorstellungen, die ihnen nur mit einem in Deutschland sowohl formal als auch sozial anerkannten Berufsabschluss erreichbar erscheinen, an Normen hoher Lern- und Leistungsbereitschaft und empfinden sich in dieser Hinsicht in ihren Erfahrungen von Lernfortschritten durch die abH unterstützt:

„Ich FREU‘ mich, wenn ich AWO bin, weil ich lern‘ weiter. Ich lern‘ MEHR. Das ist mein ZIEL, weißt Du? Weil ich AWO bin, das WEIß ich schon, ich mach MEHR lernen, deswegen“ (I1, Z. 51-55).

Aus den Interviews geht hervor, dass die Teilnehmer sich von den Mitarbeiter*innen gewertschätzt und anerkannt fühlen, indem ihnen Vertrauen entgegengebracht und die eigenen Bedürfnisse respektiert werden. Im Zusammenhang mit den Koordinationsanforderungen von Ausbildung und Anwesenheitsregeln in den abH wird z.B. vermittelt, in gegenseitiger Verlässlichkeit handeln zu können. Gleichzeitig werden Kontrollaspekte im Zusammenhang mit den Anwesenheitspflichten erkennbar, die es aus der Sicht eines Interviewten notwendig erscheinen lassen, Fehlzeiten mit ärztlich attestierter Krankheit oder ausbildungsbedingten Gründen zu legitimieren. Diejenige Person, die in einem Bezugsrahmen von gegenseitig erwarteter Zuverlässigkeit in Kenntnis gesetzt und die Abwesenheitsmeldungen ‚immer pünktlich‘ bestätigt, ist im Fall des Interviewten eine sozialpädagogische Fachkraft:

*„Wenn ich NICHT da bin, sie weiß schon, dass (es) gibt einen Grund.“ (I1, Z. 242-243)
„Wenn ich schreibe ihm, immer der schreibt mich auch pünktlich (zurück).“ (I1, Z. 229-230)*

„Es gibt immer Grund, wenn ich NICHT komm. Wenn ich komm‘ nicht, kann sein schlechte Verbindung, oder ich bin in ganz (weit entfernt) zu Düsseldorf, oder KRANK. Wenn ich

krank bin, ich bring' mein Krankenschein, und WENN ich in Baustelle bin, auch die weiß Bescheid.“ (I1, Z. 255-257)

Der angemessenen Beherrschung der deutschen Sprache wird eine zentrale Funktion in der Bewältigung der Ausbildung zugewiesen: „Also, Ausbildung ist SPRACHE, man muss verstehen, was du machen kann“ (I1, Z. 152). Die abH ermöglichen in Situationen des Fach- und Stützunterrichts Fortschrittserfahrungen im mühevollen Erlernen der deutschen Sprache: „Die deutschen Leute sagen ‚deutsche Sprache, schwere Sprache‘. Das ist (wirklich so, d. V.)“ (I2, Z. 258-259). Die Kommunikation mit Mitarbeiter*innen der Maßnahme wird in ihrer individuellen und verständnisvollen Anpassung an das eigene Sprach- und Verständnisniveau als hilfreich empfunden. Die jungen Geflüchteten werden so wiederum in ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung gestärkt, den sprachlichen Herausforderungen im Ausbildungsbetrieb und bei Prüfungen in der Berufsschule gewachsener zu sein:

„Ja KLAR, die helfen mich sehr sehr viel, weil ich mach Unterricht mit B. und dann ich kann gut Deutsch sprechen, finde ich SELBER.“ (I1, Z. 143-146)

„... und wenn ich kann Sprache gut, ich kann AUCH Arbeit.“ (I1, Z. 170)

„Bevor ich kam hier in AWO, meine Klassenarbeiten, die Noten sind schlecht. Ich krieg' NUR sechs, fünf, sechs, fünf. Seit bin ich in AWO, ich krieg' zwei, drei, zwei, drei. Manchmal auch vier.“ (I1, Z. 197-199)

Die Angebote der abH verbinden sich im Hinblick auf vielfältige ermöglichende Situationen zur Sprachaneignung mit den Lernorten Ausbildungsbetrieb und Berufsschule, in denen sich in der gewünschten Kommunikation mit ‚deutschen Leuten‘ das Sprachverständnis zunehmend vermehrt. Wird die folgende Beispielsequenz mit der Sicht auf die in mehrfacher Hinsicht als belastend erlebten Berufsschulerfahrungen der Adressat*innen aus Kap. 2.1.3 verglichen, fällt auf, dass sich die Berufsschule für diesen Interviewten von einem Ort eines völligen Unverständnisses zu einer ‚schönen‘ Umgebung entwickelt hat, die als gelingend erlebte Lernerfahrungen anbieten kann:

„Im ersten Jahr (der Ausbildung, d. V.) ich sitze in Klasse, die Lehrer oder Lehrerin spricht schnell, schneller, ich sitze, gar nix findet statt ... aber jetzt, wenn ich in meinem Betrieb Kontakt mit deutsche Leute, ich komme hier nach AWO, nach Nachhilfeschule, Deutsch hören oder sprechen. Aber wenn Kontakt mit deutschen Leuten, ja die Berufsschule ist sehr sehr schön, weil ich lerne Deutsch, ich schreibe ‚Deutsch, das richtig interessiert mir.“ (I2, Z. 124-130)

Die Teilnahme an den abH stärkt den Selbstwert insofern, als dass durch die Zuwächse im Spracherwerb Autonomieerfahrungen gefördert und Gefühle von Hilfebedürftigkeit im Sinne einer Abhängigkeit von Anderen verringert werden:

„Erstmal, wenn ich muss was machen hier, ich brauche NICHT andere Leute zu übersetzen meine ... Sprache. Das ist die erste Wichtigkeit.“ (I1, Z. 168-170)

Der gegenseitige Umgang der Teilnehmer*innen in den Gruppenangeboten der Maßnahme wird als respektvoll und hilfsbereit beschrieben. Die folgende Aussage lässt sich analog zu dem oben

eingebachten Begriffsverständnis einer ‚Community‘ (Kap. 2.2.2) derart interpretieren, dass innerhalb der Gruppen Fehler zugelassen werden und das Einüben im Gebrauch der deutschen Sprache ohne die Sorge vor Beschämung („ausgelacht werden“) erfahren werden kann:

„Die sind in Ordnung, respektvoll ... Also, wenn ich bin am Arbeit, wegen meine Sprache oder so, die lach nicht. Und wenn die was nicht verstehen, die kann auch mich weiterhelfen. Also, es gibt auch die Sprache, wie ich kann nicht, oder wenn ich will was sagen, der Wort ist nicht richtig, der kann auch besser richtige Wort sagen. Das ist, finde ich, ist auch sehr ok.“ (I1, Z. 294-302)

2.3.3 Begrenzungen und Handlungsempfehlungen

Missverhältnisse zwischen den subjektiv bedeutsamen Wünschen der Adressat*innen und der Ausgestaltung der Maßnahme zeigen sich in den Interviews an Stellen, in denen Bedürfnisse zunächst genannt, als nicht ausreichend erfüllt markiert und schließlich mit Verweis auf gegebene Rahmenbedingungen relativiert werden. Gewünscht wird z.B. mehr individuelle Zuwendung, während die Zeitressourcen, die den pädagogischen Fachkräften zur Verfügung stehen, begrenzt sind und mit anderen Teilnehmer*innen an den abH geteilt werden müssen:

„... wenn eine Lehrer sitzen bei mir zwei Stunden, das besser für mich. Das ist besser, aber viele Leute müssen lernen. Oder er muss das erklären, oder das erklären. Oder was bedeutet das. Wenn sie mit mir sitzen zwei Stunden mit mir alleine, lernen, sprechen, das sehr gut, aber...“ (I2, Z. 156-158)

Obwohl das subjektive Bedürfnis nach mehr zuwendungsintensiver Zeit mit den Fachkräften nicht die gewünschte Entsprechung findet, wird gleichzeitig das Bemühen der ‚Lehrer*innen‘ herausgestellt, jeder Teilnehmer*in des in Kleingruppen organisierten Stütz- und Förderunterrichts gerecht werden zu wollen, ohne dies innerhalb des vorgegebenen Zeitfensters von zwei Stunden ausreichend leisten zu können. Die kritische Stoßrichtung beider Interviewten zielt demnach auf den als unzureichend empfundenen Personalschlüssel der Maßnahme und damit auf die von Seiten der Arbeitsverwaltung gesetzten Rahmenbedingungen. Die unterrichtenden Fachkräfte werden in der Interviewsituation hingegen ausdrücklich von der Kritik aus- bzw. sogar verständnisvoll vor dieser in Schutz genommen:

„Also, es gibt nur EINE Lehrer, der kann, der macht nur Arbeit. Also, mehr als Arbeit kann der AUCH nicht. Wenn wir sind fünf, und alle braucht Helfen, der kann NICHT ALLE helfen in ZWEI Stunden.“ (I1, Z. 29-31)

„Die Lehrerin macht das Beste, was sie kann, aber ich glaube, wir sitzen hier mit vier oder fünf Personen, Maler, eine Person Malerausbildung, ich bin zum Beispiel (Ausbildungsberuf anonymisiert, d. V.), der andere ist im Lager, der andere und jede Person sitzen eine viertel Stunde oder halbe Stunde ich weiß nicht, wenn wir vier Personen und jede Person halbe Stunde. Und ich sitze zwei Stunden und sitze mir der Lehrer nur ‘ne halbe Stunde, aber sie machen, was sie können.“ (I2, Z. 136-141)

In einer der zitierten Aussagen wird zusätzlich auf die Heterogenität der Auszubildenden in Bezug auf deren unterschiedliche Ausbildungsberufe in den Kleingruppen verwiesen. Die geschilderten

Wartezeiten lassen sich darauf zurückführen, dass sich Unterstützungswünsche auf Inhalte beziehen, die spezifisch für einen Ausbildungsberuf sind und damit keine oder wenig subjektive Relevanz für Adressat*innen in anderen Ausbildungen haben:

„Wenn wir haben einen Schüler, machen ... Bäcker Ausbildung, oder Koch in Küche, Kochausbildung. Ich sitze manchmal, und ich habe gar nix. Ich sitze. Warte.“ (I2, Z. 144-146)

In diesem Zusammenhang stellt sich mit Nachdruck die kritische Frage, inwieweit die gegenwärtigen strukturellen Rahmenbedingungen der abH den (sozial)pädagogischen Fachkräften den zusätzlichen Handlungsfreiraum bieten können, um den individuellen Bedürfnissen von jungen Geflüchteten in sehr unterschiedlichen Ausbildungsberufen gerecht zu werden, die vor allem aufgrund ihrer sprachbedingten Verständnis- und Verständigungsschwierigkeiten ein erhöhtes Maß an Zeit mit individueller Zuwendung benötigen und für sich einfordern. Trotz dieser in der Struktur der Maßnahme angelegten Barrieren könnte über Möglichkeiten berufsfachlich homologer zusammengesetzter Kleingruppen nachgedacht werden, um die Wartezeiten auf individuelle Unterstützung durch die Lehrkräfte zu verringern. So könnten mehrere Teilnehmer*innen in den für sie relevanten fachtheoretischen Inhalten unterstützt werden und gemeinsam lernen. Damit ließen sich auch sozialintegrative Vergemeinschaftungsprozesse zwischen den Auszubildenden in den abH anstoßen, die als Wunsch nach mehr Austausch seitens eines Interviewpartners angedeutet werden. Die Frage des Interviewers nach vertieften, auch privat fortgeführten Beziehungen zu anderen Auszubildenden wird verneint: *„Weil wir sehen NUR hier uns, aber nicht jede Mal. Dann, ich bekomm' nicht so viel Kontakt mit uns, aber gibt nur Grüßen“* (I1, Z. 288-289). Dieser Umstand wird relativierend als *„einigermaßen gut“* (I1, Z. 294) im Sinne von verbesserbar bewertet.

Die Teilnahme an den Angeboten der abH erfordert von den Auszubildenden einen zeitlichen Mehraufwand neben ihrer regulären Vollzeitausbildung in Betrieb und Berufsschule (vgl. auch 2.2.2). Die mit den Anwesenheitspflichten verbundenen Einschränkungen der Freizeit werden zwar negativ empfunden, aber mit den erfahrenen Lernerfolgen abgewogen und in Kauf genommen:

„... aber von weniger Zeit ist schlimm. AWO hatte mein Freiheit, Freizeit genommen, aber MEHR Erfahrung gehabt.“ (I1, Z. 115-116)

In Zusammenhang mit Wünschen nach mehr Kontakten und Austausch auch mit Teilnehmer*innen anderer Maßnahmen im BBZ können an dieser Stelle die Handlungsempfehlungen wiederholt werden, die bereits in Kapitel 2.2.3 angedacht wurden. Für und mit den jungen Teilnehmer*innen könnten Angebote oder Veranstaltungen überlegt und gestaltet werden, die unterschiedliche Menschen im BBZ zusammenbringen, gemeinsame Erfahrungen stiften und einen Rahmen für informelles Lernen, soziale Integration und Erholung schaffen können.

Literatur

- BAIERLING, Birgit/NUGLISCH, Ralf (2018): Ausbildungsbegleitende Hilfen und Assistierte Ausbildung – Jugendberufshilfe in der regulären betrieblichen Ausbildung. In: ENGRUBER, Ruth/FEHLAU, Michael (Hrsg.): Jugendberufshilfe. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 179-186
- BAMF (2016a): Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe Dezember 2016. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2016.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 10.03.2018)
- BAMF (2016b): Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): Hochschulzugang und Studium von Flüchtlingen. Eine Handreichung für Hochschulen und Studentenwerke. Nürnberg
- BAMF (2017): Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe Dezember 2017. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2017.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 10.03.2018)
- BEHRENSEN, Birgit/WESTPHAL, Manuela (2009): Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In: KRAPPMANN, Lothar u.a. (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, S. 45-58
- BITZAN, Maria/BOLAY, Eberhard (2013): Konturen eines kritischen Adressatenbegriffs. In: GRAßHOFF, Gunther (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 35-52
- BÖHNISCH, Lothar (2017): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 7., überarb. u. erw. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa
- BRÜCKER, Herbert u.a. (2016): Geflüchtete Menschen in Deutschland. Warum sie kommen, was sie mitbringen und welche Erfahrungen sie machen. IAB Kurzbericht 2016/15. Nürnberg. URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb1516.pdf> (Zugriff 12.03.2018)
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2016): Perspektiven für junge Flüchtlinge – PerjuF. URL: https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok_ba014365.pdf (Zugriff: 05.04.2018)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (Hrsg.) (2018): Ein Leitfaden zu Arbeitsmarktzugang und -förderung. FLÜCHTLINGE. Kundinnen und Kunden der Arbeitsagenturen und Jobcenter. URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/37926-fluechtlinge-kundinnen-und-kunden-der-arbeitsagenturen-und-jobcenter.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff: 10.03.2018)
- BRAUN, Frank/LEX, Tilly (2016): Berufliche Qualifizierung von jungen Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise. München: Deutsches Jugendinstitut
- EBBINGHAUS, Margit (2017): Maßnahmen zur Förderung des Ausbildungsplatzangebotes für Flüchtlinge aus Sicht von klein- und mittelständischen Ausbildungsbetrieben. In: GRANATO, Mona/NEISES, Frank (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere (WDP), Heft 187, S. 36-41
- ENGRUBER, Ruth/FEHLAU, Michael (2018): Zielsetzungen und Aufbau des Lehrbuchs. In: ENGRUBER, Ruth/FEHLAU, Michael (Hrsg.): Jugendberufshilfe. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13-22
- 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

- FLICK, Uwe (2011): Das Episodische Interview. In: OTTO, Hans-Uwe/OELERICH, Gertrud (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch. Wiesbaden: Springer VS, S. 273-280
- GEI, Julia/MATTHES, Stephanie (2017): Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung – Welche Unterstützung wünschen sie sich? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 4, S. 4-5
- GRANATO, Mona/NEISES, Frank (2017): Fluchtmigration und berufliche Bildung. In: GRANATO, Mona/NEISES, Frank (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere (WDP), Heft 187, S. 6-10
- GRABHOFF, Gunther (2013): AdressatInnenforschung im Feld der Jugendhilfe – Empirische Herausforderungen und Forschungspraxis. In: GRABHOFF, Gunther (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 69-82
- GRABHOFF, Gunther (2017): Junge Flüchtlinge. Eine neue Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Sozialmagazin, 3-4, S. 56-61
- GRABHOFF, Gunther (2018): Interaktionismus. In: GRABHOFF, Gunther/RENKER, Anna/SCHRÖER, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 387-398
- HELFFERICH, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS
- IAB (2016): Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.): Typisierung von Flüchtlingsgruppen nach Alter und Bildungsstand. Aktuelle Berichte 6. URL: http://doku.iab.de/aktuell/2016/aktueller_bericht_1606.pdf (Zugriff: 10.03.2018)
- KNUTH, Matthias (2016): ARBEITSMARKTINTEGRATION VON FLÜCHTLINGEN. Arbeitsmarktpolitik reformieren, Qualifikationen vermitteln. In: WISO Diskurs, 21, Friedrich-Ebert-Stiftung
- KRUSE, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- MAYRING, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz
- OEHME, Andreas (2016): Jeder Zielgruppe ihre Maßnahme? Zum Zusammenhang von Bedarf, Bedürfnis und flexibler Hilfe. URL: https://www.ueberaus.de/wws/9.php#/wws/~jeder_zielgruppe_ihre_massnahme.php?sid=18288093658465478648025952619130 (Zugriff: 12.03.2018)
- SVR-FORSCHUNGSBEREICH (2017): Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.): Wie gelingt Integration? Asylsuchende über ihre Lebenslagen und Teilhabeperspektiven in Deutschland. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration
- VAN RIEBEN, Anne (2016): Zum Nutzen Sozialer Arbeit. Theaterpädagogische Maßnahmen im Übergang zwischen Schule und Erwerbsarbeit. Wiesbaden: Springer VS
- WEBER, Susanne/MÜHLEMANN, Samuel (2018): Berufliche Bildung im Spiegel der Zuwanderung von Geflüchteten und Migrantinnen. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 1, S. 1-5