

Held, Josef; Hackl, Rita; Bröse, Johanna

Working Paper

Berufseinstieg von Geflüchteten: Chancen und Probleme des Übergangs in die Arbeitswelt

Working Paper Forschungsförderung, No. 070

Provided in Cooperation with:

The Hans Böckler Foundation

Suggested Citation: Held, Josef; Hackl, Rita; Bröse, Johanna (2018) : Berufseinstieg von Geflüchteten: Chancen und Probleme des Übergangs in die Arbeitswelt, Working Paper Forschungsförderung, No. 070, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/215999>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode>

WORKING PAPER FORSCHUNGSFÖRDERUNG

Nummer 070, April 2018

Berufseinstieg von Geflüchteten

Chancen und Probleme
des Übergangs in die Arbeitswelt

Josef Held, Rita Hackl und Johanna Bröse

Autorinnen und Autoren

Johanna Bröse: Wissenschaftliche Angestellte an der Universität Tübingen mit den Themenschwerpunkten Flucht- und Migrationsforschung, Rassismuskritik, Rechtspopulismus und Soziale Abwertungen.

johanna.broese@uni-tuebingen.de

Rita Hackl: Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Tübinger Forschungsgruppe für Migration, Integration, Jugend und Verbände am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen.

Josef Held: Leiter der Tübinger Forschungsgruppe für Migration, Integration, Jugend und Verbände in der Abteilung Sozialpädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen.

Schwerpunkt ist subjektwissenschaftliche Forschung.

held@uni-tuebingen.de

© 2018 by Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf
www.boeckler.de



„Berufseinstieg von Geflüchteten“ von Josef Held, Rita Hackl und Johanna Bröse ist lizenziert unter

Creative Commons Attribution 4.0 (BY).

Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. (Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. von Schaubildern, Abbildungen, Fotos und Textauszügen erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

ISSN 2509-2359

Inhalt

1. Einführung.....	5
2. Forschungsstand und theoretische Konzepte.....	7
2.1 Der soziale und sozialarbeiterische Kontext.....	8
2.2 Blick auf die Individuen: Der subjektorientierte Forschungsanspruch	10
2.3 Übergänge.....	12
2.4 Bewältigungsstrategien. Orientierung, Handlung, Resilienz	13
2.5 Migrationsforschung.....	15
2.6 Exkurs: Rechtliche Voraussetzungen für den Zugang zu Ausbildung und Arbeit für geflüchtete Menschen	17
3. Methoden und Forschungsdesign	21
3.1 Erste Phase: Ethnografische Recherchen in Praxiseinrichtungen für junge Geflüchtete.....	23
3.2 Zweite Phase: Vorbereitung der Gesprächsleitfäden, Expert_inneninterviews mit Personen der Unterstützungssysteme ..	24
3.3 Dritte Phase: Kontaktaufnahme zu jungen Geflüchteten, Vorbereitung für die Gespräche und Fallanalysen, Interviews mit jungen Geflüchteten.....	25
3.4 Vierte Phase: Auswertungsphase	26
3.5 Methodische Reflexion.....	28
4. Kontexte.....	30
4.1 Setting Jugendwohnheim für junge unbegleitete Geflüchtete.....	31
4.2 Setting urbane Lebenswelt – die Vielfalt einer Stadt	34
4.3 Setting ländlicher Raum.....	36
5. Gespräche mit Fachkräften in Unterstützungsstrukturen	39
5.1 Handlungsmöglichkeiten im beruflichen Alltag	40
5.2 Eigene Strategien und Bewältigungsmuster der Unterstützer_innen	50
5.3 Blick der Unterstützer_innen auf die Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen	64

6. Orientierung und Lebensführung junger Geflüchteter – Fallanalysen	67
6.1 Junge Geflüchtete in einer Gemeinschaftsunterkunft	67
6.2 Unbegleitete minderjährige Geflüchtete in einem Jugendwohnheim.....	75
6.3 Junge Geflüchtete in der urbanen Lebenswelt - die Vielfalt einer Stadt	83
6.4 Junge Geflüchtete im ländlichen Raum - Schüler_innen von VABO/VABR-Klassen	92
7. Strukturelle Überlegungen zu Möglichkeiten und Behinderungen...	102
7.1 Problemlage Übergang	102
7.2 Aufenthalt und rechtliche Situation in der beruflichen Orientierung als Restriktion.....	106
7.3 Spracherwerb und Bildung.....	108
7.4 Machtverhältnisse und Abwertungen am Beispiel von Rassismus	110
8. Zusammenfassung.....	114
Literatur.....	120
Anhang.....	126
Leitfaden für Interviews mit Unterstützer_innen	126
Leitfaden zum Gespräch mit jungen Geflüchteten - Zentrale Themen und Konzepte mit erzählgenerierenden Einstiegfragen	127

1. Einführung

In den letzten Jahren erfuhr die Debatte über Menschen auf der Flucht deutschlandweit eine sehr hohe Aufmerksamkeit. Ausgelöst durch sich verschärfende gesellschaftliche, politische und ökonomische Notlagen, ob in Syrien, in Afghanistan oder in unterschiedlichen Ländern des afrikanischen Kontinents, kamen im Jahr 2015 und den folgenden Jahren mehr Menschen als in den Jahrzehnten zuvor in der Bundesrepublik an. Viele der neu Angekommenen sind junge Menschen. In den Feldern der Sozialen Arbeit, der Unterbringung, der Sprach- und Integrationskurse, der schulischen Strukturen und schließlich auch in den Übergangsangeboten in eine berufliche Ausbildung wurden aufgrund dessen neue und herausfordernde Handlungsbedarfe sichtbar. Die Engpässe in den Qualifizierungsangeboten bei gleichzeitigen schnellen Veränderungen der rechtlichen Grundlagen führten, um den zusätzlichen Anforderungen gerecht zu werden, zu zahlreichen neuen Förderprogrammen. Jedoch gerieten die Geflüchteten selbst mit ihren Bedürfnissen, subjektiven Perspektiven, Orientierungen und Handlungsstrategien dabei eher aus dem Blickfeld.

Wir haben diese Problematik im Frühjahr 2016 wahrgenommen und möchten mit der vorliegenden Studie einen Beitrag dazu leisten, den Übergang in den Beruf aus der Perspektive der jungen Geflüchteten zu beleuchten. Zentrale Fragen sind: Wie sehen sie ihre Chancen, vor welchen Probleme sehen sie sich im Übergang in die Arbeitswelt? Welche eigenen Erfahrungen machen sie in ihrem Unterstützungskontext?

Die Möglichkeiten und Begrenzungen der geflüchteten Menschen, insbesondere beim Zugang zum Arbeitsmarkt, werden zwischenzeitlich in vielen Gesprächskreisen, politischen Gremien, Forschungszusammenhängen und Integrationsmaßnahmen diskutiert. So ist etwa die Anzahl der Forschungsprojekte und Studien in den vergangenen zwei Jahren beständig gestiegen. Es dominiert darin eine auf Methoden und Programmen konzentrierte Außensicht auf die Geflüchteten; die subjektiven Begründungen und Bedeutungsmuster der Beteiligten selbst stehen dahinter zurück (zum Forschungsstand s. Kapitel 2). Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um einen explorativen Zugang, der diese subjektiven Perspektiven als zentralen Bezugspunkt ausweist (Forschungsdesign s. Kapitel 3).

Der Schwerpunkt der Forschung liegt auf den Orientierungsprozessen und der Lebensführung der jungen Geflüchteten (unter 25 Jahre) in ihrem sozialen Kontext in der südlichen Hälfte Baden-Württembergs. Die zentralen Forschungsfragen sind, welche Orientierungen, Lernprozesse und Handlungsstrategien Geflüchtete im Übergang zu einer beruflichen

Tätigkeit in ihrem sozialen Kontext selbst entwickeln, welche Erfahrungen sie mit Unterstützungssystemen machen und welche Erfahrungen Unterstützungssysteme mit ihnen machen. Hierzu wurden in unterschiedlichen Kontexten (Jugendwohnheim, Berufseinstiegsstrukturen im städtischen sowie im ländlichen Raum inklusive Berufsvorbereitungsklassen an einer beruflichen Schule), in denen junge Geflüchtete und ihre Unterstützersysteme miteinander in Kontakt kommen (zu den Kontexten s. Kapitel 4), beforscht und dabei mit beiden Gruppierungen gesprochen. Zusätzlich wurden in den jeweiligen Kontexten noch weitere Bezugsstrukturen, etwa auf kommunaler Ebene oder im Ehrenamt, angesprochen, um umfassende Einblicke in die jeweilige konkrete Praxis zu erhalten. Es entstanden lebendige Darstellungen einzelner junger Menschen mit Fluchterfahrung (zu den Fallanalysen s. Kapitel 6), die sich in diesen spezifischen Kontexten orientieren und Erfahrungen von Anerkennung, aber auch von Ausschlüssen und von Schwierigkeiten thematisieren.

Einen weiteren Bezugspunkt bildet die Arbeit der jeweiligen professionellen Unterstützungsstrukturen, die danach befragt wurden, welche spezifischen Strategien sie in ihrer Arbeit mit den jungen geflüchteten Menschen anwenden können und welchen zentralen Herausforderungen sie in ihrer Arbeit gegenüberstehen (s. Kapitel 5). Die Forschungsgruppe hat von den geäußerten Erfahrungen ausgehend weitere Querbezüge zu spezifischen, immer wieder hervortretenden Entwicklungen und Problemlagen herausgearbeitet (strukturelle Konstellationen s. Kapitel 7).

Die Forschungsgruppe bedankt sich bei allen Mitwirkenden, Studierenden und wissenschaftlichen Hilfskräften, die zur Durchführung und der inhaltlichen Ausrichtung der Studie beigetragen haben: Alp Kayserlioğlu, Barbara Schecher, Evelyn D'Costa, Jana Ikhlef, Katharina Streif, Marie-Theres Müller, Melanie Denise Binder, Melanie Plietsch, Philipp-Felix Reichrath, Rahel Wacker, Silvia Bürth, Tuğba Çetiner und Valérie Charlotte Sarholz.

2. Forschungsstand und theoretische Konzepte

In den letzten Jahren rückten neben den zahlreichen medialen und politischen Debatten auch die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Flucht und Asyl in den Vordergrund. Forscher_innen untersuchen die weltweiten Ausgangslagen, aber auch die Lebenswelten und Lebensbedingungen von geflüchteten Menschen in Deutschland. Auf politischer Ebene kann während dieser Zeit eine Entwicklung immer weiterer Verschärfungen des Aufenthaltsrechts beobachtet werden: Im Herbst 2015 tritt mit dem sogenannten „Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz“ ein Gesetzesentwurf in Kraft. Es richtet sich ganz eindeutig gegen die sogenannten Balkanflüchtlinge und zementiert die Unterscheidung zwischen „echten“ Flüchtlingen und anderen. Und so geht es weiter: Im Februar 2016 wird – wiederum binnen weniger Tage und trotz scharfer Kritik von Menschenrechtsorganisationen und Fachverbänden – das sogenannte „Asylpaket II“ erlassen. Das Gesetzespaket enthält keine einzige Maßnahme, um den Schutz von geflüchteten Menschen aus den Kriegs- und Krisenregionen zu verbessern. Stattdessen: Eilverfahren in besonderen Aufnahmezentren, Aussetzung des Familiennachzugs, weitere Verschärfungen der Abschiebeverfahren. Es wird allerdings gefeiert als ein Erfolg des „Vernünftigwerdens“ einer hoch emotional geführten und polarisierenden „Willkommenspolitik“. Einzig auf dem Gebiet des wirtschaftlichen Einbezugs von geflüchteten Menschen werden Gesetze entwickelt, die einen schnelleren Eintritt in Beschäftigung, erweiterte Möglichkeiten für Ausbildung und Praktika sowie die Aussetzung von Abschiebungen für die Dauer der Ausbildung und für zwei weitere Jahre (die sogenannte „3+2 Regelung“) beinhalten.

Für den Forschungskontext wurde damit die Auseinandersetzung mit den Zugängen zum Arbeitsmarkt, mit der beruflichen Qualifizierung und mit dem inflationär genutzten Wort der „Beschäftigungsfähigkeit“ zentral. Die Studien befassen sich oftmals mit Programmen und Maßnahmen zur Förderung der Geflüchteten (vgl. etwa Brinks/Dittmann/Müller 2017, Braun/Lex 2016). Sie eint der Blick darauf, in Richtung politischer oder sozialpolitischer Akteur_innen „Chancen [zu] erkennen und Perspektiven [zu] schaffen“ (Ohliger/Schweiger/Veyhl 2017) und Empfehlungen für einen „zukunftsgerichtete[n] und nachhaltige[n]“ (Burkert/Dercks 2017) Umgang mit den neu Angekommenen zu formulieren.

Zusätzlich gibt es aber auch eine Tradition kritischer Studien zur Diskriminierung von migrantischen oder migrantisierten Jugendlichen im Übergang in die Arbeitswelt (Scherr 2015, Scherr/Janz/Müller 2015), die verstärkt die gesellschaftlichen Rahmenstrukturen, die Ein- und Aus-

schlüsse produzieren, in den Blick nehmen. Die Tübinger Forschungsgruppe für Migration, Integration, Jugend und Verbände (TFG) forscht seit fast zwanzig Jahren im Themenbereich Integration und Ausgrenzung (vgl. Held 1999). In diesem Rahmen fand auch ein spezielles Projekt zur Berufsorientierung von Schüler_innen mit und ohne Migrationserfahrungen statt (vgl. Held et al. 2015). In diesem Projekt wurde deutlich, dass es zwar viele Ansätze und Untersuchungen zur Berufsorientierung gibt, dass sie sich aber fast immer mit dem direkten Übergang von der Schule zum Beruf beschäftigen. Für die Situation von geflüchteten Menschen reicht dieser Blick nicht aus. Vielmehr scheinen noch weitere Themen, insbesondere die rechtlichen Ausgangslagen, die Wohnsituation, die familiäre Situation und weiteres relevant zu sein. Die Geflüchteten bewegen sich zwischen Mobilität und Immobilität, repressiven Rahmungen und Hilfsangeboten, symbolischen und materiellen Ausgrenzungen sowie der Forderung auf Anerkennung als neue Bürger_innen (im Sinne von Étienne Balibars „New Citizen“, vgl. Balibar 2015).

Die vorliegende Studie hat einen subjektorientierten Forschungsanspruch (vgl. Allespach/Held 2015), welche die Gesprächspartner_innen in den Mittelpunkt rückt und mit ihnen gemeinsam (partizipativ) nach offenen Fragen und individuell bedeutsamen Antworten sucht. Gleichwohl muss dabei beachtet werden, die beteiligten Personen nicht nur als Individuen zu betrachten, sondern als Teil sozialer Netzwerke. Diese sozialen Kontexte werden ebenso in den Blick genommen wie die Praxis der Menschen in ihnen. Der Schwerpunkt der vorliegenden Studie liegt bei den jungen Menschen mit Fluchterfahrung und ihrem sozialen Kontext, in dem die Unterstützer_innen als Beteiligte fungieren. Für unsere theoretischen Grundlagen der Studie lassen sich daher Ansätze in der Sozialen Netzwerktheorie, in der transdisziplinären Forschung zu Orientierung und Lebensführung, in der Übergangsforschung sowie in der kritischen Migrations- und Fluchtforschung finden.

2.1 Der soziale und sozialarbeiterische Kontext

Für geflüchtete Menschen gab und gibt es vielfältige Strukturen zum Ankommen in der bundesdeutschen Gesellschaft: Hervorzuheben sind dabei die große ehrenamtliche Unterstützung sowie die Entwicklungen im Bereich der Institutionalisierung der Hilfen. Eine wichtige Akteurin in dem konfliktreichen Feld ist die Soziale Arbeit. Sie hat im Kontext der Migrationsbewegungen in den letzten Jahren allein quantitativ extrem an Bedeutung gewonnen und ist gerade in der Zeit des Ankommens jugendli-

cher Geflüchteter zentral. Soziale Träger und Institutionen bemühen sich mit hohen Ansprüchen um die Unterstützung geflüchteter Menschen. Gefordert wird „subjektorientierte Unterstützung“, die Ermöglichung eines gelingenden Alltags und die Stärkung der subjektiven Handlungsfähigkeit auch über den Bereich der beruflichen Orientierung hinaus. Die Institutionen der Sozialen Arbeit strukturieren den sozialen Kontext, in dem sich die Jugendlichen bewegen, in einem hohen Maße.

Der Kontext ist allerdings von zahlreichen erschwerenden Bedingungen gekennzeichnet. Insbesondere die Studien, die sich mit den Institutionen beschäftigen, in denen sich geflüchtete Menschen bewegen, zeigen eine eklatante Einschränkung von Selbstbestimmung und Entscheidungsmöglichkeiten für die Geflüchteten und die Unterstützer_innen auf: Albert Scherr zufolge ist die Diskrepanz zwischen dem, was sich Sozialarbeiter_innen als angemessene Form der Unterstützung für ihre Adressat_innen wünschen, und dem, was unter den gegebenen Umständen rechtlich und organisatorisch möglich ist, in der Sozialen Arbeit mit Geflüchteten so groß wie in kaum einem anderen Arbeitsfeld (Scherr 2015, S. 18). Rechtliche Rahmenbedingungen, Restriktionen und unklare Zuständigkeiten, starke Ökonomisierungslogiken und vieles mehr erschweren die Arbeit der Fachkräfte, die sich zunehmend auch über die Überarbeitung und die Arbeitssituationen beklagen (Sulimma/Muy 2012). Insbesondere trifft das auf Soziale Arbeit in Erstaufnahmestellen zu; sie findet, so schreibt Tobias Pieper, in einem „potenziell rechtsfreien Raum“ (Pieper 2012, S. 16) statt. Es zeigt sich in der Auseinandersetzung mit den Unterstützungsstrukturen, dass bisher diskriminierende Formationen und Ressourcen dethematisiert oder zu wenig beachtet werden. Hinzu kommt der „Eindruck, dass die Semantiken der Aktivierung und Individualisierung (im Sinne einer Delegation der Zuständigkeit für gesellschaftliche Problemlagen an das Individuum) in den Organisationen Sozialer Arbeit reproduziert werden“ (Stauber/Schröer 2014, S. 239). Dieser Aspekt ist für unsere Forschung insofern sehr wichtig, dass diese Aktivierungs- und Individualisierungslogiken im Übergang zu Ausbildung und Arbeit eine zentrale Rolle spielen. Anhorn und Stehr formulieren als Ausgangspunkt einer kritischen Forschungsperspektive auf die Arbeit in einschränkenden Verhältnissen,

an den zentralen Widersprüchen der Sozialen Arbeit an[zu]setzen, die als Ordnungsmacht disziplinierende und kontrollierende Funktionen erfüllt, andererseits ihre[n] Adressat/innen emanzipatorische Perspektiven ermöglichen und befördern will. Herauszuarbeiten sind dabei die gesellschaftspolitischen, institutionellen und situativen Bedingungen, die es möglich werden lassen, dass das sozialpädagogische/sozialarbeiterische Handeln zur Emanzipation und Partizipation der Adressat/innen beitragen kann, und umgekehrt die Mechanismen und Prozesse aufzudecken, durch die das professionelle Handeln in Prozesse der Disziplinierung und Ausschließung umschlagen kann. (Anhorn/Stehr 2012, S. 72f)

Mit dieser Orientierung bleibt für die Studie festzuhalten: Das Handeln der zuständigen Personen in den Einrichtungen und in den Strukturen des Übergangs ist nicht nur durch einschränkende institutionelle Regelungen festgelegt – es gibt auch Spielräume, die genutzt und weiterentwickelt werden können. Genau danach fragt das Forschungsvorhaben. Es geht also in dem Forschungsvorhaben nicht um eine weitere fundamentale kritische Analyse, mit der nachgewiesen wird, dass sowohl geflüchtete Menschen als auch die Institutionen durch äußere Bedingungen völlig gelähmt sind. Im Gegenteil. Es geht darum, wie Problemlagen überwunden werden können und damit primär um Chancen und Möglichkeiten der Handlungsfähigkeit. Die strukturellen Bedingungen werden als eine (durchaus zu kritisierende) Gegebenheit wahrgenommen, die einen Rahmen für diese Möglichkeiten und Chancen geben. Nicht zuletzt geht es bei der Betrachtung des sozialen Kontexts auch um die Netzwerke, welche die Jugendlichen untereinander schließen sowie die Beziehungen, die sie zu den sie umgebenden Unterstützungsstrukturen aufbauen. Der Blick geht dahin, zu prüfen, inwiefern die Unterstützung, die durch diese Netzwerke und Beziehungen vorhanden ist, genutzt werden kann, um die Perspektiven der Jugendlichen zu verbessern.

2.2 Blick auf die Individuen: Der subjektorientierte Forschungsanspruch

Für Forschung und Praxis ist eine Grundproblematik relevant: Es wird in allererster Linie über geflüchtete Menschen gesprochen, weit weniger konkret mit ihnen. Hiervor sind auch Kontexte der sozialen Unterstützungssysteme, etwa die Hilfen zur beruflichen Orientierung, nicht gefeilt. In ihrem umfangreichen Bemühen um Methoden und Programme können sie die subjektive Situation der Geflüchteten leicht aus den Augen verlieren.

Auch in den Studien zu Maßnahmen und zu Diskriminierung dominiert die Außenperspektive auf die Geflüchteten und die Geflüchteten kommen selbst selten zu Wort (vgl. Burkert/Dercks 2017, Braun/Lex 2016). Oft geht es um die Darstellung der Strukturen, Einrichtungen und Programme. Prägnante Beispiele dafür sind zwei kürzlich herausgegebene Sammelbände (vgl. Schmid Noerr/Meints-Stender 2017, Brösse/Faas/Stauber 2017). Ersteres trägt zwar den Titel „Geflüchtete Menschen“, aber darin werden die Perspektive der Geflüchteten selbst nicht systematisch aufgegriffen. Auch in dem zweiten Band gehen von den 14 Beiträgen nur wenige unmittelbar auf die subjektive Situation mittels Fallanalysen und Interviews ein. Dies ist auch deshalb problematisch,

weil diese Debatten damit vielfältige Ausschlüsse und paternalistische Haltungen gegenüber den geflüchteten Personen reproduzieren können. Was in den Debatten in Abwesenheit der Perspektiven von Geflüchteten nicht möglich ist, ist die Einholung der konkreten Erfahrungen und Zielsetzungen der Menschen und damit auch vertane Möglichkeiten einer bedarfsgerechten Unterstützung. Kurz gesagt: Ein rein auf die Förderung der beruflichen Reife der Jugendlichen und ihre erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt konzentrierter Blick reicht nicht aus, um langfristige Perspektiven zu schaffen.

Eine konsequente Berücksichtigung des Subjektstatus hat auch methodische Konsequenzen für die empirische Forschung. Demnach ist es nicht möglich, das Subjekt zum Objekt der Forschung zu machen – die Gefahr besteht, den *Subjektstandpunkt* zu verlieren. Forschung muss demnach vom Standpunkt des Subjekts aus betrieben werden. Das Subjekt wird an der Forschung beteiligt, steht hier also auf der Forschungsseite und nicht auf der Objektseite. „Der Standpunkt des Subjekts schließt - phänomenologisch gesehen - eine Perspektive, d. h. eine besondere 'Ansicht' der Welt (einschließlich der eigenen Person) eben von jenem Standpunkt ein“ (Holzkamp 1993, S. 21). Alle an der Forschung Beteiligten stehen damit in einer sogenannten *Intersubjektivitätsbeziehung*. Oberstes Ziel dieser Art von Forschung ist immer die „Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen“ (ebd. S. 23). Damit bewegt man sich auf der „Diskursebene subjektiver Handlungsgründe“ (ebd. S. 21).

Es geht im subjektwissenschaftlichen Ansatz nicht darum, dass sich der_die Forscher_in in eine bestimmte Person hineinversetzt, um einzig von dessen Standpunkt aus Aussagen zu machen. Dies würde bedeuten, dass alles, was diese_r veräußert, für bare Münze genommen und fraglos akzeptiert würde. Da der_die Mitforschende sich über sich selbst und seine Lage durchaus täuschen kann, wären die Ergebnisse fragwürdig. Vielmehr geht es um den „verallgemeinerten Subjektstandpunkt“ (vgl. Holzkamp 1991). Die Begrenztheit und auch Borniertheit unmittelbarer Erfahrung kann durch die Reflexion der Eingebundenheit in den sozialen und gesellschaftlichen Kontext überwunden werden und auf diese Weise praktisch und wissenschaftlich ein Erkenntnisfortschritt erreicht werden (vgl. Allespach/Held 2015).

2.3 Übergänge

Übergänge sind ein komplexes Phänomen: „Der Begriff bezeichnet ganz allgemein den Prozess eines Statuswechsels im Lebenslauf [...] oder in sozialen Positionierungen“ (Stauber/Schröer 2014, S. 238). Der Übergang von der Jugend ins Erwachsenenalter wird in Deutschland primär als Übergang von Ausbildung zum Beruf verstanden. Das ist nicht überall so, wie die Autor_innen herausstellen. Übergänge sind gesellschaftlichen Veränderungen unterworfen „Am Beispiel des Übergangs zwischen Jugend und Erwachsensein lässt sich zeigen, dass sich Übergänge verlängern, diversifizieren, widersprüchlich werden, ja zu eigenen Lebenslagen führen“ (Stauber/Walter 2004, S. 47). Charakteristisch scheint heute, dass in einer unübersichtlichen Situation jeder Einzelne ständig selbst entscheiden soll: „Durch diese Zunahme an individuellen Entscheidungssituationen rücken Subjektivität und Motivation der biografischen AkteurInnen stärker ins Blickfeld“ (Stauber/Walter 2004, S. 58).

Für unsere Studie zentral sind die Forschungen, die sich mit den Übergängen von geflüchteten Menschen in die Arbeitswelt beschäftigen. Zum Komplex von ihren spezifischen Übergängen in die Arbeit gibt es bislang wenige Veröffentlichungen, die transdisziplinäre Auseinandersetzung damit hat in den letzten Jahren aber nochmals deutlich zugenommen (etwa Granato 2017, Korntheuer/Anderson 2014, Gag/Voges 2014, Seukwa 2006). Für die Zielgruppe sind die Veränderungen des Übergangsregimes in die Arbeitswelt besonders schwierig, da der auf Wirtschaftlichkeit ausgerichtete Prozess den durch Flucht entstehenden Pausen, Brüchen und Neuanfängen diametral entgegensteht. Der Übergang in die Arbeitswelt braucht Pläne, Perspektiven und ein gewisses Maß an Stabilität. Für die Menschen gibt es neben dem Übergang in die Arbeitswelt auch weitere Übergänge, die zu beachten sind: Wohnsituationen verändern sich, Lebensentwürfe müssen neugestaltet werden, sprachliche Sicherheiten oder Veränderungsmöglichkeiten sind nicht vorhanden und vieles mehr. Die Personen im Zentrum unserer Studie müssen also eine ganze Reihe an – oftmals fragmentarischen und unsicheren – Transitionen bewältigen. Für unsere Forschung ist dabei vor allem die Zeit des Ankommens in Deutschland relevant: Die Zeit, in der das Thema der Asylanerkennung und der rechtlichen Ausgangslage für eine spätere sichere Lebensperspektive drängend ist.

Es geht in der sozialpädagogisch orientierten Übergangsforschung um einen doppelten Prozess, nämlich den Statuswechsel im Lebenslauf allgemein und in der sozialen Positionierung speziell. Dieser Prozess

kann aus unterschiedlichen Perspektiven gesehen werden, nämlich im Rückblick, in der Gegenwart oder in Bezug auf die Zukunftsorientierung.

- Im ersten Fall fragt man danach, wie der Prozess im Rückblick verlief,
- im zweiten Fall, wie er aktuell verläuft, und
- im dritten Fall, welchen Perspektiven er folgt.

Die Übergangsprozesse beruhen also zum einen auf *Erfahrungen* und Bildungsprozessen, die in der Vergangenheit stattgefunden haben. Dies sind Aspekte der jeweiligen Biografie. Hinzu kommen die Konzepte *Lernen* und *Bildung*, wobei biografisches Lernen nicht an formale oder non-formale Lernumgebungen gebunden ist: „Biografische Lern- und Bildungsprozesse sind vielmehr als sozial situierte Lernprozesse zu verstehen. Sie sind stets bezogen auf das soziale Umfeld und sind Folge von Differenzenerfahrungen zwischen dem biografischen Wissen und dem Erleben der sozialen Welt“ (Truschkat 2013, S. 75). Durch tiefgreifende Übergangsprozesse werden biografische Lern- und Bildungsprozesse meist sehr stark angeregt. Übergänge setzen üblicherweise intensive „Bewältigungskonstellationen“ (Walther/Stauber 2013, S. 14) frei, weshalb sie der Anerkennung bedürfen.

2.4 Bewältigungsstrategien. Orientierung, Handlung, Resilienz

Eine Theorie der Gesellschaft, die darauf besteht, dass die Zukunft nicht nur von anonymen Kräften und Systemen, sondern auch von der Praxis der realen Menschen abhängt, „dass also die Umstände ebenso sehr die Menschen, wie die Menschen die Umstände machen“ (MEW 3, S. 38), braucht eine Kategorie, die den Weltbezug und Weltausgriff der Subjekte in seiner Geschichtsmächtigkeit erfasst. Eine solche Kategorie stellt der Handlungsbegriff dar, bzw. die Frage danach, wie Handlungsfähigkeit im sozialen Kontext gestaltet und erweitert werden kann. Dabei geht es vor allem darum, wie Individuen mit den gesellschaftlichen Herausforderungen umgehen und wie sie sich in ihnen und an ihnen orientieren (Held 2015, S. 99-118). Handlung ist in der Kritischen Psychologie die zentrale Kategorie für menschliche Subjektivität und sie enthält Orientierung und Emotion als Funktionsaspekte (Held 1994, S. 74)

Orientierungsthematiken sind in Zeiten des Übergangs, insbesondere während spezifischer gesellschaftlicher Umbrüche, wichtige Themen geworden. Innerhalb der subjektwissenschaftlichen Praxisforschung wurden darunter Phänomene wie Orientierungslosigkeit, Orientierungsdefizite und die Notwendigkeit sich neu zu orientieren thematisiert. Ganz

allgemein gehören zur Orientierung des Menschen ein Weltbild, ein Menschenbild und ein Bild von sich selbst. Orientierung wird also als ein komplexer *subjektiver* Prozess verstanden. Die Handlungsfähigkeit des Individuums in den gesellschaftlichen Verhältnissen hängt wesentlich von diesem Prozess ab. In besonderem Maße trifft dies auf Personen zu, die einschneidende Veränderungen in ihrem Leben zu verarbeiten haben oder in unsicheren Verhältnissen verhaftet sind. Auf Geflüchtete trifft dies zu.

Beim Menschen bedeutet Orientierung die Verarbeitung und psychische Repräsentation der vom Menschen geschaffenen gegenständlichen, sozialen und gesellschaftlichen Verhältnisse und Bedeutungen, um sich am gesellschaftlichen Leben aktiv beteiligen zu können. Es geht um den Prozess des „Bedeutung Verleihens“ und die Frage, wie es dazu kommt, dass eine Umgebung oder eine Handlung eine spezifische Relevanz für ein Individuum hat. In Bezug auf das Sich-Orientieren bedeutet das: Es ist eine *Tätigkeit*, die räumlich, zeitlich, sozial oder gesellschaftlich bezogen sein kann, wobei diese verschiedenen Dimensionen bei Menschen ineinander übergehen. Wenn jemand etwa an einem unbekanntem neuen Ort ankommt, so versucht er/sie sich zu orientieren, indem (real oder figürlich) nach Wegweisern oder Informationsmöglichkeiten gesucht wird. Dies kann eine konkret räumliche Orientierung sein, ein Sich-Vertraut-Machen, gleichzeitig aber auch eine gesellschaftliche – und, wenn es sich um Kommunikation mit Anderen handelt, auch eine soziale.

Der Blick auf die Vergangenheit mit den Übergangskonzepten Erfahrung, Bildung und Lernen wird im Folgenden durch die Prozesse in der Gegenwart ergänzt, die sich am konkreten Handeln orientieren. Entsprechend steht hier das Konzept der Handlungsfähigkeit, beziehungsweise der modifizierte Begriff der „agency“ im Mittelpunkt. „Agency [bezeichnet] in einer Vielzahl von Ansätzen eine Fähigkeit beziehungsweise ein Vermögen des Individuums, über die Ausgestaltung einer Übergangssituation einen entscheidenden Einfluss ausüben zu können“ (Raithelhuber 2013, S. 100). Agency ist damit die empirisch vorgefundene und sich sozial und individuell entwickelnde Möglichkeit der Selbstbestimmung. Die Handlungsfähigkeit im Rahmen des Übergangs Geflüchteter in das Berufsleben spielt eine zentrale Rolle in dieser Studie. Dahinter steht die Hypothese, dass es heute und speziell bei geflüchteten Menschen vor allem um die Erhaltung oder Verbesserung der Handlungsfähigkeit geht. Um nicht in die neoliberale Falle zu treten, die den Einzelnen alleine verantwortlich macht, da die „Verschärfung *und* Individualisierung sozialer Ungleichheit ineinander [greifen und in] der Konsequenz [...] Systemprobleme in ein persönliches Versagen abgewandelt

und politisch abgebaut [werden]“ (Beck 2016, S. 117f, Herv. i. O.), muss der Blick von der individuellen Handlungsfähigkeit erweitert werden zu einem Konzept der „social agency“ (vgl. Raithelhuber 2013, S. 122-129). Das Konzept betont, dass Individuum und Gesellschaft einander nicht nur gegenübergestellt werden, sondern der soziale Zusammenhang den Ausgangspunkt bildet. Handlungsfähigkeit wird also in sozialen Prozessen mit vielen Beteiligten produziert. Der soziale Zusammenhang ist Ausgangspunkt für die Entwicklung einer individuellen Agency. Agency wird hier nicht als persönliche Eigenschaft, sondern „relational“, also in Verbindung mit etwas Weiterem, gesehen. Über diese Wechselwirkungen zwischen individuellen Bewältigungsstrategien (etwa unterschiedlichen Resilienzen, also Widerständigkeiten) und gesellschaftlichen Strukturen ist bislang recht wenig bekannt. Im Kontext der Praxisforschung zum Thema Flucht und auch in der psychotherapeutischen Forschung zu Traumatisierungen lassen sich aber einige wichtige Bezüge finden. Auch die qualitative Sozialforschung (Brandmaier 2016, Täubig 2009) widmet sich der Frage nach den subjektiven Erfahrungen von Geflüchteten in der Zeit ihres Ankommens in einer neuen Gesellschaft.

Neben den Erfahrungen und Bildungs-/Lernprozessen in der Gegenwart spielt auch die Perspektive auf die Zukunft eine große Rolle. Überlegungen und Pläne für die eigene Zukunft sind hohe subjektive Motivationsfaktoren, welche für die Forschungsarbeit eine wichtige Rolle spielen (s. Kapitel 3).

2.5 Migrationsforschung

Es ist zweifelsohne heute von großer Bedeutung, erweiterte Ausbildungsmöglichkeiten für interessierte Jugendliche (mit und ohne Fluchterfahrung) zu schaffen und ihnen damit sichere Lebensperspektiven möglich zu machen. Die Übergänge in Ausbildung und Arbeit sind generelle Weichenstellungen, an denen Strukturen sozialer Ungleichheit produziert und reproduziert werden (vgl. Pohl/Stauber 2011). Die strukturellen Bedingungen und Normalitätserwartungen der Arbeitswelt orientieren sich primär an den Voraussetzungen und dem Handlungswissen von Mitgliedern der Mehrheitsbevölkerung. Menschen, die das „Privileg der fraglosen Zugehörigkeit“ (Mecheril 2003, S. 303) für sich nicht in Anspruch nehmen könnten, sind damit oft von institutioneller und struktureller Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen. Dies gilt auch und gerade in Bezug auf die Ausgestaltung von Übergängen durch Menschen mit Fluchterfahrungen.

Die Beschreibungen der Lebenslagen von geflüchteten Menschen in der wissenschaftlichen Literatur zeigen die prekäre und unsichere Situation insgesamt recht deutlich: Thematisiert werden die Verweigerung der Bürgerrechte für geflüchtete Menschen), die beständigen Asylrechtsverschärfungen und den Erfahrungen der Integrationsbemühungen des Aufnahmelandes als „organisierte Desintegration“ (Täubig 2009) und die Nützlichkeitsdebatten rund um Niedriglohnjobs und Fachkräftemangel (vgl. Bröse 2017). Die Studien weisen jedoch andererseits auch auf die Widerstandskraft der Geflüchteten hin (vgl. etwa Seukwa 2006). Sie zeigen, dass die geflüchteten Menschen einerseits mit verstärkten Herausforderungen konfrontiert sind, sie jedoch andererseits oftmals spezifische Kompetenzen entwickeln, um diese bewältigen zu können. Es geht um Widerstandsfähigkeit und das Durchhaltevermögen im Übergang zur Arbeitswelt, was durch das Konzept der Resilienz verdeutlicht wird (vgl. Seukwa 2017). Mit dem Begriff des „Habitus der Überlebenskunst“, arbeitet Seukwa in seinen Forschungen die Handlungsfähigkeit von in Deutschland lebender Menschen mit Fluchtbiografien heraus.

Die Flüchtlingsbiographien als Spiegelung der diffusen Macht- und Hegemonialmechanismen eines ideologischen Systems, eröffnen eine dezentrierte Perspektive auf soziale Prozesse, die einen Einblick in ihren Gesamtzusammenhang erlauben. (Seukwa 2017, S. 75)

Die Existenz der großen gesellschaftlichen Debatte über Fluchtbewegungen aktuell ist jedoch nicht gleichbedeutend mit der Abwesenheit der zugrundeliegenden Thematik in den Jahren zuvor. Umstände, die Menschen dazu nötigen, ihr Heimatland zu verlassen, sind historisch gewachsen und struktureller Art. Flucht und Migration zählen zu den zentralen Kennzeichen der Moderne. Die in den letzten Jahren und Jahrzehnten immer weiter ausdifferenzierte Migrationsforschung samt ihrer kritischen Disziplinen (Cultural Studies, Post Colonial Studies, rassistiskritische Forschung usw.) sind deshalb wichtige Bezugspunkte für unsere Studie.

In der medialen Darstellung wird ein undifferenziertes und einseitiges Bild von Geflüchteten präsentiert: Auf den Arbeitskontext bezogen werden sie entweder als wenig gebildete homogene Gruppe mit Tendenzen zur Gleichsetzung mit Analphabetismus oder als ausschließlich akademisch gebildete und in Deutschland dringend benötigte Fachkräfte dargestellt. Auch in der Forschung kann diese Neigung beobachtet werden – und ist dabei auch in Teilen strukturell beabsichtigt. Die Analysen, nach denen „die Tendenz, aus einem strukturell überschüssigen Arbeitskräfteangebot eine schmale Schicht Junger, Leistungsfähiger, Hochqualifizierter, Disziplinierter und ‚sozial Zuverlässiger‘ herauszufil-

tern“ (Held et al. 1996, S. 151f) zunehmen wird, konkretisieren sich in den aktuellen migrations- und arbeitsmarktpolitischen Forschungen. Es zeichnen sich auch Entwicklungen im Zusammenhang mit sozialen Ungleichheiten ab, die auch auf einer internationalen Ebene einen Strukturkonflikt offenbaren. Wir wollen mit dieser Studie nicht auf diesen Zug aufspringen, sondern alternative Entwicklungen und Haltungen aufzeigen.

2.6 Exkurs: Rechtliche Voraussetzungen für den Zugang zu Ausbildung und Arbeit für geflüchtete Menschen

Die zuständigen politischen Institutionen haben für geflüchtete Menschen ein eng gestricktes Regelwerk geschaffen, das laufend verändert wird und sich an vielen Stellen erst noch bewähren muss. Die rechtlichen Regelungen sind nur ein Teil des sogenannten „Übergangsregimes“. Es besteht ein darüber hinausgehendes, soziales Regelwerk, „dass sich im Wechselspiel von Externalisierung, Internalisierung und Legitimation verfestigt und eine sozial geteilte Gültigkeit besitzt“ (Truschkat 2013, S. 54). In diesem Sinn gibt es eine Verschränkung von subjektiven Biografien und Institutionen. Die Geflüchteten sind nicht nur dem sozialen Regelwerk für den Eintritt in den Beruf unterworfen, sondern sie versuchen auch selbst in der Berufswelt Fuß zu fassen, d. h. es besteht also eine Interaktion zwischen den geflüchteten Personen und der Arbeitswelt, die durch Unterstützungseinrichtungen moderiert wird.

Dennoch sind zunächst die rechtlichen Ausgangslagen der geflüchteten Personen zentral – sie werden dadurch eingeschränkt, dass sie keine vollen Rechte als Bürger_innen haben. Die Möglichkeiten des Zugangs zum Arbeitsmarkt von Geflüchteten werden in der Beschäftigungsverordnung (BeschV), im Aufenthaltsgesetz (AufenthG) und im Asylgesetz (AsylG) geregelt. Diese Möglichkeiten hängen maßgeblich davon ab, ob die geflüchtete Person aus einem sogenannten „sicheren Herkunftsland“¹ stammt und über welchen Aufenthaltsstatus die geflüch-

1 Derzeit (Stand Dezember 2017) fallen in Deutschland folgende Länder darunter: die Mitgliedstaaten der Europäischen Union, Albanien, Bosnien und Herzegowina, Ghana, Kosovo, Mazedonien, ehemalige jugoslawische Republik Montenegro, Senegal, Serbien. An der Einordnung zu „sicheren Herkunftsstaaten“ wird etwa von PRO ASYL scharfe Kritik geübt.

tete Person verfügt. Für Asylsuchende oder Geduldete aus sogenannten „sicheren Herkunftsstaaten“ gilt generelles Arbeitsverbot.

Personen mit Aufenthaltserlaubnis haben im Zuge des Asylverfahrens einen Aufenthaltstitel mit unterschiedlicher Dauer erhalten und haben grundsätzlich einen uneingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt (BeschV §31). Erst die Anerkennung als Flüchtling oder als Asylberechtigte_r bedeutet, dass die Person als Arbeitnehmer_in gelten kann.

Personen mit Aufenthaltsgestattung befinden sich noch im Asylverfahren und warten auf einen Bescheid vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Sie dürfen laut Asylgesetz (AsylG §61 Erwerbstätigkeit) nur sehr eingeschränkt und frühestens nach drei Monaten Aufenthalt arbeiten. Wenn sie noch dazu verpflichtet sind, in einer Aufnahmeeinrichtung zu wohnen, darf keine Erwerbstätigkeit ausgeübt werden. Personen mit *Duldungsstatus* befinden sich entweder nicht mehr im Asylverfahren oder haben einen negativen Bescheid über ihren Asylantrag und eine Bescheinigung für die Aussetzung einer Abschiebung erhalten.

Personen mit einer Aufenthaltsgestattung oder mit Duldungsstatus müssen eine *Genehmigung zur Ausübung einer Beschäftigung* bei einer Ausländerbehörde einholen, wobei eine Zustimmung von der Bundesagentur für Arbeit benötigt wird. Die Genehmigung kann erteilt werden, wenn sich die Personen „seit drei Monaten erlaubt, geduldet oder mit einer Aufenthaltsgestattung im Bundesgebiet aufhalten“ (BeschV §32 (1)).² Für die folgenden 15 Monate gelten für die Menschen mit Arbeits-erlaubnis weiterhin gesonderte Richtlinien: Die Kriterien der Genehmigung zur Ausübung einer Beschäftigung werden im AufenthG §39 (2) geregelt. Asylsuchende und Geduldete können sich zwar um einen Arbeitsplatz bemühen, allerdings kann nach dem „Vorrangprinzip“ allen deutschen Bewerber_innen, EU-Bürger_innen sowie weiteren, gesondert klassifizierten „Ausländern“ zuerst Anrecht auf die Stelle gewährt werden. Die Bundesagentur für Arbeit prüft dies. Seit dem neuen Integrationsgesetz von Anfang 2017 (BMAS 2017) wurde die Vorrangprüfung zwar gelockert, Agenturen der Bundesländer können jedoch eigenständig entscheiden, wann sie diese anwenden oder nicht. Die Aussetzung dient insbesondere dazu, Asylbewerberinnen und -bewerber sowie Geduldete in Leiharbeit vermitteln zu können. Auch bei sogenannten „ausgewiesenen Mangelberufen“ (etwa in der Mechatronik, der Klempnerei oder in Pflegeberufen) entfällt die „Vorrangprüfung“ komplett.

² Keiner Zustimmung zum Erlaubnis bedarf es in den Fällen wie in der BeschV §32 (2) beschrieben.

Zusätzliche Regelungen

Praktikum

Immer mehr Unternehmen implementieren Programme, um (junge) Geflüchtete in ihren Arbeitsstrukturen zu integrieren. Oft geschieht dies über ein Praktikum. Nach BeschV §32 (2) können Personen mit Duldungsstatus oder mit Aufenthaltsgestattung nach der Drei-Monats-Frist ein Praktikum anfangen, ohne dass sie zuvor die Zustimmung der Bundesagentur für Arbeit zuvor einholen müssen, falls folgendes zutrifft (§22 (1) Nr.1-4 MiLoG):

- es ein verpflichtendes Praktikum ist
- ein Praktikum von bis zu drei Monaten zur Orientierung in einer Berufsausbildung oder Aufnahme eines Studiums
- ein Praktikum von bis zu drei Monaten, begleitend zu einer Ausbildung (aber nicht zweimal bei demselben Ausbildenden)
- es sich um eine Einstiegsqualifizierung oder Berufsausbildungsvorbereitung handelt.

Arbeitsmaßnahmen

Zudem können nicht erwerbstätigen Menschen im Asylprozess Arbeitsmaßnahmen zugewiesen werden. Im Integrationsgesetz des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales steht „Mit 100.000 Arbeitsgelegenheiten in Flüchtlingsintegrationsmaßnahmen (FIM) fördern wir sinnvolle und gemeinnützige Beschäftigungen in und um Aufnahmeeinrichtungen“ (BMAS 2017). Damit einher geht auch die „Pflicht zur Mitwirkung bei Integrationsmaßnahmen“:

Der nach dem Asylbewerberleistungsgesetz zuständigen Behörde obliegt es, anhand der Zielgruppe die potenziellen Teilnehmenden zu bestimmen und nach Auswahl zuzuweisen. Des Weiteren obliegt ihr die Entscheidung über das Eintreten von Sanktionen bei Fehlverhalten der Teilnehmenden. (ebd.)

Für die Förderung von 100.000 anvisierten Plätzen stellt der Bund für die Jahre 2017 bis 2020 jährlich 300 Millionen Euro zur Verfügung. Die Teilnehmenden erhalten eine Mehraufwandsentschädigung von 80 Cent pro Stunde; dabei sieht die FIM eine maximale wöchentliche Arbeitszeit von 30 Stunden vor (bei maximaler Arbeitszeit könnte eine Person so 24 Euro pro Woche erhalten).

Ausbildung

Im Rahmen des Integrationsgesetzes wurde auch die sogenannte „3+2-Regelung“ verabschiedet: Sie besagt, dass Asylbewerber_innen in Ausbildung eine Duldung für die Dauer der Ausbildung sowie ein Aufenthaltsrecht für zwei weitere Jahre erhalten, wenn sie nach der Ausbildung

im Betrieb bleiben können. Dies ist unabhängig vom Alter des Geduldeten. Bei einem Ausbildungsabbruch wird die Duldung um sechs Monate verlängert, um einen neuen Ausbildungsplatz zu finden. In Studien, etwa des Dossiers „Arbeitsmarktintegration“ der Heinrich-Böll-Stiftung (Matthiesen/Rieppel 2017) wird allerdings darauf hingewiesen, dass die 3+2-Regelung von regionalen Ausländerbehörden „regelmäßig ignoriert“ (ebd. S. 6) wird „mit der Begründung, die ‚Aufenthaltsbeendigung‘ gemäß dem im Jahr 2016 verschärften Asylrecht sei vorrangig“ (ebd.).

3. Methoden und Forschungsdesign

Das Ziel unserer methodisch-strukturierten Forschung ist es, ein Wissen über die Wege von Geflüchteten in den Beruf zu schaffen, das Unterstützungssystemen zugutekommt, und das auch ein Verständnis für die subjektive Situation von jungen Geflüchteten schaffen kann. Deshalb sollen auch die Ergebnisse der Daten von Geflüchteten und Unterstützungssystemen aufeinander bezogen werden. Die methodische Vorgehensweise hat sich an diesem Ziel ausgerichtet.

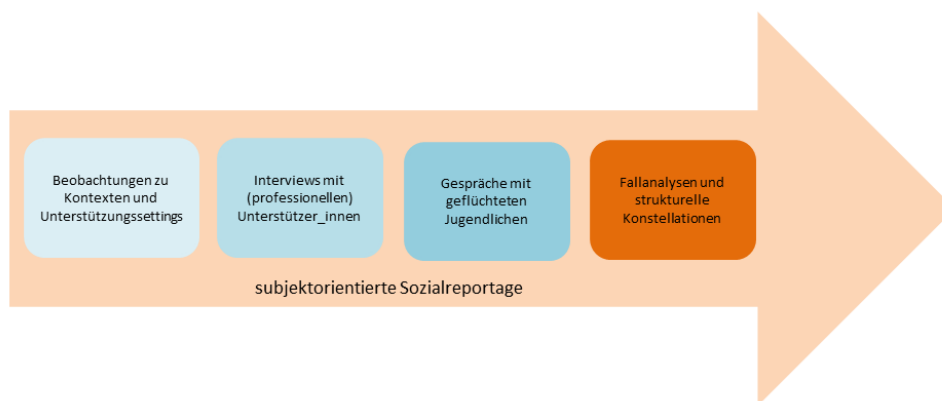
Die vorliegende Studie erhebt einen subjektwissenschaftlichen Anspruch, d. h., dass sowohl die jungen Geflüchteten, als auch die Betreuer_innen als handelnde Subjekte betrachtet werden sollen. Da auch die Forscher_innen als Subjekte handeln, wird von einer *Intersubjektivitätsbeziehung* zwischen Forscher_innen und Mitforscher_innen ausgegangen, das bedeutet, dass die Forschung den verallgemeinerten Standpunkt des Subjekts einnimmt. Das emanzipatorische Ziel ist, die Handlungsmöglichkeiten zu erweitern (ausführlich dazu Held 2015a). Das sind große Ansprüche, die in dem konkreten Forschungsprojekt nur zum Teil eingelöst werden konnten. Die Forschungsbedingungen waren in dem vorliegenden Projekt finanziell, zeitlich und personell beschränkt. Deshalb handelt es sich bei dem vorliegenden Forschungsvorhaben eher um eine explorative Studie, die den Charakter einer *Sozialreportage* hat.

Die wissenschaftliche Form der Sozialreportage, an der wir uns orientiert haben, wurde von Karl Heinz Braun und Konstanze Wetzel im Rahmen der Kritischen Psychologie entwickelt. Es handelt sich um eine „Handlungs- und Forschungsmethode der Sozialen Arbeit“, mit der sich soziale Problemlagen sehr gut rekonstruieren lassen (vgl. Braun/Wetzel 2010). Die multiperspektivische Darstellungsweise bemüht sich „um eine prägnante Darstellung der gesellschaftlichen Wirklichkeit mit ihren objektiven und subjektiven Seiten und damit um eine besondere Form von ‚reflexiver sozialer Evidenz‘“ (ebd. S. 26) und eignet sich als wissenschaftliche Methode zur Erschließung des gesellschaftlichen und sozialen Kontextes in der untersuchten Region.

Als Basis der Sozialreportage dienen Einzelfallanalysen. Ein Einzelfall „wird in dem Maße, wie er in seinem Ablauf rekonstruiert und in seinen Entstehungsursachen aufgeklärt wird [...] ein *typischer Fall*“ (ebd. S. 25). Typische Fälle führen dann in begründeten Verallgemeinerungsschritten zu allgemeinen Strukturaussagen. Dabei soll der Bedingungs-Bedeutungs-Begründungszusammenhang stets vor Augen geführt werden: Tatsachen, argumentierende Deutung und der subjektive Blick auf Ereignisse sind wichtige Aspekte in der Sozialreportage (ebd. S. 18f).

In diesem Sinne führt das Forschungsdesign (s. Abbildung 1) mit den einzelnen Erhebungsschritten von der ethnografischen Beobachtung über die professionellen Unterstützer_innen (s. Kapitel 5) zu Einzelfallanalysen zum Übergang in die Arbeitswelt aus der Perspektive von geflüchteten Jugendlichen (s. Kapitel 6) und von da zu Strukturaussagen bezogen auf die Vermitteltheit der Subjekte mit dem sozialen Kontext und den gesellschaftlichen Strukturen (s. Kapitel 7).

Abbildung 1: Der Weg zu typischen Konstellationen und zur Schwerpunktsetzung

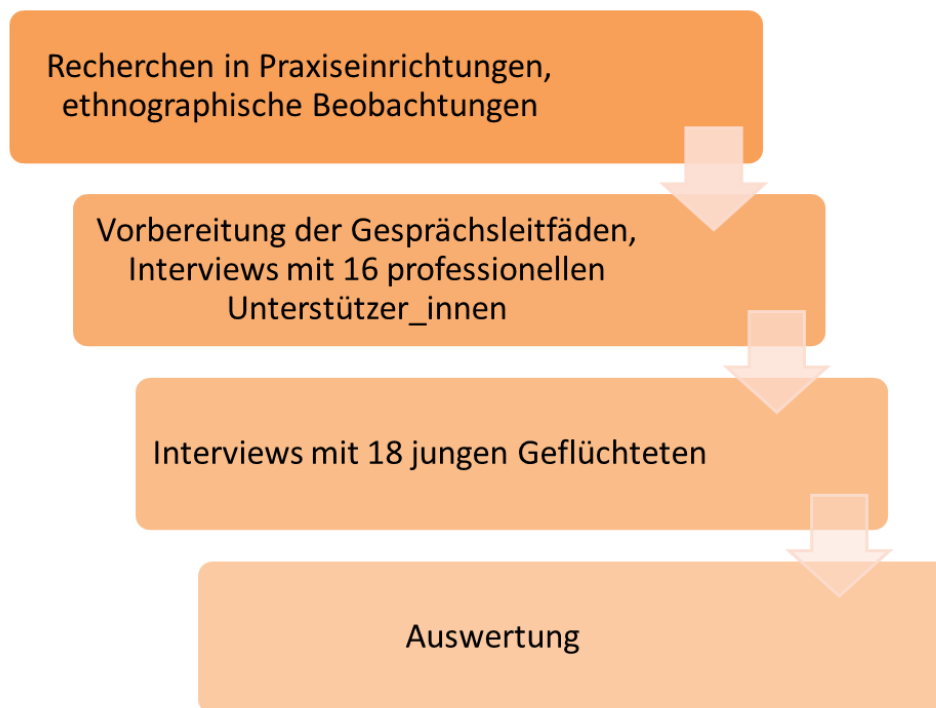


Quelle: eigene Darstellung

Die einzelnen methodischen Schritte wurden von der Tübinger Forschungsgruppe für Migration, Integration, Jugend und Verbände schon länger auf vielfältige Weise erprobt (vgl. Held 2001).

Die folgende Darstellung der vier Phasen der Studie (s. Abbildung 2) trennt einige Arbeitsschritte zeitlich, die Interviews mit Geflüchteten und die Interviews mit den Unterstützer_innen erfolgten teilweise auch parallel. Auch die Auswertung der Interviews folgte nicht ausschließlich in zeitlichem Abstand nach der Durchführung, sondern begann schon jeweils nach der Datenerhebung. Noch während der Durchführungsphase wurde also schon an der Auswertung gearbeitet und es wurde gleichzeitig überlegt, wie die Transferaktivitäten organisiert werden können.

Abbildung 2: Die vier Forschungsphasen



Quelle: eigene Darstellung

3.1 Erste Phase: Ethnografische Recherchen in Praxiseinrichtungen für junge Geflüchtete

Diese Phase diente nicht nur der Einarbeitung in den Themenbereich und der Herausarbeitung der verschiedenen Förderwege und Einstiegs-konzepte, sondern auch der Kontaktaufnahme zu und Auswahl von ver-schiedenen Praxiseinrichtungen im Süden Baden-Württembergs.

Diese Region wurde ausgewählt, da sie eine Vielfalt von Integrations-kontexten repräsentiert und zwar sowohl in städtischer, als auch in länd-licher Gegend. Neu geschaffen wurden Wohnheime im kleinstädtischen Milieu, in denen junge Geflüchtete von ausreichend Betreuer_innen ei-nen ersten Zugang zu Schule und Beruf bekommen konnten. Zusätzlich sind unterschiedliche Wohnformen in einer Stadt vorhanden, die mehr freie Aktivität zulassen. Als ein weiterer Kontext bot sich eine ländliche Region an, in Verbindung mit einer Berufsschule einer nahen Stadt.

Die Auswahl der speziellen Integrationskontexte erfolgte zum einen nach dem Kriterium des möglichen Zugangs zu Institutionen für die jun-gen Geflüchteten und die für sie zuständigen Professionellen. Zum an-

deren wurde auf Vielfalt der Kontexte und typische Konstellationen geachtet.

In dieser Phase wurde schon mit den ethnografischen Beobachtungen begonnen, die in den nächsten zwei Phasen (Vorbereitungsphase und Kontaktphase) weitergeführt worden sind.

Neben der bereits erörterten Intersubjektivitätsbeziehung spielt der gesellschaftliche und soziale Kontext eine sehr wichtige Rolle und so handelt es sich bei unserem Projekt also um eine *Feldforschung*. Dazu liefert die Ethnografie methodische Ansätze.

Die Forschenden begegnen den Menschen im Feld, machen sich mit ihrem Alltag vertraut, gehen soziale Beziehungen ein, tauschen Erfahrungen aus, erlernen die kulturellen Orientierungen, Wertungen und Spielregeln, versuchen sich im fremden Untersuchungskontext als handlungsfähige Subjekte zu bewähren [...] Die Forschenden treten (aber) nur probeweise in die Lebenswelt ein. (Thomas 2017, S. 294)

Ein wichtiger Bezugspunkt der Ethnografie ist die partizipative Forschung, da der Forscher an der Lebenswelt der Akteur_innen partizipiert. Methodisch bietet sich die teilnehmende Beobachtung an (vgl. Unger 2014).

Ethnografische Beobachtungen fanden in unserer Studie nicht nur in der ersten Phase des Feldzugangs statt, sondern sie wurden auch bei der Durchführung der anderen Methoden begleitend fortgeführt.

3.2 Zweite Phase: Vorbereitung der Gesprächsleitfäden, Expert_inneninterviews mit Personen der Unterstützungssysteme

Hier fanden vielfältige Kontakte und Gespräche mit Unterstützer_innen und Fachkräften statt, um einen ersten settingspezifischen Einblick in die Problemlagen des Übergangs in den Beruf zu bekommen. Es wurden die Interviewleitfäden und die Expert_inneninterviews vorbereitet (s. den Leitfaden zu den Interviews mit Unterstützer_innen im Anhang). Zudem wurden die ethnografischen Beobachtungen zu den ausgewählten Settings weitergeführt. In dieser Kontaktphase wurden schon bestimmte Problematiken und Chancen von Geflüchteten sichtbar.

Vor den Gesprächen mit geflüchteten Jugendlichen wurden *elf leitfadengestützte Expert_inneninterviews mit 16 professionellen Unterstützer_innen und Beratenden der Unterstützungssysteme* geführt, jeweils in den gleichen Gebieten, in denen dann Gespräche mit jungen Geflüchteten geführt wurden. Es wurden Unterstützungseinrichtungen einbezo-

gen, die in einem direkten Zusammenhang zu den zu interviewten Geflüchteten stehen.

Es geht in den Interviews insgesamt um die Erfahrungen, welche die verschiedenen Kontaktstellen mit der Arbeitssuche von Geflüchteten machen und gemacht haben, um die Alltagspraxis, die sich daraus für die jeweiligen Vertreter_innen ergibt, um mögliche Herausforderungen und Faktoren, welche die Arbeit erschweren, sowie den Umgang der Befragten mit anderen Netzwerkstrukturen und Unterstützer_innensystemen.

Bei der Erstellung der Interviewleitfäden konnte auf langjährige Erfahrungen zurückgegriffen werden (vgl. Held/Svob 1998). Die Leitfadenskonstruktion und die Durchführung der Expert_inneninterviews folgten dabei den bewährten methodischen Standards (vgl. Gläser/Laudel 2009). Die Auswertung der Expert_inneninterviews erfolgt mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse.

3.3 Dritte Phase: Kontaktaufnahme zu jungen Geflüchteten, Vorbereitung für die Gespräche und Fallanalysen, Interviews mit jungen Geflüchteten

Mit insgesamt 33 Geflüchteten wurden *Einzel- und Tandeminterviews* durchgeführt, davon 15 in speziellen Studien (Wacker 2016 und Ikhlef 2017) im Rahmen des Forschungsprojektes. Wir bevorzugten Interviews, mit (wenn möglich) gleichzeitig zwei jungen Migrant_innen (sogenannte Tandeminterviews). Diese Vorgehensweise hat sich in einer früheren Untersuchung bewährt (vgl. Held et al. 2015), denn dadurch konnten sich die Geflüchteten gegenseitig auch sprachlich unterstützen und waren nicht alleine mit den Interviewer_innen konfrontiert. Alle Teilnehmenden waren unter 25 Jahre alt. Die Auswahl der Personen erfolgte auf der Basis von vielfältigen Kontakten in einer explorativen Auswahlphase (zweite Phase).

Für die Untersuchung der subjektiven Handlungsstrategien und der Orientierungen von jungen Geflüchteten auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz wurden *qualitative, leitfadengestützte, episodische Tandeminterviews* (Flick 1995, S. 124-129) *mit problemzentriertem Charakter* (Witzel 2000) geführt. Mit dieser Interviewform sind sowohl wichtige biografische Ereignisse, als auch aktuelle Aktivitäten und perspektivische Orientierungen in Bezug auf den Berufseinstieg erfassbar. Gefragt wurde,

- wie biografische Erfahrungen Orientierung und Handlungsfähigkeit (Agency) geprägt haben,
- welche Handlungen zum Einstieg in die Arbeitswelt unternommen werden,
- welche Rolle dabei soziale Netzwerke und Unterstützung (private und professionelle) spielen,
- welche Bedeutung Resilienz, Durchhaltewille, Anerkennung und Diskriminierung für die Bewältigung haben und
- welche Perspektiven für die Zukunft entwickelt werden.

Die Auswertung der Gespräche mit Geflüchteten erfolgte zu den Fallanalysen mithilfe der dokumentarischen Methode (Przyborski/Sluneko 2010) und zu den strukturellen Queranalysen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Gläser/Laudel 2009, Mayring 2007).

Während der zweiten und dritten Forschungsphase fand ein Projektseminar statt. Die Studierenden des Seminars haben bei der Entwicklung von Leitfäden und bei der Durchführung von Interviews mitgewirkt. In einer Kompaktphase wurden zudem erste Analysen unternommen.

3.4 Vierte Phase: Auswertungsphase

In dieser Phase wurden die Ergebnisse (erste bis dritte Phase) systematisiert und aufeinander bezogen. Bei der Auswertung der Interviews mit Geflüchteten wurden typische Grundsituationen durch kontrastierenden Vergleich der Fälle herausgearbeitet. Auch wurden die Settings, die für die Jugendlichen wichtig waren, einbezogen. Die Auswertung der Expert_inneninterviews mit professionellen Unterstützer_innen resultierte in typischen Problemlagen und Verläufen.

Zu den Interviews wurden Transkripte erstellt, anonymisiert und sprachlich geglättet. Das Glätten diente dazu, einzelne Interviewpassagen - etwa durch das Streichen von Wiederholungen oder durch verständnis erleichternde Korrektur von Grammatikfehlern - gut lesbar wiedergeben zu können, ohne den sprachlichen Charakter der interviewten Personen zu entstellen.

Anschließend wurde aus den Transkripten Kurzzusammenfassungen angefertigt. Diese fokussieren auf die Quintessenz des Gesprächs bzw. auf das Typische der einzelnen Interviewten (im Zusammenhang mit den Settings). Zudem wurden wichtige, für das Gespräch charakteristische Passagen ausgewählt, paraphrasiert und interpretiert. Dieser Schritt diente zur Vorbereitung der Typenbildung (s. Kapitel 6).

Auffällig an den Interviews mit jungen Geflüchteten ist, dass sich Handlungs- und Entwicklungsverläufe zeigen, die oft über das ganze Interview verstreut sind und als Verläufe, d. h. als Übergangsprozesse in den Beruf rekonstruiert werden können. Das verweist auf eine rekonstruierende Auswertung, die sich an der dokumentarischen Methode orientiert (vgl. Przyborski/Sluneco 2010).

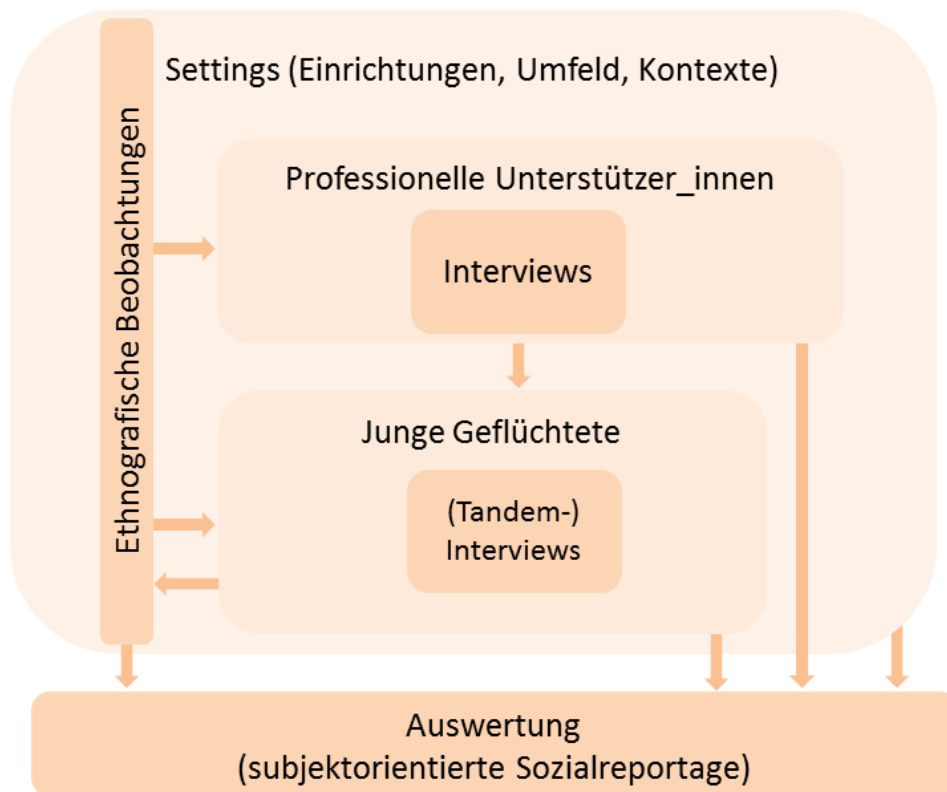
Die dokumentarische Methode wurde als primäres Auswertungsverfahren verwendet.

- Sie konzentriert sich in einem ersten Schritt auf die Rekonstruktion des thematischen Verlaufs.
- In den Interviews werden dann markante Abschnitte deutlich, die in der dokumentarischen Methode „Passagen“ genannt werden. In diesen Passagen oder wie von uns genannt „Schlüsselszenen“ finden sich auch verallgemeinerbare Problematiken.
- Nach der „formulierenden“ und „reflektierenden“ Interpretation kann schon die „Typenbildung“ versucht werden, d. h. man vergleicht alle mit den Jugendlichen durchgeführten Interviews, indem man sie kontrastiert und so das Typische am Einzelfall herausarbeitet.

Eine zweite, detailliertere und nach thematischen Blöcken aufgeteilte Zusammenfassung dient zur Vorbereitung der Queranalysen, in denen alle Interviews kodiert und nach gemeinsamen Aspekten durchforstet werden. Dadurch sollen spezifische strukturelle Konstellationen sichtbar werden.

Aus den oben angeführten Methoden und Forschungsphasen ergibt sich insgesamt das Forschungsdesign in Abbildung 3.

Abbildung 3: Das Forschungsdesign



Quelle: eigene Darstellung

Ein wichtiges Anliegen unserer Forschung war es den Betroffenen eine Stimme zu geben. Deshalb haben wir uns auf Fallanalysen konzentriert und keine Fragebogen verteilt. In der Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 5 und Kapitel 6 kommt das durch umfangreiche Zitate der Betroffenen zum Ausdruck, die meist nur knapp interpretiert werden.

3.5 Methodische Reflexion

Unser Anspruch, in der subjektwissenschaftlichen Studie eine Intersubjektivitätsbeziehung zwischen Forscher_innen und „Mitforscher_innen“ (die jungen Geflüchteten) herzustellen (vgl. Held 2015a, S. 237f), konnte nur ansatzweise eingelöst werden.

Es wurden junge Geflüchtete ausgewählt, die über genügend sprachliche Kompetenzen verfügten, ihre eingeschränkte Ausdrucksfähigkeit in

Deutsch als Interviewsprache führte zum Teil zu einer Schüchternheit gegenüber den Interviewer_innen. Diese Schüchternheit bzw. eine reservierte Haltung gegenüber den Interviewer_innen war nicht nur auf Sprache zurückzuführen, sondern zum Teil wohl auch auf die bestehenden Machtverhältnisse zwischen Interviewer_innen und interviewte Personen. Wir versuchten diesen Umstand durch unser freundschaftliches Auftreten und durch Fragetechniken zu relativieren, aber letztendlich waren wir für die Geflüchteten Fremde, die sie über persönliche Belange befragten. Natürlich erläuterten wir den jungen Geflüchteten, dass wir alle Aussagen anonymisieren, aber trotz allem erweist es sich als schwierig, während einem Interview genügend Vertrauen aufzubauen um eine soziale Erwünschtheit der Antworten gänzlich zu verhindern.

Ein wichtiger Punkt war ebenso, dass die befragten Personen nach Einschätzung der professionellen Unterstützer_innen als „stabil“ galten, d. h. im Laufe der Interviews der geringstmöglichen Gefahr der Retraumatisierung ausgesetzt waren.

Wir machten bei den Gesprächen mit den jungen Geflüchteten die Erfahrung, dass viele gerne ihre Situation und ihre Geschichte in Deutschland dargestellt haben, da sie wussten, dass sich diese Forschung an eine interessierte Öffentlichkeit wendet, die nach Lösungen für sie sucht.

4. Kontexte

Unter Kontexten verstehen wir

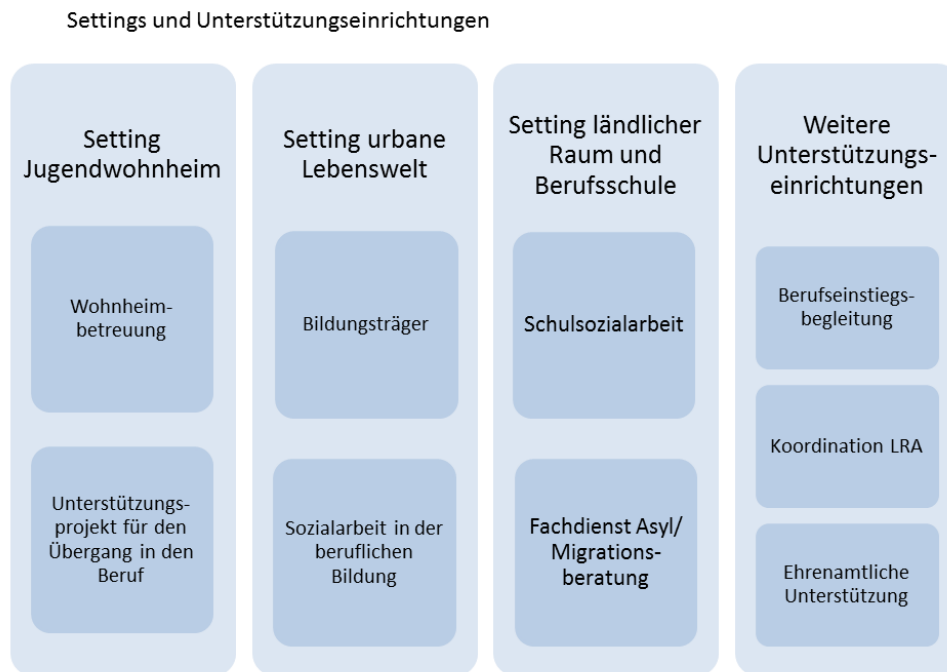
- Orte und Räume, in denen sich Geflüchtete bewegen und agieren,
- Institutionen, auf die geflüchtete Menschen angewiesen sind und
- gesellschaftliche und institutionelle Strukturen, in denen Geflüchteten ein Rahmen gesetzt und vorgegeben wird, und von denen Geflüchtete abhängig sind.

Louis Henri Seukwa beschreibt Kontexte folgendermaßen: „Der Kontext, so wie er hier verstanden wird, verweist vielmehr auf einen Handlungsraum, der mit spezifischen Strukturen versehen ist, die in dem genannten Raum zu einem Typ von Handlungen führen oder sie konditionieren, ohne sie deshalb zu determinieren“ (Seukwa 2017, S. 89).

Solche Kontexte verdichten sich in unserer Untersuchung in spezifischen Settings, in welche den Forschenden durch ethnografische Beobachtungen sowie Interviews und Gespräche mit Unterstützer_innen punktuelle Einblicke gewährt sind. Es wurden verschiedene Orte beziehungsweise Regionen im Süden Baden-Württembergs (südlich von Stuttgart) als Settings ausgewählt, und Vertreter_innen der Unterstützungssysteme in diesen unterschiedlichen Settings kontaktiert, um den Zugang zu jungen Geflüchteten zu eröffnen. Im Zuge der Untersuchung wurden Wohnheimbetreuer_innen, Schulsozialarbeitende in Berufsschulen, Berufseinstiegsbegleiter_innen, Sozialarbeiter_innen in der ambulanten Betreuung und Beratung, Vertreter_innen in Landratsämtern und ehrenamtliche Unterstützer_innen interviewt beziehungsweise konsultiert. Mithilfe dieser vielfältigen Kontakte wurden Interviews mit geflüchteten jungen Menschen unter 25 Jahren und im Übergang in die Arbeitswelt vorbereitet.

Aus den vorliegenden Informationen lassen sich drei spezifische Settings identifizieren (vgl. Abbildung 4). Ergänzend zu diesen Settings wurden weitere Unterstützungseinrichtungen wie Berufseinstiegsberatung, Koordination in einem Landratsamt und ehrenamtliche Unterstützung befragt. Diese Unterstützungsbereiche beziehungsweise Maßnahmen haben unterschiedliche Kompetenzen und verfügen über Expertisen in unterschiedlichen Settings. Die erhaltenen Informationen fließen in Kapitel 5 sowie in Kapitel 7 ein.

Abbildung 4: Settings und Unterstützungseinrichtungen



Quelle: eigene Darstellung

4.1 Setting Jugendwohnheim für junge unbegleitete Geflüchtete

Im Zeitraum 2015/16 waren einige Landkreise im Süden Baden-Württembergs an der Einrichtung eines zentralen Jugendwohnheims für junge unbegleitete minderjährige Geflüchtete interessiert. Das Wohnheim wurde mithilfe eines freien Trägers der Jugendhilfe in einem zur Verfügung stehenden Gebäude neu eingerichtet und Anfang 2016 bezogen. Das Gebäude wurde vom Landratsamt für drei Jahre gemietet. Das Jugendwohnheim verfügt über insgesamt 40 Plätze und liegt in einer Kleinstadt. Die jungen Geflüchteten wurden von 10 Professionellen betreut.

Die politische Kultur im regionalen Umfeld ist problematisch. Es gab deutliche rechtspopulistische Entwicklungen in den vergangenen Jahren. So fiel der Bürgermeister einer Stadt in der unmittelbaren Gegend wiederholt durch diskriminierende Aussagen gegen Geflüchtete und Sympathien gegenüber der AfD auf. Auch die Ergebnisse einer Studie der Tübinger Forschungsgruppe zu Rechtspopulismus im Kontext der

Fluchtbewegung (Held/Hackl/Bröse 2017), in der Auszubildende befragt wurden, zeigte einen Anstieg rechter, autoritaristischer und nationalistischer Haltungen in diesem Raum.

Allgemeines Ziel des freien Trägers der Jugendhilfe ist die „*Verselbstständigung*“ der Jugendlichen. Das Konzept des Wohnheims wurde nach einer längeren Planungs- und Verhandlungsphase mit den zuständigen Landratsämtern abgestimmt. Bevor der Einzug eines jungen Geflüchteten in das Wohnheim erfolgen kann, werden eine *Diagnostik* und eine *Anamnese* erstellt, um zusätzliche Bedarfe zu ermitteln und zu prüfen, ob eine angemessene Unterstützung im Wohnheim in X gewährleistet werden kann.

Die Geflüchteten kommen aus mehreren Landkreisen. Beim Einzug werden die Geflüchteten vorerst in der *Regelwohngruppe* (maximal zehn Personen) untergebracht, danach werden sie in die *Wohngruppen* verteilt. Bei der Verteilung auf die Wohngruppen spielen laut dem Träger die Sprache, die „kulturellen Gegebenheiten und Gepflogenheiten des Herkunftslandes“ und die Sozialisation im Herkunftsland eine Rolle. Im Wohnheim wohnen nur männliche Jugendliche.

Jeder Bewohner besucht eine *Berufsschule* in der Nähe. Die Jugendlichen werden zweimal die Woche durch ehrenamtliche *Hausaufgabenbetreuer_innen* unterstützt und durch einen Mitarbeiter eines freien Trägers, der sich in der Berufsschule um den Übergang in den Beruf kümmert. An der Berufsschule ist er für vier VABO-Klassen³ mit insgesamt 60 Schüler_innen und für zwei Klassen mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten zuständig. Er sieht sich als Scharnier zwischen Beruf und Schule und versucht mit hohem Engagement Orientierung zu geben. Für Interessierte hat er ca. 100 Praktikumsstellen zur Hand. In der „intensiven Orientierungsphase“ zu Berufsbildern und Berufswünschen arbeitet er mit einer „Treppenstrategie“ und nicht mit einer „Cooling-out“ Strategie (vgl. Held et al. 2015), das bedeutet, er versucht Wege und Umwege zu ermitteln für die geäußerten Berufswünsche und redet ihnen ihre Berufswünsche nicht aus. Er macht viel Einzelbetreuung und steht in Verbindung mit vielen Betrieben. Ausbildung hat für ihn aber Vorrang. Leider ist das Projekt befristet und mit einer halben Stelle angesichts der zahlreichen pädagogischen und Verwaltungsaufgaben für eine solche Zahl an jungen Menschen unterfinanziert.

3 Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO), mit den Zielen 1) Ankommen in der Schule in Deutschland, 2) Ausbildung von Sprachkompetenz zur Alltagsbewältigung und 3) Schulische und berufliche Orientierung (vgl. KM-BW 2016, S. 5).

Jedem unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten ist ein *Vormund* zugeordnet. Dafür sind im Landratsamt (Abteilung Jugend) zwei Vollzeitstellen vorhanden. Angedacht sei ein Treffen pro Monat mit ihren Mündeln. Sie sind insofern für deren Übergang in den Beruf zuständig, als sie beratend tätig sind. Die geflüchteten Jugendlichen dürfen nicht selbstständig Verträge abschließen und müssen alle Verträge, also zum Beispiel auch für Praktika, mit den Vormündern absprechen und von ihnen unterschreiben lassen.

Die jungen Geflüchteten im Wohnheim sind zudem in *sportliche Aktivitäten* wie Fußball, Schwimmen, Fitness-Training etc. und auch in Sportvereine eingebunden. An jedem zweiten Wochenende können die Jugendlichen Freunde und Bekannte aus der Umgebung besuchen. Die Jugendlichen können mit Fahrrädern in die Stadt fahren und eine Bushaltestelle steht nahe dem Gebäude. Allerdings sind sie mit Sprachenlernen und Berufsschulaufgaben ausgelastet.

Die Altersspanne der geflüchteten Jugendlichen reicht von 15 bis 18 Jahre. Alle erhalten *Deutschkurse* in der Berufsschule, die meisten nehmen auch an anderen Unterrichtsfächern teil, es werden *Praktika* angeboten. Es werden *Ausflüge und Führungen* durchgeführt, um die Gegend kennenzulernen. Das Jugendwohnheim wird als Zwischenstation betrachtet, wichtig ist dabei, dass „man erst einmal zur Ruhe kommt“ (Leiter der Einrichtung). Der freie Träger hat Kontakt zu Dolmetscher_innen.

Nach Aussage von zwei Mitarbeiter_innen ist für die Jugendlichen zu Beginn die Wartezeit ein Problem, in der sie auf eine „Gestaltung“ warten. Beide unterstützen Freizeitaktivitäten und die freie Gestaltung dieser, denn sie wollen die Selbständigkeit fördern. Leitlinien für ihre Arbeit sind außerdem die Betonung der Wichtigkeit von Regeln und ein fester Zeitablauf. Beide betonen, dass sie ein „ganz neues Team“ sind und sie neue Erfahrungen machen: „wir sind selber noch in Entwicklung“ und „jeder hat so sein Ding“ (Interview 3, Z. 56f, 61f, 69f). Es geht ihnen darum, dass die Jugendlichen ihre Freizeit selbst gestalten und sie mitgestalten.

Beide Mitarbeiter_innen nehmen die psychischen Beschwerden von einigen Jugendlichen wahr. Sie hatten jedoch damit gerechnet, dass es bei der Anzahl von knapp 40 Bewohnern und ihrem Hintergrund viel mehr Beeinträchtigung geben würde. Die psychischen Beeinträchtigungen, von denen sie berichten, sind Schlafprobleme und Alpträume mit „Jammern“ (Interview 3, Z. 506). Einen Jungen, der sehr heftige Alpträume hat, unterstützen sie, indem sie sich dann zu ihm setzen und ihm immer wieder zu verstehen geben, dass er jetzt in Deutschland in Sicherheit ist.

Vonseiten der Einrichtung besteht Kontakt zu einer Person aus einer Sozialeinrichtung, die regelmäßig im Rahmen eines Universitätsprojekts ausgewählte Jugendliche der Einrichtung traumapädagogisch begleitet. Die gleiche Person komme auch alle zwei Wochen zu den Teamsitzungen, die einmal in der Woche stattfinden, sodass über alle Jugendlichen gesprochen und überlegt werden kann, ob sie Unterstützung oder eine Therapie bräuchten. Weiter besteht Kontakt zu einer psychologischen Einrichtung, wo Jugendliche im Notfall aufgenommen werden können.

Insgesamt wurde hier – auf Zeit – ein relativ geschlossener Lebensraum geschaffen, der stark durchorganisiert und hierarchisch strukturiert ist. Spätestens 2018 soll das Jugendwohnheim geschlossen werden, dann läuft der Mietvertrag aus. Bereits Ende 2017 wurde die Regelwohngruppe aufgelöst.

4.2 Setting urbane Lebenswelt – die Vielfalt einer Stadt

In einer Universitätsstadt gibt es viele Möglichkeiten für junge Geflüchtete, denn das Leben in der Stadt ist vielfältig. Es gibt viele Ansprechpartner_innen und Orte mit unterschiedlichen Funktionen für junge Geflüchtete. Sprachkurse wurden zum Beispiel an freie Träger vergeben, die sich darum beworben haben, so zum Beispiel die Volkshochschule, ein Sprachinstitut, ein gemeinnütziger Träger mit dem Schwerpunkt interkultureller Bildung und interkultureller Sozialer Arbeit und zwei weitere Einrichtungen. Gleichzeitig gibt es nicht eine, sondern mehrere Anlaufstellen für unterschiedliche Belange. So sind Einrichtungen wie das Asylzentrum sowie religiöse Unterstützer_innenkreise und ehrenamtliche Helfer_innen von hoher Relevanz. Das Alter der in dieser Stadt aufgenommenen jungen Geflüchteten reicht von Minderjährigen bis zu jungen Erwachsenen.

Die jungen Geflüchteten sind auf verschiedene Unterkünfte verteilt:

- Die Jüngeren sind im betreuten Wohnen des Landratsamtes,
- andere in Pflegefamilien,
- andere in Jugendwohngruppen und
- hinzu kommt die Unterkunft in Gemeinschaftsunterkünften (unter anderem in sogenannten „Wohncontainern“).

In den Betreuungseinrichtungen gruppieren sich die jungen Geflüchteten zum Teil nach ihrem Herkunftsland, d. h., dass zum Beispiel Menschen aus Eritrea sich auf bestimmte Einrichtungen konzentrieren, in anderen Einrichtungen leben Personengruppen aus anderen Ländern, etwa So-

malia. Das kann auf Seite der Unterstützer_innen leicht zu stigmatisierenden Verallgemeinerungen führen. So hat zum Beispiel eine Unterstützerin von sich aus die schwierige Situation von Geflüchteten aus Eritrea angesprochen. Sie würden sich – nach ihrer Aussage – mit dem Erlernen der deutschen Sprache und insgesamt mit dem systematischen Lernen schwertun. Dies ist jedoch auch in dem Kontext zu sehen, dass es in Deutschland kaum Unterstützungsmaterial in den Landessprachen und nur eher minderwertige und unvollständige Wörterbuch-Apps gibt.

Die Unterstützungseinrichtungen haben jeweils unterschiedliche und begrenzte Aufgaben und die Entscheidung eine Einrichtung zu besuchen ist den Einzelnen überlassen, die Zugänge sind nicht immer transparent. Dazu eine professionelle Unterstützerin für junge Geflüchtete: „Wenn jemand auf mich stößt, kann er kommen“ (Interview 9, Z.244). Das macht es für die Geflüchteten schwer, sich zurechtzufinden und erschwert auch die Koordination.

Viele Geflüchtete, vor allem jüngere, suchen eine einzige Stelle für alle Belange und bauen schnell eine starke Bindung zu einer Stelle auf. Aber gerade das ist nach den Vorstellungen der Koordination nicht vorgesehen. Die Stellen für Beratung, Betreuung und Begleitung sind meist Projektstellen mit Halbtagsverträgen und zeitlicher Begrenzung, verbunden mit hohem Arbeitsdruck. Offenbar geht man dabei davon aus, dass die Geflüchteten in zwei Jahren keine Unterstützung mehr brauchen, es sich also um ein zeitlich befristetes Problem handeln würde. Die Unterstützungseinrichtungen versuchen sich zu vernetzen, um effektiver zu werden und es gibt auch Netzwerktreffen. Von den Geflüchteten wird bei der Kontaktsuche zu den Unterstützungseinrichtungen viel Selbständigkeit und Eigeninitiative verlangt.

Die Vielfalt der Angebote suggeriert, es gäbe vielfältige Möglichkeiten, eigene Ziele zu erreichen. Das trifft vor allem für diejenigen jungen Geflüchteten zu, die wenig traumatische Erfahrungen gemacht haben bzw. eine vergleichsweise hohe Resilienz und somit bessere Handlungsmöglichkeiten besitzen. Für diejenigen, die unter der stärksten psychischen Belastung stehen, stellt diese Form der Angebote eher eine Überforderung dar.

Hinzu kommt, dass auch die Stadt nur scheinbar echte Möglichkeiten bietet, aber eher überfordert ist. Die Wohnungssituation ist in der expandierenden Universitätsstadt zum Beispiel extrem angespannt. Dazu eine Professionelle zum Wohnungsmarkt in der Stadt: „Da stoßen wir grad echt auch an Grenzen“ (Interview 7, Z. 201f).

Auch auf dem Arbeitsmarkt sieht es nicht gut aus. Es gibt zwar einige Betriebe, und vor allem die größeren können sich ein Praktikum vorstellen – aber eine Ausbildungsstelle eher nicht. Dazu wieder eine für junge

Geflüchtete zuständige Professionelle: „Aber die Industriebetriebe, die haben wir noch nicht im Boot, das muss man ganz ehrlich sagen [...] da ist die Konkurrenz auch noch zu groß“ (Interview 7, Z. 211ff). Das begrenzt die Möglichkeiten. Hinzu kommt, dass die jungen Geflüchteten unter einem enormen Druck stehen, in kurzer Zeit die Schule nachzuholen, die Sprache zu lernen und eine Ausbildung vorzubereiten.

Charakteristisch ist also zum einen eine persönliche Überforderung bei den Geflüchteten und zum anderen eine strukturelle Überforderung bei der Stadt und auch eine Überforderung der Ehrenamtlichen, also insgesamt eine mehrfache Überforderung. Ein Effekt davon scheint es zu sein, dass viele junge Geflüchtete scheitern und zum Beispiel die Berufsschule und die sprachliche Ausbildung nicht in dem vorgegebenen Rahmen meistern können.

4.3 Setting ländlicher Raum

Im Gegensatz zu einem städtischen Setting sind die Möglichkeiten und Gegebenheiten im untersuchten ländlichen Landkreis um eine größere Stadt herum weniger vielfältig. Der Großteil der befragten Jugendlichen wohnt im Landkreis, geht aber in der Kreisstadt zur Schule oder nimmt unterschiedliche Unterstützungsangebote wahr. Die jungen Geflüchteten verbringen jedoch wegen den Anfahrtszeiten und Entfernungen ihre Freizeit nur selten mit Freund_innen aus der Schule, da diese entweder selber in anderen Ortschaften in der Gegend oder in der Stadt wohnen. Sie profitieren daher eher weniger von städtischen Angeboten. Der Großteil der im Landkreis lebenden befragten Jugendlichen verbringt ihre freie Zeit zu Hause entweder mit ihrer Familie oder alleine, während die befragten Jugendlichen, die in der Stadt leben, nach der Schule öfters mit Freund_innen unterwegs sind.

Wir konnten den Kontakt zu den geflüchteten Jugendlichen einerseits mithilfe einer Berufsschule in der Stadt (W) und andererseits mithilfe einer gemeinnützigen Einrichtung zur Förderung und Unterstützung der sozialen und beruflichen Teilhabe im benachbarten Landkreis und mit Sitz in W ermöglichen.

Die politische Kultur der Stadt und dessen Umgebung ist - besonders nach den Landtagswahlen 2016 sichtbar - stark rechtspopulistisch geprägt.

2015/2016 wurden im Landkreis mehrere Notunterkünfte eingerichtet, Geflüchtete wurden auch dezentral untergebracht. Die Gesprächspartner_innen thematisieren die anfängliche „Krisenzeit“ (Interview 6, Z. 48) und ihre Erfahrungen als Mitarbeiter_innen des Fachdienstes Asyl

sowie der Migrationsberatung einer gemeinnützigen Einrichtung. Die gemeinnützige Einrichtung ist mit unterschiedlichen Stellen (Agentur für Arbeit, Landratsamt, Kammern, etc.) vernetzt und hat vielfältige Kooperationen. Sie bietet zudem Praktika und sogenannte FIM-Stellen⁴ für Geflüchtete an. Die Praktika sind in den Bereichen Dolmetschen und Übersetzen, Begleitung von Geflüchteten und Personen mit Migrationshintergrund bei Behörden- und Arztgängen sowie Büroarbeit.

VABO-Klassen in einer Berufsschule

Geflüchtete Jugendliche in W und Umgebung, die in die Berufsschulen kommen um ein VABO zu beginnen, werden von einer zentralen Stelle den Schulen zugewiesen. In einer Berufsschule in W haben wir mit zwei Schulsozialarbeitenden gesprochen. Im Schulkontext sind die Jugendlichen in unterschiedlichen Klassen untergebracht, teilweise in VABO- oder VAB(R)⁵-Klassen in Vollzeit, bei denen die Sprache im Mittelpunkt steht. In Zusammenarbeit mit den Lehrer_innen wird versucht, individuell auf die Bedürfnisse abgestimmt, Integration zu ermöglichen, Kompetenzen zu fördern und den Übergang in die Arbeitswelt durch berufliche Orientierungsgespräche und (Pflicht)Praktika zu erleichtern.

Der Austausch unter Kolleg_innen und die gute Vernetzung innerhalb der Stadt W werden als Faktoren für Handlungssicherheit aufgeführt und dienen den Schulsozialarbeitenden als Orientierung. So findet ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch zwischen den beiden befragten Schulsozialarbeitenden statt. Außerdem befindet sich die Schule in einem großen Netzwerk zum Berufsübergang (mit der Agentur für Arbeit, dem Jobcenter, Jugendmigrationsdienst und anderen Schulen, unter anderem), welches sie sehr schätzen und wovon sie profitieren können. Auch im Falle einer bevorstehenden Abschiebung können sie zusammen mit verschiedenen Trägern, Dolmetscher_innen und Anwälte_innen gemeinsam an der Situation arbeiten. Neben der Kooperation mit anderen Trägern und Akteur_innen in der Arbeit mit Geflüchteten, werden auch die Eltern in ihrer Bedeutung als Mittler_innen im Mentor_innenprogramm und Rückhalt der Schüler_innen hervorgehoben. Es sei grundsätzlich wichtig die Eltern mit in die Arbeit einzubinden:

4 Die Umsetzung bzw. Koordination der aus Bundesmitteln finanzierten Flüchtlingsintegrationsmaßnahmen (FIM) wurde von der gemeinnützigen Einrichtung stark kritisiert.

5 Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf in Regelform (VAB(R)): Im Anschluss an das VABO können die Jugendlichen das VAB(R) besuchen, um einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsstand zu erreichen (vgl. WM-BW 2016, S. 3).

Ute: Und das macht schon auch viel aus, weil das Verbindungsglieder sind. Und das find ich auch eine Leitlinie, wir brauchen die Eltern. (Interview 2, Z. 400f)

In Bezug auf Leitlinien für die Arbeit der Schulsozialarbeiter_innen sind vor allem die Rahmungen, die die Schule vorgibt in Bezug auf räumliche und zeitliche (Unterrichtsbeginn) Gestaltung des Alltags der Jugendlichen/jungen Erwachsenen grundlegend. Diese betreffen die schulsozialarbeiterischen Aufgaben indirekt, da sie sich beispielsweise um den regelmäßigen und pünktlichen Schulbesuch kümmern sollen. Außerdem sind Fortbildungen als Orientierung hilfreich, die Methoden im Umgang zum Beispiel mit Traumata an die Hand geben und zudem Hinweise auf den Umgang mit Vielfalt in den Klassen.

Eine Schulsozialarbeiterin hat eine Weiterbildung zur Trauma Pädagogin absolviert. Für die Schule stellt sie eine Bereicherung dar, da sie aufgrund ihres spezifischen Wissens auch von Lehrer_innen um Unterstützung gebeten wird. Das ist für die Schulsozialarbeiterin der Hauptaspekt, was Orientierung und Konzepte in der Arbeit mit Geflüchteten betrifft. Sie fasst diese verschiedenen Fortbildungen unter dem Aspekt der Sensibilisierung für Kultur und Vielfalt zusammen: „Und das halt ich eins der wichtigsten Sachen, find ich, diese Sensibilisierung“ (Interview 2, Z. 395f).

5. Gespräche mit Fachkräften in Unterstützungsstrukturen

Für eine erfolgreiche berufliche Orientierung von heranwachsenden Menschen sind sehr viele Faktoren von Belang: Neben den eigenen Interessen und Möglichkeiten, die eine zentrale Rolle spielen, sind es die strukturellen und rechtlichen Gegebenheiten, Abschlüsse und nicht zuletzt auch Hilfsstrukturen familiärer, schulischer oder auch betrieblicher Art, die diesen Übergang bestimmen. Für Jugendliche und junge Erwachsene, die in Deutschland Asyl beantragt haben, stellt dieser Übergang eine besondere Herausforderung dar. In den vergangenen Jahren wurden daher die Stellen, die im weitesten Sinne die jungen Geflüchteten auf ihrem Weg in eine berufliche Ausbildung oder weiterführende Bildung begleiten, ausgebaut.

Im Zuge unserer Untersuchung wurden Wohnheimbetreuer_innen, Schulsozialarbeitende in Berufsschulen, Berufseinstiegsbegleiter_innen, Sozialarbeiter_innen in der ambulanten Betreuung und Beratung, Vertreter_innen in Landratsämtern und ehrenamtliche Unterstützer_innen interviewt beziehungsweise konsultiert. Insgesamt sprachen wir mit 16 Personen aus unterschiedlichen Einrichtungen und Kontexten: Sie alle helfen jungen Geflüchteten dabei, ihren Übergang in eine Ausbildung oder in das Arbeitsleben gelingend zu gestalten. Es geht um die Erfahrungen, welche die verschiedenen Kontaktstellen mit der Arbeitssuche von Geflüchteten machen und gemacht haben. Das Ziel unserer Gespräche mit den Fachkräften war es, von ihnen Einblick in ihre Arbeit zu erhalten: Wir wollten wissen, wie sie selbst ihre Handlungsmöglichkeiten und Restriktionen in ihrem Berufsalltag einschätzen, welchen Herausforderungen sie gegenüberstehen und welche eigenen Bewältigungsstrategien und Erklärungsmuster sie haben. Thematisiert wurden Erfahrungen und Kooperationen mit Teamkolleg_innen und Netzwerken, mit Behörden und Institutionen und den Ansprechpartner_innen der Arbeitswelt. Wir sprachen darüber, wie sie die individuellen Handlungsmöglichkeiten und Strategien der Jugendlichen wahrnehmen und nicht zuletzt darüber, wie sie – gemeinsam mit den Jugendlichen – die gegebenen Möglichkeiten der beruflichen und auch alltäglichen Orientierung in ihrem Kontext ausschöpfen.

5.1 Handlungsmöglichkeiten im beruflichen Alltag

Um die Gesprächspartner_innen und ihre Erfahrungen in der Praxis besser kennen zu lernen, begannen die Gespräche mit einer offenen Frage nach dem beruflichen Einstieg in die Arbeit mit jungen Menschen mit Fluchterfahrung. Hierbei zeigte sich, dass es bei rund der Hälfte der Unterstützer_innen eher zufällige Entwicklungen waren. Viele der befragten Unterstützer_innen haben Soziale Arbeit oder ein ähnliches Fach studiert und sind über Umwege (Jugendhilfe, Schulsozialarbeit, Kindertagesstätte) zur Übergangsbegleitung oder Sozialen Arbeit mit Geflüchteten gekommen. Andere haben sich das Berufsfeld spezifisch ausgewählt; wie Iris, die sich in ihrem Beruf als Sozialarbeiterin auch als „Kulturvermittlerin und Sprachrohr“ (Interview 8, Z. 374) versteht:

Iris: Meine erste Ausbildung ist Fremdsprachenkorrespondentin, Englisch und Spanisch. Danach habe ich viele Jahre im Jugendzentrum ausgeholfen überwiegend im [Landkreis] durch eine Freundin, die Sozialarbeiterin war. Ich habe eigentlich immer in der offenen Jugendarbeit gearbeitet und das hat mir auch recht Spaß gemacht. Es waren überwiegend Jugendliche mit Migrationshintergrund. Und dann kam irgendwann mal die Familienzeit, ich habe geheiratet, wurde Mutter von zwei tollen Töchtern. Und dann mit 40 kam dann die Entscheidung wieder auf die Schule zu gehen, weil ich mich auch viele Jahre in der Zeit, wo ich zu Hause war, mit meinen Wurzeln auseinandergesetzt habe. Alles, was ich bis jetzt erarbeitet hatte, die ganzen Erkenntnisse, wollte ich dann auch in meinen Beruf miteinfließen lassen. Ich habe mich dann wie gesagt entschieden auf die Fachschule für Sozialwesen zu gehen. [...] Und da wurde halt der Wunsch immer größer mich speziell in der Flüchtlingsarbeit, ja, einzubringen. (Interview 8, Z. 174-188)

In den Gesprächen waren die Handlungsspielräume der Unterstützer_innen immer wieder Thema und wurden von unseren Gesprächspartner_innen auch aktiv eingebracht. Für die meisten gestaltete sich der berufliche Alltag relativ frei, bzw. im Austausch mit dem sozialen Kontext, wie der Gesprächsausschnitt mit Alicia verdeutlicht:

Alicia: Also wie ich die Arbeit ausgestalte, also wie ich genau Berufsvorbereitung mache mit ihnen, da bin ich ja ganz frei. Klar gibt es so Sachen, dass wir mit ihnen Bewerbung schreiben müssen und dass wir natürlich auch Praktika begleiten müssen. Aber wie die Berufsvorbereitung genau aussieht: Da sind wir relativ frei in der Ausgestaltung. Aber wir tauschen uns natürlich in den verschiedenen Teams, die wir haben, aus. (Interview 1, Z. 88-93)

Gleichzeitig ist der Arbeitsalltag der Unterstützer_innen trotz dieser Möglichkeiten an eigener Ausgestaltung von vielfachen Herausforderungen, Unklarheiten, Überforderung und Resignation geprägt. Das machen mehrere Gesprächspartner deutlich.

Tim: Normalerweise nach so einem Gespräch und der Beratung bin ich wirklich auch...Also, da brauche ich auch wirklich Zeit, um zu mir zu kommen, um mir Kraft zu schaffen. Und natürlich muss man sehen, wo die Grenzen liegen. In einigen Fällen, wo es offensichtlich ist, dass man die Schlüsselfragen nicht kurz beantworten kann, dann muss man sich vielleicht auch auf andere Sachen fokussieren. (Interview 6, Z. 211-217)

Die Überforderung ergibt sich auch durch prekäre Arbeitsbedingungen, Zeitdruck, zu kurze Projektlaufzeiten usw. Es gibt eine starke Arbeitsüberlastung, befristete Arbeitsverträge, Teilzeitverträge und generell zu wenig Personal. Ein großer Teil der kulturalisierenden und normativen Umgangsstrategien mit den geflüchteten Jugendlichen scheinen deshalb auch für die Fachkräfte in diesen Kontexten die Funktion einer Vereinfachung darzustellen. Im Folgenden wird nun genauer auf Konzepte und Leitlinien und auf den Umgang mit restriktiven Rahmungen der Arbeit eingegangen.

Konzepte und Leitlinien

Die Unterstützer_innen berichten fast durchweg, dass es für ihre direkte Arbeit Leitlinien gibt. Von wem diese ausgearbeitet wurden und welchem konkreten Zweck sie dienen, unterscheidet sich allerdings. Sie sind an manchen Stellen an den Praxiserfahrungen ausgerichtet und dementsprechend ständigem Wandel unterworfen:

Alex: Eigentlich ist das ja ein ziemlich neuer Bereich. Daher tauschen wir uns selber gerade immer im Team aus. Wir haben die und die Erfahrung gemacht, was könnten wir besser tun, oder läuft das gut und wir lassen es so. Wir sind da selber sehr in der Entwicklung. (Interview 3, Z. 145-148)

Dass Improvisation dabei nicht immer gut funktioniert, macht eine kritische Sicht auf die Konzepte in der Unterstützungsarbeit deutlich. Es wird von der Pädagogin Iris thematisiert, dass viele der quereinsteigenden Betreuer_innen in der Fluchtsozialarbeit noch keine ausreichende pädagogische und interkulturelle Professionalisierung erfahren haben. Wenn dies mit unklaren Leitlinien zusammenfällt, kommt es zu Schwierigkeiten.

Iris: Ich habe da keine Konzeption gesehen, ich habe keine Anleitung gehabt, gar nichts [...]. Auch das Team ist total überfordert mit so einer Art Arbeit. Es sind halt auch leider überwiegend branchenfremde Menschen. Was ich schon als ganz großen Kritikpunkt betrachte, weil Soziale Arbeit ist nicht einfach. Also da ist auch die Haltung sehr wichtig: „Mit wem habe ich es zu tun, wer kommt von wo?“ (Interview 8, Z. 245-251)

Iris macht deutlich, dass es dabei nicht um die individuellen Fehlverhalten im Team geht, sondern um eine professionelle pädagogische Haltung und strukturelle Fehlstellungen, die diese erschweren.

In anderen Kontexten sind die Leitbilder stärker an den bisherigen Erfahrungen der Institution ausgerichtet. Dies führt zu zusätzlicher Sicherheit in der Ausgestaltung der Angebote, weil dort auf bestehende (auch rechtlich abgesicherte) Strukturen zurückgegriffen wird.

Lisa: Natürlich probiert man mal was aus und sagt, „das hat jetzt nicht geklappt“. Aber dann war das trotzdem die Meinung der Fachkräfte. Dass das jetzt richtig ist. Und dann darf mal auch mal scheitern. Denn wir machen ja nicht inflationär irgendwelche Dinge, nur um auszuprobieren. So etwas darf man ja auch nicht mit Jugendlichen machen. Das darf man überhaupt nicht mit Menschen machen. Wir gehen da wirklich fürsorglich und sensibel um, das prüft auch unsere wirtschaftliche Jugendhilfe. (Interview 7, Z. 470-487)

In dem Bereich Berufseinstiegsbegleitung (Bereb) sind es gleich mehrere Konzeptionen, die den Ablauf festlegen, hier spielen auch die Anforderungen der Agentur für Arbeit eine große Rolle:

Alicia: Die Träger haben natürlich eine eigene Konzeption, da ist alles wirklich festgeschrieben, wie das ablaufen soll. Und die Agentur für Arbeit hat die Verdingungsunterlagen, wo auch nochmal alles niedergeschrieben ist auf sehr vielen Seiten. Da steht drin, welche Vorgaben man zu erfüllen hat, wie dokumentiert und evaluiert wird und wie oft man sich in der Woche mit den Jugendlichen trifft. Das ist alles sehr festgelegt bei Bereb. (interview 1, Z. 98-101)

Dabei wird berichtet, dass dies generelle Leitlinien für die pädagogische Arbeit sind, aber keine speziell auf geflüchtete Menschen zugeschnittene Maßnahmen. Die Mitarbeiterin Alicia findet dies allerdings gut. Sie sagt, die Jugendlichen „dürfen natürlich auch am Projekt teilnehmen wie alle anderen auch“ (Interview 1, Z. 65f).

Auch im Schulkontext gibt es unterschiedliche Konzepte, die in der Praxis beachtet werden müssen. Schulsozialarbeiterin Regine unterteilt hier in einen festen schulischen Rahmen – „der ist ganz klar“ (Interview 2, Z. 89) – und einen weiteren, der auf die sozialarbeiterischen Bereiche abzielt und mehr an den Bedürfnissen der Jugendlichen ausgerichtet ist und indem es um „Sensibilisierung“ (ebd.) geht. In diesem Bereich sind viele Menschen beteiligt. Die strukturellen Ressourcen reichen dennoch nicht aus:

Regine: Wir schauen immer: Wie bringe ich das nahe? Man braucht viel mehr Verdeutlichungen auf andere Art, finde ich, viel mit Bildern. Da hat man (die Behörden, Anm.) überhaupt nicht reagiert. Wenn ich sehe, was die machen müssen, da ist alles beim Alten geblieben, da ist keine Veränderung. Also die Lehrer schon, die bemühen sich riesig. Aber die sagen natürlich, wir haben gar nicht die Möglichkeit, weil wir nicht so viel Zeit nicht haben wie wir bräuchten, um das so zu vermitteln. (Interview 2, Z. 122-130)

Allgemein gebe es aber schon sehr viel Informationen zum Themenfeld – zu viel, wie Alicia meint. Es komme auf die Qualität der Konzepte und ihre rasche Übertragbarkeit in die Praxis an:

Alicia: Das Problem ist es gibt zu viel, verschiedene und zu ausführlich. Also ich hätte das gerne schon so prägnanter manchmal. Also nicht dass ich mir erst noch 100 Seiten durchlesen muss von denen mich wahrscheinlich 88 nicht davon, also wirklich betrifft, oder nicht so interessiert. (Interview 1, Z. 233-236)

Dass die Leitlinien nicht nur Sicherheit für die Professionellen, sondern auch für die Jugendlichen vermitteln, ist einem Begleiter aus der Wohngruppe wichtig. Für Theo hat es durchaus Sinn, dass die Kolleg_innen im Team sich auf spezifische Umgangsweisen verständigen:

Theo: Ich finde bestimmte Sachen geben auch Sicherheit, sowohl den Jugendlichen als auch uns. Das ist schon wichtig, dass man das ein Stück weit auch einheitlich macht, weil sonst weiß keiner mehr wann, wie, wo, was. (Interview 3, Z. 111-114)

Nicht zuletzt geht es in den Gesprächen über vorhandene Leitbilder auch darum, zu thematisieren, ob die Konzepte sich auch für die Zielgruppe eignen. In einem Gespräch mit mehreren Unterstützer_innen wurde deutlich, dass ihnen eine immer wiederkehrende Vergewisserung und Veränderung wichtig ist, um den jeweils spezifischen Anforderungen gerecht zu werden.

Sabine: Was oft ein Fehler ist von unseren Strukturen und Angeboten, dass wir mit unserem deutschen Denken da rangehen. Und dann ist es wie eine Schablone und man setzt die auf und hat das Gefühl, derjenige muss jetzt da irgendwie reinpassen. Dann fragt man: Warum passt er nicht rein? Und ich glaube manchmal fehlt es an interkulturellen Angeboten. Oder vielleicht auch daran, dass die Leute, die das machen, interkulturelle Kompetenzen haben und denjenigen eher zu deuten wissen. Im Sinne von „Wie geht man mit sowas um und wie habe ich das zu deuten?“ Ich glaube das fehlt manchmal. (Interview 6, Z. 200-206)

Ihre Kollegin stimmt zu: „Genau. Ich glaube, manchmal passen unsere Angebote nicht auf unser Klientel“ (Interview 6, Z. 208).

Es geht bei den Konzepten also um Unsicherheiten minimierende Vereinbarungen, die immer wieder Aushandlungen unterworfen sind und sich notwendigerweise primär an den Bedarfen und Möglichkeiten der Jugendlichen im Übergang orientieren.

Umgang mit restriktiven Rahmenbedingungen

In der lebensweltlichen Orientierung und der Ausbildungssuche gibt es zahlreiche Hürden und Restriktionen, denen die Jugendlichen – und damit auch ihre Unterstützer_innensysteme – unterworfen sind. Insbesondere die Anforderungen des Arbeitsmarkts stellen ein Ensemble von institutionellen Handlungsmöglichkeiten und –behinderungen dar.

Ute: Vorher, da war das anders. Noch vor ein paar Jahren, als ich angefangen haben da konnten die Firmen die Schüler wirklich an die Hand nehmen. Sie hatten mehr Zeit und konnten jemand dazu stellen. Die sagen, in dem Konkurrenzkampf der heute herrscht haben sie die Möglichkeit in der Form nicht mehr. (Interview 2, Z. 32f)

Solche Settings sind nicht nur für professionelle Unterstützer_innen einschränkend, sondern auch für Geflüchtete. In diesen Settings verdichten sich institutionalisierte und strukturelle Machtverhältnisse, rechtliche Regulierungen, Erwartungen in Bezug auf Normen, Regeln oder Verhaltensweisen, etc., die sich in begrenzenden Handlungsräumen niederschlagen. Im Umgang mit diesen begrenzenden Settings werden unterschiedliche Strategien vonseiten der Professionellen entwickelt, doch bestimmte Strategien sind letztlich für die Unterstützer_innen nur scheinbar zielführend. Auf die rechtlichen und strukturellen Problemlagen wird in Kapitel 8 nochmal genauer eingegangen; hier geht es um den *Umgang* der Unterstützer_innen mit den begrenzenden Settings: Einerseits mit dem Wissen über die Einschränkungen, zum zweiten aber mit den Vorschlägen, zusätzliche Rahmen für die Entwicklung der Jugendlichen zu schaffen.

Eine immer wieder formulierte Einschränkung ist die Sprache, die sich die Jugendlichen erst durch Kurse und Alltagsleben aneignen müssen. Aber auch der Bereich Aufenthaltstitel ist zentral: Die Unterstützer_innen beschreiben selbst, wie sie durch die ganzen unterschiedlichen Rechtslagen ihrer Klient_innen überfordert sind: „Ich verstehe bis heute nicht alles, was es an Vorgaben gibt“ (Interview 1, Z. 430).

Alicia: Ob sie jetzt eine Aufenthaltsgestattung, Duldung, Erlaubnis oder was es alles gibt haben; da bin ich manchmal selber überfordert. Es gibt viel dazu geschrieben, aber irgendwie ist es halt schwierig zu verstehen. Zum Beispiel, dass manche auch einen Antrag stellen müssen auf Arbeitserlaubnis, das muss man auch bei der Ausländerbehörde machen. Das ist halt alles schwierig. Man muss immer schauen, wer muss es nicht machen und ja. Vor allem, dass man erst einmal diese Erlaubnis braucht für eine Ausbildung oder für einen EQ oder sonstige Sachen. (Interview 1, Z. 333-340)

Betreuer Theo kritisiert die hohen Mengen an bürokratischen Hindernissen, denen die Jugendlichen ausgesetzt sind.

Theo: Was mir am Anfang aufgefallen ist: Es ist so viel Bürokratie. Für alles müssen wir irgendwelche Anträge stellen. Ich frag mich, wie die das schaffen sollten, wenn sie keine Hilfe kriegen. Oder auch später, wenn sie dann 18 sind und in irgendeinem Asylheim sind: Es ist so viel Bürokratie, da muss man für jeden Arzt einen separaten Behandlungsschein holen und Zahnarzt ist schon wieder was anderes. Dann musst du erst zum Hausarzt gehen und dann das und Hilfen beantragen und das ganze Zeug. (Interview 3, Z. 400-406)

Es herrscht in Bezug auf die rechtlichen und strukturellen Rahmenbedingungen der Arbeit eine allgemeine Überforderung und Gereiztheit vor. Immer wieder beschreiben die Gesprächspartner_innen strukturelle „Kleinigkeiten“, die nervenaufreibend sind:

Alicia: Es sind so Kleinigkeiten. Wir können uns halt nicht überall bewerben, wo wir halt wollen. Wegen halt, wie gesagt, wegen B2. Das hat mich jetzt irgendwie gerade genervt. Und dann muss ich ja gucken, wo muss ich jetzt diesen Test machen und wie wird er finanziert und so. (Interview 1, Z. 366f)

Es tritt eine eher resignierte Haltung gegenüber den Einschränkungen auf, die den Alltag der Jugendlichen bestimmen. Zentral geht es dabei um das Warten im Asylprozess. Es wird eine Ohnmacht gegenüber dem „Apparat“ beschrieben:

Sabine: Also da bekommen wir viel mit. Das wirkt sich so auf uns aus, dass die Leute immer wieder vor uns stehen und fragen: „Ja, wie sieht’s aus?“ Wir können den Apparat nicht schneller bewegen. Das ist manchmal leidig und macht auch Mühe, weil man im Endeffekt immer das Gleiche sagen muss: „Du musst warten, ich kann nachhaken“ usw. Weil man keinerlei direkte Auswirkungen [gemeint ist: Einfluss, Anm. TFG] auf das ganze Prozedere hat. Das war am Anfang auch ziemlich nervenaufreibend, weil immer wieder die gleichen Fragen kamen. Die Leute haben natürlich nach einer besseren Unterkunft gefragt. Man kann im Endeffekt eigentlich nur vertrösten und beruhigen, aber mehr auch nicht. (Interview 6, Z. 247-255)

„Vertrösten“ und „beruhigen“ sind die einzigen Optionen, welche die Beteiligten hier für ihren eigenen Umgang damit sehen. Die Unterstützerin Lisa ist damit nicht zufrieden. Sie fordert ein politisches und fachliches Umdenken und macht dabei klar, dass die Standards, die für die jugendlichen Geflüchteten gelten, weit härter sind als für „andere Jugendliche in dem Alter“:

Lisa: Wir brauchen sicherlich auch mehr Plätze und wir brauchen sicherlich auch mehr Geduld. Wir müssen auch mal jemanden eine Weile bisschen verlieren dürfen und am langen Bändel lassen dürfen. Wenn jemand gerade einfach den Kopf voll hat mit anderen Problemen. Und er darf trotzdem wieder zurückkommen und ist trotzdem wieder herzlich willkommen, dass fehlt mir schon. Wenn ich daran denke, was andere Jugendliche in dem Alter teilweise machen oder auch nicht machen und trotzdem können sie wieder ins System zurück. Sie werden aufgefangen. Sie haben in der Regel natürlich auch ein Elternhaus was auffängt. Und die jungen Flüchtlinge sind, also wenn das so bleibt wie ich

es im Moment auch ein bisschen befürchte, dann sind manche einfach weg aus diesem System. (Interview 7, Z. 555-563)

Lisa befürchtet, dass einige der jugendlichen Geflüchteten durch die einschränkenden Rahmenbedingungen komplett aus dem „System“ herausfallen.

Auch die Sozialarbeiterin Iris findet die Situation, in der sich die Jugendlichen befinden, hochgradig problematisch: „Aber so dieses nur Hinhalten, das finde ich sehr unerträglich. Das finde ich nicht gut“ (Interview 8, Z. 333). Das Unverständnis in Bezug auf Bürokratie zeigt sich auch in anderen Gesprächen: Es seien ausgrenzende, zum Teil „unfassbar hohe bürokratische Hürden“ (Interview 6, Z. 239f). In ihnen sehen sie keinen Sinn. Sie beschwerten sich darüber, dass es schwierig ist, an Geld für die Geflüchteten heranzukommen („Die wollen das ja nicht in der Spielhalle ausgeben“ (Interview 3, Z. 79) sondern zum Beispiel ihre Familien anrufen) und können die Frustration der Geflüchteten verstehen: „Man kann wieder verstehen, dass sie frustriert sind und auch teils abhauen“ (Interview 3, Z. 87).

Lisa: Es ist einfach eine sehr unsichere, sehr belastende Situation. Da hat man den Kopf nicht frei zu lernen. Wieso soll man sich eine Zukunft aufbauen, wenn man nicht weiß, was passieren wird? Wenn erstmal ein Land zu mir sagt, ich will nicht das du hier bleibst, das finde ich sehr niederschmetternd. Das sind grade unsere großen Bauchschmerzen. (Interview 7, Z. 220-223)

Eine weitere Schwierigkeit, welche die Befragten thematisieren, ist die berufliche Unterbringung von jungen Geflüchteten, die schon über 18 Jahre (oder sogar über 25) Jahre alt sind. Hier sind die Beteiligten auf die Anstrengung und die Initiative ihrer Netzwerke angewiesen; oftmals sind ihre Bemühungen aber nicht erfolgreich.

Ute: Wir haben ältere Jugendliche, die bei uns aufschlagen, die über 25 sind oder über 18. Das macht ein bisschen Probleme, weil ja die Besuchsschulpflicht erfüllt ist. Was machen die? Also die haben da natürlich wirklich Probleme, noch die Betriebe zu finden, die Möglichkeiten bieten, dass die auch arbeiten können oder zumindest sich integrieren können. (Interview 2, Z. 199-200)

Umgang mit gesellschaftlichen Haltungen gegenüber den Jugendlichen

Die Unterstützer_innen nehmen die polarisierenden Stimmungen und gesellschaftlichen Haltungen gegenüber geflüchteten Menschen auch in ihrer Arbeit wahr. Die allorts beobachtete „Willkommenskultur“, die vielen entstandenen Projekte und Initiativen werden von den Unterstützer_innen wahrgenommen und geschätzt.

Ute: Dieses Mentorenprogramm halte ich schon für eine gute Sache. Wir haben jetzt auch wieder einen Vater, der dieses Jahr wieder begleitet. Wir haben Eltern, die wir ansprechen können, die da dann unterstützen. Aber man muss immer aufpassen. Weil, das haben wir auch gemerkt, je nach Thema brauchen wir qualifizierte Leute. Das ist ein Problem. Weil wir nicht so viele haben. (Interview 2, Z. 363-369)

Einige der befragten Unterstützer_innen kamen auch selbst aus dem ehrenamtlichen Engagement zu ihrem aktuellen Arbeitsplatz.

Sebastian: Gezielt habe ich mich auch für etwas mit Flüchtlingen beworben, weil ich mir gedacht habe [...] „warum soll ich mich ehrenamtlich engagieren, wenn ich das verbinden kann mit dem Beruf?“ Das war ein bisschen das Ausschlaggebende auch noch dazu. (Interview 3, Z. 7-10)

Hervorgehoben werden die Bemühungen der Betriebe und Unternehmen in diesem Kontext. Allerdings seien diese durch den verstärkten Wettbewerb und die eigenen betrieblichen Abläufe nur sehr schwer dazu zu bewegen, auch kontinuierliche Hilfe und Perspektiven für die Jugendlichen anzubieten. Im Kontext der betrieblichen Unterbringung von älteren Geflüchteten bringt es die Sozialarbeiterin Ute auf den Punkt: „Wir haben es bei einigen wenigen geschafft, aber es gibt kaum Betriebe, die uns helfen. Sie melden uns zurück: „Der Aufwand ist so hoch“ (Interview 2, Z. 200-203).

Kritische Stimmen gibt es, wenn es um das „Besondere“ der jugendlichen Geflüchteten im Kontext der ehrenamtlichen Unterstützung geht. Die Sozialarbeiterin Lisa beschreibt ihre Ambivalenz:

Lisa: Dieses „jetzt haben wir wieder was für Geflüchtete“ und dann treffen sie sich da wieder im Kurs. Irgendwann muss es ja rum sein. Ja dieses besondere. Niemand hat es mir bisher beantwortet, wann ein Flüchtling kein Flüchtling mehr ist. Das ist doch schräg, oder? (Interview 7, Z. 489-492)

In den meisten Gesprächen wird deutlich, dass die jungen Geflüchteten, mit denen unsere Befragten zusammenarbeiten, in vielen unterschiedlichen Situationen alltäglichen Rassismus erfahren. Etwa, wenn es um die Möglichkeiten geht, eine eigene Wohnung zu beziehen:

Alex: Sowas gibt es immer und überall. Allein schon, wenn man Wohnungssuche und Flüchtling drunterschreibt oder so, wer sich dann noch meldet, von denen, die eine Wohnung hätten. (Interview 3, Z. 330f)

Übereinstimmend wird uns in den Interviews davon berichtet, dass die Kontakte mit Ausbildungsbetrieben und Unternehmen auch von Vorurteilen gegenüber den jugendlichen Migrant_innen geprägt sind:

Alicia: Ja. Definitiv. Das merke ich sehr oft, wenn ich anrufe. Also das ist ja auch so ein also gerade wenn es um ein Praktikum geht. (Interview 1, Z. 311-315)

Lisa: Also die rassistischen Ressentiments gibt es, die können wir nicht wegleugnen. Trotzdem stoßen wir hier in (der Universitätsstadt) natürlich auf ein Milieu, wo es das wirklich weniger gibt. Ja, aber selbst wenn man es dann nicht vermutet: dann haben wir auch das. Wir sagen gut, dann soll es da eben nicht sein. Das möchten wir auch gar nicht, dass unsere Jungs und Mädchen [...] das aushalten müssen, den Kampf müssen wir irgendwo anders ausfechten. Und wir finden dann trotzdem Alternativen. Diese Vorbehalte gibt es, das wäre jetzt falsch zu sagen „nein, finden wir nicht“. Teilweise wird es natürlich auch mit Erfahrungen begründet. Dummerweise werden die schlechten Erlebnisse, die ein Betrieb hatte, immer und überall weiter erzählt. Die werden dann zum Beispiel beim nächsten Treffen der Ausbilder kundgetan. (Interview 7, Z. 191-201)

Von Seiten der Jugendlichen sei ein großer Wunsch da, ins Arbeitsleben einzusteigen und den Übergang zu einer Ausbildung zu gestalten, berichten die Unterstützer_innen.

Ute: Die wollen auch arbeiten und die kommen auch zu uns. Mit „Ich will Mini-Job machen“, und „Ich will Praktikum machen“ und so weiter. Also das wäre mein Wunsch, dass man das noch schaffen könnte, die Betriebe da irgendwie noch bisschen zu akquirieren. Aber das ist sehr schwer durch Vorurteile und durch Erfahrungen schon, die gemacht wurden, negative Erfahrungen. (Interview 2, Z. 89-94)

Vor allem seien es die sprachlichen Hürden, die bei einer Ablehnung ins Feld geführt werden, sagen die Unterstützer_innen. Gleichzeitig berichten sie uns aber auch von spezifischen Ablehnungen von Personen aus bestimmten Ländern. Diese Ablehnungen wurden damit begründet, welche Vorerfahrungen in den Betrieben gemacht wurden. Der Umgang wird von einigen Gesprächspartner_innen kritisiert.

Alicia: Oder auch wenn ich anrufe, dann wird natürlich auch sehr hinterfragt. „Aus welchem Land genau kommen sie?“ Also die fragen mich meistens gar nicht, wie gut die Sprache der Jugendlichen ist. Immer „Aus welchem Land kommen sie?“ Finde ich so ein bisschen schwierig. (Interview 1, Z. 131-135)⁶

6 Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass es sich hier um eine Ablehnung aufgrund von Erfahrungen oder Vorstellungen bezüglich des Verhaltens handelt.

Durchweg beschreiben die Unterstützer_innen die Schwierigkeit, Jugendliche in die Betriebe zu bringen. Grundlegende Kritik an den neoliberalen Strukturen und dem Ausbildungssystem wird allerdings nicht geäußert. Die Erfahrungen mit Firmen, die rassistische Ausgrenzungen oder willkürlich erscheinende kulturalisierende Entscheidungen treffen, werden von den Fachkräften zwar in den Gesprächen kritisch thematisiert; die Strategien des Umgangs finden aber eher als Anpassungsaufforderung an die Jugendlichen ihren Ausdruck. In den Gesprächen bleibt auch vage, welchen konkreten Umgang die Unterstützer_innen damit haben, wenn ihnen gegenüber von Rassismuserfahrungen berichtet wird. Es kann festgestellt werden, dass die Unterstützer_innen, die zusätzliche interkulturelle Ausbildungen gemacht haben oder selbst Rassismuserfahrene sind, mit der Thematik offener umgehen und von direkten Gesprächen mit den Jugendlichen berichten. Die Sozialarbeiterin Iris berichtet von einem Fall, bei dem sie das Mädchen schon längere Zeit begleitet hatte und diese sich ihr dann anvertraute:

Iris: Ich war von der ersten Minute an an ihrer Seite, wie sie dann immer ihren Wunsch geäußert hat doch studieren zu wollen. Sie war in [einer Region auf der arabischen Halbinsel, Anm. TFG] kurz vor dem Studienbeginn und dann mussten sie fliehen. Zurück nach Syrien konnten sie nicht. Es wurde ihr jedes Mal verwehrt. Sie wurde da immer von einem Amt ins andere und immer wieder weggeschickt. Und das Ganze hatte dann irgendwann mal so sein Ausmaß, dass auch eine Jobcentermitarbeiterin dann gesagt hat, sie müsse sich jetzt dem fügen. Sie wäre auch nichts Besonderes. Außerdem würde sie eh doch heiraten und Kinder kriegen. Was sie überhaupt wolle? (Interview 8, Z. 405-411)

Iris berichtet auch über rassistische Praxen in der Sozialen Arbeit, die hier nicht unerwähnt bleiben sollen:

Iris: Ja. Also das ist auch die Haltung von den Menschen, das mich irgendwie ins Verzweifeln bringt so. Ein Beispiel zum Beispiel eine Kollegin sagte mal zu mir „Die musst du kleinhalten“. Und ich war so erschüttert, weil ich war unwimmelt von Schwarzafrikanern und ich habe selber die dunkle Hautfarbe (leise).

Int: Also „du musst sie kleinhalten“ in Bezug auf die Jugendlichen?

Iris: Ja (weinend). (Interview 8, Z. 299-304)

Nicht zuletzt sind Erfahrungen mit *strukturellem* Rassismus und mit den zunehmend restriktiven und unklaren Asylgesetzen Thema. Hier haben die Gesprächspartner_innen sehr großes Verständnis für den Frust der Jugendlichen.

Sabine: Das spürt man auch gerade bei Afghanen wieder. Also Afghanen spüren einfach diese politische Diskussion, die gerade bei uns herrscht im Land, und fühlen sich als Menschen zweiter Klasse. Und eigentlich ist unser Asylverfahren individuelles Recht, das heißt nicht das Herkunftsland beschreibt, ob ich bleiben darf oder nicht, sondern was ich erlebt habe und wie ich meine Flucht-

geschichte darstelle. Und das was aber gerade passiert in unserem Land zeigt eigentlich was Anderes. (Interview 6, Z. 222-230)

5.2 Eigene Strategien und Bewältigungsmuster der Unterstützer_innen

Generell, das wurde in den vorherigen Kapiteln sichtbar, sind es vor allem die restriktiven rechtlichen und bürokratischen Rahmenbedingungen, die den befragten Unterstützer_innen im Magen liegen und sie vor Schwierigkeiten stellen. In ihrem pädagogischen und fachlichen Alltag geben ihnen bestehende Konzepte und Leitlinien, der Austausch mit geschulten Kolleg_innen und nicht zuletzt auch eigene Bewältigungsmuster Halt. In den jeweiligen Interviews lassen sich unterschiedliche Strategien und Muster herausarbeiten, die ihnen bei der Strukturierung und Bewältigung ihres beruflichen Alltags helfen. Im Folgenden werden hierbei folgende Schwerpunkte gesetzt:

- Strategien, die im Umgang mit den jugendlichen Geflüchteten insbesondere ihre Position als „Flüchtlinge“ im Übergang fokussieren
- Strategien, welche die Geflüchteten primär als Jugendliche in Übergängen von Jugend ins Erwachsenenalter adressieren
- Die Strategie, Empathie und Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen zentral zu setzen
- Der Fokus auf Kultur als kurzfristig funktionale Strategie
- Normalisierung und Anpassung an bestehende Strukturen

Unterschiedliche Schwerpunktsetzung im Umgang

Für den Umgang der Unterstützer_innen mit den jugendlichen Geflüchteten lassen sich unterschiedliche Herangehensweisen feststellen. Wir unterscheiden zwischen zwei Strategien, welche für die Fachkräfte mit Blick auf die Individuen handlungsleitend sind: Sie stellen entweder die Person mit ihrer Fluchtbiographie in den Vordergrund und überlegen davon ausgehend, welche Handlungsbegründungen und -möglichkeiten diese haben könnte; oder sie versuchen, die vielfältigen Verhaltensweisen, welche die Jugendlichen zeigen oder welche Begründungen sie für ihr Handeln haben, vor allem aus ihrem Status als Heranwachsende zu erfassen.

Den *Fokus auf den Status „Geflüchteter“* wird etwa gelegt, um zu erklären, weshalb einige Jugendliche nicht auf die weiterführenden Maßnahmen und Praktikumsangebote eingehen möchten: Sie haben es

schlicht satt und benötigen dringend eine rasche Arbeitsmöglichkeit, etwa um Verwandte im Herkunftsland finanziell unterstützen zu können.

Int: Würden Sie sagen, dass sie Unterschiede bei der Berufsorientierung machen müssen, also planen die Refugees noch was Anderes?

Lisa: Es gibt ja durchaus auch nochmal was zwischen Schule und Berufs oder Agentur für Arbeit...Aber es ist natürlich für die Jugendlichen auch wieder ein Kurs, wieder ein Kurs, wieder ein Kurs. Sie denken sich dann: „Wann ist meine Ausbildung fertig? In fünf Jahren? Das geht nicht, nein, nein, jetzt geh ich arbeiten.“ (Interview 7, Z. 97-102)

Die Sozialarbeiterin Lisa hat großes Verständnis dafür, dass die geflüchteten Jugendlichen schnell in eine bezahlte Arbeit kommen wollen. Gleichzeitig sieht sie, dass die bestehenden Berufsorientierungsprogramme und die berufliche Vorbereitung zu hohe Anforderungen an einen Großteil der geflüchteten Jugendlichen stellen.

Lisa: Ich sag immer: „Rechnet mal nach, wie lange wir alle in der Schule waren“. Und dann kommen die Jungs und Mädchen hierher mit wenig Schulbildung und wir sagen: „So, spätestens in zwei Jahren sollst du eine Ausbildung starten“. Wenn man darüber nachdenkt da weiß man eigentlich schon das es nicht geht. Bei vielen bräuchten wir vier, fünf Jahre. (Interview 7, Z. 252-259)

Iris: Die Anforderungen sind ziemlich hoch. Es schaffen das wirklich nur die Jugendlichen oder Heranwachsenden, die wirklich schon ganz viele Jahre Schulerfahrung aus ihrem Land mitbringen. Und nicht ganz so traumatisiert sind. Oder es wird ihnen so Praktika in sozialen Bereichen, sprich Altersheime und ja zugeschoben. Wenn sie Glück haben auch so Bäckerei, so Großbäckereien so in die Richtung, ja. So speziell auf das, was sie sagen, wird eigentlich nicht eingegangen. Das habe ich selten erlebt. (Interview 8, Z. 278-285)

Die Unterstützer_in Iris sieht das sehr ähnlich, aber kritisiert zudem, dass den jugendlichen Geflüchteten deshalb oft schon von vornherein spezielle und eingeschränkte Berufsfelder angeboten werden und sie damit keine wirkliche Unterstützung der eigenen Wünsche erhalten.

Der Fokus auf den Status „Jugendlicher im Übergang“ ist die andere Ausprägung. Hier stehen die generellen Schwierigkeiten, die Jugendliche in der Orientierungsphase haben können, im Vordergrund.

Tim: Da ist auch die Schwierigkeit, dass man sich irgendwie echt auch jeden individuell anschaut und guckt: Wo passt er rein? Und nicht versucht, einfach irgendwie Leute zu vermitteln und Hauptsache irgendwie in die Arbeitswelt zu bekommen, sondern echt passende Wege zu finden. (Interview 6, Z. 250-255)

Tim versucht, den Jugendlichen nach ihren Interessen ausgerichtete Perspektiven zu ermöglichen. Die Strategie, vor allem die Jugendlichen als Heranwachsende im Übergang ins Erwachsenenalter zu adressieren, gilt auch für das Leben in der Wohngruppe. Sie werden dort als

Personen gesehen, die in ihrem Heranwachsen Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit entwickeln.

Franziska: Und dann muss man dazu sagen, es sind ja alles pubertierende Jungs. Ich habe mich in meiner Pubertät auch nicht immer dementsprechend benommen und musste dann auch lernen: „Okay, da warst du ein bisschen zu laut, hättest ein bisschen leiser sein soll.“ (Lachen) Das gehört ja allgemein zum Lernprozess dazu. (Interview 3, Z. 156-160)

Theo: Sie sollen ja darauf hin arbeiten, dass sie mal irgendwann in einer eigenen Wohnung wohnen. Sie werden ja auch alle 18 und sollen halt einfach das Selbständige lernen. Auch selber Termine wahrnehmen zu können, dass man ihnen sagt: „Hey, du hast da und da einen Zahnarzttermin“, ihnen die Zettel gibt, dass sie dann auch selber wissen: „Ah, ich habe einen Zahnarzttermin“. Das wir hier nicht rumrennen und alle zusammensuchen müssen. Auch ihre Dienste müssen sie hier machen, damit sie auch ein bisschen lernen: Was heißt putzen, Abendessen herrichten, Abendessen wieder aufräumen, so Kleinigkeiten. (Interview 3, Z. 122)

Empathie als Grundlage

Für die Arbeit der Unterstützer_innen ist Verständnis und Empathie mit den Adressat_innen der Arbeit sehr wichtig. Empathie wird von uns dabei als Haltung verstanden, die immer wieder den Standpunkt der Betroffenen, also hier der Jugendlichen, einnimmt, ihr Verständnis des Alltags zum Ausgangspunkt nimmt und von dort aus das eigene Handeln bestimmt.

Darstellung der Bezugsarbeit mit Jugendlichen in einer Wohngruppe anhand eines Interviews mit einer Betreuerin

Im Folgenden wird anhand eines Interviews mit einer Betreuerin die Frage danach verfolgt, wie Bezugsarbeit in einer Wohngruppe gestaltet und Gespräche mit den jugendlichen Geflüchteten über Freiräume und Einschränkungen geführt werden können. An diesem Fall wird deutlich, dass Empathie eine nützliche und auch notwendige Fähigkeit für die pädagogische Arbeit mit jungen Geflüchteten darstellt. Die Dokumentation des Gesprächs ging der Beteiligten zu; sie konnte sich mit den Überlegungen aus der Forschungsgruppe zu ihren Antworten auseinandersetzen und Anmerkungen dazu machen. Damit wurde sie auch als Mitforschende in den Prozess eingebunden.

Zur Person der Betreuerin

Die Betreuerin Mary hat, wie viele andere Personen im Arbeitsfeld Flucht, keinen direkten sozialpädagogischen Hintergrund: Die studierte Anglistin Mary war im Hauptberuf Lehrerin an einer Schule in Südamerika. Ihre Stelle in Deutschland fand sie Anfang 2016. Bei einem freien Träger der Jugendhilfe wurde sie dabei für die Arbeit mit Geflüchteten ausgebildet. Seit Juni 2016 arbeitet sie in dem Wohnheim für Geflüchtete in X. Sie ist Betreuerin in der Wohngruppe (der sogenannten „Regelgruppe“) für neu angekommene unbegleitete minderjährige Geflüchtete, hat aber auch Erfahrung mit den Jugendlichen gemacht, die schon länger in dem Wohnheim leben. Ihre Motivation für die Arbeit mit Menschen ist groß, wie sie immer wieder im Interview herausstellt. Die Fluchtbewegung hat sie persönlich bewegt, sie hat sich engagiert und auch deshalb diese Stelle gesucht.

In ihrer Wohngruppe sind aktuell neun Jugendliche, für drei von ihnen ist sie als Betreuungsperson zuständig. Die Jugendlichen werden jeweils einer Betreuungsperson zugeordnet, d. h. die Zuständigkeit ist festgelegt. Die Zusammensetzung der Gruppe hat sich seit dem letzten Jahr immer wieder geändert, sie ist sehr heterogen in Bezug auf die Herkunftsländer, auf die gesprochenen Sprachen, die Interessen, die Lebenslagen und vieles mehr. Im Gespräch mit der Betreuerin wird deutlich, dass sie den jungen Geflüchteten Mitgefühl, Solidarität und Engagement entgegenbringt.

Die Begleitung des Alltags

Wenn die jungen unbegleiteten Geflüchteten in dem Wohnheim, bzw. der Wohngruppe ankommen, warten verschiedene Aufgaben: die Anmeldung beim Einwohnermeldeamt, der Asylantrag, Beantragung der Gestattung usw. Nach Sammlung der Unterlagen erhält diese der Vormund, den jeder Jugendliche vom Landratsamt gestellt bekommen hat. Dann folgt das Warten. Nach ein bis vier Monaten kommt der Gestattungsausweis, die Anhörung ist im ersten Jahr. Für die Jugendlichen in der Wohngruppe haben diese Abläufe Auswirkungen, berichtet Mary: „Die Wartezeit ist schwierig für sie, aber wenn die Ausweise kommen, dann sind die ruhiger“ (Interview 4, o. Z.). In der Wohngruppe, in der Mary arbeitet, sind viele noch in der Wartezeit. „Dieses Warten und zu sehen, dass andere schon ein Dokument bekommen haben, das ist schwierig für sie“ (Interview 4, o. Z.), meint sie. Das macht die Arbeit auch für die Betreuerin schwieriger, „man braucht mehr Kraft“. (Interview 4, o. Z.)

Alltagsaufgaben in der Wohngruppe sind gemeinsames Kochen, etwas gemeinsam unternehmen, Spiele im Wohnheim und vor allem Ge-

sprache. „Sie erzählen gerne“, berichtet die Betreuerin Mary. Dabei wird Vertrauen aufgebaut, es werden aber auch andere Situationen, etwa die Anhörung der Jugendlichen beim zuständigen Amt, vorbereitet. Die Gespräche haben auch eine therapeutische Bedeutung, dienen aber primär der Stabilisierung und der Orientierung. In schwierigen Fällen gibt es im Team jemanden, der für schwierige Situationen besonders zuständig ist und es gibt einen Bereitschaftsdienst mit Traumapädagog_innen, der jederzeit angerufen werden kann. Mary berichtet, dass alle Betreuungspersonen auch für Notfallsituationen ausgebildet sind und zum Beispiel Beruhigungsübungen beherrschen. Dramatische Situationen sind aber selten. Wichtig ist auch der Kontakt zu Menschen, die in der Gegend aufgewachsen sind, bzw. schon länger dort wohnen. Er wird unterstützt durch Sport in Vereinen oder im Fitnessclub und auch durch die Hausaufgabenbetreuung durch deutschsprachige Unterstützer_innen. Die Unterhaltung in der Wohngruppe wird zum Teil auf Deutsch geführt, meist mit Übersetzung in verschiedene Sprachen. „Es ist schwierig, aber machbar“ (Interview 4, o. Z.).

Spezifische Entwicklungen innerhalb des Wohngruppensettings

Die Jugendlichen in der Regelgruppe sind noch nicht lange in Deutschland, aber Mary berichtet, dass die meisten von ihnen sehr eifrig dabei sind, Deutsch zu lernen. Sie haben „wirklich Lust auf Lernen“ und sind sehr selbständig. Ein paar Jugendliche machen schon ein Praktikum: „ich finde, dass die schon auf dem Weg sind“. (Interview 4, o. Z.) Im Vergleich mit den Jugendlichen, die schon länger in dem Wohnheim leben, bemerkt Mary durchaus Unterschiede: Die Bewohner ihrer Wohngruppe haben mehr Bedarf, sich „in die Strukturen einzupassen“.

Bei der Frage danach, ob sich Jugendliche spezifisch nach Herkunftsland oder gemeinsamer Sprache zusammenschließen, berichtet Mary:

Mary: Ja, man sieht das. Und ich kann das verstehen, weil das für manche ein Stück Heimat ist oder mit dem man sich kulturell und auch sprachlich verstehen kann. Wobei unten [im Wohnheim unter der Wohngruppe, Anm. TFG] versuchen viele auf Deutsch zu reden. Oben [in der Wohngruppe, Anm. TFG] haben wir [das anders], aber ich finde das [richtig], weil es ganz am Anfang ist. Aber ich glaube die benötigen mehr Zeit, aber irgendwann mal kommt das. (Interview 4, Z. 7-13)

Die Unterstützerin nimmt die selbstgewählten Gruppenbildungen der jungen Geflüchteten nach Herkunft durchaus wahr, aber sie sieht sie nicht als Problem. Sie geht davon aus, dass es ein Übergangsphänomen darstellt. Auch ihre eigene Geschichte, ihre Migration aus Südamerika nach Deutschland, wird von Mary in diesem Kontext als Vorteil gesehen. Sie ist der Ansicht, dass die Jugendlichen „sehen, dass ich auch

aus einem anderen Land komme und das ist für sie auch eine Motivation [...], dass es machbar ist und dass wir nicht nur Deutsche sind, sondern auch multikulti“ (Interview 4, o. Z.).

Die Rolle der Selbstgestaltung im Wohngruppenkontext

Mary hebt bei der Schilderung ihrer Erfahrungen im Arbeitsalltag als wichtigen Punkt hervor, eigene Entscheidungen treffen zu können. Die Betreuerin berichtet davon, dass im Team nach einem gemeinsamen Konzept gearbeitet wird, aber auch ein gewisser Freiraum für eigene Entscheidungen besteht.

Mary: Ja, aber es ist nicht so, dass wir uns eingeschränkt fühlen. Wir sollen die Sachen so machen und so wird das sein. In Sachen Alltagsablauf, da haben wir klar unsere Punkte zu erledigen. Aber in Sachen Bezugsarbeit oder Entscheidungen zu treffen, das machen wir selber. (Interview 4, Z. 24-29)

Es gibt sowohl „Sachen“, die in einer bestimmten Art und Weise ablaufen (müssen), andere, und hierzu zählt die individuelle Ausgestaltung der Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen, obliegt die Ausgestaltung der Betreuerin.

Mary: Da haben wir Freiraum und da machen wir das. Und ich finde das auch okay in Sache von Bezugsarbeit haben wir auch diese Möglichkeiten und ich finde das auch prima. Natürlich jeder hat eine eigene Vorstellung wie das laufen soll. Aber deswegen haben wir diese Teambesprechung, damit wir sehen was wir für die Jugendlichen machen, was wäre besser, wie können wir unsere Arbeit gestalten und solche Sachen. (Interview 4, Z. 18-22)

Sie hebt hervor, dass es unter den Mitarbeiter_innen unterschiedliche Handlungsstrategien gibt und dass diese auch von den besonderen Bedürfnissen der Jugendlichen abhängen. Es handelt sich aber nicht um eine beliebige Heterogenität, sondern es gibt ein gemeinsames Konzept als Rahmen und die Regulierung und Abstimmung durch die Teambesprechung. Die Betreuerin findet es richtig, dass es feste Aufgaben gibt, dass sie aber trotzdem ihr Handeln mitbestimmen kann. Sie macht das am Beispiel deutlich, dass junge Geflüchtete anfragen, ob sie zu einer Veranstaltung mitkommen kann und dass sie dann mitkommt, ohne sich eingeschränkt zu fühlen: „Und von Veranstaltungen, ja Veranstaltungen, wenn sie uns sagen, kommst du mit, dann kommen wir mit (lacht)“ (Interview 4, Z. 22f).

Die Rolle der Selbstgestaltung ist für Mary nicht nur in Bezug auf ihre eigene Arbeit ein wichtiger Bezugspunkt. Sie nimmt das Bedürfnis der Jugendlichen in der Wohngruppe wahr, ihr eigenes Leben ein Stück weit mitgestalten zu können und ist auch dafür offen, dass die Jugendlichen

die Einschränkungen, welche durch ihren Status und ihren Aufenthalt in der Wohngruppe entstehen, hinterfragen.

Int: Ja ok. Das ist jetzt sozusagen ihr Freiraum und wie groß ist der Freiraum der Geflüchteten? [...]

Mary: Also, deswegen haben wir mit denen Gespräche, warum es wichtig ist, dass sie in diesem Zeitraum hier bleiben. Und für das alles benötigt man die Erlaubnis eines Vormunds. Nicht alle verstehen das natürlich, und wenn sie ankommen manche, ja klar, die, die gehen weiter oder die fahren weiter, weil die gewohnt sind. (Interview 4, Z. 30-39)

Die Betreuerin Mary pocht damit nicht auf die sture Einhaltung bestimmter Regeln, sondern sie sucht das Gespräch mit den Jugendlichen. So geht sie etwa davon aus, dass manche die Einschränkung des Aufenthaltsortes noch nicht verstehen oder diese Einschränkung ablehnen. Ihr Modus ist hier, die Jugendlichen zu überzeugen, dass sie den Regeln Folge zu leisten haben, wenn sie längerfristige Perspektiven haben wollen.

Int: Die sind halt selbständig.

Mary: Genau, oder weil sie irgendwie das Gefühl haben, wir haben noch nicht erreicht, was wir suchen, im Fall von in einem anderen Land zu gehen oder so was ähnliches. Das können sie am Anfang nicht verstehen, aber wenn manche die Ziele haben, hier in Deutschland zu bleiben, dann natürlich irgendwann mal kommt das an, dass es negativ für sie ist, wenn sie irgendwo anders hinfahren. (Interview 4, Z. 40-46)

Die Betreuerin hat zwar auch Verständnis für die Bedürfnisse der Jugendlichen, jedoch versucht sie ebenso aufzuzeigen, dass ihrer Erfahrung nach die Jugendlichen darüber informiert werden müssen, inwiefern es für sie auch negative Auswirkungen haben kann, nur nach der eigenen Vorstellung zu agieren. Sie vertritt die Position, dass es perspektivisch nicht gut für die Jugendlichen ist. Mary nimmt den Aspekt der Einschränkung individueller Freiheit, den die Jugendlichen artikulieren, wahr, versucht den Jugendlichen aber zu vermitteln, dass die gesellschaftlichen Vorgaben eine große Bedeutung haben.

Mary: Eingeschränkt, ich glaube das war dieses Gefühl, wir wollen irgendwo anders hingehen und wir dürfen das nicht. Und dann wann kommt mein Ausweis ich möchte nach [...] fahren oder sowas.

Int: Aber, dass dauert ja nur drei Monate im Schnitt.

Mary: Ja, aber die warten sowieso und das Tag für Tag. Das ist auch für sie nicht [einfach]. Und wenn der Sommer da ist, es ist okay sie fahren Fahrrad und alles, aber jetzt, das ist der erste Winter, den sie erleben und das ist auch schwierig. Wie gesagt manche gehen sowieso noch ins Fitness oder sowas aber manche wollen etwas anderes machen und die sind nicht gewohnt. (Interview 4, Z. 50-59)

Das Gefühl der Einschränkung bezieht die Betreuerin nicht auf Einschränkungen durch die Professionellen, sondern auf das Warten auf Grund von institutionellen Vorgaben. Sie hat offenbar viel Verständnis für die Belastung durch das Warten und hat dadurch die Möglichkeit mit den Jugendlichen, die so unter Druck stehen, angemessen umzugehen.

Die Berücksichtigung der Interessen von jungen Geflüchteten durch „Zielarbeit“

Auch wenn die Betreuerin den Jugendlichen klarmacht, welche Verhaltensweisen vor allem in Bezug auf gesellschaftliche Vorgaben und wegen möglicher Konsequenzen weniger erstrebenswerter sind, so geht es ihr keinesfalls darum, ihnen äußere Interessen aufzudrängen. Es ist ihr wichtig, dass die Interessen der Jugendlichen selbst herausgearbeitet werden. Auf die Frage danach, inwiefern die Jugendlichen versuchen diese selbst durchzusetzen oder eher eine passive Haltung haben, geht Mary wie folgt drauf ein.

Int: Versuchen die jungen Geflüchteten selbst ihre Interessen durchzusetzen? Haben die selbst einen Plan und Sie unterstützen den?

Mary: Es gibt tatsächlich viele unten [im Wohnheim unter der Wohngruppe, Anm. TFG], die klare Ziele haben. [...] Wir hatten eine Zielarbeit: Wie siehst du dich in sechs Monaten, in einem Jahr und weiter. (Interview 4, Z. 69-73)

Mary: Manche bringen klare Ziele, wo sehen sie sich in einem Jahr, bis zum Ende des Leben. Manche sind schon soweit in diesem Sinn von Vorstellungen und dann was können wir [tun], um diese Ziele zu erreichen. Was kommt danach und so weiter. Und [...] das ist klar ein Unterschied, weil wir unterschiedliche Profile haben. Aber dann mit diesen Jugendlichen machen wir das langsam, okay erstes Ziel die deutsche Sprache zu lernen, manche wissen dass sie Deutsch lernen sollen, aber warum wissen sie nicht, okay. Aber, generell als erstes Ziel finde ich dass sie die Sprache lernen, finde ich auch korrekt. (Interview 4, Z. 79-86)

Zuerst bezieht sich die Arbeit an den eigenen Interessen auf die Vorbereitung der Anhörung, dann kommt die Zielarbeit, bei der die Interessen der Jugendlichen nicht einfach nur abgefragt werden, sondern bei der die Interessen auch weiterentwickelt werden sollen.

Int: Ja, von daher denke ich es wird Rücksicht genommen auf die Interessen der Leute und es wird nicht nur Rücksicht genommen, sondern es wird versucht die Interessen auch zu entwickeln von denen und das ist sicherlich wichtig.

Mary: Und was von den Sachen, die sie denken, machbar sind auch und wenn nicht, welche Möglichkeiten sie auch haben. Was für Möglichkeiten gibt es nach diesen Kursen zum Beispiel, dann geht er, ein Jugendlicher, in die Berufsschule. (Interview 4, Z. 88-93)

Die Entwicklung der eigenen Interessen bedeutet vor allem, dass die Jugendlichen ihre eigenen Möglichkeiten zunehmend erkennen und das sieht die Betreuerin als wichtigen Lernprozess.

Mary: So, steht zum Beispiel hier: erstes Jahr Deutsch lernen, danach Berufsfachschule, danach Ausbildung okay und Familie helfen. Arbeiten und danach 15, 17 Jahre weiß ich nicht, studieren [...] Also das ist sehr, sehr interessant, wie manche sich das Leben vorstellen. (Interview 4, Z. 95-103)

Hier geht die Betreuerin nicht davon aus, dass sie die Jugendlichen durch ihre Zielarbeit direkt auf eine berufliche Karriere vorbereitet, sondern sie findet die Überlegungen der jungen Geflüchteten an sich interessant und dadurch unterstützt sie deren Motivation.

Insgesamt basiert die Arbeit der Unterstützerin auf Empathie. Diese Haltung ist nicht gleichzusetzen mit Identifikation mit Klient_innen oder mit Solidarität, sondern es handelt sich um eine Haltung, die immer wieder den Standpunkt der Betroffenen, also hier der jungen Geflüchteten, einnimmt und von dort aus das eigene Handeln bestimmt. Der „Subjektstandpunkt“ als Ausgangspunkt für die soziale Praxis kann als Voraussetzung betrachtet werden für interaktive Prozesse der „sozialen Selbstverständigung“ (vgl. Holzkamp 1997)

Kulturalisierung als zeitweilig funktionale Strategie

Über den Erklärungsansatz der „Kultur“ stolperten wir in unseren Gesprächen immer wieder. Mit dem Reden über Kultur wird häufig auch das Schweigen über Rassismus organisiert. Deshalb spricht Anita Kalpaka von der „Kulturalisierungsfalle“ (vgl. Kalpaka 2006). Damit ist nicht gemeint, dass kulturelle Aspekte in der Arbeit mit Geflüchteten nicht thematisiert werden sollten, insbesondere, wenn man unter „Kultur“ in der Definition der Cultural Studies „the whole way of life“ (Williams 1983) versteht. Anita Kalpaka weist aber darauf hin, dass das Reden über die Kultur jeweils „sozial kontextualisiert“ werden sollte (Kalpaka 2006, S. 25). Durch Kulturalisierung wird in der Praxis gerne soziale Ungleichheit verdeckt. In diesem Sinn kritisieren Marvakis und Parasanoğlu die „zunehmende Rede über ‚Kultur‘ und ‚Identität‘“ und beobachten eine konzeptionelle Verschiebung „vom Begriff der ‚Gesellschaft‘ zum Begriff der ‚Kultur‘“ (Marvakis/Parasanoğlu 2001, S. 69). Auch in der gemeinsamen Auswertungsphase in der Forschungsgruppe wurde zu diesem Begriff zeitweilig sehr kontrovers diskutiert. Wir versuchten, nicht herauszuarbeiten, dass die Unterstützer_innen in Teilen auf (pauschalisie-

rende und fragwürdige) Unterscheidungen qua „Kultur“ zurückgreifen, sondern, *warum* sie dies tun.

Da gibt's dann auch die kulturellen Unterschiede, ich meine die duale Ausbildung, wie wir wissen, ist ja ein Exportschlager auch mittlerweile, es ist was typisch Deutsches und in anderen Kulturen ist halt das Studium, das zählt halt viel mehr, als irgendwie in die Schule gehe und dann irgendwo im Betrieb arbeite. Und das eigentlich zu vermitteln, zu erklären, was bei und eigentlich ein Erfolgsrezept ist oder welche Möglichkeiten es neben dem Studium gibt oder das Studium kann ja auch später kommen, der Weg zum Studium kann auch über einen anderen Weg funktionieren. Das ist schwierig, weil das kennen sie halt noch nicht und das nimmt halt auch sehr viel Zeit in Anspruch. Und ich denke, da wird vor allem der [Person2] sehr viel Arbeit noch da zu leisten haben. (Interview 6, Z. 341-348)

Unter „kulturelle Unterschiede“ wird hier eine Beobachtung zusammengefasst, die für die Bearbeitung eines Problems – hier etwa die Frage danach, warum für manche Jugendliche eine Ausbildung keine anzustrebende Perspektive darstellt – funktional erscheint: In „anderen Kulturen“ zählt ein universitäres Studium eben mehr. An einer anderen Stelle wird aber auch mit dem Bezug auf „Kultur“ die Wichtigkeit einer guten Arbeit thematisiert. Für die Unterstützerin ist dieser Verweis wichtig, weil sie daran eine besondere Selbstwirksamkeit, ein Empowerment des Jugendlichen, festmacht:

Lisa: Vor allem die Jungs, bei den Mädchen kann ich es nicht so richtig einschätzen, weil ich mit viel weniger Mädchen zu tun hab als mit Jungs. Aber die Jungs sind so stolz, wenn sie vom Arbeiten kommen. Die erfahren so einen Selbstwert. So eine Selbstwirksamkeit. Und es kommt natürlich auch dieser Satz: „jetzt bin ich ein Mann“. Das ist jetzt nicht unbedingt meiner und wahrscheinlich unser aller nicht. Das ist uns gar nicht so wichtig. Aber sie sind einfach auch in einer Kultur groß geworden, sie sind sozialisiert, wo das etwas zählt. Da können wir ja auch nicht sagen, dass gilt jetzt alles nicht mehr was du bisher gelernt hast. Und ja, was einfach so in der Familie wichtig war. (Interview 7, Z. 444-450)

Die Sicht der Pädagogin geschieht hier mit einem besonderen Augenmerk auf die Selbststärkung der Jugendlichen: Sie verortet den Stolz der Heranwachsenden in seiner Kultur; gleichzeitig anerkennt sie diesen Stolz aber in Gänze. Ihr gelingt somit ein Zugang zu den jeweiligen Jugendlichen.

Auch für die Erklärung von Herausforderungen im Schulalltag werden kulturelle Zuschreibungen funktional.

Regine: Das ist ein Unterschied. Das ist eine Herausforderung, weil die kollektiv denken, viele, und wir mehr individualistisch. Das ist tatsächlich auch ein Thema, wo wir immer wieder auch Konflikte haben, wenn ein Lehrer ein Problem hat mit einem Schüler. Dann reden da fünf auf einmal, statt dass der Lehrer das mit einem klären kann, und das gibt dann Theater. (Interview 2, Z. 166-170)

Die Unterstützerin versucht, auffälliges Verhalten teilweise mit der Herkunftskultur zu erklären und mit dieser vereinfachenden Strategie ihre eigene Handlungsfähigkeit zu erhalten. So beruft sich die zitierte Schulsozialarbeiterin im Rahmen der Schulklassen und in der Umsetzung von Gruppenangeboten in ihrer Begründung eher auf Eigenschaften der Gruppe der geflüchteten Jugendlichen, um auf die an sie gestellten Anforderungen aus dem Lehrer_innenkollegium und dem Schulalltag zu reagieren. In dieser Situation wird einzig die Kultur, die unterteilt wird in „wir“ („individualistisch“) und „die (anderen)“ („kollektiv“) als Bezugspunkt und Lösungsstrategie ausgewählt; Überlegungen, dass kollektives Handeln auch auf Unsicherheiten, auf sprachliche Schwierigkeiten, auf jugendliche Cliquesbildung usw. zurückzuführen ist, wird vernachlässigt. Solche kulturalisierenden Erklärungen scheinen den professionellen Unterstützer_innen selbst nützlich, enthalten aber in der Praxis nur die Konsequenz, dass die Geflüchteten sich ändern sollten. Kulturalisierende Strategien sind damit auch immer defizitorientiert und tragen nicht zum Empowerment der Jugendlichen bei. Langfristig erschweren sie die Unterstützungspraxis, weil sie festschreiben, zuschreiben und reproduzieren. In ihrer Rolle als Vertretung der Jugendlichen gegenüber der Arbeitswelt wehrten sich die Befragten aber dezidiert gegen etwaige Verallgemeinerungen und Vorurteile.

In einer anderen Diskussion, in der es um einen durch die Unterstützer_innen wahrgenommenen Unterschied zwischen „arabischen Jungs“ („Die haben eine gewisse Norm, wissen was Respekt heißt, was Arbeiten heißt, dass du nicht bei jeder Kleinigkeit daheimbleiben kannst“) und „afrikanischen Jungs“ (haben eben jenes nach Aussagen der Unterstützerin noch nicht verstanden) ging, konnte man die Kontextabhängigkeit von Kulturalisierungen deutlich wahrnehmen. In der Nachbesprechung des Interviews fiel einem Forschungsgruppenmitglied, das türkeistämmig ist und Jahre in der Türkei verbracht hat, auf, wie sich in den jeweiligen Länderdiskursen die Zuschreibungen verändern: Er berichtete von den von ihm dort wahrgenommenen Stereotypisierungen, die genau diametral zu den im Interview angesprochenen waren: „Araber“ sind faul, lebenslustig, respektlos, „Afrikaner“ fleißig und für alles einsetzbar. Die Beispiele zeigen, wie kontextabhängig „Kultur“ als Soziale Praxis wahrgenommen wird.

Ein ähnlicher Umgang damit wird genutzt, als es um das Verständnis von Regeln und Gesetzen geht:

Regine: Wir haben in den Klassen jetzt mit dem Haus des Jugendrechts bei uns in W (Großstadt) eine Vernetzung, wo wir präventiv was machen. Das heißt, da kommt die Polizei präventiv, mit einem Übersetzer vom Stadtjugendring. Und dann erklären die, also was sind wichtige Regeln und Gesetze und Menschenrechte. Und da merkt man, da sind die schon überrascht. Die kennen manche

Regeln so nicht und verlassen sich auch nicht so. Also bei denen ist ja, die haben gelernt, dass man sich auf das Gesetz nicht verlassen kann. Das trotzdem was passiert. Sie begreifen: hier greift tatsächlich dann das Gesetz. Das sind die Sachen, die schon immer wieder auch Themen sind. (Interview 2, Z. 342-449)

Diese Herangehensweise, auch wenn sie kurzfristig funktional erscheint, ist problematisch, weil damit den Jugendlichen schon von vornherein ein unvollständiger oder gar fehlender Umgang mit Rechten und Regeln zugeschrieben wird. Diese spezifischen Maßnahmen richten sich spezifisch an die Jugendlichen mit Fluchterfahrung, die nach Aussage der Interviewpartnerin eben keine Gesetze kennen, die greifen. Dies erhält in der obigen Aussage noch eine verschärfende Konnotation, wenn die Polizei präventiv hinzugezogen wird, die für einige der geflüchteten Jugendlichen im Rahmen von Racial Profiling oder drohenden Abschiebungen eben nicht als Ort von Sicherheit und Durchsetzung von Menschenrechten wahrgenommen werden. Die Formulierung "präventiv" attestiert den Jugendlichen hier, dass sie ohne diese Schulung zwangsläufig in Konflikte geraten. Es findet eine Stigmatisierung aufgrund eines angenommenen Defizits ("kennen Regeln nicht so") statt. Es ist insofern von anderen Präventionsmaßnahmen, wie etwa Verkehrsschulungen in Klassen, zu unterscheiden, die durchgeführt werden, unabhängig davon, ob alle oder einzelne Schüler_innen die Regeln schon kennen und befolgen. Sie scheinen funktional in dem Moment, indem bestimmte Anforderungen im begrenzenden Setting „bewältigt“ werden müssen, nützen aber langfristig weder den Unterstützer_innen noch den betroffenen Jugendlichen.

Normalisierung und Anpassung

Normen verheißen „Normalität“, sie geben Sicherheit und Bezugspunkte: Sie sind vernünftige Funktionen und Organisationsmuster gesellschaftlichen Handelns und insofern notwendig. Sie liegen aber nicht außerhalb der Vernunft der die Gesellschaft konstituierenden Gesellschaftsmitglieder, ihre Realität und Veränderung hängt also davon ab, wie sie zu einer vernünftigen Gesellschaft beitragen. Normen sind damit also nicht allgemein gültig und ewig: Immer wieder müssen sie hinterfragt werden, damit gesellschaftliche Entwicklungen stattfinden können. Es kann sich dann herausstellen, dass die Normen vielleicht nicht ausreichend, dysfunktional, nicht inklusiv genug sind, etwa um auch neu Ankommenden in der Gesellschaft ausreichend Raum zu geben.

In einigen Gesprächen dominiert ein positivistisches Verhältnis zu den Normen: Sie gibt es und deshalb muss man sich an sie anpassen.

Diese Anpassungserwartung ist ein Instrument, eine kurzfristig funktionale Strategie in einem einschränkenden Rahmen. Eine Anpassung der Strukturen an die Vorstellungen und Ausgangslagen der Jugendlichen tritt dahinter zurück, wie ein Ausschnitt aus einem Interview zeigt:

Franziska: Was ich auch schwer finde, ist die Essenssituation. Weil die halt vieles auch nicht kennen, vielleicht auch nicht mögen, weil sie einfach anderes gewohnt sind. Wir haben hier schon auch echt üble Barrieren. Also am Anfang haben die total viel Thunfisch gegessen, wirklich richtig viel. Und Eier! Gekochte Eier, vier-fünf Stück. Das war echt übel. Wir haben das irgendwann rationiert. Jeder kriegt nur noch mehr eine halbe Thunfischdose und zwei Eier. Jetzt hat sich das Ganze ein bisschen gelegt und sie haben sich auch auf das andere Essen eingelassen. (Interview 3, Z. 477-484)

Die problematische Seite dieser, auch mit kulturalisierenden Elementen gespickten, Erklärung wird nicht thematisiert. In den Gesprächen mit anderen Unterstützer_innen wurden Normen und Anpassungen oft – und auch durchaus kontrovers – thematisiert. Der Glaube an Normen und an ihre Gültigkeit ist aber generell in den Interviews spürbar.

Der Bezug auf bestehende Normen und die Anpassungsbemühungen der Klient_innen an diese kann als Strategie der Unterstützer_innen gelesen werden. In manchen Gesprächen war eine Toleranz bis Faszination für die zum teils kulturell kodierten Unterschiede vorhanden, selten abwertendes Urteilen. Vielmehr fanden wir allerdings eine offen dargestellte Verwunderung darüber, dass „die so anders sind“. Das „bei uns“ zeigt die unhinterfragte Dominanz der „Normen“. Wie fragil und auch widersprüchlich diese Normen sein können, zeigt die folgende Passage, ein Gespräch zwischen den zwei Betreuer_innen, die in der Wohngruppe arbeiten. Hier geht es um Essgewohnheiten und die schlichte Frage: Wann ist etwas normal – und für wen?

Int 1: Habt ihr öfters solche Situationen, wo ihr merkt, wie du eben gesagt hast, da prallen zwei Welten aufeinander oder so?

Franziska: Ja, beim Essen finde ich merkt man es sehr.

Theo: Auch viele, die sagen: Wir kennen das nur mit Händen und hier müssen wir Besteck nehmen. Da fängt es schon an. Schreibweise: von rechts nach links und von links nach rechts (Franziska: Bücher aufschlagen) - also alles. Es ist selten was, wo alle verbindet.

Int 2: Aber das heißt jetzt, mit dem Essen, da ist die Regel, dass nicht mit den Händen gegessen

Theo: Sie versuchen sich ja zu integrieren und ich finde, das gehört auch dazu. Also wenn man einen Döner isst, klar dann isst man den mit der Hand. Da fängt man jetzt nicht an mit Messer und Gabel zu essen. Aber grundsätzlich gibt es da schon ein bisschen was, wo sie so annehmen sollten und wo auch danach geschaut wird.

Franziska: Wir versuchen ihnen auch ein bisschen klar zu machen, dass es hier in Deutschland einfach zur Norm gehört, mit Besteck zu essen. Wenn sie dann zum Beispiel auch mal im Arbeitsleben sind, manche wollen hier Arzt werden oder sonst was, da geht man auch in feinere Restaurants, da kann man dann nicht mit Händen essen. Das kommt ein bisschen blöd hier in Deutschland oder

allgemein in europäischen Ländern. Dass das hier so dazu gehört und dass sie das auch lernen müssen. Aber es gab hier auch Hähnchen, wo ich auch gesagt habe: „Hey Leute, esst das nicht mit Besteck, esst das mit Händen.“ (Lachen) (Interview 3, Z. 500-520)

Die Aufgabe liegt für die professionellen Unterstützer_innen darin, Informationen über Umgangsformen, die Geflüchtete kennenlernen sollten, zur Verfügung zu stellen und Orientierungsmöglichkeiten aufzuzeigen, damit eine Entscheidung für oder gegen eine Umgangsstrategie vom Subjekt aus getroffen werden kann. Durch das Aufzeigen von normativ vorherrschenden Strukturen, die als nicht absolut gesetzt thematisiert werden, werden Möglichkeiten für bestimmte Arten von (funktionaler) Anpassung oder verschiedene Arten von Widerständigkeit präsentiert, die dann das Subjekt durch Kenntnis der Strukturen, Verhältnisse und Optionen abwägen und auswählen kann. So kann den Geflüchteten zum Beispiel in Bezug auf Diskriminierungsformen aufgezeigt werden, dass sie nicht von einer internalisierten, individualisierten „Bringschuld“ ausgehen sollen, sondern von diskriminierenden Strukturen, die auch die Unterstützer_innen wahrnehmen und ihnen im Umgang damit solidarisch an der Seite stehen.

Sonderfall: Verinnerlichte neoliberale Normen in Bezug auf Arbeitswelt

Arbeitsrechtlich höchst fragliche Einstellungen werden in einem Interview als positive Verhaltensweisen eingeschätzt, die es bei den Jugendlichen zu fördern gebe: „Sondern man muss sich auch mal zusammenreißen, wenn man Halsschmerzen hat bei der Arbeit zu bleiben oder so“ (Interview 3, Z. 138f). Die Flexibilisierung und Prekarisierung des Arbeitsmarktes macht es möglich. Anders ließe sich eine solche Aussage nicht erklären, schließlich gibt es seit den 1950ern festgeschriebene Gesetze zur Lohnfortzahlung im Krankheitsfall. In einem weiteren Fall wird davon berichtet, dass ein Jugendlicher sich (berechtigt) darüber beschwert, dass er keinen Lohn für seine Arbeit erhält.

Franziska: Obwohl er da mal eine Tiefphase hatte. Der wollte dann irgendwann nicht mehr hin, weil er gesagt hat: „Weißt du, ich gehe da ganz oft hin und ich kriege kein Geld.“ Aber da war ja wieder das Problem: man darf keine Arbeit Deutschen wegnehmen und so und dann haben wir zu ihm gesagt: „Okay, sprich das an“ Was aber passiert, was die Konsequenz daraus ist wissen wir nicht, es kann auch sein, der sagt: „Okay Tschüss, es geht einfach nicht.“ Dabei hat sich dann aber rausgestellt, der Chef ist total nett. Er kriegt da Frühstück, er kriegt Mittagessen. Das ist quasi seine Bezahlung und auch ein recht gutes, was ich wiederum einen coolen Deal fand (Lachen), so von ihm. Also er gibt ihnen immerhin ein bisschen was, dass er nicht ganz umsonst dort ist und arbeitet. (Interview 3, Z. 199- 210)

Franziska hat zunächst Verständnis dafür, dass ein Jugendlicher nicht mehr ohne Bezahlung arbeiten möchte. Sie unterstützt ihn dabei, dies anzusprechen. Gleichzeitig erscheint ihr aber wenig später ein Frühstück und ein Mittagessen als Bezahlung als „coole[r] Deal“. Diese Anpassung und Normalisierung von prekären Arbeitsverhältnissen müsste in der Arbeit grundlegender Kritik unterzogen werden.

5.3 Blick der Unterstützer_innen auf die Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen

In unseren Gesprächen war immer wieder auch die Einschätzung der Handlungsspielräume der geflüchteten Jugendlichen aus Sicht der Unterstützer_innen Thema.

Ute: Maler, Lackierer. Das sind die, wo sie Chancen kriegen. Und das ist natürlich, das muss man jetzt ehrlich auch sagen, nicht für die ganzen Leute befriedigend, die auch kommen, teilweise auch einen Gymnasiumabschluss haben. Also Gymnasium zumindest gemacht haben. Und das, da fehlt es noch. Muss man sehen. Das ist auch die, ich weiß auch nicht, da fehlt noch so die zündende Idee. Wie man die, wie man das hinkriegt, ja, wie man das hinkriegen könnte, ja. Da ist tatsächlich noch so eine Lücke und es ist ein Dilemma, das stimmt. (Interview 2, Z. 555-560)

Alicia hat großes Verständnis dafür, dass die geflüchteten Jugendlichen – wie andere Jugendliche auch – sehr eigene und spezifische Vorstellungen ihrer Zukunft haben:

Alicia: Die meisten, wollen zum Beispiel zu Daimler oder Porsche, aber im Prinzip ist das total unrealistisch. Und die sind ja genauso Jugendliche, die haben ja genauso Vorstellungen, was sie später machen möchten. (Interview 1, Z. 266f)

Sie beschreibt, dass es leichter ist, Jugendliche mit einer recht weiten, „realistischen“ Berufsvorstellung auch tatsächlich bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz zu unterstützen. Generell zeigt sie den Jugendlichen aber auch die notwendigen Schritte auf, die sie auf dem Weg zu einer spezifischeren beruflichen Zukunft vor sich haben: Weiterer Schulbesuch, möglicherweise Abitur, Studium usw.

Alicia: Wenn sie eine realistische Berufswahl haben, dann ist das natürlich leichter zu erfüllen. Aber ich glaube das unterscheidet sich gar nicht so weit von den anderen Schülern. Weil ich denke, das kommt halt darauf an wie realistisch das ist. Ich meine ich zeige ihnen natürlich die Wege auf. Und sage ihnen, was sie dafür tun müssten und wie lange der Weg wäre und was für Voraussetzungen. (Interview 1, Z. 277-282)

Die Sozialarbeiterin zeigt diesen Weg anhand der Geschichte eines Schülers auf. Bezeichnend ist hier die empowernde Art und Weise, die Perspektive des Jungen trotz einschränkender Möglichkeiten darzustellen:

Alicia: Ich habe jetzt einen Schüler, der macht jetzt den Hauptschulabschluss, aber eigentlich würde er gerne Zahnmedizin studieren. Es ist natürlich nicht komplett unrealistisch, aber es ist ein weiter, weiter Weg. Er muss erst mal die Zweijährige⁷ machen, er kann nicht mal einen Werkrealschulabschluss machen. Er muss damit weitere zwei Jahre aufwenden, er ist jetzt schon 18. Danach müsste er noch Fachabitur machen und dann noch studieren. Aber er wird den Weg anfangen, also er will die Zweijährige machen. Im Endeffekt ist das Step by Step. Rein von den Noten her: wenn er die Zweijährige machen will, die ist zumindest zu schaffen. Also kann er es schaffen. (Interview 1, Z. 285-295)

Sie scheint an die Resilienz der Jugendlichen, trotz der Widrigkeiten ihren Weg gehen, zu glauben. Dabei ist sie sich bewusst, dass viele Widrigkeiten auch systemische Ursachen haben – etwa, dass es eine generelle Problematik ist, dass man mit einem Hauptschulabschluss heute sehr wenige berufliche Optionen wahrnehmen kann.

Alicia: Sie wissen schon, dass es ein bisschen schwierig wird. Mit den Voraussetzungen sind wir schon manchmal eingeschränkt, auch von der Berufswahl her, was wir machen können. Ich meine, mit Hauptschulabschluss gibt es sowieso wenige Berufe. Also wenn es zum Beispiel gerade bei den Jungs kein handwerkliches Interesse da ist, bleibt ihnen irgendwie nicht viel übrig. Wenn sie auch wirklich nicht Schule weiter machen wollen bzw. können. Ja, ich glaube sie wissen schon, dass es schwierig ist, aber sie wollen es auf jeden Fall probieren. (Interview 1, Z. 444-452)

Dennoch bleibt die Sorge um die Zukunft der Jugendlichen, insbesondere, wenn man diese nicht mehr weiter begleiten kann:

Alicia: Ich mache mir auch Sorgen, ob sie, wenn sie die Ausbildung haben, ob sie die auch schaffen. Also die eine Sache ist sie zu finden, aber dass sie dann halt das dann auch schaffen. (Interview 1, Z. 314f)

In einem anderen Gespräch mit Unterstützerin Sabine bringt diese nochmals auf den Punkt, dass das Verständnis der Fachkräfte für die komplexen Lebenslagen der Jugendlichen da ist – die Unterstützung aber dennoch nicht alles leisten kann.

Sabine: Je länger die Leute hier sind, desto komplexer werden die Probleme. Am Anfang war's auch leicht, die Leute ins Boot zu holen, weil alle brauchen Leistungen, alle brauchen Geld, alle möchten zum Arzt gehen, wenn sie

7 Mit "Zweijährige" ist die weiterführende berufliche Schule nach dem Hauptschulabschluss gemeint.

Schmerzen haben. Und mit dem Deutschkurs, das war eigentlich auch kein Problem. Mittlerweile merke ich sehr oft, wenn es komplizierte Probleme gibt, zum Beispiel die Besorgung einer Geburtsurkunde, was unglaublich langwierig sein kann. Manche haben überhaupt - ich will nicht sagen: Lust - aber haben nicht die Kraft, da reinzubeißen und dranzubleiben. (Interview 6, Z. 90-100)

6. Orientierung und Lebensführung junger Geflüchteter – Fallanalysen

Die Fallanalysen in diesem Kapitel stellen das Zentrum unserer Untersuchung dar, da wir primär die jungen Geflüchteten in ihrem doppelten Übergang im Blick haben, nämlich ihren Übergang in ein anderes Land und den Übergang in die Arbeitswelt. Wir fragten: Welche Orientierungen und Handlungsstrategien entwickeln sie für sich selbst? Der Vergleich der Interviews ergab Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Es geht im Folgenden also um *typische Konstellationen*, die wir in den Gesprächen feststellen konnten – und nicht um „typische Geflüchtete“. Übergänge stellen eine Herausforderung für die jungen Geflüchteten, die professionellen Unterstützer_innen und die Settings dar. Wir machen in diesem Kapitel die Zuordnung zu unterschiedlichen Settings deutlich, in denen sich die Geflüchteten jeweils befinden. Das Setting ist der unmittelbare soziale und institutionelle Kontext, mit dem die jungen Geflüchteten konfrontiert sind. Bei den folgenden Fallanalysen werden deshalb die Kontexte (in Kapitel 4 ausgeführt) und die Unterstützungsstrukturen (in Kapitel 5 beschrieben) mitgedacht.

Es wurden im Folgenden zu jedem Setting mehrere Fälle ausgewählt, da das subjektive Handeln nicht durch die Bedingungen determiniert wird, sondern mit den Kontextbedingungen unterschiedlich umgegangen werden kann. Die jungen Geflüchteten haben unterschiedliche subjektive Voraussetzungen und gehen deshalb mit gegebenen Kontexten unterschiedlich um. Was für die einen entwicklungsfördernd ist, kann für andere entwicklungsbehindernd sein. Dies kann dargestellt werden, ohne den strukturellen Rahmen außer Acht zu lassen.

6.1 Junge Geflüchtete in einer Gemeinschaftsunterkunft

Die monatelange Unterbringung in *Gemeinschaftsunterkünften* ist für junge Geflüchtete belastend, vor allem wenn ihr Aufenthaltsstatus ungeklärt bleibt. Man braucht keine eigene Kontextanalyse, um das festzustellen. Allerdings ist es wichtig, danach zu fragen, wie junge Geflüchtete mit dieser Situation umgehen.

Die ersten beiden Fälle (Mustafa und Amir) samt Materialien und Interpretationsangeboten beruhen auf Interviews, die schon Ende 2016 in einer eigenen Studie im Rahmen des Forschungsprojekts durchgeführt

wurden (vgl. Wacker 2016, Wacker/Held 2018). Die übrigen Interviews führten wir in der ersten Hälfte 2017 durch.

Mustafa: „Ich kann nicht machen irgendwas. Warten.“

Mustafa ist 21 Jahre alt und kommt aus Syrien. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er seit einem Jahr und neun Monaten in Deutschland und wartet auf den Bescheid seines Asylantrags. Er wohnt mit acht weiteren syrischen Geflüchteten in einer Gemeinschaftsunterkunft. Seine Eltern leben in Jordanien. In Syrien war er mehrere Jahre in der Schule. Schon während des Schulbesuchs hat Mustafa als Süßwarenhersteller gearbeitet und diese Tätigkeit auch nach Ende seiner Schulzeit als ungelernte Arbeitskraft weitergeführt. Dann arbeitete er zwei Jahre als Steinmetz in Libyen. Beide Tätigkeiten will er nicht mehr ausüben. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Mustafa auf Arbeitssuche. Für ihn ist der Begriff des Wartens zentral geworden.

Int: Hast du Sorge wegen dem Asylantrag, weil der Bescheid lange nicht kommt?

Mustafa: Ja das ist Problem. Ich kann nicht machen irgendwas. Warten. (Interview 25, Z. 194f)

Das Warten, Warten-müssen und Nichts-tun-können zieht sich wie ein Motto durch das gesamte Interview. Mustafa bezieht es nicht nur auf das Asylverfahren, sondern auch auf die Bereiche Arbeitssuche und Deutschlernen. Der erwartete positive Bescheid wird in seinen Augen zu einer Art erlösenden Heilsbringer, durch welchen er vom Warten und Nichts-tun-können in allen Lebensbereichen befreit würde.

Int: Und möchtest du für die Arbeit, möchtest du schon vor dem Bescheid arbeiten?

Mustafa: Ich weiß nicht jetzt. Ich verstehe, aber ich weiß nicht. Ich weiß nicht. Was mache ich jetzt? Ich gehe nach [Großstadt, wo sein Fall behandelt wird] und sie sagen immer: Warte, warte, warte. (Int: Ja...) Aber warum? Warum immer warten? (Interview 25, Z. 134-139)

Int: Hast du schon geschaut, was man arbeiten kann?

Mustafa: Nein. Egal.

Int: Okay. Hast du mal [Name einer Ehrenamtlichen] gefragt, ob sie dir hilft?

Mustafa: Ja.

Int: Was hat sie gesagt?

Mustafa: Sie sagt, keine Probleme. Warten. Sie sagt warte.

Int: Ah, sie macht für dich? Sie schaut nach Arbeit?

Mustafa: Ja. Ich warte. (Interview 25, Z. 86-93)

Um seinem Wunsch, eine Arbeit zu haben, näher zu kommen, hat Mustafa eine Ehrenamtliche um Hilfe gefragt. Diese bemüht sich nun für ihn

um eine Arbeitsstelle, während er auf die Ergebnisse ihrer Bemühungen wartet. Also wartet Mustafa nicht nur auf den Bescheid, sondern auch darauf, dass die Ehrenamtliche für ihn etwas unternimmt. Auch den Schulbesuch macht er von dem Bescheid abhängig:

Mustafa: Nur bisschen Deutsch. Aber wenn ich habe Bescheid, ich gehen nach Schule. Ich gehe nach Schule. Jetzt keine Schule. (Interview 25, Z. 44f)

Auch bezogen auf seinen Wunsch Deutsch zu lernen, hat er sich einer gewissen Resignation ergeben: Erst nach Erhalt eines positiven Asylbescheids scheint es Mustafa sinnvoll, in eine Schule zu gehen, um Deutsch zu lernen.

Die Suche nach einer Arbeitsstelle hat er in die Verantwortung einer anderen Person gegeben, nämlich in die Hände einer Ehrenamtlichen. Er selbst müsse nun warten. Bezüglich der Herausforderung des Asylverfahrens scheint er eine Position der Resignation eingenommen zu haben.

Int: Was wünschst du dir für dein Leben in Deutschland? Hast du Träume oder Ideen?

Mustafa: Jetzt? Nein. Keine Träume. [...] Jetzt, ich möchte Schule gehen und Arbeit. In der Zukunft, ich weiß nicht.

Int: Willst du in Deutschland bleiben?

Mustafa: Ich weiß nicht.

Int: Hattest du einen, hattest du Träume, als du in Jordanien warst oder in Syrien? Hattest du einen Traum, was du machen möchtest?

Mustafa: Nein. (Interview 25, Z. 152-160)

Nach eigener Aussage hatte er auch vor der Einreise nach Deutschland keinen Berufswunsch oder beruflichen Traum. Momentan möchte er einfach etwas arbeiten, da ihn das dauerhafte Herumsitzen ohne Arbeit traurig macht: „Traurig. [...] Ich kann nicht sitzen hier und keine Arbeit“ (Interview 25, Z. 191).

Int: Hast du schon geschaut, was man arbeiten kann?

Mustafa: Nein. Egal. (Interview 25, Z. 86f)

Seine zukunftsbezogene Orientierung bezieht sich zum einen auf Arbeit, wenn auch sehr vage formuliert; zum anderen auf einen Schulbesuch, um gut Deutsch zu lernen. Welche Art der Arbeit ist sekundär für ihn.

Int: Weißt du, wie man eine Arbeit bekommt in Deutschland?

Mustafa: Nein.

Int: Warst du mal auf dem Arbeitsamt?

Mustafa: Arbeitsamt? Was ist? (Interview 25, Z. 97-100)

Mustafas *Strategie des Nicht-Handelns* (worunter auch die Orientierungstätigkeit fällt) wird an mehreren Stellen des Interviews deutlich: Er hat sich nicht informiert, wie man in Deutschland eine Arbeit bekommen kann und welche Berufe es gibt; er kennt das Arbeitsamt nicht und hat wenige Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem.

Mustafa: Kommen hier, Deutsche, eine Frau. Sie kommt für helfen.

Int: Okay.

Mustafa: Und meine Nachbarn hier, er heißt [Name] und seine Frau [Name], helfen.

Int: Was helfen sie?

Mustafa: Vielleicht lernen. Und gehen zusammen nach [Name der Stadt] nach Kaufland.

Int: Sie fahren euch mit dem Auto dahin?

Mustafa: Jaja, dort. Und essen zusammen. (Interview 25, Z. 70-77)

Mustafa: Äh ja, seine Freund, [Name], gibt mir eine Computer. Und meine und [Name] gibt meine Freund Fernseher. (Interview 25, Z. 110f)

Mustafa: Ich weiß nicht, [...] sitzen mit meine Freunde [aus der Gemeinschaftsunterkunft]. (Interview 25, Z. 187)

Int: Und deine Freunde sind auch aus Syrien?

Mustafa: Syrien. Syrien und äh vielleicht mit meine Freunde, aber nicht wirklich meine Freunde aus Türkei oder Deutschland. Ja.

Int: Das heißt du hast auch deutsche Freunde?

Mustafa: Nicht Freunde-Freunde. Nur Bekannte

Int: Bekannte, zum Fußballspielen (Interview 25, Z. 60-65)

In Mustafas Lebenswelt spielen explizit drei Personengruppen eine Rolle: Drei ehrenamtliche Unterstützer_innen, die Mitbewohner seiner Unterkunft und die Bekanntschaften, die er beim hobbymäßigen Fußballspielen gemacht hat. Mit seinen Mitbewohnern verbringt er viel Zeit in der Gemeinschaftsunterkunft. Sie sind die einzigen Personen, die er als Freunde beschreibt. Die ehrenamtlichen Personen unterstützen beim Deutschlernen, bieten Mobilität, Gesellschaft und zum Teil materielle Unterstützung.

Mustafas bereits über eineinhalb Jahre andauerndes Asylverfahren und die damit verbundene erlebte Ohnmacht, an der Verfahrensdauer nichts ändern zu können, scheint bei ihm zu der Ausbildung der dargestellten Wartehaltung geführt zu haben. Mit dieser Orientierungsgrundlage beschreibt sich Mustafa als nicht handlungsfähige Person. Mustafas Wahrnehmung der eigenen Handlungsunfähigkeit spiegelt sich in seiner nicht realisierten Orientierungstätigkeit wider, welche von der Handlungsfähigkeit abhängig ist.

Bezüglich seiner beruflichen Zukunft kann insgesamt von einer überwiegenden Orientierungslosigkeit gesprochen werden. Mustafa kann

weder konkrete kurz-, mittel- noch langfristige Ziele benennen. Die lähmende Wirkung des Asylverfahrens schlug sich bei Mustafa auch auf seine Orientierungstätigkeit nieder: Kohärent mit seiner vornehmlichen Orientierungslosigkeit, seiner Orientierungsgrundlage und Wahrnehmung seiner Handlungsfähigkeit wurde im Gespräch deutlich, dass er so gut wie keiner Orientierungstätigkeit nachging.

Die größte Herausforderung für Mustafa ist das noch andauernde Asylverfahren, das in seinem Fall als Knotenpunkt für sein Handeln betrachtet werden kann. Das lange Verfahren stellt für ihn eine grundlegende Belastung und ein entscheidendes Hemmnis dar. Konkret benennt er dies für das Sprachlernen. Richtet man den Blick auf seine Aussagen bezüglich seines Wunsches zu arbeiten, wird des Weiteren deutlich, dass er die Belastung durch das Asylverfahrens mit Gefühlen der Ohnmacht, der Resignation, der Handlungsunfähigkeit und Orientierungslosigkeit beschreibt. Seine entwickelten Bewältigungsstrategien sind vorherrschend auf der emotionsbezogenen Ebene angesiedelt. Er protestiert und rebelliert gegen diese Belastungen, gleichzeitig stellt er sich aber auch als Opfer dar und steht damit in der Gefahr, sich selbst darüber zu definieren.

Zusammenfassung

Mustafa leidet nicht nur unter dem endlosen Warten, sondern die Untätigkeit prägte auch seine Orientierungstätigkeit und seine Lebensführung. Er nahm eine trotzig und passive Haltung an und reduzierte seine Orientierungstätigkeit: Er informierte sich nicht über Möglichkeiten von Ausbildung und Arbeit, sondern beauftragte dafür, wenn überhaupt, Unterstützer_innen. Er wollte erst wieder aktiv werden, wenn die Zeit des Wartens vorüber wäre. Seine Handlungsfähigkeit reduzierte sich und das Warten wurde zu einer Form der Lebensführung. An diesem Fall wird deutlich, dass das Warten in der Gemeinschaftsunterkunft die Handlungsfähigkeit subjektiv soweit eingeschränkt hat, dass die Gefahr besteht, dass sich die aktuelle (reale und empfundene) Handlungsunfähigkeit zu einer Lebensorientierung verfestigt.

Amir: „Ja, aber [so] ist das im Leben. Im Leben nie Stopp. Muss man wieder studieren, arbeiten.“

Amir kommt aus Syrien, aus einer Stadt nahe Kobanî. Er ist 20 Jahre alt und muslimischer Kurde. Zum Zeitpunkt des Interviews wohnt er nicht mehr in der Gemeinschaftsunterkunft, sondern schon in einer privaten Wohngemeinschaft. Er hat in Syrien Abitur gemacht und dort ein Semester Mechatronik an der Universität in Aleppo studiert. Vor der Flucht

hatte er auf Anraten seines Vaters versucht, ein Studienvisum für Deutschland zu bekommen. Der bürokratische Prozess dauerte aber so lange, dass er bereits auf der Flucht war, als die positive Rückmeldung aus Deutschland kam. Seine Familie lebt in Syrien. Amir ist seit ca. ein- einhalb Jahren in Deutschland und seit rund einem Jahr als Flüchtling anerkannt.

In der Vergangenheit hat Amir viele Erfahrungen gemacht, die ihn da- rin bestärkten, dass er „es schaffen“ kann, auch wenn es schwierig ist. Der belastenden familiären Situation begegnet er mit Kontaktpflege zu seiner Familie über Soziale Medien.

Int: Wie ist das, ist das für dich schwer zu wissen, dass deine Familie noch in Syrien ist?

Amir: Ja, natürlich. Weil es ist Krieg, kein Stopp. Bei uns sind kurdische Units, aber immer ist es Bomben in der Stadt, es ist gefährlich. [...] Ja, aber [so] ist das im Leben. (Interview 26, Z. 130-136)

Seine familiäre Situation, als Einziger der Familie in Deutschland und somit von allen getrennt zu sein sowie den Großteil seiner Familie in Ge- fahr zu wissen, nimmt er akzeptierend und nahezu schicksalhaft hin.

Amir: Ja, warum nicht. [...] Du kannst einfach. [...] in jedem Land gibt es Mög- lichkeiten und Unmöglichkeiten. (Interview 26, Z. 208ff)

Amir: In Deutschland, glaube ich, gibt es viele Möglichkeiten. Du kannst es schaffen. (Interview 26, Z. 280f)

In Deutschland sieht er viele Möglichkeiten für sich und die Realisierung seiner Ziele. Hinsichtlich dieser subjektiv wahrgenommenen Bedingun- gen äußert er das Selbstvertrauen, dass er seine Ziele erreichen kann.

Amir: Nach zwei Monaten. Ich habe gesucht, gesucht, bei Firma nach einem Job. Aber nach zwei Monaten habe ich [einen Minijob gefunden]. Das war ein- fach, aber nur, wenn du die deutsche Sprache sprichst. Schlüssel ist die Spra- che. (Interview 26, Z. 43ff)

Amir sieht Sprachkompetenz als Integrationsleistung und -voraus- setzung an. Explizit verweist er dabei unter anderem auf seine Erfah- rungen, einen Minijob in Deutschland bekommen zu haben, sowie der im Endeffekt erfolgreichen Bewerbung für ein Studienvisum in Deutsch- land.

Seine mittelfristige berufliche Orientierung ist es, ein duales Studium in Angewandter Informatik zu absolvieren. Dies begründet er mit den aus seiner Sicht vorteilhaften Aspekten eines dualen Studiums (zum Beispiel Finanzierungshilfen), seinen Interessen und der Relevanz die- ses Bereichs für die Zukunft. Langfristig orientiert er sich auf eine aus- sichtsreiche berufliche Karriere bei einem großen Unternehmen hin.

Amir: Zuerst habe ich ein Studium [machen wollen]. Und sie [zwei Ehrenamtliche] haben mir gesagt, zuerst brauchst du ein Praktikum. (Interview 26, Z. 55f)

Amir: Ja, Eheleute. Ja, der Mann hat mich dorthin gefahren und als ich im Praktikum war, sie haben auch. Weil es gibt kein Bus. (Interview 26, Z. 60f)

Int: Und bist du noch in Kontakt mit deutschen Freunden in [Name der Stadt] und so weiter?

Am: Ja. Ich kenne den Chef von dem Altenheim. Ich sage immer: "Ich habe ein Praktikum gemacht", er sagt: "Gut gemacht". Ich sage: "Ich habe ein Minijob" und er sagt: "Okay, gut gemacht". (Interview 26, Z. 181-185)

Die zentralen Unterstützer_innen von Amir sind deutsche Ehrenamtliche und Freunde. Bei der Realisierung seiner Zwischenziele (Arbeitsgelegenheit im Altenheim, Bewerbung schreiben, Deutsch lernen etc.) waren und sind sie maßgeblich und unterstützend beteiligt. Kontakte zu Ehrenamtlichen mit räumlicher Distanz pflegt er weiterhin, vor allem für den Erhalt von positiven Bestätigungen über seine gemeisterten Schritte.

Neben dieser Akteur_innengruppe nennt er als zweite Akteurin die Agentur für Arbeit, die er wegen der ausliegenden Prospekte aufsucht und in diesem Zusammenhang als Hilfesteller zur Informationsgewinnung benennt.

Bis er den Integrationskurs beginnen konnte (welchen er nun aktiv nutzt, insbesondere um seine Grammatik zu verbessern) nahm er das Angebot von zwei Ehrenamtlichen an, ihm kostenfreien Deutschunterricht zu geben. Außerdem bemühte er sich um eine Arbeitsgelegenheit in einem Altenheim:

Amir: Äh ich habe auch einen Mann kennengelernt, er hat mich gefahren dorthin. Ich habe dort sozial gearbeitet. Pro Stunde ein Euro. In Altenheim. Es war auch drei Monate. Ich war in Englisch gut, aber für Sprechen Deutsch, das hilft mir. (Interview 26, Z. 80-84)

Amir nahm, um sein soziales Netzwerk aufzubauen, an verschiedenen sozialen Aktivitäten teil. Die gewonnenen Kontakte nutzte er proaktiv, so fragte er zum Beispiel einen Mann des Fußballvereins, ob er bei ihm im Altenheim arbeiten könne. Amirs Bewältigungsstrategien bewegen sich primär auf handlungs- und problembezogener Ebene.

Amir: Ich möchte monatsweise arbeiten, einen Monat arbeiten und einen Monat studieren bis ich habe DSH. Oder C1. (Interview 26, Z. 273f)

Nach dem Integrationskurs möchte Amir weitere Sprachkurse belegen, bis er das erforderliche Sprachniveau für sein Studium erreicht hat. Die Kurse möchte er selbst finanzieren. Bei diesen geplanten Handlungs-

strategien fällt auf, dass er anstrebt, autonomer agieren zu können. Unterstützer_innen sollen obsolet werden.

Amir hat klare Orientierungen und benennt ebenfalls deutlich, welche Voraussetzung er sieht, um seine Ziele zu erreichen: Gute Deutschkenntnisse. Die Sprache stellt für ihn aber auch die zentrale Hürde dar. Er versucht diese mit mehreren Strategien zu bewältigen: In der Vergangenheit hat er sich um eine Arbeitsgelegenheit in einem Altenheim bemüht, wo er seine damals noch rudimentären Deutschkenntnisse erweitern konnte. Des Weiteren nahm er die Unterstützung eines deutschen Ehepaares an, das ihn wöchentlich unterrichtete. Zum Zeitpunkt des Interviews machte er einen Integrationskurs.

Amir zeigt drei *Orientierungsgrundlagen*: (1) *nicht stehen zu bleiben*, (2) *sich integrieren zu müssen* und (3) *es „schaffen“ zu können*. Diese Orientierungsgrundlagen können als sich selbst aktivierend, adressierend und verpflichtend sowie als zuversichtlich beschrieben werden und deuten bereits auf eine *stark ausgeprägte wahrgenommene Handlungsfähigkeit* hin. Die zweite Orientierungsgrundlage ist parallel auch als gegenwarts- und zukunftsbezogene Orientierung zu verstehen. Seine zukunfts-/berufsbezogene Orientierung bezieht sich auf eine hohe berufliche Laufbahn im IT-Bereich durch die Perspektive eines dualen Studiums. Amirs Erzählungen zeugen von intensiver Orientierungstätigkeit, die insbesondere bezogen auf seine zukunfts-/berufsbezogene Orientierung heraussticht. Er hat sich eine aktive Lebensorientierung schon im Fluchtland angeeignet und seine dortige Familie gibt ihm weiterhin Rückhalt.

Seine Handlungsfähigkeit hat er bis zum Interviewzeitpunkt vor allem im Zusammenschluss mit anderen Menschen (insbesondere Ehrenamtlichen) realisiert. In Zukunft möchte er sich jedoch unabhängiger von anderen machen. Kohärent mit seiner Handlungsfähigkeit und seinen Orientierungsgrundlagen entwickelte Amir fast ausschließlich problembezogene Bewältigungsstrategien. Nur bezüglich seiner Familie wendet er eine emotionsbezogene Strategie an. Es ist auffällig, dass seine realisierten Handlungen mit den objektiven (legalen) Handlungsmöglichkeiten übereinstimmen. Diese Beobachtung verweist auf seine intensive Orientierungstätigkeit wie auch auf sein Selbst-Verständnis als handlungsfähige Person mit der Verpflichtung „nicht stehen zu bleiben“ und sich zu integrieren. Als Herausforderungen benennt er die deutsche Sprache, ein kleines soziales Netzwerk, Mobilität und Wissen/Informationen.

Zusammenfassung

Amir machte alle Anstrengungen, um die Gemeinschaftsunterkunft zu verlassen und erkundete alle Möglichkeiten einer beruflichen Perspekti-

ve. Er hat mit seiner Wartesituation einen anderen Umgang gefunden. Er orientierte sich an den Handlungsstrategien, die er in seinem Herkunftsland erworben hatte und seine Familie im Herkunftsland unterstützt ihn dabei immer noch. Er hatte ein aktives Leben geführt und klammerte sich in der schwierigen Situation im Aufnahmeland an diese Form der Lebensführung und das nicht ohne Erfolg. Das war ihm allerdings nur möglich, da er im Unterschied zum vorherigen Fall gute Bildungsvoraussetzungen mitbrachte und er vor allen Dingen auch rasch einen positiven Asylbescheid erhielt. An diesem Fall wird deutlich, dass diese aktive Orientierung und Lebensführung nicht eine Persönlichkeitseigenschaft ist, sondern ein Ergebnis seiner bisherigen Erfahrungen und sozialen Voraussetzungen sowie seiner besonderen Lebensumstände.

6.2 Unbegleitete minderjährige Geflüchtete in einem Jugendwohnheim

Settings enthalten für Geflüchtete Möglichkeiten und Behinderungen. Denkt man vom Standpunkt der Geflüchteten aus, so kann ein Setting für die einen Möglichkeiten eröffnen, für andere aber Behinderungen. Für die erste Falldarstellung (Masud und Murad) scheint die Wohngruppe der richtige Ort, der ihnen nach ihrer Flucht neue Möglichkeiten eröffnet hat.

Für den folgenden Fall (Jawid) im gleichen Wohnheim ist das anders. Für ihn werden vor allem Grenzen und Behinderungen des Settings relevant.

Masud: „Ja, weil wir sind hier, und die Leute aus Deutschland helfen uns und so wollen wir auch den anderen Leuten helfen.“

Murad: „Ja, wir wollen anderen Leuten helfen.“

Masud ist 17 Jahre alt und kam im August 2016 in Deutschland an. Er ist alleine aus Somalia geflüchtet und war dann einige Zeit in einem Lager in Libyen, in dem er, wie er im Interview berichtet, auch Misshandlungen ausgesetzt war. Wie er es dann über das Mittelmeer nach Italien schaffte, erzählt er nicht.

Murad ist 15 Jahre alt und hat eine ähnliche Fluchtgeschichte. Er flüchtete alleine aus dem Norden des Sudan und kam auch nach Libyen in das gleiche Lager wie Masud. Auch die darauffolgende Route über

Italien und die Schweiz nach Deutschland war die gleiche. Auch er kam im August 2016 in Deutschland an.

Seit September 2016 sind sie in einer Wohngruppe des Wohnheims in X untergebracht und bewohnen zusammen ein Zimmer. Sie besuchen die Berufsschule und haben in den neun Monaten so gut Deutsch gelernt, dass ein Interview auf Deutsch möglich war. Beide haben mit Unterstützung ihrer Betreuerin in der Wohngruppe eine klare Lebens- und Berufsperspektive für Deutschland entwickelt. Masud will zuerst Krankenpfleger und dann Arzt werden. Murad will Krankenpfleger werden.

Beide sind froh darüber, dass sie in X angekommen sind. Sie geben sich große Mühe, eine Perspektive aufzubauen. Ihre Gründe für ihre Berufsperspektive liegen im Motiv des Helfens.

Int 2: Mich hätte vielleicht noch interessiert, Sie wollen ja beide Krankenpfleger werden, ob Sie da schon so ein Bild haben von dem Beruf, was man da so macht und ob Sie das vielleicht schon mal gesehen haben, wie die so arbeiten?
Masud: Ja. Das Wichtige ist zum Beispiel, ich mag es gerne Leuten zu helfen, egal wie alt sie sind. Im Krankenhaus gibt es verschiedene Leute, alte Leute zum Beispiel und Jugendliche und ich möchte gerne Leuten helfen und das ist ein Weg, um das zu machen.

Int: Ja genau, und Arzt ist zum Beispiel auch ein Beruf zum Helfen.

Int 2: Oder zum Beispiel auch Soziale Arbeit.

Masud: Sozialarbeiter auch, ja. Und ich möchte auch, wenn es geht, zu Ärzten ohne Grenzen, auf Englisch heißt das „doctors without borders“.

Int: Ja, das ist ein interessanter Job.

Int 2: Ja, das ist sicherlich interessant, die kommen dann in verschiedene Länder und helfen dort den Leuten.

Masud: Ja. Egal, wo er herkommt, und egal, welche Religion er hat, von welchem Kontinent sie kommen oder so, die helfen allen Leuten. (Interview 18, Z. 387-399)

Offenbar haben beide, unter Umständen verstärkt durch ihre Fluchterfahrung und die für sie emotional positive Situation im Wohnheim, eine Hilfeorientierung entwickelt. Zusätzlich hebt das Motiv des Helfen-Wollens die zukünftige eigene Handlungsfähigkeit hervor (ich kann helfen und etwas Nützliches tun) und mobilisiert auch das Bedürfnis, zukünftig etwas von der erfahrenen Hilfe zurückgeben zu wollen. Das spiegelt sich auch in ihrer Berufsperspektive wider.

Int: Und es ist ja in Deutschland ja sehr kompliziert. Man braucht immer Formulare, überall.

Murad: Ja, ja.

Masud: Ja, immer Regeln.

Int: Ja, es sind immer Regeln da.

Masud: Ja, aber das macht es gut, Regeln machen keine Probleme. Nur braucht man Geduld. (Interview 18, Z. 262-267)

In der Wohngruppe herrscht ein geregeltes Leben, welches die beiden aber auch wertschätzen. Der Tagesablauf in der Wohngruppe wird ebenso von strengen Regeln bestimmt:

Int: Und wie sieht so Ihr Tag aus hier, ich weiß es nicht, was machen Sie hier?
 Masud: Normalerweise unter der Woche stehen wir um sechs Uhr früh auf und bis halb sieben können wir ein bisschen lernen.
 Int: Sechs Uhr schon?
 Murad: Ja, sechs Uhr.
 Masud: Und dann halb sieben gehen wir duschen und nach dem Duschen gehen wir Frühstück und dann um halb acht gehen wir zur Schule.
 Int: Bis Mittag?
 Masud: Normalerweise bis Mittag, aber jetzt bin ich auch bei VABO2 und VABO4. Und dann hab ich einen langen Tag. Zum Beispiel Montag bin ich in der Klasse bis 16 Uhr und Dienstag bin ich bis 15 Uhr und Mittwoch bin ich in der Schule bis 14 Uhr.
 Int: Und ist es gut in der Schule?
 Masud: Ja, sehr gut, ich gehe gerne in die Schule, sehr gut.
 Int: Und wie ist es mit den Lehrern?
 Masud: Die Lehrer sind sehr sehr gut und sehr nett und wir haben eine gute Beziehung miteinander. (Interview 18, Z. 50-65)

Der Tag ist bei beiden mit Verpflichtungen im Wohnheim und mit Schule gut ausgefüllt. Gleichwohl bemühen sich beide um ein positives Verhältnis dazu. Sie fühlen sich durch die Regeln nicht eingeschränkt, sondern diese haben für sie eher die Funktion der Stabilisierung ihrer Lebensführung.

Die restliche Zeit ist mit Sport (vor allem im Fußballverein und Fitness-Club), Ausflügen und Gesprächen ausgefüllt.

Murad: In meiner Freizeit spiele ich gerne Fußball in der Mannschaft hier in X. Immer dienstags Training und donnerstags Training und dann manchmal auch Freitag Training und dann Samstag ist Spiel. Und dann am Montag, Mittwoch und Freitag Fitness und Mittwoch noch Basketball spielen.
 Int 1: Ist aber auch wieder ein volles Programm.
 Int 2: Ja und sind da dann nur hier Leute vom Haus oder ist das auch Fußball zusammen mit Deutschen?
 Murad: Fußball mit Deutschen ja, mit deutscher Mannschaft.
 Int: Okay, und das macht Spaß ja?
 Murad: Ja, das macht mir sehr Spaß, ja.
 Int: Und wie steht es bei Ihnen, spielen Sie auch Fußball?
 Masud: Ja, ich spiele auch Fußball. Wir spielen in der gleichen Mannschaft. Aber er ist C-Jugend und ich spiele A-Jugend. Und normalerweise haben wir zwei Tage Training, am Montag und Donnerstag, und am Samstag haben wir ein Spiel und manchmal spielen wir in MM und manchmal fahren wir in eine andere Stadt und spielen.
 Int: Also gegen andere.
 Masud: Ja, gegen andere. Zum Beispiel letzten Samstag waren wir in [Ortschaft] und wir haben gespielt.
 Int: Und wie läuft des dann so, gewinnen Sie oft?
 Masud: Nein, wir haben verloren letztes Mal. (Interview 18, Z. 150-168)

Die zwei Jugendlichen sind zwar in ein Regelwerk eingepasst, gehen aber nicht im bloßen Einhalten der Regeln auf, sondern sie entwickeln auch klare eigene Zukunftsvorstellungen. Diese scheinen auch von den Hilfestellungen der Unterstützer_innen geprägt zu sein.

Int: Wie stellen Sie sich Ihre Zukunft vor, wie geht es weiter?

Masud: Okay, normalerweise jetzt bin ich in der VABO Klasse in der Schule und normal mache ich Prüfung und danach möchte ich Krankenpfleger als Ausbildung machen, aber mein Ziel ist nicht Krankenpfleger, sondern Arzt, aber ich muss erst Krankenpfleger werden und dann Arzt. (Interview 18, Z. 83-86)

Masud: Nächstes Schuljahr gehe ich drei Tage in die Schule zum Lernen und zwei Tage in ein Praktikum.

Int 2: Wissen Sie schon, wo Sie das Praktikum machen möchten? Haben Sie schon Informationen dazu bekommen, wurde das schon in der Schule besprochen?

Masud: Ich habe mit einem Arzt gesprochen, er ist Arzt im Kreiskrankenhaus und ich habe gefragt, können Sie mir helfen, ich muss da ein Praktikum machen als Krankenpfleger? Er sagt: „Ja gerne helfe ich, du musst deinen Lehrer fragen.“ Das ist alles und ich hab meinen Lehrer gefragt, ob ich da gehen kann und er sagte: „Warte, wir haben einen Zuständigen für Praktikum und du kannst zwei Tage Praktikum machen und drei Tage Schule.“ Aber ich weiß noch nicht wo.

Int: Wie ist es bei Ihnen?

Murad: Ich mach nächstes Jahr Prüfung und dann in eine andere Schule. Dann mache ich eine Ausbildung zum Krankenpfleger.

Int: Machen Sie das gerne, oder gibt es nichts anderes?

Murad: Ich mach das gerne, ja.

Int: Ist das Ihre Perspektive, ihre Zukunft?

Murad: Ja, ja. (Interview 18, Z. 95-115)

Sie haben keine Angst vor einer möglichen Abschiebung geäußert und konzentrieren sich auf ihre berufliche Perspektive. Gleichzeitig sehen sie, dass vieles von staatlicher Seite noch nicht entschieden ist:

Int: Sind Sie anerkannt als Geflüchtete, sind Sie anerkannt oder haben Sie eine Duldung oder was ist ihr Status?

Masud: Mein Status? Ich habe nur eine Duldung. Ich warte auf meine Anhörung. Meine Anhörung war noch nicht, ich habe noch kein Interview gemacht. Ich habe noch keine Anhörung bekommen.

Int: Und da warten Sie noch drauf. Wie lange wird das dauern?

Masud: Keine Ahnung.

Int: Weiß man nicht?

Masud: Was kommt, weiß man nicht, ja. (Murad nickt zustimmend)

Int: Und haben Sie einen Asylantrag gestellt?

Masud: Ja, einen Asylantrag habe ich gestellt, schon lange.

Int: Und sie auch? (zu Murad)

Murad: Ja. (nickt)

Int: Und Sie wissen auch noch nicht, wie es weitergeht?

Murad: Tja, das weiß man nicht.

Int: Und Sie bleiben hier oder müssen Sie woanders hingehen?

Masud: Nein. (Interview 18, Z. 227-241)

Sie wissen nicht, wie es mit ihrer Aufenthaltserlaubnis weitergeht, aber sie zeigen trotzdem ein Gefühl der Sicherheit, das eventuell auch mit ihrer Eingebundenheit in Wohnheim und Schule zu tun hat. Innerhalb des Wohnheims fühlen sie sich ebenfalls nicht diskriminiert:

Int: Sie leben ja jetzt in Deutschland und sind auch hier in einer Fußballmannschaft. Haben Sie schlechte Erfahrungen gemacht mit Deutschen? [...] Haben Sie von anderen mitbekommen, dass sie irgendwelche Erfahrungen gemacht haben, die sie mitgeteilt haben? [...]

Masud: Nein, das sagen sie nicht.

Int: Also Sie haben keine schlechten Erfahrungen gemacht?

Masud: Nein, bis jetzt haben wir keine schlechten Erfahrungen gemacht. Wir sind hier viel drinnen zusammen. Sie sind hier zufrieden mit uns. (Interview 18, Z. 287-308)

Masud beschreibt und erklärt weiter, was er unter Diskriminierung versteht und dass sie das nicht erlebt haben:

Int: Gehen Sie regelmäßig nach X [in die Stadt] und haben Sie auch hier in X mit den Leuten keine schlechten Erfahrungen gemacht?

Masud: Ich habe nichts gesehen, dass die Leute was Schlechtes machen.

Int: Gut. Und Sie auch nicht? [zu Murad]

Murad: Nein, ich auch nicht.

Masud: Und vielleicht, wenn zum Beispiel, wenn ich jetzt in meinem Heimatland bin, in Somalia und wenn da andere Leute kommen und die haben zum Beispiel eine andere Hautfarbe oder so, aber dann gibt es keine schlechten Wörter. Vielleicht schauen Sie so und gucken komisch. Aber das ist kein Problem.

Int: In Somalia?

Masud: In Somalia, aber hier auch. Das ist kein Problem. (Interview 18, Z. 314-324)

Eine große Rolle für das Gefühl von Geborgenheit scheint die Betreuerin der Wohngruppe zu spielen. Sie wird als eine wichtige Unterstützung angesehen:

Int: Ist [die Betreuerin Mary] für Sie zuständig?

Murad: Ja, ja. [Mary] ist sehr, sehr gut und sehr nett, ja.

Int: Und hilft?

Masud: Ja und hilft, ja. Wenn sie da ist, ist das immer gut, dann bin ich immer zufrieden. Das freut mich, wenn sie da ist. Ich gucke immer schon auf den Zeitplan, wann sie da ist. [...]

Ja, ja, sie ist immer sehr nett und sie fragt auch immer ob du ein Problem hast und alles.

Int: Und sie spricht auch immer mit Ihnen über die Perspektive, die Sie selbst haben, was Sie werden wollen und wo Sie hinwollen, wie lange was dauert?

Masud: Ja, ja. Sie ist auch meine Lehrerin, ich habe zwei Lehrer in der Schule und hier und wenn ich ein Problem habe oder so...

Int: ...dann kann man zu ihr gehen oder?

Masud: Ja, genau. (Interview 18, Z. 368-383)

In diesem Fall ist es wichtig zu beachten, dass die beiden Jugendlichen auf der Flucht Traumatisches erlebt haben und dass sie ohne ihre Fami-

lie alleine geflüchtet sind. Sie sind zudem 15 und 17 Jahre alt, befinden sich also auch im Übergang von Jugend in das Erwachsenenalter. Wir können annehmen, dass dies alles das Bedürfnis nach Sicherheit verstärkt und die positive Beziehung zu der Vertrauensperson, der Betreuerin Mary, begünstigt. Das Sprechen über Probleme spielt dabei eine wichtige Rolle. Ebenso spielt die soziale Beziehung zu gleichaltrigen jungen Geflüchteten in der Wohngruppe eine große Rolle.

Int: Damit es nicht nur so positiv zu Ende geht: Gibt es Schwierigkeiten, wo Sie sagen, da geht's nicht so gut und so? Es muss nicht immer nur gut sein!

Masud: Ja, das Leben ist nicht immer gut. Da gibt es immer Schwierigkeiten und solche Sachen.

Int: Und was geht nicht so gut?

Masud: Ja zum Beispiel ich hab ja schon gesagt, dass meine Freunde aus Somalia auch hier waren und jetzt sind sie nicht mehr da. Und zum Beispiel gibt es auch manche Leute hier, die kommen aus ihren Ländern und möchten hier nicht sprechen. Aber sie [die Freunde aus Somalia, Anm. TFG] waren hier mit mir zum Beispiel für fast sechs Monate und haben mit mir Deutsch zusammen gelernt. Aber als sie weg waren, war das ein bisschen schwierig. [...] Jetzt ist aber alles gut. Vorher waren wir in Libyen und da gab es solche Probleme mit schlagen und schreien und so. (Interview 18, Z. 408-422)

Masud erzählt in diesem Abschnitt davon, dass er mit seinen Freunden aus Somalia im Jugendwohnheim sehr gut ausgekommen ist. Nachdem seine Freunde das Wohnheim verlassen haben, hat er sich einsam gefühlt und das war für ihn „ein bisschen schwierig“. Am Ende des Zitates vergleicht er seine jetzige Situation mit seinen Erlebnissen in Libyen, als er körperlicher und psychischer Gewalt ausgesetzt war. An dieser Stelle wird deutlich, wie dem Subjekt immer auch eine gewisse psychische Verletzlichkeit inhärent ist, denn das Subjekt ist nie von Kontexten und Rahmungen unabhängig (vgl. Butler 2016). Verletzlichkeit (Vulnerabilität) in diesem Kontext beinhaltet zum einen faktische Verletzungen als Teil der Lebensgeschichte (zum Beispiel durch Krieg im Herkunftsland und bei der Flucht), zum anderen gegenwärtige Verletzbarkeit. Beides zieht das Angewiesen-Sein auf die Stabilisierung der Lebensumstände nach sich, ebenso wie die Strategie, sich durch Interaktion mit und Anerkennung seitens anderer Subjekte im eigenen Subjektstatus immer wiederzuerkennen. Das erhöhte Bedürfnis nach Akzeptanz und Bestätigung durch Andere erhöht auch das Bedürfnis nach Unterstützung.

Zusammenfassung

Ein *Jugendheim* stellt einen durchorganisierten Rahmen bereit, der relativ wenig Eigeninitiative zulässt, aber die Selbständigkeit fördern soll. Murad und Masud vertrauen darauf, dass dort Menschen arbeiten, die sich um sie kümmern und halten empowernde Kontakte zu anderen Jugendlichen im Wohnheim. Sie sehen das Wohnheim als Sicherheitsver-

sprechen und Schutzraum, in dem sie nach der Flucht zur Ruhe kommen können und in dem sie unter Anleitung ihre berufliche Perspektive entwickeln. In der Kleinstadt X sind die geflüchteten Jugendlichen zwar unselbständig und abhängig von der Struktur Wohnheim, an die sie sich anpassen müssen, dafür scheinen sie ein höheres Gefühl der Sicherheit, ein „Sicherheitsdispositiv“ zu haben. Im Jugendheim haben sie auch (scheinbar) Sicherheit vor Abschiebung. Es entstand bei Murad und Masud nicht nur eine Vorstellung von den beruflichen Möglichkeiten, sondern geradezu eine Lebensperspektive, die sie handlungsfähig macht. Es handelt sich bei beiden nicht um blinde, selbstschädigende Anpassung, sondern um den Umgang mit der eigenen Verletzlichkeit. Die institutionellen Begrenzungen begünstigen zwar die Bereitschaft, sich in das System einzugliedern, da sie subjektiv Halt und Sicherheit versprechen, aber sie verhindern auch nicht zwingend die Realisierung eigener Ziele.

Jawid: „Die Vorstellung über die Flüchtlinge ist nicht, was ich bin.“

Jawid wohnt ebenfalls in dem Wohnheim in X. Er ist schon länger in Deutschland und befindet sich deshalb nicht mehr wie Masud und Murad in der Wohngruppe für Neuankömmlinge, sondern im anderen Teil des Wohnheims. Er ist 17 Jahre alt und floh alleine vor dem Krieg in Afghanistan. Dort hatte er ein ökonomisch gutes Leben. Er verfügt über eine gute Ausbildung, sein Vater ist Ingenieur. Er hatte „Auto, Schule, Familie, alles“ (Interview 17, Z. 70). Die Familie gehörte nach seinen Schilderungen zur oberen sozialen Schicht.

2015 kam er nach Deutschland und gleich in das Wohnheim nach X, weil er dort einen Cousin hat. Im Interview macht er deutlich, dass er in Deutschland etwas werden will und dass er bereit ist, sich dafür anzustrengen. Den Deutschkurs in der Berufsschule, für den zwei Jahre vorgesehen waren, hat er in sieben Monaten erfolgreich absolviert. Er liest inzwischen Bertolt Brecht. Er verfügt über hohes kulturelles Kapital und will es später auch in ökonomisches Kapital umwandeln. Vor diesem Hintergrund findet er den Topos des „armen und hilflosen Flüchtlings“ diskriminierend:

Jawid: Dann musste ich alles verlassen und dann alle denken du Armer, du hast kein Essen. Ja, sie sind Flüchtlinge, die haben kein Essen und so, das war echt schwierig. (Interview 17, Z. 70ff)

Jawid: Die Vorstellung über die Flüchtlinge ist nicht das, was ich bin. Die Vorstellung über mich ist nicht das, was ich bin.

Int: Tut weh, oder?

Jawid: Ja. (Interview 17, Z. 78-81)

Obwohl er sich selbst nicht als arm bezeichnet, wird er in der öffentlichen Wahrnehmung durch das Prisma des „armen Flüchtlings“ betrachtet. Die Diskrepanz zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung klafft auseinander und Jawid leidet darunter. Er möchte das Stigma des „armen Flüchtlings“ nicht.

Auf die Frage, ob die Leute hier offen und freundlich sind, antwortet er „also 60 Prozent“ (Interview 17, Z. 320), die anderen seien nicht so und er erklärt sich das folgenderweise:

Jawid: Also die Flüchtlinge hier kriegen normalerweise soziale Hilfe und hat mir jemand gesagt, das ist die Steuer von deutsche Leute. Ja, ich habe mir gedacht, wieso kommen manche auf solche Idee? Die Politiker, die da oben sitzen sind nicht dumm, die verstehen das. Zum Beispiel, wenn die Flüchtlinge da sind, die kriegen drei Jahre soziale Hilfe pro Monat 300 Euro und sie bezahlen dann 40 Jahre Steuer. Und sie denken: „Aha, Flüchtlinge, unser Geld!“ Also das sind drei Millionen Flüchtlinge, jeder drei Jahre Soziale Hilfe und jeder 40 Jahre Steuer. (Interview 17, Z. 323-330)

Er findet die von ihm als dominant wahrgenommene Meinung in der Öffentlichkeit diskriminierend, wonach die Geflüchteten Sozialhilfe, d. h. Geld aus staatlichem Haushalt, erhalten und nichts zurückgeben würden. In Wirklichkeit würden sie 40 Jahre lang mit ihren Lohnsteuern alles und mehr zurückzahlen. Er wehrt sich also gegen die Vorwürfe, weil diese Vorstellungen nicht seiner Wahrnehmung der gesellschaftlichen Realität entsprechen.

Jawid will Anerkennung und kennt die unhinterfragten Anerkennungskriterien dafür (für sich selbst sorgen, sich nicht aushalten lassen, an sich selbst arbeiten). Allerdings will er als Angehöriger einer oberen Schicht anerkannt werden, d. h. er beansprucht einen höheren sozialen Status. Er identifiziert sich zudem spezifisch mit afghanischen Geflüchteten und ist der Meinung, „die Afghanen sind diejenigen, die viel machen und immer dankbar sind. Nicht alle Afghanen, aber [die] meisten“ (Interview 17, Z. 346f).

Jawid will alles schnell machen und hat dazu auch die intellektuellen Voraussetzungen. In der Berufsschule langweilt er sich, da er nach seinen Aussagen das Meiste schon weiß. Eigentlich will er bald studieren. Deutlich empfindet Jawid allerdings die Angst vor Abschiebung, weil er aus Afghanistan kommt.

Jawid: Also zum Beispiel unser Wohnheim, ich habe wenig Afghanen gesehen, die respektlos sind und sowas. Aber die werden trotzdem zurückgeschickt [...].

Für mich ich brauche nur die Möglichkeit zu lernen und hier zu bleiben, nicht viel ja. (Interview 17, Z. 347-353)

Auch Rashed, der am Interview mit Jawid beteiligt war, fühlt sich im Wohnheim nicht sicher, nicht vor Abschiebung geschützt.

Int: Hast du Angst, dass du wieder zurückgeschickt wirst nach Afghanistan?

Rashed: Ja, ich habe gesehen viele afghanische Leute zurück nach Afghanistan abschieben, aber habe ich auch Angst und dann kommt zu mir und dann du auch gehen nach Afghanistan zurück. Und ich kann nicht gehen nach Afghanistan. (Interview 17, Z. 341-344)

Zusammenfassung

In diesem Fall wurde das Jugendheim nicht als temporärer Rückzugsort verstanden, sondern als Einschränkung der eigenen Entwicklungsmöglichkeiten. Der junge Geflüchtete hatte vor seiner Flucht im Herkunftsland den Status einer oberen Schicht und sieht sich nun in der Rolle des armen hilflosen Flüchtlings. Er ist mit diesem Stigma nicht einverstanden und fühlt sich diskriminiert. Gleichzeitig sieht er sich gezwungen, sich diese Rolle auch strategisch anzueignen, um anerkannt zu werden – sie macht ihn also nicht handlungsunfähig. In seiner beruflichen Perspektive fühlte er sich behindert, da er sowohl sprachlich als auch schulisch schon viel weiter ist als die für ihn verpflichtenden Angebote. Insgesamt wären Jawid und auch Rashed in einer freien Wohngruppe wohl besser aufgehoben, weil sie individuell Möglichkeiten suchen, sich unterfordert fühlen in der Berufsschule und nicht in dem für das Wohnheim typischen Korsett leben wollen.

Jawid fordert Anerkennung ein für das, was er kann und will und strebt einen Wechsel in die nächste Universitätsstadt an. Vor Abschiebung hat er auch im Kontext Jugendwohnheim Angst, da er die entsprechenden Verschärfungen in der Politik kennt und auch schon Erfahrungen mit abgeschobenen Bekannten gemacht hat.

6.3 Junge Geflüchtete in der urbanen Lebenswelt – die Vielfalt einer Stadt

Im Unterschied zu der regulierten Situation in dem Jugendwohnheim ist das Leben für junge Geflüchtete in einer *Universitätsstadt* vielfältiger. Es gibt viele Möglichkeiten zum Erlernen der Sprache, zur Gestaltung der Freizeit und der Ausbildung. Auch zum Beruf führen hier viele Wege. Das bedeutet jedoch, dass es sehr stark auf die Initiative des/der einzelnen Geflüchteten ankommt. Es sind dabei umfangreiche Orientierungsaktivitäten notwendig. Gleichzeitig ist ein stringenter Schutz vor Ab-

schiebung nicht gegeben. Auch hier kommt es auf die Initiative des einzelnen Geflüchteten an. Im Folgenden werden drei Fallanalysen dargestellt: Sami und sein Cousin Amjad, Ahmed und zuletzt Sajid.

Sami: „Hauptsache ich habe einen Platz.“

Das Tandeminterview wurde mit zwei 17-jährigen Jugendlichen aus Afghanistan durchgeführt, die beide in einem angesagten Viertel einer Universitätsstadt wohnen. Sie leben dort zu zweit in einer Wohnung und sind damit zufrieden. Sami wohnt gerne mit seinem Cousin Amjad zusammen: „Ja, weil ich mit ihm einfach von Kindheit an zusammen war und sind wir zusammen groß geworden und ich komme mit ihm gut aus“ (Sami, Interview 20, Z. 65f). Zum Interview kam zuerst nur Sami und dann kam sein Cousin spontan hinzu. Über ihren Weg nach Deutschland wurde nicht gesprochen. Beide wollen langfristig in Deutschland bleiben.

Ihre Situation in der Universitätsstadt Y ist viel offener als die vorherigen geschilderten Fälle im Wohnheim der Kleinstadt X. Die beiden haben ein umfangreiches und selbstbestimmtes Freizeitprogramm und hängen gerne auch mal rum.

Sami: Drei-viermal, fünfmal in der Woche gehe ich am Abend [in das Fitnessstudio, Anm. TFG] [...] und wenn ich gehe, finde ich jemanden, mit dem wir das zusammen machen. (Interview 20, Z. 89-96)

Deutlich wird in dem Gespräch, dass sie die freien Gestaltungsmöglichkeiten in der Universitätsstadt nicht nur in der Freizeit, sondern auch beim Lernen selbständig nutzen: Sie haben zum Beispiel die Wahl zwischen verschiedenen Deutschkursen in unterschiedlichen Einrichtungen. Das erfordert viel Eigeninitiative, da die Unterstützungseinrichtungen erkundet und selbständig aufgesucht werden müssen.

Im Vordergrund des Gesprächs steht die Suche nach einem Ausbildungsplatz. Zwar werden die beiden von der Unterstützerin bei einem gemeinnützigen Bildungsträger zum Übergang in den Beruf und von einem Lehrer in der Berufsschule betreut, aber vieles geschieht auch dort aus ihrer eigenen Initiative heraus. Amjad steht gerade vor der Anhörung und sollte dabei einen Ausbildungsvertrag vorweisen, um eine Bleibeperspektive zu haben. Eigentlich wollte er noch länger zur Schule gehen, um sich weiterzubilden und danach mehr Möglichkeiten zu haben.

Amjad: Also ich wollte nicht eine Ausbildung machen, ich wollte weiter zur Schule gehen, aber jetzt muss ich eine Ausbildung machen, weil wegen Gericht

und so. Wenn ich eine Ausbildung mache und darf ich fünf Jahre oder also mehr, ich habe eine Möglichkeit in Deutschland zu bleiben. Und jetzt werde ich eine Ausbildung machen deswegen. (Interview 20, Z. 315-319)

Deutlich wird hier, dass es einfach nur darum geht, irgendwo einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Das Handeln von Amjad richtet sich nicht an einer konkreten beruflichen Perspektive oder einem klaren Berufswunsch aus, zentral ist der schnelle Einstieg in eine berufliche Ausbildung.

Sami: Und jetzt bin ich in der Berufsschule, mache dieses Jahr Hauptschulabschluss, Ende des Jahres und wollt ich eigentlich Ausbildung machen, mache ich nicht mehr Schule, einfach mache ich Ausbildung dieses Jahr. Ich habe mich überall beworben als Verkäufer und habe zwei Plätze gefunden jetzt. Es ist jetzt ist bei [einem Schuhgeschäft] im [Stadtteil mit Einkaufsviertel] und da habe ich Vorstellungsgespräch gehabt und da war schon dort und die haben mir gesagt: „Ja ok, ich gebe Ihnen zwei Tage Probetag, dann können wir entscheiden, wollen wir sie haben oder nicht.“ Ja und dann habe ich bei noch in einer Bäckerei, als Fachverkäufer Bäckerei, da habe ich auch beworben, ich hatte jetzt auch dort Vorstellungsgespräch gehabt und die haben zu mir auch so gleich jetzt gesagt: „Sollst einfach ein-zwei Tage Probetag machen, dann mal schauen, wie es geht.“ (Interview 20, Z. 3-15)

Sami sucht eine Ausbildungsstelle als Verkäufer, wenn möglich im Textilbereich. Die Branche spielt jedoch eine geringe Rolle: Er äußert den Wunsch, mit Menschen Kontakt zu haben und das ist für ihn das wichtigste.

Int: Wie kamst du darauf, dass du Verkäufer werden möchtest?

Sami: Hah, gute Frage. Ich kenn mich gut mit Menschen Kontakt zu haben. Und hab mit so vielen Leuten Kontakt auch und ich wollt das mal gerne mal machen, mit so Kunden zu haben und mit Leuten so viel zu reden, deshalb hab ich mich entschieden. (Interview 20, Z. 111-118)

Die Suche nach einem Ausbildungsplatz ist breit angelegt:

Sami: Ich hab mich überall beworben. Hauptsache ich habe einen Platz. Am Ende kann ich, wenn ich wollte, einfach arbeiten und dann kann ich überall arbeiten. Verkäufer ist Verkäufer. Muss ja einfach Hauptsache ich hab einen Platz, dann könnte ich später etwas machen. (Interview 20, Z. 164-167)

In einem Nachgespräch wenige Wochen später zeigt sich: Bei Sami hat seine Strategie zu einem ersten Erfolg geführt. Er hat einen Ausbildungsplatz in einer Schuhladen-Kette gefunden und schon mit seiner Ausbildung angefangen.

Zusammenfassung

Die zwei Geflüchteten in der Universitätsstadt sehen sich vor der Situation, dass sie eine Lehrstelle haben müssen, um nicht von Abschiebung

bedroht zu werden. Sami und Amjad setzen unter der Abschiebedrohung auf Information, d. h. ihre Orientierungsaktivitäten richten sich eng auf das Finden und Einnehmen eines Ausbildungsplatzes. Sein Handeln richtet Amjad nicht an der beruflichen Perspektive aus (was will ich werden?), sondern an dem schnellen Einstieg in eine berufliche Ausbildung, die nur lose an seinen Interessen ausgerichtet sein muss. Beide sind sehr an einer Bleibeperspektive interessiert und dazu nicht nur motiviert, sondern auch gut informiert. Der Ausbildungsplatz bedeutet für sie in erster Linie Sicherheit und ist im Falle von Amjad aktuell noch immer essentiell.

Ahmed: „Ja, ich wohne mit anderen Leuten von meinem Land. Aber für mich, wenn ich kann ein Zimmer haben weg von den Leuten, das ist besser für mich.“

Ahmed ist 22 Jahre alt und kam aus Gambia nach Deutschland. Beide Eltern verstarben. Ahmed lebt seit drei Jahren in der universitär geprägten Stadt Y und besucht eine VABO-Klasse. Seine Schule endet dieses Jahr. Er möchte aber weiterlernen, einen Hauptschulabschluss machen und eine Ausbildung in seinem Wunschberuf als Automechaniker beginnen. Er hat in Gambia sechs Jahre lang die Schule besucht.

Ahmed konzentriert sich sehr auf Schule und Ausbildung. Er hat schon vier Praktika gemacht und macht derzeit ein Praktikum in einer Autowerkstatt. Auf die Frage, wie es ihm gefallen hat, meint er:

Ahmed: Weil Lehrer sind nett. Ja und dann ich kann arbeiten mit, weil so viel Flüchtlinge, nicht nur Deutsche. [...] so ich kann reden. (Interview 21, Z. 55-58)

Andererseits ist er auch gerne mit deutschsprachigen Menschen zusammen, weil er dann deutsch sprechen kann. Seine Priorität ist derzeit einen Ausbildungsplatz zu finden:

Ahmed: Ja, das ist mein Problem, ja. Zu finden einen Ausbildungsplatz. Die Firma sagt, wenn ich einen Hauptschulabschluss mache, dann kann ich [die Ausbildung] machen. (Interview 21, Z. 87f)

Bei Fragen zur beruflichen Entwicklung geht er zu der zuständigen Unterstützerin bei einem gemeinnützigen Bildungsträger. Derzeit hat er seinen Vollzeitjob bei einer Fastfood-Kette in einen Minijob umgewandelt und treibt noch etwas Sport nebenher. Er meint aber:

Ahmed: Ich muss mich auf die Schule konzentrieren, weil Schule ist wichtig für mich. (Interview 21, Z. 120)

Bis zu dem Zeitpunkt des Interviews hatte er das sprachliche Niveau von B1 noch nicht erreicht. Lernen bereitet ihm generell Schwierigkeiten. Er weiß aber genau, was er werden will. Bei dieser zielbestimmten Haltung stören ihn seine Mitbewohner:

Ahmed: Ja, ich wohne mit anderen Leuten von meinem Land. Aber für mich, wenn ich kann einen Zimmer haben weg von den Leuten, das ist besser für mich. (Interview 21, Z. 124f)

Ahmed: Weil die lernen [nicht] - niemand geht Schule, niemand macht gar nichts. Die machen Party bis zwölf Uhr oder ein Uhr. (Interview 21, Z. 127f)

Er hat schon oft mit ihnen darüber gesprochen, aber es hat sich nichts geändert. Von zuständigen Professionellen wurde sogar gesagt, dass sie illegalisierte Beschäftigungen wahrnehmen, um Geld zu erhalten. Ahmed grenzt sich davon ab.

Int: Und machst du dann mit deinen Mitbewohnern irgendwas in deiner Freizeit oder bist du eher alleine?

Ahmed: Immer alleine.

Int: Echt? Hast du keine guten Freunde hier?

Ahmed: Freunde von Deutschland, bisschen, nicht so viele. Aber aus meinem Land habe ich keine Freunde. (Interview 24, Z. 138-143)

Seine Interessen scheinen sich nicht so stark auf soziale Kontakte oder Freizeitgestaltung auszurichten, ihm ist Lernen und die Perspektive der Ausbildung wichtiger. Auf die Frage, warum er gerade Automechaniker werden will, sagt er:

Ahmed: Weil das ist mein Leben. Weil meine Vater auch, hatte eine Werkstatt. [Als] ich kleiner war, [habe ich dort gearbeitet]. [...] Jede Woche. So ich weiß, wenn ich mache Automechaniker, ich weiß [im Sinne von ich kenne mich aus, Anm. TFG], ich kann das machen. (Interview 21, Z. 37-41)

Auf die Frage, was für ihn vor allem wichtig ist, nennt er drei Punkte:

Ahmed: Für mich ist erstens wichtig, dass ich wegkomme von den Leuten aus meinem Land [mit denen er zusammenwohnen muss, Anm. TFG]. Und das zweite ist, dass ich einen Ausbildungsplatz finde. Und drittens, dass ich Nachhilfe bekomme, nach der Schule kann ich kommen für Hilfe, für lesen und schreiben. (Interview 21, Z. 250-253)

Ahmed fühlt sich aktiv von seiner Wohnsituation behindert. Er hat Schwierigkeiten beim Lernen, unter anderem weil er in seiner jetzigen Wohnsituation nicht die nötige Ruhe und auch nicht den nötigen Raum

hat, sich auf das Lernen zu konzentrieren. Sein erstes Ziel ist es deswegen, eine neue Wohnung oder ein neues Zimmer zu finden (Nachtrag: Inzwischen hat er eine andere Unterkunft in einer Nachbargemeinde gefunden.) Er sucht zudem aktiv nach Möglichkeiten, in seinem Wunschberuf arbeiten zu können: Er absolviert Praktika und sucht nach Stellen mit der Hilfe einer Unterstützerin von einem gemeinnützigen Bildungsträger. Um eine Ausbildungsstelle zu bekommen, benötigt er jedoch einen Hauptschulabschluss. Er möchte zudem auch gerne Hilfe beziehungsweise Nachhilfe beim Lernen bekommen.

Zusammenfassung

Die vielfältigen Möglichkeiten der Stadt sind für den jungen Geflüchteten aus Gambia, der unbedingt den KFZ-Mechaniker werden will, eher ein Hindernis. Er will sich nicht in der Stadt amüsieren und sich nicht von seinem Ziel ablenken lassen. Behindert fühlt er sich dabei von seinen Mitbewohnern, die – wie er sagt – immer Party machen wollen. An diesem Beispiel wird deutlich, dass es in der Vielfalt einer Stadt mit ihren Freizeitmöglichkeiten verführerisch sein kann, die Hoffnung auf einen anstrengenden beruflichen Weg aufzugeben und den Augenblick zu leben.

Die Unsicherheit der eigenen Existenz wird in diesem Fall mit dem festen Streben nach einer schulischen und beruflichen Zukunft beantwortet und mit starker Abgrenzung von anderen Lebensstilen, die dabei hinderlich sind, allerdings um den Preis einer gewissen sozialen Isolation.

Sajid: „Seit Langem versuche ich den Weg zu finden, also den Weg zur Zukunft.“

Sajid ist 23 Jahre alt und aus Syrien mit seiner Frau vor dem Krieg und vor der Militärpflicht geflohen. Er ist seit eineinhalb Jahren in Deutschland und lebt auch in derselben Universitätsstadt wie Sami, Amjad und Ahmed. Seit einem Jahr lernt er Deutsch und bereitet sich zurzeit auf seine C1-Sprachprüfung vor. Er spricht Türkisch, Englisch, Deutsch und Arabisch (Muttersprache). Sajid hat das Abitur in Syrien zweimal gemacht und Bautechnik studiert, konnte jedoch sein Studium wegen dem Krieg nicht abschließen. Er hat sein Abitur wiederholt, weil ihm die erste Prüfung wegen einer Beinverletzung und damit verbundener Operation nicht gut gelungen ist. Das zweite Mal ist ihm die Prüfung sehr gut gelungen. Im Zuge der Flucht hat er sein zweites Abiturzeugnis aber nicht mitnehmen können. Er kann dieses Zeugnis auch nicht wiederbeschaf-

fen, da die syrische Regierung ihm die Zeugnisse über die zweite Abiturprüfung wegen seines ausstehenden Militärdienstes nicht gibt.

Sajid: Ich habe meinen Vater gefragt, ob er mein zweites Zeugnis zu mir schick[t]. Er hat in der Regierung gefragt, aber die Regierung hat nicht akzeptiert. Sie haben nach mir gesucht und sie wissen, dass ich zum Militär gehen muss. Deshalb akzeptiert nicht die Regierung. (Interview 19, Z. 112-115)

Sajid lernt seit einem Jahr Deutsch und hat die B1- und B2-Prüfung gemacht und bestanden. Er bereitet sich nun auf die C1-Sprachprüfung vor.

Sajid: Also ich finde, die Deutschkurse sind sehr intensiv und zu kurz. Zum Beispiel der C1-Deutschkurs hat viele Informationen und viel Grammatik und viele Vokabeln. Mindestens sollte der Kurs sechs Monate sein, aber in der Schule es ist die Kurse immer drei Monate. [...] Der Schüler kann so wenig von der Schule lernen, der Schüler muss zu Hause lernen, viel arbeiten. (Interview 19, Z. 244-250)

Sajid kritisiert, dass die Sprachkurse sehr viel Lernstoff beinhalten, aber dafür zeitlich zu knapp bemessen und deswegen die Schüler_innen auf sich alleine gestellt sind. Sajid hat diesbezüglich sogar mit der Sprachschulleitung gesprochen, es ließ sich aber wohl nichts machen.

Sajid: Ja auch wir treffen uns ganz häufig und wir reden deutsch. Und wo ich wohne gibt die Leute, sind sehr nett und sie helfen mir. Und alles ist perfekt. Das Verkehrsmittel, die Laden, gibt es viele Laden, also die Stadt schön, das Jobcenter ist in der Nähe von meiner Wohnung, das Landratsamt, die Bürgeramt, das türkische Geschäft, alles ist in der Nähe von meiner Wohnung. Und hier habe ich alles gewusst. Also wenn ich etwas brauche, oder eine Sache brauche, weiß ich, wo finde ich es. (Interview 19, Z. 128-133)

Sajid kennt sich mittlerweile gut in der Stadt aus und weiß, wohin er gehen muss, wenn er etwas zu erledigen hat. Nach der Ankunftszeit fand er einen türkeistämmigen Mann als Ansprechpartner, mit dem er Fragen klären und auch auf Deutsch sprechen konnte. Sajid hat zwei deutschsprachige Freunde, mit denen er Sport treibt und sich zum Essen verabredet. Er besucht nicht nur Deutschkurse, sondern ist auch bestrebt, jede Möglichkeit zu nutzen, mit deutschsprachigen Menschen in Kontakt zu treten. So besucht er zum Beispiel einmal in der Woche ein Sprachcafé in einer Kirche, wo er deutsch sprechen, sich gezielt mit deutschsprachigen Personen unterhalten und sich Informationen bzw. Hilfe bei Problemen (Wohnung, Schule) holen kann.

Sajid: Und bevor ich den C1 Deutschkurs besuchte, hatte ich viel Zeit, [...] und ich habe bei mir zu Hause meinen Freunden Deutschunterricht gegeben. Ich hab das für vier Monate gemacht und das ist kostenlos. Und jetzt möchte ich auch gerne das nochmal machen. Es gibt viele Flüchtlinge, sie haben viele

Schwierigkeiten. Manche wissen die Buchstabieren nicht [...] Also oder manche haben Schwierigkeiten, wie kann man die Sätze aufbauen, wo ist das Verb, also ich würde gerne diesen Leuten helfen. Wir - ich arbeite auf das [hin]. (Interview 19, Z. 198-206)

Sajid bietet für seine Freund_innen, die ebenfalls geflüchtet sind, Deutschunterricht an. Er hat je nach Sprachkenntnis und –niveau (keine Kenntnisse der lateinischen Schrift, A1 bis B2- Niveau) kleine Gruppen zusammengestellt und hilft ihnen bei den vorher per WhatsApp vereinbarten Terminen.

Sajid hat die Erfahrung gemacht, dass die Wohnungssuche im Bundesland Baden-Württemberg speziell für Geflüchtete (im Gegensatz zu Nicht-Geflüchteten) sehr schwierig ist. Er sieht es als eine große Leistung, dass er eine Wohnung gefunden hat, weil er sehr lange suchen musste und sehr viel dafür gearbeitet hat. Er war mit vielen Hürden konfrontiert worden.

Sajid: Wir finden die Wohnungen, aber der Vermieter akzeptiert nicht, er sagt: „Sie sind arbeitslos und ich möchte einen Menschen, der arbeiten kann oder der einen Job hat und kann alles bezahlen und ich möchte Sie nicht aufnehmen“. So sagen die Vermieter. Vielleicht sie haben Recht. Aber das Jobcenter zahlt alles. (Interview 19, Z. 100-103)

Die Vermieter_innen würden an keine Person ihre Wohnung vermieten, die keinen Job hat. Sajid kann dies zwar als Begründung annehmen, jedoch entkräftet er diese im nächsten Satz, da das Jobcenter Miete und Nebenkosten bezahlt. Er scheint diese Diskriminierung allerdings hinzunehmen, beziehungsweise arrangiert er sich gewissermaßen mit dieser Situation, weil er nichtsdestotrotz eine Wohnung gefunden hat.

Sajid möchte gerne studieren. Da jedoch sein erstes Abiturzeugnis nur als mittlere Reife anerkannt wird, hat er nur einen eingeschränkten Zugang zur Uni/Fachhochschule. Er möchte gerne in der nahegelegenen Stadt V die Fachhochschule besuchen. Er hat eigeninitiativ angefragt, ob er sich immatrikulieren kann, doch dazu müsste er zuvor ein einjähriges Studienkolleg in H (universitär geprägte Großstadt 150 km entfernt) absolvieren. Sajid sieht diese Auflage als sehr problematisch an, weil er den Umzug nach H für ein Jahr und dann einen wiederholten Umzug zurück zum Ort des Studiums mit sehr vielen Hürden verbunden sieht.

Sajid: Ich bin zufrieden in Y. Ich will nicht umziehen. (Interview 19, Z. 117)

Für ihn stellt eine erneute Wohnungssuche und ein Umzug eine große Hürde und Anstrengung dar. Er hat ein ausgeprägtes Netzwerk an Ansprechpersonen in Y aufgebaut, in kurzer Zeit seine Deutschkenntnisse

auf das C1-Niveau gebracht, trotz Diskriminierungserfahrungen eine Wohnung gefunden sowie Freund_innen und eine Routine gefunden, die ihm ermöglichen, sich in der Stadt zurechtzufinden und sich wohlfühlen. Die hierfür investierte Arbeit bzw. diese Errungenschaften möchte er nicht aufgeben und deswegen hat er sich gegen einen Umzug zum Ort eines Studiums und sich für eine Ausbildung entschieden.

Sajid: Und deswegen möchte ich nicht umziehen und ich habe mich bei [gemeinnütziger Bildungsträger] angemeldet und sagte zu [der professionellen Unterstützerin] [...] ich würde gern eine Ausbildung machen. Eigentlich möchte ich gerne eine Ausbildung für Elektromedizingeräte. Aber wir haben keinen Platz gefunden. Sie hat für mich eine Stelle gefunden bei der Stadtwerke Y als Anlagenmechaniker. (Interview 19, Z. 148-153)

Mit dieser Entscheidung musste er seinen Wunschberuf aufgeben und hat sich für eine Ausbildung zum Anlagenmechaniker entschieden. Sajid ist sich nicht sicher, ob das der richtige Weg ist, aber er ist entschlossen, es auszuprobieren.

Sajid: Ja, im Juni habe ich ein Praktikum bei den Stadtwerken (in Y). Ja wenn ich Ihnen gefalle, bekomme ich eine Ausbildungsstelle. Ab September fange ich mit der Ausbildung [an], also falls der Beruf mir gefällt. Ich finde nämlich, ich kann alles super machen, aber zuerst muss die Sache mir gefallen. [...] Also wenn der Beruf mir nicht gefällt, verliere ich ein Jahr. (Interview 19, Z. 155-162)

Dies scheint uns ein typischer Fall, wie qualifizierte Geflüchtete mit einer eigenen Perspektive behördlich herabgestuft werden. Zusätzlich ist auch der Weg zu einer Ausbildungsstelle mit langen Wartezeiten verbunden.

Sajid: Im Mai [habe ich bei den Stadtwerken] ein Gespräch gemacht wegen der Ausbildung [...] und es dauert vier Monate, um ein Praktikum zu bekommen. [...] Also es dauert lange und das auch schadet mir. So habe ich mein Jahr verloren [...] Die Antwort dauert lange und man muss warten lernen. In Deutschland lernt man warten. (lacht)

Int: [lacht] M-hm. Wie gehen Sie mit diesem Warten um? Akzeptieren Sie das?

Sajid: Man hat keine Wahl, man muss alles akzeptieren.

Int: Wenn Sie sagen, Sie haben jetzt quasi viel Zeit, weil Sie warten müssen auf irgendeine Rückmeldung, machen Sie zwischendurch, also sie überlegen sich da immer: Was für eine andere Option gibt es noch? Haben Sie irgendwelche Taktiken damit umzugehen, mit dieser Wartezeit?

Sajid: Zum Beispiel ich meine man müsste ein eigenes Fach machen. Zum Beispiel ich möchte eine Ausbildung als Elektromedizingeräte machen. Dann ich muss mich nur in diesen, in dieser Richtung bewerben. [...] Also man kann sich nicht in andere Richtungen bewerben, man muss diese Firma warten. Weil er, weil ich hier meine Zukunft sehe, nicht in andere Richtung oder so. [...] Also meine Taktik ist, ich warte auf die Rückmeldung und während ich warte, habe ich die Kurse gemacht und also während ich warte lerne ich deutsch, immer. [...] Ja, bis jetzt lerne ich deutsch. Ich bin ziemlich gut. (Interview 19, Z. 262-299)

In diesem Segment beschreibt Sajid, wie er sich bezüglich eines Ausbildungsplatzes bei den Stadtwerken um ein Gespräch gekümmert hat. Er hat erst Monate später eine Möglichkeit bekommen, ein Praktikum zu machen, um dann eventuell für eine Ausbildungsstelle übernommen zu werden. Er macht an diesem Beispiel deutlich, wie lange er auf Antworten warten muss, obwohl er selber um Möglichkeiten und Chancen bemüht ist und auch in diese Richtung agiert, wenngleich der Beruf bei den Stadtwerken nicht sein Wunschberuf ist.

Auf die Frage, wie er mit dieser langen Wartezeit umgeht, nennt Sajid nach einer zuerst resignierten Antwort („Man hat keine Wahl, man muss alles akzeptieren.“ Interview 19, Z. 280) zwei seiner Taktiken. Erstens betont er, dass es wichtig sei, sein Ziel zu verfolgen. Dies bedeutet für ihn, eine Ausbildung nur in dem Berufsfeld zu suchen, das er für sich gewählt hat. In dieser Hinsicht sei es unerlässlich, nur die Firmen in der angestrebten Branche anzuschreiben und trotz längerer Wartezeiten beständig zu bleiben und nicht abzuschweifen. Zweitens ergreift er jede Möglichkeit, seine Deutschkenntnisse zu verbessern: „[...] während ich warte lerne ich Deutsch, immer. [...] Ja, bis jetzt lerne ich deutsch. Ich bin ziemlich gut“ (Interview 19, Z. 296-299).

Zusammenfassung

Sajid hat ein hohes Bildungsniveau, er hat in Syrien Abitur gemacht, spricht mehrere Sprachen und sein Deutsch ist inzwischen so gut, dass er Freunden Sprachunterricht gibt. Inzwischen hat er in der urbanen Lebenswelt Fuß gefasst und ist sehr gut orientiert und vernetzt in diesem Raum. Nach langem Suchen haben er und seine Frau eine gemeinsame Wohnung gefunden, trotz extremem Wohnungsmangel in dieser Stadt. Er verfolgt sehr intensiv sein berufliches Ziel. Er hat auf ein Studium gehofft, aber offensichtlich wurde er in seinem Bemühen zu studieren behördlich herabgestuft. Er hat sich nun stattdessen in der Universitätsstadt um eine Ausbildungsstelle beworben und er hat dafür gute Chancen.

6.4 Junge Geflüchtete im ländlichen Raum – Schüler_innen von VABO/VABR-Klassen

Bei den folgenden zwei Fällen handelt es sich nicht um sogenannte „Kriegsflüchtlinge“. Obwohl sie aus einem EU-Land (Rumänien) stammen, haben sie es ähnlich schwer sich zu integrieren wie sogenannte „Kriegsflüchtlinge“. Sie sehen sich auch noch durch die öffentliche Unterscheidung von sogenannten „Kriegs- und Wirtschaftsflüchtlingen“ dis-

kriminiert. Deshalb schien es gerechtfertigt, sie in die Untersuchung als wichtige Fälle einzubeziehen.

Emil: „Ich wohne in [Ortschaft] und ich kann nicht jeden Tag 25 Minuten gehen und zurückkommen mit Bus.“

Kristina: „Bei mir, manchmal ich muss nach Hause - fast immer ich gehe direkt (nach der Schule) nach Hause. Weil ich habe einen Hund und braucht Zeit.“

Emil und Kristina sind 18 Jahre alt, besuchen die VABR-Klasse (Vorqualifizierungsjahr Arbeit und Beruf in der Regelform) einer Berufsschule in der nahen Stadt und streben einen Hauptschulabschluss an. Sie wohnen jeweils mit ihrer Familie in einem Dorf in der Umgebung. Sie sind beide in Rumänien geboren und sind noch im Kleinkindalter nach Italien (Emil) bzw. Spanien (Kristina) gezogen, wo sie dann zur Schule gegangen sind. Sie mussten vor zwei (Emil) bzw. drei (Kristina) Jahren nach Deutschland kommen, weil ihre Familien keine Arbeit gefunden haben. Zwar gelten diese beiden jungen Erwachsenen wegen des EU-Freizügigkeitsgesetz nicht als Asylbewerber_innen, es erscheint uns aber wichtig, ihre Situation zu schildern, zumal sie unfreiwillig, aus wirtschaftlicher Notwendigkeit nach Deutschland gekommen sind. Im Setting Ländlicher Raum – VABO/VABR-Klassen treffen sie auf dem Weg in die Arbeitswelt zum Teil auf ähnliche Hindernisse und Möglichkeiten wie Geflüchtete in ihrem Alter.

Emil: Also ich habe keine Freunde außer der Schule. Ich gehe nach Hause, also ich bleibe zu Hause zwei-drei Stunden, dann gehe ich in Fitnessstudio und dann wieder nach Hause. Manchmal finde ich mit meinem Cousin, also treffe ich meinen Cousin, so können wir sprechen, weil ich - er kann auch italienisch sprechen und deswegen ist für mich einfacher, was zu sagen. Nicht auf Deutsch. Das ist alles. (Interview 15, Z. 368-372)

Emil geht in seiner Freizeit ins Fitnessstudio und trifft sich ab und zu mit seinem Cousin, mit wem er sich auf Italienisch unterhalten kann. Er hat keine Freund_innen außerhalb der Schule.

Kristina: Bei mir, manchmal ich muss nach Hause - fast immer ich gehe direkt nach Hause. Weil ich habe einen Hund und braucht Zeit. Und dann manchmal ich gehe zum Arbeiten bei meinen Eltern, um zu helfen. Und ja, wenn ich gehe zu arbeiten mit sie, bis 22 Uhr oder 21 Uhr normal ich gehe nicht nach Hause. Ist nur zweimal oder dreimal pro Woche.

Int 1: Und was machst du da? Was arbeitest du da?

Kristina: Mein Vater arbeitet in Plakatieren. Und hat mehreren... Zum Beispiel die kleinen Programme vom Theater, welche sind gedruckt, in die Bushaltestellen lassen für die Monat Mai. (Interview 15, Z. 375-386)

Kristina geht nach der Schule immer direkt nach Hause, um mit ihrem Hund Gassi zu gehen. Zudem hilft sie ihrem Vater zwei- bis dreimal pro Woche beim Plakatieren.

Kristina: Wenn ich gehe raus, ich gehe alleine mit meinem Fahrrad, mit meinem Hund, mit den Roller, zum Spazieren, ich kann vieles machen alleine. weil was ist bisschen schlecht in dieser Schule, unsere Kollegen von der Klasse wohnen nicht wie Beispiel waren wir in Spanien. Mein Nachbarin, von der Nachbarin, von der Nachbarin, alle sind in einer Klasse. Hier einer wohnt in einer [Ortschaft], anderer wohnt in [Ortschaft], noch zwei Kilometer, ich wohne auch von hier zwei Kilometer. So ist schwer. Wann sie können raus und treffen, ich kann nicht. Wann ich kann, sie können nicht. (Interview 15, Z. 405-411)

Emil: Na ja, gibt viele Menschen, wo ich wohne. Aber alle bleiben zu Hause oder gehen nach W treffen. Ich wohne in [Ortschaft] und ich kann nicht jeden Tag 25 Minuten gehen und zurückkommen mit Bus. Deswegen wollte ich Führerschein machen und dann mit dem Auto nach W fahren, bis hierher fahren. (Interview 15, Z. 417-420)

Emil: [Die Nachbarin] ist soo nett. Sie hilft mir mit Hausaufgaben, mit Sprache, ich spreche mit ihr deutsch. Sie gibt mir Arbeit. Zum Beispiel Gras rasieren. (Interview 15, Z. 274ff)

Weder Kristina noch Emil können sich mit ihren Freund_innen treffen, wann es ihnen gefällt. Sie wohnen beide außerhalb von W und empfinden die Fahrt nach W als ein Hindernis. Wegen dieser Entfernung zur Stadt gestaltet es sich schwierig, Freund_innen aus der Schule zu treffen. Sie verbringen ihre Freizeit eher zuhause mit ihrer Familie oder alleine. Emil hat eine Ansprechperson in seiner Nachbarin, die ihm bei den Hausaufgaben und mit Deutsch hilft sowie gelegentlich kleinere Jobs rund ums Haus (zum Beispiel Rasen mähen) gegen ein Entgelt anbietet. Emil und Kristina haben zudem Freund_innen in Italien bzw. Spanien, mit denen sie sich gut verstehen. Wegen der Entfernung zu ihnen können sie sich aber selten austauschen.

Emil spricht Italienisch und Kristina Spanisch besser als Rumänisch, sie können sich jedoch ohne Schwierigkeiten auf Rumänisch gut unterhalten. Als Ansprechpartner_in haben beide die Schulsozialarbeiter_innen, nehmen aber dieses schulische Angebot unterschiedlich intensiv wahr. Emil hat sich sehr selten mit den Schulsozialarbeiter_innen beraten, während Kristina erwähnt, dass sie doch noch mehr Hilfe bräuchte.

Auf die Frage, welche Art von Beruf sie zurzeit interessieren würde (sie erreichen den Hauptschulabschluss in drei bis vier Monaten), haben wir unterschiedliche Antworten bekommen.

Emil: Also ich lerne regelmäßig, das war nicht immer so. Ich habe in Italien [gelernt], [...] ich war gut in der Schule, aber als ich hergekommen bin, ich hatte keine Motivation mehr, weil alles was ich in Italien gemacht habe, war pff [in Luft aufgelöst, Pfutsch, Anm. TFG]. Es war nicht meine Schuld, ich habe nicht entschieden, hierher zu kommen. Und deswegen habe ich keine Motivation. (Interview 15, Z. 180-185)

Emil betont schon am Anfang des Gesprächs, dass er nicht motiviert sei. Er hätte schon in Italien den Hauptschulabschluss (bzw. das italienische Äquivalent dazu) gemacht und wäre nun frustriert darüber, dass er in Deutschland erneut den Abschluss machen muss. Der Zwang, nach Deutschland zu kommen hat ihn der Motivation beraubt. Zudem berichtet er, dass er in seiner Klasse nicht lernen könne:

Emil: Also bis jetzt, was ich gesehen habe, ist, dass niemand in unserer Klasse unterrichtet will, also lernen muss-will. Niemand will lernen und alle wollen Spaß haben. Also in so einer Klasse war ich noch nie. Und ich will wirklich was lernen. Aber kann nicht. [...] Na ja, zwischen den Stunden, wenn die Lehrerin weggeht und die andere Lehrerin kommt, die anderen machen was sie wollen. Und das finde ich nicht schön. Also manchmal die kämpfen. Und das ist verrückt. (Interview 15, Z. 329-336)

Emils Erfahrungen mit seinen Mitschüler_innen bzw. deren Einstellung zum Lernen ist eher negativ. Er fühlt sich davon abgelenkt, dass seine Mitschüler_innen in den dafür vorgesehenen Zeiten in der Schule nicht lernen, bzw. in den Pausen und auch während des Unterrichts sich seinem Verständnis nach nicht angemessen verhalten.

Emil: Ich habe keine Motivation. [lacht] Das ist mein erster Punkt, weil ich habe keine Motivation und ich habe nicht eine Arbeit im Kopf. Also viele Menschen sagen: „Ich habe das im Kopf und ich will das werden.“ Bei mir ist anders. Ich habe das [reibt seine Finger aneinander - symbolisiert Geld, Anm. TFG] im Kopf. (Interview 15, Z. 148-151)

Emil sieht Geld bzw. das Geldverdienen als zurzeit zentrales Element in seiner Lebensplanung. Im Gespräch traten mehrere Momente aus seinem Leben mit Bezug zu Geld auf.

Emil: Am Anfang ohne Geld war so schwierig, weil konnte man nichts machen. Nicht hatten wir keine Arbeit und hatten wir nur Kindergeld. Zum Glück haben wir die Familie hier, die ganze Familie ist hier in Deutschland und hat uns geholfen. (Interview 15, Z. 56-59)

Diese Konzentration auf das Finanzielle ist bestimmend bei Emils Schilderungen. Dies ist nicht verwunderlich, denn seine Familie musste wegen fehlenden Arbeitsmöglichkeiten nach Deutschland migrieren, viele negative Erfahrungen von Emil hängen mit der Erfahrung von Armut zusammen.

Emil: Aber eine Ausbildung zu finden ist schwer, weil ich muss bei die [zu den Firmen, Anm. TFG] gehen und mich vorstellen. Und wenn ich da gehe ist sowas komisch, weil ich nervös bin und kann ich kein Wort rausholen. Deswegen bis jetzt habe ich Unglück gehabt und hatte ich keine Ausbildung gekriegt. (Interview 15, Z. 284-287)

Obwohl Emil oft beteuert, dass er keine Motivation hat, hat er schon bei verschiedenen Arbeitgeber_innen versucht, eine Ausbildungsstelle zu bekommen. Er berichtet davon, dass er wegen seiner Nervosität „Unglück“ gehabt habe und deswegen keinen guten Eindruck machen konnte.

Er hat schon Praktika gemacht, er ist jedoch ratlos, welcher Beruf für ihn passend wäre und äußert sich unschlüssig darüber, welche Aufgabenfelder ihm Spaß machen würden. Seine bisherige Ausbildungssuche war nicht von Erfolg gekrönt: Er berichtet davon, dass er bei einer Bewerbung seine Sprachkenntnisse (Rumänisch, Italienisch, Deutsch und ein bisschen Englisch) in Szene gesetzt habe, um die Stelle zu bekommen, jedoch hat er keinen Erfolg gehabt. Er berät sich zwar mit der Schulsozialarbeiterin, kann sich aber bei Freund_innen und seinen Eltern keinen Rat einholen.

Im Gegensatz zu Emil hat Kristina in den drei Jahren, die sie in Deutschland lebt, schon verschiedene Berufsziele für sich formuliert. Sie hat diverse Praktika absolviert und hilft nach der Schule in der Firma ihres Vaters aus. Dort gewinnt sie ebenfalls Einblick in Berufsfelder.

Kristina: Ja, [zum] Beispiel bei mir, ich wollte Buchhaltung sein, weil mein Vater [zum] Beispiel hat einen [eine Buchhalterin], für die Kontabilität und so. Sie ist alt, aber sie ist schön, sie ist elegant, sie hat Geld, sie hat alles, und ja, diese war meine Idee, aber wenn ich bin Metallbauer beginnt, ich hab gesehen, kann mehr sein, nicht nur Geld. Kann etwas, was gefällt dir und was du kannst arbeiten. Und ja, dann ich hab meine Idee nochmal gemacht. [...] Ja, aber in diesem Moment für Buchhaltung, ich hatte nur gedacht für Geld. Dann ich hab gesehen, es sind noch zehn Jahre für lernen, und dann ich hab mir gedacht. (Interview 15, Z. 157-166)

Kristina ist zum Schluss gekommen, dass ein gutes Gehalt nicht das Wichtigste bei der Berufswahl ist. Sie hatte eine Zeit lang die Buchhalterin ihres Vaters als berufliches Vorbild und wollte auch deswegen Buchhalterin werden. Nachdem sie in der Berufsschule den Beruf der Metallbauerin kennengelernt hat und ihr Hauptschulabschluss mit Bezug zum

Metallbau macht, hat ihr dieses Berufsfeld die Augen geöffnet und deswegen hält sie nicht mehr an einer bloß finanziell motivierten Berufswahl fest.

Kristina: Ja. weil es auch nicht so - weil Metallbauer ist eher technisch Fächer, für Maschinen, für die Arbeit und so und ja, kann schwer sein für eine Ausbildung machen. Und mit die Kinder kannst du mehr lernen. Und im Moment kannst du mit sie lernen. Auch gleich, wenn du weißt nicht alles. (Interview 15, Z. 139-142)

Ihr aktuellster Berufswunsch ist es, Erzieherin zu werden. Sie möchte sich in einer nahegelegenen Großstadt in diese Richtung bewerben. Sie sieht es als ein Plus, dass sie sich während der Ausbildung mit Kindern beschäftigen kann, denn durch den Kontakt mit ihnen kann sie zusätzlich lernen. Bei einer technischen Ausbildung findet wenig Personenkontakt statt.

Kristina: Aber ich kann nicht reden zu viel, so. Ich weiß nicht, wenn ich anrufen müsste oder ja, da braucht auch drei Bilder [Bewerbungsfotos, Anm. TFG], braucht die Lebenslauf, braucht die Bewerbung. (Interview 15, Z. 469-471)

In dieser Sequenz beschreibt Kristina erste Hürden, die sie auf dem Weg zu einer Ausbildungsstelle überwinden muss. Bewerbungserfahrungen hat sie bislang bei Praktikumsstellen sammeln können und hat zudem auch für Familienmitglieder nach Arbeitsplätzen gefragt. Sie scheint einer Ausbildungsstelle einen größeren Wert zuzumessen, da sie einige Bedenken äußert. Zum einen ist sie ratlos, worauf sie sich bei einer Bewerbung inhaltlich konzentrieren soll („ich weiß nicht, was ich möchte fragen“ (Interview 15, Z. 461)). Zum anderen ist sie wegen ihrer Deutschkenntnisse verunsichert und hat Angst, dass sie zurückgewiesen wird. Kristina hat sich auch überlegt, bei der Bewerbung Hilfe zu holen, hat jedoch die Befürchtung, dass die Firmen sie und ihre Deutschkenntnisse nicht ernst nehmen, wenn zum Beispiel die Schulsozialarbeiterin oder Bekannte bei den Firmen anrufen.

Kristinas Orientierungstätigkeit ist vielfältig. Sie sucht nach Vorbildern und Möglichkeiten, um sich einen Einblick in unterschiedliche Arbeitsfelder zu verschaffen.

Ihre anfängliche Idee, Tierpflegerin (1) zu werden (die durchaus mit ihrer Liebe zu Tieren zu erklären ist), hat sie mit einem Praktikum erprobt. Indem sie einen Einblick in die Firmenstruktur und Arbeitsweise ihres Vaters hat, konnte sie den Beruf der Buchhalterin (2) kennenlernen. Durch die Berufsorientierungsmöglichkeiten in der Berufsschule konnte sie den Beruf der Metallbauerin (3) kennenlernen und hat dadurch eine Seite der Erwerbstätigkeit entdeckt, die neben dem Aspekt des Geldverdienens für sie wichtig ist: Spaß und Freude. Nun strebt sie

eine Ausbildung als Erzieherin (4) an, weil es ihr klargeworden ist, dass sie in Zukunft eher mit Menschen als mit Maschinen und Technik arbeiten möchte. Ihr ist es zudem auch wichtig, sich ständig entwickeln zu können. Das sieht sie in der Betreuung von Kindern als gegeben an. An diesen vier Etappen ist sichtbar, wie sich Kristinas Vorstellungen über ihren zukünftigen Beruf mit jedem Schritt verändert und konkretisiert haben. Sie weiß, welche Fähigkeiten sie in ihrem aktuellen Wunschberuf mitbringen sollte und welche Unterlagen und weitere Kenntnisse ihr zu einer Ausbildungsstelle verhelfen. Nichtsdestotrotz artikuliert sie eine fehlende Selbstsicherheit, die sie an ihren, aus ihrer Sicht als unzureichend empfundenen, deutschen Sprachkenntnissen festmacht.

Demgegenüber sind Emils Orientierungstätigkeiten weniger vielseitig. Wie eingangs erörtert, beruft er sich oft auf seine fehlende Motivation. Dieses Gefühl der Motivationslosigkeit lässt ihn nicht los. Es scheint, dass seine Praktikumsstellen ihm nicht bei der beruflichen Orientierung geholfen haben. Seine Familie lässt ihm freie Hand, wenn es um seine berufliche Zukunft geht, aber bietet keine Orientierungsgrundlage. Er kann seine Gedanken und Bedenken kaum mit Freund_innen teilen, denn er trifft sich – wegen der langen Anfahrtszeit in die Stadt – außerhalb der Schule kaum mit jemandem.

Ibrahim: „Also ich helfe deswegen gerne, damit die Leute wissen, also die Ausländer sind nicht alle gleich und dass sie nicht alle das hier zerstören wollen und kaputt machen.“

Ibrahim ist irakischer Jeside und musste vor dem sogenannten IS ohne seine Familie nach Deutschland fliehen. Er ist 18 Jahre alt, ist seit zwei Jahren in Deutschland und geht in die VABO-Klasse einer Berufsschule. Er verbringt seine Freizeit mit Sport und in einem Haus der Jugend, wo er sich mit anderen Jugendlichen und jungen Erwachsenen treffen, spielen und sich unterhalten kann. Er wartet zurzeit auf die Antwort auf seinen Asylantrag. Ibrahim ist neun Jahre in Irak in die Schule gegangen und hat einen irakischen Schulabschluss. In Irak hatte er den Wunsch, Polizist zu werden, jedoch interessiert er sich wegen seinen Erfahrungen in der Berufsschule auch für andere Berufswege. Er betont, dass solange er keinen „Status“ hat, er keine Ausbildung anfangen kann.

Ibrahim: Ja also Schreinerei macht mir Spaß. Ich hab in der Schule und so wir haben Werkstätten, das wir als Bäcker lernen bisschen oder als Schreiner bisschen so mit Holz was machen. Da habe ich letztes Jahr bisschen gearbeitet und dieses Jahr und mir gefällt sehr gut. Und mir fällt leicht, also das hier als

Schreiner, also mit Holz arbeiten. Man macht schöne Sachen mit Holz, also kommt drauf an, Tiere und so. (Interview 14, Z. 566-570)

In der Berufsschule hat er unter anderem den Beruf des Schreiners kennengelernt. Es macht ihm Spaß, mit Holz zu arbeiten. Dies ist aber nur eine Option, die er für sich formuliert hat. Er hält weiterhin an seinem ursprünglichen Berufswunsch als Polizist fest und hätte auch Lust, als Dolmetscher zu arbeiten.

Ibrahim: Naja, kommt drauf an, also wenn ich Schule weiter mache, dann will ich mal studieren und entweder als Dolmetscher oder ja, Polizist. Also es ist nicht so schwer auch. Also wenn jetzt meine Schulabschluss habe ich geschafft, dann ich muss nur Realschulabschluss machen und dann Richtung [unverständlich, Anm. TFG]. Also fünf Jahre lernen aber braucht man Zeit. Lange Zeit. (Interview 14, Z. 610--614)

Er ist über Ausbildungswege und Abschlüsse gut informiert und sieht vielfältige Wege in einem Beruf. Die Herausforderungen (zum Beispiel lange Ausbildungs- und Studiumszeiten) die er überwinden muss, schätzt er realistisch ein. Er sagt, dass er keine Probleme beim Lernen hat und sich leicht Wissen aneignen kann. Ibrahim hilft in seiner Freizeit sehr gerne anderen Leuten, so auch Freund_innen und Geflüchteten aus dem Irak. Er hilft bei kleineren Reparaturen oder beim Dolmetschen und Übersetzen.

Ibrahim: Als Zukunft arbeiten, also das kann man so verschiedene Arbeit machen. Egal, zum Beispiel, wenn mein Freund sagt komm mit mir, ich habe mein Zimmer, ich muss streichen. Da kann ich ihm helfen, vielleicht mir [gefällt Maler. [...]] Oder komm mir helfen. Ich habe Holz, zum Beispiel mein Schrank oder so was ist kaputtgegangen. [...] Oder ich brauche Übersetzung. Ich kenne viele, sind nicht so lange da, dann fragen mich immer. Also wenn du Zeit hast, kannst du mit mir kommen und zum Übersetzen, weil also das kann ich nicht und so. Da kann ich so ein bisschen helfen. Später mal vielleicht Übersetzer werden oder so was. Ja. (Interview 14, Z. 76-88)

Ibrahims Motivation für das Helfen ist vielschichtig. Erstens findet er es wichtig, dass er für diese Hilfeleistungen kein Geld erwartet, sondern dass er dadurch Menschen kennenlernt.

Zweitens sieht er diese Arbeiten auch als eine Hilfe für sich selbst. Er erwähnt im Zitat, dass wenn er einem Freund beim Streichen hilft, dann kann er sich auch besser vorstellen, wie der Beruf des Malers sein könnte. Mit diesen Sätzen stellt er nicht nur seine Motivation für das Helfen dar, sondern auch eine Orientierungstätigkeit: Er probiert unterschiedliche Tätigkeiten und Berufsfelder aus, indem er Freund_innen hilft.

Drittens findet er es sehr wichtig, dass er durch das Helfen das Bild und die Wahrnehmung der Mehrheitsgesellschaft von „den“ Geflüchteten verändern kann.

Ibrahim: Also ich helfe deswegen gerne, damit die Leute wissen, also die Ausländer sind nicht alle gleich und dass sie nicht alle das hier zerstören wollen und kaputt machen. (Interview 14, Z. 499ff)

Er möchte zeigen, dass Geflüchtete nicht alle über einen Kamm geschert werden können. Ibrahim wurde selber schon auf der Straße beschimpft. Auch aus dieser negativen Erfahrung resultiert sein Wunsch danach, anderen Leuten zu helfen. Er möchte einerseits ein gutes Vorbild sein und andererseits nach außen hin zeigen, dass die Wahrnehmung von „den“ Geflüchteten, die „alles kaputt machen, zerstören und so“ (Interview 14, Z. 485) nicht zutrifft. Er möchte den Menschen zeigen, dass diese Vorstellung so nicht korrekt ist.

Ibrahim: Ja, also wenn die mich fragen, woher kommst du, dann sage ich einfach Ausländer. Ich sage, dass man muss nicht wissen, wo genau herkommt oder normalerweise ja aber schon. Aber mir ist nicht wichtig, mir wichtig ist, egal welcher Mensch er ist, er braucht Hilfe, ich kann helfen, ich sage nicht falsche Religion oder so was, aber ja. (Interview 14, Z. 521-525)

Ibrahim beschreibt in diesem Abschnitt, dass er es nicht wichtig findet, welche Religion oder Staatsangehörigkeit eine Person hat. Er begegnet und hilft Menschen ohne Vorurteile und mit Respekt und dies verlangt er auch implizit von anderen. Es spiegelt sich darin eine reflektierte und gleichzeitig verständnisvolle Sichtweise wider. Im Interview mit Ibrahim wird deutlich, dass das deutsche Bildungssystem, beziehungsweise die für ihn darin erkennbaren klaren Strukturen für ihn hilfreich und funktional sind, denn so ist er über Möglichkeiten informiert und auch darüber, wie er verschiedene Ziele erreichen kann. Diese Regelungen geben ihm Halt, weil so seine Möglichkeiten und Perspektiven für ihn transparent sind.

Ibrahim: Genau, weil [in Irak] braucht man keine Zeugnisse. Also wenn man dort arbeitet und so. Egal welche Beruf du kannst, weil es einfach kommt drauf an, ob die Leute dich brauchen. Ja. (Interview 14, Z. 710ff)

Im Gegensatz zu diesen klaren Strukturen erwähnt er das Fehlen dieser in Irak. Dort waren er und seine Familie wegen ihrer Religionszugehörigkeit als Jesid_innen arbeitsmarktbezogenen, schulischen und weiteren Diskriminierungen ausgesetzt waren und konnten nichts dagegen unternehmen. In Deutschland findet er ein strukturiertes System vor, welches ihm subjektiv ermöglicht, Chancen wahrzunehmen und seinen Orientierungstätigkeiten einen Sinn zu verleihen. Aber es gibt für auch strukturelle, insbesondere ausländerrechtliche, Hindernisse:

Ibrahim: Also mir fehlt mein Status, sonst könnte ich also dieses Jahr Ausbildung anfangen. Aber mir fehlt Genehmigung. (Interview 14, Z. 301f)

Ibrahim kann damit in seiner jetzigen Position nicht in ganzem Maße von den Strukturen profitieren, da genau diese ihm den Zugang zu einer Ausbildung verwehren (können).

Zusammenfassung der Fallanalysen des Ländlichen Raums

Die Situation von jungen Geflüchteten ist *im ländlichen Raum* anders, als in der urbanen Lebenswelt. Emil und Kristina besuchen eine VABR-Klasse und bereiten ihren Hauptschulabschluss vor. Beide haben nur in der Vorbereitungsklasse Freunde, keine in ihrem Dorf. Das Grundproblem bei beiden ist die Ausgrenzung im Dorf und das Abgeschnitten-Sein von Freunden. Der Übergang in den Beruf hat für sie eine unterschiedliche Bedeutung. Während er betont, dass ihm die Motivation fehle, da er hier nochmal die gleiche schulische Ausbildung machen soll, die er in Italien schon abgeschlossen hatte, ist sie sehr engagiert in der Berufsorientierung. Kristina hat keinen speziellen Berufswunsch, ist aber aktiv auf der Suche und hat unterschiedliche Möglichkeiten im Kopf. Die Familie lässt ihnen freie Hand, kann sie aber bei ihrer Orientierungsarbeit nicht unterstützen. Die Folge ist bei dem jungen Mann Motivationsverlust und bei der jungen Frau fehlende Selbstsicherheit, die sich bei Bewerbungen wohl negativ bemerkbar macht.

Ibrahim wartet auf die Entscheidung zu seinem Asylantrag. Die Aktivitäten des irakischen Jesiden sind vielfältig und stark auf die Stadt bezogen. Dort trifft er sich mit Freunden zu gemeinsamen Aktivitäten. In seiner Freizeit hilft er gerne anderen Leuten und dieses Helfen ist für ihn ein zentrales Motiv. Er will dabei ein Vorbild sein und Vorurteilen gegenüber geflüchteten Menschen entgegenwirken. Dadurch kommt er in Kontakt mit Anderen und erfährt auch, was er kann und was ihn interessiert. Das bedeutet, dass seine Orientierungsaktivitäten umfangreich sind, dass sie aber nicht direkt auf einen bestimmten Berufsweg gerichtet sind. Auf diesem Weg versucht er sich auch über Ausbildungswege und Abschlüsse zu informieren und sich indirekt mit beruflichen Möglichkeiten auseinanderzusetzen. Er zeigt sich beeindruckt von den Ordnungsstrukturen in Deutschland und tut alles, um in ihnen Fuß zu fassen. Er sieht jedoch gerade wegen der rechtlichen Regelungen zurzeit keine Chance eine Genehmigung für eine Ausbildung zu erhalten.

7. Strukturelle Überlegungen zu Möglichkeiten und Behinderungen

In diesem Kapitel werden Strukturaussagen bezogen auf die Vermittelt-heit der Subjekte mit dem sozialen Kontext und den gesellschaftlichen Strukturen dargestellt. In Bezug auf strukturelle Herausforderungen wer-den die Sichtweisen der Geflüchteten mit den Aussagen der Unterstüt-zer_innen verbunden. Konkret geht es darum, den Arbeitsmarkt und die Übergänge in die Ausbildung nochmals zusammenführend auf Möglich-keiten und Beschränkungen hin zu prüfen und bestehende Machtstruk-turen und rassistische Abwertungen, mit denen viele der Beteiligten zu kämpfen haben, herauszustellen.

7.1 Problemlage Übergang

Der generelle Konsens, interessierten jungen Menschen den Weg in die Ausbildung zu ermöglichen, existiert war bundesweit; allerdings gibt es für die Heranwachsenden insgesamt keine Ausbildungsgarantie. Firmen, Schulen und Jugendliche konstatieren seit Jahren die Schwierigkeit, passgenaue Ausbildungsverhältnisse zu finden. Es werden Statistiken und Prognosen erstellt, Defizite und Potenziale eruiert, Inklusions- und Exklusionsprozesse dargestellt (vgl. etwa Granato 2017). Granato stellt dar, dass insbesondere in wirtschaftspolitischen Diskursen die Nichtbe-setzbarkeit von Ausbildungsplätzen zentral thematisiert werden und die betroffenen Betriebe grundsätzlich ein Interesse an der Ausbildung Gef-lüchteter konstatieren (Granato 2017). Auch die Industrie- und Handels-kammern, die Handwerkskammer und größere Unternehmerverbände sehen in den Angekommenen ein potenzielles Investitionsgut, welches es zu pflegen gilt (vgl. verschiedentliche Pressemitteilungen oder Kurz-meldungen der betreffenden Organe).

In der vorliegenden Studie scheinen die Zugänge aber nur in wenigen Fällen tatsächlich zur Verfügung zu stehen. Generell tun sich die Betrie-be und Unternehmen eher schwer mit den Angeboten für Geflüchtete, einige stehen dem sogar ablehnend gegenüber. Dies führt unter ande-rem dazu, dass die Jugendlichen nur in sehr eingeschränkte Berufsfel-der einsteigen können und/oder dass sich ein genereller „Pragmatismus“ (Interview 6, Z. 27f) und Resignation breitmacht. Die Problematik wurde auch schon in anderen aktuellen Studien deutlich (vgl. Ohlin-ger/Schweiger/Veyhl 2018): Der Blick auf den Übergang in die Ausbil-dung ist daran orientiert, was die Geflüchteten leisten müssen: Sie müs-

sen sprachlich und „persönlich“ fit sein. Veränderungen in der Ausrichtung und den Haltungen der Betriebe taucht nicht auf, Blick auf Stärken und Ressourcen auch nicht: „Die Erwartungshaltungen der Flüchtlinge weichen oft von der Wirklichkeit des deutschen Arbeitsmarktes und den persönlichen Voraussetzungen ab. Die Erwartungen der Betriebe an Flüchtlinge sind teils zu hoch“ (ebd. S. 20).

Aus einer Studie zu beruflichen Orientierung von Jugendlichen, mit einem Schwerpunkt auf migrantischen Jugendlichen (Held et al. 2015) wurde deutlich, dass sich auch die berufsorientierenden Maßnahmen, die es gibt, eher auf die betrieblichen Eingliederungsprozesse, ihren reibungslosen Ablauf und die dafür notwendigen „Skills“ fokussieren. In den Hintergrund geraten die Orientierungsaktivitäten der Jugendlichen selbst – die Art und Weise, wie sie ihr Handeln auf eine spezifische Perspektive ausrichten, sich eigene Strategien überlegen und die ihnen angebotenen Übergangshilfen dabei subjektiv sinnvoll erscheinen oder nicht.

Zwischen der Schule und dem Einstieg in den Beruf gibt es für viele der geflüchteten Menschen einzig die Alternative, sich in das Übergangssystem einzugliedern, um weiterführende Unterstützung zu erhalten. Hier werden, vor allem durch die Agentur der Arbeit koordiniert, unterschiedliche Konzepte angeboten:

Alicia: Also mit vielen muss ich auch jetzt einfach dieses Übergangssystem. Also, die müssen erst mal noch was Anderes machen, weil da reicht es sprachlich einfach noch nicht für eine Ausbildung (Interview 1, Z. 26f)

Die Maßnahmen, die er gibt, sind jedoch oftmals nur unvollständig konzipiert, sie sind kompliziert und die Zuständigkeiten sind unklar. Die folgende längere Beschreibung des Arbeitsalltags einer Betreuerin mit dem Fokus auf die strukturellen Hürden, denen die jugendlichen Geflüchteten und ihre Unterstützungssysteme dadurch ausgesetzt sind, verdeutlicht dies:

Sabine: Das hieß auch, es haben auf einmal angefangen, Flüchtlinge zu fehlen, die man zuweisen konnte. Dann hat man angefangen, „okay, wir müssen sowieso die Formulare nochmal abändern, wer ist eigentlich Maßnahmenträger, wer ist nicht?“ Und dann hat die Agentur praktisch ihr Projekt nochmal umgeworfen, wir waren in Warteposition, haben teilweise schon Stellen, konnten aber niemanden zuweisen, weil die Formulare noch nicht da waren, bzw. noch überlegt worden ist: „welche Verträge muss wer unterschreiben?“. Und jetzt sind sie gerade in der Neufindung. Weil viele Geflüchtete entweder nicht anerkannt werden oder anerkannt sind. Diese Maßnahme zielt nur auf nicht anerkannte Flüchtlinge mit guter Bleibeperspektive. Jetzt kommt natürlich die Überlegung „wir müssen irgendwas Neues schaffen“. Aber die Agentur ist ja eigentlich nicht mehr zuständig. Das heißt, die Jobcenter müssen jetzt nachlegen. Denn nach der Anerkennung kommt das Jobcenter. Und die Afghanen, ja, das müssen wir erstmal politisch irgendwo in Berlin das klären. Wer ist da zuständig, was ma-

chen wir? Hier sagen einige Bundesländer, „Afghanistan, da kann man schon abschieben, es gibt da sichere Regionen“. Also das ist alles auch nicht geklärt, sodass auch die Agenturen auch gar nicht mitziehen können im Moment. Sie haben Integrationsbeauftragte für Flüchtlinge, oder Personen, die da einen Fokus setzen sollen, aber wie gesagt: die wissen gerade gar nichts: „Was ist unser Auftrag? Werden wir zuständig sein? Sind das andere Stellen? Müssen wir sowieso erstmal noch klären? Wie sieht das in Berlin aus? Was dürfen wir tun? Was sollen wir machen?“ Das ist ja mit den Anschlussuntergebrachten im Kreis hier jetzt noch nicht gut. Wird das bei den Flüchtlingsbeauftragten bleiben, die schon zuständig sind, die die Leute kennen? Geht die Kompetenz doch irgendwo anders über, in die Kommunen? Man weiß es teilweise gar nicht. (Interview 6, Z. 250-270)

In vielen Kontexten führen die unterschiedlichen Zuständigkeiten zu Irritationen. Sie machen es für die Geflüchteten und ihre Unterstützer_innen schwer, sich zurecht zu finden und erschwert auch die Koordination. Viele Geflüchtete, vor allem die jüngeren, suchen eine einzige Stelle für möglichst viele ihrer Fragen und Probleme und bauen auch eine starke Bindung zu dieser Stelle auf, wie wir in Kapitel 5 herausgearbeitet haben.

Häufig können die Maßnahmen, die jungen Menschen im Übergang generell angeboten werden, auch von Jugendlichen mit Fluchterfahrung genutzt werden, also Freies Soziales Jahr, Praktika, berufsvorbereitendes Jahr usw. Das FSJ, so meint Unterstützerin Alicia, sollten allerdings nur diejenigen machen, die tatsächlich in ein Soziales Berufsfeld gehen möchten und dementsprechend interessiert sind: „Natürlich sie können auch FSJ machen oder so. Aber dann halt wirklich nur wenn sozial einfach interessiert sind. Also wenn sie das auch später machen wollen“ (Interview 1, Z. 291f). Sie und andere berichten auch von der Einstiegsqualifizierung (EQ) als Zwischenlösung:

Alicia: Ja das EQ finde ich immer gut, wenn sie schon genau wissen, also die Einstiegsqualifizierung, wenn sie genau wissen, welchen Beruf sie machen wollen. Dass sie wenigstens noch mal ein Jahr Zeit haben, um die Sprache zu verbessern. Und die haben ja dann auch ein bisschen Berufsschule, das ist auch finde ich ganz gut. (Interview 1, Z. 271-274)

Für die Jugendlichen selbst sind die Übergänge in die Arbeitswelt zentral. Sie sind einerseits kreativ und suchen nach Lösungen, wie sie an Ausbildungsstellen oder Arbeit herankommen. Deutlich wird dies etwa an Ibrahim, der alle Möglichkeiten annimmt, sich in bestimmten Arbeitsfeldern umzusehen. Er hat dabei die Perspektive, diese Arbeiten dazu zu nutzen, ob ihm diese Richtung auch perspektivisch gefällt:

Ibrahim: Ja ich mich auskennen. Und ich suche auch also, was mir passt. Als Zukunft arbeiten, also das kann man so verschiedene Arbeit machen. Egal, zum Beispiel, wenn mein Freund sagt komm mit mir, ich habe mein Zimmer, ich muss streichen. Da kann ich ihm helfen, vielleicht mir [ge]fällt Maler. [...] Oder

komm mir helfen. Ich habe Holz, zum Beispiel mein Schrank oder so was ist kaputtgegangen. [...] Oder ich brauche Übersetzung. Ich kenne viele, sind nicht so lange da, dann fragen mich immer. Also wenn du Zeit hast, kannst du mit mir kommen und zum Übersetzen, weil also das kann ich nicht und so. Da kann ich so ein bisschen helfen. Später mal vielleicht Übersetzer werden oder so was. Ja. (Interview 14, Z. 76-88)

Die eigene Entscheidung treffen zu können ist hierbei der zentrale Motor. Zahir erklärt, dass es auch darum geht, die Arbeit freiwillig zu machen – man muss sich also selbst dafür entscheiden können.

Zahir: Und sie können selber entscheiden, was für einen Job sie möchten. Ja, das ist besser. Weil, wenn man einen Job machen möchte, dann macht man ihn freiwillig und macht ihn immer, aber wenn ein man den Job machen muss.
Int: Die Motivation fehlt, dass man das machen möchte tatsächlich.
Zahir: Ja, das ist besser. (Interview 10, Z. 41-47)

Für andere junge Geflüchtete ist die Suche nach einer Ausbildung eher eine Anpassungsstrategie an gegebene Möglichkeiten. Exemplarisch steht hierfür die Aussage von Abdel, man könne „nicht immer die Träume schaffen“:

Int: Aber das heißt, äh, Bürokaufmann ist, das interessiert Sie, aber das ist jetzt nicht Ihr Traumjob.
Abdel: Äh, ja, ich interessiere mich für das. Es wäre gut. Man kann nicht immer die Träume schaffen. (lachen)
Int: Aber, was wäre der Traum?
Abdel: Äh, es war hier studieren.
Int: Was denn?
Abdel: Oder Schriftsteller zu werden. Ja, ich interessiere mich für Bücher, Kafka, Dostojewski, Nietzsche und Hermann Hesse. (Interview 13, Z. 87-95)

Es geht dabei auch um die Verarbeitung von Zurückweisungen und Nicht-Anerkennung, um das Gefühl von Resignation und um daraus resultierende mögliche Handlungsstrategien. Ein anderer Gesprächspartner, Zahir, berichtet von einem Freund, dessen Zertifikat durch die Agentur für Arbeit nicht anerkannt wurde – ihm bleibt nun nichts Anderes übrig, als eine andere Stelle zu finden, weil er die Qualifikation nicht so einfach nachholen kann.

Zahir: Und ich habe auch einen Freund, der hat ein Mechaniker-Zertifikat, dass er in Afghanistan gemacht hat und jetzt geht er zur Agentur für Arbeit und die Agentur für Arbeit hat gesagt, dass das nicht einfach ist. Das ist Mechatroniker, er muss viel lernen und einen anderen Job finden. Aber er hat gesagt, dass er als Mechaniker arbeiten will, aber die Agentur für Arbeit hat gesagt, nein das geht nicht.
Int: Und jetzt? Kämpft er?
Zahir: Und jetzt er sucht eine andere Stelle zum Beispiel als Maurer. Ich weiß nicht. (Interview 10, Z. 106-112)

Zahir kritisiert diesen Umgang der staatlichen Institutionen mit geflüchteten Menschen. Er sieht, dass geflüchtete Menschen andere Behandlungen erfahren, aber weiß keinen Ausweg, dies zu ändern:

Zahir: Das ist nicht OK, weil ich möchte diese Arbeit machen und jetzt ist das nicht möglich und jetzt muss ich was anderes arbeiten. Das ist nicht normal. Aber er muss das machen. Weil Flüchtlinge müssen immer. (Interview 10, Z. 145f)

7.2 Aufenthalt und rechtliche Situation in der beruflichen Orientierung als Restriktion

Die folgende Darstellung aus unseren Gesprächen fokussiert die komplizierte und widersprüchliche Gemengelage von rechtlicher Unsicherheit und Zugangsbemühungen zum Ausbildungsmarkt. Der Aufenthaltsstatus und die damit einhergehenden rechtlichen Belange sind ein „riesen Thema“ (Interview 1, Z. 576). Ein ungeklärter oder nicht sicherer Aufenthaltsstatus sowie eine bevorstehende Abschiebung gehen oft mit Unsicherheit und Verzweiflung bei den Betroffenen einher:

Rashed: Ja, ich habe gesehen viele afghanische Leute zurück nach Afghanistan abschieben, aber hab ich auch Angst und dann kommt zu mir. Und dann du auch gehen nach Afghanistan zurück. Und ich kann nicht gehen nach Afghanistan. (Interview 17, Z.188-191)

Dies wird auch von den Unterstützer_innen wahrgenommen:

Lisa: Und dann kommen eben diese Rückschläge und das heißt, dass verunsichert manche auch, die dann kippen [...] weil die dann auch eine gewisse Sinnlosigkeit halt irgendwann haben. Weil die dann Angst haben und mit diesen Angstzuständen zu leben ist nicht einfach. (Interview 7, Z. 614-616)

Lisa: Mit diesem Duldungsstand dann ein ewiges Warten, bis es endlich mal eine Genehmigung gibt, oder endlich dann die Erlösung kommt „wir haben jetzt endlich zumindest die Aufenthaltsgenehmigung bekommen“. (Interview 7, Z.621-624)

Diese Unsicherheiten werden auch im Schulalltag deutlich, wie die Schulsozialarbeiterin berichtet:

Ute: Das beeinflusst natürlich auch das Lernen. Wie will ich so den Kopf frei haben [...]. Manche lenken sich dann ab, mit extrem hibbelig sein oder mit anderen Sachen. Manche sind total unter Druck und Anspannung. Da entlädt sich dann ein Ventil außerhalb, das haben wir schon auch, über andere Sachen, Sachbeschädigung oder was Anderes. Weil es natürlich alles ein Ventil braucht, was sich anstaut, das ist ja logisch. (Interview 2, Z. 637-642)

Der Druck, den die Jugendlichen spüren, ist enorm. Auch andere Schüler_innen und befreundete Familien leiden bei einzelnen Schicksalen mit, stets mit der Sorge um den eigenen Aufenthalt.

Abdel: Aber wenn das System ist das Problem, wie kann man hoffen. Deswegen fühle ich mich manchmal enttäuscht oder hoffnungslos, weil bis heute habe ich keine Lösung gefunden. (Interview 13, Z. 133f)

Abdel bringt es die Ohnmächtigkeit, einem restriktiven System ausgeliefert zu sein, auf den Punkt. Für ihn ergibt sich daraus kein Handlungsspielraum.

Die Schulsozialarbeiterinnen indes sehen ihre Aufgabe bei einer drohenden Abschiebung in der Vermittlungsarbeit. So wird beispielsweise zunächst einmal aufgeklärt, was ein Abschiebungsbescheid bedeutet und was als nächstes zu tun ist. Darüber hinaus begleiten sie die Betroffenen zum Anwalt und versuchen einen Unterstützerkreis aufzubauen, um Referenzen oder ähnliches einzuholen, die für einen Aufenthalt in Deutschland sprechen.

Tim: Jetzt haben wir wieder die Themen, was natürlich auch die Klasse dann mitkriegt, wenn jemand vor der Abschiebung steht. Wir haben jetzt heute wieder einen Fall, ja ich selber auch da erschüttert bin, wenn ich das dann lese, was da an Begründung steht. „Es ist nicht davon auszugehen“ [dass eine Gefahr droht, Anm. TFG] Und ich denke: ok, es ist nicht davon auszugehen, dass etwas passiert, aber ich hock in so einem Haus und es ist nicht davon auszugehen, dass die Bombe mir auf den Kopf fällt – aber es könnte! [...] Also für mich nicht nachvollziehbar. (Interview 2, Z. 168-175)

Die Sozialarbeiter_innen haben mit der Machtlosigkeit der Betroffenen sowie teilweise auch mit der eigenen Hilflosigkeit zu kämpfen:

Sabine: Da steht der Jugendliche dann, hat dann nur gestottert: „Da sind Bomben auf unser Haus. Ich in Deutschland bleiben“. [...] Ich habe gesagt, ja wir kucken, was wir hinkriegen. Jetzt schauen wir, wer unterstützen kann. Ja das ist schwierig. Das ist ja so eine Hilflosigkeit auch mit der wir umgehen müssen. [...] Letztlich klar, wir gucken, wir begleiten, lassen den nicht allein soweit es und geht mit der Familie. Fragen auch nach, was brauchen sie? Die Dolmetscher sind da, aber letztlich hilft das denen nicht viel. [...] Die standen täglich fast an der Türe, heulend: „Helfen Sie uns! Helfen Sie uns! Helfen Sie uns!“ (Interview 2, Z. 675-689)

Neben diesen psychisch belastenden Auswirkungen hat ein ungesicherter Aufenthaltsstatus auch Auswirkungen auf die Ausbildungssuche. Maßnahmen der Agentur für Arbeit werden beispielsweise nur an Jugendliche mit guter Bleibeperspektive vergeben, Programme vom Jobcenter, das ab Anerkennung zuständig ist, fehlen. Auch Arbeitgeber zeigen sich frustriert durch die rechtlichen Gegebenheiten:

Ute: Wir haben auch Firmen, die klar gesagt haben [...] „Wir brauchen da gar nicht vermitteln, bringt ja sowieso nix, werden ja sowieso abgeschoben“. Das gibt's schon [...] und das macht schon Schwierigkeiten, weil die natürlich auch sagen, wenn wir uns da die Mühe machen, müssen damit rechnen der wird abgeschoben oder wird ausgewiesen. (Interview 2, Z. 628-631)

Die Sozialarbeiter_innen benennen den Aufenthaltsstatus explizit als Hürde: Neben den bereits erwähnten Schwierigkeiten hängt auch der Zugang zu Sprachkursen, welche wichtig für den Bildungserfolg sind, vom Aufenthaltsstatus ab. Die Entscheidung einer Abschiebung wird noch schwieriger zu verstehen, wenn jegliche Integrationsleistungen und (finanzielle) Selbstständigkeitsleistungen der jungen Geflüchteten nicht gewichtet werden.

7.3 Spracherwerb und Bildung

Bislang ist wenig über Bildungsaspiration jugendlichen Geflüchteten bekannt. Studien weisen jedoch auf eine relativ hohe Bildungsmotivation der Geflüchteten hin (vgl. Granato 2017, Rich 2016). Auch in den Gesprächen mit den geflüchteten Jugendlichen sowie den Unterstützer_innen wurde dies immer wieder geäußert: Es gibt ein großes Interesse daran, rasch die deutsche Sprache zu erlernen um dann weitere Schritte auf dem Bildungsweg einschlagen zu können.

Abdel: Ich weiß es wirklich nicht, aber, äh, ich habe die Hoffnung, als ich schon gesagt habe, zu arbeit, auf jeden Fall und weiter die Sprache zu lernen, weil es ist besser, wenn man sehr gut sprechen kann. Sehr gut besser als gut. Und perfekt ist besser als sehr gut, aber das geht nicht, glaube ich. (Interview 13 Z. 306-309)

Der Motivation und den Kompetenzen wird allerdings bisher nicht adäquat begegnet; es fehlt an weiterführenden Sprachkursen oder überhaupt der Möglichkeit zum kontinuierlichen Spracherwerb. Ibrahim, der schon zwei Jahre im Land ist, bemerkt die Unterschiede.

Ibrahim: Ich würde empfehlen, das wegen die Sprache zu lernen braucht es viele Angebote. Dass die Leute schneller Sprache lernen und so. Also ich habe schon, ich sage mal so schneller ein bisschen gelernt, in zwei Jahren. Viele sind jetzt auf der Straße, die können, die haben keine Möglichkeiten Sprache lernen. Also ich bin traurig, viele können nicht lernen wegen den Schulen. Also hier sind alles voll, kein Platz mehr in Klassen und ja viele sind jetzt Volljährige. Und wenn der Staat sagt, ja dann müsst ihr alles selber machen, aber es gibt (keine) Möglichkeiten. (Interview 14, Z. 385-391)

Mirjam: Und ich muss immer warten. Mein Zeugnis von B1 kam im Januar, und dann muss ich vier Monaten warten bis B2 anfängt. Immer muss ich warten.

Genauer gesagt, ich warte seit fünf Monaten. Weil, ich habe den Test (B1) am dritten Dezember gemacht. (Interview 11, Z. 107-110)

Volle Kurse und das monatelange Warten auf Anschlussqualifizierung, das Mirjam anspricht, verhindern, dass sich die Geflüchteten rasch eine Ausbildung oder einen Arbeitsplatz suchen können.

Die Sozialarbeiterin Alicia spricht an, dass es für Jugendliche, die es auf eine Regelschule geschafft haben, abseits des Schulkontextes keine weiteren Sprachkurse mehr gibt. Sie hat Zweifel, dass die Jugendlichen so in der vorgesehenen Zeit überhaupt eine Ausbildungschance erhalten.

Alicia: Für die, die hier einen Sprachkurs gemacht haben und dann in die Regelschule kommen, gibt es keine Unterstützung mehr. Also dann gibt es nicht mehr, dass sie weiterhin noch irgendwie umsonst einen Sprachkurs kriegen. [...] Und das ist halt schade, dass sie dann irgendwie keine Nachhilfe noch gezielt oder, Nachhilfe, das ist sogar fast zu wenig eher noch irgendwie so, irgendwie noch ein Sprachkurs den sie noch weitermachen könnten, um daran zu arbeiten. Ich finde in der Kooperationsklasse allein kommen sie, also schaffen sie es nicht so schnell, dass sie jetzt eigentlich alle in Ausbildung oder überhaupt eine Ausbildung schaffen könnten. (Interview 1, Z. 268-274)

Erschwerend hinzu kam bei den meisten Gesprächspartner_innen der verpflichtende, monatelange Verbleib in den Erstaufnahmeeinrichtungen, der die Bildungsmöglichkeiten auch dadurch erschwerte, dass es keine Rückzugsorte zum Lernen oder zum gemeinsamen Arbeiten gab. Für den jungen Zahir scheint klar, dass er erst die Sprachbarriere überwinden muss, bevor er einen Ausbildungsplatz finden kann.

Zahir: Ich muss erst Deutsch lernen und eine Ausbildung finden und dann arbeiten. Das Problem ist nicht zu arbeiten, das Problem ist Sprechen. (Interview 10, Z. 99f)

Zahir: Ja, ohne Sprache. Es gibt diese Arbeit, aber nur sehr wenig. (Interview 10, Z. 102ff)

Er sagt, dass es nur wenig Arbeitsplätze für jene gibt, die kaum Deutsch sprechen. Er hat damit aber noch Probleme. Des Weiteren ist er sich unsicher in wie weit die Agentur für Arbeit ihm weiterhelfen kann. In anderen Gesprächen hören wir ähnliches.

Ute: Gerade diese Fachwörter, damit haben sie halt wirklich Probleme. Also weil jeder Beruf kommen ja so viele Wörter dazu, die sie halt nicht verstehen. Da wird ja nicht, also ich denke mal, da wird ja nicht gezielt Rücksicht darauf genommen. (Interview 2, Z. 105-107)

Für die Arbeitswelt würden vor allem auch Fachwörter gebraucht, für die es bislang nicht ausreichende Möglichkeiten zum Lernen gibt, resümiert

Schulsozialarbeiterin Ute. Eine damit verbundene strukturelle Komponente spricht eine andere Sozialarbeiterin im Interview an: Mit spezifischem Bezug auf die Schwierigkeiten eritreischer Jugendlicher, die deutsche Sprache zu erlernen, gibt sie zu bedenken, dass das Herkunftsland sehr abgeschottet liegt und dort vor allem Landessprachen, keine weiteren Sprachkenntnisse, gefördert würden. In Deutschland gibt es kaum Unterstützungsmaterial zum Deutschlernen und kaum Wörterbücher in diesen Sprachen (Tigrinisch, Tigre, Afar sowie sechs weitere, vgl. Interview 9 mit Sozialarbeiterin Julia)⁸.

7.4 Machtverhältnisse und Abwertungen am Beispiel von Rassismus

Im Kontext von Flucht und Asyl treten vielfältige Machtverhältnisse zutage, die in ihrem Ausmaß mit dieser Studie nicht erfasst werden können. Es wäre dennoch unvollständig und einseitig, wenn wir nicht wenigstens versuchten, aus den Gesprächen einige Aspekte zu diesem großen Komplex herauszuziehen. Hierzu möchten wir insbesondere den Aspekt des Rassismus beleuchten, der in seiner spezifischen Ausprägung als antimuslimischer, islamfeindlicher Rassismus in den vergangenen Jahren eine Reaktualisierung erfahren hat.

Unsere Gesprächspartnerin Mirjam berichtet von Rassismuserfahrungen. Sie ist mit ihrer Familie Diskriminierung ausgesetzt und erträgt Sticheleien und Drohungen von ihrem Nachbar.

Mirjam: Ja, unser Nachbar ist so! Wir leben im Haus, das Haus hat drei Wohnungen. Im Erdgeschoss gibt es einen Mann, er lebt alleine und dann gibt es noch für uns zwei Wohnungen, (lacht) weil wir so eine große Familie sind. Und er mag nicht uns. Immer macht er Probleme, immer gibt es Abfall und er schmeißt Sachen auf unseren Balkon. Oder er macht so viel Abfall und dann macht er es ihn in unsere Mülltonne. Und wenn wir unseren Abfall bringen sehen wir „Oh, das ist voll“. Oder er bringt Schokolade oder so etwas und schmiert die so auf unsere Treppen. Er ist alleine und nicht jung. Ich glaube er ist 50 oder 55 Jahre alt. Er sagt immer: Ich spreche mit dem Landratsamt, und dann gehst du nach Syrien zurück [...] Ich hab keine Angst. [...] Mein Vater will in ein anderes Haus gehen (umziehen), aber wir sagen nein. Wir wollen hierbleiben. Für uns ist das sehr gut, warum sollen wir umziehen. Das ist nur ein Mensch. (Interview 11, Z.179- 190)

⁸ Hier konnte im Anschluss an das Gespräch allerdings kein Transkript, sondern nur Notizen angefertigt werden.

Ibrahim berichtet ebenfalls von Situationen, in denen er Rassismuserfahrungen gemacht hat. Er versucht dabei, die Stereotypisierungen aufzubrechen, die alle „Ausländer“ über einen Kamm scheren.

Int 2: Und wer sagt sowas? Oder woher kommt Idee, dass man einfach nur zum Spaß irgendwie nach Deutschland kommt?

Ibrahim: Naja zum Beispiel, wenn die Leute nicht genau verstehen, dann sagen sie, kommen die Ausländer und so machen alles kaputt. Zum Beispiel viele Deutsch sagen, dass ihr Ausländer macht alles kaputt. Ich weiß machen die alles kaputt aber nicht alle. Da müssen sie überprüfen, also zum Beispiel nicht alle Leute sind gleich oder? Das machen selbe. Oder ja, also ich werde mal nur meine Freiheit haben und sonst nichts. [...]

Int 1: Und hast du auch persönliche Erfahrungen damit, dass jemand zu dir sagt, also ein Deutscher oder eine Deutsche, du bist nur hier um was kaputt zu machen? Also hast du das schon persönlich erlebt?

Ibrahim: Ich hab' persönlich erlebt, ja. Also als ich im Stadt war. Ich lief durch die Straße und da ich hörte eine Frau, die sagt Scheiß Ausländer. Und dann habe ich also nichts dafür gesagt, also naja, mir es ging ein bisschen schlecht aber.

Int 1: War ein blödes Gefühl?

Ibrahim: Ja. (Interview 14, Z. 293-299)

Nach Birgit Rommelspacher (vgl. Rommelspacher 2009) gehören zum Rassismus im Wesentlichen zwei Aspekte: *Rassismus konstruiert Menschengruppen* und *legitimiert Privilegien*. Die ideologischen Funktionen von Rassismus lassen sich knapp zusammenführen: Die abwertende Konstruktion des „Anderen“ führt zu einer (oft unausgesprochenen) gleichzeitigen Konstruktion eines „Wir“, welches diesem „Anderen“ – moralisch, ideell, ökonomisch usw. – überlegen dargestellt wird. Zudem ethnisiert und kulturalisiert der Rassismus reale soziale Ungleichheiten und Beziehungen zwischen Privilegien und Ausbeutung werden unsichtbar gemacht. Heute wird oft der Begriff der „Kultur“ eingesetzt, um den Unterschied des Zugangs zu Ressourcen (gesellschaftlicher, materieller, politischer, kultureller Art und vieles mehr) zu legitimieren: „Dies geschieht diskursiv, es wird ein Wissen hervorgebracht, das die Beziehung zwischen Privilegierung und Diskriminierung negiert und stattdessen die Kultur der Anderen für deren Schicksal verantwortlich macht“ (Attia 2013, S. 7).

Beim Antimuslimischen Rassismus stehen die Bezugsrahmen „Kultur“ und „Religion“ im Vordergrund. Diese nehmen eine ähnliche Legitimationsfunktion für die Abwertung der „Anderen“ ein wie das traditionelle Konstrukt der „Rasse“. „Der Islam“ wird als eine homogene „Kultur“ konstruiert, die in Opposition zum „Westen“ steht.

Eines der häufigsten Themen, welches sich gesellschaftlich an der Figur des „Flüchtlings“ festmacht, ist eine angenommene muslimische Zugehörigkeit. Geflüchtete aus arabisch geprägten Ländern machen mit dieser Form des Rassismus Erfahrung, unabhängig davon, ob sie sich

selbst als Muslime einordnen oder nicht. Diese Zuschreibung ist mit zahlreichen Vorstellungen und Stereotypen verknüpft, die in großen Teilen pauschalisierend und abwertend sind. Die Gespräche, die Jana Ikhlef in ihrer Studie „Islamophobie-Erfahrungen muslimischer Flüchtlinge in Deutschland und ihre Bedeutung im Kontext der Sozialen Integration. Eine qualitative Untersuchung“ (Ikhlef 2017) mit Bezug zu unserer Studie und im Kontext der Forschungsgruppe untersucht hat, haben diese Erfahrung als gemeinsamen Nenner. Für die Gespräche mit den sich selbst als muslimisch verorteten Personen ist in folgenden kurzen Exkurs Raum. Ikhlef macht in ihrer Ausarbeitung deutlich, dass alle Befragten der Ansicht sind, dass in Deutschland ein negatives Islambild vorherrscht, das im Wesentlichen von den Medien erzeugt wird. Der Islam werde hierbei eindimensional und „falsch“ dargestellt:

[D]ie Fokussierung auf die Gewalttaten von islamistischen und terroristischen Gruppen und die Darstellung frauenverachtenden Verhaltens muslimischer Männer in den Medien [würde] dazu führen, dass die Menschen [nicht muslimischen Glaubens, Anm. TFG] in Deutschland (wie auch in der „westlichen“ Welt insgesamt) solche Taten [allgemein Menschen muslimischen Glaubens zuschreiben]. (Ikhlef 2017, S. 83)

So entstehen Vorurteile und Vorbehalte gegenüber Muslim_innen, die, so Ikhlef, den sozialen Austausch von Muslim_innen und Nicht-Muslim_innen erheblich erschweren. Unterschiede in den Interviews zeigen sich jedoch hinsichtlich der konkreten Situationen, in denen anti-muslimischer Rassismus zum Ausdruck kommt: Während sich die Erfahrungen einer Befragten im Wesentlichen um die gesellschaftliche Ablehnung des Kopftuchs als islamisch-religiöses Symbol und den Konfliktpunkt der Verweigerung des Handgebens zur Begrüßung mit Männern drehen, liegt der Schwerpunkt in anderen Interviews im Bereich der sozialen Ausgrenzung auf der Grundlage der offenen Artikulation der muslimischen Religionszugehörigkeit. Die in Interviews geschilderten Erfahrungen haben unter anderem die Reaktionen auf das islamische Gebet in der Öffentlichkeit zum Gegenstand.

Im Hinblick auf die Umgangsweisen mit der erfahrenen Islamfeindlichkeit ist anzumerken, dass alle Befragten unmittelbar emotional davon getroffen waren (Traurigkeit, sich Beleidigt fühlen). Auch in der konkreten (rationalen) Auseinandersetzung mit dem Erlebten lässt sich die Gemeinsamkeit erkennen, dass alle Befragten versuchen, das verzerrte Islambild der Menschen, mit dem sie im alltäglichen Leben konfrontiert sind, zu modifizieren: Sie versuchen, die Menschen in Deutschland über den Islam aufzuklären und durch den persönlichen Kontakt den Stereotypisierungen entgegenzuwirken. Allerdings zeigte sich in den Auswertungen von Ikhlef, dass – vor allem bei Mehrfachdiskriminierung

– ein Rückzug in die eigene Community erfolgt und die Beziehungen zu anderen abgebrochen werden. (vgl. Ikhlef 2017, S. 84f) Ein Befragter bevorzugt es angesichts der gemachten Erfahrungen, seine Religionszugehörigkeit zu verschweigen und bei einem weiteren Gesprächspartner ist die Erwartungshaltung entstanden, dass sich die Menschen in Deutschland mehr mit dem Islam beschäftigen sollten um ihn und seine Anhänger_innen besser zu verstehen.

In einigen der Gespräche wird deutlich, dass die Befragten nicht nur aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit diskriminiert wurden, sondern im Sinne einer Mehrfachdiskriminierung auch aufgrund der Hautfarbe sowie dass sie aus einem afrikanischen Land geflüchtet sind. (vgl. Ikhlef 2017, S. 85)

Für die muslimischen Befragten in unserer Studie sowie der damit verbundenen Erhebung von Ikhlef sind islamische Pflichten wie das Beten und Fasten von erheblicher persönlicher Bedeutung. Exemplarisch zeigt dies das Interview mit Zahir; der von seinen Gebetsroutinen berichtet. Weitere Gesprächspartner_innen äußerten sich ähnlich.

Zahir: Jeden Tag ich stehe um sechs oder halb sieben auf. Und ich habe eine spezielle Aufgabe für muslimische Menschen, ein Mal in der Früh, ein Mal am Mittag und ein Mal in der Nacht. Und dann gehe ich ins Büro und nach der Arbeit bin ich bei der Familie. (Interview 10, Z. 306-310)

Die Vorurteile gegenüber Muslim_innen insgesamt, so lässt sich resümieren, erschweren generell den sozialen Umgang der Menschen in Deutschland mit muslimischen Geflüchteten und begünstigen diskriminierende Praktiken. Dies macht auch große Schwierigkeiten beim Übergang in den Beruf.

8. Zusammenfassung

Im Laufe unserer Projektarbeit machten wir die Erfahrung, dass die für Geflüchtete zuständigen Institutionen in ihren umfangreichen Bemühungen um Integrationsmethoden und Programme die subjektive Situation der Geflüchteten leicht aus den Augen verlieren. Auch in der Forschung dominieren die Publikationen zu Strukturen, Einrichtungen, Programmen und Professionellen. Dies unterstützt die Notwendigkeit unseres Forschungsprojekts, das sich vor allem mit den subjektiven Sichtweisen auseinandergesetzt hat.

In Zentrum des Projekts der Tübinger Forschungsgruppe für Migration, Integration, Jugend und Verbände standen die jungen Geflüchteten – wir versuchten, ihre subjektive Perspektive in den Mittelpunkt zu stellen, d. h. uns auf ihren Standpunkt zu stellen und von da aus ihre Situation zu erfassen. Wir hoffen, dass diese Perspektive auch die Integrationsprogramme beeinflussen kann. Eine subjektorientierte Forschung braucht auch passende theoretische Konzepte, die der Forschung den Weg weisen. In dem vorliegenden Projekt ging es um Handlungsfähigkeit (Agency), Orientierung und Lebensführung junger Geflüchteter unter 25 Jahren. Wir fragten danach, wie sie sich zu orientieren versuchen, welche Orientierungen sie mitbringen, wie sie ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern versuchen und welche Perspektiven sie dabei entwickeln. Wir wollten nicht einen bestimmten Zustand festhalten, sondern die zeitliche Perspektive mit einbeziehen, deshalb sehen wir unsere Forschung als Teil der Übergangsforschung. Die jungen Geflüchteten bestimmen ihren Übergang in den Beruf auch selbst mit.

Allerdings handeln sie nicht als autonome Subjekte, sondern sie sind in einen Kontext eingebunden. Wir haben als Kontexte gesellschaftliche Strukturen, Institutionen und professionelle Unterstützer_innen unterschieden. Es ist schwer alle Kontextbedingungen unmittelbar in die Fallanalysen einzubinden, deshalb haben wir die institutionellen Kontexte als Settings und die personalen Kontexte in Form von professionellen Unterstützer_innen gesondert behandelt. (s. Kapitel 4 und Kapitel 5). Die weitergehenden strukturellen Vorgaben, die sowohl die Geflüchteten als auch die Betreuer_innen betreffen, folgen nach den Fallanalysen (Kapitel 7). Es geht dabei auch um Befunde, die über die Einzelfälle hinweg Geltung beanspruchen. Diese strukturellen, institutionellen und sozialen Kontexte müssen bei den Fallanalysen mit bedacht werden.

Zentrale Ergebnisse

Die monatelange Unterbringung in *Gemeinschaftsunterkünften* ist für junge Geflüchtete belastend, vor allem wenn ihr Aufenthaltsstatus unge-

klärt bleibt. Unsere Frage dazu war, wie junge Geflüchtete mit dieser Situation umgehen. Wir stellten fest, dass die unsichere Zeit des Wartens für sie langfristige Folgen haben kann. In einem dargestellten Fall hat ein junger Geflüchteter nicht nur unter dem endlosen Warten gelitten, sondern es hat auch seine Orientierungstätigkeit und seine Lebensführung geprägt. Er nahm eine passive Haltung an, reduzierte seine Orientierungstätigkeit. Konkret informierte er sich nicht über Möglichkeiten von Ausbildung und Arbeit, sondern beauftragte dafür Unterstützer_innen. Er wollte erst wieder aktiv werden, wenn die Zeit des Wartens vorüber wäre. Seine Handlungsfähigkeit reduzierte sich und das Warten wurde zu einer Form der Lebensführung.

Dass das nicht die einzige Antwort auf die Wartesituation ist, hat uns ein anderer Fall gezeigt. Der junge Geflüchtete machte als erstes alle Anstrengungen, um die Gemeinschaftsunterkunft zu verlassen und erkundete alle Möglichkeiten einer beruflichen Perspektive. In diesem Prozess orientierte er sich an den Handlungsstrategien, die er in seinem Fluchtland erworben hatte und seine Familie im Herkunftsland unterstützt ihn dabei immer noch. Er hatte ein aktives Leben geführt und klammerte sich in der schwierigen Situation im Aufnahmeland an diese Form der Lebensführung und das nicht ohne Erfolg. Das war ihm allerdings nur möglich, da er im Unterschied zum vorherigen Fall gute Bildungsvoraussetzungen mitbrachte.

Ein *Jugendheim*, das spezifisch für unbegleitete minderjährige Geflüchtete gegründet wurde, stellte einen durchorganisierten Rahmen bereit, der relativ wenig Eigeninitiative zuließ, aber die Selbständigkeit fördern sollte. Auch in diesem Rahmen fanden sich unterschiedliche Umgangsweisen. Für einige junge Geflüchtete stellte es einen Schutzraum dar, in dem sie nach der Flucht zur Ruhe kommen konnten und in dem sie unter Anleitung ihre berufliche Perspektive entwickeln konnten. Das Jugendheim erlebten sie als einen Ort der Sicherheit, auch der (scheinbaren) Sicherheit vor Abschiebung. Es entstand bei ihnen nicht nur eine Vorstellung von den beruflichen Möglichkeiten, sondern geradezu eine Lebensperspektive, die ihnen im Mut und Unterstützung für ihren weiteren Weg geben sollte. Sie zeigten sich dankbar dafür und bezogen deshalb in ihre Zukunftsperspektive ein, dass sie durch ihre Tätigkeit dem Aufnahmeland etwas zurückgeben wollen.

In einem anderen Fall wurde das Jugendheim nicht als temporärer Rückzugsort verstanden, sondern als Einschränkung der eigenen Entwicklungsmöglichkeiten. Der junge Geflüchtete hatte vor seiner Flucht im Herkunftsland den Status einer oberen sozialen Schicht und sah sich nun in der Rolle des armen hilflosen Flüchtlings. Er war mit dem Status des armen Flüchtlings nicht einverstanden und fühlte sich diskriminiert.

Gleichzeitig sah er sich gezwungen diese Rolle zu spielen, um anerkannt zu werden. In seiner beruflichen Perspektive fühlte er sich behindert, da er sowohl sprachlich als auch schulisch schon viel weiter war als die für ihn verpflichtenden Angebote. Er fordert Anerkennung ein für das, was er kann und will und strebt einen Wechsel in die nächste Universitätsstadt an. Vor Abschiebung hat er auch im Jugendwohnheim Angst, da er die entsprechenden Tendenzen in der Politik kennt.

Im Unterschied zu der regulierten Situation in dem Jugendwohnheim ist das Leben für junge Geflüchtete in einer *Universitätsstadt* vielfältiger. Es gibt viele Möglichkeiten zum Erlernen der Sprache, zur Gestaltung der Freizeit und der Ausbildung. Auch zum Beruf führen hier viele Wege. Das bedeutet jedoch, dass es sehr stark auf die Initiative des/der einzelnen Geflüchteten ankommt. Die Unterstützungseinrichtungen müssen erkundet und selbständig aufgesucht werden. Es sind dabei umfangreiche Orientierungsaktivitäten notwendig. Gleichzeitig ist ein stringenter Schutz vor Abschiebung nicht gegeben. Auch hier kommt es auf die Initiative des/der einzelnen Geflüchteten an. Zwei Geflüchtete sind dafür ein Beispiel. Sie suchen sehr intensiv nach einer Ausbildungsstelle, da sie das vor Abschiebung schützen kann. Sie entwickeln keine besonderen beruflichen Interessen, sondern wollen einfach nur eine Ausbildungsstelle. Beide sind sehr an einer Bleibeperspektive interessiert und dazu nicht nur motiviert, sondern auch informiert.

Die vielfältigen Möglichkeiten der Stadt sind dagegen für einen jungen Geflüchteten aus Gambia, der Mechaniker werden will, eher ein Hindernis. Er will sich nicht von seinem Ziel ablenken lassen. Behindert fühlt er sich dabei von seinen Mitbewohnern, die – wie er sagt – immer Party machen wollen. Offenbar versuchen sie dies mit illegalen Jobs zu erreichen und das stößt ihn ab. An diesem Beispiel wird deutlich, dass es in der Vielfalt einer Stadt mit ihren Freizeitmöglichkeiten verführerisch sein kann, die Hoffnung auf einen anstrengenden beruflichen Weg aufzugeben und den Augenblick zu leben. Diese Tendenz wird auch dadurch nahegelegt, dass man erwartet als Einwanderer aus einem zentralafrikanischen Land wenig Chance zu bekommen.

Ein junger Geflüchteter aus Syrien lebt mit seiner Frau in der gleichen Universitätsstadt. Er hat ein hohes Bildungsniveau, hat in Syrien Abitur gemacht, spricht mehrere Sprachen und sein Deutsch ist inzwischen so gut, dass er Freunden Sprachunterricht gibt. Er hat in der urbanen Lebenswelt Fuß gefasst und ist sehr gut orientiert und vernetzt in diesem Raum. Nach langem Suchen haben er und seine Frau eine gemeinsame Wohnung gefunden, trotz extremem Wohnungsmangel in dieser Stadt. Er verfolgt sehr intensiv sein berufliches Ziel und will dazu studieren. Von der Fachhochschule wurde aber zur Bedingung gemacht, dass er

vorher ein Studienkolleg in einer anderen Stadt besucht. Ein Umzug dorthin für ein Jahr ist für ihn unmöglich. Deshalb hat er sich um eine Ausbildungsstelle beworben und er hat dafür gute Chancen. Offensichtlich wurde er in seinem Bemühen zu studieren behördlich herabgestuft.

Die Situation von jungen Geflüchteten ist *im ländlichen Raum* anders, als in der urbanen Lebenswelt. Zwei Jugendliche, eine Frau und ein Mann, kamen ursprünglich aus dem EU-Land Rumänien, sind dann in Italien bzw. Spanien aufgewachsen, ihre Familien fanden dort keine Arbeit. Jetzt leben sie mit ihrer Familie in einem Dorf in der Nähe einer größeren Stadt in Baden-Württemberg. Sie sind keine Kriegsflüchtlinge, sind aber in einer sehr ähnlichen Situation. Sie besuchen in der Berufsschule eine VABR-Klasse und bereiten ihren Hauptschulabschluss vor. Beide haben nur in der Berufsschule Freunde. Das Grundproblem bei beiden ist die Ausgrenzung im Dorf und das Abgeschnitten-Sein von Freunden.

Der Übergang in den Beruf hat für sie eine unterschiedliche Bedeutung. Während er betont, dass ihm die Motivation fehle, da er hier nochmal die gleiche schulische Ausbildung machen soll, die er in Italien schon abgeschlossen hatte, ist sie sehr engagiert in der Berufsorientierung. Sie hat keinen speziellen Berufswunsch, sondern ist noch auf der Suche. Die Familie lässt ihnen freie Hand, kann sie aber bei ihrer Orientierungsarbeit nicht unterstützen. Die Folge ist bei dem jungen Mann Motivationsverlust und bei der jungen Frau fehlende Selbstsicherheit, die sich bei Bewerbungen wohl negativ bemerkbar macht.

Ein junger irakischer Jeside lebt in dem ländlichen Raum und geht in die Berufsschule. Er wartet auf die Entscheidung zu seinem Asylantrag. Seine Aktivitäten sind vielfältig und stark auf die Stadt bezogen. Dort trifft er sich mit Freunden zu gemeinsamen Aktivitäten (unter anderem Sport). In seiner Freizeit hilft er gerne anderen Leuten und dieses Helfen ist für ihn ein zentrales Motiv. Dadurch kommt er auch in Kontakt mit anderen und erfährt, was er kann und was ihn interessiert. Das bedeutet, dass seine Orientierungsaktivitäten umfangreich sind, dass sie aber nicht direkt auf einen bestimmten Berufsweg gerichtet sind. Das Motiv ist immer anderen zu helfen, um dadurch bei den Einheimischen eine positive Haltung gegenüber Geflüchteten zu unterstützen. Er will dabei ein Vorbild sein. Auf diesem Weg versucht er sich auch über Ausbildungswege und Abschlüsse zu informieren und sich indirekt mit beruflichen Möglichkeiten auseinanderzusetzen. Er zeigt sich beeindruckt von den Ordnungsstrukturen in Deutschland und tut alles, um in ihnen Fuß zu fassen. Er sieht jedoch gerade wegen der rechtlichen Regelungen zurzeit keine Chance eine Genehmigung für eine Ausbildung zu erhalten.

Die Professionellen in der Sozialarbeit mit jungen Geflüchteten haben vielfältige Aufgaben, die in der Arbeit mit den Geflüchteten immer mehr zunehmen. Es ist offenbar schwer, dazu Distanz zu gewinnen. Der zunehmende Arbeitsdruck und Zeitdruck wird noch verschärft durch unsichere Arbeitsverhältnisse. Meist handelt es sich um Projekte mit zu kurzer Laufzeit und um eine zu geringe Personaldecke. Die Professionellen haben verschiedene Strategien entwickelt, um damit umzugehen.

In einem Fall hat es die in Teilzeit angestellte Sozialarbeiterin geschafft, Distanz zu gewinnen, indem sie sich im Alltag immer mehr unsichtbar gemacht hat und sich auf einen zusätzlichen Job konzentriert hat. In einem anderen Fall machte die Arbeit der Unterstützung des Übergangs in den Beruf ein Rentner, der hier sein umfangreiches Wissen über den Arbeitsbereich einbringt. Er kümmert sich um Praktika und Betriebszugang sozusagen freiwillig auch auf einer befristeten 50% Projektstelle.

Bei unseren Gesprächspartner_innen handelt sich um sehr engagierte Unterstützer_innen, die ihre Arbeit ernst nehmen. Bei ihnen konnten wir vor allem zwei Strategien des Umgangs mit Überforderungssituationen feststellen, nämlich Normalisierung und Kulturalisierung.

Normalisierung bedeutet, dass die Betroffenen sich in ihrer Arbeit stark an vorgegebene Leitlinien, Standards und Normen halten, um so ihren Arbeitsdruck zu regulieren. Es dominiert ein positivistisches Verhältnis zu den Normen: Sie gibt es und deshalb muss man sich an die anpassen. Allerdings übertragen sie dabei ihre eigene Normorientierung auch auf die jungen Geflüchteten. Es handelt sich um unhinterfragte Anforderungen an die Geflüchteten.

Kulturalisierung ist eine ähnliche Strategie, die in unklaren Situationen Halt und Handlungsfähigkeit verspricht. Dazu zieht man die Unterscheidung von einem imaginierten „Wir“ und dem eines „Anderen“ heran, wobei beide Teile auf einen pauschalisierenden Aspekt von „Kultur“ reduziert werden. Dann braucht es nur noch klare Definitionen für die jeweilige Kultur und man „weiß“ dann, was in der eigenen Kultur zu tun ist, wie junge Geflüchtete sich an der Wir-Kultur orientieren sollen. Die eigene Wir-Kultur wird dabei nicht in Frage gestellt, sondern sozusagen absolut gesetzt. Im Generellen ist eine Toleranz für die kulturell kodierten Unterschiede vorhanden; manchmal aber offensichtliche Verwunderung darüber, dass „die so anders sind“ (Es findet keine Rückfrage statt, die danach fragt: Wirken wir nicht genau so auf „die“?). Über dem Verhältnis zu den Differenzen steht aber auch die unhinterfragte Dominanz der „Normen“.

Restriktive rechtliche und bürokratische Rahmenbedingungen werden in beiden Fällen unreflektiert in Handlungsanforderungen umgesetzt und

zwar zum langfristigen Nachteil sowohl der jungen Geflüchteten, als auch der Unterstützer_innen selbst.

Wir haben an einem prägnanten Fall deutlich gemacht, dass eine gute soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten nicht allein durch eine gute fachliche Ausbildung erreicht wird, sondern dass es auch der subjektiven Haltung der Empathie bedarf, die aber gleichzeitig nicht die Distanz zur Klientel verliert.

In den Überlegungen zu strukturellen Queralysen gingen wir auf Themen ein, die in vielen der Gespräche von den daran Beteiligten aufgegriffen wurden und die strukturelle und institutionelle Kontexte betreffen:

Die *Übergänge in die Ausbildung* und die Arbeit gut und gelingend zu gestalten wird an allen Seiten sehr hoch wertgeschätzt. Hier sehen die Unterstützer_innen insbesondere die Agenturen und die Unternehmen in der Pflicht, noch weitere Möglichkeiten für die Jugendlichen auszubauen. Zudem fehlt es an wirksamen und förderlichen Strukturen, um verlängerte Übergänge zwischen Schule und Ausbildung für die Heranwachsenden zu gestalten.

Die *aufenthaltsrechtliche Lage* der Jugendlichen ist ein zentraler Hemmschuh auf dem Weg in die Ausbildung; die Jugendlichen erfahren durch ihren prekären Status große Unsicherheit und reale Ängste und auch die Unternehmen weigern sich mit dem Verweis auf mögliche Abschiebungen, Jugendliche in Ausbildung aufzunehmen. Diesen unerträglichen Umstand kritisieren auch die Unterstützer_innen und fordern politische Veränderungen.

Spracherwerb ist ebenfalls zentral und es wird wenig überraschend auch ein kontinuierlicher Ausbau und eine Diversität der Kurse, auch mit Fachbegriffen oder mit zusätzlichen Modulen, befürwortet. Den jungen Geflüchteten ist die Wichtigkeit der Sprache sehr wohl bewusst und sie legen hohe Motivation an den Tag, um rasch Fortschritte zu machen. Der fehlende Zugang zu Sprachkursangeboten, die den Schulzugang herauszögern, die eingeschränkten Möglichkeiten zur Weiterbildung sind diesen Bemühungen gegenläufig.

Die *Erfahrungen von Rassismus* werden in den Interviews zwar immer wieder, aber weniger offensichtlich, benannt. Die Gründe hierfür können unterschiedlich sein. Eine spezielle Studie, die im Rahmen der Forschungsgruppe durchgeführt wurde, zeigt jedoch, welche Erfahrungen (muslimische Gläubige) mit islamfeindlichen Abwertungen gemacht haben. Hier sind gesamtgesellschaftliche Anstrengungen nötig.

Literatur

- Allespach, Martin/Held, Josef (Hrsg.) (2015). Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis. Frankfurt/Main: Bund-Verlag.
- Anhorn, Roland/Stehr, Johannes (2012). Grundmodelle von Gesellschaft und soziale Ausschließung: Zum Gegenstand einer kritischen Forschungsperspektive in der Sozialen Arbeit. In: Schimpf, Elke/Stehr, Johannes (Hrsg.): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. Gegenstandsbereiche – Kontextbedingungen – Positionierungen – Perspektiven. Wiesbaden. S. 57-76.
- Attia, Iman (2013). Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren. Journal für Psychologie 21 (1), S. 1–31.
- Balibar, Étienne (2015). Citizenship. Cambridge: Polity.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2017). Integrationsgesetz. <http://www.bmas.de/DE/Schwerpunkte/Neustart-in-Deutschland/Neustart-Arbeitgeber/integrationsgesetz.html> (Abruf am 30.12.2017).
- Beck, Ulrich (2016). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 23. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Brandmaier, Maximiliane (2016). Handlungsmacht im ohnmächtigen Raum? Handlungsfähigkeit unter Bedingungen sozialer und rechtlicher Exklusion im Kontext der „Sammelunterbringung“ Geflüchteter und Asylsuchender in Österreich. Migration und Rassismus: Kongress der Neuen Gesellschaft für Psychologie, Berlin.
- Braun, Frank/Lex, Tilly (2016). Berufliche Qualifizierung von jungen Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise. München: Deutsches Jugendinstitut.
https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/Braun_Lex_Expertise_Fluechtlinge.pdf (Aufruf am 26.03.2018).
- Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (2010). Sozialreportage. Einführung in eine Handlungs- und Forschungsmethode der sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag.
- Brinks, Sabrina/Dittmann, Eva/Müller, Heinz (Hrsg.) (2017). Handbuch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Internationale Gesellschaft für Erzieherische Hilfen. Frankfurt/Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (Grundsatzfragen, 53).
- Bröse, Johanna (2017). Migration und Arbeitsmarkt. In: Bröse, Johanna/Faas, Stefan/Stauber, Barbara (Hrsg.): Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 203–222.
- Bröse, Johanna/Faas, Stefan/Stauber, Barbara (Hrsg.) (2017). Flucht. Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.

- Burkert, Carola/Dercks, Achim (2017). Ausbildungs- und Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten: Jetzt investieren. (Kommission "Perspektiven für eine zukunftsgerichtete und nachhaltige Flüchtlings- und Einwanderungspolitik". E-Paper, Berlin.
- Butler, Judith (2016). Rethinking Vulnerability and Resistance. In: Butler, Judith/Gambetti, Zeynep/Sabsay, Leticia (Hrsg.). *Vulnerability in Resistance*. Durham: Duke University Press, S. 12-27.
- Flick, Uwe (1995). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gag, Maren/Voges, Franziska (Hrsg.) (2014). *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit*. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Granato, Mona (2017). Fluchtmigration und berufliche Ausbildung. In: Ceylan, Rauf/Ottersbach, Markus/Wiedemann, Petra (Hrsg.): *Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation*. Wiesbaden: Springer VS, S. 133–157.
- Held, Josef (1994). Handlung und Bewältigung. In: Held, Josef (Hrsg.). *Praxisorientierte Jugendforschung. Theoretische Grundlagen, methodische Ansätze, exemplarische Projekte*. Hamburg: Argument, S. 73-83.
- Held, Josef (1999). Integration und Ausgrenzung. Konzeptionelle, gesellschaftliche und regionale Voraussetzungen. In: Held, Josef/Spona, Ausma (Hrsg.): *Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration. Ergebnisse eines internationalen Projekts*. Hamburg: Argument, S. 1-19.
- Held, Josef (2001). Einzelfallmethode. In: Keupp, Heiner/Weber, Klaus (Hrsg.). *Psychologie. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 256-266.
- Held, Josef (2015a). Jugendforschung. In: Allespach, Martin/Held, Josef (Hrsg.). *Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis*. Frankfurt/Main: Bund-Verlag, S. 236-259.
- Held, Josef (2015b). Orientierung. In: Allespach, Martin/Held, Josef (Hrsg.): *Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis*. Frankfurt/Main: Bund-Verlag, S. 99-118.
- Held, Josef/Bröse, Johanna/Rigotti, Claudia/Donat, Dilek (2015). *Jugendliche im Übergang von Schule zum Beruf. Berufsorientierung*

- junger Menschen mit Migrationsgeschichte. Wiesbaden: Budrich Uni-press.
- Held, Josef/Hackl, Rita/Bröse, Johanna (2017). Rechtspopulismus und Rassismus im Kontext der Fluchtbewegung. Politische Orientierungen von jungen Auszubildenden in Baden-Württemberg. Studie der Rosa-Luxemburg-Stiftung.
<https://www.rosalux.de/publikation/id/37597/rechtspopulismus-und-rassismus-im-kontext-der-fluchtbewegung/> (Aufruf am 30.12.2017).
- Held, Josef/Horn, Hans-Werner/Marvakis, Athanasios (1996). Gespaltene Jugend. Politische Orientierungen jugendlicher ArbeitnehmerInnen. Vollst. zugl. Tübingen, Univ., Diss. 1995 u.d.T. Marvakis. Politische Orientierung Jugendlicher in Strukturen sozialer Ungleichheit.
- Held, Josef/Svob, Melita (Hrsg.) (1998). Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration. Theorien und Methoden eines internationalen Projekts. Hamburg: Argument.
- Holzcamp, Klaus (1997). Die Entwicklung der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft (1988). In: Holzcamp, Klaus (Hrsg.). Schriften I. Hamburg: Argument, S. 17-34.
- Ikhlef, Jana (2017). Islamophobie-Erfahrungen muslimischer Flüchtlinge in Deutschland und ihre Bedeutung im Kontext der Sozialen Integration. Eine qualitative Untersuchung. Masterarbeit. Tübingen.
- KM-BW - Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). Leitfaden für das VABO. Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO),
<http://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/FI%C3%BCchtlingsintegration/Leitfaden%20VABO%20Fassung%20Juli%202016.pdf> (Aufruf am 27.11.2017).
- Kalpaka, Annita (2006). Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit "Kultur" in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Schule in der Einwanderungsgesellschaft: ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. S. 387–405.
- Korntheuer, Annette/Anderson, Philip (2014). Zwischen Inklusion und Exklusion. Die Rolle der Sozialen Arbeit in Bildungsprozessen junger Flüchtlinge. In: Migration und Soziale Arbeit, 36(4), S.320–327.
- Marvakis, Athanasios/Parsanoglou, Dimitris (2001). Zur Kulturalisierung sozialer Ungleichheit. In: Riegel, Christine/Held, Josef/Wiemeyer, Gabriele (Hrsg.). International Lernen - Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis »vor Ort« und Weiterbildung im internationalen Austausch. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Deutschland, Griechenland, Kroa-

- ten, Lettland den Niederlanden und der Schweiz. Frankfurt/Main: IKO. S. 67-80.
- Matthiesen, Sigrun/Rieppel, Karin (2017). Dossier „Arbeitsmarktintegration“. Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung. <https://heimatkunde.boell.de/2017/06/29/dossier-welcome-germany-vi-arbeitsmarktintegration> (Aufruf am 30.12.2017)
- Mayring, Philipp (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1956). MEW. Berlin: Dietz.
- Müller, Marie-Theres (2016). Konzepte von Trauma und Traumatisierung in der Arbeit mit Geflüchteten. Masterarbeit. Tübingen.
- Mecheril, Paul (2003). Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 13). Münster. Waxmann (Bielefeld, Univ., Habil.-Schr.).
- Neske, Matthias/Rich, Anna-Katharina (2016). Asylantragsteller in Deutschland im ersten Halbjahr 2016. Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit, Ausgabe 4|2016 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.
- Ohliger, Rainer/Schweiger, Raphaela/Veyhl, Lisa (2017). Auf dem Weg zur Flüchtlingsintegration in ländlichen Räumen: Ergebnisse einer Bedarfsanalyse in sieben Landkreisen. Robert-Bosch-Stiftung.
- Pieper, Tobias (2012). Das Lager als variables Instrument der Migrationskontrolle. Funktionsüberlegungen aus der Perspektive einer kritischen Staatstheorie. In: Hess, Sabine / Kasperek, Bernd (Hrsg.): Grenzregime. Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa. Berlin/Hamburg. S. 219-226.
- Pohl, Axel/Stauber, Barbara (2011). Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsverläufe strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien (Jugendforschung). Weinheim. Juventa-Verlag.
- Przyborski, Aglaja/Sluneko, Thomas (2010). Dokumentarische Methode. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag. S. 627-642.
- Raithelhuber, Eberhard (2013). Agency und Übergänge. Schröder, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 99-140.
- Raithelhuber, Eberhard/Schröder, Wolfgang (2015). Agency. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Reinhardt. S. 49-58.
- Rommelspacher, Birgit (2009). Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismus-

- theorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. S. 25–38.
- Scherr, Albert (2015). Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung: Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf. Weinheim und München
- Scherr, Albert/Janz, Caroline/Müller, Stefan (2015): Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden. Wiesbaden: Springer.
- Schmid Noerr, Gunzelin/Meints-Stender, Waltraud (Hrsg.) (2017). Geflüchtete Menschen. Ankommen in der Kommune. Theoretische Beiträge und Berichte aus der Praxis. Opladen: Barbara Budrich.
- Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.) (2013). Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Seukwa, Louis Henri (2006). Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster: Waxmann.
- Seukwa, Louis Henri (2017). Handlungsfähigkeit und Heteronomie - eine kompetenztheoretische Perspektive auf fluchtmigrationsbedingte Bildungsdiskontinuitäten. In: Bröse, Johanna/Faas, Stefan/Stauber, Barbara (Hrsg.). Flucht. Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 73-93.
- Stauber, Barbara/Schröer, Wolfgang (2014). Zur Herstellung von Übergängen in sozialen Diensten, Bildungsorganisationen und Betrieben. Ein sozialpädagogischer Kommentar. In: Karl, Ute (Hrsg.). Rationalitäten des Übergangs in die Erwerbsarbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 238-249.
- Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2015). Übergänge in den Beruf. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Reinhardt, S. 1703-1715.
- Sulimma, Stephen/Muy, Sebastian (2012). Strukturelle Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit im Handlungsfeld Flucht und Migration. Unter Mitarbeit von Humboldt-Universität zu Berlin. Hrsg. v. Netzwerk MiRA. Humboldt-Universität zu Berlin. München: Reinhardt, S. 1812-1824.
- Täubig, Vicky (2009). Totale Institution Asyl: Empirische Befunde zu alltäglichen Lebensführungen in der organisierten Desintegration. Weinheim: Juventa.
- Thomas, Stefan (2017). Kritische Ethnografie in der Psychologie. In: Hessler, Denise/Iltzsche, Robin/Rojon, Olivier/Rüppel, Jonas/Uhlig, Tom David (Hrsg.): Perspektiven kritischer Psychologie und qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer, S. 293-317.

- Truschkat, Inga (2013). Biographie und Übergang. In: Schröder, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.). Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 44-64.
- Unger, Hella von (2014). Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Wacker, Rachel (2016). Bewältigungsstrategien Geflüchteter in einer Situation des doppelten Übergangs. Masterarbeit. Schwäbisch Gmünd.
- Wacker, Rachel/Held, Josef (2018). Junge Geflüchtete im doppelten Übergang. In: Ceylan, Rauf/Ottersbach, Markus/Wiedemann, Petra (Hrsg.). Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation. Wiesbaden: Springer, S. 243-256.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2013). Übergänge im Lebenslauf. In: Schröder, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.). Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 23-43.
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (Aufruf am 27.11.2017).
- Williams, Raymond (1983). Culture and society, 1780-1950. New York: Columbia University Press.
- WM-BW - Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg, Referat Berufliche Ausbildung (2016). Förderprogramme, Angebote und Maßnahmen zur Integration von Flüchtlingen in Ausbildung in Baden-Württemberg, http://wm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-wm/intern/Dateien_Downloads/Arbeit/Berufliche_Bildung/Angebote_zur_Integration_von_Fluechtlingen_in_Ausbildung_BW.pdf (Aufruf am 27.11.2017).

Anhang

Leitfaden für Interviews mit Unterstützer_innen

Bitte stellen Sie sich und die Einrichtung kurz vor

- Herkunft, Alter, Familie, Ausbildung, Berufserfahrung
- Wie sind Sie zu dem Job gekommen? (Motive)
- Arbeitsalltag und Alltagsroutinen
- Wie sieht die Struktur der Einrichtung aus?
- Wie sieht die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen aus?

Gibt es Leitlinien für die Arbeit?

- Was gibt Ihnen als Betreuer_innen fachliche Orientierung? (Konzepte/Leitlinien/Gesetze/Stellenbeschreibungen/individuelle Orientierungshilfen o.Ä.)
- Inwieweit entsprechen eventuelle Vorgaben den Alltagsanforderungen und sind hilfreich?
- Falls es keine solchen Orientierungshilfen gibt: ob und in welchen Situationen wünschen Sie sich solche Hilfen?
- Welche Handlungsräume haben Sie bei der Arbeit?

Bemühungen für den Übergang in den Beruf

In unserer Arbeit konzentrieren wir uns auf Übergänge.

- Welche Bemühungen der Geflüchteten gibt es für den Übergang in den Beruf?
- Wie sieht das Umfeld aus und welche Bedeutung hat es für Ihre Arbeit?
- Beeinflussen Zuschreibungen/ Annahmen (beispielsweise von Arbeitgebern) über Geflüchtete deren Ausbildungs- oder Jobsuche?
- Inwiefern spielen dabei (bei der Ausbildungs- oder Jobsuche) auch institutionelle Strukturen oder rechtliche Vorgaben eine Rolle?

Was sind die Herausforderungen in Ihrer Arbeit?

- Beschreiben sie bitte einzelne schwierige Phasen und Situationen.
- Beschreiben Sie bitte konkrete Erfahrungen mit Geflüchteten.
- Welche Erfahrungen haben Sie mit psychischen Belastungen oder Krisen gemacht?
- Was wird wie über Sprache vermittelt, in welcher Form findet Kommunikation statt? Wie oft findet diese statt?
- Wie wichtig ist auch sprachliche Kompetenz auf Seite der Sozialarbeitenden?

Welche Freiräume gibt es für Selbst- und Mitbestimmung der Geflüchteten?

- Wie bringen Sie eigene Interessen in den Alltag mit ein?
- Welche Handlungsmöglichkeiten und Perspektiven haben die Geflüchteten?

Leitfaden zum Gespräch mit jungen Geflüchteten – Zentrale Themen und Konzepte mit erzählgenerierenden Einstiegfragen

Zur Person

- Biografische Daten
- Selbstbeschreibung

Einstiegsfrage: Erzählen Sie uns etwas über sich selbst!

Gegenwart

- aktuelle Situation
- Kontext/Umfeld
- Innere Haltung
- Lebensstil

Einstiegsfragen: Können Sie uns über Ihre aktuelle Situation erzählen?
Wie sieht Ihre Woche aus?

Perspektive (für die Zukunft)

- Explorative Tätigkeiten
- (Soziale) Netzwerke

Einstiegsfragen: Wie sieht Ihre Zukunftsperspektive aus? Wie wollen Sie diese erreichen?

Lebensführung

- Alltagsroutinen
- Anforderungen bewältigen
- Selbstbestimmtes Leben
- Mediennutzung
- (Soziale) Netzwerke

Einstiegsfragen: Wie gestalten Sie Ihren Alltag? Was machen Sie in Ihrer Freizeit?

Orientierung

- zeitliche, soziale und kulturelle Bezugspunkte
- Fremd- und Selbstzuschreibungen
- Agency und social Agency (selbstbestimmte Handlungsstrategien)

Einstiegsfragen: Wo verbringen Sie Ihre Zeit? Mit welchen Menschen haben Sie Kontakt? Erzählen Sie uns etwas über die Menschen, mit denen Sie Zeit verbringen! (Freund_innen, Familie, Helfer_innen etc.)

Berufseinstieg

- Ausbildungs- und Arbeitssuche

Einstiegsfrage: Was möchten Sie beruflich machen?

Flexible Frageblöcke

- Rückblick
- Diskriminierungserfahrungen

Im Zentrum der Studie der Tübinger Forschungsgruppe für Migration, Integration, Jugend und Verbände stehen junge Geflüchtete und ihre subjektive Perspektive und Situation. Es wird danach gefragt, wie die jungen Menschen sich zu orientieren versuchen, welche Orientierungen sie mitbringen, wie sie ihre Handlungsfähigkeit erweitern und welche Perspektiven sie dabei entwickeln. Sie handeln dabei nicht nur als autonome Subjekte, sondern sie sind jeweils auch in einen Kontext eingebunden. Hierbei werden gesellschaftliche Strukturen, Institutionen und (professionelle) Unterstützer_innen unterschieden und in der Studie untersucht.
