

HOCHSCHULE DÜSSELDORF

- FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN-

BACHELOR-THESIS ZUM THEMA

# JUGENDBERUFSHILFE FÜR JUNGE MENSCHEN MIT UNSICHEREM AUFENTHALTSSTATUS

## DIE STIMME DER ADRESSAT\*INNEN

Erstprüferin:

PROF. DR. RUTH ENGGRUBER

Zweitprüfer:

M.A. MICHAEL FEHLAU

VORGELEGT VON:

INGO VON WEZYK

MATRIKELNUMMER: 701641

SOZIALARBEIT/SOZIALPÄDAGOGIK, B.A.

WiSe 2018/2019

DÜSSELDORF, 11. DEZEMBER 2018

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Benennungspraxen im Kontext von (Flucht-)Migration</b>	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Rechtliche Rahmenbedingungen</b>	<b>4</b>
3.1	Das Aufenthaltsgesetz und unsichere Aufenthaltsstatus	4
3.2	Zugang zu Angeboten der Jugendberufshilfe für junge Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus	7
<b>4</b>	<b>Angebote der Jugendberufshilfe</b>	<b>11</b>
4.1	Auswahl bestehender Regelangebote	11
4.2	Modellprojekt „Ausbildung statt Stillstand“	13
<b>5</b>	<b>Theoretische Grundlagen</b>	<b>14</b>
5.1	Biografische Handlungsfähigkeit nach Böhnisch	14
5.2	Kritisches Adressat*innenverständnis nach Bitzan und Bolay	15
<b>6</b>	<b>Forschungsmethodischer Zugang</b>	<b>16</b>
6.1	Das Forschungsfeld – Vorstellung & Zugang	16
6.2	Gruppe der befragten Personen	17
6.3	Das episodische Interview	18
6.4	Interviewleitfaden	19
6.5	Durchführung der Interviews	20
6.6	Die qualitative Inhaltsanalyse	20
<b>7</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>22</b>
<b>8</b>	<b>Fazit</b>	<b>30</b>
	Literaturverzeichnis	34

# 1 EINLEITUNG

Seit Beginn der sogenannten Flüchtlingskrise in 2015 mehren sich die öffentlichen Stimmen und Bemühungen, geflüchtete Menschen<sup>1</sup> über eine berufliche Ausbildung für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren (Böhme 2018; DIE WELT 2015), da dies „der beste Weg in unsere Gesellschaft [sei]“ (Bundesregierung 2016).<sup>2</sup> Zusätzlich sehen Unternehmen darin die Chance, das Problem des Fachkräftenachwuchses zu entschärfen (Granato 2018, S. 145), welches sich derzeit jährlich an den Passungsproblemen am Ausbildungsmarkt verdeutlicht.<sup>3</sup> Um den Personenkreis der geflüchteten Menschen beim Übergang in berufliche Ausbildung zu unterstützen, wird ihnen in Abhängigkeit vom jeweiligen Aufenthaltsstatus Zugang zu bestehenden wie auch speziell konzipierten Maßnahmen der Ausbildungsförderung gewährt, welche bisher vor allem Angebote zu Berufsorientierung und -vorbereitung umfassen (Braun und Lex 2016, S. 44 ff.). Dabei werden vor allem junge Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus aufgrund ihres Potenzials, „angesichts der demografischen Entwicklung einen spürbaren Beitrag zur künftigen wirtschaftlichen Dynamik [zu] leisten“ (Walwei 2016, S. 16) im Sinne eines Nützlichkeitsparadigmas arbeitsmarktpolitisch umgedeutet (Müller et al. 2014, S. 26 f.). Darum wird vermutet, dass in den Maßnahmen der Ausbildungsförderung auch arbeitsmarktpolitisch-wirtschaftliche Erwartungen transportiert werden. Da zu diesen Maßnahmen aber auch sozialpädagogisch betreute Angebote der Jugendberufshilfe zählen, stellt sich hier mit Blick auf das Selbstverständnis Sozialer Arbeit<sup>4</sup> die Frage, wie nach Ruth Enggruber und Michael Fehlau (2018, S. 15) in der angeführten Rahmung eine subjektorientierte Unterstützung junger Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus stattfinden kann. Nach Rahel Wacker und Josef Held (2018, S. 246) wird dabei davon ausgegangen, dass sich diese junge Menschen aufgrund der Konstellation von (Flucht-)Migration in Verbindung mit dem Übergang in berufliche Ausbildung in einer Bewältigungslage befinden, in der sie nach Lothar Böhnisch (2018, S. 24 f.) in ihrer biografischen Handlungsfähigkeit herausgefordert sind. Denn während gerade für junge Menschen mit Duldung und schlechter Bleibeperspektive der Zugang zu Ausbildungsförderung zum Teil erheblich eingeschränkt ist, stellen gleichzeitig Kriterien wie berufliche Qualifizierung und gesicherte Erwerbstätigkeit eine Chance auf eine Verbesserung ihrer aufenthaltsrechtlichen Situation dar (Braun und Lex 2016, S. 108).

Über den theoretischen Zugang der biografischen Handlungsfähigkeit von Böhnisch (2018, S. 24 ff.) soll in dieser Arbeit deshalb danach gefragt werden, in welcher Weise Angebote der Jugendberufshilfe diese Adressat\*innengruppe in dieser Situation in ihrem Streben nach Handlungsfähigkeit unterstützen. Den vorangehenden Ausführungen folgend nimmt diese Studie mittels eines qualitativen Forschungsdesigns den subjektiven Blickwinkel junger Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus in den Fokus, welche in einem Modellprojekt in Nordrhein-Westfalen bei einem Träger der Jugendberufshilfe eine Berufsausbildung absolvieren. Dabei wird folgende forschungsleitende Frage verfolgt:

- 
- 1 Auf die kontroversen Benennungspraxen im Kontext von (Flucht-)Migration wird in Kapitel 2 eingegangen.
  - 2 An dieser Stelle wird auf die wissenschaftlichen Diskurse zu Integration und Diskriminierung von Menschen im Kontext von (Flucht-)Migration bzgl. Teilhabe an Bildung und Arbeitsmarkt verwiesen (Scherr et al. 2015; El-Mafaalani 2017; Enggruber 2018; Imdorf 2017; Gögercin 2018; Pichl 2017), deren ausführliche Berücksichtigung in dieser Arbeit zu weit führen würde.
  - 3 Ende 2016 war die Zahl der unversorgten Ausbildungssuchenden fast doppelt so hoch wie die Zahl der unbesetzten Lehrstellen (Granato 2018, S. 137).
  - 4 Soziale Arbeit und Sozialpädagogik werden hier als gleichbedeutend verstanden, obwohl sie wissenschaftlich wie historisch unterschiedliche Ursprünge haben (Enggruber 2018, S. 484).

*Inwieweit erfahren junge Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus durch die Teilnahme an einem Angebot der Jugendberufshilfe eine Stärkung ihrer biografischen Handlungsfähigkeit?*

Einführend wird zunächst im zweiten Kapitel zur Motivation des in dieser Arbeit verwendeten Begriffs „Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus“ auf die kontroversen Benennungspraxen im Kontext von (Flucht-)Migration eingegangen. Im dritten Kapitel werden die rechtlichen Rahmenbedingungen skizziert, welche die unterschiedlichen rechtlichen Zugangsmöglichkeiten zu Angeboten der Jugendberufshilfe für junge Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus bestimmen. Dazu werden zunächst die verschiedenen relevanten Aufenthaltsstatus im Kontext von humanitärem Schutz und Aufenthaltsgesetz vorgestellt. Im zweiten Schritt wird dargelegt, wie diese aufenthaltsrechtlichen Kategorien dazu genutzt werden, den Zugang zu Angeboten der Jugendberufshilfe zu reglementieren.

Nach Klärung der rechtlichen Bedingungen wird im vierten Kapitel das Handlungsfeld der Jugendberufshilfe selbst thematisiert, zu dem auch das untersuchte Modellprojekt „Ausbildung statt Stillstand“ zuzurechnen ist. Für eine bessere Einordnung des Modellprojekts wird zunächst ein Überblick über allgemeine wie auch spezifisch für diese Adressat\*innengruppe entwickelte Angebote gegeben. Daran knüpft die Vorstellung des Modellprojekts an, dessen Teilnehmende im Fokus dieser Studie stehen.

Im fünften Kapitel werden auf der Grundlage der institutionellen Bedingungen die theoretischen Ansätze vorgestellt, auf denen sich diese Studie stützt. Als theoretisches Grundgerüst dient dabei das Konzept der biografischen Handlungsfähigkeit von Böhnisch, welches den Rahmen für den methodischen Zugang vorgibt. Aus dem Blickwinkel der Adressat\*innenforschung wird anschließend das kritische, relationale Adressat\*innenverständnis nach Maria Bitzan und Eberhard Bolay (2013) vorgestellt, welches hier im Kontext der beschriebenen gesellschaftlich-strukturellen Rahmung als Interpretationsfolie bei der Datenauswertung sowie zur Einordnung der Ergebnisse herangezogen werden soll.

In Rückbindung an die theoretischen Grundlagen wird in Kapitel 6 der forschungsmethodische Zugang dieser Arbeit dargelegt und begründet. Der Fokus liegt dabei neben der Diskussion der Durchführung vor allem auf der Darstellung der gewählten qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden.

Auf dieser Basis werden im siebten Kapitel die Ergebnisse vorgestellt und abschließend im letzten Kapitel zusammenfassend diskutiert. Da die Untersuchungen dieser Studie in einem Modellprojekt der Jugendberufshilfe durchgeführt wurden, sollen aus den Ergebnissen Handlungsempfehlungen für die Praxis abgeleitet werden, wie die Adressat\*innen in ihrer biografischen Handlungsfähigkeit weiter unterstützt werden können.<sup>5</sup>

## 2 BENENNUNGSPRAXEN IM KONTEXT VON (FLUCHT-)MIGRATION

Es gibt im Kontext von (Flucht-)Migration eine Vielzahl, zum Teil unklarer, Benennungspraxen, die explizit oder implizit versuchen, eine heterogene Gruppe von Menschen reduktionistisch zu vereinheitlichen (Eisenhuth 2015, S. 21 ff.), aber auch intern stratifizierbar zu machen (Pichl 2017, S. 454 ff.). Begriffe wie *Asylbewerber\*innen*, *Asylberechtigte*, *Geduldete* oder *Illegale* bzw. *Illegalisierte* zielen auf eine genaue Benennung des aufenthaltsrechtlichen Status ab und rücken damit den Aspekt der Recht-

<sup>5</sup> Zeitgleich zu dieser Arbeit befand sich das Modellprojekt in einer Evaluationsphase, in welcher durch eine Studie die Gelingensbedingungen aus institutioneller Sicht untersucht wurden. In dieser Arbeit wird komplementär dazu die subjektive Perspektive der Adressat\*innen in den Blick genommen, ohne dafür jedoch einen Auftrag erhalten zu haben. Die Ableitung von Handlungsempfehlungen zielt darauf ab, im Verständnis Verstehender Sozialer Arbeit (Völter 2008) durch qualitative Forschung eine lebensweltorientierte und selbstreflexive Soziale Arbeit zu unterstützen (ebd., S. 1).



mäßigkeit des Aufenthalts dieser Menschen in den Vordergrund (Eisenhuth 2015, S. 22). Gleichzeitig werden dadurch ihre Lebenssituationen im Herkunftsland wie auch in Deutschland ausgeblendet (ebd., S. 23). Im Gegensatz dazu drücken die weithin verwendeten Begriffe *Flüchtlinge* bzw. *geflüchtete Menschen* prinzipiell eine Anerkennung der Notlagen in den Herkunftsländern und damit verbundenen Befindlichkeiten aus (ebd., S. 24), werden jedoch in verschiedenen Kontexten unterschiedlich ausgelegt. In einem eher aufenthaltsrechtlichen Verständnis handelt es sich um eine Anerkennung als schutzberechtigte Personen, wodurch zugleich eine Abgrenzung zu denjenigen ermöglicht wird, denen dieser Schutzstatus (noch) nicht zugesprochen wurde (ebd.).<sup>6</sup> Danach wird mit Franziska Eisenhuth sowie Maximilian Pichl (2015, S. 24; 2017, S. 454 f.) die Flucht zu einem Legitimationskriterium für abgestufte Rechtsansprüche. Demgegenüber werden die Begriffe *geflüchtete Menschen* bzw. *Flüchtlinge* „meist im unterstützenden Modus“ (Eisenhuth 2015, S. 24) weiter gefasst, unabhängig von rechtlichem Status und offen gegenüber einem breiteren Spektrum an Ursachen (ebd.). Ungeachtet dieser unterschiedlichen Auslegungen erfolgt durch diese Begriffe vor allem eine Fokussierung auf die Notlagen in den Herkunftsländern (ebd.).

Die von Eisenhuth (ebd., S. 25 f.) motivierte Bezeichnung *Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus* nimmt dagegen bewusst die aktuelle Lebenssituation dieser Personen in Deutschland in den Fokus. Nach Eisenhuth (ebd., S. 18 ff.) sind damit Menschen mit einer Aufenthaltserlaubnis<sup>7</sup>, einer Aufenthaltsgestattung, einer Duldung sowie Illegale bzw. Illegalisierte gemeint, indem die Unsicherheit über die Möglichkeit eines langfristigen Aufenthalts als verbindendes Merkmal gewählt wird (ebd.). Gleichzeitig kann dieser Begriff als aufenthaltsrechtliche Aussage verstanden werden, dass diese Menschen über keinen unbefristeten Aufenthaltstitel verfügen. Ursachen und Notlagen vor der Ankunft in Deutschland werden allerdings nicht explizit einbezogen (ebd., S. 25). Obwohl die Bezeichnung *Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus* nicht dem gängigen Sprachgebrauch entspricht, folgt sie durch Anerkennung der nach Eisenhuth (ebd., S. 18 f.) strukturell bedingten aktuellen prekären Lebenssituation dem Verständnis des sozialpädagogischen Bewältigungskonzepts (Böhnisch 2018, S. 24 f.) und ermöglicht damit auch benennungspraktisch einen Anschluss an das Konzept der biografischen Handlungsfähigkeit von Böhnisch (ebd.). Da sich das beforschte Modellprojekt besonders an solche jungen Menschen wendet, die eine Duldung oder eine Aufenthaltsgestattung mit „schlechter Bleibeperspektive“ haben (vgl. Kapitel 3), werden diesen Aspekten aus der Perspektive des kritischen Adressat\*innenverständnisses nach Bitzan und Bolay (2013) besondere Relevanz beigemessen. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Eisenhuth (2015, S. 18 f.) die Bezeichnung *Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus* für Menschen mit Aufenthaltserlaubnis, Aufenthaltsgestattung sowie mit Duldung verwendet. Dabei wird hier davon ausgegangen, dass sogenannte illegale bzw. illegalisierte Menschen, die nicht offiziell in Deutschland gemeldet sind, keinen Zugang zu Angeboten der Jugendberufshilfe haben und deshalb im Rahmen dieser Studie keine Berücksichtigung finden können. Insofern hier andere Benennungsformen aufgegriffen werden, ergibt sich dies jeweils aus dem Kontext, auf den Bezug genommen wird, ohne dass sich hierbei die implizierten Bedeutungen zu eigen gemacht werden.

---

6 Oder nur in abgeschwächter Form, was sich in der Ausdifferenzierung in unterschiedliche Schutzstatus widerspiegelt (vgl. Abb. 1).

7 Der Begriff *Aufenthaltserlaubnis* bezeichnet im Sinne des Aufenthaltsgesetzes grundsätzlich einen befristeten Aufenthaltstitel (§7 Abs. 1 AufenthG). In Kapitel 3 werden weitere relevante aufenthaltsrechtliche Begriffe erläutert.

### 3 RECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN

Der rechtliche Aufenthaltsstatus einer Person kann als entscheidender Faktor angesehen werden, aus dem sich ihre rechtlich abgestuften Teilhabemöglichkeiten an der deutschen Gesellschaft ergeben (Eisenhuth 2015, S. 30; Pichl 2017, S. 455 ff.). Insbesondere gilt dies für den Zugang zum Arbeitsmarkt sowie beruflicher Ausbildung (Granato und Junggeburth 2017, S. 422). Dies verdeutlicht bereits eine systematische Auslegung des Langtitels des Aufenthaltsgesetzes: „Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet“. Während an erster Stelle die Regelung des Aufenthalts an sich steht, folgt direkt an zweiter Stelle die Steuerung des Arbeitsmarktzugangs für Ausländer. Erst an letzter Stelle wird der Aspekt der Teilhabe an der Gesellschaft genannt. Bevor deshalb auf die Zugangsmöglichkeiten zu Förderangeboten der Jugendberufshilfe für junge Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus eingegangen wird, wird im Folgenden eine Einführung in das Aufenthaltsgesetz mit Blick auf relevante Aufenthaltsstatus erfolgen.

#### 3.1 Das Aufenthaltsgesetz und unsichere Aufenthaltsstatus

Das Aufenthaltsgesetz „dient der Steuerung und Begrenzung des Zuzugs von Ausländern in die Bundesrepublik Deutschland“ (§1 AufenthG) und sieht verschiedene Aufenthaltstitel zu Zwecken von Ausbildung (§§16-17 AufenthG), Erwerbstätigkeit (§§18-21 AufenthG), aus völkerrechtlichen, humanitären oder politischen Gründen (§§22-26 AufenthG) sowie aus familiären Gründen wie z.B. Familiennachzug (§§27-36 AufenthG) vor. Aufenthaltstitel bilden als Erlaubnisse zum (un-)befristeten Aufenthalt eine Untermenge der Aufenthaltsstatus, die allgemein den rechtlichen Status einer ausländischen Person zu einem gegebenen Zeitpunkt in Bezug auf das Aufenthaltsgesetz bezeichnen.

##### Aufenthaltstitel

Aufenthaltstitel können danach unterschieden werden, ob sie zu befristetem oder unbefristetem Aufenthalt berechtigen. Zur ersten Kategorie zählen neben der *Aufenthaltserlaubnis* (§7 AufenthG) das *Visum* (§6 AufenthG) sowie, zur Erwerbstätigkeit hochqualifizierter Arbeitskräfte, die *Blaue Karte EU*, *ICT* und *Mobiler-ICT-Karte* (§§19a,b,d AufenthG). Unbefristete Aufenthaltstitel sind die *Niederlassungserlaubnis* (§9 AufenthG) und die *Erlaubnis zum Daueraufenthalt - EU* (§9a AufenthG). Eine Niederlassungserlaubnis wird dabei frühestens dann ausgestellt, wenn über einen Zeitraum von fünf Jahren eine Aufenthaltserlaubnis bestand und weitere Kriterien erfüllt sind, die unter anderem auf die Sicherstellung des Lebensunterhalts abzielen (§9 Abs. 2 AufenthG). Diese Frist ist bei Personen, die als asylberechtigter oder als Flüchtling nach der Genfer Flüchtlingskonvention anerkannt wurden, auf drei Jahre reduziert (§26 Abs. 3 Satz 3 AufenthG). Sofern eine ausländische Person keinen Aufenthaltstitel (mehr) besitzt, ist sie *ausreisepflichtig* (§50 Abs. 1 AufenthG).

##### Unsichere Aufenthaltsstatus

Im Folgenden werden die verschiedenen Aufenthaltsstatus erläutert, welche im Rahmen dieser Studie als unsicher erachtet werden. Diese sind vornehmlich an die Anerkennung eines humanitären Schutzstatus gekoppelt und durch unterschiedliche Übergangsmöglichkeiten verbunden. Da die Zusammenhänge und Übergangsmöglichkeiten komplex sind, wird im Kontext der folgenden Ausführungen auf Abbildung 1 verwiesen.



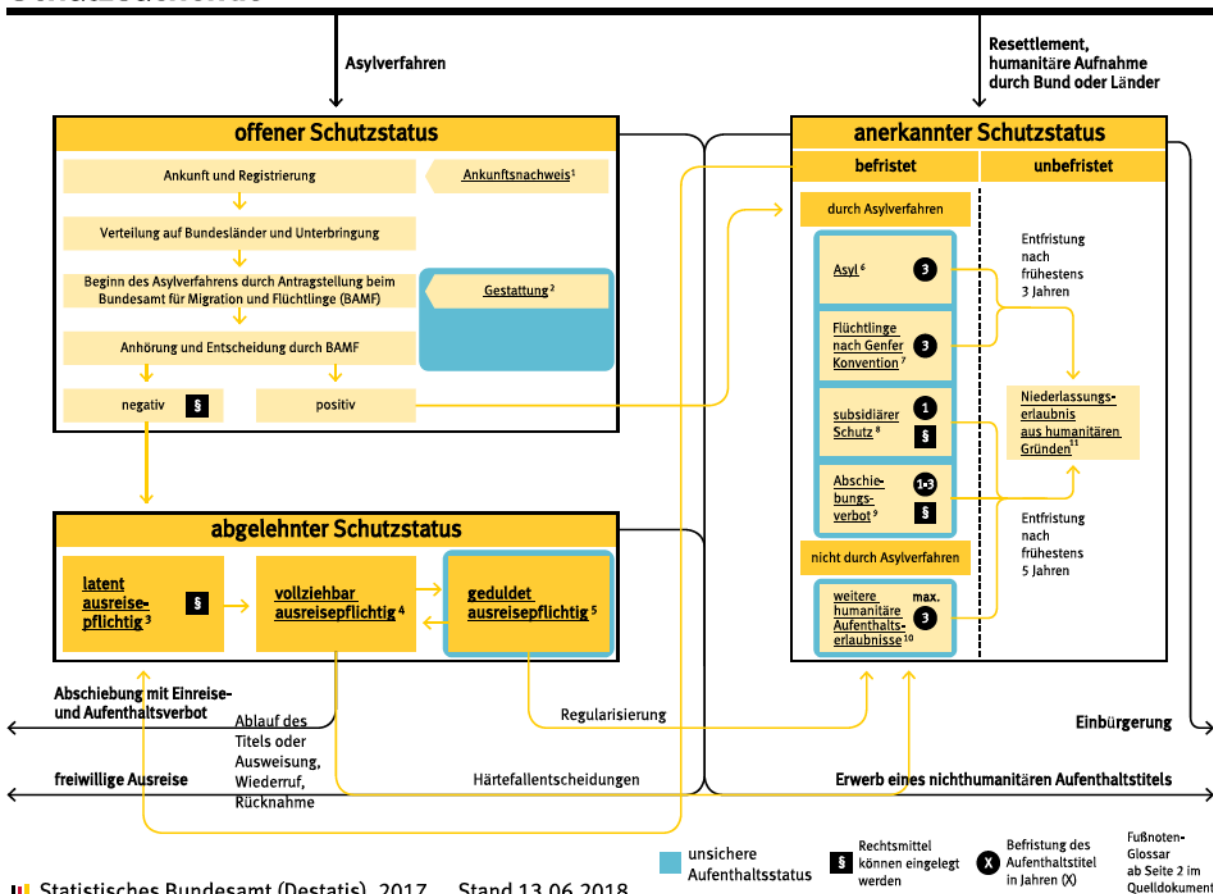
**Aufenthaltsgestattung** Während des Asylverfahrens gilt der Schutzstatus einer Person als offen. Dass heißt, es wird geprüft, ob der Person eine Aufenthaltserlaubnis aus humanitären Gründen erteilt werden kann. Zu diesem Zweck erhält sie für die Dauer des Asylverfahrens eine Aufenthaltsgestattung (§55 AsylG), welche keinen Aufenthaltstitel darstellt, aber von der Erfordernis eines solchen befreit (§55 Abs. 2 S. 1 AsylG). Die Bearbeitungsdauer eines Asylantrags<sup>8</sup> betrug im vierten Quartal 2015 im Durchschnitt 5,1 Monate, mit starker Variation je nach Herkunftsland (z.B: Syrien: 2,7 Monate, Iran: 18 Monate) (Braun und Lex 2016, S. 19). Zudem können Personen mit Aufenthaltsgestattung für einen Zeitraum von sechs Wochen bis 24 Monaten verpflichtet werden, in zugewiesenen Aufnahmeeinrichtungen zu wohnen. Abweichend davon müssen sich Personen aus einem sicheren Herkunftsstaat (siehe Kapitel 3.2) für die gesamte Dauer des Asylverfahrens in einer Aufnahmeeinrichtung aufhalten (§47 Abs. 1 ff. AsylG). Zusätzlich besteht für drei Monate bzw. mindestens für die Dauer der Verpflichtung, in einer Aufnahmeeinrichtung zu wohnen, eine räumliche Beschränkung, die einer Person mit Aufenthaltsgestattung nur den Aufenthalt in dem Bezirk der zuständigen Ausländerbehörde erlaubt (§56 ff. AsylG).

**Aufenthaltserlaubnisse bei anerkanntem Schutzstatus** Wenn der Asylantrag positiv beschieden wurde bedeutet dies, dass eine Person zunächst eine befristete Aufenthaltserlaubnis erhält, je nach anerkannter rechtlicher Grundlage. Diese wird in der nachfolgenden Reihenfolge überprüft: So erhält sie nach §25 Abs.1 AufenthG in Verbindung mit Art. 16a GG eine *Aufenthaltserlaubnis Asyl*, wenn sie in ihrem Herkunftsland als politisch, das heißt durch staatliche Akteure, wegen persönlicher Merkmale verfolgt wird (Statistisches Bundesamt 2018, S. 4). Eine *Aufenthaltsberechtigung Flucht* wird erteilt, wenn eine Person nach §25 Abs.2 Satz 1 erste Alternative AufenthG in Verbindung mit §3 AsylG als Flüchtling nach Genfer Flüchtlingskonvention anerkannt wird, die auch die Verfolgung durch nicht-staatliche Akteure berücksichtigt (ebd., S. 5). Eine *Aufenthaltserlaubnis subsidiärer Schutz* (§25 Abs.2 Satz 1 zweite Alternative AufenthG in Verbindung mit §4 AsylG) wird erteilt, wenn begründet davon ausgegangen werden kann, dass einer Person in ihrem Herkunftsland ernsthafter persönlicher Schaden bzgl. ihrer körperlichen Unversehrtheit oder erniedrigende Behandlung droht, ohne auch hier zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren zu unterscheiden (ebd., S. 6). Schließlich kann eine Aufenthaltserlaubnis wegen *Abschiebungsverbot* (§25 Abs. 3 in Verbindung mit § 60 Abs. 5 und 7 AufenthG) erteilt werden, wenn die Abschiebung der Person wegen nationaler oder zielstaatsbezogener Gründe als unrechtmäßig eingestuft wird. Beispiele für den letzteren Fall sind drohende Menschenrechtsverletzungen oder Gefahr für Leib und Leben, wenn z.B. lebensnotwendige medizinischen Maßnahmen nicht gewährleistet wären (ebd., S. 7). Darüber hinaus gibt es noch weitere humanitäre Aufenthaltserlaubnisse, welche sich nicht aus einem Asylverfahren ergeben (ebd., S. 8). Im Kontext der Jugendberufshilfe ist hierbei §25a Abs. 1 AufenthG von Interesse, nach welchem Jugendlichen eine Aufenthaltserlaubnis als *gut integrierte Jugendliche* erteilt werden kann, wenn sie sich seit mindestens vier Jahren geduldet, erlaubt oder mit Aufenthaltsgestattung in Deutschland aufhalten und, neben weiteren Bedingungen, aufgrund schulischer bzw. ausbildungsbezogener Leistungen eine gute Integration erwarten lassen.

---

8 Die Verfahrensdauer berücksichtigt nicht eventuelle nachfolgende Gerichtsverfahren. Die Gesamtverfahrensdauer für 2015 konnte leider trotz intensiver Recherche nicht ermittelt werden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Gesamtverfahrensdauer im Durchschnitt länger war.

# Schutzsuchende



Statistisches Bundesamt (Destatis), 2017 Stand 13.06.2018

Abbildung 1: Unsichere Aufenthaltsstatus Schutz suchender Personen (Quelle: Statistisches Bundesamt 2018). Unsichere Aufenthaltsstatus wurden zusätzlich blau hinterlegt. Während Aufenthaltserlaubnisse auf Grundlage eines anerkannten Schutzstatus auf ein bis drei Jahre befristet sind, werden Duldungen im Regelfall jeweils für maximal drei Monate, in bestimmten Fällen wie der Beschäftigungssuche im Rahmen der 3+2-Regelung für sechs Monate, erteilt. Die Aufenthaltsgestattung gilt im Allgemeinen für die Dauer des Asylverfahrens und ist nicht vorab festgesetzt.

Letztendlich besteht auch die Möglichkeit, dass in Fällen besonderer politischer Interessenlagen von den obersten Landesbehörden und/oder des Bundesministeriums des Innern direkt eine Aufenthaltserlaubnis<sup>9</sup> zugesagt werden kann (§23 AufenthG) (siehe Abbildung 1).

**Duldung und 3+2-Regelung** Die Duldung ist eine vorübergehende Aussetzung der Abschiebung einer ausreisepflichtigen Person (§60a AufenthG) und damit ein Aufenthaltsstatus, aber kein Aufenthaltstitel. Eine Duldung kann aus humanitären aber auch anderen Gründen gewährt werden, auch wenn zum Beispiel kein Pass vorliegt (Flüchtlingsrat Niedersachsen 2018, S. 372). Im allgemeinen wird eine Duldung jeweils nur für wenige Monate erteilt (siehe Abb. 1), kann aber bei Fortbestehen der Hinderungsgründe für eine Abschiebung über mehrere Jahre hinweg immer wieder verlängert werden (Flüchtlingsrat Niedersachsen 2018, S. 372). Für die Jugendberufshilfe ist seit Inkrafttreten des Integrationsgesetzes am 31.07.2016 die *Ausbildungsduldung* von Interesse, wodurch Personen ohne Aufenthaltstitel die Aufnahme einer „qualifizierte[n] Berufsausbildung in einem staatlich anerkannten oder vergleichbar geregelten Ausbildungsberuf“ ermöglicht wird (§60a Abs. 2 Satz 4 ff. AufenthG). Sie bildet den Ein-

9 Dies gilt auch für eine Niederlassungserlaubnis.



stieg in die sogenannte *3+2-Regelung*, die es ausreisepflichtigen Personen erlaubt, zunächst eine qualifizierte Berufsausbildung erfolgreich zu durchlaufen, um im Anschluss daran einen Anspruch auf eine zweijährige Aufenthaltserlaubnis „für eine der erworbenen beruflichen Qualifikation entsprechenden Beschäftigung“ (§18a Abs. 1a AufenthG) zu erhalten. Einen Anspruch auf eine Ausbildungsduldung haben alle geduldeten Personen, auch solche aus den sogenannten sicheren Herkunftsstaaten (siehe Kapitel 3.2), sofern sie einen Asylantrag bis zum 31.08.2015 gestellt haben. Für den Fall, dass die Aufnahme der Ausbildung nicht unmittelbar bevor besteht bzw. nicht schon begonnen wurde, kann eine Ermessensduldung beantragt werden. Dies gilt in NRW auch für eine eventuell vorangehende Einstiegsqualifizierung, sofern eine Zusage für eine Ausbildung im Anschluss daran vorliegt (Flüchtlingsrat NRW 2017, S. 15).<sup>10</sup>

Wie im Folgekapitel gezeigt wird, richtet sich das Modellprojekt „Ausbildung statt Stillstand“ besonders an junge Menschen mit „schlechter Bleibeperspektive“, so dass die 3+2-Regelung von zentraler Bedeutung für die Teilnahme an diesem Angebot ist.

### 3.2 Zugang zu Angeboten der Jugendberufshilfe für junge Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus

Der rechtliche Rahmen der Jugendberufshilfe wird durch die Rechtskreise des Sozialgesetzbuchs (SGB) II (Grundsicherung für Arbeitsuchende), SGB III (Arbeitsförderung) sowie SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) gesetzt. Die Angebote der Jugendberufshilfe sind also hauptsächlich arbeitsmarktpolitische Förderinstrumente, wodurch die Teilnahme an diesen an den aufenthaltsrechtlichen Status gebunden ist und sich so stratifizierte Zugangsmöglichkeiten ergeben, wie Tabelle 1 verdeutlicht.<sup>11</sup> Von rechtlicher Seite uneingeschränkter Zugang haben dabei junge Menschen, welche entweder eine Aufenthaltserlaubnis wegen Asyl, nach Genfer Flüchtlingskonvention oder wegen subsidiären Schutzes besitzen. Aber auch „gut integrierte Heranwachsende“ unter 21 Jahren, welche sich trotz beschränkter Zugangs zu Integrationskursen, berufsbezogenen Sprachkursen (Voigt 2018b) sowie Ausbildungsförderung im Rahmen von Duldung und Aufenthaltsgestattung (Tab. 1) eine positive Prognose bzgl. ihrer Teilhabemöglichkeiten am Arbeitsmarkt „erarbeitet“ haben (§25a AufenthG), unterliegen nun keinen weiteren Zugangsbeschränkungen zu beruflicher Ausbildung und entsprechenden Angeboten der Jugendberufshilfe. Diese Regelung kann aber nur bei denjenigen jungen Menschen greifen, die bei der Einreise noch nicht 18 Jahre sind, um rechtzeitig die geforderten vier Jahre Aufenthalt samt erfolgreichen Schulbesuchs zu erreichen (Pichl 2017, S. 462).

#### **Kriterium *gute Bleibeperspektive***

Mit dem Begriff *gute Bleibeperspektive* werden Personen mit Aufenthaltsgestattung bezeichnet, die aus einem Herkunftsstaat mit einer Schutzquote von mindestens 50% kommen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge o. J.). Bei dieser Schutzquote handelt es sich um eine halbjährlich erhobene Statis-

10 Das Ministerium für Inneres und Kommunales (MIK) des Landes NRW hat in Bezug auf das Integrationsgesetzes zwei Erlasse veröffentlicht, welche die Auslegungen des §60a Abs. 2 Satz 4ff. AufenthG z.B. bzgl. der Ermessensspielräume der Ausländerbehörden für NRW verbindlich regelt. Für eine ausführliche Darlegung und Kommentierung sei auf die entsprechende Veröffentlichung des Flüchtlingsrates NRW verwiesen (Flüchtlingsrat NRW 2017).

11 An dieser Stelle würde es zu weit führen, auf die allgemeinen rechtlichen Zugangsbedingungen zu Jugendberufshilfe einzugehen, da es sich hierbei um verschiedene Rechtskreise „mit teils konkurrierenden Normen, Prinzipien und Schnittstellen“ (Münder und Hofmann 2017, S. 10) handelt. Für einen ausführlichen und kritischen Einblick sei deshalb auf die Studie von Johannes Münder und Albert Hofmann verwiesen (2017).

tik, die angibt, wie hoch der Anteil positiv beschiedener Asylanträge aus einem gegebenen Staat war.<sup>12</sup> Laut dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge traf dies in 2017 auf Eritrea, Irak, Iran, Syrien und Somalia zu (ebd.). Wie aus Tabelle 1 deutlich wird, entsteht durch die dem Asylbescheid vorgehende Verwendung dieser Kategorie als Zugangskriterium faktisch die Kategorie der „schlechten Bleibeperspektive“, indem Personen mit Aufenthaltsgestattung aus Ländern mit einer Schutzquote (auch knapp) unter 50% der Zugang zu Angeboten der Ausbildungsförderung versagt wird, obwohl die individuelle Prüfung ihres Asylantrages noch nicht abgeschlossen wurde.

### **Kriterium *sichere Herkunftsstaaten***

Nach §29a AsylG sowie Anlage II zu §29a AsylG gelten die Mitgliedsstaaten der EU sowie Albanien, Bosnien und Herzegowina, Ghana, Kosovo, ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien, Montenegro, Senegal und Serbien als sogenannte sichere Herkunftsstaaten. Bei diesen Staaten gilt im Asylverfahren die Regelvermutung, dass Menschen in diesen Ländern keine Verfolgung durch staatliche wie nicht-staatliche Akteure droht und deshalb der Asylantrag als „offensichtlich unbegründet“ abzulehnen ist, sofern die Person in der Anhörung keine überzeugende Gegenbeweise vorbringen kann (§29a Abs. 1 AsylG) (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016). Im Aufenthaltsgesetz spielt die Herkunft aus diesen sicheren Staaten bei Personen mit einer Duldung insofern eine wichtige Rolle, als dass für diese Personen besondere Einschränkungen gelten. So haben geduldete Personen aus diesen Staaten zum Beispiel keinen Zugang zu Integrationskursen, da „vermutet [wird], dass ein rechtmäßiger und dauerhafter Aufenthalt nicht zu erwarten ist“ (§44 Abs. 4 S. 3 AufenthG). Dies erscheint im Widerspruch dazu, dass auch sie unter die 3+2-Regelung fallen, sofern sie einen Asylantrag bis zum 31.08.2015 gestellt oder, sofern sie danach „eingereist sind, keinen Asylantrag gestellt oder diesen vor der Entscheidung zurückgenommen haben.“ (Flüchtlingsrat NRW 2017, S. 19). Wie aus Tabelle 1 ersichtlich wird, sind geduldete Personen aus sicheren Herkunftsstaaten, wenn sie einen Asylantrag nach dem 31.08.2015 gestellt haben und dieser abgelehnt wurde, aufgrund eines Beschäftigungsverbots (§60a Abs. 6 S. 1 Nr. 3 AufenthG) vom Zugang zu Berufsausbildung und Förderung fast gänzlich ausgeschlossen, sofern eine Arbeitserlaubnis Voraussetzung ist.

In Gesamtschau der in Tabelle 1 dargestellten Regelungen ergibt sich in Übereinstimmung mit Pichl (2017, S. 454 f.) das Bild, dass die Zugangsmöglichkeiten zu Angeboten der Jugendberufshilfe für junge Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus sehr unterschiedlich sind. Vor allem für junge Menschen mit Aufenthaltsgestattung, bei denen keine „gute Bleibeperspektive“ vermutet wird, sowie für solche mit einer Duldung sind die Zugangsmöglichkeiten erheblich beschränkt. Lediglich der Weg über eine schulische Berufsausbildung zeigt sich für alle gleichermaßen zugänglich.

---

12 Dabei gilt es zu beachten, dass bei dieser Schutzquote (SQ) nicht nur inhaltlich abgelehnte Anträge berücksichtigt werden, sondern auch solche, welche zurückgenommen werden oder bei denen sich im Rahmen des Dublin-Verfahrens die Zuständigkeit eines anderen Staates ergibt. Die bereinigte Schutzquoten (bSQ), welche sich nur auf inhaltliche Entscheidungen beziehen, sind deshalb zum Teil erheblich höher (für 2015: Afghanistan SQ: 47,6%, bSQ: 77,6%, Somalia SQ: 39,7%, bSQ: 81,6%,) (Voigt 2016, S. 5 ff.; Flüchtlingsrat Niedersachsen 2016). Da eine weiterführende kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Bleibeperspektive“ und seiner Instrumentalisierung im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen würde, sei hier auf die Kritik von Claudius Voigt verwiesen (2016).

Tabelle 1: Zugang zu Ausbildung und ausgewählten Angeboten der Jugendberufshilfe nach SGB III für junge Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus (Granato und Junggeburth 2017, S. 423, Tab. C1-2; Bundesinstitut für Berufsbildung o. J.; IQ Fachstelle Einwanderung 2017; Voigt 2018a; Flüchtlingsrat Niedersachsen 2018; Flüchtlingsrat NRW 2017, S. 7 f.).<sup>13</sup> Unterschieden wird hier in allgemeine Angebote (ausbildungsbegleitende Hilfen (abH), berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB), assistierte Ausbildung (AsA) und außerbetriebliche Ausbildung (BaE)) sowie spezifische Angebote für geflüchtete Personen (Perspektiven für junge Flüchtlinge (PerjuF) und Perspektiven für junge Flüchtlinge im Handwerk (PerjuF-H)).

Aufenthaltsstatus		Berufliche Ausbildung		Ausbildungsförderung durch Angebote der Jugendberufshilfe					
		dual	schulisch	EQ	BvB	abH	AsA	BaE	PerjuF/PerjuF-H
Aufenthaltserlaubnis Asyl / Flucht / subsidiärer Schutz <sup>14</sup>		Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Aufenthaltserlaubnis gut integrierte Heranwachsende		Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Aufenthaltserlaubnis Abschiebungsverbot		mit Arbeitserlaubnis	Ja	Ja	ab 16. Monat	ab 4. Monat, §132 Abs. 3 SGB III <sup>15</sup>	ab 4. Monat, §132 Abs. 3 SGB III	ab 16. Monat	Mit Arbeitserlaubnis
Aufenthaltsgestattung		ab 4. Monat, außerhalb Aufnahmeeinrichtung <sup>16</sup> , mit Arbeitserlaubnis	Ja	Ab 4. Monat mit Arbeitserlaubnis	Schutzquote ≥50%, ab 4. Monat	Schutzquote ≥50%, ab 4. Monat	Schutzquote ≥50%, ab 4. Monat	Nein	Schutzquote ≥50%
Duldung	Sonstige Herkunftsstaaten	Mit Arbeitserlaubnis	Ja	Ab 4. Monat mit Arbeitserlaubnis	Ab 7. Jahr mit Arbeitserlaubnis	Ab 13. Monat	Ab 13. Monat	Nein	Mit Arbeitserlaubnis

13 Hier werden nur die rechtlichen Zugangsmöglichkeiten aufgelistet. Für weitere individuelle Zugangsvoraussetzungen wie etwa Sprachkompetenz sei hier aus Gründen der Übersichtlichkeit auf die Quellen verwiesen, die dieser Tabelle zugrunde liegen.

14 Die Zugangsmöglichkeiten gelten gleichermaßen auch für Schutz suchende Personen mit Niederlassungserlaubnis.

15 Nach §132 Abs. 4 SGB III gilt eine vorübergehende Öffnung von Maßnahmen für diesen Personenkreis nach §132 Abs. 3 SGB III zur Zeit bis 31.12.2019.

16 Personen aus sicheren Herkunftsstaaten müssen sich für die gesamte Dauer des Asylverfahrens in Aufnahmeeinrichtungen aufhalten (§47 Abs. 1a AsylG).



Aufenthaltsstatus		Berufliche Ausbildung		Ausbildungsförderung durch Angebote der Jugendberufshilfe					
		dual	schulisch	EQ	BvB	abH	AsA	BaE	PerjuF/PerjuF-H
Duldung	Sichere Herkunftsstaaten, Asylantrag vor 1.9.2015	Mit Arbeitserlaubnis	Ja	Ab 4. Monat mit Arbeitserlaubnis	Ab 7. Jahr mit Arbeitserlaubnis	Ab 13. Monat	Ab 13. Monat	Nein	Mit Arbeitserlaubnis
	Sichere Herkunftsstaaten, Asylantrag ab 1.9.2015 und abgelehnt <sup>17</sup>	Nein	Ja	Nein <sup>18</sup>	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein <sup>19</sup>

17 Nach §60a Abs.6 S.1 Nr. 3 AufenthG erhält dieser Personenkreis keine Arbeitserlaubnis. Sofern der Asylantrag vor dem Bescheid zurückgezogen wurde oder kein Asylantrag gestellt wurde, besteht die Möglichkeit, nach Wartezeiten und mit Arbeitserlaubnis Zugang zu Fördermaßnahmen zu erhalten (Voigt 2018a, S. 2).

18 Der Zugang zu Arbeitsförderung nach SGB III ist für alle Ausländer nach fünfjährigem Aufenthalt und Arbeit oder mindestens dreijährigem Aufenthalt und sechsmonatiger Arbeit der Eltern (§ 59 Abs. 3 SGB III) möglich.

19 Ohne Quelle. Da aber für diesen Personenkreis ein Beschäftigungsverbot gilt, wird davon ausgegangen, dass keine Zugangsmöglichkeit besteht.



## 4 ANGEBOTE DER JUGENDBERUFSHILFE

Die Jugendberufshilfe ist ein heterogenes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, welches seine Adressat\*innen, „als benachteiligt oder potentiell benachteiligt geltende junge Menschen“ (Enggruber und Fehlau 2018, S. 14), beim Übergang in und während der Berufsausbildung sowie beim Übergang in Erwerbsarbeit durch sozialpädagogisch betreute Angebote unterstützt (ebd.). Das in dieser Arbeit untersuchte Modellprojekt „Ausbildung statt Stillstand“ unterscheidet sich dabei in der Konzeption von den im vorangegangenen Kapitel erwähnten Angeboten der Jugendberufshilfe. Um eine Einordnung des Modellprojekts im Vergleich zu diesen Angeboten zu ermöglichen, sollen diese zuerst einführend vorgestellt werden, bevor anschließend ausführlicher auf das Modellprojekt eingegangen wird.

### 4.1 Auswahl bestehender Regelangebote

Die nachfolgend aufgeführten Angebote sind Maßnahmen der Ausbildungsförderung nach SGB III und stehen im unmittelbaren Bezug zu einer beruflichen Ausbildung. Demnach streben die Angebote an, dass junge Menschen eine Ausbildung beginnen, bei der Ausbildung begleitet werden oder zumindest eine „Ausbildungsreife“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 2018, S. 283) hergestellt wird.

#### Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) (§51 SGB III) richten sich an junge Menschen unter 25 Jahren, die ihre Schulpflicht erfüllt haben, über keine Berufsausbildung verfügen und die aufgrund individuell verorteter Eignungsdefizite als eingeschränkt vermittelbar gelten (ebd., S. 283 f.). In bis zu elf Monaten sollen die Teilnehmenden möglichst eine Ausbildungsstelle finden oder aber eine Beschäftigung aufnehmen, falls eine Ausbildungsaufnahme nicht gelingt (ebd.). In 2016 nahmen bundesweit 643 junge Menschen im Kontext von Fluchtmigration<sup>20</sup> an einer BvB teil (Granato und Neises 2017, Abb. C3.1-2).

#### Einstiegsqualifizierung

Eine Einstiegsqualifizierung (EQ) (§54a SGB III) ist ein sechs- bis zwölfmonatiges Angebot, welches mit Blick auf die Inhalte eines spezifischen Ausbildungsberufes Grundfertigkeiten vermitteln soll, um den Teilnehmenden die Aufnahme dieser Ausbildung zu erleichtern (Bundesinstitut für Berufsbildung 2018, S. 284 f.). Die Zielgruppe einer EQ sind nicht mehr schulpflichtige junge Menschen unter 25 Jahren, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, ggf. als „nicht in vollem Umfang ausbildungsfähig“ (ebd.) oder als sozial benachteiligt gelten (ebd.). Unter den Teilnehmenden befanden sich im Jahr 2016 bundesweit 3526 junge Menschen im Kontext von Fluchtmigration (Granato und Neises 2017, Abb. C3.1-2).

#### Ausbildungsbegleitende Hilfen

Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) (§75 SGB III) sollen die Aufnahme bzw. Fortsetzung und den erfolgreichen Abschluss einer betrieblichen Ausbildung ermöglichen (Bundesinstitut für Berufsbildung 2018, S. 285 f.). Sie beginnen frühestens mit Aufnahme einer Ausbildung bzw. EQ, spätestens sechs

<sup>20</sup> Hier sind Drittstaatsangehörige mit Aufenthaltserlaubnis Flucht, Aufenthaltsgestattung sowie Duldung gemeint.

Monate nach ihrem Beginn und beinhalten neben der sozialpädagogischen Unterstützung zusätzlichen Stütz- und Förderunterricht sowie Hilfe bei Prüfungsvorbereitungen (ebd.). Sie stehen damit all denjenigen offen, die berechtigt sind, eine betriebliche Berufsausbildung aufzunehmen oder an einer EQ teilzunehmen. Insgesamt nahmen im Jahr 2016 bundesweit 1972 junge Menschen im Kontext von Fluchtmigration ausbildungsbegleitende Hilfen in Anspruch (Granato und Neises 2017, Abb. C3.1-2).

## Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen

Berufsausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) (§76ff. SGB III), auch außerbetriebliche Ausbildungen genannt, richten sich an junge Menschen, welche trotz abH keinen Eingang in eine betriebliche Ausbildung finden oder deren Ausbildungsverhältnis beispielsweise aufgrund von Insolvenz vorzeitig gelöst wurde (Bundesinstitut für Berufsbildung 2018, S. 286). Bei dem kooperativen Modell der BaE wird die fachpraktische Ausbildung in einem Kooperationsbetrieb durchgeführt, während die fachtheoretischen Inhalte bei dem außerbetrieblichen Träger vermittelt werden. Im Gegensatz dazu werden bei dem integrativen Modell der BaE beide Anteile bei dem außerbetrieblichen Träger durchgeführt. Dabei wird tendenziell angestrebt, dass die Teilnehmenden wieder in eine betriebliche Ausbildung zurückkehren können (ebd.). In 2016 wurden unter den BaE-Teilnehmenden bundesweit 374 junge Menschen im Kontext von Fluchtmigration gezählt (Granato und Neises 2017, Abb. C3.1-2).

## Assistierte Ausbildung

Die assistierte Ausbildung (AsA) ist ein zweiphasiges Angebot, welches sich an junge Menschen richtet, die als lernbeeinträchtigt und sozial benachteiligt gelten und zudem „wegen in ihrer Person liegender Gründe ohne die Förderung eine betriebliche Berufsausbildung nicht beginnen, fortsetzen oder erfolgreich beenden können“ (§130 SGB III). In der ersten Phase soll eine Ausbildungsvorbereitung stattfinden und möglichst eine betriebliche Ausbildung aufgenommen werden, während die zweite Phase dann ausbildungsbegleitend stattfindet (Bundesinstitut für Berufsbildung 2018, S. 286 f.). Insgesamt 922 junge Menschen im Kontext von Fluchtmigration nahmen in 2016 bundesweit an einer AsA teil (Granato und Neises 2017, Abb. C3.1-2).

## Perspektiven für junge Flüchtlinge

Laut des Kompetenzzentrums Fachkräftesicherung (KOFA) handelt es sich bei *Perspektiven für junge Flüchtlinge* (PerJuF) um ein vier- bis sechsmonatiges Angebot zur Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung (KOFA 2016a). In der Einstiegsphase werden zunächst Kompetenzen, Förderbedarfe und Sprachkenntnisse eingeschätzt, bevor die Teilnehmenden ihre Interessen und Fertigkeiten bezüglich verschiedener Werkstoffe (z.B. Holz, Metall, Farbe) und Hauswirtschaft erkunden können. Daran schließt eine vertiefende Praxisphase in einem Betrieb an. Gleichzeitig erhalten die Teilnehmenden Förderunterricht bzgl. Sprache und „gesunder Lebensführung“<sup>21</sup> (ebd.). Im Jahr 2016 nahmen 2838 junge Menschen im Kontext von Fluchtmigration an diesem Angebot teil (ohne Berücksichtigung der kommunalen Träger) (Granato und Neises 2017, Abb. C3.1-3).

---

21 Die Informationsbroschüre der KOFA gibt leider keine genauen Auskünfte darüber, was unter diesem Begriff genau verstanden wird.



## Perspektiven für junge Flüchtlinge im Handwerk

Das Angebot *Perspektiven für junge Flüchtlinge im Handwerk* (PerjuF-H) ist grundsätzlich wie PerjuF konzipiert. Unterschiede bestehen darin, dass der Fokus auf drei verschiedene Handwerksberufe gelegt wird (also keine Hauswirtschaft), die Teilnehmenden über das deutsche Ausbildungs- und Beschäftigungssystem aufgeklärt werden und ein Bewerbungstraining erhalten (KOFA 2016b). Ziel ist, dass die Teilnehmenden nach dem Ende des Angebots direkt eine Berufsausbildung aufnehmen können oder Übergang in ein weiteres Berufsorientierungsangebot finden (ebd.). An PerjuF-H nahmen 2016 insgesamt 632 junge Menschen im Kontext von Fluchtmigration teil (ohne Berücksichtigung der kommunalen Träger) (Granato und Neises 2017, Abb. C3.1-3).

### 4.2 Modellprojekt „Ausbildung statt Stillstand“

Seit 2013 bietet die Jugendberufshilfe Düsseldorf gGmbH (JBH Düsseldorf) das Modellprojekt „Ausbildung statt Stillstand“ in Kooperation mit Berufskollegs und unter Einbindung weiterer Institutionen wie Ausländerbehörden und der Industrie- und Handelskammer (IHK) an (JBH Düsseldorf 2017a, S. 2; Seier 2015, S. 1 f.). Das Projekt richtet sich an junge geflüchtete Menschen im Alter von 16 bis 25 Jahren mit „ungeklärtem“ (JBH Düsseldorf 2017a, S. 2) Aufenthaltsstatus, das heißt mit Duldung oder Aufenthaltsgestattung (Seier 2015, S. 1), und macht weder „gute Bleibeperspektive“ noch Herkunft aus einem nicht als „sicherer Herkunftsstaat“ bezeichnetem Land zu einem Zugangskriterium (JBH Düsseldorf 2017a, S. 2). Die Zielgruppe des Modellprojekts fällt somit unter das in dieser Studie vertretene Verständnis der unsicheren Aufenthaltsstatus und berücksichtigt im Besonderen solche, die von einem beschränkten Zugang zu beruflicher Ausbildung und deren Förderung nach dem SGB III betroffen sind (siehe Kapitel 3.2). Aus diesem Grund wurden die bisherigen Projektdurchläufe unter Ausschöpfung institutioneller Spielräume (Seier 2015, S. 1 f.) als zweijährige quasi-vollzeitschulische<sup>22</sup> Berufsausbildungen konzipiert und somit für alle junge Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus zugänglich gemacht (JBH Düsseldorf 2017a, S. 1; Seier 2015, S. 1; Scheerer 2015, S. 2). Der aktuell vierte Durchlauf des Modellprojekts (2017-2019) wird aus Mitteln des Landes und der Stadt Düsseldorf sowie des Europäischen Sozialfonds gefördert und bietet drei Berufsausbildungen in den Bereichen Metalltechnik, Gastgewerbe sowie Sozialassistenten an (JBH Düsseldorf 2017a, S. 1 f.). In allen drei Ausbildungen erhalten die Auszubildenden bei der JBH Düsseldorf Stützunterricht, Sprachförderung und sozialpädagogische Begleitung. Darüber hinaus erfolgt die fachtheoretische wie fachpraktische Ausbildung im Bereich Sozialassistenten vollständig bei einer kooperierenden Berufsschule, während in den anderen beiden Bereichen der fachtheoretische Unterricht an anderen Berufskollegs und die fachpraktische Ausbildung bei der JBH Düsseldorf stattfindet (ebd.). Die Teilnehmenden erhalten bis zu 160 € pädagogisches Entgelt<sup>23</sup> im Monat, eine ÖPNV-Monatskarte, Mittagessen sowie Arbeits- und Lernmittel (ebd.). Nach erfolgreichem Abschluss dieser zweijährigen Ausbildung ist es zudem möglich, sich diesen anschließend auf eine dreijährige Berufsausbildung anrechnen zu lassen, z.B. auf die Ausbildung als Restaurantfachfrau oder Restaurantfachmann (Seier 2015, S. 1). Im Vergleich zu PerjuF und PerjuF-H stellt dieses Mo-

22 Der Begriff „quasi-vollzeitschulisch“ ist als Versuch zu verstehen, die unterschiedlichen Berufsausbildungen in dem Modellprojekt zu beschreiben. Die Ausbildung zu\*r staatlich anerkannten Sozialassistent\*in ist eine nach dem Landesgesetz NRW geregelte vollzeitschulische Ausbildung. Die dualen Ausbildungen zur Fachkraft im Gastgewerbe bzw. Metalltechnik sind nach dem Berufsbildungsgesetz auf Bundesebene geregelt. Hier erfolgt die fachtheoretische Ausbildung an einem Berufskolleg, während die fachpraktische Ausbildung in einem Betrieb stattfindet. Da die Fachpraxis dieser beiden Ausbildungen in dem Modellprojekt bei der JBH vermittelt wird, sind sie also als außerbetriebliche Ausbildungen zu verstehen, die der Zielgruppe unter Ausnutzung institutioneller Spielräume zugänglich gemacht wird (Seier 2015, S. 1 f.).

23 Dieses Entgelt wird nicht auf andere Leistungen angerechnet (Seier 2015, S. 1 f.).

dellprojekt also ein Unterstützungsangebot dar, welches über Berufsorientierung und -vorbereitung hinaus geht und besonders auf solche junge Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus ausgerichtet ist, die zu anderen Angeboten der Jugendberufshilfe keinen oder nur begrenzten Zugang haben.

Zu Beginn des Modellprojekts war aufgrund der damaligen aufenthaltsrechtlichen Rahmenbedingungen eine Modularisierung der Ausbildung ein wichtiger Aspekt des Konzepts, um den Teilnehmenden im Fall einer Abschiebung zumindest eine Teilqualifizierung zu ermöglichen (ebd.). Mit Einführung der Ausbildungsduldung und der 3+2-Regelung in 2016 ist die Teilnahme für die gesamte Angebotsdauer nun gesicherter und fördert damit die Chance, über eine gute Arbeitsmarktintegration langfristig eine Niederlassungserlaubnis zu erhalten. Zusammen genommen lassen die konzeptionellen Ansätze des Modellprojekts erkennen, dass die Förderung der jungen Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus nicht nur aus einer arbeitsmarktpolitischen Perspektive gesehen wird, sondern dass auch ihre Lebenssituation Berücksichtigung findet (Kurrat und Seier 2014, S. 13). Wie dieses Angebot von den Teilnehmenden selber erlebt wird und wie sich dies auf die subjektive Einschätzung der eigenen Handlungsfähigkeit auswirkt, wird in dieser Arbeit untersucht. Dazu wird nun im Folgenden auf die theoretischen Bezüge eingegangen.

## 5 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Nach Klärung der institutionellen Bedingungen erfolgt nun die Vorstellung der theoretischen Grundlagen, auf welche sich die Ausführungen zum forschungsmethodischen Zugang im nachfolgenden Kapitel beziehen. Zunächst wird das Konstrukt der biografischen Handlungsfähigkeit von Böhnisch (2018, S. 24 ff.) behandelt, welches in dieser Arbeit als theoretischer Zugang für die Untersuchung der subjektiven Erfahrungen der Teilnehmenden gewählt wurde. Danach wird das kritische Adressat\*innenverständnis von Bitzan und Bolay (2013) erläutert, durch welches die Eingebundenheit dieser subjektiven Erfahrungen in den institutionellen Rahmen bei der Analyse berücksichtigt werden soll.

### 5.1 Biografische Handlungsfähigkeit nach Böhnisch

In der Sozialen Arbeit liegt dem Konzept der Lebensbewältigung die Auffassung zugrunde, dass Menschen in ihrer lebensgeschichtlichen Entwicklung mit den Auswirkungen von Lebensbrüchen und sozialen Risiken konfrontiert und in ihren personalen und sozialen Ressourcen herausgefordert werden (Böhnisch 2018, S. 11 f.). Solche Situationen werden als kritisch empfunden, wenn die eigenen Ressourcen als unzureichend erscheinen, und führen zu einer Suche nach Bewältigungsstrategien, welche eine Wiederherstellung der psychosozialen Handlungsfähigkeit „um jeden Preis“ (ebd., S. 26) ermöglichen. Im Verständnis von Böhnisch (ebd., S. 24 f.) kann die psychosoziale Handlungsfähigkeit durch vier aufeinander bezogene Aspekte, die in einen sozialen Kontext eingebettet sind, aufgeschlossen werden: Selbstwert, Selbstwirksamkeit, soziale Anerkennung und soziale Integration.<sup>24</sup> Beeinträchtigungen der Selbstwertschätzung, Selbstwirksamkeitserwartung und empfundenen sozialen Anerkennung führt er dabei auf Konflikte zwischen gesellschaftlichen Anpassungszwängen und dem emotionalen Grundantrieb der Selbstbehauptungskraft zurück, wenn Hilflosigkeit und Unterordnung eigener Bedürfnisse lebensgeschichtlich verankert werden (ebd., S. 25). Damit sich das daraus resultierende Gefühl subjektiver Hilflosigkeit nicht biografisch verstetigt bzw. es gelingt, dies aufzubrechen, müssen Angebote der Sozialen Arbeit Raum zur Reflexion sowie zur Erweiterung der individuellen Handlungsmöglichkeiten

<sup>24</sup> In Kapitel 6.6 erfolgt eine Definition dieser Begriffe als Grundlage für die Operationalisierung im Kodierleitfaden.



bieten (ebd., S. 25 ff.). Der Aspekt der sozialen Integration ergibt sich schließlich dadurch, dass mit Böhnisch (ebd., S. 25, 27) das Streben nach Handlungsfähigkeit eng mit der Suche nach erreichbaren Formen sozialen Anschlusses verknüpft ist. Handlungsfähig zu sein bedeutet demnach auch, den desintegrativen Auswirkungen ungleicher gesellschaftlicher Teilhabe entgegensteuern zu können.

Im Konzept der biografischen Handlungsfähigkeit wird die psychosoziale Handlungsfähigkeit in den Kontext der individuellen Lebensgeschichte platziert (ebd., S. 25 ff.). Das bedeutet, dass kritische Lebenssituationen wie z.B. der Übergang von Schule in Berufsausbildung als biografische Stationen betrachtet werden, an denen sich lebensgeschichtlich geprägtes Bewältigungsverhalten zeigt und weiterentwickelt wird (ebd.). Die vier Dimensionen Selbstwert, Selbstwirksamkeit, soziale Anerkennung und soziale Integration können hierbei als Zugang dienen, um den Einfluss sozialpädagogischer Angebote auf die biografische Handlungsfähigkeit ihrer Adressat\*innen zu untersuchen. Wie diese in der vorliegenden Arbeit operationalisiert wurden, wird in Kapitel 6.6 erläutert werden.

## 5.2 Kritisches Adressat\*innenverständnis nach Bitzan und Bolay

In der Sozialpolitik wie auch im professionellen und wissenschaftlichen Diskurs der Sozialen Arbeit ist es zunehmend Praxis, Personen, die Leistungen und Angebote der Sozialen Arbeit in Anspruch nehmen, als Adressat\*innen zu bezeichnen (Bitzan und Bolay 2013, S. 35, 38). Auf der begrifflichen Ebene wird damit zunächst ein Perspektivwechsel gegenüber anderen Bezeichnungen wie „Klient\*in“ oder „Kund\*in“ vollzogen, die entweder ein hierarchisches Abhängigkeitsverhältnis implizieren oder aber tatsächliche Ungleichheiten verdecken (Bitzan 2018, S. 31). Stattdessen wird durch den Begriff „Adressat\*in“ der hierarchische Produktionskontext der Sozialen Arbeit anerkannt, zugleich aber auch die Möglichkeit zu Dialog und Partizipation eingeräumt (ebd.). Dabei ist aber zu beachten, dass der Verwendung des Begriffs in der Sozialpolitik sowie in der Profession und der Disziplin Sozialer Arbeit unterschiedliche Intentionen zugrunde liegen. Aus der gesellschaftlichen Perspektive spiegelt sich darin die Logik eines aktivierenden Sozialstaats, welcher die Bewältigung individueller Auswirkungen sozialer Risiken in die Verantwortung der Betroffenen überträgt (Bitzan und Bolay 2013, S. 38). Zudem sollen Effektivität und Effizienz der Unterstützungsangebote Sozialer Arbeit mittels Berücksichtigung der subjektiven Voraussetzungen und Bedarfe gesteigert werden (ebd.). Die Verbesserung dieser sogenannten „Passgenauigkeit“ ist dabei häufig ein Anliegen, welches mit einer Adressat\*innenorientierung auch in der sozialpädagogischen Praxis einhergeht, dort allerdings aus einer berufsethischen Perspektive heraus (ebd.). Denn durch die Öffnung für die subjektive Sichtweisen der Adressat\*innen tritt eine Problemfokussierung in den Hintergrund, welche professionelles Handeln für Stereotypisierung und Standardisierung anfällig macht (ebd., S. 37). Dies ermöglicht die Anerkennung komplexer Lebenssituationen sowie subjektiver Handlungsfähigkeit (ebd.). Aus Sicht der Adressat\*innenforschung ist dabei von Interesse, die Perspektive der Adressat\*innen und ihrer Lebenssituationen im Zusammenspiel mit den gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen zu untersuchen, welche sie erst zu Adressat\*innen machen (ebd.).

Mit Bitzan und Bolay (ebd., S. 39 ff.) ist dabei ein kritisches Verständnis des Adressat\*innenbegriffs entscheidend, welches seine relationalen Aspekte erfasst. Ein Aspekt ist die sozialpolitische Präformierung, denn Menschen in kritischen Lebenssituationen werden erst dann zu Adressat\*innen Sozialer Arbeit, wenn aus institutionellem Blickwinkel anhand von gesellschaftlichen Normen ein Bedarf attestiert wird (ebd., S. 42). Ihre Lebenssituation erfährt damit zwar gesellschaftliche Anerkennung, gleichzeitig

müssen sie die institutionelle Kategorisierung und Bewertung ihrer Bewältigungskompetenzen „in ihr Selbstbild (...) integrieren“ (ebd., S. 43) - bestenfalls als Wahrnehmung von Privilegierung, im ungünstigsten Fall als Stigmatisierung (ebd.). Der andere Aspekt besteht in einem relationalen Subjektverständnis, welches zwar grundsätzlich von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung des Individuums ausgeht, die Bildung von Subjekt und Subjektivität aber als durch gesellschaftliche Bedingungen wie soziale Ungleichheiten beeinflusst auffasst (ebd., S. 45 f.). Die sich daraus ergebende Frage nach der Handlungsfähigkeit der Adressat\*innen in ihren kritischen Lebenssituationen schließt an das zuvor thematisierte Konzept der biografischen Handlungsfähigkeit von Böhnisch an. Denn sowohl das subjektive Streben nach Handlungsfähigkeit in einem sozial geformten Kontext wie auch die Biografizität (Alheit 2010, S. 238 ff.) der Subjektconstitution unterstreicht die Relationalität von Subjekt und Subjektivität.

Dieses Verständnis eines relationalen Adressat\*innenbegriffs ermöglicht es also, bei der Untersuchung subjektiver Perspektiven von Adressat\*innen Sozialer Arbeit den Einfluss sozialer wie institutioneller Bedingungen kritisch miteinzubeziehen und zu reflektieren. Aus diesem Grund findet das kritische Adressat\*innenverständnis nach Bitzan und Bolay in Rahmen dieser Arbeit Anwendung als Interpretationsfolie bei der Diskussion der Ergebnisse, aber auch schon zuvor bei der Auswertung der durchgeführten Interviews. Auf diese wird im nun folgenden Kapitel eingegangen, welches sich mit dem forschungsmethodischen Zugang befasst.

## 6 FORSCHUNGSMETHODISCHER ZUGANG

Der qualitative Forschungsansatz der vorliegenden Arbeit ist durch die forschungsleitende Frage, welche die subjektiven Erfahrungen der befragten Personen zum Untersuchungsgegenstand machen, sowie die gewählte Perspektive der Adressat\*innenforschung begründet (Helffferich 2011, S. 21). Nachdem bereits auf die institutionellen Rahmenbedingungen sowie die theoretischen Bezüge dieser Studie eingegangen wurde, werden in diesem Kapitel die angewandten Methoden vorgestellt und begründet, bevor dann abschließend in den Kapiteln 7 und 8 die Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden.

### 6.1 Das Forschungsfeld – Vorstellung & Zugang

Die JBH Düsseldorf ist ein lokaler Träger der Jugendberufshilfe, der seit 1980 jungen Menschen Unterstützung bei dem Übergang in Ausbildung, bei der Ausbildung selber sowie dem Übergang in den Beruf anbietet (JBH Düsseldorf 2017b). Das Angebotsspektrum umfasst dabei neben weiteren Leistungen wie Schulsozialarbeit vor allem bereits vorgestellte Angebotsformen wie BvB, BaE und AsA (siehe Kapitel 4.1) (ebd.), die auf mehrere Standorte im Stadtgebiet verteilt sind (JBH Düsseldorf o. J.). Da im Rahmen des Modellprojekts die fachtheoretischen wie fachpraktischen Ausbildungsanteile sowie die sozialpädagogische Unterstützung an unterschiedlichen Standorten und mit unterschiedlichen Kooperationspartnern stattfinden, ist davon auszugehen, dass das Modellprojekt auf der Ebene der verschiedenen Ausbildungsbereiche Unterschiede in konkreten organisatorischen wie praktischen Aspekten aufweist. Da diese Bedingungen in direktem Bezug zu der subjektiven Perspektive der Teilnehmenden stehen, wurde angestrebt, Teilnehmende aus allen drei Ausbildungsbereichen zu interviewen. Der Zugang zu den befragten Personen erfolgte aus zeitlichen Gründen über die leitenden Fachkräfte als Gatekeeper (Helffferich 2011, S. 175), welche sich in einem Vorgespräch über Anliegen und Ausrichtung dieser Arbeit sehr interessiert zeigten. Den leitenden Fachkräften wurde darüber hinaus auf Nachfrage im Vorfeld ein Entwurf des Interviewleitfadens vorgestellt, da sie eine mögliche Retraumatisierung bezüg-



lich von Fluchterfahrungen durch Fragen in den Interviews vermeiden wollten. Darüber hinaus wollten sie hinsichtlich der Sprachanforderungen einschätzen, welche Teilnehmenden potenziell für ein Interview in Frage kämen. Da im Interviewleitfaden weder eventuelle Fluchterfahrungen erfasst, noch das Leben im Herkunftsland direkt thematisiert wird, kann angenommen werden, dass zumindest hinsichtlich der Sprachkompetenz in der Gruppe der Befragten eine gewisse Positivselektion vorliegt. Insgesamt wurden Interviews mit vier Teilnehmenden aus allen Ausbildungsbereichen vereinbart. Weil es zu diesem Zeitpunkt durch einen Personalwechsel im Modellprojekt keine leitende Fachkraft für den Bereich Metalltechnik gab, wurde der Kontakt hier über die verbleibenden Leitungspersonen hergestellt. Da hier davon ausgegangen wird, dass, wegen der Unterteilung des Modellprojekts in drei unterschiedliche Ausbildungsbereiche mit jeweils einer eigenen leitenden Fachkraft, diese keine direkten Bezugspersonen für den befragten Teilnehmer sind, kann bei diesem Interview ein geringeres Ausmaß weiterer zugangsbedingter Selektionseffekte vermutet werden.

## 6.2 Gruppe der befragten Personen

Um das Sampling im Sinne des Kriteriums der inneren Repräsentation (Helfferrich 2011, S. 173 f.) beurteilen zu können, sollen im Folgenden die befragten Personen hinsichtlich ihrer Charakteristika, die im Kontext der forschungsleitenden Frage als relevant erscheinen, vorgestellt werden. Bezug genommen wird dabei sowohl auf Äußerungen in den Interviews wie auch auf die angefertigten Interviewprotokolle. Im Zuge der weitestmöglichen Anonymisierung wurden dabei andere Vornamen zugewiesen, das Alter durch *< 20 Jahre* und *≥ 20 Jahre* ersetzt und die Herkunftsländer einem größeren geografischen Kontext zugeteilt.

### Amir

Amir ( $\geq 20$  Jahre) macht im Projektdurchlauf 2017-2019 eine Ausbildung zur Fachkraft im Gastgewerbe und stammt aus einem Staat im Mittleren Osten. Er verfügt über eine Aufenthaltsgestattung, da zum Zeitpunkt des Interviews sein Asylverfahren noch nicht abgeschlossen ist. Er ist ledig und wohnt seit Ausbildungsbeginn in einer eigenen Wohnung. In seinem Herkunftsland hat er bereits über mehrere Jahre hinweg Berufserfahrung in verschiedenen Gewerken gesammelt. Obwohl er sich beruflich für einen technischen Fachbereich interessiert, sieht er in seiner aktuellen Ausbildung einen Grundstein für eine bessere berufliche und gesellschaftliche Teilhabe.

### Elissa

Elissa ( $\geq 20$  Jahre) ist verheiratet und Mutter. Sie kommt aus einem Staat in Südosteuropa, welcher als sicherer Herkunftsstaat gilt. Bei Durchführung des Interviews ist sie mindestens seit vier Jahren in Deutschland und hat vor kurzem den Projektdurchlauf 2016-2018 erfolgreich als Fachkraft im Gastgewerbe abgeschlossen. Für diese Zeit hatte sie eine Ausbildungsduldung erhalten. Im Anschluss hat sie nun durch die JBH Düsseldorf die Möglichkeit erhalten, im Rahmen einer weiteren Ausbildungsduldung im dritten Ausbildungsjahr den Abschluss zur Restaurantfachfrau zu machen.<sup>25</sup> Seit dem ersten Jahr der Projektteilnahme macht sie mit Unterstützung der JBH Düsseldorf parallel ihr Fachabitur.<sup>26</sup> In ihrem Heimatland hatte sie studiert und zeitgleich nebenher in der Gastronomie gearbeitet. Da Elissa die

25 Dabei handelt es sich um eine individuell geschaffene Möglichkeit, welche über den eigentlich Rahmen des Modellprojektes hinaus geht (Gedächtnisprotokoll Gespräch mit sozialpädagogischer Fachkraft).

26 Auch hierbei erhält sie eine gesonderte, individuelle Unterstützungsleistung.

sprachlichen und formalen Voraussetzungen für ihren ursprünglichen Berufswunsch in ihrer Situation als schwer zu realisieren betrachtet, hat sie ihre beruflichen Pläne an die Ausbildung angepasst und verfolgt diese mit hoher Motivation.

## Navid

Navid ( $\geq 20$  Jahre) macht im Projektdurchlauf 2017-2019 eine Ausbildung zur Fachkraft Metalltechnik, für die er eine Ausbildungsduldung erhalten hat. Er stammt aus einem Staat im Mittleren Osten, ist ledig und bewohnt seit Ausbildungsbeginn eine eigene Wohnung. Sein eigentliches Interesse besteht in einem technischen Studiengang, so dass sein Fokus deshalb auf dem Realschulabschluss liegt, den er mit erfolgreichem Abschluss der Ausbildung erhält. Dieser Anschluss bietet dann für ihn die Möglichkeit, seinen eigentlichen Berufsplänen über Fachoberschulreife und Fachabitur näher zu kommen.

## Parviz

Parviz ( $< 20$  Jahre) stammt aus einem Staat im Mittleren Osten und ist seit ungefähr drei Jahren ohne Familie in Deutschland. Aus seinen Aussagen lässt sich ableiten, dass er zur Zeit des Interviews in einer betreuten Wohngruppe wohnt. Er macht im Projektdurchlauf 2017-2019 eine Ausbildung zum staatlich geprüften Sozialassistenten bei dem kooperierenden Berufskolleg und hat für diesen Zeitraum eine Ausbildungsduldung erhalten. Im Interview stellt er sich als sehr auf seinen Ausbildungsberuf fokussiert dar und lässt in seinen Aussagen keine anderweitigen oder weiterführenden beruflichen Pläne erkennen.

In der Gruppe der befragten jungen Menschen bezüglich Alter, Geschlecht, Herkunft, Lebenssituation und (berufsbezogener) Zukunftspläne kann eine gewisse Varianz festgestellt werden. Es konnten alle drei Ausbildungsbereiche abgedeckt und mit Elissa auch die Perspektive einer Teilnehmerin einbezogen werden, welche die Berufsausbildung im Rahmen des Modellprojekts bereits abgeschlossen hat. Hinsichtlich Motivation und Ehrgeiz ist allerdings festzustellen, dass diese Merkmale bei allen befragten Personen gleichermaßen hoch ausgeprägt erscheinen. Aktuelle Studien schildern ähnliche Beobachtungen, welche geflüchteten Menschen eine hohe (Bildungs- und Erwerbs-)Motivation sowie Einsatzbereitschaft und Lerneifer zusprechen (Flake et al. 2017, S. 11; Ottersbach 2018, S. 46; Granato 2018, S. 144).

## 6.3 Das episodische Interview

Das episodische Interview nach Uwe Flick (2011) stellt eine flexible Kombination zweier Ansätze dar, indem situationsbezogene, offene Fragen und Erzählaufforderungen mit gezielten Fragen nach subjektiven Bedeutungen von Begrifflichkeiten verknüpft werden (ebd., S. 274 f.). Mit dem Ziel, „verschiedene Bereiche des Alltags [zu] erfassen, in denen das Thema der Untersuchung für die Befragten relevant wird“ (ebd., S. 275), lässt es sich gut für die Befragung von Adressat\*innen Sozialer Arbeit einsetzen (ebd., S. 276). Dabei dienen die Erzählaufforderungen der Erfassung episodisch-narrativen Wissens, welches dann mittels der gezielten Fragen durch semantisches Wissen ergänzt werden kann (ebd., S. 274 f.). Das Konzept des episodischen Interviews basiert dabei auf der Annahme, dass Menschen aus erlebten, also biografischen, Situationen verallgemeinerte Konzepte subjektiv ableiten und diese miteinander in Beziehung setzen (ebd.). Für die Interpretation der erhobenen Daten ergibt sich somit die Möglichkeit der Triangulation hinsichtlich dieser zwei Ausformungen subjektiven Alltagswissens (ebd.,



S. 273). Diese Eigenschaft könnte darüber hinaus auch im Kontext eingeschränkter Sprachkompetenz hilfreich sein, indem so Interpretationen von schwer verständlichen Aussagen abgesichert werden können.

Nach Flick (ebd., S. 275) basiert die Durchführung episodischer Interviews auf einem vorab erarbeiteten Leitfaden, der, nach Themengebieten sortiert, vorformulierte Erzählaufforderungen und Fragen beinhaltet. Dieser Interviewleitfaden wird im Folgenden vorgestellt und erläutert.

## 6.4 Interviewleitfaden

Der in dieser Arbeit verwendete Leitfaden gliedert sich in mehrere Teile. Zu Beginn finden sich als Erinnerungstütze für den Interviewer Hinweise zu dem generellen Schema des episodischen Interviews inklusive generischer Formulierungen für Erzählaufforderungen und Fragen. Diese wird ergänzt durch Hinweise zur Technik aktiven Zuhörens sowie durch mögliche Synonyme für den Begriff „Situation“.<sup>27</sup> Zum Einstieg in das Interview folgt darauf nach Flick (ebd., S. 274) zunächst die Einleitung, in welcher der befragten Person Intention und Ablauf des Interviews erläutert werden. Wichtige Aspekte sind hierbei neben den Fragen nach erlebten Situationen auch die Aufklärung über Vertraulichkeit sowie die Notwendigkeit, dass das Interview zwecks Auswertung aufgezeichnet wird. Zudem sollte der befragten Person zu Beginn des Interviews bereits die Möglichkeit gegeben werden, Rückfragen stellen zu können. Darauf schließt die Hauptphase des Interviews an, welche in sechs Themenblöcke untergliedert wurde, die sich aus den vier Dimensionen der biografischen Handlungsfähigkeit (siehe Kapitel 5.1) ableiten.

Begonnen wird mit einem allgemeinen Einstieg über den alltäglichen Tagesablauf in der Ausbildung, um daran die Fragen nach subjektiv wahrgenommenen Veränderungen seit Ausbildungsbeginn anzuschließen. Darauf folgen Fragen, die Aufschluss über den Kontakt unter den Auszubildenden im Modellprojekt, wie auch mit den Mitarbeiter\*innen der JBH geben sollen. Sofern die befragten Personen bereits vorher an einem Angebot der Jugendberufshilfe teilgenommen haben, soll dies ebenfalls vergleichend mit dem Modellprojekt berücksichtigt werden. Da nach Bitzan und Bolay (2013, S. 49) das „Gefüge“ von sozialpädagogischem Angebot und Adressat\*in als „konflikthaltiges Feld von Bildung und Bewältigung“ (ebd.) verstanden werden kann, sind zu jedem Themenbereich sowohl Fragen nach positiv wie negativ bewerteten Situationen vorgesehen. Der Interviewleitfaden schließt mit einer offenen Frage danach ab, ob der befragten Person noch weitere Situationen oder andere Themen eingefallen seien, die bisher nicht thematisiert wurden. Dadurch soll den befragten Personen die Möglichkeit gegeben werden, für sie relevante Aspekte einzubringen, die bei der Erstellung des Leitfadens nicht berücksichtigt wurden oder auf die im Interviewverlauf nicht ausreichend eingegangen wurde. Anzumerken ist darüber hinaus, dass in dem Leitfaden keine Fragen zu aufenthaltsrechtlichen Bedingungen oder zu der Zeit vor ihrer Ankunft in Deutschland vorgesehen sind. Insofern Äußerungen von den befragten Personen zu diesen Themen dennoch getätigt wurden, spiegelt dieses die subjektive Relevanz im Kontext des Modellprojekts wider.

---

27 Basierend auf eigener praktischer Vorerfahrung, dass der Begriff „Situation“ in einer Erzählaufforderung unter Umständen von der Zielgruppe nicht direkt verstanden wird.

## 6.5 Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden an zwei Terminen im zeitlichen Abstand von einer Woche an verschiedenen Standorten der JBH durchführt. Zwar war im Vorfeld zur Förderung einer offeneren Gesprächsatmosphäre eine Durchführung der Interviews außerhalb der Räumlichkeiten der JBH Düsseldorf angedacht gewesen, leider konnten aber im erreichbaren Umfeld der Standorte keine geeigneten Örtlichkeiten gefunden werden. Die zwei Interviews im Bereich Gastgewerbe wurden daraufhin außerhalb der Öffnungszeiten des Ausbildungsrestaurants auf der zugehörigen Terrasse durchgeführt. Im Verlauf der Interviews kam es dabei durch Tiergeräusche und sich unterhaltende Mitarbeiter\*innen hin und wieder zu kleinen Störungen, welche die Interviews jedoch nicht nachhaltig beeinträchtigten. Die anderen beiden Interviews wurden in einem Unterrichtsraum am Hauptstandort der JBH Düsseldorf durchgeführt und verliefen störungsfrei. Die Interviews dauerten zwischen 33 und 70 Minuten (52 Minuten im Durchschnitt) und wurden jeweils mit zwei Aufnahmegeräten aufgezeichnet. Zu jedem Interview diente jeweils ein Ausdruck des Interviewleitfadens als Grundlage für Notizen des Interviewers und im Anschluss wurde jeweils ein Interviewprotokoll ausgefüllt. In diesem wurden neben persönlichen Angaben zu den befragten Personen wie Alter und Herkunft auch Beobachtungen zu der Interviewsituation notiert, um diese gegebenenfalls bei der späteren Auswertung berücksichtigen zu können.

Bei zwei Interviews ergab sich ein angeregter Gesprächsfluss, bei denen die befragten Personen großes Interesse und Auskunftsbereitschaft zeigten und sich eine eher symmetrische Gesprächssituation ergab. Auch kam es beiderseitig kaum zu Sprach- oder Verständnisschwierigkeiten. Die anderen beiden Interviews entwickelten streckenweise mehr einen Frage-Antwort-Charakter, obwohl auch hier die Gesprächsatmosphäre als angenehm und offen zu bezeichnen war. Dies wird allerdings nicht ausschließlich einer weniger ausgeprägten Sprachkompetenz zugerechnet, da zudem beide Personen von dem Interviewer als schüchterner wahrgenommen wurden als die anderen.<sup>28</sup> Insgesamt zeigte sich, dass die Fragen nach konkret erlebten Situationen oftmals zunächst in verallgemeinernder Form beantwortet wurden und mehrmaliges Nachfragen bzw. das Gewähren längerer Pausen zum Nachdenken nötig war. In allen Interviews gelang es aber, narrative Sequenzen zu erzeugen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei den Interviews keine relevanten Verständigungsschwierigkeiten auftraten und ein vertrauensvoller Rahmen geschaffen werden konnte, in welchem die befragten Personen auch persönliche Ansichten äußerten.

Nachdem nun der methodische Zugang zu der Erhebung der Daten dargelegt wurde, wird im Folgenden erläutert, wie die erhobenen Daten ausgewertet wurden.

## 6.6 Die qualitative Inhaltsanalyse

Als erstes wurden die Audioaufzeichnungen der Interviews unter Zuhilfenahme des Computerprogramms *easytranscript*<sup>29</sup> transkribiert. Dabei wurde das einfache Transkriptionssystem mit Erweiterungen nach Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (2013, S. 20 ff.) angewandt<sup>30</sup>, da bewusst davon Abstand genommen wurde, eine sprachliche Glättung der Aussagen der befragten Personen vorzunehmen. So sollte sichergestellt werden, dass die sprachliche Verständigung im Rahmen der Auswertung besser

---

28 Eine befragte Person bezeichnete sich im Interview explizit selbst als schüchtern.

29 <https://e-werkzeug.eu/index.php/de/produkte/easytranscript>

30 Ausnahme: Kurze Einwüfe wurden zum Zwecke der besseren Lesbarkeit nicht durch einen neuen Absatz abgetrennt.



nachvollziehbar bleibt. Für die Präsentation und Diskussion der Ergebnisse wurden die exemplarisch ausgewählten Passagen jedoch sprachlich geglättet.

Für die Auswertung der Interviews wurde die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015, S. 97 ff.) angewandt, die es erlaubt, mehrere Interviews hinsichtlich eines deduktiv erstellten Kategoriensystems in einem regelgeleiteten Verfahren (ebd., S. 98, Abb. 14) qualitativ zu untersuchen. Alle Auswertungsschritte erfolgten dabei mit Hilfe der frei zugänglichen Internetapplikation *QCMap*<sup>31</sup>, welche unter Leitung von Mayring entwickelt wurde und sich an seiner Methodik orientiert (ebd., S. 7). Im ersten Schritt müssen die Kategorien theoriegeleitet deduktiv festgelegt werden. Da das Konzept der biografischen Handlungsfähigkeit als theoretischer Zugang zur subjektiven Perspektive der befragten Personen ausgewählt wurde, wurden die vier Dimensionen der biografischen Handlungsfähigkeit nach Böhnisch (siehe Kapitel 5.1) als Kategorien ausgewählt. Anhand dieser Kategorien wurde dann nach dem entsprechenden Ablaufmodell von Mayring (ebd., S. 96) ein Kodierleitfaden erstellt, der die Definitionen, Kodierregeln sowie aussagekräftige Textstellen als Ankerbeispiele enthält. Die Operationalisierung der vier Dimensionen als Kategorien erfolgte dabei wie folgt:

*Selbstwert* oder auch *Selbstwertschätzung* wird nach Philipp Yorck Herzberg und Marcus Roth (2014, S. 97) als ganzheitlich affektiv-bewertende Komponente des Selbstkonzepts verstanden, welches das subjektive Bild von der eigenen Person darstellt. Im Rahmen der Auswertung werden darunter Aussagen mit erkennbarem Bezug zu dem Modellprojekt verstanden, die eine Bewertung der eigenen Person darstellen bzw. diese implizieren.

Nach Ralf Schwarzer und Matthias Jerusalem (2002, S. 35) wird *Selbstwirksamkeit* bzw. *Selbstwirksamkeitserwartung* „definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (ebd.). In der Auswertung sollen darunter Aussagen gefasst werden, die erkennen lassen, wie Erfahrungen im Rahmen des Modellprojekts die persönliche Einschätzung beeinflussen, zukünftige Herausforderungen besser bewältigen zu können.

Mit Albert Scherr (2016, S. 68 f.) wird *soziale Anerkennung* definiert als wechselseitige Anerkennung von Menschen „als selbstbestimmungsfähige Subjekte (...), die die Berücksichtigung ihrer eigenen Interessen erwarten und erfahren können“ (ebd., S. 69). Unter dieser Kategorie sollen Aussagen erfasst werden, welche Erfahrungen gegenseitiger Achtung und Berücksichtigung von persönlichen Bedürfnissen und Interessen wiedergeben. Da das kritische Adressat\*innenverständnis besonders die soziale Bedingtheit fokussiert, sollen darüber hinaus Aussagen in dieser Kategorie aufgenommen werden, die darauf rückschließen lassen, inwiefern sich die befragten Personen als Gesellschaftsmitglieder mit (gleichen) rechtlichen Ansprüchen erfahren (Honneth 2003, S. 165, zitiert nach Heite 2018, S. 68)

Nach Böhnisch (2018, S. 27 f.) wird *soziale Integration* als vierte Dimension der biografischen Handlungsfähigkeit als das Empfinden sozialen Anschlusses definiert. Darunter werden sowohl Aussagen zu Empfindungen von (Nicht-)Zugehörigkeit verstanden, als auch solche bzgl. der Entwicklung sozialer Kontakte im Kontext des Modellprojekts.

Bei der Kodierung der Interviews wurde darauf geachtet, dass die kodierten Aussagen für die befragten Personen jeweils in einem erkennbaren Zusammenhang mit der Teilnahme an dem Modellprojekt stehen. Alle kodierten Textstellen wurden dann zusammenfassend zur Herleitung generalisierender Aus-

---

31 <https://www.qcmap.org/>



sagen analysiert, wobei als Interpretationskontext einzelner Textstellen jeweils das gesamte Interview einschließlich des Interviewprotokolls herangezogen wurde.

## 7 ERGEBNISSE

Die Ergebnisse geben Aufschluss darüber, wie die befragten Personen durch ihre Teilnahme an dem Modellprojekt „Ausbildung statt Stillstand“ in ihrer biografischen Handlungsfähigkeit gefördert werden. Im Folgenden werden diese entlang der vier Dimensionen Selbstwert, Selbstwirksamkeit, soziale Anerkennung sowie soziale Integration vorgestellt und vor dem Hintergrund der theoretischen Bezüge diskutiert.<sup>32</sup>

### Selbstwert

Im Zuge der Auswertung konnten folgende Aspekte zur Bewertung der eigenen Person identifiziert werden, welche in Verbindung mit der Teilnahme an dem Modellprojekt stehen:

**„Wir haben echt Glück, dass wir die Ausbildung hier machen“ (Interview SH, Z. 658)** Den befragten Personen ist ihre Herausstellung bewusst, die sie durch ihre Teilnahme an dem Modellprojekt gegenüber Auszubildenden in regulären dualen Ausbildungen erfahren, denn „[...] da ist das schon eine ANDERE WELT.“ (Interview EA, Z. 348). Diese Wahrnehmung führt jedoch nicht zu einer Abwertung des Selbstkonzepts. Vielmehr wird es als Möglichkeit verstanden, sich eine möglichst gute Ausbildung erarbeiten zu können: „Draußen hast du keine Zeit, etwas zu lernen, oder deine Prüfungen so gut zu schaffen. [...] Weil meistens nutzen die Betriebe die Azubis aus.“ (Interview SH, Z. 665-668). Dieser Aspekt scheint vor dem Hintergrund weiterführender individueller Bildungspläne von großer Relevanz und wird dementsprechend als Privilegierung interpretiert: „Wir haben echt Glück“ (Interview SH, Z. 658). Ebenso wird die Inanspruchnahme sozialpädagogischer Unterstützung, auch über den konkreten Ausbildungsrahmen hinaus, nicht als Selbstwert mindernd empfunden: „Also, UNSERE Sozialpädagogen sind da für uns, NICHT nur, wenn es um Beruf geht, sogar auch (...) darüber hinaus.“ (Interview SH, Z. 907-909) Die Empfindung, dass jemand „für einen da ist“, kann als Ausdruck dafür verstanden werden, dass die sozialpädagogische Unterstützung zumindest als normal oder rechtmäßig angesehen wird. Die Feststellung, dass diese Unterstützung den subjektiv zu erwartenden Rahmen „sogar“ übertrifft, legt nahe, dass diese ebenfalls positiv in die Selbstwertschätzung mit einbezogen wird.

**„Die Hauptsache ist, ich HELFE jemandem. Dass ich weiß, dass ich jemandem geholfen habe.“ (Interview SH, Z. 871 f.)** Während also der Adressat\*innenstatus eine für den Selbstwert positive Auslegung erfahren kann, werden zugleich auch Möglichkeiten genutzt, durch die Unterstützung anderer aus der Rolle des hilfebedürftigen Subjekts herauszutreten. Dies kann als Selbstversicherung verstanden werden, die wiederum eine positive Selbstbewertung ermöglicht. Auch nach altruistischer Lesart kann durch das Handeln nach persönlichen Wertvorstellungen eine positive Selbstwertschätzung gefördert werden.

**„Es ist AUCH IMMER noch nicht mein Wunsch. Aber JETZT gefällt es mir und ich mache es gerne.“ (Interview TD, Z. 481-482)** Es wird artikuliert, dass die Ausbildung im Modellprojekt nicht den eigentlichen, ursprünglichen Berufsinteressen entspricht.<sup>33</sup> Sie wird jedoch entweder als Mittel zum Erreichen

32 Für den Fall, dass Aspekte mehrere Dimensionen berühren, werden sie in Abhängigkeit vom Umfang unter Umständen nur unter einer Dimension aufgeführt, dort aber bezüglich aller Dimensionen diskutiert.

33 An anderer Stelle wird dieser Aspekt mit dem Empfinden von Alternativlosigkeit verbunden: „Ich HATTE keine andere

der eigentlichen bzw. adaptierter Lebensentwürfe verstanden: „Deswegen war die Ausbildung eine sehr gute Wahl, und ich arbeite auch gerne mit Menschen.“ (Interview SH, Z. 57-58), oder als Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit begriffen: „Wenn man etwas KANN, ist das doch gut, ODER?“ (Interview TD, Z. 489). In der Situation der Teilnehmenden, die durch die aufenthaltsrechtlichen Begrenzungen ihrer Handlungsoptionen gekennzeichnet ist, ist es ihnen dadurch möglich, sich dennoch als in Übereinstimmung mit den eigenen Werten und Zielen Handelnde zu bewerten: „Ich möchte SELBER mein Leben bauen.“ (Interview SH, Z. 825-826),

**„Ich habe nur meinen Kopf, und ich gehe durch die Wand“ (Interview SH, Z. 581-582)** Im Rahmen des Modellprojekts sammeln die befragten Personen Erfahrungen, durch welche ihnen die eigenen Stärken bewusst werden oder sich ihnen neu erschließen. Wie vorstehend geäußert, kann sich dies zum Beispiel auf den Erhalt des Selbstbewusstseins beziehen, mit dem die selbständige Lebensgestaltung unter den gegebenen Rahmenbedingungen verfolgt wird. Vor dem Hintergrund der hohen Bildungsmotivation aller Befragten sind darüber hinaus auch leistungsbezogene Aspekte des Selbstbildes von Bedeutung: „ICH bin jetzt so, FLEIßIGER (.) [...] Ich KANN jetzt, sozusagen, BESSER DENKEN.“ (Interview EA, Z. 88-89). Auch können Bewertungen von Selbstkonzeptanteilen als Schwächen abgebaut werden und so zu einer Stärkung der Selbstwertschätzung beitragen: „Wenn so was wie [dieses Interview] jetzt vor kommt, sage ich 'JA. Also, gerne. Sofort.' Aber damals hätte ich das, glaube ich, nicht gemacht.“ (Interview PO, Z. 245-247). Im Kontext des Wechselspiels zwischen bildungsbezogener Leistungs- und Defizitorientierung einerseits und dem Streben nach Handlungsfähigkeit andererseits, können Erfahrungen eigener Stärken demnach eine positive Selbstwertschätzung fördern.

**„Und von daher bin ich auch stolz auf MICH.“ (Interview SH, Z. 577-578)** In ähnlicher Weise tragen Erfolgserlebnisse in der Berufsausbildung positiv zur Selbstwertschätzung bei. Dabei wird die Bedeutung dieser Erfolgserlebnisse an die Eigenleistung geknüpft, welche die befragten Personen in ihren jeweiligen Lebenskonstellationen erbringen müssen: „LETZTES Jahr dachte ich ja, ich würde es nicht SCHAFFEN. [...] Aber, es ist auch SCHWIERIG. Ja, und ANstrengend, aber es hat dann geklappt. [...] Ich hab durchgezogen.“ (Interview PO, Z. 721-724). Demgegenüber kann die Defizitorientierung, die der Logik von Stütz- und Förderunterricht sowie Elternabenden an den Berufskollegs zugrunde liegt, in diesem leistungsabhängigen Selbstbewertungskontext zu einer Beeinträchtigung der Selbstwertschätzung führen: „Es ist BESSER geworden, aber NICHT so, wie ich es mir gewünscht habe. [...] Es REICHT nicht aus. Das ist ein BISSCHEN traurig.“ (Interview PO, Z. 460-464). Dies geschieht durch die rückwirkende Bewertung der eigenen Leistungsfähigkeit, welche sich auch in defizitärer Selbstwahrnehmung ausdrückt: „[...] da wo wir so SCHWACH sind.“ (Interview PO, Z. 545). Vor allem Konstellationen, in denen sich die jungen Menschen als Objekte defizitorientierter Prozesse empfinden, sind hierbei als kritisch zu betrachten: „[Beim Elternabend] sagen die Lehrer, wo wir so SCHWIERIGkeiten haben und was wir verbessern können. [...] ICH SELBST war nicht dabei, [...] ich glaube, die Schule wollte nicht, dass WIR dabei sind“ (Interview PO, Z. 529-536). Solche institutionellen Mechanismen können die Ambivalenz leistungsbezogener Selbstbewertungen verschärfen und damit nachteilige Selbstwertschätzungen begünstigen, wenn Leistungserwartungen nicht erfüllt werden.

---

WAHL, ich musste diese Ausbildung MACHEN.“ (Interview EA, Z. 380-381)



## Selbstwirksamkeit

Auf Grundlage der kodierten Aussagen lässt sich feststellen, dass die befragten Personen hinsichtlich ihrer Erwartung, sich künftigen Herausforderungen gewachsen zu sehen, in unterschiedlicher Weise beeinflusst werden:

**„Ich vertraue mir, wenn ich was möchte, kann ich was erreichen“ (Interview SH, Z. 544)** Wie diese Äußerung besagt, wird auch in der Adressat\*innenrolle dieses Modellprojekts eine große Zuversicht in die eigene Selbstwirksamkeit gelegt. Denn die Teilnehmenden sehen sich in ihrer aktuellen Situation vielfältigen Herausforderungen gegenüber, welche vor allem mit dem Erreichen der angestrebten Bildungsabschlüsse verknüpft sind. Darunter fallen neben der Teilnahme an dem regulären Berufsschulunterricht beispielsweise auch die zahlreichen Unterstützungsangebote bei der JBH Düsseldorf. Die Erfahrung, dass sie ihrem Ziel durch anhaltend hohe Einsatzbereitschaft und Motivation näherkommen können, ermöglicht ihnen dabei eine Erweiterung ihrer Selbstwirksamkeitserwartung: *„Es war auch SCHWIERIG und ANstrengend, aber es hat dann geklappt. [...] ABER das habe ich nicht gedacht.“* (Interview PO, Z. 722-725).

**„Jetzt, da ich mehr weiß, da ÄNDER ich meine Art und Weise.“ (Interview PO, Z. 404 f.)** Wie in dieser Aussage ausgedrückt wird, wird mit dem Erlangen von Wissen um relevante Umstände und Bedingungen der eigenen Lebensgestaltung die Möglichkeit zur Anpassung der eigenen Handlungsweisen verbunden. Daraus folgt die Überzeugung, zukünftig eigene Pläne besser umsetzen und subjektiven Bewältigungssituationen besser begegnen zu können: *„Nicht nur: ‚Ich MACH das, aber weiß nicht wie‘. [...] Wenn man MEHR weiß, dann ändert sich ALLES irgendwie, oder?“* (Interview PO, Z. 430-432).

**„Das bedeutet, dass man sich IMmer TRAUen kann, was zu sagen.“ (Interview PO, Z. 318 f.)** Hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartung ist auch eine empfundene Verbesserung der Sprachkompetenz von Bedeutung: *„Die SPRache hat sich ganz gut verbessert, finde ich. Ich TRAU mich jetzt MEHR als vorher.“* (Interview PO, Z. 234 f.). Im Kontext der Ausbildung wird dies mit der Erfahrung begründet, dass in der fachtheoretischen Ausbildung an den Berufskollegs ihre eingeschränkten Sprachfertigkeiten nicht (angemessen) berücksichtigt werden: *„Und da wir ALLE in eine normale Schule gehen und mit den Deutschen zusammen sind, müssen wir auf das GLEIche Niveau irgendwie kommen.“* (Interview PO, Z. 309-311). Neben der Relevanz in Beruf und Ausbildung wird die Sprachkompetenz auch als Voraussetzung gesehen, neue soziale Kontakte in Deutschland knüpfen zu können: *„Hilft mir, neue Leute kennenzulernen“* (Interview SH, Z. 82 f.). Aber auch der Abbau von Unsicherheiten kann dazu beitragen, dass begrenzte Sprachfertigkeiten nicht als Einschränkung der eigenen Selbstwirksamkeit erfahren werden: *„JETZT verstehe ich, dass das irgendwie norMAL ist. [...] Das kommt mit der Zeit, und ich versuche immer DAS zu sagen, was ich sagen kann.“* (Interview PO, Z. 255-258). Sprachkompetenz und der persönliche Umgang damit spielen demzufolge für die Selbstwirksamkeitserwartung eine wichtige Rolle.

**„Man muss wissen, wie man mit denen redet“ (Interview SH, Z. 214 f.)** Aus verschiedenen Äußerungen der befragten Personen lässt sich ableiten, dass sie in dem Modellprojekt in ihren sozialen Kompetenzen bestärkt und gefördert werden. Dazu gehören, wie das vorige Zitat illustriert, angemessene Kommunikationsstrategien für das berufliche wie auch das private Umfeld. Ebenso können die Teilnehmenden hilfreiche Strategien für die Lösung von Konflikten erproben: *„Wenn ich ein Problem mit jemandem habe, versuche ich erstmal, mit der Person zu reden. Wenn ich sehe, dass das NICHT hilft, [...] dann gehe ich zu [...] einer Ausbilderin oder zur Sozialpädagogin.“* (Interview SH, Z. 275-277). Zudem wird betont, dass die Aneignung interkultureller Kompetenzen als wichtiger Bestandteil ihrer Erfahrun-



gen im Modellprojekt wahrgenommen wird: „Dann versteht man, wie die Leute in ANDEREN Ländern sind. Wie die miteinander umgehen.“ (Interview TD, Z. 174-176). Auch hinsichtlich des Wunsches, in Deutschland langfristig bleiben zu können, wird interkultureller Kompetenz besondere Bedeutung zugemessen: „Also, ich WILL HIER LEBEN und hier BLEIBEN. Ich will diese KULTUR LERNen, weil, wenn man das nicht lernt, dann kann man mit den Leuten nicht richtig UMgehen.“ (Interview EA, Z. 132-134). Für den Wunsch, in Deutschland arbeiten zu können und sozialen Anschluss zu finden, wird überdies eine verbesserte Kontaktfähigkeit als hilfreich empfunden: „Früher wusste ich nicht, wie man mit einer fremden Person Kontakt aufnimmt.“ (Interview PO, Z. 354 f.). Insgesamt werden diese sozialen Kompetenzen also von den befragten Personen als wichtige Schlüsselkompetenzen für ihre berufliche und soziale Integration verstanden.

**„Kontakte zu haben kann nicht schaden.“** (Interview SH, Z. 106 f.) Der Kontakt zu verschiedenen sozialen Akteuren im Rahmen des Modellprojekts wird als Gelegenheit verstanden, ein persönliches (Unterstützungs-)Netzwerk mit Blick auf gegenwärtige wie zukünftige Herausforderungen aufbauen zu können. Auf privater Ebene bzw. auf Ebene der Adressat\*innen ergibt sich dadurch die Möglichkeit, sich gegenseitig zu unterstützen: „kann ich jemandem helfen, der was sucht“ (Interview SH, Z. 105 f.). Ebenso werden berufliche Kontakte als hilfreich erachtet: „Auch im Beruf können Kontakte nicht schaden.“ (Interview SH, Z. 110). Zusätzlich werden die sozialpädagogischen Fachkräfte als wichtige, institutionelle Komponente des persönlichen Netzwerks angesehen: „Also, mit der Sozialpädagogin komm ich richtig KLAR. EGAL, welche Zeit - wenn ich PROBLEME habe, dann rufe ich sie AN. [...] Dann finden wir eine Lösung.“ (Interview TD, Z. 337-340). Dabei unterstreicht der letzte Satz die eigene aktive Rolle, in der sich die Person auch in solchen Situationen wahrnimmt, in denen sie sozialpädagogische Unterstützung in Anspruch nimmt. Daraus kann abgeleitet werden, dass auch hierdurch eine Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung erfolgt. Durch den Aufbau eines (Unterstützungs-)Netzwerkes erweitern die Teilnehmenden also ihre Fähigkeit, zukünftigen Bewältigungsanforderungen besser begegnen zu können.

**„Aber die kennen nicht das GANZE Recht, und wenn sie uns das erklärt, [...] dann weiß man, 'Ah, ok, dann muss ich das und das [...] machen, um DAS zu bekommen.“** (Interview SH, Z. 131-135) Wie aus dieser Äußerung hervorgeht, entwickeln die Teilnehmenden die Kompetenzerwartung, eigene Interessen und rechtliche Belange im Umgang mit Arbeitgebern und Behörden verfolgen zu können. Gegenüber der Verwaltung scheint diese jedoch eher begrenzt zu sein, da zugleich ein Gefühl des Ausgeliefertseins artikuliert wird: „Manchmal sind die auch knallhart. [...] Die können zum Beispiel auch sagen: ‚Ist mir egal, was das Recht sagt. Ich sag' dir das so und das muss so sein.“ (Interview SH, Z. 148-151). Zusätzlich kann die eigene eingeschränkte Sprachkompetenz zu einer nur geringen Selbstwirksamkeitserwartung im Verwaltungskontext beitragen: „in den Ämtern musst Du richtig Deutsch können, damit Du deine Probleme lösen kannst.“ (Interview TD, Z. 363 f.). Wie später noch erörtert wird, wird aus diesem Grund den sozialpädagogischen Fachkräften von den Adressat\*innen oft eine anwaltliche Rolle angetragen. Mit Blick auf die Selbstwirksamkeit besteht hierbei jedoch die Gefahr, dass sich Hilflosigkeit verfestigt: „Aber dadurch werde ich auch so ein bisschen faul. //Wenn sie DA ist// (leicht lachend), dann rede ich nicht.“ (Interview TD, Z. 369 f.).

**„Also, ich fühl mich schon GUT.“** (Interview SH, Z. 467 f.) In Aussagen wie dieser drücken die befragten Personen aus, dass sie sich fachlich gut ausgebildet fühlen und daraus eine berufliche Kompetenzerwartung entwickeln. Dies wird zum einen damit verbunden, dass das Modellprojekt als besonderer Lernraum wahrgenommen wird: „Draußen hast du keine Zeit, etwas zu lernen“ (Interview SH, Z. 665 f.).

Andererseits bieten ihnen Betriebspraktika und branchenspezifische Veranstaltungen für Auszubildende eine Möglichkeit, sich ihrer beruflichen Kompetenz zu versichern: „[...] damit ich RICHTIG weiß, wie die Arbeit DRAUSSEN ist. [...] Und [...] ich habe von denen ein gutes Zeugnis bekommen.“ (Interview SH, Z. 724-726). Die Erwartung, durch das Modellprojekt möglichst gute Ausbildungsergebnisse erreichen zu können, bestärkt die Teilnehmenden darüber hinaus in der Verfolgung ihrer langfristigen, zum Teil ursprünglichen, beruflichen Interessen.

**„NACH der Ausbildung kann ich ARbeiten.“** (Interview SH, Z. 40 f.) Neben der Kompetenzerwartung im Ausbildungsberuf sehen sich die befragten Personen vor allem auch dazu in der Lage, durch ihre Berufsausbildung leichteren Zugang zu Erwerbsarbeit zu finden. Dabei verstehen sie die Ausbildung als Katalysator, der ihnen durch die Erarbeitung beruflicher Qualifikationen und Fertigkeiten einen größeren beruflichen Handlungsspielraum eröffnet: „Wenn man etwas KANN ist das doch gut, ODER?“ (Interview TD, Z. 481-489) „Dann kann man weiter gucken, was man machen kann“ (Interview SH, Z. 84 f.). Dies geschieht sowohl vor dem Hintergrund unsicherer Arbeitsmarktentwicklungen als auch ihres unsicheren Aufenthaltsstatus: „I: Du hast also das Gefühl, dass DAS, was Du hier jetzt LERNST, Dir auch weiterhilft, wenn Du nach [Herkunftsland] zurückgehst? B: Ja.“ (Interview TD, Z. 515-518).

**„Also, ich bin HIER, um etwas zu lernen, um später ein gutes LEBEN zu haben.“** (Interview TD, Z. 500 f.) Die Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich Beruf und Erwerbsarbeit ist dabei an die Zuversicht gekoppelt, das Leben nach eigenen Wünschen und Ansprüchen gestalten zu können: „Ich möchte mein Leben SELBER machen.“ (Interview SH, Z. 838). Sie drücken die Erwartung aus, dass Erwerbsarbeit, und im Besonderen ein möglichst guter Verdienst im gesellschaftlichen Vergleich, ihre Chancen auf ein „gutes Leben“ verbessert: „mit MEINEM Zertifikat von HIER [...] verdiene ich auf jeden Fall BESSER als die anderen in [Herkunftsland]“ (Interview TD, Z. 512-514). Damit spiegeln sie ihre Wahrnehmung der gesellschaftlichen Bedingungen, die Erwerbsarbeit und individuelle Finanzkraft zu Vorbedingungen von Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Teilhabe machen.

**„Ich HATTE keine andere WAHL, ich musste diese Ausbildung MACHEN.“** (Interview EA, Z. 380) Die Konflikthaftigkeit des Adressat\*innenstatus<sup>34</sup> im Kontext der verschiedenen institutionellen Ebenen und sozialen Bedingungen wird an den unterschiedlichen Deutungen sichtbar, mit denen die Teilnahme an diesem Modellprojekt auf die biografische Handlungsfähigkeit der befragten Personen einwirkt. Während bezüglich der Selbstwertschätzung festgestellt wurde, dass die Teilnahme an dem konkreten Angebot der Jugendberufshilfe als Privilegierung interpretiert und positiv in das Selbstkonzept integriert werden kann, ist in der Dimension der Selbstwirksamkeit auch ein nachteiliger Effekt zu beobachten: „Ich wollte nicht vom Staat leben. Ich wollte von Anfang an SELBER alles aufbauen, aber die haben mir das nicht erlaubt. Die haben mir keine andere Wahl gelassen. Keine andere Wahl, und (..) JA (seufzend).“ (Interview SH, Z. 361-364). Durch die aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen und die behördliche Entscheidungsmacht erfährt ihre bisherige Selbstwirksamkeitserwartung also eine Einschränkung. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass hier auch das Empfinden sozialer Anerkennung und Selbstwert negativ beeinflusst werden können. Denn zum einen kann es als Nicht-Anerkennung eigener Pläne und Fähigkeiten verstanden werden. Zum anderen könnte aus der Erfahrung verminderter Selbstwirksamkeitserwartung eine schlechtere Selbstwertschätzung resultieren. Insofern lassen sich die ansonsten positiven Deutungsmuster der befragten Personen auch als Teilstrategien verstehen, ihre biografische Handlungsfähigkeit wiederherzustellen.

---

34 Vgl. Bitzan und Bolay (2013, S. 49) und Kapitel 5.2 in dieser Arbeit.



## Soziale Anerkennung

Zusätzlich zu der zuvor diskutierten Nicht-Anerkennung persönlicher Interessen auf übergeordneten institutionellen Ebenen, konnten aus den Daten weitere Aspekte herausgearbeitet werden, inwiefern die befragten Personen in dem Modellprojekt Erfahrungen sozialer Anerkennung machen:

**„Und mit [der Sozialpädagogin] rede ich manchmal auch über Sachen, über die ich mit niemanden reden kann. Fast JEDER von uns.“** (Interview SH, Z. 320-322) Im Umgang mit den (sozial-)pädagogischen Fachkräften wird ein gutes Vertrauensverhältnis besonders hervorgehoben und sogar als Anforderung sozialpädagogischer Arbeit in Angeboten der Jugendberufshilfe explizit formuliert: *„Am wichtigsten ist, dass die Jugendlichen das Gefühl bekommen, dass sie den Sozialpädagogen vertrauen können.“* (Interview SH, Z. 329 f.). Dabei wird es als besondere Anerkennung verstanden, wenn sich Teilnehmende auch selber als Vertrauensträger in den Beziehungen zu den Fachkräften erfahren: *„Wenn sie mir vertraut und mir etwas von sich erzählt, dann bedeutet das was. Und dann ist das gut.“* (Interview SH, Z. 517 f.). Dies deckt sich auch mit dem in dieser Arbeit verfolgten Verständnis der sozialen Anerkennung als wechselseitigem Phänomen (Scherr 2016, S. 68 f.). Als bedeutsam für den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zwischen Fachkräften und Adressat\*innen wird dabei auf eine affektiv-kommunikative Komponente verwiesen: *„Vielleicht war sie von Herzen sehr gut, aber dann sollte sie das auch RÜBERbringen. [...] Sie war immer so ernst, hat nie gelacht und war mit den Azubis immer so streng. [...] Ich hatte nicht das Vertrauen, mit ihr zu reden.“* (Interview SH, Z. 495-537). In Übereinstimmung mit dem kritischen Adressat\*innenverständnis bedeuten die so wahrgenommenen vertrauensvollen Beziehungen aber nicht, dass hierarchischer Strukturen verschleiert werden (Bitzan 2018, S. 31): *„Arbeit ist Arbeit, und auf der Arbeit sind Sie [Fachkraft] und ich [Name]. Aber AUßERhalb der Arbeit können wir auch gerne was zusammen machen.“* (Interview SH, Z. 623-625).

**„Aber sie haben mir geholfen, haben gesagt: 'NEIN, du SCHAFFST das! Wir werden dich unterstützen! Du wirst das schaffen! Du hast das angefangen.'“** (Interview SH, Z. 567-569) Zuspruch und Bestärkung werden als weitere wichtige soziale Anerkennungsformen wahrgenommen. Diese können als Rückversicherung des gegenseitigen Vertrauens interpretiert werden, die eine Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung bewirken kann: *„Bei manchen Sachen habe ich gesagt 'Ah, ich schaff' das nicht. Ich bin überfordert.' Aber sie hat gesagt 'Nein, du schaffst das!'"* (Interview SH, Z. 551-553). Anerkennung wird darüber hinaus auch dadurch vermittelt, dass Zuspruch und Bestärkung als eine wertungsfreie Affirmation der Anforderungssituation aufgefasst werden können und damit einer defizitorientierten Perspektive entgegenwirken.

**„JEDER Mensch ist anders. Und, JEDEM Mensch wird auch anders geholfen. So wie er das braucht.“** (Interview SH, Z. 901 f.) In dieser Aussage spiegelt sich die Wahrnehmung wider, dass in dem Modellprojekt auf individuelle Unterstützungsbedürfnisse der Teilnehmenden eingegangen wird und sie so eine soziale Anerkennung dieser Bedürfnisse erfahren. Eine besondere Bedeutung messen die befragten Personen der Berücksichtigung ihrer subjektiven Lernbedürfnisse bei: *„ICH sage natürlich auch, WO ich Schwierigkeiten habe [...] Danach macht sie das so, wie ich möchte, wie es dann MIR helfen kann. [...] Und das ist eine gute Art zu lernen.“* (Interview PO, Z. 502-507). Dabei legt die Ausdrucksweise in dieser Aussage nahe, dass die selbstständige Formulierung von Unterstützungsbedürfnissen im Kontext sozialer Anerkennung von Bedeutung ist. Auch über die Vermittlung des Lehrstoffs hinaus wird eine anerkennende Grundhaltung der Fachkräfte im Modellprojekt gegenüber der Lebenssituation der Teilnehmenden als positiv empfunden, vor allem im Vergleich mit dem Unterricht am Berufskolleg:



„Sie ist flexibel, sie ist rücksichtsvoll, sie versteht was man HAT. Dann hab ich auch voll BOCK darauf, weil ich weiß, dass sie meine PROBLEME versteht. Nicht so wie die Lehrerin in der Schule, die sagt: 'Ihr Problem, nicht meins. Jetzt ist Unterricht.'“ (Interview PO, Z. 179-183). Demgegenüber werden an anderer Stelle aber auch gegenteilige Erfahrungen geäußert: „Im letzten Jahr war VIEL zu viel Unterricht [hier in der JBH]. [...] Meine Noten sind alle GUT, [...] aber PRAKTISCH stehe ich schlecht. DESwegen will ich MEHR PRAKTisch arbeiten“ (Interview TD, Z. 44-86). Diese Äußerungen deuten darauf hin, dass von konzeptioneller Seite ein Schwerpunkt auf Unterstützungsangebote bezüglich schulischer Lehrinhalte gelegt wird. Dadurch wird es in der Praxis erschwert, individuelle „schulische“ Stärken sowie besondere Bedürfnisse bezüglich der Fachpraxis zu berücksichtigen: „Aber die [Lehrerin] meinte: '[...] Irgendwie MÜSSen wir das machen.'“ (Interview TD, Z. 72 f.). Hieran zeigt sich, dass passgenaue Unterstützung ein „immer wieder neu zu justierendes Resultat von interaktiven Aushandlungsprozessen“ (Bitzan und Bolay 2013, S. 40) ist und dadurch subjektiven Voraussetzungen besser Rechnung tragen kann.

„Also, UNSERE Sozialpädagogen sind da für uns, NICHT nur, wenn es um Beruf geht, sogar auch darüber hinaus.“ (Interview SH, Z. 907-909) Die Wahrnehmung, Unterstützung nicht nur im direkten Bezug auf die Ausbildung zu erhalten, wird von den Teilnehmenden als Anerkennung der sozialen Bedingungen verstanden, in denen sie gefordert sind, ihre Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen: „Die Leute hier haben wirklich eine sehr große Chance, eine Ausbildung zu machen. Sie machen nicht nur einfach eine Ausbildung [...], sie erhalten auch viel Hilfe für ihr privates Leben.“ (Interview SH, Z. 903-909).

„Arbeit ist Arbeit, und auf der Arbeit sind Sie [Fachkraft] und ich [Name]. Aber AUßERhalb der Arbeit können wir auch gerne was zusammen machen.“ (Interview SH, Z. 623-625) Informelle Aktionen wie Ausflüge, Fotoshootings oder auch ein spontaner gemeinsamer Schwimmbadbesuch nach Feierabend werden als positive Erinnerungen genannt. Sie ermöglichen den Teilnehmenden das Gefühl sozialer Anerkennung außerhalb des hierarchischen Gefüges der Ausbildung bzw. des Modellprojekts, sodass der Adressat\*innenstatus vorübergehend in den Hintergrund treten kann. Dadurch können im Sinne des kritischen Adressat\*innenverständnisses auch zusätzliche wertschätzende Dialogräume entstehen.

„Man muss jetzt nicht, weil man die Sprache oder die Gesetze nicht kennt, zum Beispiel jetzt täglich zwölf Stunden arbeiten. Das WEIß ich jetzt.“ (Interview PO, Z. 342-344) Die Aufklärung der Teilnehmenden über ihre arbeits- wie aufenthaltsrechtlichen Belange führt dazu, dass sie sich als Gesellschaftsmitglieder mit Rechtsansprüchen wahrnehmen. Erfahrungen der Gleichstellung im Bereich des Arbeitsrechts stehen dabei den aufenthaltsrechtlich verankerten Ungleichheiten in Verbund mit schwer fassbaren behördlichen Ermessensspielräumen gegenüber und manifestieren dadurch ein Gefühl, ihre Rechtsansprüche nur mithilfe einer sozialpädagogischen Fachkraft, „unser[em] Rechtsanwalt“ (Interview SH, Z. 154), geltend machen zu können: „Sie weiß fast alles was die Ausländerbehörde akzeptieren muss. Und wenn wir alleine gehen, dann sagen die 'Nein, das ist SO' und wir gehen raus und sagen 'Ok'. Aber wenn sie dabei ist, dann sagt sie 'NEIN, weil das Gesetz ist so und so!'“ (Interview SH, Z. 160-163). Dieses anwaltschaftliche Eintreten stärkt in erster Linie das Gefühl der Anerkennung als Rechtsperson, birgt jedoch die Gefahr, dass sich diese Erfahrung über die Verfestigung von Hilflosigkeit nachteilig auf die Selbstwirksamkeitserwartung auswirkt, sofern diese Unterstützung nicht als institutionelle Ressource des eigenen sozialen Netzwerks begriffen wird (siehe Seite 25).

## Soziale Integration

Im Rahmen des Modellprojekts kommen die teilnehmenden Personen in vielfältiger Weise mit Menschen in Kontakt. Aus den Interviews konnten verschiedene Aspekte herausgearbeitet werden, inwiefern die befragten Personen ihre Teilnahme mit dem Knüpfen sozialer Kontakte und dem Empfinden sozialen Anschlusses in Verbindung bringen:

**„Hilft mir, neue Leute kennenzulernen“ (Interview SH, 82 f.)** Zunächst einmal wird das Modellprojekt als Raum erfahren, in dem die befragten Personen Kontakte zu unterschiedlichen Menschen knüpfen können: *„Zum Beispiel [...] Freunde, Kollegen, [...] aber auch andere Leute zum Beispiel, wie Sozialpädagogen.“* (Interview SH, Z. 88-94). In Abhängigkeit von der individuellen Lebenssituation kann das Modellprojekt sogar als hauptsächlicher Zugang zu sozialen Kontakten empfunden werden: *„Also, [ich freue mich auf die] Arbeit, weil es bei mir zu Hause LANGweilig ist, weil ich ALLEINE wohne. Ja, macht SPAß, mit den anderen zu arbeiten.“* (Interview TD, Z. 93 f.). Dabei wird es als wichtig erachtet, dass den Teilnehmenden in Abhängigkeit von den jeweiligen organisatorischen Rahmenbedingungen der verschiedenen Ausbildungsbereiche auch die Möglichkeit zu einem sozialen Austausch eingeräumt wird: *„Und jeder hat diese GeLEGENheit, jemandem von seinen TOLLEN Situationen zu erzählen, die er in den letzten Tagen erlebt hat.“* (Interview PO, Z. 596-598).

**„Ich hatte VORher nicht soviel KONTAKT zu DEUTschen, aber durch die Arbeit und so habe ich jetzt MEHR Kontakt.“ (Interview EA, Z. 89-91)** Als ein besonderer Aspekt wird die Möglichkeit genannt, mit der Ausbildung Kontakt und sozialen Anschluss zu Deutschen zu finden: *„Ich will diese KULTUR LERNen, weil, wenn man das nicht lernt, kann man mit den Leute nicht Umgehen.“* (Interview EA, Z. 132-134). Im Vorfeld wird dies zum Teil als sehr schwierig empfunden: *„Leider hat man am ANfang ja nicht diese Möglichkeit, mit Deutschen zusammen zu sitzen [...].“* (Interview PO, Z. 758-760). Dieser Eindruck wird dabei zumindest durch vorhergehende Schulbesuche vermittelt: *„Auf diese Schule gab es, glaube ich, nicht so viele Deutsche. Wir haben ganz normal Unterricht gekriegt, [...] aber es GAB nur Migranten.“* (Interview PO, Z. 781-784). Dem leichteren Kontakt zu Deutschen in der Fachpraxis sowie in den regulären Berufsschulklassen wird somit persönliche Relevanz beigemessen. Allerdings kann sich dieser Kontakt im Rahmen des Modellprojekts auch als Herausforderung darstellen: *„Deutsche sind ANDERS, das verSTEH ich auch nicht. Mit ALLEN hier, die aus dem Ausland kommen, habe ich auch privat schon was gemacht. Aber mit DEUTSCHEN bis jetzt nicht, nein. [...] Das IST nicht wichtig, aber das finde ich SCHADE.“* (Interview TD, Z. 392 – 410). Erschwerend könnte sich hier die Angebotsstruktur an den Ausbildungsstandorten auswirken, da die operativ-inhaltliche (Teil-)Eigenständigkeit der verschiedenen Angebote diese praktisch in unterschiedliche soziale Räume unterteilt: *„Ein paar KENN ich, aber die anderen kommen her, arbeiten und gehen dann wieder.“* (Interview TD, 421 f.).

**„Wir reden KAUM. Manchmal grüßen wir uns auch nicht einmal. Die gehen einfach weg. [...] Wenn die Person eingebildet ist und denkt, sie ist BESSER als ich, dann finde ich das AUCH scheißegal.“ (Interview TD, Z. 419-426).** Diese Aussage deutet ebenfalls auf Schwierigkeiten hin, soziale Kontakte über Angebotsgrenzen hinweg aufzubauen. Konkret wird beschrieben, dass das Verhalten von Teilnehmenden anderer Angebote an demselben Standort gegenüber den Projektteilnehmenden als abweisend empfunden wird und im Zusammenhang sozialer Integration als Ausgrenzung erfahren wird.

**„Wir sind sehr verbunden miteinander.“ (Interview SH, Z. 90 f.)** Innerhalb der Ausbildungsjahrgänge im Modellprojekt ermöglichen die gemeinsamen Erfahrungen, dass sich Freundschaften ausbilden und die befragten Personen sozialen Anschluss erfahren: *„Es ist eine richtige Verbindung, wir fühlen uns im-*



mer WOHL, wenn einer von uns da ist.“ (Interview SH, Z. 794 f.). Diese sozialen Bindungen tragen über die Ausbildung hinaus und vermitteln den Teilnehmenden auch in ihrer Freizeit bzw. im Privatleben die Erfahrung sozialen Anschlusses: „Außerhalb der Arbeit machen wir immer wieder mit ALLEN zusammen was. Am Wochenende rausgehen oder so was. [...] LETZTES Mal hatten wir zwei Wochen Urlaub. Da waren wir zusammen in [Stadt].“ (Interview EA, Z. 314 f.). Die kulturelle Durchmischung in dem Modellprojekt wird dabei als Bereicherung empfunden: „Ich HAB schon Freunde, aber die sind fast alle aus MEINEM Land. Und ich wollte auch mit den anderen beFREUNdet sein und von ihnen auch ein bisschen etwas LERNEN. [...] Weil dadurch lernt man viel über die andere Kultur.“ (Interview TD, Z. 167-174).

„B: **HIER ist die erste Frage: 'Ja, was für eine Religion hast du?'. [...] Viele Leute fragen //das. So// I: // Die Mit//arbeiter, oder/ B: NE, die Mitarbeiter, sogar auch die Deutschen selbst! Das finde ich ganz schrecklich, wenn man nach der Religion fragt, und dann die Leute danach unterscheidet.“ (Interview SH, Z. 408-418) In dieser Aussage wird das Empfinden artikuliert, dass der persönliche Glaube des Gegenübers im Kennenlernprozess in Deutschland häufig (früh) thematisiert und so vor allem als Differenzkategorie wahrgenommen wird. Es wird als allgemeines Phänomen beschrieben, welches im alltäglichen Leben in unterschiedlichen Kontexten, wie in der Freizeit oder auch im Modellprojekt, erfahren wird. Diese Unterscheidungsfunktion erscheint somit als gesellschaftlich akzeptiert und vermittelt das Gefühl, dass die eigene soziale Anerkennung an die Religion geknüpft ist. Dadurch kann das Empfinden sozialer Integration geschwächt werden, unabhängig davon, welcher Religion man sich zugehörig fühlt.**

## 8 FAZIT

In dieser Arbeit wurde der Frage nachgegangen, inwieweit sich junge Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus durch die Teilnahme an einem Angebot der Jugendberufshilfe in ihrer biografischen Handlungsfähigkeit gestärkt fühlen. Dazu wurden Interviews mit Teilnehmenden eines Modellprojekts in Nordrhein-Westfalen geführt, welches sich besonders an junge Menschen mit einer Aufenthaltsge-stattung oder Duldung richtet und ihnen eine qualifizierende Berufsausbildung ermöglicht.

Die Auswertung der Interviews zeigt zunächst, dass die Konstellation aus unsicherem Aufenthaltsstatus und beschränktem Zugang zu Ausbildung und Erwerbsarbeit als krisenhaft erlebt und die Teilnahme an dem Modellprojekt als einzige Möglichkeit wahrgenommen wird, wieder Handlungsfähigkeit zu erlangen. Denn die Bedeutung einer qualifizierten Berufsausbildung als Schlüssel zur Teilhabe am Arbeitsmarkt und an der Gesellschaft gilt für Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus im besonderen Maße. Ursprüngliche berufliche Pläne werden deshalb der Ausbildung im Modellprojekt untergeordnet bzw. an diese angepasst, woraus sich nach Thomas Eppenstein (2017, S. 155) sogenannte „Umwegbildungsbiografien“ ergeben. Bestärkt durch kontrastierende Erfahrungen in begleitenden betrieblichen Praktika wird das Modellprojekt als privilegierter Erfahrungsraum erlebt, in welchem die Teilnehmenden in ihren subjektiven und individuellen Bedürfnissen weitgehend Anerkennung finden und ihre Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich beruflicher wie gesellschaftlicher Integration weiterentwickeln können. Gleichzeitig wird es aber auch als Zumutung für Selbstwert, Selbstwirksamkeit und soziale Anerkennung empfunden, auf staatliche Unterstützung in Form von Jugendberufshilfe angewiesen zu sein, um die eigenen Lebenspläne verwirklichen zu können. In diesen widersprüchlich erscheinenden subjektiven Auswirkungen zeigen sich die von Bitzan und Bolay formulierten relationalen Eigenschaften des Adressat\*innenbegriffs (2013, S. 39 ff.) hinsichtlich sozialpolitischer Präformierung und



Subjektkonstitution. Daraus lässt sich auf eine zwiespältige Einstellung der befragten Personen gegenüber ihres Adressat\*innenstatus' schließen. Dies zeigt sich auch darin, dass im Rahmen des Modellprojekts durch die Unterstützung anderer Teilnehmender sowie Nutzung informeller sozialer Räume versucht wird, sich durch anerkennende und selbstwertfördernde Erfahrungen „außerhalb“ der Adressat\*innenrolle von dieser zu distanzieren.

Insgesamt konnten aus dem Interviewmaterial bezüglich der vier Dimensionen biografischer Handlungsfähigkeit eine Vielzahl stärkender, aber auch einige nachteilig wirkende Faktoren herausgearbeitet werden. In Bezug auf die Selbstwertschätzung üben die Wahrnehmung und Erschließung eigener Stärken, das Handeln in Übereinstimmung mit eigenen Werten und Zielen sowie die ausbildungsbezogenen Erfolgserlebnisse einen positiven Effekt aus. Leistungsabhängige Selbstbewertung und die den schulisch orientierten Unterstützungsangeboten zugrunde liegende Defizitperspektive können jedoch auch nachteilig auf die Selbstwertschätzung einwirken, wenn Fortschritte hinter den Erwartungen der Teilnehmenden zurückbleiben oder sie an Verhandlungsprozessen über ihre Unterstützungsbedürfnisse nicht aktiv teilhaben können.

Neben einer Stärkung der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung wird auch die Erwartung geäußert, durch die Aneignung von Wissen im Kontext der für die eigene Lebensgestaltung relevanten Bedingungen das eigene Leben besser gestalten zu können. Hierbei wird vor allem der Verbesserung der Sprachkompetenz eine zentrale Rolle zugesprochen, basierend auf den Erfahrungen, dass in vielen institutionellen Kontexten eingeschränkte Sprachfertigkeiten keine ausreichende Berücksichtigung finden und damit eine Einschränkung der subjektiven Handlungsfähigkeit bedingen. Die Verbesserung sprachlicher wie auch sozialer Kompetenzen wird zudem als wichtig für den Ausbau des individuellen sozialen Netzwerks erachtet, durch welches sich die Teilnehmenden in der Lage sehen, beruflichen und sozialen Anschluss finden zu können. Den sozialpädagogischen Fachkräften als institutioneller Komponente dieses Netzwerks wird dabei auch eine anwaltliche Rolle zugewiesen. Denn in dem Modellprojekt erfahren die Teilnehmenden zwar Anerkennung als Personen mit rechtlichen Ansprüchen, andererseits entwickeln sie nur eine geringe Erwartung, diese Rechtsansprüche gegenüber Behörden selbst geltend machen zu können. Stattdessen übertragen sie den sozialpädagogischen Fachkräften diese Handlungsverantwortung.

Wechselseitige Vertrauensverhältnisse zwischen den Teilnehmenden und den (sozial-)pädagogischen Fachkräften werden als bedeutende Anerkennungserfahrungen beschrieben. Sie bilden die Grundlage, auf welcher die Teilnehmenden viele Bedürfnisse erst artikulieren und Unterstützung in Anspruch nehmen können. Wechsel der (sozial-)pädagogischen Fachkräfte im Modellprojekt können in diesem Zusammenhang als Zäsuren verstanden werden, die jeweils den Aufbau neuer tragfähiger Beziehungen erfordern. Als wichtige Eigenschaft (sozial-)pädagogischer Fachkräfte sehen die Teilnehmenden hierbei eine offene Haltung sowie die Fähigkeit zu wertschätzender Kommunikation mit affektiver Komponente. Insgesamt wird das Gefühl sozialer Anerkennung individueller Bedürfnisse in- und außerhalb des Ausbildungskontexts als positiv erlebt. Zumindest im ersten Lehrjahr wird jedoch die Ausrichtung auf intensiven Stütz- und Förderunterricht auch als zu unflexibel erfahren, um sowohl individuelle Stärken im schulischen Kontext als auch subjektive Bedürfnisse in der Fachpraxis adäquat zu berücksichtigen.

In ihrem Bestreben, in Deutschland sozialen Anschluss zu finden, erfahren die Teilnehmenden das Umfeld des Modellprojekts als wichtigen Raum, in welchem sie soziale Kontakte knüpfen können. Insbesondere wird es als Möglichkeit verstanden, im Rahmen der Berufsschulklassen sowie in der Fachpraxis

mit Deutschen in Kontakt zu kommen und Anschluss zu suchen. Die Erfahrungen hierzu sind jedoch unterschiedlich, und es wird zum Teil als schwierig erlebt, engeren Kontakt zu deutschen Teilnehmenden aus anderen Angeboten des Jugendberufshilfeträgers aufbauen zu können. Eine Ursache könnte darin liegen, dass sich die Teilnehmenden an einem Standort des Trägers durch die Aufteilung auf verschiedene Angebote in mehr oder weniger getrennten sozialen Räumen bewegen, welche hauptsächlich über betriebliche, funktionale Schnittstellen miteinander verknüpft sind. Diese Annahme deckt sich auch mit der Schilderung von Ausgrenzungserfahrungen im Kontakt mit Teilnehmenden aus anderen Angeboten. Abgesehen davon wird in den nicht-schulischen Ausbildungsbereichen der Raum aus Fachpraxis und (sozial-)pädagogischer Unterstützungsangebote bei dem Träger als Einheit, als „Betrieb“, wahrgenommen, mit dem sich die Teilnehmenden identifizieren und in dessen Mitarbeiterschaft sozialen Anschluss finden können. Darüber hinaus berichten die Teilnehmenden auch über Freundschaften und Freundeskreise, die sich vor allem innerhalb der Jahrgänge im Modellprojekt bilden und ihnen sozialen Anschluss über den Ausbildungskontext hinaus vermitteln. Es wird jedoch auch artikuliert, dass persönliche Attribute wie Religion durch eine allgegenwärtige Thematisierung im Rahmen des Modellprojekts als Differenzkategorie wahrgenommen werden und damit dem Empfinden sozialer Integration entgegenwirken können.

Im Kontext der einschränkenden Rahmenbedingungen und der Unsicherheit der Aufenthaltssituation, in denen junge Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus zu Adressat\*innen der Jugendberufshilfe werden, erfahren diese jungen Menschen also durch die Ausbildung in diesem Angebot der Jugendberufshilfe in vielen Facetten ihrer biografischen Handlungsfähigkeit eine Stärkung. Ausgehend von den auf das Modellprojekt bezogenen Aspekten, die als nachteilig für die biografische Handlungsfähigkeit angesehen werden können, werden abschließend die nachstehenden Handlungsempfehlungen für die Praxis formuliert:

Eine aktive Rolle der Teilnehmenden in der Erörterung ihrer individuellen, subjektiven Unterstützungsbedürfnisse hinsichtlich für das Berufskolleg relevanter Themen wird in den Interviews mehrfach positiv erwähnt und fördert das Gefühl sozialer Anerkennung. Deshalb sollte überlegt werden, wie die Teilnehmenden auch in den Dialog zwischen den Fachkräften des Trägers sowie den Lehrkräften der Berufskollegs wie beispielsweise im Rahmen der „Eltern“-abende aktiv eingebunden werden könnten.

Die größtenteils auf den Berufsschulkontext ausgerichteten Stütz- und Förderangebote folgen einer defizitorientierten Wahrnehmung. Teilnehmende, die in der Schule bzw. in bestimmten Fächern keine Schwierigkeiten haben, aber trotzdem an zusätzlichen Unterrichtsangeboten beim Träger teilnehmen müssen, empfinden diese Verpflichtung zum Teil so, als ob ihre Stärken nicht anerkannt werden. Zudem besteht die Gefahr, dass zusätzliche Unterstützungsbedürfnisse in der Fachpraxis gegenüber dieser „schulischen“ Fokussierung nicht ausreichend berücksichtigt werden. Deshalb wird empfohlen, die Unterrichts- und Unterstützungsangebote flexibler an den individuellen fachtheoretischen und fachpraktischen Fähigkeiten zu orientieren und dabei sowohl Bedürfnisse als auch Stärken zu berücksichtigen. Darüber hinaus könnte überlegt werden, wie Teilnehmende, die sich in einem Fach sicher fühlen, aktiv in den Unterricht beim Träger eingebunden werden und z.B. andere Teilnehmende unterstützen könnten.

Anschließend an diese Idee könnte mit Blick auf die Stärkung der Selbstwertschätzung überlegt werden, eine Art „Mentor\*innenprogramm“ zwischen den verschiedenen Jahrgängen zu etablieren. Die Grundidee ist, dass (interessierte) Teilnehmende im zweiten Lehrjahr als zusätzliche

Ansprechpartner\*in und/oder Vertrauensperson für die Teilnehmenden im ersten Lehrjahr fungieren könnten. Den Mentor\*innen würde damit die Gelegenheit gegeben, sich in dem Modellprojekt nicht nur als Adressat\*in, sondern auch als kompetente Unterstützende wahrzunehmen.

Vor dem Hintergrund der Kontaktschwierigkeiten zu (deutschen) Teilnehmenden aus anderen Angeboten des Trägers sollte darüber hinaus erwogen werden, den sozialen Austausch zwischen den verschiedenen Angeboten bewusst zu fördern. Es könnten beispielsweise mehr Begegnungsräume im betrieblichen Alltag geschaffen werden, zum Beispiel in Form von gemeinsamem Frühstück oder gemeinsam verbrachter Pausen. Auch angebotsübergreifende Projekte, die auf die Zusammenarbeit der Teilnehmenden ausgerichtet sind, könnten mittels des fachlichen Rahmens ein besseres Kennenlernen ermöglichen.<sup>35</sup> Aber auch die Schaffung informeller Begegnungsräume, die an den persönlichen Interessen der Teilnehmenden anknüpfen, könnte hilfreich sein, um soziale Kontakte über Angebotsgrenzen hinweg zu fördern.<sup>36</sup>

Mit Blick auf die fehlende Selbstwirksamkeitserwartung, mit welcher die Teilnehmenden den Behörden gegenüberstehen, ist zu überlegen, wie sie hierbei über das anwaltliche Eintreten der sozialpädagogischen Fachkräfte hinaus unterstützt werden könnten. Ein erster Schritt könnte sein, die Teilnehmenden bei begleiteten Behördengängen soweit wie möglich einzubinden, um ihnen sukzessiv über ihre eigene aktive Rolle eine Erweiterung ihrer Selbstwirksamkeitserwartung zu ermöglichen.

Abschließend sei auf die Problematik von Differenz erzeugenden Mechanismen hingewiesen, wie sie in Form der Thematisierung von Religionszugehörigkeit angesprochen wurde. Diesbezüglich bedarf es vor allem einer Sensibilität bei den (sozial-)pädagogischen Fachkräften, die als reflexive Haltung in den Umgang mit den Teilnehmenden einfließt. Zusätzlich wäre es wichtig, auch die Gruppe der Teilnehmenden selbst dafür zu sensibilisieren, zum Beispiel im Rahmen sozialpädagogischer Gruppenarbeit bereits zu Beginn der Berufsausbildung.

---

35 Das Ausbildungsrestaurant könnte zum Beispiel für einen begrenzten Zeitraum von den Teilnehmenden aller beteiligter Angebote zu einem bestimmten Motto in Eigenregie geführt werden. Aus den erzielten Erlösen könnte dann eine gemeinsame Freizeitaktion finanziert werden.

36 Es könnte zum Beispiel versucht werden, Sportgruppen zu initiieren, welche mittelfristig eigenständig weiterbestehen sollen. Alternativ könnten auch regelmäßige offene Sportangebote gemacht werden.



## Literaturverzeichnis

- Alheit, Peter. 2010. Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In *Subjekt – Identität – Person?*, Hrsg. Birgit Griese, S. 219-249. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bitzan, Maria. 2018. An die Adressat\_innen denken! *Sozial Extra* 42: S. 30-33.
- Bitzan, Maria, und Eberhard Bolay. 2013. Konturen eines kritischen Adressatenbegriffs. In *Adressaten, Nutzer, Agency*, Hrsg. Gunther Graßhoff, S. 35-52. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Böhme, René. 2018. Ausbildungsintegration von Geflüchteten zwischen politischen Rahmenbedingungen und professionellen Erfordernissen. *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, S. 1-15.
- Böhnisch, Lothar. 2018. *Sozialpädagogik der Lebensalter: Eine Einführung*. 8. erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Braun, Frank, und Tilly Lex. 2016. *Berufliche Qualifizierung von jungen Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise*. München.  
[http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2016/Braun\\_Lex\\_Expertise\\_Fluechtlinge.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/Braun_Lex_Expertise_Fluechtlinge.pdf) (Zugegriffen: 1. Nov. 2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. 2016. Sichere Herkunftsstaaten.  
<http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/Sonderverfahren/SichereHerkunftsstaaten/sichereherkunftsstaaten-node.html> (Zugegriffen: 12. Nov. 2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. o. J. Was heißt gute Bleibeperspektive?  
<https://www.bamf.de/SharedDocs/FAQ/DE/IntegrationskurseAsylbewerber/001-bleibeperspektive.html> (Zugegriffen: 15. Nov. 2018).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) 2018. *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.  
<http://www.bibb.de/datenreport-2018> (Zugegriffen: 8. Nov. 2018).
- Bundesinstitut für Berufsbildung. o. J. Förderinstrumente zur Unterstützung jugendlicher Geflüchteter beim Einstieg in eine Ausbildung. Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung.  
<https://www.jobstarter.de/de/foerderinstrumente-zur-unterstuetzung-jugendlicher-gefluechteter-beim-einstieg-in-eine-ausbildung-2702.php> (Zugegriffen: 12. Nov. 2018).
- Bundesregierung. 2016. Fakten zur Regierungspolitik: Integration durch Arbeit.  
<https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/newsletter-und-abos/fakten-zur-regierungspolitik/integration-durch-arbeit-291160?view=renderNewsletterHtml> (Zugegriffen: 13. Nov. 2018).
- DIE WELT. 2015. DGB fordert gezielte Ausbildung von Flüchtlingen für Mangelberufe. *News1 (AFP Journal)*, 27. Dez. 2015. <https://www.welt.de/newsticker/news1/article150367313/DGB-fordert-gezielte-Ausbildung-von-Fluechtlingen-fuer-Mangelberufe.html> (Zugegriffen: 5. Nov. 2018).
- Dresing, Thorsten, und Thorsten Pehl. 2013. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 5. Auflage. Marburg.

- Eisenhuth, Franziska. 2015. *Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicheren Aufenthaltsstatus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- El-Mafaalani, Aladin. 2017. Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. In *Handbuch Diskriminierung*, S. 465-478. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Enggruber, Ruth. 2018. Migration und Jugendberufshilfe. In *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*, Hrsg. Beate Blank, Süleyman Gögercin, Karin E. Sauer und Barbara Schramkowski, S. 483-491. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Enggruber, Ruth, und Michael Fehlau. 2018. Zielsetzungen und Aufbau des Lehrbuchs. In *Jugendberufshilfe. Eine Einführung.*, Hrsg. Ruth Enggruber und Michael Fehlau. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eppenstein, Thomas. 2017. „Geflüchtete“ als Bildungsaspiranten und Flucht als Gegenstand für eine Bildung in der Weltgesellschaft. In *Flüchtlinge*, S. 147-168. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Flake, Regina, Svenja Jambo, Sarah Pierenkemper, Beate Placke, und Dirk Werner. 2017. Engagement von Unternehmen bei der Integration von Flüchtlingen: Erfahrungen, Hemmnisse und Anreize. Hrsg. Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V.. Köln. [https://www.kofa.de/fileadmin/Dateiliste/Publicationen/Studien/KOFA-Studie\\_Engagement\\_von\\_Unternehmen\\_bei\\_der\\_Integration\\_von\\_Fluechtlingen.pdf](https://www.kofa.de/fileadmin/Dateiliste/Publicationen/Studien/KOFA-Studie_Engagement_von_Unternehmen_bei_der_Integration_von_Fluechtlingen.pdf) (Zugegriffen: 1. Nov. 2018).
- Flick, Uwe. 2011. *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. Hrsg. Gertrud Oelerich und Hans-Uwe Otto. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flüchtlingsrat Niedersachsen. 2016. Bereinigte Schutzquoten für ausgewählte Herkunftsländer von Flüchtlingen für das Gesamtjahr 2015. <https://www.nds-fluerat.org/19551/aktuelles/bereinigte-schutzquoten-fuer-ausgewaehlte-herkunftslaender-von-fluechtlingen/> (Zugegriffen: 15. Nov. 2018).
- Flüchtlingsrat Niedersachsen. 2018. Leitfaden für Flüchtlinge in Niedersachsen. [https://www.nds-fluerat.org/wp-content/uploads/2009/02/Leitfaden\\_Stand\\_03\\_2018.pdf](https://www.nds-fluerat.org/wp-content/uploads/2009/02/Leitfaden_Stand_03_2018.pdf) (Zugegriffen: 9. Dez. 2018).
- Flüchtlingsrat NRW. 2017. Probleme mit der Ausbildungsduldung? Rechtliche Grundlagen und Strategien zum Umgang mit Schwierigkeiten und Hindernissen rund um die Erteilung der Ausbildungsduldung. [https://www.frnw.de/fileadmin/frnw/media/Alpha\\_OWL/Hintergrundinfos/Ausbildungsduldung.pdf](https://www.frnw.de/fileadmin/frnw/media/Alpha_OWL/Hintergrundinfos/Ausbildungsduldung.pdf) (Zugegriffen: 12. Nov. 2018).
- Gögercin, Süleyman. 2018. Integration und aktuelle sozialwissenschaftliche Integrationskonzepte. In *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*, S. 173-185. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Granato, Mona. 2018. Fluchtmigration und berufliche Ausbildung. In *Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation*, Hrsg. Rauf Ceylan, Markus Ottersbach und Petra Wiedemann, S. 133-156. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Granato, Mona, und Christoph Junggeburch. 2017. Geflüchtete in Deutschland. In *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, S. 421-423, Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.  
[https://www.bibb.de/datenreport/de/datenreport\\_2017.php](https://www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2017.php) (Zugegriffen: 8. Nov. 2018).
- Granato, Mona, und Frank Neises. 2017. C3.1 Amtliche Statistiken zur Beteiligung Geflüchteter an beruflicher Bildung. In *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, S. 432-437, Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.  
[https://www.bibb.de/datenreport/de/datenreport\\_2017.php](https://www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2017.php) (Zugegriffen: 8. Nov. 2018).
- Heite, Catrin. 2018. Anerkennung. In *Handbuch Soziale Arbeit, 6. überarbeitete Auflage*, Hrsg. Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow und Holger Ziegler, S. 68-77. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Helferich, Cornelia. 2011. *Die Qualität qualitativer Daten*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzberg, Philipp Yorck, und Marcus Roth. 2014. Charakteristische Adaptationen. In *Persönlichkeitspsychologie*, S. 75-100. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Honneth, Axel. 2003. Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In *Umverteilung Oder Anerkennung? Eine Politisch-philosophische Kontroverse*, Hrsg. Nancy Fraser und Axel Honneth, S. 129-224. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Imdorf, Christian. 2017. Diskriminierung in der beruflichen Bildung. In *Handbuch Diskriminierung*, S. 353-366. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- IQ Fachstelle Einwanderung. 2017. *Zugang zu Ausbildungsförderung für Geflüchtete*.  
[https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Bilder/Fachstelle\\_Einwanderung/FE\\_Kompakt\\_Ausbildungsförderung\\_Geflüchtete-17-01-23.pdf](https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Bilder/Fachstelle_Einwanderung/FE_Kompakt_Ausbildungsförderung_Geflüchtete-17-01-23.pdf) (Zugegriffen: 12. Nov. 2018).
- JBH Düsseldorf. 2017a. Ausbildung statt Stillstand. Modellprojekt zur Ausbildung (unbegleiteter) junger Geflüchteter. <https://www.jbh.de/uploads/angebote/Flyer-Ausbildung%20statt%20Stillstand%20-%20U%CC%88berblick%2028.0.2017.pdf> (Zugegriffen: 20. Nov. 2018).
- JBH Düsseldorf. 2017b. Chancenmanagement und Zukunftssicherung. Wer wir sind und was wir machen. [https://www.jbh.de/uploads/angebote/JBH-Flyer\\_03.08.2017.pdf](https://www.jbh.de/uploads/angebote/JBH-Flyer_03.08.2017.pdf) (Zugegriffen: 20. Nov. 2018).
- JBH Düsseldorf. o. J. Standorte der JBH in Düsseldorf.  
<https://www.jbh.de/die-jugendberufshilfe/standorte.html> (Zugegriffen: 20. Nov. 2018).
- KOFA. 2016a. Initiativen zur Integration von Flüchtlingen: Perspektiven für junge Flüchtlinge (PerjuF).  
[https://www.kofa.de/fileadmin/Dateiliste/Publikationen/Steckbriefe/Steckbrief\\_bundesweit\\_PerjuF.pdf](https://www.kofa.de/fileadmin/Dateiliste/Publikationen/Steckbriefe/Steckbrief_bundesweit_PerjuF.pdf) (Zugegriffen: 16. Nov. 2018).
- KOFA. 2016b. Initiativen zur Integration von Flüchtlingen: Perspektiven für junge Flüchtlinge im Handwerk (PerjuF-H). [https://www.kofa.de/fileadmin/Dateiliste/Publikationen/Steckbriefe/Steckbrief\\_bundesweit\\_PerjuF-H.pdf](https://www.kofa.de/fileadmin/Dateiliste/Publikationen/Steckbriefe/Steckbrief_bundesweit_PerjuF-H.pdf) (Zugegriffen: 16. Nov. 2018).



- Kurrat, Kerstin, und Anika Seier. 2014. Ausbildungszugang für junge Flüchtlinge: Modellprojekt zur modularisierten Ausbildung unbegleiteter junger Flüchtlinge bei der JBH Düsseldorf. [http://www.kommunale-koordinierung.de/uploads/tx\\_news/FAG2\\_Modellprojekt\\_modularisierte\\_Ausbildung\\_junger\\_Fluechtlinge.pdf](http://www.kommunale-koordinierung.de/uploads/tx_news/FAG2_Modellprojekt_modularisierte_Ausbildung_junger_Fluechtlinge.pdf) (Zugegriffen: 20. Nov. 2018).
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Müller, Doreen, Barbara Nägele, und Fanny Petermann. 2014. *Jugendliche in unsicheren Aufenthaltsverhältnissen im Übergang Schule-Beruf*. Göttingen: Zoom- Gesellschaft für prospektive Entwicklungen e.V. [http://www.prospektive-entwicklungen.de/pdfs/Forschungsbericht\\_Jugendliche\\_in\\_unsicheren\\_Aufenthaltsverhaeltnissen\\_im\\_Uebergang\\_Schule-Beruf.pdf](http://www.prospektive-entwicklungen.de/pdfs/Forschungsbericht_Jugendliche_in_unsicheren_Aufenthaltsverhaeltnissen_im_Uebergang_Schule-Beruf.pdf) (Zugegriffen: 22. Nov. 2018).
- Münder, Johannes, und Albert Hofmann. 2017. *Jugendberufshilfe zwischen SGB III, SGB II und SGB VIII*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_study\\_hbs\\_353.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_353.pdf) (Zugegriffen: 9. Nov. 2018).
- Ottersbach, Markus. 2018. Fluchtmigration nach Europa als Herausforderung und Chance. In *Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation*, Hrsg. Rauf Ceylan, Markus Ottersbach und Petra Wiedemann, S. 33-48. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pichl, Maximilian. 2017. Diskriminierung von Flüchtlingen und Geduldeten. In *Handbuch Diskriminierung*, Hrsg. Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani und Gökçen Yüksel, S. 449-463. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Scheerer, Katharina. 2015. „Hier hat man eine Zukunft“- Wenn aus Flüchtlingen Auszubildende werden. *IHK berufsbildung aktuell*, November 2015, 4: S. 1-4.
- Scherr, Albert. 2016. Sozialisation, Person, Individuum. In *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*, Hrsg. Hermann Korte und Bernhard Schäfers, S. 49-77. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Scherr, Albert, Caroline Janz, und Stefan Müller. 2015. *Diskriminierung in der beruflichen Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schwarzer, Ralf, und Matthias Jerusalem. 2002. Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen.*, *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 44*, Hrsg. Matthias Jerusalem und Diether Hopf, S. 28-53. Weinheim und Basel: Beltz.
- Seier, Anika. 2015. Ausbildungszugang für junge Flüchtlinge: Modellprojekt zur modularisierten Ausbildung unbegleiteter junger Flüchtlinge. In *Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative - Jahresforum Extra 2015 in Stuttgart*. Stuttgart. [http://www.kommunale-koordinierung.de/uploads/tx\\_news/AG3\\_Anica\\_Seier\\_01.pdf](http://www.kommunale-koordinierung.de/uploads/tx_news/AG3_Anica_Seier_01.pdf) (Zugegriffen: 24. Juli 2017).
- Statistisches Bundesamt. 2018. Infografik: Schutzsuchende Begriffe. [https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Methoden/Infografik\\_SchutzsuchendeBegriffe.html](https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Methoden/Infografik_SchutzsuchendeBegriffe.html) (Zugegriffen: 9. Nov. 2017).

- Voigt, Claudius. 2016. *Bleibeperspektive. Kritik einer begrifflichen Seifenblase*. Münster: GGUA Flüchtlingshilfe e.V. [https://www.einwanderer.net/fileadmin/downloads/tabellen\\_und\\_uebersichten/bleibeperspektive.pdf](https://www.einwanderer.net/fileadmin/downloads/tabellen_und_uebersichten/bleibeperspektive.pdf) (Zugegriffen: 6. Nov. 2018).
- Voigt, Claudius. 2018a. *Ausbildungsförderung*. Münster: GGUA Flüchtlingshilfe e.V. [https://www.einwanderer.net/fileadmin/downloads/tabellen\\_und\\_uebersichten/ausbildungsfoerderung.pdf](https://www.einwanderer.net/fileadmin/downloads/tabellen_und_uebersichten/ausbildungsfoerderung.pdf) (Zugegriffen: 12. Nov. 2018).
- Voigt, Claudius. 2018b. *Zugang zur Sprachförderung für Asylbewerber und Geduldete*. Münster: GGUA Flüchtlingshilfe e.V. [https://www.einwanderer.net/fileadmin/downloads/tabellen\\_und\\_uebersichten/sprachfoerderung.pdf](https://www.einwanderer.net/fileadmin/downloads/tabellen_und_uebersichten/sprachfoerderung.pdf) (Zugegriffen: 1. Nov. 2018).
- Völter, Bettina. 2008. Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 9.
- Wacker, Rahel, und Josef Held. 2018. Junge Geflüchtete im doppelten Übergang. In *Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation*, Hrsg. Rauf Ceylan, Markus Ottersbach und Petra Wiedemann, S. 243-256. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Walwei, Ulrich. 2016. Fluchtmigration und Arbeitsmarkt: Kann die Integration gelingen? *Gesundheits- und Sozialpolitik*, 70: S. 6-16.

THESIS AM  
FACHBEREICH SOZIAL- UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF