

BILDUNGS- UND BERUFSPERSPEKTIVEN JUNGER GEFLÜCHTETER

Handlungsorientierungen berufsberatender Akteure und
Geflüchteter in der Sekundarstufe I im Vergleich

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation von

Corinna Uebel

aus

Bad Dürkheim, Rheinland-Pfalz

2021

Erstgutachterin: Prof. Dr. Petra Deger

Zweitgutachter: Prof. Dr. Stefan Immerfall

Fach: Soziologie

Tag der Mündlichen Prüfung: 29.10.2021

Danksagung

Eine Dissertation soll eine Leistung sein, die eigenständig durchgeführt wird. Gleichwohl ist eine solch umfangreiche Arbeit nicht ohne die Unterstützung anderer Menschen möglich. Ich bin daher dankbar für jede Hilfe, die ich in all den Jahren, in denen mich die Dissertation begleitet hat, erhalten habe.

Allen voran möchte ich meinen Eltern und meinem Freund danken, die so viel Zeit investiert haben, meine Arbeit Korrektur zu lesen. Sie haben geholfen, meine Ergebnisse vor einer allzu subjektiven Interpretation zu bewahren, und mich in Momenten des Frusts, an die wohl jeder bei einer so umfangreichen Arbeit gelangt, stets motiviert weiterzumachen.

Wertvolle Hilfe habe ich von meiner Doktormutter, Frau Prof. Dr. Deger, erhalten, die mir stets konstruktive Rückmeldung und Unterstützung gegeben hat, wenn ich nicht mehr weiterwusste und mich festgefahren hatte. In diesem Zusammenhang möchte ich auch den Mitgliedern des Reallabors Asyl danken, die mir nicht nur in wissenschaftlichen Fragestellungen Anregungen gegeben haben, sondern mir auch finanzielle Unterstützung geleistet haben.

Der Dank gilt auch meinen Kolleginnen und Kollegen und insbesondere meiner Vorgesetzten, die mir sehr viel zeitliche Flexibilität eingeräumt hat und mir Kontakte ins schulische Feld ermöglichen konnte, die bei der Erhebung wertvoll waren. Hier schließt sich mein Dank an all diejenigen an, die sich als Interviewpartnerinnen und -partner zur Verfügung gestellt und so die Durchführung meiner Arbeit einschließlich einer spannenden Analyse möglich gemacht haben.

Schließlich muss noch das Eiscafé Leone in Edingen an dieser Stelle erwähnt werden, das mir all die Jahre samstags morgens mit dem wohl besten Eiskaffee der Region ein angenehmes Arbeitsumfeld verschafft und mir dadurch die Arbeit erleichtert hat.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	II
1 Einleitung	1
1.1 Soziologische Relevanz des Themas	2
1.2 Ziel der Arbeit und forschungsleitende Fragestellungen	4
1.3 Aufbau und Struktur der Arbeit	5
2 Migration und Flucht in Deutschland	9
2.1 Konzeptionalisierung grundlegender Begriffe und inhaltliche Annäherung an das Phänomen der Flucht	9
2.1.1 Migranten, Ausländer und Flüchtlinge – eine Begriffsklärung	9
2.1.2 Erscheinungsformen und Ursachen einer Migration	12
2.1.2.1 'Migration' im internationalen politisch-rechtlichen Verständnis	12
2.1.2.2 Allgemeine Migrationsursachen unter besonderer Berücksichtigung der Flucht als spezifische Migrationsform	13
2.2 Die Migrationsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland im Kontext politischer Entscheidungen	15
2.2.1 Asylsuchende in der Bundesrepublik Deutschland im historischen Kontext	16
2.2.2 Gastarbeitermigration in der Bundesrepublik Deutschland und Einfluss auf das Integrationsverständnis	20
2.2.3 Paradigmenwechsel im politischen Integrationsverständnis der Bundesrepublik im neuen Jahrtausend	22
2.2.4 Asylrechtliche Grundlagen für die Aufnahme Geflüchteter im Jahr 2017 – von der Asylersantragsstellung bis zur Integration in die deutsche Gesellschaft	26
2.3 Soziodemographische Merkmale der Geflüchteten	30
3 Aktuelle Forschungsergebnisse	37
3.1 Tradition der Migrationsforschung in Deutschland	37
3.2 Die IAB-BAMF-SOEP-Befragung	38
3.3 Bildungsaspirationen von Migrantinnen und Migranten	40
3.4 Hürden bei der Umsetzung beruflicher Wünsche und Hilfsbedarfe	42
3.5 Die Bedeutung sozialer Kontakte bei der Berufsorientierung	43
3.6 Nutzen von Berufsorientierungsmaßnahmen	47
3.7 Der Geschlechteraspekt bei der Berufswahl	48
4 Die Lebensverlaufsperspektive als theoretischer Hintergrund	51
4.1 Ursprünge der Lebensverlaufsperspektive und wesentliche Annahmen	51
4.2 Differenzierung der Konzepte <i>Lebenslauf</i> und <i>Lebensverlauf</i>	55
4.3 Theorienkonzepte von Glen H. Elder und Martin Kohli	56
4.3.1 Fünf Prinzipien der Lebensverlaufsforschung nach Glen H. Elder	56
4.3.2 Hypothesen zum modernen Lebenslauf nach Martin Kohli	57
4.4 Die Lebensphase Jugend	61

5	Bildungsintegration und -beteiligung junger Migrantinnen und Migranten	68
5.1	Bedeutung von Schule für die Integration von Geflüchteten und rechtliche Grundlagen der Eingliederung in das Bildungssystem	68
5.2	Schritte und Modelle zur schulischen Integration junger Migranten mit besonderem Fokus auf Baden-Württemberg	70
5.3	Schulabschlüsse in Baden-Württemberg	73
5.4	Schulabschlüsse von ausländischen Abgängerinnen und Abgängern in Baden-Württemberg und Heidelberg im Vergleich	75
6	Die '1. Schwelle': Anschlussmöglichkeiten nach dem Schulabschluss	79
6.1	Übergänge in Ausbildung oder Beruf als bedeutsame Schwellen	79
6.2	Betriebliche und schulische Ausbildung	82
6.3	Übergangsbereich	90
6.3.1	Die Bildungsgänge des Übergangsbereichs sowie dessen Bedeutung im Kontext der Entwicklungen am Arbeitsmarkt	91
6.3.2	Risiken des Übergangsbereichs	93
6.4	Bedeutung von Ausbildungsreife und Kompetenzen im Kontext struktureller Entwicklungen am Arbeitsmarkt	95
7	Berufsorientierung von Jugendlichen in Baden-Württemberg	99
7.1	Der Begriff der Berufsorientierung – eine kritische Reflexion	99
7.2	Schulische Berufsorientierung im Wandel	104
7.3	Maßnahmen in der Berufsorientierung	106
7.4	Einfluss von Akteuren und Organisationen in der Berufsorientierung und -beratung . . .	110
7.4.1	Zur Bedeutung sozialer Umwelten von Jugendlichen	110
7.4.2	Eltern als wichtige Ansprechpartner	112
7.4.3	Einfluss der Peers	114
7.4.4	Einflüsse schulischer Akteure	116
7.4.5	Organisationen in der Berufsorientierung	118
8	Methodologie, Methoden und praktisches Vorgehen	123
8.1	Begründung der Methodenwahl	123
8.2	Beschreibung der gewählten der Forschungsmethoden	126
8.3	Methodische und methodologische Begründung der Leitfäden	130
8.3.1	Aufbau der Leitfäden für die Experteninterviews	130
8.3.2	Aufbau der Leitfäden für die Schülerinterviews	133
8.4	Die Dokumentarische Methode als Analysemethode	135
8.4.1	Theoretische Fundierung der Dokumentarischen Methode	135
8.4.2	Analyseschritte der Dokumentarischen Methode	137
8.5	Praktisches Vorgehen bei der Datenerhebung	146
8.5.1	Auswahl der Befragten entlang des Theoretical Sampling	146
8.5.2	Durchführung der Interviews und nachbearbeitende Tätigkeiten	148
9	Teil I: Ergebnisse der Experteninterviews	154
9.1	Kurzbeschreibungen der befragten Expertinnen und Experten	154
9.2	Exemplarische Darstellung der formulierenden und reflektierenden Analyse	156
9.3	Fehler im System	162
9.3.1	Thematisierung von Zeit in gesamtbiographischer Perspektive	162
9.3.2	Rechtliche Regelungen und deren Konsequenzen	167

9.3.3	Anpassungsbereitschaft des Systems im historischen Kontext	174
9.3.4	Problemtisierung der Schnittstelle am Übergang Schule-Beruf	177
9.3.5	Sprache	181
9.4	Auftragsklärung	186
9.4.1	Die Befragten im Spannungsfeld eigener und organisationaler Leitlinien und den Erwartungen der Klienten	187
9.4.2	Funktionalität der Akteure im System	192
9.4.3	Projektion biographischer Erfahrungen	196
9.4.4	Gefahr der Entgrenzung und Grenzziehung als Herausforderung	202
9.4.5	Einfluss der Beratenden auf ihre Klienten	206
9.5	Berufliche Perspektiven junger Geflüchteter	209
9.5.1	Bedeutung biographischer Einflussfaktoren von geflüchteten und in Deutschland sozialisierten Schülerinnen und Schülern im Vergleich	210
9.5.2	Die berufliche Perspektive im Kontext zurückliegender Erfahrungsräume und Er- fahrungen	217
9.5.2.1	Sozialisation, Herkunft und Systemkenntnis	217
9.5.2.2	Vorberufliche Erfahrungen	220
9.5.2.3	Herkunftsländer der Geflüchteten	223
9.5.3	Erwartungen und Anforderungen an die Beratung unter Berücksichtigung vergange- ner und zukünftiger Ereignisse	229
9.5.3.1	Die Bedeutung von Eltern und Familie	229
9.5.3.2	Jugendliche Meinungsfindung	233
9.5.4	Bildungsaspirationen junger Geflüchteter und Determinanten	237
10	Teil II: Ergebnisse der Interviews mit jugendlichen Geflüchteten	242
10.1	Kurzbeschreibungen der befragten Geflüchteten	242
10.2	Bildungsambitionen junger Geflüchteter im Systemkontext	245
10.2.1	Facetten des Systemwissens und subjektive Relevanzwahrnehmung	245
10.2.2	Vergleichsdimensionen in der Systemkontrastierung	253
10.2.3	Selbstattribution von Schwierigkeiten und Hürden auf dem Weg in den Beruf	258
10.3	Berufswahl junger Geflüchteter in gesamtbiographischer Perspektive	260
10.3.1	Das Leitmotiv der Normalität als Differenzierungsmerkmal für kontrastierende Lebenswelten	261
10.3.2	Struktur und Strukturierung der Bildungsbiographien junger Geflüchteter	264
10.3.3	Bedeutsamkeit von Krieg und Flucht	269
10.3.4	Vorberufliche Erfahrungen	273
10.4	Soziale Einflussfaktoren bei der Berufswahl	276
10.4.1	Bedeutung sozialer Kontakte bei der Berufswahl mit dem Schwerpunkt familiärer Einflussstrukturen	276
10.4.2	Verankerung von Wert- und Normvorstellungen im Handeln	285
10.4.3	Motive der Berufswahl	289
11	Analyseergebnisse in vergleichender Perspektive und Praxistransfer	294
11.1	Darstellung der Vergleichsdimensionen und Gegenüberstellung der Ergebnisse	294
11.2	Ableiten von Handlungsimplicationen für den Praxistransfer	304
12	Fazit und Ausblick	308
13	Literaturverzeichnis	315

Abbildungsverzeichnis

1	Asylerst- und Folgeantragszahlen von den Jahren 1953 bis 2019 in Deutschland in absoluten Zahlen	18
2	Asylerstantragszahlen nach Bundesländern im Jahr 2017 in absoluten Zahlen und Prozent	27
3	Prozess von der Ankunft eines volljährigen Geflüchteten bis zum Abschluss des Asylverfahrens	29
4	Top 10 Staatsangehörigkeiten bei den gestellten Erstanträgen aggregiert für die Jahre 2015 bis 2017 in Deutschland	31
5	Gesamtschutzquoten aufsummiert über die Jahre 2015 bis 2017 in Prozent (Erst- und Folgeanträge)	32
6	Asylerstanträge nach Alter und Geschlecht im Jahr 2017 in absoluten Zahlen	34
7	Entwicklung der Lebensphase Jugend im Zeitverlauf	65
8	Schulorganisatorische Modelle für die schulische Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher	72
9	Zahl der Schulabgängerinnen und -abgänger aus öffentlichen und privaten allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg nach Abschlussart von 2007 bis 2017	74
10	Verteilung der ausländischen Schulabgängerinnen und -abgänger auf die einzelnen Abschlüsse in Baden-Württemberg und Heidelberg im Schuljahr 2016/17	77
11	Darstellung des Zwei-Schwellen-Modells im Prozess der Arbeitsmarktintegration	80
12	Baden-württembergische Schularten, Abschlüsse und Anschlussmöglichkeiten	82
13	Anschlussmöglichkeiten nach dem Schulabschluss: Ausbildung vs. Übergangssystem	94
14	Differenzierung der Handlungslogiken von für die Jugendlichen relevanten Akteuren	101
15	Elemente einer Definition des Konstrukts 'Berufsorientierung'	103
16	Analyseschritt des minimalen Kontrasts in der Dokumentarischen Methode	141
17	Analyseschritt des maximalen Kontrasts in der Dokumentarischen Methode	142
18	Analyseschritte der komparativen Sequenzanalyse und der sinngenetischen Typenbildung	143
19	Analyseschritt der Typenbildung (hier zweidimensional)	145
20	Einbezug von Institutionen entlang des Theoretical Sampling	148
21	Befragte Expertinnen und Experten und Institutionenzugehörigkeit	155
22	Textpassage aus dem Interview mit Frau Malkovic, Z. 1147-1178	157
23	Darstellung der von den Expertinnen und Experten wahrgenommenen Übergangsproblematik	180
24	Die Befragten im Spannungsfeld interner und externer Erwartungen	188
25	Bildungsphasen der Experten im Kontrast	200
26	(Bildungs-)Biographischer Verlauf der jungen Geflüchteten	210
27	Vergleichsdimensionen entlang der (Bildungs-)Biographie von jungen Geflüchteten	212
28	Berufliche Anknüpfungsmöglichkeiten aufgrund von vorberuflichen Erfahrungen	221
29	Hohe Berufsziele arabischer Geflüchteter als Determinanten biographischer Friktionen	225
30	Flexibilität in den Berufswünschen afrikanischer Geflüchteter als Türöffner	227
31	Horizontale und vertikale Dimension der Bildungs- und Berufswünsche	238
32	Alter und Anzahl der befragten Geflüchteten in absoluten Zahlen	243
33	Herkunft und Anzahl der befragten Geflüchteten in absoluten Zahlen	244
34	Assoziationen junger Geflüchteter mit (vor-)beruflichen Erfahrungen	274

35	Bedeutung von Informationsquellen bei der beruflichen Orientierung	278
36	Dimensionen des Leitmotivs des familiären 'Schutzraumes'	283
37	Dimensionen der vergleichenden Ergebnisdarstellung	294
38	Vergleichsdimensionen und abgeleitete Handlungsempfehlungen	307

Tabellenverzeichnis

1	Übersicht über Wanderungsformen in alphabetischer Reihenfolge, deren Erscheinungsmerkmale und zugrundeliegende Migrationsursachen	14
2	Die Top 10 der am häufigsten besetzten Ausbildungsberufe im Jahr 2017 bundesweit und im Arbeitsagenturbezirk Heidelberg	83
3	Stark besetzte Ausbildungsberufe von Auszubildenden aus Asylherkunftsländern in Deutschland im Jahr 2017	86
4	Stark besetzte Ausbildungsberufe von männlichen Auszubildenden aus Asylherkunftsländern in Deutschland im Jahr 2017	87
5	Stark besetzte Ausbildungsberufe von weiblichen Auszubildenden aus Asylherkunftsländern nach Staatsangehörigkeit in Deutschland im Jahr 2017	88
6	Stufen und Zwischenstufen der dokumentarischen Interpretation von Interviews	138
7	Besuchte Schularten und Schulen der befragten Geflüchteten	151
8	Verwendete Zeichen in der Transkription	152
9	Besuchte Schulart, Name, Geschlecht und Herkunftsland der befragten Geflüchteten . . .	245

„Kinder mit Fluchterfahrung benötigen Orientierung und Zugang zu den Ressourcen der neuen Umgebung. Sie müssen lernen, das System und seine Funktionen zu verstehen, soziale Kontakte zu knüpfen und den Anschluss an die Arbeitswelt zu finden.“ (Ansprache des Präsidenten des Didacta Verbands der Bildungswissenschaft, Prof. Dr. Wassilios Fthenakis, gehalten am 17. Februar 2017 im Rahmen des vierten Kommunalen Bildungskongresses auf der didacta)

1 Einleitung

Das Jahr 2015 markiert den Beginn einer großen Einwanderungswelle von Migrantinnen und Migranten, die aus dem Nahen Osten und Afrika nach Europa kamen und damit auch zu einem Großteil in Deutschland Schutz suchten. Die meisten von ihnen wurden aufgrund der Zustände in den Herkunftsländern als Flüchtlinge anerkannt. Mit der metaphorischen Formulierung des Phänomens als Welle wurde ein emotionsträchtiger Begriff geschaffen, der die Plötzlichkeit und Dynamik der hohen Anzahl an Geflüchteten symbolisierte. Die deutsche Gesellschaft wurde in all ihren Teilbereichen mit erheblichen Herausforderungen konfrontiert, die sie zum Teil sehr unerwartet trafen und ein rasches Reagieren notwendig machten. Dass dies nicht so einfach von heute auf morgen möglich war, dass dies ein komplexer, aufeinander abzustimmender Prozess sein würde, in dem die notwendigen Voraussetzungen für eine langfristige, nachhaltige und strukturierte Integration geschaffen werden müssen, zeigt auch die Presse mit einer zynischen Formulierung: „Es gibt kein einfaches Rezept, man kann nicht sagen: Liebe Schiffe vor Lampedusa, dreht bitte wieder um“ (Medick 2014). So stellten sich die Herausforderungen für alle Teilbereiche in ihrer systemspezifischen Besonderheit dar: Die Behörden vermeldeten einen „Antragsstau“ (Spiegel Online 2015) bei der Bearbeitung von Asylanträgen, dezentraler Wohnraum war so kurz- und auch mittelfristig nicht in ausreichender Menge verfügbar, die Bevölkerung spaltete sich über die Haltung einer „Willkommenskultur und Rufen nach Abschottung“ (Hanewinkel und Oltmer 2017), mit denen die Politik umgehen musste. Jenseits der kurzfristigen gesellschaftlichen Bemühungen, die sich beispielsweise in großen Solidaritätsaktionen - wie der Verteilung von Essen, Trinken und Hilfsgütern an den Ankunftsbahnhöfen - widerspiegelten, war jedoch klar, dass der mittel- und langfristigen Integration der neu Zugewanderten in all ihren Facetten verstärkte Beachtung geschenkt werden musste, da es sich bei vielen nicht um einen temporären Aufenthalt handeln würde. Es würden erhebliche gesellschaftliche Anstrengungen notwendig sein, um die Integration zu ermöglichen und das Entstehen einer Parallelgesellschaft zu verhindern. So ergaben sich für die einzelnen Teilbereiche und –systeme spezifische Hausaufgaben, etwa für die Politik die Überarbeitung der asylrechtlichen Rahmenseetzungen, für die Zivilgesellschaft die ehrenamtliche Begleitung der neu Angekommenen und für Schulen das Aufholen zentraler Qualifikationen und erforderlichen Fachwissens, um Anschlussfähigkeit im Bildungsbereich herzustellen. Fünf Jahre später, zur Zeit der Fertigstellung dieser Arbeit, zogen die Medien eine Bilanz und fragten anlässlich dieses Jubiläums nun nach den Resultaten dieser Hausaufgaben: „Haben wir das geschafft?“ (Hardinghaus und Smoltczyk 2020).

1 Einleitung

Zur Beantwortung dieser Frage vermag die Forschung mit ihrem analytischen Blick einen großen Beitrag zu leisten. Da die Einwanderung in dieser großen Zahl von Geflüchteten Veränderungsprozesse in der Gesellschaft mit sich brachte und auch noch bringen wird, tat sich ein neues Forschungsfeld für die Wissenschaft in den unterschiedlichsten Bereichen auf. Infolgedessen formierte sich zu Beginn des Jahres 2016 das Reallabor Asyl, das transdisziplinär die Faktoren für eine gelingende Integration von Geflüchteten im Rhein-Neckar-Kreis untersuchte. Im Mittelpunkt standen dabei sprachliche und mathematische Kompetenzen, der Weg in den Arbeitsmarkt, sozialräumliche Kontextbedingungen der Integration sowie bürgerschaftliches Engagement. Im Rahmen des Reallabors Asyl und über dessen Projektende im Jahr 2019 hinaus entstand auch die vorliegende Dissertation, die der beruflichen Orientierung und Beratung junger Geflüchteter in der Sekundarstufe I sowie deren Bildungsperspektiven gewidmet ist. Die Studie verknüpft migrations- und bildungssoziologische Fragestellungen miteinander, indem die Bildungsperspektiven junger Geflüchteter genauer beleuchtet werden. Dass sich die Soziologie zur Untersuchung eines solch gesellschaftlich relevanten Themas anbietet und darüber auch gesellschaftspolitische Anerkennung erfährt, verdeutlicht auch das Zitat des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, welches den Geistes- und Sozialwissenschaften „eine Schlüsselrolle für eine erfolgreiche Gestaltung unserer Zukunft“ (BMBF o.J.a) zuschreibt und deren Beiträge zu dieser Aufgabe folgendermaßen skizziert: „Sie reflektieren gesellschaftliche Entwicklungen und Systeme kritisch und erarbeiten Orientierungs- und Handlungswissen über und für die Gesellschaft“ (BMBF o.J.a).

„Bildung ist Schlüssel für Integration“ (Bundesregierung 2016) - so lautet das Ergebnis des Bildungsberichts 2016 kurz und bündig auf den Punkt gebracht. Dieser für das deutsche Bildungssystem und zukünftige bildungspolitische Entscheidungen wegweisende Bericht bezeugt die enorme biographische Bedeutung von Bildung und damit assoziierten wissenschaftlichen Problemstellungen. Gleichzeitig indiziert er die soziologische Relevanz, sich der Erforschung der Bildungsintegration von Geflüchteten anzunehmen. Im anschließenden Kapitel 1.1 wird die soziologische Relevanz des Themas noch deutlicher aufgezeigt. Die genaue Fragestellung und das allgemeine Ziel dieser Arbeit werden in Kapitel 1.2 beschrieben und zuletzt in Kapitel 1.3 der Aufbau und die Struktur der Arbeit dargelegt.

1.1 Soziologische Relevanz des Themas

Wie bereits geschildert wurde, ergibt sich die soziologische Relevanz dieser Arbeit aus der Beobachtung, dass eine große Anzahl an Geflüchteten im Jahr 2015 nach Deutschland eingewandert ist und dadurch gesellschaftliche Veränderungsprozesse in Gang gesetzt wurden. Für die Bildungssoziologie ist an dieser Stelle die Erforschung der Aufnahme von Geflüchteten in das Schulsystem, das Durchlaufen dieser Bildungsinstitutionen und die anschließende Integration in den Arbeitsmarkt von besonderer Relevanz, um einerseits

1 Einleitung

Risikofaktoren zu ermitteln und andererseits über das Ableiten geeigneter Handlungsimplikationen die langfristige und nachhaltige Bildungsintegration von Geflüchteten zu unterstützen. Wie zu einem späteren Zeitpunkt dieser Arbeit noch ausgeführt wird, ist die Einwanderung einer großen Zahl von Migrantinnen und Migranten für die Bundesrepublik kein neues Phänomen. Beispielsweise kamen in den 1950er und 1960er Jahren mehrere Millionen Gastarbeiter, etwa aus Italien, Spanien oder Griechenland, nach Deutschland, infolge dessen sich Nischenökonomien und Parallelgesellschaften bildeten. Einer Integration der Kinder dieser Gastarbeiter wurde nicht in dem Maße Beachtung geschenkt wie es nun der Fall ist. Das ist also das Neue an dem Phänomen: Politik und Gesellschaft gehen davon aus, dass viele Geflüchtete ihren Aufenthalt längerfristig in Deutschland haben werden. Da die Kinder der Geflüchteten noch in die Bildungsinstitution Schule eingegliedert werden und der Schule eine wichtige Aufgabe als sekundärer Sozialisationsinstanz zukommt, wird gerade für diese Altersgruppe ein großes Integrationspotential gesehen, was eine nähere Untersuchung rechtfertigt.

Eine Forschungslücke besteht zudem dahingehend, als der Fokus vieler Studien auf älteren Geflüchteten liegt – oder generell auf Migrantinnen und Migranten, die in den statistischen Daten „selten direkt als Flüchtlinge identifizierbar sind“ (Söhn und Marquardsen 2017: 18) –, die sich bereits im erwerbsfähigen Alter befinden und dem Arbeitsmarkt prinzipiell zur Verfügung stehen. Damit verbunden sind Themen wie beispielsweise Weiterbildung, berufliche Vorqualifizierungen und die Anerkennung von Abschlüssen. Wird der Blick jedoch auf jüngere Geflüchtete gerichtet, welchen die Berufsorientierung und –wahl noch bevorsteht, so kristallisieren sich gänzlich andere assoziierte Themen als relevant heraus. Hier stehen nun Fragen der Berufsorientierung, -wahl und -beratung und damit Übergangsprozesse im Vordergrund. Im Zusammenhang mit dem Alter der Einwanderung ergeben sich also andere berufliche Perspektiven, für die jüngeren Geflüchteten dementsprechend potentiell eine größere berufliche Vielfalt und potentiell bessere Chancen der Arbeitsmarktintegration. Aus soziologischer Sicht ist es daher spannend, die Zielgruppe der jugendlichen Geflüchteten vor dem Übergang von der Schule in den Beruf in den Fokus zu stellen, zumal diese Gruppe in der bisherigen Übergangsforschung unterrepräsentiert ist. Indem die Bildungs- und Berufsperspektiven junger Geflüchteter analysiert werden, ergeben sich auch wertvolle Hinweise für eine bedarfsgerechte Berufsberatung und mögliche Anpassungserfordernisse bisheriger Beratungsleitlinien, um eine dauerhaft zufriedenstellende Bildungsentscheidung und eine gelungene Arbeitsmarktintegration für junge Geflüchtete zu fördern. Somit vermag die vorliegende Studie einen Beitrag zu der gesellschaftlichen Problemstellung – oder neutraler ausgedrückt: zu der Frage – der nachhaltigen Arbeitsmarktintegration junger Geflüchteter zu leisten.

1.2 Ziel der Arbeit und forschungsleitende Fragestellungen

Sollen kollektive Strukturen im Rahmen der Bildungsintegration junger Geflüchteter in den Fokus gerückt werden, so müssen die Handlungsorientierungen der jungen Geflüchteten selbst sowie diejenigen der Akteure, die qua ihrer Expertise und Erfahrung einen Einfluss auf diese Handlungsorientierungen ausüben können, rekonstruiert werden. Das übergeordnete Ziel dieser Arbeit war es, einen Vergleich zwischen diesen beiden Gruppen herzustellen, mögliche Übereinstimmungen und Diskrepanzen herauszuarbeiten und daraus Handlungsempfehlungen für eine passgenaue Berufsberatung junger Geflüchteter abzuleiten, um die Voraussetzungen für eine erfolgreiche und nachhaltige Bildungsintegration zu schaffen und einem biographischen Scheitern entgegenzuwirken. Aus diesem Grund wurden sowohl Expertinnen und Experten der Berufsberatung als auch junge Geflüchtete selbst befragt und die Interviews anschließend mittels der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Die allgemeine Forschungsfrage, die den Interviews zugrunde lag, lautete dabei wie folgt:

Wie sehen die Bildungs- und Berufsperspektiven junger Geflüchteter aus, die vor dem Schulabschluss stehen, und an welchen Einflussfaktoren ist die Entwicklung ihrer beruflichen Ambitionen orientiert?

Es geht hierbei einerseits darum zu erfahren, an welchen Kriterien die Entscheidungen der jungen Geflüchteten über die zukünftige Berufsbiographie orientiert sind. Gemeint sind damit die Motive der Berufswahl. Beispielsweise könnten dies materielle Gründe oder das Motiv der Selbstverwirklichung sein, aber auch Ratschläge, Empfehlungen oder Vorgaben von Akteuren. Es ist daher andererseits wesentlich zu erfahren, welche Akteure oder welche Informationsquellen sich für die jungen Geflüchteten als subjektiv relevant erweisen und an welchen Leitlinien wiederum diese Ratschläge ausgerichtet sind. Eine begriffliche Unterscheidung wird noch dahingehend getroffen, dass Bildungsperspektiven nicht zwangsläufig gleich Berufsperspektiven darstellen müssen. Wie anhand von Untersuchungen mit Migrantinnen und Migranten aufgezeigt werden konnte, weist diese Gruppe häufig hohe Bildungsaspirationen auf, sodass die Perspektive zunächst auch aus der Wahl einer zu einem höheren Abschluss führenden Schule bestehen kann, die noch keine berufliche, so aber eine Bildungstendenz erkennen lässt. Mit der Fokussierung junger Geflüchteter vor dem Übergang in eben solche Schulen oder aber berufliche Schulen wird der Blickwinkel hier auf eine spezifische Zielgruppe gerichtet.

Die Fragestellung kann nun noch konkreter an die Befragtengruppe der Expertinnen und Experten angepasst und auf sie zugeschnitten werden. Damit stellt sich die Forschungsfrage für die beratenden Akteure folgendermaßen dar:

Welchen Leitlinien folgen die Expertinnen und Experten in ihrer Beratung und wie struktu-

rieren wahrgenommene Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Bildungs- und Berufsperspektiven der jungen Geflüchteten das Beratungshandeln?

Bei der Rekonstruktion der subjektiven Relevanzstrukturen der Akteure, welche die jungen Geflüchteten beraten, ist auch die Einschätzung der beratenden Akteure selbst wichtig, da die Analyse in einer Kontrastierung beider Sichtweisen mündet. Es ist daher auch bedeutsam, die selbst wahrgenommene Rolle professionell beratender Akteure zu reflektieren und deren beraterstrukturierende Leitlinien als Handlungsorientierungen offenzulegen. Der Begriff der Professionalität bzw. Expertise wird dabei sehr weit gefasst und beinhaltet nicht nur die Beratung an sich, sondern auch die nicht-professionelle, ehrenamtlich unterstützende Beratung im institutionalisierten Kontext sowie Akteure, die nicht über inhaltliches Beratungswissen, dafür aber über Metawissen verfügen.

Nachdem nun die genaue Fragestellung aufgeführt, hergeleitet und erläutert wurde, ist das Fundament für die Untersuchung geschaffen. Das nachfolgende Kapitel veranschaulicht den Leserinnen und Lesern den Aufbau dieser Arbeit und zeigt die Argumentation auf, welche die Relevanz der einzelnen Kapitel begründet und stützt.

1.3 Aufbau und Struktur der Arbeit

Der Aufbau der Arbeit folgt der Standardstruktur qualitativer Studien. So sind Kapitel 2 bis 7 den allgemeinen theoretischen Grundlagen gewidmet, worauf im Anschluss in Kapitel 8 die methodische Abhandlung erfolgt. Schließlich sind die Kapitel 9 sowie 10 der Ergebnisdarstellung gewidmet, die mit einem Vergleich in Kapitel 11 schließt. Das Fazit in Kapitel 12 rundet die Arbeit zu guter Letzt ab.

Die theoretischen Grundlagen lassen sich in verschiedene Themenblöcke untergliedern. Wie bereits geschrieben, betrifft die Studie mit der Bildungs- sowie mit der Migrationssoziologie zwei verschiedene Forschungsgebiete, die eng miteinander verknüpft sind. Es ist daher erforderlich, beide Bereiche in den theoretischen Vorbemerkungen aufzugreifen, wobei der Schwerpunkt auf der Bildungssoziologie liegt. Zunächst werden in *Kapitel 2* verschiedene migrationsbezogene Aspekte dargelegt. So sind einige terminologische Abgrenzungen vorzunehmen, um die Besonderheiten des Phänomens der Einwanderungswelle und des Begriffs der Flucht im Verhältnis zur Migration herauszuarbeiten. Weiterhin wird die bisherige Migrations- und Flüchtlingsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland seit Beginn der Nachkriegszeit im Kontext damaliger politischer Rahmensetzungen beschrieben, welche eine Beurteilung und Einschätzung der derzeitigen Umgangsstrategien politisch-rechtlicher Entscheidungsträger erlaubt. Auch ein Blick auf die soziodemographischen Merkmale der Geflüchteten in der heutigen Zeit bilden eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis der aktuellen Migrationsbewegung und darüber hinaus für die Auswahl der Befragten in

1 Einleitung

der Studie.

Wenngleich der Forschungsstand während der Entstehung der Dissertation aufgrund der Neuartigkeit des Phänomens noch überschaubar ist, gibt es bereits kurze Zeit nach dem Eintreffen der ersten Geflüchteten bedeutsame Ergebnisse einer großangelegten quantitativen Langzeitstudie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Kooperation mit dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und dem Sozio-ökonomischen Panel am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung, die eine Einschätzung der Integration von Geflüchteten in den Arbeitsmarkt ermöglicht. In *Kapitel 3* werden diese Ergebnisse ebenso aufgeführt wie diejenigen aus Studien mit folgenden Schwerpunkten: Bildungsaspirationen von Menschen mit Migrationshintergrund, Hürden bei der Realisierung beruflicher Ambitionen, soziale Einflussfaktoren, Nutzen verschiedener Berufsorientierungsmaßnahmen und Rolle des Geschlechts. Im Rahmen dieses Kapitels wird auch der Erkenntnisgewinn der jeweiligen Studien für die vorliegende Arbeit reflektiert. Vielfach wurden diese Studien unter deutschen Jugendlichen oder Jugendlichen mit einem nicht näher differenzierten Migrationshintergrund durchgeführt, aber nichtsdestotrotz liefern sie Anhaltspunkte für die vorliegende Analyse und gestalten diese nachvollziehbar.

Unerlässlich für die Analyse ist neben einem Überblick über die bestehende Forschungslandschaft und ihre empirischen Beobachtungen im Zusammenhang mit der Fragestellung auch eine Fundierung in soziologischen Theorien. Als zentral erweist sich hier die Lebensverlaufsperspektive, die nun in *Kapitel 4* im Detail vorgestellt wird. In der Lebensverlaufsperspektive werden verschiedene Annahmen zur Importanz von Ereignissen getroffen, die in bestimmten Phasen des Lebensverlaufs auftreten und die weitere Biographie beeinflussen können. Beispielsweise stellen die Geschehnisse von Krieg und Flucht in einer Studie über junge Geflüchtete markante Ereignisse dar. Weiterhin bemisst sich die soziologische Relevanz dieser Dissertation an dem Kriterium, dass junge Geflüchtete in der besonders prägenden Lebensphase Jugend befragt werden, sodass auch dieser Punkt in der theoretischen Einbettung der Studie Erwähnung finden muss.

Dass Bildungs- und Migrationssoziologie in einem engen Zusammenhang stehen, wurde bereits konstatiert. In *Kapitel 5* werden beide Disziplinen nun miteinander verknüpft, indem die Integration junger Migrantinnen und Migranten in das deutsche Bildungs- bzw. Schulsystem sowie deren Bildungsbeteiligung beschrieben und mit Daten und Fakten untermauert werden. Diesem Kapitel liegt also ein statistischer Fokus zugrunde, wobei der Vergleich regionaler mit überregionalen Daten zur Situation von Ausländerinnen und Ausländern eine große Rolle spielt.

Übergänge von Lebensphasen, z.B. von der Schule in die Ausbildung oder den Beruf, bzw. der Wechsel von den Lebensphasen zugeordneten Institutionen stellen kritische Schwellen

1 Einleitung

im biographischen Verlauf von Individuen dar. Dabei erweisen sich bestimmte Muster als schwierig, die dann nicht nur auf ein einzelnes Individuum zutreffen, sondern als prägend für ein Kollektiv erscheinen. Dementsprechend verdient die Schwelle des Übergangs von der Schule in daran anschließende Institutionen eine besondere Beachtung, die ihr in *Kapitel 6* verliehen wird. Nicht nur in der Theorie, auch in der Praxis wird diese sogenannte ‚erste Schwelle‘ als problematisch hervorgehoben. Es haben sich in Deutschland zahlreiche Möglichkeiten institutionalisiert, um Jugendliche, denen der direkte Übergang nicht gelingt, aufzufangen und Anschlussfähigkeit herzustellen. Die Vorteile und Risiken dieser Möglichkeiten werden in diesem Kapitel diskutiert.

Im Zusammenhang mit der Frage nach den Bildungs- und Berufsperspektiven junger Geflüchteter ist es auch von Bedeutung, die sozialen Einflussfaktoren genauer zu beleuchten, die im Berufsorientierungs- und Meinungsbildungsprozess der jungen Geflüchteten potentiell von Belang sind. Diese werden in *Kapitel 7* vorgestellt. Zentral herausgegriffen werden hierbei die Eltern als wichtige Ansprechpartner von Jugendlichen bei der Berufswahl sowie Peers und schulische Akteure. Zudem wird auch ein organisationaler Fokus bei der Vorstellung von Institutionen in der Berufsorientierung gesetzt. Vorab ist jedoch eine begriffliche Schärfung dahingehend vorzunehmen, was unter Berufsorientierung überhaupt zu verstehen ist, um eine allgemeine Verständnisbasis bei den Leserinnen und Lesern zu schaffen. Auch diese definitorische Annäherung ist Gegenstand von Kapitel 7.

Nach diesen theoretischen Grundlagen erfolgt in *Kapitel 8* die Überleitung zum methodologisch - methodischen Teil der Arbeit. Ein wesentlicher Aspekt muss an dieser Stelle die Begründung der Wahl eines qualitativen Vorgehens und der Durchführung von Interviews für die Beantwortung der Forschungsfrage sein. Darüber hinaus ist neben der Beschreibung der verwendeten Methoden auch eine detaillierte methodische und methodologische Argumentation der Leitfäden erforderlich, die den Interviews mit den Expertinnen und Experten und den jungen Geflüchteten zugrunde liegen. Es werden beispielsweise der Aufbau und die Art der gestellten Fragen dargelegt. Im Anschluss an die Informationen zur Erhebung der Daten muss auch die gewählte Analysemethode, die Dokumentarische Methode, in ihren Grundzügen aufgeführt werden. Schließlich ist auch die praktische Durchführung der Studie Thema, wobei näher auf die Auswahl der Befragten und die relevanten Kriterien sowie ganz konkret auf den weiteren Erhebungsprozess eingegangen wird.

Die Ergebnisdarstellung selbst ist zur besseren Übersicht in zwei Teile untergliedert. Zunächst steht in *Kapitel 9* die Analyse der Experteninterviews im Vordergrund, wobei hier eine kurze Einführung in die Interviewpartner sowie eine Veranschaulichung derjenigen Analyseschritte vorangestellt sind, die in der aggregierten Ergebnisdarstellung nicht mehr aufgeführt werden. Zentrale Leitmotive, welche sich aus den Interviews ergeben, sind beispielsweise Fehler im System, die Handlungsorientierungen in der Beratung oder auch

1 Einleitung

die Wahrnehmung der beruflichen Perspektiven, die junge Geflüchtete äußern.

Analog zu Kapitel 9 erfolgt zu Beginn des *Kapitels 10*, der Analyse der Interviews mit den jungen Geflüchteten, eine Beschreibung der jugendlichen Interviewpartnerinnen und -partner. Als Schwerpunktthemen kristallisieren sich etwa die Einschätzung der Systembedeutsamkeit junger Geflüchteter hinsichtlich ihrer Bildungsperspektiven, die Bildungsambitionen im Rahmen der Gesamtbiographie sowie die Wahrnehmung von Einflüssen sozialer Akteure heraus.

Nachdem die Ergebnisse der Interviews mit beiden Gruppen ausführlich beschrieben wurden, wird in *Kapitel 11* der bedeutendste Schritt dieser Arbeit vollzogen: der Vergleich der Ergebnisse aus den Experten- und Schülerinterviews. Anhand dieses Vergleichs können dann Handlungsimplikationen für die beratenden Akteure herausgearbeitet werden, die ebenfalls in diesem Kapitel dargelegt werden.

Zuletzt wird in einem komprimierten Fazit in *Kapitel 12* die Bedeutung der Ergebnisse zusammengefasst. Diese werden in ihrer Aussagenreichweite kritisch hinterfragt. Es wird also erörtert, welchen Beitrag die Ergebnisse zu einer passgenauen beruflichen Beratung und einer zielgruppen- und bedarfsgerechten Berufsorientierung junger Geflüchteter beitragen können und wo die Grenzen liegen. Außerdem werden offene Fragen thematisiert, die einen Anknüpfungspunkt für weitere Forschung geben können.

2 Migration und Flucht in Deutschland

Mit folgendem Kapitel wird zunächst ein Einblick in wesentliche Aspekte der Migration gegeben. Grundlegend ist hierfür eine Konzeptionalisierung zentraler Begrifflichkeiten in diesem Feld, um eine gemeinsame Verständnisbasis zu schaffen. Diese wird in Kapitel 2.1 vorgenommen. Im Anschluss daran erfolgt in Kapitel 2.2 eine Darstellung des Einwanderungs- und Integrationsverständnisses der Bundesrepublik Deutschland seit der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg, um den heutigen Umgang der Politik mit Asylsuchenden im historischen Kontext nachvollziehbar zu machen. In diesem Zusammenhang wird auch auf wesentliche Einwanderungsbewegungen eingegangen. Zuletzt wird in Kapitel 2.3 ein statistischer Überblick über die soziodemographische Struktur der Geflüchteten in Deutschland gegeben. Dieser liefert wertvolle Hinweise zur Integration der Geflüchteten in den deutschen Arbeitsmarkt.

2.1 Konzeptionalisierung grundlegender Begriffe und inhaltliche Annäherung an das Phänomen der Flucht

Zu Beginn müssen einige Begriffe definiert werden, die in dieser Arbeit häufig vorkommen und bei denen es wichtig ist, zu klären, was genau sich hinter diesen oft alltagssprachlich verwendeten Begriffen verbirgt. In Kapitel 2.1.1 steht die Frage im Vordergrund, wie die Termini 'Ausländer', 'Migrant' und 'Flüchtling' bzw. die zahlreichen synonym zu 'Flüchtling' verwendeten Ausdrücke voneinander abgegrenzt werden können. Grundlage sind an dieser Stelle nationalgesetzliche Definitionen in einem globalen Kontext. Darüber hinaus wird in Kapitel 2.1.2 erläutert, welche Faktoren eine Migration ausmachen und wie sich Migration im Allgemeinen und Flucht im Besonderen voneinander abgrenzen lassen.

2.1.1 Migranten, Ausländer und Flüchtlinge – eine Begriffsklärung

In der Vergangenheit war es üblich, lediglich den Ausländerstatus in der Statistik neben Deutschen auszuweisen. Damit wurden Migranten und deren Nachkommen unter der Kategorie 'Ausländer' subsumiert; eine weitere Differenzierung erfolgte nicht. Diese binäre Angabe in der Statistik von Deutschen und Ausländern war jedoch nicht präzise genug für weitere Analysen und zudem das Kriterium der Staatsbürgerschaft wenig aussagekräftig für verschiedene Fragestellungen (vgl. Brinkmann und Sauer 2016: 5). Beispielsweise wurden die zahlreichen eingewanderten und eingebürgerten (Spät-)Aussiedler pauschal zu den Deutschen gezählt und ließen eine tiefergehende Analyse nicht zu. Im Jahr 2005 wurde

erstmals im Mikrozensus¹ eine präzisere Unterscheidung ermöglicht, wonach nun Personen mit und ohne Migrationshintergrund differenziert werden konnten. Ausländer wurden als ein Teil dieser neuen Kategorie begriffen. Nach der aktuellen offiziellen Definition des Statistischen Bundesamtes hat eine Person einen Migrationshintergrund,

„wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-) Aussiedlerinnen und (Spät-) Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen“² (Statistisches Bundesamt 2018a).

Zu beachten ist, dass viele europäische Länder ein anderes Verständnis von Migrationshintergrund haben und der Statistik dementsprechend zugrunde legen. Ein internationaler Vergleich von Daten in diesem Bereich ist daher mit Vorsicht vorzunehmen.

Von den genannten Definitionen gilt es nun den Begriff des Ausländers abzugrenzen. Die Begriffsbestimmung im ausländerrechtlichen Sinne nach § 2 Abs. 1 AufenthG lautet folgendermaßen: „Ausländer ist jeder, der nicht Deutscher im Sinne des Artikels 116 Abs. 1 des Grundgesetzes ist.“ Art. 116 Abs. 1 des Grundgesetzes wiederum definiert als Deutsche,

„wer die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder als Flüchtling oder Vertriebener deutscher Volkszugehörigkeit oder als dessen Ehegatte oder Abkömmling in dem Gebiete des Deutschen Reiches nach dem Stande vom 31. Dezember 1937 Aufnahme gefunden hat.“

Während das Kriterium des Migrationshintergrundes also prinzipiell von der Staatsangehörigkeit einer Person unabhängig ist, bildet diese genau das wesentliche Element, welches den Ausländerstatus definiert. Dementsprechend sind beispielsweise die Flüchtlinge aus Syrien, Afghanistan oder dem Iran als Ausländer in der Statistik ausgewiesen.

Wer genau ist nun aber ein Flüchtling? Es wurde bereits geklärt, dass ein Flüchtling zum einen eine Person mit Migrationshintergrund ist, zum anderen aber auch ein Ausländer. In der Statistik wäre eine Fassung von Geflüchteten unter Ausländer oder Personen mit Migrationshintergrund jedoch bei bestimmten Fragestellungen mit Informationseinbußen behaftet bzw. hat die Kategorie der Flüchtlinge positiv formuliert einen hohen zusätzlichen Informationsgehalt und ist daher in vielen Fällen sinnvoll. Das Element, das nun Flüchtlinge unterscheidet, ist der Rechtsstatus bzw. deren Schutzbedürftigkeit: „Während ein Migrant oft auf der Suche nach besseren Lebensbedingungen sein Heimatland verlässt, steht er doch immer noch unter dessen Schutz [Anm.: sofern er nicht die deutsche Staatsbürgerschaft erwirbt]. Im Falle von Flüchtlingen ist dieser Schutz nicht gewährleistet; das Heimatland hält den Schutz über die Flüchtlinge nicht mehr aufrecht“ (Schönstedt - Maschke und

¹ Mit dem Mikrozensus wird die jährlich stattfindende Erhebung des Statistischen Bundesamtes bezeichnet, die 1 % der Bevölkerung umfasst. Hier werden neben Daten zur Bevölkerungsstruktur auch Daten zur wirtschaftlichen und sozialen Lage erhoben.

² Entsprechend dieser Definition zählen die Vertriebenen nach dem Zweiten Weltkrieg sowie deren Nachfahren nicht zu den Personen mit Migrationshintergrund, da sie als Deutsche geboren wurden (vgl. Statistisches Bundesamt 2018a).

Rückert 2017: 90). Man begreift Flüchtlinge als „Menschen, die aufgrund unterschiedlich verursachter und begründeter Bedrohung für Leib und Leben ihren ursprünglichen Wohnsitz vorübergehend oder auch dauerhaft verlassen und anderswo Zuflucht suchen“ (Han 2010: 93)³. Welche Ursachen eine Flucht genau haben kann und welche Faktoren eine Flucht zu einer ebensolchen machen, wird in Kapitel 2.1.2.2 genauer dargelegt.

Allgemein anerkannt und grundlegend für die nationale Gesetzgebung vieler Länder ist jedoch die Definition der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK). Gemäß der GFK aus dem Jahr 1951 und dem Zusatzprotokoll von 1967 wird unter einem Flüchtling eine Person verstanden,

„die nach den Vereinbarungen vom 12. Mai 1926 und 30. Juni 1928 oder nach den Abkommen vom 28. Oktober 1933 und 10. Februar 1938 und des Protokolls vom 14. September 1939 oder nach der Verfassung der Internationalen Flüchtlingsorganisation als Flüchtling betrachtet wurde“ (Art. 1 A Abs. 1 GFK).

Für den Nichtjuristen besser verständlich ist Art. 1 A Abs. 2 GFK, in dem konkretisiert wird, ein Flüchtling sei jede Person,

„die sich auf Grund von Ereignissen, die vor dem 1. Januar 1951 eingetreten sind, und aus begründeter Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Staatszugehörigkeit, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung ausserhalb ihres Heimatlandes befindet und dessen Schutz nicht beanspruchen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht beanspruchen will; oder die sich als Staatenlose infolge solcher Ereignisse ausserhalb ihres Wohnsitzstaates befindet und dorthin nicht zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht zurückkehren will“.

Allgemein gesagt, herrscht im Heimatland eine Bedrohung für den Geflüchteten, die es ihm unmöglich macht, dort zu leben. Diesen europäischen Rahmen galt es damals auf nationales Recht zu übertragen. So wird zwischen internationalem und nationalem Schutz unterschieden. Der internationale Schutz umfasst den Schutzstatus eines Flüchtlings laut Genfer Flüchtlingskonvention sowie des subsidiär Schutzberechtigten (vgl. Deutscher Bundestag 2015: 1). Auf nationaler Ebene wurde dies in § 3 und § 4 des AsylG verankert. Der nationale Schutz ist für die Asylberechtigten im Grundgesetz Art. 16a, Abs. 1 geregelt, der Abschiebungsschutz erfolgt nach § 60 Abs. 5, 7 AufenthG. Auf Grundlage der Genfer Flüchtlingskonvention wurden weitere rechtliche Konsequenzen im deutschen Asylverfahrensgesetz und im Aufenthaltsgesetz präzisiert, beispielsweise, welche Flüchtlingseigenschaften im Sinne eines Schutzstatus ein Asylsuchender erhalten kann und wie der offizielle Verfahrensweg zur Entscheidung über einen Schutzstatus aussieht.⁴ Hierauf wird in Kapitel 2.2.4 genauer eingegangen. Es sei jedoch bereits vorab darauf hingewiesen, dass ein Asylsuchender, der eine Ablehnung erhalten hat, nicht als Flüchtling zu bezeichnen ist. Im Folgenden wird daher auch der Begriff des *Geflüchteten* anstelle des *Flüchtlings* verwendet, sofern es sich nicht um einen rechtlichen Kontext handelt.

³ Einerseits besteht die Möglichkeit, dass der Heimatstaat den Schutz nicht aufrechterhalten kann, beispielsweise wenn die Strukturen so schwach sind, dass Behörden und Justiz keinen Schutz gewähren können. Andererseits kann es auch sein, dass der Staat nicht willens ist, den Schutz aufrechtzuerhalten. So werden etwa Strafanzeigen von schiitischen Personen im Zentralirak nicht bearbeitet, weil sie von schiitischen Personen stammen.

⁴ Während das Aufenthaltsgesetz allgemein für Drittstaatsangehörige gilt, werden bei Asylbegehren von Ausländerinnen und Ausländern asylrechtliche Regelungen, insbesondere das Asylgesetz, herangezogen.

2.1.2 Erscheinungsformen und Ursachen einer Migration

Für die Grundlagen dieser Arbeit ist es notwendig, auch die Ursachen einer Migration zu betrachten. Unter anderem lässt sich Flucht als eine Migrationsursache fassen; eine genauere Definition des Migrationsbegriffs ist aber in diesem Zusammenhang unerlässlich. Diese steht im Zentrum des Kapitels 2.1.2.1. Erst im Anschluss daran kann in Kapitel 2.1.2.2 der motivationalen Komponente einer Migration genauere Beachtung geschenkt werden.

2.1.2.1 'Migration' im internationalen politisch-rechtlichen Verständnis

Migration leitet sich von dem lateinischen Wort Migratio ab und bedeutet nichts Anderes als Wanderung. Die Internationale Organisation für Migration definiert Migration als

„[...] movement of a person or a group of persons, either across an international border, or within a State. It is a population movement, encompassing any kind of movement of people, whatever its length, composition and causes; it includes migration of refugees, displaced persons, economic migrants, and persons moving for other purposes, including family reunification.“ (vgl. International Organization for Migration 2018)

Hiernach wird mit Migration eine Bewegung von Personen oder Personengruppen innerhalb eines Landes oder über die Grenzen eines Staates hinweg bezeichnet. Sie umfasst die Migration von Geflüchteten, Vertriebenen, Wirtschaftsmigranten oder Personen, die aus anderen Gründen umziehen, beispielsweise aufgrund von Familienzusammenführungen. Als Migration wird also nach dieser Definition eine Wanderung unabhängig von deren Gründen bezeichnet. Das heißt, ob es sich beispielsweise um eine Migration aus familiären Gründen oder zur Verbesserung der wirtschaftlichen Situation handelt oder um eine freiwillige beziehungsweise Zwangsmigration, spielt keine Rolle. Die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) schränkt ihre Definition von Migration dahingehend ein, dass die Bewegung über Ländergrenzen hinweg nur dann als Migration bezeichnet wird, wenn sie zu einer Veränderung der sozialen Zugehörigkeit – „any change in ties of social membership“ (UNESCO 2017) – führt und damit Konsequenzen für das Individuum und soziale Institutionen nach sich zieht. Tourismus ist laut UNESCO daher keine Migration – wobei zu diskutieren wäre, ob nicht auch Tourismus unter gewissen Voraussetzungen die gesellschaftlichen Strukturen verändern kann. Zudem handelt es sich nach dem Verständnis der UNESCO nur um Migration, wenn die Wanderungsbewegung von Individuen oder Personengruppen aktiv geschieht. So sind organisierte Umsiedelungen, beispielsweise von Flüchtlingen aus ihrem Herkunftsland in ein sicheres Land, nicht als Migration zu begreifen (vgl. UNESCO 2017). Die Gründe einer Migration spielen für die UNESCO gegenüber der Internationalen Organisation für Migration also durchaus eine Rolle. Migration ist laut Internationaler Organisation für Migration überdies unabhängig von der Zusammensetzung oder der Dauer. Auch in dieser Hinsicht ist die Definition reichlich offen gehalten. Die UNESCO wird nur unwesentlich präziser und nennt lediglich „a certain minimum period of time“ (2017) als Kriterium. Auch der in dieser Arbeit an anderer Stelle zitierte Soziologe Petrus Han und der ebenfalls im Folgenden benannte

Migrationsforscher Jochen Oltmer nehmen Bezug auf die Definition der UNESCO. Oltmer beispielsweise versteht unter Migration

„[...] Muster regionaler Mobilität, die weitreichende Konsequenzen für die Lebensverläufe der Wandernden hatten und aus denen Veränderungen sozialer Institutionen resultierten. Mithin wird nicht jede Form räumlicher Bewegung als Migration verstanden; dies gilt insbesondere nicht für touristische Aktivitäten und andere Aufenthalte andernorts von kurzer Dauer, z. B. im Fall von Tages- oder Wochenpendlern.“ (vgl. Oltmer 2016: 52)

Hier werden vier Dimensionen erkennbar, entlang derer Migration konzeptualisiert werden kann: Es kristallisieren sich eine motivationale, eine räumliche, eine zeitliche und eine soziokulturelle Dimension heraus. Die motivationale Komponente der Migration steht im folgenden Kapitel im Vordergrund.

2.1.2.2 Allgemeine Migrationsursachen unter besonderer Berücksichtigung der Flucht als spezifische Migrationsform

Nur selten erfolgt Migration aus einem einzigen Grund (vgl. Han 2010: 7). Häufig ist eine multikausale Beweelage ausschlaggebend für die Entscheidung zur Migration. Beispielsweise kann eine Migration aufgrund einer partnerschaftlichen Beziehung erfolgen, die verbunden ist mit einer beruflichen Veränderung. Hier treten also soziale Gründe neben Arbeitsmigration. In Tabelle 1 sind weitere Beispiele für Migration aus beruflichen oder wirtschaftlichen Gründen aufgeführt, etwa Entsendungen oder Delegationen von Mitarbeitern für Firmen oder Wanderarbeit. Letztere führen unter anderem Seeleute oder Saisonarbeiter aus. Meist liegen der Arbeitsmigration wirtschaftliche Motive zugrunde. Weiterhin kann Migration kulturell, demographisch oder ökologisch bedingt erfolgen (vgl. Han 2010: 7, 73f.; vgl. Kanbıçak 2009: 24). Multikausale Impulse zur Wanderung gibt es insbesondere in den Krisengebieten im Nahen Osten sowie in weiteren Teilen Asiens und Afrikas. Aufgrund von Bürgerkriegen, Misshandlungen oder Verfolgungen wegen Religion, Geschlecht oder Rasse sind viele Menschen geflüchtet. Hier spielen politische, wirtschaftliche, religiöse, soziale und auch ethnische Gründe eine Rolle (vgl. Han 2010: 94; vgl. Schönstedt-Maschke und Rückert 2017: 91). Tabelle 1 zeigt eine dedizierte, von Oltmer (2016) vorgenommene Auflistung von Migrationsgründen, die veranschaulichen soll, wie breit und vielfältig die Motivlage diesbezüglich ist, ohne dass im Einzelnen auf die unterschiedlichen Formen eingegangen wird. Es ist jedoch anzumerken, dass entsprechend der Definition der UNESCO eine Zwangsmigration, wie beispielsweise Umsiedelung, nicht als Migration anzusehen wäre, eben weil sie aus Zwang geschieht und nicht auf einer freien Entscheidung des Individuums beruht. Ebenso ist der Sklaven- und Menschenhandel laut oben genannter Definition keine Migration, da sie keine aktive Entscheidung der Betroffenen darstellt. Deshalb sind diese beiden Fälle in der Tabelle kursiv hervorgehoben.

Flucht stellt eine bedeutende Sonderform der Migration, genauer der Gewalt- und Zwangsmigration, dar, die das „Ausweichen vor einer lebensbedrohlichen Zwangslage aufgrund

2 Migration und Flucht in Deutschland

Tabelle 1: Übersicht über Wanderungsformen in alphabetischer Reihenfolge, deren Erscheinungsmerkmale und zugrundeliegende Migrationsursachen

	Formen	Merkmale, Teilphänomene und Beispiele	Zuordnung (Ursachen und Gründe)
1	Arbeitswanderung	Migration zur Aufnahme unselbstständiger Erwerbstätigkeit in Gewerbe, Landwirtschaft, Industrie und im Dienstleistungsbereich	Wirtschaftliche Gründe; Arbeitsmigration
2	Bildungs- und Ausbildungswanderung	Migration zum Erwerb schulischer, akademischer oder beruflicher Qualifikationen (Schüler, Studierende, Lehrlinge/Auszubildende)	Kulturelle Gründe; wirtschaftliche Gründe
3	Dienstmädchen-/Hausarbeiterinnenwanderung	Migration im Feld der haushaltsnahen Dienstleistungen, häufig gekennzeichnet durch relativ enge Bindung an eine Arbeitgeberfamilie, unregelmäßige Arbeitszeiten und prekäre Lohnverhältnisse	Arbeitsmigration; wirtschaftliche Gründe
4	Entsendung	Grenzüberschreitende, temporäre Entsendung im Rahmen und im Auftrag von Organisationen/Unternehmen: „Expatriats“/„Expats“; Kaufleute- und Händlerwanderungen zur Etablierung/Aufrechterhaltung von Handelsfilialen; Migration im Rahmen eines militärischen Apparates von Handelsfilialen; Migration im Rahmen eines militärischen Apparates (Söldner, Soldaten, Seeleute), von Beamten oder von Missionaren	Arbeitsmigration; politische Gründe
5	Gesellenwanderung	Wissens- und Technologietransfer durch Migration im Handwerk; Steuerungsinstrument in gewerblichen Arbeitsmärkten durch Zünfte	Arbeitsmigration; Traditionen
6	Heirats- und Liebeswanderung	Wechsel des geographischen und sozialen Raumes wegen einer Heirat oder einer Liebesbeziehung	soziale Gründe
7	Kulturwanderung	Wechsel in kulturell attraktive Städte und Stätten („Künstlerkolonien“, Weltstädte/„Global Cities“ als kulturelle Zentren)	kulturelle Gründe
8	Nomadismus/Migration als Struktur	Permanente oder wiederholte Bewegung zur Nutzung natürlicher, ökonomischer und sozialer Ressourcen durch Viehzüchter, Gewerbetreibende, Dienstleister oder brandrodende Bauern	Wirtschaftliche und soziale Gründe; Traditionen
9	Siedlungswanderung	Migration mit dem Ziel des Erwerbs von Bodenbesitz zur landwirtschaftlichen Bearbeitung	Wirtschaftliche Gründe
10	Wanderarbeit	Arbeitswanderung im Umherziehen: ortlose Wanderarbeitskräfte finden sich vor allem im Baugewerbe (Eisenbahnbau, Kanalbau)	Arbeitsmigration; wirtschaftliche Gründe
11	Wanderhandel	Handelstätigkeit im Umherziehen, meist Klein- und Kleinsthandel, zum Beispiel Hausierer	Arbeitsmigration; wirtschaftliche Gründe
12	Wohlstandswanderung	Migration finanziell weitgehend unabhängiger Personen aus vornehmlich klimatischen oder gesundheitlichen Erwägungen (Rentner- und Seniorenwanderung, „lifestyle migration“)	Soziale Gründe
13	Zwangs- und Gewaltmigration	<i>Migration, die sich alternativlos aus einer Nötigung zur Abwanderung aus politischen, ethno-nationalen, rassistischen oder religiösen Gründen ergibt (Flucht, Vertreibung, Deportation, Umsiedlung)</i>	<i>Politische, religiöse, soziale, geschlechtsspezifische und ethnische Gründe</i>
14	Sklaven- und Menschenhandel	<i>Migration (Deportation) zur Realisierung von Zwangsarbeit, das heißt jeder Art von Arbeit oder Dienstleistung, die von einer Person unter Androhung irgendwelcher Strafen verlangt wird</i>	<i>politische Gründe</i>

Quelle: in Anlehnung an Oltmer 2016: 54; eigene Ergänzungen

von Gewalt“ (Oltmer 2016: 59) bezeichnet und „Flucht vor Gewalt sein [kann], die keine realistische Handlungsalternative zulässt“ (Oltmer 2015: 19). Meist erfolgt die Flucht aufgrund von politischen, ethnischen, geschlechtsspezifischen, sozialen oder religiösen Bedrohungen (vgl. Han 2010: 94; vgl. Oltmer 2015: 19; vgl. Schönstedt-Maschke und Rückert 2017: 91) und ist das „Ergebnis von Krieg, Bürgerkrieg oder Maßnahmen autoritärer Systeme“ (Oltmer 2015: 19). In Interviews mit hochqualifizierten Einwanderern konnten Weiß et al. ebenfalls Flucht als Motiv identifizieren. Gründe für Migration, wie partnerschaftliche Orientierung oder Ameliorationsorientierung, sind dem Hauptgrund Flucht stets nachgelagert und treten wenn überhaupt als additive Elemente hinzu (vgl. Weiß et al. 2010: 200). Flucht kann auch als Klima- oder Umweltflucht aufgrund von Naturkatastrophen erfolgen. Streng genommen werden Personen, die deswegen gezwungen sind, ihr Land zu verlassen, nach geltendem Völkerrecht nicht als Flüchtlinge bezeichnet (vgl. Biermann 2001: 24). In der Genfer Flüchtlingskonvention ist, wie oben bereits erwähnt, die Verfolgung aufgrund der Rasse, der Nationalität, der politischen Überzeugung, der Religion oder der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe als anerkannte Fluchtursache aufgeführt (Art. 1 A Abs. 2 GFK). Das Asylgesetz greift diese Verfolgungspunkte auf nationaler Ebene auf und präzisiert diese Aspekte noch einmal. Beispielsweise bezieht sich der Aspekt der Rasse nach AsylG § 3b Abs. 1 auf „die Aspekte Hautfarbe, Herkunft und Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe“.

Ein Fluchtprozess ist selten linear aufgebaut, vielmehr läuft er meist in Etappen ab. Da viele Flüchtlinge die Hoffnung haben, wieder in ihre Heimat zurückkehren zu können, erfolgt die Flucht zunächst in nicht allzu weite Ferne: zu Beginn in die nächstgelegene Stadt oder einen Ort in der Nähe, und erst dann zu Verwandten oder Freunden in einer weiter entfernten Region oder gar in einem Nachbarstaat bzw. auch in Lager. „Muster von (mehrfacher) Rückkehr und erneuter Flucht finden sich ebenfalls häufig“ (Oltmer 2015: 20).

Die Überwindung größerer Distanzen ist durchaus mit Problemen verbunden. Beispielsweise ist eine Flucht über mehrere Länder ein kostspieliges Unterfangen, zu dessen Finanzierung nicht alle Geflüchteten in der Lage sind. Zudem wirken einige Transit- und Zielländer restriktiv auf die Flucht, sodass beispielsweise aktuell ein Großteil der Afghanen in den angrenzenden Staaten Pakistan oder Iran Schutz gesucht hat. Ebenso verteilten sich viele Syrer auf die Nachbarländer Türkei, Jordanien, Irak und Libanon (vgl. Hülshörster 2017: 67; vgl. Oltmer 2015: 20).

2.2 Die Migrationsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland im Kontext politischer Entscheidungen

In diesem Kapitel wird das Integrationsverständnis der Bundesrepublik Deutschland und die Bedeutung von Migration für den Arbeitsmarkt seit der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg

skizziert. Um dieses nachvollziehen zu können, müssen zwei Perspektiven beleuchtet werden. Zum einen muss auf wesentliche Migrationsperioden und -peaks eingegangen werden, wobei ein besonderer Fokus auf Flüchtlingseinwanderung und Gastarbeitermigration liegt (s. Kapitel 2.2.1 und Kapitel 2.2.2). Der Umgang mit Migrantinnen und Migranten in Deutschland äußerte sich als Reaktion auf diese Bewegungen in Gesetzen und Verordnungen, die daher in Kapitel 2.2.3 zum anderen vorgestellt werden. Diese Betrachtungen aus der Historie heraus sind wichtig, um den heutigen Umgang der Politik und Gesellschaft mit den Geflüchteten zu verstehen und einordnen zu können. Zudem können nur vor den rechtlichen Gegebenheiten die Perspektiven der Geflüchteten am Arbeitsmarkt bewertet werden. Da den Schwerpunkt dieser Arbeit die gegenwärtige Situation bildet, werden in Kapitel 2.2.4 vertieft die genauen rechtlichen Bedingungen zur Aufnahme von Geflüchteten in die deutsche Gesellschaft vor dem Hintergrund regionaler Gegebenheiten im Rhein-Neckar-Kreis und Heidelberg beleuchtet.

2.2.1 Asylsuchende in der Bundesrepublik Deutschland im historischen Kontext

Häufig wird in der Migrationswissenschaft der Einwanderung⁵ erst ab den 1960er Jahren Beachtung geschenkt, da in dieser Zeitspanne verstärkt Ausländer von der Bundesrepublik Deutschland angeworben wurden und diese folglich erst ab diesem Punkt eine nennenswerte Größe in der deutschen Gesellschaft ausmachten (vgl. Tarvenkorn 2011: 40f.; vgl. Seibert 2004: 91).

‘Einwanderung’ – sofern hier von Einwanderung gesprochen werden kann – beschränkte sich zuvor in den Jahren nach dem zweiten Weltkrieg auf die Aufnahme von rund 12,5 Millionen Flüchtlingen und Vertriebenen aus den ehemals deutschen Gebieten, der Tschechoslowakei, Polen, der Freien Stadt Danzig, Jugoslawien, Ungarn und Rumänien. Sie hatten als Aussiedler aufgrund des Bundesvertriebenengesetzes von 1953 das mit zahlreichen Vorteilen gegenüber anderen Einwanderern versehene Recht, in die Bundesrepublik zurückzukehren (vgl. Oltmer 2016: 89). Als der Eiserner Vorhang 1989 fiel, verlieh dies nicht nur der Binnenmigration mit Übersiedlern aus der Deutschen Demokratischen Republik in die Bundesrepublik Deutschland, sondern auch dem Zuzug von Asylsuchenden bzw. dem Rückzug von (Spät-)Aussiedlern einen erneuten Schub. Die Gruppe der Aussiedler stellt in

⁵ Wenngleich sich die Politik in der Vergangenheit eindeutig zu der Frage geäußert hat, ob Deutschland nun ein Einwanderungsland ist oder nicht, besteht in der Wissenschaft eine stetige Diskussion über die Objektivität dieser Aussage. Zwar zählt Deutschland nicht zu den traditionellen Einwanderungsländern wie die USA, Kanada oder Australien (vgl. Han 2010: 170), jedoch wird in der Forschung häufig kritisiert, „[d]ie Bundesrepublik Deutschland hat sich trotz der siebeneinhalb Millionen hier lebenden Ausländer bislang nicht als Einwanderungsland verstanden“ (Kanbıçak 2009: 24) und weigere sich konstant, „sich als Einwanderungsgesellschaft zu begreifen“ (Baumgratz-Gangl 2010: 291), obwohl es „faktisch ein Einwanderungsland ist“ (Tarvenkorn 2011: 55). Erst gegen Ende der 1990er Jahre habe sich Deutschland als Einwanderungsland angesehen und „damit dem jahrzehntelangen Leugnen der Zuwanderungsrealität ein Ende bereitet“ (Brinkmann und Sauer 2016: 1). Um eine solche Diskussion zu umgehen und keine Position zu dieser Frage beziehen zu müssen – was für diese Arbeit auch nicht notwendig ist –, wird der Begriff *Einwanderungsland* hier bewusst vermieden.

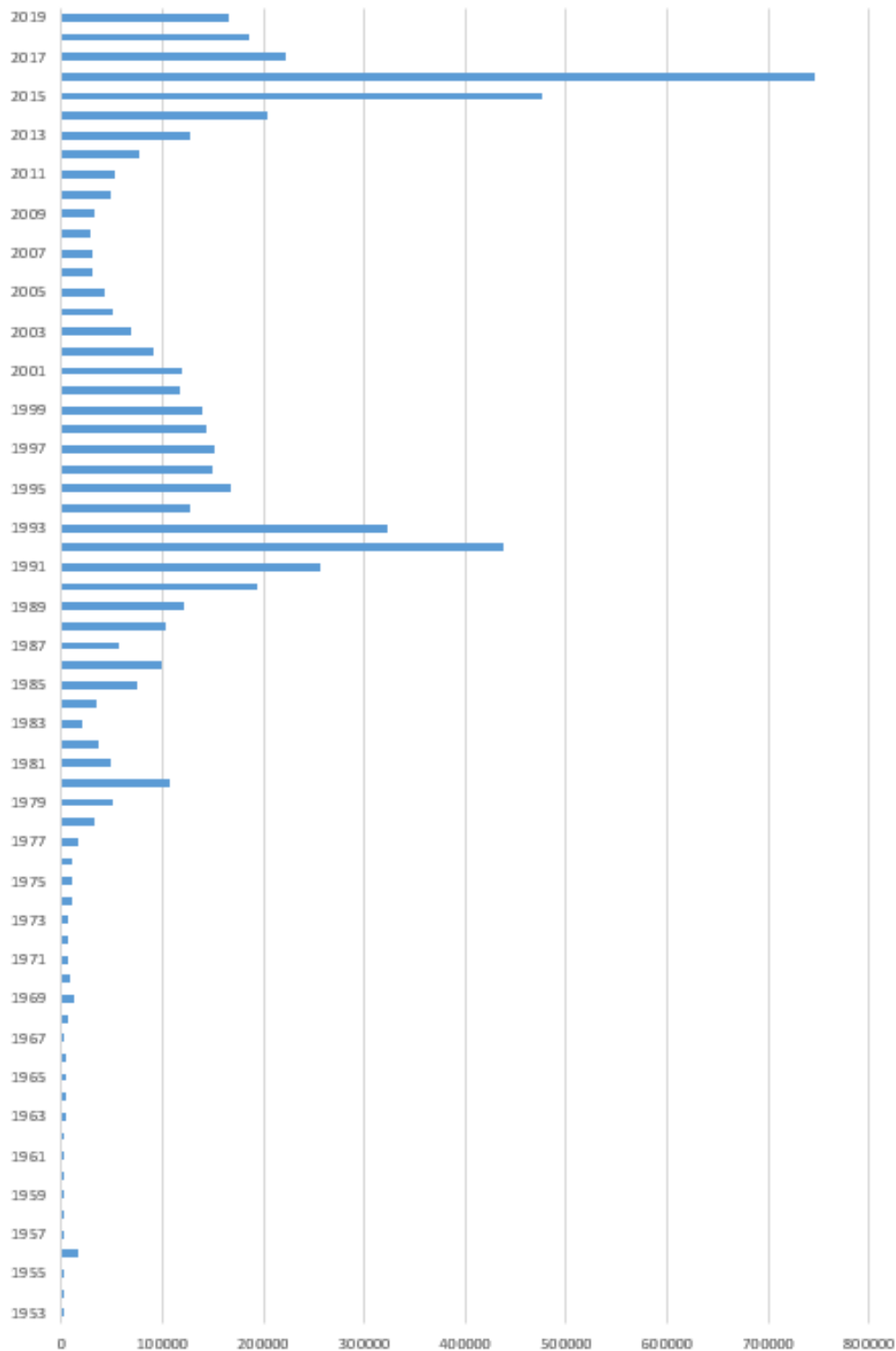
der deutschen Migrationsgeschichte einen wesentlichen Punkt dar und findet deshalb hier Erwähnung. Im Folgenden soll aber auf sie nicht weiter eingegangen werden, da sie für den inhaltlichen Schwerpunkt dieser Arbeit nicht relevant sind.

Flüchtlinge kamen in den 1950er und 1960er Jahren kaum in die Bundesrepublik. Sie flohen meist aus den Ostblockstaaten, die unter dem Zeichen des Kommunismus standen. Bis zum Ende der 1970er Jahre noch kamen Flüchtlinge vorwiegend aus den osteuropäischen Ländern in die Bundesrepublik. Während in den 1950er Jahren die Zahlen der Asylanträge zwischen ca. 1.900 und 3.100 lagen, stiegen sie in den 1960ern demgegenüber leicht an. In den Jahren 1956 und 1968/1969 verließen als Reaktion auf das Vorgehen der Staatsgewalt gegen die antikommunistischen Aufstände in Ungarn und der Tschechoslowakei beim Prager Frühling tausende Menschen diese Länder (vgl. Bretl und Aumüller 2008: 12; vgl. Kanbıçak 2009: 25), sodass sich die Jahre 1956 mit rund 16.300 und 1969 mit rund 11.700 Menschen als kleine Peaks in diesem Zeitraum bemerkbar machen (s. Abbildung 1).

Waren bis in die 1970er Jahre hauptsächlich die Faktoren Arbeit und Familiennachzug ausschlaggebend für den Anstieg der Ausländerzahl, so machten Asylsuchende Ende der 1970er und Beginn der 1980er einen wachsenden Anteil an Zuwanderern aus (vgl. Hillmert 2004: 25; vgl. Tarvenkorn 2011: 43). Ursache hierfür waren vor allem der Militärputsch in der Türkei im Jahr 1980, in Folge dessen 107.800 Asylanträge in der Bundesrepublik gestellt wurden, sowie die Verhängung des Kriegsrechts über Polen im Jahr 1981 (vgl. Seifert 2012). Das Militär wurde in Polen dadurch gestärkt; das Volk hatte unter zahlreichen Repressalien zu leiden und musste wichtige Bürgerrechte einbüßen. Auch die infolge des Vietnamkriegs geflüchteten sogenannten Boatpeople, von denen die Bundesrepublik insgesamt rund 40.000 aufnahm, sind für den Anstieg der Asylantragszahlen ab Mitte der 1970er Jahre verantwortlich (vgl. Schaland und Schmiz 2017). Da eine Rückkehr der Vietnamesinnen und Vietnamesen in ihr Heimatland aufgrund der dortigen politischen und wirtschaftlichen Zustände in naher Zukunft unwahrscheinlich war, unternahm die Bundesrepublik mit zahlreichen unterstützenden Bildungsangeboten, wie etwa Sprachförderung und beruflicher Aus- und Weiterbildung, große Anstrengungen, die Geflüchteten in die Gesellschaft zu integrieren (vgl. Schaland und Schmiz 2017).

Generell blieb aber die Bundesrepublik ihrer Linie treu, die sich in einem restriktiven Umgang mit Migration und der Aufnahme von Asylsuchenden manifestierte. Denn nicht alle Asylbewerberinnen und -bewerber kamen aufgrund politischer Verfolgung im Heimatland: Viele flohen aus wirtschaftlichen Gründen, vor allem aus den Ostblockstaaten (vgl. Kanbıçak 2009: 25). Rechtliche Änderungen 1980 und 1981 sollten den Zuzug von Asylsuchenden unterbinden (vgl. Tarvenkorn 2011: 43). Unter anderem benötigten türkische Einwanderer nun ein Visum, ebenso Asylsuchende aus anderen Ländern (vgl. Seifert 2012). Wie die Zahlen zeigen, gelang dies jedoch nur kurzfristig: Zwar sank die Zahl an

Abbildung 1: Asylerst- und Folgeantragszahlen von den Jahren 1953 bis 2019 in Deutschland in absoluten Zahlen



Quelle: vgl. BAMF 2018a: 3; vgl. BAMF 2019b; eigene Darstellung

Asylsuchenden in den folgenden Jahren zunächst bis auf 19.700 im Jahr 1983, doch schon in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre stieg sie trotz restriktiver politischer Handhabung wieder an und schwankte zwischen 57.400 und 121.300 (s. Abbildung 1).

Im Jahr 1992 war mit rund 438.200 Anträgen der Höhepunkt in der neueren Geschichte der Bundesrepublik erreicht – die sogenannte 'Flüchtlingswelle' im Jahr 2015 einmal ausgeklammert. Jedoch waren die wenigsten unter ihnen, nämlich lediglich rund 4,3 %, asylberechtigt und erhielten eine Anerkennung als Flüchtling (vgl. Tarvenkorn 2011: 43). Der 'Asylkompromiss' der deutschen Regierung aus dem Jahr 1993 ist als Reaktion auf die gestiegenen Zahlen an Asylbewerbern anzusehen (vgl. Tarvenkorn 2011: 44). Mit ihm sollte gewährleistet werden, dass tatsächlich nur Menschen, die aus politischen Gründen verfolgt werden, Anspruch auf Schutz im Sinne des deutschen Grundgesetzes Art. 16 haben (vgl. Söhn 2012: 165). Das Grundgesetz wurde dahingehend geändert, dass die Asylsuchenden ihre politische Verfolgung nachweisen müssen (vgl. Kanbıçak 2009: 26; vgl. Bretl und Aumüller 2008: 7). Die meisten Asylbewerber waren Bürgerkriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Ostblock, die aufgrund der neuen gesetzlichen Regelung keinen Anspruch mehr auf Asyl hatten und sich lediglich zeitlich befristet in Deutschland aufhalten durften (vgl. Bretl und Aumüller 2008: 12). Die Verschärfung des Asylrechts zeigte Wirkung: Im Jahr 1994 ging die Zahl der Asylbewerber zurück auf einen Wert von 127.200 (s. Abbildung 1).

Waren die Asylantragszahlen ab Mitte der 1990er Jahre auf ein Minimum von rund 28.000 im Jahr 2008 gesunken, so stiegen sie ab 2009 ebenso kontinuierlich wieder an. Ab 2013 verdoppelten sich die Asylantragszahlen nahezu von Jahr zu Jahr: von 127.000 im Jahr 2013 auf 203.000 im Jahr 2014, auf 176.600 im Jahr 2015 und schließlich auf 745.500 im Jahr 2016, den höchsten Wert in der gesamten Geschichte der Bundesrepublik (s. Abbildung 1). In der Gesellschaft wird hier von der Flüchtlingswelle gesprochen. 2017 sank die Zahl wieder auf 222.683, und in den darauffolgenden Jahren noch weiter auf 166.000 im Jahr 2019. Auch der Familiennachzug spielte eine immer größere Rolle. Diese massiven Zugangszahlen machten weitere politische Maßnahmen notwendig, die insbesondere auf die Schaffung von Wohnraum und die Integration in den Arbeitsmarkt ausgerichtet waren.

Hinsichtlich der demographischen Struktur Deutschlands wird deutlich, dass die deutsche Gesellschaft ohne die Zuwanderung in den vergangenen Jahren geschrumpft wäre. Der Wanderungssaldo lag im Jahr 2016 bei 499.944, das heißt 1.865.122 Menschen zogen nach Deutschland und 1.365.178 von Deutschland weg. 2015, als sehr viele Geflüchtete nach Deutschland kamen, lag der Wanderungssaldo sogar bei rund 1.139.402. Negativ war der Wanderungssaldo zuletzt im Jahr 2009 (vgl. Statistisches Bundesamt 2018b). Wie in Kapitel 2.3 zu sehen sein wird, sind unter den in den letzten Jahren Geflüchteten sehr viele Jüngere, die auch noch gut in den Arbeitsmarkt integriert werden können. Zudem weisen viele ein hohes Bildungsniveau auf, sodass in den Neuzugewanderten ein enormes Erwerbspotential steckt. Dass die Beschäftigungsquote mit 24,8 % (Stand: Dezember 2017)⁶ (vgl. BA 2018: 12) unter den Geflüchteten zunächst so gering ist, kann damit erklärt

⁶ Im Vergleich zu anderen Statistiken bietet die Statistik der Bundesagentur für Arbeit seit 2016 den

werden, dass erst nach Abschluss des Asylverfahrens und einer gewissen Grundqualifikation in sprachlicher und beruflicher Hinsicht eine Beschäftigung realistisch ist (vgl. Brücker et al. 2015: 6). Brücker et al. halten „eine Erwerbstätigenquote von 50 Prozent unter den Geflüchteten nach etwa fünf Jahren [für] realistisch“ (2017: 1). Im Februar 2019 liegt die Zahl mit 31,7 % schon höher als noch im Dezember 2017, jedoch im Vergleich zu allen Ausländerinnen und Ausländern (50,2 %) und zu Deutschen (68,7 %) noch auf einem niedrigeren Niveau (vgl. BA 2019: 12).

2.2.2 Gastarbeitermigration in der Bundesrepublik Deutschland und Einfluss auf das Integrationsverständnis

Vielfach wird davon gesprochen, dass die Bundesrepublik aus ihrem Umgang mit den Gastarbeitern bei der Integration der in diesen Jahren nach Deutschland Geflüchteten lernen soll. Insofern ist ein vertiefter Blick auf die Geschichte der Gastarbeitermigration indiziert.

In den 1950er Jahren entstand in der Bundesrepublik Deutschland aufgrund des starken Wirtschaftswachstums ein enormer Bedarf an Arbeitskräften vor allem in der Montanindustrie und im Bergbau, der alleine durch deutsche Arbeitskräfte nicht gedeckt werden konnte. Daher begann die Bundesrepublik, wie viele andere europäische Staaten auch, z.B. Österreich und Schweden, Arbeitskräfte im Ausland anzuwerben, um die kurzzeitige Boomphase zu überbrücken (vgl. Seifert 2012; vgl. Tarvenkorn 2011: 41; vgl. Oltmer 2016: 78f.; vgl. Matzner 2012: 252). 1955 wurde zunächst ein Anwerbevertrag mit Italien unterzeichnet, dem in den 1960er Jahren weitere Verträge mit Spanien und Griechenland, der Türkei, Marokko, Portugal, Tunesien und Jugoslawien folgten (vgl. Seifert 2012). Dies führte zu einem Anwachsen der Ausländerzahlen in den 1960er Jahren: Zwischen 1961 und 1973 nahm die Ausländerzahl von 506.000 auf rund vier Millionen zu (vgl. BAMF 2009: 6). Die Migranten kamen meist ohne ihre Familien in der Absicht, möglichst viel Geld zu verdienen und nach einer gewissen Zeit wieder in ihre Heimatländer zurückzukehren. Daher wurde der Integration der Gastarbeiter seitens der Politik in dieser Zeit wenig Beachtung geschenkt; auch die Frage der Integration von Gastarbeiterkindern in den Schulen stellte sich nicht (vgl. Tarvenkorn 2011: 41).

Das Jahr 1973 markiert einen Wendepunkt in der Einwanderungsgeschichte der Bundesrepublik, der sich als Wandel zur „Abwehr- und Abschottungspolitik“ (vgl. Han 2010: 169) charakterisieren lässt. Begründet mit der Ölkrise und dem Aufkommen einer wirtschaftlichen Krise verhängte die Regierung der Bundesrepublik einen Anwerbestopp, der nicht nur zur Folge hatte, dass keine weiteren Arbeitskräfte aus dem Ausland bzw. außerhalb der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft⁷ mehr angeworben wurden, sondern auch, dass sich die

Vorteil, dass geflüchtete Personen als solche ausgewiesen werden (vgl. BMBF 2019: 48).

⁷ Die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) wurde mit der Unterzeichnung der Römischen

in Deutschland aufhaltenden Gastarbeiter entscheiden mussten, ob sie in ihre Heimatländer zurückkehren oder bleiben und ihre Familien nachholen wollten.⁸ Letzteres favorisierten entgegen der Hoffnungen der Bundesrepublik so viele Gastarbeiter, dass der Rückzug nahezu mit dem Familiennachzug kompensiert wurde (vgl. Oltmer 2016: 83; vgl. Seifert 2012). Damit gewann nun auch die Frage nach der Integration der Ausländer zunehmend an Bedeutung, zumal auch die Geburtenraten bei dieser ausländischen Gruppe anstiegen (vgl. Han 2010: 306; vgl. Tarvenkorn 2011: 43). Sämtliche Integrationsmaßnahmen bezogen sich jedoch zunächst lediglich auf die Integration in den Arbeitsmarkt. So verfasste die Bundesrepublik in den 1970er Jahren beispielsweise die *Grundsätze zur Eingliederung ausländischer Arbeitnehmer*, die zwar die Arbeitsmarktintegration von Ausländern fördern, gleichzeitig aber auch den Anteil der Ausländer auf dem Arbeitsmarkt reduzieren sollte. Zunehmend wurde die Integration der Ausländer zu einer gesamtgesellschaftlichen Angelegenheit, die schließlich 1978 in der Schaffung des Amtes des Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen mündete. Der Beauftragte forderte in einem Bericht, Deutschland als Migrationsland anzuerkennen und jungen Ausländern leichtere Zugangsbedingungen zu Bildung und Arbeit zu ermöglichen (vgl. Bendel und Borkowski 2016: 100f.). Dies wurde von der Regierung jedoch nicht unterstützt, da sich die Bundesrepublik zum damaligen Zeitpunkt von ihrem Grundsatz her nicht als Einwanderungsland begriff (vgl. Bendel und Borkowski 2016: 100). Auch in Baden-Württemberg und den anderen Bundesländern wurde - jedoch erst sehr viel später - die Stelle des Integrationsbeauftragten eingeführt (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2017: 25)⁹.

Die Regierung der Bundesrepublik blieb auch in den 1980er Jahren bei ihrer Haltung und formulierte in ihrem Koalitionsvertrag entsprechend: „Die Bundesrepublik Deutschland ist kein Einwanderungsland“ (CDU, CSU und FDP 1982: 7). Integrative Maßnahmen blieben vorwiegend auf die Arbeitsmarktintegration ausgerichtet; auch die Rückkehr der Ausländer wurde – vor allem mit finanziellen Inzentiven – forciert, etwa mit dem *Gesetz zur befristeten Förderung der Rückkehrbereitschaft von Ausländern* (vgl. Bendel und Borkowski 2016: 101).

Verträge im Jahre 1957 besiegelt. Die Benelux-Staaten, Deutschland, Italien und Frankreich schlossen sich hier zum Zwecke einer wirtschaftlichen Einigung zusammen. Später ging die EWG zunächst in der Europäischen Gemeinschaft und dann in der Europäischen Union auf (vgl. Gabler Wirtschaftslexikon: EWG o.J.).

⁸ Entschlossen sich die Gastarbeiter dazu, in ihr Heimatland zurückzukehren, war die Chance, erneut als Gastarbeiter nach Deutschland kommen zu können, gering. Daher blieben als Alternative lediglich, längerfristig in der Bundesrepublik zu bleiben, die Familie nachzuholen und dort Geld zu verdienen oder aber die Rückkehr ins Heimatland (vgl. Oltmer 2016: 80).

⁹ Diese Stelle der Integrationsbeauftragten der Bundesregierung ist nicht zu verwechseln mit den Integrations- und Ausländerbeauftragten der einzelnen Bundesländer sowie den Integrations- und Flüchtlingsbeauftragten der Städte, Gemeinden und Landkreise in Baden-Württemberg

2.2.3 Paradigmenwechsel im politischen Integrationsverständnis der Bundesrepublik im neuen Jahrtausend

Während in den Jahren zuvor die Integration von Migrantinnen und Migranten kein großes Thema war und restriktiv gehandhabt wurde – und sich meist auf den Arbeitsmarkt beschränkte – änderte sich dies im neuen Jahrtausend. Nicht nur die Integration von Migrantinnen und Migranten stand nun im Fokus, sondern die Bundesrepublik öffnete sich generell in entscheidendem Maße für Zuwanderer, schwerpunktmäßig auch für Geflüchtete. Ab 2005 kann mit Erlass des *Neuen Zuwanderungsgesetzes* (*Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern*) von einem Paradigmenwechsel in der Politik gesprochen werden (vgl. Bendel und Borkowski 2016: 103). Integration wurde nun als nationale Aufgabe verstanden, und mit dem Gesetz wurde ein Instrument geschaffen, das es ermöglichen sollte, die Integration besser zu steuern. Im Neuen Zuwanderungsgesetz wurden das Aufenthaltsgesetz im Sinne einer Reduktion der bisher unübersichtlichen Anzahl an Aufenthaltstiteln sowie das Freizügigkeitsgesetz neu geschaffen. Dieses gewährte EU-Bürgern größere Aufenthaltsrechte. Zudem wurden einige bestehende Vorschriften abgeändert. Wesentliche Inhalte des Zuwanderungsgesetzes betrafen beispielsweise die Arbeitsmigration oder humanitäre Zuwanderung, die mit einer Ausweitung der Anerkennungsmöglichkeiten als Flüchtling einherging. So erhielten nun auch nichtstaatlich oder aus geschlechtlichen Gründen verfolgte Asylsuchende den Flüchtlingsstatus. Subsidiär anerkannten Flüchtlingen wurde außerdem ein größerer Schutz zugestanden. Neu war auch die Einführung sogenannter Integrationskurse, die nun jeder Neuzugewanderte besuchen musste. Eine Reform des Zuwanderungsgesetzes fand im Jahr 2007 statt, die unter anderem Verschärfungen des Ausländerrechts beinhaltete (vgl. Schneider 2007; vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2017: 25).

Einen weiteren Meilenstein im Zuge des Paradigmenwechsels der Politik stellt der *Nationale Integrationsplan* aus dem Jahr 2007 dar, der als Resultat des Integrationsgipfels von 2006 anzusehen ist. Wie in dem Plan konstatiert wird, muss einem „Nebeneinander“ zugunsten eines „Miteinander[s]“ (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007: 12) entgegengewirkt werden: „Integration ist daher eine Aufgabe von nationaler Bedeutung“ (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007: 12). In dieser Aussage wird der Bedeutungsgewinn betont, welche die Aufnahme von Zuwanderern in diesem Jahrzehnt erfährt. Um ihrer Aufgabe gerecht zu werden, vereinbarten Bund, Länder, Kommunen sowie kommunale Spitzenverbände hier „in Zusammenarbeit mit allen staatlichen Ebenen und im Dialog mit engagierten Persönlichkeiten und Verbänden die Integration in unserem Land Schritt für Schritt [zu] verbessern“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007: 7). In Arbeitsgruppen wurden unter der expliziten Beteiligung von Migrantinnen und Migranten, beispielsweise in den Bereichen Bildung, Arbeitsmarkt,

Gleichberechtigung von Männern und Frauen oder bürgerschaftliche Teilhabe, Maßnahmen erarbeitet, wie der zukünftige Weg der Integration gestaltet werden kann (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007: 10). Politik wurde nun nicht mehr nur betrieben, indem man über Zuwanderer sprach, sondern indem man mit ihnen sprach. Im Bereich der schulischen Bildung sollte etwa Benachteiligungen entgegengewirkt, die Eltern stärker einbezogen sowie die Potentiale der Jugendlichen intensiver gefördert werden (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007: 64f.). Die nationale Aufgabe wurde nicht nur zentral von Berlin aus gesteuert, sondern auch in die einzelnen Länder getragen. In Baden-Württemberg wurde im Jahr 2008 ein Integrationsplan beschlossen, dessen Schwerpunkte unter anderem auf den Bereichen Bildung, Beschäftigung, Soziales, Familie und Sicherheit lagen (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2017: 26).

2011 wurde der Nationale Integrationsplan im *Nationalen Aktionsplan Integration* weiterentwickelt und konkretisiert, mit dem Ziel, Migrantinnen und Migranten eine gleichberechtigte Teilhabe in allen Lebensbereichen zu ermöglichen (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2011: 9). Er wurde auf dem Integrationsgipfel 2012 vorgestellt. Auch der Nationale Aktionsplan Integration stellt laut Bundesregierung „einen Paradigmenwechsel in der Integrationspolitik dar: weg von zeitlich befristeten Projekten – hin zu Regelangeboten. Integration ist eine Daueraufgabe, die nachhaltig und strukturell angegangen werden muss. Nur so kann Integration gelingen“ (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2011: 8). Integration erfährt damit räumlich als nationale Aufgabe ebenso wie zeitlich im Sinne einer Verstetigung einen Aufschwung.

Einen ebenfalls starken Fokus auf einer erleichterten Integration in den Arbeitsmarkt hatte das 2012 in Kraft getretene *Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen*, das auch kurz unter dem Namen Anerkennungsgesetz bekannt ist. Den ersten Artikel bildet das *Gesetz über die Feststellung der Gleichwertigkeit von Berufsqualifikationen*, kurz Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz. Mit dem Anerkennungsgesetz wird folgender Zweck verfolgt: „Dieses Gesetz dient der besseren Nutzung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen für den deutschen Arbeitsmarkt, um eine qualifikationsnahe Beschäftigung zu ermöglichen“ (BQFG Art. 1 § 1). Nichtsdestotrotz ist die Anerkennung ihrer im Heimatland erworbenen Qualifikationen bei Geflüchteten nach wie vor schwierig, da die Bedeutung von Zeugnissen oder Abschlüssen in diesen Ländern nicht vergleichbar ist mit derjenigen, die Deutschland Zertifikaten beimisst. Oftmals liegen keine schriftlichen Bescheinigungen über die Qualifikationen der Geflüchteten vor, und der Nachweis dieser Qualifikationen bis hin zur Anerkennung ist ein weiter Weg.

Bendel und Borkowski merken an, seit Ende 2013 sei eine „zunehmende Verknüpfung der Sub-Policies der Asyl- und Flüchtlingspolitik mit der Politik der Arbeitsmigration zu

beobachten“ (2016: 105), das heißt, die Arbeitsmarktintegration rückte immer mehr in den Vordergrund – wenngleich sie auch in den Jahrzehnten zuvor im Fokus stand. In diesem Zusammenhang ist noch die Beschäftigungsverordnung von 2004 zu nennen, die 2013 neu gefasst wurde und alle Migrantinnen und Migranten betrifft, die eine Aufenthaltserlaubnis benötigen. Asylbewerbern mit Aufenthaltsgestattung und bereits anerkannten Flüchtlingen wurde mit der Beschäftigungsverordnung der Zugang zum Arbeitsmarkt erleichtert (vgl. Bendel und Borkowski 2016: 105). 2014 wurde die Beschäftigungsverordnung bedingt durch das *Gesetz zur Einstufung weiterer Staaten als sichere Herkunftsstaaten und zur Erleichterung des Arbeitsmarktzugangs für Asylbewerber und geduldete Ausländer* nach Art. 2 abermals geändert. Eine Beschäftigung kann geduldeten Asylbewerbern bzw. Ausländern nunmehr nach drei Monaten erteilt werden statt bisher erst nach einem Jahr (Art. 2 bzw. Änderung in der Beschäftigungsverordnung § 32 Abs. 1). Die zuständige Ausländerbehörde muss in diesem Fall auf Antrag zustimmen. Durch das Gesetz Art. 1 wurde zudem eine Änderung im Asylverfahrensgesetz herbeigeführt – ebenfalls den Punkt einer Beschäftigungserlaubnis nach drei Monaten (AsylVfG § 61 Abs. 2 Satz 1) sowie weitere Punkte betreffend. So wurden Bosnien und Herzegowina, Ghana, die einstige jugoslawische Republik Mazedonien, der Senegal und Serbien als sichere Herkunftsstaaten eingestuft (AsylVfG § 29a). Es wird nach dem GG Art. 16a Abs. 2 davon ausgegangen, dass in sicheren Herkunftsländern keine staatliche Verfolgung droht und dort die „Anwendung des Abkommens über die Rechtsstellung der Flüchtlinge und der Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten sichergestellt ist“. Im Asylgesetz § 29a Abs. 2 werden neben diesen Ländern weitere Länder als sichere Herkunftsstaaten aufgeführt. Diese sind zum einen die EU-Mitgliedsstaaten, zum anderen aber seit 2015 ergänzend zu den oben genannten laut Anlage II zu § 29a Albanien, der Kosovo und Montenegro. Diese 'neuen' sicheren Herkunftsländer resultieren aus dem Asylpaket I, welches 2015 verabschiedet wurde. Das Asylpaket I zog weitere asylrechtliche Veränderungen nach sich, darunter folgende: Asylbewerber verbleiben nun sechs statt bisher drei Monate in den Erstaufnahmeeinrichtungen der Länder (§ 47 AsylG), es können mehr Leistungskürzungen vorgenommen werden (§ 1a AsylbLG), Abschiebungen erfolgen nun ohne vorherige Information der Abzuschiebenden (§ 59 Abs. 1 AufenthG), abhängig vom Herkunftsland und dem Aufenthaltsstatus ist ein früherer Zugang zu Integrationskursen möglich (§ 44 AufenthG), Asylbewerber aus den sicheren Herkunftsstaaten dürfen unter bestimmten Voraussetzungen beschäftigt werden (§ 26 BeschV) und unbegleitete minderjährige Flüchtlinge dürfen anders als bislang in ganz Deutschland kommunal weiterverteilt werden (42b SGB VIII). Ebenso bedeutete das Asylpaket II aus dem Jahr 2016 umfangreiche Neuerungen im Asylrecht. Als wesentliche Änderungen sind zu nennen: In sogenannten besonderen Aufnahmeeinrichtungen sind beschleunigte Verfahren möglich (AsylG § 30a) – diese werden unter anderem bei Personen aus den sicheren Herkunftsstaaten durchgeführt (AsylG § 30a Abs. 1 Satz 1), Abschiebungen dürfen nicht erfolgen bei Personen, die unter „lebensbedrohlichen oder schwerwiegenden Erkrankungen“ (§ 60 Abs. 7 AufenthG) leiden

und der Familiennachzug für subsidiär Schutzberechtigte wurde nach § 104 AufenthG für zwei Jahre bis März 2018 ausgesetzt. Die Frage, wie mit dem Familiennachzug bei subsidiär Schutzberechtigten umgegangen werden soll, war eines der Streitthemen bei den Koalitionsverhandlungen der CDU, CSU und der SPD im Jahr 2018. Schließlich wurde die Einigung erzielt, die Aussetzung des Familiennachzugs bis Ende Juli 2018 zu verlängern und ab dann einer begrenzten Zahl von 1.000 Familienangehörigen pro Monat den Nachzug zu gestatten. Dies ist in § 36a AufenthG geregelt. Zusätzlich greift eine Härtefallregelung, die einen weiteren Nachzug möglich macht.

Das *Gesetz zur Neubestimmung des Bleiberechts und der Aufenthaltsbeendigung* aus dem Jahr 2015 ermöglichte es, ein Bleiberecht für eine besonders gute Integration in die deutsche Gesellschaft zu erhalten. Insbesondere junge Ausländer, die keinen sicheren Aufenthaltsstatus dokumentieren können, haben nun Dank des Gesetzes eine bessere Perspektive in Deutschland. Als weiteres wesentliches Gesetz ist das 2016 verabschiedete und in Kraft getretene Integrationsgesetz zu nennen. Damit wurde die Integration erstmalig durch ein Bundesgesetz geregelt (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2017: 25). Die freie Wahl des Wohnsitzes entfällt bei anerkannten Flüchtlingen für die Dauer von drei Jahren, eine dauerhafte Niederlassungserlaubnis ist erst nach fünf statt bisher drei Jahren möglich und an die Bedingung des Erbringens von Integrationsleistungen geknüpft, zudem wird die Vorrangprüfung in den meisten Regionen abgeschafft. Auf die Ausbildungsduldung, die mit dem Integrationsgesetz eingeführt wurde, wird in Kapitel 2.2.4 näher eingegangen.

Zuletzt bleibt noch das *Migrationspaket* zu nennen, welches 2020 in Kraft getreten ist. Es beinhaltet zahlreiche Gesetze, unter anderem das *Fachkräfteeinwanderungsgesetz*, das Nicht-EU-Ausländerinnen und -Ausländern mit ausreichender Qualifizierung die Einwanderung ermöglicht. Damit ist die Einwanderung nicht mehr vom Kriterium des Mangelberufes abhängig. Eine Vorrangprüfung findet nicht statt (vgl. Bundesregierung 2020). Weiterhin inkludiert das Migrationspaket auch das *Gesetz über Duldung bei Ausbildung und Beschäftigung*. Es soll gut integrierten Geduldeten in Ausbildung oder Arbeit einen längerfristigen, verlässlichen Aufenthaltsstatus und damit mehr Sicherheit verschaffen (vgl. BMI 2020). Das Migrationspaket schließt noch weitere Gesetze mit ein, jedoch sind für diese Arbeit insbesondere die beiden genannten von thematischer Relevanz.

Insgesamt sind die in den letzten Jahren erlassenen Gesetze als ein Abwägen zwischen Zugeständnissen an Asylsuchende einerseits und restriktiverer Handhabung andererseits zu bewerten. Zahlreiche weitere Gesetze und rechtliche Änderungen sind in den vergangenen Jahren erlassen bzw. vorgenommen worden. Sie näher auszuführen, soll hier jedoch nicht das Ziel sein, da die bedeutendsten Gesetze bereits benannt wurden.

2.2.4 Asylrechtliche Grundlagen für die Aufnahme Geflüchteter im Jahr 2017 – von der Asylerstantragsstellung bis zur Integration in die deutsche Gesellschaft

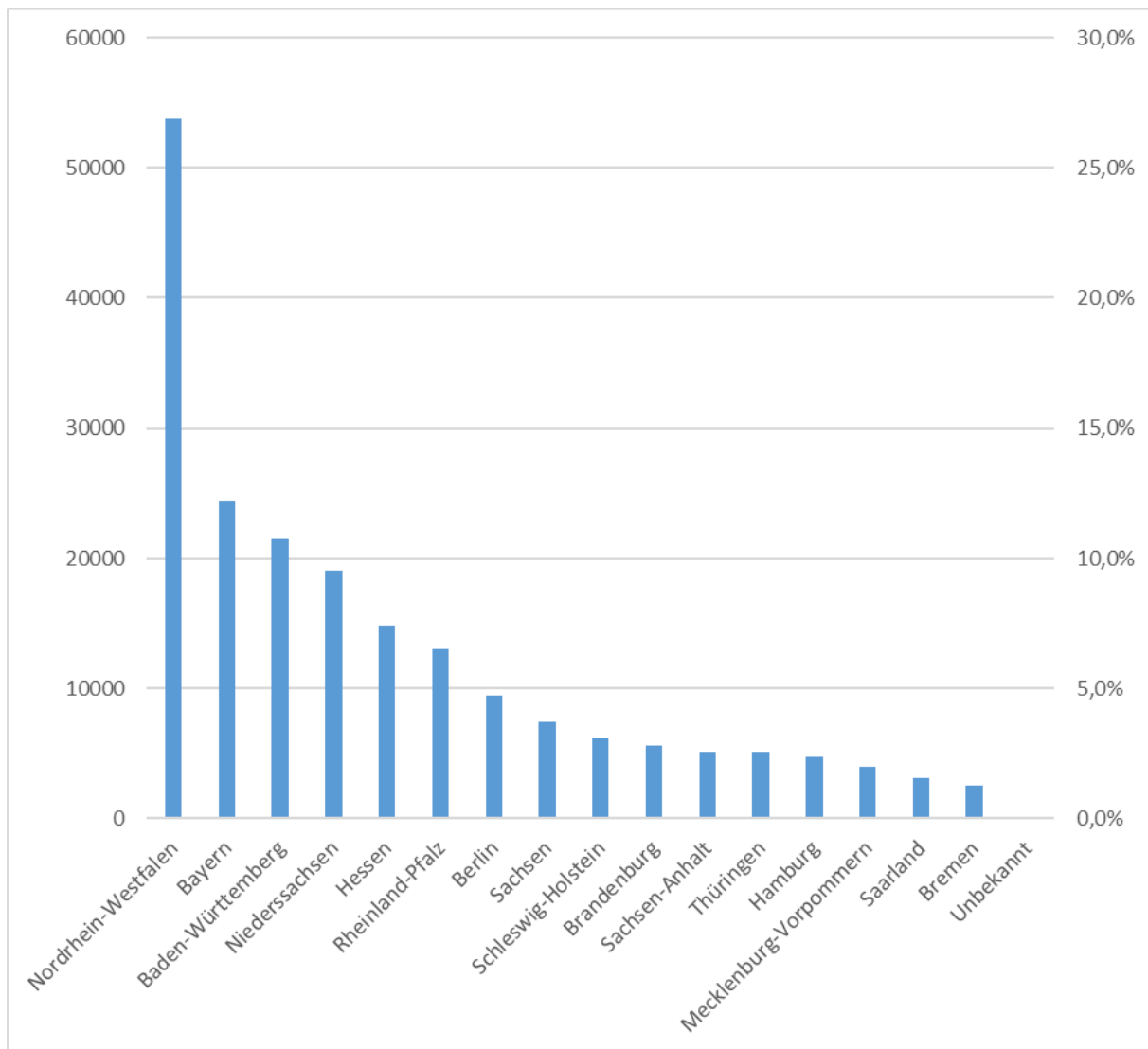
Wie in der Bundesrepublik Deutschland mit der Aufnahme von Asylsuchenden zu verfahren ist, steht im Asylgesetz niedergeschrieben. Neben beispielsweise dem Asylverfahren oder den Aufenthaltsbedingungen während dieses Verfahrens wird auch die Unterbringung und Verteilung im Asylgesetz geregelt. Laut § 45 Abs. 1 AsylG können die Bundesländer eine Quotenregelung vereinbaren, nach der die Verteilung von Geflüchteten auf die einzelnen Bundesländer erfolgt. Bislang wurde von dieser Möglichkeit jedoch kein Gebrauch gemacht, sodass die Verteilung nach einer ebenfalls in diesem Artikel festgelegten Quote aus Steuereinnahmen und Bevölkerungszahlen vollzogen wird. Diese Aufnahmequote wird als Königsteiner Schlüssel¹⁰ bezeichnet und jährlich neu berechnet. Im Jahr 2017, auf das sich diese Arbeit maßgeblich bezieht, nahmen Nordrhein-Westfalen mit 21,1 %, Bayern mit 15,5 % und Baden-Württemberg mit 13,0 % die meisten Geflüchteten in Deutschland auf (s. Abbildung 2).

In Baden-Württemberg stellt neben dem Asylgesetz auch das 2013 vom Landtag verabschiedete und 2014 in Kraft getretene neue Flüchtlingsaufnahmegesetz eine wichtige rechtliche Grundlage dar. In § 6 Abs. 1 FlüAG wird das Asylgesetz präzisiert und eine Unterbringung der Asylsuchenden in einer der Landeserstaufnahmeeinrichtungen (LEAs) geregelt. Nach § 47 Abs. 1 AsylG sind die Geflüchteten „verpflichtet, bis zu sechs Wochen, längstens jedoch bis zu sechs Monaten, in der für ihre Aufnahme zuständigen Aufnahmeeinrichtung zu wohnen.“

Nach der Ankunft in Deutschland, werden Asylsuchende zur Registrierung an die nächstgelegene LEA weitergeleitet. Dort erhalten sie einen offiziellen Ankunftsnachweis. In den LEAs wird zunächst geprüft, ob der Asylsuchende in Baden-Württemberg bleiben kann oder auf Grundlage des Königsteiner Schlüssels zur Weiterreise in ein anderes Bundesland verpflichtet ist. Die Zuständigkeit wird nach § 46 Abs. 1 AsylG durch das deutschlandweite IT-Verteilungssystem EASY (Erstverteilung von Asylbegehrenden) entsprechend dem Königsteiner Schlüssel ermittelt. Nach der Weiterleitung in die zuständige Aufnahmeeinrichtung können Asylsuchende bei der dortigen Außenstelle des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge einen Asylantrag stellen. Kann der Geflüchtete bleiben, entscheidet das Regierungspräsidium Karlsruhe nach § 6 Abs. 4 FlüAG über die Zuweisung in die vorläufige Unterbringung in den einzelnen Stadt- und Landkreisen, wo die Asylsuchenden in der Regel in Gemeinschaftsunterkünften leben (§ 53 Abs. 1 AsylG). In diesen Einrichtungen

¹⁰ Grundlage für die Berechnung ist das Königsteiner Abkommen von 1949, in dem die westdeutschen Länder vereinbarten, wissenschaftliche Forschungseinrichtungen gemeinsam zu fördern, wenn das betreffende Land die Finanzierung nicht alleine leisten kann. Heutzutage wird die Formel zur Berechnung der finanziellen Last für die einzelnen Länder in verschiedenen Bereichen angewandt, unter anderem auch für die innerdeutsche Verteilung der Geflüchteten.

Abbildung 2: Asylerstantragszahlen nach Bundesländern im Jahr 2017 in absoluten Zahlen und Prozent



Quelle: vgl. BAMF 2017a: 7; eigene Darstellung

verbleibt der Geflüchtete bis zur Entscheidung über seinen Asylantrag, danach endet die Wohnpflicht in der Gemeinschaftsunterkunft. Theoretisch erlaubt dieser Paragraph aber ebenso wie das Flüchtlingsaufnahmegesetz des Landes Baden-Württemberg auch im laufenden Verfahren die Unterbringung in privaten Wohnungen. Im Falle einer Gewährung des Schutzstatus erfolgt nun die Anschlussunterbringung, die in der Verantwortung der Kommune liegt.

Bundesweit einmalig war damals das Zentrale Registrierungszentrum im Patrick-Henry-Village (PHV) in Heidelberg. Ende 2014 wurde die ehemalige Wohnsiedlung der amerikanischen Streitkräfte zunächst als Notunterkunft für Geflüchtete genutzt, bevor das PHV im September 2015 seine Arbeit als deutschlandweit einzigartiges Ankunftscenter aufnahm. Alle Schritte von der Ankunft über die Registrierung und die Gesundheitsuntersuchung

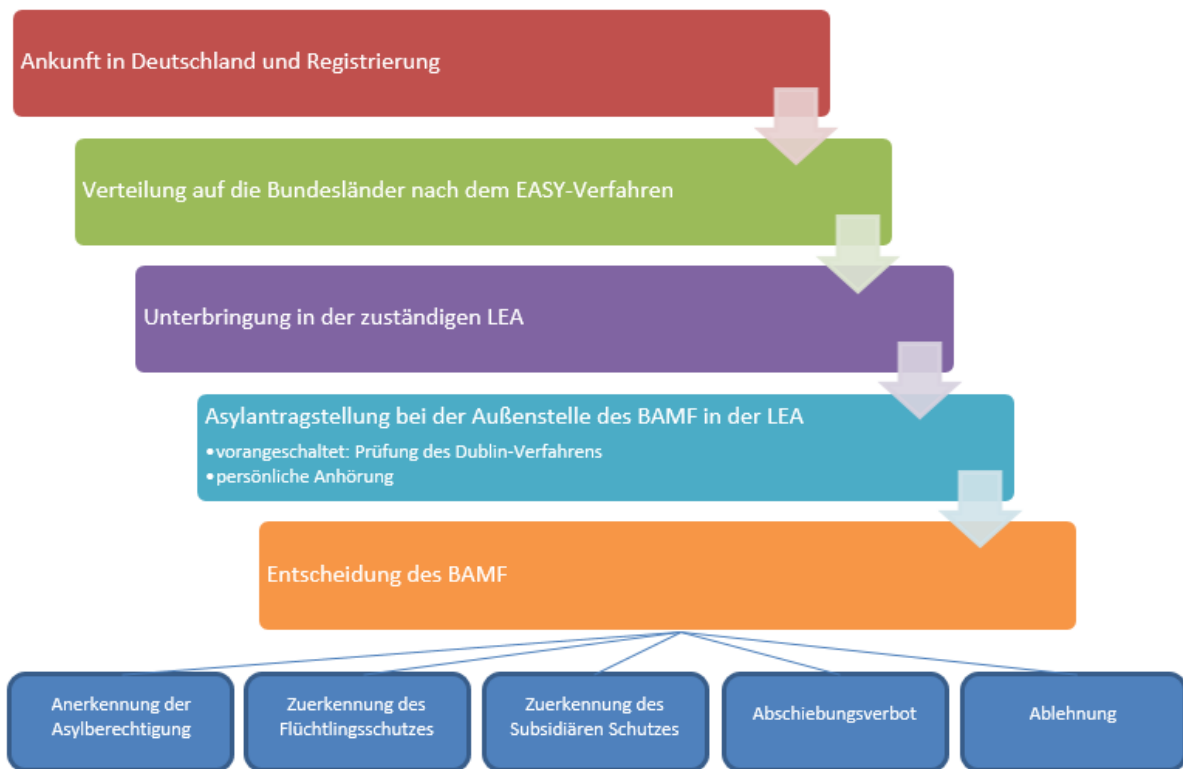
bis hin zur Bescheiderstellung werden hier an Ort und Stelle durchlaufen und so die Wartezeit der Asylsuchenden in Ungewissheit durch das beschleunigte Verfahren verkürzt. Ursprünglich war zwischen Stadt und Land eine Nutzung der Fläche bis zum 30. April 2017 vereinbart, die dann aber bis zum 30. April 2018 verlängert wurde. Nach wie vor dient das PHV als Ankunftszentrum, es soll aber zugunsten eines neuen Wirtschaftsstandortes mit Arbeits- und Wohnraum wegverlegt werden (Stand: November 2020). Heidelberg ist, solange ein Ankunftszentrum in Betrieb ist, von der Aufnahme Geflüchteter nach § 45 Abs. 1 AsylG befreit. Im PHV waren zum Ende des Jahres 2017 rund 1.460 Geflüchtete gemeldet, Ende 2016 waren es noch ca. 1.900 (vgl. Amt für Stadtentwicklung und Statistik Heidelberg 2019). Auch im Jahr 2018 sind die Zahlen von Menschen auf der Flucht, die melderechtlich im PHV erfasst waren, weiter auf 1.000 gefallen.

Wie bereits geschrieben, erfolgt die Asylantragstellung beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und ist damit Bundesangelegenheit. Bevor jedoch das Bundesamt über den Antrag entscheidet, wird zunächst geprüft, ob ein anderer europäischer Staat für die Bearbeitung zuständig ist. Durch dieses Dublin-Verfahren soll erreicht werden, dass der Geflüchtete nicht in mehreren Ländern Asylanträge stellt und diese von mehreren Ländern geprüft werden. Zugleich ist dadurch aber auch sichergestellt, dass der Antrag überhaupt von einem Land im Dublin-Raum bearbeitet wird. Diesem gehören neben den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union auch die vier assoziierten Staaten Island, Liechtenstein, Norwegen und die Schweiz an (vgl. BAMF 2016a: 13). Zuständig für die Bearbeitung des Antrages ist das Land, in dem der Geflüchtete zum ersten Mal registriert wurde¹¹ – sofern dieses Land Unterzeichner des Dubliner Übereinkommens ist. Ist Deutschland nicht verantwortlich, wird dem zuständigen Land ein Übernahmesuchen ausgestellt. Fällt die Antragstellung in den Zuständigkeitsbereich Deutschlands, findet in einem nächsten Schritt eine persönliche Anhörung des Geflüchteten beim Bundesamt bzw. dessen Außenstellen statt (vgl. BAMF 2016a: 14). Dabei kommen mehrere Ergebnisse in Betracht. Wird dem Geflüchteten Schutz gewährt, erhält er entweder eine Asylberechtigung (§ 16a GG), Flüchtlingsschutz (§ 3 AsylG), subsidiären Schutz (§ 4 AsylG) oder ein Abschiebungsverbot (§ 60 Abs. 5 und 7 AufenthG) (vgl. BAMF 2016a: 16). In Abbildung 3 sind die einzelnen Schritte von der Ankunft bis zum Asylbescheid noch einmal veranschaulicht.

Der Flüchtlingsschutz ist umfassender als die Asylberechtigung, die politisch Verfolgten Schutz gewährt (§ 16a Abs. 1 GG). Flüchtlingsschutz erhält ein Asylsuchender, wenn er aufgrund seiner Rasse, Nationalität, politischen Überzeugung, religiösen Grundentscheidungen oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe in seinem Herkunftsland von nichtstaatlichen Akteuren verfolgt wird und in diesem Land nicht geschützt werden kann oder will (§ 3 Abs. 1 AsylG). Subsidiärer Schutz ergibt sich, wenn dem Asylsuchenden im Herkunftsland ernsthafter Schaden, beispielsweise die Todesstrafe, droht (§ 4 Abs. 1 AsylG).

¹¹ Dieses Prinzip wird das Erststaatsprinzip bezeichnet (VO EU Nr. 604/2013 (Dublin III) Art. 7 Abs. 2)

Abbildung 3: Prozess von der Ankunft eines volljährigen Geflüchteten bis zum Abschluss des Asylverfahrens



Quelle: vgl. BAMF 2019a; eigene Darstellung

Diese Asylsuchenden erfüllen nicht die Kriterien der Genfer Flüchtlingskonvention zur Anerkennung des Flüchtlingsstatus, unterliegen aber im Herkunftsland einer individuellen Bedrohung, beispielsweise Folter oder Todesstrafe (vgl. Pro Asyl 2016). Ergänzend darf ein Asylsuchender nicht abgeschoben werden, wenn die Abschiebung gegen die Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten verstoßen würde oder wenn aus gesundheitlichen Gründen eine Rückführung nicht zu rechtfertigen ist (§ 60 Abs. 5 und 7 AufenthG).

Die Dauer der Aufenthaltserlaubnis richtet sich danach, mit welcher Entscheidung das Asylverfahren abgeschlossen wurde. Mit dem umfassenden Flüchtlingsschutz und der Asylberechtigung wird Geflüchteten die Aufenthaltsdauer für zunächst drei Jahre mit der Option auf eine Niederlassungserlaubnis nach drei bis fünf Jahren gewährt. Subsidiär Schutzberechtigte dürfen zunächst nur ein Jahr bleiben und haben die Möglichkeit einer jeweils zweijährigen Verlängerung bzw. einer Niederlassungserlaubnis nach fünf Jahren. Eine Aufenthaltserlaubnis gilt für mindestens ein Jahr. Sie kann jedoch mit Folgeanträgen verlängert werden und in einer Niederlassungserlaubnis nach fünf Jahren münden.

Sofern die Bundesbehörde zu dem Schluss kommt, dass der Asylsuchende nicht schutzwür-

dig ist, erfolgt die Ablehnung, die mit einer Ausreiseaufforderung verbunden ist. Wird die Abschiebung vorübergehend nach § 60a Abs. 2 AufenthG ausgesetzt, weil sie aus rechtlichen oder tatsächlichen Gründen nicht durchgeführt werden kann, erhält der Geflüchtete eine Duldung. Dementsprechend ist die häufig verwendete Begrifflichkeit 'geduldeter Flüchtling' nicht korrekt, da eine Duldung der Ablehnung des Schutzstatus entspricht und der Asylsuchende somit nicht als Flüchtling anerkannt wurde.

Das bereits in Kapitel 2.2.3 genannte Integrationsgesetz aus dem Jahr 2016 ermöglicht Geduldeten, die eine Ausbildung beginnen, überdies, eine Duldung für die gesamte Dauer einer Ausbildung zu erhalten – die sogenannte Ausbildungsduldung (§ 60a Abs. 2 Satz 4 AufenthG). Nach dieser dreijährigen Ausbildung hat der Geflüchtete zudem das Recht, weitere zwei Jahre in Deutschland entsprechend seiner Ausbildung beschäftigt zu werden. Im alltäglichen Sprachgebrauch hat sich hierfür der Begriff '3+2-Regel' etabliert. Sie verschafft sowohl den auszubildenden Betrieben als auch den Geflüchteten eine größere Rechtssicherheit. Nach Ablauf der zwei Jahre kann die Aufenthaltserlaubnis bei einem bestehenden Beschäftigungsverhältnis verlängert werden¹² (§ 18a Abs. 1a AufenthG).

2.3 Soziodemographische Merkmale der Geflüchteten

Nachdem im vorherigen Kapitel der Ablauf des Asylverfahrens beschrieben wurde, wird in diesem Kapitel ein dezidierter Blick auf die soziodemographischen Merkmale der Geflüchteten in den einwanderungsstarken Jahren 2015 bis 2017 geworfen. Im Folgenden werden somit einige soziodemographische Variablen dargestellt, welche die Geflüchteten in Deutschland charakterisieren. Zunächst werden die Hauptherkunftsländer der Geflüchteten genauer betrachtet. Überdies sind beispielsweise hinsichtlich des Alters oder des Geschlechts einige Auffälligkeiten zu konstatieren, die insbesondere bei der Betrachtung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen und deren Integration ins Schulsystem aufschlussreich sind.

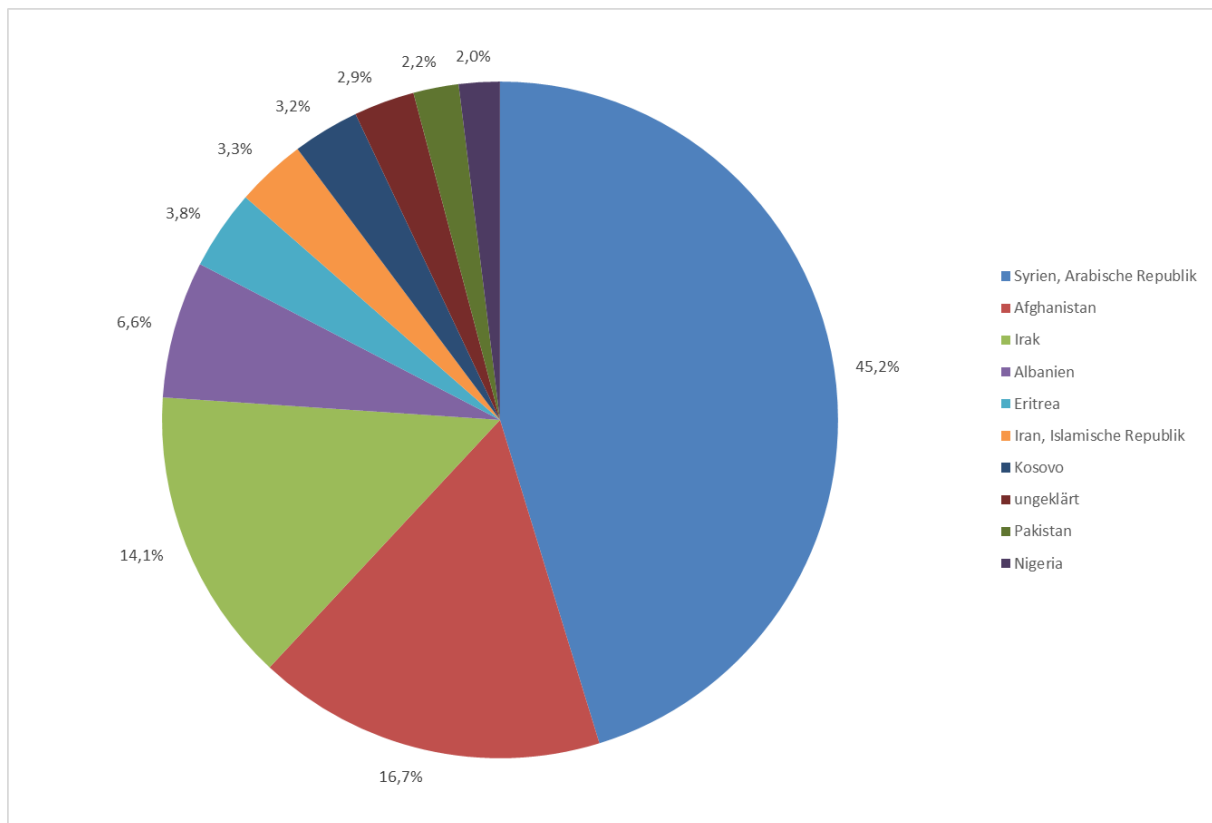
Abbildung 4 zeigt aufsummiert über die Jahre 2015 bis 2017¹³ die Hauptherkunftsländer der Geflüchteten in diesem Zeitraum anhand des Indikators der gestellten Asylerstanträge. Wie in der Abbildung erkennbar ist, stammt mit 45,2 % nahezu die Hälfte aller Geflüchteten, die in genanntem Zeitraum einen Asylerstantrag gestellt haben, aus Syrien¹⁴. In absoluten Zahlen gesprochen haben Syrerinnen und Syrer in Deutschland von 2015

¹² Insofern ist die Bezeichnung '3+2-Regelung' irreführend, zumal auch eine zwei- oder vierjährige Ausbildung eine Duldung ermöglichen kann.

¹³ Das Jahr 2015 markiert den Beginn der sogenannten Flüchtlingswelle; das Jahr 2017 wiederum repräsentiert das Erhebungsjahr der Daten in der vorliegenden Arbeit.

¹⁴ In der Statistik wird Syrien oft auch als Arabische Republik bezeichnet, so auch in der hier dargestellten Abbildung 4. Im Folgenden wird jedoch aus Gründen der besseren Lesbarkeit lediglich von Syrien gesprochen. Ähnlich verhält es sich mit der Islamischen Republik Iran, bei der ebenfalls auf die Langform verzichtet wird.

Abbildung 4: Top 10 Staatsangehörigkeiten bei den gestellten Erstanträgen aggregiert für die Jahre 2015 bis 2017 in Deutschland



Quelle: vgl. BAMF 2016b: 2; vgl. BAMF 2017b: 2; vgl. BAMF 2018b: 2; eigene Darstellung

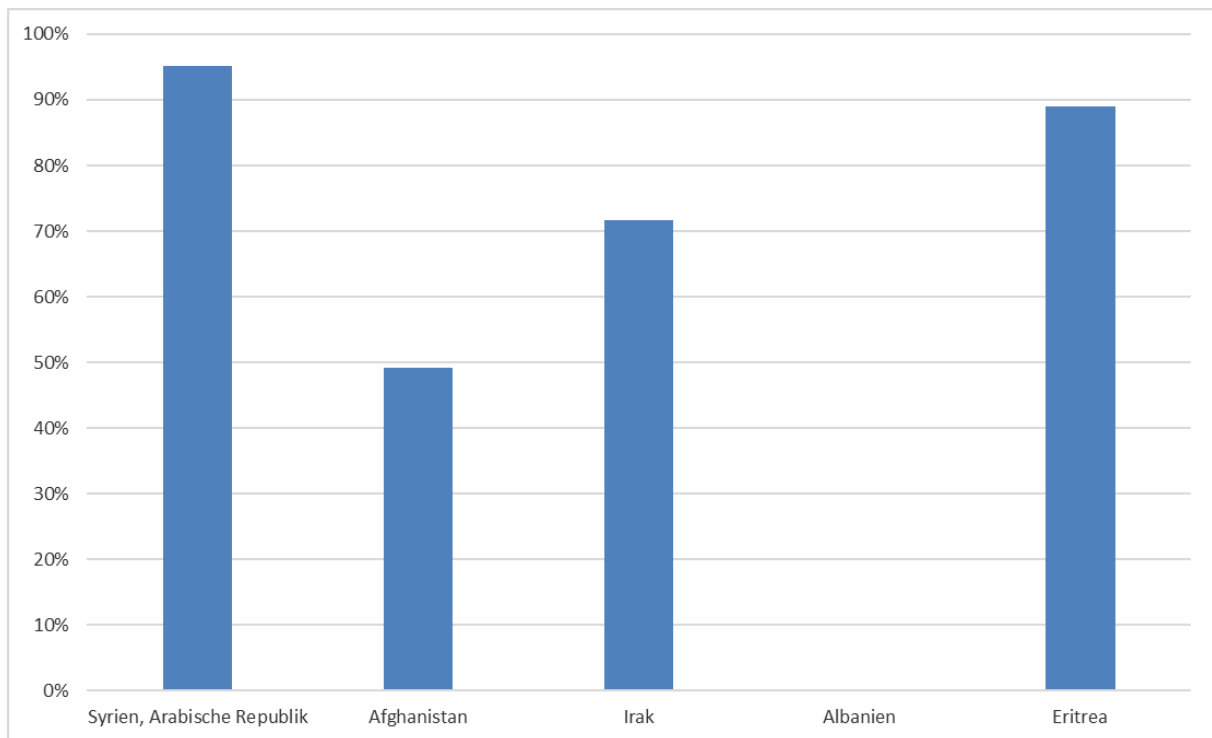
bis 2017 473.881 Erstanträge gestellt, von denen im Schnitt 95,2 % einen Schutzstatus¹⁵ erhielten (s. Abbildung 5).¹⁶ Afghanistan und der Irak machen als Herkunftsstaaten mit 16,7 % und 14,1 % ebenfalls einen großen Teil aus. Die Gesamtschutzquote beläuft sich in Afghanistan auf 49,2 %¹⁷ und im Irak auf 71,6 %. Weniger bedeutsam, aber dennoch unter den zehn stärksten Herkunftsnationen vertreten, sind der Iran und Pakistan mit 3,3 % und 2,2 %. Die bisher aufgeführten Länder befinden sich in geographischer Nähe zueinander in den konfliktträchtigen Regionen Vorder- und Zentralasiens und verdeutlichen so nicht nur in statistischer, sondern auch in räumlicher Hinsicht die Größe des Krisengebietes. Auch in den nachfolgenden Jahren, dies sei noch der Vollständigkeit halber erwähnt, ändert sich an der Verteilung der Asylersantragszahlen wenig. Im Jahr 2019 stehen Syrien mit 27,6 % und der Irak mit 9,6 % an der Spitze, jedoch belegt die Türkei mit 7,6 % nun Platz drei (vgl. BAMF 2019b).

¹⁵ Die Gesamtschutzquote beinhaltet die Anerkennung als Asylberechtigte nach Art. 16a GG, den subsidiären Schutz nach § 4 Abs. 1 AsylG sowie das Abschiebungsverbot nach § 60 Abs. 5/7 AufenthG.

¹⁶ Zu beachten ist, dass sich die Gesamtschutzquote auf Erst- und Folgeanträge bezieht, die Abbildung zu den Top 10 Staatsangehörigkeiten jedoch nur auf die Erstanträge.

¹⁷ Anzumerken ist jedoch, dass viele Geflüchtete aus Afghanistan lediglich den schwächsten Schutzstatus, nämlich subsidiären Schutz oder ein Abschiebungsverbot erhalten.

Abbildung 5: Gesamtschutzquoten in den Jahren 2015 bis 2017 in Prozent (Erst- und Folgeanträge)



Quelle: vgl. BAMF 2016b: 2; vgl. BAMF 2017b: 2; vgl. BAMF 2018b: 2; eigene Darstellung

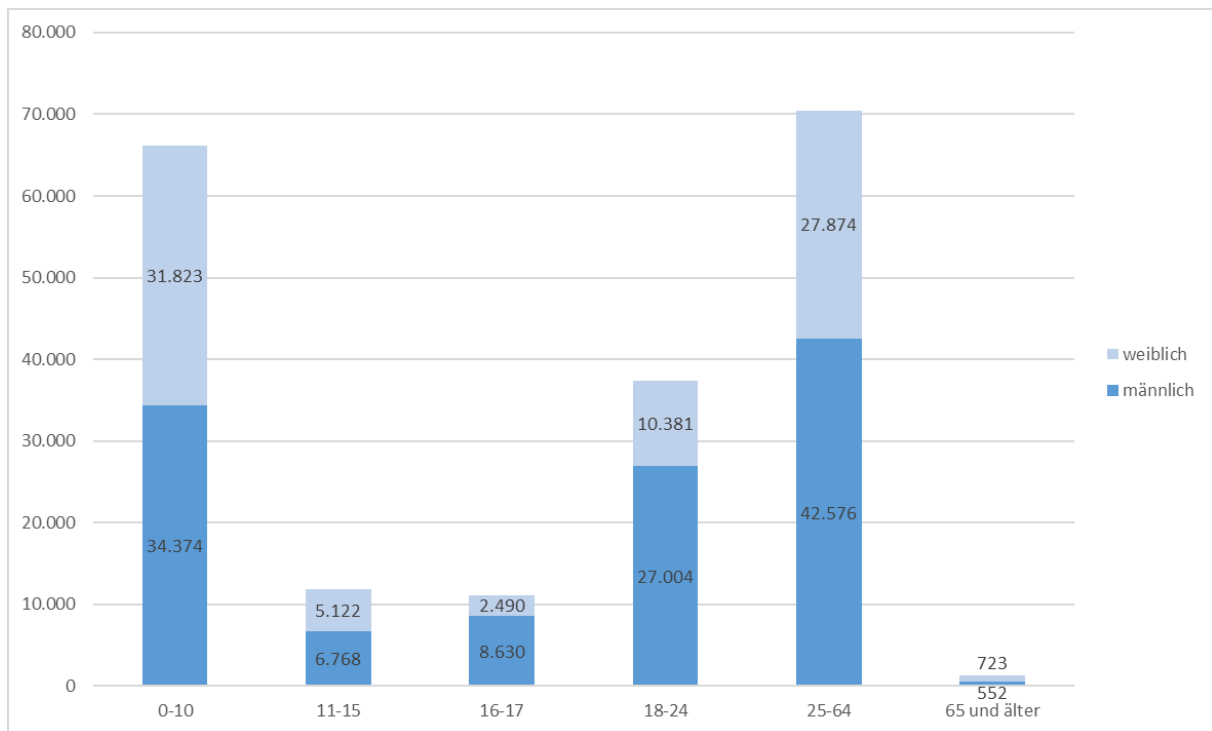
Geflüchtete aus Albanien machen in den Jahren 2015 bis 2017 6,6 % der Asylverfahren aus. Als weiterer südosteuropäischer Staat ist die Republik Kosovo zu nennen, die unter den zehn häufigsten Staatsangehörigkeiten bei Geflüchteten liegt. 3,2 % der Asylverfahren wurden von Geflüchteten aus dem Kosovo gestellt. Sowohl der Kosovo als auch Albanien gelten als sichere Herkunftsstaaten, sodass die Wahrscheinlichkeit, in Deutschland Asyl zu erhalten, gering ist. Bei albanischen Geflüchteten beispielsweise liegt die Gesamtschutzquote im Schnitt von 2015 bis 2016¹⁸ bei 0,2 %. Auch aus Afrika sind in den letzten Jahren zahlreiche Geflüchtete nach Deutschland eingewandert. Eritrea beispielsweise liegt mit 3,8 % auf Platz fünf der zehn häufigsten Staatsangehörigkeiten mit einer durchschnittlichen Gesamtschutzquote von 2015 bis 2017 in Höhe von 89,1 %, Nigeria mit 2,0 % auf Platz zehn. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass den weitaus größten Teil unter den gestellten Erstanträgen Geflüchtete aus dem vorder- und zentralasiatischen Raum ausmachen. Syrien, Afghanistan, der Irak, der Iran und Pakistan bilden mit 81,5 % nahezu vier Fünftel der Top 10 ab.

¹⁸ Im Jahr 2017 befand sich Albanien nicht mehr unter den Top 10 Staatsangehörigkeiten bei gestellten Erstanträgen, daher liegen hier für dieses Jahr keine Daten vor.

Die Betrachtung der Altersstruktur der Geflüchteten lässt einige aufschlussreiche Implikationen für den deutschen Arbeitsmarkt zu. Abbildung 6 zeigt die Verteilung männlicher und weiblicher Geflüchteter, die im Jahr 2017 einen Erstantrag gestellt haben, auf verschiedene Altersgruppen. Die Einteilung der Alterskategorien orientiert sich dabei an bildungsinstitutionellen Aspekten, das heißt an den Bildungseinrichtungen, welche Individuen in der Regel in den entsprechenden Altersspannen besuchen. So werden Kinder meist bis zum Alter von zehn Jahren in die Grundschule eingegliedert, bevor sie mit elf Jahren auf die weiterführende Schule wechseln. Wenngleich bereits frühe Bildungsstationen wie die Grundschule Auswirkungen auf spätere Lebensabschnitte haben, sind für die Berufsorientierung und die Integration in den Arbeitsmarkt die nachfolgenden Bildungseinrichtungen relevanter. Konkret sind dies die Sekundarstufe I, die üblicherweise zwischen 11 und 15 Jahren besucht wird, sowie im Anschluss daran die Ausbildung mit Beruflicher Schule, der Übergangsbereich oder die weiterführende Schule mit der Sekundarstufe II. Hier verbleiben Jugendliche in der Regel bis zum Alter von 18 Jahren, was gleichzeitig dem Ende der Schulpflicht entspricht. Gehen die Jugendlichen danach in ein Studium über, erfolgt mit Mitte 20 der Übergang in den Arbeitsmarkt. Der Schnitt bei 64 bzw. 65 Jahren markiert das ungefähre Renteneintrittsalter. Es sei angemerkt, dass die Einteilung in Abbildung 6 lediglich ein Ideal darstellt und im Bewusstsein dessen vorgenommen wurde, dass die Abhängigkeit der Übergänge vom Alter immer mehr verschwimmt. Zudem lagen die Zahlen des Bundesministeriums für Migration und Flüchtlinge bereits in Kategorien vor, sodass die eigene Einteilung lediglich auf Basis der vorliegenden Daten vorgenommen werden konnte. Eine Kategorisierung in identisch große Jahrgangsmengen war daher nicht möglich. Nichtsdestotrotz bietet diese kleinteilige Betrachtung entlang der verschiedenen Bildungsinstitutionen und vom Schulsystem vorgesehenen Übergänge ein großes Analysepotential.

Zwar ist in dieser Abbildung die Altersgruppe der 25- bis 65-jährigen in einem dargestellt und umfasst absolut gesehen mehr Jahre als die Gruppe der 18- bis 25-jährigen. Dennoch sind die Jüngeren zwischen 18 und 25 relativ gesehen und unter Beachtung der Anzahl zusammengefasster Altersjahre mit 18,9 % eine stark vertretene Altersgruppe in Deutschland; lediglich rund ein Viertel unter ihnen sind Frauen. Auf diese Altersgruppe wird in Deutschland ein besonderer Fokus gelegt, da in diesen Männern und Frauen ein hohes Erwerbspotential steckt. Sie sollen in Ausbildung gebracht und für die Aufnahme eines Berufes qualifiziert werden. Gleichzeitig wird diese Gruppe aber nicht mehr durch das Schulsystem aufgefangen. Die Jüngeren wiederum profitieren davon, entweder von Beginn an in Kindertagesstätten oder, wenn sie schon im Schulalter sind, in Grund- und weiterführenden Schulen sozialisiert zu werden. Dabei gilt: Je früher die Jugendlichen in das Bildungssystem eingegliedert werden, desto mehr Chancen haben sie später am Arbeitsmarkt. 33,4 % der Geflüchteten waren 2017 zwischen 0 und 10 Jahren und kamen bereits oder kommen perspektivisch mit der Grundschule in Kontakt. Die beiden Geschlechter waren hier nahezu gleich verteilt. Diese Altersgruppe ist mit den Eltern nach

Abbildung 6: Asylersanträge nach Alter und Geschlecht im Jahr 2017 in absoluten Zahlen



Quelle: vgl. BAMF 2017a: 7; eigene Darstellung

Deutschland geflohen, sodass hier im Gegensatz zu den Geflüchteten im erwerbsfähigen Alter keine geschlechtsspezifische Selektion stattfand. Häufig kamen die Männer alleine nach Deutschland, entweder, um die Familie nachzuholen, oder als Alleinstehende. Auch männliche unbegleitete minderjährige Flüchtlinge sind häufig nach Deutschland eingewandert. Insgesamt beträgt der Anteil männlicher Geflüchteter 60,5 %.

Die Sekundarstufe I der weiterführenden Schule besuchte laut BAMF-Daten mit 6,0 % ein geringerer Anteil der Jugendlichen. Diese waren im Alter von 11 bis 15 Jahren. Der Anteil von Mädchen ist hier mit rund 43,1 % etwas niedriger als der Anteil männlicher Jugendlicher. Diese Altersgruppe ist im Hinblick auf die Arbeitsmarktintegration insofern von besonderem Interesse, als sie hier mit ersten berufsorientierenden Angeboten in Kontakt kommen und aktiv auf die Berufswahl vorbereitet werden. Im Normalfall werden Geflüchtete in dieser Altersspanne in Baden-Württemberg in sogenannten Vorbereitungsklassen (s. Kapitel 5.2) eingeschult. Berufsorientierung findet in der Grundschule noch nicht statt, in der Sekundarstufe II bzw. auf der Beruflichen Schule ist der Einstieg in berufsorientierende Maßnahmen hingegen schon fast zu spät. Der Altersgruppe der 11- bis 15-jährigen bietet sich also eine große Chance, den Übergang in den folgenden Lebensabschnitt mit schulischer Unterstützung gut zu meistern.

In der Altersgruppe der 16- bis 17-jährigen verschiebt sich das Geschlechterverhältnis

bei den Geflüchteten, die eine Berufliche Schule besuchen – oder auf ein Gymnasium gehen, jedoch ist der Fall, dass die Geflüchteten direkt nach der Flucht hier eingegliedert werden, sehr selten. Hier sind nur noch 22,4 % weiblichen Geschlechts und das männliche Geschlecht deutlich stärker vertreten. In der Regel werden Geflüchtete, die in diesem Alter nach Deutschland kommen, in speziellen Vorbereitungsklassen an den Beruflichen Schulen (s. Kapitel 5.2) untergebracht.

Problematischer ist die Integration in den Arbeitsmarkt für die Gruppe der 25- bis 65-jährigen. Je älter die Geflüchteten sind, desto schwieriger können sie in eine Ausbildung gebracht werden. Zahlreiche Unterstützungsmaßnahmen greifen dann nicht mehr, oft bleibt nur der direkte Einstieg in den Arbeitsmarkt, der, wenn er gelingt, in den prekären und unqualifizierten Bereich erfolgt. Diese Risikogruppe umfasst 35,5 %, darunter 39,6 % Frauen und 60,4 % Männer. Diejenigen, die das Alter der Erwerbstätigkeit überschritten haben, sind häufig mit den jüngeren Familienmitgliedern geflohen. Lediglich 0,6 % waren 65 und älter. Hier macht sich die statistisch gesehen höhere Lebenserwartung von Frauen bemerkbar, denn in dieser Altersgruppe ist der Anteil an Frauen mit 56,7 % größer als der an Männern mit 43,3 %. Detailliertere Daten, die Rückschlüsse auf einen Zusammenhang von Lebenserwartung und Herkunftsland zuließen, lagen nicht vor.

Interessant wäre auch eine Betrachtung des Bildungshintergrundes der Geflüchteten, jedoch lässt die aktuelle Datenlage fundierte Aussagen hier nicht zu. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge erhebt zusammen mit der Asylersantragsstellung auch die 'SoKo'-Daten, die Aufschluss geben über die 'Soziale Komponente' der Geflüchteten, beispielsweise deren Bildungsstand. Die Angabe dieser Daten wird von den Geflüchteten freiwillig gemacht und basiert auf deren nicht nachgeprüfter Selbstauskunft. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge weist jedoch darauf hin, dass diese Daten „ohne Anspruch einer wissenschaftlichen Erhebung“ (vgl. Schmidt 2018: 2) aufgenommen werden und dass die Möglichkeit einer „überhöht[en]“ (vgl. Schmidt 2018: 2) Darstellung bestehe. Der Bildungsstand wird vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge durch folgende Frage erhoben: „Welches ist die höchste von Ihnen besuchte Bildungseinrichtung?“ (vgl. BAMF 2017c: 6). Dabei ist es irrelevant, ob diese Bildungseinrichtung – mit oder ohne Zertifikat – abgeschlossen wurde. Die Bandbreite reicht bei der Beantwortung dieser Frage von niedrigem bzw. gar keinem formalen Qualifikationsniveau bis hin zum Abschluss der Hochschule. Da die Daten aber auf der subjektiven Selbsteinschätzung der Geflüchteten beruhen, sind sie im Hinblick auf ihre Validität mit großer Vorsicht zu bewerten. Die Daten zum Bildungshintergrund der Geflüchteten, die in der sogenannten IAB-BAMF-SOEP-Befragung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB), des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und dem Sozio-ökonomischen Panel (SOEP) am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung Berlin (DIW) erhoben wurden, weisen die gleiche Problematik auf. Sie werden im anschließenden Kapitel im Rahmen des Forschungs-

standes detaillierter vorgestellt. Auch die Agentur für Arbeit erhebt von den bei ihnen gemeldeten Geflüchteten Daten, die aber lediglich Aufschluss über diese Teilmenge der Geflüchteten geben. Was jedoch zusammenfassend festgehalten werden kann, ist, dass „[d]ie derzeit vorliegenden Daten [...] auf eine sehr heterogene Qualifikationsstruktur der Flüchtlinge schließen“ (Hinte et al. 2015: 746) lassen.

3 Aktuelle Forschungsergebnisse

Da zum Zeitpunkt des Verfassens der Dissertation weitgehend ein blinder Fleck in der Forschung hinsichtlich Geflüchteter allgemein und noch vielmehr hinsichtlich Geflüchteter im Sekundarbereich I besteht und die Datenlage noch „unzureichend“ (El-Mafaalani und Massumi 2019: 11) ist, können lediglich Studien als empirische Basis herangezogen werden, die sich allgemein mit Berufswünschen junger Menschen, sozialen Einflussfaktoren bei der Berufswahl oder migrantenspezifischem Verhalten am Übergang Schule – Beruf befassen. Überdies gibt es bereits einen großen Fundus an Studien zur beruflichen Orientierung und zum Berufswahlverhalten von Schülerinnen und Schülern sowie zur Frage, welche sozialen Einflussfaktoren hierbei von Bedeutung sind. Diese Forschungsprojekte werden im Folgenden zur empirischen Untermauerung der Dissertation aufgeführt. Zu Beginn wird aber noch genauer auf die Historie der Migrationsforschung eingegangen, die eine genauere Beurteilung des aktuellen Sachstandes erlaubt. Im Anschluss daran wird in Kapitel 3.2 die bereits angesprochene IAB-BAMF-SOEP-Befragung genauer vorgestellt, da sie die erste bedeutende Großstudie zur Situation Geflüchteter am Arbeitsmarkt bildet. Aussagen zur Bildung Minderjähriger sind anhand dieser Daten aber schwierig. Thema von Kapitel 3.3 sind die Bildungsaspirationen von Migrantinnen und Migranten. In Kapitel 3.4 werden Studien zu den Hürden und Hilfsbedarfen von Geflüchteten bei der Arbeitsmarktintegration präsentiert, während Kapitel 3.5 Studien zur Bedeutung sozialer Kontakte gewidmet ist. Schließlich werden in den letzten beiden Kapiteln Studien zum Nutzen von konkreten Berufsorientierungsmaßnahmen wie Praktika (3.6) und zum Geschlechteraspekt der Berufswahl (3.7) aufgeführt.

3.1 Tradition der Migrationsforschung in Deutschland

Während die Migrationsforschung in der Soziologie auf eine lange Tradition zurückblicken kann, hat sich das Interesse für die besondere Migrantengruppe der Geflüchteten in Deutschland erst in den letzten Jahren entwickelt (vgl. El-Mafaalani und Massumi 2019: 6). Dies ist historisch begründet. Die Bundesrepublik Deutschland wurde in ihrer Geschichte durch verschiedene Einwanderungsbewegungen und -gruppen geprägt, welche die jeweiligen Forschungsschwerpunkte der Migrationssoziologie bestimmten. Waren es bisher die Gastarbeiter und (Spät-)Aussiedler, die stark beforscht wurden - zum Teil auch beispielsweise Sinti und Roma (vgl. Scherr und Sachs 2017) -, richtete sich mit Beginn der Immigration von Geflüchteten nach Deutschland der Fokus nun verstärkt auf diese Gruppe. Die hohe Zahl von Geflüchteten nach Deutschland wirft eine Reihe von

gesellschaftlich relevanten Fragestellungen auf, welche die Soziologie zu erklären sucht. Zentrale Aspekte sind beispielsweise die wohnräumliche Integration in die Gesellschaft, die Bedeutung des Spracherwerbs, der Bildung und Ausbildung oder auch emotionale und psychologische Faktoren im Kontext der Fluchterfahrung. Aufgrund der Aktualität des Themas und der Dauer, die Studien wissenschaftlichen Standards in der Regel benötigen, lagen viele Ergebnisse zu Beginn dieser Arbeit und auch gegen Ende noch nicht vor.¹⁹ Langzeitstudien fehlten noch völlig; häufig waren die Studien zudem „eher kleinräumig oder zumindest nationalstaatlich orientiert“ (Wiedner et al. 2018: 11). Die meisten Studien stammen aus dem Bereich der Soziologie, seltener aus anderen Fachrichtungen, wie Politik oder Wirtschaft (vgl. Wiedner et al. 2018: 11). Es lässt sich also sagen, dass die derzeitigen Migrationsbewegungen in Deutschland nicht nur viel Raum für Forschung bieten, sondern auch eine wissenschaftliche Notwendigkeit darstellen. Denn wenngleich Flucht in der empirischen Bildungsforschung bislang kein großes Thema war, sind damit gesellschaftlich relevante Fragen wie Ungleichheit oder „schwerwiegende soziale und rechtliche Unsicherheiten“ (El-Mafaalani und Massumi 2019: 4) verbunden. Problematisch ist, dass die „Wissenschaft [...] die Versäumnisse der Vergangenheit nicht kurzfristig ausgleichen“ (El-Mafaalani und Massumi 2019: 4) kann. Überdies wird gar diskutiert, ob die Analyse der fluchtbedingten Migration und Integration neue theoretische und methodologische Ansätze erfordere (vgl. Kogan und Kalter 2020).

3.2 Die IAB-BAMF-SOEP-Befragung

Eine der ersten bedeutsamen Publikationen, deren Fokus auf der Integration von Geflüchteten in den Arbeitsmarkt lag, stellt die sogenannte IAB-BAMF-SOEP-Befragung dar. Die Befragung geflüchteter Menschen in Deutschland zu deren Bildungs- bzw. Berufsbiographie, ihren Werten und Einstellungen und den Voraussetzungen für eine umfassende gesellschaftliche Integration, insbesondere in den Arbeitsmarkt, wurde vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit gemeinsam mit dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und dem Sozio-ökonomischen Panel am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung im Jahr 2016 durchgeführt.²⁰ Die IAB-BAMF-SOEP-Befragung ist als Längsschnittstudie konzipiert, die jährlich stattfindet und die derzeit den umfangreichsten repräsentativen Datensatz zu den genannten Themen bereitstellt. Aufgrund des unmittelbaren Beginns mit der Studie im Jahr 2016 zu Zeiten der großen Flüchtlingsbewegung standen schnell gewinnbringende Erkenntnisse für die Arbeitsmarktintegration Geflüchteter zur Verfügung. In Interviews, zum Teil mit Sprachmittlerinnen und -mittlern, wurden in der ersten Befragungsrunde 4.527 erwachsene Geflüchtete befragt und zusätzlich Daten von 5.438 Minderjährigen in diesen Haushalten erfasst (vgl. Brücker et al. 2018: 7).

¹⁹ Auf die kurz vor der Abgabe dieser Dissertation veröffentlichten Studien wird im Fazit noch hingewiesen.

²⁰ 2018 wurde aufgrund von Unregelmäßigkeiten bei der Datenerhebung eine revidierte Fassung veröffentlicht.

Die Grundgesamtheit stellen Geflüchtete dar, die zwischen dem 1. Januar 2013 und dem 31. Januar 2016 eingewandert sind (vgl. Brücker et al. 2018: 7). Die Geflüchteten stammen aus Syrien, Iran, Irak, Afghanistan und Pakistan sowie aus afrikanischen Ländern und den Balkan-Staaten.

Die Ergebnisse der Studie zum bildungsbiographischen Hintergrund bestätigen die bereits in Kapitel 2.3 vorgestellten, jedoch mit Vorsicht zu bewertenden 'SoKo'-Daten des BAMF dahingehend, als eine extreme Heterogenität erkennbar ist. Mit 41 % gibt ein Großteil der Befragten an, eine weiterführende Schule besucht zu haben; 35 % äußern, diese auch abgeschlossen zu haben. Mit 41 % zu 38 % bzw. 35 % zu 33 % berichten mehr Männer als Frauen, die weiterführende Schule besucht bzw. abgeschlossen zu haben. Geringe Geschlechterunterschiede gibt es bei den Angaben zum Besuch der Universität oder Hochschule (17 % der Frauen und 16 % der Männer); allerdings verfügen 13 % der Frauen über einen Fach- bzw. Hochschulabschluss oder einen Dokortitel im Vergleich zu 10 % der Männer (vgl. Brücker et al. 2018: 32). Der mit 5 % geringe Anteil an Geflüchteten mit einer abgeschlossenen betrieblichen Berufsausbildung lässt sich dadurch erklären, dass ein mit Deutschland vergleichbar ausgeprägtes Berufsbildungssystem in den Herkunftsländern der Befragten nicht existiert (vgl. Brücker et al. 2018: 32). Unter den 13 % derjenigen, die angeben, keine Schule besucht zu haben, sind Frauen mit 19 % im Vergleich zu 11 % der Männer überrepräsentiert (vgl. Brücker et al. 2018: 33). Sowohl der Anteil an Geflüchteten, die über eine weiterführende, eine mittlere oder eine sonstige Schulbildung verfügen, als auch der Anteil der Geflüchteten, die gar keine bzw. lediglich Grundschulbildung erhalten haben, ist vergleichsweise hoch und deutet auf eine extreme Polarisierung hin (vgl. Brücker et al. 2018: 87). An dieser Stelle sei ergänzend auf eine Studie von Baumann und Riedl (2016) hingewiesen, die eine der ersten Studien mit Fokus auf der Erhebung personenbezogener Merkmale und sprach- und bildungsbiographischer Daten von jüngeren Geflüchteten in den Berufsintegrationsklassen bayerischer Schulen veröffentlichten. Tiefergehende Aussagen sind aber mit diesen Daten im Hinblick auf den Übergang in den Beruf und die Integration in den Arbeitsmarkt nicht möglich.

Wiederum auf den Aussagen von volljährigen Geflüchteten basieren in der IAB-BAMF-SOEP-Befragung die Angaben zu deren Bildungsaspirationen. Auch in dieser Hinsicht wird es spannend sein zu sehen, ob sich in den Interviews ein anderes Bild als in der IAB-BAMF-SOEP-Befragung herauskristallisieren wird, wie also beispielsweise die beruflichen Wünsche und Perspektiven in der nachfolgenden Generation aussehen. In der zitierten Studie gibt mit 47 % nahezu die Hälfte aller Befragten an, möglicherweise einen Schulabschluss in Deutschland anzustreben, 26 % möchten diesen auf jeden Fall absolvieren (vgl. Brücker et al. 2018: 70). Männer möchten dies etwas häufiger als Frauen (48 % vs. 43 %), und besonders häufig stammen diese Personen aus Afghanistan (62 %), den afrikanischen Ländern Eritrea und Somalia (58 %) und dem Iran oder Pakistan (57 %)

(vgl. Brücker et al. 2018: 70). Dies kann mit der jungen Altersstruktur der Geflüchteten aus diesen Ländern und deren geringem Bildungsniveau begründet werden und erklärt zugleich die niedrigen Bestrebungen diesbezüglich von Syrern (39 %), die laut Studie in der Regel bessere Bildungsstände mitbringen (vgl. Brücker et al. 2018: 70). Bei näherer Ausdifferenzierung der angestrebten Schulabschlüsse spiegelt sich diese Vermutung wider: Syrische Geflüchtete möchten im Durchschnitt häufiger einen weiterführenden Abschluss absolvieren (62 %), während beispielsweise Personen aus Eritrea oder Somalia tendenziell das Ziel eines einfachen Abschlusses verfolgen (vgl. Brücker et al. 2018: 72).

Insgesamt manifestiert sich auch bei der Frage nach der beruflichen Zukunft die große Beliebtheit einer Ausbildung im Vergleich zu einem Hochschulabschluss, den lediglich 35 % und vorwiegend die höher qualifizierten Personen aus Syrien (47 %) anstreben, wohingegen sich beispielsweise Geflüchtete aus Eritrea und Somalia lediglich zu 13 % einen akademischen Abschluss vorstellen können (vgl. Brücker et al. 2018: 72). Niedrig qualifizierte Geflüchtete sind in der Tendenz eher bereit, auch eine Tätigkeit in weniger oder unqualifizierten Berufen anzunehmen (vgl. Brücker et al. 2016a: 37). Dass die Herkunftsnation der Geflüchteten und die Bildungsbiographie eng miteinander korrelieren, konnte auch in einer Studie des Reallabors Asylsuchende anhand einer Befragung von Geflüchteten in Gemeinschaftsunterkünften gezeigt werden (vgl. Deger et al. 2017). Syrerinnen und Syrer bzw. Geflüchtete aus Vorderasien weisen demnach das höchste Bildungsniveau auf: Sie haben im Schnitt 10,5 schulische, berufliche und weiterführende Bildungsjahre durchlaufen; Geflüchtete aus Afrika 8,7 und jene aus Zentralasien demgegenüber 7,6 (vgl. Deger et al. 2017: 15). Die Werte deuten zudem auf eine positive Selektion der Einwanderer aus diesen Ländern bezüglich des Bildungshintergrundes hin (vgl. Deger et al. 2017: 16). Aufgrund der Tatsache, dass in der Dissertation viele syrische Geflüchtete befragt wurden, wird der Frage, ob sich entsprechende Bildungstendenzen bestätigen lassen, große Beachtung geschenkt - wenngleich in dieser Dissertation eine repräsentative Aussage aufgrund der geringen Fallzahl nicht getroffen werden kann.

Männer sind laut IAB-BAMF-SOEP-Befragung generell etwas häufiger an einem beruflichen oder akademischen Abschluss interessiert als Frauen (66 % vs. 59 %) (vgl. Brücker et al. 2018: 71). 66 % aller befragten Männer und Frauen, die ein akademisches Studium anstreben, gehen davon aus, dieses auch innerhalb von zwei Jahren aufnehmen zu können (vgl. Brücker et al. 2018: 74). Hier werden die hohen Aspirationen und das große Vertrauen in die eigenen Perspektiven deutlich.

3.3 Bildungsaspirationen von Migrantinnen und Migranten

Die allgemein sehr hohen Bildungsaspirationen von Personen mit Migrationshintergrund wurden bereits in zahlreichen Studien nachgewiesen (s. auch vgl. Relikowski et al. 2012;

vgl. Aysel 2018; vgl. Granato 2014: 173). Anhand der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS)²¹ untersuchen Hunkler und Tjaden unterschiedliche Hypothesen zu den „ambitionierten Bildungsentscheidungen“ (2018: 71) von Einwandererkindern. Sie prüfen die Frage, ob Optimismus und Aufstiegsambitionen der Familien oder möglicherweise auch Informationsdefizite – hinsichtlich des Bildungssystems oder der Realisierungswahrscheinlichkeit – oder erwartete Diskriminierung erklären, warum eine berufliche Ausbildung für Migrantenkinder eine unattraktive Option darstellt (vgl. Hunkler und Tjaden 2018: 71f.). Sie können zunächst zeigen, dass sowohl leistungsschwächere als auch leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund höhere Bildungsaspirationen haben als jene ohne Migrationshintergrund. Bezüglich der Erwartungsmuster für dieses Phänomen können sie eine starke Erklärungskraft der Optimismus-Hypothese nachweisen (vgl. Hunkler und Tjaden 2018: 96f.). Für die Theorie der Informationsdefizite konnten Hunkler und Tjaden jedoch keine Belege finden. Als wichtige Studie ist hier auch die 18. Shell Jugendstudie zu nennen, in der 2.572 Jugendliche zwischen 12 und 25 Jahren zu deren Orientierungen, Haltungen und dem Lebensstil mittels standardisierter Fragebögen und 20 Jugendliche zudem vertiefend in Interviews befragt wurden. Auch diese Studie kommt zu dem Schluss, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund hohe Bildungsaspirationen aufweisen und Jugendliche aus islamisch geprägten Herkunftsländern zudem in größerem Maße Leistungsnormen verinnerlicht haben als ihre deutschen Altersgenossen (vgl. Albert et al. 2019). Die Studie zeigt allgemein bei Jugendlichen einen ausgeprägten Optimismus auf, ihre angestrebten Bildungsziele auch umsetzen zu können. Weniger optimistisch sind Jugendliche mit schwierigen und von Brüchen gekennzeichneten Bildungsbiographien, unabhängig vom Migrationshintergrund (vgl. Albert et al. 2019).

Aus Aysels Auswertung von biographisch-narrativen Interviews mit türkischen Arbeitsmigrantinnen und -migranten und deren Nachkommen geht hervor, dass die Eingewanderten selbst den Bildungserfolg in Deutschland noch nicht realisieren können. Der Bildungsauftrag wird daher auf die Kinder übertragen (vgl. Aysel 2018: 53f.). Bildung „soll die Tore der höheren Stellung im sozialen Raum öffnen, wovon die ganze Familie profitieren soll“ (Aysel 2018: 55). Die Jugendlichen erkennen, dass die Ursachen der hohen Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder nicht nur in den fehlenden Möglichkeiten der Eltern liegen, selbst sozialen Aufstieg realisieren zu können, sondern auch in den mangelnden Ressourcen. Daher übernehmen sie den Aufstiegswunsch ihrer Eltern und verinnerlichen ihn (vgl. Aysel

²¹ Im Nationalen Bildungspanel (oder auf Englisch *National Educational Panel Study*, kurz NEPS)) werden die Einflüsse von Bildung auf das weitere Leben sowie die Entwicklung der Bildung über den Lebensverlauf hinweg untersucht. Das NEPS ist daher als Längsschnittstudie konzipiert und umfasst ca. 60.000 Personen unterschiedlichen Alters, die an der Studie teilnehmen. Zusätzlich wird auch das soziale Umfeld der Teilnehmenden einbezogen, beispielsweise Lehrerinnen und Lehrer oder Schulleitungen, sodass ca. 100.000 Personen befragt werden. Damit steht der Bildungsforschung ein umfangreicher Pool mit Verlaufsdaten zur Verfügung. Zahlreiche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen arbeiten in der Studie zusammen; koordiniert wird sie vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. Bund und Länder finanzieren und fördern die NEPS-Studie gemeinsam. Sie ist das größte sozialwissenschaftliche Projekt Deutschlands (vgl. NEPS o.J.).

2018: 61). Jedoch muss zu bedenken gegeben werden, dass die Motivlage für eine Migration ein entscheidender Faktor bei der Analyse der Bildungsaspirationen sein kann. Da in der vorliegenden Dissertation die Migration der Befragten in den meisten Fällen durch Krieg und Verfolgung und in weiterer Konsequenz durch Flucht begründet ist, und nicht wie bei Aysel Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter befragt werden, bleibt zu klären, wie es sich mit den Bildungsaspirationen der geflüchteten Eltern und ihren Kindern verhält. Wie die zitierten Statistiken und Studien zu den Bildungshintergründen der Geflüchteten zeigen, sind auch zahlreiche Hochgebildete eingewandert, sodass es interessant sein wird zu erfahren, welche Rolle das Motiv des Aufstiegsgedanken spielt.

3.4 Hürden bei der Umsetzung beruflicher Wünsche und Hilfsbedarfe

Die Frage nach den beruflichen Wünschen und den wahrgenommenen Hürden bzw. der eingeschätzten Realisierungswahrscheinlichkeit gewinnt vor dem Hintergrund der dargestellten Ergebnisse für die Dissertation noch einmal an Bedeutung. Beispielsweise beeinflussen rechtliche Rahmenbedingungen die beruflichen Möglichkeiten der Jugendlichen. In einer Studie des Instituts für Soziale Infrastruktur (ISIS), die schon im Jahr 2012, also vor den großen Flüchtlingsströmen nach Deutschland, veröffentlicht wurde, wird die These untersucht, dass sich geltendes deutsches Recht in vielerlei Hinsicht auf die Bildungsmöglichkeiten von jungen Geflüchteten auswirkt (vgl. Barth und Guerrero Meneses 2012: 1). Hierfür wurden quantitative und qualitative Methoden kombiniert. Zum einen wurden in Fragebögen demographische Daten und Informationen zu den Kompetenzen der Jugendlichen erhoben. Zum anderen wurde in problemzentrierten Interviews ergänzend die subjektive Einschätzung der Befragten eingeholt, etwa zur Bedeutung von deutschen Sprachkenntnissen für den weiteren Werdegang, zur persönlichen Bildungsmotivation oder zu beruflichen Bildungswünschen (vgl. Barth und Guerrero Meneses 2012: 1; 20). Ein Fazit dieser Studie ist, dass sich Verwaltungsgänge und eine unsichere Bleibeperspektive auf die Bildungsmotivation auswirken und daher individuelle Förderangebote für die jungen Geflüchteten in der Schule bereitgehalten werden sollten, um ihnen ein unbelastetes Lernen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang wird auch angemerkt, dass nicht anerkannte Potentiale und Kompetenzen die Jugendlichen meist auch nur zu dem niedrigstmöglichen Abschluss führen (vgl. Barth und Guerrero Meneses 2012: 20). Ein besonders kritisches Alter für die Einschulung stellt demnach die Zahl 16 dar, da hier die Unterbrechung der bisherigen Bildungsbiographie am schwersten wiegt. Je nach Bundesland endet zudem die Schulpflicht mit 16 Jahren oder aber mit Beginn des 19. Lebensjahres, wodurch diese Gruppen aus dem Schulsystem herausfallen. An diesen Schwellen müsste laut Studie eine Möglichkeit auf Schulbildung rechtlich verankert werden, um dieser strukturellen Hürde zu begegnen und eine Perspektive schaffen zu können (vgl. Barth und Guerrero Meneses 2012: 20). Jedoch sei darauf hingewiesen, dass diese Studie einige Jahre vor dem rasanten Anstieg der Flüchtlingszahlen in Deutschland durchgeführt wurde und seitdem

eine Vielzahl an Maßnahmen zur sprachlichen Förderung erlassen wurde.

Aus der IAB-BAMF-SOEP-Befragung geht hervor, dass Hürden bei der Erteilung der Arbeitserlaubnis bestehen, dass sich diese aber auch aufgrund mangelnder Unterstützung durch das Jobcenter, fehlender Anerkennung von im Heimatland erworbenen Berufs- oder Bildungsabschlüssen oder fehlender Fördermöglichkeiten älterer Geflüchteter ergeben, die eine Ausbildung anstreben (vgl. Brücker et al. 2016a: 117). Umgekehrt profitieren gerade jüngere Geflüchtete von zahlreichen Förderprogrammen (vgl. Brücker et al. 2016a: 14). Basierend auf den Erkenntnissen aus der IAB-BAMF-SOEP-Studie wird bereits gefordert, die formalen Rahmenbedingungen im Sinne einer gelingenden Arbeitsmarktintegration der Geflüchteten zu vereinfachen und die Qualität der Unterstützung und Beratung zu verbessern (vgl. Brücker et al. 2016a: 15). Zu ähnlichen Schlüssen kommt die BA/BIBB-Migrationsstudie der Bundesagentur für Arbeit und des Bundesinstituts für Berufsbildung aus dem Jahr 2018 (s. hierzu Kapitel 3.5), in der eine „frühzeitig[e] und passgenau[e]“ (Matthes et al. 2018: 5) Unterstützung bei der Ausbildungssuche empfohlen wird. Doch nicht nur hierbei und bei der Orientierung im deutschen Schulsystem benötigen die Jugendlichen laut Studie Hilfe. Als Probleme werden von den Geflüchteten ebenso das Finden einer Wohnung sowie nicht ausreichende Deutschkenntnisse für das Aufnehmen einer Ausbildung genannt (vgl. Matthes et al. 2018: 6). Das Thema Sprache wird in der Analyse der Interviews an unterschiedlichen Stellen noch einmal aufgegriffen.

3.5 Die Bedeutung sozialer Kontakte bei der Berufsorientierung

Die BA/BIBB-Migrationsstudie ist eine schriftlich-postalische Befragung von 4.000 Jugendlichen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit, die bei der Bundesagentur für Arbeit als ausbildungs- oder weiterbildungssuchend registriert waren. Die Ergebnisse der Migrationsstudie beziehen sich nur auf einen Teil der Befragten, nämlich auf Jugendliche mit Fluchthintergrund, die nicht in Deutschland geboren wurden. Dadurch ergibt sich eine Fallzahl von 1.436, wobei das Durchschnittsalter bei 23 Jahren liegt und auch Minderjährige miteingerechnet sind (vgl. Matthes et al. 2018: 10ff.). Im Fokus der Studie steht die Situation Geflüchteter am Übergang in Ausbildung. Eine wesentliche Fragestellung der Studie ist, welchen Aktivitäten die Jugendlichen an dieser Schwelle nachgehen, um einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Offensichtlich verfolgen Männer und Frauen hierbei unterschiedliche Strategien: Während Männer häufiger Praktika absolvieren und Unterstützung von Mentorinnen und Mentoren in Anspruch nehmen, schreiben Frauen häufiger und in mehreren Berufen Bewerbungen (vgl. Matthes et al. 2018: 19). Besonders für männliche Jugendliche scheinen also soziale Kontakte eine große Rolle beim Übergang von der Schule in Ausbildung zu spielen. In der BA/BIBB-Migrationsstudie werden verschiedene Faktoren identifiziert, die den Übergang in Ausbildung entscheidend prägen. So sind gleichermaßen eine Einstiegsqualifizierung (s. Kapitel 6.3.1) sowie ein in Deutschland

absolvierter Schulabschluss förderlich. Auch die Unterstützung durch eine Mentorin oder einen Mentor beeinflusst den Übergang in positiver Weise (vgl. Matthes et al. 2018: 30). Überhaupt unterscheiden sich deutsche und ausländische Jugendliche nur minimal, was das Nutzen sozialer Kontakte bei der Ausbildungsplatzsuche anbelangt. 51 % vs. 47 % geben in der Studie von Diehl et al. an, auf gute Beziehungen zurückgegriffen zu haben (vgl. 2009: 62). Das heißt, dass „Differenzen im Zugang und in der Instrumentalität der Netzwerkressourcen [...] bei der Erklärung der substanziellen ethnischen Benachteiligungen beim Zugang zu Ausbildungsplätzen“ (Diehl et al. 2009: 62) kaum herangezogen werden können.

Hinsichtlich der ethnischen Bedeutung der Kontakte geht aus der IAB-BAMF-SOEP-Befragung hervor, dass mehr neue Kontakte zu Personen aus dem gleichen Herkunftsland aufgebaut werden als zu Deutschen (vgl. Brücker et al. 2016c: 14). Insgesamt spielen aber persönliche Kontakte wie Ehrenamtliche oder auch das Jobcenter bei dem Weg der Geflüchteten in den Arbeitsmarkt eine große Rolle, was auch von den Geflüchteten subjektiv so wahrgenommen wird (vgl. Brücker et al. 2016a: 15). Das NEPS bietet eine umfangreiche Datenbank zur Analyse des Einflusses ethnischer Netzwerke und des Sozialkapitals auf den Bildungserfolg, und das bis zur dritten Einwanderergeneration (vgl. Kristen et al. 2011: 132). Mit Spannung können hier die ersten Daten zu sozialen Netzwerken Geflüchteter erwartet werden.

Betrachtet man nun die Einflüsse von verschiedenen sozialen Akteuren und die Erwartungen der Jugendlichen an diese Gruppen näher, so ist eines bemerkenswert: Die Erwartungen von deutschen Jugendlichen bezüglich Übergang Schule – Ausbildung bestehen laut einer Repräsentativumfrage der Bertelsmann Stiftung (2005) zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland am ehesten an die eigene Person als beispielsweise an Eltern oder die Schule. 59 % der Schülerinnen und Schüler sehen die Verantwortung zunächst einmal bei sich selbst, danach zu 15 % bei den Eltern, zu 10 % bei den Betrieben und erst danach zu 9 % bei der Schule (vgl. Prager und Wieland 2005: 11). Familiäre und freundschaftliche soziale Beziehungen stellen auch laut der 18. Shell Jugendstudie in Kombination mit Eigenverantwortung die wesentlichen Ziele im Leben jugendlicher Migrantinnen und Migranten dar (vgl. Albert et al. 2019). Dennoch beeinflussen Eltern als Beratende und als berufliche Vorbilder die Entscheidung ganz allgemein von Jugendlichen in hohem Maße (vgl. Prager und Wieland 2005: 9). Je persönlicher und individueller die Kontakte sind, desto prägender sind sie auch. Dementsprechend spielen Beraterinnen und Berater der Agentur für Arbeit oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Betrieben eine geringere Rolle; Broschüren und Informationsmaterialien werden von den Schülerinnen und Schülern als unwichtig eingeschätzt (vgl. Prager und Wieland 2005: 9). Insgesamt sind 72 % der Schülerinnen und Schüler hierzulande sicher, den richtigen Beruf zu finden (vgl. Prager und Wieland 2005: 7). Basierend auf diesen Studien kann grundsätzlich von einer optimistischen Einstellung zur

persönlichen Zukunft ausgegangen werden.

Eine Studie, die sich mit den Faktoren am Übergang Schule – Beruf befasst, stammt von Neuenschwander et al. (2010). Zwar wurden die Daten in der Schweiz erhoben, jedoch ähneln sich die Strukturen in der Berufsorientierung in Deutschland und der Schweiz, sodass die Nennung dieser legitim ist. Passende Langzeitstudien mit jungen Geflüchteten gab es zum Zeitpunkt der Dissertation aufgrund der Aktualität des Themas bislang keine, weswegen auf bestehende Studien mit ähnlichen Themenschwerpunkten zurückgegriffen werden muss. Die Analyse von Neuenschwander et al. basiert auf einer mehrjährigen Längsschnittstudie (Erhebungswellen 2002, 2006, 2007, 2008) sowie der Ergänzungsstudie Berufsbildung im Rahmen des Projekts Familie-Schule-Beruf FASE B.

Ein inhaltlicher Schwerpunkt des Projekts FASE B liegt auf der Untersuchung der Bedingungen des schulischen Erfolgs und des Ausbildungserfolgs, auf der Analyse des Berufswahlprozesses sowie auf der Beleuchtung der Übergangsschwelle selbst. Wie Neuenschwander et al. herausfinden, greifen die Jugendlichen, um die mannigfaltigen Herausforderungen bei Bildungsübergängen bewältigen zu können, auf informelle Netzwerke, wie Familie oder Lehrerinnen und Lehrer, zurück (vgl. Neuenschwander et al. 2010: 97). Familie bildet einen „stabile[n] Bezugskontext“ (Neuenschwander et al. 2010: 97) für die Jugendlichen, sodass deren Unterstützung als hilfreich angesehen wird. Zudem wirkt sich die Familie deutlich auf die Leistungsentwicklung und die intrinsische und extrinsische Motivation der Jugendlichen aus: „Auch beim Übergang in die Berufsbildung beeinflussen offenbar Struktur- und Einstellungsmerkmale in der Familie wesentlich Leistungen und Motivation der Lernenden“ (Neuenschwander et al. 2010: 162). Nichtsdestotrotz sind in erster Linie die Jugendlichen selbst für ihren erfolgreichen Übergang verantwortlich. Dessen Gelingen hängt maßgeblich von ihrem aktiven Bemühen und ihren Einstellungen und Interessen ab (vgl. Neuenschwander et al. 2010: 97).

Hinsichtlich der Bildungsverläufe von Jugendlichen wurde gezeigt, dass diese Verläufe „bereits in der 6. Klasse durch die Mütter gut antizipiert werden können“ (Neuenschwander et al. 2010: 163). Weitere Prädiktoren sind neben dem Geschlecht auch die Noten und der familiäre Kontext (vgl. Neuenschwander et al. 2010: 163). Gleichsam können Lex und Zimmermann in ihrer Studie, die auf den 2009 retrospektiv erhobenen Daten des „AID:A – Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“-Surveys des deutschen Jugendinstituts basiert, diese Einflussfaktoren nachweisen (vgl. Lex und Zimmermann 2011: 609). Auf die Dynamik des Übergangs von der Schule bis zum Abschluss der Ausbildung wirken demnach der Bildungsabschluss, die soziale Herkunft (etwa der Bildungshintergrund der Eltern), die ethnische Zugehörigkeit und das Geschlecht (vgl. Lex und Zimmermann 2011: 603).

Bezüglich der Frage, welche Akteure oder Maßnahmen besonders wichtig am Übergang

sind, konnte von Neuenschwander et al. festgestellt werden, dass dies in erster Linie die Eltern sind. Überdies kommt auch Lehrerinnen und Lehrern sowie in etwas weniger bedeutender Weise auch beispielsweise dem Berufsinformationszentrum der Agentur für Arbeit eine tragende Rolle zu (vgl. Neuenschwander et al. 2010: 163). Jugendliche schätzen unter anderem die finanzielle Hilfe ihrer Eltern, etwa beim Versand von Bewerbungen, und die inhaltliche Unterstützung beim Verfassen derselben (vgl. Neuenschwander et al. 2010: 104). Jugendliche greifen demnach gerne auf die Informiertheit der Eltern zurück.

Da Neuenschwander et al. die Daten retrospektiv erheben und von Verzerrungen in den Antworten der Befragten aufgrund des zeitlichen Aspekts auszugehen ist, wird hier eine weitere Studie aufgeführt, in der Daten zur Nutzung von Unterstützungsmaßnahmen und -angeboten und deren subjektiv eingeschätzten Nützlichkeit ohne zeitliche Verzögerung erhoben wurden. Datengrundlage bildet das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Berufsorientierung und regionales Übergangsmanagement – Chancen, Kompetenzen und Entwicklungspotenziale“ (BRÜCKE) (vgl. Autorengruppe BRÜCKE 2013). Dieses wurde in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich in den Bodenseeregionen der drei Länder 2011 als eine ländervergleichende Studie durchgeführt. Befragt wurden 967 Schülerinnen und Schüler und ergänzend Schulleitungen und Lehrpersonal. In dieser Studie wird bestätigt, dass Eltern im Mittel ($M=3.33$) den höchsten Einfluss auf die Berufswahl der Jugendlichen haben, und zwar gleichermaßen in allen drei Ländern (vgl. Autorengruppe BRÜCKE 2013: 24). In Deutschland liegen an zweiter Stelle die Betriebsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter ($M=2.79$) gleichauf mit der Berufsberatung. Erst danach folgen Lehrerinnen und Lehrer ($M=2.64$) und Verwandte bzw. Bekannte ($M=2.58$) (vgl. Autorengruppe BRÜCKE 2013: 24). Hier weichen die Ergebnisse also etwas von der FASE B-Studie ab. Bei der Frage nach der Häufigkeit zeigt sich, dass in allen drei Ländern 90 % der Schülerinnen und Schüler in Fragen der beruflichen Orientierung mehrfach von den Eltern unterstützt wurden und 59 % mehrfach von den Lehrerinnen und Lehrern, die damit mit großem Abstand an zweiter Stelle stehen. An dritter Stelle rangiert das Internet, auf das zu 53 % mehrfach zurückgegriffen wurde (vgl. Autorengruppe BRÜCKE 2013: 25). Das persönliche Umfeld spielt insgesamt eine größere Rolle als institutionalisierte Angebote (vgl. Autorengruppe BRÜCKE 2013: 25). Entsprechendes wurde für Geflüchtete, wie bereits dargestellt, in der IAB-BAMF-SOEP-Befragung herausgefunden (vgl. Brücker et al. 2016a: 15). Auch bei der von den Schülerinnen und Schülern eingeschätzten Nützlichkeit der Unterstützungsangebote führen die Eltern das Feld in allen drei Ländern an ($M=3.25$), gefolgt von betrieblichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ($M=2.73$), dem Internet ($M=2.67$) und an vierter Stelle mit einem nur unwesentlich geringeren Wert den Lehrerinnen und Lehrern ($M=2.66$) (vgl. Autorengruppe BRÜCKE 2013: 26). Gleichzeitig wünschen sich mit 29 % die deutschen Schülerinnen und Schüler am häufigsten von den Lehrerinnen und Lehrern mehr Unterstützung (vgl. Autorengruppe BRÜCKE 2013: 27). 28 % wollten gerne mehr Hilfe von Berufsberaterinnen und -beratern und 23 % noch mehr

von den Eltern (vgl. Autorengruppe BRÜCKE 2013: 27). Obgleich Eltern bereits als am hilfreichsten eingeschätzt werden, unterstreicht der Wunsch der Schülerinnen und Schüler nach noch mehr Unterstützung durch die Eltern deren große Bedeutung. Deshalb bilden Eltern auch zusammen mit Betrieben und Beratungseinrichtungen laut BRÜCKE-Studie die wichtigsten Kooperationspartner von Schulen (vgl. Autorengruppe BRÜCKE 2013: 12). Kooperationen mit Eltern finden beispielsweise sehr häufig oder häufig (84,8 %) in Form von Elternabenden oder Zielvereinbarungsgesprächen (57,0 %) statt (vgl. Autorengruppe BRÜCKE 2013: 14).

Die qualitativ angelegte SINUS-Jugendstudie „Wie ticken Jugendliche?“, die unter 14- bis 17-jährigen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland durchgeführt wurde, zeigt überdies im Einklang mit den bereits aufgeführten Ergebnissen auf, dass die Familie einen besonders wichtigen Ansprechpartner für die Jugendlichen in beruflichen Fragen darstellt. Hierbei kommt der Familie tendenziell die Aufgabe zu, Rückhalt und Sicherheit zu geben, und weniger die einer inhaltlich fundierten Beratung (vgl. Calmbach et al. 2020: 238). Insgesamt gelangen die Autorinnen und Autoren der Studie zu dem Schluss, dass persönliche Ansprechpartner für die Jugendlichen wertvoller sind, beispielsweise Lehrkräfte, als unpersönliche Informationsangebote, etwa Berufsinformationsmessen (vgl. Calmbach et al. 2020: 238).

3.6 Nutzen von Berufsorientierungsmaßnahmen

Wie die BA/BIBB-Migrationsstudie zeigt, erleichtert neben dem Nutzen von sozialen Netzwerkstrukturen das Absolvieren eines Praktikums den Übergang in Ausbildung (vgl. Matthes et al. 2018: 30) – Praktika werden allgemein von Schülerinnen und Schülern in Deutschland als hilfreiche Orientierungsmaßnahme für die Berufswahl wahrgenommen (vgl. Prager und Wieland 2005: 9). Auch in einer länderübergreifenden Studie der Autorengruppe BRÜCKE in Deutschland, der Schweiz und Österreich werden Praktika von über 85 % der Schülerinnen und Schüler als sehr hilfreich oder hilfreich angesehen (vgl. Autorengruppe BRÜCKE 2013: 15). Praktika stellen damit in der Berufsorientierung eine der wichtigsten Maßnahmen dar (vgl. Autorengruppe BRÜCKE 2013: 62). Es wird interessant sein zu sehen, wie die jungen Geflüchteten in dieser Arbeit den Nutzen von Praktika für ihre Berufsorientierung einschätzen. Wie aus der Studie der Autorengruppe BRÜCKE hervorgeht, bieten Betriebe Praktika zu 77,3 % und damit in erster Linie aus Gründen der Nachwuchsrekrutierung an. Als Motivation nennen sie überdies zu 69,1 % Unterstützung bei der beruflichen Orientierung und zu 55,2 % Verantwortung für die junge Generation (vgl. Autorengruppe BRÜCKE 2013: 64). Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber sehen speziell für Geflüchtete über Praktika eine Chance, in den Arbeitsmarkt einzutreten (vgl. Aumüller 2016). Weitere Unterstützung wünschen sich die Geflüchteten, die noch nicht in einem Ausbildungsverhältnis stehen, vor allem beim Deutschlernen, beim Bewerbungen

Schreiben und dabei, einen Überblick über die unterschiedlichen Berufe zu bekommen (vgl. Matthes et al. 2018: 32).

Eberhard et al. konnten anhand ihrer Analyse der Daten der BIBB-Übergangsstudie aus dem Jahr 2011 herausfinden, dass nichtstudienberechtigende Jugendliche seit 2006 im Vergleich zu früheren Absolventen mehr Unterstützung bei der Berufsorientierung erhalten und mehr Maßnahmen durchlaufen haben. Hatten die Jugendlichen einen Migrationshintergrund, profitierten sie von einer intensiveren Betreuung als jene ohne Migrationshintergrund, beispielsweise durch Berufseinstiegsbegleiter (vgl. Eberhard et al. 2013: 9). Durch die Teilnahme an institutionellen Angeboten zur beruflichen Orientierung, wie Berufsberatung oder Praktika, veränderten Jugendliche überdies häufig ihre Berufswünsche und ihre gewählten Anschlussperspektiven im Schulsystem (vgl. Eberhard et al. 2013: 9). 62 % wollten gerne eine Ausbildung beginnen, 32 %, also rund ein Drittel, hatte den Wunsch, eine weiterführende Schule zu besuchen, 6 % verfolgten andere Pläne, zum Beispiel den Eintritt in den Übergangsbereich (vgl. Eberhard et al. 2013: 43). Wenngleich diese Studie schon einige Zeit zurückliegt, liefert sie nichtsdestotrotz Aufschluss darüber, dass benachteiligte Jugendliche im deutschen Schulsystem mehr Unterstützung erfahren als Gruppen, wo dies nicht in diesem Maße indiziert ist. Dies ist grundsätzlich eine begrüßenswerte Entwicklung des deutschen Systems.

3.7 Der Geschlechteraspekt bei der Berufswahl

Wie also in zahlreichen empirischen Studien gezeigt werden konnte, spielen persönliche Kontakte und hier vor allem die Eltern eine große Rolle am Übergang Schule – Beruf. Einen anderen Schwerpunkt setzen Buchmann und Kriesi (2012) in Bezug auf die Bedeutung der Eltern. Sie analysieren mit den Daten der Schweizer Kinder- und Jugendlängsschnittstudie COCON (Competence and Context) die Frage, ob geschlechterstereotype Attributionen seitens der Eltern die Berufswahl der Kinder beeinflussen (vgl. Buchmann und Kriesi 2012: 256). Sowohl in der Nachfrage nach bestimmten Ausbildungsberufen als auch im tatsächlichen Absolvieren manifestieren sich hier deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede, die auch, so belegen die Ergebnisse, stark von den Zuschreibungen der Eltern abhängig sind. Dadurch finden Selbstselektionen in typische Berufe statt: Frauen finden sich eher in „haushaltsnahen und administrativ-verwaltenden“ (Buchmann und Kriesi 2012: 276) Tätigkeiten wieder, Männer dagegen in „handwerklichen und intellektuell-technischen“ (Buchmann und Kriesi 2012: 276) Berufen. Die Daten der BA/BIBB-Bewerberbefragungen aus den Jahren 2010 und 2012 deuten zudem darauf hin, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund gegenüber deutschen Absolventinnen und Absolventen und Frauen gegenüber Männern häufiger Dienstleistungsberufe anstreben (vgl. Beicht und Walden 2015: 325; 334). Die schlechteren Einmündungschancen von Migrantinnen und Migranten im Vergleich zu deutschen Jugendlichen bleiben hierbei auch unter Berücksichtigung der unterschiedlichen

Berufspräferenzen bestehen (vgl. Beicht und Walden 2015: 325). Analysen auf Basis der 2004, 2005 und 2006 vom BIBB durchgeführten Schulabgängerbefragungen sowie des DJI-Übergangspanels zeigen, dass männliche, ausländische Jugendliche geringere Chancen haben, in eine Ausbildung zu münden (vgl. Diehl et al. 2009: 58; vgl. Skrobanek 2009: 22f.). Dieses Ergebnis ist von Faktoren wie Wunschberuf, erworbenem Schulabschluss und Muttersprache unabhängig (vgl. Diehl et al. 2009: 58). Zusätzlich ist die Wahrscheinlichkeit, im Wunschberuf ausgebildet zu werden, noch einmal geringer (vgl. Diehl et al. 2009: 62; vgl. Herzog et al. 2006). In der SINUS-Jugendstudie kann unabhängig von dem Aspekt Migrationshintergrund bei traditionell-bürgerlichen und in bildungsfernen Lebenswelten eine Prävalenz geschlechtsspezifischer Berufswünsche konstatiert werden (vgl. Calmbach et al. 2020: 236).

Hingegen bilden die unterschiedlichen Berufsinteressen von männlichen und weiblichen Jugendlichen – unabhängig vom Migrationshintergrund – eine aussagekräftige Erklärungsdeterminante in der Frage, warum Männer häufiger in eine Ausbildung einmünden als Frauen (vgl. Beicht und Walden 2015: 325f.; vgl. Beicht 2012). Entsprechend der Daten aus den BA/BIBB-Bewerberbefragungen haben weibliche Migrantinnen und Migranten bessere Einmündungschancen, wenn sie sich für frauendominierten Berufe interessieren. Dieser Effekt ist bei deutschen Absolventinnen nicht zu beobachten (vgl. Beicht und Walden 2015: 339ff.). Bei männlichen Jugendlichen ist unabhängig vom Migrationshintergrund eine Präferenz männerdominierter Berufe förderlich (vgl. Beicht und Walden 2015: 341). Die empirische Datenlage zu Auszubildenden aus Asylherkunftsländern in den einzelnen Ausbildungsberufen wird unter Berücksichtigung des jeweiligen Geschlechts in Kapitel 6.2 vertieft.

Zimmermann (2018) kann mit den Daten des NEPS belegen, dass Mädchen signifikant häufiger als Jungen einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Berufswunsch entwickeln und auch umsetzen. Dieses Ergebnis steht im Kontrast zu anderen Studien, beispielsweise von Taskinen (2010), und könnte damit erklärt werden, dass in diesem Bereich zahlreiche medizinische Berufe, wie etwa diejenigen in der Krankenpflege, enthalten sind, die gerne von Mädchen ergriffen werden (vgl. Zimmermann 2018: 120f.). Des Weiteren sind die Berufswünsche von Mädchen tendenziell dem sprachlichen Bereich zuzuordnen, die von Jungen demgegenüber sind eher wissensbasiert und erfordern eher analytische, intellektuelle oder kreative Fähigkeiten (vgl. Zimmermann 2018: 123). Zimmermann kann zudem einen Zusammenhang zwischen mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen, einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Berufswunsch und dem Beginn einer Ausbildung in diesem Bereich nachweisen. Gleiches gilt für die Lesekompetenz und Berufe, die hohe sprachliche Anforderungen stellen (vgl. Zimmermann 2018: 136f.). Somit kann gezeigt werden, dass sich die schulisch erworbenen Kompetenzen über die erste Schwelle hinweg und damit langfristig auswirken.

Da beispielsweise die Daten der aufgeführten COCON-Studie unter Schweizer Jugendlichen – oder allgemeiner formuliert: in einem westlichen Kulturkreis – erhoben wurden, stellt sich die Frage, ob in den Herkunftsländern der Geflüchteten ebenfalls geschlechtsstereotype Vorstellungen verankert sind und ob diese mehr oder weniger ausgeprägt sind als in Mitteleuropa. Bislang gibt es zwar Anhaltspunkte aus der IAB-BAMF-SOEP-Studie zum Verständnis der Geflüchteten von Geschlechterrollen, welche die Vermutung nahelegen, dass die Geflüchteten hier traditionellere Ansichten haben als Deutsche (vgl. Brücker et al. 2016c: 58). Jedoch liegen keine Daten zu der Frage vor, welche Berufe Frauen und welche Männer entsprechend kulturell verankerter Vorstellungen ergreifen sollten. Grundsätzlich ist zu bedenken, dass die Kinder der geflüchteten Eltern einer anderen Generation angehören und zumindest teilweise in Deutschland sozialisiert werden, dementsprechend auch in großem Maße mit deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern in Kontakt stehen und möglicherweise ein anderes Geschlechterbild haben. Es könnten also neben dem Geschlecht noch andere Faktoren als Erklärungsvariablen zu berücksichtigen sein.

Die aufgeführten Studien sollen einen Eindruck verschiedener empirischer Ergebnisse zu verschiedenen Themen vermitteln, die auch in dieser Dissertation untersucht werden. Es wurden Studien zu den Bildungshintergründen der Geflüchteten, strukturelle Hürden bei der Integration von Migrantinnen und Migranten, dem Nutzen und Einfluss sozialer Kontakte und weiterer Maßnahmen beim Übergang Schule – Beruf oder in den Arbeitsmarkt zitiert und zuletzt Berufswünsche Jugendlicher in Abhängigkeit des Geschlechts beleuchtet. Auf dieser Basis kann nun zu der eigenen durchgeführten Studie übergegangen werden.

4 Die Lebensverlaufsperspektive als theoretischer Hintergrund

In der Fragestellung dieser Arbeit werden unterschiedliche Aspekte beleuchtet, welche die Einbettung in ein theoretisches Gesamtkonstrukt erfordern. Diesen unterschiedlichen Aspekten gemein ist der biographische Bezugspunkt. Der Einbezug der Biographie der Geflüchteten ist notwendig, um zu verstehen, warum möglicherweise andere Beratungsansätze herangezogen werden müssen als bei deutschen Schülerinnen und Schülern, und um die Hintergründe der Bildungs- und Berufsperspektiven einordnen zu können. Die Lebensverlaufsforschung bietet hier einen theoretischen Fundierungsansatz. Sie entwickelte sich als Theorienstrang und Analyseinstrument bedingt durch die Modernisierung der Gesellschaft. In Kapitel 4.1 wird zunächst auf die Ursprünge der Theorie und deren wesentliche Erkenntnisse eingegangen. Da im allgemeinen Sprachgebrauch vom 'Lebenslauf' die Rede ist, sich die Theorie aber meist auf den 'Lebensverlauf' bezieht, ist eine nähere Betrachtung dieser beiden Begriffe indiziert. Dies erfolgt in Kapitel 4.2. Im Anschluss daran werden in Kapitel 4.3 die Ansätze zweier, die Lebensverlaufsperspektive in entscheidender Weise prägende Soziologen, Glen H. Elder (1974) und Martin Kohli (1985), vorgestellt. Zuletzt wird in Kapitel 4.4 die Lebensphase Jugend als einer besonderen Phase im Lebensverlauf einer eingehenden Betrachtung unterzogen, da diese Phase bzw. die Zielgruppe der jugendlichen Geflüchteten in dieser Arbeit im Vordergrund steht. Eine Definition von Jugend sowie eine theoretische Annäherung an diesen Lebensabschnitt, der auch ein kurzer historischer Abriss zugrunde liegt, sind folglich unerlässlich.

4.1 Ursprünge der Lebensverlaufsperspektive und wesentliche Annahmen

Seit den 1970er und insbesondere in den 1980er Jahren entwickelte sich die Lebensverlaufsperspektive zunehmend als wichtiges Forschungsparadigma in der Soziologie (vgl. Elder 1994: 4; vgl. Hillmert 2011: 223; vgl. Mayer und Diewald 2007: 512ff.; vgl. Sackmann 2013: 33; vgl. Blossfeld 1989: 12). Die Notwendigkeit dieser Theorienperspektive ergab sich aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen in den letzten Jahrzehnten. Die bis in die 1960er Jahre in Deutschland bestehenden Annahmen zur Konstanz der vormodernen Gesellschaftsstruktur wurden von den Forschern als zu statisch angesehen und bildeten die modernen gesellschaftlichen Verhältnisse nicht mehr zutreffend ab (vgl. Sackmann 2013: 33; vgl. Hillmert 2011: 223; vgl. Mayer und Diewald 2007: 513). Bedingt durch die Erkenntnis, dass Lebensläufe von zahlreichen Kontextfaktoren, wie etwa Zeit und Ort, beeinflusst

werden, ergab sich der Bedarf nach einem angemessenen Instrument zur Analyse der Lebensmuster und ihrer Dynamik über die Zeit hinweg. Die Lebensverlaufsforschung wird damit der Tatsache gerecht, dass in der empirischen Sozialforschung Längsschnittanalysen einen Bedeutungsgewinn erfuhren und bisherige Methoden kein geeignetes Instrument zur Analyse solcher Daten darstellten – mit der Lebensverlaufsforschung wurde also sowohl in theoretischer als auch in methodischer Hinsicht Abhilfe geschaffen (vgl. Hillmert 2011: 223; vgl. Blossfeld 1989: 15; vgl. Elder et al. 2004: 7). Prozesse, Verläufe oder Veränderungen im Leben bleiben bei Querschnittsuntersuchungen im Verborgenen: „Bei der Erhebung eines Querschnitts befinden sich die Individuen nicht nur in verschiedenen Phasen ihrer Bildungs- und Berufskarriere, sondern sie sind dort auch in unterschiedlichem Maße von größeren gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und Strukturbrüchen betroffen“ (Blossfeld 1989: 15).

Während die internationalen Arbeiten zur Lebenslaufforschung²² bereits weiter vorangeschritten waren, steckten in den 1980er Jahren Längsschnittstudien noch in den Anfängen (vgl. Blossfeld 1989: 11). Wesentlich zu der Entwicklung der Lebenslaufforschung als eigenständigem Forschungszweig im deutschen Raum haben beispielsweise die empirischen Studien von Blossfeld (1989) oder auch Mayer und Brückner (1989) beigetragen. Des Weiteren ist das bereits benannte, 1983 gegründete Sozio-ökonomische Panel, das am Deutschen Institut für Wirtschaftsförderung in Berlin durchgeführt wird, als wegweisende Studie zu nennen (vgl. Blossfeld 1989: 11).²³

Im Gegensatz zu herkömmlichen Forschungstraditionen, wie etwa der Sozialisationsforschung, ermöglicht es die Lebensverlaufsperspektive, Antworten auf die Fragen nach dem Verlauf von Lebenswegen oder nach dem sozialen Wandel zu finden (vgl. Elder 1994: 8; vgl. Sackmann 2013: 213; vgl. Kelle 2007: 64). Mithilfe der Lebensverlaufsforschung können die Bedeutung des Alters im Lebensverlauf sowie Übergänge und Wendepunkte im Leben eines Individuums erforscht werden (vgl. Elder 1994: 8). Beispielsweise ist der Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt in der deutschen Leistungsgesellschaft von tragender Bedeutung im Lebenslauf²⁴ (vgl. Sackmann 2013: 63f.; vgl. Reißig 2014: 55), womit das Her-

²² Blossfeld spricht in seinen Untersuchungen explizit von Lebenslaufforschung anstelle von Lebensverlaufsforschung. Auf die begrifflichen Unterschiede wird in Kapitel 4.2 näher eingegangen. Als Oberbegriff für den Theorienansatz wird aber hier beides synonym verwendet.

²³ Neueren Datums ist das 2009 erstmals durchgeführte Nationale Bildungspanel, auf das bereits in Kapitel 3.3. Es bietet eine umfangreiche Datenbasis zur empirischen Untersuchung der Lebensverlaufstheorie, da hier Paneldaten erhoben werden. Im Kontrast zur bisherigen Bildungsforschung ermöglicht das NEPS, Bildungsprozesse und Kompetenzentwicklung zu analysieren und die Veränderungen der Sozialstruktur in Beziehung zur individuellen Entwicklung zu setzen (vgl. Blossfeld und von Maurice 2011: 20).

²⁴ Sackmann unterscheidet die Trägheit einzelner Bildungsübergänge. Zum Beispiel ist der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule aufgrund der frühen Selektion der Schülerinnen und Schüler von besonderer Bedeutung für den weiteren Lebensverlauf, dem aber eine träge Phase folgt, in der in der Regel erst mal keine bildungsrelevanten Entscheidungen anstehen. Bedingt durch die hohe Standardisierung des Ausbildungssystems ist dieser Übergangsschritt demgegenüber „berechenbarer [und] weniger richtungsetzend“ (Sackmann 2013: 63).

anziehen der Lebensverlaufsperspektive in dieser Arbeit begründet werden kann. Einerseits rückt bei dieser Perspektive der individuelle Lebenslauf in den Mittelpunkt, andererseits aber auch der Einfluss mehrerer, voneinander abhängiger Lebenswege aufeinander, die den Lebenslauf zu einem Teil eines Mehrebenenprozesses werden lassen (vgl. Hillmert 2011: 223; vgl. Aybek 2014: 35). So kann sich etwa die Geburt eines Kindes auf die ehelichen Beziehungen der Eltern auswirken, da Vater und Mutter bedingt durch die elterlichen Verpflichtungen weniger Zeit füreinander haben (vgl. Elder 1994: 5). Lebensläufe können nun „als Abfolge von kausal verknüpften Prozessen“ (Sackmann 2013: 213) untersucht werden. Zwischen institutionellen Strukturen und den Lebensverläufen von Individuen können mannigfaltige Korrelationen existieren. So ergeben sich etwa Bildungsverläufe aus individuellen Bildungsentscheidungen²⁵, die im Rahmen strukturgebender Bildungsinstitutionen getroffen werden (vgl. Hillmert 2011: 226). Eine ausschließliche Untersuchung von Bildungsverläufen auf der Mikroebene greift demnach zu kurz, weswegen auch die Interdependenz der Lebensbereiche berücksichtigt werden muss (vgl. Blossfeld und von Maurice 2011: 22).

Exemplarisch für eine Längsschnittstudie, welche die angesprochenen Aspekte beleuchtet, sei hier die Publikation von Blossfeld (1989) aufgeführt, die datenmäßig auf der Studie „Lebenslauf und gesellschaftlicher Wandel“ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung sowie des DFG-Sonderforschungsbereichs 3²⁶ basiert. Blossfeld untersucht die Frage, wie die Kohorten auf historisch bedingte, gesellschaftliche Strukturveränderungen im Laufe ihrer Bildungs- und Berufskarriere reagieren und inwiefern ihr weiterer Bildungs- und Berufsweg dadurch beeinflusst wird (vgl. Blossfeld 1989: 16). Zwar ist erst das folgende Kapitel der Darstellung des allgemeinen Forschungsstandes gewidmet, jedoch ergeben sich aus Blossfelds Untersuchung Erkenntnisse, die auch die Theorie der Lebenslaufperspektive entscheidend geprägt haben. Daher sei auf die wesentlichen Ergebnisse an dieser Stelle kurz eingegangen.

Aus der Analyse geht hervor, dass sich die Bildungschancen über die verschiedenen Kohorten verbessern, was sich in der Ausbildungsstruktur zeigt (vgl. Blossfeld 1989: 145). Insbesondere bei den Frauen war hier eine große Dynamik zu beobachten, das heißt, das Qualifikationsniveau von Männern und Frauen hat sich weiter angeglichen (vgl. Blossfeld 1989: 145). Dem Übergang an eine weiterführende Schule lag eine Entscheidung zugrunde, die in einem relativ kurzen Zeitraum getroffen wurde und sich als „weitgehend irreversibel“ (Blossfeld 1989: 146) herausstellte. Auch beim Übergang in das berufliche Bildungssys-

²⁵ Durch den vorgegebenen institutionellen Rahmen von Bildungsverläufen, werden individuelle Entscheidungen „berechenbarer und erwartbarer“ (Sackmann 2013: 21) und repräsentieren dadurch die allgemeine Rationalisierungstendenz der Gesellschaft (vgl. Sackmann 2013: 21).

²⁶ Bei den Sonderforschungsbereichen der Deutschen Forschungsgemeinschaft handelt es sich um langjährige Forschungseinrichtungen, die an den Hochschulen eingerichtet sind und in denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fächerübergreifend forschen.

tem konnte eine schnelle Entscheidung festgestellt werden, die sich als außerordentlich weichenstellend erwies (vgl. Blossfeld 1989: 146). Dieser berufsstrukturelle Einfluss war selbst nach langer Zeit im Beschäftigungssystem noch erkennbar (vgl. Blossfeld 1989: 148). Blossfelds Fazit, das sich auch in der Theorie der Lebenslaufperspektive widerspiegelt, lautet: „Die Untersuchungsergebnisse machen damit deutlich, wie dauerhaft und prägend sich aktuelle Arbeitsmarktprobleme der jungen Generation auf den weiteren Lebenslauf auswirken können und wie irreführend eine Argumentation ist, die diese Schwierigkeiten nur als 'kurzfristigen Engpaß' begreift“ (Blossfeld 1989: 149).

Die Lebensverlaufsforschung hat eine wesentliche Erkenntnis hervorgebracht, die für diese Arbeit fundamental ist. Demnach wirken sich früh im Lebensverlauf auftretende Ereignisse noch bis ins hohe Alter aus (vgl. Elder 1994: 5; vgl. Hillmert 2011: 240; vgl. Sackmann 2013: 213; vgl. Blossfeld und von Maurice 2011: 21; Elder 1998: 7). Dies impliziert ebenso, dass spätere Lebenserfahrungen nicht ohne Beachtung früherer Ereignisse verstanden werden können (vgl. Elder 1994: 5). Insofern ist die Frage der bisherigen Bildungsbiographie junger Geflüchteter von zentraler Relevanz für diese Arbeit, denn vergangene Ereignisse, wie eine Fluchterfahrung oder der Schulbesuch in einem anderen Land, können Auswirkungen auf den Übergang von der Schule in den Beruf und damit auf den späteren beruflichen Lebensweg haben. Wie Häfeli et al. bemerken, werden „am Übergang von der Schule in den Beruf [...] wichtige Weichen gestellt, die den Lebenslauf eines Menschen vorbereiten“ (2015: 9). DiPrete und Eirich verlassen diese rein deskriptiv konstatierende Ebene und beschreiben dezidiert, in welche Richtung sich die Lebenswege auf Basis früherer Ereignisse entwickeln. Sie identifizieren frühere Ereignisse als Ungleichheitsmechanismen, die den späteren Bildungserfolg bestimmen, und formulieren hieraus das Konzept der kumulativen Vor- und Nachteile (vgl. DiPrete und Eirich 2006: 271). Ihre These lautet, dass kleine Vor- oder Nachteile, die zu einem frühen Zeitpunkt auftreten, über die Zeit hinweg größer werden (vgl. DiPrete und Eirich 2006: 280). In der Soziologie wird dieses Phänomen als Matthäus-Effekt bezeichnet, welcher auf Robert K. Merton (1986) zurückgeht²⁷. Bezogen auf den Bildungserfolg bedeutet dies, dass ein Weiterkommen im Bildungsprozess abhängig vom Erfolg auf der vorangehenden Stufe ist – und weniger von aktuellen Leistungen (vgl. DiPrete und Eirich 2006: 285); umgekehrt vergrößern sich bestehende Bildungsungleichheiten im Verlauf des Lebens (vgl. Blossfeld und von Maurice 2011: 21f.). Ein guter Schulabschluss ist so maßgeblich relevant für das Finden eines adäquaten Ausbildungsplatzes, und das erfolgreiche Absolvieren einer Ausbildung wiederum für den Arbeitsmarkteintritt. Da die Bildungsbiographien von Geflüchteten oftmals von Unterbrechungen gekennzeichnet sind und nicht dem 'normalen', deutschlandtypischen Durchlaufen der einzelnen konsekutiven Bildungsinstitutionen entsprechen, stellt die Lebensverlaufsanalyse besonders in der Migrationsforschung ein häufig verwendetes Instrument dar, mit dem sich Wendepunkte in

²⁷ Mertons Forschung ist jedoch stärker der Frage gewidmet, wie sich der Erfolg von bekannten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern alleine durch den Grad ihrer Bekanntheit kumuliert

der Biographie von Migranten gut analysieren lassen (vgl. Kley 2009: 50).

4.2 Differenzierung der Konzepte *Lebenslauf* und *Lebensverlauf*

Nachdem nun über den 'Lebensverlauf' anstelle des im allgemeinen Sprachgebrauch verwendeten Begriff 'Lebenslauf' geschrieben wurde, stellt sich die Frage nach der Unterscheidung dieser Begriffe und der Bedeutung des Lebensverlaufs im Speziellen. Betrachtet man die Definitionen verschiedener Theoretiker hinsichtlich Lebenslauf und Lebensverlauf, so fällt auf, dass diese höchst uneinheitlich und zum Teil widersprüchlich sind. Einigkeit besteht lediglich bei der inhaltlichen Bestimmung der Biographie, mit der „subjektiv erfahrene und subjektiv gedeutete Lebensläufe“ (Mayer und Diewald 2007: 510) gemeint sind. Die Biographie zeigt, wie das Leben vom Individuum selbst wahrgenommen wird; mit diesem Begriff wird also Subjektivität assoziiert (vgl. Kohli 1978: 23ff.).

Mayer und Diewald beschreiben nun demgegenüber den Lebenslauf als „kollektive[n] Tatbestand“ (2007: 510) mit strukturbezogenem Charakter und „nicht primär als Individualphänomen“ (2007: 510). In der Soziologie liegt der Fokus nicht auf „persönliche[n] Einzelschicksale[n]“ (Mayer und Diewald 2007: 516), sondern auf „regelhafte[n] dynamische[n] Ausprägungen der Sozialstruktur“ (Mayer und Diewald 2007: 516). Wichtig ist jedoch, dass diese Lebensverlaufsmuster nicht nur ein Produkt der Gesellschaft sind, sondern zugleich die Gesellschaftsstruktur auch selbst prägen. Folglich kann sich diese über die Zeit hinweg auch ändern (vgl. Mayer und Diewald 2007: 516; vgl. Kelle 2007: 63). Die Ordnungsmuster in Lebensverläufen stehen also in Wechselwirkung mit der Struktur der Gesellschaft; die Struktur wirkt auf das individuelle Handeln und dieses wiederum auf die Gesellschaft. Mit dem Lebensverlauf ist nun bei Mayer und Diewald der institutionalisierte Lebenslauf²⁸ gemeint (vgl. Mayer und Diewald 2007: 510; 523), der aus einer „Abfolge von [...] Ereignissen“ (Mayer und Diewald 2007: 515) über die gesamte Lebensdauer besteht. Blossfeld schreibt über Kohlis Forschung, dass der Lebenslauf hier nicht die Biographie eines Individuums bezeichnet, sondern ein „kollektive[s] Verlaufsmuster der Biographien einer größeren Gruppe von Menschen“ (Blossfeld 1989: 15). Wesentlich für Kohli bei seiner Untersuchung von Biographien war demnach das Prinzip der Kohorte (vgl. Blossfeld 1989: 15). Dabei definiert Kohli den Lebenslauf als „soziale Institution [...] im Sinn eines Regelsystems, das einen zentralen Bereich oder eine zentrale Dimension des Lebens ordnet“ (1985: 1). Während bei Kohli also der Lebenslauf selbst die Institution ist, wird der Lebenslauf in seiner institutionalisierten Form bei Mayer und Diewald unter dem Begriff

²⁸ Es existieren unterschiedliche Formen der Institutionalisierung von Lebensläufen. Beispielsweise können Lebensläufe durch Altersnormen im Sinne von Verhaltenserwartungen institutionalisiert werden, die mit einem bestimmten Alter verbunden sind und die „individuelle Lebensentscheidungen und Handlungen altersspezifisch leiten, sozial kontrollieren und in einen gesellschaftlichen Kontext setzen“ (Sackmann 2013: 35), oder aber durch rechtliche Regelungen, etwa das Einschulungsalter (vgl. Mayer und Diewald 2007: 523f.).

Lebensverlauf gefasst. Es fällt schwer, bei der uneinheitlichen Verwendung der Begriffe über die verschiedenen Theoretiker hinweg eine angemessene Konzeptualisierung vorzunehmen. In dieser Arbeit soll nun der Lebenslauf als Abfolge der tatsächlich eingetretenen Ereignisse, der die „faktische Basis der Biographie“ (Friedrich 2000: 62) bildet, verstanden werden. Die Verwendung des Begriffes des Lebensverlaufs erfolgt – sofern nicht gesondert kenntlich gemacht – in Anlehnung an Mayer und Diewald, die den strukturellen Bezug hervorheben.

4.3 Theorienkonzepte von Glen H. Elder und Martin Kohli

Im Folgenden wird auf die Annahmen zweier Theoretiker genauer eingegangen, die für die Entwicklung der Lebensverlaufsperspektive prägend sind. Es handelt sich hierbei um Glen H. Elder, der insbesondere die amerikanische Soziologie vorangebracht hat (Kapitel 4.3.1), sowie um Martin Kohli als deutschsprachigen Vertreter (Kapitel 4.3.2). Beide betrachten den Lebensverlauf bzw. Lebenslauf im Kontext des sozialen Wandels, verfolgen dabei jedoch spezifische Annahmen zu den Wirkungszusammenhängen.

4.3.1 Fünf Prinzipien der Lebensverlaufsforschung nach Glen H. Elder

Ein Soziologe, der grundlegende Erkenntnisse für die Entwicklung der Lebensverlaufsperspektive gebracht hat, ist Glen H. Elder. In seiner renommierten Studie *Children of the Great Depression* (1974) untersuchte er die Lebensverläufe von Kindern, die während der Großen Depression in den USA aufwuchsen (vgl. Elder 1998: 2). Es handelt sich hierbei um eine Panelstudie zum Einfluss wirtschaftlicher Gegebenheiten auf die familiären Beziehungen und den Lebensverlauf der Kinder. Basierend auf den Erkenntnissen aus dieser Studie formulierte Elder seine fünf Prinzipien der Lebensverlaufsforschung.

Das *erste* Prinzip besagt, dass es wichtig ist, Entwicklungen über die gesamte Lebensspanne hinweg zu verfolgen, denn auch im Leben Erwachsener kann es noch zu grundlegenden Änderungen kommen (vgl. Elder et al. 2004: 11). Die Lebensverlaufsforschung muss also alle Lebensabschnitte betrachten, von der Geburt bis ins hohe Lebensalter (vgl. Elder 1998: 9). Durch die langfristige Betrachtung der Entwicklungen kann das Zusammenspiel von individuellem Werdegang und sozialem Wandel beobachtet werden (vgl. Elder et al. 2004: 11).

Ein *zweiter* grundlegender Gedanke ist, dass Individuen aktiv handelnde Akteure sind, die ihren Lebensweg durch Entscheidungen und Handlungen gestalten, und nicht bloß von äußeren Ereignissen bestimmte, reaktive Wesen (vgl. Elder et al. 2004: 11; vgl. Blossfeld und von Maurice 2011: 23). Auch hier sind die getroffenen Entscheidungen für das weitere Leben relevant (vgl. Elder et al. 2004: 11). Ein wesentliches Ziel der Berufsorientierung ist es daher, die Jugendlichen auf eine eigenverantwortliche und reflektierte Berufswahl vorzubereiten, wengleich klar ist, dass viele verschiedene Akteure an diesem Prozess beteiligt sind und Einfluss nehmen. Als *drittes* ist das Prinzip der Zeit und des Ortes

zu nennen. Demnach wird der Lebensverlauf eines Individuums von der Zeit, also dem historischen Kontext, und dem Ort geprägt, an dem es sich zu einem bestimmten Zeitpunkt befindet (vgl. Elder et al. 2004: 12). Weiterhin ist *viertens* die zeitliche Struktur bzw. der Zeitpunkt des Auftretens von Übergängen oder Ereignissen im Lebensverlauf von Bedeutung (vgl. Elder et al. 2004: 12). Im Falle der Geflüchteten ist es sicherlich für deren weiteren Erfolg im Bildungs- bzw. Beschäftigungssystem relevant, ob sie aufgrund ihres Alters und ihrer Klassenzuweisung gezwungen sind, direkt eine Ausbildung zu suchen, oder ob sie noch die Gelegenheit haben, im Schulsystem zu verbleiben und zumindest die letzte Klasse vor dem Schulabschluss beispielsweise zum Spracherwerb oder zur beruflichen Orientierung nutzen können – auch wenn sie ein oder zwei Jahre älter sind als ihre deutschen Klassenkameradinnen und -kameraden. Schließlich wird von Elder als *fünftes* Prinzip festgehalten, dass Lebensverläufe in Abhängigkeit der sozialen Einflussfaktoren gesehen werden müssen (vgl. Elder et al. 2004: 13). Kein Individuum existiert ausschließlich für sich und unabhängig von anderen Individuen; Lebensverläufe sind interdependent (vgl. Elder 1998: 4). Beispielsweise wirkt sich die Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern auf dessen Bildungserfolg aus (vgl. Blossfeld und von Maurice 2011: 22; vgl. Allmendinger et al. 2007: 499).

Während Kohli auf Basis eines von ihm angenommenen sozialen Wandels seine Thesen ableitet, setzt Elder Lebensverläufe und sozialen Wandel in Verbindung. Für ihn ist es wesentlich zu erfahren, wie sich der soziale Wandel auf Lebensverläufe auswirkt und wie sozialer Wandel erklärt werden kann (vgl. Elder et al. 2004: 9). Es wird also ein interdependentes Verhältnis angenommen. Er unterscheidet hierbei das Generationenmodell und das Kohortenmodell (vgl. Elder 1992: 633). Mit dem Generationenmodell können intergenerationale Prozesse in den Fokus genommen werden. Allerdings kann so nicht erklärt werden, warum sich über die Generationen hinweg bestimmte Dinge ändern (vgl. Elder et al. 2004: 9). Daher schlägt er ein weiteres Modell vor, das Kohortenmodell, mit dem Alter und Zeit verbunden werden (vgl. Elder et al. 2004: 9; vgl. Elder 1992: 633). Mit der Betrachtung von Geburtskohorten kann schließlich sozialer Wandel erklärt werden, da bestimmte Ereignisse die Mitglieder einer Kohorte prägen, sodass ihre Lebensverlaufsmuster ähnlich strukturiert sind (vgl. Kelle 2007: 65).

4.3.2 Hypothesen zum modernen Lebenslauf nach Martin Kohli

Kohli geht davon aus, dass der Lebenslauf als soziale Institution das Leben des modernen Individuums stärker regelt als in vormodernen Zeiten bzw. als Produkt der modernen Gesellschaft selbst stärker geregelt ist (vgl. Kohli 1985: 1; vgl. Sackmann 2013: 19). Um den Strukturwandel des Lebenslaufs von der Vormoderne hin zur Moderne zu untersuchen, führt Kohli eine historische Analyse durch (vgl. Kohli 1985: 2). Dabei identifiziert er idealtypische Charakteristika des modernen Lebenslaufs (vgl. Hillmert 2011: 223). Sie

gehen aus fünf Hypothesen hervor, die er durch historische Befunde untermauern kann.

Kohli nimmt *erstens* eine Verzeitlichung an. Demnach ist das Alter nicht mehr nur als „kategorialer Status“ (Kohli 1985: 2) anzusehen, sondern als Strukturprinzip des Lebenslaufs. Damit verbunden ist *zweitens* eine Chronologisierung des Lebenslaufs, aus der sich der „chronologisch standardisierte[.] ‚Normallebenslauf‘“ (Kohli 1985: 2) ergibt. Kohli sieht das Bildungs- und Rentensystem als institutionelle Strukturgeber des dreigeteilten Lebenslaufs an (vgl. Kohli 1985: 9). Sie bilden die Basis für die drei zentralen Phasen des modernen Lebenslaufs. Dem Bildungssystem obliegt die Aufgabe, Kinder und Jugendliche durch Bildung und Ausbildung auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten und hinzuführen (vgl. Sackmann 2013: 20; Kelle 2007: 66). Der Arbeitsmarkt wiederum bildet die mittlere und zugleich längste Lebensphase, die schließlich vom Übergang in den Ruhestand im höheren Lebensalter abgelöst wird (vgl. Sackmann 2013: 20). Das Schul- und Rentenversicherungssystem wurden im Laufe der Zeit immer bedeutsamer, was zu einer „Homogenisierung der Lebensläufe“ (Kohli 1985: 8) führte. *Drittens* ist der moderne Lebenslauf durch eine Individualisierung²⁹, also eine Loslösung von familiären und ständisch organisierten Bindungen, gekennzeichnet (vgl. Kohli 1985: 3). In der Vormoderne existiert das Individuum nur im Rahmen einer größeren Einheit, der Familie, deren Zweck die materielle Sicherung darstellt (vgl. Kohli 1985: 11f.). Dagegen werden Individuen in der Moderne als eigenständige Entitäten jenseits des Familienkontextes wahrgenommen.

EXKURS: Bildungsverläufe im historischen Wandel nach Mayer und Diewald (2007)

Im vorindustriellen Zeitalter besuchten Kinder, wenn überhaupt, nur wenige Jahre die Schule (vgl. Mayer und Diewald 2007: 526). Bereits mit zehn oder zwölf Jahren wurden die Kinder von der Familie zur Arbeit verpflichtet (vgl. Mayer und Diewald 2007: 526). Berufliche Fähigkeiten wurden dabei jedoch nicht systematisch wie heute in einer Ausbildung vermittelt, sondern bei der praktischen Arbeit erlernt (vgl. Mayer und Diewald 2007: 526). Bedingt durch externe Ereignisse wie „Krankheiten, Tod, Missernten und ökonomische Schuldnerschaft bzw. Abhängigkeit“ (Mayer und Diewald 2007: 526), die zur damaligen Zeit weit weniger beeinflussbar waren als heutzutage, konnten Übergänge und das Eintreten bestimmter Ereignisse im Lebensverlauf in der Vorindustriellen Zeit kaum an ein konkretes Alter geknüpft werden (vgl. Mayer und Diewald 2007: 526). Erst mit Beginn der Industrialisierung ab Mitte des 19. Jahrhunderts wurde sukzessive eine Schulpflicht eingeführt, die zwischen sieben und acht Schuljahren umfasste (vgl. Mayer und Diewald 2007: 526). Der Anteil an Männern mit weiterführender Bildung, insbesondere an Realschulen, wuchs, ebenso verfügten viele über eine Lehrlingsausbildung (vgl. Mayer und Diewald

²⁹ Damit spricht Kohli jedoch vormodernen Menschen nicht gänzlich die Individualität ab. Auch in der vormodernen Gesellschaft wird Individuen Handlungsfähigkeit zugesprochen, was die Individualität der Menschen als universelle Eigenschaft belegt (vgl. Kohli 1985: 22).

4 Die Lebensverlaufsperspektive als theoretischer Hintergrund

2007: 526). Auch Frauen trugen zur Sicherung des Lebensunterhalts durch Erwerbstätigkeit bei, bis sie verheiratet waren (vgl. Mayer und Diewald 2007: 526). Charakteristisch für die Zeit ab Beginn der Weltwirtschaftskrise bis zum Ende der 60er bzw. Anfang der 70er Jahre ist eine zunehmende Institutionalisierung und Standardisierung (vgl. Mayer und Diewald 2007: 526f.). Auf diesem gesellschaftlichen Wandel beruhen die Anfänge der Lebensverlaufsforschung, wie bereits oben beschrieben. Die Bildungsverläufe waren nun stärker geregelt und wiesen eine sequentielle Struktur auf. Nacheinander wurden „Kindergarten und Vorschule, Grundschule, Sekundarbildung bis zur Mittleren Reife oder (zunächst noch weniger) bis zum Abitur sowie anschließende Berufsausbildung oder Studium“ (Mayer und Diewald 2007: 527) durchlaufen. Bildung wurde zunehmend zur erfolgsbestimmenden Variablen für das weitere Leben (vgl. Mayer und Diewald 2007: 527). Auch auf der normativen Ebene fand ein tiefgreifender Wandel statt (vgl. Mayer und Diewald 2007: 528). Elementare Ziele wie Existenzsicherung und Ernährung der Familie wurden von Werten wie Selbstverwirklichung und Individualisierung abgelöst. Damit fand der Übergang in eine weitere, bis heute anhaltende Phase statt, die durch „De-Institutionalisierung, Pluralisierung und Entstandardisierung“ (Mayer und Diewald 2007: 527) geprägt ist. Autonomes Entscheidungsvermögen wird Individuen in dieser Zeit nicht nur zugestanden, sondern auch von der Gesellschaft abverlangt, beispielsweise bei der Berufswahl (vgl. von Wensierski 2008: 161). Gerade diese Tatsache überfordert aber viele Jugendliche. Eine zunehmende Differenzierung von Berufen führt zu einer immer größeren Menge an potentiellen Berufsperspektiven, die eine immer größere Fähigkeit bei den Jugendlichen erfordert, eine eigenständige Berufswahl zu treffen (vgl. von Wensierski 2008: 161). Bedingt durch Faktoren wie die Bildungsexpansion und das zunehmende Absolvieren mehrerer Ausbildungswege hintereinander (vgl. Konietzka 1998: 129), nimmt der Verbleib im Bildungssystem einen wachsenden Raum im Lebensverlauf ein. Die beschriebenen strukturellen Veränderungen basieren jedoch auf Beobachtungen des westlichen Kulturraums und können nicht ohne weiteres auf andere Gesellschaften übertragen werden (vgl. Kelle 2007: 67).

Überdies stellt Kohli *viertens* die Hypothese auf, dass der Lebenslauf „in modernen Gesellschaften um das Erwerbssystem herum“ (Kohli 1985: 3) organisiert ist: Die Vorbereitungs- sowie die Ruhephase umrahmen die sogenannte Aktivitätsphase (vgl. Kohli 1985: 3). *Zuletzt* postuliert Kohli, es stünden sich zwei Realitätsebenen des Lebenslaufs gegenüber. Einerseits sequenzieren Karrieren bzw. Positionen das Leben von Individuen, andererseits wird es durch „biographische[.] Perspektiven und Handlungen“ (Kohli 1985: 3) strukturiert. Mit diesen beiden Ebenen wird Bezug genommen auf die Forschungsgegenstände der Mobilitäts- und Demographieforschung auf der einen sowie auf die Biographieforschung auf der anderen Seite (vgl. Kohli 1985: 25).³⁰

³⁰ Die soziologische Mobilitätsforschung beschäftigt sich mit der vertikalen Mobilität zwischen Klassen, beispielsweise mit Veränderungen der beruflichen Position. Bei der Demographieforschung stehen der demographische Wandel oder auch das Thema Alterung im Mittelpunkt. Die ebenfalls erwähnte Biographieforschung hingegen befasst sich mit der Rekonstruktion von Lebensverläufen auf der Basis von persönlichen Lebensgeschichten.

Empirische Befunde zeigen, dass im westlichen Kulturraum³¹ seit den 1970er Jahren Prozesse in Gang gekommen sind, die als Indizien für einen erneuten Strukturwandel gedeutet werden können und für eine abnehmende Standardisierung sprechen (vgl. Kohli 1985: 22). Als Beispiele im familiären Kontext führt Kohli ein höheres mittleres Heiratsalter bei gleichzeitiger Abnahme der generellen Heiratsneigung oder den Anstieg des Alters von Frauen bei ihrer ersten Schwangerschaft an, die bestehende Normen entkräften (vgl. Kohli 1985: 22). Neben veränderten familiären Lebensmodellen sorgen auch Flexibilisierungstendenzen im Bereich der Arbeit für eine Destandardisierung des Lebenslaufs und lösen dessen Dreiteilung auf (vgl. Kohli 1985: 22; vgl. Deeken und Butz 2010: 11f.). Kollektive Muster können angesichts dieser Tendenzen kaum mehr ausgemacht werden (vgl. Fink 2011: 57). Kohli sieht in diesen empirischen Fakten aber keinen abschließenden Beleg für einen abermaligen Strukturwandel, sondern führt auch die Option an, es könne sich um eine „bloße konjunkturelle Ausprägung handel[n]“ (Kohli 1985: 23). Auch andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler stellen infrage, dass die empirischen Daten die Erosion des Normallbenslaufs im Hinblick auf den Beruf indizieren (vgl. Bolder 2014: 186).

Kritik an Kohlis Dreiteilung des Lebenslaufs wird insbesondere dahingehend laut, dass die Übergänge zwischen den Lebensphasen immer stärker ausdifferenziert sind und keine klar abgeteilte Phasierung mehr erkennbar ist (vgl. Hillmert 2011: 232). Übergänge vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt weisen vielmehr charakteristischerweise einen chaotischen Ablauf auf (vgl. Sackmann und Wingens 2001: 32). Zwar konzentriert sich die Teilhabe am Bildungssystem meist auf das erste Lebensdrittel oder –viertel (vgl. Hillmert 2011: 229) und es werden gewisse „Grundstrukturen von Bildungsverläufen [...] in der Regel durch die formale Struktur des Bildungssystems einer Gesellschaft vorgegeben“ (Hillmert 2011: 225), jedoch muss der tatsächliche Bildungsverlauf nicht den idealtypischen Prozess von Schulabschluss, Ausbildung und Übergang in den Arbeitsmarkt widerspiegeln (vgl. Hillmert 2011: 231; vgl. Bertelsmann Stiftung et al. 2016: 13). Oftmals werden mehrere Ausbildungen absolviert, bevor der Eintritt in den Arbeitsmarkt stattfindet (vgl. Lauterbach und Weil 2009: 101; vgl. Hillmert 2011: 232), zahlreiche befristete Beschäftigungen reihen sich aneinander, bis es zu einem unbefristeten Arbeitsverhältnis kommt (vgl. Hillmert 2011: 232; vgl. Konietzka 1998: 107; vgl. Bojanowski 2014: 171), teilweise landen die Jugendlichen zunächst im immer stärker wachsenden Bereich des Übergangssystems, ehe sie überhaupt eine Ausbildung beginnen können (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2011: 6). Die Veränderungen betreffen also die Dauer von Lebensabschnitten, deren Zeitpunkt des Auftretens sowie deren Sequenz (vgl. Konietzka 1998: 107). All diese Tendenzen wurden in den vorangegangenen Kapiteln bereits erläutert. Während der Primar- und der Sekundarbereich noch deutlich am Lebensalter orientiert sind, zeigt sich die Alterss-

³¹ Überhaupt kann hinsichtlich Kohlis Annahmen lediglich für die westlichen Länder Geltung beansprucht werden. Die Dreiteilung des Lebenslaufs ist kein Konzept, welches das Lebensmuster der Menschen aus Entwicklungs- und Schwellenländern hinreichend beschreibt (vgl. Sackmann 2013: 20).

struktur bei darauffolgenden Bildungsstationen, etwa Ausbildung oder Studium, sehr viel heterogener (vgl. Blossfeld und von Maurice 2011: 21; Hillmert 2011: 230). Aufgrund der Komplexität dieser Prozesse am Übergang Schule – Beruf stellt diese Passage einen der Schlüsselabschnitte im Lebensverlauf dar, die einer tiefergehenden Untersuchung bedarf (vgl. Eulenberger 2013: 33).

4.4 Die Lebensphase Jugend

Den Lebensabschnitt der Jugend gibt es nicht schon immer. Erst im Laufe der Jahrzehnte, gar Jahrhunderte, hat sich diese Lebensphase herausgebildet und kontinuierlich ausgeweitet. Entsprechend haben sich auch verschiedene Theorien zur Jugend entwickelt, die sich in den einzelnen Disziplinen und auch hinsichtlich ihrer Schwerpunkte unterscheiden, denn wird Jugend als ein gesellschaftliches Produkt verstanden, das sich im historischen Verlauf ändert, „dann müssen sich Jugendtheorien parallel zu ihrem Gegenstand verändern“ (Griese 2007: 15). Doch was ist nun die Jugend genau?

In der Alltagssprache stellt sich der Begriff der Jugend als eine „unscharf unterschiedene Lebensphase“ (Scherr 2009: 17) dar, die in „mehrdeutiger Weise [...] von Kindheit und Erwachsenenleben“ (Scherr 2009: 17) abgegrenzt wird. In der Forschung aber ist die Verwendung eines selbstverständlich verwendeten, jedoch nicht konkret definierten Alltagsbegriffs nicht ausreichend (vgl. Scherr 2009: 17; vgl. Ecarius et al. 2011: 13). Weitestgehende Einigkeit besteht in der Soziologie dahingehend, dass es sich bei der Jugend um eine eigenständige Lebensphase handelt, die zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter angesiedelt ist und die jedes Individuum durchläuft (vgl. Raithel 2011: 13; vgl. Scherr 2009: 23; vgl. Sackmann 2013: 94).

Die Phase der Jugend ist in der Soziologie beispielsweise definiert als „Lebensphase, in der ein Mensch nicht mehr die stark in familiäre Zusammenhänge eingebundene Rolle des Kindes spielt, zugleich aber auch noch nicht die Rolle eines Erwachsenen einnimmt, die zur vollgültigen Wahrnehmung gesellschaftlicher Aufgaben – etwa zu der Gründung einer Familie – berechtigt“ (Ecarius et al. 2011: 14). Nach Scherr steht in der Soziologie der Einfluss gesellschaftlicher Bedingungen auf den Lebensabschnitt der Jugend im Fokus (vgl. Scherr 2009: 18f.). Es wird das Verhältnis von Rechten, Möglichkeiten, Zwängen und Pflichten untersucht, mit denen sich Jugendliche konfrontiert sehen (vgl. Scherr 2009: 13; 18). Ecarius et al. schlagen darum vor, Jugend nicht als eine Phase, sondern als „soziales Phänomen“ (2011: 14) zu begreifen, da auch den gesellschaftlichen Bedingungen eine große Bedeutung bei der soziologischen Beschäftigung mit Jugend beigemessen wird. Auch Hoffmann und Mansel weisen darauf hin, eine Unterscheidung der Lebensphase Jugend von der „sozialstrukturellen Bevölkerungsgruppe Jugend“ (2010: 166) mache durchaus Sinn. In seiner Definition von Jugend hebt Scherr, der Jugend als Phase

auffasst, die Institutionalisierung dieser Phase hervor, indem er sie als „eine gesellschaftlich institutionalisierte und intern differenzierte Lebensphase“ (Scherr 2009: 24) beschreibt, „deren Abgrenzung und Ausdehnung sowie deren Verlauf und Ausprägung wesentlich durch soziale (sozialstrukturelle, ökonomische, politische, kulturelle, rechtliche, institutionelle) Bedingungen und Einflüsse bestimmt ist“ (Scherr 2009: 24).

Während die meisten Definitionen die Jugend als Phase und damit als Übergangszeit zwischen „abhängige[r] Kinderzeit und der selbständigen Erwachsenenzeit“ (Hurrelmann 2012: 66) ausweisen und auch die Phase selbst durch eine besondere Vielzahl an institutionellen und individuellen Übergangsprozessen charakterisieren, die prägend für diese Phase sind (vgl. Reißig 2015: 187), stellen andere Autorinnen und Autoren infrage, dass Jugend infolge der gesellschaftlichen Veränderungen überhaupt noch als Übergangs- und Vorbereitungsphase zum bzw. auf das Erwachsenenleben angesehen werden kann (vgl. Ecarius et al. 2011: 14). Argumentativ stützen sich die Vertreterinnen und Vertreter dieser Auffassung auf die angenommene Entstrukturierung der Gesellschaft (vgl. Olk 1985) und die beobachteten Entgrenzungs- und Ausdehnungsprozesse von vormals linearen Übergangsphasen von Schule, Ausbildung bzw. Studium und Arbeit (vgl. Reißig 2015: 188; vgl. Scherr 2009: 30).

Vor diesem Hintergrund scheint es vielen Soziologinnen und Soziologen fragwürdig, die Jugend als „klar abgegrenzte Lebensphase“ (Scherr 2009: 23) zu definieren, die in ein starres Altersgerüst gelegt werden kann. Die klassische Ansicht einer „Lebensphase, die mit der Pubertät beginnt und mit dem Eintritt in die Arbeitswelt, der Gründung einer eigenen Familie und der Festlegung auf einen privaten und beruflichen Lebensentwurf endet“ (Scherr 2009: 23) und typische Eigenschaften aufweist, wird als nicht mehr zeitgemäß erachtet (vgl. Scherr 2018: 25; vgl. Hoffmann und Mansel 2010: 164). Etwas offener gehalten ist daher die Annahme, dass in westlichen Gesellschaften die Jugendphase immer früher beginne, aber kein eindeutiges Ende mehr habe (vgl. Hurrelmann 2012: 65). Festgehalten werden könne eine Verlängerung der Jugendphase, die historisch begründet sei (vgl. Hurrelmann 2012: 65f.; vgl. Raithel 2011: 14; vgl. Scherr 2018: 26).

Bevor jedoch näher auf die historische Entwicklung der Lebensphase Jugend, so man sie denn als solche begreift, eingegangen wird, sei abschließend und zusammenfassend darauf hingewiesen, was die bisherigen Ausführungen deutlich gemacht haben: nämlich, dass es weder eine bindende und einheitliche verwendete Definition des Begriffes Jugend gibt noch dass „Jugend [...]eine einheitliche Lebenslage und Lebensphase ist“ (Scherr 2009: 24; s. auch S. 18; vgl. Hoffmann und Mansel 2010: 163). Dies kann mit dem historischen Wandel der Gesellschaft begründet werden.

Es wurde bereits angedeutet, dass die Lebensphasen der Kindheit und Jugend im his-

torischen Verlauf insbesondere in westlichen Gesellschaften einem Veränderungsprozess unterlegen sind (vgl. Hurrelmann 2012: 57). Hurrelmann nimmt hier Bezug auf die historische Studie von Philippe Aries (1975), in der sich Aries mit der Entstehung von „Kindheit und Jugendalter als soziale Konstruktion“ (Hurrelmann 2012: 57) seit dem Mittelalter befasst. Aries kommt zu dem Schluss, dass es die Unterteilung des Lebens in verschiedene Phasen, wie Kindheit, Jugend und darüber hinaus das Erwachsenenalter, zu vormittelalterlichen Zeiten nicht gab (vgl. Hurrelmann 2012: 57). Vielmehr sah man Kinder und Jugendliche als Erwachsene an, die auch gleiche Tätigkeiten verrichten mussten (vgl. Hurrelmann 2012: 57; vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 19). Zudem wurde Kindern und Jugendlichen jegliche Persönlichkeit, Individualität und Einzigartigkeit abgesprochen (vgl. Hurrelmann 2012: 58). Eng verbunden mit dem Konzept der Sozialisation sind die Vorstellungen von Familie als bedeutendster Institution der Erziehung für die Kinder ab dem 15. Jahrhundert (vgl. Hurrelmann 2012: 58). Erst später mit der Industrialisierung und dem Entstehen demokratischer Gesellschaften rückte der ausschließliche Fokus von der Familie als Sozialisierungsinstanz hin zu beispielsweise Kindergarten und Schule als weiteren Verantwortlichen in der Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen (vgl. Hurrelmann 2012: 58). Da Arbeit nicht mehr nur im Haus, sondern auch im Zuge der Industrialisierung „außerhäußlich[.]“ (Hurrelmann und Quenzel 2016: 19) geleistet wurde, differenzierten sich Kindheit und Erwachsensein aus. Entgegen den Ansichten, die im Mittelalter von Kindern und Jugendlichen herrschten, wurden diese nun „als Nicht-Erwachsene wahrgenommen, die ihre eigenen, geschützten Entwicklungsbedingungen benötigen, um ihre Persönlichkeit voll ‚reifen‘ zu lassen“ (Hurrelmann 2012: 58). Kinder und Jugendliche wurden damit als Individuen wahrgenommen, die eine Persönlichkeit besitzen (vgl. Hurrelmann 2012: 58). Jedoch muss darauf hingewiesen werden, dass nur ein privilegierter Teil junger Menschen die Jugend als eigene Phase erleben konnte, „nämlich nur eine kleine Schicht des Bürgertums und hier auch nur [...] die männlichen Heranwachsenden“ (Ecarius et al. 2011: 18), die nicht für die Existenzsicherung der Familie verantwortlich waren (vgl. Scherr 2009: 20; vgl. Scherr 2018: 19). Die Entstehung der Lebensphase Jugend kann demnach auf Mitte des 20. Jahrhunderts datiert werden (vgl. Hoffmann und Mansel 2010: 168). In diesem Zeitraum entwickelte sich auch das Verständnis einer universal identischen Normalbiographie, „die in Kindheit, Jugend, Erwachsenenleben und Alter untergliedert ist und die in sich homogene Altersgruppen mit typischen Eigenschaften, Rechten und Pflichten voneinander unterscheidet“ (vgl. Scherr 2018: 20). Ebenfalls bedeutsame, diese Normalbiographie prägende strukturelle Charakteristika sind die Trennung von Familie und Beruf sowie ein standardisiertes Bildungssystem (vgl. Scherr 2018: 20).

Für die westlichen Industriegesellschaften stellt Beck (1986) seine bekannte These der gesellschaftlichen Pluralisierung und Individualisierung auf. Er sieht eine Abkehr von der Normalbiographie hin zu ausdifferenzierten Lebensentwürfen, die mit einem Wandel von

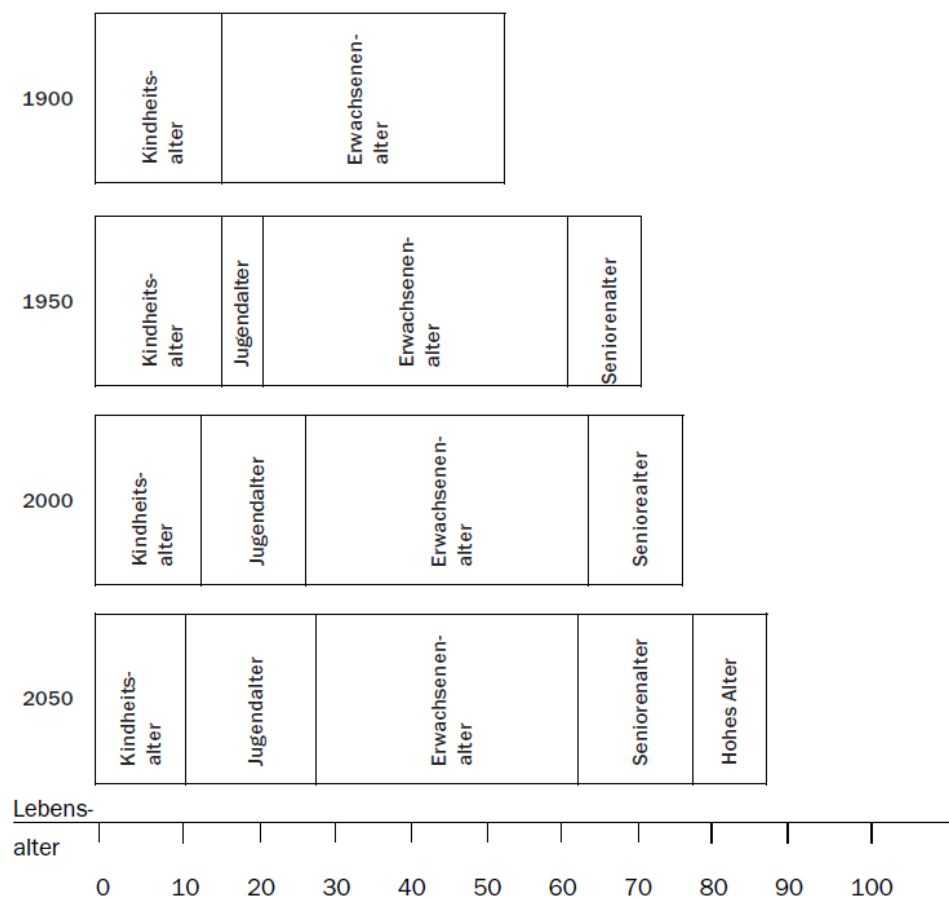
traditionellen hin zu post-materiellen Werten einhergehen (vgl. Beck 1986). Zu betonen ist an dieser Stelle Becks Fokus auf die westlichen Gesellschaften, der impliziert, dass seine These nicht notwendigerweise auch auf die Herkunftsländer der Geflüchteten übertragen werden kann. Wenngleich Hurrelmann etwa eine besondere Aufgabe in der Überwindung der Unterschiede zwischen Neuzugewanderten und Einheimischen sieht, geht er dennoch von einer Reduzierung dieser Unterschiede aufgrund einer zunehmenden Internationalisierung der Gesellschaft aus (vgl. Hurrelmann 2012: 74). Insbesondere in der Jugend erfolgt eine Auseinandersetzung mit und Neuverortung jugendlicher Migrantinnen und Migranten in der Gesellschaft, wobei häufig auch Differenzen zwischen der eigenen Familie und der Aufnahmegesellschaft zutage treten (vgl. King und Koller 2015: 109). Für Neuzugewanderte ergibt sich somit zusätzlich zu den in der Jugendphase anfallenden Entwicklungsaufgaben eine weitere, die in der Migration selbst begründet liegt und beispielsweise mit unterschiedlichen Wertvorstellungen in Fragen der Religiosität, Sexualität oder Beziehungsformen in Zusammenhang steht (vgl. King und Koller 2015: 111; vgl. von Wensierski 2015: 315f.).

Zu konstatieren ist laut Hurrelmann und Quenzel in hiesigen Gesellschaften nun eine Beobachtung, die auf die bereits erläuterten Annahmen von Kohli zurückgeht. So verlängert sich nicht nur das durchschnittliche Lebensalter insgesamt, was eine empirisch belegte Tatsache in der demographischen Entwicklung darstellt, sondern auch die Strukturierung der einzelnen Lebensphasen, bis hin zur Entstehung neuer Phasen (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 16). Abbildung 7 zeigt die Entwicklung exemplarisch für die Jahre 1900, 1950, 2000 und in Prognose für das Jahr 2050 auf. Es wird anhand dieser Abbildung deutlich, dass die Lebensphase Jugend als weitere Differenzierung ab ca. 1950 hinzukommt und Kindheit und Erwachsenenalter ergänzt. Die Jugend als eigener Lebensabschnitt hat damit „nicht mehr [...] nur den Charakter eines Übergangs vom Kind zum Erwachsenen“ (Hurrelmann und Quenzel 2016: 21). Die Phase des Kindheitsalters geht entsprechend der Abbildung zugunsten einer längeren Jugendphase im Laufe der Jahre zurück. Hurrelmann und Quenzel gehen davon aus, dass sich die Phase des Jugendalters in den kommenden Jahren noch weiter vergrößern wird, womit die Erwachsenenphase nicht mehr automatisch im Zentrum des Lebens steht (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 16). Auch eine weitere Ausdifferenzierung der Lebensphasen halten Hurrelmann und Quenzel ebenso für denkbar wie fließendere Übergänge zwischen und eine Überlagerung der einzelnen Lebensphasen (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 16ff.). Als Grund für die Entwicklungen in den vergangenen Jahrzehnten sehen Hurrelmann und Quenzel die gestiegene Komplexität der Anforderungen im Berufsleben, die eine längere vorausgehende (Aus-)Bildungsphase erfordern (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 20; vgl. Hurrelmann 2012: 63). Die Bildungsexpansion kann also als eine Ursache der strukturell verlängerten Jugendphase angenommen werden (vgl. Sackmann 2013: 94). Basierend auf den aufgezeigten Entwicklungen der Lebensphase Jugend kristallisierten sich zwei Modelle heraus (vgl. Reinders 2006), die in einem gegenseitigen Kontrast stehen (vgl. Brake 2010: 395). Es handelt sich

4 Die Lebensverlaufsperspektive als theoretischer Hintergrund

hierbei einerseits um die Vorstellung von Jugend als Bildungs-Moratorium, also als einer Phase der Bildung (vgl. Brake 2010: 395; vgl. Helsper 2015: 132). Demgegenüber stellt sich die Jugendphase als Freizeit-Moratorium dar, in der Jugendliche mit den Peers ihre „freizeitbezogene Gestaltungsautonomie“ (Brake 2010: 395) ausüben, „um Erlebnisorientierung im Hier und Jetzt realisieren zu können“ (Brake 2010: 395). Das Spannungsverhältnis beider Modelle resultiert nun aus den Leistungsanforderungen des Bildungssystems an die Jugendlichen einerseits und dem „Versprechen auf hedonistisch-ekstatische Erlebnisse“ (Helsper 2015: 132) der Freizeit.

Abbildung 7: Entwicklung der Lebensphase Jugend im Zeitverlauf



Quelle: vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 17

Theoretische Ansätze zur Erklärung von Jugend konnten sich erst mit der Entstehung der Lebensphase Jugend selbst entwickeln. Eine ausführliche Darstellung dieser Ansätze würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Jedoch ist es wichtig, die unterschiedlichen Schwerpunkte dieser Ansätze aufzuzeigen und deutlich zu machen, dass diese die Untersuchung unterschiedlicher Fragestellungen und Interessen ermöglichen. Es werden hier ausschließlich soziologische Ansätze beleuchtet, wobei zu erwähnen bleibt, dass wiederum psychologische oder kulturanthropologische Ansätze beispielsweise eigene Akzente setzen

(vgl. Hoffmann und Mansel 2010: 171).

Einen bedeutenden Ausgangspunkt in der soziologischen Erklärungssuche von Jugend etwa stellen die klassischen generationentheoretischen Ansätze dar, als deren Vertreter Karl Mannheim (1928) genannt werden kann (vgl. Ecarius et al. 2011: 31f.; vgl. Griese 2007: 80). Ihm geht es nicht vordergründig um das Subjekt und dessen Herausbildung einer Identität, sondern um das Verhältnis der Jugend zur Gesellschaft (vgl. Ecarius et al. 2011: 32). Er verweist auf die generationalen Gemeinsamkeiten aufgrund gleichartiger Erfahrungen und gemeinsamen Wahrnehmens (vgl. Griese 2007: 85). Neben einer „gemeinsamen Erlebnisschichtung“ (Griese 2007: 85) ist eine Generation also auch durch eine „gemeinsame[.] Erinnerungsstruktur“ (Griese 2007: 85) geprägt, die beide eine „ähnliche[.] Bewusstseinsformierung“ (Griese 2007: 85) bedingen. Für Mannheim ist es nur logisch, „dass Generationszusammenhang auf einer verwandten Lagerung der einer Generation zurechenbaren Individuen im sozialen Raum beruht“ (vgl. von Friedeburg 1966: 34 als Wiederdruck von Karl Mannheim (1928)), die in der historisch gleichen Situation begründet liegt (vgl. Griese 2007: 84). Eine Generation, für Mannheim strukturanalytische Kategorie, „setzt sich [...] reflexiv mit den kulturellen, sozialen und ökonomischen Werten dieser historisch geronnenen Gesellschaft auseinander, übernimmt oder transformiert sie“ (Ecarius et al. 2011: 32), was letztendlich den Fortbestand und Wandel der Gesellschaft determiniere. Kulturträger nehmen nach Mannheim stets nur an einem „begrenzten Ausschnitt des historischen Prozesses“ (Griese 2007: 85) teil. Da nach Mannheims Auffassung infolge einer unterschiedlichen Generationenzugehörigkeit theoretisch Spannungen zwischen beispielsweise Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern auftreten würden, geht er von einer Wechselwirkung aus: Nicht nur die Lehrerin bzw. der Lehrer erzieht und beeinflusst die Schülerin bzw. den Schüler, sondern auch umgekehrt (vgl. von Friedeburg 1966: 42 als Wiederdruck von Karl Mannheim (1928)).

In den 1950er Jahren entwickelten sich Ansätze, die einen entwicklungs- und identitätstheoretischen Schwerpunkt aufweisen (vgl. Ecarius et al. 2011: 36). Entgegen Mannheims Fokus steht hier das Subjekt stärker im Zentrum. Grundlegend in dieser Betrachtungsweise ist das Verständnis „von Jugend als Moratorium, das als Reifungs- und Identitätsbildungsprozess gedeutet wird“ (Ecarius et al. 2011: 36). Identität entsteht in diesem Konzept durch die „Auseinandersetzung mit Kultur und Gesellschaft“ (Ecarius et al. 2011: 36) im Sinne einer Reflexion des eigenen Subjekts und der Welt, wobei hier ein harmonisches Verhältnis angestrebt wird (vgl. Ecarius et al. 2011: 36). Jugend ist demnach „als ein Entwicklungsstadium“ (Scherr 2009: 22) zu begreifen, „das durch intensive Identitätssuche gekennzeichnet ist“ (Scherr 2009: 22). Jugendliche haben in der entwicklungstheoretischen Perspektive nach Havighurst (1982) verschiedene Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, die die von Hurrelmann theoretisch weiterentwickelt wurden. Entwicklungsaufgaben stellen etwa die Herausbildung von intellektuellen und sozialen Fähigkeiten dar, die Entwicklung

eines Bewusstseins über das eigene Geschlecht oder auch den Aufbau eines Wertesystems und normativer Überzeugungen, die auch die politische Partizipation beispielsweise ermöglichen (vgl. Hurrelmann 2012: 72; vgl. Hoffmann und Mansel 2010: 164; vgl. Scherr 2009: 22).

Bis in die 1960er Jahre waren dann strukturfunktionalistische Ansätze vorherrschend (vgl. Hoffmann und Mansel 2010: 171). In den 1960er Jahren entwickelte beispielsweise Eisenstadt (1966) die Ansätze zur Erklärung von Jugend unter einem strukturfunktionalistischen Fokus weiter und integrierte rollentheoretische Annahmen (vgl. Hoffmann und Mansel 2010: 171; vgl. Ecarius et al. 2011: 35). Eisenstadt verbindet „Generation als Altersstufe“ (Ecarius et al. 2011: 35) mit unterschiedlichen Rollen, Möglichkeiten, Verpflichtungen und Aufgaben, wobei die Aufgabe der Gesellschaft darin bestehe, Kontinuität durch die Sozialisation der nachfolgenden Generation im Sinne der Übernahme von Rollen herzustellen (vgl. Ecarius et al. 2011: 35; vgl. Eisenstadt 1966: 14). Mit einer Rolle sind laut Eisenstadt Erwartungen verbunden (vgl. Griese 2007: 106). In der Auffassung des Funktionalismus besteht die Aufgabe im Sozialisationsprozess darin, „durch Anpassung der nachfolgenden Generation an bestehende Werte, Normen und Verhaltensmuster die Kontinuität des Sozialsystems zu sichern“ (Griese 2007: 106). Während des Heranwachsens kommt es zu Diskrepanzen zwischen den in der Familie zuerst vermittelten Rollen und denen der Gesellschaft (vgl. Griese 2007: 106). Daher ist eine Verbindung zur Überwindung dieser Diskrepanzen nötig, die durch die „altershomogene[n] Gruppen von Jugendlichen“ (vgl. Griese 2007: 107) institutionalisiert ist, was deren Funktionalität erklärt (vgl. Griese 2007: 109).

Mit dieser komprimierten Darstellung verschiedener Theoriestränge sollte verdeutlicht werden, welche unterschiedlichen Schwerpunkte jeweils bestehen und wie diese unterschiedlichen Ansätze auch das Vorgehen in der Jugendforschung beeinflusst haben und beeinflussen. Es wird erkennbar, dass sich der Fokus in diesen Theorien im Verlauf der Zeit in Richtung Individualisierung und Pluralisierung verschoben hat (vgl. Griese 2007: 11).

Zuletzt sei darauf verwiesen, dass die Dokumentarische Methode, die auch in dieser Arbeit zur Analyse herangezogen wird, seit dem Ende der 1980er Jahre die Jugendforschung geprägt hat und für diese laut Ecarius et al. eine geeignete Methode darstellt (vgl. 2011: 67).

5 Bildungsintegration und -beteiligung junger Migrantinnen und Migranten

Entlang des Lebenslaufs können verschiedene Bildungsetappen und -institutionen unterschieden werden, die charakteristisch für das deutsche Bildungssystem sind. Der Übergang von der Schule in Ausbildung oder Beruf impliziert bereits, dass ein Wechsel von einem Abschnitt in einen anderen stattfindet. Daher müssen beide Abschnitte einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. In dem theoretischen Beitrag zu der Phase und dem Konstrukt Jugend wurde bereits deutlich, dass Jugendliche mit für diese Phase typischen Aufgaben konfrontiert werden, die in einem entsprechenden strukturellen Rahmen anfallen. In diesem Kapitel liegt nun der Fokus auf ebendiesen strukturellen Bedingungen, denen insbesondere jugendliche Geflüchtete begegnen. Es steht hier das Schulsystem im Vordergrund, wobei dieses unter dem Aspekt der Bildungsintegration Geflüchteter beleuchtet wird. In Kapitel 5.1 werden zunächst die rechtlichen Grundlagen für die Integration von Geflüchteten in das Schulsystem erörtert, ehe aus theoretischer Perspektive in Kapitel 5.2 die Schritte sowie verschiedene idealtypische Modelle der Flüchtlingsintegration beschrieben werden. Im Anschluss wird in Kapitel 5.3 dargelegt, welche Schulabschlüsse in Baden-Württemberg erworben werden können und welche Bedeutung diese einnehmen, da dies für die weiteren Anschlussmöglichkeiten nach der Schule wesentlich ist. Das letzte Kapitel 5.4 ist der Empirie gewidmet. Hier werden Statistiken und Daten zum Schulabschluss von ausländischen Abgängerinnen und Abgängern dargestellt. Dadurch wird der Bogen zum nächsten Kapitel geschlagen, wo verstärkt die Anschlussmöglichkeiten nach dem Schulabschluss in den Fokus genommen werden.

5.1 Bedeutung von Schule für die Integration von Geflüchteten und rechtliche Grundlagen der Eingliederung in das Bildungssystem

Der Integration von jungen Geflüchteten in die Institution Schule kommt aus vielerlei Gründen eine große Bedeutung zu. Allgemein werden in der Schule die Grundlagen für eine langfristige Integration und ein erfolgreiches Leben gelegt. Da die Schule die einzige Institution ist, welche jedes Kind, also auch jeder junge Geflüchtete, in Deutschland durchlaufen muss, nimmt sie einen hohen Stellenwert bei der Integration ein.³² Zusammen

³² Der Schule kommen laut Hurrelmann und Quenzel drei wesentliche Funktionen bei der Bildung junger Menschen zu. Erstens sind sie für die Vermittlung von Kompetenzen im Sinne von Wissen verantwortlich. Dieser Punkt ist auch bei der Herbeiführung von Ausbildungsreife als Voraussetzung einer gelungenen Berufsorientierung wichtig. Zweitens haben Schulen die Aufgabe der Integration. Dies betrifft sowohl die

mit der Institution Familie teilt sich die Schule die Aufgabe der Sozialisation von Kindern bzw. Jugendlichen (vgl. Herzog 2011: 163). Für die Integration der jungen Geflüchteten ist die Schule insbesondere wichtig, da sie auch gemeinsame Werte und Normen einer Gesellschaft tradiert (vgl. von Below 2017: 152). Aufgrund der Tatsache, dass die Familien der jungen Geflüchteten aus ihren spezifischen Herkunftskulturen stammen, können sie ihre Kinder mit dem deutschen Wertesystem jedoch kaum vertraut machen. Durch die Schule kann dies in Teilen kompensiert werden. Eine weitere wesentliche Funktion von Bildungseinrichtungen im Allgemeinen ist die Vermittlung von Wissen, welches in Zertifikaten dokumentiert wird. Speziell in Deutschland dienen Zertifikate als Indikatoren, die den Zugang zu weiteren Institutionen in hohem Maße bestimmen und selektieren. Während sich so soziale Ungleichheiten im weiteren Lebenslauf einerseits verstärken können, liegt es andererseits auch gerade in der Hand schulischer Einrichtungen, sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken (vgl. Allmendinger und Leibfried 2003). Die soziale Ungleichheit manifestiert sich beispielsweise in den Schulabschlüssen und beim Übergang in Ausbildung. Es ist daher wichtig, Geflüchtete so früh wie möglich in das Schulsystem zu integrieren.

Grundlegend für die Bildungsintegration junger Geflüchteter sind Art. 26 Abs. 1 in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen aus dem Jahr 1948, „[j]eder hat das Recht auf Bildung“, sowie die Genfer Flüchtlingskonvention, in der 1951 Folgendes festgelegt wurde: „Die vertragschließenden Staaten werden den Flüchtlingen dieselbe Behandlung wie ihren Staatsangehörigen hinsichtlich des Unterrichts in Volksschulen gewähren“ (Art. 22 Abs. 1). Auf europäischer Ebene wurde dieses Recht noch einmal explizit beispielsweise in der EU-Richtlinie zur Festlegung von Mindestnormen für die Aufnahme von Asylsuchenden niedergeschrieben. Hier ist geregelt, dass minderjährigen Geflüchteten unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus eine Beteiligung am Bildungssystem ermöglicht werden muss (vgl. Richtlinie 2003/9/EG Art. 10 Abs. 1). Auch in der Qualifikationsrichtlinie 2011/95/EU wird jungen Flüchtlingen das Recht auf Bildung eingeräumt: „Die Mitgliedstaaten gewähren allen Minderjährigen, denen internationaler Schutz gewährt wurde, zu denselben Bedingungen wie eigenen Staatsangehörigen Zugang zum Bildungssystem“ (Art. 27 Abs. 1). In der Neufassung dieser Richtlinie heißt es, dass „minderjährigen Kindern von Antragstellern und minderjährigen Antragstellern in ähnlicher Weise wie den eigenen Staatsangehörigen de[r] Zugang zum Bildungssystem“ (2013/33/EU Art. 14 Abs. 1) gestattet wird. Es geht hier also nicht um dieselben Bedingungen, sondern lediglich um ähnliche. So können die EU-Mitgliedsstaaten das Recht auf das öffentliche Bildungssystem beschränken (Art. 14 Abs. 1). Die konkrete Durchführung obliegt den einzelnen Bundesländern; dementsprechend hat jedes Bundesland sein eigenes Schulgesetz bzw. seine eigene Landesverfassung, in dem bzw. der die Umsetzung näher geregelt ist

Tradierung von gesellschaftsrelevanten Werten und Normen als auch „die gesellschaftlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen“ (Hurrelmann und Quenzel 2016: 116). Als dritte Funktion wird die Platzierung genannt, welche durch die Bewertung der individuellen schulischen Leistungen den beruflichen und gesellschaftlichen Status bedingt (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 117).

(vgl. Massumi et al. 2015: 34). Daher „gestaltet sich nach der Erstversorgung im nächsten Schritt die Integration der geflüchteten Kinder und Jugendlichen in das Bildungssystem in Deutschland grundsätzlich schwierig“ (Schönstedt-Maschke und Rückert 2017: 98). Dass überhaupt ein gesonderter Paragraph im Schulgesetz für die Schulpflicht von Geflüchteten vorgesehen ist, liegt in der Tatsache begründet, dass die „Bundesländer die Kriterien Wohnsitz oder gewöhnlicher Aufenthalt für nicht ausreichend [halten], um ihre Schulpflicht eindeutig festzulegen“ (Massumi et al. 2015: 36). In Baden-Württemberg beispielsweise sind laut § 72 Abs. 2 des Schulgesetzes Asylbewerberinnen und –bewerber ab sechs Monate nach dem Zuzug schulpflichtig. Gemäß dieses Gesetzes bzw. Art. 11 der Landesverfassung Baden-Württemberg und gemäß Richtlinie 2013/33/EU Art. 14 des Europäischen Parlaments und des Rates können sie aber auch schon früher von ihrem Schulbesuchsrecht Gebrauch machen und eine Schule besuchen.

Ein herausragendes Merkmal der deutschen Bildungspolitik ist die im Grundgesetz festgelegte Kulturhoheit der Bundesländer. Nach Art. 30 des Grundgesetzes liegt die „Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben“ im Kompetenzbereich der Länder, sofern es im Grundgesetz nicht anders angegeben ist. Bildungspolitik wird demnach vorwiegend von den einzelnen Bundesländern und deren Kultusministerien betrieben. Aufgrund der föderalistischen Struktur verfügen die Bundesländer über eigene Bildungssysteme, die zum Teil stark voneinander abweichen und einen regelrechten „Flickenteppich“ (von Below 2017: 161) bilden. Ein kontinuierlicher Austausch findet in Deutschland im Rahmen der 'Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder' (KMK) statt, bei der Vertreterinnen und Vertreter der einzelnen Kultusministerien der Länder zusammenkommen und länderübergreifende Absprachen treffen (vgl. KMK o.J.).³³ 2006 wurde das Kooperationsverbot in Art. 91b GG festgeschrieben. In diesem ist die Trennung von Bundes- und Länderkompetenzen bei Bildungsthemen geregelt. In „Fällen überregionaler Bedeutung“ (§ 91b Abs. 1 GG) ist eine Zusammenarbeit von Bund und Ländern jedoch möglich.

5.2 Schritte und Modelle zur schulischen Integration junger Migranten mit besonderem Fokus auf Baden-Württemberg

Da Bildung Ländersache ist, wird auch die schulische Integration Geflüchteter unterschiedlich gehandhabt. In Baden-Württemberg wurden für die Beschulung von jungen Geflüchteten an den allgemeinbildenden Schulen so genannte Vorbereitungsklassen (VKL) eingerichtet, in denen sie für den Besuch der Regelklassen befähigt werden. Wie lange ein

³³ Wesentliche Themen der KMK sind beispielsweise die Gewährleistung der Vergleichbarkeit von Abschlüssen innerhalb Deutschlands, die Schaffung von Qualitätsstandards in den Bildungseinrichtungen sowie die Förderung der Kooperation dieser Einrichtungen (vgl. KMK o.J.). Sie bestimmt gewisse Standards und Rahmenbedingungen, die für alle Bundesländer verbindlich sind.

Kind in der VKL verbleibt, ist individuell unterschiedlich. An den Beruflichen Schulen gibt es in Anlehnung an das Vorqualifizierungsjahr Arbeit und Beruf in Regelform (VABR) für schulpflichtige Jugendliche ohne Ausbildungsplatz die VABO-Klassen. Das O steht hierbei für 'ohne Deutschkenntnisse'. Ziel dieser VABO-Klassen ist es, Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein Fundament an Deutschkenntnissen zu vermitteln sowie sie mit „institutionelle[n] Regularien“ (Böhmer 2017: 24) vertraut zu machen, um ihnen so den Übergang in die VABR bzw. im Anschluss in eine Ausbildung zu ermöglichen. Während VABO-Klassen nicht mit einem Schulabschluss enden, kann in der VABR ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Schulabschluss nachgeholt werden. Dieser wirkt sich nachweislich positiv auf die nachfolgenden Bildungsoptionen aus, etwa den Beginn einer Ausbildung oder auch den Erwerb eines höherwertigen Schulabschlusses.

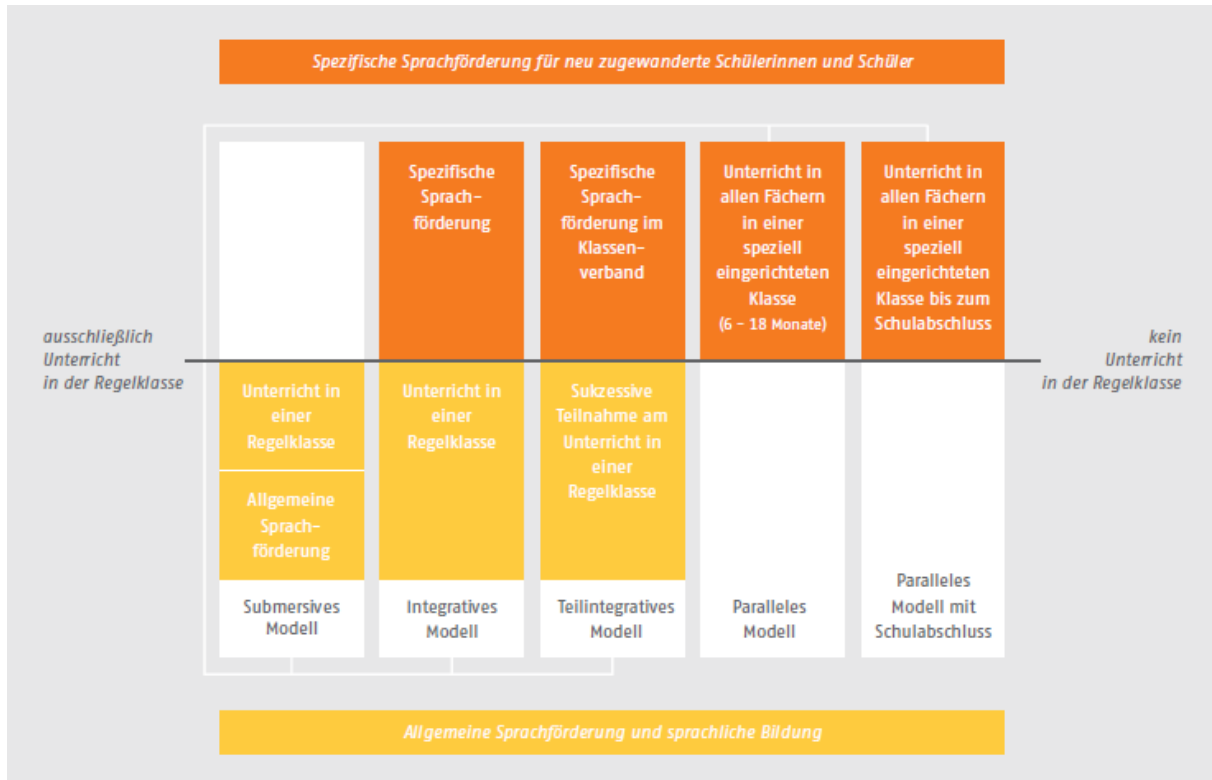
Bevor Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter, die nach Deutschland geflüchtet sind, einer Schule zugeteilt werden können, müssen einige Verfahrensschritte absolviert werden. In Baden-Württemberg erfolgt nach der Ankunft zunächst die Unterbringung in einer Landeserstaufnahmestelle, wobei das Patrick-Henry-Village in Heidelberg als zentrales Registrierungszentrum eine bedeutende Rolle spielt (dazu mehr in Kapitel 2.2.4). Dort durchlaufen die Jugendlichen zum Zwecke einer optimal an den bisherigen schulischen Kenntnissen angepassten Schulauswahl die sogenannte Bildungsbiografische Ersterfassung. Neben persönlichen Daten werden hier Informationen zum bisherigen Schulbesuch, zu Sprachkenntnissen oder zu physischen Einschränkungen erhoben. Auf Basis dieser Angaben werden Empfehlungen für die Zuweisung in eine Bildungseinrichtung gegeben. Diese können beispielsweise Krippen und Kindergärten für die Jüngeren, eine allgemeinbildende Schule für die 6- bis 15-jährigen oder eine berufliche Schule für die 15- bis 20-jährigen sein. Aus institutioneller Perspektive wird hier deutlich, wie die unterschiedlichen Einrichtungen des Bildungssystems die Ausbildung und den Einstieg von Jugendlichen in den Beruf strukturieren (vgl. Weil und Lauterbach 2011: 330).

Nachdem die Jugendlichen auf die allgemeinbildenden oder beruflichen Schulen verteilt wurden, erfolgt in einem zweiten Schritt nach der bildungsbiographischen Ersterfassung mit der Potentialanalyse eine tieferegehende Analyse des vorhandenen Bildungsstandes. So können die jungen Geflüchteten individuell bestmöglich gefördert werden, was im Hinblick auf ihre späteren Chancen am Arbeitsmarkt von großer Bedeutung ist. Problematisch für die Bildungseinrichtungen sind jedoch allgemein die heterogenen Bildungshintergründe von Geflüchteten (vgl. Boketta und Sachser 2012: 6).

Da die Integration von schulpflichtigen Geflüchteten ins Bildungssystem in den Bundesländern unterschiedlich geregelt ist, hat das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache auf Basis einer bundesweiten Analyse fünf Modelle herausgearbeitet, wie junge Geflüchtete in die Regelklassen integriert werden können (vgl. Massumi

et al. 2015). Sie unterscheiden sich entlang der Dimensionen, ob und wann eine Integration in Regelklassen vorgesehen ist und welche zusätzlichen Förderangebote zur Verfügung stehen (s. Abbildung 8).

Abbildung 8: Schulorganisatorische Modelle für die schulische Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher



Quelle: vgl. Massumi et al. 2015: 45

Beim *submersiven* Modell werden die jungen Geflüchteten von Beginn an in Regelklassen unterrichtet und erhalten durch die allgemeinen Förderangebote der jeweiligen Schule zusätzliche Unterstützung. Das *integrative* Modell unterscheidet sich in dem Aspekt, dass die neu zugewanderten Kinder additive Sprachförderung erhalten. Demgegenüber werden sie beim *teilintegrativen* Modell in speziellen Klassen beschult und verbringen nur in einzelnen Fächern den Unterricht in der Regelklasse. Das *parallele* Modell sieht vor, die jungen Geflüchteten lediglich über einen bestimmten Zeitraum in gesonderten Klassen unterzubringen, die parallel zum Unterricht in den Regelklassen laufen. Schließlich verbleiben die Jugendlichen beim *parallelen Modell mit Schulabschluss* bis zum Ende der Schulzeit in der gesonderten Klasse. Sie wird ebenfalls parallel geführt, jedoch wird hier kein Übergang in die Regelklasse angestrebt. Der Abschluss wird in der gesonderten Klasse absolviert (vgl. Massumi et al. 2015: 44). Meist werden Neuzugewanderte zunächst in VKL mit dem Schulsystem vertraut gemacht und lernen dort die Grundlagen der deutschen Sprache. Sind die Sprachkenntnisse solide genug, können die jungen Migrantinnen und Migranten –

auch unterjährig – in die Regelklasse wechseln. In Baden-Württemberg wiederum werden verschiedene Modelle umgesetzt: Die Schulen bekommen Stunden zugewiesen, die sie entweder komplett in eine VKL investieren oder aber als additive Förderung zur Regelklasse einsetzen können. Auch eine Beschulung in VKL mit einzelnen Unterrichtsmodulen in der Regelklasse, beispielsweise in Sport, ist möglich. Die Schulen haben dementsprechend einen großen Handlungsspielraum, mit dem sie auf die jeweilige Bedarfssituation an der Schule individuell reagieren können.

5.3 Schulabschlüsse in Baden-Württemberg

Um die Perspektive der Geflüchteten nach dem Absolvieren der Sekundarstufe I beleuchten zu können, muss zunächst dargelegt werden, welche Optionen theoretisch gegeben und im baden-württembergischen Schulsystem möglich sind. Die Sekundarstufe I beschließen die Schülerinnen und Schüler entweder mit einem Hauptschul- oder mit einem mittleren Abschluss. Die Sekundarstufe II endet mit der fachgebundenen oder der allgemeinen Hochschulreife³⁴. Den Hauptschulabschluss und den mittleren Schulabschluss können die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich an jeder weiterführenden Schule erwerben (vgl. MKJS 2015: 4f.). Üblicherweise wird der Hauptschulabschluss jedoch an der Werkreal- oder Gemeinschaftsschule vergeben, der mittlere Schulabschluss an der Werkreal-, Real- oder Gemeinschaftsschule. Das Abitur wird überwiegend auf dem Gymnasium absolviert, zusätzlich ist das Abitur aber auch an Gesamtschulen und Gemeinschaftsschulen möglich.

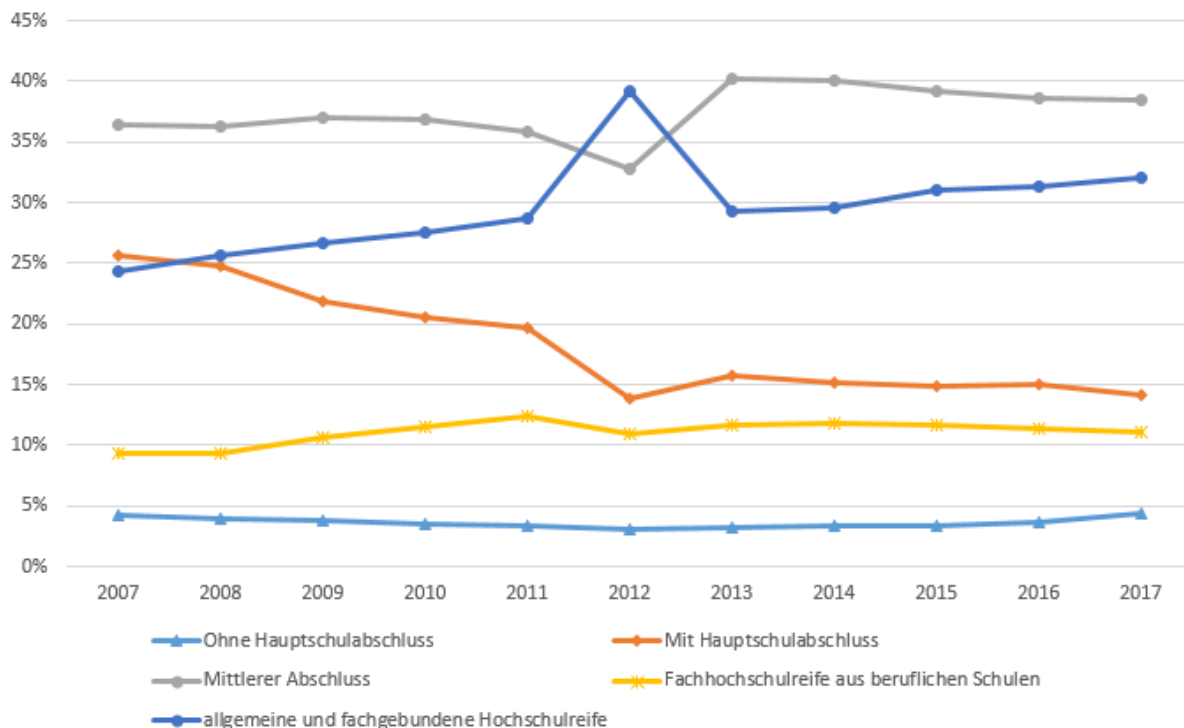
Wie aus Abbildung 9 ersichtlich wird, hat seit dem Jahr 2007 bis 2017³⁵ eine Zunahme bei der allgemeinen Hochschulreife und Fachhochschulreife um 9,4 % auf 43,1 % stattgefunden (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2017a; 2017b; 2019). Dies entspricht 70.094 Schülerinnen und Schülern, die im Jahr 2017 eine allgemeine bzw. fachgebundene oder Fachhochschulreife abgelegt haben, bei einer Gesamtzahl an Schulabsolventinnen und -absolventen von beruflichen und allgemeinbildenden Schulen in Höhe von 162.810. Dagegen ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern, welche die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen haben, zunächst von 2007 bis 2012 von 4,2 % auf 3,1 % gesunken, ehe er wieder kontinuierlich auf 4,4 % im Jahr 2017 anstieg. Demgegenüber ist die Zahl der Abgängerinnen und Abgänger mit Hauptschulabschluss zurückgegangen: Waren unter den Absolventinnen und Absolventen im Jahr 2007 noch 25,6 %, die einen Hauptschulab-

³⁴ Die fachgebundene Hochschulreife berechtigt uneingeschränkt zum Studium an einer Fachhochschule sowie zum Studium mancher Studiengänge an der Universität. Welche Studiengänge hier in Frage kommen, hängt vom gewählten Profil in der Schule ab. Mit der Fachhochschulreife sind Absolventinnen und Absolventen ebenfalls berechtigt, uneingeschränkt an einer Fachhochschule zu studieren. Der Zugang zu einer Universität ist durch die jeweiligen Regularien der einzelnen Universitäten beschränkt. Die allgemeine Hochschulreife ermöglicht den allumfassenden Zugang zu Universitäten und Hochschulen und hier zu allen Studiengängen, sofern es keine Zulassungsbeschränkungen gibt.

³⁵ Der Schwerpunkt der statistischen Darstellungen liegt in diesem und im darauffolgenden Kapitel auf dem Jahr 2017, da in diesem Jahr auch der Großteil der Befragungen in dieser Dissertation durchgeführt wurde.

schluss erlangten, sank dieser Anteil bis 2017 auf 14,1 % (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2017a; 2017b; 2019). Beim mittleren Schulabschluss fanden mit einer zweiprozentigen Steigerung auf 38,4 % von 2007 bis 2017 keine nennenswerten Veränderungen statt. Die Tendenz zum höheren Schulabschluss seit den 1970er Jahren sowie eine abnehmende Bedeutung – und auch Verwertbarkeit – des Hauptschulabschlusses als Beleg für die allgemein als Bildungsexpansion bezeichnete Entwicklung werden hier deutlich (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 112f.; 136 vgl. Hillmert 2004: 28f.; vgl. BMBF 2018: 55). Die von 2007 bis 2017 beschriebenen Trends setzen sich auch in den Jahren 2018 und 2019 fort, wie den Zahlen des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg zu entnehmen ist (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2019a). Die Ausreißer im Jahr 2012 sind mit der Verkürzung der Abiturzeit von neun auf acht Jahre und dem daraus folgenden Doppeljahrgang zu erklären. Daher verändern sich die relativen Anteile in diesem Schuljahr insgesamt.

Abbildung 9: Zahl der Schulabgängerinnen und -abgänger aus öffentlichen und privaten allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg nach Abschlussart von 2007 bis 2017



Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2017a; 2017b; 2019a; eigene Berechnung; eigene Darstellung

Die Aufnahme einer Ausbildung ist mit jedem Schulabschluss möglich und stellt in der Regel die gewählte Anschlussform für Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildung dar. Nach dem Hauptschulabschluss oder dem mittleren Abschluss ist aber auch der Wechsel auf eine Schule möglich, an der ein höherer Schulabschluss erworben werden kann. Diese

Option hat in den letzten Jahren immer mehr an Beliebtheit gewonnen. Mit der Fachhochschulreife bzw. der allgemeinen Hochschulreife haben die Schülerinnen und Schüler das Recht, an einer Hochschule bzw. Universität ein Studium aufzunehmen. Sofern sich die Jugendlichen nicht in einem Bildungsgang befinden, der zur allgemeinen oder fachgebunden Hochschulreife führt, sind sie laut § 78 Art. 1 des baden-württembergischen Schulgesetzes bis zum Alter von 18 Jahren berufsschulpflichtig. Bei Schuljahresbeginn darf das 19. Lebensjahr und bei abgeschlossener Ausbildung das 22. Lebensjahr noch nicht vollendet sein. Für viele Geflüchtete, die mehr Zeit zum Lernen bräuchten und erst spät in das deutsche Schulsystem eingegliedert wurden, ist das von Nachteil (vgl. Böhmer 2017: 26).

Ein besonderes Merkmal des baden-württembergischen Bildungssystems ist das Prinzip: Kein Abschluss ohne Anschluss (vgl. Regierungspräsidien Baden-Württemberg o.J.). Das Schulsystem hält zur Erreichung bestimmter Abschlüsse viele Wege bereit – beispielsweise lässt sich der mittlere Schulabschluss auch über eine duale Ausbildung und die Berufsaufbauschule erreichen (vgl. MKJS 2015: 24), an der Universität können nun auch Meister ohne Abitur zugelassen werden. Näher wird auf diese Sonderfälle jedoch nicht eingegangen. Es soll lediglich die Vielfalt der möglichen Wege verdeutlicht werden. Für Schülerinnen und Schüler, die ihre schulischen und beruflichen Ziele nicht direkt erreichen, gibt es zahlreiche Optionen, ihrem Ziel näher zu kommen. Auch wenn die Geflüchteten mehr Zeit benötigen, bietet ihnen das ausdifferenzierte Bildungssystem in Baden-Württemberg mit seinen vielfältigen Bildungsmöglichkeiten eine Chance, ihre Ambitionen zu verwirklichen.

5.4 Schulabschlüsse von ausländischen Abgängerinnen und Abgängern in Baden-Württemberg und Heidelberg im Vergleich

Die in diesem Kapitel dargestellte Datenlage beginnt mit einem Überblick über die Schulabschlüsse von ausländischen Schulabgängerinnen und -abgängern in Baden-Württemberg, dem ein detaillierter Blick auf die Lage in Heidelberg folgt. Heidelberg steht aufgrund des räumlichen Bezugs dieser Arbeit im besonderen Fokus, sodass eine nähere Betrachtung der Statistik hier indiziert ist. Aufgrund der Datenlage könnte in diesem Kapitel lediglich zwischen ausländischen Schülerinnen und Schülern und jenen mit Migrationshintergrund differenziert, nicht jedoch aber speziell auf Geflüchtete eingegangen werden. In der amtlichen Schulstatistik wird dieses Kriterium nicht gesondert erhoben. Im folgenden Text werden nun die Zahlen zu Ausländerinnen und Ausländern dargestellt, da diese den Aussagen zu Geflüchteten am nächsten kommen.

Zu Beginn werden folglich Daten zur Situation in Baden-Württemberg präsentiert. So lag der Anteil an ausländischen Schulabgängerinnen und -abgängern von allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2016/17³⁶ inklusive der Schulabschlusslosen hier insgesamt

³⁶ Die Schulabgangszahlen werden mit der Schulstatistik erhoben, deren Stichtag stets im Oktober liegt,

bei 9,7 % (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2019b). Von allen ausländischen Schulabgängerinnen und -abgängern verließ in Baden-Württemberg mit 20,0 % im Schuljahr 2016/17 ein hoher Anteil die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss, wie in Abbildung 10 erkennbar ist. Damit verblieb jede fünfte ausländische Absolventin bzw. jeder fünfte ausländische Absolvent ohne Abschluss (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2019b). Auch bei den Hauptschulabsolventinnen und -absolventen waren ausländische Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg im Schuljahr 2016/17 stark vertreten. Mit 26,7 % konnte nahezu jeder vierte Ausländer bzw. jede vierte Ausländerin einen Hauptschulabschluss vorweisen. Fast die Hälfte aller ausländischen Schulabgängerinnen und -abgänger war also im Bereich der niedrigen Schulabschlüsse oder gänzlich ohne Schulabschluss (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2019b). Unter den ausländischen Absolventinnen und Absolventen verließen 41,8 % die Schule mit einem mittleren Abschluss und nur 11,5 % mit einem Fachhochschul- oder Hochschulabschluss (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2019b). Ausländische Schulabgängerinnen und -abgänger sind demnach fast mehrheitlich im Bereich der Schulabschlusslosen bzw. der niedrigeren Schulabschlüsse zu finden, während sie unter den Schulabschlüssen, die zum Studium an einer Universität oder Hochschule berechtigen, kaum vertreten sind. Ausländische Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen bemühten sich nach der Schule häufig nicht aktiv um eine Anschlussmöglichkeit, sie seien in Gelegenheitsjobs tätig, sie seien arbeitslos und bekämen oftmals früh Kinder, so die Ergebnisse zahlreicher Studien (vgl. Matzner 2012: 254; vgl. Granato 2014: 169). Was wie ein Klischee klingt, kann aber statistisch untermauert werden und determiniert den weiteren Lebensweg entscheidend in negativer Weise.

Als Ursachen für diese Ungleichheit gelten unter anderem mangelnde Sprachkenntnisse, mangelnde Humankapital-Ausstattung, Präferenzen für bestimmte Berufe oder Diskriminierung³⁷ (vgl. Seibert 2004: 96; vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 129f.; vgl. BMBF 2018: 62). Zudem sind externe Gegebenheiten wie die hohe Arbeitsmarktsegmentierung sowie die Institutionalisierung des Bildungsbereichs zu nennen (vgl. Seibert 2004: 96; vgl.

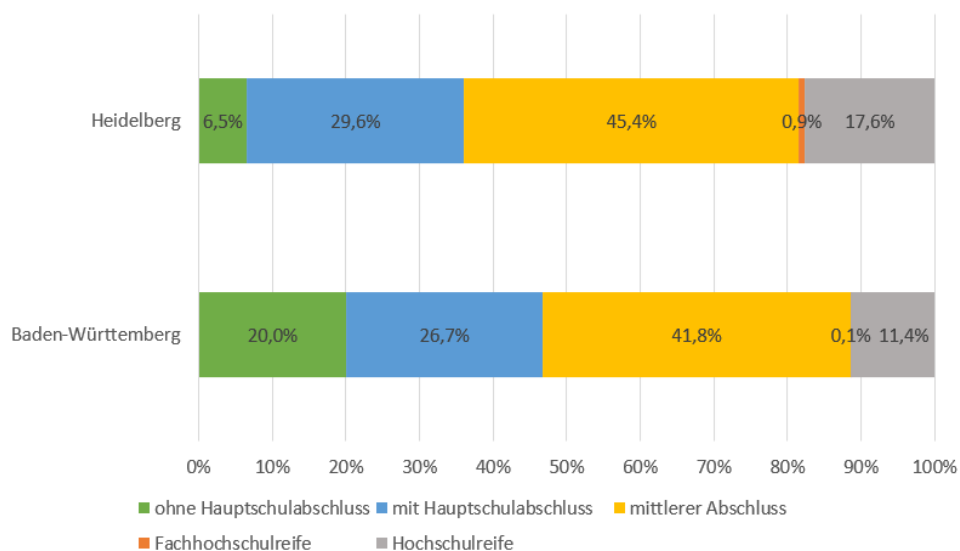
so im Jahr 2017 am 18. Oktober. Daher wird für diesen Stichtag bei den Abgängerinnen und Abgängern das Schuljahr 2016/17 angegeben. Alle anderen Daten der Schulstatistik beziehen mit diesem Stichtag auf das Schuljahr 2017/18.

³⁷ Becker und Beck gehen anhand des Datensatzes der Berliner ELEMENT-Studie der Frage nach, ob die Benachteiligungen von Migrantenkinder im deutschen Schulsystem auf Diskriminierung beruhen oder ob anderen Faktoren entscheidend sind (vgl. Becker und Beck 2012: 137). Die Befunde deuten darauf hin, dass tendenziell Faktoren wie die soziale Herkunft bei Kindern aus unteren Schichten oder von Eltern mit niedrigerem Bildungsniveau benachteiligend auf die Schulnoten wirken. Bei gleichen kognitiven und fachlichen Leistungen gleichen sich die Noten wiederum an (vgl. Becker und Beck 2012: 155). Dies widerspricht der Diskriminierungsthese. Anhand der Ergebnisse von Diehl et al., die auf den Schulabgängerbefragungen des BIBB basieren, kann Diskriminierung seitens der Arbeitgeber bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen hingegen nicht ausgeschlossen werden (vgl. Diehl et al. 2009: 64f.). Beicht, die verschiedene quantitative Studien vergleicht, kommt zu dem Fazit, dass auf Basis vorhandenen Datenmaterials die Frage der Diskriminierung nicht abschließend geklärt werden kann (vgl. Beicht 2015: 62).

Boos-Nünning 2010: 270ff.).

Ein anderes Bild als in Baden-Württemberg zeigt sich nun in Heidelberg, was im nachfolgenden Absatz genauer beschrieben und mit der bereits erwähnten Abbildung 10 illustriert wird. In Heidelberg gingen 6,5 % der Ausländerinnen und Ausländer im Schuljahr 2016/17 ohne Abschluss von der allgemeinbildenden Schule ab, was unter dem baden-württembergischen Durchschnitt liegt. Den Hauptschulabschluss erlangten in Heidelberg 29,6 % der Ausländerinnen und Ausländer. Beide Werte zusammengenommen deuten bereits darauf hin, dass die ausländischen Absolventinnen und Absolventen in Heidelberg eine hohe schulische Qualifikation erreichen. Das zeigen auch die konkreten Zahlen. Im Vergleich zu Baden-Württemberg weist Heidelberg insgesamt eine sehr hohe Abschlussquote an allgemeinbildenden Schulen bei der Fachhochschulreife und Hochschulreife auf, die sich auch bei den ausländischen Abgängerinnen und Abgängern widerspiegelt. Im Schuljahr 2016/17 verließen in Heidelberg mit 18,5 % etwas mehr ausländische Schülerinnen und Schüler die Schule mit einem dieser beiden Abschlüsse als in Baden-Württemberg mit 11,5 % (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2019b).

Abbildung 10: Verteilung der ausländischen Schulabgängerinnen und -abgänger auf die einzelnen Abschlüsse in Baden-Württemberg und Heidelberg im Schuljahr 2016/17



Quelle: vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2019a; eigene Berechnung; eigene Darstellung

Dass in Heidelberg unter den Ausländerinnen und Ausländern die Quote derjenigen mit Fachhochschul- oder Hochschulabschluss zwar niedriger ist als bei den Deutschen, aber dennoch höher als in ganz Baden-Württemberg (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2019a), kann mit der besonderen Situation der Stadt Heidelberg erklärt

werden. Durch die Universität und zahlreiche Forschungseinrichtungen übt Heidelberg auf ausländische Akademikerinnen und Akademiker eine große Anziehungskraft aus. Unter den hier lebenden Ausländerinnen und Ausländern befinden sich daher viele Hochgebildete, weswegen Heidelberg nicht als repräsentativ angesehen werden kann. Es ist eine empirisch gut belegte Tatsache, dass sich die soziale Herkunft stark auf den Bildungserfolg der Kinder auswirkt. Prominente Studien, wie die IQB-Studie 2016, die PISA-Studie 2015 oder der Chancenspiegel 2017 (s. auch Kapitel 3), können einen klaren Zusammenhang aufzeigen. Dies spiegelt sich auch in den dargestellten Zahlen wider und erklärt den relativ gesehen hohen Anteil an Ausländerinnen und Ausländern unter den Absolventinnen und Absolventen eines allgemeinen oder Fachhochschulabschlusses. Zudem profitieren ausländische Schülerinnen und Schüler von den zahlreichen kommunalen Unterstützungsprogrammen, unter anderem der durchgängigen Sprachförderung oder dem Heidelberger Unterstützungssystem Schule (HÜS), die als mögliche Faktoren dafür gelten, dass in Heidelberg weniger Schülerinnen und Schüler ohne Abschluss bleiben als im landesweiten Vergleich. Dem Land Baden-Württemberg bescheinigt der Chancenspiegel 2017 zwar hinsichtlich des Übergangs von der Schule in das Duale System eine negative Entwicklungstendenz im Verhältnis zu den anderen Bundesländern, hingegen bei der Übergangsquote auf das Gymnasium eine günstige relative Position (vgl. Bertelsmann Stiftung et al. 2017: 124).

Während in diesem Kapitel auf die Bildungsbeteiligung und die Abschlüsse von Migrantinnen und Migranten bzw. Ausländerinnen und Ausländern im Vergleich zu Deutschen eingegangen wurde, stehen im folgenden Kapitel die Anschlussmöglichkeiten nach dem Schulabschluss im Mittelpunkt.

6 Die '1. Schwelle': Anschlussmöglichkeiten nach dem Schulabschluss

Nachdem die Geflüchteten die Schule durchlaufen haben, stehen ihnen wie deutschen Schülerinnen und Schülern auch je nach absolviertem Schulabschluss verschiedene Anschlussmöglichkeiten zur Verfügung, die Gegenstand dieses Kapitels sind. Das Bundesinstitut für Berufsbildung unterscheidet mit der Berufsausbildung, dem Übergangsbereich, dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung sowie dem Studium vier Bildungssektoren (vgl. BIBB 2017a: 91).

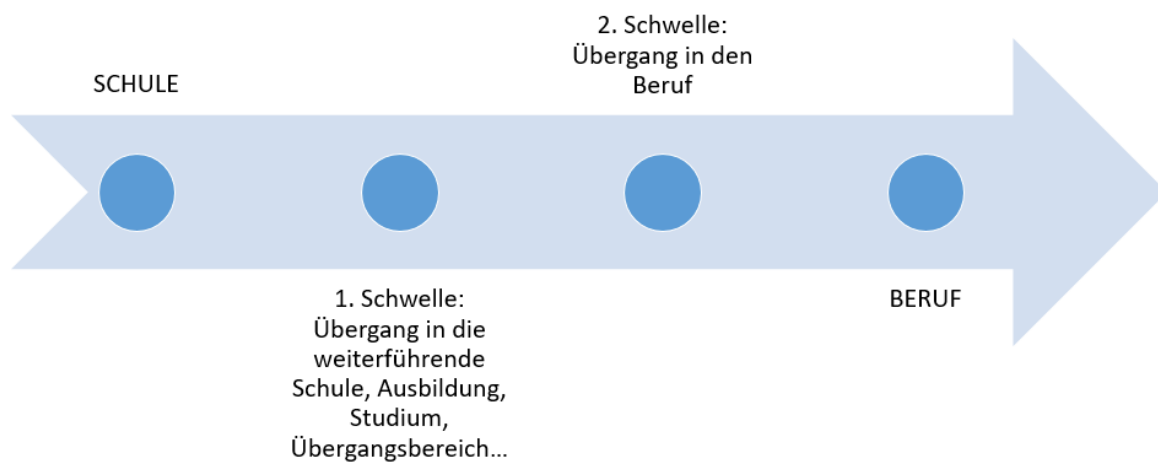
Eng verknüpft mit der Lebensphase Jugend und dem Übergang ins Erwachsenenleben ist auch die Anforderung, den Übergang von der Schule in den Beruf und damit eine weitere strukturelle Herausforderung zu meistern. In Kapitel 6.1 erfolgt zunächst eine theoretische Betrachtung der einzelnen Übergangsabschnitte, welche die Auswahl der hier dargestellten Anschlussmöglichkeiten begründen. Besonderer Augenmerk wird in dieser Arbeit auf das Ausbildungs- sowie das Übergangssystem gerichtet, da diese diejenigen Bereiche sind, in welche die jungen Geflüchteten häufig einmünden. In Kapitel 6.2 werden daher das Ausbildungssystem und in Kapitel 6.3 der Übergangsbereich – auch unter dem Aspekt der Integration von Migrantinnen und Migranten in den deutschen Arbeitsmarkt – genauer betrachtet. Zudem bestehen hier gewisse systemspezifische Besonderheiten, die Deutschland von anderen Ländern unterscheidet, während die Struktur des tertiären Bildungsbereichs, dem die Hochschulen und Universitäten zugerechnet werden, international in den grundlegenden Zügen ähnlich ist und keiner weiteren Erläuterung bedarf. Im letzten Teil dieses Kapitels (Kapitel 6.4) wird ein Perspektivwechsel vollzogen: Hier geht es um die Situation auf dem Arbeitsmarkt, dessen Anforderungen und die Anschlussrisiken.

6.1 Übergänge in Ausbildung oder Beruf als bedeutsame Schwellen

Ein bedeutsames theoretisches Konzept zur Analyse der Bildungsübergänge stellt das Zwei-Schwellen-Modell dar, welches auf Mertens und Parmentier (1982) zurückgeht. Die erste Schwelle bildet, wie in Abbildung 11 veranschaulicht ist, der Übergang von der Schule in die Ausbildung, die zweite Schwelle im Anschluss daran den Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt. Beide Schwellen implizieren jede für sich potentielle Risikoabschnitte im Leben junger Heranwachsender (vgl. Konietzka 1998: 114). Da das Modell lediglich diese zwei Schwellen vorsieht, wird implizit von einem kontinuierlichen Lebenslauf und einem direkten Einstieg nach der Ausbildung in eine Erwerbstätigkeit

ausgegangen, ohne potentielle Zwischenschritte zu berücksichtigen. Es „offenbart heute [...] seinen industriegesellschaftlichen Bias angesichts verlängerter Übergänge, instabiler Beschäftigungsverhältnisse und des Postulats des lebenslangen Lernens“ (Ahrens 2014: 8); „[d]ie berufliche Einmündung gestaltet sich für eine große Anzahl von Jugendlichen nicht mehr gradlinig“ (Bylinski 2013: 217). Es ist daher sinnvoller, die markanten Schwellen als Übergangsprozesse zu begreifen, da somit auch das Faktum der Entgrenzung (vgl. Reißig 2014: 72) an diesen beiden Punkten mit einbezogen wird.

Abbildung 11: Darstellung des Zwei-Schwellen-Modells im Prozess der Arbeitsmarktintegration



Quelle: eigene Darstellung

Unter einem Übergang wird also kein singuläres Ereignis verstanden, welches einmalig an einem Schnittpunkt zweier Institutionen auftritt. Übergänge oder auch Transitionen³⁸ stellen Prozesse dar, die bereits vor dem eigentlichen Übertritt beginnen und „meist deutlich in den neuen Zustand hineinreich[en]“ (Eulenberger 2013: 34). Daher lassen sich die einzelnen Phasen zeitlich nicht präzise fassen (s. Kapitel 4.4)³⁹; Übergänge können nicht isoliert als abgeschlossene Ereignisse betrachtet werden (vgl. Konietzka und Hensel 2017: 285; vgl. Fink 2011: 61). Vielmehr handelt es sich um einen „sequenzielle[n] Prozess von individuellen Abfolgen von Ereignissen in institutionalisierten Handlungsfeldern“ (Lex

³⁸ Nicht ein Lebensereignis als solches wird als Transition bezeichnet, sondern „dessen Verarbeitung und Bewältigung“ (Griebel 2012: 361) auf mehreren Ebenen, im Speziellen auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene (vgl. Griebel 2012: 361). Auf die Transitionsmuster wirken sich unter anderem demographische und arbeitsmarktstrukturelle Faktoren aus (vgl. Aybek 2009: 25).

³⁹ Im Zuge der Industrialisierung und der allgemeinen Entwicklung der westlichen Gesellschaften hat eine Individualisierung und Pluralisierung stattgefunden, in deren Konsequenz sich die Übergänge zwischen den einzelnen Lebensphasen immer mehr aufgeweicht haben: „Kinder- und Jugendphase, Jugend- und Erwachsenenphase überlagern sich ebenso wie Erwachsenen- und Seniorenphase“ (Hurrelmann und Quenzel 2016: 18). Der Übergang von der Schule in den Beruf ist zwar eng mit dem Übergang von der Jugend- in die Erwachsenenphase verknüpft, lässt sich in der Konsequenz aber ebenso wenig konkret fassen.

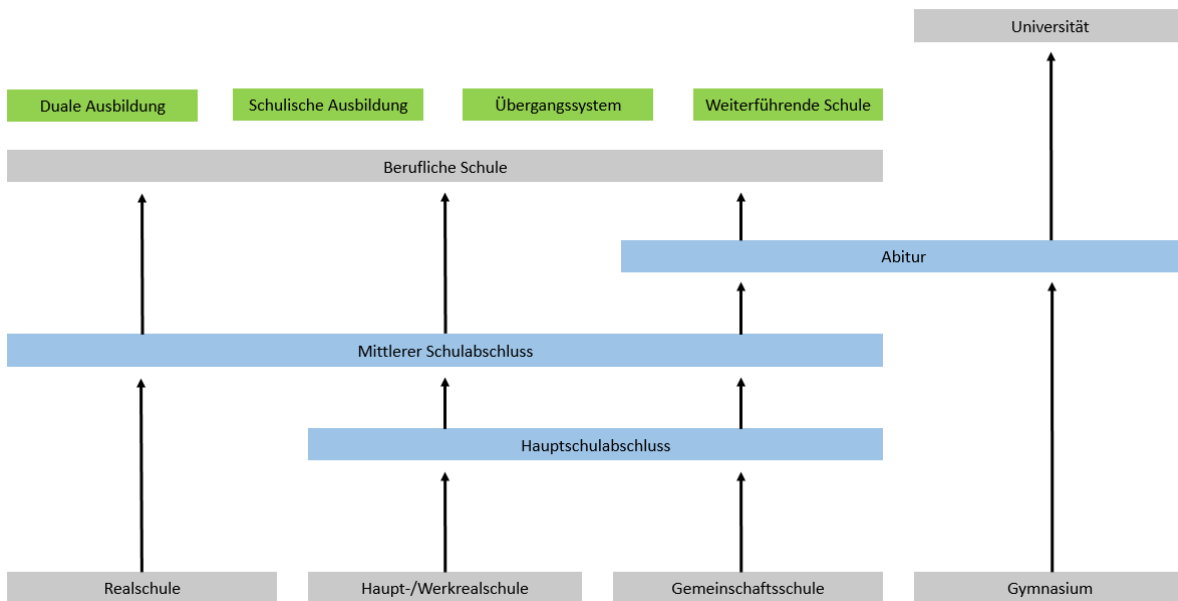
und Zimmermann 2011: 608). Konietzka nennt „berufliche Mehrfachausbildungen, vollzeitschulisch organisierte Berufsausbildungen und weiterführende Allgemeinbildungsgänge, Ausbildungsabbrüche, Unterbrechungen und Wartezeiten“ (Konietzka 1998: 114) als mögliche Bildungswege im Übergang. Auf institutioneller Ebene ist das Bildungssystem durch einige typische Übergänge zwischen verschiedenen Einrichtungen charakterisiert, so zum Beispiel dem Wechsel von der Grund- in die weiterführende Schule, von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder von der weiterführenden Schule ins Erwerbsleben. Hinsichtlich der Bedeutung für den weiteren Lebensverlauf eines Individuums unterscheiden sich diese Übergänge. Das bedeutet, dass „Übergänge [...] zugleich gesellschaftlich normiert und individualisiert [sind]“ (Eckert 2013: 240), wobei sie durch die „institutionell überformte Struktur des Lebenslaufs“ (Eckert 2013: 243) bedingt werden. Wie bereits in dieser Arbeit deutlich wurde, stellt der Übergang von der Schule in Ausbildung oder Beruf die zentrale Phase im Leben eines Jugendlichen dar, die wegweisend für das weitere Leben ist. Da aber die einzelnen Übergänge nicht unabhängig von anderen Übergängen im Leben eines Individuums betrachtet werden können, müssen, um die Übergangspassage von der Schule in Ausbildung oder Beruf zu analysieren, auch vorherige Bildungsentscheidungen mitberücksichtigt werden. Beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf können drei Phasen identifiziert werden: der Schulbesuch, die Ausbildung und zuletzt das Einmünden in die Erwerbstätigkeit (vgl. Weil und Lauterbach 2011: 329). Die Auswirkungen der einzelnen Entscheidungen über den Übergang in die nächste Institution sind konsekutiv und kumulieren sich (vgl. Konietzka und Hensel 2017: 284; vgl. Weil und Lauterbach 2011: 329). Konietzka stellt die Behauptung auf, dass „der Beginn des Übergangs von der Schule in den Beruf [...] relativ unproblematisch mit dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule bzw. nach dem erstmaligen Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems“ (Konietzka 2011: 268) markiert werden kann. Diese Aussage ist jedoch diskutabel. Einem Jugendlichen, der bereits in der Schulzeit Praktika absolviert, sich auf Ausbildungsstellen bewirbt oder Ferienjobs in einem Unternehmen ausübt, liegt oft die Motivation zugrunde, eine Bindung zu dem Unternehmen aufzubauen und dort vom sogenannten Klebe-Effekt zu profitieren. Das bedeutet auf die Situation übertragen, dass die Jugendlichen über vorangegangene Aktivitäten in dem Unternehmen hoffen, vom Betrieb übernommen zu werden und die Hürde des Berufseinstiegs zu meistern. In diesem Sinne ist der Beginn der Phase des Übergangs verschwommen und kann eben nicht so leicht ausgemacht werden.

Die Übergangsforschung als Teilgebiet der Soziologie versteht sich als Disziplin, deren Aufgabe es ist, „die verschiedenen Mechanismen zu ergründen, die mit dem Bildungsverhalten auf individueller Ebene und dem Bildungswesen auf institutioneller Ebene in Zusammenhang stehen“ (Weil und Lauterbach 2011: 330). In diesem Sinne ist das Thema dieser Arbeit eines, für das sich die Soziologie als Untersuchungsdisziplin hervorragend eignet.

6.2 Betriebliche und schulische Ausbildung

Nachdem nun auf die Bedeutung der Übergänge aus theoretischer Perspektive eingegangen wurde, ist dieses Kapitel der näheren Betrachtung der betrieblichen bzw. Dualen und der schulischen Ausbildung als Anschlussmöglichkeit nach dem Schulabschluss im Konkreten gewidmet, also der dargestellten ersten Schwelle. In einfacher Form sind die Abschlüsse und Übergangsmöglichkeiten in Abbildung 12 skizziert. Auf die komplexe Darstellung des baden-württembergischen Schulsystems in seiner Gänze wurde bewusst verzichtet, da dies nicht das Ziel dieses Kapitels ist. Die grau eingefärbten Kästchen stellen hier die Schularten bzw. Institutionen dar, die blauen dagegen die Abschlüsse. Grün eingefärbt sind die Varianten der Beruflichen Bildung bzw. der Anschlussmöglichkeiten. Verdeutlicht werden soll anhand dieser Abbildung die Durchlässigkeit des Schulsystems, das beispielsweise für Hauptschulabsolventinnen und -absolventen noch Möglichkeiten der Weiterqualifizierung bietet und über Zwischenschritte den Weg bis hin zur Universität offen hält.

Abbildung 12: Baden-württembergische Schularten, Abschlüsse und Anschlussmöglichkeiten



Quelle: eigene Darstellung

Das herausragende Merkmal einer Dualen Ausbildung ist, dass sie sowohl an einer beruflichen Schule als auch im Betrieb absolviert wird und ein hohes qualifikatorisches Niveau vermittelt (vgl. Fink 2011: 65). Aufgrund der Kombination aus Theorie und Praxis genießt das duale System weltweite Anerkennung (vgl. BMBF 2016a: 6). Ein weiteres Merkmal des deutschen Bildungssystems ist die enge Verzahnung zwischen der Schule und dem Arbeitsmarkt durch die Duale Ausbildung, die den Übergang von der Schule in den Beruf grundsätzlich strukturell positiv beeinflusst (vgl. Weil und Lauterbach

2011: 352) und eine „anhaltend hohe soziale Integrationsfähigkeit“ (Konietzka und Hensel 2017: 304) aufweist. Rechtliche Grundlagen für die rund 330 Ausbildungsberufe im dualen System bilden das Berufsbildungsgesetz (BBiG) sowie die Handwerksordnung (HwO), die bundesweit einheitlich geregelt sind und zu einem anerkannten Berufsabschluss führen.⁴⁰ Ausbildungsbeginn ist in der Regel zum 1. August oder 1. September eines Jahres.

Deutschlandweit ist der Anteil an Studienberechtigten unter denjenigen, die 2017 eine Ausbildung begonnen haben, im Vergleich zu 2010 um 8,2 % auf 29,2 % angestiegen (vgl. BMBF 2019: 72). Trotz der Vielzahl an Berufen konzentrieren sich die Entscheidungen der Jugendlichen meist auf wenige Berufe, die überdies nach Geschlecht variieren. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die zehn im Jahr 2017 am häufigsten gewählten Ausbildungsberufe deutschlandweit und im Agenturbezirk Heidelberg der Agentur für Arbeit. Es fällt auf, dass insbesondere die kaufmännischen Berufe bei den Jugendlichen beliebt sind. Bei einer weiteren Differenzierung des Rankings nach Geschlecht kann zudem festgestellt werden, dass die medizinischen Berufe speziell von Frauen häufig gewählt werden, während die technischen Berufe ein männliches Spezifikum sind (vgl. BMBF 2018: 46).

Tabelle 2: Die Top 10 der am häufigsten besetzten Ausbildungsberufe im Jahr 2017 bundesweit und im Arbeitsagenturbezirk Heidelberg

Platz	bundesweit	Arbeitsagenturbezirk Heidelberg
1	Kaufmann/-frau für Büromanagement	Medizinische/-r Fachangestellte/-r
2	Kaufmann/-frau im Einzelhandel	Kaufmann/-frau für Büromanagement
3	Verkäufer/-in	Kaufmann/-frau im Einzelhandel
4	Kraftfahrzeugmechatroniker/-in	Kraftfahrzeugmechatroniker/-in
5	Industriekaufmann/-frau	Verkäufer/-in
6	Medizinische/-r Fachangestellte/-r	Industriekaufmann/-frau
7	Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel	Zahnmedizinische/-r Fachangestellte/-r
8	Elektroniker/-in	Fachinformatiker/-in
9	Fachinformatiker/-in	Friseur/-in
10	Zahnmedizinische/-r Fachangestellte/-r	Hotelfachmann/-frau

Quelle: vgl. BIBB 2017b; vgl. BIBB 2017c; eigene Darstellung

Abgesehen von dem Ausbildungsberuf des Verkäufers bzw. der Verkäuferin und des Kauf-

⁴⁰ Das Bundeswirtschaftsministerium und das Bundesministerium für Bildung und Forschung entscheiden unter Einbezug weiterer relevanter Akteursgruppen (z.B. Gewerkschaften) über die staatliche Anerkennung von Berufen und legen die Inhalte der Ausbildungsordnungen fest. Wesentliche Punkte sind hierbei der Name des Berufes, die Dauer der Ausbildung, die Ausbildungsinhalte sowie die Prüfungsrichtlinien (vgl. BMBF 2016a: 10).

manns bzw. der Kauffrau im Einzelhandel ist gleichermaßen bei Männern wie bei Frauen nur noch ein Beruf unter den Top 10, nämlich der des Kaufmanns bzw. der Kauffrau für Büromanagement. Alle anderen Berufe weisen eine starke geschlechtsspezifische Selektion auf.

Die gewählten Ausbildungsberufe stehen in großer Abhängigkeit des Schulabschlusses. Hauptschulabsolventinnen und -absolventen sind häufig in Berufen wie Bäckerin oder Bäcker, Köchin oder Koch, Friseurin oder Friseur oder generell körperlich anstrengenden Berufen zu finden (vgl. Leschinsky 2008: 400). In den 25 am häufigsten besetzten Ausbildungsberufen 2017 sind Hauptschulabsolventinnen und -absolventen vor allem bei den Fachverkäuferinnen und -verkäufern im Lebensmittelhandwerk (65,8 %), bei den Malerinnen und Malern und Lackiererinnen und Lackierern (59,9 %), bei den Friseurinnen und Friseuren (54,3 %) und bei den Verkäuferinnen und Verkäufern (49,0 %) überrepräsentiert (vgl. Lohmüller 2018). Meist sind diese Berufe unattraktiv für die Jugendlichen, bieten wenig Übernahmeperspektiven und sind von einem hohen Arbeitslosigkeitsrisiko gekennzeichnet (vgl. Boos-Nünning 2010: 271). Insbesondere für die Gruppe derjenigen mit keinem bzw. niedrigem Schulabschluss ist die Entwicklung zur Höherqualifizierung als problematisch zu bewerten. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in dieser Gruppe besonders häufig vertreten und haben damit signifikant geringere Chancen als ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler, erfolgreich in den Bereich der beruflichen Bildung überzutreten (vgl. Konietzka und Hensel 2017: 293f.; 302; vgl. BMBF 2017a: 48; vgl. Reißig 2014: 67; vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 129; 136; vgl. Brinkmann 2014: 32; vgl. Konietzka 2011: 277; vgl. Lex und Zimmermann 2011: 619; vgl. Stürzer 2014: 57; vgl. Baethge et al. 2007: 43; vgl. Skrobanek 2009: 23). Im Vergleich zu anderen Ausländern sind Flüchtlinge aus den (Bürger-)Kriegsgebieten noch häufiger im Dienstleistungs- und Hotelgewerbe bzw. in der Gastronomie vertreten (vgl. Brücker et al. 2015: 8). Hingegen arbeiten sie vergleichsweise selten auf dem Bau oder im verarbeitenden Gewerbe (vgl. Brücker et al. 2015: 8). Zu Deutschen treten die Geflüchteten kaum in Konkurrenz am Arbeitsmarkt, da sie in gänzlich anderen Branchen unterkommen (vgl. Brücker et al. 2015: 8). Häufig suchen und finden sie aber auch Arbeit in ethnischen Nischenökonomien, die zwar einerseits als Tür zum regulären Arbeitsmarkt, aber andererseits auch als „Dequalifizierungsfalle“ (Schmidtke 2010: 251) wirken können.

Es muss auch erwähnt werden, dass die Geflüchteten das demographisch bedingte Fachkräftedefizit auf dem deutschen Arbeitsmarkt abdecken können (vgl. Boos-Nünning 2010: 281; vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 140; vgl. Hinte et al. 2015: 747; vgl. Geis 2017: 28; vgl. IHK Chemnitz 2015).⁴¹ Empirisch wurde der Nutzen der Migration für die deutsche

⁴¹ Allerdings ist anzumerken, dass eine zu große Anzahl an Menschen, die auf den Arbeitsmarkt strömt - so etwa bedingt durch die Flüchtlingswelle - auch zu Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt führen kann, insbesondere, wenn sie sich auf wenige Branchen konzentrieren (vgl. Beaman 2012).

Volkswirtschaft unter anderem in einer Studie des Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung nachgewiesen (vgl. Bonin 2014). Zudem ist im Berufsbildungsbericht 2017 zu lesen: „Angesichts der demografischen Entwicklung und zur Vermeidung von Fachkräftengpässen braucht die deutsche Wirtschaft alle jungen Menschen“ (BMBF 2018: 63). Mangel an Auszubildenden bestand 2017 unter anderem in den Ausbildungsberufen der Restaurantfachfrau bzw. des Restaurantfachmannes (34,2 %) ⁴², der Fleischerin bzw. des Fleischers (33,9 %), der des Fachverkäuferin bzw. des Fachverkäufers im Lebensmittelhandwerk (32,7 %), der Fachfrau bzw. des Fachmannes für Systemgastronomie (28,7 %) sowie der Klempnerin bzw. des Klempners (25,9 %) (vgl. BMBF 2018: 85).

Bei entsprechenden Investitionen der Politik in Bildung und Qualifikation bestehen bei den Geflüchteten aufgrund ihres häufig jungen Alters große Potentiale, die es auszuschöpfen gilt (vgl. Granato 2014: 174f.; vgl. Brücker et al. 2015: 6). Allerdings muss zu bedenken gegeben werden, dass auch Geflüchtete das Recht auf eine freie Berufswahl haben und nicht in Mangelberufe selektiert werden dürfen (vgl. Hinte et al. 2015: 747). Über den Fachkräftemangel wird in der Öffentlichkeit schon lange diskutiert (vgl. Granato 2014: 165; vgl. Kleinert und Jacob 2012: 211; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 103). Dennoch ist mit einer wirtschaftlich guten Perspektive zu rechnen, was sich günstig auf die – auch langfristige – Arbeitsmarktintegration der Geflüchteten auswirken wird (vgl. Geis 2017: 28ff.). Insbesondere im Industrie- und Gesundheitsbereich haben die Geflüchteten gute Chancen.

Für Jugendliche ohne Abitur stellt die Ausbildung nach wie vor den „Königsweg“ (Dionisius und Krekel 2014: 35) in einen Arbeitsplatz dar. Umgekehrt ist eine „abgeschlossene Berufsausbildung [...] heute zum Mindeststandard für den Zugang zur Erwerbsarbeit geworden“ (Rademacker 2012: 365). Da in den meisten Fällen die Jugendlichen nach der Ausbildung von den Betrieben auch in ein anschließendes Beschäftigungsverhältnis übernommen werden, stellt der erfolgreiche Übergang von der Schule in Ausbildung eine bedeutsame Schwelle dar, die für die berufliche Integration und eine erfolgreiche Zukunft entscheidend ist. Der Übergang wird so nicht nur zu einem „günstige[n] Allokationsmechanismus“ (Fink 2011: 65), sondern er beinhaltet auch ein gravierendes „Ausschlussrisik[o]“ (Konietzka 2011: 283), insbesondere für Ausländerinnen und Ausländer (vgl. Konietzka und Hensel 2017: 302). In Tabelle 3 sind Ausbildungsberufe aufgeführt, die im Jahr 2017 deutschlandweit stark mit Geflüchteten ⁴³ besetzt waren.

Wie in Tabelle 3 erkennbar ist, finden sich Geflüchtete hauptsächlich in Berufen wieder, die entweder von deutschen Jugendlichen nur selten gewählt werden, beispielsweise Malerin

⁴² Die Prozentangaben beziehen sich auf die Anteile an unbesetzten Ausbildungsplätzen.

⁴³ Das Kriterium bildete hierbei Staatsangehörigkeit der Auszubildenden. In diese Kategorie fallen also ausländische Auszubildende, die aus einem Asylherkunftsland kommen.

Tabelle 3: Stark besetzte Ausbildungsberufe von Auszubildenden aus Asylherkunftsländern in Deutschland im Jahr 2017

Ausbildungsberuf	Neuabschlüsse in absoluten Zahlen	Anteil an allen Neuabschlüssen innerhalb der jeweiligen Gruppe in %
Kraftfahrzeugmechatroniker/-in	1.098	7,1
Friseur/-in	969	6,3
Elektroniker/-in	954	6,2
Koch/Köchin	726	4,7
Verkäufer/in	714	4,6
Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik	705	4,6
Maler/-in und Lackierer/-in	516	3,3
Zahnmedizinische/-r Fachangestellte/-r	441	2,9
Bäcker/-in	426	2,8
Hotelfachmann/-frau	375	2,4

Quelle: „Datenbank Auszubildende“ des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31. Dezember), Berichtsjahr 2017“ bei Kroll und Uhly 2018: 43; Darstellung in Anlehnung an Kroll und Uhly 2018: 43

bzw. Maler und Lackiererin bzw. Lackierer, oder aber in Berufen, in denen sie auch ohne oder mit Hauptschulabschluss gute Chancen haben. Auch Berufe wie Anlagenmechanikerin bzw. -mechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik oder Bäckerin bzw. Bäcker stehen bei den deutschen Jugendlichen nicht an erster Stelle.

Weitere aufschlussreiche Informationen liefert eine geschlechtsspezifische Betrachtung der Berufspräferenzen. Tabelle 4 zeigt zunächst stark von männlichen Geflüchteten besetzte Ausbildungsberufe in Deutschland im Jahr 2017. Auffällig ist, dass Tabelle 4 nahezu identisch mit der vorherigen ist, in der beide Geschlechter zusammengefasst sind. Abgesehen von dem Beruf der bzw. des zahnmedizinischen Fachangestellten sind genau die gleichen Berufe vertreten wie bei der Gesamtsicht beider Geschlechter. Dies kann damit erklärt werden, dass die männlichen Geflüchteten zahlenmäßig deutlich stärker vertreten sind als weibliche Geflüchtete im ausbildungsfähigen Alter. Die Abweichung bei dem Beruf der bzw. des zahnmedizinischen Fachangestellten ist auf dessen große Beliebtheit bei weiblichen Geflüchteten zurückzuführen. Wie Tabelle 5⁴⁴ zeigt, steht der Beruf bei geflüchteten Mädchen auf dem ersten Platz. In der Gesamttabelle könnte demnach ausschließlich von

⁴⁴ Aus Datenschutzgründen wurden manche Werte auf ein Vielfaches von 3 gerundet, weshalb die Gesamtsumme von den aufsummierten Einzelwerten abweichen kann (vgl. Kroll und Uhly 2018: 43ff.).

der weiblichen Form der zahnmedizinischen Fachangestellten gesprochen werden. Ebenso zeigen die absoluten Zahlen bei den Neuabschlüssen im Beruf des Kraftfahrzeugmechatronikers, dass dieser nur von männlichen Geflüchteten ergriffen wurde. Auffällig ist, dass der Beruf des Friseurs zwar von deutschen Mädchen gerne erlernt wird, von deutschen Jungen dagegen nicht. Bei den Geflüchteten ist als Besonderheit festzuhalten, dass dieser auch bei den männlichen Jugendlichen hoch im Kurs steht. Während männliche Geflüchtete generell häufig in Handwerksberufen zu finden sind, konzentrieren sich die weiblichen Geflüchteten in medizinischen oder kaufmännischen Berufen. Für eine ausführlichere Darstellung bestehender Studienergebnisse zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in Kombination mit einem bestehenden Migrationshintergrund sei auf Kapitel 3.7 verwiesen.

Tabelle 4: Stark besetzte Ausbildungsberufe von männlichen Auszubildenden aus Asylherkunftsändern in Deutschland im Jahr 2017

Ausbildungsberuf	Neuabschlüsse in absoluten Zahlen	Anteil an allen Neuabschlüssen innerhalb der jeweiligen Gruppe in %
Kraftfahrzeugmechatroniker	1.098	7,9
Elektroniker	951	6,9
Friseur	756	5,5
Koch	708	5,1
Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik	705	5,1
Verkäufer	600	4,3
Maler und Lackierer	513	3,7
Bäcker	423	3,1
Fachinformatiker	351	2,5
Hotelfachmann	336	2,4

Quelle: „Datenbank Auszubildende“ des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31. Dezember), Berichtsjahr 2017“ bei Kroll und Uhly 2018: 44; Darstellung in Anlehnung an Kroll und Uhly 2018: 44

Generell ist festzuhalten, dass die seit 2016 erstmals wieder steigende Ausbildungsplatznachfrage unter anderem auf die Zuwanderung von Geflüchteten zurückzuführen ist (vgl. Matthes et al. 2019: 8). Während im Jahr 2016 noch 10.300 Geflüchtete als Bewerberinnen und Bewerber für einen Ausbildungsplatz gemeldet waren, stieg diese Zahl im Jahr 2017 auf 26.400 und im Jahr 2018 schließlich auf 38.300 (vgl. Matthes et al. 2019: 9).

Ausländische Jugendliche aus Amerika, Asien und Afrika, darunter insbesondere junge

Tabelle 5: Stark besetzte Ausbildungsberufe von weiblichen Auszubildenden aus Asylherkunftsändern in Deutschland im Jahr 2017

Ausbildungsberuf	Neuabschlüsse in absoluten Zahlen	Anteil an allen Neuabschlüssen innerhalb der jeweiligen Gruppe in %
Zahnmedizinische Fachangestellte	393	25,6
Friseurin	213	13,9
Medizinische Fachangestellte	183	11,9
Verkäuferin	114	7,4
Kauffrau für Büromanagement	96	6,3
Kauffrau im Einzelhandel	54	3,5
Pharmazeutisch-kaufmännische Angestellte	48	3,1
Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk	36	2,3
Hotelfachfrau	36	2,3
Industriekauffrau	24	1,6

Quelle: „Datenbank Auszubildende“ des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31. Dezember), Berichtsjahr 2017“ bei Kroll und Uhly 2018: 45; Darstellung in Anlehnung an Kroll und Uhly 2018: 45

Geflüchtete ohne adäquate Betreuung, weisen höhere Vertragslösungsquoten in der Ausbildung auf als Deutsche (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 114; vgl. Granato 2014: 171; vgl. Stenger 2010: 187). Im Schnitt wurden im Jahr 2017 bei 34,0 % der ausländischen Auszubildenden die Ausbildungsverhältnisse vorzeitig gelöst (vgl. Uhly 2018). Aber die hohen Abbruchquoten sind kein spezifisches MigrantInnenproblem. Auch unter deutschen Jugendlichen gibt es eine große Zahl an Ausbildungsabbrecherinnen und -abbrechern, wobei die Abbrüche in manchen Fällen auch mit einer beruflichen Umorientierung und einer Ausbildung in einer anderen Branche einhergehen (vgl. Konietzka 1998: 131; vgl. BMBF 2018: 90). Die Vertragsauflösungsquote lag unter deutschen Jugendlichen im Jahr 2017 bei 25,5 % und damit bei rund einem Viertel (vgl. Uhly 2018). Gründe für die hohen Abbruchquoten sind neben einer Umorientierung meist eine mangelnde Berufsorientierung im Zusammenhang mit einer wenig fundierten Berufswahl, Konflikte mit den Ausbilderinnen und Ausbildern oder eine schlechte Ausbildungsqualität (vgl. Bertelsmann Stiftung et al. 2016: 9; vgl. BMBF 2018: 89f.). Es konnte zudem gezeigt werden, dass Ausbildungsabbrüche häufiger auf Zwischenepisoden im Übergangsverlauf folgen (vgl. Lex und Zimmermann 2011: 621). Einer der Hauptgründe für Ausbildungsschwierigkeiten von Geflüchteten, die in den nächsten Jahren auf den Ausbildungsmarkt strömen werden, sind Defizite in der deutschen Sprache (vgl. Baumgratz-Gangl 2010: 292; vgl. Brinkmann

2016: 157; vgl. Brinkmann 2014: 35; vgl. Geis 2017: 32).⁴⁵

Im Ausbildungsbereich existiert in Deutschland neben dem weitaus bedeutsameren dualen System noch das Schulberufssystem, ferner noch die Beamtenausbildung für den mittleren Dienst (vgl. BIBB 2017a: 91). Im europäischen Raum verfügen lediglich Dänemark, Österreich und die Schweiz sowie – jedoch mit geringerer Bedeutung ergänzend zur vollzeitschulischen Berufsausbildung – Belgien, Frankreich und Finnland über das Modell der dualen Ausbildung.⁴⁶ Weitaus häufiger ist in Europa die vollzeitschulische Berufsausbildung anzutreffen. Das deutsche Schulberufssystem umfasst im Wesentlichen Berufe in den Bereichen Gesundheit, Erziehung und Soziales (vgl. BIBB 2017a: 91). Diese basieren nicht auf dem BBiG bzw. der HwO, führen aber ebenfalls zu einem staatlich anerkannten Ausbildungsabschluss. In den USA beispielsweise ist auch das On-the-Job-Training weit verbreitet, das heißt, der Beruf wird ohne Ausbildung oder Studium ausgeübt und fachliche Kompetenzen während der Arbeit durch Erfahrung erworben. Ein wesentlicher Unterschied zwischen dualer und schulischer Ausbildung ist der, dass das Angebot an Ausbildungsplätzen von der aktuellen Konjunktur und den Unternehmen und damit von der freien Wirtschaft beeinflusst wird, während das Angebot an schulischen Plätzen der Staat vorhält (vgl. Kleinert und Jacob 2012: 216). Wenn es zu wenige duale Ausbildungsplätze gibt, kann das schulische System auf die Situation nicht schnell genug reagieren, sodass „[e]ine kurzfristige Absorption von Jugendlichen [...] daher nur eingeschränkt möglich [ist]“ (Kleinert und Jacob 2012: 216). Damit kommt der „Rekrutierungspraxis der betrieblichen Ausbildungsplatzanbieter“ (Eulenberger 2013: 35) eine große Bedeutung zu. Betriebe stellen das „entscheidende Nadelöhr“ (Ahrens 2014: 17) dar und bezeugen den langfristigen Effekt einer Ausbildung auf das spätere Berufsleben (vgl. Konietzka und Hensel 2017: 289).

Grundsätzlich steht allen, theoretisch auch Schülerinnen und Schülern, die ohne Abschluss die Schule verlassen, der direkte Berufseinstieg oder der Weg in eine duale Ausbildung offen – eine schulische Ausbildung erfordert jedoch meist den mittleren, zumindest aber den Hauptschulabschluss. Praktisch gesehen gelingt dies Schulabgängerinnen und Schulabgän-

⁴⁵ Gleichzeitig stellen die Herkunftssprache bzw. Mehrsprachigkeit sowie weitere interkulturelle Kompetenzen für den späteren Beruf ein Potential dar, welches es ebenso zu fördern gilt (vgl. Bertelsmann Stiftung et al. 2016: 70f.). Jedoch kann Englisch in den seltensten Fällen als Brückensprache eingesetzt werden, da die wenigsten Geflüchteten über Englischkenntnisse verfügen – nämlich lediglich 28,1 % der volljährigen Geflüchteten im Jahr 2015, wie die Zahlen des BAMF zeigen (vgl. Rich 2016: 8). Diese werden von den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern aber neben soliden Deutschkenntnissen häufig verlangt (vgl. Geis 2017: 32).

⁴⁶ Während die Schulbildungssysteme in den typischen Herkunftsländern der Geflüchteten, beispielsweise Syrien, Iran, Irak, Pakistan oder Afghanistan, vom Aufbau her dem deutschen nicht unähnlich sind, unterscheiden sie sich grundlegend im Grad der Reglementierung bei der beruflichen Bildung. Oftmals ist eine formale berufliche Ausbildung nicht die Regel. Der Tertiärbereich ist wiederum ähnlich organisiert wie in Deutschland; Noten strukturieren aber auch hier stark die Zugangsberechtigungen zu weiterführenden Bildungsgängen. Aufgrund der Kenntnisse der Geflüchteten über das universitäre System im Heimatland und der hohen Bedeutung eines Studiums sind dies beliebte Bildungsziele in Deutschland.

gern ohne Abschluss aber in einem stark stratifizierten System, wie es charakteristisch für Deutschland ist, kaum (vgl. Eulenberger 2013: 34). Jugendliche ohne Schulabschluss sind gar noch mehr „von markanten sozialen Ausgrenzungs- und gesellschaftlichen Deklassierungsprozessen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt betroffen“ (Solga 2004: 40). Dies bezeugt die starke Schließung des deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes (vgl. Konietzka 2011: 282). Bojanowski resümiert gar, für solchermaßen benachteiligte Jugendliche stellten Bildungsinstitutionen „weniger ein[en] Schonraum oder ein[en] Experimentierraum [dar] als ein[en] Raum des Stillstands“ (2014: 173). Da in Deutschland der Zugang zu den verschiedenen Anschlussmöglichkeiten und damit allgemein die zukünftigen beruflichen Perspektiven in hohem Maße von Zertifikaten bestimmt werden⁴⁷ – wobei anzumerken ist, dass die Anzahl an möglichen Bildungstiteln nahezu inflationär ist⁴⁸ (vgl. Ecarius 2014: 90) – determiniert die besuchte Schulart so bereits früh im Lebenslauf den späteren beruflichen Werdegang und die spätere Positionierung im Erwerbssystem, (vgl. Konietzka 2011: 276; vgl. Müller et al. 2011: 289; vgl. Konietzka und Hensel 2017: 289; vgl. Brinkmann 2016: 159; vgl. Lex und Zimmermann 2011: 605; vgl. Solga 2004: 39). Dieses Phänomen wird in der Soziologie als Selektion oder Statusdistribution bezeichnet.

6.3 Übergangsbereich

In Kapitel 6.3.1 wird zunächst hervorgehoben, welche Bedeutung der Übergangsbereich für bestimmte soziale Gruppen hat. Da der Übergangsbereich für viele tendenziell eine unbekannte Begrifflichkeit darstellt, wird auch dargestellt, welche Bildungsgänge dem Übergangsbereich zugeordnet werden. Dadurch entsteht ein Eindruck von der Vielzahl der Optionen in diesem Sektor. Untermauert wird die Bedeutung des Übergangsbereichs durch statistische Daten. Wenngleich der Übergangsbereich für bestimmte Gruppen Vorteile aufweist, stellt er für einige Risikogruppen keine wirkliche Perspektive dar. Die Probleme des Übergangssektors werden in Kapitel 6.3.2 diskutiert.

⁴⁷ Neben Bildungstiteln nutzen die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber aber auch askriptive Merkmale der Bewerberinnen und Bewerber, z.B. die Herkunft, um Aussagen über deren potentielle Leistungsfähigkeit zu erlangen. Diese beruhen jedoch lediglich auf wahrscheinlichkeitsgestützten Vermutungen und bilden keine „harten“ Indikatoren wie Zertifikate (vgl. Solga 2005: 65). „Jüngere mit Migrationshintergrund haben also selbst bei Vorliegen eines gleichen schulischen Hintergrundes und gleicher kultureller Ressourcen schlechtere Chancen auf einen betrieblichen oder schulischen Ausbildungsplatz“ (Brinkmann 2016: 162) als Personen ohne Migrationshintergrund.

⁴⁸ Migrantinnen und Migranten leiden überdies noch unter einem weiteren Nachteil, der auch insbesondere bei jungen Geflüchteten zum Tragen kommt: Als „Quereinsteiger“ (Sürig und Wilmes 2014: 21) haben sie Schwierigkeiten hinsichtlich „der Unkenntnis der Verfahren bis hin zur Nichtanerkennung oder Nichtübertragbarkeit ausländischer Zeugnisse“ (Sürig und Wilmes 2014: 21). Hier manifestiert sich das Problem mangelnder Transferierbarkeit: Bildungszertifikate, die in Bourdieus Theoriensprache institutionalisiertes kulturelles Kapital darstellen, können kaum in kulturelles Kapital umgewandelt werden (vgl. Nauck 2011b: 87).

6.3.1 Die Bildungsgänge des Übergangsbereichs sowie dessen Bedeutung im Kontext der Entwicklungen am Arbeitsmarkt

Aufgrund der Veränderungen am bzw. der strukturellen Gegebenheiten auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Puhmann 2005: 14; vgl. von Wensierski 2008: 161; vgl. Konietzka 2011: 278; vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 137; vgl. Solga 2004: 39; vgl. Lex und Zimmermann 2011: 604) erodiert das ideale Bild einer lücken- und reibungslosen Bildungskarriere, bestehend aus Schulabschluss, Ausbildungsbeginn oder Aufnahme eines Studiums und ein nahtloser Anschluss in den Beruf, zunehmend und kann immer weniger häufig in der Realität so umgesetzt werden. An die Stelle dieses Ideals treten bedingt durch das Überangebot an qualifizierten Arbeitskräften prekäre Bildungswege⁴⁹, die durch Maßnahmen im Übergangsbereich, Überbrückungsjobs sowie kürzere und instabile Beschäftigungen zu Beginn der Erwerbstätigkeit geprägt sind und nun zur „gesellschaftliche[n] Normalität“ (Ahrens 2014: 9) werden (vgl. Konietzka 1998: 130; vgl. von Wensierski 2008: 161; vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 138; vgl. Rademacker 2012: 368). Wie die aktuelle Statistik zeigt, haben im Verlauf der Jahre atypische Beschäftigungsverhältnisse trotz der nach wie vor bestehenden Dominanz des Normalarbeitsverhältnisses an Bedeutung gewonnen (vgl. Statistisches Bundesamt und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung 2018: 158).

Zu den Bildungsgängen des Übergangsbereichs gehören verschiedene Angebote der Agenturen für Arbeit und der Berufsschulen, die je nach Bedarf der Schülerinnen und Schüler ihre Vorzüge haben. Beispielsweise sind das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) zu nennen, dessen teilweise Anerkennung bei der dualen Ausbildung möglich ist, das Berufseinstiegsjahr (BEJ)⁵⁰ sowie die Berufsfachschulen, an denen ein allgemeinbildender, jedoch kein beruflicher Abschluss abgelegt werden kann. Durch die Vermittlung beruflicher Grundkenntnisse an den Berufsfachschulen sollen die Jugendlichen für die Ausbildung qualifiziert werden (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 81). Auch die von der Bundesagentur für Arbeit angebotenen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) und die Einstiegs-

⁴⁹ Die Daten zu prekären Beschäftigungsverhältnissen ist in der Analyse problematisch, da beispielsweise im Mikrozensus lediglich atypische Beschäftigungsverhältnisse erhoben werden. Prekäre können jedoch nicht mit atypischen Beschäftigungsverhältnissen gleichgesetzt werden, da prekäre unter atypischen Beschäftigungsverhältnissen subsumiert sind und somit lediglich eine Teilmenge bilden. Jegliche Abweichung vom Normalarbeitsverhältnis unter den abhängig Beschäftigten gilt als atypisch, aber Teilzeitjobs etwa sind häufig gewollt und daher nicht in jedem Falle als prekär anzusehen. Atypische Beschäftigung wird im Mikrozensus differenziert in befristete Beschäftigte, Teilzeitbeschäftigte unter oder gleich 20 Wochenstunden, geringfügig Beschäftigte und Zeitarbeitnehmerinnen und -nehmer. Anhand der Mikrozensusdaten kann gezeigt werden, dass der Anteil atypisch Beschäftigter in den letzten Jahren zugenommen und demgegenüber der Anteil an Beschäftigten in einem Normalarbeitsverhältnis abgenommen hat. Befanden sich 1997 noch 82,2 % der abhängig Beschäftigten in einem Normalarbeitsverhältnis, waren es 2017 76,9 %. Dem Rückgang entgegen steht eine Steigerung des Anteils atypisch Beschäftigter unter den abhängig Beschäftigten, denn 1997 waren es 17,8 %, wohingegen dieser Anteil im Jahr 2017 bei rund 23,1 % lag (vgl. Statistisches Bundesamt 2019). Individualdaten, mit denen der Erwerbsverlauf innerhalb einer Biographie nachvollzogen werden könnte, existieren in vergleichbarer Weise nicht.

⁵⁰ Das BEJ wurde in Baden-Württemberg als Alternative zum Berufsvorbereitungsjahr eingeführt und soll Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, auf den Übergang in eine Ausbildung vorbereiten (vgl. MKJS 2015: 21).

qualifizierung (EQ) werden dem Übergangsbereich zugerechnet (vgl. BIBB 2017a: 100). Bei der EQ absolvieren die Jugendlichen ein Langzeitpraktikum zwischen sechs und zwölf Monaten in einem Betrieb mit der Option, danach in eine Ausbildung übernommen zu werden. Durch eine EQ sollen Jugendliche beruflich handlungsfähig gemacht werden (vgl. BA 2019). Eine EQ erweist sich insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund als gewinnbringend (vgl. Granato 2013: 223). Auch die VABO wird dem Übergangssystem zugerechnet.

2017 wurde die rückläufige Tendenz des Übergangssektors erstmals wieder fortgesetzt, die bis zum Jahr 2014 zu beobachten war und lediglich in den Jahren 2015 und 2016 unterbrochen wurde. 2015 nahm der Übergangsbereich gegenüber 2014 um 5,4 % zu; im Jahr 2016 war ein noch größerer Anstieg um 12,2 % im Vergleich zum Vorjahr zu verzeichnen. In absoluten Zahlen gesprochen, befanden sich im Jahr 2016 damit 50.211 Jugendliche mehr im Übergangsbereich als noch 2014 (2014: 252.670; 2016: 302.881) (vgl. BIBB 2017a: 100, vgl. BMBF 2018: 74). Der Anstieg ist mit den hohen Flüchtlingszahlen und den Integrationsmaßnahmen für diese Zielgruppe zu erklären, die den Bildungsgängen des Übergangsbereichs zugeordnet werden (vgl. BMBF 2017a: 10). Im Berufsbildungsbericht 2017 ist vermerkt, dass neue Programme zur Flüchtlingsintegration hingegen nicht in die Zahlen mit eingerechnet werden (vgl. BMBF 2018: 74). Dies ist bei der Interpretation der Zahlen zu berücksichtigen. Nichtsdestotrotz machten ausländische Jugendliche 2017 mit 35,3 % gegenüber 64,7 % deutschen Jugendlichen nahezu ein Drittel des Übergangsbereichs aus (vgl. BMBF 2018: 75). Zudem sind mit 75,1 % überwiegend männliche Jugendliche im Übergangsbereich zu finden (vgl. BMBF 2018: 57). Im Jahr 2017 waren gegenüber dem Vorjahr wieder 10.957 Jugendliche weniger im Übergangssektor, aber immer noch 39.254 Jugendliche mehr als 2014 (vgl. BMBF 2018: 74). Im Jahr 2018 sank der Wert noch weiter und näherte sich mit 269.991 noch weiter dem von 2014 an (vgl. BMBF 2019: 28).

Wie bereits oben beschrieben, wird der Übergangsbereich als einer von vier Bildungssektoren angesehen, der eine „Sandwich-Position zwischen allgemeinbildendem Schulsystem, beruflicher Bildung und Arbeitsmarkt“ (Ahrens 2014: 14) innehat. In der vielfach zitierten Definition des Konsortiums Bildungsberichterstattung wird als Ziel des Übergangsbereiches die „Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung“ (2006: 79) genannt. Der Übergangsbereich übernimmt also eine wichtige Funktion bei der Integration in das Ausbildungssystem. Besonders Jugendlichen, für die ein direkter Übergang von der Schule in Ausbildung noch nicht in Frage kommt, verschafft der Übergangsbereich etwas Zeit, um an Ausbildungsreife zu gewinnen (vgl. Deeken und Butz 2010: 11; vgl. Beicht 2010: 90). Auch Jugendliche, die bereits die nötigen Voraussetzungen zur Aufnahme einer Ausbildung mitbringen, aber keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, werden im Übergangssystem aufgefangen (vgl. Deeken und Butz 2010; vgl. Beicht 2010: 90) – allerdings fallen sie dann aus der Statistik

der noch nicht in Ausbildung Vermittelten heraus, was bei der Interpretation der Zahlen beachtet werden muss (vgl. Eberhard 2006: 10). Die Bildungsgänge des Übergangsbereiches ermöglichen zudem das Nachholen eines Hauptschulabschlusses für diejenigen Jugendlichen, die ohne Abschluss die Schule verlassen haben, aber auch das Absolvieren eines höherwertigeren Schulabschlusses (vgl. Beicht 2010: 90).

Es wird zu bedenken gegeben, dass der Übergang nach einem Bildungsgang des Übergangsbereichs in eine Ausbildung sowie deren erfolgreicher Abschluss nicht unbedingt nachhaltig „im Sinne des Aufbaus einer lebhaften Berufsperspektive“ (Kruse 2014: 201) sein müssen. Die Verantwortung ende also, so Kruse, kritischerweise mit dem Übergang in den Beruf. Eine langfristige Integration in den Arbeitsmarkt, die eine „eigenständige Lebensführung und berufliche Weiterbildung“ (Kruse 2014: 201) verspricht, wird ausgeblendet. Ein valider Indikator zur Messung des Erfolgs einer Berufsorientierungs- bzw. Übergangsmaßnahme muss sich demnach auf den „*Verbleib* der Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Maßnahme“ (Bolay und Walther 2014: 379) beziehen und kann nicht auf die Bildungsübergänge beschränkt bleiben (vgl. Becker und Birkelbach 2017: 179).

6.3.2 Risiken des Übergangsbereichs

Aufgrund der Vielzahl und Unübersichtlichkeit der Bildungsgänge (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011: 7), wird der Übergangsbereich von Kritikern auch als „Maßnahmenschungel“ (Ahrens 2014: 13) diffamiert.⁵¹ Zudem wird bemängelt, die Angebote seien nicht kohärent. Vielmehr verfolge jedes System seine eigene Logik, ohne sich an den Bedürfnissen der Jugendlichen zu orientieren (vgl. Reißig 2014: 57). Dabei ist der Übergangsbereich mit hohen Kosten verbunden – bei gleichzeitig unterstellter Ineffizienz (vgl. Ahrens 2014: 26). Weitere Kritikpunkte richten sich gegen die Gefahr, dass der Übergangsbereich zur „Sackgasse wird und dass Warteschleifen zu Maßnahmekarrieren werden“ (Fink 2011: 93; vgl. Brinkmann 2014: 33). Insbesondere ausbildungsreife Jugendliche, die die Voraussetzungen zur Aufnahme einer Ausbildung prinzipiell erfüllen, verlieren oft viel Zeit in diesen Maßnahmen, ohne dass klar ist, welche langfristige Perspektive daraus erwächst (vgl. Fink 2011: 116; vgl. Bojanowski 2014: 172). Dies kann auch zur Stigmatisierung der Jugendlichen führen (vgl. Ahrens 2014: 26).

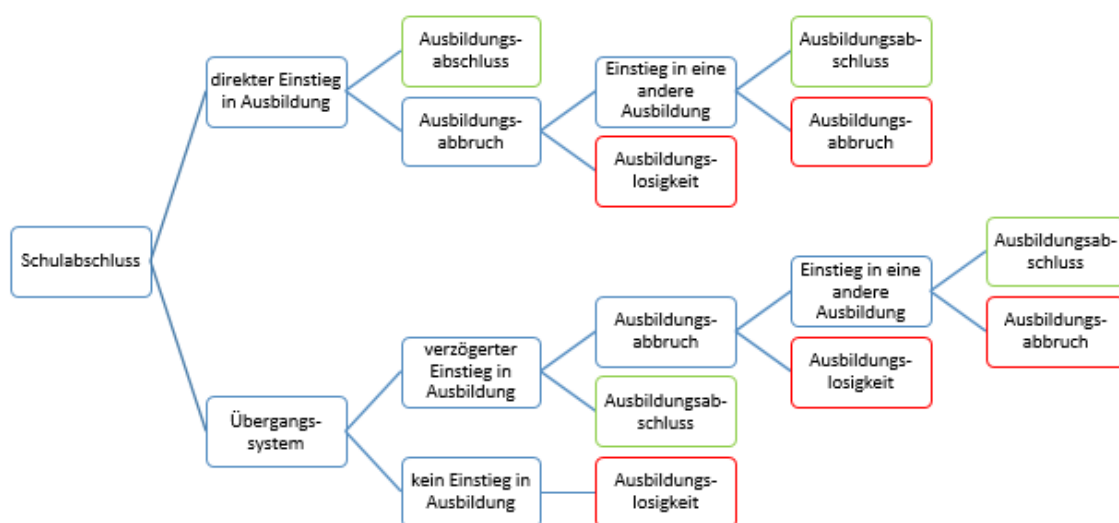
Problematisch ist, dass ein dauerhafter Verbleib im Übergangssystem zu langfristigen Benachteiligungen bei der Integration in Ausbildung oder Beschäftigung führt, wie in empirischen Studien gezeigt werden konnte (vgl. Lex und Zimmermann 2011: 622; vgl. Beicht und Granato 2011: 25ff.; vgl. Rademacker 2012: 365). Hier wird deutlich, wie sehr

⁵¹ Im Land Baden-Württemberg wurde daher 2013 ein Eckpunktepapier beschlossen, in dem es um die systematische Reform des Übergangs Schule - Beruf geht. In verschiedenen Modellregionen wird dieses Eckpunktepapier derzeit umgesetzt, wobei der Schulversuch langfristig flächendeckend eingeführt werden soll (vgl. WM 2020).

frühe Lebensphasen die spätere Biographie beeinflussen. Allerdings ist auch entscheidend, wie die Zeit im Übergangssystem genutzt wird. Beim Erwerb von Zusatzqualifikationen etwa handelt es sich um eine Bildungsinvestition, die für den weiteren Werdegang von Vorteil ist (vgl. Lex und Zimmermann 2011: 621). Für die Gruppe der Geflüchteten kann der Übergangsbereich trotz der oben genannten Risiken eine Chance darstellen. Sie haben hier noch mehr Zeit, sich in das deutsche Bildungssystem hineinzufinden und konkrete Berufsziele zu entwickeln. Gerade in einer zunehmend von Beschleunigung geprägten Welt lässt dieser Bereich den Geflüchteten Raum anzukommen und mit der deutschen Kultur vertraut zu werden. Da sie jedoch in diesem Sektor deutlich überrepräsentiert sind (vgl. Stürzer 2014: 51; vgl. Böhmer 2017: 21), muss noch einmal kritisch hervorgehoben werden, dass Chancen und Risiken des Übergangsbereichs nah beieinanderliegen.

In Abbildung 13 sind vereinfacht die Anschlussmöglichkeiten nach dem Schulabschluss hinsichtlich Ausbildung und Übergangssystem gegenübergestellt. Ziel berufsorientierender Angebote sowie der berufsbezogenen Betreuung muss es sein, Schülerinnen und Schüler langfristig in Ausbildung zu bringen, sie also auf den dargestellten grün markierten Pfaden zu halten und den rot markierten Pfad, der einem Scheitern entspricht, zu verhindern. Die Abbildung veranschaulicht die vielfältigen Möglichkeiten des Systems, die einen einmaligen Abbruch nicht gleich zum endgültigen Scheitern eines Jugendlichen werden lassen. Viele Wege werden bereitgehalten, die einen Verbleib im System und das Absolvieren eines Abschlusses ermöglichen.

Abbildung 13: Anschlussmöglichkeiten nach dem Schulabschluss: Ausbildung vs. Übergangssystem



Quelle: eigene Darstellung

6.4 Bedeutung von Ausbildungsreife und Kompetenzen im Kontext struktureller Entwicklungen am Arbeitsmarkt

Da bisher der Fokus auf dem schulischen Bereich und dem Bildungssystem lag, muss nun noch die 'andere Seite' beleuchtet werden. Im Folgenden werden daher der Arbeitsmarkt und die betrieblichen Anforderungen näher beschrieben.

Häufig werden Erfolg oder Scheitern am Übergang von der Schule in den Beruf ausschließlich auf das Individuum attribuiert. Dabei wird der Einfluss struktureller bzw. institutioneller Bedingungen unterschätzt (vgl. Aybek 2014: 34; vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 118). Zum Beispiel wirken sich die Unterteilung des Bildungsbereichs in einen allgemeinen Bildungszweig, die berufliche Bildung und die Hochschulbildung sowie die deutschlandspezifische „hohe Standardisierung und Verberuflichung des Ausbildungssystems“ (Konietzka und Hensel 2017: 289) auf die Übergangsbedingungen aus. Auch Ausbildungsvorschriften oder arbeitsrechtliche Gegebenheiten können hier genannt werden (vgl. Hillmert 2004: 23). Ebenso wirken sich externe Faktoren, wie der Wandel der Arbeitswelt und der historische Kontext, auf den Übergang von der Schule in den Beruf aus (vgl. Fink 2011: 73; vgl. Konietzka 1998: 112).

Stehen Schule und Beruf als unverbundene Systeme nebeneinander, können Friktionen auftreten, welche den Übergang für die Jugendlichen schwierig gestalten (vgl. Sackmann 2013: 64). Eine Flexibilisierung an dieser Stelle, wie sie in den letzten Jahren erfolgt ist, bedeutet ein großes makrostrukturelles Problem. So sind beispielsweise beim Matching von Individuum und Ausbildungsstelle große Nachteile für die jungen Menschen erwachsen (vgl. Bolay und Walther 2014: 370; vgl. Sackmann 2013: 64). Die als frei gemeldeten Ausbildungsberufe und die Wunschberufe der Schülerinnen und Schüler, also Angebot und Nachfrage, stimmen häufig nicht überein (vgl. DIHK 2017: 12; vgl. Ebbinghaus und Loter 2010: 5; vgl. Freiling und Frank 2013: 42). 2017 wurden in Deutschland 572.227 Ausbildungsplätze gemeldet, die 547.002 Ausbildungsbewerberinnen und –bewerber zur Verfügung standen (vgl. BMBF 2018: 33). Die Angebots-Nachfrage-Relation fiel damit zugunsten der Bewerberinnen und Bewerber aus, da mehr Ausbildungsplätze angeboten als nachgefragt wurden. Dennoch besteht weiterhin das Problem der Passung (vgl. BMBF 2018: 83). Insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund werden weniger häufig in ihren Wunschberufen ausgebildet (vgl. Granato 2014: 171). Von Wensierski begründet dieses Phänomen mit „der Dynamik des Arbeitsmarktes, der Unübersichtlichkeit ökonomischer Prozesse, vor allem aber [mit den] sozialen Aufstiegsprozesse[n] im Gefolge gestiegener Bildungsniveaus“ (2008: 163). Darauf wird in einem späteren Abschnitt noch genauer eingegangen.

Seitens der Betriebe wird laut der Ausbildungsumfrage des Deutschen Industrie- und

Handelskammertags (DIHK) bemängelt, dass viele Schulabsolventinnen und -absolventen unklare Berufsvorstellungen haben (vgl. DIHK 2017: 15). Zudem seien sie noch nicht ausbildungsreif. Immerhin 91 % der befragten Betriebe vertreten diese Auffassung (vgl. DIHK 2017: 18). Die Hauptkritikpunkte richten sich bei etwas weniger als der Hälfte der Befragten gegen unzureichendes mündliches und schriftliches Ausdrucksvermögen und bei noch weitaus mehr Befragten gegen schlechte elementare Rechenfertigkeiten (vgl. DIHK 2017: 18; vgl. Eberhard 2006: 14). Auch mangelhafte Sozialkompetenzen werden von den Unternehmen konstatiert, insbesondere bei der Leistungsbereitschaft und Motivation, der Belastbarkeit sowie der Disziplin (vgl. DIHK 2017: 19). Außerdem werden Flexibilität oder Mobilität von den Jugendlichen erwartet (vgl. Granato 2014: 163; vgl. von Wensierski 2008: 161; vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 139). Jedoch muss beachtet werden, dass auch der Anteil an ausländischen Jugendlichen bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund gestiegen ist, insbesondere in den letzten Jahren durch die starke Zuwanderung von Geflüchteten im ausbildungsreifen Alter. Dies wirkt sich auf die von den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern bemängelten Fähigkeiten aus und verzerrt das Bild nach unten. Neben unzureichenden Sprachkenntnissen sind unter anderem eine wenig fundierte, im Heimatland erworbene Grundbildung sowie Traumatisierungen Gründe für die fehlende Ausbildungsreife von Geflüchteten (vgl. BMBF 2018: 25).

Aufgrund unterschiedlicher Vorstellungen von Auszubildenden und ausbildenden Betrieben hinsichtlich dessen, was einen ausbildungsreifen Jugendlichen charakterisiert, wurde im Nachgang an den 2004 für drei Jahre geschlossenen *Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs* ein Expertenteam beauftragt, ein Konzept vorzulegen, welches die Beurteilung der Ausbildungsreife entlang festgelegter Kriterien ermöglicht (vgl. BA 2009: 6). Nach diesem Konzept „[kann] [e]ine Person [...] als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt“ (BA 2009: 13). Neben schulischen Fähigkeiten geht es hier auch um die „physische und psychische Belastbarkeit [und] lebenspraktische Kompetenzen“ (BA 2009: 14).

Es ist jedoch fraglich, inwieweit Jugendliche zu Beginn der Ausbildung ausbildungsreif sein müssen. Denkbar wäre auch, die Ausbildung so anzupassen, dass die Jugendlichen währenddessen die zur Ausbildungsreife geforderten Kompetenzen erwerben (vgl. Rademacker 2012: 367). In der Öffentlichkeit ist diesbezüglich eine große Debatte entstanden, die von den gegensätzlichen Perspektiven der Arbeitnehmerinnen- und Arbeitnehmervertreter und der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber geprägt ist (vgl. Eberhard 2006: 5). Arbeitnehmerinnen- und Arbeitnehmervertreter sehen die Verantwortung bei den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern und kritisieren, dass die Unternehmen zu hohe Anforderungen an die Jugendlichen hätten und die „Geschwindigkeit des Wandels in der Arbeitswelt“ (Eberhard 2006: 148) gestiegen sei. Eine stärkere fachliche Qualifizierung ist aufgrund des

technologischen Wandels und der Tertiarisierung notwendig, die eine Spezialisierung der Berufsbilder begleitet von einer gestiegenen Komplexität mit sich bringen (vgl. Puhmann 2005: 14; vgl. von Wensierski 2008: 161; vgl. Baethge et al. 2007: 28; vgl. Beicht et al. 2011: 9; vgl. BMBF 2016a: 44; vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 136). Eine ständige Qualifizierung und lebenslanges Lernen sind unerlässlich, um den gestiegenen Anforderungen in fachlicher Hinsicht begegnen zu können. Dies sei jedoch kein Beleg dafür, dass die Jugendlichen aus Sicht der Arbeitgeber nicht ausbildungsreif seien. Die gestiegenen Leistungsanforderungen ergeben sich aus der hohen Bewerberzahl in vielen Branchen und dem geringeren gegenüberstehenden Ausbildungsplatzangebot. Der Markt wird so geregelt, dass diejenigen mit den besseren Qualifikationen die Ausbildungsplätze erhalten (vgl. Eberhard 2006: 133; vgl. Kleinert und Jacob 2012: 215). Das bedeutet, dass das Matching dabei sowohl entlang quantitativer als auch qualitativer Kriterien erfolgt. Der Markt wird also durch die Bedingungen auf Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite bzw. durch die Ausbildungssuchenden geregelt:

„Auf der einen Seite fragen jedes Jahr Schulabgänger Ausbildungsstellen nach, auf der anderen Seite werden Ausbildungsplätze von Betrieben, beruflichen Schulen und Hochschulen angeboten. Makrotheoretisch gesprochen resultieren die Übergangsmuster ganzer Kohorten oder Bildungsgruppen aus der Anpassung des (aggregierten) Angebots und der Nachfrage“ (Kleinert und Jacob 2012: 215).

Nach dieser Logik hätten bei einer geringeren Bewerberzahl auch Bewerberinnen und Bewerber mit schlechteren bzw. weniger Qualifikationen eine Chance auf einen Ausbildungsplatz. Das heißt, diese Logik ist strukturell begründet und kein Beleg dafür, dass zum Verrichten der Tätigkeiten höhere Qualifikationen und Ausbildungsreife notwendig sind, so die Arbeitnehmer-Perspektive. Höhere Anforderungen sind dennoch nicht von der Hand zu weisen:

„Die verschlankten Arbeitsprozesse bringen eine problematische Leistungsverdichtung und immer höhere Anforderungen für die Arbeitnehmer mit sich, wobei immer mehr Zusatz- oder Doppelqualifikationen gefordert werden. Gleichzeitig zeigen die Unternehmen aber eine immer geringere Neigung, selbst in die Ausbildung dieser Kompetenzen zu investieren“ (Kistler 2012: 153).

Dafür sorgen die Jugendlichen zunehmend selbst: Die allgemeine Tendenz zur Höherqualifizierung ist ein Phänomen, welches das deutsche Bildungssystem charakterisiert. Die Bildungsexpansion bewirkt, dass der Übergang in das Erwerbsleben später erfolgt und die Abschlüsse, die einstmals zur Aufnahme bestimmter Berufe ausreichten, nun keine Sicherheit mehr bieten (vgl. von Wensierski 2008: 163; vgl. Reißig 2014: 56; vgl. Baethge et al. 2007: 75). Der oben genannte Begriff der Bildungsexpansion wird meist auf Universitäten und das Hochschulstudium bezogen, doch lassen sich gleiche Tendenzen bei der beruflichen Bildung ausmachen (vgl. Konietzka 2011: 282). Kritisch ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass für viele Ausbildungsberufe in der Praxis der Hauptschulabschluss nicht mehr ausreicht, und in vielen Fällen sogar Abiturientinnen und Abiturienten bevorzugt werden, wengleich formal kein bestimmter Schulabschluss notwendig ist (vgl. BMBF 2017b: 172; vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 112f.; 133; vgl. AGJ-Fachverband o.J.: 19; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 104; vgl. von Wensierski 2008: 163; vgl. Reißig

2014: 56; vgl. Baethge et al. 2007: 75). Dies wurde bereits an anderer Stelle deutlich. Mit der Entwicklung von der Industrie- zur Wissensgesellschaft kontrastiert das auf Langfristigkeit ausgelegte Bildungssystem, das durch eine „hohe institutionelle Stabilität“ (Hillmert 2004: 25) gekennzeichnet ist, zunehmend mit einer immer kurzlebigeren Arbeitswelt.⁵² Dadurch verschärfte sich die Integrationsproblematik von Jugendlichen ohne Ausbildung in die Gesellschaft (vgl. Ahrens 2014: 19): Jugendliche mit keinen oder niedrigen bzw. schlechten Schulabschlüssen haben bei der Ausbildungsplatzsuche signifikante Nachteile (vgl. Brinkmann 2014: 32; vgl. Ahrens 2014: 24; vgl. Solga 2004: 40). Ihnen stehen de facto weniger Ausbildungsberufe zur Verfügung, die größtenteils im niedriger qualifizierten Bereich angesiedelt sind, was die Segmentationstendenzen manifestiert (vgl. Fink 2011: 75; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 177). Zudem verschwinden parallel zu der zunehmenden Informatisierung der Berufe Produktions- und einfache Tätigkeiten in der Arbeitswelt, die eine berufliche Option für diese Gruppe darstellen würden (vgl. Deeken und Butz 2010: 8; vgl. Matzner 2012: 253; vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 136). Dieses Phänomen wird in der sogenannten Verdrängungsthese theoretisch erfasst (vgl. Ahrens 2014: 19). Waren die Menschen früher überwiegend Arbeiterinnen und Arbeiter, hat sich dieser Anteil zugunsten der Angestellten reduziert (vgl. von Below 2017: 158).

⁵² Deshalb werden Veränderungen im Bereich der beruflichen Ausbildung gefordert werden. Beispielsweise seien hier die „Schaffung flexibler Grundberufe und eine Modularisierung der Berufsbildung“ (vgl. Baethge et al. 2007: 81) genannt.

7 Berufsorientierung von Jugendlichen in Baden-Württemberg

Um das Gelingen des Übergangs von der Schule in die Ausbildung, Beruf oder Studium zu ermöglichen, ist eine fundierte Berufsorientierung unerlässlich. Nachdem nun die strukturellen Gegebenheiten des Bildungssystems im Hinblick auf die Integration junger Migrantinnen und Migranten in den Arbeitsmarkt eingehend beschrieben wurden, wird in diesem Kapitel die in der Schule durchgeführte Berufsorientierung konkretisiert. Zunächst findet in Kapitel 7.1 eine inhaltliche Annäherung an den Begriff der Berufsorientierung statt, mit der das Ziel verfolgt wird, eine definitorische Basis für diese Arbeit zu schaffen. In Kapitel 7.2 steht die Verankerung der Berufsorientierung im Bildungsplan baden-württembergischer Schulen im Vordergrund, ehe schließlich in Kapitel 7.3 die praktische Umsetzung auf der operativen Ebene anhand von exemplarischen Maßnahmen veranschaulicht wird. Zuletzt erfolgt in Kapitel 7.4 eine genauere Betrachtung der im weiten Feld der Berufsorientierung tätigen und einflussnehmenden Akteure, die nicht nur nach theoretischen Ansätzen, sondern auch laut empirischen Forschungsergebnissen eine Rolle für die Jugendlichen spielen. Überdies werden auch verschiedene Institutionen in diesem Feld vorgestellt.

7.1 Der Begriff der Berufsorientierung – eine kritische Reflexion

Was genau ist nun eigentlich Berufsorientierung? Dies zu klären ist wichtig für ein konzeptionelles Ausgangsgerüst, auf das in der Arbeit Bezug genommen werden kann und das eine gemeinsame Verstehensbasis für die Leserinnen und Leser schafft. Um zu einer allgemeinen Definition zu gelangen, müssen zunächst die Unterschiede in den Handlungslogiken der einzelnen Akteure in der Berufsorientierung herausgearbeitet werden. Nur über eine Kontrastierung und die Analyse der Unterschiede kann der gemeinsame Kern erfasst werden.

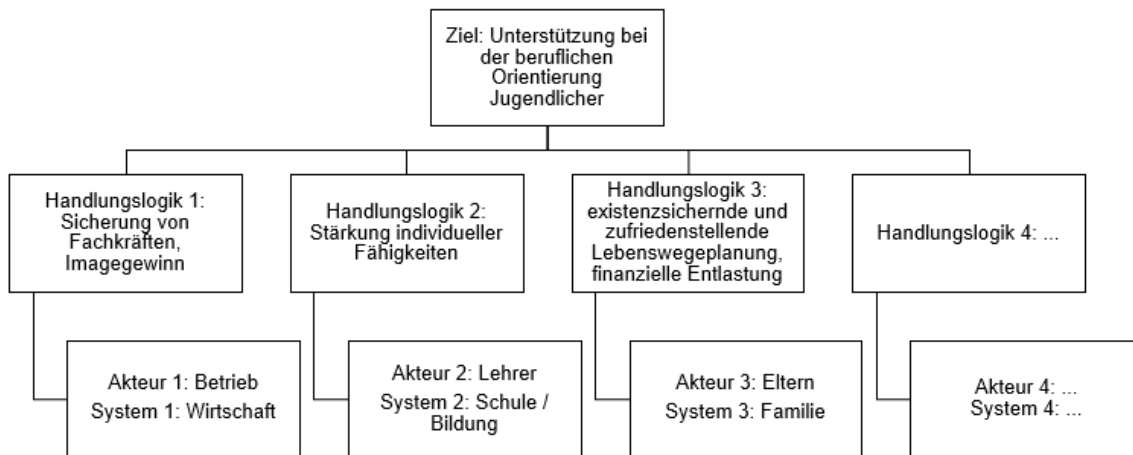
Das Feld an Akteuren im Bereich der Berufsorientierung ist vielfältig, ebenso deren jeweilige Handlungslogiken (vgl. Kampmeier et al. 2006: 11). Die Agentur für Arbeit unterstützt bei der beruflichen Orientierung, Schulen führen Maßnahmen zur Berufsorientierung durch und auch Firmen sind auf diesem Gebiet tätig. Durch die Loslösung von den jeweiligen Handlungslogiken der Akteursgruppen, die im Näheren betrachtet heterogene Rationalitäten offenbaren, und die Betrachtung des Meta-Zieles, nämlich der beruflichen Orientierung von Jugendlichen, wird deutlich, dass sich nicht die finale Zielsetzung unterscheidet, sondern

lediglich die zugrundeliegenden Motivationen und die letztendliche Umsetzung. Dies wird in Abbildung 14 skizziert. Beispielsweise führen Betriebe berufliche Orientierung auch durch, um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken, während Lehrerinnen und Lehrer oder schulisches Personal einen stärkeren Fokus auf die individuelle Förderung der Ausbildungsreife, der Fähigkeiten und Kompetenzen⁵³ eines Jugendlichen richten und ihn zur Analyse der eigenen Stärken und Schwächen als Grundlage für seine weitere Entwicklung befähigen. Innerhalb dieser Systeme sind diese Logiken legitim und verständlich und dienen alle dem großen übergeordneten Ziel der beruflichen Orientierung. In der praktischen Arbeit ist eine strikte Trennung dieser Logiken in den seltensten Fällen zu beobachten. Auch einer Lehrerin oder einem Lehrer ist die Problematik fehlenden Nachwuchses im handwerklichen Bereich bekannt, die sich zumindest implizit in ihrem bzw. seinem Handeln niederschlagen wird. Demgegenüber wird ein Betrieb, der händierend nach Nachwuchs sucht, einen Jugendlichen nicht in eine Ausbildung zwingen, wenn die individuellen Fähigkeiten und Interessen des Jugendlichen für den Beruf nicht vorhanden sind. Die unterschiedlichen Handlungslogiken sind hier daher tendenziell als dominierende Handlungsnormen oder als Motivation zu verstehen und nicht als ausschließliche Begründung für das Agieren. Die Herausforderung besteht darin, „Interessen, Wünsche[.], Wissen und Können des Individuums [...] und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt“ (Famulla 2013: 18) in einem „umfassenden kooperativen Konzept“ (Deeken und Butz 2010: 28) aufeinander abzustimmen und in Einklang zu bringen. Denn „[d]ie enormen Veränderungen und Weiterentwicklungen der letzten Jahrzehnte in der Arbeitswelt können nicht ohne Auswirkungen auf die Konzepte, Inhalte und Zielsetzungen einer umfassenden Berufsorientierung bleiben“ (Deeken und Butz 2010: 8).

Eine sehr allgemeine Definition liefert die Autorengruppe BRÜCKE, die Berufsorientierung als einen „Prozess [begrift,] in dem durch Informationen über Berufsfelder, Berufe und Anforderungen die eigentliche Berufswahl vorbereitet wird“ (2013: 88). Damit wird in dieser Definition bereits ein wesentliches Element beruflicher Orientierung deutlich, nämlich, dass diese keinesfalls ein singuläres Ereignis darstellt. Vielmehr muss berufliche Orientierung über einen längeren Zeitraum stattfinden. Deeken und Butz verdeutlichen noch einmal, dass es sich bei der „Berufsorientierung in formellen Lernumgebungen [...] [um] zielgerichtete[...] Aktivitäten“ (2010: 22) handelt. Berufsorientierung erfolgt also intendiert. Allerdings wird in dieser Definition ausschließlich die Berufswahl als Ziel der Berufsorientierung genannt, was eine eindimensionale und eingeschränkte Sicht darstellt. Ausgeblendet werden in der Definition der Autorengruppe BRÜCKE Maßnahmen, welche auf die Persönlichkeitsstärkung von Jugendlichen ausgerichtet sind. Während ein Prozess

⁵³ Matzner nennt vier unterschiedliche Kompetenzbereiche, über die Schülerinnen und Schüler am Übergang in eine Ausbildung verfügen sollten. Diese sind personale Kompetenzen (z.B. Selbstvertrauen und Zuverlässigkeit), kognitive Kompetenzen (z.B. Fachkenntnisse in Mathematik und Deutsch), methodische Kompetenzen (z.B. Strategien zur Informationssuche und Anfertigen von Bewerbungsschreiben) sowie soziale Kompetenzen (z.B. Empathie und Teamfähigkeit) (vgl. Matzner 2012: 265).

Abbildung 14: Differenzierung der Handlungslogiken von für die Jugendlichen relevanten Akteuren



Quelle: eigene Darstellung

eigentlich impliziert, dass eine Entwicklung hin zu einem Zustand erfolgt, wird eben diese Entwicklung durch das reine Geben von Informationen nicht gewährleistet. Ohne das Aufarbeiten von Informationen stehen diese 'unverdaut' im Raum und werden möglicherweise nicht sinnvoll genutzt. Es muss daher sichergestellt werden, dass die Informationen aufgenommen und verwertet werden, dass also beim Rezipienten – beim Jugendlichen – etwas ausgelöst wird.

Das häufig verwendete Sender-Empfänger-Modell nach Shannon und Weaver (1949) geht von einer erfolgreichen Kommunikation – hier könnte analog von einer Beratung gesprochen werden – dann aus, wenn die Botschaft des Senders identisch ist mit der Botschaft, die beim Empfänger ankommt. Dies setzt die Fähigkeit voraus, die Botschaften zielgruppengerecht zu vermitteln, sodass der Empfänger auch die Chance hat, die Botschaft zu verstehen. Im weiteren Sinne können dem breiten berufsorientierenden Spektrum auch bereitgestellte Informationen in Flyern, Broschüren oder im Internet zugeordnet werden. Diese müssen dementsprechend auf die Zielgruppe der jungen Geflüchteten angepasst und für sie verständlich sein. Dabei ist zu beachten, dass es in der heutigen Zeit selten an Informationen mangelt. Vielmehr besteht ein Überangebot, welches es nach persönlicher Relevanz zu filtern und zu sortieren gilt. Jugendliche müssen daher bei der Bewältigung dieser Informationsfülle und deren Verwertung unterstützt werden (vgl. Bergzog 2006: 30), sodass auch hier die Bedeutung „lebensweltliche[r] Strukturen“ (von Wensierski 2008: 153) zum Ausdruck kommt.

Ergänzend zu der dargestellten Definition muss demnach aufgeführt werden, was getan wird, um den Jugendlichen bei der Verarbeitung und dem Nutzen der Informationen

behilflich zu sein. Deeken und Butz bezeichnen dies als den

„pädagogische[n] Auftrag [...], Jugendliche zu befähigen, mit den Herausforderungen des ständigen Wandels in Gesellschaft und Arbeitswelt umzugehen, sich ihre Lebenschancen zu sichern sowie biografische Selbstkompetenz aufzubauen“ (2010: 5).

Die Jugendlichen müssen zur Ausbildungsreife erzogen und befähigt werden, den „Anforderungen der Wirtschaft und Gesellschaft“ (Deeken und Butz 2010: 5) begegnen zu können. Auch die Bertelsmann Stiftung stellt diesen Aspekt in den Vordergrund. Davon ausgehend, dass Individuen heute im Regelfall nicht mehr einen einzigen Beruf bis zur Rente ausüben und damit am „lebenslangen Lernen[.]“ (Bertelsmann Stiftung et al. 2016: 13) kaum mehr vorbeikommen, müssen die Jugendlichen möglichst frühzeitig auf die umfangreichen gesellschaftlichen Anforderungen vorbereitet werden (vgl. Bertelsmann Stiftung et al. 2016: 16). Berufsorientierung wird in diesem Kontext mit Lebensorientierung gleichgesetzt. Schwerpunkt der Berufsorientierung müsse die „Stärkung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler“ (Bertelsmann Stiftung et al. 2016: 13) sein:

„Eigenverantwortung und Selbstständigkeit sollen gefördert werden. Den Jugendlichen sind Möglichkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln, mit denen sie ihre Arbeits- und Lebenswelt aktiv mitgestalten können“ (Bertelsmann Stiftung et al. 2016: 13).

Es wird deutlich – und das muss auch noch einmal besonders betont werden – dass es nicht darum gehen darf, die Jugendlichen an gegebene Strukturen zu adaptieren. Das Ziel dürfen nicht „instrumentelle[.] Anpassungsleistungen an eine ökonomisch dominierte Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft“ (von Wensierski 2008: 161) sein. Vielmehr müssen die Jugendlichen im Sinne des Prinzips Hilfe zur Selbsthilfe befähigt werden,

„sich auf der Basis ihrer eigenen Interessen und Wünsche, ihrer Ressourcen und Fähigkeiten mit den Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auseinander[zusetzen [...], um so berufsbiografische Handlungsstrategien zu entwickeln, die eine kompetente, selbstverantwortliche und realistische Berufsorientierung und Berufsplanung möglich machen“ (von Wensierski 2008: 162).

Berufsorientierung zielt darauf ab, Jugendliche zu eigenverantwortlichem Handeln zu befähigen „und nicht allein und schon gar nicht ausschließlich auf ihre gelingende Platzierung in den Strukturen der beruflichen Bildung“ (Rademacker 2012: 369).

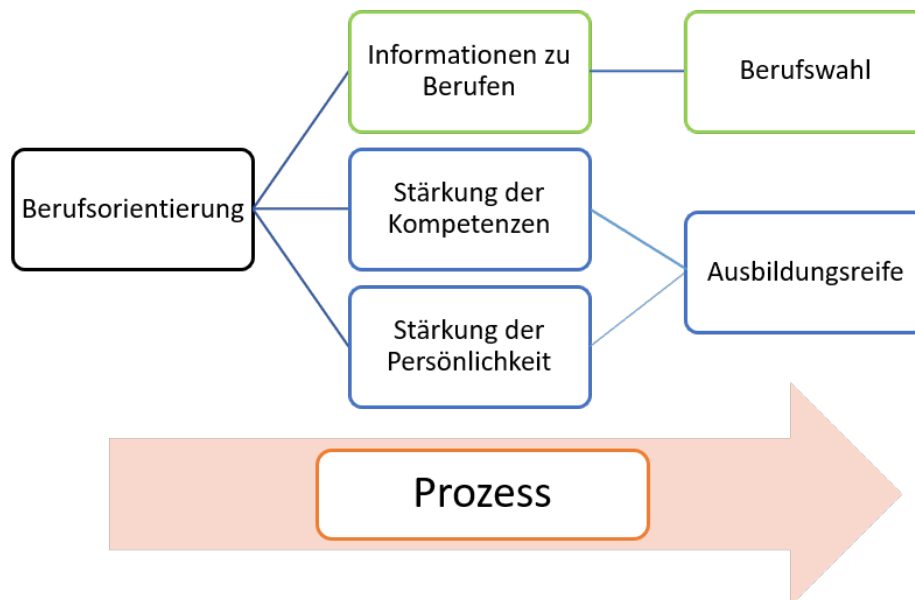
Eine noch feingliedrigere Unterscheidung von Berufsorientierung nimmt Schudy vor. Aufgrund der Bedeutsamkeit von Schudys analytischer Betrachtungsweise in der Wissenschaft muss sie an dieser Stelle erwähnt werden. Der Erziehungswissenschaftler hebt vier Dimensionen von Berufsorientierung hervor. Zum einen liegt der Fokus auf dem Jugendlichen, der individuell seine beruflichen Ziele umsetzen können soll. Weiterhin müssen Unterrichtsinhalte auf die Vorbereitung der Jugendlichen auf die Arbeitswelt abgestimmt werden. In einer dritten, das ökonomische Rationalitätsprinzip hervorhebenden Dimension wird das Ineinklangbringen von persönlichen Veranlagungen im Sinne von Fähigkeiten und den Bedingungen der Arbeitswelt in den Vordergrund gestellt. Zuletzt geht es in der

Berufsorientierung um die Vermittlung von Allgemeinbildung, die auf den souveränen Umgang mit der Berufswelt ausgerichtet ist (vgl. Schudy 2002: 9ff.).

Wenngleich die dargestellten Schwerpunkte hinsichtlich Berufsorientierung im Einzelnen divergieren, muss für diese Arbeit eine Definition zugrunde gelegt werden, welche so breit und umfassend ist, dass sie von allen eingangs exemplarisch aufgeführten und weiteren Akteursgruppen in der Berufsorientierung mitgetragen werden kann, ohne dabei zu oberflächlich und unpräzise zu sein. Indem nun die dargestellten Perspektiven und deren wesentliche Punkte zusammengefügt werden, entsteht eine definitorische Basis für das Konstrukt Berufsorientierung, auf das in dieser Arbeit zurückgegriffen wird und die in Abbildung 15 visualisiert ist.

Unter Berufsorientierung wird hier in Anlehnung an die zitierten Autoren ein zielgerichteter Prozess verstanden, der einerseits durch Informationsvermittlung über Berufe und deren Anforderungen auf eine fundierte Berufswahl hinwirkt, und der andererseits durch die Förderung gesellschafts- und insbesondere arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen sowie durch Persönlichkeitsstärkung Ausbildungsreife herbeiführt.

Abbildung 15: Elemente einer Definition des Konstrukts 'Berufsorientierung'



Quelle: eigene Darstellung

Um diese Konzeptualisierung von ihrem abstrakten Niveau auf eine konkretere Basis zu bringen, wird im nachfolgenden Kapitel ausgeführt, wie Berufsorientierung im Bildungsplan Baden-Württembergs verankert ist und welche Anforderungen an eine fundierte schulische Berufsorientierung gestellt werden.

7.2 Schulische Berufsorientierung im Wandel

Dass Schule Berufsorientierung zu leisten habe, ist im baden-württembergischen Schulgesetz als Pflichtaufgabe festgeschrieben. Insbesondere bei Haupt- und Werkrealschulen liegt der Schwerpunkt auf der Hinführung einer jeden Schülerin bzw. eines jeden Schülers zu einer fundierten beruflichen Orientierung (vgl. § 6 SchG BW).

Mit der Bildungsplanreform in Baden-Württemberg im Jahr 2016 wurde ein gemeinsamer Bildungsplan für die Sekundarstufe I geschaffen. Anstelle von einzelnen, schulartenspezifischen Bildungsplänen gilt dieser nun für die Hauptschule, die Werkrealschule, die Realschule und die Gemeinschaftsschule, wobei lediglich nach verschiedenen Niveaus unterschieden wird (vgl. MKJS o.J.a). Im Zuge der Bildungsplanreform wurden sechs Leitperspektiven verankert, die sich in allen Fächern widerspiegeln sollen. Berufliche Orientierung erfuhr damit als eine der Leitperspektiven eine erhebliche Aufwertung (vgl. MKJS o.J.a).⁵⁴ Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg schreibt hierzu:

„Berufliche Orientierung ist wesentlicher Bestandteil individueller Förderung und basiert auf festgestellten Kompetenzen, Potenzialen und Interessen der Schülerinnen und Schüler. Jugendliche werden dabei in die Lage versetzt, ihre Bildungs- und Erwerbsbiografie eigenverantwortlich zu gestalten und diesen Prozess beispielsweise in einem Portfolio zu dokumentieren. Selbstbestimmung, kritische Urteilsbildung, Mitbestimmung, Solidarität sowie Wertschätzung von Vielfalt spielen hier eine wichtige Rolle“ (MKJS o.J.d).

Des Weiteren wurde das neue Schulfach 'Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung' ab der Klasse 7 eingeführt⁵⁵, welches das themenorientierte Projekt Berufsorientierung an Realschulen (TOP BORS) ablöste (vgl. MKJS 2008: 5). In diesem Fach lernen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise, ihre eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen hinsichtlich der Berufswahl einzuschätzen, ihre Berufswünsche zu reflektieren oder Bewerbungsunterlagen zu verfassen. Zudem bereiten sie ihre Praktika vor und werden über Rechte und Pflichten während eines Ausbildungsverhältnisses aufgeklärt (vgl. Landesinstitut für Schulbildung 2017: 16ff.).

Mit dem neuen Bildungsplan wurde eine weitere Ausdehnung der Berufsorientierungsphase bewirkt, die in der Vergangenheit tendenziell weniger eine Phase darstellte als vielmehr auf den Zeitpunkt des Überganges von der Schule in Ausbildung beschränkt blieb und erst allmählich als Prozess betrachtet wurde. Die Reduktion von Berufsorientierung auf einen kurzen Zeitraum geriet in den letzten Jahren zunehmend in die Kritik (vgl. Fink 2011: 97). Konkret ist beispielsweise in der *Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für*

⁵⁴ Die sechs Leitperspektiven sind: „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE); Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV); Prävention und Gesundheitsförderung (PG); Berufliche Orientierung (BO); Medienbildung (MB); Verbraucherbildung (VB)“ (MKJS o.J.e).

⁵⁵ Der neue Bildungsplan gilt jedoch zunächst für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2016/17 in die fünfte und sechste Klasse gekommen sind, das heißt, in diesem Schuljahr wurde das Schulfach Wirtschaft / Berufsorientierung noch nicht unterrichtet.

Arbeit, auf die in Kapitel 7.4.5 noch genauer eingegangen wird, festgelegt, dass spätestens im zweitletzten Schuljahr mit der Berufswahlvorbereitung begonnen werden soll (vgl. BA und KMK 2004: 3). Auf Basis dieser Vereinbarung wurde in Baden-Württemberg ebenfalls eine Rahmenvereinbarung zwischen dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und der Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit geschlossen und im Jahr 2018 aktualisiert. In dieser wird konkretisiert, dass „Berufswahl als Prozess und nicht als einmalig fest zementierte Entscheidung verstanden“ (MKJS und BA 2018: 2) wird. Auch die Verwaltungsvorschrift *Berufliche Orientierung* des Landes Baden-Württemberg aus dem Jahr 2017 trägt zur Aufwertung des Themas an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen bei. Hier ist festgelegt, dass „Maßnahmen der beruflichen Orientierung im Sinne dieser Verwaltungsvorschrift [...] in der Klassenstufe 5 [beginnen] und [...] auf den im Rahmen der Umsetzung der Leitperspektive Berufliche Orientierung in der Primarstufe erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einsichten auf[bauen]“ (vgl. MKJS 2017: 6).

Zudem wurde der Ruf laut, dass Berufsorientierung viel mehr sein müsse als die reine Berufswahl. Dies wurde bereits in Kapitel 6.4 näher erläutert. Die im ständigen Wandel begriffene moderne Gesellschaft verlangt von ihren Mitgliedern eine größere Eigenständigkeit und die Fähigkeit, mit den technischen und sozialen Entwicklungen umgehen zu können, die sich auch im Arbeitsmarkt widerspiegeln (vgl. Deeken und Butz 2010: 18). Gefordert wurde in diesem Zusammenhang ein stärkerer Praxisbezug (vgl. Eberhard 2006: 142). Auch diesen Aspekten wird im neuen Lehrplan zum einen durch die Einführung des Faches 'Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung' und zum anderen durch die Einbindung der Berufsorientierung in allen Fächern, die sich als roter Faden durch den Unterricht zieht, verstärkt Beachtung geschenkt. In der Forschung wurde daher vorgeschlagen, Berufsorientierung um das Attribut 'ganzheitlich' zu ergänzen und im Begriff der „[g]anzheitliche[n] Berufsorientierung“ (vgl. Deeken und Butz 2010: 19) die veränderten Anforderungen stärker zu verankern.

Die Wahl eines passenden Berufes als Grundlage für ein subjektiv erfüllendes Leben und für gesellschaftliche Partizipation lässt sich somit als gesellschaftliche Erwartung an einen Jugendlichen beschreiben (vgl. von Wensierski 2008: 151, s. auch Kapitel 4.4), die auch einen gewissen Druck darstellen kann. Gerade die Vielzahl der Berufe bedingt durch eine zunehmende Ausdifferenzierung und auch bedingt durch ökonomische Rationalisierungstendenzen „verlangen von den Heranwachsenden anspruchsvolle und riskante berufsbiografische Planungen und Entscheidungen“ (von Wensierski 2008: 161). Nicht jeder interpretiert diese Fülle an Handlungsmöglichkeiten als Freiheit, eigenverantwortlich über sein Leben entscheiden und seinen persönlichen Weg zu einer erfüllenden Existenz finden zu können. Viele Jugendliche empfinden diese Verantwortung als Last, aus unzähligen Optionen die 'richtige' auswählen zu müssen und fühlen sich damit häufig überfordert, gar bedroht. Denn der potentiellen Selbstverwirklichung im frei gewählten, persönlich

idealen Beruf steht auch das Risiko des Scheiterns gegenüber, das ebenso auf die Person zurückgeführt wird wie das erfolgreiche Meistern des Übergangs von der Schule in den Beruf (vgl. von Wensierski 2008: 161; vgl. Deeken und Butz 2010: 20; vgl. Fink 2011: 57). Gelingt es nicht, einen geeigneten Beruf zu finden, impliziert dies umgekehrt auch, dass sich gesellschaftliche Partizipation ungleich schwieriger verwirklichen lässt und eine wesentliche Grundlage für persönliche Zufriedenheit fehlt. Der Beruf ermöglicht eine finanzielle Basis, um etwa persönliche materielle Wünsche zu erfüllen oder eine Familie zu gründen (vgl. von Wensierski 2008: 159). Zwar soll ihnen die Freiheit der Berufswahl überlassen bleiben, jedoch kann eine fundierte Berufsorientierung Entlastung bieten und Unsicherheiten reduzieren, indem sie Jugendlichen verhilft, ihre Potentiale zu erkennen und Entscheidungsfähigkeit zu erlangen (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 118; vgl. Freiling und Frank 2013: 46).

Gerade Flüchtlinge werden hier vor eine Aufgabe gestellt, die sie noch weniger bewältigen können als deutsche Jugendliche. Aus Ländern stammend, wo die Berufswahl oftmals bereits durch die Familie festgelegt und autonomes Handeln nicht in dem Umfang wie in westlichen Gesellschaften verankert ist, werden sie hier mit einer Erwartungshaltung konfrontiert, die ihnen kulturell als fremd erscheinen kann. In Kombination mit fehlenden Kenntnissen über das Bildungssystem und oftmals auch fehlenden fachlichen Kompetenzen – zum Beispiel kommen aus Ländern wie Afghanistan oder Pakistan auch zahlreiche Analphabeten nach Deutschland (vgl. Brücker et al. 2016a: 12) – ergibt sich daraus ein enormer Unterstützungsbedarf.

7.3 Maßnahmen in der Berufsorientierung

In diesem Kapitel wird nun dargestellt, mit welchen Maßnahmen konkret Berufsorientierung umgesetzt wird. Dabei steht wieder die Schule als zentrale Bildungseinrichtung und Sozialisationsinstanz⁵⁶ im Vordergrund (vgl. Kupfer 2011: 113). Die Rolle der Schule bei der Berufsorientierung kann klar formuliert werden: „Schulische Berufsorientierung hat [...] einen umfassenden Gestaltungsauftrag, der andere Angebote einbezieht, die Bildungsverantwortung jedoch allein trägt“ (Deeken und Butz 2010: 39). Dabei ist sie auf Vernetzung und Kooperationen angewiesen, was im Folgenden dieses Kapitels an mehreren Stellen deutlich wird.

⁵⁶ Von der Familie als Institution der Primärsozialisation übernimmt die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz auch die Aufgabe der Wertevermittlung, die neben die eigentliche Funktion der Schule, die Wissensvermittlung, tritt (vgl. Herzog 2011: 165, vgl. Hummrich und Kramer 2017: 26; vgl. Meulemann 2013: 251). Auch die Gleichaltrigen stellen eine wertvolle Sozialisationsinstanz für die Heranwachsenden dar (vgl. Hummrich und Kramer 2017: 24; vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 176). Auf die Rolle der Gleichaltrigen wird in Kapitel 7.4.3 näher eingegangen. Von der Sozialisation als „Beeinflussungsprozesse der Umwelt, die ein Kind oder einen Jugendlichen beeinflussen“ (von Saldern 2012: 70), ohne jedoch einen konkreten Auftrag zu haben, ist die Erziehung als zielgerichteter Lernprozess zu unterscheiden, der eine „Wirkung[...] bei dem Nachwuchs erreichen soll[...]“ (von Saldern 2012: 70; vgl. Dollase 1999; vgl. Süß 2003).

Bei berufsorientierenden Aktivitäten kann unterschieden werden zwischen präventiven und kurativen Maßnahmen (vgl. Freiling und Frank 2013: 45). Während präventiven Maßnahmen der Gedanke zugrunde liegt, Schülerinnen und Schüler bereits in der Schule möglichst frühzeitig auf die Arbeitswelt vorzubereiten, sind kurative Maßnahmen an all jene gerichtet, denen der Einstieg nach der Schule in den Beruf aus verschiedenen Gründen nicht gelungen ist. Es handelt sich hier beispielsweise um berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Agentur für Arbeit oder spezielle Bildungsgänge an den beruflichen Schulen, etwa das Berufsvorbereitungsjahr (vgl. Freiling und Frank 2013: 45). Dieser Bereich wird auch als Übergangssystem bezeichnet. Er wurde in Kapitel 6.3 näher erläutert. Wenngleich viele Maßnahmen, die im Folgenden vorgestellt werden, wie etwa Praktika, nicht eindeutig einem präventiven oder kurativen Ansatz zugeordnet werden können, ist eine analytische Unterscheidung auf theoretischer Ebene dennoch sinnvoll und liefert eine Begründung für die dargestellte Auswahl an Maßnahmen. Der Schwerpunkt liegt hier aufgrund der zielgruppenspezifischen Betrachtung von Schülerinnen und Schülern im Sekundarbereich I, denen die Berufswahl noch bevorsteht, auf präventiven Maßnahmen.

Ein konkretes Instrument, das bei der Berufsorientierung an Schulen zum Einsatz kommt, ist beispielsweise der *Berufswahlpass*, der Schülerinnen und Schülern Unterstützung im Prozess der Berufsorientierung bietet (vgl. Berufswahlpass o.J.). Der Berufswahlpass wird auch von der Bundesagentur für Arbeit und der Kultusministerkonferenz als geeignetes Instrument zur Dokumentation des „erreichte[n] Stand[es] der Berufswahlvorbereitung“ (BA und KMK 2004: 4) angesehen. Ähnlich funktioniert auch der *Quali-Pass*, in dem Schülerinnen und Schüler ebenfalls ihre Praxiserfahrungen festhalten können.

Eine gängige Methode zur Erkennung eigener Kompetenzen und Interessen für Schülerinnen und Schüler sind sogenannte Potentialanalysen. Die *Potenzialanalyse*⁵⁷ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wird bei der Analyse von methodischen, personalen und sozialen Talenten und Interessen von Schülerinnen und Schülern der siebten oder achten Klasse eingesetzt (vgl. BMBF 2017b: 2ff.). Der Berufswahlpass kann dabei ergänzend verwendet werden. Die vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Auftrag gegebene *Kompetenzanalyse Profil AC* ist eine häufig verwendete Potenzialanalyse und wird seit dem Schuljahr 2010/11 flächendeckend an allen Haupt- und Werkrealschulen, Sonderschulen, Realschulen, Gemeinschaftsschulen und Beruflichen Schulen des Bundeslandes je nach Schulart in unterschiedlichen Klassenstufen durchgeführt (vgl. Kompetenzanalyse Profil AC 2011a). Ziel dieses Assessment-Center-Verfahrens ist es, durch verschiedene Aufgaben und Tests sowie auf Basis von Selbsteinschätzungen die berufsbezogenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und ihre individuellen Inter-

⁵⁷ Die uneinheitliche Orthographie lässt sich an dieser Stelle mit der Schreibweise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung begründen.

essen zu ermitteln. Anhand des so entstehenden Profils können Empfehlungen zu weiteren Berufsorientierungsmaßnahmen ausgesprochen werden. Speziell bei jungen Geflüchteten zwischen 10 und 20 Jahren, die eine VKL oder VABO besuchen, wird das webbasierte Verfahren 2P (Potenzial und Perspektive) angewandt. Es erleichtert die Schaffung individueller Lernangebote und damit eine schülerspezifische Förderung (vgl. MKJS o.J.b).

Um einen konkreten Lebensweltbezug herzustellen, wird an Schulen ein großer Schwerpunkt auf *Schülerfirmen, Planspiele, Praktika oder Betriebserkundungen* gesetzt (vgl. MKJS o.J.c). Da die Jugendlichen ihre Fähigkeiten in den Unternehmen direkt unter Beweis stellen können, bieten Praktika gerade für Risikogruppen eine Chance, etwa für Jugendliche, deren Schulnoten einem reibungslosen Übergang in Ausbildung oder Beruf entgegenstehen, oder für Migrantinnen und Migranten – wobei dies häufig korreliert. Auch für Geflüchtete stellen Praktika daher eine sinnvolle Maßnahme dar, potentielle Arbeitgeber von sich zu überzeugen, sind sie aufgrund ihrer Noten oder sprachlichen Defizite bei Bewerbungen doch oft im Nachteil. Schließlich bilden Noten nach wie vor den zentralen Indikator zur Feststellung der Lern- und Arbeitsbereitschaft, Motivation und Kompetenzen von Bewerbern (vgl. Granato 2014: 165f.). Zudem können so möglicherweise bestehende Vorurteile seitens der Arbeitgeber reduziert werden (vgl. Deeken und Butz 2010: 32; vgl. Bertelsmann Stiftung et al. 2016: 71; vgl. Matzner 2012: 267). Ausländischen Jugendlichen mangelt es überdies häufig an Beziehungen zu Unternehmen, die dann über Praktika aufgebaut werden können (vgl. Matzner 2012: 267). Den Betrieben wiederum steht mit Praktika ein wirksames und „zeit- und ressourcenschonend[es]“ (vgl. Deeken und Butz 2010: 32) Instrument zur Verfügung, um zukünftige Auszubildende kennenzulernen und Nachwuchsproblemen, die in vielen Branchen, wie beispielsweise in den Sozial- und Pflegeberufen, bestehen, entgegenzuwirken.

Kritisiert wird an Praktika, dass sie zumeist auf das Normalarbeitsverhältnis beschränkt sind (vgl. Deeken und Butz 2010: 32). Infolge des strukturellen Wandels des Arbeitsmarktes mit seinen charakteristischen Erscheinungsformen, wie Prekarisierung und Flexibilisierung, bildet das klassische Normalarbeitsverhältnis vielfach jedoch nicht mehr die tatsächlichen Gegebenheiten ab. In Berufen, die besonders von diesen Entwicklungen betroffen sind oder auch schon immer durch atypische Beschäftigungsverhältnisse gekennzeichnet waren, werden kaum Praktika angeboten, so zum Beispiel bei der Feuerwehr – häufig wären sie überdies auch nicht mit dem Jugendarbeitsschutzgesetz (JArbSchG) vereinbar. Beispielsweise verbietet es dieses Gesetz nach § 14, Jugendliche unter 16 Jahren vor 6 Uhr und nach 20 Uhr zu beschäftigen, was ein Praktikum in Backstuben oder in der Gastronomie meist von vorneherein ausschließt. Damit gewähren Praktika Schülerinnen und Schüler lediglich Einblicke in eine beschränkte Auswahl an Berufen.

Der Erfolg eines Praktikums im Sinne einer gelungenen beruflichen Orientierung ist

maßgeblich von der pädagogischen und didaktischen Begleitung abhängig (vgl. Bergzog 2006: 28; vgl. Fink 2011: 101; vgl. Autorengruppe BRÜCKE 2013: 66). Es bedarf hierzu eines Konzeptes an Schulen zur Vor- und Nachbereitung von Praktika, welches jedoch „nur in einer engen Zusammenarbeit von allgemeinbildenden Schulen und Betrieben (zudem auch mit beruflichen Schulen)“ (Autorengruppe BRÜCKE 2013: 66) zielführend umgesetzt werden kann. Schulen kommt dabei die Aufgabe zu, die praktischen Erfahrungen vor- und nachzubereiten bzw. zu begleiten, das Thema Berufsorientierung aus theoretischer Perspektive zu beleuchten und u.a. durch Wissensvermittlung Ausbildungsreife herbeizuführen (vgl. Ecarius 2014: 90; vgl. Deeken und Butz 2010: 23). So können die beiden Bereiche Arbeitsmarkt und Bildung enger miteinander verknüpft werden (vgl. Kruse 2014: 199). Aus der Studie BRÜCKE geht jedoch hervor, dass mit 66,9 % rund zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Unternehmen nur mittelmäßig bis gar nicht auf die Praktika vorbereitet sind. Demgegenüber stehen die Betriebe, die Praktika laut eigener Aussage zu 73,3 % vorbereiten (vgl. Autorengruppe BRÜCKE 2013: 65).

Wie in den Ausführungen erkennbar wurde, sind also die Schulen auf die Kooperation mit Unternehmen angewiesen, die Einblicke in die Arbeitswelt gewähren können. Wie auch in der *Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit* geschrieben steht, ist „die Vorbereitung von jungen Menschen auf die Arbeitswelt [auch] eine zentrale Aufgabe [...] der Wirtschaft und weiterer regionaler und lokaler Akteure“ (BA und KMK 2004: 3). Damit wird noch eine stärkere Verbindlichkeit hergestellt. Die Wirtschaft trägt Verantwortung bei der Berufsorientierung; diese ist nicht nur eine optionale Angelegenheit, sondern eine Pflichtaufgabe. Da der Arbeitsweltbezug ein wesentliches Erfolgsmerkmal gelungener Berufsorientierung darstellt, ist das Engagement der Wirtschaft unerlässlich.⁵⁸

⁵⁸ Es gibt noch zahlreiche weitere Programme, die der beruflichen Orientierung von Jugendlichen dienen und die von verschiedenen kooperierenden Institutionen speziell gefördert werden. Beispielsweise sind Angebote zur Einstiegsqualifizierung (EQ) (s. auch Kapitel 6.3.1) zu nennen, die von der Bundesagentur für Arbeit finanziell unterstützt werden (vgl. BA 2019). Auch sogenannte ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) können Geflüchtete unter bestimmten Bedingungen in Anspruch nehmen. Diese umfassen zum Beispiel Nachhilfe oder Begleitung bei Alltagsproblemen. Weitere Maßnahmen der Agentur für Arbeit zur Integration junger Geflüchteter in den Arbeitsmarkt sind beispielsweise die Assistierte Ausbildung (AsA), bei der Auszubildende besondere Unterstützung während einer beruflichen Ausbildung erfahren (vgl. Netzwerk Unternehmen integrieren Flüchtlinge 2019). Das Angebot Perspektiven für junge Flüchtlinge (PerjuF) bietet jungen Geflüchteten von 18 bis 25 Jahren Orientierung im deutschen Ausbildungssystem. Ähnlich wie PerjuF funktioniert die Berufsorientierung für Flüchtlinge (BOF), die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung bis Ende 2021 gefördert wird und nicht mehr schulpflichtigen jungen Geflüchteten Einblicke in handwerkliche Berufsbilder gewährt. Zunächst können die Jugendlichen acht bis 18 Wochen lang bis zu drei handwerkliche Berufe ausprobieren. Danach entscheiden sie sich für einen Beruf, den sie vier bis acht Wochen lang im Betrieb testen. Bestandteil dieses Programmes ist auch vertiefter Fach- und Sprachunterricht (vgl. BMBF o.J.b). Maßnahmen wie BOF sind einer Ausbildung vorgelagert und qualifizieren die Geflüchteten zunächst in sprachlicher und berufsorientierender Hinsicht. Sowohl vor als auch während der Ausbildung greifen abH und sozialpädagogische Maßnahmen bzw. erhalten die Jugendlichen Betreuung durch spezielle Experten. Am Übergang kann auf die EQ und während der Ausbildung auf die AsA zurückgegriffen werden. Damit ist eine lückenlose Unterstützung sichergestellt.

Institutionalisiert wurde die wichtige Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen und Betrieben in Baden-Württemberg im Netzwerk SchuleWirtschaft, zu dessen Aufgaben auch die Förderung der Berufsorientierung zählt. Träger dieses Netzwerks sind die Landesvereinigung Baden-Württembergischer Arbeitgeberverbände sowie das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Unterstützt wird das Netzwerk zudem durch den Industrie- und Handelskammertag und den Handwerkstag Baden-Württemberg (vgl. Netzwerk SchuleWirtschaft Baden-Württemberg o.J.). An den beteiligten Akteuren wird die strategische Bedeutung dieser Kooperation deutlich.

7.4 Einfluss von Akteuren und Organisationen in der Berufsorientierung und -beratung

Wir haben bereits gesehen, dass betriebliche Anforderungen mit den beruflichen Wünschen der Jugendlichen in Einklang zu bringen sind, dass fachliche Kenntnisse für das erfolgreiche Bewältigen der beruflichen Zukunft vorhanden sein müssen und dass die Jugendlichen auch Stabilität und emotionale Unterstützung benötigen. Im Sinne einer ganzheitlichen und all diese Bedarfe abdeckenden beruflichen Orientierung müssen daher die Umwelten der Jugendlichen in den Prozess miteinbezogen werden. Kapitel 7.4.1 ist zunächst der weiteren Bedeutung dieser Umwelten gewidmet. Da den Schwerpunkt dieser Arbeit die Analyse des Einflusses sozialer Akteure auf die Berufswünsche und Bildungsperspektiven junger Geflüchteter bildet, stehen in den folgenden Kapiteln ausgewählte Akteure im Vordergrund, darunter die Eltern bzw. Familie (Kapitel 7.4.2), die Peers (Kapitel 7.4.3) sowie schulische Akteure (Kapitel 7.4.4), wie etwa Lehrerinnen und Lehrer. Es wurde im Verlauf dieses großen Kapitels der Berufsorientierung bereits deutlich, dass Schulen Berufsorientierung nicht alleine bewerkstelligen können und sie auf Kooperationen mit externen Partnern angewiesen sind (vgl. Puhlmann 2005: 15; vgl. MKJS o.J.d; vgl. Bertelsmann Stiftung et al. 2016: 15). Aber nicht nur die erwähnten Wirtschaftsvertreter sind im Rahmen einer umfassenden Berufsorientierung entscheidend. Auch beispielsweise die Agentur für Arbeit, Kommunen, Vereine und freie Träger leisten wertvolle Arbeit und ergänzen auf jeweils ihre Weise die „betriebswirtschaftlichen Handlungslogiken“ (Deeken und Butz 2010: 32) der Unternehmen. Auf die wesentlichen Institutionen und organisationalen Strukturen wird abschließend in Kapitel 7.4.5 eingegangen.

7.4.1 Zur Bedeutung sozialer Umwelten von Jugendlichen

Im vorangehenden Kapitel wurden verschiedene Maßnahmen der Berufsorientierung vertieft vorgestellt. Von Wensierski konstatiert nun, dass generell berufsorientierende Maßnahmen im biographischen Kontext eines Jugendlichen gegenüber persönlichen Kontakten, wie den Eltern oder anderen Verwandten, eine eher untergeordnete Rolle spielen (vgl. 2008: 153).

Besondere Bedeutung erfahren diese Personen als subjektive Komponente der Berufsorientierung im Sinne einer Vorbildfunktion für die Jugendlichen (vgl. Deeken und Butz 2010: 12; vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 144). An ihnen können sie sich orientieren, wenn es darum geht, eine Perspektive für ihr Leben zu entwickeln. Es ist wissenschaftlich belegt, dass das „soziale[.] Umfeld[.] und insbesondere [die] signifikanten Bezugspersonen“ (von Wensierski 2008: 156) die berufliche Entscheidung eines Jugendlichen in entscheidendem Maße erleichtern können. Dabei geht es nicht um die Größe eines Netzwerkes bzw. die Anzahl an Kontakten⁵⁹, sondern „um die relativen Vorteile, die spezifische Wissensbestände oder spezifische soziale Zugänge in dem jeweiligen Handlungsfeld erbringen“ (Nauck 2011: 76).

Wenn im Folgenden nun auf die einzelnen Akteursgruppen näher eingegangen wird, so muss auch deren selektive Darstellung begründet werden. Die Auswahl orientiert sich einerseits an den in Kapitel 3 aufgeführten Studienergebnissen und andererseits an den Annahmen der Sozialisationstheorien. Als Begründer der Sozialisationstheorien wird Emile Durkheim angesehen, der die Sozialisation als Vergesellschaftung bzw. Anpassung an die Gesellschaft definiert (vgl. Hurrelmann und Bauer 2015: 12). In späteren Ansätzen wurde stärker auf die wechselseitige Wirkung von Gesellschaft und Individuum fokussiert und die Prozesshaftigkeit unterstrichen. Unter Sozialisation wird in neueren Theorien die Entwicklung eines Kindes verstanden, im Laufe dessen es durch die Übernahme und Internalisierung der gesellschaftlich geltenden Werte und Normen zu einem handlungsfähigen Individuum heranwächst (vgl. Meulemann 2013: 218; vgl. Hurrelmann 2002).

Es können nun verschiedene Institutionen der sozialen Integration unterschieden werden, denen die Aufgabe der Sozialisation zukommt. Von besonderer Bedeutung ist die Phase der primären Sozialisation, die durch die Institution der Familie abgedeckt wird. Demgegenüber stellt die Schule diejenige Institution dar, die in der Phase der sekundären Sozialisation prägend ist (vgl. Hurrelmann 1995; vgl. Hummrich und Kramer 2017: 8). Auf Basis der in der Familie vermittelten Wert und Normen leistet dann die Schule ihren wesentlichen Beitrag zur sozialen Integration, wobei die Schule als Sozialisationsinstanz im Vergleich zu früheren Zeiten, als noch keine Schulpflicht bestand und die Sozialisation fast ausnahmslos in der Familie erfolgte, eine immer größere Rolle einnimmt (vgl. Herzog 2011: 163). Auch innerhalb der Biographie eines Kindes wird die Schule als Sozialisationsinstanz zunehmend wichtiger, denn „in ihr löst sich das Kind von den konkreten Familienbeziehungen“ (Hummrich und Kramer 2017: 7).

Die primäre und die sekundäre Sozialisationsinstanz unterscheiden sich durch die informel-

⁵⁹ Der Soziologe Mark Granovetter arbeitete in seiner Netzwerkanalyse „The Strength of Weak Ties“ (1973) heraus, dass die Bedeutung sogenannter schwacher Beziehungen nicht zu unterschätzen sei und verweist damit auf die qualitative Bedeutung von Kontakten entgegen deren bloßer Quantität.

le Beiläufigkeit der Vermittlung respektive einem planmäßigen Lehren (vgl. Meulemann 2013: 266). Weiterhin ist der Prozess der primären Sozialisation durch eine besondere Stabilität sowie eine langfristige und kontinuierliche emotionale Beziehungsdauer gekennzeichnet, was die Familie in einen Kontrast zur Schule setzt (vgl. Meulemann 2013: 251f.; vgl. Hummrich und Kramer 2017: 24). Sowohl die Familie als auch die Schule bilden Institutionen, denen sich die Kinder im Laufe der Sozialisation nicht bzw. nur schwer entziehen können. Die Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler treten im Prozess der Sozialisation als Sozialisanden auf, Familie, Schule und weitere Akteure, wie beispielsweise Peers, als Sozialisatoren, also als diejenigen, die sozialisieren. Eine immer größere Bedeutung wird auch den Medien als Sozialisatoren zugeschrieben. Einfluss nehmen die Medien laut Niederbacher und Zimmermann dahingehend, dass sie durch die „implizite und explizite Propagierung multipler Lebensoptionen [...] ein anscheinend unerschöpfliches Panoptikum von Wünschbarkeiten [kreieren]“ (2011: 155). Niederbacher und Zimmermann verweisen zudem auf die Omnipräsenz der Medien, die aufgrund der alltäglichen Konfrontation der Jugendlichen zu einem unausweichlichen Sozialisationsfaktor werden (vgl. Niederbacher und Zimmermann 2011: 71; 155). Umgekehrt wird eine hohe Mediennutzung in der Forschung als Indikator für einen niedrigen Einfluss und eine geringe Kontrolle durch die Eltern verwendet (vgl. Dunkake 2010: 237).

7.4.2 Eltern als wichtige Ansprechpartner

Wie Studien zu deutschen Jugendlichen gezeigt haben (s. hierzu Kapitel 3.5), sind die Eltern die wichtigsten Ansprechpartner für Jugendliche bei Fragen zur beruflichen Zukunft. Bildungsentscheidungen gelten als Entscheidungen, die tendenziell innerhalb der ganzen Familie und nicht ausschließlich von einem Individuum getroffen werden (vgl. Steiner 2005: 93; vgl. von Wensierski 2008: 153; vgl. Bertelsmann Stiftung et al. 2016: 72; 148; vgl. BIBB 2010: 86; vgl. BMBF 2008: 39). Die große Bedeutung der Eltern wurde in zahlreichen Studien belegt, beispielsweise in der 16. Shell Jugendstudie, in der Studie zu den Kriterien guter Praxis im Übergang Schule – Beruf des Forschungsprojekts BRÜCKE oder auch in der Repräsentativumfrage der Bertelsmann Stiftung zum Thema Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland (vgl. Shell Deutschland Holding 2010: 17; vgl. Autorengruppe BRÜCKE 2013: 15; vgl. Prager und Wieland 2005: 9). Zugleich stellen sie die zentralen Rollenvorbilder dar (vgl. Puhmann 2005: 2; vgl. Eberhard 2006: 142). Die Kinder erleben die eigenen Eltern in ihren Arbeitsrollen und deren Arbeitserfahrungen tagtäglich mit (vgl. Puhmann 2005: 2; vgl. Neuenschwander et al. 2010: 97). Dieses prägt die Kinder entsprechend in positiver oder gegebenenfalls auch in negativer Weise und beeinflusst die Einstellung zu bestimmten Berufsbildern. Auch die Entwicklung von Kompetenzen und Interessen wird dadurch gefördert (vgl. Lörz 2012: 307; vgl. Buchmann und Kriesi 2012: 261). Gleichzeitig werden umgekehrt auch die Erwartungen und Wünsche der Eltern auf ihre Kinder übertragen. Insbesondere bei Migrantinnen und Migranten ist die Hoffnung,

dass es den Kindern beruflich besser gehen soll als ihnen, in starkem Maße vorhanden (vgl. Puhlmann 2005: 1). In diesem Zusammenhang muss auch erwähnt werden, dass eine differenzierte Betrachtung der Eltern aufschlussreich ist. Familienleitbilder als „Bündel aus kollektiv geteilten bildhaften Vorstellungen von etwas Erstrebenswertem, sozial Erwünschtem und im statistischen Sinne weit Verbreiteten – und somit auch grundsätzlich Erreichbarem“ (Gründler 2013: 14) können als Ausdruck kultureller Identität angesehen werden (vgl. Henry-Huthmacher et al. 2014: 6). Auch Schneider et al. betonen, dass diese Leitbilder bezüglich der Rolle von Vater und Mutter aufgrund ihrer historischen Entwicklung kulturspezifisch seien (vgl. Schneider et al. 2018: 207). Insbesondere zugewanderte Mütter sind seltener berufstätig, verfügen dementsprechend kaum über arbeitsmarktrelevante Ressourcen bzw. Erfahrungen und werden in einer anderen Rolle wahrgenommen (vgl. Matzner 2012: 260). Der Geschlechteraspekt ist also gerade bei der Gesamtbetrachtung der Eltern als Rollenvorbilder bedeutsam. Jedoch sind „auch migrantische Väter [...] kein ‚einheitliches Männervolk‘“ (Deniz 2012: 341). Die Einstellung zu beruflichen Angelegenheiten korreliert stark mit Faktoren wie „Traditionen, Religion, Respekt, Herkunftssprache, Umgang mit der Nachbarschaft und gegenseitige Hilfe“ (Deniz 2012: 341).

Während ausländische Eltern ihre Kinder durchaus emotional auf dem Weg in den Beruf unterstützen können, fehlt es ihnen in der Regel an kulturellem und sozialem Kapital, das von großem Vorteil ist (vgl. Granato 2014: 176). Jedoch wird durch die „Verkettung der Familienmitglieder familienspezifisches soziales Kapital gebildet, das für die Anpassung an den veränderten Kontext nach einer Wanderung genutzt wird“ (Nauck 2011: 83). Zudem spielen umgekehrt auch die Kinder ausländischer Eltern eine wichtige Rolle: Sie fungieren als Bindeglied zwischen ihren Familienmitgliedern und der neuen Gesellschaft: „Migrant children [...] play an invaluable role in linking their older family members to new societies and accelerating their engagement and inclusion“ (UNICEF 2016: 15).

Die Anforderungen an Eltern sind vielfältig.⁶⁰ Besondere Bedeutung erfahren die Eltern nicht nur als die eben angesprochenen Vorbilder, die aus eigener beruflicher Erfahrung sprechen und über ihren eigenen beruflichen Findungsprozess berichten können. Sie sollen auch die Motivation zum Lernen bei ihren Kindern fördern und Arbeitsnormen bzw. Regeln für das Lernverhalten tradieren (vgl. Bertelsmann Stiftung et al. 2016: 148; vgl. Eberhard 2006: 142; vgl. Puhlmann 2005: 2). Bei etwaigen Misserfolgen in der Bewerbung sind Eltern eine wichtige emotionale Stütze (vgl. von Saldern 2012: 72; vgl. Neuenschwander et al. 2010: 97).

⁶⁰ Problematisch ist jedoch, dass die Anforderungen, die an die Eltern hinsichtlich der Unterstützung ihrer Kinder bei der Berufswahl gerichtet werden, auf dem Ideal eines „bestimmte[n] Eltern-Profil[s]“ (Puhlmann 2005: 3) basieren: „Es handelt sich in der Regel um Elternpaare, deutscher Herkunft, mit Beruf und mit Berufstätigkeit“ (Puhlmann 2005: 3). Das spiegelt jedoch nicht die Realität wider. Zudem muss bedacht werden, dass gerade die Eltern, die besondere Unterstützung bei der Berufsorientierung ihrer Kinder benötigen, nicht diesem Ideal entsprechen.

Im Unterschied zu beispielsweise der Agentur für Arbeit lässt sich die Beratung durch die Eltern wie auch durch die Freunde bei der Berufswahl als informell charakterisieren. Eine fundierte Beratung können sie jedoch aufgrund der Komplexität des deutschen Bildungssystems kaum leisten, ausländische Eltern entsprechend noch weniger (vgl. Baumgratz-Gangl 2010: 290). Häufig fühlen sie sich unsicher bei der Frage, welchen Rat sie ihren Kindern im Prozess der Berufswahl geben sollen und benötigen daher oft selbst Unterstützung (vgl. Griebel 2012: 363). Eine enge Kooperation und ein Einbezug der Eltern als wichtigste Ansprechpartner für die Jugendlichen in den Prozess der Berufsorientierung ist schließlich eine gut begründete Empfehlung an die Schule. Dies kann etwa bei Elternabenden oder Eltern-Schüler-Abenden geschehen (vgl. Bertelsmann Stiftung et al. 2016: 149; 154; vgl. Deniz 2012: 326ff.).⁶¹ Eine enge Zusammenarbeit ist auch aus dem Grund indiziert, dass Eltern nicht immer unterstützend wirken können, zum Beispiel – wie bereits erwähnt – aufgrund mangelnder Systemkenntnisse, aber auch, wenn Eltern sich nicht um ihre Kinder kümmern. Kinder, die nicht gefördert werden, haben im Bildungssystem signifikant schlechtere Chancen (vgl. von Saldern 2012: 70). Jedoch gilt für den Einfluss der Eltern und auch allgemein: Spiegelt die letztendliche Berufswegwahl nicht die eigene, sondern eine fremdbestimmte Entscheidung wider, ist die Abbruchwahrscheinlichkeit hoch (vgl. von Wensierski 2008: 150). Sämtliche Maßnahmen und Beratungsangebote durch verschiedene Akteure sind nur fruchtbar, wenn sie „zur kritischen Reflexion eigener Kompetenzen und Fähigkeiten genutzt werden“ (Rademacker 2012: 370). Ist ein Jugendlicher dazu nicht in der Lage, können sie „entmündigen und damit kontraproduktiv wirken“ (Rademacker 2012: 370).

7.4.3 Einfluss der Peers

„Grundlegend bedeutsam“ (Ecarius 2014: 80)⁶² sind laut Studie neben der *Familie*, zu der sowohl Eltern als auch *Geschwister oder weitere Verwandte* zählen, auch die *Peers*, mit der die Gruppe der Gleichaltrigen bezeichnet wird. Sie teilen gleiche Interessen, Hobbys oder Werte (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 174), müssen aber nicht zwangsläufig enge Freunde darstellen (vgl. Herzog 2011: 189; vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 173; 175). Aufgrund einer gleichen Lebenssituation, eines gleichen Freizeitverhaltens sowie einer generational bedingten gleichen Kommunikationsbasis erfüllen die Peers eine andere Funktion als die Eltern und sind daher auf einer anderen Basis Ansprechpartner für Zukunftsfragen im Allgemeinen und in beruflicher Hinsicht im Besonderen (vgl. Hurrelmann und Quenzel

⁶¹ In diesem Zusammenhang identifiziert Deniz einige Punkte, welche die Zusammenarbeit von Schule und Eltern verbessern können. Unter anderem empfiehlt er mehr multikulturelles schulisches Personal, eine bessere Vernetzung mit Vereinen oder Kinder- und Senioreneinrichtungen sowie mehr interkulturelle Fortbildungen für das Lehrpersonal (vgl. Deniz 2012: 91; 328f.).

⁶² Ecarius differenziert die Bedeutung des elterlichen Einflusses noch dahingehend, wie die Beziehung zu den Eltern beschaffen ist. Beispielsweise können „unterschiedliche[.] Sinnwelten“ (vgl. Ecarius 2014: 81) der Eltern oder Scheidungen zu Orientierungsverlust bei den Kindern führen.

2016: 176).⁶³ Die Eltern gelten als „Karriere- und Finanzberater“ (Hurrelmann und Quenzel 2016: 179) nach wie vor als „das soziale Modell für die großen Linien der künftigen Lebensführung, die Gleichaltrigen hingegen für die Gestaltung des Alltags“ (Hurrelmann und Quenzel 2016: 180). Peers werden demgegenüber tendenziell in ihrer Rolle als „Freizeit- und Stilberater“ (Hurrelmann und Quenzel 2016: 180) wahrgenommen. Das Alter spielt eine zentrale Rolle bei der Frage, wer in beruflichen Fragen kontaktiert wird. Einerseits sind Peers gerade wegen ihres gleichen Alters für einen Jugendlichen wichtig, andererseits können Jugendliche von der Lebenserfahrung ihrer Eltern profitieren.

Auch sensible emotionale und sexuelle Themen werden vorzugsweise mit den Peers besprochen (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 176). Die Peergroup gewinnt als neue Sozialisationsinstanz und als Bezugsgruppe mehr und mehr an Bedeutung, da die Jugendlichen zunehmend mehr Zeit mit den Peers als mit den Eltern verbringen (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 172; 176). Das liegt unter anderem daran, dass die Schule einen umfangreichen Zeitaufwand an die Jugendlichen stellt, weswegen die Peers im Klassenkontext eine große Rolle spielen (vgl. Fend 2006: 74; vgl. Herzog 2011: 190). Infolge der Bildungsexpansion ist die Bedeutung von Schule im Lebensverlauf in den letzten Jahrzehnten deutlich gestiegen, da die Jugendlichen tendenziell mehr Lebenszeit und mehr Lebensjahre in der Schule verbringen, wodurch sich der Einstieg ins Beschäftigungssystem nach hinten verschiebt (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 111).

Gerade für junge Geflüchtete stellen die Mitschülerinnen und Mitschüler in vielerlei Zusammenhängen ein Potential dar. Von ihnen können sie sprachlich profitieren, sie lernen das deutsche Werte- und Kultursystem kennen und knüpfen Freundschaften, die wiederum „ein Indiz für die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter“ (Hurrelmann und Quenzel 2016: 174) sind.⁶⁴ In Schulklassen wirken auch Kontexteffekte, welche die einzelnen Schülerinnen und Schüler in ihren Leistungen und ihrem Verhalten beeinflussen (vgl. Becker und Birkelbach 2017: 188).⁶⁵ Zudem haben die jungen Geflüchteten den Weg nach Deutschland oftmals alleine auf sich genommen, sodass die Eltern nicht immer erreichbar sind. In diesen Fällen können und müssen Peers in einem gewissen Maße die Eltern als Bezugspersonen ersetzen (vgl. Wetzstein et al. 2005). Auch Geschwister

⁶³ Wie in den Ergebnissen dieser Arbeit zu erkennen sein wird, wirkt sich die Dynamik der Schulklasse auch auf die Berufswahl an sich aus. So erfreuen sich bestimmte Berufsbilder innerhalb einer Klasse großer Beliebtheit.

⁶⁴ Dass Peers als Ansprechpartner für bestimmte Themen genutzt werden, impliziert ein aktives Handeln und eine intendierte Entscheidung. Jedoch können Peers oder auch andere Personen nicht nur bewusst, sondern auch unbewusst auf die Jugendlichen wirken (vgl. Deeken und Butz 2010: 24).

⁶⁵ Der Einfluss der Eltern bei der Berufsorientierung nimmt jedoch nicht linear ab, sondern steigt zu Beginn des Erwachsenwerdens an, bevor er dann abflacht. Eine Erklärung für dieses Phänomen liefert das Phasenmodell. Jugendliche werden am Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz zunächst unsicher und fühlen sich überfordert, da sie mit neuartigen Anforderungen konfrontiert werden. An dieser Schwelle benötigen sie noch viel Unterstützung, bis sie sich allmählich in ihrer neuen Lebensphase eingefunden haben. Sie erlangen mehr Entscheidungskompetenzen, Selbstsicherheit und Autarkie und sind zunehmend weniger auf ihre Eltern angewiesen (vgl. von Wensierski 2008: 157f.).

oder andere Verwandte, die möglicherweise in Deutschland leben, können für die jungen Geflüchteten wichtige Ansprechpartner sein, ebenso Ehrenamtliche.

Nicht zu vernachlässigen ist auch der Motivationsfaktor, der „in günstig zusammengesetzten Schulen“ (Becker und Birkelbach 2017: 182) dazu führt, dass auch schwächere Jugendliche ihre Lernleistung steigern können. Junge Geflüchtete, die aufgrund der Schulpflicht im Schulsystem aufgefangen werden, haben somit wesentlich höhere Integrationschancen in einer Intensität und Tiefe, die für ältere Geflüchtete nicht mehr bestehen, denn bei ihnen fehlt die Schule als Sozialisationsinstanz. Auch Sprachkurse bilden kein Äquivalent, sind die Peers hier doch ausschließlich Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer anderer Nationen, die deutsche Normen nicht vermitteln können und im umgekehrten Fall anstelle der Integration zu einer Isolierung führen können.

Wie auch die Eltern müssen die Peers nicht unbedingt im Positiven unterstützend wirken. Einerseits können Peers zu „Devianz und Primitivkulturen“ (Fend 2006: 74; vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016: 182f.) verleiten oder als „Regelsetzer“ (Hurrelmann und Quenzel 2016: 174) soziale Normen implementieren bzw. bestimmte geltende Normen ablehnen, andererseits können sie ein Individuum auch gänzlich, beispielsweise durch Mobbing, von der Gruppe exkludieren (vgl. Fend 2006: 74; Hurrelmann und Quenzel 2016: 178).

7.4.4 Einflüsse schulischer Akteure

„Für die gelingende Sozialisation im Jugendalter ist ein gut abgestimmtes Zusammenspiel von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe wichtig“ (Hurrelmann und Quenzel 2016: 181). Dieses Zitat zeigt auf, dass neben die Familie bzw. Eltern und die Peers noch ein weiterer wesentlicher Akteur tritt, der in der Berufsorientierung eine große Rolle spielt, nämlich die Schule. Wo außerschulische Strukturen, wie etwa die Eltern, - aus welchen Gründen auch immer - fehlen, kompensieren Akteure im schulischen Bereich deren Funktion (vgl. Rademacker 2012: 370; vgl. Granato 2014: 166; vgl. Autorengruppe BRÜCKE 2013: 21). So wirken zum Beispiel *Lehrerinnen und Lehrer, Jugendberufshelferinnen und -helfer oder Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter* auf die Entwicklung einer beruflichen Perspektive ein. Das Angebot variiert hierbei von Stadt zu Stadt und von Schule zu Schule. In Heidelberg etwa findet Schulsozialarbeit als Teil der Jugendberufshilfe an allen Schularten statt, während Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter, ebenfalls bei der Jugendberufshilfe angesiedelt und seit 2009 nach SGB III § 421s durch die Bundesagentur für Arbeit gefördert, an keiner Heidelberger Schule tätig sind. An deren statt unterstützen Joblotsinnen und -lotsen und die Jugendberufshilfe die Schülerinnen und Schüler bei der Berufswahl.

Bezüglich der Person der Lehrerin bzw. des Lehrers ist zunächst festzuhalten, dass sie bzw. er verschiedene Rollen erfüllt. Als Wissensvermittler sind Lehrerinnen und Lehrer

für die Allgemeinbildung der Jugendlichen zuständig, die, wie in Kapitel 7.2 erwähnt, eine Dimension von Berufsorientierung darstellt. Durch die Befugnis der Lehrerin bzw. des Lehrers, Bewertungen der Leistung von Schülerinnen und Schülern vorzunehmen, beeinflusst er darüber hinaus auch in hohem Maße die zukünftigen Berufschancen, die soziale Mobilität und damit die spätere Biographie der Jugendlichen. Lehrerinnen und Lehrer nehmen so eine Schlüsselrolle bei den Möglichkeiten der Lebensgestaltung ein und tragen als „Gatekeeper“ (Reißig 2014: 71; vgl. Rademacker 2002) eine große Verantwortung. Im Hinblick auf junge Geflüchtete ist dies solange unproblematisch, wie die Bewertung auf deskriptiven, also auf Leistungen beruhenden Eigenschaften, und nicht auf sozialen Zuschreibungen, askriptiven Merkmalen – wie dem Migrationshintergrund – oder Stereotypen beruht (vgl. Becker und Birkelbach 2017: 197).

Losgelöst von diesem formalen Kontext fungieren Lehrerinnen und Lehrer durchaus auch als Ansprechpartnerinnen und -partner auf einer persönlicheren Ebene.⁶⁶ In dieser Hinsicht sind fundierte Kenntnisse der Lehrerinnen und Lehrer über die Berufs- und Arbeitswelt nicht notwendig. Das ist ohne entsprechende Ausbildung, wie sie die Berufsberaterinnen und -berater der Agentur für Arbeit absolviert haben, aufgrund der zunehmenden Spezialisierung der Berufe auch gar nicht möglich.⁶⁷ Vielmehr bilden sie eine emotionale Stütze für die Jugendlichen, können sie mental bestärken oder in der Rolle als Vermittler Kontakte zu den richtigen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern in konkreten Fragen zu Berufen oder dem richtigen Berufsweg herstellen (vgl. Nissen et al. 2003: 110f.). Nicht nur die Agentur für Arbeit als Träger dieses berufsspezifischen Wissens, sondern auch *Jugendsozialarbeiterinnen und -arbeiter* sind an dieser Stelle wichtig zu erwähnen. Letztere haben mehr zeitliche Ressourcen als Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung, Jugendliche in der Persönlichkeitsstärkung zu unterstützen und allgemeine sozialpädagogische Aktivitäten durchzuführen, da dies nicht das alleinige Aufgabengebiet einer Lehrerin oder eines Lehrers darstellt und infolge dessen nicht in der Intensität von einer Lehrerin oder einem Lehrer durchgeführt werden kann. Die genauen Aufgaben der Jugendsozialarbeit sind im SGB VIII niedergeschrieben und umfassen unter anderem laut § 13 Abs. 1 SGB VIII „sozialpädagogische Hilfen, die [die] [...] schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und [die] [...] soziale Integration fördern.“ Diese Angebote sind an sozial oder individuell benachteiligte bzw. beeinträchtigte Jugendliche gerichtet. Als außerschulische Akteure sind Maßnahmen der Jugendsozialarbeit im Gegensatz zu Lehrerinnen und Lehrern

⁶⁶ Schule sozialisiert die Jugendlichen laut Hurrelmann und Quenzel „nicht nur über die formalen fachlichen Leistungsanforderungen im Unterricht“ (2016: 115), sondern auch „heimlich[.]“ (Hurrelmann und Quenzel 2016: 115) in informellen Situationen im Schulalltag.

⁶⁷ Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland beziehen laut der Studie BRÜCKE ihr Wissen zur beruflichen Orientierung zwar vor allem aus ihrer Ausbildung (93,3 %), jedoch wird dieses nicht in der Tiefe vermittelt wie es Inhalt einer Ausbildung zur Berufsberaterin bzw. zum Berufsberater ist. Zudem spielen auch Fortbildungen eine große Rolle bei der Aneignung berufsorientierenden Wissens: 62,5 % der befragten Lehrerinnen und Lehrer geben an, ihre Informationen aus Fortbildungen zu erhalten (vgl. Autorengruppe BRÜCKE 2013: 37).

zusätzlich dadurch gekennzeichnet, dass sie Jugendlichen einen Rahmen außerhalb von Leistungsbewertungen bieten und einen informelleren Raum ohne Drucksituationen schaffen. Jugendlichen wird dadurch Zugang zu Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern auf einer anderen, tendenziell ungezwungeneren und bewertungsfreien Ebene ermöglicht. Zu den Aufgaben einer Jugendberufshelferin bzw. eines Jugendberufshelfers gehört es, benachteiligte Jugendliche speziell in der Berufsorientierung zu unterstützen, sozialpädagogische Maßnahmen durchzuführen, die der Gewinnung von Ausbildungsreife dienen, und auch Berufsorientierungsangebote für die ganze Klasse anzubieten (vgl. Deeken und Butz 2010: 34; vgl. Heidelberg 2018). Im Gegensatz zur Jugendsozialarbeit sind die Tätigkeiten der Jugendberufshilfe stärker berufsorientiert ausgerichtet. Ein ähnlicher Tätigkeitsbereich liegt der Berufseinstiegsbegleiterin bzw. dem Berufseinstiegsbegleiter zugrunde. Hierbei handelt es sich in der Regel um Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die Jugendliche an der Schwelle von der Schule in die Ausbildung begleiten (vgl. Autorengruppe BRÜCKE 2013: 87; vgl. BMBF 2016a: 15).

7.4.5 Organisationen in der Berufsorientierung

Bei den genannten Joblotsinnen bzw. -lotsen handelt es sich nicht um Lehrpersonal, sondern um in der *freien Jugendhilfe* Tätige, die bei freien Trägern angestellt sind. Auch die freie Jugendhilfe muss als wichtiger außerschulischer Akteur in der Berufsorientierung Erwähnung finden, die überdies eine hohe Wirksamkeit beim Abbau „individuelle[r] Benachteiligungen“ (Bertelsmann Stiftung et al. 2016: 163) offenbart. Sie kompensiert damit mangelnde elterliche Fürsorge (vgl. Krüger 2012: 76). Nach Krüger gehört es zu den Aufgaben der Jugendhilfe, „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern, um zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu werden“ (2012: 77). Von Wensierski sieht die Stärke außerschulischer Angebote darin begründet, dass sie mehrere Felder berufsorientierender Jugendbildung vereinen, etwa „handlungspraktische[.] Aspekt[e] der Berufsorientierung“ (von Wensierski 2008: 164), die Vermittlung „arbeits- und berufsrelevanten Wissens“ (von Wensierski 2008: 164f.) – was zugleich die Schwäche der freien Jugendhilfe im Vergleich zum Potential der Schule darstellt – die Reflexion individueller und „biografisch verankerte[r] [...] Berufsvorstellungen und -ziele[.]“ (von Wensierski 2008: 165) sowie allgemeine Maßnahmen der Jugendbildung in „freizeit- und gruppenpädagogische[n] Settings“ (von Wensierski 2008: 165). Da letztere auf Freiwilligkeit beruhen, können die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter der freien Jugendhilfe einen anderen Zugang zu den Jugendlichen gewinnen als in schulischen Kontexten, in denen die berufsorientierenden Angebote meist verpflichtend durchlaufen werden müssen. Ein Anbieter solcher freiwilligen Jugendarbeiten ist in Heidelberg beispielsweise der Verein WERKstattSCHULE. Im Profil der WERKstattSCHULE ist zu lesen:

„Ganzheitliches Lernen, auch durch praktische Erfahrungen - das überschreitet die schulüblichen Grenzen. Die Schüler/-innen kooperieren beim Lernen und Arbeiten mit Handwerkern, Künstlern und auch untereinander; sie arbeiten gemeinsam auf ein Ziel hin, können sich mit dem geschaffenen Produkt identifizieren.“

7 Berufsorientierung von Jugendlichen in Baden-Württemberg

[...] Praktisches Lernen eröffnet sinnvolle Orientierungen, schafft Erfahrungsräume und lässt eigene Fähigkeiten zu Tage treten, insbesondere für Jugendliche in der Orientierungs- und Übergangsphase zum Beruf“ (WERKstattSCHULE 2018).

Die Jugendlichen erkennen im kreativen, handwerklichen Arbeiten, losgelöst von schulischen Bewertungen, ihre eigenen Stärken und Interessen. Anders als bei strukturierten Maßnahmen oder Praktika in einem bestimmten Berufsfeld, haben die Jugendlichen so in verschiedenen handwerklichen Berufen die Möglichkeit sich auszuprobieren und zu entscheiden, welcher Beruf zu ihnen passt. Generell sollte die Jugendhilfe gemäß der institutionellen Subsidiarität von gewerblichen oder gemeinnützigen freien Trägern durchgeführt werden, wobei die Verantwortung stets dem Jugendamt obliegt (vgl. Krüger 2012: 76f.).

Auch die *Jugendmigrationsdienste* sind in der beruflichen Beratung tätig und müssen an dieser Stelle Erwähnung finden. Die Jugendmigrationsdienste werden als Programm der Initiative JUGEND STÄRKEN durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und in Heidelberg unter freier Trägerschaft geführt. Die Angebote der Jugendmigrationsdienste sind generell an Migrantinnen und Migranten zwischen 12 und 27 Jahren gerichtet, die eine gute Bleibeperspektive und Unterstützungsbedarf bei der Arbeitsmarktintegration haben. Entlang der Bildungsbiographie erfahren sie durch die Jugendmigrationsdienste von der Schule über die Ausbildung bis hin zum Berufsleben Hilfe bei beruflichen Fragen in Form von Gruppenangeboten, Beratung oder individueller Betreuung. Auch Elternarbeit oder vernetzende Tätigkeiten, zum Beispiel mit Schulen, Betrieben oder anderen Bildungsträgern, werden von den Jugendmigrationsdiensten geleistet (vgl. Jugendmigrationsdienste o.J.; vgl. BMFSFJ o.J.). In Deutschland existieren flächendeckend rund 450 Jugendmigrationsdienste, darunter auch einer in Heidelberg.

Ebenfalls im außerschulischen Bereich angesiedelt sind berufsorientierende und beratende Angebote sowie Maßnahmen zur Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche der *Kammern*. Exemplarisch seien hier die Industrie- und Handelskammer (IHK) und die Handwerkskammer (HWK) genannt. Als klar wurde, dass bedingt durch die hohen Einwanderungszahlen junger Geflüchteter im ausbildungsfähigen Alter eine immense Aufgabe bei der Integration dieser Gruppe in den Arbeitsmarkt auf Deutschland zukommt, reagierte das Land Baden-Württemberg mit der Einführung des Programmes *Integration durch Ausbildung – Perspektiven für Flüchtlinge* im Jahr 2016. Dieses wird vom Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau gefördert und ist landesweit bei verschiedenen Trägern, darunter in den meisten Fällen bei den IHK und HWK, angesiedelt. Ziel des Projektes war es, die Geflüchteten möglichst schnell in Ausbildung, Praktikum oder in eine Einstiegsqualifizierung zu bringen. Die Laufzeit des Projekts war zunächst auf zwei Jahre bis Ende 2017 befristet, wurde dann aber aufgrund des großen Erfolgs bis ins Jahr 2021 verlängert. Sogenannte *Kümmerer* agieren nun als Vermittler zwischen ausbildungs- oder praktikumssuchenden Flüchtlingen und Betrieben und als Ansprechpartner für beide

Seiten. Auf der Grundlage von Kriterien wie Interessen, Sprachstand, Bleibeperspektive – das Projekt ist auf Geflüchtete mit Anerkennung bzw. mit einer hohen Bleibeperspektive beschränkt – und Vorkenntnissen werden für die Geflüchteten passende Betriebe gesucht und sowohl die Jugendlichen als auch die Betriebe während der Ausbildung oder des Praktikums durch den zuständigen Kümmerer betreut. Die Kümmerer arbeiten dabei eng mit weiteren Partnern zusammen, etwa mit der Agentur für Arbeit, beruflichen Schulen, Sprachkursanbietern oder Sozialarbeiterinnen und -arbeitern (vgl. WM o.J.).

Der *Bundesagentur für Arbeit*, die regional in Agenturen für Arbeit organisiert ist, kommt bei der Berufsorientierung und –beratung eine besondere und wichtige Aufgabe zu, da sie nach § 29 SGB III als einzige Institution gesetzlich zur Berufsberatung verpflichtet ist. Doch nicht nur aufgrund der gesetzlichen Basis nimmt die Bundesagentur für Arbeit bei der Beratung eine besondere Rolle ein. Auch die Beratungstätigkeit an sich ist traditionell mit einer großen Verantwortung verbunden, denn „[...] die Berufsberatung [wirkt] in entscheidenden Lebensabschnitten des Ratsuchenden an weitreichenden persönlichen Entschlüssen beratend mit“ (Dahnen 1961: 24). Bis 1998 hatte die Bundesagentur das Monopol in der Berufsberatung inne, dann wurde es durch die Bundesagentur selbst abgeschafft. Seitdem ist, wie oben bereits näher aufgeführt, eine Vielzahl an Akteuren in der Berufsberatung zu finden. Da die Berufsberatung keine geschützte Tätigkeit ist, an die formale Qualifikationsanforderungen gestellt werden – wenngleich die Berufsberaterinnen und -berater der Agentur für Arbeit eine anerkannte Ausbildung in diesem Bereich absolviert haben – haben sich seitdem viele Einrichtungen der Berufsberatung angenommen.

Laut § 29 und 33 SGB III hat die Bundesagentur für Arbeit ein Berufsberatungsangebot und Berufsorientierungsangebote für junge Menschen und Erwachsene vorzuhalten. Die Berufsberatung beinhaltet verschiedene Komponenten, die in § 30 SGB III festgeschrieben sind. Hiernach muss die Bundesagentur Informationen liefern

- „1. zur Berufswahl, zur beruflichen Entwicklung und zum Berufswechsel,
2. zur Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes und der Berufe,
3. zu den Möglichkeiten der beruflichen Bildung,
4. zur Ausbildungs- und Arbeitsstellensuche,
5. zu Leistungen der Arbeitsförderung,
6. zu Fragen der Ausbildungsförderung und der schulischen Bildung, soweit sie für die Berufswahl und die berufliche Bildung von Bedeutung sind.“

Dabei hat sie einerseits die Eigenschaften des Ratsuchenden im Sinne von „Neigung, Eignung und Leistungsfähigkeit“ (§ 31 SGB III) und andererseits auch die Lage auf dem Arbeitsmarkt hinsichtlich der Beschäftigungsmöglichkeiten zu beachten. Es gilt das Prinzip Hilfe zur Selbsthilfe (vgl. Kassirra und Aringer 2014: 18). Bei Kunden, deren berufliche Neigungen nicht klar sind, bietet die Agentur für Arbeit auch Berufsorientierung an. Sie informiert über „Berufswahl, über die Berufe und ihre Anforderungen und Aussichten, über die Wege und die Förderung der beruflichen Bildung sowie über beruflich bedeutsame

Entwicklungen in den Betrieben, Verwaltungen und auf dem Arbeitsmarkt“ (§ 33 SGB III). Dabei steht über allen Richtlinien, welche die Berufsberatung der Agentur für Arbeit zu beachten hat, das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. In § 12 Abs. 1 GG ist das Recht eines jeden Deutschen auf eine freie Berufswahl festgelegt. Es ist wichtig anzumerken, dass das Grundgesetz ebenso für Ausländerinnen und Ausländer gilt, die auf deutschem Boden leben. Die Agentur für Arbeit darf entsprechend der rechtlichen Gegebenheiten beraten und orientieren, jedoch niemanden zum Ergreifen eines bestimmten Berufes zwingen. Die Beratung ist zudem freiwillig.

Die Tätigkeiten der Bundesagentur für Arbeit sind vielfältig. Sie umfassen beispielsweise Berufsberatung in Einzel- oder Gruppengesprächen, die am Individuum sowie dessen Interessen und Kompetenzen orientiert sind, und Teamberatungen. In diese können zusätzlich Expertinnen und Experten, beispielsweise Ärztinnen und Ärzte oder Psychologinnen und Psychologen, eingebunden werden (vgl. Kassirra und Aringer 2014: 18). Zudem sind die Berufsberaterinnen und -berater auf die jeweiligen Abschlüsse und Anschlüsse spezialisiert, etwa auf den Übergang in eine Ausbildung oder in ein Studium. Jede Schule im weiterführenden Bereich hat zudem eine für sie zuständige Berufsberaterin oder einen für sie zuständigen Berufsberater. Auch schulische Veranstaltungen oder Vorträge werden von der Agentur für Arbeit durchgeführt. Jedoch ist aufgrund der personellen Ausstattung der Agenturen „eine zeitnahe und intensive Beratung nicht unbedingt die Regel“ (Matzner 2012: 268), was sich insbesondere bei jungen Migrantinnen und Migranten, die einen besonderen Beratungsbedarf haben, nachteilig auswirken kann (vgl. Matzner 2012: 269). Allgemeine Komponenten eines Beratungsgesprächs bei der Agentur sind eine Informationsberatung und eine Entscheidungsberatung gefolgt von einer Realisierungsberatung (vgl. Kassirra und Aringer 2014: 18). In den Berufsinformationszentren der Agenturen können Interessierte von einem „umfangreiche[n] und flächendeckende[n] Selbstinformationsangebot“ (BA und KMK 2004: 5) mit zahlreichen Medien und der notwendigen technischen Ausstattung profitieren. Hier gibt es unter anderem PC-Arbeitsplätze, Drucker oder Filme. Auch verschiedene digitale Strukturen, wie die Jobbörse für die Suche nach Ausbildungs- oder Arbeitsstellen oder online durchzuführende Berufswahltests, gehören zum Angebot der Bundesagentur für Arbeit. Für die Unterstützung der Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler, die sich am Übergang von der Schule in den Beruf befinden, stehen der Agentur für Arbeit spezielle Handlungsoptionen zur Verfügung. So kann sie entsprechend § 48 SGB III Berufsorientierungsmaßnahmen an allgemeinbildenden Schulen oder laut § 49 SGB III Berufseinstiegsbegleitung für förderbedürftige Jugendliche unter gewissen Voraussetzungen finanziell unterstützen. Junge Migrantinnen und Migranten stehen bei den Angeboten der Bundesagentur für Arbeit im besonderen Fokus (vgl. BA und KMK 2004: 3).

Dass Schule und Berufsberatung der Agentur für Arbeit kooperieren sollen, wurde bereits 1971 von der Kultusministerkonferenz erkannt und beschlossen (vgl. Braun und Hartmann

1984: 20). Zum damaligen Zeitpunkt war die Agentur für Arbeit noch alleine verantwortlich für die Berufsberatung. 2004 löste die neue *Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Agentur für Arbeit* die Vereinbarung von 1971 ab. Als Ziel der neuen Vereinbarung wurde definiert:

„Bundesagentur für Arbeit und Kultusministerkonferenz sind sich einig in dem Ziel, dass allen jungen Menschen ein erfolgreicher Übergang von der Schule in Ausbildung, Studium und Erwerbsleben ermöglicht werden muss. Dazu gehört, nach Abschluss der Schule ohne Brüche und ‚Warteschleifen‘ eine Ausbildung, ein Studium oder eine andere zu einem Beruf hinführende Qualifizierung aufnehmen und diese auch erfolgreich abschließen zu können. Dabei ist eine stärkere Einbeziehung der berufsbildenden Schulen in die Kooperation unabdingbar.“ (BA und KMK 2004: 2)

Die Zielsetzung führt das Anliegen der Rahmenvereinbarung aus dem Jahr 1971 fort und wird überdies stärker den veränderten Herausforderungen gerecht, welchen Jugendliche in der Gesellschaft begegnen. Sowohl in der Berufswahlvorbereitung als auch am Übergang von der Schule in die berufliche Zukunft wollen Schule und Bundesagentur kooperieren. Zudem wird auch der Stellenwert beruflicher Schulen im Bildungssystem deutlich. Der intensivere Einbezug dieser Schulart ist im Kontext gestiegener Abiturientenzahlen an beruflichen Schulen, aber auch im Kontext gestiegener Abbruchquoten in weiterführenden Bildungsgängen zu sehen.

8 Methodologie, Methoden und praktisches Vorgehen

Nachdem ausführlich die theoretischen Grundlagen für die Analyse ausgeführt wurden, erfolgt nun der Übergang zum methodischen Teil der Arbeit in Vorbereitung auf das praktische Vorgehen. Es werden im Folgenden konkret die Methodologie, die Methodik und das forschungspraktische Vorgehen bei der Untersuchung der Forschungsfrage dargestellt. Zunächst werden in Kapitel 8.1 quantitative und qualitative Methoden gegenübergestellt, um in Kapitel 8.2 die Wahl der Forschungsmethoden begründen zu können. In Kapitel 8.3 wird dann dargestellt, wie die erstellten Leitfäden zur Durchführung der Interviews methodisch und methodologisch umgesetzt wurden. Kapitel 8.4 ist schließlich der Beschreibung der zugrundeliegenden Analysemethoden, der Dokumentarischen Methode, gewidmet. Zuletzt wird in Kapitel 8.5 auf die praktische Durchführung der Interviews eingegangen.

8.1 Begründung der Methodenwahl

Seit jeher stehen qualitative und quantitative Verfahren – oder nach Bohnsack präziser gefasst: rekonstruktive und hypothesenprüfende Verfahren (vgl. Bohnsack 2010: 10) – in der Soziologie in Konkurrenz zueinander. Mitunter wird diskutiert, welches empirische Vorgehen denn nun das bessere sei. Dabei sollte es nicht darum gehen, ob qualitative oder quantitative Methoden besser oder schlechter sind, sondern welche sich zur Untersuchung einer bestimmten Fragestellung eignen. Flick fasst ganz pragmatisch zusammen, „dass es gute und schlechte Forschung in beiden Bereichen gibt“ (Flick 2016: 39). Um von den Vorteilen beider Herangehensweisen zu profitieren, verwenden einige Forscherinnen und Forscher sogenannte Mixed-Methods-Ansätze. Häufig wird in den Sozialwissenschaften auch von Triangulation⁶⁸ als Kombination verschiedener Methoden – nicht nur qualitativer und quantitativer, sondern beispielsweise auch verschiedener qualitativer Methoden – gesprochen (vgl. Eulenberger 2013: 74; vgl. Flick 2008: 11; vgl. Flick 2016: 519f.; vgl. Lamnek 2010: 248). Hintergrund ist die Annahme, dass „[d]as Vertrauen in ein Resultat wächst, wenn mit unterschiedlichen Methoden das gleiche Ergebnis erzielt wird“ (Diekmann 2010: 19). Letztendlich wird der Streit in der Soziologie hinsichtlich der Frage, qualitativ oder quantitativ, aber wohl nicht zu lösen sein.

In dieser Arbeit wurde ganz vorbehaltlos und wertneutral die Verwendung sowohl quantitativer als auch qualitativer Methoden im Hinblick auf die Forschungsfrage geprüft. Beide

⁶⁸ Der Begriff der Triangulation wird beim Militär verwendet und bezeichnet die genaue Lokalisierung der Position eines Objektes durch verschiedene Bezugspunkte. Grundlage ist der Fakt, dass durch die Verwendung mehrerer Bezugspunkte die Ortsbestimmung genauer wird (vgl. Lamnek 2010: 248).

Vorgehensweisen wurden überlegt und prinzipiell in Betracht gezogen. Letztendlich fiel die Entscheidung zugunsten der qualitativen Verfahren, was im folgenden Abschnitt begründet wird.

Qualitative Methoden eignen sich gut für explorative Studien, da beispielsweise die Konstruktion eines Fragebogens bereits erhebliche Vorkenntnisse über den Untersuchungsgegenstand erfordert, die aber bei vergleichsweise unerforschten Themen noch nicht vorliegen (vgl. Diekmann 2010: 34). Zudem sind der Grad der Offenheit und Flexibilität im Forschungsprozess hoch, was nicht zuletzt durch das Theoretical Sampling ermöglicht wird (Kapitel 8.5.1), das sich durch eine gezielte Auswahl von Befragten von der für die quantitativ erhobene Zufallsstichprobe unterscheidet (vgl. Lamnek 2010: 236). Stehen bei der quantitativen Sozialforschung Variablen und Wahrscheinlichkeitsaussagen zwischen diesen im Vordergrund, strebt die qualitative Forschung nach der Rekonstruktion von Deutungs- und Handlungsmustern (vgl. Lamnek 2010: 243). Ziel der Sinnrekonstruktion ist die deutende Nachvollziehbarkeit und das Verstehen von Wissen und Handeln. Bei der Wahl der methodischen Vorgehensweise muss also der genaue Erkenntnisgegenstand reflektiert werden.

Um die strukturelle Dimension beim Übergang Schule-Beruf zu untersuchen, ist nach Eulenberger die Verwendung quantitativer Methoden indiziert, „[f]ür die individuellen Ver- und Bearbeitungsmodi der Individuen“ (2013: 74) seien jedoch qualitative Methoden vorzuziehen. Steht eine Betrachtung dieses Themenbereiches aus verschiedenen Perspektiven im Vordergrund, so ist eine Kombination beider Methoden sicherlich ein guter und nachvollziehbarer Ansatz. Liegt der Schwerpunkt nun aber auf den subjektiven Sichtweisen der Individuen und deren Handlungsorientierungen, wie es in der vorliegenden Dissertation der Fall ist, wird nachvollziehbar, warum hier qualitative Methoden gewählt wurden. Die „Subjektperspektive“ (Küsters 2009: 20) ist für die Forscherin bzw. den Forscher nicht auf direktem Wege erkennbar, sodass „indirekter funktionierende[.] Methoden“ (Küsters 2009: 20) angewandt werden müssen.

Weitere Gründe sprechen im konkreten Fall für die Verwendung qualitativer Methoden. So ist beispielsweise das untersuchte Thema noch so neu und unerforscht, dass ein exploratives Vorgehen ohne vorab aufgestellte Hypothesen angebracht ist. Eine dem Untersuchungsgegenstand angepasste Dateninterpretation, die nicht „auf ein statisches Hypothesengerüst“ (Lamnek 2010: 222) gezwungen wird, ist somit möglich. Standardisierte Fragebögen lassen viele relevante Informationen im Verborgenen. Auch in Interviews beispielsweise ist nicht alles Gesagte direkt offensichtlich erkennbar, jedoch kann das implizit Gesagte erschlossen werden, was quantitative Methoden nicht zulassen. Bei den Schülerinterviews ermöglicht die Wahl qualitativer Methoden Raum für biographische Darstellungen, eigene thematische Schwerpunktsetzungen (z.B. Bedeutung der Flucht für den beruflichen Lebensweg) und

auch Rückschlüsse auf eventuelle Einflusststrukturen hinsichtlich der Berufswahl bzw. auf einflussnehmende Akteure, die von den Befragten nicht direkt benannt werden, können so gezogen werden. Da die Fragen vorwiegend offen gestellt wurden, z.B. bei der Frage nach der Begründung für berufliche Wünsche, war ein qualitatives Vorgehen angezeigt. Zudem konnte bei interessanten Aspekten näher nachgefragt werden. Dass letztendlich die Schülerinterviews doch eher standardisiert abliefen, war den altersbedingten Hemmungen, zu erzählen, geschuldet. Je älter die Schülerinnen und Schüler waren, desto freier und mehr erzählten sie in den Interviews. Zunächst vermutete und befürchtete sprachliche Schwierigkeiten bildeten jedoch ein geringes Problem. Überdies wird den sprachlichen und kulturellen Besonderheiten beim Erzählen in der Interpretation Rechnung getragen.⁶⁹ Zu beachten ist zudem, „dass sich der Forscher in der Regel aufgrund unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit in Distanz zu seinen Untersuchungsobjekten befindet“ (Lamnek 2010: 654).

Verständnisschwierigkeiten konnte dank der Offenheit qualitativer Verfahren direkt begegnet werden; schlecht oder falsch verstandene Fragen konnten noch einmal umformuliert werden. Die Qualität der quantitativen Daten hätte möglicherweise aufgrund dieser sprachlichen Einschränkungen gelitten, denn zum Ankreuzen standardisierter Fragebögen ist ein inhaltliches Verstehen der Frage nicht zwangsläufig notwendig bzw. die Antwort nicht belastbar. Im Gegensatz hierzu gibt es in offenen qualitativen Interviews keine vorgegebenen Antwortkategorien, wodurch die Perspektiven der Interviewten erschlossen werden können (vgl. Küsters 2009: 20). In methodischer Hinsicht sprachen bei den Experteninterviews ähnliche Gründe für qualitative Interviews, u.a. das Interesse für subjektive Sichtweisen, das implizit Gesagte, die Notwendigkeit offener Fragen und der Wunsch nach Situationsdarstellungen. Zudem spielten Einstellungen und Bewertungen, Reflexionen, handlungsleitende Orientierungen und Normen und in bedeutender Weise auch das Wissen der Befragten eine Rolle, was ein qualitatives Vorgehen rechtfertigte. Insofern ist auch zugleich begründet, warum Interviews und keine anderen qualitativen Verfahren als Erhebungsmethode gewählt wurden.

Neben methodischen Argumenten bezeugten auch pragmatische Überlegungen die Wahl qualitativer Verfahren. So konnten für die Durchführung einer repräsentativen quantitativen Befragung nicht genügend junge Geflüchtete im Sekundarbereich I im Rhein-Neckar-Kreis und Heidelberg akquiriert werden. Ein Aspekt, der den Einsatz qualitativer Methoden in wesentlicher Hinsicht nahelegt, dessen Bedeutung aber erst in der Interviewsituation

⁶⁹ Nichtsdestotrotz wird von Matthes (1985: 284f.) die Universalität der Narrationskompetenz hervorgehoben. Zudem sei die „Anwendbarkeit des narrativen Interviews [...] in nichtmuttersprachlichen Kontexten [...] bereits hinreichend belegt worden“ (Matthes 1985: 313; vgl. Schütze 1987: 254). Davon ausgehend, dass narrative Kompetenzen unabhängig vom sozialen Hintergrund vorhanden sind, kann eine „sprachliche Rekonstruktion abgelaufener Ereignisse und deren retrospektive Deutung aus Sicht des Handelnden“ (Lamnek 2010: 329) erfolgen.

hervortrat und der Promovierenden erst dann vollends bewusst wurde, war die Möglichkeit, auch die Interaktion analysieren zu können. Beispielsweise kehrte sich bisweilen die Rollenverteilung im Interview um und es wurden Fragen an die Promovierende zum Thema Übergang Schule - Beruf gerichtet. Zusätzlich zu den qualitativen Interviews kam noch ein quantitativer Fragebogen zum Einsatz, in dem soziodemographische Daten zur Verifizierung und Kontextuierung von in den Interviews erwähnten Details abgefragt wurden. Diese Daten werden im Ergebnisteil noch einmal gesondert aufgegriffen.

8.2 Beschreibung der gewählten der Forschungsmethoden

Wie es häufig so ist im empirischen Forschungsprozess, spiegelt die tatsächliche Erhebung nicht das geplante Vorhaben wider. Der Vorteil qualitativer Methoden ist, dass die Offenheit besteht, sich den tatsächlichen Gegebenheiten anzupassen. Dies ist auch ihr grundsätzliches Merkmal. In diesem Sinne muss also vorab deutlich gemacht werden, dass insbesondere mit der Konzeption der Leitfäden für die Schülerinterviews ein anderes empirisches Vorgehen vorgesehen war als es letztendlich erfolgte. Jedoch musste bereits im Vorhinein einkalkuliert werden, dass aufgrund der sprachlichen Besonderheiten und des Alters der Befragten Anpassungen nötig sein könnten.

Eine trennscharfe Kategorisierung der durchgeführten Interviews im Sinne von Interviewarten ist selten durchführbar und auch in dieser Dissertation nicht möglich. Im Übrigen ist sie im Zeichen der Methodentriangulation auch gar nicht gewünscht. Die Experteninterviews, von denen bisher der Einfachheit halber immer gesprochen wurde, weisen Elemente des episodischen Interviews sowie narrative Anteile auf.⁷⁰ Episodische Interviews dienen dazu, einerseits semantisches Wissen und andererseits narrativ-episodisches Wissen zu erheben, da angenommen wird, „Erfahrungen der Subjekte hinsichtlich eines bestimmten Gegenstandsbereichs [würden] in Form narrativ-episodischen Wissens und in Form semantischen Wissens abgespeichert und erinnert“ (Flick 2014: 238). Narrativ-episodisches Wissen basiert auf „unmittelbarer Erfahrungsnähe“ (Lamnek 2010: 331), während semantisches Wissen aus den Erfahrungen abgeleitet wird, die dem Akteur Generalisierungen und Abstraktionen ermöglichen (vgl. Lamnek 2010: 331). Im Interview können so Regeln und Regelmäßigkeiten erfragt werden (vgl. Lamnek 2010: 332). Auch bei Experteninterviews wird darauf abgezielt, Wissen zu erheben. Unterschieden werden hier Betriebs- bzw. technisches Wissen, Prozesswissen und Deutungswissen (vgl. Meuser und Nagel 2009; vgl. Bogner und Menz 2002; vgl. Bogner et al. 2014). Betriebswissen bezeichnet das Fachwissen, also Daten und Fakten. Es ist personenunabhängig und objektiv (vgl. Bogner et al. 2014: 18; vgl. Meuser und Nagel 2009: 470). Prozesswissen ist demgegenüber stärker an eine Person

⁷⁰ Anstelle von Experteninterviews hätten auch beispielsweise Gruppendiskussionen mit Expertinnen und Experten durchgeführt werden können, jedoch musste eine Möglichkeit der Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit denen aus den Schülerinterviews geschaffen werden. Diese wurden ebenfalls als Einzelinterviews geführt und nur das machte hier Sinn, um unbeeinflusste Interviews zu erhalten.

gebunden und entsteht aufgrund von Erfahrungen (vgl. Bogner et al. 2014: 18). Durch die Erhebung von Prozesswissen können Einblicke in Organisationsstrukturen, Interaktionen und Handlungsabläufe in institutionellen Kontexten gewonnen werden (vgl. Bogner et al. 2014: 18). Im Vergleich zu den beiden anderen Wissensformen kann das Prozesswissen tendenziell als explizites Wissen angesehen werden (vgl. Kaiser 2014: 45). Zuletzt werden unter Deutungswissen subjektive Wahrnehmungen, Sichtweisen, Deutungen, Einstellungen und Erklärungsmuster verstanden. Es hat einen normativen Charakter und kann nicht losgelöst von der Person betrachtet werden (vgl. Bogner et al. 2014: 18f.). Gerade bei der Frage nach Handlungsorientierungen und Hintergründen von Entscheidungen ist Deutungswissen aufschlussreich (vgl. Kaiser 2014: 43).

Bevor Experteninterviews näher geplant und durchgeführt werden können, müssen nach Kaiser zwei methodologische Aspekte reflektiert werden: Zum einen stellt sich die Frage, welche der genannten Arten von Wissen erhoben werden soll bzw. sollen. Zum anderen muss überlegt werden, wer im konkreten Fall als Expertin oder Experte gilt (vgl. Kaiser 2014: 35). Bogner et al. definieren ganz allgemein „Experten [...] als abstrakte Funktionsinhaber und Träger bestimmter Herrschaftsstrukturen [...] [und] als konkrete soziale Akteure mit spezifischen Handlungs- und Professionslogiken“ (Bogner et al. 2014: 4). Über den Status der Expertin bzw. des Experten verfügt das Individuum also nur im jeweiligen Forschungskontext, in dem ihm das Expertentum zugeschrieben wird, das heißt, es handelt sich nicht um eine personale Eigenschaft. Vielmehr ist es an eine (berufliche) Funktion gebunden (vgl. Bogner et al. 2014: 11; vgl. Kaiser 2014: 36). Expertinnen und Experten kommt Exklusivität dahingehend zu, dass sie „einen privilegierten Zugang zu Informationen über relevante Personengruppen, Soziallagen und Entscheidungsprozesse“ (Meuser und Nagel 2010: 377) besitzen. Kaiser nennt zusammenfassend als Kriterien zur Bestimmung und Festlegung für eine Befragung relevanter Expertinnen und Experten *Position* und *Status* sowie *Wissen* (vgl. 2014: 38).

Das Wissen kann jedoch je nach Wissensart nicht einfach so erfragt werden, denn oftmals vollziehen Individuen Handlungen, ohne sich der Hintergründe dieser Handlungen bewusst zu sein. In Anlehnung an Schütze (1983) formuliert Küsters:

„Die Einsicht eines Subjekts in die sozialen Prozesse, an denen es beteiligt ist, ist niemals erschöpfend. Die soziologische Analyse muss deshalb über das explizit geäußerte Wissen des Befragten hinausgehen und auch jene Wissensbestände erfassen, die der Informant nur implizit oder symptomatisch äußert“ (Küsters 2009: 20).

Zwar vertritt Schütze die radikale Ansicht, dies sei mit Leitfadeninterviews grundsätzlich nicht möglich, weswegen er das narrative Interview entwickelt und begründet. Jedoch muss diese subjektive Ansicht nicht zwangsläufig geteilt werden, denn jenseits dieser methodischen Überzeugung gibt es auch Kompromisse. Daher wurden in dieser Dissertation nun die Methode des leitfadengestützten Experteninterviews und narrative Elemente kombiniert und unter dem Begriff des episodischen Interviews subsumiert, um der Kritik an zu

wenig Offenheit und begrenzten Analysemethoden im Hinblick auf implizit Verborgenes zu begegnen. Es sei noch einmal explizit darauf hingewiesen, dass die Verwendung eines Leitfadens nicht mit einer Standardisierung des Interviews gleichzusetzen ist (vgl. Nohl 2017: 17).

Wie auch die Expertinnen und Experten stellen die befragten Jugendlichen, noch dazu mit dem spezifischen Merkmal des Geflüchtetseins, eine „spezifische Population“ (Lamnek 2010: 646ff.) dar, bei der es entgegen quantitativer Verfahren um „vertiefte Analysen von spezifischen Gruppen und die Herausarbeitung von Mustern und Typen“ (Lamnek 2010: 646) geht. Für Jugendliche werden insbesondere qualitative Methoden als Mittel der Wahl angesehen, darunter auch Interviews, da dem Verlauf hier offen und flexibel begegnet werden kann (vgl. Lamnek 2010: 650). Entsprechend des Forschungsinteresses war hier die Kombination zweier Forschungsmethoden bzw. die Schärfung einer Form qualitativer Interviews naheliegend: So wurden bei der Befragung der jungen Geflüchteten narrative Interviews durchgeführt, wobei die zweite Hälfte spezifischer an problemzentriert-narrativen Interviews ausgerichtet war. Während im ersten Teil biographische Elemente im Zentrum standen, die entsprechend der Lebensverlaufsperspektive relevant sind für das Verständnis des weiteren Lebensweges, war der zweite Teil der Interviews auf die spezifischen Erfahrungen und Wahrnehmungen der jungen Geflüchteten zum Thema Berufsorientierung und Berufswahl und auf ihre Wahrnehmung der berufsberatenden Unterstützung verschiedener Akteure konzentriert.

Narrative Interviews beginnen in der Regel mit der Klärung des im Forschungsinteresse liegenden Gegenstandes, an dem sich die weiteren Erzählungen orientieren sollten. Am Anfang narrativer Interviews steht häufig die Frage nach der Lebensgeschichte der Befragten. Diese spielt bei Schütz, wie bereits erwähnt der Begründer narrativer Interviews, eine zentrale Rolle: „Ich für meinen Teil möchte erklären, daß mich die biographischen Deutungsmuster und Interpretationen des Biographieträgers nur im Zusammenhang seiner rekonstruierten Lebensgeschichte interessieren und nicht jenseits dieser“ (Schütz 1983: 284). Schütz betont darüber hinaus die besondere Bedeutung des sequentiellen Vorgehens, also die zeitliche Abfolge der Lebensereignisse bei der Befragung im Blick zu behalten und die Fragen entsprechend zu ordnen und aufzubauen (vgl. Schütz 1983: 284). Es wird deutlich, dass Erzählungen im Mittelpunkt narrativer Interviews stehen, die sich als „retrospektive Interpretationen des Handelns“ (Lamnek 2010: 330) darstellen und eine Analyse der Orientierungsmuster der Befragten ermöglichen.

Mit der Methode des problemzentrierten Interviews werden drei Grundpositionen verfolgt: Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung. Mit *Problemzentrierung* ist „die Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung“ (Witzel 2000: 3) gemeint. Die Problemzentrierung erfolgt in dieser Erhebung im Hinblick auf das Thema Berufsorientierung und Berufsberatung junger Geflüchteter und deren be-

rufsbiographische Verläufe. Bei der *Gegenstandsorientierung* geht es um die Wahl einer dem Untersuchungsgegenstand angemessenen Methode. In der Regel stellt der Untersuchungsgegenstand unterschiedliche Anforderungen an seine Beforschung (vgl. Witzel 2000: 3). Da in den Interviews mit den Geflüchteten die bisherige Lebensgeschichte und damit autobiographische Erzählungen zwar einen großen Raum einnehmen, aber nicht im ausschließlichen Fokus standen, war der methodische Einbezug des problemzentrierten Interviews als Methodenkombination indiziert. Beispielsweise können qualitatives Interview oder biographische Methode mit Gruppendiskussionen gemischt werden (vgl. Lamnek 2010: 332). Dem wurde in dieser Dissertation Rechnung getragen, indem beispielsweise biographische Aspekte als erzählgenerierende Eingangsfrage aufgegriffen und eingebunden wurden (vgl. Bär 2011: 83). Gerne kommt in problemzentrierten Interviews auch ein Kurzfragebogen zum Einsatz, so wie hier geschehen, wodurch eine Brücke zwischen qualitativen und quantitativen Interviews geschlagen wird (vgl. Lamnek 2010: 336). Der Fragebogen diente auch, entsprechend der Empfehlungen zur Durchführung problemzentrierter Interviews, dazu, für die Interviewführung weniger relevante Fragen - etwa Angaben zum soziodemographischen Hintergrund - herauszunehmen, wodurch eine Konzentration auf das eigentliche Thema möglich war (vgl. Flick 2016: 212). Schließlich liegt der *Prozessorientierung* die Annahme zugrunde, dass es in der Kommunikation in zentraler Weise um „die Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen“ (Witzel 2000: 4) geht, wodurch „bei den Befragten Vertrauen und damit Offenheit [entsteht], weil sie sich in ihrer Problemsicht ernst genommen fühlen“ (Witzel 2000: 4). Der Prozess der Erhebung ist also an „einer an der Entwicklung von Theorien orientierten Forschung“ (Flick 2016: 213) ausgerichtet.

Das problemzentrierte Interview ist als theoriegenerierendes Verfahren an die Grounded Theory (vgl. Glaser und Strauss 1998) angelehnt und geht zurück auf Andreas Witzel (1985). Es lässt sich vom narrativen Interview durch eine höhere Strukturierung auf Grundlage eines Leitfadens abgrenzen und wird den halbstandardisierten Interviews zugerechnet. Zudem müssen im Gegensatz zum rein narrativen Interview Erzähl- und Nachfragephase nicht so klar voneinander getrennt werden. Auch das theoretische Vorwissen spielt eine größere Rolle als beim narrativen Interview (vgl. Lamnek 2010: 349). Durch den Einbezug von Vorwissen einerseits und offene Fragen andererseits gestaltet sich die Methode als „induktiv-deduktives Wechselspiel“ (Witzel 2000: 1; vgl. Lamnek 2010: 333). Dieses Vorwissen kann beispielsweise durch Literaturrecherche oder die Auseinandersetzung mit Expertenwissen generiert werden (vgl. Lamnek 2010: 333). Beides ist im Vorfeld der hier durchgeführten Erhebung zwangsläufig erfolgt, da die Experteninterviews vor den Interviews mit den Geflüchteten stattgefunden haben und das dadurch erworbene Wissen für die Interviews mit den Geflüchteten nicht gänzlich ausgeblendet werden konnte. Bei problemzentrierten Interviews wird sich die Problematik, „dass der Forscher eben nicht eine Tabula Rasa sein kann, dass er sich nicht völlig theorie- und konzeptionslos in das soziale Feld begibt“ (Lamnek 2010: 333), zu eigen gemacht und nutzbringend in das

forschungsmethodische Vorgehen integriert. Die Forscherin bzw. der Forscher entwickelt so vor der Interviewdurchführung bereits ein theoretisches Konzept, das sie bzw. er aber während der Befragung nicht offenbart. Stattdessen werden offene Fragen formuliert, die zum Forschungsinteresse hinführen, die Befragte bzw. den Befragten aber nicht in seiner Antwortgebung beeinflussen (vgl. Lamnek 2010: 333).

Wie genau das theoretische Vorgehen in der Erhebungspraxis bzw. beim Aufbau und den Inhalten der Leitfäden umgesetzt wurde, wird sowohl für die Experteninterviews als auch für die Interviews mit den jungen Geflüchteten im nächsten Kapitel genauer erläutert.

8.3 Methodische und methodologische Begründung der Leitfäden

Mit Verweis auf den Begriff der Triangulation wird noch einmal daran erinnert, dass verschiedene Forschungsmethoden zum Einsatz kamen, die unterschiedliche Strukturen im Aufbau der Leitfäden verlangten. In Kapitel 8.3.1 wird daher zunächst der Aufbau der Leitfäden für die Experteninterviews, in Kapitel 8.3.2 dann derjenige für die Schülerinterviews beschrieben.

8.3.1 Aufbau der Leitfäden für die Experteninterviews

Im Folgenden wird nun näher auf die methodische Umsetzung der Fragen im Leitfaden eingegangen. Zwar wurden die Leitfäden für die Expertinnen und Experten in manchen Fällen noch einmal angepasst – zum Beispiel konnten nicht alle Fragen an beratende Akteure auch so für Ehrenamtliche oder Verwaltungsangestellte übernommen werden – doch im grundsätzlichen Aufbau ähnelten sie sich. Die Leitfäden für Experteninterviews bzw. episodische Interviews beinhalten idealerweise alle relevanten Themen, die im Gespräch auftauchen sollten (vgl. Lamnek 2010: 331).

So begannen die Interviews mit einem kurzen Eingangstext der Interviewerin, in dem den Befragten der Dank zur Gesprächsbereitschaft ausgesprochen wurde, die Interviewerin sich vorstellte, das Thema der Arbeit, der zeitliche Rahmen sowie der generelle Interviewablauf erläutert wurden und schließlich die Befragten unter Zusicherung der Anonymität um die Erlaubnis zur Tonbandaufzeichnung gebeten wurden. Gleiches gilt im Übrigen, das sei an dieser Stelle bereits erwähnt, für die Schülerinterviews.

Einen Erzählstimulus als Einstiegsfrage wählen die meisten Interviewarten, so auch das narrative und das Experteninterview. Er erleichtert den Befragten den Einstieg in die Thematik und dient dazu, den Prozess zu lenken (vgl. Kaiser 2014: 63). Jedoch darf er die weitere Befragung auch nicht zu sehr einengen, vorstrukturieren und beeinflussen (vgl. Küsters 2009: 44). Auch in prinzipiell offen gehaltenen narrativen Interviews wird allen Befragten die gleiche oder zumindest eine ähnliche Eingangsfrage gestellt, um eine

Vergleichbarkeit hinsichtlich des weiteren Verlaufs zu generieren (vgl. Küsters 2009: 45). In der vorliegenden Befragung wurden die Expertinnen und Experten gebeten, etwas über sich und ihre beruflichen Aufgaben in der jeweiligen Organisation zu erzählen und dabei Bezug auf ihre Tätigkeit mit jungen Geflüchteten zu nehmen. Direkte Nachfragen ergaben sich spontan, wenn zum Beispiel die berufliche Position nicht ganz deutlich wurde (vgl. Kaiser 2014: 68).

Im Anschluss daran folgten verschiedene Arten von Fragen, wie sie für Experteninterviews typisch sind, sowie auch die Bitte um die Erzählung konkreter Erfahrungen und Situationen, wie sie letztlich das episodische Interview möglich macht.

Faktenfragen (vgl. Bogner et al. 2014: 62) zielten beispielsweise auf die Programme und Maßnahmen ab, welche die Expertinnen und Experten zur beruflichen Orientierung mit jungen Geflüchteten durchführten, auf die von den Geflüchteten genannten Berufswünsche oder auf die Dauer von Beratungsgesprächen. Die dadurch entstehenden Informationen können als Betriebswissen bezeichnet werden. Daran anschließend sollten die Expertinnen und Experten exemplarisch den typischen Ablauf und die typischen Komponenten eines solchen Gespräches schildern. Somit konnte ihr Prozesswissen erhoben werden. Küsters merkt an, „[f]ür die Erhebung von Handlungsformen wie alltäglichen Verrichtungen, gleichförmigen und immer wiederkehrenden Routinen [sei] das narrative Interview also ungeeignet, denn über diese kann man nicht erzählen“ (Küsters 2009: 30). Es ist daher gut, dass unter dem Paradigma der Methodentriangulation verschiedene Interviewarten zur Datenerhebung kombiniert wurden (vgl. Lamnek 2010: 332), denn Prozesswissen ist für die Analyse der Interviewdaten zur Beantwortung der Forschungsfrage unerlässlich.

Die Expertinnen und Experten sollten dann erläutern, was für sie allgemein eine gute Beratung ausmacht und an welchen persönlichen Idealen und Prinzipien sie ihre Beratung orientieren bzw. ob sie andere Ideale und Prinzipien zugrunde legen, je nachdem, ob sie deutsche oder geflüchtete Schülerinnen und Schüler beraten. Diesen Fragen lag die Absicht zugrunde, implizites Wissen, also Deutungswissen, offen zu legen und zur Narration anzuregen. Zudem sollten sie einschätzen, inwieweit sich ihre Prinzipien und Ideale von denen anderer berufsberatender Akteure unterscheiden. Durch diese indirekte Frage (vgl. Kaiser 2014: 68) konnten zudem die Ideale der anderen Akteure aus subjektiver Sicht ermittelt werden. Anhand eines jeweils positiven und negativen Beispiels sollten sie erläutern, warum die Beratung in den dargestellten Fällen gut und warum sie schlecht verlief und welches die Faktoren waren, die den Erfolg des Gesprächs beeinflussten. Hier wurden Begründungsfragen, Spezifizierungsfragen durch die Bitte um die Ausführung von Beispielen sowie Stellungnahmen und Bewertungsfragen eingesetzt (vgl. Bogner et al. 2014: 62; 67; vgl. Scholl 2009: 70). Episodische Interviews zeichnen sich dadurch aus, dass „sowohl Erzählungen als auch die Beantwortung zielgerichteter Erfahrungen integriert

[sind]“ (Lamnek, 2010: 331). Dadurch werden sowohl die Erhebung semantischen Wissens als auch narrativ-episodischen Wissens möglich (vgl. Lamnek 2010: 331). Es bleibt hierbei dem Befragten überlassen, welche Situationen er erzählen möchte (vgl. Lamnek 2010: 331). Grundsätzlich wird im episodischen Interview davon ausgegangen, dass nicht, wie im narrativen Interview, eine große Erzählung, sondern mehrere kleinere Erzählungen von Vorteil sind. Dadurch werden im episodischen Interview beide Elemente gemischt, indem das Mittel der Erzählung übernommen, aber auf viele kleine Einheiten aufgeteilt wird. Das ermöglicht, „die Vorteile des narrativen mit denen der leitfadenorientierten Interviews gemeinsam zu nutzen, über Abläufe und Kontexte zu erzählen und gleichzeitig Routinisierungen des Alltags und Verallgemeinerungen mit aufzunehmen“ (Lamnek 2010: 332).

Die Frage, welche Bildungs- und Berufsperspektiven junge Geflüchtete aus Expertensicht in Deutschland haben, wurde als Einstellungs- bzw. Bewertungsfrage gestellt (vgl. Bogner et al. 2014: 62). Ebenso verhielt es sich mit dem umfangreichen Fragenkomplex zu den allgemeinen Besonderheiten in Beratungsgesprächen hinsichtlich der Bildungs- und Berufsperspektiven junger Geflüchteter. Auch hier sollen Einschätzungen, Bewertungen und Interpretationen geäußert werden (vgl. Bogner et al. 2014: 62; vgl. Kaiser 2014: 68). Beispielsweise wurde gefragt, wie realistisch die Expertinnen und Experten die Bildungs- und Berufswünsche einschätzten, wie geschlechtsspezifische Besonderheiten wahrgenommen werden, welche Rolle die soziale Herkunft spielt, inwiefern sich die Berufswünsche deutscher und geflüchteter Schülerinnen und Schüler unterscheiden und welche Motive den Berufswünschen zugrunde liegen. Im Vordergrund stand bei diesen Fragen das Prozesswissen der Befragten. Auch subjektive Definitionen, wie sie charakteristisch für episodische Interviews sind, wurden deutlich (vgl. Lamnek 2010: 331). Mittels allgemeiner und spezifischer Sondierungen sowie Spezifizierungen konnte hier noch in die Tiefe gegangen werden (vgl. Bogner et al. 2014: 66). Da diese Art von Fragen nicht im Vorhinein im Leitfaden planbar ist und sich aus dem Gespräch und dem Erzählten ergibt, wurde spontan entschieden, an welchen Stellen es sinnvoll war, noch einmal nachzufragen (vgl. Kaiser 2014: 66).

Schließlich wurden die Expertinnen und Experten mit der Aussage konfrontiert, dass Eltern, wie empirische Studien aufzeigen können, die wichtigsten Ansprechpartner in Angelegenheiten beruflicher Orientierung für ihre Kinder sind. In Erwartung möglicherweise negativer, weil zu dominanter Einflüsse der Eltern, war eine Stellungnahme der Befragten hierzu von Interesse. Zudem sollten die Befragten auch ihren eigenen wahrgenommenen Einfluss auf die jungen Geflüchteten schildern und einschätzen. Stellungnahmen und Bewertungen sind ebenfalls beliebte Fragetypen in Interviews (vgl. Bogner et al. 2014: 65). Die letzte Frage zielte darauf ab zu erfahren, wo die Beratenden eventuelle Diskrepanzen zwischen ihren eigenen Erwartungen im Gespräch an die jungen Geflüchteten und den Erwartungen der jungen Geflüchteten an die Beratenden wahrnehmen bzw. wie sie versuchen, diese gegenseitigen Erwartungen in Einklang zu bringen. Hier sollten einerseits Prozesswissen,

andererseits aber auch subjektive Deutungen im Sinne von Deutungswissen erhoben werden.

Im Gegensatz zu den Schülerinterviews stand bei den Interviews mit den Expertinnen und Experten als „in einen Funktionskontext eingebundene Akteur[e]“ (Meuser und Nagel 2010: 377) die Erhebung unterschiedlicher Arten von Wissen im Vordergrund, während das biographische Interesse an den Personen hintergründig war. Die Biographie und deren Bedeutung für die beruflichen Perspektiven waren dafür bei den Schülerinterviews relevant. Daher wurde bereits früh im Forschungsprozess erkennbar, dass für die jeweiligen Zielgruppen unterschiedliche Interviewmethoden zum Einsatz kommen müssen.

8.3.2 Aufbau der Leitfäden für die Schülerinterviews

Die Konzeption des Schülerfragebogens wurde, da unterschiedliche Interviewmethoden verwendet wurden, in zwei Teilen durchgeführt. Der erste Teil folgt der Struktur biographisch-narrativer Interviews und hat zum Ziel, die bisherigen Bildungsetappen sowie relevante biographische Ereignisse zu erfassen. Im zweiten Teil liegt der Fokus inhaltlich stärker auf dem Thema Berufsberatung, Berufsorientierung und Berufsfindung. Er wurde daher nach den Kriterien problemzentriert-narrativer Interviews aufgebaut. Alle Fragen wurden in leichter bzw. einfacher Sprache⁷¹ gehalten.

In Teil I bildete die Frage nach der bisherigen Bildungsbiographie die Einstiegsfrage, also den Erzählstimulus (vgl. Küsters 2009: 44). Die Befragten sollten bei ihrer Einschulung im Heimatland beginnen und bis zum jetzigen Zeitpunkt berichten. Bei erzählgenerierenden Fragen im narrativen Interview handelt es sich häufig um ein „temporär abgegrenzte[s] Prozessgeschehen[.]“ (Küsters 2009: 55). Aus den Erzählungen sollte unter anderem hervorgehen, welche Schule wie lange im Herkunftsland besucht wurde, wie der Schulalltag ausgesehen hat, ob bereits Arbeitserfahrungen gemacht wurden und ob während der Flucht auch eine Schule besucht wurde. Sprach die oder der Befragte diese Aspekte nicht von selbst an, wurden sie von der Interviewerin gezielt nachgefragt. Oftmals bestand bei den Befragten zunächst Unsicherheit, ob sie die Frage richtig verstanden bzw. ob sie richtig geantwortet hatten. Zu Beginn des Interviews ist dies jedoch ein normaler Prozess, der im narrativen Interview als Aushandlungsphase bzw. Ratifizierung bezeichnet wird (vgl. Küsters 2009: 56). Fielen logische Brüche in den Narrationen auf oder wurden wesentliche Aspekte ausgespart, konnte dem durch immanente oder exmanente Nachfragen begegnet werden (vgl. Küsters 2009: 61ff.).

Im Anschluss wurde der Blick auf die aktuelle Situation gerichtet. Die Befragten wurden gebeten, etwas über ihre jetzige Schulsituation zu erzählen. Zuletzt wurden die jungen

⁷¹ Einfache Sprache ist weniger stark geregelt als leichte Sprache. Sie ist zudem mehr an der Standardsprache orientiert und damit insbesondere für Personen geeignet, deren Muttersprache nicht die deutsche Sprache ist.

Geflüchteten nach ihren zukünftigen Perspektiven in Bezug auf Bildung und Arbeit befragt, um auf das Thema Berufsfindung hinzuwirken und den gesamten Lebenslauf von der Vergangenheit über die Gegenwart bis hin zur Zukunft abzubilden. Von Relevanz waren in diesem Zusammenhang die Fragen, wo die Zukunft stattfinden sollte, also ob die Jugendlichen Rückkehrambitionen haben, warum sie den genannten Beruf ergreifen wollen und wie die familiäre Situation der Befragten ist. Hier stand im Zentrum zu erfahren, welchen Beruf die Eltern haben und wie sich der Einfluss der Eltern bzw. die soziale Herkunft bemerkbar machen. Auch die hypothetischen Perspektiven im Heimatland, wenn keine Flucht stattgefunden hätte, waren von Interesse. Eine Haupterzählung oder Erzählphase, wie es sie klassischerweise im narrativen Interview gibt (vgl. Lamnek 2010: 328; vgl. Küsters 2009: 58), stand hier jedoch nicht im Vordergrund, weswegen dann auf Teil II des Interviews, den problemzentrierten Teil, übergeleitet wurde.

Die Gestaltung des problemzentrierten Interviews umfasst verschiedene Komponenten im Rahmen der Erzählungsgenerierung. Diese sind der Gesprächseinstieg – der ja im ersten Teil der Interviews durch die biographische Eingangsfrage schon geleistet wurde –, allgemeine Sondierungen sowie Ad-hoc-Fragen oder direkte Fragen (vgl. Witzel 2000: 6; vgl. Lamnek 2010: 334). Spezifische Sondierungen, zum Beispiel Konfrontationen, Zurückspiegelungen oder Verständnisfragen, können als verständnisgenerierende Strategie angesehen werden (vgl. Witzel 2000: 6).

In der vorliegenden Untersuchung wurden allgemeine Sondierungen im Rahmen der Frage vorgenommen, welche Maßnahmen oder Personen den jungen Geflüchteten geholfen haben, einen Beruf zu finden. Damit wurden Aspekte aus den vorherigen Erzählungen aufgegriffen. Zudem wurde detailliert nachgefragt, wie Informationsmedien, etwa Flyer oder Internet, zu verschiedenen Angeboten genutzt werden und wie sie den Jugendlichen helfen. Als Anschlussfrage ergab sich dann, welche Personen für die jungen Geflüchteten bei der Entwicklung einer beruflichen Idee wichtig waren bzw. wie ihr Berufswunsch entstanden ist. Gegebenenfalls wurde noch einmal als spezifische Sondierung dezidiert nach den unterschiedlichen Einflüssen sozialer Akteure gefragt, etwa von Ehrenamtlichen, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern oder Freunden. Die Befragten wurden gebeten, jeweils eine Beispielsituation zu nennen, in der ihnen eine Person bei beruflichen Fragen oder Problemen sehr gut oder gar nicht helfen konnte. Auch sollten sie ihre Einschätzung begründen. Wie auch bei den Experteninterviews wurde als spezifische Sondierung zuletzt nach den Erwartungen der jungen Geflüchteten an die unterschiedlichen Akteure und den etwaigen weiteren Hilfsbedarfen bei der Berufsorientierung gefragt. Zudem sollten sie eine Einschätzung bezüglich der Frage abgeben, was die anderen Akteure von ihnen erwarten, beispielsweise in Beratungsgesprächen zur beruflichen Zukunft. Ad-hoc-Fragen sind durch ihre Spontaneität gekennzeichnet, da sie im Interview dann entstehen, wenn bestimmte Themen noch nicht angesprochen wurden, die aber inhaltlich wichtig sind (vgl.

Lamnek 2010: 334). Sie traten in den Interviews zwar auf, können aber folglich hier bei der Beschreibung der Leitfäden nicht aufgeführt werden. Für die Analyse spielen sie jedoch später eine zentrale Rolle und finden dort Beachtung.

Dass die Umsetzung der Schülerinterviews in methodischer Hinsicht schwierig war, wurde bereits angedeutet. Küsters konstatiert, dass sich „[b]ei Interviews, die fast ausschließlich aus einem unergiebigem Hin und Her zwischen den beiden Akteuren bestehen und keine bzw. kaum Narrationen enthalten [...] zwar relativ gut das Interaktionsverhältnis sowie die Erzählbereitschaft bzw. Erzählhemmung des Gesprächspartners diagnostizieren [lässt]“ (2009: 67). Die Prozessorientierung als Grundposition des problemzentrierten Interviews geht hierbei jedoch verloren, denn die Prozessstrukturen sind kaum erkennbar (vgl. Küsters 2009: 67). Solche nach der strengen Lehre narrativer Interviews misslungenen Gespräche sollten aber nicht als misslungen angesehen werden, da die Ursachen abweichender Abläufe in der Forschung von großem Interesse sind (vgl. Küsters 2009: 67). Diejenigen Schülerinterviews, die also im herkömmlichen Sinne als gescheitert oder als nicht verwendbar verstanden werden würden, fanden aus genanntem Grund dennoch Berücksichtigung und wurden nicht gänzlich verworfen. Beispielsweise lässt die stark schwankende Dauer der Interviews, die tendenziell mit viel Nachfragen seitens der Interviewerin und demgegenüber wenigen Erzählpassagen der Befragten verbunden ist, Rückschlüsse auf sprachliche Kompetenzen zu, die in Zusammenhang mit den beruflichen Ambitionen von Interesse sind.

8.4 Die Dokumentarische Methode als Analysemethode

Dieses Kapitel dient der Darstellung der Dokumentarischen Methode als verwendeter Auswertungs- und Analysemethode. Gegenstand von Kapitel 8.4.1 ist eine theoretische Einleitung in die Methode, sodann werden in Kapitel 8.4.2 die einzelnen Analyseschritte der formulierenden Interpretation, der reflektierenden Interpretation sowie zuletzt der Typenbildung aufgeführt.

8.4.1 Theoretische Fundierung der Dokumentarischen Methode

Bereits in den vorherigen Texten wurde darauf hingewiesen, dass es bei der Konzeption und Durchführung der Interviews galt, eine Vergleichbarkeit herzustellen. Insofern liegt es nahe, sowohl die Auswertung der Experteninterviews als auch die der Schülerinterviews nach einer Methode durchzuführen. Während bei den Experteninterviews verschiedene Analysemethoden zum Einsatz hätten kommen können, bestanden bei den Schülerinterviews jedoch nicht so viele Optionen – auf die Schwierigkeiten, die bei manchen Interviews aufgetreten sind, wurde bereits eingegangen. Grundsatz in der sozialwissenschaftlichen Forschung ist jedoch stets, dass sich die Analysemethode nach dem Untersuchungsgegenstand richtet und Erhebung und Analyse zueinander passen müssen (vgl. Küsters 2009: 86). Es macht

also keinen Sinn, eine Analysemethode 'überzustülpen'.

Die Experteninterviews wurden nicht als reine Experteninterviews geführt, sondern als episodische Interviews in einer Mischung aus Experteninterviews mit narrativen Anteilen. Für episodische Interviews bietet sich einerseits eine Kodierung und Kategorisierung an, wie etwa mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse. Diese Analysemethode eignet sich für große Datenmengen, geht aber nicht in die Tiefe, sodass überdies Deutungswissen nicht erhoben werden könnte (vgl. Flick 2016: 476f.). Sowohl für narrative als auch für episodische Interviews sind andererseits überdies narrative und hermeneutische Analysemethoden Mittel der Wahl, beispielsweise die objektive Hermeneutik. Diese Methode wäre jedoch aufgrund der Vielzahl der Fälle und aufgrund der Tatsache, dass sie stärker auf die Regeln menschlichen Handelns und auf latente Sinnstrukturen ausgerichtet ist und beispielsweise Prozesswissen nicht erhoben werden kann, ungeeignet. Sollen jedoch neben Sinnstrukturen kollektive Strukturen wie Diskurse, Deutungsmuster und Konstruktionsprinzipien erschlossen und der Zusammenhang von Orientierungen und Erfahrungen rekonstruiert werden, so stellt die Dokumentarische Methode einen passenden Ansatz dar (vgl. Küsters 2009: 86; vgl. Nohl 2017: 4).

Die Dokumentarische Methode geht in ihrer heutigen Form zurück auf Ralf Bohnsack. Sie hat zum Ziel, durch Rekonstruktion die Brücke vom Verstehen zum Interpretieren zu schlagen (vgl. Bohnsack 1989; 2014). Methodisches und inhaltliches Ziel ist die Bildung von Typen, welches seinen Ausgangspunkt bei Max Weber hat. Aus der Forschungstradition Max Webers heraus entwickelten sich zwei paradigmatische Stränge: Zum einen beschäftigte sich Alfred Schütz in seiner Phänomenologischen Soziologie mit Weber. Nach Schütz basiert die sozialwissenschaftliche Konstruktion auf der Alltagsinterpretation des Einzelnen; das heißt auf dessen individueller Typisierung (vgl. Schütz 1971: 7f.). Der subjektive Sinn ist ausschließlich „an die idealtypische Rekonstruktion zweckrationaler Handlungsentwürfe [geknüpft]“ (Nentwig-Gesemann 2013: 296). Zum anderen prägte Karl Mannheim die Wissenssoziologie aus den Grundlagen Webers heraus und eröffnete damit den Zugang zum impliziten Wissen (vgl. Bohnsack 2013: 241; vgl. Bohnsack et al. 2013: 13). Die Dokumentarische Methode bezieht sich auf eben diese wissenssoziologischen Annahmen Karl Mannheims (1964) sowie auf die Chicagoer Schule (vgl. Nentwig-Gesemann 2013: 295). Auch Einflüsse der Ethnomethodologie nach Harold Garfinkel sind als Forschungsrichtung, die sich mit alltäglichen Interaktionen und sozialen Tatbeständen als Ergebnis von Interaktionsprozessen beschäftigt, erkennbar. Bei der praxeologischen Typenbildung der Dokumentarischen Methode steht der „praktische[.] Durchführungsakt des Handelns“ (Nentwig-Gesemann 2013: 296) im Vordergrund. Die Praxeologie rückt Praktiken als Handlungen in den Fokus, wodurch soziale Strukturen reproduziert werden können.

Zum praxeologischen Bezug der Dokumentarischen Methode schreibt Nohl:

„Sie [Anm.: die Dokumentarische Methode] dient der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen, in Milieus und Organisationen, gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis“ (Nohl 2017: 4).

Zur Rekonstruktion von Erfahrungen und Orientierungen recurriert die Dokumentarische Methode auf Karl Mannheims Unterscheidung von immanentem Sinngehalt und Dokumentsinn (1964). In anderen Worten ausgedrückt handelt es sich hierbei um konjunktives Wissen als implizites, wörtliches und atheoretisches Wissen einerseits und kommunikatives Wissen als explizierbares, metaphorisches und atheoretisches Wissen andererseits (vgl. Bohnsack et al. 2013: 15). Diese beiden Sinnebenen spiegeln sich auch in den Analyseschritten der Dokumentarischen Methode wider (vgl. Bohnsack und Nohl 2013: 325). Der immanente Sinngehalt bezeichnet den wörtlichen und expliziten Sinn eines Erfahrungsberichts, das Verstehen, und lässt sich noch einmal unterteilen in einen subjektiv gemeinten Sinn, der intendiert geäußert wird, und einen Objektsinn als „allgemeine Bedeutung eines Textinhalts oder einer Handlung“ (Nohl 2017: 4). Der Dokumentsinn erscheint als Rekonstruktion des Erfahrungsberichts als Dokument einer Orientierung, welche diese Erfahrung strukturiert und den Entstehungszusammenhang in den Blickpunkt rückt (vgl. Nohl 2017: 4; vgl. Przyborski 2004: 22). Vereinfacht gesagt geht es um das Wie, also um die Konstruktion des Textes und der Handlung, die in diesem Text berichtet wird, um die Interpretation (vgl. Nohl 2017: 4).

Das Vorgehen der Dokumentarischen Methode ist an dem Wechsel vom Was zum Wie orientiert – das heißt von dem, was wörtlich und thematisch gesagt wird, und dem, wie und in welchem Rahmen ein Thema bearbeitet wird (vgl. Bohnsack et al. 2013: 15; vgl. Nohl 2017: 5). In der rekonstruktiven Forschung entsteht das Potential zur Theoriebildung durch diesen Wechsel, der in den beiden Analyseschritten der formulierenden Interpretation und der reflektierenden Interpretation aufgeht (vgl. Bohnsack et al. 2013: 15; vgl. Nohl 2017: 5; vgl. Przyborski 2004: 41). Beim analytischen Vorgehen der Dokumentarischen Methode bilden sie die ersten beiden Stufen.

8.4.2 Analyseschritte der Dokumentarischen Methode

Die klassische Dokumentarische Methode unterscheidet drei Analyseschritte, die für die Leserin bzw. den Leser in den folgenden Kapiteln beschrieben werden, um die eigentliche Auswertung der Arbeit in den Kapiteln 9 und 10 nachvollziehbar zu machen. Schritt 1 bildet die formulierende Interpretation, Schritt 2 die reflektierende Interpretation und zuletzt Schritt 3 die Typenbildung. Alle Analyseschritte lassen sich in jeweils weitere zwei Stufen unterteilen. In diesem Kapitel werden die einzelnen Schritte aus methodologischer Sicht näher vorgestellt. Die tabellarische Übersicht von Nohl (s. Tabelle 6), der die Dokumentarische Methode entscheidend mitgeprägt hat, verdeutlicht diese Schritte auf anschauliche Weise.

Tabelle 6: Stufen und Zwischenstufen der dokumentarischen Interpretation von Interviews

Stufen	Zwischenstufen
Formulierende Interpretation	1. Thematischer Verlauf und Auswahl relevanter Interviewabschnitte
	2. Formulierende Feininterpretation eines Interviewabschnitts
Reflektierende Interpretation	1. Formale Interpretation
	2. Semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse
Typenbildung	1. Sinngenetische Typenbildung
	2. Soziogenetische Typenbildung

Quelle: in Anlehnung an Nohl 2017: 30

Formulierende Interpretation

Innerhalb der formulierenden Interpretation wird noch einmal zwischen der Erstellung thematischer Verläufe und der formulierenden Feininterpretation unterschieden (vgl. Nohl 2017: 30f.). In der *thematischen Gliederung* werden zunächst Themen, also Oberthemen (OT), Unterthemen (UT), Unter-Unterthemen (UUT) usw. identifiziert (vgl. Bohnsack und Schäffer 2013: 336). Dieser Analyseschritt der formulierenden Interpretation beginnt in der Regel noch vor der Transkripterstellung. Beim Abhören der Audiodateien werden die angesprochenen Themen in einem Interview in ihrer Chronologie notiert (vgl. Nohl 2017: 30). Dieser Schritt wurde jedoch in dieser Dissertation ausgespart, was in der Praxis häufig der Fall ist, wenn wie hier ein Volltranskript erstellt wird. Nichtsdestotrotz wurden entsprechend dem idealtypischen Vorgehen der Dokumentarischen Methode die thematischen Verläufe nachgezeichnet. Das Beibehalten der zeitlichen Abfolge bleibt ein wichtiger Bestandteil dieses Analyseschritts, denn hier geht es noch nicht um die Interpretation der Forscherin bzw. des Forschers und die Frage, welche Reihenfolge diese bzw. dieser als sinnvoll erachtet (vgl. Przyborski 2004: 54). Przyborski stellt der Transkription und dem ersten Analyseschritt der formulierenden Interpretation eine kurze Einleitung mit Hintergrundinformationen über das Interview, aus dem das gewählte Zitat entnommen ist, voran (vgl. Przyborski 2004: 76). Diese Praktik wird auch für die in der Dissertation durchgeführte Analyse übernommen, um die Leserin bzw. den Leser in das Interview einzuführen.

Die formulierende Interpretation erfüllt verschiedene Funktionen: Unter anderem erlaubt sie intersubjektive Überprüfbarkeit, sie dient als Übersetzung der Sprache der bzw. des Befragten in die Sprache der Forscherin bzw. des Forschers, sie sorgt für eine analytische Trennung der Verfahrensschritte und sie lenkt den Blick auf den kollektiven Gehalt (vgl. Przyborski 2004: 53f.).

Die Auswahl forschungsrelevanter Themen - Przyborski bezeichnet die kleinstmöglichen Einheiten, die auf Basis von thematischen Phasen gebildet werden, als Passagen (vgl. Przyborski 2004: 50) - erfolgt entlang dreier Kriterien. Erstens gibt der Forscher relevante Themen durch seinen Untersuchungsgegenstand und die leitende Fragestellung vor. Zweitens setzen auch die Befragten Schwerpunkte, indem sie sich ausführlich oder besonders metaphorisch zu bestimmten Themen äußern (vgl. Nohl 2017: 30). Bohnsack bezeichnet dies als „Fokussierungsmetaphern“⁷² (Bohnsack 2013: 250). Möglicherweise wird hier „ein Korrektiv zu den Themen der Forschenden“ (Nohl 2017: 30) erkennbar. Ein drittes Kriterium ist die Identifizierung von Themen, die in verschiedenen Interviews auftauchen und eine Grundlage für die folgende komparative Analyse bilden (vgl. Nohl 2017: 30; vgl. Bohnsack und Schäffer 2013: 332). Welche Fälle nun aber überhaupt in die Untersuchung mitaufgenommen werden, lässt sich mit Hilfe des bereits in Kapitel 8.5.1 erläuterten Theoretical Sampling entscheiden. Für die Analyse nach der Dokumentarischen Methode werden nur die Fälle einbezogen, die für die Typenbildung geeignet sind. „Insofern ist ein Fall nicht für sich relevant, sondern ausschließlich hinsichtlich der mit ihm generierten theoretischen Kategorien oder Typen“ (Nohl 2013: 273). Aufgrund dessen sowie aufgrund der hohen Fallzahlen ist eine Analyseverfahren wie die Dokumentarische Methode, die eine Typenbildung anstrebt, gut geeignet.

Den zweiten Schritt der formulierenden Interpretation stellt die *formulierende Feininterpretation* dar. Hier werden zu den herausgearbeiteten Ober- und Unterthemen Zusammenfassungen angefertigt. Diese werden von der Forscherin bzw. dem Forscher in eigenen Worten rezipiert und wiedergegeben, womit bereits eine Distanzierung und objektive Haltung der Forscherin bzw. des Forschers zum Text eingenommen wird (vgl. Nohl 2017: 31).

Reflektierende Interpretation

Ist diese Vorarbeit geleistet, kann zum nächsten Analyseschritt, der reflektierenden Interpretation, übergegangen werden, also vom Was zum Wie. Diesem Analyseschritt liegt die Annahme zugrunde, dass „eine Geste oder Äußerung ihre Signifikanz der Bedeutung im Kontext der Reaktionen der anderen Beteiligten erhält“ (Bohnsack und Nohl 2013: 325). Die implizite Regelmäßigkeit ergibt sich also aus dem Verhältnis von Äußerung und Reaktion, die wiederum empirisch beobachtbar sind (vgl. Bohnsack und Nohl 2013: 325). Die Analyse ist bereits zu diesem Zeitpunkt empirisch fundiert und komparativ, da schon jetzt nach homologen Äußerungen gesucht wird (vgl. Bohnsack und Nohl 2013: 326). Jedoch muss hierbei auch immer der implizite „Vergleichshorizont nicht dazugehöriger, kontras-

⁷² Zu beachten ist, dass bei den Schülerinterviews die Muttersprache der Befragten nicht Deutsch ist. Gerade bei der Analyse von Sprachbildern muss dies berücksichtigt werden, da sich der Forscherin bzw. dem Forscher ein „vollständig unbekannter und kaum zugänglicher kultureller Bedeutungshorizont“ (Küsters 2009: 188) offenbaren kann.

tierender [...] Reaktionen“ (Bohnsack und Nohl 2013: 326) miteinbezogen werden. In der Dokumentarischen Methode wird also schneller als bei narrationsanalytischen Verfahren von einem auf andere Fälle übergeleitet (vgl. Küsters 2009: 86).

Die Frage, *wie* ein Thema behandelt wird, muss sowohl im formalen wie auch im semantischen Kontext gesehen werden, „[d]a die formale Ebene auch Auskunft über die Relevanz der semantischen Gehalte gibt“ (Nohl 2017: 32). So ist es nur logisch, dass die *formale* und die *semantische Interpretation* zwei getrennte Analyseschritte in der reflektierenden Interpretation bilden.

In der *formalen Interpretation* wird geschaut, ob die Struktur eines Textes durch eine Erzählung, eine Argumentation oder durch Bewertungen geprägt ist (vgl. Nohl 2017: 35). So gesehen ähnelt die formale Interpretation stärker der Narrationsstrukturanalyse, während die semantische Interpretation der Dokumentarischen Methode eigen ist (vgl. Nohl 2017: 35). Grundlagentheoretisch kann zwischen „atheoretische[m] Wissen“ (Mannheim 1980: 73) und „kommunikative[m] Wissen“ (Mannheim 1980: 289) unterschieden werden. Atheoretisches bzw. konjunktives Wissen ist im handlungspraktischen Kontext beobachtbar oder kann durch Erzählungen und Beschreibungen erfahren werden (vgl. Bohnsack et al. 2013: 15). Demgegenüber lässt sich die „kommunikative[.] Stellungnahme zum eigenen oder fremden Handeln [...] bzw. der Explikation von dessen Gründen und Motiven“ (Nohl 2017: 33) anhand von Bewertungen und Argumentationen identifizieren.⁷³

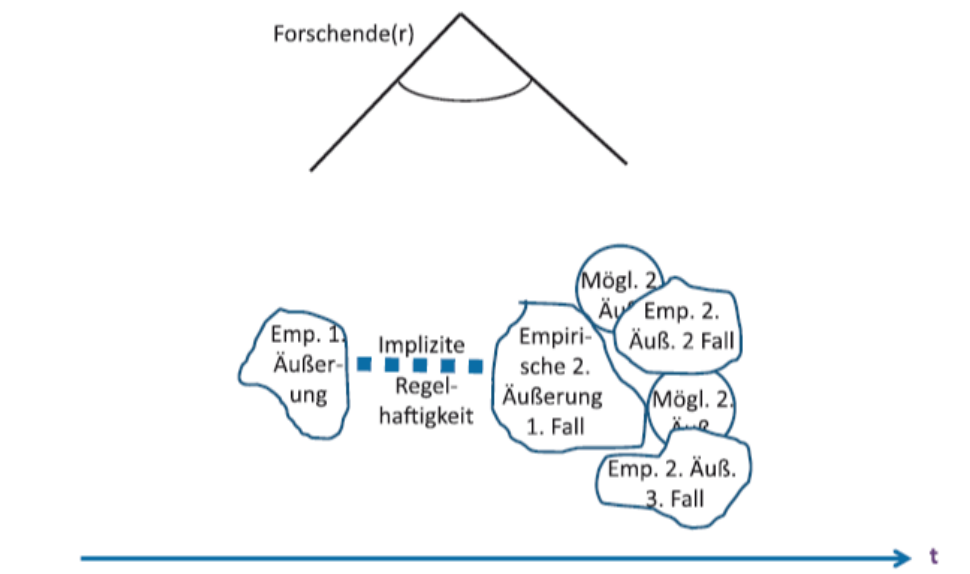
Die *semantische Interpretation* ist nun vor allem dem in der qualitativen Sozialforschung relevanten atheoretischen und konjunktiven Wissen gewidmet (vgl. Nohl 2017: 34). Es handelt sich hierbei weder um den objektiven noch um den subjektiven Sinn, sondern um die „Überwindung dieser Dichotomisierung zwischen subjektivem und objektivem Sinn“ (Nohl 2017: 35; vgl. Bohnsack 2005). Das heißt, die Forscherin bzw. der Forscher geht einerseits davon aus, dass sie bzw. er nicht mehr weiß als die Befragten, andererseits aber auch davon, dass die Befragten selbst nicht wissen, was sie wissen (vgl. Bohnsack et al. 2013: 12). Sie verfügen also über implizites Wissen, und genau darum geht es in der Dokumentarischen Methode: um die Rekonstruktion der „implizite[n] Regelhaftigkeit von Erfahrungen und de[m] in dieser Regelhaftigkeit liegenden dokumentarischen Sinngehalt, d. h. den Orientierungsrahmen dieser Erfahrungen“ (Nohl 2017: 36).

Diese Rekonstruktion kann mit Hilfe der komparativen Sequenzanalyse erfolgen. Hier wird davon ausgegangen, dass ein Thema in einem Fall auf eine gewisse Art und Weise behandelt wird. Dementsprechend kann auf diese Erzählsequenz nur ein Abschnitt folgen,

⁷³ Nohl weist aber darauf hin, dass die Unterscheidung von atheoretischem und kommunikativem Wissen in der praktischen Analyse kaum durchführbar ist, da meist beide Ebenen zutage treten (vgl. Nohl 2017: 34). Insofern handelt es sich um eine analytische, aber nichtsdestotrotz zum Verständnis der Dokumentarischen Methode wichtige Differenzierung.

der diesem Erfahrungsrahmen entspricht (vgl. Nohl 2017: 37). Durch das Inbezugsetzen dieser beiden Abschnitte und weiterer homologer Äußerungen in weiteren Fällen kann nun die implizite Regelhaftigkeit rekonstruiert werden (vgl. Nohl 2017: 37).

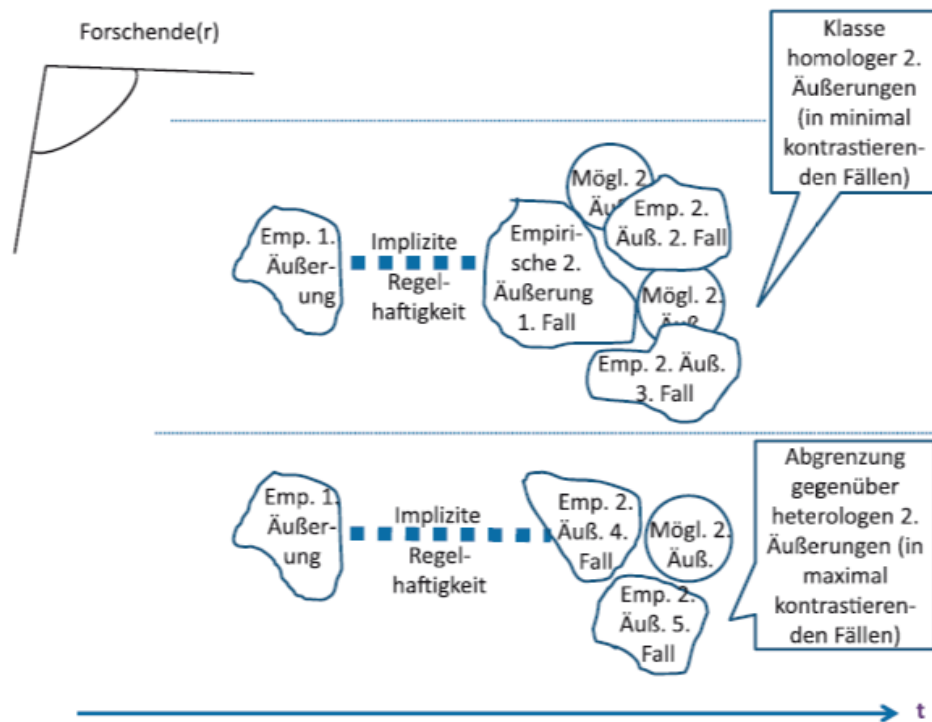
Abbildung 16: Analyseschritt des minimalen Kontrasts in der Dokumentarischen Methode



Quelle: Nohl 2017: 37

Neben dieser Strategie des minimalen Kontrasts (s. Abbildung 16) nimmt auch die Suche nach maximalen Kontrasten, also heterologen, nicht ähnlichen Äußerungen, eine bedeutende Rolle ein (vgl. Nohl 2017: 38) (s. Abbildung 17). Nohl fasst zusammen: „Man rekonstruiert, wie dieselbe in einer ersten Äußerung geschilderte Thematik auch auf ganz andere Art und Weise bearbeitet werden kann“ (Nohl 2017: 38).

Abbildung 17: Analyseschritt des maximalen Kontrasts in der Dokumentarischen Methode



Quelle: Nohl 2017: 38

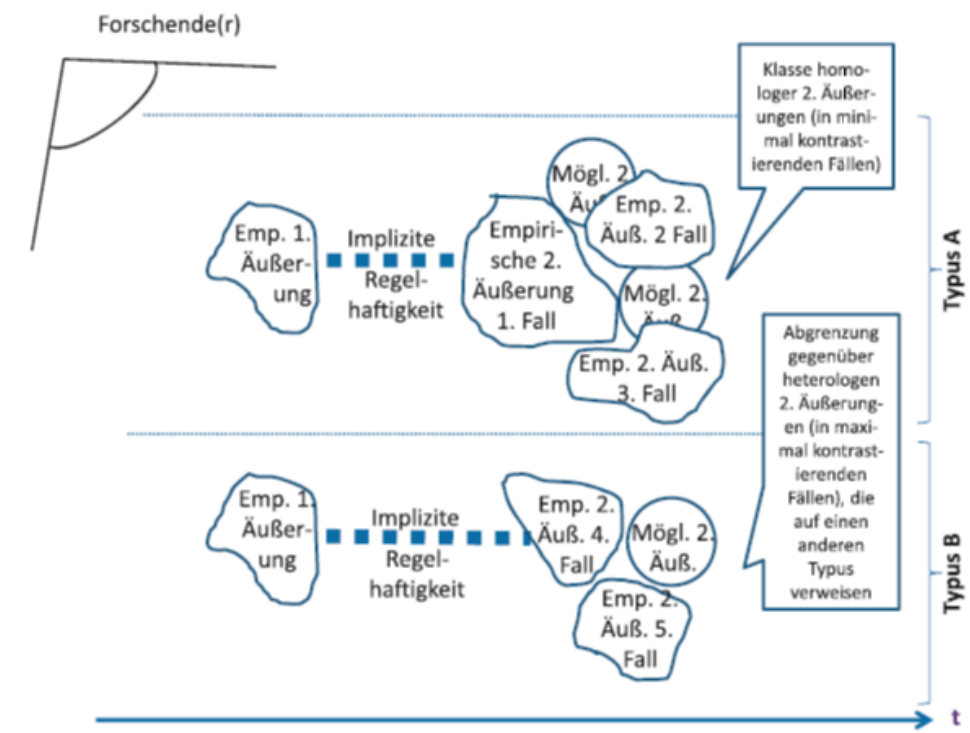
Typenbildung

An die formulierende und die reflektierende Interpretation schließt sich nun zuletzt die Typenbildung an, die ihrerseits wiederum in die *sinngenetische* und die *soziogenetische Typenbildung* unterteilt werden kann. Dieser Analyseschritt stellt das Kernstück der Dokumentarischen Methode dar.

Wir haben gesehen, dass zunächst von einem Fall ausgegangen wird, in dem sich ein Thema manifestiert, und dann in weiteren Fällen geschaut wird, wie sich dieses Thema dort als Orientierungsrahmen rekonstruieren lässt - die Grundlage der Typenbildung stellen also keine Personen dar. Dieses gemeinsame Thema wird auch als Tertium Comparationis bezeichnet (vgl. Bohnsack 2013: 252; vgl. Nohl 2017: 41). Die „kontrastierenden Orientierungsrahmen der Vergleichsfälle [erhalten] nun aber eine eigenständige Bedeutung“ (Nohl 2017: 42). Ging es in der Analyse bisher lediglich darum, die Sequenzstruktur bzw. den Orientierungsrahmen herauszuarbeiten, wird den Orientierungsrahmen in der *sinngenetischen Typenbildung* eine Sinnhaftigkeit zugesprochen (vgl. Nohl 2017: 42). Sie werden abstrahiert, wobei aus diesen Abstraktionen wiederum Typen gebildet werden. Diese fallübergreifende komparative Analyse, die Spezifizierung, erfolgt in einem weiteren Schritt nach der Abstraktion innerhalb eines Falls (vgl. Bohnsack 2013: 251f.). Bohnsack merkt hierzu an, „dass Typenbildung nicht nur eine komparative Interpretation der zum Typus, zur Typik

gehörigen Fälle, sondern auch eine (zumeist implizite) komparative Interpretation der nicht zur Typik gehörigen Fälle als Vergleichshorizonte voraussetzt“ (2013: 252). Wichtig für diesen Vorgang sind die bereits beschriebenen minimalen und maximalen Kontraste in der fallübergreifenden komparativen Analyse, die bereits schon sehr früh im Prozess erarbeitet werden sollten (vgl. Bohnsack 2013: 251f.). In Abbildung 18 ist noch einmal die sinngenetische Typenbildung in der Dokumentarischen Methode skizziert.

Abbildung 18: Analyseschritte der komparativen Sequenzanalyse und der sinngenetischen Typenbildung



Quelle: Nohl 2017: 42

Mit der sinngenetischen Typenbildung lässt sich aufzeigen, wie bzw. „in welchem unterschiedlichen Orientierungsrahmen“ (Nohl 2017: 43) Themen behandelt werden. Die sozialen Zusammenhänge dieser Orientierungsrahmen können jedoch nicht aufgedeckt werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines weiteren Analyseschritts innerhalb der Typenbildung: nämlich derjenige der *soziogenetischen Typenbildung* (vgl. Nohl 2017: 43). Dieser erlaubt nun entgegen der sinngenetischen Typenbildung, die auf ein Thema bezogen war, weitere Themen einzubeziehen und weitere Orientierungsrahmen zu rekonstruieren (vgl. Nohl 2017: 43). Die soziogenetische Typenbildung ermöglicht also eine mehrdimensionale Analyse und damit die Generalisierung der Ergebnisse (vgl. Nohl 2017: 48). Damit wird zugleich die Frage nach der Repräsentativität qualitativer Daten beantwortet: Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse wird durch das Herausarbeiten des Typischen erreicht

(vgl. Lamnek 2010: 166).⁷⁴ In diesem Sinne ist für die empirische Aussagekraft die systematische Variation der *Tertia Comparationis* wichtig (vgl. Nohl 2017: 43). Dies dem Zufall zu überlassen, widerspricht dem genannten Aspekt zur Sicherung der Güte qualitativer Analysen.

Für die soziogenetische Typenbildung müssen verschiedene soziale Kategorien, wie etwa Alter, Bildungshintergrund oder auch das Geschlecht, miteinbezogen werden. Die Befragten stellen in dieser Arbeit jedoch keine ausreichend heterogene Gruppe dar und gleichen sich hinsichtlich der soziodemographischen Merkmale zu stark. Der Analyseschritt der soziogenetischen Typenbildung wird in der Praxis häufig nicht vollzogen und war auch in dieser Arbeit nicht beabsichtigt, da die Differenzierung genannter Merkmale für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht relevant war.

Abbildung 19 veranschaulicht, wie sich bei einem Perspektivwechsel – in diesem Beispiel bei einer zweidimensionalen Betrachtung – die Zuordnung der einzelnen Fälle ändert und neue Typen erkennbar werden. In den Gemeinsamkeiten der Fälle 1 bis 3 etwa offenbaren sich bei einem anderen *Tertium Comparationis* Unterschiede, die bei Einbezug weiterer Fälle einen neuen Typen bilden. Hier lassen sich beispielsweise die Fälle 1, 4 und 7 dem Typus X zuordnen.

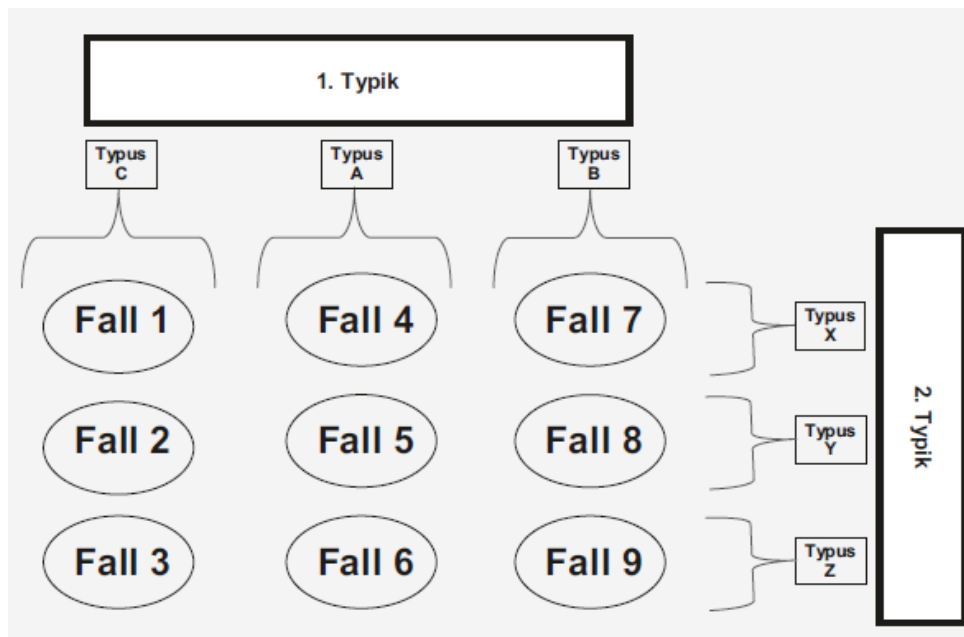
Nohl merkt an, dass im speziellen Fall von Experteninterviews entgegen verbreiteter Ansichten⁷⁵ neben dem institutionellen Kontext auch die private Seite der Expertinnen und Experten beleuchtet werden sollte, eben gerade, um die Gesamtperson in den Fokus zu rücken. Diese beiden Dimensionen müssen sich in der Typenbildung folglich widerspiegeln (vgl. Nohl 2017: 47). Wie in Kapitel 8.5 erläutert wird, macht aber vor diesem Hintergrund eine Zuordnung der Expertinnen und Experten zu Institutionen Sinn.

Möglich ist neben der Erarbeitung kollektiver Orientierungsrahmen mit der Dokumentarischen Methode auch die genauere Analyse „individuelle[r] Orientierungsrahmen“ (Nohl 2017: 102), was bei einer thematischen Gliederung der Ergebnisse Sinn macht. In der Dissertation wurden die Interviews einerseits nach Themen durchsucht, die mit dem Erkenntnisinteresse begründet sind, andererseits aber auch nach von den Befragten häufig angesprochenen Themen. Daher war es beispielsweise bedeutsam, den biographischen Hintergrund der Befragten miteinfließen zu lassen und damit einer individuellen Betrachtung zu unterziehen. Das Kollektive muss jedoch im Vordergrund stehen, um die Dokumen-

⁷⁴ Die Güte qualitativer Interviews bzw. der Auswertung wird überdies am systematischen Vorgehen sowohl bei der Datenerhebung als auch -analyse, durch die neutrale und offene Haltung der Forscherin bzw. des Forschers sowie durch die Bezugnahme auf theoretisches Vorwissen und die Verknüpfung der Ergebnisse mit der Theorie gewährleistet (vgl. Kaiser 2014: 6f.).

⁷⁵ So gehen etwa Meuser und Nagel davon aus, dass „nicht die Gesamtperson den Gegenstand der Analyse [bildet]“ (1991: 442).

Abbildung 19: Analyseschritt der Typenbildung (hier zweidimensional)



Quelle: Nohl 2017: 44

tarische Methode nicht „einer vollständigen Entkopplung [...] von der Praxeologischen Wissenssoziologie“ (Nohl 2017: 103) zu unterziehen. Eng damit verknüpft ist auch die Möglichkeit, in der Dokumentarischen Methode anstelle von Orientierungsrahmen Handlungsorientierungen zu rekonstruieren. Während erstere in die „Breite“ (Nohl 2017: 104) gehen, liegen bei den Handlungsorientierungen „Ausschnitte der Welt“ (vgl. Nohl 2017: 104) zugrunde, die insbesondere bei Experteninterviews einen tieferen Blick auf die Expertise zulassen und eine Beantwortung der Frage ermöglichen, ob die Handlungsorientierungen individuell oder organisational begründet sind (vgl. Nohl 2017: 104). Möglich ist auch eine stärkere Fokussierung des relationalen Elements. Über die Handlungsorientierungen in Einzelfällen können in weiteren Schritten dann fallübergreifende Analysen vorgenommen werden, die zunächst der Identifizierung ähnlicher Orientierungen und dann auch der Kontrastierung dienen (vgl. Nohl 2017: 107).

In der vorliegenden Analyse wurde, wie bereits angedeutet, vom Idealvorgehen der Dokumentarischen Methode insofern abgewichen, als auf eine Typenbildung zugunsten einer stärker thematischen Lenkung verzichtet wurde. Dadurch gewannen individuelle Orientierungsrahmen an Bedeutung und sowohl biographische Elemente als auch der Expertenstatus konnten in den Vordergrund rücken. Zudem sollte das Augenmerk stärker auf der angesprochenen Kontrastierung von Expertinnen und Experten und Schülerinnen und Schülern liegen. Nicht zuletzt muss auch darauf hingewiesen werden, dass die Zahl der Experteninterviews für eine Typenbildung zu gering war, wobei wie bereits dargelegt, eine höhere Anzahl von vorneherein nicht beabsichtigt war, da eben der Fokus auf der Gegenüberstellung der

beiden interviewten Gruppen lag. Die Tatsache, dass keine Typenbildung angestrebt wurde, rechtfertigt auch die Abweichung von dem üblichen Vorgehen in der Dokumentarischen Methode, nach dem die Ergebnisse in einer Forschungsgruppe diskutiert werden.

8.5 Praktisches Vorgehen bei der Datenerhebung

Mit folgendem Kapitel wird zum forschungspraktischen Teil der Arbeit übergeleitet. Zunächst erfolgt hier in Kapitel 8.5.1 die Erläuterung dessen, wie die Befragten für die Interviews ausgewählt wurden, bevor in Kapitel 8.5.2 auf die Durchführung der Interviews selbst sowie auf anschließende Schritte im Nachgang an die Erhebung, wie beispielsweise die Transkription oder die Anonymisierung, eingegangen wird.

8.5.1 Auswahl der Befragten entlang des Theoretical Sampling

Wie bereits deutlich wurde, sind in der professionellen Berufsberatung eine Vielzahl an Akteuren tätig, zudem beeinflussen auch nicht professionell beratende Akteure die Berufswünsche und –perspektiven von Jugendlichen. Bei der Auswahl der Befragten wurde nach der Methode des Theoretical Samplings vorgegangen. Diese entwickelten Glaser und Strauss in den 1960er Jahren im Rahmen der Grounded Theory. Dieser zufolge steht nicht bereits im Vorhinein fest, welche Personen befragt werden, sondern die Auswahl der Befragten ergibt sich schrittweise im Forschungsprozess. „Das Ziel qualitativer Forschungsarbeit, im Gegensatz zur quantitativen Methodologie [ist] nicht die Häufigkeit bestimmter Handlungsmuster, sondern ein möglichst zutreffendes Set der relevanten Handlungsmuster in einer sozialen Situation herauszufinden“, so Lamnek (2010: 351). Die Forscherin bzw. der Forscher muss also typische Fälle herausuchen (vgl. Lamnek 2010: 351).

In der vorliegenden Arbeit wurde die Befragung mit einem Akteur aus dem Verwaltungsbereich begonnen, der nicht selbst in der Berufsberatung tätig, dafür aber mit der Koordinierung berufsorientierender Maßnahmen betraut ist und der dementsprechend einen Einblick in das Feld geben konnte. Durch dieses Interview wurden Anregungen für die Auswahl weiterer Interviewpartner gewonnen. Wenngleich dieses Interview nicht mit in die Analyse einfließt, konnte es eine gute Einführung in die Thematik und die Akteurslandschaft geben und lieferte insofern wertvolle Hintergrundinformationen. Lamnek hebt in diesem Zusammenhang noch einmal die große Bedeutung informeller Kontakte hervor (vgl. 2010: 351). Entsprechend der Methode des Theoretical Sampling wurden nun entlang der sich herauskristallisierenden zentralen Kategorien so lange abweichende Fälle gesucht, bis eine theoretische Sättigung erreicht war. Küsters nennt als Richtwert eine Interviewzahl zwischen 12 und 30, bis in der Regel eine Sättigung eintritt (vgl. 2009: 48).

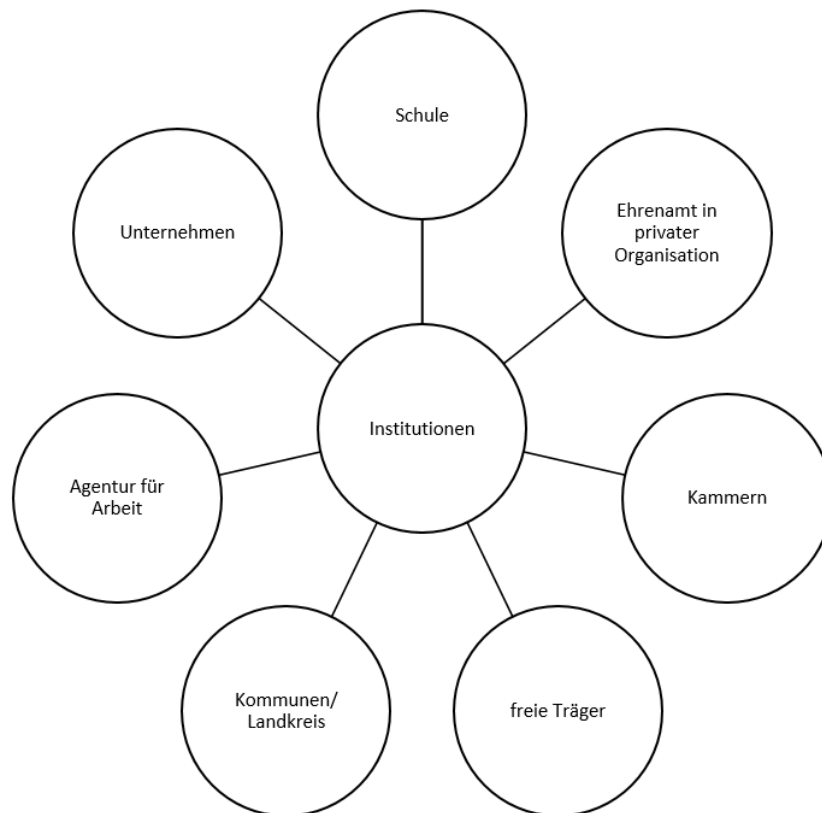
Lamnek führt als Kriterium neben der von Meuser und Nagel benannten „Organisationsstrukturen, Kompetenzverteilungen, Entscheidungswege des Handlungsfeldes“ (Meuser

und Nagel 1997: 486) auch die Fragestellung als solche für die Auswahl geeigneter Expertinnen und Experten auf (vgl. Lamnek 2010: 657). Expertinnen und Experten müssen nicht zwangsläufig solche sein, die sich durch ihre berufliche Kompetenz im Sinne ihrer Qualifikation auszeichnen, so beispielsweise ausgebildete Berufsberaterinnen und -berater der Agentur für Arbeit. Expertinnen und Experten können ebenso die Eltern sein, die ihre Kinder bei Fragen zur beruflichen Zukunft beraten. Dementsprechend zeigten sich Kontrastierungsbedarfe in den Kategorien *Grad der Formalität in der Beratung*, *Grad der Professionalität der Beratenden*, *Grad der Abhängigkeit der Beratenen* und auch bei der Frage nach der *Kontaktintensität*. Unabhängig von diesen Kategorien lagen der Auswahl der Experten weitere Kriterien zugrunde, die sich aufgrund der untersuchten Fragestellung ergaben. Dementsprechend sollten die Befragten vorzugsweise aus Heidelberg und dem näheren umliegenden Rhein-Neckar-Kreis kommen, da dies den räumlichen Fokus der Erhebung darstellt. Zudem beschäftigt sich auch das Reallabor mit der Situation Geflüchteter in dieser Region. Da in der Arbeit Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I betrachtet werden, sollten die Befragten möglichst auch Kontakte zu dieser Altersgruppe bzw. Wissen über sie haben. In Anlehnung an Küsters Richtwert konnten letztendlich 13 Experteninterviews realisiert werden, davon wurde eines mit zwei Befragten gleichzeitig geführt, was aber nicht geplant war. Vielmehr wurde die Interviewerin vor Ort mit dieser Tatsache konfrontiert. Von den Expertinnen und Experten waren sechs Befragte weiblich und acht männlich⁷⁶, was einem Verhältnis von 43 % zu 57 % entspricht. Die Befragten lassen sich verschiedenen Institutionen zuordnen, die in Abbildung 20 dargestellt sind. Zum Teil sind die Einteilungen der Akteure nicht disjunkt. Beispielsweise sind Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter freier Träger der Jugendhilfe häufig auch an Schulen tätig, was aber für die eigentliche Auswertung kein Problem darstellt.

Bei den befragten Schülerinnen und Schülern wurden forschungspragmatische Einschränkungen getroffen, um zu gewährleisten, dass die Geflüchteten einerseits bereits mit berufsorientierenden Angeboten und Maßnahmen in Kontakt gekommen waren, und dass sie andererseits über ausreichende Sprachkenntnisse verfügten. Ohne Sprache wäre die praktische Durchführung der Interviews nicht umsetzbar gewesen; ohne eine gedankliche Auseinandersetzung mit Fragen zur beruflichen Zukunft wiederum wäre das Interview inhaltlich gescheitert. Bis auf wenige Ausnahmen konnten die Geflüchteten den Interviewfragen aber in der Regel folgen und diese im Rahmen ihrer Möglichkeiten auch beantworten. Per Zufall wurden 16 männliche und 9 weibliche Schülerinnen und Schüler befragt. Mit 64 % und damit rund zwei Dritteln waren männliche Geflüchtete daher überrepräsentiert, was die allgemeine statistische Geschlechterverteilung der Geflüchteten in Deutschland widerspiegelt (s. Kapitel 2.3). Eine Kontrastierung nach der besuchten Schulart wäre interessant gewesen, jedoch war dies praktisch nicht durchführbar. Die Integration der Geflüchteten erfolgt im Rhein-Neckar-Kreis fast ausschließlich in den Gemeinschafts- und

⁷⁶ Die Zahl 14 entsteht, da in einem Interview zwei Personen interviewt wurden.

Abbildung 20: Einbezug von Institutionen entlang des Theoretical Sampling



Quelle: eigene Darstellung

Werkrealschulen, die älterer Geflüchteter in den beruflichen Schulen. Insofern musste diese Selektion in der Befragung hingenommen werden. Eine Auswahl, wie es das Theoretical Sampling empfiehlt, wurde bei den Geflüchteten nicht vorgenommen. Vielmehr wurden alle Schulen, auf denen in der näheren Umgebung Geflüchtete unterrichtet wurden, und alle dort in Frage kommenden Geflüchteten grundsätzlich in die Erhebung miteinbezogen. Geplant war eine Interviewzahl zwischen 20 und 30 Interviews, sodass mit 25 durchgeführten Interviews dieser Rahmen eingehalten wurde.⁷⁷

8.5.2 Durchführung der Interviews und nachbearbeitende Tätigkeiten

Bevor mit der eigentlichen Datenerhebung begonnen werden konnte, mussten sowohl formale Angelegenheiten geklärt als auch inhaltliche Vorarbeiten, beispielsweise die Erstellung der Leitfäden, durchgeführt werden. Insbesondere bei der Befragung der jungen

⁷⁷ Ein Interview wurde von der Interviewerin abgebrochen und fließt nicht in die Analyse mit ein. In diesem Fall hatte die Befragte keinerlei Ideen bezüglich ihrer beruflichen Zukunft und war so verunsichert, dass sie keine Frage verstehen und beantworten konnte. Eine Fortsetzung des Interviews war weder gewinnbringend im Sinne des Forschungsinteresses noch forschungsethisch und menschlich vertretbar. Zwei weitere Interviews können ebenfalls nicht mit in die Analyse einfließen, da sich im Laufe des Gesprächs herausstellte, dass die Schülerinnen aus Polen und Bulgarien stammten und versehentlich in die Befragungen 'hineingerutscht' waren.

Geflüchteten waren einige Besonderheiten zu bedenken. So war aufgrund der Tatsache, dass die Jugendlichen im schulischen Kontext befragt wurden, im ersten Schritt die Zustimmung des Regierungspräsidiums Karlsruhe notwendig. Da die Befragung nicht nur an einer Schule, sondern an verschiedenen Schulen und Schularten in Zuständigkeit des Regierungspräsidiums Karlsruhe stattfand, musste die *Genehmigung einer wissenschaftlichen Befragung von geflüchteten/asylsuchenden Schülerinnen und Schülern an Schulen in der Stadt Heidelberg sowie im Rhein-Neckar-Kreis* von der oberen Schulaufsichtsbehörde eingeholt werden. Diese wurde vorbehaltlos erteilt.

Nachdem mit Hilfe des Staatlichen Schulamtes Mannheim, des Regionalen Bildungsbüros sowie des Internets recherchiert worden war, an welchen Schulen Geflüchtete im Sekundarbereich I unterrichtet wurden, erfolgte in einem weiteren Schritt die telefonische Kontaktaufnahme mit den betreffenden Schulleitungen der einzelnen Schulen. Lediglich eine Schule äußerte große Bedenken hinsichtlich der Befragung und lehnte eine Befragung ab. Alle anderen Schulen zeigten sich offen und positiv gegenüber den Interviews und stimmten der Anfrage zu. Es muss betont werden, dass die Erwähnung der Beschäftigung der Promovierenden im Amt für Schule und Bildung Heidelberg, dem Schulträger für die kommunalen Schulen, den Zugang zu den Schulen deutlich erleichterte. Die Schulen erhielten dann per Mail sowohl die Genehmigung des Regierungspräsidiums als auch ein Informationsschreiben zum Dissertationsvorhaben zu ihrer Kenntnis. In diesem wurden die Ziele der Dissertation und der Ablauf der Befragung näher beschrieben. Meist erfolgte dann die Weiterleitung an die zuständigen Klassenlehrerinnen und -lehrer oder auch die Joblotsin bzw. den Joblotsen, mit denen dann Kontakt aufgenommen werden konnte. Die Lehrerinnen und Lehrer nahmen eine wichtige Brückenfunktion ein. Einerseits musste über sie die Einverständniserklärung der Eltern der Befragten eingeholt werden, da die Befragten in den meisten Fällen noch minderjährig waren. Andererseits mussten sie entscheiden, wer überhaupt für ein Interview in Frage kam, da hinsichtlich des Alters und des Flüchtlingsstatus insofern differenziert werden musste, als lediglich Geflüchtete für die Befragungen relevant waren und nicht alle Ausländerinnen und Ausländer, die in den VKL oder Regelklassen unterrichtet werden.⁷⁸ In dieser Hinsicht war die Promovierende stark von der Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer abhängig, die aber reibungslos verlief.

Die Eltern wurden in einem Brief, der den Lehrerinnen und Lehrern zur Weiterleitung persönlich übergeben oder per Mail gesendet wurde, umfänglich über das Forschungsvorhaben aufgeklärt. Entsprechend der rechtlichen Vorgaben und auch des forschungsethischen „Grundsatz[es] des Informierten Einverständnisses“ (von Unger 2014: 25) wurden die Eltern darauf hingewiesen, dass eine Beteiligung der Kinder an der Befragung freiwillig erfolgt, eine Nichtteilnahme mit keinerlei Nachteilen verbunden ist und die Zustimmung jederzeit

⁷⁸ Daher konnten die Interviews mit den Schülerinnen aus Polen und Bulgarien nicht berücksichtigt werden.

widerrufen werden kann. Auch die Kinder mussten der Befragung bzw. der Nutzung der Daten schriftlich zustimmen. Die Einwilligungserklärungen lagen in deutscher, englischer und arabischer Sprache vor. In den meisten Fällen beherrschten die Kinder oder andere Familienangehörige die deutsche Sprache so gut, dass die Erklärungen aus dem Deutschen in die jeweilige Sprache übersetzt werden konnten. In einem Fall bestand die Gelegenheit, die Eltern am Elternabend zusätzlich aufzuklären. In drei Fällen besuchte die Interviewerin vorab die Schülerinnen und Schüler in der Klasse, um sie zur Teilnahme an den Interviews anzuregen und mögliche Hemmschwellen abzubauen. Aufgrund der Klassenzusammensetzung und der ungefähren Anzahl beschulter Geflüchteter an den jeweiligen Schulen kann von einer relativ hohen Bereitschaft seitens der Geflüchteten, an den Interviews teilzunehmen, ausgegangen werden. Die anfängliche Befürchtung, dass die Eltern den Befragungen nicht zustimmen würden, konnte in keiner Weise bestätigt werden.

Ein Interview stellte einen Sonderfall dar, denn die Befragte war bereits in Ausbildung. Sie konnte über die Joblotsinnen und -lotsen an der Schule vermittelt werden. Gleichzeitig bildete dieses Interview den Pre-Test. Das Interview war insofern interessant, als die Befragte sämtliche Berufsorientierungsmaßnahmen bereits durchlaufen und den Berufswahlprozess somit hinter sich hatte. Sie konnte also aus der Retrospektive berichten und die Unterstützungsmaßnahmen bzw. Beratungshilfen rückwirkend bewerten. Das Interview fand als einziges nicht in schulischen Räumlichkeiten, sondern bei der Befragten zu Hause statt. Entgegen der ursprünglichen Planungen dauerten die Interviews zwischen 10 und 32 Minuten. Wünschenswert wären Dauern von 30 bis 45 Minuten gewesen, das ließ sich jedoch aufgrund der altersbedingt geringen Erzählkompetenz und der sprachlichen Hemmnisse trotz größter Bemühungen seitens der Interviewerin nicht umsetzen. Bevor in den einzelnen Fällen mit den Interviews begonnen wurde, erhielten die Befragten noch kurze quantitative Fragebögen, in denen das Geschlecht, das Alter, die Nationalität, die Muttersprache, die Schulart sowie die Klassenstufe erhoben wurden. Die 25 Interviews wurden an den in Tabelle 7 aufgelisteten Schularten bzw. Schulen geführt.⁷⁹

Da die formalen Vorarbeiten bei den Schülerinterviews umfangreicher und zeitintensiver waren als bei den Experteninterviews, wurde mit den Experteninterviews begonnen. Dies hatte überdies den Vorteil, dass sich so ein Überblick über die Strukturen im Feld der Berufsorientierung und Berufsberatung verschafft und eine Sondierung der Lage vorgenommen werden konnte. Zum einen erleichterte das die inhaltliche Einsortierung und Bewertung der Antworten der Geflüchteten, zum anderen gab es Hinweise auf Fragen, die den Jugendlichen zu stellen waren. Um einen Eindruck über das große Feld der Berufsberatung und einen Überblick über die allgemeine Thematik der Flüchtlingszuwanderung im Bildungskontext zu bekommen, wurde, wie bereits geschrieben, zunächst eine Expertin aus der Verwaltung

⁷⁹ Aus Datenschutzgründen wird die genaue Anzahl der jeweils an den Schulen realisierten Interviews nicht genannt.

Tabelle 7: Besuchte Schularten und Schulen der befragten Geflüchteten

Gemeinschaftsschulen	Geschwister-Scholl-Schule Heidelberg
	Waldparkschule Heidelberg
	Gerbersruhschule Wiesloch
	Friedrich-Ebert-Schule Eppelheim
Werkrealschule (nun Gemeinschaftsschule)	Geschwister-Scholl-Schule St. Ilgen/Leimen
Gesamtschule	Internationale Gesamtschule Heidelberg
Sonstiges	In Ausbildung (Interview im Haus der Befragten; ehemals Geschwister-Scholl-Schule Heidelberg)

Quelle: eigene Darstellung

befragt. Dieses Interview wurde als Pre-Test geführt. Änderungen am Leitfaden mussten nicht mehr vorgenommen werden. Aufgrund der Position der Promovierenden selbst, die im Bereich Übergang Schule – Beruf koordinierend tätig ist, waren viele Kontakte bereits bekannt, sodass die betreffenden Akteure bei Veranstaltungen und Treffen direkt angesprochen werden konnten. Über diese Erstkontakte wurden weitere Empfehlungen für Interviewpartnerinnen und -partner ausgesprochen. Da die empfohlenen Kontakte der Interviewerin noch nicht persönlich bekannt waren, erfolgte in diesen Fällen die Ansprache zunächst per Mail mit der Ankündigung des Versuchs einer telefonischen Kontaktaufnahme in den kommenden Tagen. Alle Personen, bei denen für ein Interview angefragt wurde, sagten ihre Teilnahme auch zu. Die Teilnahmequote von 100 % bezeugt das Interesse der Akteure am Thema. Das wurde von den Befragten auch explizit so geäußert. Dementsprechend bieten die Ergebnisse dieser Dissertation ein großes Potential für die Nutzung durch die befragten Akteure. Mit den kontaktierten Interviewpartnerinnen und -partnern konnte in allen Fällen zeitnah ein Termin vereinbart werden. Die Befragungen fanden entweder in den Räumlichkeiten der Arbeitsstelle der Befragten oder im Amt für Schule und Bildung, der Arbeitsstelle der Interviewerin, statt. Eine Expertin wollte auf deren Wunsch hin auf einem Spielplatz nahe ihrer Arbeitsstelle interviewt werden. Die Experteninterviews dauerten wie geplant zwischen 37 Minuten und einer Stunde 27 Minuten. Transkribiert wurden sowohl die Experteninterviews als auch die Schülerinterviews nach den erweiterten Regeln von Dresing und Pehl (2018). Im Falle der Geflüchteten war dies notwendig, weil sprachliche Besonderheiten lediglich über die erweiterten Regeln erfasst werden können und die Sprache bei Nicht-Deutschen eine besondere Rolle spielt. Zudem können in begrenztem Maße auch non-verbale Elemente, wie Hüsteln oder Stöhnen, berücksichtigt werden. Für die Analyse war neben dem Was von großer Relevanz, wie etwas gesagt wird (s. Kapitel 8.4.2). Die Experteninterviews wurden ebenfalls nach den erweiterten Regeln transkribiert, um eine Vergleichbarkeit bei der Analyse herzustellen. Weiterhin

zeichnet sich diese Transkriptionsmethode beispielsweise durch wörtliche Transkription und das Kenntlichmachen emotionaler Äußerungen in Klammern aus. Die wesentlichen Bedeutungen der in der Transkription verwendeten Zeichen sind in Tabelle 8 aufgeführt.

Tabelle 8: Verwendete Zeichen in der Transkription

Wort- oder Satzabbruch	/
Sprecherüberlappungen	//
Sprechpause 1 Sekunde	(.)
Sprechpause 2 Sekunden	(..)
Sprechpause 3 Sekunden	(...)
Sprechpause mehr als 3 Sekunden	([Zahl])
unverständliche Passage	unv.

Quelle: eigene Darstellung

Sowohl die Expertinnen und Experten als auch die Schülerinnen und Schüler wurden vor Beginn des Interviews noch einmal dezidiert darauf hingewiesen, dass die Interviews mit einem Transkriptionsgerät und zur Sicherheit zusätzlich mit einem Handy aufgenommen werden würden. Sie hatten hier noch einmal die Gelegenheit, die Befragung abzulehnen. Von dieser Möglichkeit wurde aber in keinem Fall Gebrauch gemacht. Auch die befragten Expertinnen und Experten wurden im Vorhinein über die Freiwilligkeit der Teilnahme aufgeklärt und um ihr schriftliches Einverständnis gebeten.

Die Durchführung der Experteninterviews erfolgte von Mitte Juli 2017 bis Anfang Oktober 2017. Im Anschluss an die Experteninterviews wurde nahtlos Mitte Oktober 2017 mit den Schülerinterviews begonnen, um einen vergleichbaren Zeitraum zu gewährleisten. Das letzte Schülerinterview wurde Mitte Februar 2018 geführt. Wichtig für die Erhebung war es, die Interviews in einem Schuljahr durchzuführen, denn nach den Sommerferien finden in den Klassen viele Neuerungen statt. Beispielsweise gibt es oft neue Lehrerinnen und Lehrer, neue Stundenpläne, neue Fächer und die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in der Klasse ändert sich. Die Kontextbedingungen sollten aber weitgehend gleich gehalten werden.

In den Interviews wurden sämtliche Informationen, die Rückschlüsse auf die Befragten zuließen, anonymisiert. Zu diesen zählen beispielsweise der Wohnort, die besuchte Schule bzw. äquivalent die Arbeitsstätte oder auch Namen von anderen erwähnten Personen. Die Namen der Befragten selbst wurden durch Pseudonyme ersetzt, weil dies bei den Ausführungen im Ergebnisteil leserfreundlicher ist und eine leichtere Zuordnung ermög-

licht als ausschließlich über einzelne Buchstaben oder Abkürzungen. Es wurden dabei die Mehrsilbigkeit der Wörter, die Nationalität der Befragten bzw. die Namensherkunft und das Geschlecht der Befragten berücksichtigt.

Deutlich schwieriger als bei den Schülerinterviews gestaltet sich die Anonymisierung der Experteninterviews. Häufig sind Rückschlüsse auf die Personen durch deren institutionelle Eingebundenheit und deren Berufsposition in den Organisationen trotz Anonymisierungen möglich und lassen sich auch nicht gänzlich vermeiden (vgl. von Unger 2014: 25). Flick schreibt daher etwas offener, es gelte, „Rückschlüsse auszuschließen oder zumindest zu erschweren“ (2016: 66). Gerade bei Experteninterviews besteht aber in der Forschung ein großer Zwiespalt zwischen einerseits dem Gerechtworden des gemeinsamen Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS) (vgl. Küsters 2009: 76) und andererseits einem erheblichen Informationsverlust, der mit zunehmender Anonymisierung entsteht. Der Kodex rät Forscherinnen und Forschern explizit: „Verfahren, die eine Identifizierung der Untersuchten ausschließen, sollen in allen geeigneten Fällen genutzt werden“ (DGS und BDS 2017). Eine Universallösung für die Anonymisierung schwieriger Interviews gibt es aber nicht. Vielmehr gilt es, die Fälle individuell abzuwägen. In der Dissertation selbst wird darauf geachtet, Textpassagen mit vielen kritischen Kontextinformationen nicht zu zitieren.

9 Teil I: Ergebnisse der Experteninterviews

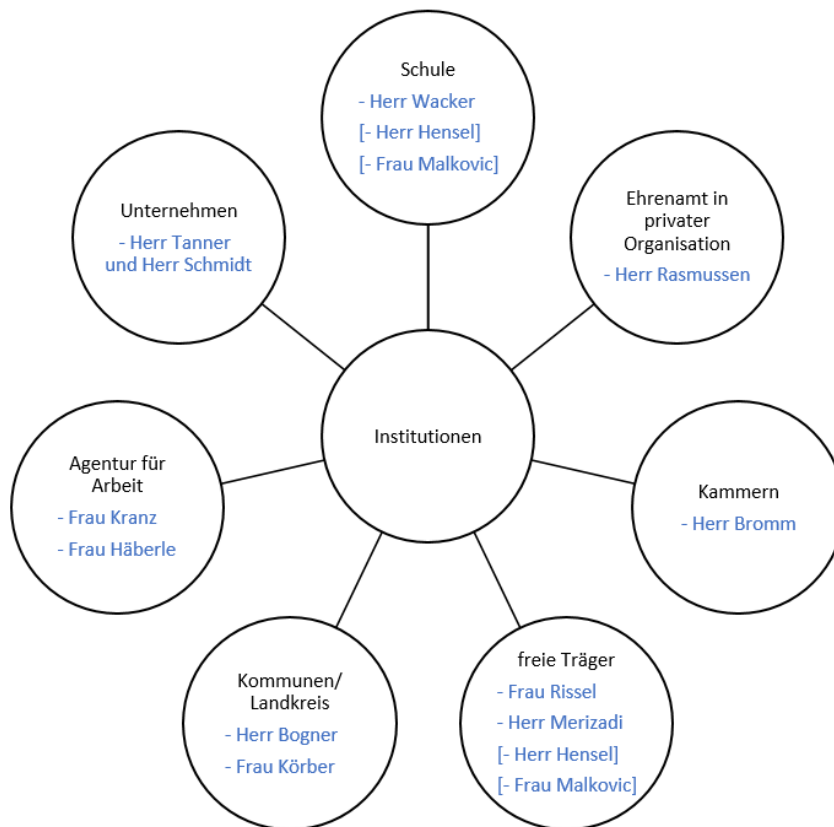
Dieses und das folgende Kapitel sind nun der eigentlichen Interpretation der Interviews nach der Dokumentarischen Methode gewidmet, wobei Gegenstand dieses Kapitels zunächst die Experteninterviews sind. Es wird deutlich, dass eigene spezifische berufliche Erfahrungen und Lebensereignisse die Beratungsorientierung der Expertinnen und Experten beeinflussen. Die eigenen biographischen Erfahrungen sowie die daraus hervorgegangenen Orientierungsrahmen prägen die Art und Weise, wie die Experten die Perspektiven der Geflüchteten bewerten und sie beraten. In der Analyse der einzelnen Interviews und durch deren Kontrastierung kristallisieren sich drei große Orientierungsrahmen heraus, die als Fehler im System (Kapitel 9.3), als Auftragsklärung (Kapitel 9.4) und als berufliche Zukunftsplanung im biographischen Kontext (Kapitel 9.5) zusammengefasst werden können. Bevor auf die Ergebnisse im Einzelnen eingegangen wird, werden in Kapitel 9.1 zunächst die interviewten Expertinnen und Experten näher beschrieben. Ebenfalls der eigentlichen Auswertung vorangestellt ist eine Interviewpassage in Kapitel 9.2, anhand derer die formulierende und die reflektierende Interpretation als grundlegende Schritte der Dokumentarischen Methode exemplarisch durchgeführt werden. Dies ist wichtig, um dem Leser zu veranschaulichen, wie zu den Ergebnissen gelangt wurde.

9.1 Kurzbeschreibungen der befragten Expertinnen und Experten

Da in der Dokumentarischen Methode nicht alle Fälle berücksichtigt werden müssen (s. Kapitel 8.4) und außerdem keine Typenbildung angestrebt wird, fließen in die Analyse neun der zwölf Experteninterviews mit ein. Die Personenbeschreibungen sind als Hintergrundinformationen für die eigentliche Analyse sowie für die kontextuelle Einordnung der Ergebnisse unerlässlich. Im Folgenden werden die Expertinnen und Experten näher vorgestellt. Die Präsentation erfolgt über deren institutionelle Zugehörigkeit sowie eine kurze Aufgabenbeschreibung, wobei die Wahrung der Anonymität höher zu bewerten ist als tiefergehendere Informationen zu den Positionen der Befragten.

Wie in Abbildung 21 erkennbar ist, lassen sich die Expertinnen und Experten sieben verschiedenen Institutionen und Organisationen zuordnen. Wenngleich das Interview mit Herr Tanner und Herrn Schmidt nicht ausgewertet wurde, fließt die Unternehmenssicht durch das Interview mit Herrn Bromm als Vertreter der Kammern in die Analyse mit ein. Herr Bromm ist bei der IHK beschäftigt. Seine vom Projekt vorgegebene Aufgabe lässt sich als Machting von Geflüchteten, die eine Ausbildung suchen, und Unternehmen, die

Abbildung 21: Befragte Expertinnen und Experten und Institutionenzugehörigkeit



Quelle: eigene Darstellung

eine Ausbildung anbieten, beschreiben.

Als Vertreter der Schulperspektive wurden Herr Wacker, Herr Hensel und Frau Malkovic interviewt. Herr Wacker ist Klassenlehrer einer Vorbereitungsstufe an einer Gemeinschaftsschule und unterrichtet hier Geflüchtete und andere Migrantinnen und Migranten in verschiedenen Fächern. Herr Hensel und Frau Malkovic sind als sogenannte Joblotsen in einem Projekt an der gleichen Gemeinschaftsschule tätig, im Rahmen dessen sie für Berufsorientierung verantwortlich sind. Dazu gehört auch, konkrete Unterstützung bei der Vorbereitung und dem Übergang von der Schule in Ausbildung oder Beruf zu leisten. Da sie bei einem Träger angestellt sind, nehmen sie bezüglich der institutionellen Zuordnung eine Doppelrolle ein. Einerseits sind sie räumlich an der Schule verortet, andererseits haben sie eine außenstehende Funktion, qua derer sie nicht dem leistungsbewertenden, meritokratischen Schulsystem angehören. Sie sind deshalb in der Abbildung in eckigen Klammern sowohl unter der Institution Schule als auch unter derjenigen der freien Träger aufgelistet. Eine eindeutige Zuordnung zu einer Institution ist nicht möglich, aber auch nicht notwendig.

Ebenfalls bei einem freien Träger angestellt ist Frau Rissel. Sie berät bei den Jugendmigra-

tionsdiensten jugendliche Migrantinnen und Migranten im Alter von zwölf bis 27 Jahren auf ihrem Weg in den Arbeitsmarkt. Zudem bei einem freien Träger beschäftigt ist Herr Merizadi, der handwerkliche Projekte mit Jugendlichen gestaltet. Auch die Durchführung von Projekten mit berufsorientierendem Schwerpunkt für junge Geflüchtete, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert werden, bilden einen Bestandteil seiner Arbeit.

Als ehemaliger Angestellter in einem IT-Unternehmen ist Herr Rasmussen nun seit seinem Übertritt in den Vorruhestand als Ehrenamtlicher in der Vorbereitungsklasse von Herrn Wacker aktiv. Er übt sein Ehrenamt in privater Eigenverantwortung ohne organisationalen Bezug zu beispielsweise einem Verein oder Ähnlichem aus.

Schließlich ist die Bundesagentur für Arbeit mit ihren Regionalstellen als Institution im Rahmen der Berufsberatung zu nennen, bei der zwei Interviews geführt wurden. Ein Interview fand mit Frau Kranz statt, einer Teamleitung der Agentur für Arbeit. Die andere Interviewpartnerin ist Frau Häberle, eine Berufsberaterin im Team von Frau Kranz, welche auch als spezielle Ansprechpartnerin für junge Geflüchtete verantwortlich ist. Aufgrund des höheren Praxisbezugs wurde lediglich das Interview mit Frau Häberle in die Analyse miteinbezogen.

Die gleiche hierarchische Struktur liegt den Interviews mit den kommunalen Befragten, Frau Körber und Herr Bogner, zugrunde, wobei auch hier wieder die größere thematische Nähe der operativen Ebene zu Fragen der Bildungsintegration von Geflüchteten die Interviewauswahl begründet. Frau Körber ist die Vorgesetzte von Herr Bogner und wie er im Bildungsbereich tätig. In die Analyse mit hinein fließt das Interview mit Herrn Bogner, der in einem Bundesprojekt für die Koordination von Bildungsangeboten für Neuzugewanderte und deren sprachliche und berufliche Integration sowie die Integration durch die Zivilgesellschaft zuständig ist. Wie auch Abbildung 21 veranschaulicht, sind - wenngleich es in qualitativen Arbeiten nicht um die Repräsentativität geht - die relevanten Institutionen bei der beruflichen Beratung in den Interviews vertreten.

9.2 Exemplarische Darstellung der formulierenden und reflektierenden Analyse

Da die Darstellung der ersten beiden Analysedurchläufe der Dokumentarischen Methode für die Leserin bzw. den Leser nicht gewinnbringend ist, konzentrieren sich die Kapitel 9.3 bis 9.5 sowie das anschließende Kapitel 10 auf die inhaltliche Darstellung der Ergebnisse, die in der Dokumentarischen Methode dem Schritt der wesentlich aufschlussreicheren sinngenetischen Analyse entsprechen. Um dennoch ein Bild zu vermitteln, wie die Analyse konkret vonstatten ging, werden im Folgenden die Schritte der formulierenden und

reflektierenden Interpretation anhand einer ausgewählten Textstelle aus dem Interview mit Frau Malkovic exemplarisch veranschaulicht, denn diese wurden entsprechend der Dokumentarischen Methode durchgeführt (s. Abbildung 22).

Abbildung 22: Textpassage aus dem Interview mit Frau Malkovic, Z. 1147-1178

1147 FRAU MALKOVIC: ich auch nicht. Ne? (..) Aber, ähm, ja, also ich glaube, die Eltern sind da
1148 halt eher so irgendwie: Mach, was du gut kannst. #00:50:54-3#
1149
1150 I: Mhm. #00:50:54-8#
1151
1152 FRAU MALKOVIC: Also ich habe da jetzt noch nicht so große Einschränkungen irgendwie
1153 von den Eltern gesehen. Was aber so alle irgendwie gemein haben, ist halt (.), also finde ich
1154 auch bei denen, die halt irgendwie noch nie in einer Schule waren, dass halt Bildung
1155 trotzdem auch in der Familie einen großen Stellenwert hat. Also im Sinne von, ich will, dass
1156 mein Kind einen Abschluss macht und ich will, dass er den so gut macht, wie es halt geht
1157 und so weit geht auch, wie es geht. (.) Weil, das ist wichtig. So, also dieses Bewusstsein ist
1158 halt ziemlich groß. #00:51:24-4#
1159
1160 I: Also auch unabhängig vom Bildungsabschluss, den die Eltern oder (unv., reden parallel)
1161 #00:51:27-7#
1162
1163 FRAU MALKOVIC: //Ja völlig//. #00:51:28-5#
1164
1165 I: selbst //erreicht hat//. #00:51:29-0#
1166
1167 FRAU MALKOVIC: //Ja, genau//. Also auch teilweise bei, ähm, Eltern, die halt Analphabeten
1168 sind. #00:51:33-9#
1169
1170 I: Mhm. #00:51:34-1#
1171
1172 FRAU MALKOVIC: Die halt aber gesagt haben, ja, wir hatten aber diese Chance nicht
1173 #00:51:38-0#
1174
1175 I: Mhm. #00:51:38-1#
1176
1177 FRAU MALKOVIC: und, ähm, du solltest dir das nicht verbauen. Und deshalb ist das umso
1178 wichtiger. #00:51:43-4#

Quelle: eigene Darstellung

Da der zitierte Abschnitt überschaubar ist, genügt es hier, Themen zu identifizieren, die dann in kleineren Einheiten zusammengefasst werden. Eine Unterteilung in Ober- und mehrere Unterthemen macht tendenziell bei längeren Abschnitten Sinn. Der folgende Abschnitt zeigt das Thema und die einzelnen zusammengefassten Abschnitte auf.

Interview 1: Frau Malkovic, Z. 1147-1178:

Thema: Hohe Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder

- | | |
|--------------|---|
| Z. 1147-1178 | Frau Malkovic vermutet, dass die Eltern sich dafür aussprechen, dass die Kinder einen Beruf entsprechend ihrer Fähigkeiten auswählen. Einschränkungen seitens der Eltern hat sie in dieser Hinsicht noch nicht wahrgenommen. |
| Z. 1153-1158 | Die Eltern weisen Frau Malkovics Ansicht nach eine Gemeinsamkeit auf, unabhängig davon, ob sie selbst eine Schule besucht haben oder nicht: Bildung spielt in der Familie eine große Rolle. Die Kinder sollen einen Schulabschluss absolvieren. Dieser soll so gut wie möglich und so hoch wie möglich sein, denn einem guten und hohen Schulabschluss wird eine große Bedeutung beigemessen. Der Bedeutung sind sich die Eltern bewusst. |
| Z. 1160-1178 | Die Nachfrage der Interviewerin, ob dieses Bewusstsein unabhängig vom eigenen Bildungsabschluss der Eltern ist, bestätigt Frau Malkovic. Zum Teil schätzen auch Eltern mit sehr niedriger Bildung den Stellenwert von Bildung hoch ein. Diese Eltern möchten ihren Kindern die Chance auf Bildung geben, die sie selbst nicht hatten, und bewerten Bildung daher als umso wichtiger. |

Im nächsten Schritt, demjenigen der reflektierenden Interpretation, geht es darum, zu rekonstruieren, wie das Thema behandelt wird, also um die Erarbeitung des Orientierungsrahmens. Die Einteilung der einzelnen Abschnitte wird losgelöst von der Gliederung in der formulierenden Interpretation vorgenommen. Sie ist stattdessen an der Textsortentrennung orientiert. Beide Vorgehensweisen, also auch die Beibehaltung der Einteilung, sind im Rahmen der Dokumentarischen Methode akzeptiert und sinnvoll; ein ideales Verfahren gibt es nicht (vgl. Nohl 2012: 65). Allgemein werden bei der Textsortentrennung Beschreibung, Erzählung, Argumentation und Bewertung unterschieden. Nohl beleuchtet noch das „Vordergrund-Hintergrund-Verhältnis“ (2017: 24); beispielsweise steht eine Erzählung im Vordergrund, während eine Beschreibung noch ergänzend hintergründig vorgenommen wird.

Z. 1147-1148: Beschreibung mit subjektiver Reflexion

Frau Malkovic ist unsicher in ihrer Aussage, was an den Begriffen „ich glaube“ und „eher so irgendwie“ deutlich wird. Bei genauerer Differenzierung wird erkennbar, dass sie einerseits inhaltlich in ihrer Aussage unsicher ist, andererseits aber auch nicht weiß, wie sie sich ausdrücken soll. Da ihr die richtige Formulierung fehlt, sagt sie eher umgangssprachlich-salopp und als direktes Zitat der Eltern, was sie meint: „Mach, was du gut kannst“. Sie bemüht sich gar nicht erst, zu beschreiben, was sie meint, sondern veranschaulicht dies als direkte Rede, was ihre Aussage lebhaft veranschaulicht. Durch die Betonung der Subjektivität

ihrer Beschreibung, erhebt sie keinen Anspruch auf die Richtigkeit und Wahrheit ihrer Aussage. Von der Einstellung her schätzt sie die Eltern allgemein eher liberal ein. Als entscheidungsleitendes Motiv, welches die Eltern den Kindern mit auf den Weg geben, vermutet Frau Malkovic die Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder.

Ein weiteres Zitat, welches ihre Ansicht belegt und als homologe Äußerung im Interview auftritt, ist in den Zeilen 1312-1314 des selben Interviews zu finden. Hier schildert sie das Beispiel eines Vaters, der sehr unterstützend für seinen Sohn bei der Berufswahl war: „Und, ähm, (.) da war der Vater dann halt so, dass er ihn halt, ähm, total unterstützt hat in dem, was er möchte. Und ihm auch gesagt hat, also es ist egal, welchen Job du machst, ähm, aber /, also wähle das aus, wie /, wie du dich eben fühlst und was dir am ehesten liegt“ (Frau Malkovic, Z. 1312ff.). Frau Malkovic beschreibt ihr Beispiel sachlich und neutral, ohne eine Wertung vorzunehmen.

Z. 1152-1155: Erzählung mit Beschreibung als Hintergrundkonstruktion

Auch hier betont Frau Malkovic wieder die Subjektivität ihrer Beschreibung, indem sie ausdrücklich ihr Empfinden wiedergibt: „ich habe da jetzt noch nicht [...] gesehen“ und „finde ich“. Während sie im vorherigen Satz die Eltern als liberal und konstruktiv beschreibt („Mach, was du gut kannst“), formuliert sie den gleichen Sachverhalt nun im verneinten Gegenteil, „noch nicht so große Einschränkungen [...] gesehen“. Dies impliziert aber auch, dass es Einschränkungen gibt, wenn auch keine großen. Einen Beleg führt sie nicht an, obwohl für den Leser genau diese Einschränkungen interessant wären zu erfahren. [Anm.: Die Frage, warum sie diesen Punkt nicht näher ausführt, wäre ein wichtiger Aspekt in der sinngenerierenden Analyse.] Stattdessen erfolgt dieser erst an späterer Stelle im Interview in den Zeilen 1278-1308. Hier beschreibt sie das Beispiel eines irakischen Vaters, der konkrete Vorstellungen hinsichtlich der weiteren Bildungslaufbahn seiner Tochter hat, die mit denen seiner Tochter kontrastieren. Er tritt in der Wahrnehmung von Frau Malkovic als dominant und uneinsichtig auf.

Ungeachtet dessen, was sich die Eltern konkret und in unterschiedlicher inhaltlicher Ausgestaltung für ihre Kinder wünschen, eint die Eltern Frau Malkovics Ansicht nach eine übergeordnete Gemeinsamkeit, die normativer Natur ist. Diese betrifft den „großen Stellenwert“ von Bildung. Dieses Urteil trifft uneingeschränkt auf „alle“ Eltern zu. Mit dieser universalen Einschätzung verleiht Frau Malkovic ihrer Beobachtung Objektivität. Als Ergänzung im Sinne einer hintergründigen Beschreibung führt Frau Malkovic noch an, dass dies ebenfalls auf Eltern zutrifft, die keine formale Bildung genossen haben. Implizit nimmt sie so eine Bewertung vor, da sie sagt „auch bei denen, die halt irgendwie noch nie in einer Schule waren“. Für Frau Malkovic ist aber der Sachverhalt paradox, dass Eltern, die nie eine Schule besucht haben, dennoch den Wert von Bildung so hoch schätzen.

Z. 1155-1158: Beschreibung mit Argumentation als Hintergrundkonstruktion

Frau Malkovic erläutert, was sie damit sagen möchte, dass Bildung bei den Eltern einen „großen Stellenwert“ hat. Sie drückt dies als Zitat der Eltern als deren Willensbekundung aus. Mit „will“ verdeutlicht sie die Intensität des Wunsches. Es ist nicht einfach nur ein *möchten*, sondern ein *wollen*. Gleichzeitig grenzt sie aber auch einschränkendes Verhalten ab, da sie bewusst auch nicht *müssen* sagt. Mit „so gut [...] wie“ und „so weit [...] wie“ möglich weist sie auf die Individualität des Stellenwerts hin. Nicht jeder muss das gleiche Bildungsziel verfolgen; vielmehr ist dieses entsprechend der individuellen Voraussetzungen und im Rahmen der individuellen Kompetenzen der Kinder anzustreben. Bei Frau Malkovics Argumentation „[w]eil das ist wichtig“ handelt es sich um einen Zirkelschluss, da die Aussage das Argument bereits beinhaltet. Die Argumentation erfolgt nach einer kurzen Pause, weshalb die Vermutung naheliegt, dass Frau Malkovic nicht weiß, wie sie argumentieren soll, sich aber offensichtlich dazu verpflichtet fühlt. Etwas von Stellenwert ist per se wichtig. Ihr gelingt es dadurch aber, die hohe Bedeutung von Bildung für die Eltern zu betonen, was sie auch noch einmal abschließend wiederholt. Dass die Eltern ein „Bewusstsein“ haben, zeigt zudem, dass es sich um eine Überzeugung und eine kognitive Wahrnehmung handelt.

Z. 1160-1167: Immanente Nachfrage und überlappende Bestätigung

Die Interviewerin fragt noch einmal nach, ob der Stellenwert der Bildung demnach unabhängig vom formalen Bildungsabschluss der Eltern ist. Sie wird hierbei direkt von Frau Malkovic unterbrochen, die zwei Mal explizit bestätigt und ihrer Einschätzung damit Ausdruck verleiht. Zum Teil überlappt sich das Gespräch.

Z. 1167-1178: Beschreibung und Erzählung; Argumentation

Während Frau Malkovic oben uneingeschränkt von „alle“ bei der großen Bedeutung der Bildung spricht, grenzt sie ihre Aussage hier nun durch „teilweise“ ein. Dass die Aussage auch auf Eltern zutrifft, die nie eine Schule besucht haben, wird somit - wohl ausgelöst durch die Nachfrage der Interviewerin - stark relativiert. Da es für Frau Malkovic ohnehin paradox ist, dass der Stellenwert von Bildung bei dieser Gruppe so hoch ist, gerät sie offenbar unter Argumentationszwang. Durch das Zitieren dieser Eltern veranschaulicht sie deren Perspektive und begründet damit zugleich deren Einstellung. Es geht um das Nutzen und Realisieren von Möglichkeiten, welche die Eltern nicht hatten. Dieses Defizit soll bei den Kindern nicht auftreten; den Kindern soll es besser gehen. Anhand dieser Textstelle wird die Aufstiegsmentalität der Eltern deutlich, wie auch in Z. 1157 „so weit geht auch, wie es geht“. Hier manifestiert sich wieder eine homologe Äußerung. Mit dem zitierten

Ratschlag „du solltest dir das nicht verbauen“ formuliert Frau Malkovic metaphorisch, dass nicht genutzte Chancen den Aufstieg wie eine Mauer blockieren. Die Konsequenz wird als Steigerung der in Z. 1157 getätigten Argumentation, „[w]eil, das ist wichtig“, wiederholt. In Z. 1177f. heißt es nun: „Und deshalb ist das umso wichtiger“ in Bezug auf die Eltern, welche diese Bildungschancen nicht hatten. Frau Malkovic nutzt die direkte Rede zur Veranschaulichung der Einstellung der Eltern, die dadurch umso realitätsnäher erscheint und Frau Malkovics Aussagen Objektivität verleiht. Indem sie mit der Zuordnung der direkten Rede abstrakt bleibt und diese pauschalisiert, erhöht sie Reichweite ihrer Aussagen und verschafft ihnen Neutralität und Sachlichkeit, was ihr eine von ihrer eigenen Meinung losgelöste und distanzierte Darstellung ermöglicht.

In einem weiteren Schritt wären homologe Äußerungen in weiteren Interviews sowie anschließend zur weiteren Kontrastierung heterologe Zitate zu suchen. Als homologe Äußerung soll - an dieser Stelle kommentarlos, da später genauer darauf eingegangen wird - zur Veranschaulichung eine von Herrn Hensel angeführt werden:

„[...] was ich eigentlich in den meisten Fällen, wenn die Eltern was vorgeben, ganz klar raushör, ist: 'Mein Kind soll's besser haben'. Und dann sagen mir die Eltern halt oft: 'Naja, mein Kind soll 'nen guten Schulabschluss machen und dann die Schule weitermachen. Mein Kind soll Abitur machen und studieren'. [...] Ne. Weil, das ist das Beste für's Kind.“ (Herr Hensel, Z. 988-995)

Als heterologe Äußerung zur Abgrenzung dieser Sichtweise wird nun ein Zitat von Herrn Rasmussen dargeboten. Im Gegensatz zu Frau Malkovic und Herrn Hensel, die von Eltern mit hohen Bildungsanforderungen an ihre Kinder berichten, nimmt Herr Rasmussen ein zu großes Mitgefühl seitens der Eltern für die Leistungsverweigerung der Kinder wahr:

„Und der Papa war, wie vor /, wie ich vorher gesagt habe, er war 100 Prozent auf der Seite von seine Sohn und habe gesagt, ja, das ist auch schade, aber er kann nicht mehr. Und er / er / der Vater war so, äh, äh / hat sich so geschämt. Heißt das so? Ja, der war so drei Jahre in ein / in eine Flüchtlingslager in Syrien und / und / und er weiß, dass der Sohn so viele schlimme Dinge gesehen habe. So, er will sein Söhn / sein Sohn schützen überall, ne? [...] Und er will überhaupt nichts sagen, so, hey, du musst in Schule kommen und du musst mitmachen und so. Überhaupt nicht. Er hat gesagt, na, (.) er muss Ruhe und langsam.“ (Herr Rasmussen, Z. 1025-1040)

Nachdem nun die ersten Analyseschritte der Dokumentarischen Methode ausführlich veranschaulicht wurden, über welche die Herausarbeitung der Orientierungsrahmen möglich wird, folgt in den nächsten Kapiteln eine konzentrierte Darstellung der Ergebnisse aus den Befragungen. Ralf Bohnsack weist auf „das Spannungsverhältnis zwischen der Sprachebene der Erforschten [...] einerseits und derjenigen der Interpreten andererseits“ (Bohnsack 1999: 157) hin, das seiner Ansicht nach in der Interpretation deutlich werden sollte. Zitaten kommt daher eine große Bedeutung in diesem Analyseschritt zu: „Die Auswahl von Transkriptzitatent dient somit nicht allein dem Beleg und der Illustration der Interpretation, sondern auch der Vermittlung dieser Spannung, die über den Standort und Erfahrungsraum der Interpreten mit deren Aspekthaftigkeit bisweilen ebensoviel aussagt wie über den der Erforschten“ (Bohnsack 1999: 157). Die Zitate werden aufgeführt, um der Unterstellung von Willkürlichkeit in der anschließenden zusammenführenden Interpretation entgegenzuwirken.

9.3 Fehler im System

In den Experteninterviews manifestiert sich ein Orientierungsrahmen, der als kritische Wahrnehmung diverser Fehler im System bezeichnet werden kann. Diese Aspekte werden für das weitere Leben der Geflüchteten in Deutschland im Zusammenhang mit insbesondere der beruflichen, aber auch der gesamtgesellschaftlichen Integration problematisiert und als Störfaktoren für das Gewährleisten von Chancengleichheit interpretiert. Kapitel 9.3.1 bis 9.3.5 dienen der Darstellung der von den Expertinnen und Experten kritisierten Eigenschaften und Charakteristika des Systems, die sie im Zusammenhang mit der Integration in das Bildungssystem als relevant ansehen und die sich als Strukturvariablen handlungsleitend in der Beratung der Expertinnen und Experten niederschlagen. Zu nennen sind hier das Motiv der Zeit im Kontext der Gesamtbiographie (9.3.1), Probleme rechtlicher Rahmensetzungen (9.3.2), die Anpassungsfähigkeit des Systems im Umgang mit Geflüchteten aus historischer Perspektive (9.3.3), die Schnittstelle des Übergangs von der Schule in den Beruf (9.3.4) sowie die Bedeutung von Sprache (9.3.5).

9.3.1 Thematisierung von Zeit in gesamtbiographischer Perspektive

Das Motiv der Zeit kristallisiert sich in den Experteninterviews im Rahmen der Systemkritik als wesentliches Element heraus. Thematisiert wird von den Expertinnen und Experten der von ihnen wahrgenommene Kontrast zwischen systemischer Trägheit und Beschleunigungsansprüchen der Geflüchteten - zwischen Bremswirkung des Systems und der Dringlichkeit einer schnellen Arbeitsmarktintegration - sowie dessen Auswirkungen auf die Biographie der Geflüchteten. In Bezug auf ihre eigene Beratungstätigkeit wird deutlich, wie zeitliche Rahmensetzungen die Beratungsorientierung der Expertinnen und Experten beeinflussen und ihr Handeln strukturieren. Auffällig ist, dass die befragten Expertinnen und Experten Zeit in mehreren Dimensionen zur Sprache bringen, die das Kapitel im Folgenden inhaltlich gliedern.

Ein erster Punkt betrifft nun die Beobachtung der Experten, dass Geflüchtete häufig sehr schnell in Ausbildung oder gar direkt in den Beruf einmünden wollen:

„Dann kommen sie zum nächsten Gespräch. Ähm und beim nächsten Gespräch kriegen sie immer noch keinen Ausbildungsplatz. Ähm (...) ja, also da ist erst mal/ Aber ich denke, das ist auch relativ normal, die Erwartung, relativ hoch //mhm//, dass ich jetzt was tu, dass man irgendwie auch was in die Hand kriegt //mhm//, den Ausbildungsplatz oder zu dem und dem Datum geht's los oder der und der Beruf, das mach ich jetzt, ne.“ (Herr Hensel, Z. 1205-1210)

Die Anforderungen nach schneller Arbeitsmarktintegration werden vor dem Hintergrund existentieller und materieller Notwendigkeiten im Sinne der Perspektive auf biographische Sicherheit gesehen. Thematisiert wird hier somit der Zusammenhang von materiellen Bedarfen und zeitlichen Rahmenbedingungen:

„Die wollen öfter schnell und klar wissen, wo kann ich 'ne Ausbildung machen? [...] Wo kriege ich meinen Aufenthalt dann auch darüber her vielleicht. Die wollen öfter wissen, wo kann ich denn Geld verdienen?“ (Herr Hensel, Z. 630-636)

Der Zusammenhang von Dringlichkeitsanforderungen an die Beratung und dem Fluchthintergrund wird eher als Normalität denn als Irritation oder Überforderung aufgefasst. Die spezifischen Anforderungen und Bedarfe der jungen Geflüchteten und der Umgang damit werden als Aufgabe erlebt, die bewältigt werden kann. Die Professionalität des Handelns wird somit auch durch die Spezifität der Beratungsansprüche nach Schnelligkeit in der Arbeitsmarktintegration und damit nach Schnelligkeit des materiellen Gewinns nicht als gefährdet angesehen. Entsprechend wird dem Thema mit unaufgeregter Sachlichkeit begegnet.

Die materiellen Zwänge der jungen Geflüchteten, die das Motiv einer von existenziellen Sorgen losgelösten, an beruflichen Inhalten orientierten Entscheidung zu überlagern scheinen, stellen für die Expertinnen und Experten eine Black Box dar, die nur durch Vermutungen inhaltlich gefüllt werden kann. Direkte Nachfragen zu den Hintergründen der materiellen Dringlichkeit verbieten sich aufgrund der prophezeiten Heikelkeit des Themas: „Wir hatten auch schon Geschichten, das haben wir alles nicht offiziell erfahren, aber wo wir die Mutmaßung hatten, dass auch noch Schulden bei vermutlich Schleusern bestanden“ (Herr Wacker, Z. 103ff.). Ebenso deutet folgendes Zitat auf die Tabuisierung der Ansprache von Inhalten hin, die im Kontext der Flucht vermutet werden: „Meine Vermutung ist aber schon, ähm (.) ja, dass die mit diesem Geld zum Teil dann eben auch Familienangehörige, die //mhm// nicht in Deutschland sind, unterstützen und da möglichst schnell einfach auch in Arbeit und Lohn und Brot kommen wollen“ (Herr Hensel, Z. 141-144). Wenngleich über die Gründe der zeitlichen Dringlichkeit lediglich Vermutungen bestehen, werden die Anforderungen an die Beratung als Normalität wahrgenommen, mit der in der Beratung umgegangen werden kann.

Über die bloße Beobachtung der Erwartungen der jungen Geflüchteten nach der Schnelligkeit der Arbeitsmarktintegration hinaus werden in diesem Kontext auch Probleme zur Sprache gebracht, die sich als Spannungsverhältnis von Erwartungen der jungen Geflüchteten nach einer schnellen Arbeitsmarktintegration und Kompetenzaneignung einerseits und den Kompetenzanforderungen des deutschen Bildungssystems andererseits begreifen lassen. Die Expertinnen und Experten diskutieren das wahrgenommene Dilemma zwischen dem Wunsch der jungen Geflüchteten nach der Verkürzung von Bildungsprozessen und den Rahmensetzungen und Kompetenzanforderungen des Bildungssystems.

Die Erwartungen der jungen Geflüchteten an sich selbst und an das System werden insbesondere im Hinblick auf das Ankunftsalter thematisiert:

„Und je jünger die Teilnehmer sind, umso schneller möchten sie vorankommen und, ähm, die ganz Jungen schaffen's auch in der Schule relativ zügig meistens. Aber grade so, wenn sie mit 15 herkommen und dann nochmal in die Schule eingegliedert werden, da ham sie oft zu hohe Erwartungen an sich selbst. Weil es dauert einfach, bis man die deutsche Sprache beherrscht und dann so gute Leistungen in der Schule bringt, dass man einen guten Abschluss machen kann, das dauert erfahrungsgemäß schon zwei bis drei Jahre.“ (Frau Rissel, Z. 169-175)

Problematisiert werden nicht die intellektuellen Fähigkeiten der jungen Geflüchteten, sondern ausschließlich Kompetenzanforderungen, die sich aufgrund der Zuwanderung ergeben. Allem voran werden diese Hürden im sprachlichen Bereich gesehen, darüber hinaus aber auch in den unterschiedlichen Bildungsständen der jungen Geflüchteten, die sich aufgrund der kulturell bedingten Unterschiede in den Bildungssystemen der Herkunftsländer der Geflüchteten und dem hiesigen System ergeben, beispielsweise im Fehlen vs. Vorhandensein einer Schulpflicht. Als zentrale Herausforderung wird die Kompetenzangleichung von Neuzugewanderten im impliziten Vergleich zu deutschen Schülerinnen und Schülern⁸⁰ betrachtet. Grundlage für die Bewertung dessen, was als Bildung vorausgesetzt werden kann, sind vordefinierte Kompetenzanforderungen des Bildungssystems an bestimmte Altersklassen, also an die einzelnen Lebens- und Bildungsphasen innerhalb der Biographie:

„Die andere Hürde ist natürlich, dass sie äh, ja - und da sind sie auch nicht die erste Generation von Migranten, die hierherkommen - dass sie eben ganz unten anfangen in ihrer Bildungs- und Berufsbiographie hier. Die VKL-Klassen, die sind ja jetzt nicht vorrangig an den, an den Gymnasien angesiedelt. (.) Äh die Schüler müssen natürlich erst mal in den Sprachkenntnissen aufholen. [...] Die sind dann auch öfters mal 'n bisschen älter. Zum Teil müssen sie auch noch schulisch sozialisiert werden, wenn sie da keine Vorerfahrungen haben, in die Schule zu gehen. Zum Teil - wir haben auch einige Schüler, die parallel sozusagen, ja, alphabetisiert werden, entweder weil sie eben unser Alphabet nicht kennen oder vielleicht auch tatsächlich das Alphabet ihrer eigenen Sprache nicht beherrschen. Ähm und wenn ich da dann halt mit zwölf, 13, 14 anfrage, natürlich hab ich's dann schwerer dann.“ (Herr Hensel, Z. 735-748)

Die von den Expertinnen und Experten beobachtete Forderung der jungen Geflüchteten nach der Verkürzung der schulischen Bildungsbiographie durch die Streichung kompletter Bildungsphasen - nämlich derjenigen der beruflichen Qualifizierung in einer Ausbildung oder einem Studium - steht im Kontrast zu dem im deutschen Bildungssystem regulär vorgesehenen, normierten Aufbau der Bildungsbiographie, der im Hinblick auf eine erfolgreiche Biographie als Standard zugrunde gelegt wird. Als Schwierigkeit für die jungen Geflüchteten wird somit die enge Verknüpfung von Lebensalter und Bildungsinstitutionen bzw. Bildungsaufgaben dargestellt. Wie aus den oben genannten Zitaten hervorgeht, wird diese Verkürzung der Bildungsbiographie mit der Übernahme von Aufgaben begründet, die im westlichen Kulturkreis mit dem Erwachsenenalter verknüpft sind. Es wird also eine explizit geforderte Verkürzung der Jugendphase zugunsten eines schnelleren Übergangs in die (Post-)Adoleszenz thematisiert. Damit einher gehe eine unterschiedliche Bewertung der Dringlichkeit von Aufgaben, die diese Lebensphasen in unserem Kulturkreis charakterisieren. Problematisiert wird, dass der Bildungs- und Sozialisationsprozess als Aufgabe der Jugend schnell abgeschlossen werden soll, damit die Aufgabe der Gewähr materieller Sicherheit für die Familie übernommen werden kann, die typischerweise im Erwachsenenalter verortet ist. Verantwortung wird so als Handlungsrationalität gegenüber der beruflichen Verwirklichung von Interessen durch eine Bildungskarriere nach der Schule

⁸⁰ Mit der Gruppe deutscher Jugendlicher sind verallgemeinernd Jugendliche gemeint, die im Vergleich zu den geflüchteten Jugendlichen schon länger hier leben und mehrheitlich hier sozialisiert wurden. Die Nationalität stellt also nicht das Kriterium für die Bezeichnung deutscher Jugendlicher dar. Vielmehr geht es darum, eine Begrifflichkeit zu finden, die eine Vergleichskategorie abbildet, ohne den Text zu verkomplizieren.

hervorgehoben. Die Nachteile kumulieren sich entsprechend der Befragten bei älteren Geflüchteten, was in Bezug auf die Verlängerung der Bildungsbiographie eine zusätzliche Dramatik in der Hinsicht mit sich bringe, dass „alle Messen gesungen“ (Herr Wacker, Z. 889) seien.

Es wird auf die Überschätzung reeller Möglichkeiten hinsichtlich der Verwirklichung der Bildungsphasenverkürzung hingewiesen. Als Herausforderung für die berufliche Beratung der jungen Geflüchteten stellt sich demnach der Aushandlungsprozess von dieser als Dringlichkeit dargestellten Bildungsphasenverkürzung und der Vermittlung realistischer Zeitdimensionen dar. Zeit wird daher von den Expertinnen und Experten vor dem Hintergrund einer Verschiebung altersgebundener Prozesse und einer Verlängerung des Gesamtberufslebenslaufs diskutiert. Kontrastiert werden die zeitlichen Erwartungen der jungen Geflüchteten und die Rahmenbedingungen des Systems, also das, was systembedingt überhaupt nur bezüglich der Verkürzung der Bildungsbiographie möglich ist und jenseits der Möglichkeiten als sinnhaft eingestuft wird. Hier geht es um qualitative Ansprüche an die eigene Beratung, die im Widerspruch zu den auf die zeitliche Dimension reduzierten Erwartungen der jungen Geflüchteten stehen und die überdies einen „sehr hohe[n] Zeitdruck“ (Herr Wacker, Z. 873) erzeugen. Der von den jungen Geflüchteten erlebte Zeitdruck, das Bildungssystem schneller zu durchlaufen und Aufgaben zu übernehmen, die einer späteren Lebensphase entsprechen, wird somit auf die Berufsberaterinnen und -berater transferiert. Dies widerspricht jedoch nicht dem vorhin erwähnten, aus den Äußerungen der Expertinnen und Experten abgeleiteten professionellen Umgang mit diesen Anforderungen.

Weiterhin geht aus den Zitaten hervor, dass den Anforderungen der jungen Geflüchteten nach einem schnellen Durchlaufen und frühzeitigem Beenden der Bildungsbiographie die Anforderungen des deutschen Bildungssystems gegenüberstehen. Wie bereits geschrieben, gibt das System einen Bildungsstandard vor, der für das Erreichen weiterer Bildungsetappen zugrunde gelegt wird. Aufgrund der fehlenden Kompetenzen, beispielsweise in sprachlicher Hinsicht, oder auch aufgrund der Strategie, junge Geflüchtete auf der untersten Niveaustufe des Bildungssystems ohne Beachtung der intellektuellen Fähigkeiten einzuschulen, wird jedoch die Wiederholung von Bildungsphasen notwendig, die im Herkunftsland bereits durchlebt wurden. Entgegen einer Verkürzung der Bildungsbiographie findet durch Wiederholung somit eine Verlängerung statt. Statt von Fortschritt in der Bildungsbiographie wird von „Rückschritt“ (Frau Rissel, Z. 850) gesprochen. Durch die Parallelisierung von Bildungsprozessen seitens des Bildungssystems wird versucht, das Durchlaufen der Bildungsbiographie zu beschleunigen.

Während die Expertinnen und Experten einerseits die Anforderungen der jungen Geflüchteten nach einer verkürzten Bildungsbiographie problematisieren und diese im Kontrast reeller Möglichkeiten innerhalb der Systemvorgaben beleuchten, steht andererseits das

System mit seinen Vorgaben im Zentrum der Kritik. Losgelöst von den Kompetenzen der jungen Geflüchteten, die im bisher Beschriebenen als Ursache einer unrealistischen Laufbahnverkürzung angesehen werden, werden darüber hinaus auch Hürden des Systems identifiziert und hinterfragt.

Als ein temporales Missverhältnis wird etwa die gesellschaftliche Forderung nach (schneller) Integration der jungen Geflüchteten, die auch als Anforderung an die Institution Schule herangetragen wird, und den kontrafaktischen Rahmenbedingungen benannt:

„Ähm, (...) das bringt mich nochmal an einen anderen Punkt. Das bringt mich jetzt eigentlich nochmal ein Stück zurück. Ähm, was besser laufen könnte oder wo es manchmal dran klemmt. Sie wissen ja auch, dass die äh VKL-Stunden, die Stunden, die zur Verfügung stehen, stark zusammengestrichen worden sind. [...] Wir hatten eigentlich ähm als wir gestartet sind äh in der VKL-Klasse, eine Kollegin und ich, den Plan gefasst, dass wir auch so etwas wie eine Werteerziehung versuchen in den Unterricht aufzunehmen. [...] Um eben genau sowas dann auch zu/ Das ist ja im Grunde auch ähm [...] Integration was wir machen. Ähm, und sind aber/ Haben das ziemlich schnell wieder verworfen, weil wir erstens gemerkt haben uns fehlt die Zeit überall und jetzt ist eben nochmal gekürzt worden. Wir schaffen es in zwei Jahren schon kaum, die Leute in Englisch, Mathe und Deutsch so fit zu machen, dass sie in der Regelklasse überhaupt eine Chance // haben.“ (Herr Wacker, Z. 1226-1248)

Auch hier manifestiert sich die qualitative Anforderung an das eigene Handeln als Widerspruch zu den Anforderungen des Systems, das Qualität in der Aufgabenerfüllung als unlösbares Problem erscheinen lässt. Die Integration in die deutsche Gesellschaft, als deren Teilaufgabe auch die berufliche Integration angesehen werden kann, wird als etwas vom System Propagiertes beschrieben, das gleichzeitig durch Verzögerungsprozesse und zeitliche Restriktionen vom gleichen System konterkariert wird. Qualifizierung und Integration als Aufgaben der Schule werden aus Schulperspektive durch die Kürzung zeitlicher Möglichkeiten der Aufgabenerfüllung behindert. Der bereits erläuterte, von Expertinnen und Experten wahrgenommene Wunsch nach schneller Arbeitsmarktintegration und einer möglichst kurz gehaltenen Bildungsbiographie seitens der jungen Geflüchteten konfliktiert mit den Rahmensetzungen des Systems. Fehlende Möglichkeiten einer schnellen Integration werden von den Befragten also nicht in erster Linie auf die Geflüchteten und deren Fähigkeiten attribuiert, sondern auf das System, und in diesem Sinne als Fehler im System gesehen.

Zudem wird die Überlegenheit des Systems im Kontrast zur Passivität und Machtlosigkeit sowohl der jungen Geflüchteten als auch derjenigen, die beiden Seiten gerecht werden müssen - nämlich den Lehrerinnen und Lehrern bzw. Beraterinnen und Beratern - thematisiert. Sie sollen einerseits ihren Aufgaben unter gegebenen, unabänderlichen zeitlichen Rahmenbedingungen nachkommen, andererseits aber auch die Erwartungen der jungen Geflüchteten erfüllen. Somit empfinden die Lehrerinnen und Lehrer bzw. Beraterinnen und Berater ihre Situation als von zwei Seiten Aufgeriebene im Handlungskonflikt. Sie befinden sich im Konflikt zwischen eigenen Anforderungen und an sie gestellten Anforderungen, zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung.

Die Kritik bezieht sich jedoch nicht nur auf das bisher fokussierte Bildungssystem, sondern auch auf weitere Teilsysteme der Gesellschaft, beispielsweise das Rechtssystem:

„Da hat er nicht rechtzeitig die entsprechenden Dokumente gekriegt, die entsprechenden Aufenthaltsdokumente. [...] Und irgendwann hat der Betrieb dann eben gesagt: ‚Naja, wir können dich so nicht mehr beschäftigen. Wir brauchen irgendwann eben das entsprechende Aufenthaltspapier.‘ [...] ‚Wir können jetzt auch nicht mehr länger warten auf die Ausländerbehörde.‘ Ähm (.) und dann hat er ein Jahr lang gewartet, bis er wieder von vorne anfangen konnte. [...] Und auch gar nicht so sehr daran, hab ich den Eindruck, dass sie jetzt die rechtlichen Bedingungen nicht erfüllen würden, um entsprechende Ausbildungsduldung oder ‘ne äh Erwerbstätigkeit gestattet zu bekommen, sondern eher ähm sozusagen die Bearbeitungsfristen //mhm//, die dann dafür sorgen, dass halt so ne, ja, der Titel, auf den die Jugendlichen Anspruch hätten, nicht rechtzeitig da ist und die Betriebe dann irgendwann wieder abspringen.“ (Herr Hensel, Z. 470-502)

Als Kritik wird deutlich, dass das System seinen eigenen bürokratischen Vorgaben nicht gerecht wird, die es aber von den jungen Geflüchteten einfordert. Gegenübergestellt werden einerseits die Probleme der zeitlichen Wirkung des Systems auf die Bildungsbiographie der jungen Geflüchteten und andererseits das Zugeständnis, dass es sich bei der Wirkung um einen nicht intendierten Effekt der Retardation handelt. Wenngleich dem System keine Schuld zugesprochen wird, wird den auftretenden Nebeneffekten jegliche Sinnhaftigkeit abgesprochen. Stattdessen wird das Problem der Verlängerung der Bildungsbiographie in den Fokus gerückt und auch wieder auf die oben angesprochene Komplikation der Wiederholung von Bildungssequenzen Bezug genommen. Diesmal wird sie aber nicht als Notwendigkeit aufgrund von Kompetenzaneignungs- und -aufholungsprozessen, sondern als Fehler im System thematisiert. Der von den jungen Geflüchteten geforderten Verkürzung von Bildungsphasen oder zumindest dem Wunsch eines reibungslosen Übergangs von der Schule in Ausbildung oder Beruf stehen Verzögerungsprozesse des Systems gegenüber.

Zusammenfassend lässt sich zum Motiv der Zeit, das die Handlungsorientierungen in mehreren Aspekten strukturiert, sagen: Bei den jungen Geflüchteten wird der dringliche Wunsch nach einer Verkürzung der Bildungsbiographie im Gesamtlebenslauf zugunsten eines früheren Arbeitsmarkt-Eintritts ohne berufliche Vorbildung erkannt. Dieser Wunsch, mehr noch diese Forderung, wird als nachvollziehbare Normalität dargestellt, aber aufgrund der Einschätzung der zeitlichen Dauer von Qualifizierungsprozessen, die einer Angleichung an die Bildungsstandards hiesiger Schülerinnen und Schüler dienen, in ihrer Sinnhaftigkeit hinterfragt. Als den Ansprüchen junger Geflüchteter gegenläufiger Wirkmechanismus werden die unintendierten Folgen systemischer Rahmensetzungen identifiziert. Reibung wird durch die von den Expertinnen und Experten wahrgenommenen Beschleunigungsbedarfe der jungen Geflüchteten und die unintendierte Retardation des Systems erzeugt. Die Beraterinnen und Berater betrachten sich in ihrem Handeln als Opfer der Anforderungen beider Seiten.

9.3.2 Rechtliche Regelungen und deren Konsequenzen

Von den Expertinnen und Experten werden zahlreiche Probleme für die jungen Geflüchteten, aber auch für ihr eigenes Beratungshandeln herausgearbeitet, die sie auf rechtliche

Misstände im System zurückführen. In diesem Zusammenhang wird die fehlende Nachvollziehbarkeit gewisser Gesetze und Vorschriften zur Sprache gebracht, die sich auch in der Beratung widerspiegelt. Mehr noch wird darüber hinaus die Widersinnigkeit und Kontraproduktivität rechtlicher Regelungen thematisiert. Daraus leiten die Expertinnen und Experten Konsequenzen sowohl auf der Mikro- als auch auf der Mesoebene ab, die sie zwar als unbeabsichtigten Effekt, wohl aber in der Verantwortung des Systems ansehen. Diese Punkte werden im Folgenden nun genauer erläutert.

Wie bereits erwähnt, lassen sich die beiden Hauptkritikpunkte an den rechtlichen Vorgaben des Systems unter den Stichworten mangelnder Transparenz und Nachvollziehbarkeit einerseits und unter der Kontraproduktivität andererseits subsumieren. Während erstere Aussage eine konkret subjektiv-wertende Note bei den Befragten erkennen lässt, wird die Widersinnigkeit der Gesetze als Objektivität dargestellt, die an den faktischen Konsequenzen dieser Gesetze festgemacht und aufgezeigt wird. Aus der fehlenden Nachvollziehbarkeit leiten die Expertinnen und Experten eine Dilemmasituation ab, da sie dem Unverständnis der jungen Geflüchteten - und auch der Betriebe - ob gewisser Vorschriften mit einer Erklärung in der Beratung begegnen müssen, deren Inhalt sie mit ihrem Gewissen nicht vereinbaren können. Die Beratungssituation nimmt dadurch absurde Züge an. Inhaltlich richtet sich das Unverständnis vor allem gegen die Selektivität der Handlungsmöglichkeiten in der Beratung, die vom jeweiligen Herkunftsland der Geflüchteten abhängig sind:

„Ja, also ich glaube, da gibt's ganz große Einschränkungen, ja. [...] Und ganz viele Einschränkungen. Und ähm (räuspern) das find ich sehr schade, ja. Einmal natürlich sozusagen die rechtlichen Hürden. [...] Sie haben es angesprochen. Es gibt ja bestimmte Herkunftsländer, bei denen ist es eben einfach schwieriger, ähm (räuspern) den Aufenthalt zu bekommen oder Zugang zu 'nem Sprachkurs zu bekommen oder //mhm// 'n Zugang zur Erwerbstätigkeit zu bekommen. Des ist nicht, für die Jugendlichen natürlich nicht nachvollziehbar, warum der Banknachbar, wenn er aus Syrien kommt, meinetwegen bessere Chancen hat als äh ich, wenn ich aus Afghanistan komm //mhm// oder vielleicht aus Nigeria komm oder aus Gambia komm, ne. Ähm das hat ja auch nichts zu tun damit, wie motiviert die Jugendlichen sind. Das hat auch nichts zu tun damit, wie ähm, ja, gut die sich machen, meinetwegen, in Praktika oder beim Bewerben. Des versteht auch kein Betrieb. [...] Wenn dann mal 'n Angebot da ist oder die im Praktikum sind und dann (..) ich sagen muss: 'Naja, wir müssen mal schauen'. Die gehören halt zu den Ländern mit 'ner schlechten Bleibeperspektive. Das heißt, die sollen eigentlich gar nicht in Ausbildung gehen. [...] Also das ist, denke ich, einfach ähm in meinen Augen auch 'ne künstliche Hürde, 'ne unnötige Hürde. Ähm ich seh da keinen Sinn da drin. (.) Ich seh da auch keinen ausländer- oder ordnungsrechtlichen Sinn äh darin. Das macht's allen Beteiligten einfach nur //mhm//, nur schwerer, ja.“ (Herr Hensel, Z. 703-735)

Die Kritik richtet sich einerseits also gegen die starke Verknüpfung zweier Variablen - Herkunftsland und Unterstützungsmöglichkeiten am Übergang von der Schule in den Beruf - und damit andererseits gegen die ursächliche Determination der Gesamtbiographie durch eine einzige Variable - dem Herkunftsland. Während der Lebensverlauf von vielerlei Einflussfaktoren abhängig ist und zum langfristigen biographischen Erfolg eigentlich mehrere Variablen beitragen müssten, führt die rechtlich herbeigeführte Reduktion auf Eindimensionalität in den Augen der Expertinnen und Experten zu einer Chancenverengung, da die Wahrscheinlichkeit, eine tragfähige Biographie aufzubauen, minimiert wird.

Darüber hinaus wird nicht nur die Eindimensionalität als solche als kritisch erachtet, sondern auch die fehlende inhaltliche Sinnhaftigkeit beim Zugrundelegen des Herkunftslandes als biographische Determinante. Argumentiert wird, dass Leistungsfaktoren wie Motivation, die vom Individuum als Gestalter seiner eigenen Biographie beeinflusst werden können, für den Bildungserfolg keine Rolle mehr spielen. Demgegenüber begründet das Herkunftsland die Biographie, das in der Ansicht der Expertinnen und Experten keine inhaltlich nachvollziehbare Fokussierung im Hinblick auf den biographischen Erfolg bildet. Mit der Reduktion der biographischen Perspektive auf das unbeeinflussbare soziodemographische Merkmal des Herkunftslandes wird eine rein quantitative Basis zugrunde gelegt, die frei von qualitativen Bezügen ist, wie eben beispielsweise der Motivation oder schulischen Leistungen der jungen Geflüchteten. Die Expertinnen und Experten kontrastieren somit die aktiven biographischen Gestaltungsmöglichkeiten junger Menschen einerseits und die passiven, fremdbestimmten Biographien in Abhängigkeit des Herkunftslandes andererseits. Allgemeiner formuliert wird hier also die Abhängigkeit der Akteure auf der Mikroebene von den rechtlich-politischen Vorgaben auf der Makroebene - die Frage des Gestaltens oder Gestaltet-Werdens - problematisiert.

Implizit deutlich wurde im angeführten Zitat auch eine mögliche Folge intransparenter rechtlicher Regelungen. Aus den nicht nachvollziehbaren Gesetzen resultiert in der Ansicht der Expertinnen und Experten ein Konfliktpotential auf mehreren Ebenen. Einmal wird dieses jenseits der Beratungssituation als Problem diskutiert, da den Geflüchteten aus unterschiedlichen Nationen seitens des Rechtssystems unterschiedliche Chancen zugestanden werden, die möglicherweise zu Konflikten im Vergleich der Geflüchteten untereinander führen. Weiterhin kann aber auch die Beratungssituation selbst leiden, indem die Sachlichkeit infolge einer Emotionalisierung der Beratung in den Hintergrund tritt: „[...] der ist dann gegangen, hat die Tür zugeknallt, weil er, ja, einfach auch frustriert war [...]“ (Frau Häberle, Z. 421). Die Expertinnen und Experten heben hervor, wie die professionelle Basis durch nicht nachvollziehbare Handlungszwänge des Rechtssystems infrage gestellt und durch die Emotionalisierung auf eine andere, in der Beratung unerwünschte Bahn gelenkt wird. Die emotionale Aufladung der Beratungssituation wird als gemeinsamer Beitrag der Parteien wahrgenommen, sowohl der Beratenen als auch der Beraterinnen und Berater selbst: „Ähm, (.) und dann, was /, also was ich auch halt finde irgendwie, so eine emotionale Komponente ist halt auch immer dabei irgendwie“ (Frau Malkovic, Z. 327f.). Die Frage der Schuld an der Entwicklung der Beratungsgespräche stellt sich für die Befragten aufgrund der gemeinsam geteilten Ansichten nicht. Vielmehr wird die Schuld auf das System mit seinen rechtlichen Vorschriften attribuiert, das einen Handlungskonflikt bei den Beraterinnen und Beratern bewirkt und fehlende emotionale Distanz provoziert. Folgendes Zitat führt dies noch einmal eindrücklich vor Augen:

„Also das heißt, wir hatten halt immer das gleiche Ziel, (.) aber, ähm, (.) ja, ich habe halt oft einfach festgestellt, meine Handlungsmöglichkeiten sind halt sehr, sehr eingeschränkt. [...] Also einfach dadurch,

9 Teil I: Ergebnisse der Experteninterviews

dass halt der Staat irgendwie, pff, ja, sozusagen einen Stein dir in den Weg legt. [...] Ähm, oder halt gewisse Dinge einfach noch nicht aufgeräumt hat, wo man dann halt nicht weiß, okay, wo ist /, also ich sehe keinen Weg dahin. [...] Ne? Und, wenn man dann halt in dieser Beratungssituation ist und derjenige, den man berät, hat sowieso schon, also der sieht sowieso keinen Weg, und man selber sitzt davor und denkt sich halt so, (.) [...] ich sehe auch keinen Weg. (..) Das ist richtig schlimm und da, ähm, weiß ich auch noch nicht, also ehrlich gesagt, noch keinen Umgang mit. Weil, ähm, (.) ja, wie soll man jemandem erklären, der, ähm, die Abschiebung im Nacken hat, ähm, du kannst jetzt noch nicht in die Ausbildung, weil, du hast ja noch keinen Sprachkurs gehabt. Du bist zwar lange hier, aber hattest eben keinen. [...] Und, ähm, deswegen kann man dich noch nicht in die Ausbildung bringen.“ (Frau Malkovic, Z. 627-658)

Die Anforderung nach Professionalität einerseits und der intuitive, nach eigenen normativen Maßstäben bewertete Handlungswunsch andererseits wird von den Expertinnen und Experten wie bereits erwähnt als persönliche Dilemmasituation erlebt. Denn im Kontrast stehen die rechtlichen Rahmenbedingungen und die subjektive Überzeugung, dass diese Regeln einer sinnvollen Grundlage entbehren, also die Rahmensetzungen des Systems und die Handlungsorientierungen der Befragten. Die Rationalität als Bewusstsein, den organisationalen Aufgaben gerecht werden zu müssen, steht im Widerspruch zu den eigenen Normen und der emotionalen Grundhaltung. Die durch rechtliche Vorgaben begründete Eindimensionalität biographischen Erfolgs wird von den Expertinnen und Experten auch in Bezug auf ihr eigenes Handeln thematisiert, da sie sich in der Beratung in ihren Unterstützungsmöglichkeiten bei der Arbeitsmarktintegration junger Geflüchteter eingeschränkt fühlen. Sie erleben eine unerwünschte Handlungssohnmacht, die von außen herbeigeführt werde.

Thematisiert wird in dem aufgeführten Zitat auch die Herausforderung im Umgang mit emotionalisierten Beratungssituationen, die besagten Handlungskonflikt bei den Beratern auslösen. Die Expertinnen und Experten sehen es als eine Strategie an, durch Abgrenzung von Person und Aufgabe bzw. Auftrag wieder Professionalität und Sachlichkeit in der Beratung herbeizuführen und die Emotionalität zu reduzieren. Die Begründung für das Handeln wird im System gesucht und somit von der eigenen Person losgelöst. Dadurch wird die Emotionalität umgelenkt auf die wahrgenommene Ursache des Konflikts:

„Und dann, ja, also, mein, ähm, Eindruck ist, wenn man das erklärt, warum das so ist und dass es nicht an mir liegt oder an der, ähm, ja, an der Agentur für Arbeit, dass wir jetzt ihm genau nicht helfen wollen, sondern dass das einfach von ganz oben ein Gesetz ist, ähm, dann geht zumindest so die, die Enttäuschung oder die Wut nicht gegen mich.“ (Frau Häberle, Z. 424-428)

Durch die gegenüber den jungen Geflüchteten argumentativ erläuterte Trennung von der Person der Beraterin bzw. des Beraters mit eigenen Meinungen, Haltungen und Ansichten und der qua organisationalem Handlungsauftrag neutralen Person der Beraterin bzw. des Beraters, die eine berufliche Rolle im Rahmen organisationaler und rechtlicher Rahmensetzungen ausfüllt, wird eine Distanz gegenüber den als unrecht empfundenen Gesetzen aufgebaut. Indem die Verantwortung dem System zugeschrieben wird, befreien sich die Befragten aus der eigenen Verantwortung, was als Katharsis von einem mit den eigenen Normen nicht vereinbaren Agieren angesehen werden kann.

Über die subjektiv normierte Sinnlosigkeit bestimmter Gesetze des Systems hinaus werden auch widersprüchliche Tendenzen in den Regeln und Vorgaben diskutiert, die losgelöst von der eigenen Meinung als faktische Objektivität erachtet werden. Bestimmte Gesetze werden als kontraproduktiv und den rechtlichen Zielen des Systems, Geflüchteten Schutz zu gewähren, zuwiderlaufend angesehen. So wird beispielsweise von einem jungen Geflüchteten aus Pakistan berichtet, der zurück nach Pakistan musste, um einen Pass zu bekommen. Die Widersinnigkeit, gar Paradoxie, ergibt sich für Herrn Rasmussen dadurch, dass der Junge aufgrund der hiesigen Gesetzeslage in das Land zurückkehren soll, aus dem er geflüchtet ist, und aus dem er vermutlich nicht mehr ausreisen darf, um die Voraussetzungen dafür zu schaffen, in Deutschland bleiben zu können (vgl. Herr Rasmussen, Z. 476-489).

Die Expertinnen und Experten nehmen sich hier als sachliche Beobachter wahr, die Widersprüchlichkeiten im System unabhängig von ihrer eigenen Meinung detektieren, indem sie die Faktizität dieser Beobachtung betonen. Durch die Irrationalität des Systems und die inkonsequente Anwendung und Handhabung vom System selbst gestalteter Vorschriften wird Unsicherheit bei den Akteuren evoziert, die auch die Interaktion in der Beratung beeinflusst. Von den Befragten wird die Schwierigkeit thematisiert, eine zuverlässige Beratung zu gewährleisten, also ihren organisationalen Aufgaben gerecht zu werden, da sie unter unsicheren und unzuverlässigen Rahmenbedingungen handeln:

„Ähm, und dann hatten wir das im Erstgespräch alles soweit besprochen und er war auch total motiviert und hatte auch'n, ähm, Betreuer und das lief alles gut und ich hatte eigentlich ein gutes Gefühl und dann kam das zweite Mal, um zu besprechen, wie's läuft und dann hatte er zwischenzeitlich ne Anhörung und hat dann, äh, eben nen negativen Bescheid bekommen, war dann natürlich sehr, ja, frustriert, weil seine Freunde um ihn rum alle, also zum Beispiel, er hatte nen Bruder, der hatte genau die gleiche Geschichte, er durfte/ hat nen positiven Entscheid bekommen, er einen negativen und, ähm, dann waren im Prinzip auch unsere Pläne über den Haufen geworfen, [...] Das heißt, es war so, ja, einfach unbefriedigend, dass man, ja, nichts wirklich machen konnte, was, wo man denkt, das ist gut, das hilft ihm. Und, äh, das heißt, ähm, unbefriedigend sind die Gespräche immer dann, wenn's von den Rahmenbedingungen einfach, ähm, ja, nicht möglich ist, das zu machen, was man vielleicht gerne machen würde.“ (Frau Häberle, Z. 386-405)

Neben das allgemeine inhaltliche Unverständnis bezüglich einiger Gesetze tritt so auch Unsicherheit im Handeln aller Akteure, die am Übergang von der Schule in den Beruf tätig sind, auch bei den Betrieben (vgl. obiges Zitat von Herrn Hensel, Z. 703-735). Die Expertinnen und Experten führen dies auf ihre Feststellung zurück, dass das System seinem eigenen Anspruch, eine allgemeine verbindliche Grundlage zu schaffen, nicht gerecht wird. Während sich somit für Einzelne negative Konsequenzen ergeben, öffnen sich wiederum für Andere Türen, die aufgrund der geltenden Gesetze jedoch eigentlich verschlossen sein müssten. Eine interessante Beobachtung in den Interviews ist in diesem Zusammenhang, wie die Expertinnen und Experten mit der Unzuverlässigkeit des Systems umgehen. Denn während einerseits, wie eben erläutert, die Erschwernis der eigenen Aufgabenerfüllung unter unsicheren Handlungsbedingungen mit unsicheren Ergebnissen diskutiert wird, nutzen die Expertinnen und Experten die Intransparenz der Gesetze und die Unberechenbarkeit in der Anwendung andererseits auch gezielt, indem bestimmte Handlungen und Maßnahmen,

die aufgrund der geltenden Bestimmungen eigentlich aussichtslos wären, dennoch vollzogen und ergriffen werden. Die kann als Versuch gewertet werden, sich aus der wahrgenommenen Handlungslosigkeit zu erwecken und Handlungsmacht zurückzugewinnen. Dies gilt nicht nur für das eigene Handeln, sondern stellt auch eine Initiative dar, den Geflüchteten aus ihrer rechtlich bedingten Passivität zu verhelfen:

„Aber, ob der Flüchtling jetzt aus Tunesien kommt oder auch aus einem afrikanischen sicheren Herkunftsland, ja, da mache ich jetzt zum Beispiel keine Unterscheidung. Da sage ich einfach, es kann schwierig werden (räuspert). Spätestens, wenn es mal zur Ausbildung kommt, (.) wenn die Ausländerbehörde sagt, nein, aus den und den Gründen, dann ist es so. Äh, aber wir können es probieren. Weil ich inzwischen die Erfahrung gemacht habe, da gibt es keine (lacht) / da gibt es keine Sicherheit in der Frage. Manchmal gehen Dinge, wo ich gedacht habe, das ge- / klappt nie und nimmer. Ja. Aus Pakistan zum Beispiel. Ja. Äh, (räuspert) 0,2 Prozent Anerkennungsquote, ja. Plötzlich geht es, ja. Weil die Ausländerbehörde / also in / insofern sage ich, es ist immer, wenn mich jemand fragt, wie ist denn das, sagen sie doch mal, Herr Bromm, wie ist denn das, dann sage ich immer, das ist eine Frage des Einzelfalls. [...] Ja. Weil es / einfach die Erfahrung so ist, DASS es so ist. (...). Und umgekehrt genauso. Das Ding, wo ich dachte, das geht glatt durch, plötzlich gab es Probleme. Also (räuspert), da gibt es keine Sicherheit. Leider Gottes. Auch dieses Integrationsgesetz, was wir uns ja alle gewünscht haben, dass es Sicherheit gibt, hat es nicht geschaffen. Tausenderlei zu / zu / äh, äh, um / äh, Paragraphen / Tausenderlei nicht, aber Paragraphen dazu, die / die (.) das aushebeln können im Einzelfall und anders ausgelegt wird von unterschiedlichen Ausländerbehörden. Von Bundesländern will ich gar nicht sprechen. Das ist in Baden-Württemberg schon breit genug (räuspert). Und das ist ärgerlich auf der einen Seite. Auf der anderen Seite bietet es halt auch die Chance, dass ich einfach sage, wir probieren es einfach, ja.“ (Herr Bromm, Z. 774-797)

Auch hier wird wieder die Kritik an der Reduktion biographischer Chancen in Abhängigkeit des Herkunftslandes deutlich. Gleichzeitig wird die Einengung der Handlungsmöglichkeiten nicht als solche aufgefasst, sondern als Herausforderung und Ansporn angesehen, basierend auf selbst erfahrenen Gegenbeispielen dennoch den Versuch der Arbeitsmarktintegration zu wagen. Neben der Strategie in der Beratung, Person und Aufgabe zu trennen, offenbart sich damit eine weitere Strategie, die mit der professionellen Erfahrung begründet wird. Systemkenntnis und Expertise in der Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten bilden hier die Grundlage, mögliche Schlupflöcher vor dem Hintergrund der Inkonsequenz und fehlender Stringenz des Systems zu nutzen. Die rechtlichen Einschränkungen und deren uneinheitliche Handhabung werden als Handlungsspielraum aufgefasst. Die einem Fehler immanente negative Konnotation wird ins Positive umgekehrt; dem Fehler wird gemäß dem Prinzip *Frechtheit siegt* begegnet. Doch nicht nur erfahrungs begründetes 'Probieren' kristallisiert sich als Handlungsstrategie aus den Interviews heraus, sondern auch darüber hinausgehend das systematische Nutzen und großzügige Auslegen rechtlicher Grauzonen. Beispielsweise erreicht der Lehrer Herr Wacker durch die eigentlich nicht vorgesehene Überlagerung institutioneller Zugehörigkeiten von allgemeinbildender Schule und Ausbildungsbetrieb eine Sicherheit am Übergang von der Schule in Ausbildung, die für den jungen Geflüchteten aufgrund des fehlenden Passes sonst problematisch würde:

„Und das hat jetzt auf dem direkten Weg nicht geklappt, weil dessen ähm Status nicht so ganz geklärt ist, beziehungsweise weil ihm Papiere fehlen. [...] Also ganz konkret fehlt eine Geburtsurkunde. Und ähm, also fehlt ihm im Moment auch noch ähm die Genehmigung, diese Ausbildung antreten zu dürfen. Und der macht momentan ein Praktikum und der Herr Rasmussen betreut das äh insofern mit, als dass er zum Beispiel regelmäßig dahingehet. [...] Dann auch mal mit dem Chef spricht, wie sich Jahdai da macht, so heißt der Schüler. Und ähm, wir von der Schule aus haben ihm möglich gemacht, dass er weiter hier in die Klasse

9 Teil I: Ergebnisse der Experteninterviews

geht, dass er sozusagen nicht ins Bodenlose fällt, wenn die Entscheidung ähm // kommt [...] äh, dass er das vielleicht nicht machen darf. Dass er dann eben bei uns zumindest mal das Schuljahr noch weiter Deutsch lernen kann. [...] Und das läuft jetzt bei uns als Schulpraktikum.“ (Herr Wacker, Z. 283-307)

Nachdem nun vertieft auf die Umgangsstrategien mit als fehlerhaft eingeschätzten Rahmensetzungen eingegangen wurde, soll nun noch einmal auf die mit dem Konfliktpotential bereits angesprochenen Konsequenzen übergeleitet werden. Denn als weitere Folge sehen die Expertinnen und Experten das Kriminalisierungspotential an, das entstünde, wenn den jungen Geflüchteten durch rechtliche Regelungen nicht nur die Perspektiven, sondern auch generell die Handlungsmöglichkeiten genommen würden: „Und dann / dann kann die nur so hier (.), äh, was kann die nur hier, die kann nur hier so am / am Stand-by wäre. [...] dann ist das Weg zu doofe Dinge kurz. (.) Drogen, äh, Langweiligkeit, wo man dann anderer kriminalisiert machen“ (Herr Rasmussen, Z. 546-550). Wiederum wird hier auf die Passivität der jungen Geflüchteten angespielt, die auf der einen, bestimmenden Variable des Herkunftslandes beruht und damit auf die Aufenthaltsgestattung abzielt. Vorweg sei noch darauf hingewiesen, dass sich diese Problematik insbesondere für Geflüchtete stellt, die am Ende der Schulzeit und damit vor dem Übergang in Ausbildung oder Beruf stehen und auch altersmäßig einer anderen rechtlichen Grundlage unterliegen als jüngere Geflüchtete in unteren Klassen. In folgendem Zitat etwa schildert Herr Bromm seine Befürchtungen, die vor allem auf Geflüchtete zutreffen, die in der Schule nicht oder kaum die Gelegenheit hatten, Deutsch zu lernen:

„Schwieriger ist es wirklich mit denen, ich habe es auch im Arbeitskreis oft schon genug gesagt und jetzt machen wir ja vielleicht auch noch mal einen eigenen / einen Termin, deswegen, die, die (räuspern) / die, die keine Sprachkurse hier kriegen, ja, weil sie eben aus Ländern kommen, die jetzt / wo die Bleibeperspektive sehr schlecht ist, die ja eigentlich zurückgehen sollen, ja, ist ja offiziell vom BAMF die / die (.), äh / die / (.) die Idee. Und deswegen keine Sprachkurse kriegen, man sagt, es lohnt sich nicht, (.) die aber gleichzeitig nicht abgeschoben werden. Das heißt, die bleiben auf Jahre hier. Ja. Das heißt, die sind im Prinzip zum Nichtstun verdammt. Zum Rumhängen, zu, ja / das finde ich problematisch. Das sehe ich auch mit / mit Besorgnis. Auch als / als Bürger. Ganz normal. Jetzt unabhängig von / weil, das / das kann letztendlich nicht gutgehen. Irgendwann machen die Mist. Ja. Und werden auffällig. Und, äh, dann heißt es wieder, ah, Flüchtlinge, ja. Und das, äh, finde ich einfach blöd. Und das sage ich auch jedem Politiker, mit dem ich zu tun habe. [...] Das hatte auch irgendeiner mal von der CSU gesagt. Sie kriegen dann niemanden mehr los, der im Kirchenchor singt und Fußball spielt, ja. Äh, (.) naja, klar, das ist die andere Seite. Aber, äh, (..) das ist besser jedenfalls, als wenn sie rumhängen und dann auf der Neckar-Wiese dealen oder irgendwie einen Mist machen, der wiederum auf alle Flüchtlinge zurückfällt.“ (Herr Bromm, Z. 908-944)

Die Expertinnen und Experten thematisieren hier eine Ent-Individualisierung der Schuld, denn diese wird nicht bei den Geflüchteten, sondern bei dem System gesehen. Die Gefahr der Kriminalisierung wird als vom System hausgemachte Gefahr bewertet, da den Geflüchteten die Möglichkeiten zur aktiven Gestaltung ihrer Biographie genommen würden. Durch die zur Passivität verpflichteten Geflüchteten werde auch die Biographie fremdbestimmt. Kriminalität bzw. die potentielle Gefahr der Kriminalisierung wird als Ergebnis eines makrosozial verursachten Spannungsverhältnisses von aktivem, persönlichem Gestaltungsspielraum in Bezug auf die eigene Biographie und Passivität als Handlungssohnmacht erachtet. Bedingt durch die rechtlichen Vorgaben, die Handlungsinaktivität bedeuten,

bewerten es die Experten als logische und nachvollziehbare Konsequenz, dass Handlungsmöglichkeiten jenseits dessen, was rechtens ist, gesucht werden, um der Passivität durch Aktivität zu begegnen. Im Zentrum der Kritik steht, dass den Geflüchteten sinnvolle Beschäftigungsmöglichkeiten durch die rechtlichen Rahmensetzungen verwehrt bleiben. Als problematisch erachtet wird, dass den Geflüchteten die Sinnhaftigkeit ihres auf ungewisse Zeit gewährten Verbleibs in Deutschland entzogen wird. Wenn aktives Handeln eingeschränkt ist, mit der eine Verpflichtung zur Passivität einhergehe, kann aktives Handeln, die aktive Gestaltung der Biographie, laut Ansicht der Expertinnen und Experten nur im illegalen Raum stattfinden. Gesetzwidriges Handeln wird also entsprechend dieser Argumentation vom System selbst verursacht bzw. gefördert.

Mit diesem Kapitel konnte nun aufgezeigt werden, dass zum einen Kritik an der subjektiv wahrgenommenen mangelnden Transparenz des Systems und zum anderen an der ebenfalls subjektiv erkannten Kontraproduktivität und Widersinnigkeit rechtlicher Rahmensetzungen geäußert wird. Diese beiden Kritikpunkte werden vor dem Hintergrund schwerwiegender individueller und gesellschaftlicher Konsequenzen für das Handeln sowohl der Berater als auch der Geflüchteten diskutiert. In diesem Zusammenhang wird das Spannungsverhältnis von durch äußere Verhältnisse verursachter Passivität als Handlungsohnmacht und angestrebter Handlungsmacht deutlich.

9.3.3 Anpassungsbereitschaft des Systems im historischen Kontext

Unter dem großen Kapitel der von den Expertinnen und Experten ausgemachten Systemfehler rangiert auch der Vorwurf einer fehlenden Lern- und Anpassungsfähigkeit des Systems, die von den Befragten vor dem Hintergrund historischer Erfahrungen mit der (Arbeitsmarkt-)Integration von Zugewanderten diskutiert wird. In Kapitel 2.2 wurden die wesentlichen migrationsgeschichtlichen Ereignisse in der Bundesrepublik Deutschland sowie der politische Umgang damit skizziert. Dieser Überblick kann für das bessere Verständnis der nachfolgenden Analyse herangezogen werden.

Im Wesentlichen beziehen sich die Expertinnen und Experten auf zwei historische Phasen und Ereignisse, die ihrer Ansicht nach die Anpassungsbereitschaft des Systems hinsichtlich seiner Lösungsstrategien und Bewältigungsansätze hätten prägen und verändern müssen. Zum einen nehmen die Befragten Bezug auf die Gastarbeitermigration in den 60er Jahren, zum anderen auf die Zuwanderung von Asylbewerberinnen und –bewerbern in den 90er Jahren:

„Und das ist, ja, muss ich nochmal sagen, ne, es ist ja nicht die erste Generation, würde ich sagen, von, von jungen Geflüchteten oder jungen Migrant*innen, die wir ähm (..) (räuspern), ja, mittendrin ins Schulsystem und ins Übergangssystem kriegen, ne. Und ich hab so ‘n bisschen den Eindruck, die Argumente, die ich gerade genannt hab, sind ja keine neuen. (räuspern) Die sind auch schon, naja, gut, seit mindestens zehn Jahren werden die immer wieder mal hervorgeholt. Ähm und ich hab so ‘n bisschen die Befürchtung, dass wir tatsächlich denselben Fehler, den wir schon öfters mal gemacht haben, wieder machen. (.) Viele von

den regulären Schülern, die ich mittlerweile in den regulären Klassen sitzen hab, sind Kinder von Migranten oder //mhm//, ja, sind Kinder aus, aus Flüchtlingsfamilien, die meinetwegen Ende der neunziger äh Jahre hierhergekommen sind. Ähm deren Eltern haben das Ganze durch, die arbeiten jetzt ungelernt. Die haben nie den Absprung geschafft. Ähm die Kinder zum Teil leiden in ihrer Bildungsbiographie auch noch darunter, weil //mhm//, wir wissen auch, dass sozusagen Bildungserfolg sich in der Familie weitergibt, ne. [...] Ja, und wenn ich da so den Vergleich zieh sozusagen, zwischen Ende der Neunziger und der Situation jetzt, befürchte ich, ähm ja, kriegen wir irgendwann mal 'n ähnliches Problem.“ (Herr Hensel, Z. 855-874)

In den zurückliegenden Migrationsbewegungen und den damaligen Lösungsansätzen des Systems wird von den Expertinnen und Experten ein großes Analysepotential für heutige Umgangsstrategien gesehen. Wie in Kapitel 4 bereits dargelegt wurde, stellt die Lebensverlaufsforschung eine Strategie dar, langfristige Effekte früherer biographischer Ereignisse zu erforschen. Die Expertinnen und Experten weisen in diesem Kontext auf die große Bedeutung eines gelingenden Übergangs von der Schule in Ausbildung oder Beruf hin, der als besonders weichenstellend für die individuelle Bildungsbiographie, aber auch für intergenerationale bildungsbiographische Verläufe gilt. Das Erkennen bereits gemachter Fehler und der Rückbezug auf die Historie werden von den Expertinnen und Experten als Chance des Systems begriffen, die Wiederholung der gleichen Fehler zu vermeiden. Sie problematisieren die Trägheit des Systems, neue Lösungsansätze für sich in der Geschichte wiederholende Fragestellungen zu entwickeln und kritisieren stattdessen den verfolgten Ansatz, auf 'alte' Strategien mit geringem Passungsvermögen hinsichtlich dieser Herausforderungen zurückzugreifen. Damit arbeiten die Expertinnen und Experten ein Dilemma heraus, das durch die eigenen Integrationsanforderungen des Systems an die Geflüchteten auf der einen Seite und den kontraproduktiven Wirkungen der Maßnahmen aufgrund der mangelnden Lern- und Adaptionbereitschaft des Systems hinsichtlich dieser Maßnahmen auf der anderen Seite entstehe. Als langfristiger Effekt historischer Fehlentscheidungen wird beispielsweise die Bildung von „Parallelkultur[en]“ (Herr Merizadi, Z. 421) und „Nischen“ (Herr Merizadi, Z. 421) unter den in den 60er Jahren eingewanderten Gastarbeitern angesehen, der das Gegenteil einer gelungenen Integration in die Gesellschaft bedeute und sich nicht wiederholen dürfe: „Und das darf nicht noch einmal eigentlich passieren“ (Herr Merizadi, Z. 462f.). Somit bemängeln die Expertinnen und Experten die fehlende Bereitschaft des Systems, Parallelen zwischen heutigen Ereignissen und historischen Entwicklungen zu erkennen und damalige Lösungsstrategien zur Vermeidung wiederholter Fehlentwicklungen im System, aber auch in den individuellen Biographien und Lebensverläufen der Migrantinnen und Migranten zu adaptieren, obwohl die damaligen Fehler durchaus als solche erkannt werden würden: „Ähm, man weiß das, aber man weiß jetzt um diese Fehler. Ich glaub, das Bewusstsein ist jetzt schon da [...]“ (Herr Bogner, Z. 286ff.). Damit offenbart sich für die Expertinnen und Experten ein Paradoxon, trotz des Wissens um die Fehler diesen nicht zu begegnen, sondern deren Wiederholung bewusst zu provozieren.

Die geringe Anpassungs- und Lernbereitschaft des Systems im Umgang mit den Geflüchteten kristallisiert sich auch im Kontext eines von den Expertinnen und Experten als offen

wahrgenommenen Arbeitsmarktes heraus: „Und ich habe auch immer wieder die Erfahrung gemacht, bei vielen Betrieben ist da einmal viel Offenheit da und einmal ähm erstaunlich oft auch äh ja, schon Erfahrung“ (Herr Hensel, Z. 180ff.). Die Befragten zeigen damit das Spannungsverhältnis zwischen einem anpassungswilligen, flexiblen und aus Erfahrungen lernenden Teilsystem, das ökonomisch bedingt auf die schnelle und reibungslose Arbeitsmarktintegration der jungen Geflüchteten angewiesen ist („Wir haben jetzt gerade eine boomende ökonomische Phase, eine unheimlich hohe Nachfrage an Arbeitskräften und freie Ressourcen“ (Herr Bogner, Z. 288ff.)), und einem starren, nur wenig bzw. langsam veränderungsbereiten und nicht lernfähigen Gesamtsystem auf:

„Also das heißt, wir hatten halt immer das gleiche Ziel, (.) aber, ähm, (.) ja, ich habe halt oft einfach festgestellt, meine Handlungsmöglichkeiten sind halt sehr, sehr eingeschränkt. [...] Also einfach dadurch, dass halt der Staat irgendwie, pff, ja, sozusagen einen Stein dir in den Weg legt. [...] Ähm, oder halt gewisse Dinge einfach noch nicht aufgeräumt hat, wo man dann halt nicht weiß, okay, wo ist /, also ich sehe keinen Weg dahin.“ (Frau Malkovic, Z. 626-639)

Sowohl beim Arbeitsmarkt als auch bei den jungen Geflüchteten werden Bedarfe gesehen, die vom System nicht aktiv unterstützt werden. Als problematisch wird somit das Aufeinanderprallen der Teilsysteme und des rahmensetzenden größeren Gesamtsystems wahrgenommen, wobei die Abhängigkeit der Teilsysteme und der operativen Ebene von den unabänderlichen Vorgaben der Politik hervorgehoben wird, die insbesondere über das Rechtssystem und die Verwaltung wirken. Wie das Zitat zeigt, wird dieses Dilemma auch mit Bezug auf das eigene Handeln in der Beratung diskutiert, das durch die geringe Veränderungsbereitschaft des Systems Einschränkungen erfahre.

Neben der Problemdefinition und einer Rückführung dieser Probleme auf die mangelnde Lernfähigkeit des Systems aus historisch gleichartigen Phasen warten die Expertinnen und Experten mit konkreten Lösungsvorschlägen an das System auf, das legitimiert ist, Änderungen und Vereinfachungen vorzunehmen. Im Zeichen der umfänglichen Forderung nach einem „andere[n] System“ (Frau Malkovic, Z. 899) reichen die Vorschläge von einer Änderung des Asylrechts über das „[N]achjustieren“ (Frau Malkovic, Z. 910) der Ausbildung bis hin zu einer bedarfsgerechten Anpassung von Übergangsmaßnahmen in quantitativer Hinsicht (vgl. Herr Hensel, Z. 787-851 und Kapitel 9.3.2). Auch eine großzügigere Bemessung der zeitlichen Ressourcen seitens des Bildungssystems für die schulische Bildung und Qualifizierung der jungen Geflüchteten wird als zielführend und hilfreich für das eigene Handeln erachtet. In folgendem Zitat werden einige dieser Punkte aufgegriffen:

„HERR WACKER: Wo man wirklich [...] viel machen MÜSSTE ähm, wäre eben den Leuten zu helfen, möglichst schnell auch in Arbeit äh reinkommen. Unabhängig zu werden. Um dann eben auf der Seite auch weiter [...] integriert zu werden.

I: Also auf ehrenamtlicher Seite oder wo sehen Sie da die Verpflichtung?

HERR WACKER: [...] Und ähm, ich finde da stecken einfach große Chancen auch drinnen. Ja, dass man da motivierte Leute hat, die pünktlich kommen. Ja, die ähm ja arbeitswillig sind, lernwillig sind. Vielleicht

auch schon Kompetenzen mitbringen. Und ähm, da gab es wirklich viele, die es einfach nicht geschafft haben ihre Ausbildung da machen zu können. Das hängt natürlich teilweise auch dann mit Asyl-äh-anträgen zusammen die dann vielleicht abgelehnt werden, wenn sie eben/ also die sogenannten Wirtschaftsflüchtlinge, die herkommen, die ja im Grunde keine [...] Chance haben, weil eben // ihr Land nicht als Kriegsgebiet [...] zum Beispiel [...] eingestuft ist. Ähm, genau, da kann man dann wahrscheinlich wenig machen. Da müsste man das Asylrecht reformieren [...] oder müsste ein Zuwanderungsgesetz/ Das wird ja jetzt auch viel diskutiert, dass es eben // eine [...] legale Zuwanderung gibt, jenseits von Asyl. Ähm, müsste man sowas vielleicht schaffen. Ähm, (.) ja. (..) Genau. Aber wir haben eben oft gesehen, dass es schwierig ist einfach mit der Zeit, mit den Möglichkeiten, die wir haben, im Unterricht ähm die Schülerinnen und Schüler so vorzubereiten, dass sie dann wirklich auch eine Chance haben auf der Berufsschule oder in einen Beruf reinzugehen und da, ja, Fuß zu fassen. [...] Da bräuchten entweder wir mehr Zeit. (lacht) Vielleicht auch konkret äh, ja, dass wir vielleicht noch genauer wüssten, was dann zum Beispiel in einzelnen Berufen gefordert ist. [...] Dass wir konkret darauf vorbereiten können. Oder es wäre eben aus meiner Sicht auch wünschenswert äh, wenn sich da eben von Seiten der Ausbildungsinhalte vielleicht ein bisschen bewegt würde.“ (Herr Wacker, Z. 1018-1084)

Deutlich wird auch hier wieder der problematisierte Kontrast zwischen den Geflüchteten als Akteure eines adaptionsbereiten Teilsystems und dem starren System mit seinen fixen rechtlichen Vorgaben, das um die Geflüchteten zirkuliert und keinen Raum zur Anpassung lässt. Kritisiert wird somit die Einseitigkeit der Anpassungsbereitschaft, die eine zunehmende Kompatibilität der Anforderungen des Systems auf der einen Seite und der Bedarfe der Geflüchteten auf der anderen Seite verhindere. Auf die rechtlichen Rahmensetzungen wurde in Kapitel 9.3.2 bereits ausführlich eingegangen.

Dieses Kapitel diene dazu aufzuzeigen, wie die Expertinnen und Experten die von ihnen hervorgehobene geringe Anpassungs- und Lernbereitschaft des Systems als systemimmanente Fehler begreifen. Als Dysfunktionalität wird dies insbesondere deshalb aufgefasst, als historisch bedingt aus Sicht der Expertinnen und Experten ausreichende Gelegenheiten bestehen, die Integrationsmöglichkeiten der Migrantinnen und Migranten zu optimieren und die Wiederholung von als solchen erkannten Fehlern zu vermeiden. Daraus resultiere eine Dissonanz zwischen Problemstellungen, Bedarfen und Lösungsansätzen im System. Die fehlende Veränderungsbereitschaft des Systems wird nicht nur als kontraproduktiv für die Bedarfe der Geflüchteten und der Betriebe angesehen, sondern auch als hinderlicher Einflussfaktor in Bezug auf das eigene Handeln in der Berufsvorbereitung und -beratung. Die Verengung von Handlungsmöglichkeiten und damit das Problem, den Ansprüchen an das eigene Handeln gerecht zu werden, stehen im Zentrum dieses Orientierungsrahmens.

9.3.4 Problematisierung der Schnittstelle am Übergang Schule-Beruf

In Kapitel 9.3.1 ist bereits angeklungen, dass die Expertinnen und Experten der frühen schulischen Eingliederung für den weiteren Fortgang der Bildungsbiographie der Geflüchteten eine große Bedeutung beimessen. Je näher der Übergang bei der Integration der Geflüchteten ins Schulsystem steht, als desto kritischer erachten die Expertinnen und Experten die Herausforderung eines gelingenden Übergangs. Dieses Kapitel gilt nun noch einmal vertieft der Betrachtung der Schnittstelle von der Schule in die Ausbildung oder Beruf und der von den Befragten problematisierten Anschlussfähigkeit, die sowohl als

Hürde im System und gleichzeitig auch als durch dieses verursachte Hürde aufgefasst wird. Zudem wird deutlich, welche große Bedeutung in diesem Zusammenhang Aspekten wie Vernetzung und Koordination beigemessen wird und wie all das die Handlungsoptionen der Befragten in der Beratung determiniert.

Als grundlegendes Problem am Übergang von der Schule in Ausbildung oder Beruf identifizieren die Expertinnen und Experten die geringe Passung der Bedarfe der jungen Geflüchteten und des vom System vorgesehenen Unterstützungsangebots für diese Zielgruppe: „Es gibt ‘nen Bedarf, der ist eigentlich auch absehbar. [...] Ähm es fehlt der Zwischenschritt, der sie, ja, den sie bräuchten, um dann eben den Anlauf zu kriegen, damit sie danach ‘n Ausbildungsplatz finden“ (Herr Hensel, Z. 811-815). Im Zentrum der Kritik steht hier die Verbindungslosigkeit zweier biographischer Phasen und der dazugehörigen Institutionen, die für eine friktionslose Biographie als grundlegend betrachtet werden. Es wird das Fehlen eines Verbindungsstücks bemängelt, das für die Konnektivität zweier Phasen sorgen und spezifischen Problemstellungen der jungen Geflüchteten begegnen würde. Als Telos wird die Anschlussfähigkeit biographischer Schnittstellen und somit die Durchgängigkeit der Biographien proklamiert. Der Übergang von der Schule in Ausbildung oder Beruf wird nicht nur per se als problembehaftete Hürde zwischen zwei Lebensabschnitten angesehen, sondern auch im Kontext fehlender Unterstützungsmöglichkeiten mit einer hohen Passung hinsichtlich der spezifischen Bedarfe der Geflüchteten diskutiert:

„Ich seh ‘ne Lücke, ähm (...) eben, weil ich mir nicht vorstellen kann, wie so ‘n Bedarf dann gedeckt werden kann, ja. Meine Vorstellung wäre, wenn jemand (.) da was aufzuholen hat an Sprachkenntnissen oder Alphabetisierung und auch Berufsorientierung, ähm dann ist des ‘n Bedarf, der im Übergangssystem gedeckt werden muss.“ (Herr Hensel, Z. 761-765)

Dem benannten fehlenden Zwischenstück an der Schnittstelle wird die Aufgabe zugeschrieben, die spezifischen Anforderungen der jungen Geflüchteten aufzugreifen. Diese lassen sich als Nachqualifizierung jener grundlegenden Kenntnisse kategorisieren, welche die hiesigen Schülerinnen und Schüler bereits erlernt haben. Dadurch soll biographische Anschlussfähigkeit und Integration gewährleistet werden, was bisher als Defizit angesehen wird. Mittels der qualitativ-inhaltlichen Unterfütterung dieses Verbindungsstücks bzw. dessen, was es zu leisten habe, findet eine Abgrenzung zur rein auf Quantität basierenden Menge an Angeboten zur Unterstützung am Übergang von der Schule in Beruf oder Ausbildung statt. Das bedeutet, die Expertinnen und Experten sehen keinen zahlenmäßigen Mangel an Unterstützungsmöglichkeiten, jedoch müsse diese stärker auf die Belange der jungen Geflüchteten ausgerichtet sein. Der quantitative Bezug in der Bewertung der Angebotssituation dringt durch folgendes Zitat noch einmal nachhaltig in das Bewusstsein und wird mit der Thematisierung von Vernetzung um einen weiteren Aspekt ergänzt:

„Die Frage ist, ähm, ich denke, dass eigentlich genug Systeme und auch genug Knowhow ähm, im System ist und auch genug Akteure sozusagen um, um diese Problemlage wissen. Die Frage ist halt noch, wie (.) ähm, ineinandergreifend die Arbeitsweisen der verschiedenen Akteure ist.“ (Herr Bogner, Z. 185-188)

Mit diesem Zitat wird noch einmal die von den Expertinnen und Experten hervorgehobene Schwachstelle des Systems deutlich. Während einerseits ein hohes Potential im System wahrgenommen wird, das durch eine quantitativ ausreichende Angebotssituation („Also die Möglichkeiten, denke ich, sind da. Aus meiner Sicht müsste man [...] die bestehenden Möglichkeiten stärker nutzen“ (Herr Hensel, Z. 847-850)) sowie durch die vorhandene Expertise im System begründet wird, wird andererseits die überwiegende Fokussierung der Angebote auf die Bedarfe hiesiger Jugendlicher diskutiert und die Vernetzung der Angebote und Akteure infrage gestellt. Damit wird der Kooperation der Akteure an der Schnittstelle für die Unterstützung der jungen Geflüchteten eine große Bedeutung beigemessen. In diesem Kontext wird deutlich, dass die sinnvolle Anpassung des Zwischenschritts in Verbindung mit einer stärkeren Abstimmung untereinander gedacht werden muss. Ein Nebeneinander der Angebote, die überdies nicht an der Zielgruppe der Geflüchteten orientiert seien, wird als Schwierigkeit am Übergang von der Schule in Ausbildung oder Beruf beurteilt.

Ein weiterer Kritikpunkt der Expertinnen und Experten, der unter der Überschrift des Übergangs von der Schule in Ausbildung oder Beruf läuft, bezieht sich auf die Selektivität der Anschlüsse, die seitens des Systems ermöglicht werden. Der Mangel an Nachqualifizierungsoptionen im Übergangsbereich wird als Grund dafür benannt, dass nach der Schule die Wege vorbestimmt sind:

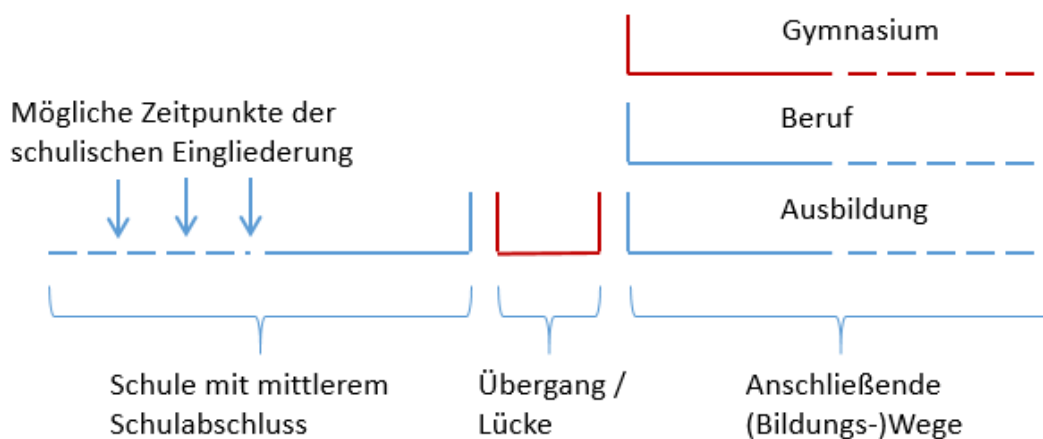
„Und an zweiter Stelle ist natürlich für viele von diesen oder wirklich sehr viele, große Mehrheit von diesen Schülerinnen und Schülern kommt die reguläre Ausbildung am besten infrage, um weiter zu lernen. Um weiter schulische Bildung zu machen, auch wenn sie höhere Ausbildung anstreben. Also, von Schule zum Gymnasium ist es schon sehr schwierig für sie. (...) [...] Der Übergang ist sehr schwierig, aber wenn sie einen Beruf haben, einen Sicherheit, dass sie durch diese Ausbildung und diesen Beruf auch arbeiten können und selbstständig sein können. Und durch Ausbildung kommt man eigentlich leichter zu einer Sprache.“ (Herr Merizadi, Z. 89-100)

Die Phase der Qualifizierung, die bei einer späten schulischen Eingliederung verkürzt ist, wird somit nach hinten in die Phase der Ausbildung verlagert, da sie, wie von den Expertinnen und Experten problematisiert wird, im Übergangsbereich bislang nicht als Aufgabe anerkannt wird. Werden die Annahmen der Lebensverlaufsperspektive und auch die der Lebensphase Jugend hinsichtlich der einzelnen Bildungsabschnitten zugeordneten Aufgaben zugrunde gelegt, so offenbart sich das von den Expertinnen und Experten wahrgenommene Problem als Verschiebung der Bildungsaufgaben in Phasen, die dafür nicht mehr vorgesehen sind. Um sich weiterer, sukzessiver Aufgaben annehmen zu können, ist das Durchlaufen vorausgehender Phasen grundlegend, was aber in der Meinung der Expertinnen und Experten nicht immer in Gänze möglich ist. An der Schnittstelle des Übergangs scheiden dieser Theorie nach sowie laut Expertinnen und Experten höhere Bildungswege als Anschlussoption aus, da Phasen wie die Ausbildung zur Nachqualifizierung, etwa von Sprachkenntnissen, genutzt werden müssen, um die Versäumnisse in vorangegangenen Bildungsphasen auszugleichen. Damit werden Bildungsphasen wie die Ausbildung zweckentfremdet. Von den Expertinnen und Experten wird somit darauf

aufmerksam gemacht, dass nach der Schule die sinnvollen Anschlussmöglichkeiten im impliziten Vergleich zu hier aufgewachsenen Schülerinnen und Schülern von vornherein reduziert sind. Somit lässt sich das identifizierte Grundproblem nicht nur als Phasenverschiebung, sondern dadurch bedingt auch als Phasenauslassung - als Lücke - beschreiben, in deren Folge auf die fehlende Chancengleichheit im Übergangsbereich verwiesen wird: „Ähm, (.) also ich glaub nicht, dass da Chancengleichheit besteht. Also auch wenn das System relativ offen ist, ist es doch auf einer abstrakten Art und Weise offen“ (Herr Bogner, Z. 231f.).

Abbildung 23 verdeutlicht noch einmal zusammenfassend das Problem, das die Expertinnen und Experten wahrnehmen: Unabhängig vom Zeitpunkt der Einschulung und vom Kompetenzstand der jungen Geflüchteten (bzw. allgemein der Schülerinnen und Schüler) endet die Schulphase zu einem bestimmten Zeitpunkt. Um den Übergang in die nachfolgende Phase ohne Friktionen und langfristige, sich akkumulierende Nachteile absolvieren zu können, wird ein Zwischenschritt, also eine zusätzliche Bildungsphase, zum Nachholen diverser Versäumnisse als notwendig erachtet, die aber bislang laut Expertinnen und Experten nicht zielgruppenorientiert ausgefüllt und angepasst ist. Daher wird eine Reduktion der Anzahl möglicher, sinnvoller Anschlussoptionen problematisiert. In diesem Zusammenhang wird auch kritisiert, dass die infrage kommenden Möglichkeiten mit Beeinträchtigungen verbunden sind, was insgesamt als eine Verengung von Chancen bewertet wird.

Abbildung 23: Darstellung der von den Expertinnen und Experten wahrgenommenen Übergangsproblematik



Quelle: eigene Darstellung

Als Fazit lässt sich somit sagen, dass bei den jungen Geflüchteten ein spezifischer Unterstützungsbedarf bei der Bewältigung des Übergangs von der Schule in Ausbildung oder Beruf gesehen wird, wobei kritisiert wird, dass dieser vom System jedoch nicht aufgegriffen werde. Durch die Verlagerung von Qualifizierungsprozessen würde es zu einer Verlängerung der Bildungsbiographie und damit zu einer langfristigen biographischen Benachteiligung

von jungen Geflüchteten kommen.

9.3.5 Sprache

Einer der wichtigsten Punkte, der ausnahmslos von allen Befragten thematisiert und dadurch in seiner Bedeutung unterstrichen wird, ist derjenige der Sprache. Die Erfahrungshorizonte der Befragten lassen sich jedoch als ambivalent begreifen. Das heißt, Sprache wird zwar als bedeutsame Kompetenz angesehen, die sprachlichen Anforderungen an die jungen Geflüchteten werden jedoch unter dem Fokus der Zweckentfremdung in ihrer Sinnhaftigkeit reflektiert.

Zunächst soll verdeutlicht werden, dass die Expertinnen und Experten am Arbeitsmarkt einen uneinheitlichen Umgang mit sprachlichen Vorkenntnissen⁸¹ und ambivalente Verhaltensweisen und Haltungen in Bezug auf die Beschäftigung junger Geflüchteter konstatieren, woraus unterschiedliche biographische Chancen für Letztere erwachsen. Mit Rekurs auf ihren Erfahrungshorizont, der durch eine Vielzahl an Beobachtungswerten begründet wird, verweisen die Expertinnen und Experten auf die unterschiedliche Aufnahmebereitschaft der Betriebe und damit auf unterschiedliche Relevanzstrukturen von Sprache im Wirtschaftssystem. Daraus resultieren ihrer Beobachtung nach ambivalente Argumentationsstränge, was die Notwendigkeit sprachlicher Kenntnisse auf Seiten der Geflüchteten anbelangt. Folgende beide Zitate zeigen einerseits die unterschiedlich wahrgenommene Aufnahmebereitschaft der Wirtschaft auf und indizieren andererseits die ambivalente Normierung der Bedeutung sprachlicher Kompetenzen:

„Also Maler zum Beispiel oder so etwas. Einige wollten Bäcker werden. Ähm, so ganz klassische Berufe, wo man immer hört, das Handwerk findet niemanden mehr. [...] Und die dann auch in diesen Bereichen Praktika gemacht haben und ähm wir eigentlich durch die Bank weg, FAST durch die Bank weg, positive Feedbacks bekommen haben. Immer. Also es war ganz oft so, dass dann ähm in kleinen Unternehmen, der Chef gesagt hat, ich würde den sofort ähm übernehmen, wenn er ein bisschen besser Deutsch könnte [...] und vielleicht einen Hauptschulabschluss hat. Damit er dann eben die Ausbildung mal machen kann. Würde ich ihn sofort nehmen.“ (Herr Wacker, Z. 456-471)

Sprache wird in der Beobachtung der Expertinnen und Experten als essentielle Bedingung für das Absolvieren einer Ausbildung angesehen. Auf eine nähere Begründung, weshalb Kenntnisse der deutschen Sprache so wichtig sind, wird jedoch im Unterschied zu folgendem Zitat nicht eingegangen:

„[...] und hat gesagt, das ist mir absolut gleichgültig, ob sie diese Prüfung schaffen oder nicht schaffen. Im Nachhinein kann ich sie immer noch beschäftigen. Ich habe keine Auszubildenden mehr und der Grund ist so pragmatisch, dass man einfach nicht sagen kann, ah ja, das macht der aus was weiß ich, Nächstenliebe oder sonst irgendwas, sondern der Bedarf ist einfach da.“ (Herr Merizadi, Z. 138-142)

⁸¹ Es sei noch angemerkt, dass das Attribut der deutschen Sprache im folgenden Text aus Gründen der besseren Lesbarkeit zumeist ausgelassen wird. Die Ausführungen beziehen sich jedoch nicht auf die Sprachkenntnisse der Geflüchteten in Bezug auf ihre Heimatsprache, sondern auf das Erlernen der deutschen Sprache.

Während die Bedeutung von Sprachkenntnissen nicht angezweifelt wird, denn „Sprache ist das Aller-, Aller-, Allerwichtigste. Das habe ich immer versucht zu vermitteln und das ist Schlüssel“ (Herr Merizadi, Z. 387f.), wird ein dem Beherrschen der deutschen Sprache übergeordneter Sinn wahrgenommen. Es wird eine Abwägung wirtschaftlicher Bedarfe und sprachlicher Anforderungen thematisiert, dessen Resultat in der Ansicht der Expertinnen und Experten für die jungen Geflüchteten mit unterschiedlichen biographischen Perspektiven und Integrationsmöglichkeiten am Arbeitsmarkt einhergeht. Sprache wird somit von den Befragten als Einschränkung biographischer Möglichkeiten angesehen, („Also ich find/ Also ich find, die, die Hürde Sprache ist für alle ‘ne Hürde“ (Herr Bogner, Z. 308-326)), deren Ausmaß von den Orientierungsrahmen und Interessen des Wirtschaftssystems abhängig sei. Im Kontext der unterschiedlichen Begründungsstrategien und Ansichten auf Sprache des Wirtschaftssystems verweisen die Expertinnen und Experten auf das Thema Chancen(un)gleichheit. Je nach beobachteten Argumentationsstrategien und Relevanzsetzungen der Wirtschaft bewerten die Expertinnen und Experten die biographischen Möglichkeiten der jungen Geflüchteten unterschiedlich:

„Aber wenn diese, diese Hürde der sprachlichen Integration die Voraussetzung ist, um einfach Ausbildung et cetera anstoßen zu können ähm, nicht genommen wird, dann sind natürlich die Chancen gehen relativ runter, werden eingengt und dann wird’s natürlich unheimlich schwierig. Das denk ich schon. Ich denke, alles wo Motivation und auch Orientierung, grade in so jungen Altern, also wenn man jetzt achte, achte, neunte, zehnte Klasse sich anschaut, da ist noch viel möglich und da ist auch sprachlich auch viel möglich.“
(Herr Bogner, Z. 258-284)

Hier wird noch einmal rekuriert auf den bereits ausführlich diskutierten Aspekt des Alters der jungen Geflüchteten. Sprache wird auf der einen Seite im Kontext des Einreisealters als relativer Zeitpunkt im Gesamtlebensverlauf thematisiert, auf der anderen Seite jedoch auch in Bezug auf die Verknüpfung von bestimmten Bildungsinstitutionen mit bestimmten Altersphasen. Während Sprache generell als Hürde im Verständnis einer mehr oder weniger großen Erschwernis bei der Ausbildungsintegration und als Determinante von Chancenungleichheit erachtet wird, wird Letztere durch eine frühzeitige Integration in das institutionalisierte Bildungssystem in jungen Lebensjahren und persönliche Dispositionen relativiert. Es wird zwar nicht infrage gestellt, dass Sprache als grundlegende strukturgebende Variable für den Aufbau der Biographie anzusehen sei, jedoch wird eine aktive Beeinflussung dieser Variablen als möglich erachtet. Die Wahrnehmung von Sprache als Hürde bleibt zwar bestehen, aber sie wird als veränderliche Variable aufgefasst. Das heißt, es wird ein Handlungspotential gesehen, das sich auf die Gestaltung der Bildungsbiographie förderlich auswirken kann. Im Gegensatz zu den bisher in Kapitel 9.3 diskutierten Fehlern im System wird hier nicht die systembedingte Passivität der betroffenen Akteure problematisiert, sondern trotz der Hürden auf die biographischen Gestaltungsmöglichkeiten durch sprachliche Zuwächse hingewiesen. Als Zwischenfazit lässt sich somit ziehen, dass Sprache sowohl als Hürde als auch gleichzeitig als Schlüssel zu mehr Gestaltungsmöglichkeiten der Biographien der Geflüchteten angesehen wird, und dass bei zu geringen Sprachkenntnissen die biographischen Chancen der Geflüchteten abhängig sind von der Aufnahmebereitschaft

des Arbeitsmarktes und dessen Begründungsstrategien hinsichtlich der Bedeutung von Sprache.

Die Befragten beobachten ein zwiegespaltenes Wirtschaftssystem, das es sich einerseits erlauben kann, Sprache als unabdingbare Voraussetzung für das Absolvieren einer Ausbildung anzusehen, und das es sich andererseits aufgrund von schwerwiegenden Dringlichkeiten, wie beispielsweise dem Fachkräftemangel, genau nicht leisten kann, sprachliche Kompetenzen als Selektionsmechanismus zu nutzen. Es wird hier also der Spannungsrahmen zwischen der Bildungsmeritokratie des Systems und einem davon unabhängigen Orientierungsrahmen aufgezeigt, der die (handwerklichen) Tätigkeiten fokussiert. Kurz gesagt wird auf die Ambivalenz des Wirtschaftssystems aufmerksam gemacht, Sprache als Mittel zum Zweck für ein übergeordnetes Ziel, oder sprachliche Fähigkeiten um ihrer selbst Willen, als Notwendigkeit für die Ausbildungstätigkeit an sich, anzusehen.

Unabhängig von den unterschiedlichen Begründungsstrategien und Haltungen der Wirtschaft im Hinblick auf Sprache, welche von den Expertinnen und Experten herausgearbeitet werden, spiegelt sich auch bei den Expertinnen und Experten selbst eine zentrale Botschaft wider. Diese lässt sich als Forderung verstehen, die Sinnhaftigkeit sprachlicher Anforderungen zu reflektieren und einer Zweckentfremdung von Sprache entgegenzuwirken. Beispielsweise zeigt folgendes Zitat, wie Sprache der Sprache wegen für die Ausbildungs- und Arbeitsmarktintegration als bedeutsam eingeschätzt wird:

„Ich habe auch zum Beispiel Leute, die man nicht (räuspern) mit-/ nicht mitgenommen habe auf Bustouren. Wir haben sehr genau ausgesucht, wer auf diese Bustouren mitgeht, ja. Weil, es muss erstens jemand sein, der mindestens A2 hat, dass er auch Fragen von den Chefs einigermaßen versteht, um was es geht überhaupt, bei der Erklärung, und auch antworten kann. Und, äh, (räuspern) es muss jemand sein, der eine klare Ausrichtung in diesem Bereich hat. Also der unbedingt das werden will, ja. Wo wir auch das Gefühl haben, das stimmt so, das ist nicht beliebig, ja? Und (..) dann habe ich einzelnen schon gesagt, hör zu, (.) Sie sind noch nicht so weit von Ihrer Sprache, es tut mir leid, aber ich nehme Sie nicht mit. [...] (..). Ist natürlich nicht schön. Ja. Weil man auch sich Hoffnungen gemacht hat. [...] Und da muss ich einfach (..), äh, manchmal / manchmal einfach eine klare Ansage machen. Und das, äh, ist halt nicht immer einfach. Das kann der eine besser wegstecken als der andere.“ (Herr Bromm, Z. 1278-1299)

Die Bedeutung von Sprache wird mit deren immanenten Eigenschaften begründet, die sich beispielsweise als das Ermöglichen von Kommunikation fassen lässt. Die Orientierung biographischer Gestaltungsmöglichkeiten an sprachlichen Kenntnissen wird somit auf den originären Sinn von Sprache zurückgeführt. Umgekehrt richtet sich die Kritik der Befragten gegen verschiedene Argumentationen, die Sprache als zentrales Element anführen, dabei aber auf sekundäre Aspekte rekurrieren, die in der Meinung der Befragten nicht genuin mit Sprache in Relation gebracht werden sollten. Es findet also eine Normierung in der Frage statt, in welcher Hinsicht Sprache als Argument angeführt werden kann und wo sie demgegenüber in als falsch bewertete Zusammenhänge gebracht wird.

Ein erstes qualitatives Argument der Befragten richtet sich in kritischer Weise gegen die Verknüpfung von Sprache nicht nur mit ausbildungsrelevanten Inhalten, sondern

auch mit als weniger relevant angesehenen. Es wird angemerkt, dass nicht ausreichend zwischen sprachlichen Anforderungen, die tatsächlich für die ganz konkreten, praktischen Ausbildungsinhalte relevant sind, und darüber hinausgehenden, für Zertifikate notwendige Anforderungen, differenziert werde:

„Ich glaube, wo es/ Also es gibt viele Negativbeispiele. Ich glaube, wo es ganz, ganz arg klemmt, ist der Übergang ähm Schule-Beruf. Ich glaube, dass es häufig so ist, dass ähm/ Oder ei/ ein Negativfaktor ist zum Beispiel, dass ähm Ausbildungsinhalte, gerade was die Berufsschule anbetrifft, ähm einfach ein Niveau haben, [...] wo man einfach erwarten muss, dass der Schüler das in der Muttersprache oder in der Erstsprache ähm ja lernen müsste. [...] Was aber jetzt nach MEINER Empfindung nicht unbedingt so viel mit dem Beruf zu tun haben müsste. Gerade, was da im Deutschunterricht teilweise läuft oder Textaufgaben im Matheunterricht. Ähm, [...] (...) also das ist, glaube ich, häufig sehr, sehr schwer. Ähm, es war auch so, dass nachdem diese 15 Schülerinnen und Schüler dann den Hauptschulabschluss bestanden haben, uns die Arbeitsagentur hinterher gesagt hat, dass es schön ist, dass sie das jetzt haben, aber um direkt in eine Ausbildung reinzugehen, würde das Deutschniveau nicht ausreichen. [...] Und das kann ja eigentlich nicht sein, wenn die äh/ die haben ja auch eine schriftliche Deutschprüfung absolviert, ne? Und eine mündliche Prüfung gemacht. Also da müsste man vielleicht von Seiten ähm der Ausbildungsinhalte vielleicht nochmal drüber nachdenken.“ (Herr Wacker, Z. 842-887)

Neben einer stärkeren Trennung von Tätigkeit und Begleitanforderungen wird auch die qualitative Dimension der Begleitanforderungen problematisiert. Als Fehler bzw. Hürde wird aufgefasst, dass die Begleitanforderungen nicht an den eigentlichen Tätigkeiten des Ausbildungsberufs orientiert seien. In den Augen der Expertinnen und Experten ist eine Trennung beider Sachverhalte notwendig, denn „Handwerk hat eine eigene Sprache“ (Herr Merizadi, Z. 114f.). Zudem steht in der Kritik, dass die Wertigkeit des Schulabschlusses herabgesetzt wird, indem dieser als Zertifizierung und Legitimierung der Deutschkenntnisse nicht anerkannt wird. Der Schulabschluss bietet im meritokratischen deutschen Bildungssystem ein Mittel, um einen vergleichbaren Kompetenzstand auszuweisen. Sprache dient im stratifizierten Bildungssystem somit wiederum unter anderem als Mittel für den Nachweis eines allgemeinen Kompetenzstandes, beispielsweise für die angesprochenen Wirtschaftsunternehmen (s. Zitat Herr Wacker, Z. 456-471). Die unterschiedlichen Chancen, die aus den ambivalenten Ansichten sprachlichen Anforderungen gegenüber erwachsen, wurden bereits bei der Thematisierung der Wirtschaftsunternehmen zu Beginn dieses Kapitels angerissen. Der Vorwurf an das System lässt sich dahingehend zusammenfassen, dass sich das System nicht an seine eigenen Standards hält, demzufolge ein Hauptschulabschluss als Zertifizierung des Deutschniveaus ausreichen müsste und auch eingefordert wird, als Nachweis dann aber doch nicht akzeptiert wird.

Beide Faktoren im dargestellten Zitat – die zu hohen sprachlichen Anforderungen und die Nichtanerkennung der im Hauptschulabschluss ausgewiesenen Sprachkenntnisse – machen deutlich, dass die Expertinnen und Experten in ihrer Argumentation der Ansicht folgen, Sprache stärker an den tatsächlichen Anforderungen in der Ausbildung auszurichten, die Bedeutung von Sprachkenntnissen als Voraussetzung für die Aufnahme einer Ausbildung zu überdenken und den Zweck von Sprache zu reflektieren, um Sprache stärker an ihrem originären Sinn auszurichten.

Ein weiteres inhaltliches Argument im Rahmen des angesprochenen Kritikpunktes betrifft die wahrgenommene Kopplung von Bleiberecht und Sprache, die in der Argumentation der Expertinnen und Experten unangebracht sei, da die Bleibeperspektive nicht auf die Sprachkenntnisse zurückgeführt werden sollte:

„Aber ich glaube, auf der Seite der Behörde und Erwartung bei der Bevölkerung oder Betrieben, was auch immer, es ist ein Fehler, das Bleiberecht mit der Sprache zu verbinden. [...] Natürlich ist es wichtig. Aber wir müssen auch daran denken, in den 60er Jahren, als die Arbeit/ Gastarbeiter nach Deutschland kamen und sie waren ja maßgeblich an dem Wiederaufbau beteiligt, da hat niemand von ihnen verlangt, Deutsch zu lernen. [...] Und viele, die noch hier sind aus der Generation, sie können nicht mal fünf Sätze ähm fehlerfrei Deutsch sprechen.“ (Herr Merizadi, Z. 401-415)

Als Fehler des Systems identifizieren die Expertinnen und Experten, das Bleiberecht von Sprachkompetenzen abhängig zu machen und damit Sprache von ihrem eigentlichen Zweck zu entkoppeln. Es wird kritisiert, dass Sprache eine Bedeutung für Faktoren zukommt, deren Sinnhaftigkeit in der Korrelation hinterfragt wird. Bereits in Kapitel 9.3.3 wurde auf den prägenden Einfluss der deutschen Einwanderungsgeschichte und die daraus gewonnenen Erfahrungen eingegangen, was nun auch hier wieder zum Tragen kommt. So wird infrage gestellt, warum Geflüchtete mit schlechten Bleibeperspektiven überhaupt Deutsch lernen sollten: „Aber dann muss wir uns überlegen, ob /, ob, äh / sollen wir ihm wirklich Deutsch lernen, warum dann nicht Englisch dann. Das ist dann, was die braucht zu Hause“ (Herr Rasmussen, Z. 581ff.). Sprache wird somit wieder auf ihren eigentlichen Sinn, Kommunikation zu ermöglichen, zurückgeführt und unabhängig von allen anderen Effekten eines deutschen Sprachvermögens an der Frage des Bedarfs von sprachlichen Kompetenzen ausgerichtet.

Die Sinnentfremdung von Sprache wird auch in einem weiteren Zitat in einem anderen Zusammenhang kritisiert:

„Dazu kommt auch (räuspern), zu dem anderen, als Ergänzung, dass sehr viele Ehrenamtliche eben auch dieses Argument mit dem Dableiben, die / die schubsen in Ausbildungen. So nach dem Motto, wenn du nicht abgeschoben werden willst, dann musst du das machen, ja. (.). Hatte ich schon regelmäßig teilweise schwere Konflikte mit Ehrenamtlichen. (.). [...] ich habe auch schon gehabt, da hat eine / eine / eine Firmenchefin so einen Narren gefressen an einem Flüchtling, keine Ahnung, was bei ihm im Hintergrund noch stand (lacht), ich will es gar nicht wissen. Äh, (räuspern), nein der macht bei mir die Ausbildung als Industriekaufmann. Und er auch / auch fast kein Deutsch. Und, nein, und damit er nicht abgeschoben wird. Und das ist mir jetzt egal, was Sie sagen. Und / sage ich, okay, gut, das ist Ihre / Ihre Verantwortung.“ (Herr Bromm, Z. 623-629)

Sprache wird als Grundlage für das erfolgreiche Absolvieren der Ausbildung angesehen. Indem aber auch Ausbildung zugunsten einer Bleibeperspektive als ultima ratio zweckentfremdet wird, gerät Sprache in den Augen der Expertinnen und Experten zur Nebensächlichkeit. Diese genuine Verbindung weicht laut Ansicht der Befragten einer sinnfremden Begründung, wobei auch hier wieder indirekt die Kritik deutlich wird, das Bleiberecht mit der Sprache zu verbinden. Zudem wird mit diesem Zitat auch aufgezeigt, wie Sprache von verschiedenen Systemen kontextualisiert wird und wie in der Wahrnehmung der Befragten mit Sprache im Wirtschaftssektor und im zivilgesellschaftlichen Sektor

unterschiedliche Zwecke assoziiert werden.

Ambivalent sind wiederum die Konsequenzen, welche die Expertinnen und Experten für ihr eigenes Handeln ziehen. So reicht der Bogen von einer strengen Orientierung an der eigenen Einstellung und an der zugeschriebenen Sinnhaftigkeit, wie in diesem Beispiel, bis hin zu der Beratungsstrategie, entgegen der Sinnhaftigkeit einer Verknüpfung von Sprache mit sachfremden Aspekten das System mit seinen eigenen Waffen zu schlagen:

„[...] dann waren im Prinzip auch unsere Pläne über den Haufen geworfen, weil sobald jemand 'ne Ablehnung hat, geht's eigentlich nur noch darum, wie komm ich schnellstmöglich in 'ne Ausbildung und Ausbildung mit A2 ist aber wieder so, das weiß ich, funktioniert nicht.“ (Frau Häberle, Z. 393-396)

Auch das folgende Zitat zeigt auf, wie die als sinnfrei kritisierte Verbindung von Sprache und Bleiberecht zu einer rationalen Strategie der Befragten wird, die jungen Geflüchteten zu beraten:

„Die Sprache ist das Aller-, Aller-, Allerwichtigste. [...] Du kannst jeden Beamten, mit dem du bei der Ausländerbehörde zu tun hast und dir kritisch gegenüber steht, gerade wenn du aus Afghanistan kommst oder sonst wo, wo man sagt, das sind sichere Herkunftsländer, du kannst zurückgeschickt werden, den Beamten kannst du damit beeindrucken, wenn du alleine hingehst und ihm vorträgst, was du willst und warum du in Deutschland bist. Und warum du hier bleiben willst. (..) Und dann sehen das die Leute, dass eine Chance da ist. Der Ma/ Der Mensch kann sich hier äh versorgen. Aber wenn ein Dolmetscher mit/ mitgeht und du weigerst dich, irgendwas positiv zu machen, das ist sehr, sehr schwierig.“ (Herr Merizadi, Z. 387-395)

Die Verknüpfung von rechtlichen Rahmensetzungen und Bleibeperspektive verliert gegenüber der Verbindung von Sprache und Bleibeperspektive an Bedeutung, was im Zentrum der Kritik steht. Gleichzeitig wird deutlich, wie diese als Fehler im System bewertete Verbindung nutzbar gemacht und die Zweckentfremdung sogar untermauert wird, was wiederum ein ambivalentes Handeln bezeugt.

In diesem Kapitel konnte die Wahrnehmung der Expertinnen und Experten herausgearbeitet werden, dass das Wirtschaftssystem ambivalent mit der Bedeutung von Sprache und den sprachlichen Kompetenzen der jungen Geflüchteten im Hinblick auf die Aufnahme einer Ausbildung umgeht. Die Befragten selbst problematisieren die durch Systemvorgaben und Haltungen bedingte Relation von Sprache und ihrer Ansicht nach sachfremden Aspekten, die wie auch schon in Kapitel 9.3.2 zeigen, wie diese als Fehler eingeschätzte Verbindung 'instrumentalisiert' und in der Beratungshandlung gewinnbringend genutzt werden kann. Daraus ergibt sich die als Handlungsimplication formulierte Empfehlung, für eine Ausbildung notwendige Sprachkenntnisse stärker an den tatsächlichen Erfordernissen auszurichten und diese vom reinen Zertifikatsdenken im meritokratischen System zu lösen.

9.4 Auftragsklärung

Ein weiteres Oberthema, welches die Interviews mit den Expertinnen und Experten strukturiert, ist der Aushandlungsprozess zwischen ihrem Beraterischen Selbstverständnis

und der Orientierung an persönlichen Beratungsidealen. Die Frage, wie die Expertinnen und Experten ihr Handeln entlang der Leitlinien ihrer Beratung konstruieren, steht in diesem Kapitel im Vordergrund. Kapitel 9.4.1 ist dabei dem Spannungsfeld fremder und eigener Erwartungen der Expertinnen und Experten an die Beratung gewidmet. Gegenstand von Kapitel 9.4.2 ist die Beobachtung der Befragten, dass unterschiedliche Systeme unterschiedliche Teilaufgaben in der Gesamtaufgabe der Bildungsintegration von jungen Geflüchteten haben bzw. haben sollten. In Kapitel 9.4.3 stehen biographische Einflüsse der Befragten auf die Beratung der Geflüchteten im Vordergrund, und darauf aufbauend in Kapitel 9.4.4 die Herausforderung der Grenzziehung zwischen privatem und beruflichem Bereich. Schließlich wird in Kapitel 9.4.5 der Begriff des Einflusses in der Beratung thematisiert.

9.4.1 Die Befragten im Spannungsfeld eigener und organisationaler Leitlinien und den Erwartungen der Klienten

Die in dieser Arbeit Befragten agieren in einem institutionellen Setting, das sich durch organisationale Leitlinien auf die Orientierungsrahmen der Befragten in ihrer Beratung der jungen Geflüchteten auswirkt. Beispielsweise prägen organisationale Normen oder, in rechtsverbindlicher Form, Arbeitsverträge die Beratung. Doch nicht nur die Organisation als Arbeitgeber stellt sich als Einflussfaktor dar. Vielmehr bewegen sich die Befragten in einem Spannungsfeld, erzeugt durch die eigenen Leitlinien, den organisationalen Auftrag und die dort herrschenden Normen sowie zu guter Letzt die Erwartungen, welche die jungen Geflüchteten als Klienten an die Expertinnen und Experten äußern. Abbildung 24 veranschaulicht dieses rekonstruierte Spannungsfeld noch einmal graphisch.

Auffällig ist in den Interviews zunächst die Verwendung der Personalpronomen „ich“ und „wir“, die als Indikator für die Distanzierung respektive Identifizierung mit den organisationalen Leitlinien fungieren. Durch die Unterscheidung von „ich“ und „wir“ wird implizit darauf hingewiesen, dass die Leitziele der Organisation nicht mit den persönlichen Handlungszielen, also individuelle nicht mit organisationalen Orientierungen übereinstimmen. Beispielsweise wird das in folgendem Zitat klar, in dem die Frage der Interviewerin nach persönlichen Idealen zunächst mit Bezug auf die Organisation unter der Verwendung von „wir“ beantwortet wird, ehe darauf aufmerksam gemacht wird, dass ein Unterschied zwischen den persönlichen und organisationalen Prinzipien besteht:

„I: Mhm, okay. (.) Ähm wenn Sie jetzt nochmal an die Beratung an sich denken, was macht für Sie allgemein ‘ne gute Beratung aus? Also haben Sie bestimmte Ideale oder Prinzipien, an denen Sie Ihre Beratung ausrichten?“

HERR HENSEL: Ja klar, haben wir. Also wir haben einmal natürlich in der Organisation ‘n Leitbild, in dem auch festgeschrieben ist, wie wir äh unsere äh, unsere Beratung durchführen sollen. Ja, und ich persönlich auch //mhm//. Also ich habe schon (räuspern) Vorstellungen, wie eine gute Beratung aussehen soll, ne.“ (Herr Hensel, Z. 278-285)

Abbildung 24: Die Befragten im Spannungsfeld interner und externer Erwartungen



Quelle: eigene Darstellung

Aus dem Zitat geht hervor, dass der angesprochene Unterschied nicht zwangsläufig ein Dilemma indiziert. Vielmehr wird darauf hingewiesen, dass jenseits dieser organisationalen Leitlinien zudem persönliche Ideale stehen, die sich auch widerspruchsfrei daneben fügen können. Festgehalten werden kann somit, dass über die alternierende Verwendung von „ich“ und „wir“ ein Unterschied in den persönlichen und organisationalen Leitlinien angezeigt wird. „Wir“ wird von den Befragten – bewusst oder auch unbewusst – benutzt, um ihre inhaltliche Übereinstimmung mit den organisationalen Vorgaben zu signalisieren, um ein Zugehörigkeitsgefühl zu der Organisation zu demonstrieren, um zu zeigen, dass sie sich der Organisation gegenüber verpflichtet und loyal fühlen, und nicht zuletzt auch, um Objektivität losgelöst von der eigenen Haltung zu evozieren. Auch in folgendem Zitat wird deutlich, wie durch den Gebrauch von „wir“ die Identifikation mit den organisationalen Normen und dem Handlungsstandard unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern demonstriert wird. Auf die Frage der Interviewerin nach der „persönliche[n] Vorgehensweise“ (s. Interview mit Frau Rissel, Z. 135f.), abgeleitet aus den subjektiven Idealen und Prinzipien bei der Beratung, wird durch die Antwort im „wir“-Modus die Akzeptanz und Verinnerlichung der geltenden Standards angedeutet:

„Also uns ist ganz wichtig, also uns allen Mitarbeitern eigentlich, wir arbeiten alle sehr ähnlich, ähm, erstmal zu schauen, was möchte der Jugendliche? Weil jeder kommt mit einem anderen Wunsch nach Deutschland. Und, ähm, das auch ernst zu nehmen, auch wenn's manchmal sehr hoch gegriffene Ziele sind. Ähm, und dann aber, was uns ganz wichtig ist, den Jugendlichen auch zu zeigen, was möglich ist. Also versuchen, ihn zu unterstützen. Also bei uns geht es wirklich um Individualbetreuung. Jeder hat seinen Ansprechpartner bei uns. Also wir arbeiten immer mit den gleichen Jugendlichen. Wir teilen sie untereinander auf. Und, ähm, wirklich ihn dahin zu bringen, wo seine Ziele sind, aber diese Ziele auch realistisch mit ihm zusammen zu gehen. Also unser Ziel ist eigentlich, die Jugendlichen so selbstständig zu machen, dass sie hier alleine zurechtkommen in Deutschland und, ähm, dazu gehört eben auch, sich realistische Ziele zu setzen. Also wenn ich nach Deutschland komm ohne Schulabschluss, dann kann ich nicht erwarten, dass ich innerhalb von zwei

9 Teil I: Ergebnisse der Experteninterviews

„Jahren studieren kann. Ähm, und darum, also uns geht es vor allem um die Wünsche der Jugendliche, aber diese auch realistisch umsetzen zu können.“ (Frau Rissel, Z. 133-152)

Indem auf die Frage nach persönlichen Leitlinien eine Antwort mit „wir“ erfolgt, wird aufgezeigt, dass eine Übereinstimmung zwischen diesen und den organisationalen Vorgaben besteht. Durch die Verwendung von „wir“ wird der eigene Orientierungsrahmen kollektiviert und die Überzeugung von der Richtigkeit der Vorgaben hervorgehoben. Während „wir“ zur Hervorhebung allgemein gültiger Beratungsstrategien in der Organisation dient, wird „ich“ von den Expertinnen und Experten zur Unterstreichung der subjektiven Strategien und Haltungen verwendet, die mit der Organisation übereinstimmen können oder aber im Widerspruch stehen. „Ich“ kann somit eine Abgrenzung der Privatperson von den organisationalen Vorgaben und damit von der beruflichen Rolle indizieren. Durch die beiden Personalpronomen wird also eine Differenzierung von Individualhandeln und Kollektivhandeln herbeigeführt. Das Kollektivhandeln ist durch den fachlichen Anspruch der Organisation und die Anforderung an die Expertise der Beratenen charakterisiert, demgegenüber repräsentiert „ich“ die individuellen Moral- und Wertvorstellungen. Das anschließende Zitat zeigt diesen Kontrast noch einmal auf:

„Also welche Erwartungen ich hab, ähm, sag ich dem Jugendlichen ganz klar. Also, ähm, wenn er sich entscheidet, regelmäßig zu mir zu kommen, sag ich ihm auch, was ich dann von ihm erwarte. Und wenn des mal nicht so gut klappt, dann sprech ich auch mit ihm darüber. Natürlich jetzt nichts, äh, ich mahne ihn jetzt nicht ab, sondern sag, schau mal, das ist nicht so gut gelaufen, wie können wir denn'n bisschen besser mit umgehen, das klappt gut, eigentlich. Ähm, was wir halt immer versuchen, wenn jetzt zum Beispiel jemand 'ne Erwartung an uns hat, die wir nicht erfüllen können, ist, eben zu versuchen, zu erklären, dass wir nicht alles leisten können, aber dass wir auf jeden Fall erstmal die erste Ansprechperson sind und immer jemanden finden für ihn, der ihm dabei helfen kann.“ (Frau Rissel, Z. 599-607)

„Ich“ und „wir“ wird von den Befragten im Interview als Strategie angewandt, um gegenüber der Interviewerin deutlich zu machen, wo organisationale Vorgaben aufhören und wo individuelle Ansichten beginnen, die beide zusammen den Orientierungsrahmen der Befragten aufspannen. Der Bezug zu konkreten Beratungssituationen wird also über „ich“ hergestellt, wohingegen „wir“ allgemeine Beschreibungen anzeigt, die am organisationalen Überbau orientiert sind.

Organisationale Vorgaben werden nicht blind gehorcht, sondern deren Sinnhaftigkeit hinterfragt. Die Anpassung an und Übernahme von organisationalen Normen unterliegt einem internen Aushandlungsprozess der Befragten, bei dem die Diskrepanz bzw. Kongruenz zu eigenen Idealen geprüft wird. Durch die Verwendung von „ich“ wird zudem auf die große Bedeutung der eigenen geäußerten Vorstellungen gegenüber den organisationalen Vorgaben hingewiesen. Eigene Haltungen haben dementsprechend Einfluss auf das Handeln im organisationalen Setting und können als Korrektiv dieser externen Vorgaben gelten. Wie die subjektiv eingeschätzte Sinnhaftigkeit der Vorgaben das Handeln im Sinne des Verfolgens organisationaler Leitlinien reguliert, dokumentiert sich auch in folgendem Zitat:

„Klar, im Prinzip mache ich das, was im Arbeitsvertrag drinnen steht. Äh, (..) ich (..) unterscheide aber auch schon, ähm, dass ich vielleicht / also zum Beispiel (..) eigentlich dürfte ich nicht mit Flüchtlingen

9 Teil I: Ergebnisse der Experteninterviews

arbeiten, die nicht aus den klassischen (.) / aus den klassischen Ländern kommen, äh, die jetzt im weitesten Sinne Fl-Flüchtlingsländer sind. [...] Aber, ob der Flüchtling jetzt aus Tunesien kommt oder auch aus einem afrikanischen sicheren Herkunftsland, ja, da mache ich jetzt zum Beispiel keine Unterscheidung. [...] Also da habe ich eine gewisse Bandbreite, wo ich auch mal sage, (..) so, das steht in meinem Arbeitsvertrag. Aber das ist auch von der IHK, von meinem direkten Vorgesetzten abge- / ich habe da von Anfang an gesagt, das mache ich nicht. Also das, äh (..) ist mir zu blöd, zu sagen, äh, du, du, weil du aus Ghana kommst, dich nehme ich nicht, aber dich aus Gambia, dich nehme ich. Und das mache ich nicht.“ (Herr Bromm, Z. 756-806)

Der starke „ich“-Bezug zeigt noch einmal den Kontrast zu den organisationalen Vorgaben auf, die vertraglich fixiert sind. Ebenso kristallisiert sich aber heraus, dass der Kontrast nicht problematisiert wird, da individuelle Lösungen von der Organisation ermöglicht werden. Seitens der Organisation wird den Beratungs-Expertinnen und -Experten ein Handlungsspielraum fernab der Vorgaben eingeräumt, sodass das Verhältnis dieser Vorgaben und eigener Ansichten als ein Ergebnis individueller Aushandlungsprozesse anzusehen ist. Je nachdem, wie offen die Organisation ist und wie viel Handlungsspielraum sie gewährt, resultiert daraus eine Identifikation mit den Leitlinien oder aber eine Distanzierung. Während einerseits die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch einen bottom-up-Prozess selbst an der Gestaltung beteiligt sind und somit eine Identifikation mit dem „Leitbild“ (Herr Hensel, Z. 338) der Organisation gefördert wird („Wir haben es vor ‘n paar Jahren mal mit den Mitarbeitern //mhm// zusammen überarbeitet“ (Herr Hensel, Z. 342f.)), wird andererseits informell ein Handlungsspielraum gewährt, der aber nicht schriftlich fixiert ist: „Also ich bin gewohnt, selbstständig zu arbeiten und würde das auch gerne tun. Natürlich muss man sich in bestimmten Sachen absprechen, das ist klar. Aber / und da haben sie gesagt, ja, ja, da sind wir froh drum. Hauptsache wir haben Sie“ (Herr Bromm, Z. 820ff.). Was hieraus deutlich wird, ist, dass die Identifikation mit oder die Dissonanz zu den organisationalen Leitlinien nicht nur als ein interner Aushandlungsprozess der Beratenden mit sich selbst anzusehen ist, sondern auch aus der Interaktion mit der Organisation heraus entsteht. Außerdem kristallisiert sich die Einzigartigkeit dieses Aushandlungsprozesses heraus, die auch deutlich wird, indem sich die Beraterinnen und Berater scherzhaft als „bunte[.] Vögel“ (Herr Bromm, Z. 828) bezeichnen. Der Umgang des Spannungsfeldes bzw. das Auflösen dieser Spannung ist durch seine Individualität geprägt.

Einen dritten Einflussfaktor neben den eigenen Ansprüchen und denjenigen der Organisation stellen auch die Geflüchteten dar, deren Erwartungen insbesondere im Vergleich zu deutschen Schülerinnen und Schülern von den Befragten als sehr hoch wahrgenommen werden. Die Ansprüche werden deshalb als hoch eingeschätzt, weil sich die Beratenden mit multiplen Anforderungen konfrontiert sehen, die für deutsche Jugendliche keine Rolle spielen und als Spezifika der Geflüchteten im Kontext der Flucht bzw. der asylrechtlichen Bleibeperspektive angesehen werden:

„Also, dass da halt einfach noch andere Aufträge irgendwie mitschwingen, ne? Also wie zum Beispiel, schütze mich vor Abschiebung oder, ähm, (..) mach, dass ich nicht weg muss oder [...] keine Ahnung. Also stell halt sicher, dass ich /, äh, dass ich hier bleiben kann, //so//. [...] Und das bringen halt natürlich die anderen

9 Teil I: Ergebnisse der Experteninterviews

überhaupt nicht mit. [...] Also die sind dann halt eher (...), ja, du kannst mir helfen, [...] aber (.) eigentlich auch, wenn es nicht klappt, dann ist auch okay. [...] So. Also es ist eine andere Verbindlichkeit, würde ich halt sagen, so in den / Und eine, also nicht Angewiesenheit, sondern, ja, also einfach Verbindlichkeit. Ich glaube, dass halt Geflüchtete einfach mehr erwarten oder sich auch erhoffen einfach. Und sich ein Ergebnis und eine Lösung wünschen. [...] Und, ähm, bei den Geflüchteten habe ich aber eher das Gefühl, dass die ALLE mindestens einen Auftrag (lächelt) am Start haben, wenn nicht irgendwie 15, so. [...] Ja, also / Und, äh / Und da drauf angewiesen sind, dass man halt verbindlich agiert und dann eben auch nachfragen, ja, was die anderen vielleicht dann halt irgendwie, ah ja, keine Ahnung, irgendjemand ruft bei Frau Malkovic zurück. Ja gut, die meldet sich dann schon.“ (Frau Malkovic, Z. 1450-1509)

Thematisiert wird das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Jugendlichen und Beraterinnen und Beratern, das als von den jungen Geflüchteten ausgehend beschrieben wird. Aufgrund der existentiellen Fragestellungen, die mit der Berufsberatung verbunden sind, empfinden die Befragten Leistungs- und Erfolgsdruck, den sie auch als emotional belastend charakterisieren. Während die organisationalen Vorgaben als verhandelbar erachtet werden und sich mit den Ansichten der Berater durch individuelles Austarieren in Einklang bringen lassen, werden die Aufträge der jungen Geflüchteten als schwierig regulierbar aufgefasst. Fehlende Systemkenntnis, hoher Zeit- und Handlungsdruck sowie eine hohe emotionale Involviertheit der jungen Geflüchteten stellen diejenigen Faktoren dar, welche die Beratungssituation aus Sicht der Expertinnen und Experten belasten. Schätzen sie das Verhältnis organisationaler Leitlinien und Handlungsaufträge vorwiegend als ein Verhältnis ein, das es gilt, mit den eigenen Normen, Idealen und Ansichten zu vereinbaren, wird das Verhältnis der Auftragsklärung zwischen Beratenden und jungen Geflüchteten weniger im Kontext inhaltlich-normativer Differenzen problematisiert. Stattdessen sehen es die Expertinnen und Experten als größte Herausforderung an, abzugrenzen, welche Aufgaben sie überhaupt annehmen und lösen können und welche nicht. In der Organisation ist die Aufgabe klar definiert, kann aber auch von den Beraterinnen und Beratern entsprechend ihrer eigenen Ansichten ausgelegt und interpretiert werden. Die Aufgaben der Geflüchteten hingegen übersteigen zum Teil den Handlungsrahmen der Beratenden; die Machbarkeit wird infrage gestellt. Kritisch ist für die Befragten nicht, die Erwartungen der jungen Geflüchteten mit ihrem Gewissen und ihren vertretenen Normen in Einklang zu bringen, sondern aufzuzeigen, was unabhängig von der inhaltlichen und emotionalen Nachvollziehbarkeit der Anliegen überhaupt leistbar ist. Als emotionale Belastung benennen die Befragten die Diskrepanz zwischen der organisationalen Auftragsvorgabe und den Aufträgen der Geflüchteten, die sich inhaltlich nicht vereinbaren lassen. Zusätzlich zu dieser inhaltlichen Diskrepanz entsteht laut Befragten ein Spannungsfeld, da sich auch die persönlichen Emotionen und das Mitgefühl für die Anliegen der Geflüchteten nicht ausblenden lassen und das Verhältnis überdies verkomplizieren. Problematisiert wird, dass eine sachliche Abgrenzung der leistbaren und nicht leistbaren Aufträge häufig eine nicht-sachliche Reaktion seitens der Geflüchteten auslöst. Die Emotionalisierung einer genuin sachlichen Situation wird als schwierig für das Handeln in der Beratung erachtet:

„Es ist für mich immer in der Zeit sehr, sehr schwierig gewesen, ihnen auch begreiflich zu machen, dass ich als Kümmerer keine Institution darstelle und jetzt abgepackt Praktikums- äh -plätze oder Ausbildungsplätze

habe. Dass ich keine Instanz bin in dem Sinne. Dass ich sage, du bist jetzt da und morgen gehst du zu dem Betrieb und fängst an. Das verstehen die Leute natürlich nicht. Und die Erwartung manchmal sehr, sehr hoch war und ich habe auch oft gesehen, wie enttäuscht sie gehen. Ja?“ (Herr Merizadi, Z. 933-938)

Somit konnte nun aufgezeigt werden, wie sich die Befragten im Spannungsfeld von organisationalen Aufträgen und Leitlinien, eigenen Ansichten und den Erwartungen der jungen Geflüchteten befinden und wie sie ihr Handeln innerhalb dieses Rahmens anpassen und orientieren müssen.

9.4.2 Funktionalität der Akteure im System

In den Interviews mit den Beraterinnen und Beratern kristallisiert sich heraus, dass großer Wert auf eine Trennung der Aufgaben und Zuständigkeiten aller am Übergang von der Schule in den Beruf tätigen Akteure gelegt wird. Im Vordergrund steht der Leitgedanke, dass jedes Akteurssystem seine spezifische Funktion innehat. Entsprechend findet eine Normierung dahingehend statt, dass die Befragten für eine Trennung der Aufgaben bei enger Zusammenarbeit plädieren und in diesem Kontext ihre Expertise als Legitimierung ihrer Handlungsorientierung sowie der Durchführung ihrer Aufgaben hervorheben.

Zunächst werden in den Interviews verschiedene Akteursgruppen bzw. Systeme identifiziert, die in den Augen der Befragten einen großen Einfluss auf die jungen Geflüchteten haben und die innerhalb ihrer Bereiche zum Ausführen bestimmter Aufgaben berechtigt seien. In folgendem Zitat werden die Sektoren der Wirtschaft, der professionellen Berufsberatung, der Zivilgesellschaft und der Verwaltung deskribiert, deren Relevanzeinschätzung jedoch der subjektiven Beurteilung der Befragten unterliegt:

„Also wenn man auf den Übergang Schule-Beruf schaut, glaub ich, sind ähm, IHK, HW/ HWK, Handwerkskammer, äh, glaub ich, die großen und wichtigen Akteure, weil die natürlich sozusagen die Privatwirtschaft oder die Vereinigung dieser verschiedenen Akteure sehr gut widerspiegeln. Und die haben ja auch selber diese Programme auf/ aufgelegt. Also diese Kümmerer-Programme, die sind ja aus den Innungen und aus der äh, Handwerkskammer ähm, heraus entstanden. [...] Ähm, dann (räuspert sich) zivilgesellschaftliche Vereine, das ist, glaub ich, ziemlich wichtig. [Name eines Vereins 3] ist einer, weil die natürlich dann am Flüchtling oder am Neuzugewanderten oder wie man das auch immer titulieren will, einen anderen Zugang haben, eine andere Unterstützungsleistung geben können. Also die Kümmerer können natürlich Fälle sozusagen coachen, aber diese zivilgesellschaftlichen Akteure können auf 'ne persönliche Ebene nochmal mit Geflüchteten umgehen und auch da agieren. [...] Dann ganz wichtig ist natürlich die Agentur, also die Agentur für Arbeit mit ihren Spezialisten der Berufsorientierung. Also ich glaub, das sind, also das sind wirklich Knowhow-Träger, die dann sozusagen ins Boot geholt werden. Also ich glaub, es gibt so, wenn man's mal grob fasst, glaub ich, drei oder vier Akteurskreise, die zusammenzubringen sind. [...] Und dann sowas wie Verwaltung, das ist natürlich einerseits hier, aber auch [Teil des Namens eines städtischen Amtes 4], also [Name eines städtischen Amtes 4 ganz ausgesprochen], Wirtschaftsbildung, die natürlich alle immer andere Perspektiven haben, aber sozusagen so 'ne, ja, Aufgabenspektrum der Kommune, also der kommunalen Selbstverwaltung wahrnehmen und dann natürlich diese anderen, die mit den anderen Perspektiven, also die der Wirtschaft durch die Innung, die durch der, ich nenn es jetzt mal Arbeitsmarktorganisation und dann die Zivilgesellschaftlichen.“ (Herr Bogner, Z. 118-164)

Aus dem Zitat geht hervor, dass die Expertinnen und Experten unterschiedliche Akteursgruppen am Übergang von der Schule in den Beruf ausdifferenzieren, die ihrer Ansicht nach alle Bereiche abdecken und die für die jungen Geflüchteten wichtig sind. Deutlich

wird überdies, dass sich in ihren Augen eine Wirkung der Akteure erst in kooperativer Arbeitsweise entfalten kann. Das Unterstützungssystem, an dessen Schnittstellen jeweils andere Akteure die Aufgaben übernehmen, wird als ineinandergreifend aufgefasst. Die Funktionalität entsteht schließlich in den Augen der Befragten durch Kooperation und Abstimmung über die eigenen Systemgrenzen hinaus bei einer gleichzeitigen Trennung eigener und systemfremder Aufgaben. Indem eigene Aufgaben definiert und abgegrenzt werden, wird umgekehrt auch deutlich, an welcher Stelle eine Kooperation mit anderen Akteuren als notwendig erachtet wird, wo also Aufgaben nicht bewältigt werden können und daher die Abgabe erforderlich machen: „Und deshalb ist es dann halt klar, da muss ich delegieren. [...] Ja. Und die Ansprechpartner nutzen / das Netzwerk nutzen, ne“ (Frau Malkovic, Z. 1609-1614). Wo die Expertinnen und Experten ihr auf Professionalität begründetes Handlungsfeld überschritten sehen und sie Aufgaben außerhalb ihres Kompetenzbereichs wahrnehmen, geraten andere Akteursgruppen in das Blickfeld der Zuständigkeit.

An den Schnittstellen und über diese hinaus sind die jeweiligen Akteure auf Zusammenarbeit angewiesen. Hier geht es nicht nur um sach- bzw. systemfremde, nicht zu bewältigende Aufgaben, die an die Expertinnen und Experten herangetragen werden, sondern auch um weiterführende, ergänzende Aufgaben, die für die eigene Aufgabenerfüllung wiederum notwendig sind und deren Erfolg begründen. Neben dem Wunsch nach Kooperation in der gemeinsamen Aufgabe der Bildungs- und Arbeitsmarktintegration von jungen Geflüchteten kristallisiert sich somit stärker noch eine gegenseitige Abhängigkeit der Akteure im eigenen Handlungsfeld heraus, wie folgendes Zitat aufzeigt:

„Ähm, Agentur für Arbeit ist die Zusammenarbeit gut. Ja, sehr professionell. Also die / da habe ich meine Ansprechpartner, weiß ich genau, wenn ich eine EQ brauche oder (..) eine Maßnahme beim Arbeitgeber, ein Praktikum, rufe ich den und den an und dann kriege ich das sehr schnell und das ist sehr unkompliziert. (.) Ähm, (.) da sitze ich ja auch deswegen hier, damit ich auch / gehe einfach da mal rüber (räuspurn), so zum Kollegen, der eben speziell für / die beiden Kollegen drüben, die [Name einer Frau 7] und der Herr (räuspurn)(räuspurn) [Name eines Mannes 1] sind ja die Ansprechpartner, mh, für Flüchtlinge. Da, wenn es irgendwas zu klären gibt, dann (.) sage ich mal, warten Sie mal einen Moment, ich gehe mal schnell rüber, kläre das. Und dann guckt der nach in seinem Computer, ah, machen wir so. Und das ist / ist gut.“ (Herr Bromm, Z. 674-684)

Dass das Handeln der Befragten nicht isoliert vom Handeln anderer Akteure betrachtet und nicht sinnvoll ausgeführt werden kann, machen die Befragten damit ebenso deutlich wie die Bedeutung qualitativ hochwertiger Beziehungen in der Zusammenarbeit. Seitens der Befragten wird der unkomplizierte Umgang mit den Kooperationspartnern betont, was indiziert, dass die Zusammenarbeit keine größeren Reibungspunkte verursacht. Die aufgezählten Sektoren der Wirtschaft und der Verwaltung werden von den Befragten als Akteure der professionellen Berufsberatung in der Zusammenarbeit als unkritisch aufgefasst – Frau Rissel als Beraterin bei einem freien Träger beispielsweise betont in ihren Ausführungen mehrfach die gute Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen, etwa mit Behörden wie dem Jobcenter oder der Agentur für Arbeit (Z. 65ff. und Z. 107), mit der IHK und HWK (Z. 93f.) sowie mit anderen Beratungsstellen (Z. 413ff.). Problematisiert

wird von den Expertinnen und Experten dagegen der zivilgesellschaftliche Sektor, den sie ambivalent und differenziert betrachten. Auf der einen Seite wird, wie bei den anderen Akteurskreisen auch, die Arbeit der Zivilgesellschaft wertgeschätzt und der Nutzen für die eigene Arbeit anerkannt:

„Die Ehrenamtlichen sind in der Regel näher dran, an den Leuten, weil sie tagtäglich mit ihnen zu tun haben. Das akzeptiere ich auch voll. Damit arbeite ich auch. Die brauche ich auch. Die sind sehr wichtig. Schätze ich auch sehr.“ (Herr Bromm, Z. 671-673)

Mehr noch wird auch die Abhängigkeit der professionellen Akteure in der Berufsberatung in ihrer Aufgabenerfüllung von ehrenamtlicher Unterstützung deutlich:

„Weil natürlich sind wir auch auf Ehrenamtliche angewiesen, ja, und ich meine grade bei vielen Flüchtlingen ist es ja auch sehr hilfreich und wir schätzen das dann sehr wert, wenn sie mit uns kommen und uns/ und Dinge fragen und uns dann unterstützen bei der Umsetzung. Weil das funktioniert dann sehr gut, ähm, sie ham ja auch oft dann ein großes Netzwerk in den Gemeinden, wo sie wohnen und können auch viel erreichen [...]“ (Frau Rissel, Z. 236-241)

Die bereits angeklungene reziproke Abhängigkeit kommt auch hier wieder zum Tragen. Wie auch die Beraterinnen und Berater den Ehrenamtlichen mit ihrer Expertise zur Seite stehen können, erfüllen die Akteure im zivilgesellschaftlichen Sektor eine wichtige Aufgabe an der Schnittstelle von der professionellen Berufsberatung im Vorfeld bis hin zur konkreten Umsetzung der Integration in Ausbildung oder Beruf. Entlang der Berufsbiographie der jungen Geflüchteten nehmen die Ehrenamtlichen in der Wahrnehmung der Expertinnen und Experten also im Anschluss an die vorberufliche Orientierung und Beratung in der praktischen Umsetzung eine wichtige Rolle ein. So wird erkennbar, dass auf der einen Seite vom System her gedacht wird, auf der anderen Seite darüber hinaus aber auch von der Abfolge der Bildungsbiographie der jungen Geflüchteten her, die eine Begleitung über die verschiedenen Bildungsetappen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen benötigen.

Wie bereits erwähnt, wird aber der zivilgesellschaftliche Sektor nicht nur als unterstützend betrachtet, sondern im Vergleich zu den anderen Sektoren gleichsam als kritisch hervorgehoben. Denn auf der anderen Seite problematisieren ihn die Expertinnen und Experten hinsichtlich der eigenen Aufgabenerfüllung und weisen darüber hinaus auf die bisweilen ihrer Ansicht nach schädlichen Konsequenzen für die jungen Geflüchteten sowie in einem größeren sozialen Kontext für die gesamte Gesellschaft hin. Zurückgeführt werden die als negativ bewerteten Konsequenzen auf die mangelnde Expertise der ehrenamtlich Tätigen, die jedoch nicht generell als problematisch erachtet wird, sondern vor dem Hintergrund klar abgegrenzter Aufgabenbereiche, die von den Ehrenamtlichen überschritten würden. Während die Zusammenarbeit mit anderen Akteuren aus den Bereichen der Wirtschaft, der professionellen Berufsberatung und der Verwaltung, wie bereits dargelegt, als konfliktfrei beschrieben wird, werden hier nun die Reibungspunkte mit dem zivilgesellschaftlichen Sektor besonders hervorgehoben:

„Mhm der Schuss kann auch nach hinten losgehen. Und da ist, denk ich, sozusagen ‘ne gute Absprache, ‘ne gute Koordination wichtig. [hier trennen] Es gibt hin und wieder einfach auch Ehrenamtliche und Mentoren,

die sich dann allein auf äh den Weg machen mit ihren Schützlingen und versuchen, die Karriere alleine zu planen. [...] Ähm das geht erfahrungsgemäß oft schief, weil dann auch den Mentoren die entsprechenden Informationen fehlen äh und einfach die entsprechende Expertise fehlt. Also da ist //mhm//, denk ich dann die Zusammenarbeit, vor allem Mentoren, Ehrenamtliche und Fachkräfte ganz, ganz wichtig.“ (Herr Hensel, Z. 1091-1102)

Zugleich wird auf einen weiteren Faktor aufmerksam gemacht, der im Kontext der sektoralen Aufgabentrennung zu sehen ist und den die Befragten als charakteristisches Merkmal ihrer Aufgabenerfüllung, also ihrer Beratung, benennen: Betont wird die Expertise, mit der sie die Beratung durchführen, und die sie als entscheidendes Merkmal zur Distinktion und Abgrenzung von den ehrenamtlich Tätigen herausstellen. Die eigene „Kompetenz“ (Herr Hensel, Z. 382) wird als zentraler Erfolgsfaktor aufgeführt, der gleichzeitig als Ursache des Problems im Handeln der Ehrenamtlichen und im Umgang mit ihnen definiert wird. Die Expertinnen und Experten machen damit ihre Handlungsorientierung deutlich, die sie als Fokussierung auf die eigenen Aufgaben, Zuständigkeiten und Kompetenzen beschreiben und heben den Wert der Kooperation an den Stellen hervor, an denen der eigene Handlungsbereich endet. Der Orientierungsrahmen ist somit geprägt von einer professionellen Differenzierung eigener und fremder Aufgaben und von Kooperation über die eigenen Aufgaben hinaus. Als kritisch erachtet wird es, wenn die Grenzen von den anderen Akteuren nicht respektiert werden und sie Aufgaben annehmen, für deren erfolgreiches Bearbeiten in der Wahrnehmung der Expertinnen und Experten die inhaltliche Expertise fehlt. Dass dies ein Problem für das planvolle, zielgerichtete Handeln der professionellen Akteure darstellt, verdeutlicht auch die Aussage einer Beraterin, die Ratschläge von Ehrenamtlichen, denen „sie auch vertrauen“ (Frau Rissel, Z. 222), und die im Widerspruch zu den eigenen Beratungsleitlinien oder gar konkret erarbeiteten, individuellen Plänen stehen, als hinderlich thematisiert. Denn dies führe dazu, dass „dann auf einmal nichts mehr geklappt hat. Und dann ist einfach ein Jahr komplett verloren, also was heißt verloren, aber es ist einfach weg“ (Frau Rissel, Z. 223ff.). Als problematisch erachtet wird somit nicht nur die Übergriffigkeit der zivilgesellschaftlichen Akteure in Aufgabenbereiche, die laut Ansicht der Expertinnen und Experten nicht vom zivilgesellschaftlichen Sektor bearbeitet werden sollten, sondern auch die unterschiedliche Einstellung und normative Bewertung dessen, was eine sinnvolle berufliche Perspektive für die jungen Geflüchteten bedeutet. Neben der Tatsache, dass eine Grenzüberschreitung stattfindet, wird auch die inhaltlich-normative Differenz kritisiert. Beispielhaft sei zur Untermauerung dieser Aussage folgendes Zitat aufgeführt:

„Dazu kommt auch (räuspern), zu dem anderen, als Ergänzung, dass sehr viele Ehrenamtliche eben auch dieses Argument mit dem Dableiben, die / die schubsen in Ausbildungen. So nach dem Motto, wenn du nicht abgeschoben werden willst, dann musst du das machen, ja. (.). Hatte ich schon regelmäßig teilweise schwere Konflikte mit Ehrenamtlichen.“ (Herr Bromm, Z. 561-565)

Als Schlüssel für eine gute Unterstützung der jungen Geflüchteten am Übergang von der Schule in den Beruf entlang der Bildungsbiographie und über die verschiedenen Aufgabenbereiche hinweg sehen die Expertinnen und Experten eine geordnete Kooperation

an. Infrage gestellt wird nicht, dass insgesamt „genug Knowhow ähm, im System ist“ (Herr Bogner, Z. 186), denn dieses wird in dem ausgeprägten Unterstützungssystem als ausreichend erachtet. Vielmehr wird eine stärkere übergeordnete Koordination über die verschiedenen Teilsysteme hinweg gefordert, die auf der „Metaebene“ (Herr Bogner, Z. 81) angesiedelt sein sollte: „Und da ist, denk ich, sozusagen 'ne gute Absprache, 'ne gute Koordination wichtig“ (Herr Hensel, Z. 1092f.). Diese Forderung spiegelt sich im Handeln der Beraterinnen und Berater bereits wider, indem beispielsweise die Ehrenamtlichen in die Beratung miteinbezogen werden: „[...] also wir laden auch Ehrenamtliche zu uns ein mit in die Beratung und versuchen sowas [Anm.: ein Scheitern der in der Beratung erarbeiteten Pläne so zu verhindern“ (Frau Rissel, Z. 235ff.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die spezifische Kompetenz für die jeweilige Aufgabenerfüllung der Akteure in den verschiedenen Systemen als wertvoll für ein funktionierendes Unterstützungsnetzwerk am Übergang von der Schule in den Beruf für die jungen Geflüchteten erachtet wird. Zudem wird deutlich, dass die Expertinnen und Experten eine Beschränkung des Handelns auf den jeweiligen Aufgabenbereich fordern und darüberhinausgehende Aufgaben in einer koordinierten Kooperation ausgeführt werden sollten.

9.4.3 Projektion biographischer Erfahrungen

Die Expertinnen und Experten lassen sich in der Beratung auch von ihren eigenen beruflichen Erfahrungen leiten. Biographische Elemente, die aus den Erzählungen der Expertinnen und Experten über ihre eigene berufliche Vergangenheit hervorgehen, spiegeln sich in den Beratungsorientierungen wider, werden also als berufliche bzw. als Bildungsideale auf die jungen Geflüchteten transferiert. Gleichartige Erfahrungen können also als bedeutsames und handlungsleitendes Element rekonstruiert werden. Bedingt durch die eigenen beruflichen Erfahrungen findet eine Normierung von Bildungs- und Lebenszielen statt, die sich in der Beratung ausdrückt. Wenn davon die Rede ist, dass sich die beruflichen Wege der Expertinnen und Experten in den Beratungsansätzen wiederfinden, muss auch erwähnt werden, dass dies sowohl wahrgenommene Erfolgserlebnisse als auch subjektiv empfundene Fehlentscheidungen betrifft.

Um näher zu erläutern, was mit der Projektion der eigenen Berufsbiographie der Expertinnen und Experten auf die jungen Geflüchteten gemeint ist, werden die Interviews von zwei Experten exemplarisch gegenübergestellt. Es wird zunächst auf die Schilderungen des Lebenswegs von Herrn Merizadi eingegangen:

„Ich meine, mir ging es auch als junger Mann/ 1978 bin ich nach Deutschland gekommen, ist eine andere Zeit. Da waren ganz andere Türen offen, wenn man jung nach Deutschland kam und was studieren wollte oder/ Ich kam auch mit der Vorstellung ich will studieren. Weil durch das Studium habe ich ein anderes Ansehen bei meiner Familie oder Verwandtschaft. Ich werde wahrscheinlich auch hier ganz anders angesehen.“

9 Teil I: Ergebnisse der Experteninterviews

Es ist ja auch so. Es ist ja auch so. Ähm und äh mit weniger bin ich auch nicht zufrieden. Ich gebe mich mit weniger nicht zufrieden.“ (Herr Merizadi, Z. 708-714)

Im Interview mit Herrn Merizadi zeigt sich, wie parallel mit den unterschiedlichen Phasen der Bildungsbiographie eine Einstellungsänderung erfolgt. Das Verfolgen hoher Bildungsaspirationen zu Beginn der Bildungsbiographie wird mit Zufriedenheit und Prestige assoziiert, niedrigere Bildungsziele werden dagegen ausgeschlossen. Die erste Phase der Bildung im Einwanderungsland bildet das Studium, das aber als Fehlentscheidung aufgefasst wird und mit dem Abbruch endet („Ich habe auch während meines Studiums, ich habe Psychologie und Germanistik studiert ohne Abschluss“ (Herr Merizadi, Z. 24f.)). Diese Friktion im Lebenslauf geht auch mit einer Umorientierung hinsichtlich der Berufs- und Lebensziele einher. Auf die Bildungsphase Studium folgt bedingt durch den Abbruch der Beginn einer weiteren Bildungsphase, nämlich die Ausbildung zum Schreiner und die Weiterbildung zum Meister (vgl. Herr Merizadi, Z. 18ff.). Während zu Beginn der Bildungsbiographie im Einwanderungsland ausschließlich hohe Bildungsziele mit Zufriedenheit assoziiert wurden, ist es nun mit der Ausbildung ein niedrigerer Bildungsweg, der Begeisterung schafft. Herr Merizadi spricht nur sehr wenig über seine anfänglichen Berufsziele, hingegen umso mehr über die große Zufriedenheit, die die Ausbildung zum Schreiner bei ihm ausgelöst hat. Das folgende Zitat zeigt den Kontrast zum ursprünglichen Bildungsziel auf:

„Oder auch einfach Einsicht ist/ Die Einsicht ist da, dass man sagt/ Dass er sagt okay, ich mache eine Ausbildung und dann gucke ich, wie ich dann weiterkomme. Aber man muss ihnen dann klar machen, grundsätzlich finde ich es ganz toll, ob jetzt jemand aus seiner Heimat vertrieben ist oder geflüchtet oder hier geboren ist, auch für meine Kinder denke ich, eine Handwerk ist ganz toll. Wenn man es rechtzeitig macht. Also nicht, wenn man mit 30 oder 35 ein Handwerk macht. Ich habe mit 34 ein Handwerk gelernt. Ich habe bis dahin in meinem Leben keine Säge und keinen Hobel in der Hand gehabt. Ich weiß aber nicht, wie ich auf die Idee gekommen bin, Schreiner zu lernen. Ja? Aber es war so. Ich meine, das ist/ Ich mag schöne Möbel und ich mag Holz und so, aber ich hatte keine Ahnung davon eigentlich. Es war schon/ Unter anderen Umständen habe ich das beschlo/ Aber meinem Sohn sage ich, wenn du mit 18 oder 17 ein Handwerk lernst, eine Ausbildung, das ist nie eine verlorene Zeit. Das ist eine Sicherheit für dein Leben und du kannst immer noch weiter machen und du kannst immer darauf zurückgreifen.“ (Herr Merizadi, Z. 720-732)

In dem Zitat wird die subjektiv wahrgenommene Sinnhaftigkeit einer engen Verknüpfung von institutionalisierten Bildungsphasen und dem Lebensalter deutlich. Die Erzählung seines eigenen beruflichen Werdegangs steht im Kontrast zu seinem heute vertretenen und aus seiner Bildungsbiographie resultierenden Ideal, die Bildungsbiographie in der 'Normalform' zu durchlaufen und die an die Lebensphase Jugend oder Postadoleszenz gekoppelte Aufgabe der Ausbildung auch in dieser Phase zu belassen. Problematisiert wird somit die Ausdehnung der Bildungsbiographie bis in die Adoleszenz, wobei zwischen Grund- und Weiterbildung differenziert wird. Die Grundbildung wird als Aufgabe der Jugend bzw. Post-Adoleszenz angesehen, die demnach keinen Raum mehr im Erwachsenenalter finden sollte. Auf der Grundausbildung basierende oder aufbauende Bildungsgänge werden hingegen in der Beratung als legitim dargestellt. Daraus lässt sich das Ziel ableiten, eine sichere berufliche Grundlage zu schaffen; entsprechend wird der Wert der Sicherheit in den Erzählungen als Beratungsorientierung explizit hervorgehoben. Diese Sicherheit ist es, die seiner

Ansicht nach die Sinnhaftigkeit der Verknüpfung von Altersphasen und Bildungsphasen begründet. Sicherheit entsteht in der Ansicht von Herrn Merizadi durch die Sequenzierung von Bildungsphasen; Unsicherheit und ein erhöhtes Risiko des biographisch-beruflichen Scheiterns werden hingegen mit dem Streben nach hohen Zielen ohne Zwischenschritte assoziiert. Dies wird von Herrn Merizadi darauf zurückgeführt, dass die hohen Ambitionen in der eigenen Biographie nicht verwirklicht werden konnten. Die Umstände des Bruchs in der eigenen Berufsbiographie werden als Hürde oder zumindest als Risikofaktor für das Realisieren beruflicher Ziele und für das Auftreten von Friktionen identifiziert. Die subjektive Normierung, zu welchem Zeitpunkt im Lebenslauf welche Bildungsprozesse durchlaufen werden sollten, um Sicherheit zu erlangen, spiegelt sich in der Beratung wider und wird auf die eigenen Erfahrungen mit einem inversen Bildungsprozess von hohen zu niedrigeren Bildungszielen, auf denen dann wiederum mit der Meisterausbildung ein höheres Bildungsziel aufgebaut wird, zurückgeführt. Seine bildungsbiographischen Erfahrungen manifestieren sich in der Beratung zwecks Vermeidung seiner als Fehler eingeschätzten Bildungsentscheidungen bei den jungen Geflüchteten. Zwischenschritte werden als notwendig für das Erreichen eines potentiellen größeren Zieles erachtet; somit wird auch in der Beratung die Untergliederung in einzelne konsekutive Bildungssequenzen für den Aufbau der Bildungsbiographie empfohlen. Die Sequenzierung von Bildungsphasen wird als Mittel zum Erfolg in der Gesamtberufsbiographie betrachtet.

Die Berufsbiographie von Herrn Rasmussen schlägt sich ebenso deutlich in der Normierung von Bildungswegen und -zielen und in der Beratung nieder. Herr Rasmussen hat zunächst seine Ausbildung zum Elektriker absolviert und daran das Ingenieursstudium angeschlossen:

„Ich bin, meine Ausbildung, ich habe eigentlich zwei Ausbildungen. Äh, wenn ich in Schule war, war ich ganz, äh, schulumüde, ich glei / glaube, das heißt / heißt so, ja. Und ich habe dann entschieden, eine, äh, nicht einen akademischen Weg zu gehen, aber ein händ / handwerklicher. Und deswegen, ähm, bin ich zuerst Elektriker, als Elektriker ausgebildet und war / habe so vier Jahre als, äh, ausgebildeter Elektriker gearbeitet. Und dann war ich bereit (lächelt) für eine akademische Ausbildung und dann habe ich eine Ange /, äh, Ingenieurausbildung gemacht.“ (Herr Rasmussen, Z. 26-33)

Seine Bildungsbiographie verläuft in aufeinander folgenden Bildungsphasen, wobei die Ausbildung die von Herrn Merizadi beschriebene Sicherheit als Rückfallstufe darstellt. Herr Rasmussen absolviert seine gesamte Bildungslaufbahn in seinem Heimatland Dänemark und emigriert der Karriere wegen nach Deutschland:

„Äh, dann in 2009, ähm, äh, bin ich kontaktiert bei, äh, eine Kollege, der war hier in Deutschland beim [Name eines IT-Unternehmens], er war in Vorstand. Äh, und er hat mich gefragt, ob ich hatte Lust, äh, ihn zu helfen mit / mit die kundenorientierte, äh, Aufgaben. Und dazu habe ich Ja gesagt.“ (Z. 36-39)

Wie in Kapitel 2.1.2.2 beschrieben, handelt es sich hierbei um Arbeitswanderung. Auch bei Herrn Rasmussen wird die Sinnhaftigkeit der Kopplung von Bildungsphasen und Alter deutlich. Der Aufbau der Bildungsbiographie wird mit dem Prozess der Reifung über die Entwicklungsstufen der einzelnen Lebensphasen der Jugend, Post-Adoleszenz

und Adoleszenz in Verbindung gebracht. Die Berufsbiographie wird als Erfolg angesehen, denn trotz der theoretischen Unmöglichkeit der Realisierung der Berufsziele kann diese umgesetzt werden:

„Und ich rede auch ein bisschen (...), äh, von meine eigene Erfahrung. Ich habe erzählt, wenn ich in Schule war, ich war eine des / der Schlimmsten in der Schule. Weil, ich war überhaupt nicht konzentriert. Und, äh, (...) deswegen habe ich gedacht, zusammen mit meinen Eltern so entschieden, dass, ich /, ich kann nicht eine / eine, äh, größere Ausbildung machen. Ich habe keine Lust. [...] Ne? Überhaupt nicht. Ich könnte diese / diese handwerkmäß- /, ähm, mäßige Ausbildung als Elektriker machen. Das war / Das ist meine Erfahrung, das könnte ich machen. Und das habe ich gemacht, das hat vier Jahre gedauert, da war ich vier Jahre nach, habe ich so als ausgebildeter Elektriker gearbeitet. Und das war gut, das habe ich gut gefunden. Ich habe, äh, andere Dinge gemacht und so, aber dann plötzlich habe ich gesehen, wie andere, ähm, Ingenieure in der Firma, wo ich war, wie die gearbeitet ha /, äh, hätte. Und / Und dann habe ich gedacht, das kann ich viel besser machen. Das / Das hat ich gedacht, ich kann mich noch erinnern, [...] was er macht da, das ist so Quatsch, das kann ich viel besser machen. Und dann habe ich gedacht, hey, vielleicht soll ich das machen, vielleicht soll ich ein / ein / noch ein Ausbildung machen. [...] Obwohl, es war ganz unmöglich, mit meine Schulpapiere war es so. Deswegen hatte ich zuerst ein Jahre so konzentriert Vorbereitung und dann die Studie nachher und dann war ich Ingenieur. Und, äh, nur zu sagen, was Motivation bedeutet. Ähm, in das /, in der /, in der Schule. Meine / Meine / Meine (...) Noten war so schlimm, ne? In der Ingenieursstudio war ich Nummer zwei in der Jahrgang, weil ich war so motiviert. [...] Ne? Das ist ein große, große Unterschied. Und deswegen will ich so gerne, dass /, dass wir so ein Traum in alle / in alle machen kann, ne? Das brauchen wir alle, Entschuldigung, das brauchen wir alle, hmm, egal, wer wir sind.“ (Herr Rasmussen, Z. 352-388)

Dass er den Wunsch des Ingenieursstudiums trotzdem realisieren konnte, wird auf ein Wechselspiel von intrinsischer Motivation und Zufall zurückgeführt:

„Ich glaube, das wichtigste ist, dass man so ein Traum habe und ob man dann die / die direkte Weg gehen oder vielleicht / vielleicht ändert der Traum sich auch. Das ist egal. Solange man einen Traum habe, ne, es kann sich verändern, ne? [...] Und ich / ich, ja, ja, und, äh /, und, ähm, wenn ich bekam Ingenieur, ha /, wusste ich, das wollte ich gerne so etwas machen in diese Richtung, ne? [...] Aber wo ich die letzte 14 Jahre gearbeitet, das war nicht dies, das war hier, ne? So / So / Man / Man / Das kann sich auch verändern. Und ich habe / ich habe nie so eine / eine Entwicklungs / große langfristige Entwicklungsplan gemacht, wo zwei Jahre da und dann will ich zwei Jahre da und so und so. Nie. Es / Es / Es ist immer gekommen zufällig sozusagen, solange man es so / so / seine Arbeit gut macht und mit Motivation und Energie, dann kommt die Möglichkeiten auch, ne?“ (Herr Rasmussen, Z. 397-414)

Das Motiv der Sicherheit tritt zugunsten des Motivs der Selbstverwirklichung durch den Aufbau und das Leben persönlicher Träume in den Hintergrund. Das Durchlaufen der Bildungsbiographie über bewusst geplante Zwischenstufen in der Bildungsbiographie als Sicherheit ist für Herrn Rasmussen kein Thema. Die Sequenzierung der Bildungsphasen und das Durchlaufen der Bildungsphasen von niedrigeren zu höheren Bildungswegen lässt den Schritt in das Studium weniger riskant werden. Herr Rasmussen beschreibt seine Biographie als Erfolgserlebnis und nicht als Scheitern und überträgt den Erfolg seiner Laufbahn als Ideal auf die Beratung der jungen Geflüchteten. Herr Rasmussen äußert im Verlaufe des Interviews keine inhaltsbezogenen Berufsziele im Sinne konkreter Berufsbilder und hebt stattdessen die Verwirklichung von „Träumen“ als beratungsleitende Metapher hervor, so wie auch er seine Bildungsbiographie danach ausgerichtet hat. Mit Bezug auf seine eigene berufliche Vergangenheit und seine subjektive Erkenntnis, dass höhere Bildungsziele mit einer höheren Zufriedenheit einhergehen, rät er auch jungen Geflüchteten zur Entwicklung höherer Bildungsaspirationen:

9 Teil I: Ergebnisse der Experteninterviews

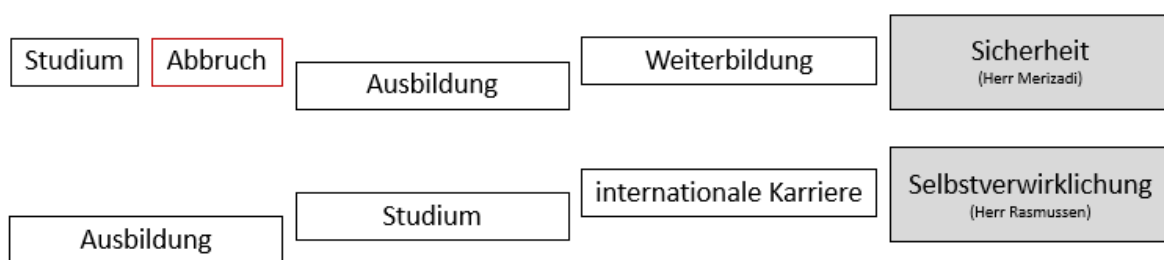
„Und das / das will ich denen gerne erzählen. Aber das Wichtigste ist, dass die habe eine Idee, dass die nicht alle Friseur machen will, ne? Weil, da /, die kennen ein Friseur, die gehen alle zu Friseur. [...] Und das ist sehr populär, ne? Das will viele. Aber, ja, das kann man machen, aber das ist vielleicht nicht das Richtige für dich und vielleicht gibt es ein bessere Möglichkeit. Nicht dass Friseur ist nicht gut, aber vielleicht gibt ein / ein bessere Möglichkeit, wo du, ähm, äh, mit mehr Begeisterung arbeiten kann, wo du größere Herausforderungen, äh, bekommen kann und so. Und / Und da / dazu brauchst die Inspiration (.) von alle Seiten.“ (Herr Rasmussen, Z. 418-428)

Während hier somit berufliche Selbstverwirklichung mit dem Streben nach einem großen Ziel die Beratung anleitet, kommt bei Herrn Merizadi stärker die Sequenzierung der Bildungsbiographie und deren Durchlaufen in aufeinander aufbauenden Stufen heraus, wobei jeweils die eigene berufliche Vergangenheit handlungsleitend ist. Durch die synonyme und häufige Verwendung der Begriffe Ausbildung, Handwerk und Schreiner macht Herr Merizadi implizit seine Leitmotiv deutlich. Die Gleichsetzung dieser Begriffe verleiht seiner Beratung einen stärker inhalts- bzw. tätigkeitsgeleiteten Charakter. Die Begeisterung für das Handwerk bringt Herr Merizadi im Interview auch dadurch zum Ausdruck, dass er das Bedürfnis hat, der Interviewerin während des Gesprächs ein Fotoalbum mit in Schulen durchgeführten Handwerksprojekten zu zeigen. Auch bei der Zieldefinition der Beratung stellt Herr Merizadi seinen Orientierungsrahmen explizit dar:

„Also, das Ziel ist erste Priorität ist einfach ähm (...) die Schülerinnen und Schüler soweit zu bringen, ihre Hände zu entdecken. Nicht, um ein handwerkliche Ausbildung zu suchen oder ein Beruf, sondern was macht ein Handwerk mit mir?“ (Herr Merizadi, Z. 81-84)

In Abbildung 25 sind Herrn Rasmussens und Herrn Merizadis berufliche Wege sowie die daraus resultierenden Lebens- und Berufsziele noch einmal graphisch gegenübergestellt.

Abbildung 25: Bildungsphasen der Experten im Kontrast



Quelle: eigene Darstellung

Interessant ist auch die Beobachtung, wie die Experten das Übertragen eigener beruflicher Erfahrungen als handlungsbestimmende Leitlinien rechtfertigen. Dies erfolgt über den Bezug der Experten auf gleiche bzw. gleichartige biographische Elemente im Vergleich mit den jungen Geflüchteten.

Bei der Projektion der Bildungsbiographie von Herrn Rasmussen wird die Ambivalenz zwischen einerseits der Wahrnehmung gleicher Merkmale mit den Geflüchteten, andererseits

aber auch jener der Unterschiede deutlich. Während auf der einen Seite eine Identifikation mit den Geflüchteten über den Ausländerstatus in Deutschland erfolgt („Ich mache es / Ich bin auch Ausländer, ne?“ (Herr Rasmussen, Z. 886f.)), distanziert er sich auf der anderen Seite gleichzeitig von ihnen durch den Verweis auf seine „privilegiert[e]“ (Herr Rasmussen, Z. 52) Situation („Und, äh, es ist, die kommen so /, die kommt auch natürlich, äh, (.) nicht alle, aber meistens kommt so aus ein anderer, äh / aus ein anderer Welt, ne? Es ist ein anderer Welt.“ (Herr Rasmussen, Z. 788ff.) sowie „Dann wissen so ein bisschen nicht, überhaupt nicht in der gleiche Boot, aber wir sind beide neu zu Deutschland sozusagen, ne?“ (Herr Rasmussen, Z. 889ff.)). Problematisiert wird somit die Erkenntnis der Konfliktierung in der Übertragung des eigenen Lebenswegs als biographisches Ideal auf die Geflüchteten, wobei dennoch an der Überführung von aus der eigenen Biographie abgeleiteten Lebens- und Berufsidealen in die Beratung festgehalten wird. Herr Merizadi legitimiert die Projektion eigener beruflicher Erfahrungen durch die Identifikation mit den Geflüchteten in mehreren (strukturellen) Merkmalen, wobei er die Identifikation als gegenseitiges Erleben auffasst:

„Also, ich habe noch zu einigen von meinen Teilnehmern immer noch Kontakt. Vornehmlich sind das afghanische, weil ich persisch spreche. Und dann ruft der Schreinermeister an, einer macht zum Beispiel lernt eine Schreiner-Ausbildung und sagt: Also, ich will ihm begreiflich machen Dieses und Jenes, aber das geht nicht. Können Sie uns helfen? Dann geht es eben über Telefonate und so weiter. Oder mit der Schule. Das macht das aus. Ich glaube, was auch sehr viel ausmacht, ist, dass ich vielleicht den Eindruck erwecke und das ist eigentlich auch so, dass ich dazu gehöre. (..) Dass ich dazu gehöre, dass ich dann auch sage/ Mich fragen sie dann, wie lange lebst du schon in Deutschland? Oder wie alt warst du, als du nach Deutschland gekommen bist? Oder, wie hast du Dieses und Jenes gemacht? Oder Fragen, die man normalerweise sich nicht traut zu stellen. Kürzlich hat mich in ähm in Schule bei Abschlussfest ein afghanische Jugendliche gefragt: Isst du Schweinefleisch? Ich habe gesagt, also grundsätzlich habe ich nichts dagegen, aber wenn ich nur weiß, woher das Schwein stammt, ja. Aber so in Supermarkt Schweinefleisch zu/ Das mache ich nicht. Das mag ich nicht, weil die werden auch nicht so in meinen Augen ähm gerecht äh gezüchtet. So. Das ist der Grund, warum ich das nicht esse. Aber nicht aus religiösen Gründen. Ah ja. Aber ich habe gedacht, die Europäer haben so helle Haut, weil sie Schweinefleisch essen. (lacht)“ (Herr Merizadi, Z. 513-529)

Gleiche Strukturmerkmale der Biographie, beispielsweise der Zeitpunkt der Migration nach Deutschland, lassen ihn ebenso als Teil der Welt der jungen Geflüchteten erscheinen wie etwa gleiche soziodemographische Merkmale, was Herrn Merizadis Auffassung nach eine besondere Vertrauensbasis schafft. Vor dem Hintergrund gleichartig aufgebauter Biographien und gleichartiger biographischer Merkmale überträgt Herr Merizadi seine beruflichen Erfahrungen im Sinne von als richtig oder falsch normierten Bildungsschritten auf die jungen Geflüchteten. Beratung wird dabei nicht als ein aufoktroyierter Prozess verstanden, sondern als eine von den jungen Geflüchteten eingeforderte Aktivität, die neben dem Beruf auch weitere Aspekte der Biographie umfasst, beispielsweise Fragen der Migration und letztendlich auch der Integration. Auch die Begründung von Herrn Merizadis Begeisterung für das Handwerk aufgrund von dessen Wirkung („Handwerk hat schon was Befreiendes“ (Herr Merizadi, Z. 764)), wenn beispielsweise die jungen Geflüchteten belastet sind, weil „eine Bombe in Kabul explodiert [ist]“ (Herr Merizadi, Z. 776), spiegelt deren Lebenswelt wider.

Identifikation und Abgrenzung erfolgen somit anhand des Aufbaus der eigenen Biographien der Beraterinnen und Berater. Es wird Bezug genommen auf biographische Gemeinsamkeiten mit den jungen Geflüchteten, die eine Projektion der berufsbiographischen Erfahrungen der Beraterinnen und Berater auf die jungen Geflüchteten als sinnvoll erscheinen lassen und daher deren Leitlinien der Beratung dominieren. Die Erkenntnis nicht vergleichbarer biographischer Verläufe und Bestandteile wird als Ambivalenz diskutiert, aber dennoch dient die eigene Biographie als Grundlage für die Beratung. Organisationale Leitlinien der Beratung bestehen nicht bzw. werden nicht thematisiert, weswegen auf andere Bezugsgrößen zurückgegriffen werden muss, die den Orientierungsrahmen kreieren und untermauern. Der Bezug auf die eigene Berufsbiographie erscheint hier als eine Möglichkeit, Beratung zu legitimieren und eigene Beratungsansätze zu fundieren.

9.4.4 Gefahr der Entgrenzung und Grenzziehung als Herausforderung

Wie bereits aufgezeigt wurde, spiegelt sich in den Interviews als zentrales Thema das Verhandeln persönlicher Ideale und organisationaler Leitlinien wider. Dabei wird das Motiv der Entgrenzung als Konflikt des Austarierens beider Bereiche deutlich – dem privaten Bereich und der Berufswelt, zwischen Privatperson und professionell agierendem Berater. Das Herstellen eines Gleichgewichts zwischen beiden Bereichen wird als Herausforderung angesehen, denn den Befragten geht es darum, für die Geflüchteten auch über die professionelle Rolle hinaus da zu sein. Sie wollen sich aber auch emotional schützen und dem übermäßigen, potentiell psychisch belastenden Überlagern beider Bereiche entgegenwirken.

Das Phänomen der Entgrenzung wird in der heutigen Zeit als Resultat von veränderten Anforderungen der Informationsgesellschaft angesehen. Entgrenzung wird vorwiegend als Folge neuer Technologien thematisiert, die ständige Erreichbarkeit nicht nur ermöglichen, sondern gar fordern (vgl. Morgenroth 2005: 992f.). Bei den Befragten äußert sich das Phänomen jedoch tendenziell in einer emotionalen Befangenheit, die aufgrund gleichartiger biographischer Erfahrungen eine professionelle Distanz erschwert. Der Einfluss des biographischen Kontextes der Befragten wurde in Kapitel 9.4.3 bereits genauer erläutert und soll hier am Ende auch noch einmal aufgegriffen werden. Schwerpunkt ist in diesem Kapitel aber die Problematik der Grenzziehung als solche.

Bemerkbar macht sich bei den Befragten ein deutliches Streben nach Grenzen zwischen beruflichem und privatem Bereich, wobei die Grenzziehung als persönliche Aufgabe angesehen wird. Es geht jedoch nicht nur um den Prozess der Grenzziehung an sich, sondern auch darum, die Grenze selbst festzulegen. Die an den Arbeitszeiten orientierte Grenzziehung ist dabei nur ein Indikator („Klar, habe ich auch Arbeitszeiten, die ich einhalten muss. Von acht bis 16 Uhr bin ich da und so weiter“ (Herr Merizadi, Z. 507f.)), der durch die Erkenntnis ergänzt wird, dass die Grenzziehung nicht nur an diesem einzelnen Faktor

der Arbeitszeiten sinnvoll festgemacht werden kann. Der Aushandlungsprozess zwischen beruflicher Rolle und Privatperson kommt in folgendem Zitat ebenso klar zum Tragen wie die Subjektivität des Grenzpunktes, der das optimale Verhältnis zwischen beruflicher Fürsorge und privater Belastung darstellt:

„Ähm, na ja. (.) Also ich versuche schon so ein bisschen über die Schule hinaus auch über sie da zu sein/ äh äh für sie da zu sein. Wenn/ Wenn [...] irgendwas anliegt. Viele Schüler haben dann auch meine Telefonnummer oder schreiben mich ähm per WhatsApp an. Dann teilweise auch in den Ferien. Und ähm, also wenn das nichts Dringendes ist, dann ignoriere ich das auch und ähm sage an der Stelle/ Das habe ich ihnen auch schon nach den Ferien gesagt, dass ich nicht dauernd angeschrieben werden will wegen irgendwelcher Fotos, die im Schuljahr gemacht worden sind, die sie jetzt geschickt haben wollen oder/ Da ziehe ich dann schon meine Grenze. [...] Einem Schüler hatte ich mal angeboten äh ihm einen Tisch durch die Gegend zu fahren, als er umgezogen ist. [...] Aber, also sowas/ sowas gibt es schon. [...] So im privaten Bereich. Und wenn es nichts Wichtiges ist, dann ähm antworte ich auch nicht [...] da.“ (Herr Wacker, Z. 1518-1577)

Wenngleich die Technologie, die in der soziologischen Theorie (vgl. Morgenroth 2005) als hauptsächlicher Auslöser von Entgrenzungsprozessen angesehen wird, hier nicht schwerpunktmäßig hervorzuheben ist, so klingt sie dennoch als ein Wirkfaktor durch. In der zitierten Textstelle fungiert die private Handynummer als verknüpfendes Element zwischen Privatperson und der Rolle des Lehrers und damit als Bindeglied beider Sphären. Das Handy als Kommunikationsmittel bzw. Chatprogramme als Medium der Kommunikation eröffnen damit potentiell die Möglichkeit für die jungen Geflüchteten, in das Privatleben von Akteuren im professionellen Kontext einzudringen. Die Grenzziehung seitens der Befragten erfolgt, indem die Dringlichkeit situationsabhängig eingeschätzt wird. Bei Bedarf wird die Kommunikation in ihrer Einseitigkeit belassen – es erfolgt also keine Reaktion –, die Möglichkeit der Kontaktaufnahme wird jedoch aufrechterhalten, um eine stets neue Bewertung der Situation zuzulassen. In dieser Hinsicht zeigt sich das Phänomen der Grenzziehung als ein flexibles Phänomen, das einem ständigen Reflexionsprozess unterliegt. Die Grenze wird also situativ neu austariert und stellt kein dauerhaftes, invariables Konstrukt dar.

Der Akt der Grenzziehung bezieht sich aber nicht nur auf die Bereiche des privaten Lebensraums und der Arbeit, sondern auch auf die eigene professionelle Rolle in Abgrenzung zu anderen Professionen und, wie es in Kapitel 9.4.2 bereits Gegenstand war, zu anderen Aufgabenbereichen:

„Also, ich versuch schon natürlich vor allem Lehrer zu sein. Ähm, versuche vor allem da auch nicht so viel ähm ja im psychologischen Bereich, sage ich mal, (leicht gedehnt gesprochen) anzupacken. Also, wir versuchen eigentlich hier sozusagen so eine Art N/ Normalität irgendwie zu schaffen. [...] So einen Normalraum. Hier wird hergekommen. Und man trifft sich, man versteht sich gut, aber es geht um Lernen in erster Linie. Es geht jetzt nicht in erster Linie um den Asylantrag oder was noch alles Schlimmes los ist. Ähm, trotzdem ist es, glaube ich, so, dass ähm die Schüler ein großes Vertrauen mir gegenüber auch haben. Also mir wird auch viel erzählt und ich bin auch // schon [...] privat angerufen worden. Auch in den Ferien. Äh, (.) genau. (.) [...] Ja, aber in erster Linie betrachte ich mich auch als Lehrer einfach. Und/ und [...] versuche das auch einfach so, [...] ja, in den Mittelpunkt zu stellen.“ (Herr Wacker, Z. 772-802)

Von zentraler Bedeutung ist hier auch der Begriff des Normalraums als Symbol für einen neutralen Raum, der zwischen einer rein privaten und einer ausschließlich professionellen

Beziehung anzusehen und als Anforderung an die jungen Geflüchteten zu verstehen ist, ihrerseits eine Grenzziehung vorzunehmen. Während es aus Sicht der Expertinnen und Experten darum geht, sich selbst und den privaten Bereich vor dem Eindringen des Beruflichen zu schützen, soll der Normalraum für die Geflüchteten umgekehrt einen Raum darstellen, in dem die persönlich-emotionalen Probleme außen vor gelassen werden. Grenzziehung wird als Erwartung von den Befragten gegenüber den jungen Geflüchteten formuliert, die darauf bezogen ist, dem privaten Bereich nicht zu viel bzw. keinen Raum in der Schule im 'Beruf' als Schüler zu lassen. Normalität wird hier aufgefasst als Fokussierung auf die Aufgabe des Lernens im institutionellen Setting der Schule, die sich für die jungen Geflüchteten wie auch für deutsche Schülerinnen und Schüler gleichermaßen darstellt und die in der in einzelne Phasen aufgegliederten Biographie einen normalen Abschnitt bildet. Seitens der Befragten wird in diesem Normalraum eine geordnete und maßvolle Entgrenzung in den Bereich ihres Privatlebens gestattet, sofern es mit der Rolle des Lehrers vereinbar ist. Andere Berufsbilder und Professionen tangierende Einschnitte werden also nicht als legitim erachtet und sollen in dem Normalraum keinen Platz finden. Die Orientierung am pädagogischen Auftrag in der Rolle als Lehrer findet auch in folgendem Zitat Ausdruck:

„Wir können hier vieles sozusagen in einem geschützten Rahmen gemeinsam besprechen, ja? Wir haben ein gutes Klassenklima. Ähm, natürlich geht es auch immer wieder, ja, implizit sozusagen um soziales Lernen. [...] Wir sprechen auch Dinge an. Also Klassensprecherwahl. Wie stimmen wir über was ab? Wenn wir über Berufe reden, ja, und es kommt/ kommt auch mal vor, dass Kommentare kommen, das sei kein Mädchenberuf oder so. Ähm da kann man natürlich dann schon/ Da stürzen wir uns dann schon drauf.“ (Herr Wacker, Z. 1310-1320)

Der Klassenraum stellt durch die Verortung an der Institution Schule sowohl eine imaginäre als auch eine räumliche Grenze zwischen den privaten Sorgen und Ansichten der jungen Geflüchteten und ihren Aufgaben als Schüler dar. Dementsprechend fungiert der Klassenraum in der Ansicht des Befragten als Schutzraum, der vor Ausschluss und Diskriminierung bewahrt und auch metaphorisch durch seine vier Wände eine Grenze zwischen persönlich-kulturellen Haltungen und einem Ausschluss aus der Gemeinschaft markiert. In diesem Normalraum und Schutzraum ist Raum für ein Thematisieren dieser Haltungen im pädagogischen Rahmen.

Die Fokussierung auf die eigene Rolle und den eigenen Beruf, hier auf den Beruf des Lehrers in Abgrenzung zu psychologischen Aufgabenbereichen, stellt eine Strategie zur emotionalen Abgrenzung dar. Implizit dringt dies ins Bewusstsein, wenn beispielsweise Interviewpassagen betrachtet werden, aus denen hervorgeht, dass nicht offensichtlich erkennbare Hintergründe, die aber im psychologisch kritischen Bereich vermutet werden, dezidiert weder nachgefragt noch hinterfragt werden:

„HERR WACKER: Also eine kurdische Schülerin, die ich habe. Die kam hier her und wusste, sie wollte Polizistin werden. Und da hat anscheinend, das sind Jesiden, ähm anscheinend jemand in der Familie gesagt, dass jesidische Mädchen solche Berufe nicht ausüben normalerweise.“

I: (...) Und dann durfte sie das nicht machen?

9 Teil I: Ergebnisse der Experteninterviews

HERR WACKER: Ich weiß nicht. Vielleicht macht sie es trotzdem. Die ist eigentlich [...] taff. Vielleicht setzt sie sich trotzdem durch.“ (Herr Wacker, Z. 596-608)

Als weiteres Beispiel zur Untermauerung der Abgrenzungsstrategie sei dieses Zitat angeführt:

„Wir hatten auch schon Geschichten, das haben wir alles nicht offiziell erfahren, aber wo wir die Mutmaßung hatten, dass auch noch Schulden bei vermutlich Schleusern bestanden, [...] wo dann auch teilweise nachts gearbeitet worden ist und dann irgendwann uns klar geworden ist, warum der Schüler immer so müde ist morgens.“ (Herr Wacker, Z. 103-110)

Situationen, die als potentiell emotional belastend - sowohl für die Expertinnen und Experten als auch für die jungen Geflüchteten - eingestuft werden und sich dadurch auf den persönlichen Bereich der Befragten auswirken könnten, werden bewusst gemieden. Lediglich im Normalraum Schule wird unter Bezugnahme auf den pädagogischen Handlungsauftrag in der Rolle als Lehrer reagiert. Jedoch geht aus den Experteninterviews auch hervor, dass Strategien emotionaler Abgrenzung auch erlernt werden müssen und überdies die Auftragsklärung Spielraum zulässt. Was als Aufgabe institutionell festgelegt ist und was demgegenüber subjektiv als Aufgabe angesehen wird, kann einen Unterschied darstellen. Organisationale Leitbilder oder Arbeitsverträge können durch darüberhinausgehendes Engagement ergänzt werden. Dieser Handlungsspielraum stellt jedoch den Bereich dar, innerhalb dessen die Grenzziehung erfolgen muss. Sind organisational verankerte Pflichten und eigene Verpflichtungen für die Befragten nicht eindeutig definiert, weil sie es für sich selbst nicht geklärt haben, besteht die Gefahr der Entgrenzung. Denn während einerseits der eigene Anspruch gegenüber anderen Akteuren gerade durch einen besonderen persönlichen Bezug hervorgehoben wird, („Aber, ähm, (.) ja, und vielleicht auch irgendwie, dass ich halt so den Hintergrund noch so ein bisschen in / in (.) / also mit beleuchte. [...] da ist halt noch ein bisschen mehr, ähm, was man vielleicht auch mit besprechen sollte“ (Frau Malkovic, Z. 461-473)), birgt er andererseits auch das Risiko, die Grenze zum privaten Raum nicht setzen zu können. Dies wird auch von den Befragten als problematisch thematisiert:

„Und, wenn man dann halt in dieser Beratungssituation ist und derjenige, den man berät, hat sowieso schon, also der sieht sowieso keinen Weg, und man selber sitzt davor und denkt sich halt so, (.) [...] ich sehe auch keinen Weg. (.) Das ist richtig schlimm und da, ähm, weiß ich auch noch nicht, also ehrlich gesagt, noch keinen Umgang mit. Weil, ähm, (.) ja, wie soll man jemandem erklären, der, ähm, die Abschiebung im Nacken hat, ähm, du kannst jetzt noch nicht in die Ausbildung, weil, du hast ja noch keinen Sprachkurs gehabt. Du bist zwar lange hier, aber hattest eben keinen. [...] Und, ähm, deswegen kann man dich noch nicht in die Ausbildung bringen. (.) Die Ausbildung wäre aber das Einzige, was dich vor der Abschiebung schützt. Und im Prinzip der Auftrag derjenigen, die halt vor mir sitzen, ist halt: Schütze mich vor der Abschiebung. Und den kann ich nicht erfüllen [...] und das ist etwas, was mich sehr frustriert. Also, wo ich halt auch sagen muss, solche Situationen meide ich [...] mittlerweile. (.) Also das war auch ein Grund dafür, dass ich eben gekündigt habe, dass ich halt gesagt habe, ich halte solche Situationen nicht aus. Das heißt, also ich kann Ihnen jetzt gar nicht sagen irgendwie, was man dagegen machen kann. Weil, ja, mein Weg war es eben, okay, ich, äh, kann es emotional nicht tragen. [...] Und das ist so [...] sehr frustrierend einfach. Ich glaube, das können andere Leute besser als ich. [...] Also da können sie Ihnen vielleicht/ ich glaube, [Vorname des Joblotsen 2] auch, also [Name des Joblotsen 2] hat da wahrscheinlich bessere Strategien, um sich da selber auch abzugrenzen.“ (Frau Malkovic, Z. 623-715)

Als innerer Zwiespalt lässt sich daher beschreiben, auf der einen Seite dem eigenen Anspruch gerecht werden zu wollen und über die organisationalen Vorgaben und das Berufliche

hinaus für die jungen Geflüchteten da zu sein, und auf der anderen Seite jedoch den Wunsch zu verfolgen, eine optimale Strategie zur emotionalen Distanzierung zu beherrschen. Als Möglichkeit zur Abgrenzung lässt sich hier in der Beschreibung der Befragten die Flucht vor dem beruflichen Bereich ausmachen, der sie aber immer wieder einholt und daher keine richtiggehende Lösung für den Konflikt darstellt. So wird Flucht nicht als erstrebenswerte Strategie erachtet, denn eine Abgrenzung des privaten und emotional behafteten vom beruflichen Bereich findet durch Flucht nicht statt. Jenseits der zitierten Passage wird die Entgrenzung bei der Befragten auch dadurch deutlich, dass sie als einzige Befragte den Wunsch äußerte, das Interview nicht im institutionellen Setting, sondern mit Kaffee und Gebäck auf der Bank auf einem Spielplatz zu führen. Zudem ist für die Einordnung ihrer Aussage auch relevant zu wissen, dass die Befragte den damaligen Job nicht mehr ausübt und gekündigt hat, was wiederum Flucht als Handlungsoption bei fehlendem Vermögen der Grenzziehung bestätigt.

Wie auch schon in Kapitel 9.4.3 deutlich wurde, wirkt sich der biographische Hintergrund der Befragten auf den Grad der persönlichen Involviertheit aus. Gleichartige Erfahrungen, die mit Erinnerungen an die eigene Vergangenheit verbunden sind, kristallisieren sich als Erschwernis für den Aufbau einer Grenze zwischen der emotional agierenden Privatperson und der sachlich agierenden Berufsperson heraus:

„Ich glaube, da ist es halt einfach so, also ich glaube, ich kann das dann nicht von meinem persönlichen Hintergrund trennen oder den muss ich da halt irgendwie nennen. Ähm, dass wir eben selber, also meine Familie und ich, selber halt diese sieben Jahre lang eine Duldung hatten. Das heißt, ich war selber auch eine Jugendliche, als ich diese Duldung hatte. Und, ähm, ich weiß ziemlich genau, wie sich das anfühlt.“ (Frau Malkovic, Z. 480-484)

Während die persönliche Betroffenheit als Erfahrungsschatz und als Vermögen, die Situation der jungen Geflüchteten adäquat nachvollziehen zu können, bewertet werden kann, stellt sie für die Befragten aber auch eine Herausforderung für die Distanzwahrung dar. Bedingt durch die große Empathie der Befragten und auch den eigenen biographischen Hintergrund verschwimmen beide Räume und können nicht klar abgegrenzt werden, sodass die eigene thematische Nähe aufgrund der eigenen biographischen Prägung als Risikovariablen aus den Interviews herausgearbeitet werden kann. Trotz der Identifikation des Problems stellt sich die Grenzziehung als Herausforderung für die Befragten dar, die laut deren Aussage einer Strategie bedarf. Zwei solcher Strategien werden mit der Schaffung eines Normalraums und der als inadäquat angesehenen Flucht von den Befragten vorgestellt.

9.4.5 Einfluss der Beratenden auf ihre Klienten

Nahezu zwangsläufig ergibt sich bei der Analyse der organisationalen und persönlichen Auftragsklärung die Frage nach dem Einfluss der Beraterinnen und Berater, die diesen im Interview auch konkret gestellt wurde. Zweierlei wird hierbei deutlich. Erstens stellt sich Einfluss als etwas dar, das im Verhältnis zu anderen betrachtet wird, also als eine

relative Variable. Der selbst wahrgenommene Einfluss wird in Abgrenzung zu den Einflüssen anderer dargelegt. Das heißt, das Handeln der Berufsberatung kann nicht isoliert als Sachverhalt zwischen ausschließlich Beraterin bzw. Berater und Beratenem beschrieben werden, sondern steht im Kontext zu den Ratschlägen und Empfehlungen anderer Akteure.

Zweitens manifestiert sich, wie bei zahlreichen anderen Themen in den bisher aufgeführten Kapiteln, auch bei der Frage des Einflusses eine Ambivalenz. So wird deutlich, dass die Befragten unterschiedliche Ansichten bezüglich der Fragen haben, wie sehr sie auf die jungen Geflüchteten einwirken sollten und in welchem Maße sich ihre Ratschläge in den Bildungsbiographien der Geflüchteten widerzuspiegeln haben.

Zunächst kann festgehalten werden, dass die Expertinnen und Experten ihren Einfluss prinzipiell groß einschätzen und davon ausgehen, dass die Entscheidung der jungen Geflüchteten und deren Berufsbiographie in einem kausalen Zusammenhang zu der Beratung stehen. Der Einfluss erscheint jedoch als relative Größe, die mit den Ratschlägen weiterer Akteure korreliert. Wie groß der Einfluss der professionellen Berufsberatung tatsächlich ist, wird von den Expertinnen und Experten als Ergebnis des Wirkens individueller Netzwerkstrukturen der Geflüchteten angesehen. Die Befragten finden sich als ein Akteur in einer Gesamtkonstellation von Akteuren wieder, wobei sie auf die Einzigartigkeit der Netzwerke bei jedem jungen Geflüchteten hinweisen. So können die Befragten zwar insgesamt annehmen, einen hohen Einfluss zu haben, sehen aber die Frage nach dem jeweils konkreten Einfluss in Bezug auf die jeweils Beratenen in Relation ihrer jeweiligen Netzwerke als individuell zu beantworten an. Folgende Einschätzung zu der Frage der Interviewerin macht das deutlich:

„Mhm, ähm, ich würde sagen, zunächst, ähm, schon hoch. Und dann kommt's aber drauf an, ob wirklich da vielleicht ein Betreuer oder so im Hintergr/ der vielleicht auch nicht mit im Gespräch war und dann kann sich so ne, so ein Beratungsergebnis, also das, der Plan, was man eigentlich machen wollte, auch ganz schnell wieder umschla/ Also es kommt wirklich drauf an, was gibt's denn sonst für Personen, die'n Einfluss haben, so wie jetzt heut Morgen, der ohne Betreuer, ohne jegliche, ja, Hilfe irgendwie. Da, die sind auch total dankbar und die sind auch da drauf angewiesen, also da ist es wirklich hoch, ähm, bei denjenigen, die noch jemand anderes haben, da, ähm, denk ich, dass es schon auch irgendwie was bewegt, aber es kommt immer drauf an, ob meine Beratung oder ja, meine Ideen mit denen von zum Beispiel Ehrenamtlichen zusammenpassen und was die dann damit anfangen. Also Beispiel, ich sag Ausbildung geht noch net, Ehrenamtlicher sagt, doch du musst Ausbildung und dann geht's eben vielleicht in die Ausbildung, wenn, äh, was gefunden wird.“ (Frau Häberle, Z. 583-597)

Wie bereits aufgezeigt wurde, befinden sich im System des Übergangs von der Schule in den Beruf viele Akteure, die ihre spezifische Funktion haben. Aufgrund ihrer jeweiligen Aufgaben und Bereiche, die sie abdecken, werden auch unterschiedliche Beratungsziele verfolgt, die sich auch in einer Diversität der Handlungsempfehlungen an die jungen Geflüchteten widerspiegeln. Die jungen Geflüchteten sehen sich so in der Ansicht der Expertinnen und Experten mit einer Vielzahl an Akteuren und Ratschlägen konfrontiert, welche die Geflüchteten aufgrund der bisweiligen Inkongruenz vor eine Herausforderung stellen könnten. Ein großes Netzwerk wird von den Befragten daher nicht zwangsläufig als gewinnbringend

erachtet: „[...] welche Erfahrungen wir auch machen mit unterschiedlichen Meinungen, es ist halt mittlerweile ein so großes Spektrum an Beratungen und Ehrenamtlichen [...] und dann hatten wir schon oft ‘ne Situation, wo dann auf einmal nichts mehr geklappt hat“ (Frau Rissel Z. 218-224). Die Gestaltung der Berufsbiographie der Geflüchteten deuten die Expertinnen und Experten als individuelles Abwägen der verschiedenen Meinungen, wobei sie die Position der jeweiligen Akteure im Netzwerk als verantwortlich zeichnen. Mit der Position in einem Netzwerk sind weitere Faktoren verbunden, beispielsweise die Beziehungsintensität oder die Dauer. Bereits der amerikanische Soziologe und Ökonom Mark Granovetter definierte 1973 die Stärke von Beziehungen durch diese beiden Faktoren sowie darüber hinaus durch gegenseitiges Vertrauen und gegenseitige Hilfeleistungen (vgl. Granovetter 1973: 1361). Implizit wird in den oben aufgeführten Zitaten von Frau Häberle und Frau Rissel deutlich, dass Akteure, die einen engeren und persönlicheren Kontakt zu den Geflüchteten haben, in der Wahrnehmung der Expertinnen und Experten auch einen größeren Einfluss haben als Akteure, die ausschließlich in einem professionellen Verhältnis zu den Geflüchteten stehen. Ebenso vereinigt folgendes Zitat die von Granovetter herausgearbeiteten Aspekte und zeigt auf, wie sich sowohl die Beziehungsdauer als auch die Intensität und damit Vertrauen als dessen interaktionelles Resultat auf den subjektiv eingeschätzten Einfluss der Befragten auswirken:

„Na ich denk schon, wenn wir/ Wir arbeiten ja relativ langfristig mit denen. Wenn die von der siebten bis zur zehnten Klasse bei uns sind, dann kennen die mich mehrere Jahre //mhm//, dann haben die auch einiges an Gesprächen und Erfahrungen mit mir durch. Ähm und deswegen ist der Punkt sozusagen (räuspern) Vertrauen und Empathie wichtig, bei der Beratung. Ähm ich denk schon, dass die meisten Schüler mir soweit Vertrauen entgegenbringen, dass sie auch auf mich hören //mhm//, wenn ich ihnen mal ‘n Ratschlag geb.“ (Herr Hensel, Z. 1032-1038)

Wenden wir uns nun der zweiten Beobachtung zu und betrachten den subjektiv wahrgenommenen Einfluss nicht in seiner Relation zu anderen Akteuren der Beratung, sondern als Reflektor der inhaltlichen Beratungsansätze und Handlungsorientierungen der Befragten. Es manifestiert sich hier ein zwiegespaltener Orientierungsrahmen in der Frage des Einflusses von Beratung auf Beratene. Erkennbar wird sowohl der Wunsch, dass die Beratenen ihre Perspektiven an den Beratungsinhalten der Expertinnen und Experten orientieren, als auch, dass die jungen Geflüchteten ihre Biographie selbstständig und frei gestalten. Die Ambivalenz spielt sich somit ab zwischen dem propagierten Ideal der inhaltlichen Zurückhaltung und der „große[n] Überschrift [...] Hilfe zur Selbsthilfe“ (Frau Malkovic, Z. 379) einerseits und der bewussten Beeinflussung und Beratung der jungen Geflüchteten in bestimmte Berufe andererseits. Folgendes Zitat veranschaulicht das Verständnis von Beratung als neutraler Instanz, die zwischen einer verantwortungsbewussten Beratung und einer situationsgerechten, subjektiv angemessenen Einflussnahme unterscheidet, ohne dabei inhaltliche und intrinsisch motivierte Vorgaben zu machen:

„Ich versuch, mich da zurückzuhalten, weil mir es ja schon lieber ist, wenn sie sozusagen selber sich das erarbeiten //mhm// und selber auf den Trichter kommen. Aber klar gibt’s dann auch die Fälle, wo ich sag, wenn’s dann wirklich gegen Ende des Schuljahres geht und dann wollen sie anfangen, Bewerbungen

zu schreiben als Verwaltungsfachangestellter (.), können aber nicht richtig am Computer tippen und nicht richtig stille sitzen, ja, dann geb ich ihnen schon 'n Ratschlag.“ (Herr Hensel, Z. 1038-1044)

Die Befragten nehmen sich in ihrer Rolle als neutrale Berater wahr, die inhaltlich keine Vorgaben machen und die Verantwortung für die Gestaltung der Berufsbiographie den jungen Geflüchteten in die Hand legen. Die inhaltliche Ausgestaltung wird als Ergebnis eines Reflexionsprozesses der jungen Geflüchteten selbst gesehen, den es ihrer Ansicht nach gilt, zu unterstützen und zu fördern, ohne dabei inhaltlich zu lenken. Gleichwohl ist aber die Frage, welches Maß an Einfluss optimal ist und einem guten Beratungsstandard entspricht, von Subjektivität geprägt. Es herrscht also ein uneinheitliches Verständnis dessen vor, was als legitime Einflussnahme gilt. Während beispielsweise Beratung zwar als offene „Inspiration (.) von alle Seiten“ (Herr Rasmussen, Z. 428) aufgefasst wird („Überzeugen will ich eigentlich niemanden. Ich will nur ähm so Impulse setzen, so dass sie nachdenklich werden“ (Herr Merizadi, Z. 1084f.)), wird diese Offenheit aber durch konkrete berufliche Richtungen in der Inspiration vorgegeben. So äußert ein Befragter als sein „erstes Ziel, dass sie das bei sich entdecken. Was macht Handwerk mit mir?“ (Herr Merizadi, Z. 769f.). Auch in Bezug auf unbeliebte Berufe, die im Zusammenhang mit dem Fachkräftemangel stehen, berichtet ein Befragter: „Ja, das sind nicht so die Berufswünsche.// Das ist, da / da dränge / da dränge ich sie ein bisschen hin oder schubse sie ein bisschen hin. Ich orientiere die schon. Ich gucke, gucke“ (Herr Bromm, Z. 370-372).

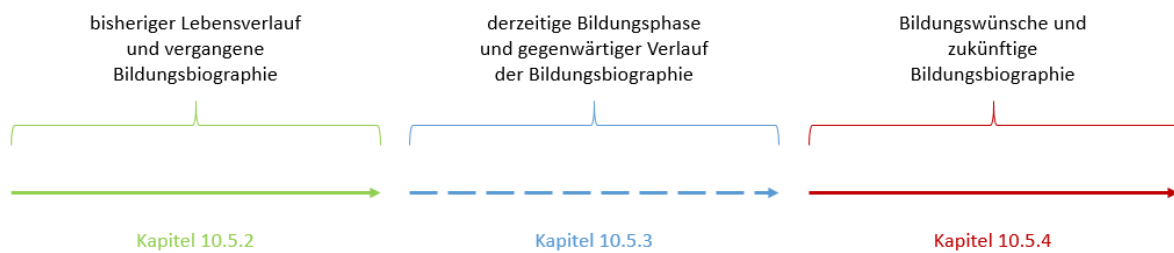
Wie bereits in Kapitel 9.4.1 deutlich wurde, sehen sich die Befragten bezüglich des an sie herangetragenen Handlungsauftrages in einem Spannungsfeld zwischen eigenen Leitlinien, organisationalen Vorgaben und Ansprüchen der Geflüchteten an die Beratung. Dementsprechend wird auch jeweils austariert, welches Maß an Einflussnahme als akzeptabel interpretiert wird und dementsprechend unterscheidet sich auch die Offenheit der Beratung. Dennoch zeigt sich die Ambivalenz dahingehend, dass die Befragten äußern, keine inhaltlichen Vorgaben machen zu wollen, dafür aber implizit konkrete inhaltliche Vorstellungen haben, die auf die jungen Geflüchteten transferiert werden. Die Ambivalenz rührt schließlich daher, dass die Expertinnen und Experten die Frage nach der Legitimität der Einflussnahme auf die Berufsbiographie der Geflüchteten entsprechend der jeweiligen Auftragsklärung anpassen.

9.5 Berufliche Perspektiven junger Geflüchteter

Nachdem in den vergangenen Kapiteln stärker auf die Handlungsorientierungen der Befragten in ihrer Beratung von Geflüchteten insbesondere im Verhältnis organisationaler Normen sowie auf ihr Handeln im Kontext des Gesamtsystems Bezug genommen wurde, geht es hier nun konkreter um die sozialisatorischen Einflussfaktoren bei der Berufsorientierung und -wahl junger Geflüchteter im Vergleich zu deutschen Schülerinnen und Schülern entlang des biographischen Verlaufs. Denn auffällig in den Interviews ist, dass bei Fragen rund

um das Thema der beruflichen Integration von den Expertinnen und Experten Bezug zur Gruppe der hier sozialisierten Schülerinnen und Schüler genommen wird. Die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen erfolgt durch die Abgrenzung geflüchteter Jugendlicher von hier aufgewachsenen und sozialisierten Jugendlichen. Kapitel 9.5.1 verdeutlicht dies in allgemeiner Weise und dient als Grundlage für die in den darauffolgenden Kapiteln genauer beleuchteten, sozialisatorischen Vergleichsdimensionen in der zurückliegenden Biographie der jungen Geflüchteten (9.5.2), den Vergleichsdimensionen, die sich als Konsequenzen in der momentanen Situation der jungen Geflüchteten abzeichnen (9.5.3) sowie den Vergleichsdimensionen, die einem stärker perspektivischen Fokus unterliegen (9.5.4). Abbildung 26 zeigt den biographischen Verlauf der Jugendlichen und die Bildungsphasen auf, denen die identifizierten Dimensionen zugeordnet werden. Die blau gestrichelte Linie verdeutlicht dabei die Phase, in der sich die jungen Geflüchteten derzeit befinden bzw. zum Zeitpunkt der Befragung befanden.

Abbildung 26: (Bildungs-)Biographischer Verlauf der jungen Geflüchteten



Quelle: eigene Darstellung

9.5.1 Bedeutung biographischer Einflussfaktoren von geflüchteten und in Deutschland sozialisierten Schülerinnen und Schülern im Vergleich

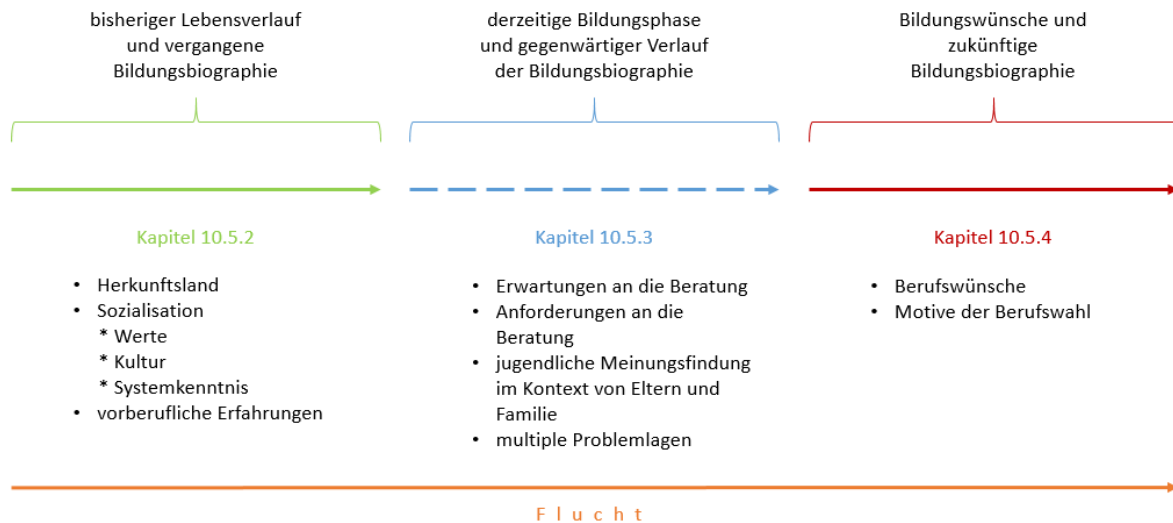
Wie eingangs angedeutet wurde, manifestiert sich bei den Befragten das Handlungsmuster, eine Beschreibung der flüchtlingsspezifischen sozialisierenden Faktoren und den Berufswünschen und -motiven im Vergleich mit deutschen Schülerinnen und Schülern vorzunehmen. Gleichsam wird bei den Befragten das Problem deutlich, die Gruppe deutscher Schülerinnen und Schüler zu beschreiben. Auch der Verfasserin dieser Arbeit stellte sich dieses Problem, wie bereits angesprochen wurde. Aus den Interviews geht hervor, dass mit der Bezeichnung einer deutschen Schülerin bzw. eines deutschen Schülers mehr gemeint ist als eine dem Pass nach Deutsche bzw. ein dem Pass nach Deutscher. Die Befragten haben eine konkrete Vorstellung davon, zu welcher Gruppe sie die Geflüchteten in Bezug setzen wollen, tun sich aber schwer, einen inhaltlich und politisch angemessenen Terminus zu finden. Verschiedene Umschreibungen finden in den Interviews statt, beispielsweise „[a]ls Schüler, der hier aufgewachsen ist“ (Herr Hensel, Z. 676f.) oder auch „ich sage jetzt nicht bei

Deutschen, sondern halt bei all denen, die halt, äh, nicht als Geflüchtete vor Kurzem hergekommen sind, sondern halt hier geboren sind oder schon vor ewig langer Zeit hergekommen sind“ (Frau Malkovic 742ff.). Zudem lassen sich diverse Versuche der Synonymisierung ausmachen, die von „Hiesigen“ (Herr Merizadi, Z. 148) über „unsre regulären [...] Schüler“ (Herr Hensel, Z. 792f.) bis hin zu „normalen Schülern“ (Herr Hensel, Z. 107) reichen. Die Vielfalt der Bezeichnungen zeugt einerseits von der Unsicherheit, den korrekten Begriff zu wählen, andererseits aber auch von dem Versuch, die Botschaft präzise zu übermitteln, dass die Gruppe der Geflüchteten in den Vergleich zu einer anderen bestimmten Gruppe gesetzt wird, zwischen denen typische Unterschiede auftreten. Nach dem Hinweis auf diese markante Auffälligkeit sowie die problematische Begriffsfassung sei abschließend abermals gesagt, dass im Folgenden zur Vereinfachung und besseren Verständlichkeit, wenn auch auf Kosten einer terminologischen Unschärfe, vorwiegend auf den Begriff der deutschen Jugendlichen zur Bezeichnung der Vergleichsgruppe zurückgegriffen wird.

„Also ich glaube, was halt natürlich, was ein großer Einfluss ist, ist natürlich diese ganze Situation des Geflüchteteins“ (Herr Bogner, Z. 610f.) - dieses auf den ersten Blick banal wirkende Zitat fasst in einem Satz den entscheidenden Punkt zusammen, der von den Expertinnen und Experten als jegliche weitere Perspektiven determinierend angesehen wird. Unterschiede in den Perspektiven werden an der Fluchterfahrung und den damit in Zusammenhang stehenden Faktoren festgemacht. Somit ist die Flucht auch der Aspekt, an dem die Vergleiche zu hiesigen Schülerinnen und Schülern aufgehängt werden. Sie bildet inhaltlich eine Querschnittsdimension, die sich ab einem bestimmten Punkt in der Vergangenheit als Motiv wie ein roter Faden durch das Leben der jungen Geflüchteten zieht. In der Betrachtung des gesamtbiographischen Lebensverlaufs muss laut Expertinnen und Experten und der bereits mehrfach zitierten Theorie der Lebensverlaufsperspektive ein Schwerpunkt auf die bisherige Biographie, also die Vergangenheit, gerichtet werden, um Aussagen zur aktuellen Phase der Berufsfindung seitens der Geflüchteten - aber auch zu den sich hieraus ergebenden Implikationen für die Beratung -, sowie darüber hinaus zur beruflichen Zukunft der Geflüchteten treffen und diese einordnen zu können. Der Vergangenheit wird von den Expertinnen und Experten eine große prädiktorische Kraft beigemessen. Es wird später spannend sein zu sehen, welche Bedeutung die jungen Geflüchteten ihrer Vergangenheit, ihrer Sozialisation und der Flucht zuschreiben.

Abbildung 27 gibt in Anlehnung an Abbildung 26 einen Überblick über die herausgearbeiteten Vergleichsdimensionen. Basierend auf der bereits durchlaufenen Biographie kristallisieren sich verschiedene Einflussfaktoren auf die Berufsfindung und Berufswahl heraus, die eine hohe Spezifität im Hinblick auf junge Geflüchtete im Vergleich zu hier aufgewachsenen Jugendlichen aufweisen und die große Bedeutung der Sozialisation unterstreichen.

Abbildung 27: Vergleichsdimensionen entlang der (Bildungs-)Biographie von jungen Geflüchteten



Quelle: eigene Darstellung

Zunächst soll auf die Dimensionen eingegangen werden, die von den Expertinnen und Experten als in der Vergangenheit liegende relevante Einflussfaktoren angesehen werden. Hier ist allen voran das Herkunftsland der jungen Geflüchteten zu nennen, das in der Wahrnehmung der Befragten über gleiche oder unterschiedliche berufliche Chancen im Vergleich zu deutschen Schülerinnen und Schülern entscheidet. Mit dem Herkunftsland sehen die Expertinnen und Experten zwei weitere Variablen verknüpft - zum einen den Bildungsstand und zum anderen die rechtlich bedingte Bleibeperspektive - die sie für diese unterschiedlichen Chancen verantwortlich zeichnen. In Kapitel 9.5.2.3 wird darauf noch genauer eingegangen.

Mit der Sozialisation stehen Punkte wie Werte, Kultur und Systemkenntnis in Zusammenhang. Beispielsweise fällt den Expertinnen und Experten auf, dass Werte wie Höflichkeit („die sind super höflich“ (Herr Rasmussen, Z. 1152)) und Zurückhaltung bei den jungen Geflüchteten im Vergleich zu deutschen Jugendlichen besonders verankert sind:

„Was fällt mir noch auf? Mhm der Umgang, den die jungen Geflüchteten pflegen mit (.) ja, Erwachsenen, Lehrern, Beratern (.) ist schon oft 'n anderer. Also da hab ich einfach den Eindruck, ähm die legen mehr Wert sozusagen auf Höflichkeit. Da, ja, wird dann ganz oft, kriegt man ganz oft 'n Dankeschön oder ein Bittschön oder zaghafte Fragen, ob sie denn jetzt mal 'ne Frage stellen können, ob das denn jetzt so in Ordnung ist, ja. Also da ist auf einer Seite ganz viel Respekt und Höflichkeit, die man da entgegengebracht kriegt, auf der anderen Seite auch ganz viel Unsicherheit, denke ich //mhm//, ganz einfach, ne.“ (Herr Hensel, Z. 660-667)

Für die Beratung stellt das offensichtlich insofern ein Problem dar, als die Geflüchteten in der Beratung nicht offen kommunizieren, „was ihnen stinkt, was ihnen nicht gepasst hat“ (Herr Hensel, Z. 1251f.), beispielsweise in Praktika. Probleme ergeben sich in der Ansicht der Befragten auch hinsichtlich der Relevanz bestimmter Werte, wie zum Beispiel

Pünktlichkeit, die sie für die Aufnahme und das Beibehalten eines Ausbildungsplatzes als bedeutsam erachten, oder auch die Anerkennung gleicher Rechte für Mädchen: „Wenn wir über Berufe reden, ja, und es kommt/ kommt auch mal vor, dass Kommentare kommen, das sei kein Mädchenberuf oder so. Ähm da kann man natürlich dann schon/ Da stürzen wir uns dann schon drauf“ (Herr Wacker, Z. 1318ff.). Die Expertinnen und Experten reagieren etwa durch „Werteerziehung“ (Herr Wacker, Z. 1235) im schulischen Kontext auf die unterschiedlichen Wertesysteme und versuchen so eine Angleichung an die deutsche Gesellschaft herbeizuführen, die sie für die Arbeitsmarktintegration als wichtig ansehen. Die Thematisierung unterschiedlicher Wertesysteme erscheint als strukturgebende Variable des Handelns sowie des Orientierungsrahmens der Befragten.

In Zusammenhang mit der Beobachtung, dass unterschiedliche Wertesysteme bestünden, die in Deutschland potentiell zu Integrationsproblemen führen könnten, was sich daher als Aufgabe in den Handlungsorientierungen der Expertinnen und Experten widerspiegelt, sind auch im weiteren Sinne die Kultur als Oberbegriff sowie die Religion der Geflüchteten anzusprechen. Während die Werte der Geflüchteten konkret thematisiert und als Kulturauffälligkeit hervorgehoben werden, spielt die Religion in den Augen der Befragten eine untergeordnete Rolle für die Bildungsintegration. Vielfach sei eine Öffnung in Richtung der Aufnahmegesellschaft zu beobachten, denn die Jugendlichen „lernen dann hier auch einfach ihre Religion freier“ (Frau Rissel, Z. 792f.) zu leben. Wie auch das oben dargestellte Zitat von Herrn Wacker (Z. 1318ff.) aufzeigt, wird Religion vorwiegend im Geschlechterzusammenhang problematisiert. Hierbei differenzieren die Expertinnen und Experten Probleme, die von den Geflüchteten herbeigeführt werden, und Probleme, die von der Aufnahmegesellschaft verursacht werden. Auf der einen Seite stehen demnach Einschränkungen bei jungen weiblichen Geflüchteten, die „unter Kontrolle“ (Frau Rissel, Z. 775) von „sehr strenge[n] Väter[n] stehen“ (Frau Rissel, Z. 775), die „ihnen alles verbieten“ (Frau Rissel, Z. 776). Die Zusammenarbeit mit den Familien erweist sich für die Expertinnen und Experten in der Beratung junger geflüchteter Mädchen daher oft als kritisch. Umgekehrt nehmen sie auf der anderen Seite auch Vorbehalte seitens der Betriebe, also der Aufnahmegesellschaft, wahr: „Also bei Religion ist, ähm, grade bei den Frauen echt oft ein Problem, wenn sie Kopftuch tragen, etwas zu finden. Also das ist wirklich'n Problem“ (Frau Rissel, Z. 765f.). Herausgearbeitet wird an dieser Stelle auch die Abhängigkeit vom angestrebten Bildungsniveau, da Vorbehalte vermehrt bei Ausbildungsbetrieben wahrgenommen werden, weniger jedoch im Kontext eines Studiums (vgl. Frau Rissel, Z. 801ff.).

Unabhängig vom Geschlecht sehen die Expertinnen und Experten nur vereinzelt religiös begründete Probleme bei der Beratung und Integration in die Berufswelt, die sie in ihrer Beratung aber aufgreifen und ihnen durch faktenbasierte Aufklärung zu begegnen versuchen. Beispielhaft wird hier der Beruf des Metzgers benannt, der ein „Tabu“ (Herr

Merizadi, Z. 564) darstelle: „Weil sie eben mit Schweinefleisch arbeiten. Aber, man muss dann halt sagen, du musst kein Schwein schlachten, du musst auch kein Schweinefleisch verarbeiten. Du kannst ja auch in dieser Ausbildung/ Eine Ausbildung machen, wo du im Verkauf bist, ja?“ (Herr Merizadi, Z. 560-563).

Die Kultur bestimmenden Werte und Religion machen jedoch nur einen Teil der Sozialisation aus. Eine weitere Dimension muss hier genannt werden, nämlich diejenige der Systemkenntnis. Die Befragten weisen hier darauf hin, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler sozialisationsbedingt einen Vorteil haben, da sie mit dem deutschen Bildungssystem schon vertraut sind, während die jungen Geflüchteten sich hier erst neu zurecht finden müssen. In Kapitel 9.5.2.1 ist das noch einmal ausführlicher dargestellt bzw. wurde auch in anderen Zusammenhängen schon darauf eingegangen, was deutlich macht, wie wichtig den Befragten dieser Punkt ist.

Weiterhin bedeutsam für die Prägung beruflicher Wünsche sind vorberufliche Erfahrungen im Heimatland oder auf der Flucht, welche die Expertinnen und Experten bei den jungen Geflüchteten häufig beobachten. Vorberufliche Erfahrungen kommen laut Aussage der Befragten bei deutschen Schülerinnen und Schülern tendenziell selten vor und bilden daher eine weitere Vergleichs- und Abgrenzungsdimension. In der Beratung manifestieren sich die vorberuflichen Erfahrungen dahingehend, dass die Befragten diese als Anknüpfungspunkt und -wunsch für den Aufbau einer beruflichen Zukunft feststellen und sie die Erwartungen an die Beratung erkennen, eine berufliche Anschlussfähigkeit zu gewährleisten. Näheres ist in Kapitel 9.5.2.2 zu lesen.

All jene dargestellten zurückliegenden biographischen Dimensionen haben Konsequenzen auf die aktuelle Situation der jungen Geflüchteten in Deutschland in Bezug auf ihre Berufsorientierung und den Aufbau einer stringenten und kontinuierlichen Bildungsbiographie. Wir befinden uns nun also auf der blau gestrichelten Linie von Abbildung 26 bzw. 27. Insbesondere im Kontext der herkunftslandbedingten unterschiedlichen Bleibeperspektiven erwachsen andere Notwendigkeiten und Fragestellungen, mit denen sich die Expertinnen und Experten konfrontiert sehen.

„Ähm, und im Falle von Zugewanderten, Geflüchteten sind die Rahmenbedingungen natürlich erheblich unterschiedlich als zum Beispiel Deutsche. Also da gibt's ja einige, einige Fragestellungen, die man einfach als Berater dann zum Beispiel berücksichtigen muss. Also alleine die Residenzpflicht oder die Unterbringung des Geflüchteten stellt sich ja ganz anders dar als die eines Deutschen, der vielleicht ein Maxx-Ticket hat oder äh, vielleicht sogar schon 'n Auto und einfach/ Da sind natürlich dann schon ganz andere Systeme und da muss der Berater natürlich dann auch schon überlegen ähm, welchen Menschen hab ich hier.“ (Herr Bogner, Z. 709-716)

Während es bei deutschen Schülerinnen und Schülern um das Herausarbeiten von Interessen und beruflichen Neigungen geht, die tragend für eine zufriedenstellende berufliche Zukunft sind, stellen die Expertinnen und Experten bei Geflüchteten mit schlechten

Bleibeperspektiven geringere Anforderungen an die Berufswahl fest. Sie definieren die Handlungsorientierungen dieser Geflüchteten als von existentiellen Motiven, von individueller Existenzsicherung geprägt. Wenngleich die Expertinnen und Experten unterschiedliche Erwartungen und Anforderungen von deutschen und geflüchteten Jugendlichen an die Beratung in Abhängigkeit der Bleibeperspektive und des Herkunftslandes wahrnehmen, die wiederum den Handlungsrahmen der Befragten beeinflussen (s. hierzu Kapitel 9.4.1), so ziehen die Befragten für sich den Schluss, die Beratung und Berufsorientierung nicht grundlegend zu ändern, sondern lediglich anzupassen und die unterschiedlichen Rahmensetzungen des Systems aufzugreifen: „Das ist genau das gleiche Angebot wie für die Regelschüler auch. Allerdings passen wir es ein bisschen an“ (Herr Wacker, Z. 193f.). Als handlungsleitend für die Befragten in ihrer Beratung lässt sich hier der Grundsatz der Gleichbehandlung herausarbeiten. Ziel ist es demnach nicht, die Geflüchteten im umgangssprachlichen Gebrauch als 'Extrawurst' zu behandeln, sondern ihnen das Gefühl zu geben, sie als Teil der Gesellschaft anzuerkennen und gleiche Voraussetzungen für Teilhabe zu schaffen - eben, indem die Maßnahmen angepasst, jedoch keine gesonderten, das Gefühl von Exklusion vermittelnden Maßnahmen geschaffen werden.

Als wesentlichen sozialisatorischen Einflussfaktor benennen die Expertinnen und Experten auch die Eltern und Familie im weitesten Sinne. Dass diese maßgeblich auf die Berufswünsche der jungen Geflüchteten einwirken, steht für sie außer Frage. Hier sehen sie keinen Unterschied zu deutschen Eltern. Im Zusammenhang damit steht die von den Expertinnen und Experten betonte Aufgabe des sukzessiven Abnabelungsprozesses, die sich in der Ansicht der Befragten Jugendlichen in ihrer Lebensphase stellt. Diese wird von ihnen im Kontext der Flucht und der besonderen familiären Abhängigkeit noch einmal thematisiert und bezeugt die Relevanz im Orientierungsrahmen der Befragten. Näher auf die Eltern bzw. die Familie wird in Kapitel 9.5.3.1 sowie auf die Bedeutung jugendlicher Meinungsfindung in Kapitel 9.5.3.2 eingegangen.

Weiterhin ergeben sich aus den Umständen der Flucht multiple Problemlagen, welche laut Expertinnen und Experten die Verankerung der Notwendigkeit von Berufsorientierung als Handlungsorientierung bei den jungen Geflüchteten in den Hintergrund rücken lassen. Typische Aufgaben der Lebensphase Jugend würden überschattet von untypischen Verhältnissen, was sich auf die Entwicklungsschritte hin zum Erwachsenenleben auswirke. Auf der einen Seite identifizieren die Expertinnen und Experten Herausforderungen, die prägnant für die Lebensphase Jugend sind und sich ihrer Ansicht nach nicht von denen unterscheiden, mit denen deutsche Jugendliche konfrontiert werden. Als diese werden beispielsweise „das Alltagsleben und die Pubertät und die schulischen Leistungen“ (Herr Hensel, Z. 1154) spezifiziert. Auf der anderen Seite nehmen die Expertinnen und Experten erschwerte Umstände wahr, die sich aus traumatischen Erlebnissen in der Vergangenheit oder unsicheren Lebensperspektiven in der Zukunft ergeben:

„[...] und, ähm, welche Erfahrungen wir vor allen Dingen machen, grad wenn's Richtung Ausbildung geht, ham sie oft noch so viele Probleme, ähm, in, also so viele Formalitäten zu erledigen im Asylverfahren, aber auch, ähm, ja, so viele Probleme, mit denen sie selber persönlich noch kämpfen müssen, dass sie manchmal noch gar nicht bereit sind, in die Ausbildung zu gehen. Also da ham wir schon unterschiedliche Fälle, ähm, wo's dann auch um Therapie ging und so weiter. Wo einfach Ausbildung noch schwierig war, weil sie so viel noch zu verarbeiten hatten und viele geben sich diese Zeit dann nicht, weil sie selber denken, ich muss das jetzt anfangen, ich bin jetzt 17 und jetzt muss ich was machen, ähm, ja. Es ist schon 'ne sehr schwierige Situation für die Jugendlichen.“ (Frau Rissel, Z. 287-295)

Als Schwierigkeit wird hier angesehen, die jungen Geflüchteten von der Notwendigkeit der frühzeitigen Berufsorientierung zu überzeugen, die nach dem Dafürhalten der Expertinnen und Experten langfristig existentiell ist, momentan aber von einem akut existentiellen „Rucksack an Problemen“ (Herr Bogner, Z. 687) überlagert und überschattet werde. Diese Erkenntnis wird für eine in der Beratung angestrebte berufliche Angleichung an die Lebensbedingungen deutscher Jugendlicher als grundlegend angesehen. Fundierend auf den erläuterten Ausgangsbedingungen und den Auswirkungen auf die derzeitige Situation der Geflüchteten kristallisieren sich die Berufswünsche von Geflüchteten heraus. Hier begeben wir uns nun auf die rote Linie der Abbildung 26 bzw. 27. Trotz der andersgelagerten Voraussetzungen stellen die Expertinnen und Experten fest, dass sich die Berufswünsche von denen deutscher Jugendlicher kaum unterscheiden und neben einigen migrationsspezifischen Begründungen für die Berufswahl ähnliche Motive wie von deutschen Jugendlichen genannt werden. Als Auffälligkeit benennen die Expertinnen und Experten jedoch die hohe Motivation der Geflüchteten, wobei sie diese im Hinblick auf die Realisierbarkeit problematisieren. In Kapitel 9.5.4 wird dies ausführlicher expliziert.

Zusammenfassend lässt sich auf Basis der nach biographischen Lebensphasen aufgesplitteten Dimensionen und Analysen sagen, dass in den Augen der Befragten trotz der im Vergleich zu hier aufgewachsenen Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Voraussetzungen und Konsequenzen für die aktuelle Situation der Geflüchteten eine perspektivische Angleichung der Biographie sowie eine Anpassung an die hiesige Gesellschaft von den jungen Geflüchteten angestrebt wird, die auch gleichzeitig die Beratungsansätze und Orientierungsrahmen der Befragten prägt. Obwohl die dargestellten Dimensionen zum Teil große Differenzen indizieren, unterscheiden sich die Berufswünsche und Motive letztendlich nur bedingt von denen deutscher Schülerinnen und Schüler. So wie dieses Kapitel mit einem Zitat begonnen hat, in dem das latent verborgene und doch im Vordergrund stehende grundlegende Querschnittsthema der Flucht deutlich wird, endet es auch mit einem wiederum scheinbar banalen Zitat. Dieses zeigt auf, dass die zukunftsgerichteten Wünsche auf eine Angleichung an die einheimische Gesellschaft und die Vergleichsgruppe der hier sozialisierten Schülerinnen und Schüler hindeuten, was den Expertinnen und Experten für die Beratung eine gemeinsame, schlichte Zielsetzung liefert: „Und natürlich ist halt irgendwie, für alle ist es das gleiche Ziel, alle möchten arbeiten“ (Frau Malkovic, Z. 618f.).

9.5.2 Die berufliche Perspektive im Kontext zurückliegender Erfahrungsräume und Erfahrungen

In diesem Kapitel geht es um sozialisatorische Faktoren, die sich aus vergangenheitsbezogener Perspektive aus Sicht der Expertinnen und Experten als relevant für die berufliche Entwicklung darstellen. Sie wurden bereits im vergangenen Kapitel angerissen und sollen hier nun aufgegriffen und ausführlicher behandelt werden. Vergangenheit impliziert hier nicht nur temporal ein zurückliegendes Ereignis oder zurückliegende Einflussfaktoren, sondern deutet auch räumlich einen Wechsel von Heimatland, Fluchtland und dem Aufnahmeland Deutschland an. In Kapitel 9.5.2.1 wird zunächst auf die von den Befragten in diesem Kontext herausgearbeitete fehlende Systemkenntnis eingegangen. Kapitel 9.5.2.2 dient der Vertiefung des Aspekts vorberuflicher Erfahrungen der jungen Geflüchteten, Kapitel 9.5.2.3 im Anschluss einer näheren Betrachtung des von den Befragten thematisierten Unterschiedes der Herkunftsländer im Hinblick auf die beruflichen Perspektiven der jungen Geflüchteten.

9.5.2.1 Sozialisation, Herkunft und Systemkenntnis

Wie bereits erwähnt, ist der erste Teil dieses Kapitels der biographischen Vergangenheit der jungen Geflüchteten und ihren Erfahrungen gewidmet, die einen potentiellen Einfluss auf die spätere berufliche Zukunft haben können. Die Expertinnen und Experten konstatieren eine fehlende Systemkenntnis bei den Geflüchteten, die im Kontext der Annahmen der Lebensverlaufsperspektive zur Kumulation von Nachteilen im Bildungsprozess für die berufliche Zukunft eine große Bedeutung erlangt. Schlagworte wie kulturelle und soziale Herkunft oder Sozialisation charakterisieren die folgenden Ausführungen und können in Zusammenhang mit den bereits in Kapitel 4.3.1 erläuterten Annahmen von Elder et al. gebracht werden, der die Orts- und Zeitabhängigkeit des Lebensverlaufs betont (vgl. Elder et al. 2004: 12). Geographisch und auch kulturell auseinanderliegende Erfahrungsräume prägen demnach die Situation der jungen Geflüchteten und kontrastiv der hier aufgewachsenen Jugendlichen.

Der Begriff der Systemkenntnis umfasst laut Expertinnen und Experten zwei Dimensionen, die es zu unterscheiden gilt. Die Expertinnen und Experten differenzieren zum einen das konkrete inhaltliche Wissen über die Vielfalt der Berufe und deren Inhalte, also ein prozessual bzw. prozedural während eines institutionalisierten Berufsorientierungsprozesses gewonnenes Wissen. In diesen Prozess mit eingeschlossen sind auch beispielsweise Erkenntnisse über eigene Stärken und Schwächen, wie es in Kapitel 7 ausführlich dargelegt wurde. Es geht hier um ein aufeinander aufbauendes Wissen, welches das Ergebnis eines langjährigen Prozesses ist und nur schwer aufgeholt und aufgearbeitet werden kann. Folgendes Zitat veranschaulicht diese Dimension des Wissens:

„Also die sich sozusagen über Jahre vorbereiten konnten, okay, was mache ich jetzt mal später? Müssen

sie auch nicht gemacht haben, aber sie haben, auf jeden Fall sind da langsam herangeführt worden. Die Geflüchteten kommen jetzt, nehmen wir mal an, in der/ in dieses System, mit 14 oder mit 13 rein und stehen dann halt vor der Frage, okay ähm, alle anderen haben sich da jetzt die letzten Jahre drauf hingearbeitet, ja, müssen sich irgendwann mal entscheiden, mal 'nen Lebenslauf schreiben, bewerben et cetera. Und die Menschen sind jetzt sozusagen los/ rausgerissen aus ihrem System, die vielleicht auch anders funktioniert haben bei der Berufsorientierung und sind jetzt ähm, da natürlich ganz anders ähm, aufgestellt.“ (Herr Bogner, Z. 612-620)

Während die Expertinnen und Experten in dieser Dimension das inhaltliche WAS in den Vordergrund stellen, unterscheiden sie in der anderen Dimension die Abläufe der Berufsfindung. Gemeint ist das Wissen über die Prozesse und Strukturen selbst und damit das WIE. Anhand des nächsten Zitates wird deutlich, wie sich diese Dimension von der vorhergehenden abgrenzen lässt:

„Als Schüler, der hier aufgewachsen ist, kenn ich dann irgendwann schon natürlich Lehrer und wie Lehrer hier sind //mhm// und wie man mit denen umgehen kann. Ich kenn dann irgendwann auch sozusagen Schulsozialarbeiter oder verschiedene Externe, die an Schulen unterwegs sind. Da weiß ich dann auch irgendwann, wie ich mit denen umgehen kann, ne. Für den jungen Geflüchteten ist des alles noch komplettes Neuland. [...] Entweder waren die in Schulen, da waren dann die Lehrer wahrscheinlich auch nochmal anders Lehrer als hier. Gar nicht so selten waren sie nicht oder nie lange in, in Schulen //mhm// in ihren Herkunftsländern, ne. Und ähm (räuspern) so was wie Schulsozialarbeiter oder Beratung, spezialisierte Beratung, ich glaube, das kennen die Wenigsten.“ (Herr Hensel, Z. 676-689)

Die Expertinnen und Experten verweisen im Kontext der durchschnittlich weniger ausdifferenzierten Berufsbilder in den Herkunftsländern der jungen Geflüchteten und anderer Determinanten der Berufsfindung, beispielsweise vorberuflicher Erfahrungen, auf einen anderen Stellenwert der Berufsorientierung. Aus dem Zitat geht hervor, dass die mit dem Lebensabschnitt der Jugend verbundenen Aufgaben, wie die strukturierte, institutionalisierte Berufsberatung und -orientierung, und darüber hinaus standardisierte Prozesse der Einmündung in eine Ausbildung oder Arbeit, kulturabhängig sind. Die jungen Geflüchteten müssen in Deutschland zum einen den Prozess der Berufsfindung aufholen, was als problematisch angesehen wird und den Annahmen der Lebensverlaufsperspektive in der Hinsicht entspricht, als dem Zeitpunkt des Auftretens von Ereignissen, wie beispielsweise der Flucht, eine große Bedeutung beigemessen wird (vgl. Elder et al. 2004: 12). Zum anderen müssen sie auch die mit diesem Lebensabschnitt verbundene Aufgabe als solche anerkennen und verinnerlichen. Von den Expertinnen und Experten wird infrage gestellt, dass in den Herkunftsländern der jungen Geflüchteten Berufsorientierung überhaupt als Aufgabe von Heranwachsenden angesehen und personell so intensiv wie in Deutschland begleitet wird. Es geht also nicht nur um das Wissen über Berufe und die individuelle Zuordnung von Interessen und Berufsbildern, sondern überhaupt darum, dies als Aufgabe anzuerkennen und infolgedessen zu wissen, wie diese Aufgabe bewältigt werden kann. Diese Dimension schließt auch beispielsweise das Wissen über den Prozess der Bewerbung ein, der von den Expertinnen und Experten explizit als Unterschied zwischen den Herkunftsländern der Geflüchteten und dem deutschen System betont wird:

„So, das ist auch schwierig ihm zu äh vermitteln, wenn du was machen willst, wenn du eine Ausbildung machen willst, du bist diejenige, die seine Unterlagen in die Hand nimmt, zu einem Betrieb geht und sagt:

Ich will bei euch eine Ausbildung machen. [...] Niemand lädt dich ein. (lacht) So etwas wie sich bewerben für etwas, das kennen sehr wenige.“ (Herr Merizadi, Z. 485-493)

Ergänzend dazu kann auch folgendes Zitat angeführt werden:

„Ähm, und natürlich auch, ähm, viele kommen aus ganz al/ anderen Kulturen und da ist manches eben anders und dass man da trotzdem, ja, versucht irgendwie das zu verstehen und dann aber auch wieder sagt, okay, bei uns ist das aber anders. Ähm, für viele ist das auch komisch, dass man sich mit ner Bewerbungsmappe irgendwo bewerben muss. Die gehen normal wohin, klopfen an und sagen, ah, ich will hier arbeiten oder ne Ausbildung machen, also, das sind so kleine Dinge, die dort ganz anders waren und normal waren und hier dann aber eher auf Unverständnis, ähm, stoßen und dass man da einfach drauf aufmerksam macht und ja.“ (Frau Häberle, Z. 337-344)

Die Expertinnen und Experten zielen mit ihrer Botschaft in beiden Dimensionen auf die sozialisationsbedingten Nachteile der jungen Geflüchteten gegenüber hier aufgewachsenen Jugendlichen ab. Die Fluchtmigration kann somit als Ursache für eine Verengung beruflicher Möglichkeiten angesehen werden. Wird noch einmal Bezug genommen auf die Annahmen der Lebensverlaufsperspektive, so resultieren die Nachteile aus verschiedenen Aspekten. Zu nennen wäre hier die These, dass die auf individuellen Bildungsentscheidungen basierenden Bildungsverläufe unter einer geringen Systemkenntnis ihrer Entscheidungsträger leiden, da schlichtweg weniger berufliche Möglichkeiten bekannt sind. Indem die Expertinnen und Experten zudem einen zeitbasierten Nachteil für die jungen Geflüchteten identifizieren, da sie den langjährigen Berufsorientierungsprozess ihrer hier aufgewachsenen Klassenkameradinnen und -kameraden, wie oben zitiert, nicht aufholen können, wird die fehlende Systemkenntnis als Determinante von Bildungsungleichheit begriffen. In diesem Zusammenhang steht die Befürchtung, dass sich diese Ungleichheit als roter Faden in der Gesamtberufsbiographie fortsetzt und somit perspektivisch negativ auswirkt. Deutlich wird hier auch, dass es nicht um die einzelne Biographie eines Individuums geht, sondern um ein potentiell „kollektive[s] Verlaufsmuster“ (Blossfeld 1989: 15) der Gruppe der Geflüchteten, was die gesellschaftliche Relevanz unterstreicht.

Für die Expertinnen und Experten kommt erschwerend hinzu, dass die fehlende Systemkenntnis durch eine Reziprozität geprägt ist. Denn so, wie das deutsche Bildungssystem und damit zusammenhängende institutionalisierte Strukturen der Berufswahlvorbereitung für die jungen Geflüchteten „Neuland“ (Herr Hensel, Z. 681) sind, so bereitet laut Befragten fehlendes Wissen der hiesigen Akteure über die Systeme in den Herkunftsländern der jungen Geflüchteten umgekehrt Schwierigkeiten in der Nachvollziehbarkeit bestimmter Handlungen oder Ansichten. Dadurch lassen sich in der Ansicht der Expertinnen und Experten auch Komplikationen in der Berufsintegration der jungen Geflüchteten am Arbeitsmarkt begründen. In der zeitlichen Abfolge kumulieren sich die dadurch entstehenden Schwierigkeiten, da zum einen im schulischen System die Bildungsstände der jungen Geflüchteten kaum kompetent eingeschätzt werden können:

„Und wie gesagt, also ich meine, die Kenntnisse haben halt bei Klasse sieben aufgehört und ich habe keine Ahnung, wo Klasse sieben in Afghanistan, äh, mit /, mit dem deutschen Bildungsstand halt irgendwie zu vergleichen ist. Keinen blassen Schimmer.“ (Frau Malkovic, Z. 863-865)

Daran anschließend setzen sich die Nachteile laut Expertinnen und Experten am Arbeitsmarkt fort, da zum anderen auch den Akteuren in den Betrieben die Voraussetzungen fehlen würden, die Bildungsverläufe der jungen Geflüchteten in den Herkunftsländern adäquat beurteilen zu können:

„Also wenn ich ‘n Lebenslauf mit dem Schüler schreiben muss, den derjenige ja dann auch mal dann bei ‘nem Betrieb vorlegt //mhm// oder ähm, ähm ‘ner Bewerbung beilegt. Wie erkläre ich den Betrieben, was denn das jetzt ungefähr für ‘ne Schule war? [...] Ähm und wie erkläre ich den Betrieben auch sozusagen notwendigerweise ‘nen verschlungenen Lebenslauf, der dann vielleicht auch mal ‘n paar Lücken aufweist? Also dann steht halt auch mal drin, vielleicht halt vom, ja, weiß ich nicht, Mai 2015 bis Juni 2016 äh auf der Flucht nach Deutschland. [...] Und viel mehr kann man dann da auch nicht reinschreiben.“ (Herr Hensel, Z. 154-168)

Für die Kumulation der Nachteile im Lebensverlauf der jungen Geflüchteten können also sowohl das fehlende Wissen der jungen Geflüchteten über die beruflichen Inhalte, die beruflichen Möglichkeiten und die spezifischen Prozesse der Bildungsintegration als auch fehlendes Wissen und damit mangelndes Verständnis der Aufnahmegesellschaft angeführt werden.

Wenngleich die Befragten die Schwierigkeit für die jungen Geflüchteten thematisieren, den Wissensstand der hier sozialisierten Schülerinnen und Schüler aufzuholen, so nehmen sie als Handlungsauftrag für sich mit, die jungen Geflüchteten über das deutsche Bildungs- und Berufssystem aufzuklären und ihnen somit eine wissensbasierte Berufswahl aus verschiedenen Alternativen zu ermöglichen. Ihre Aufklärungsarbeit beziehen die Befragten sowohl auf die beruflichen Inhalte als auch auf das Aufmerksammachen auf die ausdifferenzierte Berufslandschaft, die charakteristisch für das stratifizierte deutsche Bildungssystem ist:

„Wobei das ja heute mit dem Basteln am Auto nicht mehr so ist. Und deswegen heißt es ja auch nicht mehr Kfz-Mechaniker, sondern Kfz-Mechatroniker. Es ist doch / verschiebt sich immer mehr in den Bereich Elektronik. Äh, der sitzt erst mal mit seinem Laptop im Auto und schließt an und schaut, wo ist der Fehler. Und, äh, so, dass man dann so stundenlang schraubt, bastelt, das ist nicht mehr. (..) Und viele, die aus / eben aus den Ländern kommen, die haben überhaupt keine Ahnung über die Breite unseres Berufssystems. Also (hustet) das ist aber auch schwer. Woher. Ja. Und da versuche ich halt ein bisschen aufzuklären.“ (Herr Bromm, Z. 405-412)

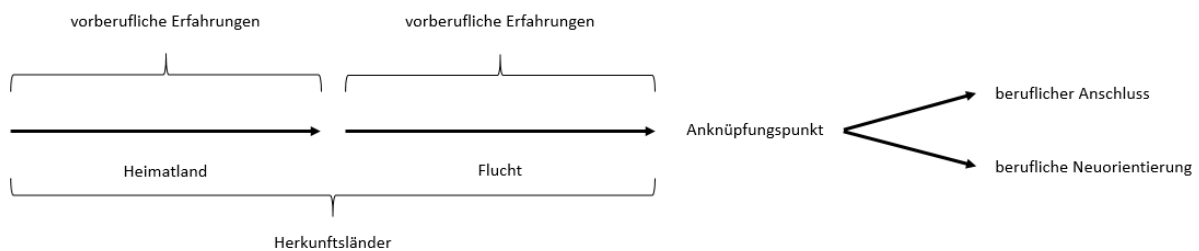
Schließlich erachten die Expertinnen und Experten dieses vermittelte Wissen als Grundlage für eine vorurteilsfreie und auf „transparenten Informationen“ (Herr Bogner, Z. 501) beruhende Berufswahl und als einen Beitrag zur Schaffung von Bildungsgleichheit an. Sie sehen sich selbst in der Pflicht, die Vermittlung von Wissen und Informationen in ihrer Beratung aufzugreifen und legen somit ihren Orientierungsrahmen offen. Was in der Gesamteinordnung dieses Kapitels deutlich gemacht werden sollte, ist die Bedeutung zurückliegender biographischer Ereignisse sowie der Sozialisation für den weiteren biographischen Verlauf der jungen Geflüchteten im Hinblick auf ihre berufliche Integration.

9.5.2.2 Vorberufliche Erfahrungen

Wie bereits einleitend in Kapitel 9.5.1 dargelegt wurde, lassen sich auch vorberufliche Erfahrungen aus den Äußerungen der Expertinnen und Experten als eine wesentliche

Unterscheidungskomponente von jungen Geflüchteten und in Deutschland sozialisierten Jugendlichen rekonstruieren. In der Beratung stellen sich diese vorberuflichen Erfahrungen als Anknüpfungspunkte für den Aufbau einer beruflichen Zukunft dar. Gleichwohl bringen die Expertinnen und Experten auch die Diskrepanzen vorwiegend praktischer vorberuflicher Erfahrungen und theoretisch geforderten Wissens im Rahmen standardisierter Bildungs- bzw. Ausbildungsrahmenpläne zur Sprache, die auch Unterschiede in den Bildungssystemen der Herkunftsländer und Deutschland indizieren. Herkunftsländer können hierbei sowohl die Länder sein, in denen die Geflüchteten aufgewachsen sind, als auch jene, über die sie während ihrer Flucht nach Deutschland gelangt sind. Dementsprechend lassen sich zwei potentielle Phasen vorberuflicher Erfahrungen identifizieren, die in Abbildung 28 skizziert sind.

Abbildung 28: Berufliche Anknüpfungsmöglichkeiten aufgrund von vorberuflichen Erfahrungen



Quelle: eigene Darstellung

Auch nachfolgendes Zitat verdeutlicht die zwei Phasen bzw. die theoretisch mögliche Sequenzierung vorberuflicher Erfahrungen:

„Es ist oft interessant, was die äh geflüchteten Schüler auch beruflich schon für Erfahrungen gemacht haben. Da ist oft mehr Erfahrung da, als bei unsern Schülern. Die haben oft schon, manchmal auch von Kindesbeiden an, in der Familie im Betrieb mitgeholfen oder ähm auch schon früh angefangen, irgendwo mitzuarbeiten, mitzuhelfen in //mhm// Werkstätten oder in der Gastronomie oder ja/ Friseurbetriebe hatten wir auch schon, oder haben dann eben zwischendurch auf der Flucht äh zum Teil auch schon mal arbeiten müssen und dann in 'nem ganz anderen Land nochmal Hilfstätigkeiten gemacht //mhm//, ne. Also das sind so 'n bisschen die speziellen Themen, würde ich sagen, was ähm, was die Erstgespräche angeht, was die Anamnese angeht.“ (Herr Hensel, Z. 115-124)

Vorberufliche Erfahrungen werden als Teil der Sozialisierung und damit als Normalität in den Heimatländern der Geflüchteten beschrieben. Die Expertinnen und Experten thematisieren vorberufliche Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Familienkollektiv, das über die Wohngemeinschaft hinaus auch als Arbeitsgemeinschaft bestehe. Der Erfahrungsschatz der Schülerinnen und Schüler wird vorwiegend im handwerklich-praktischen Bereich angesehen. Hier manifestiert sich ein Unterschied zwischen praktischen Tätigkeiten und systematisch auf Basis von standardisierten Bildungsplänen vermitteltem Wissen, das wie in der deutschen dualen Ausbildung neben der Berufspraxis erlernt wird. Indem die Expertinnen und Experten praktisches und theoretisches Wissen differenzieren, machen sie

auch deutlich, dass die vorberuflichen Erfahrungen der jungen Geflüchteten als Ressource und Potential für berufliche bzw. berufsbildende Anknüpfungspunkte angesehen werden können: „Und die auch von da schon ganz viele Kompetenzen mitgebracht haben. Also einige konnten zum Beispiel schweißen, ja? Haben das vielleicht nie als Ausbildungsberuf gelernt, aber haben einfach in dem Beruf gearbeitet“ (Herr Wacker, Z. 447ff.) und „dann gucken sie halt in ihrer Berufsorientierung: ‚Wo kann ich denn meine Erfahrungen sozusagen verorten in den, den deutschen Berufen‘“ (Herr Hensel, Z. 941f.). Zudem zeigt folgendes Zitat die Wahrnehmung der Befragten auf, vorberufliche Praxis als Ressource für die berufliche Bildung in Deutschland anzuerkennen, die sich in der Beratung als Ansatzpunkt und Hinweis für die Richtung der Beratung niederschlägt:

„Ich habe manche äh kennengelernt, die mir gesagt haben, zum Beispiel, ich habe im Iran zum Beispiel Stühle gebaut. Ja? Und das will ich auch hier weiter machen. Also, ich habe Erfahrung, ich kann mit Holz arbeiten. Ich kenne mich aus. Schleifen, an der Maschine arbeiten und so weiter. Also, es gibt Leute, die sich auf diese Erfahrung berufen. Und da aufbauen wollen, ja.“ (Herr Merizadi, Z. 834-838)

Gleichsam weisen die Expertinnen und Experten aber darauf hin, dass sich aufgrund eines anderen Anforderungsniveaus und anderer standardisierter Bildungsprozesse in Deutschland auch Schwierigkeiten ergeben, die Vorerfahrungen beruflich weiterzuverfolgen. Unterschieden werden hier Quantität und Qualität. Während die Expertinnen und Experten die praktischen Erfahrungen an sich nicht infrage stellen und gegenüber deutschen Schülerinnen und Schülern insbesondere „mehr Berufserfahrung“ (Herr Hensel, Z. 638) hervorheben, weisen sie jedoch darauf hin, dass die inhaltliche Qualität der Kenntnisse ganz allgemein gesprochen eine „andere“ (Herr Hensel, Z. 639) sei:

„Kfz-Mechatroniker ist da, denke ich, ‘n ganz gutes Beispiel. Äh da gibt’s halt ‘n Unterschied zwischen dem Ausbildungsrahmenplan des Kfz-Mechatronikers, der hier eben vorgeschrieben ist, und der Arbeit, die eben ähm in der afghanischen oder iranischen Werkstatt gemacht wird. [...] Das sind andere Autos, die die da äh reparieren. Die haben anderes Material, die haben andere Maschinen. Die wissen auch nicht, was ‘ne computergesteuerte Fehlerkontrolle ist. Die wissen auch nicht, was dann irgendwelche Servicekarten sind //mhm//, für die verschiedenen Automodelle, an denen sich ja so ‘n Kfz-Mechatroniker hier erst mal entlanghangeln muss, ne.“ (Herr Hensel, Z. 641-652)

Die Anschlussfähigkeit sehen die Expertinnen und Experten also im theoretischen Wissensbereich gefährdet. Fehlendes Wissen thematisieren sie als denjenigen Störfaktor, der ein Aufbauen auf bereits vorhandenen berufspraktischen Fähigkeiten fraglich macht. Für die Expertinnen und Experten heißt das in ihrem Handeln entweder, insbesondere bei älteren Geflüchteten, auf einem niedrigeren Bildungsniveau in der bereits eingeschlagenen beruflichen Richtung einen Anschluss zu ermöglichen, oder aber in allgemeiner Weise auch in andere Berufe zu beraten und mit der Berufsorientierung „nochmal ganz vorne an[zu]fangen“ (Herr Hensel, Z. 655). In Abbildung 28 wird aufgezeigt, dass der Anknüpfungspunkt theoretisch gegeben, jedoch praktisch nicht immer ein Anschluss möglich ist. Für die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens der Befragten und deren Handeln bedeutet dies, dass vorberufliche Erfahrungen zunächst einmal einen wertvollen Richtwert für die Beratung hinsichtlich des Aufbaus einer beruflichen Perspektive darstellen, an

dem sie sich orientieren können, der aber nicht zwangsläufig die Richtung bedeutet, den es ausschließlich weiterzuverfolgen gilt und der die einzig 'richtige' Alternative darstellt. Im Verhältnis zu hier aufgewachsenen Schülerinnen und Schülern sehen die Expertinnen und Experten einerseits Ressourcenvorteile, andererseits aber auch Nachteile aufgrund der Nichtvergleichbarkeit der Berufsinhalte und –anforderungen, die dazu führen können, dass die jungen Geflüchteten „dann erst mal ganz böse auf die Nase [fallen]“ (Herr Bromm, Z. 424).

9.5.2.3 Herkunftsländer der Geflüchteten

Die Expertinnen und Experten thematisieren Unterschiede zwar vorwiegend zwischen den hier aufgewachsenen Jugendlichen und den Geflüchteten, machen aber auch deutlich, dass für sie auch die Gruppe der Geflüchteten keine homogene Gruppe darstellt. In den Interviews kristallisiert sich heraus, dass bei den Geflüchteten hinsichtlich der Herkunftsländer differenziert wird. Diese Feststellung bezieht sich einerseits auf die Berufswünsche und Bilder von bzw. Haltungen zu bestimmten Berufen, welche die Geflüchteten aus unterschiedlichen Herkunftsländern mit nach Deutschland bringen, sowie auf die diesbezügliche Adaptionbereitschaft. Andererseits betrifft sie die Unterschiede, die sich bei der Aufnahmegesellschaft im Umgang mit verschiedenen Herkunftsländern ergeben. Vorwiegend steht dies im Zusammenhang mit aufenthaltsrechtlichen Rahmensetzungen, aber auch mit den Perzeptionen der Befragten, die bestimmte Verhaltensmuster betreffen. Zwischen der Anpassungsbereitschaft hinsichtlich der beruflichen Ziele auf der einen Seite und den rechtlichen Gegebenheiten der Aufnahmegesellschaft auf der anderen sehen die Expertinnen und Experten eine enge inhaltliche Verbindung. Dies wird im Folgenden genauer erläutert.

Zunächst sollen nun die konstatierten Gegensätze ausgehend von den Geflüchteten näher ins Blickfeld gerückt werden. Hierzu wird vorweg ein Zitat angeführt, in dem die von den Expertinnen und Experten benannten Unterschiede in den Bildungsansprüchen in Abhängigkeit der Herkunftsländer zur Geltung kommen:

„Also (..) es gibt halt auch viele Flüchtlinge, die sagen, nee, ich will unbedingt zu [Name eines IT- Unternehmens], ja. Ich höre das immer wieder. Aber ich habe / ich sage immer, meine syrischen Prinzen, weil die / die Syrer sind auf dem / sind die, die in der Regel, äh, (..) studieren wollen und die nur / sagen, nein, es kommt nur infrage Fachinformatiker. Nein, was an- / nein, Alternative, Herr Bromm, nein. [...] Dann sag ich, gut, okay, ich kann es probieren. Ja. [...] Und die Syrer, das ist halt, die wollen halt oft in / haben sie in der / in der Hinsicht auch ein bisschen was studiert und denken dann, nein, es muss unbedingt in Deutschland so weitergehen. Und das ist nicht so einfach. Da muss ich ein bisschen die runterholen, was SEHR schwierig ist. Was sehr schwierig ist bei den Syrern. [...] Jetzt sage ich mal, die / die (..) Flüchtlinge aus den afrikanischen Ländern (hustet) sind da eher bereit, (hustet) auch einfachere Berufe zu machen, (..) als jetzt eben so aus den arabischen Ländern, ja. Syrien, Afghanistan, Iran, Irak. Da ist es eher ein bisschen so nach / nach oben hin gerichtet, ja. Bringen in der Regel aber auch eine bessere Ausbildung mit. Das stimmt schon. (..) Die aber nicht den gleichen Wert hat, wie eben bei uns, ja. Also wenn ein Studium (hustet) / wenn jemand, was weiß ich, zwei Jahre Elektrotechnik in / in Damaskus studiert hat, das kann man nicht vergleichen mit hier an der Fachhochschule in Karlsruhe. Das ist ein Unterschied wie Tag und Nacht. Und das kapierten eben wenige. Die fallen dann erst mal ganz böse auf die Nase.“ (Herr Bromm, Z. 345-424)

Die Gruppe der Geflüchteten klassifizieren die Expertinnen und Experten anhand des geographischen Bezugs, der für sie eine markante Differenzierungskategorie darstellt. Hier nehmen die Expertinnen und Experten eine Pauschalisierung vor, da sie die wahrgenommenen Unterschiede zwei Kategorien bzw. geographischen Räumen zuordnen. Konkret bezieht sich die Wahrnehmung der Expertinnen und Experten auf signifikante Unterschiede bei der Planung der Bildungsbiographie bei den Geflüchteten aus dem afrikanischen und bei jenen aus dem arabischen Raum. In den Abbildungen 29 und 30 sind diese gegenübergestellt, um die von den Befragten aufgemachten Gegenhorizonte zu veranschaulichen. Welche biographischen Perspektiven die Expertinnen und Experten den jungen Geflüchteten in Abhängigkeit der geäußerten Bildungs- und Berufswünsche jeweils zuschreiben, ist ebenfalls interessant. Bei Geflüchteten aus dem arabischen Raum stellen die Befragten den Wunsch fest, an das bisherige Bildungsniveau anzuknüpfen. Es gehe also im Lebensverlauf darum, den Bildungsstand zu wahren und die Bildungsbiographie lückenlos und auf äquivalentem Niveau fortzusetzen. Die Flucht erscheint den jungen Geflüchteten aus dem arabischen Bereich in den Augen der Expertinnen und Experten als eine unbedeutende und lediglich kurzfristige Friktion ohne langfristige Konsequenzen für den weiteren beruflichen Lebensverlauf. Die Befragten weisen auf die Beobachtung hin, dass in den Herkunftsländern bestehende Bildungsziele auf Deutschland transferiert und auch hier weiterverfolgt werden. Problematisiert wird von den Befragten jedoch zweierlei. Zum einen thematisieren sie die fehlende Einsicht der jungen Geflüchteten, dass eine Vergleichbarkeit der Bildungssysteme des Heimatlandes und des Aufnahmelandes nicht gegeben ist. Ihrer Ansicht nach stellt also der Gedanke, dass der bildungsbiographische Anknüpfungspunkt an die fluchtbedingte Friktion dem Bildungsweg entspricht, der im Heimatland angestrebt wurde, einen Irrglauben dar. In der Wahrnehmung der Befragten ob ihrer Aufgaben manifestiert sich dies als Beratung im Sinne einer Aufklärung über die Systemunterschiede, um Systemkenntnis zu vermitteln und eine vergleichbare Wissensbasis zu deutschen Jugendlichen herzustellen. Zum anderen sehen die Expertinnen und Experten die Uneinsichtigkeit der jungen Geflüchteten insbesondere aus arabischen Ländern mit hohen Bildungsaspirationen und einer fehlenden Bereitschaft, von dem bereits verfolgten Bildungsweg abzuweichen und auch unterhalb dieses Niveaus offen für Berufe zu sein, als biographisches Risiko an. Es wird deutlich, dass die von den jungen Geflüchteten nicht geteilte Einschätzung bezüglich der Erfolgs- bzw. Realisierungswahrscheinlichkeit dieser Pläne zu Konflikten in der Beratung führt:

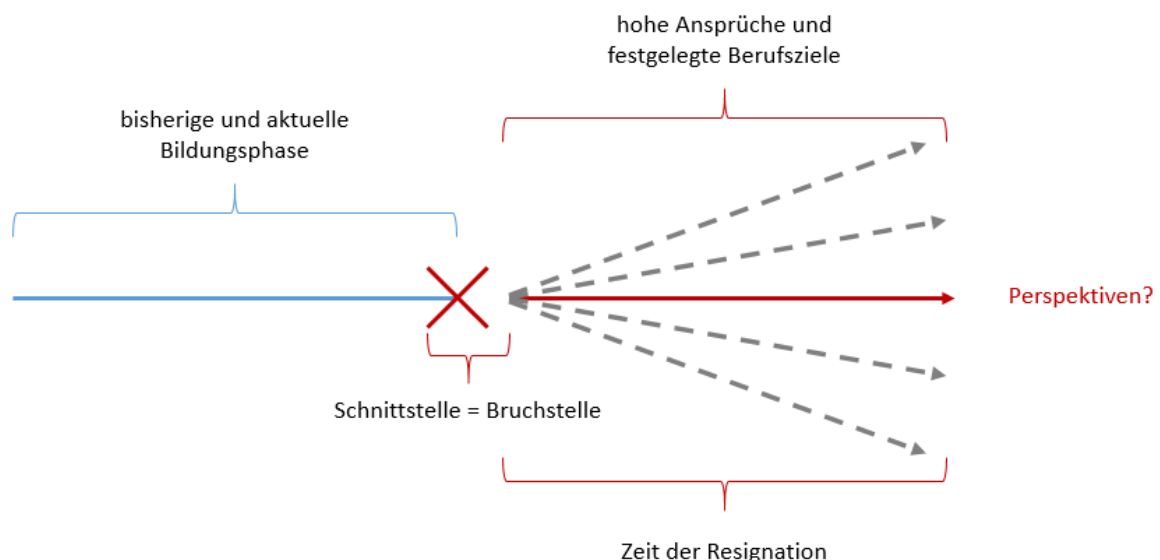
„Das ist schwierig, einfach die von diesem Anspruchsdenken auch runterzuholen und zu sagen, hör zu, Deutschland ist ein anderes Land, müsst ihr ein bisschen eure (..) Ansprüche ein bisschen runterfahren und tiefer anfangen. Nach oben geht es allemal. Ihr seid in der Regel noch jung, habt Zeit, es lohnt sich. Diese (.) / da ist da bei den Syrern häufig diese (.) //Arbeit die// schwierigste.“ (Herr Bromm, Z. 473-478)

Beide von den Befragten registrierten Problempunkte, fehlendes Einschätzungsvermögen über das Bildungssystem und darüber hinaus eine fehlende Akzeptanz der Aufklärung durch die Expertinnen und Experten, werden von diesen als potentielle Konfliktelemente

in der bzw. mit Auswirkungen auf die Beratung benannt. Die Lebensverlaufsperspektive beschäftigt sich, wie in Kapitel 4.1 dargelegt, mit Wendepunkten im Lebensverlauf. Indem die Geflüchteten die Flucht bzw. Migration nach Deutschland in der Meinung der Befragten nicht als solchen auffassen, verkennen sie laut diesen, dass dieser Punkt als kritisch im Sinne von weichenstellend für die weitere Zukunft in Deutschland ist und einer besonderen Beachtung und Anpassungsbereitschaft bedarf (vgl. Elder 1994: 8; vgl. Häfeli et al. 2015: 9). Sie folgen der Logik des institutionalisierten Lebenslaufs in Deutschland, die von aufeinander aufbauenden Bildungsinstitutionen ausgeht. Durch die fehlende Bildungsgrundlage, da laut Expertinnen und Experten die Vergleichbarkeit der bereits durchlaufenen Bildungsinstitutionen im Herkunftsland mit den deutschen nicht gegeben sei, wird auch die Anschlussfähigkeit infrage gestellt.

Abbildung 29 zeigt die Ansicht der Expertinnen und Experten auf, dass sich die jungen Geflüchteten mit dem Wunsch, das Bildungsniveau in ihrem Lebensverlauf aufrecht zu erhalten und weiterzuverfolgen, in eine Sackgasse begeben, die im langfristigen Scheitern mündet: „Es gibt nur diese diese Zeit, wo sie nichts machen. Und die sich wirklich wie ein Kaugummi dehnen kann. Ziehen kann. Ist eine Zeit von Träumen, die zu Resignation werden kann. Sie resignieren dann“ (Herr Merizadi, Z. 706ff.).

Abbildung 29: Hohe Berufsziele arabischer Geflüchteter als Determinanten biographischer Friktionen



Quelle: eigene Darstellung

Die Befragten kritisieren damit auch die Fokussierung der Planungen ausschließlich auf in ferner Zukunft liegende Ziele. Sie problematisieren damit nicht generell die Langfristigkeit der Planungen, was als Kompetenz durchaus positiv aufgefasst wird, sondern die fehlende

Bereitschaft, kurzfristige Zugeständnisse zu machen, um ein längerfristiges Ziel zu erreichen. Sie thematisieren also den eingeschränkten Blickwinkel gepaart mit einer Unbelehrbarkeit, was Beratung prinzipiell und damit das Handeln der Expertinnen und Experten infrage stellt. Gemäß den Annahmen der Lebensverlaufsforschung geht es darum, nicht nur punktuell ein langfristiges Ziel zu betrachten (vgl. Elder et al. 2004: 11). Vielmehr ist die Zeitspanne relevant, also der Verlauf, der kurzfristig auch andere Wege zu langfristig dem gleichen Endziel beinhalten kann. Umgekehrt sehen sie bei Geflüchteten aus afrikanischen Herkunftsländern die kurzfristige Handlungs- und Anpassungsbereitschaft als perspektivgebend und handlungsleitend im Hinblick auf den langfristigen bildungsbiographischen Erfolg an:

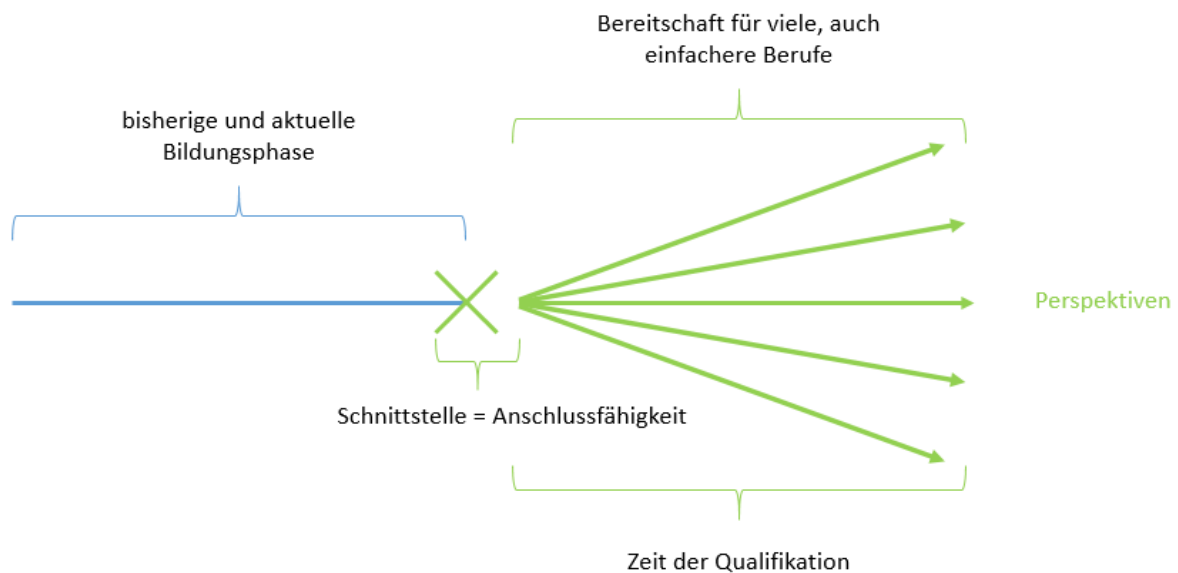
„Grad heute Morgen hat ich auch, ähm, jemand da, der, ähm, hat auch gesa/ da ging's auch drum, was will er denn machen, äh, egal. Also, da isses dann wirklich so, dass ich schau, wo gibt's denn dieses Jahr noch was Offenes und der würde alles machen. Genau. Also, das ist wirklich so, also das ist, find ich, auch so der Unterschied zwischen den Ländern, ähm, die mit, äh, guter Bleibeperspektive, die sind auch so'n bisschen langsamer in allem. Also die lassen sich Zeit und überlegen sich auch wirklich, was will ich machen, wo soll's hingehen und die, die aber schnell was machen müssen, da geht es auch alles viel schneller und da wird net groß überlegt, sondern da geht's wirklich darum, Hauptsache Ausbildung. [...] ähm, grad, ja, so afrikanische Länder [...], ähm, die ne geringere oder kaum Schulbildung haben, da ist es wirklich so, dass die viele Berufe machen wollen, die bei uns vielleicht auch schwer zu besetzen sind. Das heißt, wo man schon gute Chancen hat, Bäcker, also alles, was irgendwie mit Handwerk zu tun hat. Ähm, weil das einfach Berufe sind, die dort auch schon, die dort bekannt sind und die man, die dort vielleicht auch noch ein gutes Ansehen haben.“
(Frau Häberle, Z. 488-526)

Daraus folgt die Ansicht der Befragten, dass aufgrund der Flexibilität bezüglich der Berufswünsche und des angestrebten Bildungsstandes für Geflüchtete aus afrikanischen Ländern theoretisch mehr Perspektiven bestehen, da sie sich offen für Alternativen zeigen würden. Sie sehen eine Anschlussfähigkeit an die fluchtbedingte Friktionsstelle im Lebensverlauf gegeben und damit potentielle Kontinuität über die Lebensspanne hinweg. Der Punkt der Einwanderung wird somit zum Wendepunkt, der nicht notgedrungen zum Scheitern und langfristigen Bildungsnachteil führt. Besonders markant ist hierbei, welche große Bedeutung dem zeitlichen Bezug beigemessen wird. Der temporale Fokus bei den beruflichen Planungen stellt sich in den Ausführungen der Expertinnen und Experten als ein sehr zentraler Aspekt hinsichtlich der beruflichen Erfolgsaussichten dar.

Gleichzeitig wird auch darauf aufmerksam gemacht, dass das Erlernen von Ausbildungsberufen im Handwerk von afrikanischen Geflüchteten nicht als Niveauverlust erachtet wird. Hier wird erkennbar, dass sich die Bildungssysteme in den Herkunftsländern der jungen Geflüchteten unterscheiden und die Wahrung des Ansehens im arabischen und im afrikanischen Raum in den Augen der Expertinnen und Experten unterschiedlich verankert sind. Während, so die Expertinnen und Experten, eine Ausbildung in Deutschland in Mangelberufen gute Perspektiven und eine Fülle beruflicher Möglichkeiten biete und zudem sowohl lang- als auch kurzfristig realisierbar sei, sei das bei direkt im Anschluss an die Schnittstelle verfolgten hohen Bildungsaspirationen weniger der Fall. Jedoch bemerken die Befragten, dass das Erlernen einer Ausbildung bei arabischen Geflüchteten mit einem

Statusverlust einhergeht und eine Ausbildung damit für diese Gruppe der Geflüchteten keine Bildungsoption darstellt. Abbildung 30 veranschaulicht die Haltung der Befragten, dass an die fluchtbedingte Friktion in Deutschland bei afrikanischen Geflüchteten potentiell angeschlossen und die Zeit sinnvoll genutzt werden könnte. Flexibilität und die Bereitschaft, die nähere biographische Zukunft in den Fokus zu rücken, also eine Verlaufsperspektive gegenüber einer ausschließlich punktuellen, am Endziel orientierten Perspektive, stellen die favorisierten Leitmotive der Expertinnen und Experten dar und bezeugen deren Relevanzstrukturen in der Frage, wie eine berufliche Anschlussfähigkeit erfolgreich hergestellt werden kann.

Abbildung 30: Flexibilität in den Berufswünschen afrikanischer Geflüchteter als Türöffner



Quelle: eigene Darstellung

Das dargestellte Zitat von Frau Häberle (Z. 488-526) weist überdies darauf hin, dass die Expertinnen und Experten eine Korrelation zwischen dem Herkunftsland, den von ihnen eingeschätzten Perspektiven und den rechtlichen Gegebenheiten in Deutschland sehen. Hier wird nun übergeleitet zu den Unterschieden in den Perspektiven, die von der Aufnahmegesellschaft verursacht werden und einer analytischen Trennung von den seitens der Geflüchteten bedingten Unterschiede unterliegen. Die Expertinnen und Experten machen deutlich, dass unabhängig von den Wünschen, der Anpassungsbereitschaft der Geflüchteten aus unterschiedlichen Herkunftsländern sowie deren temporalen Foki auch das Aufnahmeland die Berufsperspektiven der Geflüchteten prägt. Denn selbst bei einer hohen Flexibilität bezüglich der Gestaltung der Bildungsbiographie sehen die Befragten rechtliche Rahmensetzungen als die ausschlaggebende Determinante an, die von außen die Perspektiven einschränke. Damit kontrastieren sie die individuellen Voraussetzungen und systemgegebene Strukturen, die sie in einem Spannungsfeld zueinander wahrnehmen.

Dabei kritisieren sie die Überlegenheit des Systems als biographische Bremse:

„Ähm, das war auch damals, als Afghanistan noch nicht bei unseren, ähm, Förderländer dabei war. Das heißt, da konnt ich auch gar nichts machen außer jetzt EQ Plus und, ähm, ja, das ist immer schwierig. Ähm, oft auch, wie gesagt bei den afrikanischen Ländern, wo wir doch sehr viele haben und grade auch aus Gambia. Ähm, auch da, ja, muss man oft einfach sagen, ich kann dir nichts anbieten und das ist eigentlich immer das unbefriedigende, wenn man vielleicht gern was machen würde und auch sieht, er ist motiviert und will, aber es gibt einfach nichts. Also von Gesetzeswegen her.“ (Frau Häberle, Z. 409-415)

Indem also Geflüchtete aus bestimmten Herkunftsländern höhere Anerkennungswahrscheinlichkeiten haben als aus anderen, als sicher eingestuftem Herkunftsländern, ergeben sich auch andere Implikationen für den Aufbau und die Planung ihrer beruflichen Perspektive in Deutschland. Dies hat auch Einfluss auf die Beratung, die bei afrikanischen Geflüchteten unter anderem die rechtliche Vereinbarkeit mit ihrer Beratung zu beachten hat. Die Befragten machen deutlich, dass Faktoren wie Motivation oder Anpassungsbereitschaft bei Geflüchteten aus Ländern mit schlechten Bleibeperspektiven kaum eine Rolle spielen und demgegenüber Deutschland als Aufnahmeland die biographische Entwicklung bestimmt. Daraus ergibt sich auch ihr Resümee, dass beide Punkte nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können. Selbst bei einer geringen beruflichen Festlegung, einer hohen Offenheit, auch niedrige Bildungsabschlüsse zu verfolgen, und damit einer hohen biographischen Flexibilität sehen die Befragten einschränkende rechtliche Regelungen als Risikofaktoren für eine Bruchstelle in der Bildungsbiographie der Geflüchteten an. Zum Tragen kommt hier, was bereits in Kapitel 9.3.2 als Fehler im System identifiziert wurde. Einerseits sind hier rechtliche Einschränkungen gemeint, andererseits die dadurch bedingten zeitlichen Einschränkungen, die Geflüchteten aus Herkunftsländern mit schlechten Bleibeperspektiven praktisch auch weniger Möglichkeiten geben, sich beruflich zu orientieren und ihre Bildungswünsche im Hinblick auf den Aufbau einer stringenten Bildungsbiographie zu verfolgen. Individuelle Voraussetzungen werden im Gegenhorizont zu externen Rahmensetzungen gesehen und hinsichtlich der Handlungsmöglichkeiten der Individuen problematisiert.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Expertinnen und Experten Geflüchteten aus dem afrikanischen Raum aufgrund ihrer beruflichen Flexibilität und Anpassungsbereitschaft theoretisch gute Chancen für den Aufbau einer beruflichen Perspektive einräumen. Diese wird jedoch praktisch eingeschränkt durch aufenthaltsrechtliche Bedingungen, welche sich auch in der Beratung niederschlagen. Von dieser wird schnelles Handeln und eine Beratung in Berufe, die auch eine aufenthaltsrechtliche Perspektive ermöglichen, gefordert. Es geht darum, die berufsperspektivischen Möglichkeiten im Rahmen der rechtlichen Gegebenheiten auszuschöpfen. Bei arabischen Geflüchteten sehen die Expertinnen und Experten prinzipiell ebenfalls gute Möglichkeiten, da zumindest externe, rechtliche Bedingungen kaum eine Rolle spielen und somit individuell-biographische Entwicklungsprozesse umsetzbar sind. Jedoch erkennen sie eine geringe Flexibilität und Anpassungsbereitschaft und problematisieren, dass die jungen Geflüchteten die Handlungsempfehlungen der Beratung nicht aufgreifen.

Individuelle oder im Familienkollektiv diskutierte Handlungsorientierungen scheinen für die Reflexion beruflicher Perspektiven gegenüber den Empfehlungen von Akteuren der Aufnahmegesellschaft im Vordergrund zu stehen. In der Analyse zeigt sich wiederum ein Postulat der Lebensverlaufsforschung, nämlich, dass Individuen mehr sind als bloße reaktive, von äußeren Ereignissen bestimmte Wesen (vgl. Elder et al. 2004: 11; vgl. Blossfeld und von Maurice 2011: 23), die versuchen, ihre Biographie eigenverantwortlich zu gestalten. Diesen Gedanken versuchen die Expertinnen und Experten auch in der Beratung und Integration afrikanischer Geflüchteter umzusetzen und weiterzutragen.

9.5.3 Erwartungen und Anforderungen an die Beratung unter Berücksichtigung vergangener und zukünftiger Ereignisse

Dieses Kapitel ist der Analyse familiärer Einflußstrukturen gewidmet, die von den Befragten als Determinante in der derzeitigen Situation der jungen Geflüchteten herausgearbeitet werden. Einerseits ist in Kapitel 9.5.3.1 konkret dargelegt, wie die Befragten die Relevanz und Einflussnahme von Eltern und Familie auf die jungen Geflüchteten wahrnehmen. Andererseits dient Kapitel 9.5.3.2 einer vertieften Beleuchtung des von den Expertinnen und Experten thematisierten Motivs jugendlicher Meinungsfindung, das sie als jugendphasentypische Aufgabe in den Vordergrund stellen.

9.5.3.1 Die Bedeutung von Eltern und Familie

Die analytische Aufbereitung und Verschriftlichung dieses Kapitels ist unter allen Kapiteln am schwierigsten gefallen. Wenngleich sich eine Ambivalenz bereits mehrfach als Leitfaden in den Orientierungsrahmen der Expertinnen und Experten rekonstruieren ließ, so manifestiert sie sich in der Frage nach dem Einfluss der geflüchteten Eltern auf die Berufswahl ihrer Kinder so deutlich und prägnant, dass sie als Ergebnis auf jeden Fall bzw. gar als DAS zentrale Ergebnis festgehalten werden muss. Zudem kann die Omnipräsenz der Ambivalenz auch als Erklärung dafür herangezogen werden, warum es so schwer war, dieses Kapitel in Worte zu fassen. Die Ambivalenz tritt hierbei auf zwei Ebenen zum Vorschein. Auf einer ersten Stufe zeigt sie sich bereits in der Beobachtung des elterlichen Verhaltens, das durch die Selektivität der Auswahl der dargestellten Situationen stark subjektiv geprägt ist, gleichwohl jedoch seitens der Expertinnen und Experten Anspruch auf Objektivität der Beschreibung erhoben wird. In einem zweiten Schritt offenbart sich die Ambivalenz in der uneinheitlichen Bewertung des beobachteten Verhaltens der Eltern. Da Berufsorientierung und Berufsfindung als Aufgaben in der Lebensphase Jugend auftreten, wird der Einfluss der Eltern in der derzeitigen Situation der Jugendlichen untersucht. Dies begründet die Stellung dieses Kapitels wie in Abbildung 27 veranschaulicht. Wir befinden uns nun also auf der blau gestrichelten Linie.

Hätte diese Arbeit das Ziel, unterschiedliche Typen herauszuarbeiten, so wäre spätestens

hier ein Problem aufgetreten, das in der Darstellung neun verschiedener Typen gegipfelt hätte – pro Expertin bzw. Experte ein Typ. Da hier aber thematisch vorgegangen wird, kann konsequenterweise als Ergebnis nur das bereits benannte Motiv der Ambivalenz benannt werden. Um näher auf diese Erkenntnis einzugehen, muss zunächst ein Schritt zurück erfolgen. Grundlegend kann erst einmal festgehalten werden, dass die Eltern von den Expertinnen und Experten als wichtige Sozialisationsinstanz und Konstante im Leben junger Menschen aufgefasst werden, die nicht nur bei der Berufsfindung wichtige Ansprechpartner seien, sondern allgemein eine wichtige Stütze. In Abgrenzung zu anderen Akteuren und Sozialisationsinstanzen wird die „emotionale Bindung“ (Herr Bogner, Z. 529) besonders hervorgehoben. Bereits in Kapitel 7.4.1 wurde auf die langfristige und kontinuierlich emotionale Beziehungsdauer als Attribut der primären Sozialisation eingegangen (vgl. Meulemann 2013: 251f.; vgl. Hummrich und Kramer 2017: 24), was sich nun auch hier manifestiert. Die Bedeutung von Eltern und Familie ergibt sich im folgenden Zitat beispielsweise daraus, dass der Interviewte auf die Frage am Ende des Interviews, was er denn zu dem Thema Übergang Schule – Beruf noch sagen möchte, auf die Familie zu sprechen kommt und vom angefragten Thema abweicht. Damit wird Familie als Relevanzstruktur evident. Als wie wichtig das Vorhandensein familiärer Strukturen im näheren Umfeld und im alltäglichen Kontakt erachtet wird, wird über die Problematisierung des Fehlens dieser Strukturen aufgezeigt:

„Was ist aus meiner Sicht noch wichtig? Mhm, hat jetzt nicht direkt mit dem Übergang Schule-Beruf zu tun, hab ich jetzt auch nicht direkt ähm Erfahrungen damit. Ist eher so ‘n, so ‘n Gefühl bei mir, Thema Familie. [...] Ja. Wenn’s um unbegleitete Minderjährige geht äh oder wenn’s zum Teil auch um Jugendliche geht, die nicht mit der kompletten Familie hier angekommen sind, ne. Ähm Familiennachzug, ne. Klar, jemand kommt hier dann an und kommt hier dann richtig an, wenn er seine //mhm// Lieben und seine Familie um sich hat oder sie zumindest in Sicherheit weiß. [...] Ja. Wenn das nicht der Fall ist und wenn das auch nicht sozusagen, wenn’s auch dafür keine Perspektive geben kann, dann muss ich auch davon ausgehen, dass hier die Integration nicht komplett ist. [...] Das kann ich auch von keinem, denk ich, erwarten, dass er, ja, nicht nur unbedingt immer Mutter, Vater oder Geschwister, sondern vielleicht auch den Cousin oder den Onkel //mhm// oder die Tante, die vielleicht noch in Syrien oder in Afghanistan oder im Ara-, im Iran //mhm// oder sonst irgendwo sind, dass er die ausblendet und sich komplett konzentriert jetzt auf seine Karriere in Deutschland. Das kann man nicht erwarten, ne. [...] Letztendlich (räuspern) ähm, und das sehen wir ja in vielerlei Hinsicht, ehrenamtliche Berater, Coaches und so weiter, wir sind ‘n Reparaturbetrieb //mhm// für das, was eben schiefgelaufen ist oder was, ja, die Jugendlichen, vor allem die jungen Geflüchteten auf’m Weg dahin, wo sie jetzt sind, hm verloren haben, ne.“ (Herr Hensel, Z. 1288-1333)

Dass Eltern und Familie wichtig sind für die Entwicklung der Jugendlichen, kann als Konvergenz im Orientierungsrahmen der Expertinnen und Experten festgehalten werden. Bis hierhin wird also deutlich, dass die Expertinnen und Experten der Familie eine große Bedeutung beimessen. Jedoch eröffnet sich eine Ambivalenz in der Bewertung des Wegfallens der Sozialisationsinstanz Familie im Hinblick auf die berufliche Integration. Das wird als problematisch hervorgehoben, da die Trennung von der Familie als Kumulation von Problemlagen angesehen wird, die Berufsorientierung in den Hintergrund treten lassen. Es wird entgegen dieser negativen Konnotation der Wegfall der Sozialisationsinstanz Familie aber auch als Chance begriffen, diese Sozialisationsinstanz durch eine mit hiesigen Gepflogenheiten vertraute Sozialisationsinstanz zu kompensieren und so die Integration in

die Aufnahmegesellschaft zu beschleunigen. Aus diesem und dem nachfolgend dargestellten Zitat lässt die große Bedeutung der Sozialisation für die Integration und damit auch für die Bildungsintegration herauslesen. Unterschiedlich und ambivalent fällt hingegen das Urteil der Expertinnen und Experten aus, inwiefern die jeweilige Instanz der Sozialisierung eine Rolle für die berufliche Orientierung spielt, inwiefern es also von Relevanz ist, dass eine bestimmte Sozialisationsinstanz auf die Berufsfindung einwirkt, und inwiefern eine Kompensation von Familie aufgrund von deren immenser Bedeutung überhaupt möglich ist. Während die eine bereits explizierte Perspektive einen emotionalen Standpunkt verdeutlicht, offenbart sich der im Folgenden dargebotene Orientierungsrahmen als stärker systemtheoretische, aufgabenorientierte, sachlich-inhaltliche Denkweise, die als Gegenhorizont manifest wird:

„Aber die ist jetzt so aus dem ähm, also für UMAs (räuspert sich), das muss man wirklich sagen [...], da hat man ‘nen relativ großen, also wie schrecklich das auch klingen mag, also weil die Eltern sind nicht da, die Kinder sind alleine ähm, aber man hat den Vorteil, dass die in Systemen schon aufwachsen, die relativ gut zugänglich sind. Also die bekommen ja dann einen Vormund, werden nach dem ähm, wie sagt man, Hilfeplan sozusagen entweder in Einrichtungen ähm, der Jugendhilfe oder auch in eigenständige ähm, Wohneinheiten entlassen, je nach Anspruch und Notwendigkeit. Ähm, aber die sind in diesem Maßnahmensystem relativ einfach zu erreichen. [...] Ähm, deshalb wär meine These jetzt, (..) die müsstet ihr dann noch untersuchen, also mal sehen, vielleicht liegt ich ja richtig ähm, es ist meines Erachtens einfacher äh, berufsorientierende Maßnahmen zu machen, um dann halt diese Leerstelle Eltern zu signifi/ äh zu, ja, zu lösen oder zu ersetzen und da ein System reinzusetzen. [...] Und deshalb (..) deshalb vielleicht, meine eigene hypothetische Konklusion, es fast schwieriger ist, an die Kinder mit Familie als an die UMAs ranzukommen.“ (Herr Bogner, Z. 412-460)

Dass den Befragten eine allgemeine Einschätzung des elterlichen Einflusses schwerfällt, wird in den Interviews anhand der Aufzählung von Einzelbeispielen evident, die auf der Beobachtung in den Beratungsgesprächen beruht. Mit dem Hinweis, es könne „so oder so sein“ (Frau Malkovic, Z. 1321), wird sowohl von Situationen berichtet, in denen die Eltern unterstützen und Interesse an der Berufswahl zeigen, als auch von solchen, in denen sie dominant auftreten und die Entscheidungsfreiheit der Jugendlichen beeinflussen. Wie bereits indiziert wurde, ist aber einerseits die Wahl der beschriebenen Beispiele selektiv und als Indikator der Denk- und Meinungsstrukturen zu werten. Andererseits ist ebenso die Bewertung von inhaltlich gleichen Fällen von Subjektivität gezeichnet. So berichtet beispielsweise eine Befragte von einem jungen Pakistaner, der

„mit seinem Vater noch mal über seinen Berufswunsch gesprochen [hat] [...]. Und, ähm, (..) da war der Vater dann halt so, dass er ihn halt, ähm, total unterstützt hat in dem, was er möchte. Und ihm auch gesagt hat, also es ist egal, welchen Job du machst, ähm, aber /, also wähle das aus, wie /, wie du dich eben fühlst und was dir am ehesten liegt.“ (Frau Malkovic, Z. 1310-1314)

Gleichzeitig und kontrastiv hierzu offenbart sich in den Interviews aber auch die Haltung, dass zu viel eingeräumte Entscheidungsfreiheit seitens der Eltern für die jungen Geflüchteten nicht förderlich sei. Eltern als Sozialisationsinstanz werden in dieser Denkweise in Verbindung mit Sozialisierungsaufgaben gesehen, denen die Eltern nachzukommen haben und denen sie sich nicht entziehen sollten. Hierbei wird also auf die sozialisierende, erzieherische Pflicht der Sozialisationsinstanz Familie rekuriert, deren Aufgabe die Begleitung der

Kinder durch die Lebensphase Jugend mit ihren typischen Aufgaben wie der beruflichen Orientierung und Richtungsweisung darstelle. Das liberale Überlassen der beruflichen Entscheidung unterliegt keiner positiven Bewertung, sondern wird vielmehr kritisch im Sinne von Verantwortungslosigkeit in der Rolle als Eltern angesehen – dies wird gleichermaßen für geflüchtete Jugendliche wie auch für hier sozialisierte Jugendliche thematisiert. Somit wird deutlich, dass die Normierung elterlicher Einflussnahme seitens der Befragten unabhängig vom Migrationshintergrund vorgenommen wird: „Aber ich glaube, das ist nicht anders als bei deutschen Eltern dann, also funktioniert ja ganz genauso“ (Frau Malkovic, Z. 1324f.)). Hierzu und zur angesprochenen Entscheidungsfreiheit soll folgendes Zitat angeführt werden:

„Ähm aus meiner Erfahrung heraus auch mit, in der Arbeit mit regulären Schülern, würd ich mir eigentlich vom Elternhaus her öfter wünschen, dass die Schüler weniger Freiheiten hätten, ähm im Sinne von (.), dass sie 'n bisschen an die Hand genommen werden und dass sie 'n bisschen äh 'ne Richtung bekommen, vom Elternhaus vorgegeben bekommen. Was ich viel zu oft höre, was ich einfach auch nicht gerne hör, ist ähm, wenn die Eltern sagen oder die Kinder sagen, naja, die Eltern sagen: ‚Der ist groß genug, der muss das selber wissen. Der muss für sich selber entscheiden, der muss sein Leben selber auf die Reihe kriegen‘. Oder die Kinder sagen dann eben: ‚Naja, meine Eltern überlassen es mir. Meine Eltern überlassen mir die Entscheidung.‘ [...] Das klingt erst mal toll. Ähm wenn die Kinder mir das erzählen, hört sich das aber oft gar nicht toll an, weil die die Entscheidung nicht selber treffen wollen. Sie fühlen sich damit überfordert //mhm// und sie hätten gerne jemanden, der die Entscheidung mit ihnen gemeinsam trifft, ne.“ (Herr Hensel, Z. 960-975)

Die Ambivalenz in der Bewertung des elterlichen Verhaltens in gleichen situativen Umständen zeigt sich in der Gegenüberstellung dieser beiden Zitate deutlich und tritt auch durch die Kontrastierung der Wortwahl der Expertinnen und Experten zum Vorschein. Während beispielsweise einerseits von „Richtung bekommen“ (Herr Hensel, Z. 963) die Rede ist, wird andererseits davon gesprochen, dass die Kinder „von ihren Eltern teilweise gesteuert“ (Herr Merizadi, Z. 173f.) werden. Hier wird also ein Gegenhorizont aufgemacht, der die Ambivalenz der Orientierungsrahmen bezeugt. Zudem wird auch erkennbar, dass die Expertinnen und Experten in ihrem Urteil Anspruch auf Objektivität erheben, indem sie, wie sich aus dem Zitat von Herrn Hensel (Z. 960-975) ergibt, dies mit Einfühlungsvermögen und intersubjektivem Verständnis der Gedanken der Geflüchteten begründen.

Überdies geht aus den Interviews eine weitere Beobachtung hervor, die scheinbar im Widerspruch zu der eben erläuterten steht, aber differenziert betrachtet werden muss. Als roter Faden zieht sich nämlich weiterhin durch die Interviews die Beobachtung hoher Bildungsaspirationen der Eltern, die sich laut Ansicht der Befragten nicht durch konkrete berufliche Vorgaben äußern - und daher zunächst scheinbar das eben dargestellte Zitat stützen -, dafür aber durch eine Kategorisierung in gesellschaftlich akzeptierte Berufe und jene, deren Niveau als nicht standesgemäß und zu niedrig angesehen wird. Auch hier ist wieder erkennbar, dass sich die Beobachtungen der Expertinnen und Experten an sich nicht unterscheiden, auf der zweiten Ebene der Bewertung und Beurteilung jedoch wohl. Die Ambivalenz liegt in einem Spektrum von Verständnis hinsichtlich der Aufstiegsambitionen der Eltern, die „was Besseres für ihre Kinder [wollen]“ (Herr Hensel, Z. 1018f.), über die

Auffassung, die Eltern – bzw. negativ konnotiert der „Familienclan“ (Herr Bromm, Z. 558) - würden „Druck“ (Herr Bromm, Z. 550; Frau Rissel, Z. 185; 211) auf ihre Kinder ausüben, was als „hinderlich“ (Herr Merizadi, Z. 193; 206) wahrgenommen wird, bis hin zu der Ansicht, die Eltern müssten die „Ziele ein bisschen höher schrauben“ (Herr Rasmussen, Z. 830) und ihren Kindern einen „Kick in den Hintern“ (Herr Rasmussen, Z. 1041) geben. An dieser Stelle wird eine große Spannweite aufgemacht bezüglich der Frage, wie viel elterlicher Einfluss als gut und richtig normiert wird. Die Denkstrukturen der Expertinnen und Experten bezeugen eine große Heterogenität und Widersprüchlichkeit, was das Ergebnis der Ambivalenz als handlungsleitend für die Befragten im Umgang mit Geflüchteten und deren Eltern untermauert.

Problematisiert wird von den Expertinnen und Experten in diesem Kontext überdies etwas, das sich auch in einem anderen Zusammenhang schon thematisch herauskristallisiert hat: Eine mangelhafte Systemkenntnis wird den Eltern wie auch den Schülerinnen und Schülern attestiert, im Hinblick auf die Realisierbarkeit kritisiert und schlussendlich mit Konsequenzen für die eigene Beratung hervorgehoben. In den Interviews manifestiert sich eine Aufwertung der Beratung durch das von den Befragten ausgestellte Zeugnis fehlender Informationen über das deutsche Bildungssystem. Eine wissensbasierte, fundierte Beratung der jungen Geflüchteten und auch der Eltern, deren Einbezug in die Beratungsabläufe als wichtig erachtet wird, erhält vor diesem Hintergrund eine hohe Relevanz und spiegelt sich als handlungsleitend in den Äußerungen der Befragten wider:

„Also wir beraten auch die Eltern bei uns, das ist auch möglich. Ähm, hauptsächlich eben in Hinsicht der Bildung, der, der Kinder. Das heißt, ähm, viele Eltern, wie Sie schon gesagt ham, wissen ja auch nicht genau, wie ist das System hier aufgebaut und, ähm, da versuchen wir erstmal so ‘ne Grundlage zu schaffen, um zu erklären, was gibt es denn für Möglichkeiten hier?“ (Frau Rissel, Z. 200-204)

Als Fazit dieses Kapitels kann nun Folgendes festgehalten werden: Die Eltern der Geflüchteten bzw. Eltern generell können bedingt durch die ambivalente Bewertung des elterlichen bzw. familiären Verhaltens - trotz gleicher situativer Beobachtungen - ihrer Rolle bei der Begleitung und Unterstützung niemals gerecht werden, da große Diskrepanzen in der Frage bzw. dem Urteil bestehen, welche Art von Einflussnahme richtig ist und welche nicht. Ein als korrekt normiertes und beurteiltes Handeln der Eltern erscheint somit erst unter dem Einbezug und Einfluss professioneller Berufsberatung möglich zu werden - diesen Rückschluss lassen die Äußerungen der Befragten zu. Als Orientierungsrahmen kann die Relevanz expertisegeleiteter Beratung für ein als gewinnbringend erachtetes Handeln der Eltern rekonstruiert werden, wobei die Frage, ab welchem Grad des elterlichen Einflusses eine Beratung als indiziert erscheint, von Ambivalenz geprägt ist.

9.5.3.2 Jugendliche Meinungsfindung

Wie im vorherigen Kapitel aufgezeigt wurde, spielen die Eltern – von jungen Geflüchteten wie von hier aufgewachsenen Jugendlichen – eine große Rolle für die berufliche Orientierung

ihrer Kinder. Diese Feststellung steht auch im Einklang mit den Forschungsergebnissen zahlreicher Studien (vgl. Autorengruppe BRÜCKE 2013; vgl. Boockmann et al. 2017; vgl. Neuenschwander et al. 2010). Der Berufsfindungsprozess wird als typische Aufgabe der Jugendphase zugeordnet, bei der die Eltern unterstützen können. Gleichsam kristallisiert sich in den Interviews ein weiteres Motiv heraus, das sich als Aufgabe der Abnabelung vom Elternhaus zusammenfassen lassen kann. Die eigene Meinungsbildung und Auseinandersetzung mit elterlichen Vorstellungen wird von den Befragten als zentrale Herausforderung der Jugendlichen benannt, weshalb auch dieses Kapitel im biographischen Verlauf der jungen Geflüchteten der derzeitigen Lebenssituation zugeordnet wird. Im anschließenden Text werden die Ergebnisse näher ausgeführt.

Zunächst machen die Expertinnen und Experten auf den Zusammenhang zwischen dem Interesse an einem Beruf und dem Herkunftsmilieu aufmerksam. Differenziert werden von den Befragten hierbei zwei Ebenen. Einerseits geht es um die Berufe der Eltern, welche als meinungsgebend und sozialisierend angesehen werden. Wie beispielsweise die Studie von Puhmann aufzeigt, wirken Eltern auch über unterschiedliche berufliche Rollen, in denen die Jugendlichen sie wahrnehmen (vgl. 2005: 2). Andererseits werden auch Gespräche über Berufe, unabhängig von den tatsächlich ausgeübten Berufen der Eltern, als normativ orientierende Größe zur Sprache gebracht. Hier geht es also nicht nur um Beobachtungen und Orientierungen an diesen wie im ersten Fall, sondern um tradierte und vermittelte Haltungen. Die Expertinnen und Experten assoziieren aber diese sozialisierenden und orientierenden Größen nicht zwangsläufig mit einer Übernahme und einer ausschließlich positiven Normierung elterlicher Berufsbilder, sondern als ergebnisoffenen, bewussten Aushandlungs- und Reflexionsprozess im Rahmen der Sozialisation. Dieser könne sowohl in einer Akzeptanz als auch in einer Ablehnung von durch die Familie geprägten beruflichen Bildern münden:

„Oh ich glaube schon, dass es eher so ‘ne große Gemengelage ist. Also ich glaube natürlich, (.) dass, dass der berufliche Werdegang der Eltern ähm, ist eine Größe, die zur Orientierung dient. Das kann auf beiden Seiten funktionieren, entweder positiv oder negativ. Also das, was er gemacht hat, will ich auf gar keinen Fall oder das, was er macht, würd ich gern. Dann ist natürlich die Sozialisation, die in der Familie äh, Raum findet, also WAS sozusagen als/ in der Familie als richtig, als, als wünschenswert erachtet wird, das, das mögen halt einfach nur Gespräche sein oder Urteile über andere, die sozusagen als Orientierungsrahmen der Jugendlichen dienen. Also wenn es jetzt zum Beispiel heißt, hm, Doktoren haben immer ‘n super Leben ähm, und das sozusagen ständig wiederholt wird und dann (hustet) entweder der Jugendliche sagt, na ja, ‚also auf euer/ auf euer Leben kann ich sowieso verzichten, ich will was anderes machen‘, oder DAS zu seinem Wunsch macht, dann sind es sozusagen diese sozialisierenden Momente.“ (Herr Bogner, Z. 469-480)

Die Expertinnen und Experten problematisieren den Aushandlungsprozess aber durchaus. Sie rekurrieren dabei auf die bereits in Kapitel 9.5.3.1 angesprochene emotionale Bindung zu der Familie, die eine eigene sachliche Meinungsbildung erschwert und überdies Konfliktpotential im Falle von Differenzen bei den beruflichen Ambitionen birgt. Meinungsbildung wird also auf der einen Seite als wichtiger Reifungsprozess auf dem Weg vom Jugendlichen hin zum mündigen Erwachsenen erachtet, auf der anderen Seite aber

insbesondere unter Beachtung des kulturellen Hintergrundes der jungen Geflüchteten und ihrer Familien als nicht ganz unkritisches und einfaches Unterfangen problematisiert. Obwohl die Expertinnen und Experten Meinungsbildung als universale Aufgabe für junge Geflüchtete und hier sozialisierte Jugendliche gleichermaßen betrachten, stellen sie die potentiell resultierenden Spannungen als besonders markant bei den jungen Geflüchteten dar, deren Auftretenswahrscheinlichkeit sie überdies als ungleich höher einschätzen:

„Das ist ja für jeden Menschen jetzt erstmal ‘ne Herausforderung, weil das ‘n Widersetzen gegen den Elternwunsch ist. Und dann (räuspert sich), dass diese, dass dieser Elternwunsch natürlich vielleicht aus dem anderen Kontext, aus dem anderen kulturellen Verständnis wächst, ist natürlich dann für diesen Jungen oder Mädchen, der sich da jetzt beruflich orientieren will, unheimlich schwierig.“ (Herr Bogner, Z. 376-381)

Die kulturelle Komponente diskutieren die Expertinnen und Experten vor dem Hintergrund eines anderen gesellschaftlichen Verständnisses und einer anderen Leitkultur, die sich in den Heimatländern der Geflüchteten durch einen starken Kollektivbezug auszeichnet, während Deutschland allgemein als individualistisch orientiert gilt. Ein Widersprechen der Jugendlichen gegenüber ihren Eltern muss daher laut Befragten nicht nur im Kontext eines natürlichen Abnabelungsprozesses in der Jugendphase thematisiert werden. Vielmehr ist es für sie auch wichtig auf das kritische Moment hinzuweisen, demzufolge das Herausbilden einer eigenen Meinung von der Familie auch als kulturelle Abnabelung von der Herkunftskultur verstanden werde. Durch dieses additive Element der kulturell bedingten Schwierigkeit entsteht in den Augen der Befragten eine zusätzliche Brisanz. Jedoch nehmen die Expertinnen und Experten auch Änderungen im Grad der elterlichen Einflussnahme in Richtung zunehmender Zurückhaltung wahr, die mit der Migration bzw. Flucht nach Deutschland einhergehen. Sie werten dies als Zugeständnis an die Aufnahmegesellschaft, auf die beruflichen Perspektiven ihrer Kinder einwirken zu dürfen. In den Augen der Expertinnen und Experten ist das als eine partielle Freigabe der Kinder in die Hände der Aufnahmegesellschaft und damit ein schrittweises Entlassen aus dem Kollektiv der Familie zu werten und anzuerkennen.

Weniger in Abhängigkeit der Kultur, so doch aber in Verbindung mit dem Migrations- bzw. Flüchtlingsstatus, thematisieren die Expertinnen und Experten als Unterschied zu hier aufgewachsenen Jugendlichen auch die bisweilen unklaren Bleibeperspektiven der eingewanderten Familien, die sich ebenfalls auf die Entwicklung einer beruflichen Zukunft der Kinder auswirken:

„Und dann ist natürlich einerseits die Abhängigkeit zu den Familien, da ist natürlich ein enger Band und dann aber auch zu eigenen Wünschen. Und das ist, glaub ich, da, da unterscheidet/ also da ist, glaub ich, wirklich die größte Unterscheidung. Also wirklich, dass der Geflüchtete, wenn er in die Berufsorientierung hier geht, ihn ja wirklich auch so die Frage, okay, ich fange jetzt ‘ne Berufsorientierung an, das werden meine nächsten Schritte sein. Das kann dann zum Beispiel sein, dass meine Familie wieder ähm, zurückgeht und ich hier alleine bin.“ (Herr Bogner, Z. 636-642)

Der Abnabelungsprozess wird zudem als ein reziproker Prozess der Auseinandersetzung mehrerer Akteure problematisiert. Das bedeutet, dass sich die Spannung in diesem Prozess

laut Befragten nicht nur aus dem Widersprechen der Jugendlichen und einer Ablehnung der elterlichen Normierung von Berufen ergibt, sondern sich darüber hinaus auch aus der elterlichen Nicht-Akzeptanz dieser konträren Meinung entwickelt. Eine Meinungsbildung und das erfolgreiche Durchlaufen jugendphasetypischer Aufgaben setzen das Verständnis des sozialisationsrelevanten Umfeldes sowie die Schaffung und Akzeptanz dieser Gelegenheiten voraus. Wo dies nicht gegeben ist, sehen die Expertinnen und Experten Spannungspotential. Der angesprochene Abnabelungsprozess wird zwar in erster Linie in Bezug auf die Eltern als bedeutendster Sozialisationsinstanz thematisiert, jedoch erweitern die Befragten das Spannungsfeld noch um weitere Akteure, mit deren Meinungen und Normierung sie ebenfalls eine Auseinandersetzung und kritische Reflexion seitens der Jugendlichen beobachten. Die Spannung ergibt sich ihrer Ansicht nach zusammengefasst und auf den Punkt gebracht aus eigenen beruflichen Vorstellungen der jungen Geflüchteten, der auf Beobachtung durch die Jugendlichen beruhenden Bewertung der ausgeübten Berufe der Eltern, geäußerten Erwartungen und Urteilen der Eltern und auch Meinungen anderer relevanter Akteure, beispielsweise der Peers oder der professionellen Berufsberatung. Die Expertinnen und Experten problematisieren die zentrale Herausforderung der Jugend, sich in der Vielzahl an Meinungen zurechtzufinden und eine eigene Meinung zu entwickeln:

„Da ist natürlich auch die Möglichkeit, diese Meinung dann anzunehmen, also unter diesem Gesichtspunkt. Wobei Jugendliche in diesem Alter natürlich auch mit Meinungen ähm oder mit Expertenmeinungen auch so Schwierigkeiten haben, das ist 'n ganz normaler Entwicklungsprozess, dass man halt auch in diesem Loslösen, in dieser Entwicklung sich dann auch den Meinungen von anderen auch entgegensetzt und die auch mal kritisch hinterleuchtet und auch vielleicht einfach so negiert. Aber er hat halt diese, diese Informationsaufgabe, die sich sozusagen auf dieses, auf die, die Instanz der, der Sozialisation spielt. Also ich glaube, (hustet) dass die Distanz vom Berater noch größer ist, dadurch sein Expertentum sozusagen noch verstärkt. Der Lehrer, wenn er dieses so typische Berufs/ ähm, Bereitung macht, als Informationsbieter, wobei (räuspert sich) ich weiß nicht, wie stark ähm, dieser Einfluss wirklich dann letztlich ist. [...] Also ich glaube, was auch noch unheimlich wichtig ist, sind die Peers, also die Gleichaltrigen. (hustet) Und dann auch noch sowas wie 'ne übergeordnete, also Marx würde sagen, halt dieser Überbau, also was wir jetzt als legitim und wünschenswert für unser aller Leben, also sozusagen, was ist dieses soziale Bild von, wo sollst du stehen, wenn du 30 oder 35 bist. (hustet) Das hat, glaub ich, auch noch 'ne ganz große/ 'nen ganz großen Einfluss auf die, also das halt so übermittelt wird, über ja, was weiß ich, Fernsehen, TV, Musikvideos und solche Sachen. Also weil die Meinung entsteht ja beim Jugendlichen jetzt nicht bloß, weil da jetzt der Experte oder der Vater oder der Lehrer das sagt, sondern der entsteht ja aus diesem Kontakt mit dem, mit der Welt und die ist natürlich, hat noch mehr zu bieten, als da diese drei Rollen. Und da sind die Peers eine ganz wichtige/ die Gleichaltrigen, wo wollen die eigentlich hin. Und auch dieses sozusagen, dieser Überbau, was so in allen Köpfen schwebt, was ist das Gute oder was ist das Erreichenswerte, Wünschenswerte.“ (Herr Bogner, Z. 573-596)

Wenngleich in dem Zitat deutlich wird, dass die Befragten bei den Jugendlichen eine geringe Akzeptanz von Expertiseträgern beobachten – was wiederum als Zeugnis einer kritischen Reflexion und des Hinterfragens von Meinungen und damit als positiv angesehen wird -, wird dennoch auf die in den Augen der Befragten große Bedeutung fundierter und wissenschaftlicher Informationen hingewiesen. Diese Legitimation der eigenen Arbeit und Rolle muss an dieser Stelle als ein Ergebnis bei der Analyse der handlungsleitenden Strukturen der Befragten festgehalten werden. Demgegenüber wird eine Urteilsbildung basierend auf tradierten Falschinformationen als virulent bemängelt:

„Ähm, wobei ich schon meine, das Wissen über das System und die Möglichkeiten, schon sehr wichtig sind. Also ich/ (.) es bleiben, also dass Familien bestimmte Bilder sozusagen generieren, über Berufe, über sozusagen auch den/ die soziale Prestige, die damit verbunden ist und der Weg dahin, wenn der transparent ist und auch diese, diese Urteile, dann ist es natürlich viel einfacher, sich zu orientieren und sich zu überlegen, was brauche ich, um dahin zu kommen. Also wirklich dann zielgerichtet sein Handeln zu tun, anstatt/ im Gegensatz zu der Ausgangslage, dass das Wissen über Möglichkeiten, über Zielvorstellungen (hustet) nicht, also nicht transparent und auch nicht, auch nicht richtig ist, natürlich Wege sofort verbaut. [...] Und da ist natürlich die Frage halt und das ist natürlich, also da/ (räuspert sich) diese Urteile, die ja so im Sozialisierungsprozess ähm, entstehen, wenn die auf transparenten Informationen beruhen, dann ist das natürlich besser, anstatt von Vorurteilen oder Falschinformationen sich leiten zu lassen.“ (Herr Bogner, Z. 484-503)

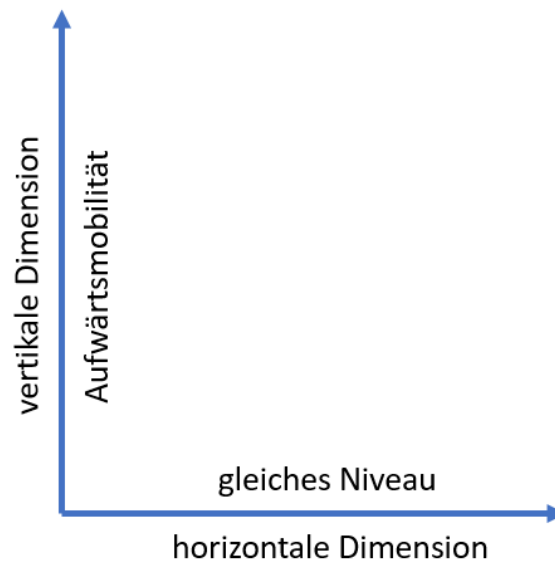
Wieder manifestiert sich die Systemkenntnis als Leitmotiv in den Interviews mit den Expertinnen und Experten und wird daher mit abermaligem Verweis auf die große Bedeutung bei dieser Analyse aufgeführt. Somit lässt sich auch wieder der Orientierungsrahmen der Befragten darstellen, die ihre expertisegeleitete, professionelle Beratung der jungen Geflüchteten im Hinblick auf deren Meinungsbildung als wichtig erachten. Sie stellen sich damit als Katalysator der Meinungsbildung von Jugendlichen dar, die dieser Aufgabe laut Expertinnen und Experten in der Jugendphase begegnen und sich mit deren Bewältigung konfrontiert sehen.

9.5.4 Bildungsaspirationen junger Geflüchteter und Determinanten

In diesem Kapitel wird die Sicht der Expertinnen und Experten auf die angestrebten Bildungs- und Berufsperspektiven der jungen Geflüchteten und auf die wahrgenommenen Phänomene dargelegt. Auch hier gilt wieder, dass diese Wahrnehmungen in engem Zusammenhang zum Handeln und den Leitlinien in der Beratung stehen. Was aus den Interviews hervorgeht, ist, dass die konkreten Berufe als unauffällig im Vergleich zu denen deutscher Jugendlicher erscheinen und sich ähneln. Vielmehr konstatieren die Expertinnen und Experten Unterschiede in den zugrundeliegenden Motiven und der Motivation. Eng mit der Motivation sind auch die generellen Bildungsaspirationen der jungen Geflüchteten verknüpft, die den Befragten wiederum als signifikant und erwähnenswert erscheinen. Weiterhin thematisieren die Befragten den Gegenhorizont von Berufswünschen und der Realisierbarkeit dieser Ziele.

Analytisch abzugrenzen sind, so ergibt es sich aus den Interviews, eine vertikale und eine horizontale Dimension der Bildungs- und Berufswünsche. Dies wurde zu Beginn dieser Arbeit bei der Konzeptionalisierung und Operationalisierung der beiden Begriffe bereits angerissen. Denn während die genannten Berufe der jungen Geflüchteten horizontal, also auf gleicher Ebene – auf gleichem Niveau – entsprechend der Einschätzung der Expertinnen und Experten keine Unterschiede erkennen lassen, weisen die Geflüchteten durchschnittlich höhere Bildungsaspirationen in vertikaler Hinsicht und damit den Wunsch nach sozialer Mobilität auf. Die Differenzierung dieser beiden Begriffe wird in Abbildung 31 visualisiert.

Abbildung 31: Horizontale und vertikale Dimension der Bildungs- und Berufswünsche



Quelle: eigene Darstellung

Da es hier nicht nur um Berufsausbildung geht, sondern auch um weiterführende Schulabschlüsse und Studiengänge, wird für die vertikale Achse der umfassendere Begriff der Bildungswünsche bevorzugt. Auf der horizontalen Ebene hingegen geht es nicht um Niveauunterschiede in den Bildungsgängen oder um Auf- und Abwärtsmobilität, sondern um die konkreten Berufsbilder. Daher wird hier von Berufswünschen gesprochen.

Folgendes Zitat zeigt zunächst auf, dass im Allgemeinen keine Unterschiede zwischen den Berufswünschen von jungen Geflüchteten und hier sozialisierten Jugendlichen beobachtet werden:

„Ja, eben (.) / also (..) die Jungs wollen alle Kfz-Mechatroniker werden. [...] Ne, wen wundert es, ja? Und das zweite ist der Fachinformatiker (..) im IT-Bereich. Das sind so / kriegt man von 70 Prozent aller (.), äh, (.) kriegt / sind das die Hauptwünsche. Weil, das sind die Berufe, die sie kennen auch, ja. Ich sage jetzt mal, das ist gar nicht so unterschiedlich von Deutschen. Weil, das ist (.) Erfahrung der IHK, dass auch viele Deutsche genau in diese zwei Berufe gehen wollen. Irgendwas mit Computer, ja, oder am Auto rumbasteln.“
(Herr Bromm, Z. 395-405)

Bezug genommen wird hier wieder einmal auf die Systemkenntnis, die von den Expertinnen und Experten als handlungsleitend bei den Geflüchteten betrachtet wird. Bei geringer Kenntnis über die Bandbreite an Berufen, dies wurde in Kapitel 9.5.2.1 expliziert, sehen sie eine eingeschränkte Berufswahl in Richtung der bekanntesten Berufsbilder. Die Expertinnen und Experten nehmen insbesondere für den Beruf des Kfz-Mechatronikers ein großes Interesse wahr: „Viele für Kfz-Mechaniker, also Mechatroniker, die interessieren sich dafür. Aber ich glaube, das ist jetzt nicht so auffällig, weil viele Jugend/ deutsche Jugendliche wollen das auch alle. Das ist irgendwie Wunschberuf Nummer eins bei Jungs“ (Herr Merizadi, Z. 278-283). Die in Kapitel 6.2 dargelegten, am häufigsten ergriffenen

Ausbildungsberufe in Deutschland bzw. Heidelberg betrachten sie als gleichermaßen für junge Geflüchtete und hiesige Jugendliche geltend.

Auf der horizontalen Ebene, die keine Mobilität im Niveau der Berufswahl indiziert, sehen die Expertinnen und Experten demnach keinen Grund, differenziert auf die jungen Geflüchteten und die hier sozialisierten Jugendlichen einzugehen. Vielmehr erachten sie es in der Beratung sowohl bei der einen wie auch bei der anderen Zielgruppe als wichtig, eine breite Systemkenntnis bzw. Wissen über die berufliche Vielfalt in Deutschland zu vermitteln: „Und da versuche ich halt ein bisschen aufzuklären“ (Herr Bromm, Z. 411f.).

Aus dem Zitat ergibt sich eine weitere Auffälligkeit, die hier festgehalten werden muss: Bei der Frage nach den Wunschberufen der Geflüchteten und nach potentiellen Unterschieden zu deutschen Jugendlichen legen die Befragten automatisch die Berufswünsche der männlichen Geflüchteten dar. Auf den ersten Blick erscheint das nicht weiter verwunderlich, da die Zahlen eine größere Gruppe männlicher Geflüchteter gegenüber weiblichen Geflüchteten belegen. Auf den zweiten Blick jedoch muss bei genauerer Betrachtung der Zahlen gesagt werden, dass insbesondere unter jüngeren Geflüchteten, die mit ihren Familien gekommen sind und welche die Zielgruppe dieser Arbeit darstellen, auch viele Mädchen in repräsentativer Anzahl sind. Zu den Berufswünschen der weiblichen Geflüchteten in dieser Altersgruppe äußern sich die Expertinnen und Experten jedoch wenig bis gar nicht. Basierend auf dieser Beobachtung lässt sich sagen, dass sich die Berufswünsche der weiblichen Geflüchteten nicht als besondere Relevanzstruktur in den Interviews manifestieren. Das Thema Geschlecht scheint für die Befragten keine besondere Rolle zu spielen, beispielsweise bezüglich potentieller Diskriminierung. Lediglich auf eine Besonderheit weisen die Befragten hin, die sich aber bei der Betrachtung des männlichen Geschlechts offenbart: „Es gibt einen Unterschied und das ist der Friseurberuf. Der ist interessanterweise bei zahlreichen Jungs aus äh den VKL-Klassen ziemlich beliebt. Und das nicht nur für ein Praktikum, die machen sich zum Teil auch exakt Gedanken drüber, dann in die Richtung zu gehen“ (Herr Hensel, Z. 897-900). Die Ursachen dieser Beobachtung vermuten die Expertinnen und Experten in den kulturspezifischen Gegebenheiten: „Ich weiß nicht, ob das [...] dann ähm in der eigenen Kultur/ Ob es da eine andere Wahrnehmung von dem Beruf gibt“ (Herr Wacker, Z. 1150-1155). Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das Geschlecht für die Befragten – bezogen auf die beruflichen Perspektiven, dies sei noch einmal ausdrücklich vermerkt – keine nennenswerte Variable darstellt und wenn überhaupt in dem Sinne thematisiert wird, dass abgesehen vom Beruf des Friseurs keine Unterschiede zu konstatieren seien: „Auch Mädchen aus VKL-Klassen oder mit, mit Migrationshintergrund, die gucken sich dann Mädchenberufe an. [...] Und die Jungs gucken sich die Jungsberufe an“ (Herr Hensel, Z. 892-897). Im Handeln der Expertinnen und Experten schlägt sich diese Erkenntnis dahingehend nieder, dass eine gänzlich andere berufliche Beratung von jungen Geflüchteten, noch dazu in Abhängigkeit des Geschlechts, als nicht erforderlich erachtet

wird. Dies spiegelt auch die in anderen Kapiteln dargelegte Auffassung der Expertinnen und Experten wider, dass die Beratung lediglich angepasst und adaptiert werden sollte, sich jedoch nicht grundlegend unterscheiden muss. Die Bedeutung des Geschlechts bei der Berufswahl wird von den Expertinnen und Experten also niedriger eingeschätzt als es den in Kapitel 3.7 aufgeführten Studien zu entnehmen ist.

Während nun festgehalten werden kann, dass die Expertinnen und Experten keine Unterschiede in den Berufszielen auf horizontaler Ebene hervorheben, weisen sie demgegenüber auf die in ihren Augen unverkennbar hohe Motivation junger Geflüchteter hin, die sich einerseits in hohen Bildungsaspirationen und damit vertikal äußern kann, andererseits aber auch wiederum auf der horizontalen Ebene. Hier sehen die Expertinnen und Experten als Gründe der hohen Motivation nicht die Aufstiegsambitionen, sondern viel basaler den Wunsch, überhaupt eine Existenz in Deutschland aufbauen zu können. Ein Experte veranschaulicht diesen Gedanken anhand der Maslow'schen Bedürfnispyramide (vgl. Maslow 1970):

„[...] und deswegen ist der /, äh, hat die so (.), dass die andere Ziele für Leben. Das Ziel ist, äh, in Frieden zu leben. [...] Der Frieden / Der / Der Ziel ist, ähm, nicht mehr bedroht sein. Ob die Friseur oder (.) / oder, äh, Putzfrau ist, das ist completely egal und das verstehe ich. Solange die in ein friedliche Ort leben kann, [...] wo / Es ist / Es ist ganz ander, ne? Sie kennen dieser Maslow-Pyramide vielleicht, wo / [...] Und die sind hier unten, ne? [...] Ja, ja, und wisse, wir /, wir sind so glückliche Menschen in Deutschland, wir sind hier in der Mitte oder oben, ne?“ (Herr Rasmussen, Z. 799-824)

Ob die Motivation auf horizontale oder vertikale Ziele ausgerichtet ist, führen die Befragten auf die Bleibeperspektive, also auf externe Gegebenheiten, zurück. Während sie bei Geflüchteten aus Ländern mit einer hohen Bleibeperspektive und einem hohen Bildungsniveau ein Streben nach Statuserhalt konstatieren, sehen sie bei Geflüchteten aus sicheren Herkunftsstaaten das Streben nach Aufenthaltssicherung als vordergründig an, dass vertikale Aufstiegsmobilität und darüber hinaus das Motiv des Statuserhalts in weite Ferne rücken lässt:

„Und wenn's dann an Beratung und Vermittlung geht, ähm (.) dann sind da oft zwei Themen wichtig für die jungen Geflüchteten. Das erste ist der Aufenthalt, also Stichwort Ausbildungsduldung. [...] Das wissen mittlerweile viele, dass sie mit 'ner Ausbildung bessere Chancen haben, hierzubleiben. Wenn sie's selber nicht wissen, wissen's oft die Ehrenamtlichen, die dann auch nochmal oft mit dem, im Hintergrund ähm unterstützen. Also da ist die Motivation einfach oft höher, 'nen Ausbildungsplatz zu kriegen, nicht unbedingt so sehr, weil man jetzt seinen Traumberuf gefunden hat, sondern weil man halt gerne 'nen festen Aufenthalt haben will.“ (Herr Hensel, Z. 124-135)

Ebenfalls im Kontext der Flucht thematisieren die Expertinnen und Experten ein Motiv, das auf die Verwertbarkeit der Berufe abzielt:

„Oder dann, ähm, (...) einer, der Orthopädietechnikmechaniker werden so-/ wollte. Weil er halt gesagt hat, das ist etwas, das kann ich auch, wenn ich irgendwann mal zurück nach Afghanistan gehe / Und ich glaube, das ist halt etwas, was /, was deutsche Kinder vielleicht überhaupt nicht haben. Wenn ich irgendwann mal zurückgehen sollte, dann ist das ein Beruf, den ich gut, ähm, dort gebrauchen kann, weil es halt viele Menschen gibt, denen Gliedmaßen fehlen. [...] Und es gibt aber niemanden, der so was bauen kann. [...] Und das fand ich zum Beispiel am eindrücklichsten irgendwie, weil ich halt so gedacht habe, boah krass, [...] dass, ähm, / Also, wenn das nicht eine Motivation irgendwie für den Beruf ist, //dann weiß// [...] ich auch nicht. Ne?“ (Frau Malkovic, Z. 1124-1147)

Gesagt werden kann somit, dass die Expertinnen und Experten den Orientierungsrahmen der Geflüchteten bei den zugrundeliegenden Motiven am Herkunftsland festmachen. Für ihre These spricht auch, dass sich die Geflüchteten ihrer Ansicht nach vorzugsweise auf Berufe einlassen, die sie auch vom Herkunftsland her kennen.

Was nun bereits auch schon mehrfach aufgezeigt wurde (und damit auch indiziert, dass die zentralen Leitmotive und Orientierungsrahmen nun klar und deutlich herausgearbeitet wurden), ist die Problematisierung fehlender Systemkenntnis. Denn im Zusammenhang mit den hohen wahrgenommenen Bildungsaspirationen verweisen die Expertinnen und Experten auch darauf, dass die jungen Geflüchteten die Systemunterschiede zum Herkunftsland nicht genau kennen und deshalb die Realisierungswahrscheinlichkeit ihrer hohen Ziele überschätzen: „Und das schaffen sie ja nicht. Die meisten schaffen das nicht“ (Herr Merizadi, Z. 188f.). Die Befragten legen aufgrund ihrer Perzeptionen dar, dass sie in horizontaler Hinsicht ihr Beratungshandeln an der Aufklärung über die Vielfalt deutscher Berufe in einem ausdifferenzierten Bildungssystem orientieren. In vertikaler Hinsicht nehmen sie es als ihre Aufgabe wahr, über die Anforderungen der jeweiligen angestrebten Bildungsziele zu informieren und die Basis für eine realisierbare berufliche Zukunft frei von potentiellen Enttäuschungen zu schaffen. Dies kann als Resümee des letzten Kapitels der Expertenanalyse festgehalten werden.

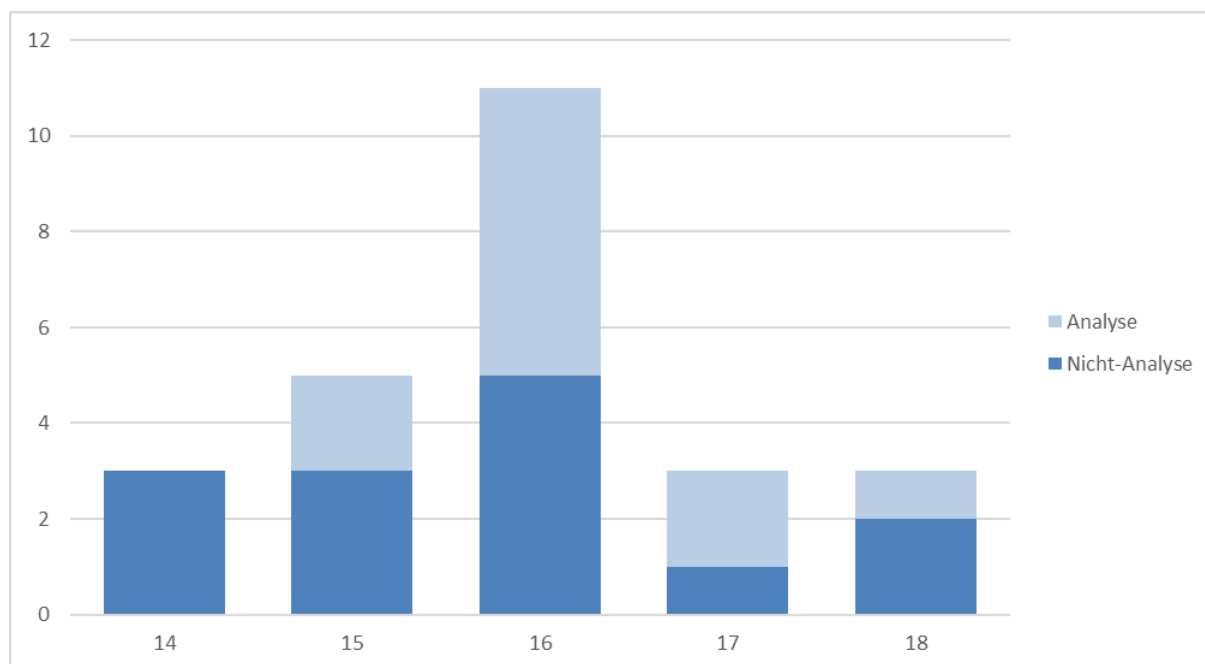
10 Teil II: Ergebnisse der Interviews mit jugendlichen Geflüchteten

Im Fokus dieses Kapitels stehen nun die Erkenntnisse aus den Interviews mit den jungen Geflüchteten. Wie auch bei den Expertinnen und Experten werden zuerst in Kapitel 10.1 die elf jungen Geflüchteten vorgestellt, deren Interviews in der Analyse Berücksichtigung finden. Als Grundlage für die Falldarstellungen dienen die quantitativen Fragebögen, die einen statistischen Überblick über die soziodemographischen Merkmale der Geflüchteten geben. Analog zu den Expertinnen und Experten gilt hier, dass nicht alle geführten Interviews in der Analyse berücksichtigt werden, da auch bei den Schülerinterviews auf eine Typenbildung zugunsten einer stärker thematisch geleiteten Analyse verzichtet wurde. Im Anschluss an die Vorstellung der jungen Geflüchteten, deren Interviews Eingang in die Analyse gefunden haben, werden in den Kapiteln 10.2 bis 10.4 die zentralen Ergebnisse dargelegt. Den einzelnen Kapiteln liegen unterschiedliche Schwerpunkte zugrunde. Während in Kapitel 10.2 das Handeln der jungen Geflüchteten im Gesamtsystem und deren Wahrnehmungen und Denkmuster unter einem makrostrukturellen Fokus beleuchtet werden, wird in Kapitel 10.3 umgekehrt stärker auf die biographischen Faktoren eingegangen. Das heißt, hier steht beispielsweise der Umgang mit bzw. die Auffassung bezüglich der Relevanz biographischer Ereignisse im Vordergrund. Zuletzt ist Kapitel 10.4 auf die sozialen Akteure und Einflussfaktoren ausgerichtet, die in den Augen der jungen Befragten Gewicht haben.

10.1 Kurzbeschreibungen der befragten Geflüchteten

Wie bereits geschrieben, waren rund zwei Drittel der befragten Geflüchteten männlich und rund ein Drittel weiblich. Eine Repräsentanz dieses Geschlechterverhältnisses in den Interviews wurde zwar nicht angestrebt, dennoch entspricht die Auswahl von drei Befragten weiblichen und acht Befragten männlichen Geschlechts ungefähr diesem Verhältnis. Die Altersverteilung der Befragten geht aus Abbildung 32 hervor. In dunkelblauer Farbe dargestellt sind Anzahl und Alter der Befragten, deren Interviews nicht mit in die Analyse einfließen, in hellblau dagegen jene, deren Interviews Berücksichtigung finden. Das Durchschnittsalter aller Befragten liegt bei 15,9 Jahren und gleicht einer Normalverteilung, der Mittelwert des Alters der für die Analyse relevanten Befragten ist 16,2. Gleichzeitig bildet das Alter 16 den Modus, also den häufigsten Wert. Für die Analyse ist dieses Alter sinnvoll, da Berufsorientierung hier einen hohen Stellenwert einnimmt und der Übergang in die Ausbildung bevorsteht.

Abbildung 32: Alter und Anzahl der befragten Geflüchteten in absoluten Zahlen

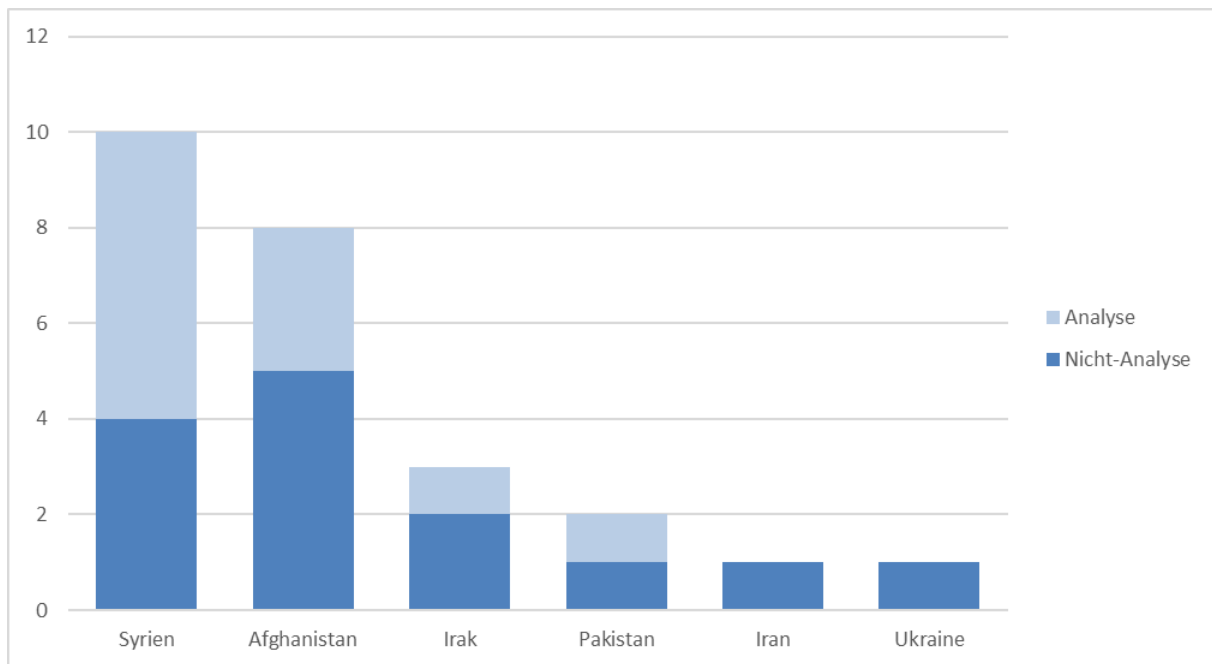


Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 33 gibt Auskunft über die Herkunft der Geflüchteten. Auch hier stellt die dunkelblaue Einfärbung die Anzahl der in der Analyse nicht berücksichtigten Geflüchteten dar, umgekehrt die hellblaue Farbe diejenigen, deren Interviews ausgewertet wurden. Mit sechs Schülerinnen und Schülern aus Syrien und drei aus Afghanistan sind dies die beiden Herkunftsländer, die am häufigsten in der Analyse vertreten sind. Dies spiegelt auch die gesamtdeutsche Situation bezüglich der Top 10 Herkunftsländer bei den Erstantragszahlen in den Jahren 2015 bis 2017 wider (s. Abbildung 4). Die Muttersprachen der Befragten, deren Interviews mit in die Analyse einfließen, variieren von Arabisch über Dari, Farsi, Paschtu, Kurdisch und Kaschmiri, wobei die beiden Schüler, die Farsi als Muttersprache angaben, zugleich auch Paschtu nannten. Die beiden Schüler stammen aus Afghanistan - entsprechend sind sowohl Farsi als auch Paschtu Sprachen, die im afghanischen Raum zu finden sind. Es ist nicht ganz klar, welche der Sprachen tatsächlich die Muttersprache der beiden Schüler ist, aber da die beiden Schüler Probleme dabei hatten, anzugeben, welches ihre Muttersprache sei, ist davon auszugehen, dass sie die Sprachen Farsi und Paschtu ähnlich gut beherrschen. Auch Dari ist eine Sprache, die unter anderem in Afghanistan gesprochen wird, von wo der betreffende Schüler auch stammt. Kurdisch ist die Muttersprache eines Schülers aus dem Irak, Kaschmiri diejenige eines Schülers aus Pakistan. Die Muttersprache Arabisch wurde ausschließlich von den syrischen Geflüchteten genannt.

Für die vollständigen Kurzporträts der jungen Geflüchteten sei zusammenfassend auf Tabelle 9 verwiesen. Hieraus geht noch einmal hervor, an welchen Schularten die einzelnen

Abbildung 33: Herkunft und Anzahl der befragten Geflüchteten in absoluten Zahlen



Quelle: eigene Darstellung

Befragten beschult werden bzw. wurden und welches Geschlecht die Befragten haben, denn dies ist aufgrund der im deutschen Kulturraum ungewöhnlichen Vornamen nicht in jedem Falle klar erkennbar. Auf den präzisen Schulnamen kann hier aus Datenschutzgründen verzichtet werden, da der genaue Schulname für die Analyse unerheblich ist und sich überdies kein Informationsdefizit ergibt. Zudem ist noch einmal das Herkunftsland aufgelistet.

Tabelle 9: Besuchte Schulart, Name, Geschlecht und Herkunftsland der befragten Geflüchteten

Schulart	Namen der Befragten	Geschlecht	Herkunft
Gemeinschaftsschule	Fida	♀	Syrien
	Belal	♂	Afghanistan
	Abdulghafur	♂	Afghanistan
	Serafettin	♂	Afghanistan
	Haias	♂	Irak
	Saladin	♂	Syrien
	Wakur	♂	Syrien
	Nasser	♂	Pakistan
	Banu	♀	Syrien
Werkrealschule (nun Gemeinschaftsschule)	Charada	♀	Syrien
Gesamtschule	Hamit	♂	Syrien

Quelle: eigene Darstellung

10.2 Bildungsambitionen junger Geflüchteter im Systemkontext

In Kapitel 10.2 steht allgemein gesprochen das System im Fokus. Zunächst geht es darum, wie die Geflüchteten das System wahrnehmen und wie sie ihr Handeln darin ausrichten. Ein wichtiger Punkt ist, welche Rolle Systemkenntnis bzw. Wissen über das System spielt (Kapitel 10.2.1). In einem zweiten Schritt ist es daher wichtig, auf die von den jungen Geflüchteten identifizierten Systemunterschiede zwischen ihnen bekannten Strukturen und neuen Rahmenbedingungen zu sprechen zu kommen (10.2.2). Von besonderer Bedeutung ist auch die Frage, wie die jungen Geflüchteten im System Hürden und mögliche Fallstricke auf dem Weg hin zu ihren beruflichen Wünschen und bei deren Umsetzung wahrnehmen. Dies steht in Kapitel 10.2.3 im Vordergrund.

10.2.1 Facetten des Systemwissens und subjektive Relevanzwahrnehmung

An dieser Stelle werden verschiedene Facetten der Systemkenntnis der jungen Geflüchteten behandelt, die entsprechend das Kapitel in inhaltliche Blöcke unterteilen. So wird in einem ersten Teil näher beleuchtet, wie die jungen Geflüchteten zwischen individuell-spezifischem Wissen und allgemeinen Kenntnissen über das Bildungssystem differenzieren und die jeweilige Relevanz verschiedener Arten von Wissen über das System aufzeigen. Auch die Frage nach der Informationsbeschaffung in einem ausdifferenzierten und funktionalen Leitlinien folgenden System ist für die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen der jungen Geflüchteten von besonderem Interesse und bildet einen weiteren Schwerpunkt dieses

Kapitels. Zudem werden die Wahrnehmung der Befragten bezüglich des eigenen Kenntnisstandes über das System sowie die selbst eingeschätzten Wissensbedarfe aufgegriffen und behandelt. Dies geschieht in einem letzten inhaltlichen Themenblock.

a) Selektivität unterschiedlicher Arten des Wissens

Zunächst einmal kann grundlegend und rein deskriptiv als Auffälligkeit konstatiert werden, dass die jungen Befragten konkrete Vorstellungen über ihre Berufswünsche sowie über die kurz- und mittelfristigen Bildungsschritte hin zum Beruf äußern. Inwieweit die Umsetzung dieser Bildungsaspirationen realistisch ist, kann nicht beurteilt werden, soll aber auch nicht das Ziel der Analyse sein. Interpretativ wertvoll ist jedoch die Beobachtung, dass Auseinandersetzungsprozesse mit dem Thema Berufsorientierung und Berufswahl stattgefunden haben bzw. stattfinden, da die Jugendlichen ihre Wünsche in den Interviews reflektieren. Die Schilderungen der jungen Geflüchteten dienen als Indikator dafür, dass die Materie als Relevanzstruktur verankert ist und die Bedeutsamkeit der Aufgabe für eine gelingende und nachhaltige Integration in das System des deutschen Arbeitsmarktes von den jungen Geflüchteten bewusst wahrgenommen wird. Als Beleg für die Tatsache, dass die Jugendlichen mit dem Aufbau, den Strukturen und den Eigenheiten des deutschen Schulsystems („es gibt eigentlich unendliche Berufe hier“ (Abdulhafur, Z. 102f.)) grundlegend vertraut sind, ein Reflexionsprozess über die Berufswahl erfolgt (ist) und diese Frage als bedeutsam eingeschätzt wird, kann das nachstehende Zitat angeführt werden. Dieses beinhaltet eine Beschreibung der schulischen und beruflichen Laufbahnpläne nebst einer detaillierten Schilderung der zu absolvierenden Zwischenschritte:

„Ich werd halt ähm, Ausbildung machen. [...] Zehnte Klasse, so Realschulabschluss und dann Ausbildung bei/ ich versuch mein Bestes, weil, bei eine großen Firma zu, [...] also Praktikum also äh, Ausbildungsplatz zu bekommen. Und dann, nach dieser Ausbildung mach ich Meister. [...] Aber das kommt drauf an, also mein Lehrer hat mir erzählt, wenn ich ähm, Ausbildung gemacht hab, also ich hab sehr gute Noten in Technik und das äh, interessiert die ja, das, das ist wichtig bei die und die meinten, wenn ich die/ also der meinte, wenn ich die Interesse zeige, dann kann das gut sein, dass die mir bei/ also dass die mir das äh, bezahlen würden, um Ingenieur zu werden.

I: Mhm (erstaunt), also du möchtest dann studieren noch, Ingenieur, // oder? //

H: // Ingenieur // wird äh, studieren, ja. [...] Also am äh, Ausbildung, Meister und dann studieren und dann wird man // Ingenieur.“ (Hamit, Z. 291-314)

Darüber hinaus machen die jungen Geflüchteten die individuelle Komponente relevanten Wissens deutlich:

„I: [...] Alles klar. Und denkst du, es kann irgendwie noch/ oder weißt du, was du tun musst hier in Deutschland, um Arzt zu werden//

B: Ja. Mhm (zustimmend).

I: //wie der Weg aussieht?

B: Ja. Äh man muss zuerst Gymnasium, Abitur machen und danach äh Universität und die studiert. Also, es dauert sechs Jahre. Und danach, ich kann einen Ausbildung machen als Augenarzt.“ (Banu, Z. 154-163)

Der Informationsstand der Befragten über das Bildungssystem ist an individuellen Wissensbedarfen und Fragestellungen orientiert, was den Relevanzrahmen und die Subjektivität der erforderlichen Systemkenntnis aufzeigt. Die Befragten machen die Selektivität ihrer Wissensbestände deutlich, indem sie den Bezug ihres Wissens zu den jeweiligen Bildungsplänen hervorheben. Sie legen dar, dass sie relevantes Wissen aus dem allgemeinen Informationsangebot herausziehen und vor dem Hintergrund ihrer Bedarfe filtern oder es aber konkret erfragen und einfordern. Es wird erkennbar, dass es den jungen Geflüchteten wichtig ist, eigenes Wissen über ihre zukünftigen Bildungspläne zu haben und den Weg informiert gehen zu können. Dies kann im Hinblick auf ihre Orientierungsrahmen festgehalten werden.⁸²

Es wird in den Interviews evident, dass die jungen Geflüchteten wissen, wie sie Informationen über das System selektionieren und nach individueller Relevanz filtern können. Auch folgendes Zitat veranschaulicht, wie allgemeine Kenntnisse über das System mit individuellen Wissensbedarfen verknüpft werden und wie beim Aneignen von Systemkenntnis auf die für die Gestaltung der individuellen Bildungsverläufe relevanten Elemente und Zusammenhänge rekuriert wird:

„A: //Äh,// ich/ also, man kann ja, also, man kann ja eigentlich nicht direkt Ingenieur werden, aber man muss halt zum Beispiel/ also, was ich eigentlich vorhabe: Erst mal, erst mal meinen Abschluss, also, meinen Abschluss haben, zu machen und dann, äh, Ausbildung machen und dann will ich halt meinen Meister machen.

I: Und Ausbildung dann (.) Mechatronik oder //irgenwie//?

A: //Äh//, ja, ja, also, Autobauingenieur. Mh, auch wie mein Bruder. Also, der macht das Gleiche.“ (Abdulghafur, Z. 112-119)

Informationen über den grundlegenden Aufbau des deutschen Bildungssystems werden auf die individuellen Bildungsplanungen heruntergebrochen und auf diese übertragen. Der Orientierungsrahmen der jungen Geflüchteten dokumentiert sich dementsprechend durch eine Korrelation allgemeiner Kenntnisse über die Funktionsweise des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems und selektiver, einer intrinsischen Motivation folgenden Fragestellungen. Die Systemkenntnis wird so individualisiert und passgenau verarbeitet.

⁸² Aus oben genanntem Zitat geht hervor, dass die jungen Geflüchteten zunächst in einer Art ‚Zwischensystem‘ integriert werden, bevor sie mit dem ‚normal-typischen‘ Schulsystem konfrontiert werden, das hier sozialisierte Schülerinnen und Schüler durchlaufen. Durch dieses standardisierte Vorgehen und den standardisierten Umgang mit jungen Geflüchteten bei der Eingliederung in das deutsche Schulsystem wird zudem deutlich, was mit dem bereits in Kapitel 4.2 zitierten Satz des „kollektive[n] Verlaufsmuster[s] der Biographien einer größeren Gruppe von Menschen“ (Blossfeld 1989: 15) gemeint ist. Der Zwischenschritt der VKL dient der Hinführung von jungen Migrantinnen und Migranten auf die Regelklassen und ermöglicht eine strukturierte Eingliederung und Einbindung in den Schulalltag, also in den Normallebensverlauf eines hier sozialisierten Schülers bzw. einer hier sozialisierten Schülerin (ausführlicher hierzu Kapitel 5.2). Für die Gruppe der jungen Geflüchteten ergibt sich somit ein anders strukturierter bzw. standardisierter Lebenslauf, der aber wiederum den Normallebensverlauf von Geflüchteten in Deutschland bei der Integration in das Schulsystem bildet. Der an diese Zielgruppe angepassten Struktur ist die Spezifität dieses kollektiven Verlaufsmusters geschuldet. Wie darüber hinaus das ‚normale‘ Regelsystem des Schulbetriebs in Deutschland aufgebaut ist, in das die jungen Geflüchteten im Anschluss übergehen, ist den Befragten bewusst.

Ein Vergleich mit deutschen Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Kenntnis über das Bildungssystem und damit verknüpften Systemstrukturen sowie der Filtermechanismen, die sich aufgrund der subjektiv eingeschätzten Relevanz von Informationen ergeben, wäre sicherlich interessant und stellt einen Anknüpfungspunkt für weitere Forschung dar.

b) Ergreifen von Gelegenheitsstrukturen als Handlungsstrategie

Wie bereits einleitend angedeutet, stehen auch die Strategien der jungen Geflüchteten bei der Informationssuche im Fokus des Interesses. Die jungen Geflüchteten zeigen auf, dass sie durchaus in der Lage sind, für sie relevante Informationen zu beschaffen. Latent erkennbar ist hier eine Orientierung des Handelns an Praktiken, Gewohnheiten, Normen und Strategien des Heimatlandes, die nach Deutschland transferiert werden und deren erfolgversprechende Handlungsergebnisse auch in Deutschland erwartet werden. Es wird deutlich, dass die Orientierungsrahmen der jungen Geflüchteten dabei weniger an den charakteristischen Merkmalen des deutschen, auf funktionaler Trennung, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten basierenden Systems ausgerichtet sind. Dass die Befragten das Verstehen und Durchdringen des deutschen Systems mit der Vielzahl an Akteuren, Berufen, Zuständigkeiten, Funktionen und Aufgaben (beispielsweise Berufsorientierung im Bildungsplan) in seiner Ausdifferenziertheit als große Herausforderung wahrnehmen, legen mehrere Äußerungen und Indizien nahe. Beispielsweise sei erwähnt, dass die Antworten der Geflüchteten auf die Frage nach berufsorientierenden Maßnahmen eine eigene subjektive Wahrnehmung dieser Frage reflektieren (z.B. „Da haben wir eine Ausflug beim/ also der Parlamenthaus also/“ (Nasser, Z. 427)).

Wenngleich das Auseinandersetzen mit der Berufswahl als Relevanzstruktur hervortritt, sich also als bedeutsam im Handeln und in den Motiven der jungen Geflüchteten für ihre Zukunft erweist, zeigt sich in den Interviews, dass die institutionalisierte und strukturierte Berufsorientierung in der Schule als etwas Unbekanntes, Ungewohntes und Unübliches erscheint. Auch an dieser Stelle könnte weitere Forschung mit anderen Methoden im Vergleich zu deutschen Schülerinnen und Schülern Hinweise liefern, ob es sich hierbei um ein alterstypisches Phänomen handelt oder ob es auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen ist.

Berufsorientierung und Berufswegeplanung erachten die Geflüchteten als einen kommunikativen Austauschprozess. Das heißt, dem Kontakt zu sozialen Akteuren (in Ergänzung zu eigenen Recherchetätigkeiten) wird ein großer Stellenwert beigemessen, wohingegen die Geflüchteten sonstigen unpersönlichen Informationsquellen, z.B. Flyern, keine große Aufmerksamkeit schenken möchten. Kommunikation und soziale Kontakte manifestieren sich demnach als Strategie beim Aufbau individuell-relevanten Wissens und bei der Informationssuche. Dazu passt auch, dass die jungen Geflüchteten erzählen, auf eine ausreichende Menge an Ansprechpartnern zurückgreifen zu können. Dieses Ergebnis muss

nun im Kontext der vorhin dargelegten Feststellung gesehen werden, dass das Charakteristikum des durch Funktionalität und Zuständigkeiten geprägten deutschen Systems den Orientierungsrahmen der Geflüchteten nicht in auffälliger Weise gestaltet. Die Jugendlichen beschreiben, dass sie ihre Fragen an die unterschiedlichsten Akteure im System richten, zu denen sie Kontakt haben. Oftmals sind die Aufgaben und Funktionen der von den jungen Geflüchteten benannten Akteure anderen Bereichen als der Berufsberatung zuzuordnen, sodass Letzteren in der Konsequenz bisweilen die beruflich legitimierte oder auch die inhaltliche Kompetenz fehlt, die Fragen der jungen Geflüchteten zu beantworten. So werden beispielsweise neben der Lehrerin (vgl. Fida, Z. 803) auch eine ehrenamtlich tätige Familie (vgl. Fida, Z. 840-880) sowie eine über einen Verein ehrenamtlich tätige Lehramtsstudentin (vgl. Fida, Z. 422-429) aufgeführt, die ihr bei berufsbezogenen Fragestellungen weiterhelfen. Als Ansprechpartner im System wird also unabhängig von deren Aufgaben und Zuständigkeiten eine große Bandbreite an Akteuren gesehen.

Aus den Interviews geht hervor, dass die jungen Geflüchteten dem Konzept der funktionalen Trennung als Merkmal des deutschen Systems bei der Strategie der Informationsbeschaffung eine untergeordnete Rolle beimessen. Sie legen dar, sich tendenziell an informellen Gelegenheiten und Verfügbarkeiten und weniger an Zuständigkeiten zu orientieren. Die Ausrichtung des Handelns an festgelegten Strukturen, Rollen und Aufgaben charakterisiert den Orientierungsrahmen der jungen Geflüchteten nicht vorrangig. Aus den Schilderungen geht hervor, dass soziale Kontakte unabhängig von ihren beruflichen Kompetenzen und Zuständigkeiten genutzt werden, sobald in den Augen der Geflüchteten die sozialen Rahmenbedingungen passend erscheinen:

„Ja, wir waren einmal auf dem Jobcenter mit meinem Vater. Und äh es war damals im Sommerferien. Und ich wollte im Sommer/ äh in Sommerferien eine/ ein freiwilliges Praktikum machen bei [Name eines Unternehmens 7]. [...] Und ich habe zu der Frau gesagt, dass ich eine Bewerbung schreiben will. Aber eine Bewerbung kann ich alleine nicht schreiben. [...] Also mit der Sprache ist es ein bisschen schwer. Und sie hat gesagt: ‚Ja, du kannst da hin gehen und fragen. Äh, leider kann ich dir nicht helfen.‘ [...] Also (lachend) ich war so enttäuscht.“ (Charda, Z. 641-657)

Besonders deutlich zeigt sich die Orientierung an Gelegenheitsstrukturen an einer weiteren Auffälligkeit, die sich in einem Adressieren der bildungs- und berufsbezogenen Fragen der Geflüchteten an die Interviewerin ausdrückt: „Äh (.) ich hab kein jetzt Fragen oder so, aber ich hab nur eine Frage, ich will wissen, was ist von die/ in die Zahntechniker braucht die Hauptschulabschluss oder Realschulabschluss? (schmunzelnd) Nur das“ (Fida, Z. 1334-1336). Ebenso bezeugt folgendes Zitat, dass das Führen des Interviews über berufsbezogene Aspekte bei der Gestaltung der Bildungsbiographie für die jungen Geflüchteten als Gelegenheit zur Klärung offener Fragen im informellen Gespräch begriffen wird. Die jungen Geflüchteten indizieren somit gleichzeitig, dass sie nicht in offiziellen Strukturen und funktional abgegrenzten Rollen denken⁸³:

⁸³ Ausdrücklich festgehalten werden muss, dass dies lediglich als Element des Orientierungsrahmens der jungen Geflüchteten angesehen werden kann und nicht zwangsläufig ihr tatsächliches Systemwissen widerspiegelt – die Beurteilung dieses Sachverhalts ist nicht Gegenstand dieser Arbeit.

„I: Eben, also du hast gesagt, du weißt nicht genau, ob neunte Klasse //

B: Ja.

I: // oder zehnte.

B: Ja, ja.

I: Wen fragst du dann, um zu wissen, neunte oder zehnte?

B: Ja, neunte oder zehnte. Ich weiß nicht. Können Sie sagen, wie es/“ (Belal, Z. 300-310)

Die Handlungsstrategie des gelegenheitsbezogenen Agierens und der an Gelegenheitsmomenten orientierten Informationsbeschaffung schließt aber ein insgesamt planvolles und bewusstes Vorgehen und eine gezielte Ansprache von Akteuren im System entsprechend ihrer beruflichen Legitimationen und Rolle nicht aus. Vielmehr deutet sich bei den jungen Geflüchteten an, dass sie auf ein Maximum der im System verfügbaren Ressourcen zurückgreifen und neben einem zielgerichteten Handeln bei der Berufsergreifung auch die Strategie verfolgen, punktuell und spontan für sie als passend eingeschätzte Situationen und Systemstrukturen zu nutzen. Diese beiden Strategien sind also nicht als einander ausschließend zu betrachten, sondern als ergänzende Leitlinien, wobei die Prägung des Orientierungsrahmens durch die auffällige Inanspruchnahme von situativen Informationsgelegenheiten als besonderes Merkmal hervorzuheben ist.

c) Wahrnehmung eigener Wissensbestände und Wissensbedarfe

Im Kontext dessen, dass sich die Jugendlichen mit Ansprechpartnern aus verschiedensten Bereichen im System gut versorgt fühlen, muss auch die Einschätzung der jungen Geflüchteten hinsichtlich ihres Informationsbedarfs beleuchtet werden. Die Befragten äußern, dass sie Fragen zum Thema Beruf und Ausbildung und damit einen Wissensbedarf haben. Jedoch sehen sie keine gravierenden Wissenslücken, die sich ihrer Ansicht nach für die weiteren Planungen als problematisch herauskristalisieren könnten. In Bezug auf sich selbst thematisieren die geflüchteten Schülerinnen und Schüler fehlende Kenntnisse über das System und sich daraus ergebende Wissenslücken bei den bildungsbiographischen Planungen und Umsetzungsschritten nicht als kritische Hürde („Nee, wenn ich so gut höre und gut mitmachen, das funktioniert gut“ (Wakur, Z. 378-381)). Folgender Dialog veranschaulicht diese Erkenntnis:

„I: Und denkst du, dass es noch andere Schwierigkeiten geben könnte, einen Ausbildungsplatz zu finden oder diesen Beruf zu bekommen? // Oder denkst, du [...] // das läuft alles so wie du dir das vorstellst?

S: Äh, so/ Ich schon, ich/ wenn man äh gute Note hat, dann kriegt man auch eine Ausbildungsplatz. [...] Aber ich versuche jetzt meine Noten gut zu bekommen.

I: Und andere Probleme siehst du auch nicht? Also, dass/

S: Mhm (nachdenklich), zur Zeit nicht. (lacht)“ (Serafettin, Z. 353-370)

Die jungen Geflüchteten sehen bei sich selbst Wissensbedarfe lediglich in fachlicher Hinsicht (z.B. Deutsch, Mathe, Englisch), verbunden mit der Forderung nach Unterstützung. Insbesondere mit der Thematisierung sprachlicher Kompetenzen und deren subjektiv

eingeschätzter Unzulänglichkeit bestätigen die Befragten die Ergebnisse aus der Studie von Matthes et al. (2018), die ausführlicher in Kapitel 3.4 dargestellt sind. Zudem wird in der IAB-BAMF-SOEP-Befragung (s. hierzu ebenfalls Kapitel 3.4) ein großes Vertrauen hinsichtlich der Verwirklichung der eigenen Bildungsaspirationen bei jungen Geflüchteten konstatiert, was ebenfalls eine Einordnung der hier aufgeführten Ergebnisse unterstützt.

An dieser Stelle ist nun ein kurzer Blick auf die unterschiedlichen Formen von Wissen hilfreich. Wie aus den dargelegten Zitaten hervorgeht, bildet Faktenwissen über das System für die Jugendlichen eine wesentliche Basis, um eine reflektierte Entscheidung über die berufliche Zukunft treffen zu können. Jedoch ist der Leserin bzw. dem Leser seit Kapitel 8.2 bekannt, dass Faktenwissen nur einen Teil dessen darstellt, was Systemkenntnis ausmacht. Bezug genommen werden kann hier auch auf die Differenzierung von Wissen in Betriebs-, Prozess- und Deutungswissen, wobei Fachwissen dem Betriebswissen zugeordnet wird, welches durch Objektivität und Personenunabhängigkeit gekennzeichnet ist (vgl. Bogner et al. 2014: 18; vgl. Meuser und Nagel 2009: 470). Auf die große Bedeutung von Deutungswissen wurde bereits in besagtem Kapitel im Kontext der Interviewführung eingegangen. Auch bei den jungen Geflüchteten manifestiert sich die Relevanz impliziten Wissens oder auch Deutungswissens für ihr Handeln.

Der Chemiker und Philosoph Michael Polanyi kategorisiert das Konstrukt Wissen in implizites und explizites Wissen (1985), wobei das Faktenwissen dem formalen expliziten Wissen entspricht. Laut Polanyi geht implizites Wissen dem expliziten Wissen zwingend voraus (vgl. Katenkamp 2011: 53). Implizites Wissen wäre etwa das Erfahrungswissen der Akteure, das den Geflüchteten aufgrund der nicht in Deutschland erfolgten Sozialisation fehlt und „das sich in weiten Teilen der direkten Explizierbarkeit bzw. Objektivierbarkeit verschließt“ (Porschen 2008: 57). Die Bedeutung der impliziten Dimension des Wissens kann anhand des nachfolgenden Zitats veranschaulicht werden:

„I: Mhm (zustimmend). Und habt ihr noch irgendwie Hilfe zum Beispiel von der Agentur für Arbeit? Jemanden der euch auch mit Beruf sagt, das und das könnt ihr machen?“

N: Ja, es gibt eine also Partner, der hilft uns. Ja.

I: Mhm (zustimmend). Und ist das für dich auch eine Hilfe oder ist das eher nichts für dich?

N: Das ist auch eine große Unterstützung. [...]

I: Warst du auch schon dort, wenn du Fragen hattest?

N: Ja, wir/ Also/ Wenn wir haben Fragen, dann wir treffen zusammen und dann/ Ja, wir/ Ich sage ihm meine Fragen und er gibt mir Antworten. Und was wichtig ist und was nicht so wichtig ist halt bei uns.“ (Nasser, Z. 329-348)

Worauf in diesem Zitat angespielt wird, ist der Kontrast zwischen explizitem Wissen, das der simplen Frage-Antwort-Logik folgt, und dem Erfordernis impliziten Wissens. Gleichzeitig werden die Systemunterschiede zwischen Heimatland und Deutschland zur Sprache gebracht und damit die Schwierigkeit für die jungen Geflüchteten, die Bedeutung von Normen, Handlungen oder Aufgaben in Deutschland richtig einzuschätzen und zu beurteilen.

Damit verbunden ist auch die Anforderung an die Expertinnen und Experten, Kenntnisse über Systemunterschiede zu haben und diese einordnen zu können. Die Geflüchteten legen dar, dass sie auf das Erfahrungswissen von Expertinnen und Experten über das deutsche System und dessen (normative) Eigenheiten angewiesen sind. Sie nehmen implizites Wissen als wesentliche Voraussetzung für die Planung ihrer Bildungsbiographie wahr, wobei durch die direkte Frage nach implizitem Wissen dieses zum expliziten Wissen wird. Indem eine Verbalisierung des impliziten Wissens der angefragten Akteure durch die Jugendlichen konkret angefordert wird, verwandelt sich dieses in explizites Wissen. In Bezug auf den Orientierungsrahmen der jungen Geflüchteten kann festgehalten werden, dass sich implizites Wissen als entscheidungsrelevant und notwendig für ihr Handeln herauskristallisiert und sie bei sich in dieser Hinsicht eine Wissenslücke identifizieren und problematisieren.

Fehlendes Sachwissen über das System thematisieren die jungen Geflüchteten, wie bereits dargelegt, weniger als Problem in Bezug auf sich selbst als vielmehr in Bezug auf die Eltern. Mangelnde Kenntnisse der Spezifika und Gepflogenheiten des deutschen Bildungssystems sowie darüber hinaus nicht sachkundige Bewertungen von Bildungsfragen oder Einschätzungen über die Bedingungen des Aufbaus der gewünschten Berufsbiographien werden von den jungen Geflüchteten als mögliche innerfamiliäre Konfliktursachen im Hinblick auf die Gestaltung der Bildungs- bzw. Berufsbiographie beschrieben. Sie verweisen damit auf ein potentiell Spannungsfeld, dem aber durch Aufklärung begegnet werden kann. In diesem Sinne wird dies nicht als sonderlich kritisch erachtet. Das wird am folgenden Beispiel deutlich:

„Meine Mutter wollte am Anfang nicht, dass ich Ausbildung mache, die hat sich voll geärgert, aber danach hab ich ihr gesagt, dass ich am Ende so studieren werden und so, da werd ich dann Ingenieur und werd gut äh, leben können. [...] Dann meinte die, ja okay, wenn das so ist, dann ja. Weil, die hört immer so Hauptschulau/abschluss, da denkt die dann, nein, äh, und deswegen hat die gedacht, so, Realschulabschluss ist dasselbe. [...] Aber ist es ja eigentlich nicht so. [...] Ist komplett anders.“ (Hamit, Z. 520-536)

Die jungen Geflüchteten, die sich selbst im Spagat zwischen vorhandener Systemkenntnis und tiefergehenden Wissensbedarfen befinden, geraten so selbst in die Rolle des Informationsgebers. Hier wird erkennbar, dass Systemkenntnis bzw. Systemwissen eine graduelle Dimension aufweist, wobei die Geflüchteten am unteren Ende ihre Eltern wahrnehmen und am oberen Ende die verschiedenen von ihnen genannten Expertinnen und Experten bzw. Akteure im System. Sie selbst betrachten sich als Vermittler und Aufklärer in der Mitte dazwischenliegend.

Abschließend kann festgehalten werden, dass für die jungen Geflüchteten individuell-spezifisches Wissen über weitere Bildungsoptionen eine besondere Rolle spielt und sie Wissen gezielt nach subjektiver Relevanz filtern oder einfordern. In den Interviews wird deutlich, dass das Denken der jungen Geflüchteten nicht vordergründig funktional und an Zuständigkeiten orientiert ist, sondern dass sie ihre eigene Strategie im System verfolgen,

Informationen zu beschaffen und Wissen zu erwerben. Diese lässt sich als gelegenheitsorientiert beschreiben. Die Jugendlichen nehmen aufgrund ihrer eigenen Informationsbeschaffungsstrategien kein gravierendes Informationsdefizit bei sich wahr – wenngleich sie einen Bedarf an mehrdimensionalem Systemwissen schildern –, welches sich hinderlich auf die Planung ihrer Bildungsbiographie und ihre Lebensperspektiven auswirken könnte. Sie erkennen dieses Defizit tendenziell bei ihren Eltern, stellen dies jedoch nicht als problembehafteten Sachverhalt oder unlösbaren Konflikt dar.

10.2.2 Vergleichsdimensionen in der Systemkontrastierung

Aus den Interviews geht hervor, dass die Jugendlichen Unterschiede zwischen den Systemen des Heimatlandes und der Aufnahmegesellschaft erkennen und zur Sprache bringen. Sie thematisieren Eigenschaften, die sie als typisch und systemimmanent wahrnehmen und vor dem Hintergrund ihrer Lebensumstände und ihrer Sozialisation reflektieren. Zusammenfassend lassen sich diese drei Kategorien zuordnen. Erstens betreffen die sich herauskristallisierenden Eigenschaften den kulturell-normativen Bereich, zweitens politische Gegebenheiten und überdies drittens das Bildungssystem. In den Interviews ist jedoch erkennbar, dass die Jugendlichen diese Kategorien nicht isoliert voneinander betrachten. Vielmehr ist eine Reziprozität der Bereiche zu konstatieren. Anhand der Sozialisation der jungen Geflüchteten in anderen Ländern und Systemen und der individuellen Kontextbedingungen wird deutlich, wie die jungen Geflüchteten mit den unterschiedlichen Wert- und Denkmustern umgehen und wie Letztere ihre Orientierungsrahmen prägen.

Zunächst wird nun auf die von den jungen Geflüchteten konstatierten Unterschiede in kulturell-normativer Hinsicht eingegangen, welche von den Befragten den unterschiedlichen bestehenden Systemen im Heimatland und in Deutschland zugeschrieben werden. Die jungen Geflüchteten machen damit auf einen kulturell-normativen Gegenhorizont aufmerksam, der sich auch in ihrem Handeln niederschlägt. Sie erleben die kontrastierenden normativen Rahmenseetzungen als alternative Handlungsmöglichkeiten, also als Option, ihr Handeln an den geltenden Normen ihres Sozialisationskreises oder aber an den Normen der Aufnahmegesellschaft zu orientieren. Indem sie ihr Bewusstsein für diese Kontraste darlegen, indizieren sie gleichzeitig die Bereitschaft, sich mit der Aufnahmegesellschaft auseinanderzusetzen und ihr Handeln auf eine informierte Basis zu stellen. Über diese wertfreie Gegenüberstellung der jeweiligen kulturell-normativen Besonderheiten hinaus legen die jungen Geflüchteten ihre persönlichen Orientierungsrahmen dar, d.h. sie machen die subjektive Präferenz für diejenigen kulturell-normativen Bezugsräume deutlich, an welchen sie ihr Handeln ausrichten und die für sie die Möglichkeit zur sozialmoralischen Identifikation bieten. Loy bezeichnet dies als den „moralischen Referenzrahmen“ (2018: 313). Akzeptanz und Toleranz werden für andere normative Tendenzen und Wertmuster aufgebracht, jedoch wird gleichwohl deutlich gemacht, dass diese Gegenhorizonte zu den eigenen Handlungs-

leitlinien darstellen. Unterschiede in den Traditionen, Wertvorstellungen und Denk- und Handlungsmustern werden insbesondere in Bezug auf innerfamiliäre Verhaltensweisen und Umgangsformen sowie hierarchische Strukturen geäußert. So zeigt beispielsweise folgendes Zitat einen hohen Stellenwert der elterlichen Meinungen auf, der sich bei den jungen Geflüchteten in einem verinnerlichten Respekt vor der Autorität der Eltern und einer positiven Normierung von Gehorsam darstellt – was die jungen Geflüchteten als Unterschied zwischen Herkunfts- und Aufnahmekultur wahrnehmen:

„I: [...] Ähm, also ist das so, dass die Eltern euch sagen was ihr machen sollt oder seid ihr trotz allem auch frei? Also, wenn du jetzt sagen würdest: Das möchte ich gar nicht machen. Oder ist da schon die Erwartung auch dahinter, dass ihr das machen sollt?

S: Äh, ja schon. Also, mein Eltern, äh wenn die was sagen, dann äh machen wir auch das, aber es ist Deutschland. Das kann man auch äh selber entscheiden, aber äh ich glaub es ist auch besser, wenn man die Eltern einfach zuhört alles.“ (Serafettin, Z. 118-125)

Das Zitat verdeutlicht zudem das bereits vorher Festgehaltene, dass die jungen Geflüchteten soziokulturelle Diskrepanzen zwischen den jeweiligen Heimatländern und Deutschland wahrnehmen und diese Auffälligkeit als erwähnenswert erachten. Sie führen dies als Rechtfertigungsstrategie bzw. als Erklärung ihres Handelns und Denkens an.

Des Weiteren vertreten die jungen Geflüchteten die Haltung, dass die Meinungen der Eltern nicht nur als Empfehlung und Handlungsorientierung aufgefasst werden sollten. Vielmehr nehmen sie diese darüberhinausgehend mit einer höheren Verbindlichkeit als Regel wahr, deren Befolgen als eine internalisierte Handlungsnorm in Erscheinung tritt. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit einer Studie von Loy, in welcher die Frage aufgeworfen wird, wie internationale Studierende im Ausland Gemeinschaft herstellen: „Doch stellen die Interviewpartner dieses relationalen Typs die sozial-moralische Ordnung ihres Milieus nicht in Frage, sondern haben sie als handlungsleitende soziale Orientierung an vorgegebenen Regeln verinnerlicht“ (Loy 2018: 312f.). Die Wahrnehmung als Regel offenbart einen stärker verbindlichen Charakter an das eigene Handeln. Die Familie wird als die entscheidende normative Instanz angesehen. Das nachstehend aufgeführte Zitat impliziert dies:

„Weil mein Eltern ist richtig / ist richtig. Weil, wenn die, wenn die nicht weisen, wo wa / was mache ich oder wo gehe ich, das geht nicht bei uns. Musst die / Mussen den fragen, wenn die sagen, ja okay, dann kann ich machen.“ (Wakur, Z. 268-271)

Durch den Verweis auf die Abhängigkeit der kulturell-normativen Ansichten von den jeweiligen Lebensräumen findet eine Rückführung der Unterschiede auf die Sozialisation statt. Das heißt, Lebensraum wird von den jungen Geflüchteten nicht nur in einem größeren Zusammenhang, sondern auch als Mikrokosmos verstanden. Es geht ihnen nicht nur darum, in welchem Land und in welchem größeren kulturell-normativen System sie leben, sondern wie das engere Umfeld im täglichen direkten Kontakt aussieht. Das Hervorheben der Bedeutsamkeit der Familie durch die jungen Geflüchteten offenbart im Kontext der Sozialisation bei genauerem Hinsehen somit eine Loslösung von räumlich-geographischen

Bezugsaspekten – soll heißen, die jungen Geflüchteten transferieren mit der Familie ihr Umfeld und damit ihre normativ-kulturellen Orientierungsrahmen. Die Sozialisation in der Familie kristallisiert sich für die jungen Geflüchteten unabhängig vom tatsächlichen physischen Aufenthaltsort und vom System als normative Leitinstanz heraus.

Die Bedeutung der Lebensräume sowie der darin stattfindenden bzw. stattgefundenen Sozialisierung macht auch das Zitat eines Geflüchteten deutlich, der einen Großteil seiner Kindheit in Deutschland verbracht hat:

„H: [...] Also ich bin nirgendwo klargekommen da. Überall bin ich nicht klargekommen, weil ganz anderes System im Kopf gehabt. So, wenn man hier aufwächst und danach da hingehst so, das ist zwei verschiedene Welten halt. Bin ich nirgendwo klar gekommen in der Schule. (...)

I: Mhm (bejahend). Ähm, also einfach hat es dir schwer gemacht von der einen Kultur wieder in die andere Kultur oder?

H: Ja so. Ich bin halt deutsch aufgewachsen und dann gehst du dann da hin. [...] Ganz andere Kultur. So viele Sachen habe ich gemacht so. Ich bin halt mit Haaren, mit geleckten Haaren und off/ offenes Hemd in die Schule gegangen. Dann habe ich da Schläge bekommen. Haben die gesagt: ‚Was machst du da? Hemd zu, Haare wieder schön runter:‘ (lachend) So andere Kultur halt.“ (Haias, Z. 90-105)

Dieses Zitat im Kontext des vorher dargebotenen Zitats (vgl. Wakur, Z. 268-271) zeigt auf, dass das System nicht nur im großen Ganzen betrachtet werden kann. Wird die Argumentation der Analyse weitergeführt, so muss das Verhältnis von Mikrokosmos, also dem nahen und primären sozialisationsgebenden Umfeld, und übergeordneten (Teil-)Systemen als Makrostrukturen differenziert betrachtet werden. Die Sozialisation in einem System erscheint hier als das entscheidende Kriterium, das die Orientierungsrahmen der jungen Geflüchteten begründet und damit ihre kulturell-normativen Denk- und Handlungsmuster, in diesem Fall den Umgang mit Regeln und Autoritäten, strukturiert. Die von den Geflüchteten wahrgenommenen Unterschiede im kulturell-normativen Bereich werden von ihnen auf den Umgang mit Regeln und Autoritäten begrenzt, die für sie die hauptsächlichen Kerndifferenzen bilden. Zur Geltung kommt in diesem Zitat auch, welche Bedeutung die Richtung der Migration für das Sichzurechtfinden in einem anderen Land bzw. System hat. Auch hier wird also wieder auf das Verhältnis von kleinem und großem System, von Mikro- und Makrostrukturen, angespielt. Während die Migration aus dem Heimatland bzw. einem anderen Land in das deutsche Werte- und Kultursystem von den jungen Geflüchteten als unkritisch und grundsätzlich vereinbar mit ihren Ansichten dargestellt wird, wird umgekehrt die (Re-)Migration aus Deutschland bei einer hier erfolgten Sozialisation problematisiert. Diese wird als konfligierend zur eigenen Meinung beschrieben und verursacht eine Spannung zu den eigenen Idealen. Ein Transfer der verinnerlichten Werte und Normen und eine Einpassung in das deutsche Wertesystem – ohne die eigenen Werte aufgeben zu müssen – wird von den jungen Geflüchteten als möglich beschrieben; eine Abgrenzung von dem hier bestehenden Wertesystem bei dessen gleichzeitiger Akzeptanz erscheint den Jugendlichen als unproblematisch. Beide Systeme werden in diesem Fall als kompatibel angesehen und Systemdifferenzen nicht oder nur in geringem Maße als

Erschwernis oder als Hindernis für die beruflichen und bildungsbiographischen Planungen beurteilt. Umgekehrt jedoch erachten die jungen Geflüchteten eine Vereinbarkeit von in der hiesigen Sozialisation internalisierten kulturell-normativen Ansichten und denjenigen der Herkunftsländer ihrer Familien als schwierig bzw. als inkompatibel. Dies wurde auch in dem Zitat von Haias (Z. 90-105) veranschaulicht. In diesem Sinne ist also nicht nur der Mikrokosmos für die jungen Geflüchteten bedeutsam, sondern sie machen deutlich, dass der gelingende Transfer dieses Mikrokosmos von den gegebenen Rahmenbedingungen abhängt. Beides steht für die Befragten in einem Zusammenhang.

Für die jungen Geflüchteten liegen neben den soziokulturellen Systemkontexten auch in den jeweiligen politischen Systemen Unterschiede, die sie als prägend für ihr Leben und ihre Handlungsorientierungen wahrnehmen. Der nun folgende Abschnitt ist also der zweiten Kategorie, die eingangs benannt wurde, gewidmet. Insbesondere für den Aufbau ihrer Zukunft und ihrer Bildungsbiographie erscheint den Geflüchteten der politische Kontext als bedeutsame Variable, da dieser von ihnen als Entscheidungskriterium für den künftigen Lebensraum und die Lebensbedingungen herangezogen wird:

„Mhm (nachdenklich), ich glaub, also falls der äh, Präsident jetzt von Syrien mal abhaut, weggeht, dann weiß ich nicht, halt kommt drauf an, wie Syrien jetzt aufgebaut ist, was für ein Präsident jetzt da drauf kommt und äh, ob der gut ist, ob er schlecht ist.“ (Hamit, Z. 261ff.)

Ungewisse politische Rahmenbedingungen im Heimatland werden von den Jugendlichen als diffizil für die räumlich-zeitliche Planung und Gestaltung ihrer Zukunft angesehen. Ebenso werden die gewachsenen sozialpolitischen Systeme im Heimatland problematisiert, die unabhängig von kriegsbedingten aktuellen Gegebenheiten im Hinblick auf normativ anders ausgerichtete Systemstrukturen kontrastiert werden. Die Geflüchteten nehmen Bezug auf unterschiedliche Werte, die den Systemen im Heimatland und Deutschland zugrunde liegen und damit die Teilsysteme, wie das der Politik, durchdringen. In der Konsequenz werden auch das Leben, das Handeln sowie die Denkstrukturen in diesen Systemen beeinflusst. In folgender Passage kristallisieren sich beispielsweise Sicherheit, Gleichheit oder subjektiv empfundene Gerechtigkeit als Werte heraus, die zwar auf einer Auseinandersetzung mit der (Werte-)Tradition basieren, deren Prozessergebnis jedoch als subjektives Wertegerüst nicht zwangsläufig konform und affirmativ sein muss. Wie das Zitat bezeugt, können politische traditionelle Systemcharakteristika auch zu oppositionellen, negierenden Denkmustern führen:

„H: Von daher, da hast du einfach kein/ kein sicheres Leben. Da gibt es auch zum Beispiel kein Sozialamt. Wenn du kein Geld hast, dann bist du da nichts. Weil keiner hilft dir da. Da musst du/ Jeder denkt an sich selber. Keiner denkt an den anderen oder an andere Familien, die wo kein Geld haben oder leiden. Keiner denkt an die. Jeder denkt nur an sich. Und die Reichen, die wo Millionäre sind, die haben alle ein extra Flugzeug bei sich zu Hause. Wenn der Krieg ein bisschen näher kommt, können die flüchten. Und die anderen/ Also die halt im Krieg da sterben, das sind nur die Armen. Die Reichen sterben nicht.“

I: Ja, das ist ja im Moment schon auch politisch die Situation da.

H: Ja, das ist alles politisch. So dies/ die machen ein paar Bilder da im Krieg und sagen: Ja, wir sind doch gerade im Krieg, aber das sind nur die Armen, die wo sterben. Ich habe bis jetzt noch nie gehört, dass einer von der Familie vom Präsidenten gestorben ist. Das kann nicht wahr sein.“ (Haias, Z. 134-148)

Das Zitat zeigt zudem die enge Verflechtung und Reziprozität der sozialpolitischen Strukturen und der herrschenden Normen und Werte im System auf. Deutlich zum Tragen kommt in den Zitaten jedoch zusammenfassend die von den jungen Geflüchteten für ihr Leben und Handeln als relevant eingeschätzte Dimension (sozial)politisch-struktureller Gegebenheiten, die sie in Bezug auf die derzeitige Situation im Heimatland beim Aufbau und der Planung ihrer (Bildungs-)Biographie problematisieren. Festgehalten werden muss an dieser Stelle, dass die Ungewissheit und Unbeständigkeit der politischen Situation und sich ungewiss wandelnder Strukturen von den Jugendlichen als eine große Herausforderung beim Aufbau ihrer Bildungsbiographie angesehen wird. Dieser perspektivischen Unsicherheit wird dadurch Rechnung getragen, dass die an die Schulzeit anschließende (Aus-)Bildungsphase zunächst in Gänze in Deutschland geplant wird, wohingegen die Entscheidung über die Frage des langfristigen Wohnortes in die nachgelagerte Phase der Berufstätigkeit verschoben wird. Die lebensräumliche Dimension wird von den jungen Befragten somit vorerst ausgeklammert. In zeitlicher Hinsicht manifestiert sich also eine starke Gegenwartsbezogenheit der Jugendlichen.

Verknüpft mit den beiden vorangehend dargestellten Aspekten des kulturell-normativen und des politischen Bereiches ist auch der dritte Vergleichspunkt, der auf das Bildungssystem bezogen ist. Innerhalb des bildungsbezogenen Systemvergleichs lassen sich anhand der Äußerungen der jungen Geflüchteten zweierlei Kategorien differenzieren. Eine erste Dimension betrifft inhaltlich-fachliche Angelegenheiten und den Aufbau des Schulsystems, beispielsweise die Art der Fächer („[...] dann sind wir in Regelklasse gegangen, also ganz normale Klasse, wo alle Deutsche dr/ äh, sind. Und das war halt (.) sehr schwer für mich, also, das, weil (.) da waren so andere Fächer drinne, wo ich auch in Afghanistan nicht, äh, hatte“ (Abdulghafur, Z. 44ff.)) oder die zeitliche Verortung von Lerninhalten und Niveauanforderungen („Und dieses System, weil/ dieses System, was/ was ich da Mathe gelernt habe, das machen die hier in der Grundschule. [...] So was ich in der neunten Klasse gelernt habe, das machen die wirklich hier in der Grundschule“ (Haias, Z. 292-299)). Auch auf die hohe Standardisierung des Bildungssystems im Unterschied zu den Heimatländern kommen die jungen Geflüchteten zu sprechen, indem sie die Praktiken des beruflich relevanten Wissenserwerbs kontrastieren: „So der Typ ist acht Jahre alt, arbeitet gerade bei dem und mit 15 ist er sch/ kann er schon besser Autos reparieren als einer, der wo hier drei Ausbildungen gemacht hat [...]“ (Haias, Z. 782f.). Die jungen Geflüchteten problematisieren dies als Schwierigkeit bei ihrer Integration in das deutsche Bildungs- bzw. Schulsystem, kritisieren die unterschiedlichen Lernanforderungen jedoch nicht. Vielmehr stellen sie beides neutral gegenüber. Eine zweite Dimension ergibt sich aus unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen, die wiederum nicht losgelöst vom jeweils geltenden Werte- und Normensystem betrachtet werden können und Rückschlüsse auf andere pädagogische und erzieherische Traditionen und Umgangsformen zulassen. Auch die Verflechtung von systemspezifischen Bildungsbedingungen und den wirtschaftlichen

Verhältnissen einer Familie („Da, wenn du Geld hast, hast du die Schule. Hast du kein Geld, hast du keine Schule“ (Haias, Z. 34f.)) und damit einer Verbindung von zwei unterschiedlichen Systemlogiken mit unterschiedlichen Funktionen wird in nachfolgendem Zitat deutlich:

„Gar kein System, nichts gab es da. Sogar die Privatschule. Das System war schlimmer als die normale Schule. In der Privatschule war halt nur, dass du da keine/ kein Ärger und keine Schläge bekommen hast von den Lehrern. Auf der normalen Schule, bist du zu spät gekommen, hast du Schläge bekommen. Bist du keine Hausaufgaben gemacht, hast du Schläge bekommen. Da ging alles so.“ (Haias, Z. 299-303)

Abschließend lässt sich sagen, dass die jungen Geflüchteten Systemkontraste zwischen Deutschland und ihren Heimatländern vorwiegend in drei Bereichen thematisieren, die ihnen für ihr Denken und Handeln bedeutsam erscheinen. Kulturell-normative, politische sowie bildungsbezogene Aspekte prägen die Orientierungsrahmen der Befragten; von diesen Faktoren also machen die Geflüchteten ihre beruflichen Entscheidungsfindungsprozesse abhängig. Als Resultat dieses Kapitels könnte auch herausgearbeitet werden, dass die thematisierten politischen und bildungsbezogenen Unterschiede vom kulturell-normativen Vergleichsaspekt durchwoben werden, dieser also eine Querschnittskategorie bildet. Zwar machen die jungen Befragten durch die Systemkontrastierungen multidimensionale Gegenhorizonte auf, jedoch wird eine Vereinbarkeit der jeweiligen Systeme und etwaiger kontrastiver Handlungsnormen für die Integration in Deutschland nicht als bedeutsames Problem hervorgehoben. Einen Transfer ihrer Bezugsräume erleben die jungen Geflüchteten als bewältigbare Aufgabe, womit sie sich auch in einem von Unterschieden geprägten, neuen System nicht orientierungslos fühlen.

10.2.3 Selbstattribution von Schwierigkeiten und Hürden auf dem Weg in den Beruf

Dass dieses Kapitel unter dem großen Begriff des Systems aufgeführt wird, wird sich für die Leserin bzw. den Leser bei der Lektüre möglicherweise als fragwürdig erweisen. Bei der Rekonstruktion des Orientierungsrahmens der befragten Schülerinnen und Schüler stellte sich heraus, dass sie Probleme und Hürden bei der Umsetzung ihrer beruflichen Wünsche in Bezug auf sich selbst wahrnehmen. Das heißt, Schwierigkeiten auf dem Weg in den Beruf führen sie auf sich und ihre Kompetenzen und Eigenschaften zurück, jedoch nicht auf das System und externe Bedingungen. Da die Interviewerin aber antizipiert hat (und damit mahnend aufgezeigt bekommen hat, weshalb in Interviews eine offene Herangehensweise der Goldstandard ist), auf diese Frage würden die Geflüchteten Bezug auf die Rahmenbedingungen nehmen, wird dieses Kapitel nun an dieser Stelle aufgeführt.

Ebenfalls deutlich wird aber, dass die jungen Geflüchteten unabhängig von dieser Feststellung Hürden und Probleme kaum als relevant thematisieren und eine optimistische Einstellung hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft demonstrieren. Auf die Frage der Interviewerin, ob die Geflüchteten Probleme bei der Realisierung ihrer Berufsziele sehen,

antworten sie etwa: „Nee, wenn ich so gut höre und gut mitmachen, das funktioniert gut“ (Wakur, Z. 381), und: „Nein, ich schaff das“ (Banu, Z. 274). Über diese optimistische Grundhaltung hinaus machen die Geflüchteten deutlich, dass sie ihre Bildungsetappen und die jeweiligen Umstände reflektieren. Während sie einerseits darlegen, keine Hürden wahrzunehmen, die sich als kritisch für ihre berufliche Entwicklung herauskristallisieren könnten, legen sie andererseits dar, dass sie gewisse Schwierigkeiten durchaus wahrnehmen. Dies muss genau differenziert werden, da somit herausgearbeitet werden kann, auf welche Weise sich die Einschätzung von Hürden und Problemen bezüglich ihrer Relevanz in den Handlungsorientierungen und Einstellungen der jungen Befragten manifestiert.

Nach diesem einleitenden Abschnitt zur Wahrnehmung von Hürden und Problemstellungen, der grundlegend für den weiteren Ablauf des Textes und für das Verständnis der im Folgenden aufgeführten Ergebnisse ist, kann nun auf die bereits angedeutete Selbstattribution der Schülerinnen und Schüler als Merkmal bei der Bewertung dieser Schwierigkeiten eingegangen werden. Auffällig ist, dass die jungen Geflüchteten mögliche Hürden nicht als Fehler des Systems thematisieren, sondern als Eigenschaften und Kompetenzen ihrer eigenen Person und dementsprechend prinzipiell als von ihnen gestalt- und beeinflussbar auffassen. Die Frage, wie sich die von ihnen benannten Schwierigkeiten im Laufe ihrer Bildungsbiographie auswirken, führen sie auf ihre eigenen Anstrengungen zurück. Ein potentieller Erfolg wird damit ebenso internalisiert wie ein potentielles Scheitern. Folglich stellen sich die Hürden ihrer Ansicht nach nicht als externe, vom System oktroyierte Handlungsbedingungen bzw. -einschränkungen dar. Es werden im Zusammenhang des Leitmotivs der Selbstattribution nun zwei unterschiedliche Dimensionen erkennbar, die sich als gesundheitliche Dimension und fachlich-methodische Dimension beschreiben lassen. Zur Veranschaulichung dieser Differenzierung seien im Folgenden zwei Zitate aufgeführt – zunächst jenes, in welchem der gesundheitliche Aspekt betont wird:

„B: Aber wenn ich komme hier, ich habe zu Arzt gegangen. Er hat gesagt, dein Auge ist // für blind//.“

I: //Für Pilot.// Ja. Mhm (verstehend).

B: Ja. Du kannst nicht so ein Pilot sein/ Pilot sein. [...] Aber jetzt, ich werde ein Elektroniker so.“ (Belal, Z. 449-458)

Dass der berufliche Weg nicht wie ursprünglich vorgesehen eingeschlagen werden kann, wird als persönliches Defizit angesehen, wenngleich ein Zusammenhang zum System aufgezeigt wird. Dieser manifestiert sich in der Beschreibung dessen, wie ein gleicher Sachverhalt in unterschiedlichen Systemen unterschiedliche Auswirkungen hat.

Ergänzend zu der gesundheitlichen Dimension, welche die jungen Geflüchteten als persönliche Eigenschaft erachten, heben die Befragten auch die fachlich-methodische Dimension hervor, die sie unter dem Blickwinkel individuell-spezifischer Kompetenzen auf sich selbst attribuieren. Dass eine gelingende Umsetzung der beruflichen Pläne in ihren Augen kompetenzbasiert ist, wird in folgendem Zitat deutlich:

„I: Und ähm, gibt es irgendwie noch was, wo du denkst, du bräuchtest noch mehr Hilfe, mehr Unterstützung bei irgendwas?“

H: (.) Englisch und Mathe.

I: Englisch und Mathe?

H: Ja. (lacht)

I: (lacht)

H: Weil in Englisch, das braucht man auch. [...] Und Mathe braucht man dringend auch. Ich hab bei diese beide Fächer drei. [...] Und das ist nicht so ganz gut.

I: Na ja.

H: Ich muss eigentlich aber jetzt/

I: Aber auch nicht so ganz schlecht (lacht).

H: (Lacht) Ja, ich muss eigentlich eine zwei haben, um äh, Ingenieur werden zu dürfen.“ (Hamit, Z. 1066-1094)

Während hier der Fokus auf fachlichen Kompetenzen liegt, gehen aus den Interviews auch methodische Kompetenzanforderungen hervor, die als kritisch im Hinblick auf das Verfolgen persönlicher Berufswünsche angesehen werden:

„Das ist einfach schwer für mich alles hier. So diese Bewerbungen schreiben und so. [...] Auf Computer gehen. Ich war sechs Jahre auf keinem Computer da/ Computer. Und ich kenne mich mit nichts sowas aus. [...] Das ist so, als wenn mir jetzt [Name des Joblotsen 2] das gibt und Plakat und sagt: ‚Hier schick mal eine Bewerbung ab.‘ Ich kann das net. Ich krieg das nicht hin alleine. [...] Kein/ Ich/ Ich hab noch nicht mal eine E-Mail oder so. Ich habe keine Ahnung davon.“ (Haia, Z. 845-861)

Umgekehrt resultiert aus der Betonung der Rolle der eigenen Person bei der Umsetzbarkeit der beruflichen Ziele für die jungen Geflüchteten eine untergeordnete Bedeutsamkeit beispielsweise der politisch-rechtlichen Dimension, die als externe Rahmensetzung des Systems zu deuten wäre. Dieser messen die jungen Geflüchteten eine vergleichsweise geringe Relevanz bei, indem sie potentiell kritische Systemattribute kaum thematisieren oder gar problematisieren. Eigenschaften des Systems lassen sie so in den Hintergrund treten, was wiederum das Charakteristikum der Selbstattribution von perspektivischem Bildungserfolg im Orientierungsrahmen der jungen Geflüchteten unterstreicht. Konklusiv kann dies so als analytische Hauptbotschaft dieses Kapitels festgehalten werden.

10.3 Berufswahl junger Geflüchteter in gesamtbiographischer Perspektive

Einleitend wird in Kapitel 10.3.1 auf den Begriff der Normalität eingegangen, der sich in verschiedenerlei Hinsicht als gestalterisches Leitmotiv der Biographie der jungen Geflüchteten herauskristallisiert. Dieses Kapitel liefert die Basis für den Aufbau und die Struktur der weiteren Kapitel. In Kapitel 10.3.2 wird nun ein genauerer Blick auf die eigentlichen Biographien der jungen Geflüchteten geworfen. Bei der Betrachtung der Biographien fällt auf, dass die Befragten bestimmten Ereignissen in ihrem Lebensverlauf eine subjektive Relevanz zuweisen, was sich in deren Perspektive und damit in der Struktur

dieser Lebensverläufe widerspiegelt. Eine markante Sequenzierung und die Verlängerung von Bildungsphasen sind zwei Charakteristika, welche von den Befragten geschildert und in diesem Kapitel im Detail analysiert werden. Im Zuge dessen wird auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex vorberuflicher Erfahrungen notwendig, was Gegenstand von Kapitel 10.3.4 ist. Kapitel 10.3.3 ist nun detaillierter dem Krieg bzw. der Flucht gewidmet, denn auch wenn diese beiden Aspekte nicht im Zentrum der Arbeit stehen, so führt doch für eine aussagekräftige Ergebnisinterpretation kein Weg an deren Thematisierung vorbei. Einerseits wird hier allgemein auf die Relevanz für die jungen Geflüchteten und deren Umgangsstrategien eingegangen. Andererseits wird auf die von den Befragten wahrgenommene Bedeutung von Krieg und Flucht für die Entwicklung ihrer Berufspläne abgezielt.

10.3.1 Das Leitmotiv der Normalität als Differenzierungsmerkmal für kontrastierende Lebenswelten

Bei der Analyse der Interviews mit den Geflüchteten wurde deutlich, dass dem Begriff der Normalität verstärkt Beachtung geschenkt werden muss. Im Kontext der Kriegs- und Fluchterfahrungen der jungen Geflüchteten und den daraus resultierenden Lebensverlaufsphasen, die durch unterschiedliche Lebensbedingungen gekennzeichnet sind, wird deutlich, dass die einzelnen Phasen eine Bewertung durch die jungen Geflüchteten in normal und unnormale erfahren. Die Verankerung des Leitmotivs von Normalität im Orientierungsrahmen der Befragten kristallisiert sich klar heraus.

In einem ersten grundlegenden Schritt müssen die beiden Konstrukte Krieg und Flucht genauer beleuchtet werden, denn beide Begriffe gleichzusetzen und synonym zu verwenden, wäre analytisch sehr ungenau. Wie bereits in Kapitel 10.3.2 deutlich gemacht wurde, verstehen die jungen Geflüchteten unter dem Terminus ‚Krieg‘ einen nach wie vor andauernden Zustand, der ihre derzeitige Situation sowie ihre zukünftigen Bildungsplanungen und Lebensverläufe beeinflusst. Die Flucht wird demgegenüber als abgeschlossener Prozess angesehen. Aus den Interviews geht hervor, dass die Flucht für die jungen Geflüchteten eine Übergangsphase darstellt, der sie aber für die weiteren Planungen keine übergeordnete Bedeutung beimessen. Diese Phase wird vielmehr als Mittel zum Zweck erachtet, was durch die Auffassung von Normalität bzw. einer nicht benannten und nur immanent erkennbaren Abnormalität untermauert wird. Von den Geflüchteten werden die Krieg und Flucht umrahmenden Lebensphasen als Normalität dargestellt, ohne dass dabei der konkrete Begriff des Un- oder Abnormalen für die eingerahmten Zustände bzw. Prozesse fällt. Es handelt sich um eine gedachte, aber indizierte Bewertung, über die ein Gegenhorizont aufgemacht und über welche die Abnormalität der Lebensumstände in der Lebensphase Flucht und vorab noch im Krieg angedeutet wird: „Wäre da kein Krieg, hätte man noch ein normales Leben leben können“ (Haias, Z. 327). Umgekehrt wird auch die Normalität

nicht näher definiert. Stattdessen kristallisiert sich das Verständnis von Normalität durch die Beschreibung der wiederum nicht benannten Abnormalität heraus. Als Beleg hierfür sei noch einmal auf das bereits in Kapitel 10.3.2 angeführte Zitat verwiesen, das im Folgenden in gekürzter Fassung wiederholt wird:

„Also in/ (.) Ich hab angefangen in Aleppo, da war ich in der erste Klasse, ganz normal. [...] also ich bin bis zur dritte Klasse in Aleppo geblieben, dann mussten wir umziehen, nach Damaskus, wegen Krieg und da war ich auch aufs, aufs Gymnasium, bis zur fünfte Klasse und danach gab’s Krieg in Damaskus überall. Und dann nach sechste Klasse hab ich äh, in Damaskus so irgendwie gemacht [...]. [...] Und in siebte und achte Klasse hab ich gar nicht gemacht, ich war da in Libanon. (.) Da hab ich gearbeitet um weiterzuleben, mit meine Eltern. Und äh, da kam ich hier nach Deutschland, da musst ich dann wieder/ also normal sein [...].“ (Hamit, Z. 34-47)

Es wird deutlich, wie Krieg und Flucht von im Verständnis der Geflüchteten normalen Lebensphasen eingerahmt werden. Mit Normalität einher gehen ihrer Ansicht nach auch räumlich stabile Zustände, sei es im Heimatland zu Zeiten vor dem Krieg oder sei es in Deutschland, dem Zielland der Flucht. Instabile Lebensverhältnisse und brüchige, un-stete Lebensverlaufsphasen werden als Charakteristika des aufgemachten Gegenhorizonts beschrieben. Gleichsam wird der Einschub von für den Lebensabschnitt der Jugend ungewöhnlichen Phasen der Erwerbstätigkeit als Abnormalität dargestellt. Das atypische Aufeinanderfolgen von Lebensphasen ist also ein strukturelles Merkmal, das eine biographische Auffälligkeit bildet und als unnormale von den Befragten aufgefasst wird. Im folgenden Kapitel 10.3.2 wird dies noch einmal aufgegriffen. Deutlich wird überdies die Verknüpfung von einer durch das Bildungssystem und dessen Institutionen strukturierten Lebensphase Jugend mit dem Begriff der Normalität. Dies kann im theoretischen Licht der in Kapitel 4 beschriebenen Lebensverlaufsperspektive betrachtet werden. In diesem fällt der Begriff des „Normallebenslauf[s]“ (Kohli 1985: 2), der sich auf den „chronologisch standardisierten“ (Kohli 1985: 2) Lebensverlauf bezieht. Analog hierzu kann auch das Verständnis der jungen Geflüchteten von einer normalen biographischen Abfolge von Lebens- und Bildungsphasen gesehen werden. Vorberufliche Erfahrungen werden demnach von den Geflüchteten nicht als normal erachtet, sondern bilden Elemente einer jenseits von biographischer Normalität liegenden Phase: der Flucht.

Die Sehnsucht nach Normalität, unabhängig davon, ob diese im Heimatland oder in Deutschland gedacht wird, kommt in den Interviews klar hervor. Erkennbar wird das auch an einem weiteren Aspekt, der von den Geflüchteten bei der Beschreibung der schulischen Integration in Deutschland thematisiert wird:

„Und äh, ich war so fünf Monaten in VKL-Klasse. Und dann äh ähm wurde ich in die siebte Klasse geschickt. Und dann von siebte Klasse, also normale Klasse in äh/ Also gemischte Realniveau und äh G-Niveau. Also ähm, Hauptschulniveau äh gelernt. Und äh achte Klasse auch und neunte Klasse ist jetzt äh normale Realschulniveau so.“ (Serafettin, Z. 28-32)

Die Geflüchteten streben ein normales Leben in Deutschland an, was für sie bedeutet, genau wie hier sozialisierte oder schon länger hier lebende Jugendliche behandelt zu werden. Die

separierte VKL sehen die jungen Geflüchteten als das an, was eine VKL im Bildungssystem auch idealerweise sein sollte: eine Übergangsphase auf dem Weg in den Regelbetrieb und in die „normale Klasse“ (Serafettin, Z. 30) hin zu einer standardmäßigen, normal verlaufenden Bildungsbiographie: „Erst mal, erst mal meinen Abschluss, also, meinen Abschluss haben, zu machen und dann, äh, Ausbildung machen und dann will ich halt meinen Meister machen“ (Abdulghafur, Z. 113ff.). Die VKL wird damit als weitere unnormale Phase beschrieben, die zwar wiederum wie auch die Flucht nicht explizit als unnormale Phase benannt und darüber hinaus auch nicht kritisiert wird, aber durch die Kontrastierung mit der normalen Klasse ihre Konnotation des (wertfrei) Unnormalen erhält. Analog zur Phase der Flucht wird auch das Absolvieren der VKL als rein funktionale Phase, als Mittel zum Zweck, angesehen, wobei der Zweck für die jungen Geflüchteten das Führen eines normalen Lebens darstellt. Auch für die Wahl des (perspektivischen) Aufenthaltsortes mit einem ungewissen Zeithorizont benennen die jungen Geflüchteten als Kriterium die Frage, wo ein normales Leben überhaupt möglich ist:

„Es ist natürlich äh Heimatland, äh wenn das besser wird, // dann, [...] // werden man also irgendwann gehen. Aber zur Zeit nicht. Es ist so schlimm, dass man gar nicht sich vorstellen kann, // [...] // dass man wieder zurückgeht.“ (Serafettin, Z. 372-386)

In Bezug auf die Ambitionen der jungen Geflüchteten, über die VKL Bildungsnormalität und Gleichheit zu den schon länger hier lebenden Jugendlichen herzustellen, kristallisiert sich ein weiterer Aspekt heraus, der als Ergebnis in diesem Kapitel festgehalten werden muss. Ein interessanter Kontrast zu dem beschriebenen Bestreben der jungen Geflüchteten, der eine Ambivalenz in den Orientierungsrahmen der jungen Geflüchteten aufzeigt, wird etwa in dem nachfolgend aufgeführten Zitat deutlich. Hier wird die Erwartung an die Lehrer formuliert, zu

„gucken, dass wir auch also Ausländer sind und äh seit zwei oder äh fast drei Jahren in Deutschland. [...] Und äh wegen Sprache. Also wir sitzen also in normaler Klasse mit andere Deutschen und so. Und äh es ist natürlich nicht einfach [...] für uns. Deswegen brauchen wir auch Hilfe.“ (Serafettin, Z. 463-473)

Während also einerseits eine Angleichung an das normale Leben in Deutschland durch eine Gleichbehandlung mit hier sozialisierten Jugendlichen angestrebt wird, manifestiert sich andererseits, dass eine erhöhte Rücksichtnahme und Unterstützung eingefordert wird, um mit den normalen Anforderungen mithalten zu können. Die Eingliederung in die standardisierten Strukturen des Bildungssystems für die Mehrheit der hiesigen Jugendlichen kann in den Augen der Befragten also nicht durch eine Normalbehandlung erfolgen, sondern erfordert eine besondere Unterstützung, also eine Art ‚Übernormalität‘ auf dem Weg zur Normalität, die als Telos im Orientierungsrahmen der jungen Geflüchteten registriert werden kann.

Im Anschluss an diese Vorbemerkungen zu den Ereignissen des Krieges und der Flucht und den Ansprüchen der jungen Geflüchteten an Normalität im Lebensverlauf können nun weitere Ergebnisse in den folgenden Kapiteln dargestellt werden. Auf dieses grundlegende Kapitel wird dabei an verschiedenen Stellen Bezug genommen.

10.3.2 Struktur und Strukturierung der Bildungsbiographien junger Geflüchteter

Dieses Kapitel ist der Strukturierung der Lebensverläufe junger Geflüchteter gewidmet. Aus den Erzählungen der Geflüchteten kristallisieren sich eine auffällig kleinteilige Sequenzierung und die Verlängerung von Bildungsphasen als Charakteristika der biographischen Verläufe heraus. Diese stehen im Fokus des Kapitels und werden dort näher ausgeführt. Thematisiert werden in diesem Zusammenhang die Auswirkungen dieser Merkmale in gesamtbiographischer Hinsicht. So legen die Geflüchteten dar, wie sie ihre Lebensverläufe retrospektiv in der näheren Vergangenheit geprägt sehen und welche Einflüsse sie im Kontext dessen auf ihre kurz- und mittelfristigen bildungsbiographischen Planungen und damit ihre zukünftigen Lebensverläufe wahrnehmen. Bei der Rekonstruktion der Orientierungsrahmen der jungen Geflüchteten wird spürbar, welche Bedeutung den zurückliegenden Ereignissen des Krieges und der Flucht für den bisherigen und für den weiteren Bildungsverlauf in seiner Struktur beigemessen wird.

Zu Beginn dieses Kapitels sei es der Verfasserin gestattet, ein längeres Zitat aufzuführen. Dieses ist inhaltlich äußerst gehaltvoll, da es viele der im Folgenden genauer beleuchteten Gesichtspunkte vereinigt:

„Also in/ (.) Ich hab angefangen in Aleppo, da war ich in der erste Klasse, ganz normal. Ich bin da auf äh, das Gymnasiums Schule gegangen, von die erste Klasse bis zur fünfte Klasse. Und sechste Klasse bin ich, äh, bin ich dann äh/ (.) also ich bin bis zur dritte Klasse in Aleppo geblieben, dann mussten wir umziehen, nach Damaskus, wegen Krieg und da war ich auch aufs, aufs Gymnasium, bis zur fünfte Klasse und danach gab's Krieg in Damaskus überall. Und dann nach sechste Klasse hab ich äh, in Damaskus so irgendwie gemacht, das war nicht so ganz gut. (.) Und dann, weil, da gab's ja halt zu wenige Lehrer, deswegen. [...] Und in siebte und achte Klasse hab ich gar nicht gemacht, ich war da in Libanon. (.) Da hab ich gearbeitet um weiterzuleben, mit meine Eltern. Und äh, da kam ich hier nach Deutschland, da musst ich dann wieder/ also normal sein und aber da haben die mich in die sechste Klasse wieder hingen/ getan, ge/ ja. Und dann ähm, in der sechsten Klasse war ich aufm [Name einer weiterführenden Schule 1] oben [...] Auf'm [Name eines Stadtteils 1 (Stadt 2)] und da hab ich sechste Klasse gemacht äh, da war ich bei, also in VK, eigentlich fast das ganze Jahr und hab da Deutsch gelernt, Sprache und so. Und in der siebten Klasse kam ich hier in die [Name der weiterführenden Schule 4], [Name einer Stadt 2], weil, da war ich siebte Klasse, hab ich siebte Klasse, achte Klasse und bis in die neunte Klasse gemacht. (.) Ist alles gut gelaufen, außer bei Englisch ist bisschen kritisch bei mir gelaufen, nicht so ganz gut, weil in Syrien kommt ja Englisch erst ab die siebte Klasse, also die Buchstaben erst, ehrlich gesagt.“ (Hamit, Z. 34-59)

Ein erster grundlegend zu konstatierender Punkt, der sich in dem Zitat manifestiert und auf den die jungen Geflüchteten ihren bildungsbiographischen Verlauf in seiner Struktur zurückführen, ist der Krieg bzw. die Flucht. Dieser bzw. diese wird als einschneidendes Ereignis und als Ursache für die weitere Konstitution des Lebensverlaufs aufgefasst. In diesem Sinne betrachten die jungen Geflüchteten Krieg und Flucht als Auslöser eines Verzögerungsmechanismus in der Bildungsbiographie. Theoretisch untermauert wird diese Beobachtung durch die Annahmen der Lebensverlaufsperspektive. Umgekehrt untermauert diese Erkenntnis wiederum die Theorie der Lebensverlaufsperspektive. Aus den Beschreibungen der jungen Geflüchteten kann geschlossen werden, dass sich deren Lebensverläufe von ‚normalen‘ Lebensverläufen, wie sie für das deutsche Bildungssystem von Kohli (1985) etwa theoretisch definiert wurden (s. Kapitel 4.3.2), unterscheiden, dafür aber eine eigene

typische Gestalt annehmen. Der Verfasserin ist bewusst, dass der Begriff des Typischen an dieser Stelle in seiner Verwendung insofern nicht unproblematisch ist, als dass die Analyse nicht dem standardisierten Vorgehen der Dokumentarischen Methode folgt, entsprechend also auf Typisierungen verzichtet wird. Anders und weniger kritisch formuliert könnte von einer ‚anderen Normalität‘ im Lebensverlauf junger Geflüchteter gesprochen werden, wobei der Terminus des Normalen durch das theoretische Fachvokabular der Lebensverlaufsperspektive gestützt und legitimiert wäre. Der Begriff der Normalität war bereits in Kapitel 10.3.1 Gegenstand, sodass an dieser Stelle auf eine nähere Ausführung verzichtet werden kann.

Im Folgenden soll nun anhand des Zitats näher auf die prägnanten Merkmale des Lebensverlaufs eingegangen werden, welche die jungen Geflüchteten implizit beschreiben. Zunächst kristallisiert sich als Auffälligkeit eine starke Sequenzierung des Lebensverlaufs heraus. Durch die Darlegung der verschiedenen Bildungsetappen machen die jungen Geflüchteten darauf aufmerksam, dass ihre Bildungsbiographie keine Kontinuität aufweist und stattdessen vielmehr durch die Wiederholung von Sequenzen sowie durch deren zeitliche Umkehr im Ablauf gekennzeichnet ist. Sie beschreiben, wie Lebensphasen, die untypisch für die Jugend sind, vom Erwachsenenalter in die Jugend verlagert werden und in der Konsequenz Bildungsphasen, die üblicherweise einem bestimmten Alter in der Jugend zugeordnet sind, nach hinten rutschen. So finden berufliche Erfahrungen in der Lebensphase Jugend statt, wohingegen das institutionalisierte Durchlaufen des Schulsystems aus der Ordnung gerät. Folglich kann als Ergebnis festgehalten werden, dass durch den unfreiwilligen Einschub solch untypischer Sequenzen, wie dem Ausüben einer beruflichen Tätigkeit, eine Verlängerung der Bildungsbiographie bewirkt wird. All die aufgeführten Punkte bezeugen, dass es gerechtfertigt war, dieses lange Zitat (vgl. Hamit, Z. 34-59) aufzuführen, da es inhaltlich und analytisch sehr dicht ist.

Noch ein weiterer Aspekt geht aus dem genannten Zitat hervor, der im Folgenden genauer unter die Lupe genommen und anhand weiterer Zitate untermauert wird. Problematisiert wird nämlich auch die fehlende Anschlussfähigkeit des institutionalisierten Bildungswegs im Heimatland respektive Deutschland. Die jungen Geflüchteten legen Krieg und Flucht als Störvariablen beim Aufbau einer stringenten, anschlussfähigen Bildungsbiographie dar. Durch diese Inkompatibilität machen die Jugendlichen deutlich, wie schwierig es ist, an ihre Bildungsbiographie anzuknüpfen und Kontinuität im Lebensverlauf herzustellen. Diese wird offensichtlich von ihnen angestrebt. Das wird daran erkennbar, dass sie den Wunsch äußern, dennoch an ihren ursprünglichen Bildungsplänen festhalten zu wollen. Beständigkeit lässt sich hier als ein Merkmal der Orientierungsrahmen der Befragten festhalten. An dieser Stelle muss jedoch auf den Unterschied zwischen einem Festhalten an konkreten Berufen und einem Festhalten an einem allgemeinen Bildungsniveau aufmerksam gemacht werden: Die jungen Geflüchteten heben hervor, dass ihnen ein Beibehalten des

angestrebten Bildungsniveaus in ihrer Biographie und eine Weiterentwicklung bzw. Reifung und Konkretisierung der bereits im Heimatland bestehenden beruflichen Interessen in Deutschland wichtig sind, was nicht zwangsläufig mit einem Verfolgen des identischen Berufsbildes verbunden sein muss. So wird zwar beispielsweise einerseits vom Beruf des Mechatronikers gesprochen, der in Syrien den Wunschberuf darstellte und der auch in Deutschland weiterhin als Berufsziel bestehen bleibt (vgl. Saladin, Z. 39f. und Z. 183-191). Andererseits kann für die Bedeutung eines gleichbleibenden Bildungsniveaus exemplarisch das Zitat eines geflüchteten Jungen angeführt werden, der davon berichtet, dass er „[g]anz am Anfang [...] Arzt werden“ (Hamit, Z. 229) wollte, sich dann aber aufgrund der Kriegserlebnisse „kein Arzt [...] mehr gewünscht“ (Hamit, Z. 242) hat und nun beabsichtigt, „am Ende so studieren [zu] werden und so, da werd ich dann Ingenieur und werd gut äh, leben können“ (Hamit, Z. 521f.). Dieses Zitat präzisiert den beschriebenen Kontrast in anschaulicher Weise. Wenngleich Krieg und Flucht von den jungen Befragten als irritierende Momente – als kurzfristige Interruptionen – in Bezug auf den Verlauf ihrer Bildungsbiographie aufgefasst werden, die laut Aussage der jungen Geflüchteten mit erschwerten Bildungsbedingungen verbunden sind, so sehen sie diese nicht als Faktoren, welche sie grundsätzlich am Einschlagen bestimmter Bildungswege oder der langfristigen Umsetzung von Bildungszielen, auch höherer Bildungsziele, hindern. Sie sehen ihr Handeln dahingehend von diesen Faktoren beeinflusst, dass sie den Einschub von Zwischenschritten einkalkulieren müssen, was sich in der bereits benannten kleinteiligen Sequenzierung zeigt.

Im deutschen System mit seiner ausdifferenzierten Struktur und den zahlreichen Anschlussmöglichkeiten ist eine Sequenzierung des Bildungsverlaufs prinzipiell als Merkmal institutionalisiert und in seiner Tiefe individuell festlegbar. Damit tritt die Sequenzierung zwar vielleicht nicht unbedingt als atypisches Lebensverlaufsmuster, so doch aber zumindest in seiner Kleinteiligkeit und ‚Zerstückeltheit‘ als Auffälligkeit in den von den jungen Geflüchteten geplanten Bildungsbiographien in Erscheinung.

Während einerseits die Anschlussfähigkeit zwischen dem Schulsystem im Heimatland und demjenigen Deutschlands problematisiert wird, reflektieren die jungen Geflüchteten andererseits eine Sequenzierung im Hinblick auf eine weitere Qualifizierung, beispielsweise in sprachlicher oder anderweitig fachlich-inhaltlicher Hinsicht, perspektivisch in einem positiven Kontext. Folgendes Zitat macht das deutlich:

„Deswegen habe ich mit meiner Klassenlehrerin gesprochen. Und sie hat mich geraten, dass ich weiter auf die Schule gehen kann. Zum Beispiel BK. Also, dass ich BK I und BK II machen und dann [...] danach studieren oder eine Ausbildung machen. Das ist gut äh, weil auch äh so/ also so kann ich meine Sprache auch verbessern. [...] Ja. Und das werde ich machen.“ (Charda, Z. 550-567)

Übergangssequenzen scheinen für die Geflüchteten also nicht zwangsläufig eine negative Konnotation aufzuweisen. Vielmehr werden sie als Chance begriffen, über diese Zwischenstufen Anschlussfähigkeit auf dem Weg zum angestrebten Berufsziel herzustellen. Die

jungen Geflüchteten indizieren in ihren Aussagen, dass sie die Sequenzierung der Bildungsbiographie nebst deren Verlängerung infolge des Krieges und der Flucht lediglich als momentane Irritation ohne langfristig bedeutsame Folgen für die grundlegenden beruflichen Ziele auffassen. Sie machen damit klar, dass es für sie zwischen ungewollten, extern erzwungenen und gewollten, intrinsisch motivierten Sequenzierungen zu differenzieren gilt. Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass eine Verlängerung der Bildungsphase Schule und dadurch ein späterer Beginn berufsbildungsbezogener Phasen von den Jugendlichen nicht problematisiert wird.

Darüber hinaus schließen die jungen Geflüchteten auch die Option längerer beruflicher Bildungsphasen, zum Beispiel ein Studium, dezidiert nicht aus. Das dargestellte Zitat macht diesen Aspekt ebenso deutlich wie dass es das Leitmotiv der Sequenzierung ein weiteres Mal hervorhebt:

„Ich werd halt ähm, Ausbildung machen. [...] Zehnte Klasse, so Realschulabschluss und dann Ausbildung bei/ ich versuch mein Bestes, weil, bei eine großen Firma zu, [...] also Praktikum also äh, Ausbildungsplatz zu bekommen. Und dann, nach dieser Ausbildung mach ich Meister. [...] Also am äh, Ausbildung, Meister und dann studieren und dann wird man // Ingenieur. [...] Das, also ich bin jetzt 16, da werd ich dann 26, also genau zehn Jahre noch. [...] Also das klappt hoffentlich.“ (Hamit, Z. 291-327)

Eine Verengung von Möglichkeiten und Bildungschancen nehmen die jungen Geflüchteten für sich selbst nicht wahr, was den zukunftsgerichteten Blickwinkel parallel zu einer Vernachlässigung vergangener Ereignisse für die Planung und Umsetzung der Bildungsperspektiven verdeutlicht und somit den vorwärtsgewandten Blick als Charakteristikum der Orientierungsrahmen offenlegt. Der anspruchsvollen Bildungsambitionen immanenten Herausforderung sind sich die jungen Geflüchteten zwar bewusst („Also es ist schwierig, // aber ich kann es schaffen. Ich WILL es schaffen“ (Banu, Z. 168)). Dennoch machen die jungen Geflüchteten deutlich, dass sie sich von langen Bildungswegen, wie beispielsweise einem Studium, und damit langen Zeithorizonten nicht abschrecken lassen. Die optimistische Grundhaltung bezüglich der beruflichen Zukunft konnte auch in der IAB-BAMF-SOEP-Befragung (s. Kapitel 3.2) aufgezeigt werden. Ebenso zeigt die 18. Shell Jugendstudie auf, dass die Jugendlichen einen großen Optimismus bezeugen, ihre hohen Bildungsaspirationen auch realisieren zu können (vgl. Albert et al. 2019). Jedoch offenbart sich dahingehend ein Kontrast, dass Jugendliche mit biograpischen Brüchen oder kritischen Bildungserfahrungen tendenziell weniger zuversichtlich sind (vgl. Albert et al. 2019). Als eine Verengung von Chancen oder Nachteil gegenüber hier sozialisierten Jugendlichen werden die zeitlich ausgedehnten Bildungsprozesse von den Befragten in der hiesigen Arbeit nicht kritisiert; ebenso wenig beschreiben sie eine Abstufung bzw. Anpassung ihrer ursprünglichen Bildungsziele an standardmäßig kürzere Bildungswege. Eine Verlängerung des Bildungsverlaufs, der qualitativ ausgefüllt ist, wird von den Jugendlichen also, wie bereits geschrieben, nicht als zeitlicher Verlust aufgefasst.

Einen Kontrast bilden von den Jugendlichen geschilderte Lebensverläufe, die von Leerphasen geprägt sind und (im Nachgang) nicht anderweitig durch verlängerte, inhaltlich qualitativ gefüllte Bildungsphasen kompensiert werden:

I: Und hier, ab wann dann? In welche Stufe bist du gekommen?

S: Äh, achte Klasse. [...]

I: Und was war dann in der vierten, fünften, sechsten und siebten Klasse?

S: Das hab ich nicht gelernt.“ (Saladin, Z. 50-66)

Weiterhin wird in den Interviews deutlich, dass die jungen Geflüchteten kurz- und mittelfristig konkrete Planungen im Hinblick auf ein konkretes Berufsziel vornehmen, jedoch nur die nähere Zukunft in präzisen Sequenzen beschrieben wird. Ihre Bildungsplanungen werden in einem strukturierten, konsekutiven Verlauf geschildert. Weitergehende Planungen werden von den Befragten dann eng mit der Frage nach dem zukünftigen Lebensraum verknüpft. Den räumlichen Bezugspunkt für die Phase des Berufserwerbs in der näheren Zukunft stellt für die jungen Geflüchteten uneingeschränkt Deutschland dar; mit anderen Worten, der Grad der Konkretisierung und Ausgestaltung verschiedener Bildungssequenzen wird von den Geflüchteten als korrelierend mit der Frage des Aufenthaltsortes beschrieben. Offen ist für sie jedoch die Frage, an welchem Ort sie später ihrem Beruf nachgehen wollen. Beruf und Raum stellen für sie zwei Faktoren dar, die sie unabhängig voneinander betrachten. Wie auch schon in Kapitel 10.2.2 deutlich wurde, ist die Frage nach dem langfristigen Lebensraum zunächst sekundär. Die fernere Zukunft wird von ihnen als eine einzige große, ungewisse Sequenz aufgefasst. Diese bildet einen Gegenhorizont zur kleinteilig geplanten und sequenzierten nahen, unmittelbaren Zukunft.

Als Erkenntnis dieses Kapitels kann festgehalten werden, dass die Jugendlichen die Struktur ihrer Lebensverläufe durch eine starke Sequenzierung und damit zusammenhängend durch eine Verlängerung des bildungsbiographischen Verlaufs charakterisiert sehen. In den Orientierungsrahmen der jungen Geflüchteten lässt sich ungeachtet der Sequenzierung und Verlängerung von Bildungsphasen eine Konstanz in Bezug auf ihre angestrebten Bildungspläne bzw. –niveaus erkennen. Der Orientierungsrahmen zeichnet sich jedoch auch durch eine Kontinuität bzw. ein Festhalten an von ihnen determinierten Bildungszielen und damit durch eine langfristige Stabilität aus. Gleichwohl lassen die Geflüchteten eine Anpassungsbereitschaft erkennen, was die Gestaltung der Sequenzen auf diesem Weg anbelangt. Das heißt, die kriegs- und fluchtbedingten Unterbrechungen der Bildungsbiographie werden als kurzzeitige Irritationserlebnisse aufgefasst; langfristig jedoch messen die jungen Geflüchteten weder einer starken Sequenzierung noch einer Verlängerung ihrer Bildungslaufbahn zwangsläufig eine negative, sich besonders stark auswirkende Bedeutung bei. Diese werden weder als Einschränkungen noch als Verengung von Möglichkeiten oder gar als fehlende Chancengerechtigkeit gesehen.

10.3.3 Bedeutsamkeit von Krieg und Flucht

Bereits die beiden vergangenen Kapitel waren den Themen Krieg und Flucht im biographischen Kontext der jungen Geflüchteten gewidmet. Nun sollen noch zwei weitere Aspekte aufgegriffen werden, deren Erwähnung in der Ergebnisdarstellung sich als unabdingbar erweist. Einerseits geht es hier um die Umgangsstrategien der jungen Geflüchteten mit diesem emotional belastenden Thema. Da es sich jedoch um eine soziologische Arbeit handelt, wird auf eine psychologische Analyse verzichtet und stattdessen darauf abgezielt, die Bedeutung der jeweiligen Umgangsstrategien für die Orientierungsrahmen der Befragten zu beleuchten. Andererseits wird näher auf die Fragestellung eingegangen, wie die jungen Befragten ihre beruflichen Pläne im Zusammenhang von Krieg und Flucht entwickeln und den Aufbau ihrer Berufsbiographie strukturieren. Entsprechend dieser beiden Aspekte ist der nachfolgende Text in zwei Teile untergliedert.

a) Kontrastierung von Schweigen und Erzählen als Strategien im Umgang mit vergangenen Lebensverlaufsphasen

Beim Aufbau der Fragen an die jungen Geflüchteten standen die schulische Laufbahn sowie der geplante berufliche Werdegang im Rahmen der Rekonstruktion der Gesamtlebensverlaufsperspektive im Fokus. Die Begriffe Krieg und Flucht wurden von der Interviewerin in den ursprünglichen Fragen bewusst vermieden. Gleichwohl war klar, dass die Schilderung der schulischen Erfahrungen nicht ohne ein Anschneiden dieser beiden Aspekte erfolgen kann. Interessant ist daher die Beobachtung, wie dem Thema in den Erzählungen begegnet wird. In den Interviews mit den jungen Geflüchteten werden ambivalente, gegensätzliche Umgangsstrategien mit dem Thema Krieg und Flucht erkennbar. Es kristallisiert sich auf der einen Seite heraus, dass die Ereignisse des Krieges und der Flucht ausgeblendet werden und im öffentlichen Diskurs unausgesprochen bleiben. Die Schilderung des schulischen Werdegangs erfolgt in chronologischer Abfolge, ohne jedoch die biographischen Friktionen genauer zu erläutern. Auch in der Lebensverlaufsforschung wird der Beleuchtung und genaueren Analyse von Übergängen und Wendepunkten verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt, um die Entwicklung von Lebenswegen besser verständlich zu machen und zu rekonstruieren (vgl. Elder 1994: 8). Als Handlungsorientierung manifestiert sich somit eine Strategie, die als ‚Schweigen‘ bezeichnet werden soll und einen Pol der Ambivalenz darstellt.

Das nachfolgend aufgeführte Zitat zeigt den an sachlichen Fakten angelehnten Aufzählungscharakter schulischer Bildungsetappen auf, der auf dieser abstrakten, übergeordneten Ebene ohne nähere Erläuterungen auskommt: „Ja, ich habe zu Hause gelernt. Dann habe ich die Prüfung geschrieben. Dann im 2015 sind wir von Libyen nach Italien mit dem Boot gefahren. Dann sind wir nach Deutschland gekommen“ (Charda, Z. 43ff.). Das Zitat legt dar, wie die Migrationsursache bzw. die Ursache für den biographischen Wendepunkt

verbunden mit einer Veränderung der Lebensräume durch die latente Andeutung von Krieg und Flucht banalisiert wird. Auch durch Umschreibungen, mittels derer die kriegs- und fluchtbedingten Erfahrungen indiziert werden, demonstrieren die Befragten das handlungsorientierende Leitmotiv des Schweigens: „Und ja, aber (..) nach der Zeit sind wir dann hierhergekommen“ (Abdulghafur, Z. 91f.). Doch selbst bei der expliziten Benennung von Krieg und Flucht machen die Geflüchteten durch die wertfreie Aufzählung dieser Phasen gleichrangig neben anderen Phasen klar, dass sie Krieg und Flucht keine übergeordnete Bedeutung für ihre Bildungsbiographie einräumen (wollen): „Also, in Afghanistan bin ich bis siebte Klasse zur Schule gegangen. Dann sind wir hier her äh geflüchtet. Dann so von Anfang war ich in der VKL-Klasse“ (Serafettin, Z. 26f.). Wie schon in den vorangehenden Kapiteln dargelegt, werden der Krieg bzw. das Ereignis der Flucht als Faktoren aufgefasst, die zwar einen Umbruch im Bildungsverlauf bewirken. Jedoch werden diese Faktoren nicht als Wendepunkte begriffen, die eine Abkehr von den ursprünglichen Lebenszielen bewirken. Stattdessen werden vielmehr die Anknüpfungspunkte an Vorkriegsbildungsphasen betont: „Und dann habe ich angefangen, hier weiterzumachen“ (Abdulghafur, Z. 96), analog dazu: „Ich wollte einfach nur weiterlernen“ (Hamit, Z. 225). Ausdrücklich hervorgehoben werden muss hier, dass das Ergebnis lediglich in Bezug auf den bildungsbezogenen Teil der Biographie festgehalten werden kann. In den Orientierungsrahmen wird also nur deutlich, dass die jungen Geflüchteten die Bedeutung von Krieg und Flucht für das Fortführen und Weiterverfolgen ihrer bildungsbiographischen Planungen relativieren. Es sei gesagt, dass dies nicht generell gilt, dass also damit nicht gesagt ist, dass diese beiden Faktoren generell keine Rolle für die Befragten spielen. Denn umgekehrt kann bewusstes Schweigen auch gerade die persönliche Relevanz eines Themas hervorheben.⁸⁴

Am anderen Pol der Ambivalenz steht nun eine Umgangsstrategie, die als ‚Erzählen‘ definiert wird und einen Gegenhorizont zum eben Dargestellten bildet. Einleitend wird zunächst ein Zitat aufgeführt, das im Kontrast zu der Beschreibung „mit dem Boot gefahren“ (Charda, Z. 44) steht und den Unterschied zwischen Schweigen und Erzählen anhand des gleichen Sachverhalts treffend veranschaulicht:

„Wir sind halt mit dem ganzen Weg die anderen Flüchtlinge wiedergekommen, weil wir wollten halt auch mehr Geld bezahlen, um einen sicheren Weg zu bekommen. Aber konnten wir halt nicht mehr. Mein Bruder ist auch mit uns zurück, aber der ist früher wiedergekommen. Und da war noch nicht diese Flüchtlingswelle. Und dann konnte man noch mit/ mit gutem Geld wieder mit äh von/ mit Flugzeug von Irak direkt in Deutschland oder nach Schweiz oder wo man halt hinwollte. [...] Aber auch illegal. Aber gab es auch net. Wir mussten diesen Weg/ Sind wir auch diesen Weg von Türkei mit Boot nach Griechenland und dann diese

⁸⁴ Vor diesem Hintergrund muss die Tatsache gesehen werden, dass die Geflüchteten nicht näher darüber sprechen, es ihrer Ansicht nach aber auch nicht müssen, um die Fragen der Interviewerin ausreichend und adäquat zu beantworten. Ob nun dahinter auch eine psychische Belastung in Verbindung mit der Thematisierung der Kriegs- und Fluchterfahrungen steht, übersteigt die Analysemöglichkeiten dieser Methode und entspricht auch nicht mehr dem soziologischen Schwerpunkt dieser Arbeit. Gleichwohl stellt die Thematik, ob es sich über bloße Umgangsstrategien hinaus auch um Bewältigungsstrategien traumatischer Erlebnisse handelt, eine interessante Fragestellung dar, der in einem anderen Forschungsrahmen (und in einer anderen Disziplin) Beachtung geschenkt werden kann. Hierüber kann eine inhaltlich sinnvolle Annäherung an die Materie erfolgen.

ganze Laufen und drei Tage auf einer Insel bleiben bis jemand/ bis irgendwo 'ne Rettung kommt. Die Boote sind gekommen. Die haben Angst gehabt uns in den Boot einzusteigen. ‚Wir können nicht, sonst denken die, wir sind/ wir schmuggeln euch irgendwo her. Und dann kriegen wir auch eine Haftstrafe.‘ Also das war halt ein schwieriger Weg. Und wenn man so einen Weg hinter sich hat, will man einfach nicht mehr zurück.“ (Haias, Z. 156-172)

Anhand dieses Zitats wird nun der Kontrast deutlich. Während im einen Fall die Phasen des Krieges und der Flucht nur angedeutet werden, werden im anderen Fall die einzelnen Etappen der Flucht genau beschrieben und durch die detaillierte Erläuterung in ihrer subjektiven Bedeutung hervorgehoben. Beide Umgangsstrategien, sowohl die des Schweigens als auch diejenige des Erzählens, zeigen so auf ihre gegensätzliche unterschiedliche Weise doch ein gemeinsames Charakteristikum der Orientierungsrahmen der jungen Geflüchteten auf. Sie betonen die Abgeschlossenheit der Kriegs- und Fluchtphasen und ordnen diese eindeutig der Vergangenheit zu. Gleichwohl unterstreichen sie ihre Haltung, diesen Phasen für ihr jetziges und zukünftiges Leben keine weitere Bedeutung beimessen zu wollen.

b) Berufliche Orientierung im Zeichen des Krieges

An diese Erkenntnis des vorangehenden Kapitels kann nun hier angeknüpft werden. Wenn gleich nämlich festgehalten wurde, dass Krieg und Flucht in den Augen der Geflüchteten wichtige Phasen in ihrem Leben darstellen, die sie aber als abgeschlossene Phasen der Vergangenheit betrachten und der sie für die Zukunft keine Rolle mehr beimessen wollen, so beschreiben die Befragten nichtsdestotrotz Auswirkungen dieser beiden Faktoren auf ihre Bildungs- und Berufspläne. In diesem Kapitel sollen daher die beiden Ereignisse des Krieges und der Flucht in ihrer Bedeutung für die derzeitige und zukünftige Gestaltung der Lebensverläufe und Bildungsbiographien der jungen Geflüchteten untersucht werden.

Die Befragten machen deutlich, dass sie das Thema Krieg und Flucht – in diesem Kontext insbesondere der Krieg – auch im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft verarbeiten und reflektieren. In ihrer beruflichen Orientierung spiegelt sich dies dementsprechend wider. Auch an dieser Stelle kann eine Ambivalenz in den Orientierungsrahmen der jungen Geflüchteten festgehalten werden.

Einerseits umreißen sie den Krieg als Ereignis, das eine abstoßende Reaktion bei ihnen evoziert und unangenehme Gefühle hervorruft, mit denen sie in ihrer Zukunft laut eigener Aussage so wenig wie möglich konfrontiert werden möchten. In den beruflichen Wünschen manifestiert sich das dahingehend, dass sie eine Änderung ihrer Wünsche beschreiben. Sie legen dar, wie sie durch berufliche Umorientierung eine Reduktion der Berührungspunkte mit dieser vergangenen Episode zu bewirken versuchen. In der Ansicht der jungen Geflüchteten stellt der Krieg also den Auslöser eines mentalen Wendepunktes dar. Die Jugendlichen schildern eine Abkehr von jeglichen Aspekten, die potentielle Assoziationen zum Krieg wecken. Folgendes Zitat veranschaulicht dies:

„Ganz am Anfang wollt ich Arzt werden. [...] Und danach hab ich hier meine Gedanken in Deutschland geändert, weil, also nach den Krieg hab ich irgendwie so schlechtes Gefühl bekommen. [...] Weil, da war einfach überall Blut, da, da hab ich dann/ [...] kein Arzt mir mehr gewünscht, weil einfach mehr Blut noch, also nochmal Blut zu sehen, hab ich kein Bock mehr drauf. [...] Manche Leute haben, also manche Leuten WOLLTEN Ärzte werden, in dieser Zeit. Also die wollten halt weiter helfen, aber/ [...] ich hatte irgendwie das Gegenteil.“ (Hamit, Z. 229-256)

Andererseits beschreiben die jungen Geflüchteten den Krieg als Episode, die zwiespaltene Gefühle in ihnen auslöst. So schildern die Befragten den Krieg als Grausamkeit mit weitreichenden persönlich-familiären Konsequenzen, äußern gleichwohl aber auch eine gewisse Faszination für die Materie. Geschärft werden muss das Ergebnis dieser Analyse dahingehend, als nicht ein morbides Interesse am Krieg besteht, sondern Faktoren im Kontext des Krieges als entscheidungsrelevant für die berufliche Zukunft erachtet werden. Deutlich machen die Geflüchteten den Einfluss der Sozialisation und der Prägung durch Vorbilder in der Familie, was an anderer Stelle dieser Arbeit noch Inhalt sein wird. Eine kontinuierliche Konfrontation von Kindheit an mit dem großen Themenbereich des Krieges erweckt den Wunsch in den Befragten, diesem beruflich strukturiert zu begegnen und es nicht als zufälliges Ereignis über sich ergehen zu lassen. Die Befragten legen dar, dass es ihnen darum geht, das Geschehen selbst aktiv und geordnet im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit zu beeinflussen. Insofern wird deutlich, wie sich die Kriegserfahrungen im Kontext der Sozialisation auf die Handlungsorientierungen und beruflichen Wünsche übertragen. Zur Untermalung dieser Analyse sei folgendes Zitat aufgeführt:

„H: Keine Ahnung. Ich halt als kleines Kind immer/ immer so. War halt/ habe ich nur von Militär gehört. Mein Vater war auch beim Mili/ Militär. Mein Vater war ja auch im Krieg. Er hat ja auch da/ war er Peshmerga. Kurdische Soldaten war der dabei. [...] Und ich/ seit ich klein bin höre ich nur von sowas so. Also, das hat mich wirklich interessiert, weil ich auch viele Onkels und so auch im Krieg und so verloren habe. Das hat mich halt interessiert. So Militär und alles. Viele Familienmitglieder auch verloren. Viel verloren da. Interessiert mich halt so. [...] Polizei und sowas.

I: Also kam das gar nicht mal/ ja doch schon auch über deinen Vater irgendwie, dass du gesehen hast der war//

H: Ja, über meinen Vater auch.

I: //auch im Militär und mhm (bejahend).

H: Der ist mit 18 Jahren schon bei der Militär gewesen. [...] Also wo er noch früher in der Heimat war.“ (Halias, Z. 385-411)

Wie die beiden in diesem Kapitel zitierten Passagen aufzeigen, manifestiert sich der Krieg in den beruflichen Handlungsorientierungen der jungen Geflüchteten als ambivalentes Ereignis. Die angesprochene Ambivalenz im Orientierungsrahmen der jungen Geflüchteten zeigt sich darin, dass die von den Befragten als Grausamkeit erachtete Eigenschaft des Krieges auf der einen Seite für sie eine Abkehr von beruflichen Wünschen auslöst. Auf der anderen Seite geht aus den Ansichten der jungen Geflüchteten hervor, dass der Krieg ein berufliches Interesse an der Materie erweckt und somit als ein positiv bestärkender Effekt aufgefasst wird – ohne dem Krieg selbst eine positive Konnotation zuzuweisen, auch das sei noch einmal ausdrücklich gesagt.

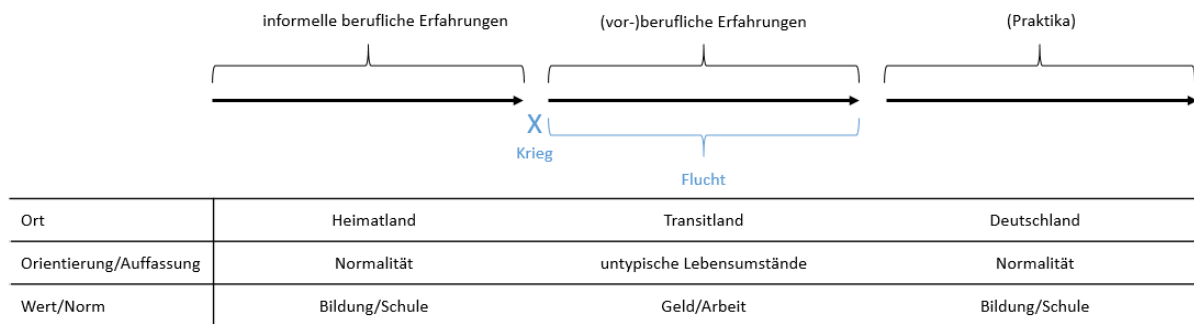
10.3.4 Vorberufliche Erfahrungen

Bereits in Kapitel 10.3.2 wurden im Kontext der Umkehr von typischerweise aufeinanderfolgenden Lebensphasen auch berufliche Erfahrungen der jungen Geflüchteten thematisiert. An dieser Stelle soll nun abschließend näher auf die (vor-)beruflichen Erfahrungen eingegangen werden. Zudem stehen die Bedeutung, welche die Jugendlichen diesen Phasen beimessen, sowie das Verständnis der Geflüchteten von (vor-)beruflichen Erfahrungen hier im Zentrum.

In diesem Kapitel kommen mehrere Aspekte zusammen, die in den vorangegangenen Kapiteln bereits angeklungen sind: die Relevanz von Krieg und Flucht im Lebensverlauf, die Auffassung von Wendepunkten in der Bildungsbiographie und nicht zuletzt das Verständnis von Normalität. So lässt sich aus den Berichten der jungen Geflüchteten ablesen, dass sie eine Art Normalrahmen um die Phase der Flucht stricken, welche demgegenüber in jeglicher Hinsicht als unnormal und atypisch erachtet wird. Die Befragten machen darüber deutlich, dass es bei der Frage nach beruflichen Tätigkeiten in ihrer Jugend nicht konkret um das Thema Krieg und Flucht, sondern um den räumlichen Bezug mit seinen kulturellen Gegebenheiten bzw. Realitäten geht. So repräsentiert das Heimatland für die jungen Geflüchteten ihrer Ansicht nach unabhängig vom Krieg einen Normalraum, in dem es unüblich ist, als Kind oder Jugendlicher zu arbeiten – ebenso wie in Deutschland. Insofern umschließen diese beiden Normalräume den Lebensraum während der Flucht, in dem die jungen Befragten andere Regeln und Maßstäbe beobachten; die Lebensverhältnisse im Heimatland sowie in Deutschland werden von den jungen Geflüchteten als Normalrahmen konstruiert. Berufliche Tätigkeiten empfinden sie als unüblich und heben diese als besonderes Charakteristikum der Transitländer hervor, während Deutschland und ihr Heimatland in dieser Hinsicht als Normalzustand beschrieben werden. Erinnern wir uns etwa zurück an das Zitat aus Kapitel 10.3.2, „[...] ich war da in Libanon. (.) Da hab ich gearbeitet um weiterzuleben, mit meine Eltern. Und äh, da kam ich hier nach Deutschland, da musst ich dann wieder/ also normal sein“ (Hamit, Z. 45ff.), oder betrachten wir zur Untermauerung des Gesagten folgendes Zitat, das als Antwort auf die Frage nach beruflichen Erfahrungen erfolgte: „Äh nee. // Das gibt es bei uns nicht“ (Serafettin, Z. 90-98). Für die jungen Geflüchteten stellt der institutionalisierte Schulbesuch das typische Merkmal der Lebensphase Jugend dar, wobei mit dem Ausüben beruflicher Tätigkeiten ein Gegenhorizont aufgespannt wird: „Da waren wir in Libyen zwei Jahren und in Libyen könnte ich äh nicht in die Schule gehen. Ich hab gearbeitet“ (Charda, Z. 19f.). Die Jugendlichen machen außerdem deutlich, dass sich ihre Anforderungen an das eigene Leben in Abhängigkeit des jeweiligen Lebensraumes und der Lebensumstände verändern. Bildung geht aus den Interviews als bedeutsamer, handlungsleitender Wert hervor – nicht nur für die Jugendlichen selbst, sondern auch für ihre Eltern – der mit normalen Lebensumständen assoziiert wird. Die jungen Geflüchteten setzen den Wohnraum ihres Heimatlandes und die Lebensumstände gleich, was ihre Auffassung von Normalität

anbelangt. In seiner Bedeutung wird der Krieg dabei reduziert auf die Rolle als Auslöser eines Wendepunktes hin zu unnormalen Lebensumständen während der Flucht in den Transitländern. Krieg wird aber nicht in Verbindung mit unnormalen Lebensumständen im Heimatland gebracht. Abbildung 34 veranschaulicht die Ansicht der Jugendlichen.

Abbildung 34: Assoziationen junger Geflüchteter mit (vor-)beruflichen Erfahrungen



Quelle: eigene Darstellung

In der Abbildung ist somit einerseits das bereits Beschriebene erkennbar, nämlich, dass der Krieg als Zustand oder Gegebenheit nicht mit dem Heimatland in Verbindung gebracht, sondern vielmehr jenseits dieses Normalraumes als Unnormalität ausgelagert wird. Andererseits wird aufgezeigt, wie sich in den Augen der jungen Geflüchteten Lebensziele durch den veränderten Wohnraum und die veränderten Lebensumstände wandeln. Die jungen Geflüchteten machen deutlich, dass sie mit der Normalität schulische Bildung als Aufgabe der Jugend verknüpfen. Den Gegenhorizont bilden für sie materielle Zwänge, die ihr Lebensziel in den Transitländern auf der Flucht definieren. Durch die Klammer der Normalität, welche die Jugendlichen beschreiben, machen sie aber klar, dass sie Arbeit für Geld ohne jegliche Qualifizierung nicht als Wert gutheißen und auch nicht als Kriterium für eine spätere Berufswahl heranziehen, auf die eine berufliche Orientierung oder externe berufliche Beratung rekurrieren könnte. Sie zeigen darüber die Stabilität ihres Wertesystems und ihrer Perspektiven auf. Berufliche Erfahrungen, von denen sie ausschließlich im Transitland berichten, stellen in ihren Augen keinen bildungsbiographischen Anknüpfungspunkt dar und offenbaren für sie keinerlei richtungsweisende Relevanz. Das machen die Jugendlichen in ihren Aussagen deutlich. Exemplarisch sei hier nachstehend aufgeführtes Zitat erwähnt, dass noch einmal vor Augen führt, was für die jungen Geflüchteten handlungsleitend ist bzw. dass es die (vor-)beruflichen Erfahrungen nicht sind:

„I: Okay. Und ähm, als was hast du dann in Libyen gearbeitet?“

C: Als Kassiererin.

I: Um einfach Geld äh//

C: //Ja.//

I: //zu verdienen?“

10 Teil II: Ergebnisse der Interviews mit jugendlichen Geflüchteten

C: Genau. [...]

I: Und hattest du schon irgendwelche beruflichen Ideen in Syrien, was du mal machen möchtest?

C: Ja. Immer äh immer was mit Chemie zu tun hat. [...] Und jetzt ist mein Traumberuf Pharmakanten.“
(Charda, Z. 123-154)

Ein weiteres eindrückliches Zitat stellt das folgende dar, das im Kontext dessen gesehen werden muss, dass der Befragte Ingenieur werden möchte (vgl. Hamit, Z. 286):

„H: Und dann äh, ging ich in die Arbeit, da war ich noch zehn Jahre alt oder elf. (.) Ich hab da als Lebensmittelverkäufer gearbeitet. [...] Hab so 'n kleines Geschäft aufgemacht und äh/

I: Mit deinen Eltern dann zusammen?

H: Also mein Vater hat äh, quasi Lebensmittel verkauft und ich hab äh, solche (.) Chips, Kekse und sowas [...] für die Kinder verkauft äh, morgens stand ich auf, um sechs Uhr hab ich so mein, äh, das Laden so aufgemacht und an die Kinder verkauft. (..) Ja. Und dann ging ich hier nach Deutschland äh, mit Flugzeug, nach zwei Jahre, zweieinhalb Jahre.“ (Hamit, Z. 110-126)

Zuletzt soll in diesem Kapitel auf eine weitere Beobachtung eingegangen werden, die aus den Interviews mit den jungen Geflüchteten resultiert. Bei der Analyse stellte sich nämlich heraus, dass auch noch mal der Frage Beachtung geschenkt werden muss, was überhaupt unter (vor-)beruflichen Erfahrungen verstanden wird. In der Meinung der jungen Befragten handelt es sich bei den oben exemplarisch aufgeführten Tätigkeiten etwa um berufliche Erfahrungen. Sie machen jedoch deutlich, dass dies keine selbst gewählten Berufe sind. Sie sehen das Motiv in der materiellen Notwendigkeit liegend und empfinden die Berufstätigkeit damit als Handlungszwang. Hingegen berichten die jungen Geflüchteten von der Mitarbeit bei Familienmitgliedern – oder neutraler formuliert davon, ihnen in ihrem Heimatland bei der Arbeit häufiger über die Schulter geschaut zu haben, was sich im allgemeinen Verständnis ebenfalls unter (vor-)beruflichen Erfahrungen fassen lässt. Die jungen Geflüchteten assoziieren diese informellen familiär-beruflichen Kontakte jedoch nicht mit der Frage beruflicher Erfahrungen, wenngleich sie darlegen, interessegeleitete Anknüpfungspunkte für den späteren Beruf zu sehen und diese in Praktika in Deutschland weiterzuverfolgen (s. auch Abbildung 34). Dies wird beispielsweise in folgendem Zitat eines jungen Geflüchteten deutlich, der die Frage nach dieser Arbeit von Erfahrungen verneint, dann aber dieses berichtet:

„Äh, ja, wie gesagt, mein Bruder, also, der hat auch in Afghanistan gearbeitet, also, so fünf oder sechs Jahre. Und ich bin auch mit, äh, mit dem immer so halt hingegangen und zugeguckt oder manchmal so halt, (..) äh, Sachen halt, äh, für den mitgebracht und das hat viel Spaß gemacht und dann war da halt fast jeden Tag da.“ (Abdulghafur, Z. 268-271)

Festgehalten werden kann nun also abschließend, dass die jungen Geflüchteten vorberufliche bzw. berufliche Erfahrungen im Sinne einer Erwerbstätigkeit als unübliche Phase der Jugend erachten und diese mit unüblichen Lebensumständen während der Flucht assoziieren, nicht aber mit denen in ihren Heimatländern oder Deutschland. Letztere stellen für sie Normalräume dar und werden im Hinblick auf diese Normen gleichgestellt. Zudem wird deutlich, dass die jungen Geflüchteten ein anderes Verständnis von (vor-)beruflichen

Erfahrungen haben und informelle innerfamiliäre Erfahrungen nicht darunter fassen. Gleichwohl heben sie hervor, dass diese ihre Interessen und Handlungsorientierungen bei der beruflichen Entscheidungsfindung beeinflussen.

10.4 Soziale Einflussfaktoren bei der Berufswahl

Im letzten Kapitel der Analyse der Schülerinterviews steht das soziale Umfeld der jungen Geflüchteten im Vordergrund. Hier geht es zunächst um die Frage, welche Akteure für die Befragten bei der beruflichen Orientierung wichtig sind, welche Ansprechpartner sie aus welchen Gründen bei Fragen zur beruflichen Zukunft bevorzugen und welche Rolle für sie insbesondere die Eltern bzw. die Familie bei der beruflichen Entscheidungsfindung spielen (Kapitel 10.4.1). Darüber hinaus wird näher auf die Bedeutung der Familie als wertbildende, normative Sozialisationsinstanz eingegangen (Kapitel 10.4.2). Thematisiert werden außerdem detailliert die Motive der Berufswahl junger Geflüchteter im Kontext familiärer Einflusststrukturen (Kapitel 10.4.3).

10.4.1 Bedeutung sozialer Kontakte bei der Berufswahl mit dem Schwerpunkt familiärer Einflusststrukturen

Die Bedeutung von Familie und Eltern als Ansprechpartner in beruflichen Fragen für die jungen Geflüchteten steht in diesem Kapitel im Vordergrund. Bei der Analyse der Interviews wurden drei verschiedene Themenblöcke erkennbar, anhand derer der nachfolgende Text aufgebaut ist. Zunächst geht es dabei um die Frage, welche Aspekte für die jungen Geflüchteten bei der Wahl ihrer sozialen Kontakte entscheidend sind, wenn es um ihre berufliche Orientierung geht. Da sich eine besondere Relevanz familiärer bzw. elterlicher Kontakte abzeichnet, ist auch eine tiefergehende Betrachtung von Geschlechterrollen von Interesse. Abschließend wird genauer auf die von den jungen Geflüchteten vorgenommene Zuschreibung der Familie als Schutzraum eingegangen.

a) Die Bedeutung des Informellen als handlungsleitendes Motiv

Wie bereits angerissen wurde, beschreiben die jungen Geflüchteten, auf ein großes Netzwerk an Ansprechpartnern zurückgreifen zu können, wenn sie Fragen zum Thema Beruf haben. Sie nennen Ansprechpartner aus den verschiedensten Bereichen, zum Beispiel aus der Schule, dem Ehrenamt oder von Behörden, und geben an, sich gut vernetzt und unterstützt zu fühlen. Auf diesen noch einmal in Erinnerung gerufenen Ergebnissen kann nun der weitere Text aufgebaut werden. Denn in Bezug auf das große Netzwerk an Ansprechpartnern, von dem die jungen Geflüchteten sprechen, muss auch gesagt werden, dass dies zunächst einmal ein Ressourcenpotential darstellt. Es sagt aber noch nichts über die Kontaktpräferenzen der Befragten aus. So ist nun etwa darüber hinaus die Erkenntnis bedeutsam, dass die jungen Geflüchteten berichten, sich sowohl bei der Ansprache als

auch beim Berücksichtigen von Ratschlägen oder Meinungen bevorzugt an den Eltern bzw. der Familie zu orientieren. Dies spiegelt die Ergebnisse zahlreicher Studien wider, die auch in Kapitel 3.5 aufgeführt sind, z.B. die der Autorengruppe BRÜCKE (2013) oder jene der SINUS-Jugendstudie (2020). Darüber hinaus machen die Geflüchteten deutlich, dass sie sich vorwiegend an informellen Kontakten orientieren und präferiert diese in ihre beruflichen Überlegungen und Fragestellungen miteinbeziehen. Eine große Bedeutung messen sie insbesondere den Lehrkräften bei, denen die jungen Befragten laut eigener Aussage großes Vertrauen entgegenbringen und die sie tendenziell informell, jenseits der festgeschriebenen Unterrichtsstrukturen, in ihre Fragestellungen einbeziehen. Bereits in Kapitel 10.2.1 wurde aufgezeigt, dass der informelle Charakter von Situationen bei der berufsbezogenen Informationsbeschaffung bei ihnen einen hohen Stellenwert genießt. Dies kann auch im Kontext bestehender Studien gesehen werden, wonach informelle Netzwerke eine große Rolle im Berufswahlprozess spielen (z.B. vgl. Neuenschwander et al. 2010 sowie weitere in Kapitel 3.5). Das nachfolgend aufgeführte Zitat aus der hiesigen Studie dient zudem als Beleg:

„F: // Ein Familie // helfen mein Familie auch.

I: Eine deutsche

F: // Mhm (bejahend). Deutsche Familie. //

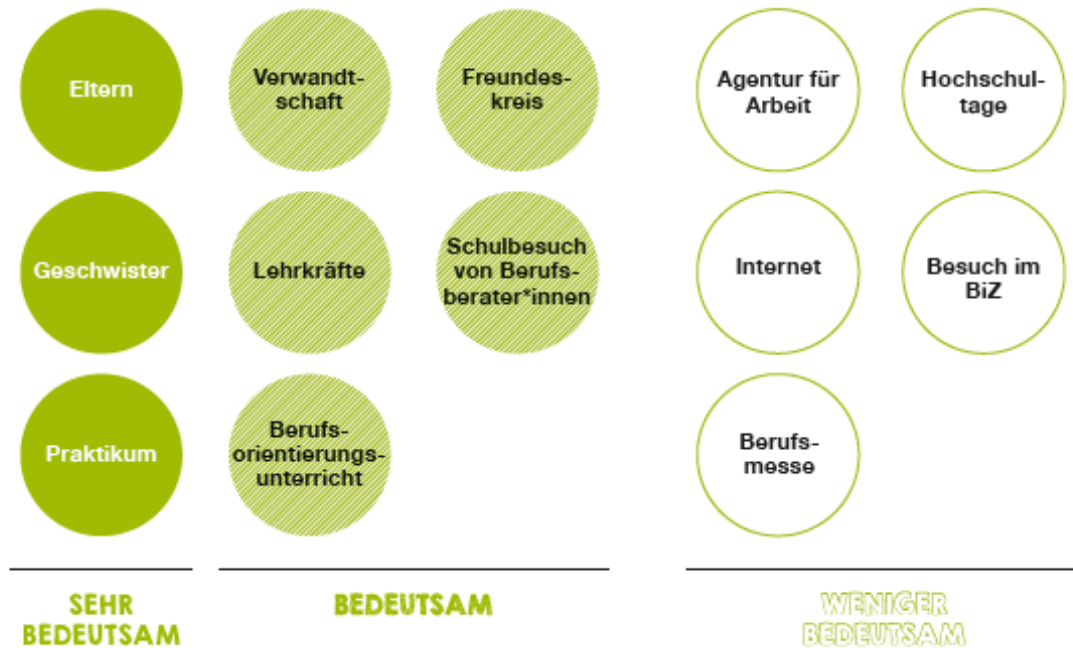
I: // oder eine syrische? //

F: Mhm (bejahend). Sie/ äh sie ist die [Name einer Frau, die der Familie hilft 2] und [Name eines Mannes, der der Familie hilft 1]. [...] Sie und ihre Mann. (.) Ja, und sie hilft mir und meine Familie for alles. Äh sie hat äh letzte Jahre gehelft mir sehr. Sie hat gesucht mit mir in die Praktikum. [...] // Aber // diese Jahre diese Mädchen äh in [Name des Vereins 2], sie hilft mir. [...] Von die Beruf und alles.“ (Fida, Z. 845-880)

Ergänzend legen die Geflüchteten dar, neben informellen Situationen auch vorzugsweise auf informelle Kontakte zurückzugreifen. Wie aus den Interviews hervorgeht, muss zwischen dem Grad der Formalität der Situationen und den Akteuren unterschieden werden, denn beispielsweise Lehrkräfte spielen für die jungen Geflüchteten eine große Rolle für das Adressieren ihrer berufsperspektivischen Fragen, jedoch nur jenseits der formalisierten Unterrichtsstrukturen. Demgegenüber sehen die jungen Geflüchteten in formellen und wenig an den individuellen Bedarfen und Fragestellungen ausgerichteten Beratungskontexten einen Rahmen, von dem sie ihrer Ansicht nach kaum profitieren. Als Charakteristikum ihres Handelns wird dementsprechend auch hier das Motiv der Informalität evident. Eine der SINUS-Jugendstudie (2020) entnommene Abbildung, welche die Bedeutung von Informationsquellen bei der Berufsorientierung darstellt, kann an dieser Stelle zur Veranschaulichung aufgeführt werden (s. Abbildung 35). Auch aus der Abbildung geht hervor, dass informelle Informationsquellen in sehr bedeutsam und formale Informationsquellen in weniger bedeutsam kategorisiert werden können. Weiterhin kann Bezug auf ein Ergebnis der SINUS-Studie genommen werden, wonach „es häufig das Zusammenspiel von mehreren Informationsquellen bzw. Gesprächen ist, das den Jugendlichen zu einer Entscheidung verhilft“ (Calmbach et al. 2020: 239). Wenngleich die jungen Geflüchteten also eindeutige

Prioritäten bei der Wahl ihrer Ansprechpartner benennen, sind nicht einzelne Akteure isoliert als ausschlaggebend anzusehen, sondern das Konglomerat vielfältiger Ratschläge von unterschiedlichen Akteuren.

Abbildung 35: Bedeutung von Informationsquellen bei der beruflichen Orientierung



Quelle: vgl. Calmbach et al. 2020: 238

Es wird erkennbar, dass die jungen Geflüchteten Ansprechpartner aus dem informellen Bereich oder aber aus dem formalen Bereich, jedoch in informellen Kontexten schätzen. Vor diesem Hintergrund gewinnt auch das bereits in Kapitel 10.2.1) herausgearbeitete Ergebnis an Bedeutung, wonach die Befragten einen individuell-spezifischen Wissensbedarf äußern. Sie machen deutlich, dass ihr Handeln an Informalität und Individualität orientiert ist und weniger an allgemeinen, für eine breite Masse gestalteten Informationskontexten und machen mit Letzterem einen für sie negativ konnotierten Gegenhorizont auf. Als Beleg kann dieses Zitat aufgeführt werden:

I: Und ähm, waren/ wären das auch Ansprechpartner für dich gewesen, die Agentur für Arbeit oder ist das für dich nicht infrage gekommen?

H: Mhm (nachdenklich), nicht so ganz, nee.

I: Und warum nicht?

H: (..) Äh, (..) also, pff, ja, ich hab/ ich hab schon 'n paar Informationen gesammelt, aber nicht so/ also nicht so viele wie ich gedacht habe, weil, also für sieben Tage haben die einfach voll vieles wiederholt. [...] Verdammt vieles wiederholt. Zum Beispiel das erste Tag hat die das und das erklärt und dann zweite Tag nochmal dasselbe erklärt, dritte Tag dasselbe erklärt, am vierten Tag kam etwas Neues.“ (Hamit, Z. 931-946)

Die Jugendlichen machen darüber hinaus deutlich, dass Expertise und fachliches Wissen bei Fragestellungen zu ihrer beruflichen Zukunft nicht zwangsläufig das primäre Motiv für

die Wahl ihrer Kontaktpersonen darstellen. Stattdessen heben sie Faktoren hervor, die sich dem emotionalen Bereich zuordnen lassen und im Zusammenhang mit der primären Sozialisationsinstanz Familie stehen:

„I: Und wenn du Fragen hast zum Beruf, mh, wen fragst du dann? Hast du dann eine konkrete Person, also, vielleicht auch im privaten Umfeld oder eher hier in der Schule oder wen/ wer ist so deine Hauptper/ ja, dein Hauptansprechpartner?“

A: Also, sind eigentlich mein Eltern, aber dabei hilft mein Bruder.

I: Mh, zu denen würdest du auch zuerst gehen. //Zu denen hast du das größte Vertrauen oder//

A: //Ja. Ja, ja, klar, klar.//

I: Okay. Und wenn es jetzt wirklich, ähm, Fragen sind, die drum gehen: Was muss ich erreichen, um den nächsten Schritt gehen zu können?, also, wenn es jetzt wirklich so fachbezogene Fragen sind?

A: Die, äh, also, die kläre ich immer mit meiner Familie.“ (Abdulghafur, Z. 222-237)

Die Geflüchteten demonstrieren eine offene Herangehensweise, das heißt, sie schließen Akteure nicht prinzipiell als Ansprechpartner aus oder kategorisieren diese in Ansprechpartner / keine Ansprechpartner. Sie äußern kein Misstrauen gegenüber anderen Personen als Familienangehörigen, betonen aber die Bedeutsamkeit des Vertrauens für ihr Handeln und zeigen darüber ihren präferierten Handlungsrahmen auf: „Also, weil ich kann die einfach alles erzählen und so. Ja. Und die können mir also äh mehr verstehen“ (Banu, Z. 151f.), und auf die Frage, warum die Familie als Ansprechpartner so wichtig ist, antwortet ein Geflüchteter etwa: „Weil ich vertraue (.) besser“ (Saladin, Z. 457). Fachliche Expertise tritt in den Augen der Geflüchteten gegenüber emotionalen Motiven, wie Verständnis und Vertrauen, in den Hintergrund. Die Jugendlichen legen dar, die Wahl ihrer Ansprechpartner nicht in erster Linie am Wissen der Akteure auszurichten. Dennoch benennen sie profundes Wissen aber durchaus auch als Kriterium. In der exemplarisch aufgeführten Textstelle wird das Verhältnis von emotionalen und an Expertise orientierten Beweggründen für die Wahl ihrer Ansprechpartner offenkundig:

„Nee, also (.) bei manche Sachen, also frag ich meinen Vater nicht, meinen Lehrer eher, weil, nicht dass äh, er irgendwas macht, nee, das Problem ist, mein Lehrer weiß einfach mehr, [...] weil er hier in Deutschland lebt, seit seiner Geburt. [...] Aber mein Vater hat nicht SO viel Ahnung, deswegen. [...] Also der kann mir sagen, ob dieser Beruf gut ist oder nicht. Aber/ Und der kann mir auch sagen, ob ich daran selbst/ er interessiert ist äh, also bin. [...] Weil, der ist ja mein Vater, der kennt mich ja seit meiner Geburt, (lacht) klar. [...] (..) Und der weiß schon, dass ich in/ an Technik sehr interessiert bin.“ (Hamit, Z. 1029-1052)

Wenngleich also das Informelle für die jungen Geflüchteten als Triebfeder ihres Handelns erscheint, das sie für die Wahl ihrer Ansprechpartner als ausschlaggebend erachten, legen die Befragten nichtsdestotrotz dar, dass Eltern und Familie sowohl bei der Berufsorientierung als auch bei der letztendlichen Entscheidung innerhalb dieses Informellen eine besondere Rolle für sie spielen. Auf diesen Sachverhalt wird in den kommenden Abschnitten nun vertieft eingegangen.

b) Ausdifferenzierung der Institution Familie

Als ein Ergebnis dieser Studie, das in diesem Kontext ins Auge springt, ist die Ausdifferenzierung der Familienmitglieder in ihrer jeweiligen Bedeutung für die Geflüchteten festzuhalten. Bei zwei Aspekten kommt das deutlich zum Tragen. Zum einen legen die Geflüchteten dar, dass sie berufliche Vorbilder eher in ihren Geschwistern als in ihren Eltern sehen. Zum anderen unterscheiden sie bei der Institution Eltern bezüglich der Frage nach der Bedeutsamkeit von Ansprechpartnern explizit in Vater und Mutter.

Zunächst soll nun dem ersten Punkt Beachtung geschenkt werden. So war eine Standardfrage im Interviewleitfaden auf die Berufe der Eltern bezogen, um herauszufinden, ob sich die Jugendlichen daran bei der Berufswahl orientieren. Rein deskriptiv kann gesagt werden, dass sich in den Interviews mit den jungen Geflüchteten keine inhaltliche Orientierung an den Berufen ihrer Eltern manifestiert. Demgegenüber zeigen die Jugendlichen auf, dass die Berufe oder Berufswünsche ihrer Geschwister ihre eigenen Berufswünsche prägen. Eine Befragte etwa antwortet auf die Frage nach ihrem Berufswunsch: „Und jetzt ist mein Traumberuf Pharmakanten“ (Charda, Z. 154) und ergänzt:

„C: Also meine // große Schwester hat in Syrien äh wie heißt das? Äh BTA äh also so eine Ausbildung gemacht.

I: BTA?

C: BTA heißt das äh wie in der Apotheke. Also wie, wenn man in der Apotheke // arbeitet.

I: Ah // Pharmazeutisch-Technische Assistentin?

C: Ja. [...] Aber in Syrien hat sie nicht/ also fertig gemacht. Und zur Zeit macht sie eine Ausbildung.“
(Charda, Z. 266-293)

Während also die Berufe der Geschwister für die Bildung der beruflichen Wünsche inhaltlich einen Orientierungsfaktor darstellen, zeigt sich das in Bezug auf die Eltern in umgekehrter Weise. Das bedeutet, indem die jungen Geflüchteten ihre Geschwister als berufliche Vorbilder beschreiben, grenzen sie sich gleichzeitig von den Berufen der Eltern ab und spannen einen Gegenhorizont auf. In der Ansicht der jungen Geflüchteten fungieren die Berufe ihrer Eltern nicht als Vorbilder. Anhaltspunkte stellen die Berufe der Eltern für die jungen Geflüchteten in der Hinsicht dar, als sie diese übertreffen wollen. Die Befragten lassen eine Aufwärtsorientierung erkennen, das heißt, die Jugendlichen beschreiben das Verfolgen höherer und prestigeträchtigerer Bildungsziele im Vergleich zu den Berufen ihren Eltern und distanzieren sich somit in beruflicher Hinsicht davon. Aus den Äußerungen der jungen Geflüchteten geht überdies hervor, dass sie es auch als ausdrücklichen Wunsch ihrer Eltern auffassen, höhere Bildungswege einzuschlagen bzw. einen guten Beruf zu erlernen. In Kapitel 10.4.2 wird noch näher auf die Verankerung des Wertes Bildung in der Familie und in Kapitel 10.4.3 auf die Bedeutung eines guten Berufs eingegangen.

An dieser Stelle drängt sich auch das Stichwort ‚Geschlecht‘ auf. Bei der Frage nach den Berufen der Eltern zeigt sich dahingehend ein einheitliches Bild, als die Väter laut Angaben der jungen Geflüchteten ausnahmslos einen Beruf im Heimatland ausgeübt haben. In Bezug auf die Mütter hingegen kristallisiert sich eine ambivalente Vorstellung von Normalität heraus. Während einerseits das Dasein der Mütter als Hausfrau von den jungen Geflüchteten als üblich angesehen und als Normalität dargestellt wird („Also, sie war halt ganz normale Hausfrau“ (Abdulhafur, Z. 315)), ist es für sie umgekehrt keine Frage, auch als Mädchen einen Beruf zu erlernen und auszuüben. Insbesondere von den weiblichen Geflüchteten wird es als normal aufgefasst, sich mit der Frage der Berufswahl zu beschäftigen und auch einen qualifizierten Beruf zu erlernen, in dem sie später einmal arbeiten möchten. Wieder einmal sticht der Begriff der Normalität als Leitmotiv heraus, der das Denken und Handeln der jungen Geflüchteten strukturiert. Ob dies als generationale Abkehr von traditionellen Vorstellungen oder als kulturelle Anpassung zu betrachten ist, bliebe in der weiteren Forschung zu klären. Folgendes Zitat veranschaulicht noch einmal die Ansicht der Befragten, was die Berufstätigkeit ihrer Mütter anbelangt:

„I: Und deine Mutter hat gearbeitet oder nicht?

S: Nicht.

I: Mhm (verstehend).

S: Als, ja, hm, (...) ja, ja, als Frau.“ (Saladin, Z. 217-223)

Hinsichtlich des ersten angesprochenen Aspekts der Differenzierung kann somit festgehalten werden, dass die jungen Geflüchteten berufliche Vorbilder eher in ihren Geschwistern als in ihren Eltern suchen und dass die Jugendlichen ein ambivalentes Verständnis von der Berufstätigkeit von Frauen darlegen, wobei das Geschlecht für sie selbst bei der Frage nach dem Erlernen eines Berufes keine Rolle spielt.

Daran kann der zweite Aspekt der Differenzierung angeschlossen werden, dem ebenfalls das Thema Geschlecht zugrunde liegt. Es kann somit übergeleitet werden zu der Auffassung der jungen Geflüchteten, dass eine Unterscheidung von Vater und Mutter bei der Frage nach dem elterlichen Einfluss bei der Frage nach der Bedeutsamkeit als Ratgeber für ihre berufliche Orientierung zu treffen sei. Als Differenzierungsmerkmal benennen die Befragten die emotionale Bindung zur Mutter, wobei seitens der Sozialisationsforschung die Funktion emotionaler Stabilität allgemein der primären Sozialisationsinstanz und damit der Familie zugeschrieben wird (vgl. Meulemann 2013: 251f.; vgl. Hummrich und Kramer 2017: 24, s. Kapitel 7.4.1). Die jungen Geflüchteten kontrastieren Vater und Mutter und reduzieren in ihren Äußerungen die Emotionalität der Beziehung auf den weiblichen Elternteil. In folgendem Zitat dokumentiert sich diese Erkenntnis:

„Also, (...) keine Ahnung. Wenn ich mit/ mit ihr spreche, dann fühle ich mich gut. [...] Also es/ ich kann sie fragen, was ich machen kann, was ist die beste für mich. Kannst [...] du mir helfen? Kannst du mi/ mich raten? Ja. Also, mit ihr zu sprechen ist die beste. (lacht)

I: Und hast du irgendeine besondere Situation, irgendein Beispiel ähm, das du mir nennen kannst, wo du sagst: Da hat sie mir wirklich viel geholfen?

C: Also, wenn ich zum Beispiel meinen Vater fragen, der ist voll nett und sagt: ‚Ja, ich weiß es nicht, aber wenn du das gut findest, dann mach das‘, und so. Aber me/ wenn ich meine Mutter frage, dann sagt sie: ‚Ja, äh, was denkst du? Was ma/ was kannst du dort machen? [...] Äh willst du das machen? Willst du das machen? Äh, hast du Bock auf Medikamenten zu herstellen? Ja, sie fragt mich so. [...] Nicht wie mein Vater. [...] Ja, das finde ich sehr gut. Also, ich will dis/ diskutieren. Ja.“ (Charda, Z. 503-535)

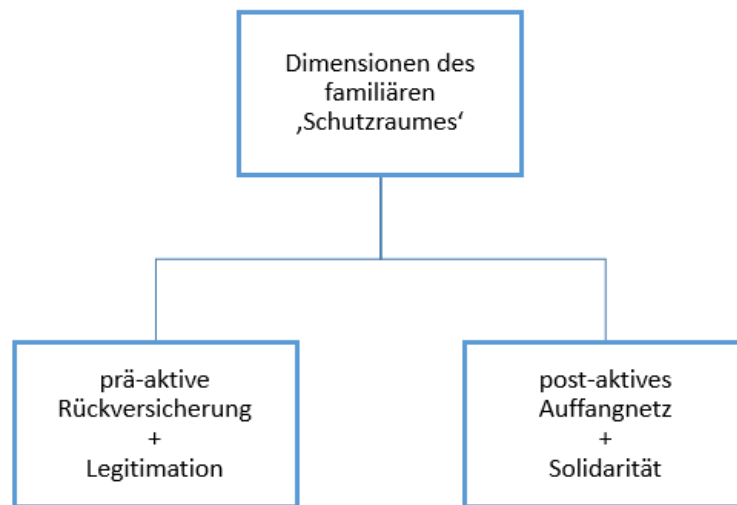
Ergänzend kann mit diesem Zitat die Analyse untermauert werden: „Und mein Vater eher, der versteht nicht so mich. Aber meine Mutter die versteht mich gut. Also mit meiner Mutter komme ich sehr gut klar und/“ (Haias, Z. 536f.). Neben der emotionalen Bindung nehmen die jungen Geflüchteten also auch eine besondere Art der Kommunikation zwischen ihnen und der Mutter wahr und grenzen darüber das Verhältnis zum Vater ab. Für die Befragten sind bei der Wahl der elterlichen Ansprechpartner in beruflichen Fragen zusammengefasst diese beiden Aspekte ausschlaggebend, das heißt, sie thematisieren Emotionalität und kommunikativ-inhaltliches Verständnis als handlungsprägend. Abschließend bleibt bezüglich des Geschlechts noch festzuhalten, dass die jungen Geflüchteten keine weiteren damit in Zusammenhang stehenden Punkte zur Sprache bringen, also geschlechterassoziierte Aspekte ihr Denken weder in besonders auffälligem Maße strukturieren noch als erwähnenswert erachtet werden. Ebenso thematisieren die Jugendlichen nicht, dass die Eltern geschlechtsspezifische berufliche Vorgaben machen oder geschlechterstereotype Attributionen vornehmen, wie es beispielsweise ein Resultat der in Kapitel 3.7 zitierten, unter schweizerischen Jugendlichen durchgeführten COCON-Studie (2012) ist. Dieses Ergebnis wird also in der vorliegenden Arbeit nicht bestätigt.

c) Die Metaphorisierung von Familie als Schutzraum

Bei der Frage, welche Bedeutung die Familie für die jungen Geflüchteten hat, wird ein weiteres Motiv ersichtlich, das sich als ‚Schutzraum‘ bezeichnen lässt und in einem engen Zusammenhang zu dem bereits erläuterten Ergebnis steht, dass die jungen Geflüchteten Vertrauen und Verlässlichkeit als Leitnormen in der Interaktion mit ihrem sozialen Umfeld betonen. Diese Attribute schreiben sie insbesondere familiären Beziehungen zu und rechtfertigen darüber die Bewertung ihrer wichtigsten Ansprechpartner.

Dies manifestiert sich auf zweierlei Weise. Einerseits lässt sich der Schutzraum als rückversichernde Legitimation des Handelns vor der eigentlichen Handlung begreifen, andererseits als verlässlicher Rückzugsort, der im Falle des Scheiterns nachträglich Schutz bietet und als Auffangbecken fungiert. Die zwei Dimensionen, die sich als handlungsleitend in den Orientierungsrahmen der jungen Geflüchteten manifestieren, weisen demnach einen zeitlichen Bezug auf und lassen sich anhand dieses Kriteriums voneinander abgrenzen. In Abbildung 36 wird der Unterschied zwischen den beiden Dimensionen noch einmal illustriert.

Abbildung 36: Dimensionen des Leitmotivs des familiären 'Schutzraumes'



Quelle: eigene Darstellung

Zu Beginn soll ausführlicher auf die Ansicht der jungen Geflüchteten eingegangen werden, dass die Familie das Handeln der Befragten legitimiert und ihren Entscheidungen Bestätigung verschafft. Indem die Familie Zustimmung oder Ablehnung signalisiert, erfahren die jungen Geflüchteten laut eigener Aussage Gewissheit in ihrem Handeln, was sie als Sicherheit auffassen und ihr Selbstvertrauen stärkt. Die Befragten kontrastieren die Gepflogenheiten und Vorgaben der deutschen Gesellschaft und Traditionen und Wertvorstellungen ihrer Kultur, in der sie sozialisiert wurden, und machen darauf aufmerksam, dass dies über die jugendphasetypischen Fragestellungen der beruflichen Entscheidungsfindung hinaus mit kulturellen Unsicherheiten behaftet ist. Sie weisen jedoch darauf hin, dass sie die kulturellen Bedingungen nicht als unvereinbar ansehen. Stattdessen drücken sie ihr Bemühen aus, den Anforderungen beider Welten gerecht zu werden. Von den jungen Geflüchteten wird eine handlungseinschränkende Widersprüchlichkeit weder problematisiert noch thematisiert. Vielmehr geht es ihnen darum, das Handeln in einem noch weitgehend unbekanntem, fremdem System durch die Familie legitimiert zu sehen und sich mental darauf berufen zu können. Wie Loy in ihrer Studie mit ausländischen Studierenden im Zuge der Erkenntnis, dass sie ihre Gesellschaft durch hierarchische Strukturen geprägt ansehen, feststellt, „ist die Suche nach neuen sozialen Anschlüssen für sie allerdings doppelt risikobehaftet. Nicht nur riskieren sie den Anschluss an ihr Herkunftsmilieu zu verlieren, sondern sie laufen auch Gefahr, sozialen Status einzubüßen und in der gesellschaftlichen Hierarchie zu sinken“ (2018: 312). Somit wird noch einmal der Stellenwert von Sicherheit für die jungen Geflüchteten in der hier vorliegenden Studie auf den Punkt gebracht. Das Einholen des familiären Einverständnisses und damit das Verschaffen von Sicherheit kann als Handlungsstrategie der jungen Geflüchteten betrachtet werden. Der Familie wird von den jungen Geflüchteten dadurch die Funktion eines Orientierung liefernden Schutzraumes

sozusagen 'prä-aktiv' vor der eigentlichen Handlung zugeschrieben, was auch aus folgendem Zitat hervorgeht:

„Wie eine, wenn, ja, ich hab zu meine Eltern gefragt, äh: ‚Ich musste so Praktikum machen.‘ Denn die haben gesagt: ‚Lieber in achte Klasse so VK bleiben, weil zwei Woche, dann, dann kannst du Deutsch lernen.‘ Dann ich hab zu meine Lehrer gesagt: ‚Darf ich so hier zwei Woch hier machen und nicht Praktikum machen.‘ Und dann die haben gesagt, äh: ‚Das ist, das musst du machen.‘ Ich habe dann / Ich hab zu mein Eltern gesagt dann, die haben zu mein, äh, Cousinen so, die auch achte Klasse, die machen auch Praktikum. Und dann da mein Mutter haben den gefragt, er müssen wie, so muss Wakur auch machen. Habe gesagt, ja. Da ich hab meine Mutter, da muss, hat mich gefragt: ‚Was willst du machen.‘ Ich habe gesagt, ähm: ‚Apotheke‘, dann hat gesagt: ‚Apotheke ist gut.‘ Und, ja, Rewe. Und das. [...] Ja. Aber wenn die sagen zu Erste, dann Zweite, ich sage meine Lehrer. Weil mein Eltern ist richtig / ist richtig. Weil, wenn die, wenn die nicht weisen, wo wa / was mache ich oder wo gehe ich, das geht nicht bei uns. Musst die / Mussen den fragen, wenn die sagen, ja okay, dann kann ich machen.“ (Wakur, Z. 250-271)

Über die Legitimation des Handelns hinaus wurde bereits die Bedeutung der Familie als Schutzraum angeschnitten, in den sich die jungen Geflüchteten jederzeit zurückziehen können, wenn das Handeln in der Aufnahmegesellschaft plötzlich mit zu großen Unsicherheiten behaftet ist oder die (beruflichen) Pläne nicht umgesetzt werden können, wenn die jungen Geflüchteten in ihrem Handeln also zu scheitern drohen oder scheitern. Diese Beobachtung bezieht sich nun auf die zweite Dimension, in die zu Beginn des Kapitels eingeleitet wurde. Die Jugendlichen schildern die Familie als Lebensraum und Rückzugsort, der metaphorisch mit einem Schneckenhaus vergleichbar ist. Hier kommt der Familie die Funktion des 'post-aktiven' Auffangbeckens zu. Die Befragten nehmen die Familie als Stabilität gebende Entität wahr, was auch in in der in Kapitel 3.5 zitierten Studie von Neuenschwander et al. (2010), die mit Jugendlichen durchgeführt wurde, als ein Ergebnis aufgeführt wird. Die Solidarität sowie die große Bedeutung gegenseitiger Hilfe innerhalb der Familie prägen das Handeln der jungen Geflüchteten und lassen es ihrer Ansicht nach weniger risikobehaftet erscheinen. Dem eigenen Kulturkreis und ethnischen Netzwerken wird seitens der Geflüchteten damit überdies eine große Bedeutung bei der Arbeitsmarktintegration beigemessen, was allgemein in der Soziologie mit dem Begriff der eigenethnischen Nischenökonomie bezeichnet wird. Anhand dieser Begrifflichkeit wird noch einmal die Kontrastierung beider Lebensräume – der in kulturellen Traditionen verankerten Familie, die diese Traditionen nach Deutschland transferiert hat, und der Aufnahmegesellschaft – hervorgehoben. Gleichwohl machen die Geflüchteten deutlich, dass das Einmünden in diesen Bereich nicht ihr primäres Handlungsziel darstellt. An erster Stelle steht für sie der Arbeitsmarkt der Aufnahmegesellschaft, wobei sie ihre Integrationsbemühungen in der Gewissheit sehen, die Familie als Schutzraum verlässlich hinter sich zu haben. Das im Folgenden dargestellte Zitat zeigt die familiäre Solidarität im Beruflichen auf und veranschaulicht überdies noch einmal den Unterschied zwischen den beiden Dimensionen des familiären Schutzraumes als Leitfigur:

„Und ich habe halt auch äh viele Cousins und so und Verwandten/ Die haben auch jetzt Friseur dies das. Habe ich Restaurant und alles. Also Ausbildung könnte ich schon/ jetzt, wenn es hart auf hart kommt, kann ich jetzt irgendwo bei einem Verwandten bei mir als Friseur eine Ausbildung machen. Hart auf hart, wenn ich nichts finde.“ (Haias, Z. 507-511)

Mithilfe dieses Zitats wird noch einmal die Bedeutung von Unterstützung und familiärem Zusammenhalt für die jungen Geflüchteten in ihrem Handeln untermauert, die bzw. der den Geflüchteten Verlässlichkeit bietet und darüber ihre Orientierungsrahmen beeinflusst. Die vor dem Handeln eingeholte Legitimation durch die Familie sowie die Gewissheit, auch bei negativen Konsequenzen des Handelns im Anschluss daran im eigenethnischen Netzwerk aufgefangen zu werden, manifestieren sich als Prinzipien ihres Agierens.

In diesem Kapitel konnte aufgezeigt werden, dass informelle Kontakte in den Augen der jungen Geflüchteten eine besondere Rolle als Ansprechpartner bei beruflichen Fragen spielen, allen voran die Familie. Sie machen deutlich, dass Expertise zwar nicht vollkommen irrelevant bei der Wahl ihrer Ansprechpartner in berufsbezogenen Fragestellungen ist, sie aber dennoch informelle, auf Vertrauen basierende Beziehungen präferieren. Als wichtig wird von den Geflüchteten zudem eine emotionale Verbindung zu den Eltern erachtet, wobei insbesondere den Müttern ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Außerdem wurde deutlich, dass sich die Familie für die jungen Geflüchteten als Schutzraum darstellt, in den sie sich ihren Aussagen nach jederzeit zurückziehen können und der ihnen Handlungssicherheit vermittelt.

10.4.2 Verankerung von Wert- und Normvorstellungen im Handeln

Dass die Familie als Handlungssicherheit vermittelnde Instanz eine besondere Rolle für die jungen Geflüchteten spielt, wurde bereits dargelegt. Hier soll nun noch einmal differenzierter auf die von den Befragten angesprochene normative Funktion der Familie eingegangen werden. Wie bereits dargelegt wurde, kontrastieren die jungen Geflüchteten Norm- und Wertvorstellungen, die sie ihrem Heimatland und ihrer Sozialisation innerhalb der Familie zuordnen, mit jenen, die sie als kennzeichnend für das Aufnahmeland Deutschland wahrnehmen. In Kapitel 10.2.2 wurde dies im Rahmen der Systemunterschiede aufgeführt. Hier jedoch soll es konkreter um die jeweiligen Werte und Normen an sich gehen. Inhaltlich ist das Kapitel an dieser Stelle platziert, da ein enger Zusammenhang zwischen verinnerlichten Werten und Normen und der Sozialisation in der Familie besteht und die von den jungen Geflüchteten dargestellten Handlungsleitlinien somit als Spiegel dieser Sozialisation betrachtet werden können.

Die jungen Geflüchteten machen in den Interviews darauf aufmerksam, wie wichtig es ihnen ist, ihren Überzeugungen treu zu bleiben, auch wenn sie mit anderen Handlungsprinzipien konfrontiert werden. Es manifestiert sich als eine Leitlinie ihres Handelns die große Bedeutung von Umgangsformen, die sich in Respekt vor Autoritäten sowie in der Wahrung von Contenance und Höflichkeit äußert. Anhand des folgenden Beispiels wird klar, was damit gemeint ist:

„H: Innerhalb dieser Sommerferien. (...) Und dann sagte er so, äh, vor seine Kunden: ‚Ich bin keine Sparkasse, dass ich dir jetzt 20 Euro täglich gebe, irgendetwas.‘ Hat so 20 Euro mir so ins Gesicht geworfen und meinte

so: ‚Geh weg, ich will dich nie wieder hier sehen.‘

I: Okay. Das heißt, du hast das Praktikum gar nicht zu Ende dann gemacht?

H: Nee, nee, das war einfach, (.) die dritte Woche war das einfach so. [...] Und dann dacht ich mir so, wieso hab ich meine Sommerferien bei dem verbracht? [...] Das, das hat mich ehrlich richtig geärgert. Und dann ging ich raus, hab ihm gesagt: ‚Tschüss, schönen Tag noch‘, bin so raus. Ich dacht so, wenn ich ihn jetzt beleidige oder so, das würd ja nichts weiterbringen. Ich geh einfach raus und fertig.“ (Hamit, Z. 689-707)

Es wird deutlich, wie fundamental für die Geflüchteten die Beibehaltung der verinnerlichten Umgangsformen bzw. die Ausrichtung ihres Handelns daran ist. Darüber hinaus wird erkennbar, wie wichtig es ihnen im Miteinander ist, dass Kommunikation und Verhalten auf einer gleichen Wertebasis und unter den gleichen normativen Grundsätzen gegenseitigen Respekts und gegenseitiger Wertschätzung erfolgen. Das aufgeführte Zitat zeigt diesen Sachverhalt auf und bekräftigt ihn obendrein im Kontext dessen, dass der Befragte Diskriminierungserfahrungen im freiwilligen Praktikum beklagt, die einem wertschätzenden Umgang auf gleicher Augenhöhe seiner Ansicht nach entgegenstehen („Weil, der hat immer Schwein gekauft, aber ich kann // kein Schwein essen. [...] Aber der hat auch Pommes gekauft für die andern, ich hab nichts davon gekriegt“ (Hamit, Z. 646-651)). Nichtsdestotrotz heben die jungen Geflüchteten hervor, dass sie, auch wenn sie auf unterschiedliche Vorstellungen von Höflichkeit und Etikette treffen, von ihren Prinzipien nicht abweichen, sondern kategorisch daran festhalten. Als Handlungsstrategie offenbart sich somit nicht das Anpassen an die Umgangsformen und Normen ihrer Interaktionspartner. Stattdessen postulieren die Befragten die Strategie einer Konfliktvermeidung, wobei sie auf der Beibehaltung ihrer Handlungsgrundsätze und die Orientierung ihres Handelns an Umgangsformen und Werten insistieren, die dem Grundsatz der Gleichheit und des gegenseitigen Respekts entsprechen. Auch die 18. Shell Jugendstudie führt als ein Ergebnis die große Bedeutsamkeit von Respekt und Toleranz bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus islamischen Ländern auf (vgl. Albert et al. 2019).

Überdies erscheint das gesteigerte Bewusstsein für Umgangsformen in den Interviews als Auffälligkeit – nicht nur in Bezug auf die Einhaltung eigener Vorstellungen von Höflichkeit. Auch bei anderen registrieren die jungen Geflüchteten die Werte und Normen, die deren Handeln prägen. Indem sie beispielsweise die große und in ihren Augen nicht selbstverständliche, über das Normalmaß der beruflichen Pflichten hinausgehende Unterstützung bei der Berufsfindung durch bestimmte Akteure in den Interviews thematisieren, machen sie gleichzeitig in Bezug auf ihre Handlungsnormen deutlich, dass es ihnen ein Bedürfnis ist, diese Hilfe anzuerkennen und ihre Dankbarkeit zum Ausdruck zu bringen. Auch in diesem Zitat wird noch einmal der Stellenwert gegenseitiger Wertschätzung als Grundlage des Handelns veranschaulicht:

„Also der [Name des Joblotsen 2] hilft mir wirklich bei allem. Also sobald er irgendetwas findet oder irgendwo, wo er weiß, da kann man noch mit nicht so richtig guten Noten rein gehen, der kommt dann direkt zu mir. [...] Also, der [Name des Joblotsen 2] ist wirklich eine große Hilfe. Der/ Auch/ Er hat mich auch schon mal privat angerufen, um mir zu sagen wohin oder was ich machen muss und alles. Also [Name des Joblotsen

2] ist wirklich eine große Hilfe. Also ich bin dankbar, dass er hier ist. Dank ihm habe ich auch viele Berufe kennengelernt.“ (Haias, Z. 632-641)

Über die genannten handlungsprägenden Werte und Normen hinaus offenbart sich in den Interviews eine weitere normative Leitlinie des Handelns, nämlich die der Selbst- bzw. Eigenständigkeit. Sie legen diese Norm einerseits als Anforderung ihrer Eltern dar, signalisieren aber andererseits auch deutlich die Relevanz eigenständigen Handelns für sich selbst. Hierbei heben die jungen Geflüchteten explizit hervor, dass sie die Erwartungen der Eltern in das eigene Handlungskonzept überführt und damit als handlungsleitende Richtlinie internalisiert haben. So berichten die jungen Geflüchteten zum einen von der Erwartung der Eltern, „dass ich allein äh, (..) äh, dass ich äh, also alleine kümmern“ (Saladin, Z. 738) und äußern zum anderen in Bezug auf die Frage nach der Erwartung fremder Hilfe die Haltung: „Nein. Ich mag sowas nicht, weil man muss einfach alles allein machen“ (Banu, Z. 324). Diese Beobachtung deckt sich mit dem in Kapitel 3.5 aufgeführten Ergebnis einer Studie der Bertelsmann Stiftung aus dem Jahr 2005, die unter deutschen Jugendlichen durchgeführt wurde. Aus dieser geht hervor, dass die Jugendlichen beim Meistern des Übergangs von der Schule in die Ausbildung an erster Stelle sich selbst in der Verantwortung sehen, ehe sie Erwartungen an weitere Akteure, wie beispielsweise die Eltern, formulieren (vgl. Prager und Wieland 2005: 11). Die 18. Shell Jugendstudie kann ebenfalls bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund Eigenverantwortung und Unabhängigkeit, die wichtige Entwicklungsaufgaben von der Jugend zum Erwachsensein markieren, als wichtigste Ziele feststellen (vgl. Albert et al. 2019).

Im Rahmen der Frage nach den Wert- und Normorientierungen der jungen Geflüchteten bei der Findung und Planung ihrer beruflichen Wege akzentuieren die Befragten einen weiteren Wert, der ihrer Meinung nach äußerst entscheidend ist. Gleichwohl wird auch hier wieder die Übereinstimmung mit der Einstellung der Eltern hervorgehoben, die, so berichten es die jungen Geflüchteten, diesen Wert ebenfalls als essentiell erachten. Es handelt sich hierbei um den Wert 'Bildung' und um damit assoziierte Attribute wie Status und Prestige. Dies muss dezidiert getrennt betrachtet werden. Während Ersteres das Aneignen von Wissen im Prozess des Lernens betrifft und gleichzeitig auch einen Zustand ausdrückt, steht bei den damit verknüpften Eigenschaften nicht die Bildung im Vordergrund, sondern das, was dadurch erreicht werden, was also die gesellschaftliche Position verändern kann. Verschiedene soziologische Theorien sind einer eingehenden Beleuchtung des sozialen Status von Individuen in der Gesellschaft gewidmet, beispielsweise das Werk Pierre Bourdieus, in dem er Annahmen zu der Bedeutung verschiedener Kapitalarten auf die gesellschaftliche Aufteilung trifft (1992). Folgendes Zitat verdeutlicht die wertbezogene Übereinstimmung der jungen Befragten mit ihren Eltern und belegt überdies, dass eine analytische Unterscheidung zwischen dem Wert Bildung und dem mit Berufen assoziierten Status getroffen werden muss, der sich in einem Anspruch hoher Bildungsaspirationen von jungen Geflüchteten und deren Eltern manifestiert:

10 Teil II: Ergebnisse der Interviews mit jugendlichen Geflüchteten

„I: Ähm, aber haben deine Eltern auch Erwartungen an dich, dass sie sagen, wir möchten, dass du das machst oder /

W: Ja, die, die sagen, wie so, du musst auf der Schule aufpassen, deine Lehrer, nicht so mit deine Freunde so Quatsch machen oder so. So nicht guter Bruder sagen, dann die sagen immer Eltern, die sagen nie immer für sein Sohn. Die würden auch so gut würden, so, wenn die groß sind, die werden auch so, war so, so Lehrer werden oder Lehrerin. So und da. Oder er oder Arzt oder keine Ahnung oder was.

I: Und warum wollen sie das aber? Was ist für sie da wichtig?

W: Weil, wenn (unv.), wenn wir so Deutsch lernen und, äh, ich weiß auch nicht. (lacht)

I: Also warum wollen deine Eltern, dass du zum Beispiel Arzt oder Lehrer wirst?

W: Weil, wenn ich nicht so Arzt werde, wenn ich nicht in immer Schule aufpassen, wenn ich so nicht gute Note haben, dann muss ich arbeiten. So was, so ein Automech/ -mechaniker oder so. Aber ist das nicht gut, das will ich nicht. Da muss ich immer Schule aufpassen, so gute Noten haben, dann kann ich so Arzt werden oder, oder so Lehrere oder was andere.“ (Wakur, Z. 310-330)

Dass der Wert Bildung als Prozess oder angestrebter Zustand von statusassoziierten Überlegungen zu trennen ist, wird durch jenes angeführte Zitat kontrastiv unterstrichen:

„I: Ja. Alles klar. Ich glaube, so arg viele Fragen habe ich gar nicht mehr. [...] Gibt es Lehrer oder Eltern oder aus der Familie jemanden, der Erwartungen an dich hat? Der sagt, ähm, das/

B: Ja, mein Vater.

I: Was sagt dein Vater?

B: Also der sagt einfach: ‚Ich will, dass du nicht einfach Ausbildung nach zehnte Klasse machst. Ich will, dass du immer weiterlernen, bis du eine äh GUTE Arbeit bekommen kannst‘. Ja. Nur das.“ (Banu, Z. 297-309)

Die Jugendlichen berichten also von hohen Bildungsaspirationen ihrer Eltern, legen aber dar, dass sie hinter diesen Erwartungen stehen, diese internalisiert haben und selbst bestrebt sind, eine gute Bildung und einen guten Beruf zu erlangen. Dies deckt sich mit der 18. Shell Jugendstudie, wonach die Identifikation mit Leistungsnormen bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten aus islamisch geprägten Herkunftsländern besonders ausgeprägt ist (vgl. Albert et al. 2019). Damit wird eine weitere Auffälligkeit angerissen, die aus den Interviews hervorgeht und auf die nun übergeleitet werden soll. So zeigt sich in den Interviews in einer überragenden Deutlichkeit das handlungsleitende Motiv der ‚Güte‘ von Berufen. Da dieses Kapitel aber stärker auf die Bedeutung von Werten und Normen ausgerichtet ist und das nachfolgende demgegenüber auf die Beweggründe und Motivationen für die Wahl eines Berufes, wird das angesprochene Motiv der Güte im Anschluss an dieses Kapitel fokussiert.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass Werte und Normen für die jungen Geflüchteten eine große Rolle spielen und diese wesentliche Elemente ihres Orientierungsrahmens darstellen. Sie betonen die Bedeutung von Umgangsformen im Sinne gegenseitiger Wertschätzung für ihr Handeln, unterstreichen die Wichtigkeit selbstständigen Agierens und heben den Leitwert Bildung prominent hervor. Insbesondere beim Stellenwert von Bildung für die Entwicklung einer beruflichen Perspektive demonstrieren sie normative Einigkeit mit den Eltern als sozialisationsgebender Instanz.

10.4.3 Motive der Berufswahl

Wie bereits angekündigt, stehen in diesem letzten Kapitel der Analyse abschließend die Motive der jungen Geflüchteten im Mittelpunkt, die ihren Berufswünschen zugrunde liegen. So zeigt sich in den Interviews, dass eine Trennung extrinsischer und intrinsischer Motive schwierig ist, da sie durch die Internalisierung der elterlichen Meinungen bisweilen zu verschmelzen scheinen. Als wesentliches Leitmotiv sticht jedoch dasjenige der Güte eines Berufes besonders markant hervor, wodurch sich gleichzeitig extrinsische Motivationen als vordergründig erweisen. Ebenso muss an dieser Stelle das Wechselspiel zwischen eigenen Motivlagen der jungen Geflüchteten sowie dem elterlichen bzw. familiären Einfluss berücksichtigt werden.

Zunächst wird nun auf die extrinsisch begründete qualitative Dimension von Berufen eingegangen, welche die Geflüchteten sowohl als ihren eigenen als auch als Anspruch ihrer Eltern schildern. In bemerkenswerter Klarheit zeichnet sich die Güte eines Berufes als Motiv mit oberster Priorität ab. Ob es nun wie im vorangegangenen Kapitel eine „GUTE Arbeit“ (Banu, Z. 308) ist, die angestrebt wird, oder aber das Einverständnis der Eltern für den Berufswunsch damit begründet wird, dass es „ein guter Beruf“ (Fida, Z. 252) ist, alles läuft darauf hinaus, dass ein Beruf für die Befragten und deren Eltern im Bereich der Akzeptanz liegt, solange er gewisse qualitative Eigenschaften erfüllt. Eine Frage drängt sich dabei zwangsläufig auf: Wie lauten die Kriterien, welche die Güte eines Berufes in den Augen der jungen Geflüchteten und ihrer Eltern definieren?

Um diese Frage zu beantworten, ist abermals ein Verweis auf Bourdieu angebracht und hilfreich. Zum besseren Verständnis der nachfolgenden Analyse sei hier in aller Kürze die von Bourdieu getroffene Unterscheidung vier verschiedener Kapitalsorten skizziert: Grundlegend differenziert Bourdieu ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital sowie diese drei Sorten vereinend symbolisches Kapital (vgl. Bourdieu 1992). Symbolisches Kapital, welches sowohl physisches als auch kulturelles, soziales oder auch ökonomisches Kapital sein kann, erhält seine Bedeutung laut Bourdieu dadurch, dass es als Eigenschaft von anderen Personen zum einen wahrgenommen, also erkannt, und zum anderen auch anerkannt wird (vgl. Bourdieu 1998: 108). Im einen Fall ist die sinnliche Fähigkeit der Wahrnehmung gemeint, im anderen die Fähigkeit, dieser Eigenschaft einen Wert beizumessen (vgl. Bourdieu 1998: 108). Zum Ausdruck kommt symbolisches Kapital in der Reputation eines Akteurs, in der Ehre, die einem Akteur entgegengebracht wird oder auch in der Position, die ein Akteur besetzt (vgl. Bourdieu 1998: 112f.). Wie Neumann schreibt, spielt symbolisches Kapital für Migrantinnen und Migranten eine besondere Rolle, da es für die „Neubewertung von beispielsweise aus dem Herkunftskontext stammendem kulturellem Kapital in inkorporierter und institutionalisierter Erscheinungsform“ (Neumann 2010: 211) entscheidend ist. Im Zusammenhang mit der Neubewertung stehe dann auch

die Neupositionierung der Migrantinnen und Migranten im sozialen Raum (vgl. Neumann 2010: 211).

Bourdieu zeichnet das Gesamtvolumen der Kapitalsorten, die Kapitalstruktur sowie außerdem die soziale Laufbahn, also die zeitliche Dimension, für die soziale Position eines Individuums verantwortlich (vgl. Bourdieu 1982: 195f.). Wie bereits in Kapitel 10.4.2 deutlich wurde, stellt Bildung einen zentralen Wert für die jungen Geflüchteten dar, die mit der Aneignung von Wissen - oder in den Worten Bourdieus: mit dem Erwerb kulturellen Kapitals - einhergeht. Dass dem Wissenserwerb seitens der jungen Geflüchteten ein hoher Stellenwert beigemessen wird, lässt sich nun im Kontext dessen betrachten, dass sie als ein Kriterium der Güte eines Berufes eben jene Position im sozialen Raum, Status und Prestige erachten. So antwortet ein Geflüchteter auf die Frage, ob denn für ihn Geld die Güte eines Berufes ausmache: „Nein, also Geld kann man überhaupt verdienen, wo man will. Aber einfach da ist nur/ Ingenieur ist Ingenieur und ein Friseur ist Friseur. (lacht)“ (Nasser, Z. 299f.). In den Augen der jungen Geflüchteten lassen sich folglich als Kriterien der Güte der mit unterschiedlichen Berufen assoziierte Status und die Reputation benennen, die ihnen zu einer höheren Stellung im sozialen Raum verhelfen sollen. Loy kann in ihrer Studie zu sozialen Identitäten ausländischer Studierender feststellen, „dass die Befragten an Leistung und Status orientiert sind und danach streben, die Leistungsnormen ihres sozialen Umfeldes zu erfüllen, um sozial anerkannt und respektiert zu werden“ (2018: 312). Sie führt das auf die Erkenntnis zurück, dass die Befragten an den hierarchischen Strukturen ihrer Gesellschaft orientiert sind (vgl. Loy 2018: 312). Ihr Ergebnis kann in diesem Kontext hier aufgeführt werden.

Verstärkt wird diese Erkenntnis zusätzlich durch folgendes Zitat, aus dem hervorgeht, dass der genaue Beruf zugunsten des Titels in den Hintergrund tritt, dass es also um die Institutionalisierung des kulturellen Kapitals geht, womit eine rechtliche Legitimation und somit höhere soziale Anerkennung verbunden sind (vgl. Bourdieu 1992: 61f.): „Ähm. Mein Vater wollte eigentlich, dass ich // äh, Professor werde, also äh, Arzt“ (Hamit, Z. 392). Ergänzend hierzu wird noch jenes längere Zitat aufgeführt:

„I: Ja. (...) Okay. Und ähm, also du hast gesagt, deine Eltern lassen dir da dann freie Wahl?

H: Mhm (bejahend).

I: Was den Beruf anbelangt?

H: Ja.

I: Ähm, du hast gesagt, du hast/

H: Aber nicht, dass ich so ein schlechtes Beruf wähle, da, wo ich vielleicht 1000 irgendwas verdiene im Monat oder so, das, also das, also meine Eltern wollen äh, das Beste für mich sozusagen. [...] Also dass ich ein gutes Leben lebe und nicht so ein schlechtes Leben // [...] // bekomme oder so, hier.

I: Also 'ne ordentliche Ausbildung?

H: Ja genau.

I: 'nen guten Beruf, genau.

H: Meine Mutter wollte am Anfang nicht, dass ich Ausbildung mache, die hat sich voll geärgert, aber danach hab ich ihr gesagt, dass ich am Ende so studieren werden und so, da werd ich dann Ingenieur und werd gut äh, leben können. [...] Dann meinte die, ja okay, wenn das so ist, dann ja. Weil, die hört immer so Hauptschulau/abschluss, da denkt die dann, nein, äh, und deswegen hat die gedacht, so, Realschulabschluss ist dasselbe.“ (Hamit, Z. 491-528)

Weiterhin geht aus dem Zitat hervor, dass in den Augen der jungen Geflüchteten auch der materielle Aspekt bedeutsam für die Berufswahl ist. Die Güte eines Berufes wird ihrer Ansicht nach also ebenso durch monetäre Verdienstmöglichkeiten bestimmt. Hierbei kommt auch die zeitliche Dimension zum Tragen, denn es wird deutlich, dass die jungen Geflüchteten die Güte eines Berufes auch daran bemessen, ob er ihnen langfristig ein sorgenfreies Leben ermöglicht. Hier spiegelt sich die von Bourdieu benannte temporale Dimension der sozialen Laufbahn wider, die entsprechend seiner Theorie als eine Variable die Position des Individuums im sozialen Raum definiert. Festgehalten werden muss auch, dass die Jugendlichen in der von ihnen geschilderten Haltung der Eltern keinen Widerspruch zu ihren eigenen Ansichten und Plänen schildern. Die elterlichen Vorstellungen offenbaren sich für die Befragten also nicht als Gegenhorizont und Ursache innerfamiliärer Konflikte, vielmehr erleben sie die Einstellung der Eltern als unterstützend und kongruent. Das wird in den Erzählungen der jungen Geflüchteten evident.

Welche Rolle die Familie bei der Berufswahl spielt, wird auch in folgendem Zitat spürbar, das als Überleitung zu dem eingangs angerissenen Wechselspiel zwischen den Motiven der jungen Geflüchteten und denen der Eltern für sie fungiert. In diesem Zitat wird die Familie nicht nur als Meinungsgeber bzw. Ratgeber beschrieben, sondern mutiert gar selbst zum Motiv: „Ja, so. Ähm, das will ich, weil mein Vater will, dass wir äh alle so Brüder ähm zusammenarbeiten. Also in äh ein Sache arbeiten, dass wir am Ende unsere eigene ähm Firma oder sowas haben“ (Serafettin, Z. 114ff.). Die Unterscheidung extrinsischer und intrinsischer Beweggründe wird durch die Internalisierung der väterlichen Bestrebungen aufgelöst. Ergänzend dazu kann folgendes Zitat aufgeführt werden, das vom Bruder des Befragten stammt und dadurch zusätzlich an Gehalt gewinnt:

„Also, das, äh, das ist halt mir überlassen, aber mein Eltern halt sagen immer, was ich am besten gut finde oder die geben mir auch Ideen zum Beispiel. Weil mein Bruder, der macht halt das Gleiche und er hat gesagt, ja, wenn, wenn wir zum Beispiel (.) das machen, was er auch macht, das können wir halt auch später zum Beispiel alle g/ gemeinsam zum Beispiel in ein Werkstatt arbeiten und so. Aber das ist eigentlich auch mir überlassen, aber (.) ich mache das, was mir halt auch ein bisschen Spaß macht. Sonst komme ich nicht weiter.“ (Abdulghafur, Z. 132-137)

Auch Spaß an der Arbeit geht als Motiv aus dem Zitat hervor. Um die Relevanz dieses zweifelsfrei intrinsischen Faktors besser einordnen zu können, ist ein Blick in die SINUS-Jugendstudie aus dem Jahr 2020 nicht nur lohnenswert, sondern gar unvermeidlich. Wie aus dieser Studie hervorgeht, stehen für die Jugendlichen der heutigen Zeit eindeutig intrinsische Motive, wie Spaß bei der Arbeit oder Selbstverwirklichung, im Vordergrund (vgl. Calmbach et al. 2020: 242). Die bereits dargelegten monetären Aspekte werden auch

in der SINUS-Studie nicht als unbedeutend beschrieben, nehmen dafür aber im Vergleich zu intrinsischen Motiven tendenziell eine sekundäre Position ein. In der Studie wird der Verdienst in Bezug auf die Jugendlichen als „Hygienefaktor“ beschrieben: Für Zufriedenheit im Arbeitsalltag reicht eine gute Vergütung nicht aus, eine ‚gewisse finanzielle Sicherheit‘ bildet jedoch die Basis für ein gutes Leben“ (Calmbach et al. 2020: 243). Demgegenüber kommt die 18. Shell Jugendstudie zu dem Ergebnis, dass materielle Aspekte bei der Berufswahl für Jugendliche in Deutschland Priorität haben (vgl. Albert et al. 2019). Entscheidend ist aber ein weiteres Resultat der SINUS-Studie, nach dem das Einkommen insbesondere für prekäre Jugendliche den wichtigsten Faktor darstellt (vgl. Calmbach et al. 2020: 245). Vor diesem Hintergrund ist auch die vorliegende Analyse einzuordnen. Spaß und Selbstverwirklichung werden von den hier befragten jungen Geflüchteten keineswegs als irrelevant dargestellt, jedoch erachten sie diese intrinsischen Motive im Vergleich zu einem extrinsischen, auf die Qualität von Berufen bezogenen Movens als nachrangig.

Ein letzter Aspekt, der als Motiv bei der Berufswahl aufgeführt werden muss, ist das der Verwertbarkeit beruflicher Qualifikationen in einem unabhängigen räumlichen Kontext. Die jungen Geflüchteten legen dar, wie wichtig ihnen das Erlernen eines Berufes ist, den sie auch in ihrem Heimatland ausüben können. Als Handlungsorientierung lässt sich somit festhalten, dass die berufliche Entscheidung in der Ansicht der jungen Geflüchteten langfristige räumliche Flexibilität ermöglichen muss. Der Beruf stellt sich somit als Konstante in einer ungewissen Zukunft dar, der als – in den Worten Bourdieus – inkorporiertes kulturelles Kapital transferiert werden kann. Wie dieses Zitat aufzeigt, steht das Motiv der Verwertbarkeit des Berufes bei einer potentiellen Rückkehr in das Heimatland in den Augen der Geflüchteten wie auch schon die anderen Motive im Einklang mit der Haltung der Eltern: „Sagen auch immer mein Eltern - ich soll zum Beispiel einen Job machen, wo ich später auch irgendwo anders hin machen kann“ (Abdulghafur, Z. 330f.). Wie auch schon an anderer Stelle geschlussfolgert wurde, ist eine eindeutige Kategorisierung dieser Motive in intrinsisch oder extrinsisch nicht möglich. Einerseits kann die geforderte berufliche Flexibilität als intrinsisch motiviert angesehen werden, andererseits resultiert diese zu nicht unerheblichen Anteilen aus den Rahmensetzungen des Systems, die ein Leben bzw. einen Aufenthalt in einem Land zulassen oder eben ausschließen. Signifikant ist in den Interviews die Offenheit in der Begründung, die im Kontext der Frage nach den Rückkehrambitionen sowohl für die externe Bedingtheit spricht als auch für die eigene Unentschlossenheit.

In diesem letzten Kapitel der Analyse konnte gezeigt werden, dass sich die Gründe der jungen Geflüchteten für die Wahl eines Berufes als Gemenge intrinsischer und extrinsischer Motive unterteilen lassen, wobei die eindeutig zuordenbaren extrinsischen Motive, allen voran das Leitmotiv der Güte eines Berufes, für die jungen Geflüchteten im Vordergrund stehen. Dies kann in dieser Hinsicht als Charakteristikum der Handlungsorientierung der jungen Geflüchteten festgehalten werden. Überdies heben die Befragten eine große

Übereinstimmung ihrer eigenen Orientierungsrahmen mit denen ihrer Eltern hervor, sodass die Frage der Berufswahl nicht problematisiert wird und sich entsprechend der Darstellung der Befragten nicht in einem schwerwiegenden Spannungsfeld abspielt.

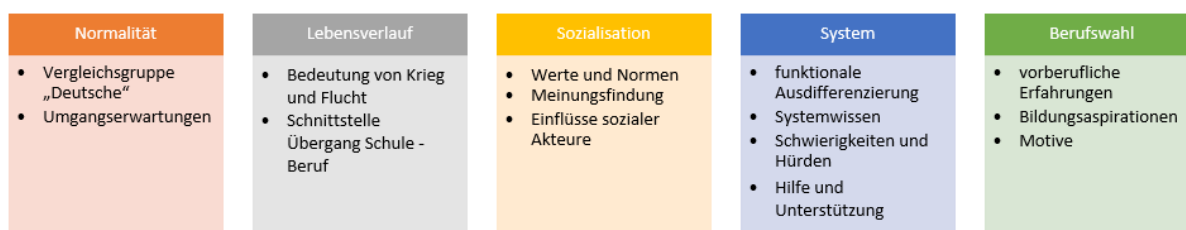
11 Analyseergebnisse in vergleichender Perspektive und Praxistransfer

In der bisherigen Ergebnisdarstellung kristallisierten sich bereits einige interessante Punkte heraus, die durch ihren hohen inhaltlichen Gehalt überzeugen konnten. Da die Ergebnisse aber bislang in ihrer Bedeutung nebeneinanderstehen, gilt es nun, die Resultate der Experten- und der Schülerinterviews zusammenzuführen und daraus Implikationen für die Berufsorientierung und –beratung abzuleiten. Dieser finale Schritt des Vergleichs bildet das Herz der Studie.

11.1 Darstellung der Vergleichsdimensionen und Gegenüberstellung der Ergebnisse

Das in der Forschungsfrage angelegte Ziel dieser Studie war es, die Handlungsorientierungen und Orientierungsrahmen von Expertinnen und Experten der Berufsberatung sowie die der jungen Geflüchteten zu deren Berufs- und Bildungsperspektiven zu erarbeiten. Bei der Betrachtung der beiden durchgeführten Interpretationen wurden nun mehrere Ansatzpunkte für eine komparative Gegenüberstellung identifiziert, die sich in fünf verschiedene Themenblöcke clustern lassen. Abbildung 37 gibt einen Überblick über die Dimensionen und ihre Unterpunkte, die dem nachfolgenden Vergleich seine Struktur verleihen.

Abbildung 37: Dimensionen der vergleichenden Ergebnisdarstellung



Quelle: eigene Darstellung

Die erste Dimension wurde unter dem Begriff der *Normalität* subsumiert, denn in beiden Interviewgruppen oszillierten die Ausführungen der Befragten markant um dieses Leitmotiv. Aus den Schülerinterviews geht hervor, dass sie ihr Leben in Deutschland wie auch ihr Leben vor dem Krieg in ihren Herkunftsländern als Normalität begreifen und in dieser

Hinsicht keine Diskrepanzen zu dem Leben deutscher Schülerinnen und Schüler⁸⁵ sehen. Sie fühlen sich als Teil des schulischen Systems, als Teil der hiesigen Lebensnormalität Jugendlicher, und streben nach dem Aufbau eines ‚Normallebensverlaufs‘ mit normalen Bildungsbiographien und normalen beruflichen Verläufen, ohne Rücksicht auf ihre besonderen Lebenserfahrungen einzufordern und ohne diese unnormalen Umstände übermäßig zu thematisieren. Das Streben nach Normalität in ihren Orientierungsrahmen manifestiert sich somit als Streben nach Gleichheit und Gleichbehandlung, wobei sie aber besondere Unterstützung einfordern. Ebenso zeigt sich auch in den Orientierungsrahmen der Expertinnen und Experten ein Bewusstsein für die Gleichbehandlung deutscher Jugendlicher und der Geflüchteten, aber auch für die gegebenenfalls erforderliche zielgruppenspezifische Anpassung der Beratung. Das Kriterium für Normalität stellt für die Expertinnen und Experten der Vergleich mit deutschen Schülerinnen und Schülern dar. Im Gegensatz zu den Geflüchteten manifestiert sich in den Experteninterviews sehr viel stärker die Bedeutung eines permanenten Vergleichs zwischen den deutschen und den geflüchteten Jugendlichen und eines Rückbezugs auf die deutsche Vergleichsgruppe. Durch das bewusste und betonte Darlegen des Anspruchs an das eigene Handeln im Sinne einer Gleichbehandlung und Schaffung von Normalität machen die Expertinnen und Experten einen Kontrast zwischen den deutschen Jugendlichen und den Geflüchteten auf und indizieren damit, dass die derzeitige Lebenssituation der jungen Geflüchteten (noch) nicht ihrem Verständnis von Normalität entspricht. Vielmehr gehen sie davon aus, dass die Gruppe der deutschen Jugendlichen Normalität (er)lebt, während es bei den Geflüchteten einen avisierten Zustand in der Zukunft beschreibt, der erreicht werden soll. Durch das bewusste Herstellen von Normalität definieren die Expertinnen und Experten einen Gegenhorizont zu den deutschen Jugendlichen. Auch die jungen Geflüchteten machen ihren Wunsch nach Normalität deutlich. Normalität erweist sich resümierend sowohl in den Orientierungsrahmen der Expertinnen und Experten als auch in denen der jungen Geflüchteten als zentrales Leitmotiv des Handelns. Beide Befragtengruppen sehen Normalität als Zustand an, den es perspektivisch zu erreichen gilt.

Die zweite Dimension umfasst mehrere Punkte, die sich unter dem Terminus des *Lebensverlaufs* zusammenfassen lassen. Sie sind auf die Struktur und die Bedeutung der Ereignisse Krieg und Flucht im biographischen Verlauf der jungen Geflüchteten bezogen, also jene Ereignisse, die das charakteristische Merkmal im Lebenslauf dieser Befragtengruppe darstellen. Wie aus den Interviews mit den Expertinnen und Experten hervorgeht, messen sie dem Krieg bzw. der Flucht eine große Bedeutung für den Lebensverlauf der jungen Geflüchteten

⁸⁵ Um Missverständnisse zu vermeiden, sei auch an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass die Gruppe deutscher Jugendlicher nicht nur Jugendliche mit deutschem Pass einschließt. Vielmehr ist das entscheidende Kriterium, dass die Jugendlichen schon deutlich länger hier leben als die Geflüchteten, einen Großteil ihrer Sozialisation in Deutschland und/oder schon länger das deutsche Schulsystem durchlaufen haben. Um aber die Ergebnisdarstellung nicht unnötig zu verkomplizieren, ist im Folgenden durchgehend von der Gruppe deutscher Jugendlicher die Rede.

und damit für deren langfristige Chancen bei. Die Expertinnen und Experten nehmen in diesen vergangenen Ereignissen einen hohen biographischen Strukturierungsgehalt wahr, den sie als Hürden auf dem Weg in den Beruf sowie als biographische Risiken problematisieren und die sie auch in ihrer Beratung als besondere Anforderungen widergespiegelt sehen. Gleichwohl bemerken die Expertinnen und Experten bei den jungen Geflüchteten die Haltung, den Krieg bzw. die Flucht lediglich als kurzfristige Friktion ohne nennenswerte langfristige Konsequenzen auf ihr weiteres Leben zu bewerten bzw. dieses Thema gänzlich zu vermeiden. Die Geflüchteten selbst bestätigen in den Interviews diese Einstellung und wollen sich in ihrem Handeln von diesen Ereignissen nicht beeinflussen lassen. Während die Expertinnen und Experten Krieg und Flucht als bedeutsame Ereignisse auffassen, die sie in ihrer Beratung in Bezug auf die perspektivischen Bildungsmöglichkeiten der jungen Geflüchteten zu berücksichtigen haben, räumen die jungen Geflüchteten dem in ihren Orientierungsrahmen einen geringen Stellenwert für ihre zukünftige Bildungsbiographie ein. Stattdessen heben sie den Vergangenheitsbezug dieser Ereignisse als abgeschlossene Episoden und ihren zukunftsgewandten Fokus hervor.

In diesem Zusammenhang thematisieren die Expertinnen und Experten auch die geringe Passung der Bildungsbedarfe der jungen Geflüchteten mit den Gegebenheiten des Systems, die einem friktionslosen Übergang ihrer Ansicht nach entgegensteht und eine stärkere Kooperation jener Akteure erfordere, die an dieser Schnittstelle unterstützen. Überdies weisen sie auf eine kritische Reduzierung sinnvoller Anschlussoptionen für die jungen Geflüchteten hin, je weniger Zeit in der Schule für das Aufholen grundlegender Kompetenzen bleibt. Sie unterstreichen dadurch die Bedeutung des Alters der jungen Geflüchteten bei der Einreise und die damit verbundenen Integrationsmöglichkeiten in das deutsche Bildungssystem. Ein älteres Einreisealter und eine späte Integration in das Bildungssystem stellen in der Haltung der Expertinnen und Experten Faktoren dar, welche die Bewältigung der Schnittstelle am Übergang von der Schule in Ausbildung oder Ähnliches zunehmend zu einem riskanten Unterfangen werden lassen. Durch die Verlagerung von Qualifizierungsprozessen in nachfolgende Bildungsphasen erfolgt in der Wahrnehmung der Expertinnen und Experten eine Verlängerung der Bildungsbiographie, was für die Expertinnen und Experten im Zentrum ihrer Kritik steht und als Schuldzuweisung an das System und dessen Rahmensetzungen zu verstehen ist. Konsequenzen ergeben sich für das Handeln der Expertinnen und Experten, wie sie sagen, weil es ihre Beratungsmöglichkeiten beeinträchtigt. Hingegen erleben die jungen Geflüchteten die Verwirklichung ihrer Bildungspläne frei von externen starren Systemstrukturen in Deutschland bzw. bewerten die Gegebenheiten des deutschen Systems nicht als einschränkend. Zwar erkennen die Geflüchteten, dass sich ihre Bildungspläne gegebenenfalls nur durch Zwischenschritte und damit längere Bildungswege umsetzen lassen - hier manifestiert sich das Motiv der Sequenzierung des Lebensverlaufs - und ihre Bildungsbiographien durch die Wiederholung oder Verschiebung von Bildungsphasen beeinflusst sind, jedoch wird dies nicht als problematisch erachtet. Ebenso wird

die Schnittstelle Schule-Ausbildung nicht von ihnen problematisiert. Die Expertinnen und Experten wiederum sehen bei den Geflüchteten die Anforderung nach Schnelligkeit bei der Arbeitsmarktintegration und Kompetenzzaneignung kritisch, wobei die Geflüchteten selbst diesen Anspruch nicht darlegen und im Gegenteil lange Bildungswege einkalkulieren. Die Äußerungen der jungen Geflüchteten lassen eine optimistische und motivierte Grundhaltung erkennen. Auch die von den Expertinnen und Experten problematisierte Entkopplung der für die Lebensphase Jugend typischen Aufgaben und den zugehörigen Institutionen bedingt durch die Verlängerung und Verlagerung von Bildungsphasen ist für die jungen Befragten kein Aspekt, der langfristig die Umsetzung ihrer Ziele behindert; die von den Expertinnen und Experten thematisierte Dringlichkeit der jungen Geflüchteten bezüglich der Bildungsphasenverkürzung in den Augen der jungen Geflüchteten ebenfalls nicht. Im Zuge dessen werden aber vorberufliche Erfahrungen in den Fluchtländern von den Geflüchteten als eine jugenduntypische Lebensphase aufgefasst und problematisiert, wohingegen die Expertinnen und Experten diese als handlungsleitendes Merkmal in ihrer Beratung ansehen. Während die Expertinnen und Experten auch hier wieder ihre Kritik an die unflexiblen Strukturen des Systems adressieren, attribuieren die jungen Geflüchteten sämtliche Fakten, mit denen sie sich beim Aufbau ihrer Bildungsbiographie konfrontiert sehen, auf die Ereignisse Krieg und Flucht, mit denen sie behaupten abgeschlossen zu haben, oder aber auf sich selbst. Vorwürfe an das hier bestehende System richten sie jedoch keine. Anders sieht das hingegen für die Heimatländer der Geflüchteten aus, das sie durchaus als Variable auffassen, welche ihren Wohnort determiniert. Wie auch unter der Dimension der Normalität deutlich wurde, zeigt sich in den Orientierungsrahmen der jungen Geflüchteten für das eigene Handeln eine Fokussierung auf sich selbst, während die Expertinnen und Experten konsequent Möglichkeiten des Handelns der jungen Geflüchteten sehr viel stärker den externen Umständen zuschreiben. Die jungen Geflüchteten betonen also ihr aktives Handeln, die Expertinnen und Experten sehen jedoch demgegenüber die jungen Geflüchteten als passive, abhängige Akteure. Der Fokus der Expertinnen und Experten auf dem System würde diese Ausführungen auch unter der Vergleichsdimension des Systems rechtfertigen, jedoch kommt dies als Orientierungsrahmen bei den jungen Geflüchteten so nicht heraus, weswegen die Darstellung bei den lebensverlaufsassoziierten Themen angebrachter erscheint.

Unter dem thematischen Schwerpunkt der *Sozialisat*ion ist nunmehr der dritte Abschnitt des Ergebnisvergleichs gefasst. Ein wichtiger Punkt im Rahmen der Sozialisation ist die Wertebildung von Jugendlichen, die stark von der primären Sozialisationsinstanz der Familie geprägt ist. Hinsichtlich dieser Werte und Normen nehmen die Expertinnen und Experten eine ihrer Ansicht nach auffallend starke kulturell bedingte Verankerung von Umgangsformen wie Höflichkeit, Respekt und Wertschätzung bei den jungen Geflüchteten wahr. Für die Beratung stellt sich dies als angenehm und motivierend in ihrer Berufstätigkeit dar und wird positiv anerkannt. Ebenso indizieren die jungen Geflüchteten durch

implizite Äußerungen, wie wichtig ihnen gute Umgangsformen sind und bezeugen diese auch im Verhalten während der Interviews. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Bedeutung von beispielsweise Religion oder Geschlechtsvorstellungen, die auf einer langen Wertetradition basieren. Weder für die Expertinnen und Experten noch für die Jugendlichen selbst stellen sich diese beiden Faktoren als Problem für die berufliche Zukunft der jungen Geflüchteten dar. Zwar thematisieren die Expertinnen und Experten die Religion als etwas, das in der Beratung eine Rolle spielt und berücksichtigt werden muss, jedoch sehen sie Einschränkungen, wenn überhaupt, in Verknüpfung mit dem weiblichen Geschlecht gegeben. Dies betrifft beispielsweise die Akzeptanz der Eltern bezüglich der Ausübung bestimmter Berufe. Aus den Interviews mit den jungen Geflüchteten geht hingegen nicht hervor, dass Religion bei ihrer Berufswahl eine entscheidende Komponente bildet. Erwähnenswert ist jedoch eine Veränderung in der Ansicht, was die Berufstätigkeit von Frauen anbelangt und manifestiert sich damit ebenso als Normalität. Während die jungen Geflüchteten es als normal erachten, wenn ihre Mütter nicht berufstätig sind, steht es für die weiblichen Geflüchteten selbst außer Frage, einen Beruf zu erlernen und zu arbeiten. Seitens der Expertinnen und Experten manifestiert sich eine größere Sensibilität für dieses Thema als es seitens der jungen Geflüchteten gefordert wird.

Der Einfluss der primären Sozialisationsinstanzen stellt sich für die Expertinnen und Experten als etwas dar, das sie nur schwer einschätzen können. Ambivalenz ist daher das Stichwort, das an dieser Stelle als Ergebnis festgehalten werden kann. Die Expertinnen und Experten berichten sowohl von unterstützendem als auch von einschränkendem Verhalten der Eltern, welche das Erfahrungsrepertoire an Beratungssituationen prägen - das heißt, sie nehmen sowohl Handlungsfreiraum als auch hierarchisch strukturierte Einflüsse wahr und kritisieren Letzteres sowohl für die Meinungsfindung der Jugendlichen als auch für ihr Beratungshandeln. Gleichwohl herrscht Uneinigkeit darüber, welche Faktoren determinieren, ob das Verhalten als unterstützend oder einschränkend erlebt wird, wie das Verhalten also bewertet wird. Ambivalenz lässt sich als Muster in den Orientierungsrahmen der jungen Geflüchteten dagegen nicht feststellen. Wenngleich laut Geflüchteten nicht immer gleich Einigkeit in den beruflichen Vorstellungen zwischen Eltern und Geflüchteten besteht, so machen sie nichtsdestotrotz deutlich, dass diese Meinungsverschiedenheiten keine schwerwiegenden Konflikte verursachen. Die Geflüchteten vermitteln vielmehr die Botschaft, dass diese Meinungsverschiedenheiten meist ohnehin keine Reibungspunkte hinsichtlich der beruflichen Zukunft verursachen. Zudem wird die Akzeptanz familiärer Hierarchien und Regeln aufgezeigt, was kulturell-normative Unterschiede aufzeigt, die für die jungen Geflüchteten aber nicht gleichermaßen wie für die Expertinnen und Experten in der Beratung und für die Integration ein Problem darstellen. Die von den Expertinnen und Experten betonte Meinungsfindung und Abnabelung der Jugendlichen von ihren Eltern als gesellschaftlich oktroyierte Aufgabe ihrer derzeitigen Lebensphase erweist sich in den Schülerinterviews als nur wenig bedeutsam. So wie auch die Expertinnen und Experten

die Lage einschätzen, beschreiben die jungen Geflüchteten, dass ihre Eltern und mehr noch sogar ihre Geschwister wichtige Ansprechpartner in beruflichen Fragen für sie sind. Ebenso werden die Lehrerinnen und Lehrer als gerne kontaktierte Ansprechpartnerinnen und -partner angesehen. Insbesondere in den Geschwistern sehen sie berufliche Vorbilder. Dass sich die jungen Geflüchteten mit sozialen Ressourcen gut versorgt fühlen, entspricht auch der Wahrnehmung der Expertinnen und Experten, die von einem gut aufgestellten Unterstützungssystem und vielen Möglichkeiten, bei verschiedensten sozialen Akteuren Informationen einzuholen, ausgehen. Diskrepanzen ergeben sich jedoch – und das ist ein wichtiger Punkt – in der Frage, welche Informationsgeber die jungen Geflüchteten aus Sicht der Expertinnen und Experten nutzen sollten und welche die jungen Geflüchteten demgegenüber bevorzugen.

Diese Frage dient als Überleitung zu der vierten Dimension, die den weiten Titel des *Systems* trägt. Denn während die Expertinnen und Experten die Attribute der Kompetenz und Expertise der beratenden Akteure in den Vordergrund stellen und darüber auch sich selbst von beispielsweise ehrenamtlichen Akteuren abgrenzen, spielt für die jungen Geflüchteten das Nutzen vorwiegend informeller Gelegenheiten bei der Informationsbeschaffung eine größere Rolle. Die Idealvorstellung der Expertinnen und Experten, die sie auch als Erwartung an die anderen beratenden Akteure im System sowie auch an die jungen Geflüchteten adressieren, lässt sich verstehen als Erwartung, bei der Wahl der Ansprechpartner stärker deren Zuständigkeiten und Kompetenzen zu berücksichtigen, um sowohl Falschinformationen als auch einem unbefriedigenden Gefühl bei den Geflüchteten und den beratenden Akteuren vorzubeugen. Denn die Expertinnen und Experten problematisieren in Bezug auf ihr Beratungshandeln, dass sie von den Geflüchteten häufig mit Erwartungen und Handlungsaufträgen konfrontiert werden, die sie qua ihrer Zuständigkeit und Kompetenz nicht zu erfüllen vermögen. Das Denken in festgelegten Strukturen und Kompetenzen entsprechend der Eigenschaften eines funktional ausdifferenzierten Systems sowie das Pflichtbewusstsein der eigenen Aufgabenerfüllung im Rahmen ihres Handlungsauftrages ergeben sich somit unverkennbar als Charakteristika der Orientierungsrahmen der Expertinnen und Experten; die Orientierungsrahmen der jungen Geflüchteten wiederum werden von Gelegenheitsstrukturen und Informalität dominiert. Das deckt sich mit der Einschätzung der Expertinnen und Experten, die eine Emotionalisierung von sachlichen Beratungssituationen beklagen. Dass dieser Kontrast in den Orientierungsrahmen manifeste Konsequenzen auf die Beratung und die gegenseitigen Erwartungen der Akteure haben kann, liegt auf der Hand. Ergänzend hierzu kann aufgeführt werden, dass bei den Geflüchteten Angebote wie Berufsberatung und Berufsorientierung als handlungsunterstützende Angebote mental kaum verankert sind und die Frage danach tendenziell Irritationen auslöst.

Ein Aspekt, der unter der Dimension des Systems aufgeführt werden muss, ist derjenige des Systemwissens. Für die Expertinnen und Experten stellt dies einen überaus wichtigen

Punkt dar, was anhand der prominenten Thematisierung in den Interviews deutlich wird. Sie problematisieren sozialisationsbedingt fehlende Kenntnisse der jungen Geflüchteten über das deutsche (Bildungs-) System, wobei sie im System ausreichend Expertise als Ressource vorhanden sehen, auf die zurückgegriffen werden könne. Gleichzeitig definieren sie somit die Relevanz ihrer eigenen beruflichen Rolle und legitimieren über die selbst zugeschriebene und als bedeutsam eingeschätzte Aufgabe der Aufklärung ihr Handeln. In den Augen der Expertinnen und Experten ist überdies schwierig, dass die jungen Geflüchteten nur wenige Berufe kennen und sich über die Vielzahl an beruflichen Möglichkeiten nicht im Klaren seien. Dies wird als handlungseinschränkend für die jungen Geflüchteten und gleichzeitig als Auftrag an das eigene Handeln angesehen, hier informierend zu agieren. Umgekehrt sehen die Expertinnen und Experten bei der Wahl der konkreten Berufe keinen Unterschied zu den Berufspräferenzen deutscher Schülerinnen und Schüler. Die jungen Geflüchteten hingegen nehmen bei sich selbst keine eklatanten und in besonderer Weise ihre Zukunft beeinträchtigenden Wissenslücken wahr. Sie fühlen sich gut und in Bezug auf ihre subjektiven Bedarfe ausreichend informiert und legen dar, zu wissen, wen sie fragen könnten, sollten sich Wissensbedarfe ergeben. Damit heben sie das Wissen darüber, wer im System Wissensträger ist, gegenüber dem eigenen vorhandenen inhaltlichen Wissen hervor. Wichtig festzuhalten ist hier, dass die jungen Geflüchteten konkrete Wissensbedarfe mit einem hohen individuell-subjektiven Bezug äußern, während die Expertinnen und Experten der Meinung sind, ein möglichst breites und umfängliches Wissen vermitteln zu müssen, um den Jugendlichen Zukunftsperspektiven zu eröffnen. Hier klaffen die Erwartungen auseinander.

Überdies machen die Geflüchteten deutlich, dass sie sich zwar der Vielfalt des deutschen Berufssystems bewusst sind, problematisieren aber gleichzeitig das Erlernen von in ihrem Heimatland unbekanntem Berufen, da die Verwertbarkeit des erlernten Berufes bei einer potentiellen Rückkehr in das Heimatland ein wesentliches Kriterium für sie darstellt. Diese Handlungsmotivation steht abermals im Kontrast zu den Anforderungen der Expertinnen und Experten, die den Geflüchteten in ihrer Beratung möglichst viele, auch unbekannte Berufe aufzeigen möchten. Als verbesserungswürdig sehen die jungen Befragten jedoch ihr fachliches Wissen an. So fordern sie mehr Unterstützung in den Schulfächern, allen voran Mathematik und Deutsch. Über sehr gute sprachliche Kompetenzen zu verfügen, ergibt sich in den Interviews mit den jungen Geflüchteten als zentrales Streben ihres Handelns. Auch die Expertinnen und Experten betonen die Bedeutung solider Sprachkenntnisse, stellen jedoch in Anbetracht der Kürze der Zeit, die manchen Geflüchteten zum Erlernen der deutschen Sprache verbleibt, in Frage, dass das derzeit geforderte Sprachniveau in der Ausbildung wirklich sein müsste. Hier hinterfragen die Expertinnen und Experten die Sinnhaftigkeit erforderlicher Sprachkompetenzen, was als Leitmotiv in Bezug auf die Sprache in den Interviews in Erscheinung tritt. Entgegen der Ansicht der jungen Geflüchteten betonen die Expertinnen und Experten stärker, dass sich fehlende Sprachkenntnisse

ungünstig auf die biographischen Perspektiven auswirken. Beide Befragtengruppen werden von dem Gedanken getragen, dass Sprache eine veränderbare Variable darstellt, die durch eigene Anstrengungen beeinflusst werden kann, jedoch stehen bei den Expertinnen und Experten die systembedingten Einschränkungen im Fokus. Sprache wird somit von beiden Interviewpartnern perspektivisch als potentiell kritisches Element identifiziert, wobei die Geflüchteten einen großen Optimismus aufzeigen, durch entsprechende Eigeninitiative, Weiterqualifizierung und fachliche Unterstützung die Ausbildung meistern zu können. Den jungen Geflüchteten erscheint Sprache damit zwar auch als Hürde, aber nicht als unüberwindbares Hindernis. Demgegenüber ist das Denken der Expertinnen und Experten nicht von einem solchen Optimismus geprägt. Anstelle dessen kommt die Problematisierung von Sprache für die Realisierbarkeit beruflicher Ambitionen stärker zum Tragen.

Allgemein wird in den Interviews deutlich, dass die Expertinnen und Experten erheblich mehr Probleme und Hürden auf dem Weg in den Beruf wahrnehmen als die Geflüchteten selbst, wobei die Expertinnen und Experten diese insbesondere auf das System attribuieren. Jedoch muss hinzugefügt werden, dass die Interviewfragen vorwiegend auf die Altersgruppe der jungen Befragten bezogen waren, wohingegen die Expertinnen und Experten an dieser Stelle hauptsächlich auf ältere jugendliche Geflüchtete zu sprechen kamen, die schon unmittelbar vor dem Übergang in Ausbildung stehen oder die Schulpflicht fast beendet haben. Die von den Expertinnen und Experten benannten Problemlagen treffen demnach auf die jungen Befragten nur bedingt zu. Das verdeutlicht den Orientierungsrahmen der Expertinnen und Experten, wonach multiple Problemlagen bei der Bildungs- und Arbeitsmarktintegration eng korreliert mit dem Alter der Geflüchteten bei der Ankunft sind. Auch die jungen Geflüchteten nennen auffällig wenig Aspekte, die sie als von außen wirkende Einschränkung erleben und die sie ihrer Ansicht nach nicht aktiv beeinflussen könnten. Während die Expertinnen und Experten bei der Schilderung der von ihnen wahrgenommenen Hindernisse vorwiegend auf den aktuellen Zeitpunkt und mit Krieg und Flucht auf vergangene Ereignisse fokussieren, befürchten die jungen Geflüchteten Probleme tendenziell in der Zukunft bei der Ausbildung nach Absolvieren der Schulzeit unter gleichzeitigem Vorhandensein einer ausgeprägten optimistischen Grundhaltung.

Schlussendlich werden in der fünften Dimension verschiedene Aspekte der *Berufswahl* komparativ näher beleuchtet. Ein erster Unterschied ergibt sich dahingehend, dass die Expertinnen und Experten vorberuflichen Erfahrungen der jungen Geflüchteten für ihr Beratungshandeln eine große Bedeutung beimessen. In ihren Augen bilden diese Anhalts- und Anknüpfungspunkte, um die weiteren Bildungs- und Berufsempfehlungen darauf aufzubauen. Umgekehrt beschreiben die jungen Geflüchteten vorberufliche Erfahrungen in ihrem Heimatland als etwas Jugenduntypisches und zeigen demgegenüber die Ähnlichkeit zur deutschen Kultur und der Frage auf, welche Aufgaben Jugendlichen in der Lebensphase üblicherweise zugeschrieben werden. Vorberufliche Erfahrungen treten lediglich im Kontext

der Flucht in Erscheinung und werden in gesamtbiographischer Ansicht in dieser Lebensphase als etwas Unübliches angesehen, das aus rein finanziellen Notwendigkeiten erfolgt und in keinsten Weise als richtungsweisend für die Entwicklung der beruflichen Wünsche erachtet wird. Hier klaffen die Ansichten der beiden Befragtengruppen auseinander, was sich für eine bedarfsgerechte Beratung als schwierig erweist.

Existenzsichernde, rein materielle Motive, wie die jungen Befragten sie in Bezug zu ihrer Erwerbstätigkeit auf der Flucht schildern, stellen nach ihrem Dafürhalten nicht das alleinige und ausschlaggebende Kriterium für die Berufswahl dar. Sie differenzieren zwischen extrinsischen und intrinsischen Motiven für die Berufswahl und berichten, dass insbesondere für ihre Eltern ein guter Verdienst ein wichtiger Aspekt ist, der sich in den beruflichen Vorstellungen für ihre Kinder niederschlägt. Jedoch machen sie deutlich, dass sowohl für sie als auch für ihre Eltern andere Eigenschaften von Berufsbildern relevanter sind, allen voran das mit einem Beruf assoziierte Prestige. Dies lässt den genauen Beruf in den Augen der jungen Geflüchteten bei den Eltern zugunsten des damit verbundenen Bildes, also der Attribute, in den Hintergrund treten. Gleichzeitig ermöglicht ihnen das laut eigener Aussage innerhalb der akzeptierten Bilder und unter der Voraussetzung, dass sich der angestrebte Beruf durch eine hohe Güte auszeichnet, Handlungs- und Entscheidungsfreiheit und in diesem Rahmen die Verwirklichung intrinsischer Motive. Interessant ist hier der Vergleich mit der Beobachtung der Expertinnen und Experten, wonach pragmatischen, extrinsischen und existentiell-materiellen Motiven eine hohe Bedeutung zukommt. Die Expertinnen und Experten registrieren insgesamt auffällig hohe Bildungsaspirationen und, wie auch die jungen Geflüchteten selbst, einen großen Stellenwert von Bildung. Motivation wird sowohl in der Expertensicht auf die jungen Geflüchteten als auch von diesen selbst betont. Während die jungen Geflüchteten darlegen, sich der hohen Anforderungen bewusst zu sein und daher Zwischenschritte einzuplanen und dabei gerne auch die Ratschläge von beispielsweise Lehrerinnen und Lehrern bei der Gestaltung ihrer beruflichen Lebensentwürfe aufzugreifen, kritisieren die Expertinnen und Experten, dass die hohen Bildungsaspirationen nicht zwangsläufig informiert verfolgt und Zwischenschritte nicht eingebaut würden. Dies wurde bereits unter dem Stichwort des Lebensverlaufs angerissen. Auch in Bezug auf ihr eigene Tätigkeit problematisieren sie die festgestellte Beratungsresistenz junger Geflüchteter mit hohen Bildungsaspirationen sowie die unrealistisch eingeschätzte Realisierbarkeit. Hier ist also eine Diskrepanz zu bemerken, die anhand folgender Zitate eindrücklich kontrastiert werden kann: „Die meisten schaffen das nicht“ (Herr Merizadi, Z. 199) vs. „[...] ich kann es schaffen. Ich WILL es schaffen“ (Banu, Z. 168). Während die Expertinnen und Experten auch hier wieder das System als einschneidenden Faktor betrachten und die berufliche Zukunft der jungen Geflüchteten durch externe Bedingungen determiniert sehen, beispielsweise durch die rechtlich festgelegte Bleibeperspektive, unterstreichen die jungen Geflüchteten ihre eigene Verantwortung und ihren Optimismus. Für sie unterliegt die Gestaltung ihrer weiteren Bildungsbiographie in erster Linie eigenen Bemühungen

und den von der Familie gegebenen Rahmenbedingungen und Unterstützungsoffensiven. In Bezug auf die Dimension der Berufswahl kann somit festgehalten werden, dass die jungen Geflüchteten den Erfolg ihrer beruflichen Zukunft auf sich selbst attribuieren und ihr Orientierungsrahmen durch Eigeninitiative und Eigenverantwortung geprägt ist. Das wurde bereits mehrfach sichtbar, was die hohe Bedeutung dieser Erkenntnis unterstreicht. Auch auf das registrierte Motiv hoher Bildungsaspirationen haben die Expertinnen und Experten im Vergleich zu den Geflüchteten eine verhalten positive Ansicht, da sie die Selbstüberschätzung und fehlende Einsicht im Rahmen ihrer Beratung kritisieren. Zudem ist auffällig, dass für die jungen Geflüchteten das Argument der Flexibilität hinsichtlich der Verwertbarkeit des Berufes eine zentrale Rolle spielt, die ihnen insbesondere bei dem Ort der Ausübung, sprich hinsichtlich ihres zukünftigen Lebensraumes bei potentiellen Rückkehrambitionen, Unabhängigkeit ermöglicht. In den beratungsleitenden Grundsätzen der Expertinnen und Experten findet dieses Motiv keine Berücksichtigung.

Zusammenfassend lässt sich als der zentrale Unterschied festhalten, dass die Expertinnen und Experten sehr viel stärker vom System her denken als die Geflüchteten und die Denkweisen deutlich kontrastieren. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Beratung optimiert werden kann, jedoch wäre die Konsequenz unangebracht zu sagen, dass beide Denkweisen nicht kompatibel und eine Beratung bzw. die Interaktion zwischen Beratung und Beratenen nicht erfolgsversprechend seien. Unterschiedliche Denkmuster müssen nicht zwangsläufig in der Sache ineffektiv sein und bilden bisweilen pragmatische Umgangsweisen heraus.

Während die Expertinnen und Experten die Fehler im System betonen, stellen die jungen Geflüchteten ihre eigene Verantwortung für das Handeln in den Vordergrund und nehmen keine externe Schuldzuweisung vor. Überdies lässt sich eine Handlungsorientierung der Expertinnen und Experten an funktionaler Differenzierung und klar definierten Zuständigkeiten und Expertise im System erkennen, wohingegen die jungen Geflüchteten die Ansprache von Akteuren an Gelegenheiten und informellen Situationen ausrichten. Ein breites umfängliches Wissen über berufliche Themen und das System ist in den Augen der Expertinnen und Experten für die jungen Geflüchteten wichtig und nimmt auch in der Beratung Raum ein; die jungen Geflüchteten hingegen messen individuellem und auf die subjektiven Relevanzstrukturen abgestimmtem Wissen eine größere Bedeutung bei. Zuletzt muss festgehalten werden, dass in den Orientierungsrahmen der Expertinnen und Experten Probleme und Hürden eine große Rolle spielen. Darunter fällt auch die Problematisierung der Schnittstelle Übergang Schule - Ausbildung/Beruf. Interessant und wichtig ist die aus der Analyse gewonnene Erkenntnis, dass sich die Expertinnen und Experten in ihrem Denken auf eine Altersgruppe fokussieren, die ausdrücklich nicht die Zielgruppe der Forscherin war. Dass die Expertinnen und Experten aber immer wieder auf ältere jugendliche Geflüchtete zu sprechen kamen, die kurz vor dem Schulabschluss stehen oder aber gerade

zu alt für die Integration in das Schulsystem sind, ist ein inhaltlich gehaltvolles Ergebnis hinsichtlich der Denkstrukturen und Problematisierung der Befragten. Hingegen stellen die jungen Geflüchteten ihre optimistische Lebensphilosophie in den Vordergrund, die sich auch in der wahrgenommenen Realisierbarkeit ihrer beruflichen Ambitionen widerspiegelt. Der Übergang in Ausbildung wird anders als das Absolvieren derselben als unkritisch erachtet.

11.2 Ableiten von Handlungsimplikationen für den Praxistransfer

Nach der Analyse und dem Vergleich der Ergebnisse bleibt ein letzter Schritt vorzunehmen: der Transfer der wissenschaftlichen Ergebnisse in die Praxis durch das Ableiten von Handlungsempfehlungen. Die Empfehlungen richten sich einerseits konkret an die Expertinnen und Experten der Berufsberatung, andererseits können sie aber auch auf verschiedene Bereiche des Systems übertragen werden, da viele Aspekte in der Analyse einen allgemeinen Systembezug aufweisen. Die große Bedeutung des Systems als Handlungsorientierung war eines der zentralen Ergebnisse dieser Arbeit.

Aus der *ersten Dimension* kann folgende Handlungsempfehlung extrahiert werden: Da für die jungen Geflüchteten Normalität ein zentrales Stichwort ist und eine Gleichbehandlung mit deutschen Schülerinnen und Schülern gefordert wird, kann den Expertinnen und Experten geraten werden, die Vergleiche zu deutschen Schülerinnen und Schülern nicht zu überbetonen. Ein Experte sprach im Interview bereits metaphorisch vom „Normalraum“ (Herr Wacker, Z. 780), den es gelte zu schaffen. Ziel der Beratung muss es daher sein, auf die geforderten Unterstützungsbedarfe der jungen Geflüchteten einzugehen, ohne diese dabei erkennbar anders zu behandeln oder zu beraten als ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler, da sich die Geflüchteten stark mit ihnen und den bestehenden Verhältnissen zu identifizieren scheinen. Die Herstellung von Normalität und das Orientieren des Beratungshandelns an dem Leitmotiv der Normalität kristallisieren sich, so banal es klingen mag, als die zentrale Handlungsimplikation dieser Dimension heraus. Diese Empfehlung kann nicht nur den Expertinnen und Experten gegeben werden, sondern auch dem Gesamtsystem mit all seinen Strukturen und Teilbereichen, um eine gesellschaftliche Exklusion durch das Herausstellen 'andersartiger' Merkmale zu verhindern.

Als Handlungsempfehlung der *zweiten Dimension* kann festgehalten werden, dass die Bewertung der Schnittstellenproblematik am Übergang von der Schule in Ausbildung oder Beruf eine stärkere Differenzierung entlang des Alters der jungen Geflüchteten bei der Einreise erfordert. In der Berufsberatung ist eine intensivere Betrachtung des Alters für eine bessere Einschätzung notwendiger Hilfs- und Unterstützungsbedarfe und somit eine bessere Identifikation potentieller 'Risikoklienten' im Hinblick auf den weiteren berufsbio-graphischen Verlauf sinnvoll. Umgekehrt sei das System jedoch darauf hingewiesen, dass

fixe Altersgrenzen, beispielsweise bei Maßnahmen der Agentur für Arbeit, im Hinblick auf den weiteren Lebensverlauf der Geflüchteten problematisch sein und Wege verbauen können. Dies zu berücksichtigen sei eine weitere Empfehlung an das System als Ganzes.

Die Expertinnen und Experten thematisieren das Alter als zu berücksichtigendes Kriterium, jedoch ist eine Neigung zur Verallgemeinerung und zum Übertragen der Problematik von älteren auf jüngere Geflüchtete erkennbar. Zu beachten ist, dass die jungen Geflüchteten eine positive, optimistische Haltung in Bezug auf ihre berufliche Zukunft aufweisen, was sich in der Beratung unter Zurückhaltung der Thematisierung wahrgenommener Hürden und demgegenüber dem Nutzen dieser positiven Grundhaltung widerspiegeln sollte. Auch sei den berufsberatenden Akteuren geraten, ihre Einschätzung bezüglich der Bedeutung der vergangenen Ereignisse Krieg und Flucht an diejenige der jungen Geflüchteten selbst anzugleichen und die Rolle der Vergangenheit bei der Einschätzung beruflicher Perspektiven nicht überzubewerten. Eine besondere Berücksichtigung vergangenheitsbezogener Merkmale, welche die Geflüchteten von deutschen Schülerinnen und Schülern unterscheiden und ihnen ein ungewolltes Alleinstellungsmerkmal verleihen, ist unter dem Leitgedanken der Normalität und der Gleichbehandlung ausdrücklich nicht als Wunsch der Geflüchteten und als handlungsleitendes Merkmal aus den Interviews herauszulesen.

Entsprechend des Ergebnisvergleichs der *dritten Dimension* kann folgende Handlungsempfehlung an die Expertinnen und Experten gerichtet werden: Vielfach werden in der Gesellschaft Probleme bei der Arbeitsmarktintegration, die aus unterschiedlichen Kultur- und Wertvorstellungen resultieren, stark betont. Auch in der Beratung werden potentielle Probleme antizipiert, stellen sich dann aber als tendenziell irrelevant heraus. Rücksichtnahme auf geäußerte kulturell-normative Einschränkungen ist zwar grundsätzlich als positiv zu bewerten, sollte in der Beratung aber kein übergeordnetes Motiv darstellen, da es die Geflüchteten selbst nicht einfordern. Auch hier manifestiert sich die Forderung nach Normalität und Gleichbehandlung. Ein sensibler Umgang mit bestimmten Faktoren und deren Überdramatisierung müssen abgewägt und reflektiert werden.

In Bezug auf die Einflüsse sozialer Akteure kann den Expertinnen und Experten mitgegeben werden, informelle Kontakte, insbesondere Eltern, Geschwister und Lehrkräfte, in die Beratung miteinzubeziehen, da ihnen die jungen Geflüchteten eine große Bedeutung beimessen. Handlungsleitend sollte dementsprechend eine stärkere Vernetzung und Kooperation der Akteure sein, wobei die Etablierung weiterer Maßnahmen und offizieller Kontaktstellen zur Berufsberatung aufgrund des umfangreichen bereits vorhandenen Angebots und der vorhandenen Expertise nicht indiziert ist. Eine quantitative Ausweitung des Angebots sollte zugunsten einer Anpassung an die Bedarfe der jungen Geflüchteten zurückgestellt werden.

In Bezug auf die *vierte Dimension* muss festgehalten werden, dass insbesondere bei den Erwartungen der Geflüchteten an die Beratung, die von den Expertinnen und Experten wahrgenommen und von den Geflüchteten selbst geschildert werden, eine Diskrepanz besteht. Die Expertinnen und Experten denken in klaren Zuständigkeiten und Kompetenzen, während die jungen Geflüchteten ihre Fragen tendenziell gelegenheitsorientiert positionieren und dem Motiv der Informalität, das im Kontrast zu expertisegeleiteten formellen Beratungssituationen steht, eine große Bedeutung zuschreiben. Die Berücksichtigung dieser Erkenntnis kann den beratenden Akteuren mit auf den Weg gegeben werden und mündet, wie auch schon in der dritten Dimension angeraten, in der Handlungsempfehlung, informelle Kontakte stärker in die Beratung miteinzubeziehen und das Handeln stärker an dem Leitgedanken der Vernetzung zu orientieren, um den Präferenzen der Geflüchteten gerecht zu werden und die Jugendlichen zu erreichen. Eine andere Strukturierung des Systems ist weder realistisch noch praktikabel, da dieses eine historisch gewachsenes Konstrukt widerspiegelt. Sowohl den Expertinnen und Experten als auch den Akteuren aus anderen Teilbereichen des Systems, beispielsweise in verwaltenden Behörden, die nach strengen Zuständigkeiten agieren, sei daher als Hinweis mitgegeben, die unterschiedlich orientierten Denkstrukturen der Geflüchteten im Hinterkopf zu behalten. Denn selbst wenn eine Anpassung des Systems schwierig ist, kann der tägliche Umgang mit den Geflüchteten so möglicherweise besser funktionieren.

Weiterhin ist zu empfehlen, den Blick darauf zu schärfen, welche Arten von Wissen über das System für die jungen Geflüchteten überhaupt notwendig sind. Auch hier manifestiert sich eine Diskrepanz zwischen dem von den Expertinnen und Experten geforderten breiten Wissen über das ganze Bildungs- und Berufssystem und den spezifischen, an individuellen Bedarfen orientierten Wissensanforderungen der jungen Geflüchteten. Eine stärkere Ausrichtung der Beratung an individuellen Wissensbedarfen und Relevanzstrukturen sowie ein sorgfältiges Abwägen der Notwendigkeit des geforderten breit gefächerten und wenig spezifischen Wissenserwerbs sei auf Basis der Ergebnisse angeraten. Im Hinblick auf die sprachlichen Kompetenzen sei auch hier darauf verwiesen, stärker die Kompetenzen und die Lernmotivation der Geflüchteten zu berücksichtigen, da die jungen Geflüchteten davon ausgehen, ihre beruflichen Wünsche durch entsprechende Bemühungen zum jetzigen Zeitpunkt umsetzen zu können. In diesem Zusammenhang sei überdies die Handlungsempfehlung wiederholt, bei der Problematisierung mangelnder Deutschkenntnisse stärker entlang des Alters der Geflüchteten zu differenzieren, da Spracherwerb stark davon bzw. von dem Einreisalter abhängt.

Zuletzt kann auf Basis des Ergebnisvergleichs der *fünften Dimension* die Handlungsempfehlung an die Expertinnen und Experten formuliert werden, vorberuflichen Erfahrungen in der Beratung keine allzu große Bedeutung als Anknüpfungspunkt beizumessen. Da sich vorberufliche Erfahrungen für diese Altersgruppe tendenziell als von außen oktroyierte

Notwendigkeit und weniger als selbst gewählte Option darstellen, sollte sich die Beratung an diesem Kriterium zugunsten der von den Geflüchteten geäußerten Motive tendenziell nicht orientieren. Aufgegriffen werden sollten in der Beratung stattdessen Motive wie Flexibilität und Unabhängigkeit der Berufsausübung vom Lebensraum und das informative Aufklären für das Verwirklichen der beruflichen Ambitionen. Dieses Ergebnis ist nicht als Widerspruch zu der von den jungen Geflüchteten geforderten Normal- bzw. Gleichbehandlung zu betrachten, sondern als Erwartung einer individualisierten, an subjektiven Bedarfen orientierten Beratung, was wiederum in Einklang mit den aufgeführten Ergebnissen steht. Abschließend sei auf Abbildung 38 verwiesen, die noch einmal einen Überblick über die erarbeiteten Dimensionen und die jeweiligen Handlungsempfehlungen gibt.

Abbildung 38: Vergleichsdimensionen und abgeleitete Handlungsempfehlungen

Normalität	Lebensverlauf	Sozialisation	System	Berufswahl
<ul style="list-style-type: none"> • Gleichbehandlung • Herstellung von Normalität • Vermeidung einer zu stark vergleichenden Perspektive 	<ul style="list-style-type: none"> • Angleichen der Relevanzbewertung vergangener Ereignisse • Stärkere Berücksichtigung und Differenzierung des Alters • Aufgreifen und Nutzen der positiven Grundhaltung und Motivation 	<ul style="list-style-type: none"> • Priorisierung der Forderung nach Normalität und Gleichbehandlung anstelle der Fokussierung kulturell bedingter Wert- und Normdifferenzen • Vernetzung beratender Akteure und informeller Kontakte 	<ul style="list-style-type: none"> • Einbezug informeller Kontakte und Vernetzung über die Zuständigkeiten hinweg innerhalb des Systems • Bedarfsgerechte Wissensvermittlung und Beratung • Stärkere Berücksichtigung und Differenzierung des Alters • Fokus auf zukunftsgerichteten Befürchtungen der Beratenen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausrichtung der Beratung auf die Motive und Bedarfe der Beratenen • Aufklärung und Information über die Umsetzung und Verwirklichung von individuellen Bildungsambitionen

Quelle: eigene Darstellung

12 Fazit und Ausblick

Mit der vorliegenden Arbeit wurde der Frage nachgegangen, wie die Bildungs- und Berufsperspektiven junger, vor dem ersten Schulabschluss stehender Geflüchteter aussehen und welches die Einflussfaktoren darstellen, an denen die Herausbildung und Prägung ihrer Berufswünsche orientiert sind. Der Untersuchungsgang beruht mit der Lebensverlaufsperspektive auf einer Theorie, die bestimmten Ereignissen in der Biographie eine besondere Bedeutung für den weiteren Lebensverlauf beimisst. Insofern konnte auch das Kriterium des Krieges bzw. der Flucht, das als gemeinsames Merkmal der Befragtengruppe der Jugendlichen in Erscheinung tritt, Berücksichtigung finden. Des Weiteren wurde mit Bezug auf Expertinnen und Experten der Berufsberatung untersucht, welche Leitlinien ihre Beratung junger Geflüchteter strukturieren. Die Fragestellungen folgten der Annahme, dass den Orientierungsrahmen beider Akteursgruppen spezifische Charakteristika zugrunde liegen, die nicht notwendigerweise übereinstimmen müssen. Beim Praxistransfer war es demnach das Ziel, Handlungsempfehlungen für eine bedarfsgerechte und passgenaue Berufsberatung junger Geflüchteter auszusprechen und deren Bildungsambitionen und Hintergründe besser zu verstehen. Einen wesentlichen Beitrag zur Forschung konnte die Arbeit dadurch leisten, dass nicht nur die eine Seite der Berufsberatung, sprich Beraterin bzw. Berater oder Beratene, isoliert betrachtet wurden, sondern im Nachgang an die Analyse die Handlungsorientierungen beider Seiten zusammengeführt wurden. Die Idee der Kontrastierung beider Perspektiven stand bei dieser Arbeit im Mittelpunkt. Dadurch konnte aufgezeigt werden, welche Anforderungen und Bedarfe junge Geflüchtete an die Berufsberatung äußern und welche Leitlinien die Beraterinnen und Berater verfolgen, wo also Übereinstimmungen und wo Diskrepanzen bestehen. Diese werden im Folgenden noch einmal im Kontext des zu Beginn dieser Arbeit aufgeführten Forschungsstandes beschrieben und diskutiert.

Diskrepanzen ergeben sich zunächst in der Betonung dessen, wie problembehaftet die Schwellen an institutionellen Übergängen eingeschätzt werden und welches besonderes Gewicht das Alter der jungen Geflüchteten hierbei hat. Die Expertinnen und Experten nehmen hier entgegen den jungen Geflüchteten große Risiken wahr, was sich mit den Ergebnissen der ISIS-Studie deckt, wonach dem Alter der Immigration für den weiteren beruflichen Lebensweg eine große Bedeutung zukommt. Insbesondere für 16- und 19-jährige Geflüchtete stellen sich die Schwellen demnach als Risikofaktoren dar, da die Jugendlichen entweder am Ende der Schulzeit der weiterführenden Schule stehen oder aber bereits die Schulpflicht absolviert haben (vgl. Barth und Guerrero Meneses 2012).

Die Relevanz des Alters der jungen Geflüchteten für den weiteren bildungsbiographischen Lebensverlauf manifestiert sich in den Interviews mit den Expertinnen und Experten auch dahingehend, dass die Fragen von ihnen vielfach auf ältere Geflüchtete bezogen wurden, bei denen sie die Risiken weitaus gravierender wahrnehmen, beispielsweise hinsichtlich der Sprachkenntnisse, anderweitiger fachlicher Kompetenzen oder fehlenden Systemwissens. Hier besteht eine Inkongruenz, die nicht nur inhaltlich als remarkable Ergebnis, sondern auch forschungsanalytisch als kritisch für den Vergleich der Perspektive von Expertinnen und Experten und jungen Geflüchteten festgehalten werden muss. Gleiches gilt für die vorberuflichen Erfahrungen, die sich als zentrales Motiv in den Beratungsleitlinien der Expertinnen und Experten manifestieren, die aber in den Bildungsbiographien der jungen Geflüchteten kaum in Erscheinung treten – und wenn, aus einer materiellen Notwendigkeit auf der Flucht resultieren. Die Aussagekraft der Ergebnisse ist also an dieser Stelle deutlich eingeschränkt, da die Geflüchteten zum Zeitpunkt der Befragung zwar altersmäßig an besagter Schwelle stehen, aber schon etwas länger hier lebten.

Zusätzlich erkennen die Expertinnen und Experten ein perspektivisches Risiko durch die Ereignisse des Krieges und der Flucht und äußern Befürchtungen langfristiger biographischer Konsequenzen, beispielsweise die Verlängerung von Bildungsbiographien. Die jungen Geflüchteten schreiben diesen Ereignissen für ihre beruflichen Planungen eine untergeordnete Bedeutung zu und thematisieren verlängerte oder sequenzierte Bildungsbiographien nicht als Problem. Dies leitet zu einem weiteren wesentlichen Ergebnis dieser Studie über, das als Leitmotiv der Normalität festgehalten werden kann und das sich gleichermaßen bei den Expertinnen und Experten wie auch bei den jungen Geflüchteten manifestiert. Normalität definiert sich hier einerseits als Zustand, der von den jungen Geflüchteten angestrebt und als Angleichung an die Gesellschaft verstanden wird und andererseits als grundlegende Handlungsorientierung seitens der Expertinnen und Experten im Umgang mit Geflüchteten.

Eine auffällige Divergenz ergibt sich dahingehend, dass die Jugendlichen eine hohe Eigenverantwortung für die Bewältigung des Übergangs und die Umsetzung ihrer beruflichen Pläne wahrnehmen und beispielsweise rechtliche Rahmenseetzungen des Systems als wenig bedeutsam für ihre Pläne ansehen. Die Unterstreichung der Erwartungen an die eigene Person im Vergleich zu den Erwartungen an andere, z.B. Eltern oder Schule, ist auch ein Resultat der Repräsentativumfrage der Bertelsmann-Stiftung unter Jugendlichen in Deutschland (vgl. Prager und Wieland 2005). Hingegen betonen die Expertinnen und Experten stärker die Rahmenseetzungen des Systems und messen dem System eine größere Relevanz für die Umsetzbarkeit der Bildungs- und Berufsperspektiven der jungen Geflüchteten bei. Hier muss festgehalten werden, dass die befragten Geflüchteten nicht nach ihrem Aufenthaltsstatus gefragt wurden, es also sein kann, dass die rechtlichen Bedingungen aktuell wenig bedeutsam für sie sind, da über ihren Aufenthaltstitel eine gewisse Planungssicherheit besteht. Vor diesem Hintergrund muss das Ergebnis in seiner

Aussagenreichweite relativiert werden.

Deutlich zum Tragen kommt bei den jungen Geflüchteten auch eine von Optimismus geprägte Handlungsorientierung, die von den Expertinnen und Experten bei den Geflüchteten zwar realisiert, jedoch hinterfragt wird. Optimismus als handlungsleitendes Element steht im Einklang mit den Ergebnissen des NEPS, nach denen die Optimismus-Hypothese als Grundlage hoher Bildungsaspirationen von Einwandererkindern entgegen beispielsweise der Annahme von Informationsdefiziten als bestätigt gilt (vgl. Hunkler und Tjaden 2018). Wie auch zahlreiche andere Studien gezeigt haben, weisen Migrantinnen und Migranten häufig hohe Bildungsaspirationen auf und schreiben dem Wert Bildung eine große Bedeutung zu. Sowohl die Expertinnen und Experten sehen das bei den jungen Geflüchteten und deren Eltern als gegeben an als auch die Geflüchteten bei sich selbst. Bildung kristallisiert sich dementsprechend als handlungsstrukturierender Wert heraus. Aysel zeigt in ihrer Studie mit türkischen Arbeitsmigrantinnen und –migranten, dass der Bildungsauftrag von den Eltern auf ihre Kinder übertragen wird, weil ihnen selbst die Realisierung höherer Bildungswege nicht gelungen ist (vgl. Aysel 2018). Sie liefert damit eine potentielle Erklärung für dieses Phänomen. Während die Expertinnen und Experten den Einfluss der Eltern ambivalent einschätzen, indem sie Eltern sowohl als Unterstützung für ihre Beratung als auch als Problem ansehen, und damit ein weiteres Charakteristikum ihres Denkens offenbaren, nehmen die jungen Geflüchteten ihre Eltern als unterstützend wahr und bringen den Meinungen und Haltungen ihrer Eltern eine große Wertschätzung entgegen. Zu bedenken gegeben werden muss, dass in Interviews Antworten auf heikle Fragen häufig sozialer Erwünschtheit unterliegen. Im konkreten Fall kann der kulturelle Hintergrund eine große Rolle für das Antwortverhalten spielen. Eltern wird in den Kulturkreisen der jungen Geflüchteten großer Respekt entgegengebracht, was sich gegebenenfalls hemmend auf die öffentliche Äußerung von Kritik an den Eltern auszuwirken vermag.

Orientierung bieten den jungen Geflüchteten auch ihre Geschwister, die sie als berufliche Vorbilder ansehen oder mit denen sie berufliche Wege gemeinsam gehen möchten. Wie auch die Ergebnisse verschiedener Studien darlegen, sind Kontakte umso prägender für die Jugendlichen bei der Berufsorientierung, je persönlicher und individueller (vgl. Prager und Wieland 2005) und je informeller die Kontakte sind (vgl. Neuenschwander et al. 2010). Dementsprechend kommt auch die Autorengruppe BRÜCKE (2013) mit ihrer unter deutschen, schweizerischen und österreichischen Jugendlichen, Schulleitungen und Lehrerinnen und Lehrern durchgeführten Studie zu dem Ergebnis, dass die Eltern den höchsten Einfluss auf die Berufswahl ihrer Kinder haben, da das persönliche Umfeld eine größere Rolle spielt als institutionalisierte Angebote. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit gewinnen diese Ergebnisse an Bedeutung, da auch die jungen Geflüchteten ihr Handeln an informellen Strukturen und dem Nutzen von Gelegenheiten ausrichten, wohingegen die Expertinnen und Experten ein stärkeres Augenmerk auf die jeweiligen Zuständigkeiten von Rollen-

und Aufgabenträgern im System richten. Für sie spielt die funktionale Ausdifferenzierung des Systems entsprechend der Zuständigkeiten und Kompetenzen eine große Rolle und stellt überdies ein Konfliktpotential dar, wobei jedoch eine intensivere Kooperation und Abstimmung der einzelnen Akteure als wünschenswert und gewinnbringend erachtet wird. Dass nicht ausreichend kooperiert werde, dies aber am Übergang von der Schule in den Beruf bzw. in Ausbildung wichtig wäre, ist auch eines der Ergebnisse der SINUS-Studie (2018).

Beiden Befragtengruppen gemein ist der Stellenwert von Umgangsformen und Werten: Die Expertinnen und Experten nehmen diesen bei den jungen Geflüchteten wahr und heben dies als Beobachtung positiv hervor, und auch die jungen Geflüchteten selbst machen die Relevanz für ihr Handeln deutlich. Ein überraschendes Resultat dieser Studie ist im Kontext der Werte und Normen, dass das Geschlecht für die Berufsorientierung der jungen Geflüchteten eine untergeordnete Rolle spielt. Andere Studienergebnisse hingegen berichten von einem großen Einfluss des Geschlechts. Zum Beispiel geht dies aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung hervor, die unter Jugendlichen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit durchgeführt wurde (vgl. Beicht und Walden 2015). Die Interviews mit den Geflüchteten und den Expertinnen und Experten lassen keine tiefgehende Analyse geschlechtsspezifischer Unterschiede oder eines generationalen Einstellungswandels hinsichtlich Geschlecht und Beruf zu, sodass sich hier ein Anknüpfungspunkt für weitere Forschung mit vielversprechenden Ergebnissen ergibt. Denn zwar sind fast alle Mütter der befragten Geflüchteten nicht berufstätig, doch kann nicht gesagt werden, dass der Wunsch der geflüchteten Mädchen nach der Ausübung eines Berufes auf einen Generationswandel zurückzuführen ist. Denkbar wäre ebenso eine kulturelle Anpassung an hiesige Normgefüge.

Indem die Zielgruppe junger Geflüchteter am Ende der Sekundarstufe I bzw. vor dem Übergang von der Schule in Ausbildung, weiterführende Schule oder Beruf in den Fokus gerückt wurde, konnte nun eine wesentliche Forschungslücke geschlossen werden. Viele Studien resultieren aus dem Gedanken einer schnellen, unmittelbaren Arbeitsmarktintegration mit einer kurzfristigen Perspektive. So wurden bislang vorwiegend ältere Jugendliche in den Blick genommen, die sich entweder in berufsvorbereitenden Klassen der Beruflichen Schulen befanden oder aber bereits das Alter überschritten hatten, das sie zum Besuch der entsprechenden Klassen berechtigt. Der Altersgruppe der jungen Geflüchteten in der Sekundarstufe I stehen jedoch ganz andere Möglichkeiten und Chancen offen. Während andere Studien häufig den Anspruch haben, Zielgruppen zu beforschen, bei denen ein erhöhtes Risiko besteht, den Übergang in Ausbildung und Beruf und die Arbeitsmarktintegration erfolgreich zu bewältigen, folgt diese Arbeit nun einem umgekehrten Ansatz und widmet sich einer Zielgruppe, die potentiell gute Chancen einer gelingenden Arbeitsmarktintegration hat. Dadurch kann geprüft werden, wie die Beratung dieser Zielgruppe aussehen sollte, um sie bestmöglich zu unterstützen und ihre Potentiale in passende Berufe zu überführen und zu verankern. In dieser Arbeit wurde aufgezeigt, wie Geflüchtete bzw. Migrantinnen und

Migranten ins Schulsystem integriert werden und wie sie für die Regelklassen qualifiziert werden, wo sie gemeinsam mit allen anderen Schülerinnen und Schülern das reguläre Bildungssystem durchlaufen. Auch vor dem Hintergrund dessen, dass Migrantinnen und Migranten statistisch in niedrigeren Bildungsgängen und im Übergangssystem überrepräsentiert sind – auch das wurde im Laufe dieser Arbeit aufgezeigt – gewinnen die Ergebnisse der Studie an Relevanz. In Bezug auf die Gesellschaft bedeutet das, dass durch passgenaue Beratung und ein tieferes Verständnis für die Handlungsorientierung von Beratern und Beratenen die Integration in den Arbeitsmarkt als Teilsystem der Gesellschaft forciert werden kann und muss.

Mithin müssen auch gewisse Einschränkungen bei der Reichweite der Ergebnisse konstatiert werden. So wurde zu Beginn der Arbeit im Forschungsstand und auch in weiteren Kapiteln aufgezeigt, dass die Nationalität bzw. das Heimatland der Geflüchteten eine wesentliche Rolle für die weiteren Bildungsambitionen zu spielen scheint. In der Studie waren Geflüchtete aus Syrien beispielsweise zu einem hohen Anteil vertreten, Geflüchtete aus afrikanischen Ländern jedoch gar nicht, was einem maximalen Kontrast zwischen den Bildungshintergründen entspricht. Zum einen liegt das daran, dass afrikanische Geflüchtete bei der Migration häufig älter sind als die Zielgruppe der Arbeit, zum anderen muss aber auch von einer Selbstselektion der Befragten ausgegangen werden. So haben sich für die Interviews diejenigen gemeldet, deren Sprachkompetenzen bereits auf einem Niveau liegen, das für das Führen eines Interviews ausreicht. Repräsentativität kann mit dieser Studie also nicht gewährleistet werden, jedoch ist eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse auch nicht das Ziel qualitativ angelegter Untersuchungen. Hierfür müsste eine ausreichend hohe Fallzahl gegeben sein. Es ging jedoch darum, eine möglichst heterogene Stichprobe zu erhalten, um die Fragestellung dieser Arbeit adäquat behandeln zu können und tieferliegende Sinnstrukturen anstelle von repräsentativen Daten zu analysieren. Analog zum Qualitätskriterium der Validität in quantitativen Studien wurde hier die Transparenz der Studie durch eine detaillierte Dokumentation des Forschungsverlaufs gegeben. Wenngleich die Analyse in qualitativen Studien nicht den Anspruch erheben kann, gänzlich intersubjektiv gestaltet zu sein, so konnte Intersubjektivität zumindest dadurch angestrebt werden, dass die Interpretation mit weiteren Personen diskutiert werden konnte.

Im Hinblick auf die Analysemethode muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass in dieser Arbeit keine Typenbildung erfolgte, die einen zentralen Analyseschritt in der dokumentarischen Methode repräsentiert. Mit einer größeren Zahl an befragten Geflüchteten könnten also Typen erarbeitet und eine soziogenetische Analyse durchgeführt werden – dies war hier nicht das Ziel, da im Vordergrund der Vergleich zwischen den Interviews mit den Expertinnen und Experten und den jungen Geflüchteten stand. Beispielsweise wäre es interessant, unterschiedliche Altersgruppen oder, wie bereits angesprochen, nach Nationalitäten oder dem Geschlecht zu differenzieren. Weitere Forschung könnte also unter

Zuhilfenahme der Dokumentarischen Methode stärker auf die Prädiktoren der Bildungsverläufe von jungen Geflüchteten abzielen. Lex und Zimmermann (2011) etwa benennen in ihrer Studie von 2009 AID:A den Bildungsabschluss, die soziale Herkunft, die ethnische Zugehörigkeit und das Geschlecht als Faktoren, die auf die Dynamik des Übergangs von Schule bis zum Abschluss der Ausbildung wirken.

Nun, da ein explorativer Zugang geschaffen wurde, würde ein quantitatives Forschungsdesign eine breitere Aussagenreichweite ermöglichen. Es wäre nun also interessant, sich der Frage quantitativ und mit einer größeren Fallzahl an jungen Geflüchteten zu widmen. Ebenso wäre das Durchführen einer Längsschnittstudie aufschlussreich, um zu schauen, wie sich die ursprünglichen Bildungs- und Berufspläne über die Zeit entwickeln, ob sie wie angestrebt umgesetzt werden oder ob sie einem Wandel unterliegen. Die Frage, wie sich die Lebenswege der jungen Geflüchteten in Deutschland entwickeln, könnte hier forschungsleitend sein. Zudem ließen sich so auch die nun erarbeiteten Handlungsempfehlungen für die Beraterinnen und Berater überprüfen. Es könnte mit einer Beobachtung über einen längeren Zeitraum hinweg geschaut werden, ob die Beratung zielgerichtet erfolgt oder ob eine angepasste Beratung nach anderen, zu erforschenden Leitlinien sinnvoller und bedarfsgerechter ist. Zudem könnte mit einer Verlaufsstudie in einem weiteren Schritt ergründet werden, ob sich durch die Anpassung der Beratung etwas daran ändert, wie der weitere Bildungsweg der jungen Geflüchteten umgesetzt werden kann. All die aufgeführten Fragestellungen können als Ideen für weitere Forschung betrachtet werden und sollen zu weiteren Studien anregen, um einen breiteren Erkenntnisgewinn in diesem großen Feld der Bildungsintegration von Geflüchteten zu erhalten.

Abschließend bleibt noch, einen Überblick über diejenigen Studien darzubieten, die zum Zeitpunkt der Abgabe dieser Dissertation entstanden sind. Diese geben Aufschluss darüber, mit welchen Themen sich die Forschung in der jüngsten Zeit befasst hat.

Eine jüngst erschienene qualitative Studie des IAB behandelt anhand von narrativen Interviews mit zwischen 2014 und 2016 eingewanderten syrischen Geflüchteten die Frage nach den Ankommensprozessen der Geflüchteten und der Rolle ihrer sozialen Netzwerke sowie ihrer eigenen Erfahrungen dabei. Zusätzlich wurden auch beispielsweise ehrenamtlich Tätige befragt. Interessant im Hinblick auf die eigene durchgeführte Studie sind die Ergebnisse zu den Übergängen (vgl. Bernhard und Röhrer 2020: 5). In der Studie des IAB wird konstatiert, dass die Ankommensprozesse sowohl von institutionellen als auch von biographischen Aspekten dominant beeinflusst werden. Hier sind vor allem asylrechtliche Vorgänge, das Beantragen von Sozialleistungen, die Unterbringung oder das Knüpfen neuer Sozialkontakte zu nennen, die mit einem Verlust bisheriger Ressourcen wie Kontakte, Status oder materiellen Dingen einhergehen (vgl. Bernhard und Röhrer 2020: 94f.). Das Ankommen erfolgt also in einem institutionalisierten Setting. Weiterhin kommt die Studie

zu dem Schluss, dass erst danach die traditionell betrachteten Übergänge, wie etwa in Arbeit, folgen und sich das Ankommen demnach in verschiedene Phasen untergliedern lässt (vgl. Bernhard und Röhrer 2020: 95). Einer ähnlichen Fragestellung geht Massumi in ihrer Forschung nach. Sie untersucht anhand narrativer Interviews die Bildungsbiographien von Migrantinnen und Migranten, die als Jugendliche bzw. junge Erwachsene nach Deutschland eingewandert sind. Das Forschungsinteresse richtet sich darauf, wie sich das deutsche Schulsystem im Zuge der Einwanderung entwickelt, welche Hürden die Migrantinnen und Migranten erleben und wie unter den gegebenen Systembedingungen die Handlungsfähigkeit der Befragten beeinflusst wird. Der Einbezug dieser Ergebnisse in die eigene Arbeit wäre sicherlich interessant gewesen, da diese die Arbeit anders hätten strukturieren können und einen anderen Blick auf den Gegenstand ermöglicht hätten.

Die Forschung hat sich in den letzten Jahren insgesamt in besonderem Maße der Frage sozialer Kontakte von Geflüchteten in all ihren Dimensionen gewidmet (vgl. Siegert 2019; vgl. Stips und Kis-Katos 2020; vgl. Gericke et al. 2018). Auch der Integration geflüchteter Frauen wurde in der Forschung vielfach Beachtung geschenkt (vgl. Brücker et al. 2020a). Ebenso standen Fragen des Asylprozesses und dessen Dauer sowie weiterer rechtlicher Bedingungen für die Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten im Mittelpunkt (vgl. Brenzel und Kosyakova 2019; vgl. Brücker et al. 2020b). Ein nicht zu vernachlässigendes Forschungsfeld tut sich derzeit mit der COVID-19-Pandemie auf, die mit zahlreichen, die Integration von Geflüchteten betreffenden Problemstellungen einhergeht. Beispielsweise behindert die Pandemie die zunehmende Integration von Geflüchteten in den Arbeitsmarkt oder steht in Zusammenhang mit Arbeitsbedingungen oder dem Gesundheitsschutz (vgl. Kosyakova 2020; vgl. Brücker 2020c). Erste Daten hierzu stehen mit der IAB-BAMF-SOEP-Befragung, die mittlerweile die dritte Welle abgeschlossen hat, bzw. mit den verknüpften Daten aus der Beschäftigungsstatistik der Agentur für Arbeit bereits zur Verfügung, können aber nur Anhaltspunkte liefern (vgl. Brücker et al. 2020c). Eine langfristige Betrachtung der Entwicklungen am Arbeitsmarkt in Bezug auf Geflüchtete ist somit indiziert.

Im Hinblick auf junge Geflüchtete und deren Integration in das Schulsystem wird es im Kontext dieser Pandemie wichtig sein zu analysieren, wie sich die Digitalisierung und Homeschooling und damit einhergehend weniger Kontaktmöglichkeiten auf den Spracherwerb und die Bildungsintegration auswirken. Dies stellt einen Ansatz für weitere Forschung dar, wodurch das Problembewusstsein bezüglich dieser Zielgruppe geschärft werden kann.

Ziel aller aufgeführten Vorschläge zur weiteren Forschung muss es sein, ein breiteres gesellschaftsrelevantes Wissen zu erzeugen, wozu die vorliegende Dissertation ihren Teil beitragen soll.

13 Literaturverzeichnis

- AGJ-Fachverband für Prävention und Rehabilitation in der Erzdiözese Freiburg e. V. (AGJ-Fachverband) (Hrsg.) (o.J.): Wege in den Beruf. In: ElternWissen, S. 1-22.
- Ahrens, Daniela (2014): Zwischen Reformeifer und Ernüchterung. Übergänge in beruflichen Lebensläufen. In: Ahrens, Daniela (Hrsg.): Zwischen Reformeifer und Ernüchterung. Übergänge in beruflichen Lebensläufen. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-34.
- Ahrens, Daniela (Hrsg.) (2014): Zwischen Reformeifer und Ernüchterung. Übergänge in beruflichen Lebensläufen. Wiesbaden: Springer VS.
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (Hrsg.) (2019): Jugend 2019: eine Generation meldet sich zu Wort. 1. Auflage. Weinheim; Basel: Beltz.
- Allmendinger, Jutta; Ebner, Christian; Nikolai, Rita (2007): Soziale Beziehungen und Bildungserwerb. In: Franzen, Axel; Freitag, Markus (Hrsg.): Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen, Bd. 47. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 487-513.
- Allmendinger, Jutta; Leibfried, Stephan (2003): Education and the Welfare State. The Four Worlds of Competence Production. In: European Journal of Social Policy 13/1, S. 63–81.
- Amt für Stadtentwicklung und Statistik Heidelberg (2019): Kurzanalyse der Heidelberger Bevölkerung. Heidelberg.
- Aries, Philippe (1975): Geschichte der Kindheit. München: Hanser.
- Aumüller, Jutta (2016): Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen: bestehende Praxisansätze und weiterführende Empfehlungen. Institut für Demokratische Entwicklung und soziale Integration.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> (Stand: 01.08.2018).
- Autorengruppe BRÜCKE (Hrsg.) (2013): Kriterien guter Praxis im Übergang Schule – Beruf. Ergebnisse des Forschungsprojekts BRÜCKE in der internationalen Bodensee-

- region. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Aybek, Can M. (2014): Migrantenjugendliche zwischen Schule und Beruf. Individuelle Übergänge und kommunale Strukturen der Ausbildungsförderung. Wiesbaden: Springer VS.
- Aysel, Asligül (2018): „Verwaltete“ Biografien in aufstiegsorientierten Migrantenfamilien(?). In: Schilling, Elisabeth (Hrsg.): *Verwaltete Biografien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 41-70.
- Bär, Stefan (2011): *Das Krankenhaus zwischen ökonomischer und medizinischer Vernunft. Krankenhausmanager und ihre Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baethge, Martin; Solga, Heike; Wieck, Markus (2007): *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Barth, Sophie; Guerrero Meneses, Vivian (2012): *Zugang jugendlicher Asylsuchender zu formellen Bildungssystemen in Deutschland. Zwischen Kompetenzen und strukturellen Problemlagen* Ergebnisse des Projekts: “Access of minor asylum seekers to the educational system in Europe – Meeting the challenges” finanziert durch den EFF. Frankfurt a. Main: Institut für Soziale Infrastruktur.
- Baumann, Barbara; Riedl, Alfred (2016): *Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien*. Frankfurt a. Main: Peter Lang Edition.
- Baumgratz-Gangl, Gisela (2010): *Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung von Migrant(inn)en im Übergang Schule – Ausbildung – Beruf*. In: Hentges, Gudrun; Hinnenkamp, Volker; Zwengel, Almut (Hrsg.) (2010): *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 289-304.
- Beaman, Lori A. (2012): *Social Networks and the Dynamics of Labour Market Outcomes: Evidence from Refugees Resettled in the U.S.*. In: *The Review of Economic Studies*, 79 (1), S. 128-161.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag.
- Becker, Dominik; Birkelbach, Klaus (2017): *Bildungsungleichheit durch Schul- und Schulklasseneffekte*. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 179-210.
- Becker, Rolf (Hrsg.) (2011a): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Becker, Rolf (Hrsg.) (2011b): *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf (Hrsg.) (2017): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, Rolf; Beck, Michael (2012): *Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrant*innenkindern in der Primarstufe?* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 52. Wiesbaden: Springer VS, S. 137-163.
- Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.) (2010): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beicht, Ursula (2012): *Berufswünsche und Erfolgchancen von Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern mit Migrationshintergrund*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 6/2012, S. 44-48.
- Beicht, Ursula (2015): *Berufliche Orientierung junger Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Erfolgchancen beim Übergang in betriebliche Berufsausbildung. Überblick über Ergebnisse quantitativer Forschung der letzten zehn Jahre in Deutschland sowie vergleichende Analysen auf Basis der BIBB-Übergangsstudien und der BA/BIBB-Bewerberbefragungen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Beicht, Ursula; Eberhard, Verena; Gei, Julia; Granato, Mona; Krewerth, Andreas; Ulrich, Joachim Gerd; Gouverneur, Christine; Wieland, Clemens (2011): *Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen*. Bonn; Gütersloh: Bundesinstitut für Berufsbildung; Bertelsmann Stiftung.
- Beicht, Ursula; Granato, Mona (2011): *Prekäre Übergänge vermeiden – Potenziale nutzen. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund an der Schwelle von der Schule zur Ausbildung (Friedrich-Ebert-Stiftung: WISODiskurs)*. Bonn.
- Beicht, Ursula; Walden, Günter (2015): *Unterschiedliche Berufsinteressen als Einflussfaktor für die Einmündungschancen in betriebliche Ausbildung? Ein Vergleich zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund*. In: *Journal for Labour Market Research*, Springer Heidelberg, Vol. 48, Iss. 4, pp. 325-346.
- Bellenberg, Gabriele; Forell, Matthias (Hrsg.) (2013): *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bendel, Petra; Borkowski, Andrea (2016): *Entwicklung der Integrationspolitik*. In: *Brinkmann, Heinz Ulrich; Sauer, Martina (Hrsg.): Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration*. Wiesbaden: Springer VS, S. 99-116.

- Bergzog, Thomas (2006): Beruf fängt in der Schule an – Schülerbetriebspraktika in der Berufsorientierungsphase. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Bd. 35, Nr. 3, S. 28-31.
- Bernhard, Stefan; Röhrer, Stefan (2020): Arbeitsmarkthandeln und Unterstützungsnetzwerke syrischer Geflüchteter in Deutschland. IAB-Forschungsbericht 13/2020. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit. Verfügbar unter: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2020/fb1320.pdf> (Stand: 30.10.2020).
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2011): *Übergänge mit System. Rahmenkonzepte für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf*. Bielefeld: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung, Netzwerk SCHULEWIRTSCHAFT, MTO Psychologische Forschung und Beratung GmbH (Hrsg.) (2016): *Leitfaden Berufsorientierung. Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen*. 7. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung; Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund; Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hrsg.) (2017): *Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berufswahlpass (o.J.): *Aufbau des Berufswahlpasses*. Verfügbar unter: <http://wp12561901.server-he.de/berufswahlpass/aufbau-des-berufswahlpasses/> (Stand: 19.12.2017).
- BIBB Datenblatt (2017): „Datenbank Auszubildende“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31. Dezember). Verfügbar unter: <https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dazubi/data/Z/B/30/99600000.pdf> (Stand: 20.04.2018).
- Blossfeld, Hans-Peter (1989): *Kohortendifferenzierung und Karriereprozess. Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf*. Frankfurt a. Main [u.a.]: Campus-Verlag.
- Blossfeld, Hans-Peter; Roßbach, Hans-Günther; von Maurice, Jutta (Hrsg.) (2011): *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 14.
- Blossfeld, Hans-Peter; von Maurice, Jutta (2011): *Education as a lifelong process*. In: Blossfeld, Hans-Peter; Roßbach, Hans-Günther; von Maurice, Jutta (Hrsg.): *Educati-*

- on as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, Sonderheft 14, S. 19-34.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2002): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2002): *Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion*. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-70.
- Bogner, Robert; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhmer, Anselm (2017): *Sprache, Kultur, Arbeit? Zur Inklusion neu Zugewandelter durch Bildung*. In: *Zeitschrift der Bundeszentrale für politische Bildung*, 67. Jg. (27-29/2017), S. 21-26.
- Bohnsack, Ralf (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen.
- Bohnsack, Ralf (1999): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. 3., überarbeitete und ergänzte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, Ralf (2005): *Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 4 (Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft), S. 65–83.
- Bohnsack, Ralf (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 8., durchgesehene Auflage. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013): *Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode*. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 241-270.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (2013): *Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre*

- Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-32.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf; Nohl, Arnd-Michael (2013): Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 325-329.
- Bohnsack, Ralf; Schäffer, Burkhard (2013): Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 331-346.
- Bojanowski, Arnulf (2014): Das Übergangsgeschehen – ein neues „Dispositiv der Macht“? Bericht über eine Verblüffung. In: Ahrens, Daniela (Hrsg.): Zwischen Reformeifer und Ernüchterung. Übergänge in beruflichen Lebensläufen. Wiesbaden: Springer VS, S. 161-180.
- Boketta, Ruth; Sachser, Sabine (2012): Bildung für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. In: Sozial Extra, (9/10), S. 6-11.
- Bolay, Eberhard; Walther, Andreas (2014): Möglichkeiten außerschulischer Hilfen in der Bearbeitung von Bildungsbenachteiligung: Potenziale und Grenzen ausgewählter Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (17). Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 369-392.
- Bonin, Holger (2014): Der Beitrag von Ausländern und künftiger Zuwanderung zum deutschen Staatshaushalt. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Boockmann, Bernhard; Brändle, Tobias; Klee, Günther; Kleinemeier, Rita; Puhe, Henry; Scheu, Tobias (2017): Das Aktivierungspotenzial von Eltern im Prozess der Berufsorientierung - Möglichkeiten und Grenzen. Studie für das Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Verfügbar unter: http://www.iaw.edu/tl_files/dokumente/EB_Elterneinbindung_final_mit_Zusammenfassung.pdf (Stand: 21.03.2020).
- Boos-Nünning, Ursula (2010): Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft. In: Hentges, Gudrun; Hinnenkamp, Volker; Zwengel, Almut (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung

- in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 257-288.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Bd. 1. Schriften zu Politik und Kultur. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a. Main: edition suhrkamp.
- Brake, Anna (2010): Familie und Peers: zwei zentrale Sozialisationskontexte zwischen Rivalität und Komplementarität. In: Haring, Marius; Böhm-Kasper, Oliver; Rohlf, Carsten; Palentien, Christian (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 385-405.
- Braun, Frank; Hartmann, Elfriede (1984): Jugendliche in der Berufswahl: Berufswahlprozess, Berufswahlverhalten, Berufswahlunterricht, Betriebspraktika, Berufsorientierung in der Jugendarbeit; eine Bibliographie. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Brenzel, Hanna; Kosyakova, Yuliya (2019): Geflüchtete auf dem deutschen Arbeitsmarkt: Längere Asylverfahren verzögern Integration und Spracherwerb. IAB-Kurzbericht Nr. 6. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit. Verfügbar unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2019/kb0619.pdf> (Stand: 30.10.2020).
- Bretl, Carolin; Aumüller, Jutta (2008): Die kommunale Integration von Flüchtlingen in Deutschland. Berlin: Berliner Institut für Vergleichende Sozialforschung.
- Brinkmann, Heinz Ulrich (2014): Soziodemographische Merkmale der Migrationsbevölkerung. In: Marschke, Britta; Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.): Handbuch Migrationsarbeit. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-40.
- Brinkmann, Heinz Ulrich (2016): Soziodemografische Zusammensetzung der Migrationsbevölkerung. In: Brinkmann, Heinz Ulrich; Sauer, Martina (Hrsg.): Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration. Wiesbaden: Springer VS, S. 145-176.
- Brinkmann, Heinz Ulrich; Sauer, Martina (2016): Einführung: Integration in Deutschland. In: Brinkmann, Heinz Ulrich; Sauer, Martina (Hrsg.): Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-22.
- Brinkmann, Heinz Ulrich; Sauer, Martina (Hrsg.) (2016): Einwanderungsgesellschaft

- Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration. Wiesbaden: Springer VS.
- Brücker, Herbert; Fendel, Tanja; Guichard, Lucas; Gundacker, Lidwina; Jaschke, Philipp; Keita, Sekou; Kosyakova, Yuliya; Vallizadeh, Ehsan (2020a): Fünf Jahre „Wir schaffen das“ - Eine Bilanz aus der Perspektive des Arbeitsmarktes. IAB-Forschungsbericht 11/2020. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit. Verfügbar unter: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2020/fb1120.pdf> (Stand: 30.10.2020).
- Brücker, Herbert; Gundacker, Lidwina; Kalkum, Dorina (2020b): Geflüchtete Frauen und Familien: Der Weg nach Deutschland und ihre ökonomische und soziale Teilhabe nach Ankunft. IAB-Forschungsbericht 09/2020. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit. Verfügbar unter: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2020/fb0920.pdf> (Stand: 30.10.2020).
- Brücker, Herbert; Hauptmann, Andreas; Jaschke, Philipp (2020c): Beschränkungen der Wohnortwahl für anerkannte Geflüchtete: Wohnsitzauflagen reduzieren die Chancen auf Arbeitsmarktintegration. In: IAB-Kurzbericht Nr. 3. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit. url-<http://doku.iab.de/kurzber/2020/kb0320.pdf> (Stand: 30.10.2020).
- Brücker, Herbert; Hauptmann, Andreas; Sirries, Steffen (2017): Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten in Deutschland: Der Stand zum Jahresbeginn 2017. Aktuelle Berichte 4/2017. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Brücker, Herbert; Hauptmann, Andreas; Vallizadeh, Ehsan (2015): Flüchtlinge und andere Migranten am deutschen Arbeitsmarkt: Der Stand im September 2015. IAB-Forschungsbericht 14/2015. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Brücker, Herbert; Kunert, Astrid; Mangold, Ulrike; Kalusche, Barbara; Siegert, Manuel; Schupp, Jürgen (2016a): Geflüchtete Menschen in Deutschland: Eine qualitative Befragung. IAB-Forschungsbericht 9/2016. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.
- Brücker, Herbert; Rother, Nina; Schupp, Jürgen; Babka von Gostomski, Christian; Böhm, Axel; Fendel, Tanja; Friedrich, Martin; Giesselmann, Marco; Kosyakova, Yuliya; Kroh, Martin; Kühne, Simon; Liebau, Elisabeth; Richter, David; Romiti, Agnese; Schacht, Diana; Scheible, Jana A.; Schmelzer, Paul; Siegert, Manuel; Sirries, Steffen; Trübswetter, Parvati; Vallizadeh, Ehsan (2016b): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. Flucht, Ankunft in Deutschland und erste Schritte der Integration, Ausgabe 5|2016 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg.

- Brücker, Herbert; Rother, Nina; Schupp, Jürgen (Hrsg.) (2016c): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Forschungsbericht 29, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Brücker, Herbert; Rother, Nina; Schupp, Jürgen (Hrsg.) (2018): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Forschungsbericht 30 – korrigierte Fassung. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Buchmann, Marlis; Kriesi, Irene (2012): Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52. Wiesbaden: Springer VS, S. 256-280.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2009): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Verfügbar unter: https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba015275.pdf (Stand: 02.11.2020).
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2017): Fördermöglichkeiten. Verfügbar unter: <https://www3.arbeitsagentur.de/web/content/DE/Unternehmen/Arbeitskraeftebedarf/Beschaeftigung/GefluechteteMenschen/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI806791> (Stand: 16.12.2017).
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2018): Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung. Berichte: Arbeitsmarkt kompakt – Fluchtmigration. Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2019): Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung. Berichte: Arbeitsmarkt kompakt – Fluchtmigration. Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit (BA); Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2004): Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017-10-16_Rahmenvereinbarung_KMK-BA-Anl-ohne_Wasserzeichen.pdf (Stand: 27.10.2020).
- Bundesagentur für Arbeit (2019): Brücke in die Berufsausbildung. Betriebliche Einstiegsqualifizierung (EQ). Verfügbar unter: https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba013244.pdf (Stand: 08.10.2020).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2009): Ausländerzahlen 2009. Verfügbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/EN/Downloads/Infothek/Statistik/statistik-anlage-teil-2-auslaendezahlen.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 20.03.2018).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2016a): Ablauf des deutschen Asylverfahrens. Ein Überblick über die einzelnen Verfahrensschritte und rechtlichen Grundlagen. Verfügbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/das-deutsche-asylverfahren.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 20.03.2018).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2016b): Asylgeschäftsstatistik für den Monat Dezember 2015. Verfügbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/201512-statistik-anlage-asyl-geschaeftsbericht.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 17.02.2018).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017a): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: Dezember 2017. Verfügbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2017.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 15.02.2018).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017b): Asylgeschäftsbericht für den Monat Dezember 2016. Verfügbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/201612-statistik-anlage-asyl-geschaeftsbericht.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 17.02.2018).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017c): BAMF-Kurzanalyse. Ausgabe 3|2017 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Verfügbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse9_sozial-komponenten-halbjahr2017.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 19.02.2018).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2018a): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: Februar 2018. Verfügbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-februar-2018.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 20.03.2018).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2018b): Asylgeschäftsbericht für den Monat Dezember 2017. Verfügbar unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/201712-statistik-anlage-asyl-geschaeftsbericht.pdf;jsessionid=D58C3E94669CE07D2C1C598DEEF6E1F1.1_cid294?__blob=publicationFile (Stand: 17.02.2018).

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2019a): Ablauf des deutschen Asylverfahrens. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/AsylFluechtlingsschutz/Asylverfahren/das-deutsche-asylverfahren.pdf;jsessionid=822131F151FFE9D6425B630DB3CF7630.internet551?__blob=publicationFile&v=14 (Stand: 22.09.2020).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2019b): Schlüsselzahlen Asyl 2019. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/SchluesselfzahlenAsyl/flyer-schluesselfzahlen-asyl-2019.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Stand: 02.10.2020).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Bonn. Verfügbar unter: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/seriesitem/id/8> (Abruf am: 17.01.2017).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2017a): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2017b): Rangliste 2017 der Ausbildungsberufe bundesweit. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/naa309_2017_tab67_0bund.pdf (Stand: 15.01.2019).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2017c): Rangliste 2017 der Ausbildungsberufe Baden-Württemberg. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/naa309_2017_tab67_1land.pdf (Stand: 15.01.2019).
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) (2020): Asyl- und Flüchtlingspolitik in Deutschland. Verfügbar unter: <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/migration/asyl-fluechtlingsschutz/asyl-fluechtlingsschutz/asyl-fluechtlingsschutz-node.html> (Stand: 08.10.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o.J.a): Forschung. Geistes- und Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/geistes-und-sozialwissenschaften-152.html> (Stand: 08.09.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o.J.b): Berufliche Orientierung für Zugewanderte (BOF). Verfügbar unter: <https://www.berufsorientierungsprogramm.de/angebote-fuer-zugewanderte/de/>

[allgemeine-infos-zur-berufsorientierung-fuer-fluechtlinge-1975.html](#)
(Stand: 27.10.2020).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bonn/Berlin. Verfügbar unter: http://www.koop-son.de/fileadmin/user/Dokumente/2008/dji_uebergangspanel.pdf (Stand: 28.11.2017).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2016a): Schule – und dann? Ratgeber zum Start in die berufliche Ausbildung. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Schule_und_dann.pdf (Stand: 19.09.2017).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2017a): Berufsbildungsbericht 2017. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2017.pdf (Stand: 18.09.2017).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2017b): Potenzialanalyse. Wegbereiter für eine erfolgreiche Berufsorientierung. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): Berufsbildungsbericht 2018. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2018.pdf (Stand: 19.04.2018).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019): Berufsbildungsbericht 2019. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019.pdf (Stand: 07.10.2020).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (o.J.): Jugendmigrationsdienste. Verfügbar unter: <http://www.jugend-staerken.de/programme/jugendmigrationsdienste.html> (Stand: 21.12.2017).

Bundesregierung (2015): Sommerpressekonferenz von Bundeskanzlerin Merkel. Thema: Aktuelle Themen der Innen- und Außenpolitik. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/pressekonferenzen/sommerpressekonferenz-von-bundeskanzlerin-merkel-848300> (Stand: 08.09.2020).

Bundesregierung (2016): Bildungsbericht 2016. Bildung ist Schlüssel für Integration. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/bildung-ist-schluessel-fuer-integration-464074> (Stand: 08.09.2020).

Bundesregierung (2020): Fachkräfteeinwanderungsgesetz. Mehr Fachkräfte für Deutschland. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/fachkraeteeinwanderungsgesetz-1563122> (Stand: 08.10.2020).

Bylinski, Ursula (2013): Einleitung: Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung

- Strukturverbesserungen erreichen und individuelle Bildungswege begleiten. In: Bellenberg, Gabriele; Forell, Matthias (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann Verlag, S. 217-220.
- Calmbach, Marc; Flaig, Bodo; Edwards, James; Möller-Slawinski, Heide; Borchard, Inga; Schleer, Christoph (2020): Wie ticken Jugendliche? 2020 - Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Carl, Andrea-Hilla; Kunze, Stefanie; Olteanu, Yasmin; Yildiz, Özlem; Yollu-Tok, Aysel (Hrsg.) (2020): Geschlechterverhältnisse im Kontext von Unternehmen und Gesellschaft, Wissen-schaftliche Schriften der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin: Baden-Baden: Nomos.
- CDU, CSU und FDP (1982): Ergebnis der Koalitionsgespräche. CDU-Extra. Bonn: Unions Betriebs GmbH.
- Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Mayer, Karl Ulrich; Trommer, Luitgard (Hrsg.) (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dahnen, Josef (1961): Berufsbildung, Berufsberatung, Berufsförderung. In: Sozialpolitik in Deutschland. Nr. 8/9. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Deeken, Sven; Butz, Bert (2010): Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Expertise im Auftrag des Good Practice Center (GPC) im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Deger, Petra; Gonser, Monika; Kolb, Michael; Kück, Svenja; Lange, Martin; Mildemberger, Georg; Pfeiffer, Friedhelm; Sommerfeld, Katrin; West, Christina (2017): Integrationspotenziale: Ausgewählte Ergebnisse der Reallabor-Befragungen unter Geflüchteten. Mannheim: ZEW. Verfügbar unter: http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/gutachten/Integrationspotenziale_ReallaborBefragung2017.pdf (Stand: 28.05.2018).
- Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) und Berufsverband Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS) (2017): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS). Verfügbar unter: https://www.soziologie.de/fileadmin/user_upload/DGS_Redaktion_BE_FM/DGSallgemein/Ethik-Kodex_2017-06-10.pdf (Stand: 17.07.2018).
- Deutscher Bundestag (2015): Kategorien des asylrechtlichen Schutzes in Deutschland. Verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/blob/399484/0eaad68b0a3fa65669f964738bac3f25/>

kategorien-des-asyllrechtlichen-schutzes-in-deutschland-data.pdf

(Stand: 25.07.2018).

Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V. (DIHK) (Hrsg.) (2017): Ausbildung 2017. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Verfügbar unter: <https://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/umfragen-und-prognosen/dihk-ausbildungsumfrage> (Stand: 25.11.2017).

Dieckhoff, Petra (Hrsg.) (2010): Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diehl, Claudia; Friedrich, Michael; Hall, Anja (2009): Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 38, Heft 1. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag, S. 48-67.

Diekmann, Andreas (2010): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Dionisius, Regina; Krekel, Elisabeth M. (2014): Zur Bedeutung und künftigen Entwicklung des Übergangsbereiches – Welche Informationen liefert die integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE)? In: Ahrens, Daniela (Hrsg.): Zwischen Reformeifer und Ernüchterung. Übergänge in beruflichen Lebensläufen. Wiesbaden: Springer VS, S. 35-54.

DiPrete, Thomas A.; Eirich, Gregory M. (2006): Cumulative Advantages as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments. In: Annual Review of Sociology, Vol. 32, S. 271-297.

Dollase, Rainer (1999): Selbstsozialisation und problematische Folgen. In: Fromme, Johannes; Kommer, Sven; Mansel, Jürgen; Treumann, Klaus-Peter (Hrsg.): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Reihe Kindheitsforschung, vol 12. Opladen, S. 23-42.

Dollinger, Bernd; Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.) (2018): Handbuch Jugendkriminalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

Dunkake, Imke (2010): Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen. Theoretische und empirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichenden Verhaltens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ebbinghaus, Margit; Loter, Katarzyna (2010): Besetzung von Ausbildungsstellen. Welche

- Betriebe finden die Wunschkandidaten – welche machen Abstriche bei der Bewerberqualifikation – bei welchen bleiben Ausbildungsplätze unbesetzt? Eine Untersuchung zum Einfluss von Struktur- und Anforderungsmerkmalen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Eberhard, Verena (2006): Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Ergebnisse aus dem BIBB. In: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, H. 83. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Eberhard, Verena; Beicht, Ursula; Krewerth, Andreas; Ulrich, Joachim Gerd (2013): Perspektiven beim Übergang Schule-Berufsausbildung. Methodik und erste Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie 2011. In: Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 142. 2013. Bonn: BIBB.
- Ecarius, Jutta (2014): Biographische Risiken und schulpädagogische Maßnahmen. In: Ahrens, Daniela (Hrsg.): Zwischen Reformeifer und Ernüchterung. Übergänge in beruflichen Lebensläufen. Wiesbaden: Springer VS, S. 75-94.
- Ecarius, Jutta; Eulenbach, Marcel; Fuchs, Thorsten; Walgenbach, Katharina (2011): Jugend und Sozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eckert, Manfred (2013): Gelingende Übergänge ermöglichen – individuelle Bildungswege begleiten. In: Bellenberg, Gabriele; Forell, Matthias (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann Verlag, S. 239-244.
- Eisenstadt, Shmuel N. (1966): Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur. München: Juventa-Verlag.
- Elder, Glen H. Jr. (1974): Children of the Great Depression: Social Change in Life Experience. Chicago [u.a.]: Univ. of Chicago Press.
- Elder, Glen H. Jr. (1992): Models of the Life Course. In: Contemporary Sociology, Vol. 21, No. 5, S. 632-635.
- Elder, Glen H. Jr. (1994): Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. In: Social Psychology Quarterly, Vol. 57, No. 1, S. 4-15.
- Elder, Glen H. Jr. (1998): The Lifecourse as Developmental Theory. In: Child Development, Vol. 69 (1). S. 1-12.
- Elder, Glen H. Jr.; Johnson, Monica Kirkpatrick; Crosnoe, Robert (2004): The Emergence and Development of Life Course Theory. In: Mortimer, Jeylan T.; Shanahan, Michael J. (Hrsg.): Handbook of the Life Course, S. 3-19.

- El-Mafaalani, Aladin; Kemper, Thomas (2017): Bildungserfolgreich trotz ungünstiger Rahmenbedingungen. Empirische Analysen und theoretische Überlegungen zum Bildungserfolg vietnamesischer Jugendlicher. In: Schultze, Günther; Kolb, Arnd; Long, Thanh (Hrsg.): Unsichtbar. Deutsch-Vietnamesische Wirklichkeiten. Köln, S. 217-229.
- Eulenberger, Jörg (2013): Migrationsbezogene Disparitäten an der ersten Schwelle. Junge Aussiedler im Übergang von der Hauptschule in die berufliche Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Famulla, Gerd-Ewald (2013): Erfahrungen aus dem Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (Hrsg.): Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11-41. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8579/pdf/Famulla_2013_Erfahrungen_aus_dem_Programm.pdf (Stand: 02.11.2020)
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut; Berger, Fred; Grob, Urs (2009): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fendel, Tanja; Yildiz, Özlem (2020): Integrationspfade geflüchteter Frauen in Arbeitsmarkt und Gesellschaft. In: Carl, Andrea-Hilla; Kunze, Stefanie; Olteanu, Yasmin; Yildiz, Özlem; Yollu-Tok, Aysel (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse im Kontext von Unternehmen und Gesellschaft, Wissenschaftliche Schriften der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin: Baden-Baden: Nomos, S. 55-72.
- Fink, Christina (2011): Der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung. Perspektiven für die kommunale Bildungslandschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Freiling, Thomas; Frank, Nadine (2013): Übergang Schule-Beruf – Anforderungen an eine gelingende Berufsorientierung. In: Wirtschaft & Beruf (2), S. 42-49.
- Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa.
- Friedrich, Hans-Edwin (2000): Deformierte Lebensbilder. Erzählmodelle der Nachkriegs-

- biographie (1945-1960). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Fromme, Johannes; Kommer, Sven; Mansel, Jürgen; Treumann, Klaus-Peter (Hrsg.) (1999): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Reihe Kindheitsforschung, vol 12. Opladen.
- Gabler Wirtschaftslexikon (Hrsg.) (o.J.): Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: EWG. Verfügbar unter: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/1425/ewg-v14.html> (Stand: 20.03.2018).
- Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.) (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Geis, Wido (2017): Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen. Antwort auf den Fachkräftemangel? In: Zeitschrift der Bundeszentrale für politische Bildung, 67. Jg. (27-29/2017), S. 27-33.
- Gericke, Dina; Burmeister, Anne; Löwe, Jil; Deller, Jürgen; Pundt, Leena (2018): How Do Refugees Use Their Social Capital for Successful Labor Market Integration? An Exploratory Analysis in Germany. In: Journal of Vocational Behavior (105), S. 46–61.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm G. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber (Original 1967).
- Granato, Mona (2013): Bildungsübergänge erfolgreich gestalten – Ausbildung für Alle! In: Bellenberg, Gabriele; Forell, Matthias (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann Verlag, S. 221-229.
- Granato, Mona (2014): Bildungspläne, Einmündung und Abschluss einer beruflichen Ausbildung. Welche Bedeutung hat ein Migrationshintergrund? In: Marschke, Britta; Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.): Handbuch Migrationsarbeit. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 161-178.
- Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties. American Journal of Sociology, Vol. 78, No. 6. S. 1360-1380.
- Griebel, Wilfried (2012): Übergänge zwischen Familie und Bildungssystem im Lichte des Transitionsansatzes – Übergänge I-III und die Rolle der Eltern. In: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 360-364.
- Griese, Hartmut M. (2007): Aktuelle Jugendforschung und klassische Jugendtheorien. Ein Modul für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Studiengänge. Band 7. Berlin: LIT.
- Gründler, Sabine (2013): Familienleitbilder in Deutschland. Bevölkerungsforschung Aktuell

1/2013: 13-18.

- Häfeli, Kurt; Neuenschwander, Markus P.; Schumann, Stephan (2015): Transitionsforschung in der Schweiz – ein kurzer Überblick. In: Häfeli, Kurt; Neuenschwander, Markus P.; Schumann, Stephan (Hrsg.): Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-17.
- Häfeli, Kurt; Neuenschwander, Markus P.; Schumann, Stephan (Hrsg.) (2015): Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS.
- Han, Petrus (2010): Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle. Fakten. Politische Konsequenzen. Perspektiven. 3. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hanewinkel, Vera; Oltmer, Jochen (2017): Migration nach Deutschland: Aktuelle Herausforderungen und zukünftige Entwicklungen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/256375/herausforderungen-und-entwicklungen> (Stand: 08.09.2020).
- Hardinghaus, Barbara; Smoltczyk, Alexander (2020): Bestandsaufnahme fünf Jahre nach der Flüchtlingskrise. Haben wir das geschafft? Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/fluechtlinge-5-jahre-nach-der-krise-haben-wir-das-geschafft-a-00000000-0002-0001-0000-000171973723> (Stand: 08.09.2020).
- Harring, Marius; Böhm-Kasper, Oliver; Rohlf, Carsten; Palentien, Christian (2010) (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Havighurst, Robert J. (1982): Developmental Task and Education. New York: Longman.
- Heidelberg (2018): Jugendberufshilfe in Heidelberg. Verfügbar unter: <https://www.heidelberg.de/hd,Lde/HD/Leben/Jugendberufshilfe.html> (Stand: 12.02.2018).
- Heinz, Walter R. (Hrsg.) (2001): Statuspassagen und Lebenslauf. Weinheim und München: Juventus Verlag.
- Helsper, Werner (2015): Schule und Jugend als Ambivalenzverhältnis? In: Sandring, Sabine; Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Jugend: Theoriediskurse und Forschungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, S. 131-159.
- Henry-Huthmacher, Christine; Schneider, Norbert F.; Diabaté, Sabine; Lück, Detlev (2014): Familienleitbilder in Deutschland. Ihre Wirkung auf Familiengründung und Familienentwicklung. Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-

Stiftung e.V. Verfügbar unter: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=9676c6be-d84d-5edd-78f7-b6b5b35aab61&groupId=252038 (Stand: 20.10.2020).

- Hentges, Gudrun; Hinnenkamp, Volker; Zwengel, Almut (Hrsg.) (2010): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, Walter (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-202.
- Herzog, Walter; Neuenschwander, Markus P.; Wannack, Evelyne (2006): Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern: Haupt Verlag.
- Hillmert, Steffen (2004): Berufseinstieg in Krisenzeiten: Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen in den 1980er und 1990er Jahren. In: Hillmert, Steffen; Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-38.
- Hillmert, Steffen (2011): Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; S. 223-244.
- Hillmert, Steffen; Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.) (2004): Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinte, Holger; Rinne, Ulf; Zimmermann, Klaus F. (2015): Flüchtlinge in Deutschland: Herausforderung und Chancen. In: Wirtschaftsdienst (11), S. 744-751.
- Hoffmann, Dagmar; Mansel, Jürgen (2010): Jugendsoziologie. In: Kneer, Georg; Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-178.
- Hülshörster, Christian (2017): Fluchtursachen bekämpfen, Flüchtlinge integrieren – Der Beitrag der Hochschulen zur Lösung der Flüchtlingskrise. In: Sangmeister, Hartmut; Wagner, Heike (Hrsg.): Verändert die europäische Flüchtlingskrise die Entwicklungszusammenarbeit? Entwicklungszusammenarbeit im 21. Jahrhundert: Wissenschaft und Praxis im Dialog. 1. Aufl. Bd. Band 19. Weltwirtschaft und internationale Zusammenarbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 67-78.
- Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Torsten (2017): Schulische Sozialisation. Basiswissen

- Sozialisation, Band 5. Wiesbaden: Springer VS.
- Hunkler, Christian; Tjaden, Jasper (2018): Die Ausbildungsentscheidungen von Migranten im stratifizierten deutschen Bildungssystem: zu optimistisch? In: Schilling, Elisabeth (Hrsg.): *Verwaltete Biografien*. Wiesbaden, Deutschland: Springer Fachmedien, S. 71–107.
- Hurrelmann, Klaus (1995): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. 5. Auflage. Weinheim. Basel: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus (2002): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 8. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus (2012): *Kindheit, Jugend und Gesellschaft. Identität in Zeiten des schnellen sozialen Umbruchs – soziologische Perspektiven*. In: Petzold, Hilarion G. (Hrsg.): *Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57-75.
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2016): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- IHK Chemnitz (2015): *Unternehmensbefragung der Sächsischen Industrie- und Handelskammern zur Beschäftigung und Ausbildung von Flüchtlingen*. Die Sächsischen Industrie- und Handelskammern.
- International Organization for Migration (2018): *Key Migration Terms*. Verfügbar unter: <https://www.iom.int/key-migration-terms> (Stand: 14.02.2018).
- Jüttemann, Gerd (Hrsg.) (1985): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz.
- Jugendmigrationsdienste (o.J.): *Die Jugendmigrationsdienste*. Verfügbar unter: <https://www.jugendmigrationsdienste.de/ueber-jmd/> (Stand: 21.12.2017).
- Kaiser, Robert (2014): *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kampmeier, Anke S.; Niemeyer, Beatrix; Petersen, Ralf; Schreier, Claudia; Stannius, Meike (2006): *Professionell Kooperieren - ProKop - Analyse des Professionalisierungsdilemmas und Entwicklung eines Modells zur verbesserten Zusammenarbeit und Qualifizierung von MitarbeiternInnen beruflicher Schulen und außerschulischer Träger in der Benachteiligtenförderung*. 4. Zwischenbericht. Verfügbar unter: http://www.biat.uni-flensburg.de/biat/projekte/prokop/zwischenberichte/prokop_zwibeiv.pdf (Stand: 28.11.2017).

- Kanbıçak, Türkân (2009): Der selbst eingeleitete biografische Ausnahmezustand. Illegale auf dem Weg zur aufenthaltsrechtlichen Legalisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kassirra, Ralf; Aringer, Carmen (2014): Basisqualifikation Berufsorientierung. Technische Universität München.
- Katenkamp, Olaf (2011): Implizites Wissen in Organisationen. Konzepte, Methoden und Ansätze im Wissensmanagement. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, Udo (2007): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, Vera; Koller, Hans-Christoph (2015): Adoleszente Entwicklungs- und Bildungsverläufe zwischen elterlichen Aufstiegserwartungen und sozialen Ausgrenzungserfahrungen. In: Sandring, Sabine; Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Jugend: Theoriediskurse und Forschungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-127.
- Kleinert, Corinna; Jacob, Marita (2012): Strukturwandel des Übergangs in eine berufliche Ausbildung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52. Wiesbaden: Springer VS, S. 211-233.
- Kley, Stefanie (2009): Migration im Lebensverlauf. Der Einfluss von Lebensbedingungen und Lebenslaufereignissen auf den Wohnortwechsel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kneer, Georg; Schroer, Markus (Hrsg.) (2010): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kogan, Irena; Kalter, Frank (2020): An Empirical–Analytical Approach to the Study of Recent Refugee Migrants in Germany. In: Soziale Welt, Jg. 71, H. 1–2, S. 3–23. Verfügbar unter: https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0038-6073-2020-1-2-3.pdf?download_full_pdf=1&page=1 (Stand: 30.10.2020).
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37. Jg., S. 1-29.
- Kohli, Martin (Hrsg.) (1978): Soziologie des Lebenslaufs. Bd. N.F. 109. Soziologische Texte. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.
- Konietzka, Dirk (1998): Langfristige Wandlungstendenzen im Übergang von der Schule in den Beruf. In: Soziale Welt, 49. Jahrg., H. 2, S. 107-134.
- Konietzka, Dirk (2011): Berufsbildung im sozialen Wandel. In: Becker, Rolf (Hrsg.):

- Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 265-288.
- Konietzka, Dirk; Hensel, Tom (2017): Berufliche Erstausbildung im Lebensverlauf. Grundlagen und empirische Befunde. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 281-308.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006/gesamtbericht.pdf> (Stand: 01.08.2018).
- Kosyakova, Yuliya (2020): Mehr als nur ein Job: Die qualitative Dimension der Integration in Arbeit von Geflüchteten in Deutschland. In: *Wiso-Diskurs*, 09/2020. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/16333.pdf> (Stand: 30.10.2020).
- Kristen, Cornelia; Edele, Aileen; Kalter Frank; Kogan, Irena; Schulz, Benjamin; Stanat, Petra; Will, Gisela (2011): The education of migrants and their children across the life course. In: Blossfeld, Hans-Peter; Roßbach, Hans-Günther; von Maurice, Jutta (Hrsg.): *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 14, S. 121-138.
- Kroll, Stephan; Uhly, Alexandra (2018): Ausländische Auszubildende in der dualen Berufsausbildung: Einmündung und Ausbildungserfolg. Eine Analyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik mit besonderer Betrachtung der Staatsangehörigkeiten der zugangsstärksten Asylherkunftsländer. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter: https://www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/pdf/dazubi_analyse_auslaendische-azubis_asylherkunftslaender_2008-2017.pdf (Stand: 15.04.2019).
- Krüger, Rolf (2012): Das System Jugendhilfe und der Stellenwert von Eltern. In: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 76-81.
- Kruse, Wilfried (2014): Gut angekommen in der Arbeitswelt – hilft „Kommunale Koordinierung“? In: Ahrens, Daniela (Hrsg.): *Zwischen Reformeifer und Ernüchterung. Übergänge in beruflichen Lebensläufen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 199-208.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (o.J.): Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html> (Stand: 07.10.2020).

- Kupfer, Antonia (2011): *Bildungssoziologie. Theorien – Institutionen – Debatten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küsters, Ivonne (2009): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2017): *Bildungsplan Sekundarstufe I. Beispielcurriculum für das Fach Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung. Klassen 7/8/9*.
- Landesinstitut für Schulentwicklung; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2017): *Bildungsberichterstattung 2017. Migration und Bildung in Baden-Württemberg*. Stuttgart.
- Lauterbach, Wolfgang; Weil, Mareike (2009): *Ausbildungswege in den Arbeitsmarkt – Lohnen sich Mehrfachausbildungen für den beruflichen Aufstieg?* In: Fend, Helmut; Berger, Fred; Grob, Urs: *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101-122.
- Leschinsky, Achim (2008): *Die Hauptschule – von der Be- zur Enthauptung*. In: Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Mayer, Karl Ulrich; Trommer, Luitgard (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 377-406.
- Lex, Tilly; Zimmermann, Julia (2011): *Wege in Ausbildung. Befunde aus einer schrittweisen Betrachtung des Übergangsprozesses*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (4). Heidelberg: VS-Verlag, S. 603–627.
- Lohmüller, Lydia (2018): *Die 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe (neu abgeschlossene Ausbildungsverträge) mit ausgewählten Indikatoren zur dualen Berufsausbildung, Deutschland 2017. Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter und des Bundes*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter: https://www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/xls/dazubi_zusatztabellen_top-25_indikatoren_2017.xls (Stand: 15.04.2019).
- Lörz, Markus (2012): *Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft* (2012), H. 52, S. 302-324.
- Loy, Christine (2018): *Motivationsstypen in der Bildungsmigration. Biografische Hintergründe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, Karl (1928): *Das Problem der Generationen*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 7. Jg., H. 2., S. 157-185/H. 3., S. 309-330.

- Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, Karl: Wissenssoziologie. Neuwied, S. 91-154.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Marschke, Britta; Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.) (2014): Handbuch Migrationsarbeit. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Maslow, Abraham H. (1970): Motivation and Personality. New York: Harper & Row.
- Massumi, Mona (2019): Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher. Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Warschau, Wien: Peter Lang.
- Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Griebach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katharina; Hippmann, Kathrin; Altinay, Lale (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Matthes, Joachim (1985): Zur transkulturellen Relativität erzählanalytischer Verfahren in der empirischen Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37; S. 310–326.
- Matthes, Stephanie; Eberhard, Verena; Gei, Julia; Borchardt, Dagmar; Christ, Alexander; Niemann, Moritz; Schratz, Rafael; Engelmann, Dorothea; Pencke, Alexander (2018): Junge Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung. Ergebnisse der BA/BIBB-Migrationsstudie 2016. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Matthes, Stephanie; Ulrich, Joachim Gerd; Flemming, Simone; Granath, Ralf-Olaf; Milde, Bettina (2019): Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2018. Deutlich mehr Ausbildungsplatzangebote, jedoch erneut mehr unbesetzte Plätze. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Matzner, Michael (2012): Junge Menschen aus Einwandererfamilien im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. In: Matzner, Michael (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim; Basel: Beltz, S. 252-272.
- Matzner, Michael (Hrsg.) (2012): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim; Basel: Beltz.
- Mayer, Karl Ulrich; Brückner, Erika (1989): Lebensverläufe und Wohlfahrtsentwicklung. Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1929-1931, 1939-1941, 1949-1951. Teil I. Berlin.

- Mayer, Karl Ulrich; Diewald Martin (2007): Die Institutionalisierung von Lebensverläufen. In: Brandtstädter, Jochen; Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart: Kohlhammer, S. 510-539.
- Medick, Veit (2014): Kommentar zur Flüchtlingspolitik. Fatales Gewurschtel. In: Spiegel Online (Hrsg.). Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/fluechtlingswelle-grosse-koalition-verpasst-chance-auf-asylrechtsreform-a-992898.html> (Stand: 08.09.2020).
- Mertens, Dieter (Hrsg.) (1982): Konzepte der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Eine Forschungsinventur des IAB. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 70 (1988). Nürnberg.
- Mertens, Dieter; Parmentier, Klaus (1982): Zwei Schwellen - acht Problembereiche. Grundzüge eines Diskussions- und Aktionsrahmens zu den Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Mertens, Dieter (Hrsg.): Konzepte der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Eine Forschungsinventur des IAB. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 70 (1988). Nürnberg, S. 357-396.
- Merton, Robert K. (1986): The Matthew Effect in Science. In: Science (American Association for the Advancement of Science). Band 159 (3810), S. 56–63.
- Meulemann, Heiner (2013): Soziologie von Anfang an. Eine Einführung in Themen, Ergebnisse und Literatur. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441-471.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1997): Das ExpertInneninterview - Wissenssoziologische Grundlagen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 481–491.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview. Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne; Pickel, Gert; Lauth, Hans-Joachim; Jahn, Detlef (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465–489.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2010): ExpertInneninterview: Zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 376-379.

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (Hrsg.) (2015): Bildungswege in Baden-Württemberg. Abschlüsse und Anschlüsse Schuljahr 2016/2017. Verfügbar unter: http://www.km-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Publicationen%20ab%202013/2015%2012%20Bildungswege_BaW%C3%BC_2016.pdf (Stand: 18.09.2017).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (Hrsg.) (2008): Themenorientiertes Projekt Berufsorientierung in der Realschule (TOP BORS). Verfügbar unter: http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/leitperspektiven/berufliche-orientierung/bors/docs/bors_juni2008.pdf (Stand: 18.11.2017).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (2017): Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über die berufliche Orientierung an weiterführenden allgemein bildenden und beruflichen Schulen (VwV Berufliche Orientierung). Verfügbar unter: http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/cds/page/bsbawueprod.psm1/screen/JWPDFScreen/filename/03_08_2017__VVBW-VVBW000026554-Gesamtvorschrift.pdf (Stand: 30.05.2018).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (o.J.a): Einführung in den Bildungsplan 2016. Verfügbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/BP2016BW_ALLG_EINFUEHRUNG (Stand: 19.12.2017).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (o.J.b): Bildungsangebote für Flüchtlinge und Zuwanderer. Verfügbar unter: <http://km-bw.de/Fluechtlingsintegration> (Stand: 13.04.2018).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (o.J.c): Leitgedanken zum Kompetenzerwerb. Verfügbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_WBS_LG (Stand: 19.12.2017).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (o.J.d): Berufliche Orientierung (BO). Verfügbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BO (Stand: 02.10.2017).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (o.J.e): Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung Verweisstruktur der Leitperspektiven. Verfügbar unter: <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP> (Stand: 02.11.2020).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) und Bundesagentur für Arbeit (BA) (2018): Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung. Verfügbar unter: <http://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/>

- documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Pressemitteilungen/
Pressemitteilungen%202018/Rahmenvereinbarung.pdf (Stand: 30.05.2018).
- Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg (WM)
(2020): Übergang Schule - Beruf. Konzeption. Verfügbar unter: <https://www.uebergangschuleberuf-bw.de/konzeption/> (Stand: 27.10.2020).
- Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg
(WM) (o.J.): Integration durch Ausbildung - Perspektiven für Zugewanderte
(Kümmerer-Programm). Verfügbar unter: <https://wm.baden-wuerttemberg.de/de/service/foerderprogramme-und-aufrufe/liste-foerderprogramme/integration-durch-ausbildung-perspektiven-fuer-zugewanderte/> (Stand: 08.10.2020).
- Morgenroth, Christine (2005): Subjektives Zeiterleben, gesellschaftliche Entgrenzungspänomene und depressive Reaktionen. Ein sozialpsychologischer Versuch. In: *Psyche* 59 (2005), S. 990-1011.
- Müller, Walter; Pollak, Reinhard; Reimer, David; Schindler, Steffen (2011): Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In: Becker, Rolf (Hrsg.): 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 289-328.
- Nauck, Bernhard (2011): Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des Bildungserfolgs bei Migranten? In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-93.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 295-323.
- NEPS (o.J.): *Bildungsverläufe in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.neps-studie.de/neps-home/> (Stand: 28.06.2018).
- Netzwerk SchuleWirtschaft Baden-Württemberg (o.J.): (Das) Netzwerk. Verfügbar unter: http://www.schulewirtschaft-bw.de/schulewirtschaft-netzwerk0.html?&tx_jppageteaser_pi1%5BbackId%5D=416 (Stand: 19.12.2017).
- Netzwerk Unternehmen integrieren Flüchtlinge (2019): Fördermöglichkeiten für die Ausbildung. Verfügbar unter: <https://www.unternehmen-integrieren-fluechtlinge.de/aktiv-werden/foerdermoeglichkeiten-fuer-unternehmen-und-gefluechtete/> (Stand: 27.10.2020).

- Neuenschwander, Markus P.; Frey, Mirjam; Gerber-Schenk, Michelle; Rottermann, Benno (2010): Übergang von der Schule in den Beruf im Kanton Zürich: Herausforderungen und Erfolgsfaktoren – Schlussbericht. Solothurn: PH FHNW.
- Neumann, Steffen (2010): Negativ wahrgenommene und klassifizierte Differenz. Zu Nichtanerkennungs-, Missachtungs- und Diskriminierungserfahrungen von BildungsinländerInnen in Kanada und Deutschland. In: Nohl, Arnd-Michael; Schittenhelm, Karin; Schmidtke, Oliver; Weiß, Anja (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 211-223.
- Niederbacher, Arne; Zimmermann, Peter (2011): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nissen, Ursula, Keddi, Barbara, Pfeil, Patricia (2003): Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 271-293.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael; Schittenhelm, Karin; Schmidtke, Oliver; Weiß, Anja (Hrsg.) (2010): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olk, Thomas (1985): Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19. Beiheft, S. 290-301.
- Oltmer, Jochen (2015): Flucht. Letzter Ausweg: Fluchtursachen. Fluchtwege und die neue Rolle Deutschlands. In: Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte Nr. 12/2015, S. 19-21.
- Oltmer, Jochen (2016): Europäische und deutsche Migrationsverhältnisse im 19. und 20. Jahrhundert. In: Brinkmann, Heinz Ulrich; Sauer, Martina (Hrsg.): Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-98.
- Petzold, Hilarion G. (2012) (Hrsg.): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Pickel, Susanne; Pickel, Gert; Lauth, Hans-Joachim; Jahn, Detlef (Hrsg.) (2009): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. 1. Auflage. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Porschen, Stephanie (2008): Austausch impliziten Erfahrungswissens. Neue Perspektiven für das Wissensmanagement. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prager, Jens U.; Wieland, Clemens (2005): Jugend und Beruf. Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/P_Jugend_und_Beruf_Repraesentativumfrage.pdf (Stand: 13.12.2017).
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Archiv16/Artikel/2007/07/Anlage/2007-08-30-nationaler-integrationsplan.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Stand: 31.01.2018).
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (2011): Nationaler Aktionsplan Integration Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen. Verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-01-31-nap-gesamt-barrierefrei.pdf;jsessionid=B1EB300F1B833818FD47FBE93471A0F0.s2t2?__blob=publicationFile&v=5 (Stand: 01.02.2018).
- Pro Asyl (2016): Asylpaket II in Kraft: Überblick über die geltenden asylrechtlichen Änderungen. Verfügbar unter: <https://www.proasyl.de/hintergrund/asylpaket-ii-in-kraft-ueberblick-ueber-die-geltenden-asylrechtlichen-aenderungen/> (Stand: 02.02.2018).
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Puhlmann, Angelika (2005): Die Rolle der Eltern bei der Berufswahl ihrer Kinder. Bonn: BIBB.
- Rademacker, Hermann (2012): Transition IV: Übergang Schule – Beruf. In: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 365-372.
- Rademacker, Hermann (2002): Schule vor neuen Herausforderungen. Orientierung für

- Übergänge in eine sich wandelnde Arbeitswelt. In: Schudy, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 51-68.
- Raithel, Jürgen (2011): *Jugendliches Risikoverhalten: Eine Einführung*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Regierungspräsidien Baden-Württemberg (o.J.): *Schullaufbahn und Abschlüsse*. Verfügbar unter: <https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/Bildung/Eltern/Beratung/Seiten/Schullaufbahn-Abschluesse.aspx> (Stand: 07.02.2018).
- Reinders, Heinz (2006): *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit*. Münster: Waxmann.
- Reißig, Birgit (2014): *Ausdifferenzierung von Übergangswegen von der Schule in die Ausbildung. Ergebnisse aus Längsschnittstudien des DJI*. In: Ahrens, Daniela (Hrsg.): *Zwischen Reformeifer und Ernüchterung. Übergänge in beruflichen Lebensläufen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 55-74.
- Reißig, Birgit (2015): *Übergänge von der Schule in den Beruf. Forschungsbefunde und Herausforderungen*. In: Sandring, Sabine; Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Jugend: Theoriediskurse und Forschungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS, S. 187-207.
- Relikowski, Ilona; Yilmaz, Erbil; Blossfeld, Hans-Peter (2012): *Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52*. Wiesbaden: Springer VS, S. 111-136.
- Rich, Anna-Katharina (2016): *Asylerstantragsteller in Deutschland im Jahr 2015. Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit*, IAB-Kurzbericht 3/2016. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse3_sozial-komponenten.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 05.04.2018).
- Sackmann, Reinhold (2013): *Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sackmann, Reinhold; Wingers, Matthias (2001): *Theoretische Konzepte des Lebenslaufs. Übergang, Sequenz und Verlauf*. In: Heinz, Walter R. (Hrsg.): *Statuspassagen und Lebenslauf*. Weinheim und München: Juventus Verlag S. 17-48.
- Sandring, Sabine; Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (2015): *Jugend: Theoriediskurse und Forschungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS.

- Sangmeister, Hartmut; Wagner, Heike (Hrsg.) (2017): Verändert die europäische Flüchtlingskrise die Entwicklungszusammenarbeit? Entwicklungszusammenarbeit im 21. Jahrhundert: Wissenschaft und Praxis im Dialog. 1. Aufl. Bd. Band 19. Weltwirtschaft und internationale Zusammenarbeit. Baden-Baden: Nomos.
- Schaland, Ann-Julia; Schmitz, Antonie (2017): Die Heterogenität der vietnamesischen Diaspora in Deutschland und ihre transnationalen Bezüge. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurz dossiers/256400/vietnamesische-diaspora?p=all> (Stand: 08.10.2018).
- Scherr, Albert (2009): Jugendsoziologie: Einführung in Grundlagen und Theorien. 9., erweiterte und umfassend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scherr, Albert; Sachs, Lena (2017): Bildungsbiografien von Sinti und Roma. Erfolgreiche Bildungsverläufe unter schwierigen Bedingungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Scherr, Albert (2018): Jugend als gesellschaftliche Institution und Lebensphase. In: Dollinger, Bernd; Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.): Handbuch Jugendkriminalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-33.
- Schilling, Elisabeth (Hrsg.) (2018): Verwaltete Biografien. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schmidtke, Oliver (2010): Ethnisches kulturelles Kapital in der Arbeitsmarktintegration: Zwischen ethnischer Nischenökonomie und Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt. In: Nohl, Arnd-Michael; Schittenhelm, Karin; Schmidtke, Oliver; Weiß, Anja (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 247-259.
- Schneider, Jan (2007): Rückblick: Zuwanderungsgesetz 2005. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56351/zuwanderungsgesetz-2005?p=all> (Stand: 31.01.2018).
- Schneider, Norbert F.; Diabaté, Sabine; Ruckdeschel, Kerstin (Hrsg.) (2018): Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schönstedt-Maschke, Alexa; Rückert, Julia (2017): Minderjährige Flüchtlinge: die am stärksten Betroffenen der Flüchtlingskrise. In: Sangmeister, Hartmut; Wagner, Heike (Hrsg.): Verändert die europäische Flüchtlingskrise die Entwicklungszusammenarbeit? Entwicklungszusammenarbeit im 21. Jahrhundert: Wissenschaft und Praxis im Dialog. 1. Aufl. Bd. Band 19. Weltwirtschaft und internationale Zusammenarbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 89-105.

- Scholl, Armin (2009): Die Befragung. 2., überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK. Schönstedt-Maschke, Alexa; Rückert, Julia (2017): Minderjährige Flüchtlinge: die am stärksten Betroffenen der Flüchtlingskrise. In: Sangmeister, Hartmut; Wagner, Heike (Hrsg.): Verändert die europäische Flüchtlingskrise die Entwicklungszusammenarbeit? Entwicklungszusammenarbeit im 21. Jahrhundert: Wissenschaft und Praxis im Dialog. 1. Aufl. Bd. Band 19. Weltwirtschaft und internationale Zusammenarbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 89-105.
- Schudy, Jörg (2002): Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. In: Schudy, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt, S. 9-16.
- Schudy, Jörg (Hrsg.) (2002): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schütz, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13(3), S. 283-293. Verfügbar unter: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5314/ssoar-np-1983-3-schutze-biographieforschung_und_narratives_interview.pdf (Stand: 01.08.2018).
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Studienbrief der FernUniversität Hagen.
- Seibert, Holger (2004): „Wer zu spät kommt...“ Schulausbildung und der Erwerbseinstieg von Ausbildungsabsolventen ausländischer Herkunft in Deutschland. In: Hillmert, Steffen; Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-114.
- Seifert, Wolfgang (2012): Geschichte der Zuwanderung nach Deutschland nach 1950. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138012/geschichte-der-zuwanderung-nach-deutschland-nach-1950> (Stand: 23.01.2018).
- Shannon, Claude E.; Weaver, Warren (1949): The Mathematical Theory of Communication. Urbana Champaign: University of Illinois Press.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. Main.
- Siegert, Manuel (2019): Die sozialen Kontakte Geflüchteter. BAMF-

- Kurzanalyse 04/2019. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse4-2019_iab-bamf-soep-befragung-soziale-kontakte-gefluechtete.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (Stand: 30.10.2020).
- SINUS-Institut (2018): Schule-Wirtschaft-Kooperationen – Was sagen Jugendliche dazu? Eine Studie des SINUS-Instituts für das Netzwerk Berufswahl-SIEGEL. Verfügbar unter: http://www.netzwerk-berufswahlsiegel.de/wp-content/uploads/2018/03/2018-Schule-Wirtschaft-Kooperationen_Was-Jugendliche-dazu-sagen_Bericht.pdf (Stand: 12.04.2018).
- Skrobanek, Jan (2009): Migrationspezifische Disparitäten im Übergang von der Schule in den Beruf. Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel. Reihe: Wissenschaftliche Texte 1/2009. Halle/München: Deutsches Jugendinstitut.
- Söhn, Janina (2012): Rechtliche Stratifikation: Der Einfluss des Rechtsstatus auf Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52. Wiesbaden: Springer VS, S. 164-185.
- Söhn, Janina; Marquardsen, Kai (2017): Erfolgsfaktoren für die Integration von Flüchtlingen. BMAS-Forschungsbericht 484.
- Solga, Heike (2004): Ausgrenzungsgefahren trotz Integration – Die Übergangsbioografien von Jugendlichen ohne Schulabschluss. In: Hillmert, Steffen; Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-63.
- Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in der Bildungsgesellschaft, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Spiegel Online (Hrsg.) (2015): Asylverfahren in Zahlen. Wo die Flüchtlinge herkommen - und wie viele bleiben dürfen. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/fluechtlingskrise-die-aktuelle-asyl-statistik-a-1053575.html> (Stand: 08.09.2020).
- Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof (Hrsg.) (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Statistisches Bundesamt (2018a): Migrationshintergrund. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Glossar/Migrationshintergrund.html> (Stand: 21.03.2018).

- Statistisches Bundesamt (2018b): Wanderungen zwischen Deutschland und dem Ausland 1991 bis 2016. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Wanderungen/Tabellen/WanderungenAlle.html> (Stand: 20.03.2018).
- Statistisches Bundesamt (2019): Kernerwerbstätige nach Erwerbsformen und sonstige Erwerbstätige. Ergebnisse des Mikrozensus. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetigkeit/Tabellen/atyp-kernerwerb-erwerbsform-erwerbstaetige-zr.html> (Stand: 14.08.2019).
- Statistisches Bundesamt; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.) (2018): Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2018.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 21.10.2020).
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2017a): Statistische Berichte Baden-Württemberg. Allgemeinbildende Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2016/17. Stuttgart.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2017b): Statistische Berichte Baden-Württemberg. Berufliche Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2016/17. Stuttgart.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2019a): Schulabgänger aus öffentlichen und privaten allgemeinbildenden sowie beruflichen Schulen in Baden-Württemberg mit ausgewählten Vorjahren nach Abschlussart und Schulart. Stuttgart. Verfügbar unter: https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/abgaenger_mehrjaehrig.jsp (Stand: 28.10.2020)
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2019b): Statistische Berichte Baden-Württemberg. Allgemeinbildende Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2017/18. Stuttgart.
- Steiner, Christine (2005): Bildungsentscheidungen als sozialer Prozess. Eine Untersuchung in ostdeutschen Familien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stenger, Michael (2010): Die Schule fürs Leben – Das Potenzial junger Flüchtlinge bei entsprechender Betreuung. In: Dieckhoff, Petra (Hrsg.): Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 183-188.
- Stips, Felix; Kis-Katos, Krisztina (2020): Ethnic Networks and the Employment of Asylum Seekers: Evidence from Germany. In: IZA Discussion Papers, No. 12903. Bonn:

- Institute of Labor Economics (IZA). Verfügbar unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/215299/1/dp12903.pdf> (Stand: 30.10.2020).
- Stürzer, Monika (2014): Aktueller Stand, Zugang und Hemmnisse zu Bildung und Ausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Van Capelle, Jürgen (Hrsg.): Zukunftschancen. Ausbildungsbeteiligung und –förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS, S. 37-71.
- Sürig, Inken; Wilmes, Maren (2014): Bildung, Ausbildung und „ethnische Herkunft“: Machen Unterscheidungen einen Unterschied? In: Van Capelle, Jürgen (Hrsg.): Zukunftschancen. Ausbildungsbeteiligung und –förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS. S. 15-36.
- Süss, Daniel (2003): Theoretische Grundlagen. In: Süss, Daniel; Schlienger, Armin; Kunz Heim, Doris; Basler, Markus; Böhi, Stefan; Frischknecht, Daniel (Hrsg.): Jugendliche und Medien. Merkmale des Medienalltags unter besonderer Berücksichtigung der Mobilkommunikation. Forschungsbericht, S. 7-76.
- Süss, Daniel; Schlienger, Armin; Kunz Heim, Doris; Basler, Markus; Böhi, Stefan; Frischknecht, Daniel (Hrsg.) (2003): Jugendliche und Medien. Merkmale des Medienalltags unter besonderer Berücksichtigung der Mobilkommunikation. Forschungsbericht.
- Tarvenkorn, Alexander (2011): Migranten in Deutschland. Ihre Rolle in der Gesellschaft und im deutschen Schul- und Ausbildungssystem. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-56.
- Taskinen, Päivi (2010): Naturwissenschaften als zukünftiges Berufsfeld für Schülerinnen und Schüler mit hoher naturwissenschaftlichen Kompetenz: Eine Untersuchung von Bedingungen für Berufserwartungen. Unveröffentlichte Dissertation, Christian-Albrechts-Universität Kiel.
- Uhly, Alexandra (2017): Ausländische Auszubildende in der dualen Berufsausbildung - nach einzelnen Nationalitäten, Deutschland 2008 bis 2016. Ergebnisse auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Bonn. (Datensystem Auszubildende [DAZUBI] Zusatztabellen). Verfügbar unter: www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/xls/a21_dazubi_zusatztabellen_auslaendische-azubis_einzelne-nationalitaeten_2008-2016.xls (Stand: 19.04.2018). **überprüfen ob quelle noch im text**
- Uhly, Alexandra (2018): Ausländische Auszubildende in der dualen Berufsausbildung - nach einzelnen Nationalitäten, Deutschland 2008 bis 2017. Ergebnisse auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Bonn. (Datensystem Auszubildende [DAZUBI] Zusatztabellen). Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/dazubi_analyse_auslaendische-azubis_asylherkunftslander_2008-2017.pdf

(Stand: 29.10.2020)

- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2016): Uprooted – The Growing Crisis for Refugee and Migrant Children. New York. Verfügbar unter: https://www.unicef.org/publications/files/Uprooted_growing_crisis_for_refugee_and_migrant_children.pdf (Stand: 13.04.2018).
- Universität Tübingen (2018): Der Einfluss praktischer Erfahrungen auf berufliche Interessen, Fähigkeitsselbstkonzept und Berufswahlreife - Wissenschaftliche Begleitung der Entwicklung und Einführung der Berufsorientierungsmaßnahme „Entdecke Deine Talente“ von WorldSkills Germany e.V.. Verfügbar unter: <http://www.uni-tuebingen.de/en/faculties/economics-and-social-sciences/subjects/hector-research-institute-of-education-sciences-and-psychology/netzwerk-bildungsforschung/projekte/effekte-von-interventionen/der-einfluss-praktischer-erfahrungen-auf-berufliche-interessen-faehigkeitsselbstkonzept-und-berufswahlreife-wissenschaftliche-begleitung-der-entwicklung-und-einfuehrung-der-berufsorientierungsmassnahme-entdecke-deine-talente-von-worldskills-germany-e.html> (Stand: 29.06.2018).
- van Capelle, Jürgen (Hrsg.) (2014): Zukunftschancen. Ausbildungsbeteiligung und -förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.
- von Below, Susanne (2017): Bildungssysteme im historischen und internationalen Vergleich. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 151-178.
- von Friedeburg, Ludwig (Hrsg.) (1966): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln und Berlin.
- von Saldern, Matthias (2012): Das System Schule heute und der Stellenwert der Eltern. In: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 68-75.
- von Unger, Hella (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In: von Unger, Hella; Narimani, Petra; M'Bayo, Rosaline (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 15-36.
- von Unger, Hella; Narimani, Petra; M'Bayo, Rosaline (Hrsg.) (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- von Wensierski, Hans-Jürgen (2008): Berufsorientierende Jugendbildung – Jugendbildung zwischen Sozialpädagogik, Schule und Arbeitswelt. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 2-2008, S. 149-166.

- von Wensierski, Hans-Jürgen (2015): Jugendphase und Jugendkultur von Muslimen in Deutschland. In: Sandring, Sabine; Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Jugend: Theoriediskurse und Forschungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, S. 131-159.
- Weil, Mareike; Lauterbach, Wolfgang (2011): Von der Schule in den Beruf. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 329-366.
- Weiß, Anja; Ofner, Selma Ulrike; Pusch, Barbara (2010): Migrationsbezogene biographische Orientierungen und ihre ausländerrechtliche Institutionalisierung. In: Nohl, Arnd-Michael; Schittenhelm, Karin; Schmidtke, Oliver; Weiß, Anja (Hrsg.) (2010): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-210.
- WERKstattSCHULE (2018): WERKstattSCHULE. Verfügbar unter: <http://www.werkstattschule-heidelberg.de/> (Stand: 01.08.2018).
- Wiedner, Jonas; Salikutluk, Zerrin; Giesecke, Johannes (2018): Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten: Potenziale, Perspektiven und Herausforderungen. State-of-Research-Papier 7, Verbundprojekt, Flucht: Forschung und Transfer. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück / Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC). Verfügbar unter: <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2018/03/SoR-07-Arbeitsmarktintegration-von-Gefl%C3%BCchteten.pdf> (Stand: 06.10.2020).
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz.
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519> (Stand: 24.07.2018).
- Zimmermann, Stefan (2018): Lesekompetenz, curriculare Veränderungen und Übergang in die Berufsausbildung: Untersuchungen mit Daten des Nationalen Bildungspanels (Dissertation). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Uni Bamberg).