



Bundesverband e.V.

Schriftenreihe Theorie und Praxis 2012

**Interkulturelle Öffnung
in der Jugendberufshilfe –
eine Arbeitshilfe für die Praxis**

Impressum

Herausgeber: AWO Bundesverband e.V.
Verantwortlich: Wolfgang Stadler, Vorstandsvorsitzender
Redaktion: Antje Helbig, Julia Scheiber
Fotos: Jugendliche aus Projekten der Jugendberufshilfe AWO Berlin Südost
Satz: Typografie Marx, Andernach

© AWO Bundesverband e.V.
Heinrich-Albertz-Haus
Blücherstr. 62/63
10961 Berlin
Telefon: 030 26309-0
Telefax: 030 26309-32599
Email: verlag@awo.org
Internet: awo.org

Berlin, Dezember 2012

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit ausdrücklicher Genehmigung des Verlages oder Herausgebers.
Alle Rechte vorbehalten.

Rückfragen, Ergänzungen und praktische Erfahrungen sind ausdrücklich erwünscht und können an folgende Personen gerichtet werden:

Julia Scheiber
Referentin für interkulturelle Jugendsozialarbeit
Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V.
Tel.: +49-30-26309-403
julia.scheiber@awo.org

Antje Helbig
Referentin Jugendberufshilfe und Arbeitsmarkt
Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V.
Tel.: +49-30-26309-404
antje.helbig@awo.org



Gefördert durch das Bundesministerium für Familie,
Senioren, Frauen und Jugend

Interkulturelle Öffnung in der Jugendberufshilfe – eine Arbeitshilfe für die Praxis

Inhalt

Vorwort	7
Ziele und Aufbau der Arbeitshilfe	8
1. Das Handlungsfeld der Jugendberufshilfe	9
1.1 Angebote der AWO für Jugendliche am Übergang Schule–Beruf	9
1.2 Aktuelle Herausforderungen	13
1.3 Erforderliche Rahmenbedingungen	14
2. Die Lebenssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Rahmenbedingung für die Jugendberufshilfe	16
2.1 Benachteiligung in der Bildungs- und Ausbildungssituation sowie der Versuch einer Klärung	18
2.2 Rechtliche Rahmenvorgaben	22
3. Erwartungen und Zufriedenheit von Heranwachsenden in berufsvorbereitenden Maßnahmen der AWO	28
3.1 Ergebnisse der Interviews	29
3.2 Diskussion der Ergebnisse – bezogen auf die Hypothesen	34
4. Gestaltungsmöglichkeiten Interkultureller Öffnung in der Jugendberufshilfe	37
4.1 Strategische Steuerung	39
4.2 Personalauswahl und –entwicklung	43
4.3 Fachliche Standards	45
4.3.1 Interkulturelle Kompetenz	45
4.3.2 Lebensweltorientierung	47
4.3.3 Ressourcenorientierung	49
4.3.4 Empowerment und Partizipation	50
4.4 Lernorganisation der Maßnahme	52
4.4.1 Lerninhalte, Didaktik und Methodik des Angebots	52
4.4.2 Ermittlung von Kompetenzen	54
4.4.3 Interkulturelle Ausrichtung der Lehrpläne sowie der Lehr- und Lernmaterialien ..	56
4.4.4 Demokratie stärkende Angebote	56
4.4.5 Zeitliche Gestaltung des Angebotes	57
4.5 Partnerschaften und Kooperationen	58
4.5.1 Zusammenarbeit mit Betrieben	58
4.5.2 Aktives Einbeziehen von Eltern mit Migrationshintergrund	60
4.5.3 Kooperation mit dem Jugendmigrationsdienst	63
4.6 Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit	67

Ausblick	68
Anhang	69
Checkliste zur Interkulturellen Öffnung in der Jugendberufshilfe	70
Leitfaden zur Reflexion und Bearbeitung (vermeintlicher) interkultureller Wertekonflikte	72
Übersicht Bildungsmaterialien	74
Beispiel für eine Kooperationsvereinbarung	76
Literaturverzeichnis	79

Vorwort

Die Jugendberufshilfe war in den letzten Jahren besonderen Entwicklungen unterworfen, die mit zahlreichen Herausforderungen für die Träger verbunden waren. Zuletzt haben die Einsparmaßnahmen im Bereich der Arbeitsförderung und neue Zertifizierungsanforderungen die Träger in Atem gehalten, die in ihrer täglichen Arbeit mit jungen Menschen am Übergang von der Schule in den Beruf oft Großes leisten. Die Fachkräfte unterrichten, lehren, coachen, koordinieren, sprechen mit Eltern und stimmen sich mit anderen Einrichtungen und Akteuren ab.

Einrichtungen der Jugendberufshilfe betreuen selbstverständlich seit Jahren junge Menschen mit Migrationshintergrund. So selbstverständlich, dass die Notwendigkeit für eine Interkulturelle Öffnung oft gar nicht gesehen wird. „Wir sind doch sowieso interkulturell, das ist doch klar.“ sind die Aussagen. Der Bedarf wird häufig erst erkannt, wenn die Kommunikation nicht richtig klappt oder es zu irritierenden Situationen kommt, die man sich nicht erklären kann. Was bedeutet nun Interkulturelle Öffnung für die Fach- und Leitungskräfte und wie kann die interkulturelle Praxis weiter verbessert werden? Das sind die Fragestellungen, die mit dieser Arbeitshilfe bearbeitet werden. Dabei geht es neben dem Erklären von Konzepten auch um praktische Handlungsanweisungen, Beispiele und Reflexionsfragen.

Neben den Einrichtungen der Jugendberufshilfe sind auch die Jugendmigrationsdienste mit der beruflichen Integration junger Menschen beschäftigt. Häufig sind die Anliegen und Instrumente ähnlich, dennoch fehlen oft noch die notwendigen Vernetzungen vor Ort. Die Arbeitshilfe hat auch das Ziel, diese beiden wichtigen Aufgabenfelder einander näher zu bringen. Darüber hinaus wird für die spezifischen Problemlagen von jungen Flüchtlingen sensibilisiert.

Die Arbeitshilfe nähert sich dem Thema aber nicht nur theoretisch, so wurden die Expertinnen und Experten, nämlich die Jugendlichen in AWO-Einrichtungen der Jugendberufshilfe, zu ihrer persönlichen Verortung am Übergang Schule und Ausbildung und der Rolle ihres Migrationshintergrundes selbst befragt. Die spannenden Ergebnisse und wörtlichen Zitate der Interviews, die im Rahmen einer studentischen Masterarbeit durchgeführt wurden, flossen so in die Handlungsanweisungen mit ein. Vielen Dank an Selda Kopal und an die Jugendlichen, ohne sie wäre diese Arbeitshilfe nicht möglich gewesen. Dies gilt auch für die Bebilderung. Jugendliche aus Projekten des AWO Kreisverbandes Südost in Berlin Neukölln haben jeweils einen Tag lang persönliche Fotos zum Thema „Wie stellst du dir deine berufliche Zukunft vor?“ erstellt. Herzlichen Dank für diese wirklich schönen Bilder.

Zahlreiche AWO-Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben mit ihrer Expertise den Prozess intensiv begleitet. So gilt ein besonderer Dank den Mitgliedern der Arbeitsgruppe, weiteren fachlichen Unterstützerinnen und Unterstützern¹ sowie den Mitwirkenden der Tagungen.

Wolfgang Stadler
Vorstandsvorsitzender

¹ Iris Wolter (AWO Fachdienste für Migration und Integration Löhne), Hatice Erdem und Igor Herdt (JMD Hamburg), Michael Goedeke (Arbeitsstiftung Hamburg), Serhan Bilgic (JMD Flensburg), Angelika Herzog (AWO Institut für Bildung und Beruf), Muna Hishma (Kompetenzagentur Ennepe-Ruhr-Kreis), Helena Roth (JMD Hagen), Moussa Dieng (JMD Bremen), Heike Rosenthal (UBV Schwedt), Britta Karsch-Freudenberg und Uwe Beier (ZAQ Oberhausen), Micaela Daschek und Annekatriin Ouerdani (Jugendberufshilfe AWO Berlin Südost).

Ziele und Aufbau der Arbeitshilfe

Die Arbeitshilfe richtet sich in erster Linie an Fach- und Leitungskräfte der Jugendberufshilfe. Sie soll eine Unterstützung in der (sozial)pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen bieten. Dabei erhebt die Arbeitshilfe keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern möchte praktische Anregungen und Denkanstöße bieten, Interkulturelle Öffnung in der eigenen Einrichtung umzusetzen.

Zugleich ist die Broschüre auch lesenswert für Mitarbeiter/innen der Jugendmigrationsdienste (JMD) und der Flüchtlingssozialarbeit. Diese können ebenfalls vom Verstehen der Systemlogik der Jugendberufshilfe und ihrer Kooperationsmöglichkeiten profitieren.

Die Arbeitshilfe besteht im Wesentlichen aus vier Teilen.

- Die ersten beiden Teile liefern die relevanten Grundlagen zum Handlungsfeld der Jugendberufshilfe und der vielfältigen Lebenswirklichkeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.
- Im dritten Teil werden die Ergebnisse der Interviews mit den Jugendlichen zu ihrer Einschätzung von Ausbildungsmöglichkeiten und dem Nutzen der besuchten Maßnahme vorgestellt.
- Der vierte Teil widmet sich den konkreten, praktischen Handlungsempfehlungen für eine interkulturelle Praxis in der Jugendberufshilfe.

Die Arbeitshilfe schließt mit einem Ausblick und wird noch durch einen umfangreichen Anhang ergänzt.

Mit dieser Publikation zum Thema wird Neuland betreten. Anmerkungen, Ergänzungen und weitere praktische Erfahrungen zum Thema werden gerne aufgenommen und können an die Verfasserinnen gesandt werden. Die Kontaktdaten sind dem Impressum zu entnehmen.

Hinweise zum Kurzlesen:

Den Verfasserinnen der Arbeitshilfe ist bewusst, dass das umfangreiche Lesen einer Broschüre wie dieser häufig zu Gunsten von „drängenderen“ Aufgaben vernachlässigt wird. Falls Sie das Phänomen bei sich beobachten, hoffen wir mit den nun folgenden Hinweisen auf prägnante Inhalte Ihnen einen Einstieg in die Arbeitshilfe zu geben, der ggf. bei Interesse intensiviert werden kann:

- **Reflexionsfragen für die Praxis nach jedem Gliederungspunkt im praktischen Teil vier**
- **Im Anhang: Checkliste zur Interkulturellen Öffnung der Jugendberufshilfe**

1. Das Handlungsfeld der Jugendberufshilfe

Die Jugendberufshilfe bietet jungen Menschen bis 27 Jahren auf ihrem Weg in Beruf und Arbeit konkrete Hilfen an. Die Angebote richten sich an Jugendliche, deren Einstieg in die Arbeitswelt sonst nicht oder nur unzureichend gelingen würde. Die Jugendberufshilfe umfasst unterschiedliche Maßnahmen, Förder- und Politikbereiche. Rechtsgrundlagen sind neben dem SGB II (Grundsicherung für Arbeitssuchende) und SGB III (Arbeitsförderung) auch das SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe).

Jugendberufshilfe nach dem SGB VIII ist ein Arbeitsfeld der Jugendsozialarbeit, deren Hilfen ganzheitlich angelegt sind. Die Entwicklung der Persönlichkeit der jungen Menschen steht im Mittelpunkt, dazu gehört die Unterstützung der beruflichen Integration ebenso wie Angebote, die die Sozialisation positiv unterstützen sollen. Mit den Hartz Reformen wurde das Prinzip des „Förderns und Forderns“ auch auf Jugendliche übertragen. Die Förderlogik „direkte Vermittlung in Arbeit und Ausbildung“ nach SGB II steht den Zielen des ganzheitlichen Ansatzes des SGB VIII bei multiplen Problemlagen entgegen. Die Angebote des SGB II stellen von Beginn an andere Anforderungen an die Teilnehmer/innen in Bezug auf Leistungsbereitschaft und Motivation, Sprachverständnis, zielgerichtetes Handeln und grundlegende soziale Kompetenzen hinsichtlich Konflikt- und Gruppenfähigkeit sowie ein einigermaßen funktionierendes, stabilisierendes soziales Umfeld. Sanktionen und Leistungskürzungen bei mangelnder Mitwirkung der Jugendlichen sind die Folge. So sind Jugendliche überdurchschnittlich von Sanktionierungen betroffen.

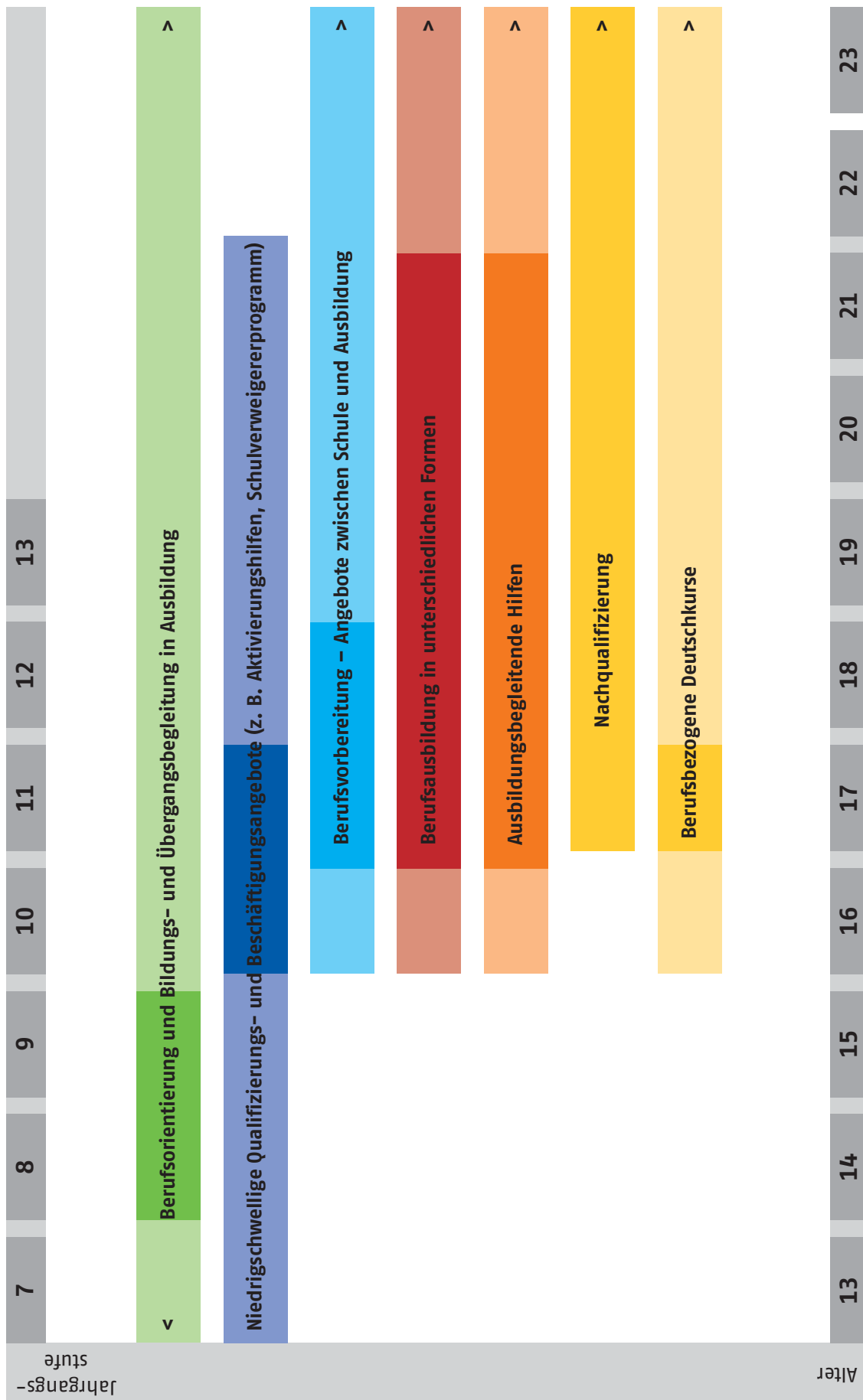
1.1 Angebote der AWO für Jugendliche am Übergang Schule-Beruf

Die Angebote halten spezielle Konzepte und Methoden wie beispielsweise individuelle Förderplanung, Kompetenzermittlungsverfahren und Case Management vor. Neben der Vermittlung berufsfachlicher Qualifikationen schließen die Angebote das Training von so genannten Schlüsselqualifikationen für Beruf und Arbeit mit ein. Dazu gehören z. B. soziale Kompetenzen wie Konfliktlösungs- und Teamfähigkeit, gute Deutschkenntnisse und logisch-mathematische Fähigkeiten.

Das Vorhandensein der Schlüsselqualifikationen ist im Wortsinn der Schlüssel für den individuellen Zugang zur Berufs- und Arbeitswelt. Daher ist ihre Feststellung und Entwicklung die Basis, an der die Jugendberufshilfe ansetzt. Zur Feststellung dieser Schlüsselqualifikationen bei den einzelnen Jugendlichen sowie von evtl. Entwicklungsbedarf führen Träger der Jugendberufshilfe Profiling-Verfahren durch. Die AWO hat ein eigens entwickeltes Verfahren: das Potenzial-Assessment. (Vgl. AWO-Bundesverband 2008) Durch Simulation von Arbeitsaufträgen, professionelle Beobachtung und Reflexion über ihre Erledigung werden individuelle Fähigkeiten für Ausbildung und Beruf ermittelt. Die Ergebnisse bilden eine zuverlässige Grundlage für die Berufswegplanung und eine evtl. notwendige Förderplanung. Die Entwicklung arbeitswelt- und berufsbezogener Fach- und Schlüsselqualifikationen findet in Gruppen mit beiden Geschlechtern sowie in den Angeboten der Mädchen- und der Jungensozialarbeit statt. Ziel ist die berufliche Integration, verbunden mit der Förderung der Gleichstellung im Sinne der politischen Vorgabe des Gender Mainstreaming. Weiterhin gehört die passgenaue Arbeitsvermittlung zum Leistungsspektrum der Jugendberufshilfe – als Angebot in den Einrichtungen oder als spezielle Jobbörse o.ä., zumeist im Auftrag der Arbeitsagenturen. Ziel ist das sog. Matching, die passgenaue Zusammenführung von Arbeitssuchender und Arbeitssuchendem sowie Betrieb/Arbeitsplatz. Im Falle von Vermittlungshemmnissen werden Förderpläne erstellt.



Die Angebote der Jugendberufshilfe im Einzelnen:



Lehrgänge der Berufsvorbereitung – zur Orientierung und Erprobung von verschiedenen Berufen: Die Lehrgänge haben die Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit sowie der Eingliederungschancen der jungen Menschen zum Ziel. Diese finden in der Regel als Vollzeitmaßnahme über einen Zeitraum von zehn bis elf Monaten statt und werden von Trägern im Auftrag der Arbeitsagentur durchgeführt. Über praktische Erfahrungen werden Einblicke in verschiedene Berufsfelder vermittelt. In einer eingehenden Eignungsanalyse werden vorhandene Kenntnisse und Kompetenzen erhoben sowie Defizite festgestellt. Mittels eines individuellen Förderplans werden weitere Schritte geplant. Ziel ist die Aufnahme einer Berufsausbildung. Während der berufsvorbereitenden Maßnahme nehmen die jungen Menschen am Berufsschulunterricht bzw. am Stütz- und Förderunterricht bei Trägern teil, praktische Inhalte werden in Werkstätten der Träger bzw. über Praktika in Betrieben vermittelt. Bildungsbegleiter/innen stehen den Teilnehmer/innen bei Problemen zur Seite. Darüber hinaus ist eine sozialpädagogische Begleitung zur Unterstützung bei persönlichen Schwierigkeiten vorgesehen. Im Rahmen der berufsvorbereitenden Maßnahmen können sich Jugendliche auf den nachträglichen Erwerb eines Hauptschulabschlusses vorbereiten. Die Bundesagentur für Arbeit regelt die inhaltliche Ausgestaltung der Maßnahmen ohne besondere Förderzeiträume vorzugeben.

Berufsausbildungen – sowohl in Ausbildungsstätten der Träger als auch in Kooperation mit Betrieben: Junge Menschen, die aus verschiedenen Gründen, auch mit ausbildungsbegleitenden Hilfen nicht in der Lage sind eine Ausbildung in einem Betrieb aufzunehmen, haben die Möglichkeit in einer außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtung eine Ausbildung abzuschließen. Hier steht die sozialpädagogische Orientierung der Berufsausbildung im Mittelpunkt. Besonderer Wert wird auf lernunterstützende Methodik und Didaktik gelegt. Methoden des praxisnahen Lernens stehen hier im Mittelpunkt. Der Übergang in betriebliche Ausbildung bleibt das Ziel, womit die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöht werden.

Ausbildungsbegleitende Hilfen: Für Jugendliche in betrieblicher Ausbildung, die zusätzliche Unterstützung benötigen, ohne die der Ausbildungserfolg gefährdet wäre, sind ausbildungsbegleitende Hilfen möglich. Diese werden im Auftrag der Arbeitsagentur von Trägern geleistet. Hierzu können Angebote zum Abbau von Sprach- und Bildungsde-



fiziten, die zusätzliche Förderung der Fachtheorie und Praxis und die sozialpädagogische Begleitung der Teilnehmer/innen gehören.

Einstiegsqualifizierung: Jugendliche mit eingeschränkten Vermittlungschancen können über eine Einstiegsqualifizierung über einen Zeitraum von sechs bis zwölf Monaten bei einem Unternehmen mit einem Praktikum gefördert werden. Die Arbeitsagentur erstattet einen pauschalen Betrag für die Praktikumsvergütung sowie zur Sozialversicherung. Unternehmen haben so die Möglichkeit den Jugendlichen vor einer Ausbildung kennenzulernen. Außerdem steht den Jugendlichen eine sozialpädagogische Begleitung zur Verfügung. Es besteht die Möglichkeit, dass Teile der Einstiegsqualifizierung auf das erste Ausbildungsjahr anerkannt werden können.

Aktivierungshilfen: Junge Menschen im Vorfeld einer Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung, die auf den üblichen Wegen nicht erreicht werden können, werden über niedrigschwellige Angebote angesprochen. Die Erhöhung der Motivation der Teilnehmenden steht im Mittelpunkt. Mögliche Angebote sind z. B. zusätzliche Betreuungsmaßnahmen oder besondere Maßnahmen zur Berufsorientierung (z. B. in Jugendwerkstätten).

Insbesondere in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, bei ausbildungsbegleitenden Hilfen und in Berufsausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen werden ergänzend Angebote zur Verbesserung der allgemeinen und berufsbezogenen Sprachkenntnisse vorgehalten. (Vgl. Bundesagentur für Arbeit 2012)

In der Jugendberufshilfe arbeiten Fachkräfte verschiedener Professionen und mit speziellen Qualifikationen zusammen. Sie sind Sozialarbeiter/innen, Meister/innen aus Handwerks-, Industrie- und Dienstleistungsberufen sowie Lehrer/innen. Das bedeutet, dass die Fachkräfte selbst unterschiedlichen Ausbildungssystemen, Arbeitskulturen, Rechtskreisen und Jahresplanungen entstammen und unterliegen. In den letzten Jahren haben Konzepte des lokalen/regionalen Übergangsmanagements große Bedeutung gewonnen. Diese haben zum Ziel die Kooperationspartner/innen auf der örtlichen/regionalen Ebene zusammenzubringen. Zu diesen gehören neben den Trägern die Arbeitsagenturen/Jobcenter, die Kommunen/Landkreise (Jugendämter), Schulen, Betriebe und auch die Anbieter von weiteren Hilfeleistungen (z. B. Sucht- oder Schuldenberatungsstellen, JMDs). Die Koordination dieser Angebote liegt in der Regel bei der Kommune, jedoch sind freie Träger mit ihrer Expertise gefragt, aktiv bei der Gestaltung eines regionalen Übergangsmanagements mitzuwirken. Verschiedene Bundesprogramme² hatten und haben den Aufbau solcher Strukturen vor Ort zum Ziel. Auch der AWO Bundesverband hat hierzu spezielle Angebote für seine Träger erarbeitet und zwei Arbeitshilfen³ erstellt.

Zugang zu den Angeboten der Jugendberufshilfe erhalten Jugendliche in der Regel über die Jobcenter/Arbeitsagenturen bzw. das Jugendamt ihrer Stadt/Gemeinde oder auf persönliche Anfrage.

Neben den Angeboten aus den Sozialgesetzbüchern existieren eine Reihe von Programmen der einzelnen Bundesländer. Darüber hinaus sind in den letzten Jahren Bundesmodellprojekte, meist mit Unterstützung aus dem Europäischen Sozialfonds entstanden, die zum Ziel haben, Strukturen vor Ort aufzubauen und diese nach Ablauf der Förderung zu verstetigen. Hierunter fallen die Projekte der Initiative JUGEND STÄRKEN (Kompetenzagenturen, Schulverweigerung – die 2. Chance und das Modellprogramm Aktiv in der Region). In der Praxis zeigt sich, dass die weitergehende Finanzierung der

Projekte angesichts der schwierigen Haushaltslage der Kommunen häufig problematisch ist.

Vielfach wird die Unübersichtlichkeit und mangelnde Abstimmung zwischen den einzelnen Programmen kritisiert. Das so genannte Übergangssystem, das eine Vielzahl von Maßnahmen an der Schwelle von der Schule in den Beruf beinhaltet, die nicht zu anerkannten Abschlüssen führen, wurde in den vergangenen Jahren häufig als zu teuer und wenig effizient kritisiert. Eine ressortübergreifende Arbeitsgruppe aus Vertreter/innen von sechs Bundesministerien, Bundeskanzleramt, Bundesagentur für Arbeit hat daraufhin eine Bestandsanalyse bestehender Angebote erstellt (vgl. Ressort AG 2011) ohne jedoch konkreter auf Lösungsmöglichkeiten einzugehen.

Als Reaktion auf die Unübersichtlichkeit und die begrenzte Wirksamkeit bei gleichzeitig hohen Ausgaben starten einige Bundesländer derzeit Initiativen, die Übergänge von der Schule in den Beruf effektiver zu gestalten sollen. Die Länder Nordrhein-Westfalen und Hamburg haben hierzu neue Konzepte zum Übergang vorgelegt, die derzeit umgesetzt werden. (Vgl. Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes NRW 2012; Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2011 und 2012) Diese Konzepte stimmen in weiten Teilen mit den Vorschlägen der Initiative der Bertelsmann Stiftung „Übergänge mit System“ überein. (Vgl. Bertelsmann Stiftung 2011)

Jugendmigrationsdienste

Als Teil der Jugendhilfe und Angebot der Jugendsozialarbeit ist das Ziel der Jugendmigrationsdienste (JMD), Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrer sprachlichen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu unterstützen. Die Mitarbeiter/innen der JMD setzen sich dafür ein, Chancengerechtigkeit und das Recht auf Teilhabe junger Migrantinnen und Migranten in allen Bereichen des sozialen, kulturellen und politischen Lebens zu fördern.

² Hier sind beispielsweise das Programm Perspektive Berufsabschluss – Regionales Übergangsmanagement des Bundesbildungsministeriums, das Modellprogramm Jugend Stärken – Aktiv in der Region des Bundesjugendministeriums sowie das Arbeitsbündnis Jugend und Beruf der Bundesagentur für Arbeit zu nennen. Außerdem wurde 2007 die „Weinheimer Initiative“ gegründet als interkommunale Arbeitsgemeinschaft. Mitglieder sind politische und fachliche Vertreter/innen von koordinierungsaktiven Städten, Gemeinden und Kreisen aus Wirtschaft und Betrieben, Expertinnen und Experten aus Stiftungen, die die Förderung von Koordinierung und Verantwortung zu ihrer Sache machen. Näheres unter: www.weinheimer-initiative.de.

³ Arbeitshilfe 2011: „Freie Träger im Übergang Schule-Beruf. Die strategische Positionierung von AWO-Einrichtungen im Übergangsgeschehen“ sowie Arbeitshilfe 2009: „Zwischen Schule und Arbeitswelt – Freie Träger im Lokalen Übergangsmanagement Arbeitshilfe zur strategischen Positionierung freier Träger im Kontext eines Lokalen Übergangsmanagements“.

Zielgruppen der JMD sind Jugendliche und junge Erwachsene vom 12. bis zur Vollendung des 27. Lebensjahres mit Migrationshintergrund, Eltern von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie Mitarbeiter/innen von Institutionen und ehrenamtlichen Initiativen in den sozialen Netzwerken und im Gemeinwesen, die für Migrantinnen und Migranten relevant sind. Junge Neuzuwanderinnen und Neuzuwanderer vor, während und nach dem Integrationskurs nach §§ 44, 44a des Aufenthaltsgesetzes, die nicht mehr schulpflichtig sind, sind eine weitere Zielgruppe der JMD.

Als Fachstelle für migrationspezifische Jugendfragen nehmen die Jugendmigrationsdienste eine Anlauf-, Koordinierungs- und Vermittlungsfunktion wahr. Die individuelle Integrationsförderung Jugendlicher mit Migrationshintergrund, d. h. die Planung, Moderation und Begleitung des Integrationsprozesses, sowie die Initiierung bzw. Bereitstellung einer breiten Palette von Gruppenaktivitäten und Projekten, die den Integrationsprozess unterstützen, sind weitere Arbeitsschwerpunkte. Am Übergang Schule-Beruf werden bspw. folgende Gruppenangebote durchgeführt:

- Orientierungsseminare zum deutschen Bildungs- und Ausbildungssystem
- ergänzende Sprach- und Kommunikationstrainings
- Beratung und Informationen zu weiteren Maßnahmen der Jugendberufshilfe
- IT-Seminare
- Training sozialer Kompetenzen
- Angebote für Eltern

Um zielgerichtet und ressourcenorientiert vorgehen zu können, wird die Einzelfallhilfe an dem Verfahren des Case Managements ausgerichtet.

Durch die arbeitsübergreifende Beratung und Kooperation tragen die JMD zur interkulturellen Kompetenzerweiterung anderer Dienste bei. Netzwerk- und Sozialraumarbeit, die Initiierung und Begleitung von Interkultureller Öffnung von Diensten und Einrichtungen bilden somit weitere Schwerpunkte der Arbeit.

Deutschlandweit gibt es über 400 Jugendmigrationsdienste, davon derzeit 65 JMD in Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt. Über das Internetportal www.jugendmigrationsdienste.de können Kontaktadressen und aktu-

elle Informationen zu den Jugendmigrationsdiensten abgerufen werden.

Die Jugendmigrationsdienste arbeiten nach dem Rahmenkonzept und den Grundsätzen zur Durchführung und Weiterentwicklung des Programms 18 im Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund“ und werden aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

1.2 Aktuelle Herausforderungen

In den letzten Jahren ist ein Rückgang bei der Anzahl unversorgter Ausbildungsplatzbewerber/innen zu verzeichnen. Gleichzeitig stieg in einigen Bereichen und Regionen die Anzahl unbesetzter Ausbildungsplätze aufgrund des demographischen Wandels an. Dies stellt eine erfreuliche Entwicklung dar, Jugendliche mit individuellen Benachteiligungen profitieren jedoch nicht immer hiervon.

Die Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt führt nämlich gleichzeitig auch zu einem Rückgang bei den Förderangeboten. Programme für „marktbenachteiligte Jugendliche“ werden beendet, Bund und Länder lassen ihr Engagement bei der Förderung außerbetrieblicher Berufsausbildung bzw. schulischer Maßnahmen des Übergangsbereichs für sog. „marktbenachteiligte“ junge Menschen, die früher auch in den Maßnahmen der Jugendberufshilfe gefördert wurden, auslaufen. (Vgl. Ressort-AG) Diese Entwicklung führt zu einer starken Ausdünnung von Förderangeboten am Übergang Schule-Beruf. Weiterhin halten sich nach dem Berufsbildungsbericht 2012 knapp 300 000 Jugendliche in den Maßnahmen des Übergangssystems auf.

Gleichzeitig deutet der befürchtete Fachkräftemangel an, dass im relevanten Umfang auch leistungsschwächere junge Menschen in Ausbildungen aufgenommen werden. Somit verortet sich das Bezugssystem der Benachteiligtenförderung verstärkt wieder im Regelsystem. Träger am Übergang Schule-Beruf sind somit mit ihrer Expertise in Bezug auf die Problemlagen benachteiligter junger Menschen unverzichtbar und beispielsweise als Dienstleister für Schulen und Betriebe im Umgang (Unterstützung bei der Auswahl, sozialpädagogischen Begleitung dieser jungen Menschen) mit der Zielgruppe gefragt.

Darüber hinaus ist zu beobachten, dass in den letzten Jahren eine Verlagerung der Prioritäten am Übergang Schule-Beruf auf vorbereitende und orientierende Maßnahmen stattgefunden hat. Diese Maßnahmen beginnen immer früher und finden in den Schulen häufig schon in den 7. Klassen mit einer Potentialanalyse statt. Individuelle Angebote zur Förderung und zum Coaching, die an den Bedürfnissen der einzelnen Jugendlichen ansetzen, haben an Bedeutung gewonnen.

Im Jahr 2011 hat die Bundesregierung das „Gesetz zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt“ verabschiedet. In diesem werden unter anderem die 2010 beschlossenen Sparmaßnahmen umgesetzt. Diese Einsparmaßnahmen und die Erfordernis der Trägerzertifizierung für Träger von Bildungsmaßnahmen haben dramatische Auswirkungen auf die Trägerlandschaft und damit die Umsetzung von Benachteiligtenprogrammen. Insbesondere kleinere Träger mit einer nicht so breiten Angebotspalette drohen den aktuellen Entwicklungen zum Opfer zu fallen. Dazu trägt auch die aktuelle Ausschreibungspraxis der Bundesagentur für Arbeit bei. Kleinere Träger haben im unmittelbaren Wettbewerb häufig Probleme zu bestehen. Darüber hinaus erschwert die überwiegende Projektfinanzierung der Maßnahmen den Aufbau und das Halten professioneller Strukturen. Befristete Arbeitsverträge und eine häufig unterdurchschnittliche Bezahlung des pädagogischen Personals stehen der Bindung erfahrenem und damit qualitativ hochwertigem Personals entgegen.⁴

Somit bleibt abzuwarten, wie die aktuellen Entwicklungen zukünftig Trägern qualitatives Arbeiten ermöglichen. Neue Förderkonzepte und Bündnisse sind hier gefragt.

Der Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit hat 2011 „Kriterien und Empfehlungen zur Entwicklung eines kohärenten Fördersystems für junge Menschen am Übergang Schule-Beruf“ entwickelt. In diesen sprechen sich die dem Kooperationsverbund angehörenden Verbände, zu denen auch die AWO gehört, für folgende Punkte aus:

- eine Verschlankung der Förderung auf wenige, transparente und zuverlässige Instrumente;
- die Bereitstellung von Förderstrukturen (anstelle befristeter Einzelmaßnahmen), die flexibel und am Bedarf orientiert Angebote realisieren;
- eine finanziell und gesetzlich abgesicherte institutionalisierte Steuerung auf kommunaler bzw. regionaler Ebene;
- verbindliche Rahmenbedingungen, die länderübergreifend auf Bundesebene festgelegt und lokal angepasst werden.

Im Dezember 2011 hat die Geschäftsführerkonferenz der AWO außerdem das Positionspapier „Jugendliche ohne Perspektive – eine Zielgruppe der Jugendsozialarbeit“ verabschiedet, indem auf die erschwerten Rahmenbedingungen in der Förderung benachteiligter, junger Menschen hingewiesen wird und Forderungen formuliert werden.

1.3 Erforderliche Rahmenbedingungen

Grundsätzlich leiden viele Maßnahmen der Jugendberufshilfe in den letzten Jahren an den sich verschlechternden Rahmenbedingungen. Dabei ist unter Wissenschaftler/innen, pädagogischen Fachkräften und Verbänden⁵ seit Jahren unstrittig, dass Förderangebote bei benachteiligten Zielgruppen am besten funktionieren, wenn sie...

- ... am Individuum des Jugendlichen orientiert sind und auf die Interessen, Neigungen und Kompetenzen gerichtet sind. Hierzu sollen verschiedene Fördermöglichkeiten bereitgehalten werden, auch in Kooperation mit anderen Akteuren.
- ... entwicklungs offen und lernfähig sind und auf die sich verändernden Bedingungen reagieren können.
- ... längerfristig angelegt sind. Stop-and-go-Förderungen mit ständig wechselnden Trägern und

⁴ Hierzu hat der Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit ein Papier veröffentlicht: „Zukunftschancen junger Menschen nicht länger vergeben! Von der zentralen Vergabe von Arbeitsmarktdienstleistungen zu qualitätsorientierten, dezentralen Verfahren – damit die Förderung junger Menschen gelingt!“ Positionspapier Juni 2012

⁵ Die Rahmenbedingungen sind in Teilen den Kriterien und Empfehlungen zur Entwicklung eines Kohärenten Fördersystems des Kooperationsverbunds Jugendsozialarbeit entnommen. (Vgl. Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit 2011)

Ansprechpersonen tragen dazu bei, dass sich Jugendliche nicht mit ihren Bedarfen und Stärken wahrgenommen fühlen, sondern sich als Objekt von einer Maßnahme in die nächste verschoben fühlen. Es kommt vor, dass Jugendliche vor einem Einstieg in die Ausbildung bis zu fünf zeitlich begrenzte Maßnahmen durchlaufen, häufig desselben Maßnahmetyps. Es ist nachvollziehbar, dass Jugendliche, die in jeder Maßnahme erneut ein Profiling durchlaufen, einen neue Ansprechperson und nach Abschluss immer noch keinen Ausbildungsplatz haben „maßnahmenmüde“ werden.

- ... mit innovativen Lernkonzepten arbeiten. Jugendliche, die in der Jugendberufshilfe gefördert werden, sind häufig auch in der Schule mit den Lernbedingungen nicht zurechtgekommen. Angebote der Jugendberufshilfe müssen daher mit innovativen Lernkonzepten arbeiten, die praktische Verwertbarkeit des Lernstoffs muss im Mittelpunkt stehen. Ansätze des praxisnahen Lernens, so betriebsnah wie möglich, bieten hier gute Möglichkeiten.
- ... anschlussfähig sind. Dazu müssen die Maßnahmen der Jugendberufshilfe die Ergebnisse mit Nachweisen dokumentieren. Die Leistungen der Jugendlichen sollen auf die folgenden Maßnahmen bzw. Ausbildung angerechnet werden können. Modelle zur Modularisierung von Ausbildungseinheiten bestehen bereits.
- ... mit erfahrener Personal arbeiten. Fachkräfte in der Sozialen Arbeit sind wie andere Berufsgruppen auch, in den letzten Jahren in den Strudel einer negativen Preisdynamik geraten. Die Folge hiervon sind insbesondere im Bildungsbereich prekäre Arbeitsbedingungen. Die Ausschreibungspraxis, die von der Bundesagentur für Arbeit für ihre Maßnahmen angewandt wird, führt dazu, dass Träger beim Zuschlag einer Maßnahme schnell Infrastrukturen aufbauen, bei Nicht-Verlängerung schnell Infrastruktur abbauen müssen. In Folge werden qualifizierte Fachkräfte für diese Maßnahmen häufig nur noch befristet eingestellt. Darüber hinaus ist die Ausschreibungspraxis auf das günstigste Angebot angelegt, so dass die Kostensätze der Vergabe in vielen Bereichen gerade den Mindestlohn abdecken. Beides führt zu einer hohen Fluktua-



tion unter den Fachkräften, was sich letztlich negativ auf die Jugendlichen auswirken kann. Gleichzeitig sind die Anforderungen an die Fachkräfte gestiegen. Neben der Betreuung der Jugendlichen sind die Fachkräfte auch mit der Akquise von Fördergeldern zur Sicherung des eigenen Arbeitsplatzes beschäftigt. Erhöhte Anforderungen an die Kooperation mit anderen Trägern vor Ort sind in vielen Förderprogrammen eine Voraussetzung und sinnvoll für eine effektive Integration junger Menschen in Ausbildung und Beruf.

- ... vernetzt arbeiten: Im Rahmen des lokalen Übergangsmanagements müssen die Träger der Jugendberufshilfe mit zahlreichen Akteuren kooperieren. Netzwerkpartner/innen sind unter anderem Schulen, Betriebe, Jobcenter, Berufsberater/innen, Eltern, Betreuer/innen, Bildungsträger, Kammern, Ausländerbehörden, Beratungsstellen, Jugendämter, andere Angebote von Trägern (Jugendmigrationsdienste, Kompetenzagenturen, Kinderbetreuungsstellen).

2. Die Lebenssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Rahmenbedingung für die Jugendberufshilfe

Der Anteil der Migrantenbevölkerung in den Stadtstaaten und Ballungsgebieten wächst überproportional stark. In Frankfurt, München und Stuttgart haben inzwischen mehr als die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren einen Migrationshintergrund. (Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 18) Es ist somit festzuhalten, dass Einwandererkinder nicht nur jetzt schon von großer Relevanz in der Jugendberufshilfe sind, sondern als eine wachsende Zielgruppe der Jugendberufshilfe an Bedeutung gewinnen. Vor diesem Hintergrund ist es durchaus von Nutzen, einen Blick auf die Lebenslagen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland zu werfen und den Einfluss auf die praktische Arbeit in der Jugendberufshilfe zu reflektieren.

Der Jugendliche mit Migrationshintergrund⁶ ist ein sozialwissenschaftliches Konstrukt, das wenig mit der Realität gemein hat. Die Kategorie Migrationshintergrund ermöglicht es, Statistiken über den Anteil der Migrantenbevölkerung zur Gesamtbevölkerung insgesamt und in einzelnen Handlungsfeldern zu erstellen, diese zu deuten und Rückschlüsse auf den Mensch mit Migrationshintergrund zu ziehen. Gerne werden hierbei Unterschiede und Verhaltensweisen zur autochthonen Bevölkerung überbetont und die Heterogenität innerhalb der Gruppe vernachlässigt. In der vorliegenden Arbeitshilfe wird daher der Versuch unternommen, nicht dieser Tradition zu folgen und insbesondere

1. die Heterogenität innerhalb der Gruppe darzustellen und
2. die Kategorie Migrationshintergrund überwiegend als notwendiges Analyseinstrument für Diskriminierungen heran zu ziehen.

Vielfältige Lebenswelten!

Die Lebenswelten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind sehr vielfältig und komplex. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind ...

- ... Jugendliche, deren Eltern als Gastarbeiter/innen nach Hamburg gekommen sind.
- ... in Berlin geboren und groß geworden.
- ... von St. Petersburg nach Rosenheim gekommen, um ihren Verlobten zu heiraten.
- ... deutsche Staatsangehörige.
- ... Jugendliche, deren Väter die französische Staatsbürgerschaft haben.
- ... als Spätaussiedler nach Deutschland gekommen und studieren hier nun Mathematik.
- ... in Deutschland geduldet.
- ... monatelang ohne elterliche Begleitung aus Afghanistan über die Türkei nach Hamburg gekommen.
- ... Deutsche, deren Familiensprache persisch ist.
- ... der Ansicht, dass ihre persönliche und berufliche Perspektive in Deutschland liegt.

Nicht nur die Herkunftsländer, Migrationsbiografien (falls migriert) und ethnische Zugehörigkeiten variieren, auch die Lebenswelten und Lebensstile sind so divers und facettenreich wie in der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Vielfalt ist Normalität!

Eine stark differenzierte Milieulandschaft mit unterschiedlichen Milieus, die „gemeinsame lebensweltliche Muster bei Migranten aus unterschiedlicher Herkunftskulturen“ definieren, bestätigen auch die empirischen Befunde der Sinus-Studie über Migranten-Milieus in Deutschland. Somit verbindet den Iraner mit dem Deutschen aus dem gleichen Milieu mehr als mit dem Rest seiner Landsleute. Die

⁶ Nach Definition des Statistischen Bundesamtes zählen zu den Personen mit Migrationshintergrund „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“. (Statistisches Bundesamt 2010: 6f) Die Erhebungen des Mikrozensus ziehen diese Definition heran und stellen fest, dass im Jahr 2010 19,3 % der Menschen in Deutschland einen Migrationshintergrund haben.

Die Erfassung des Migrationshintergrunds ist schwer operationalisierbar und daher uneinheitlich. Eine uneingeschränkte Vergleichbarkeit der Studienergebnisse ist häufig nicht möglich. Tendenziell gehen Jugendliche mit Migrationshintergrund verloren d. h. sie werden nicht als solche erkannt. Es ist daher davon auszugehen, dass ihre Erfolgchancen eher überschätzt werden. (Vgl. Christe 2011: 6)

Herkunftskultur ist somit nicht grundlegend für die Werteorientierung, das Milieu. Und umgekehrt – vom Milieu ausgehend ist es unmöglich auf die Herkunftskultur zu schließen. Zudem bestätigt sich nicht die im Integrationsdiskurs vorhandene Defizitperspektive in der Berichterstattung über (!) Migranten und Migrantinnen: Der Einfluss an religiösen Traditionen wird über- und die Bereitschaft zur Leistung und der Wille zum gesellschaftlichen Aufstieg unterschätzt. Die Annahme, dass individuelle Anstrengung zum Erfolg führt, ist in der Migrantenpopulation sogar deutlich stärker vertreten als in der autochthonen Bevölkerung (69% zu 57 %). Die Bildung ist ein wesentliches Element, um in Deutschland erfolgreich Fuß zu fassen. „Je höher das Bildungsniveau und je urbaner die Herkunftsregion, desto leichter und besser gelingt dies.“ Der überwiegende Teil der untersuchten Personen ist sich dieser Verknüpfung bewusst und hat eine ausgeprägte Bildungsorientierung. Die Studie belegt aber auch, dass die Bildungsaspirationen der Einwanderer „aufgrund von strukturellen Hürden, Informationsdefiziten und Fehleinschätzungen nicht immer in adäquate Abschlüsse und Berufspositionen“ münden. (Vgl. Sinus Sociovision 2008)

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund wachsen auf und bewegen sich somit in unterschiedlichsten Milieus. Der Großteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurde in Deutschland geboren und besitzt die deutsche Staatsbürgerschaft. Die Jugendlichen sind Teil verschiedenster Jugendkulturen, Lebensstile und Orientierungen. Die normativen Vorstellungen eines bestimmten Milieus sind somit bedeutender als die Herkunft. Aussagen wie „die Türken sind ...“ erscheinen somit nur begrenzt aussagefähig. Allerdings ist festzustellen, dass die beiden größten Gruppen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – bezogen auf die geografische Herkunft – die Kinder und Enkel der sogenannten Gastarbeiter und (Spät-) Aussiedler sind. Beide Gruppen teilen ähnliche Erfahrungen der Migration und der (politisch nicht gewollten) Integration:

Die Einwanderung von Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern aus den südeuropäischen Ländern begann in den 1950er Jahren, als Reaktion auf die verstärkte Nachfrage am deutschen Arbeitsmarkt an niedrigqualifizierten Tätigkeiten und Facharbeiten. Millionen Menschen aus strukturschwachen Regionen der Türkei und anderen Ländern wurden angeworben um kurzfristig ihre Arbeitskraft zur Verfügung zu stellen und im Anschluss in ihre Hei-



mat zurück zu kehren. Maßnahmen der Integration und Partizipation waren aufgrund der angenommenen Rückkehrorientierung nicht vorgesehen. Doch viele der Gastarbeiter/innen kehrten nicht zurück und holten ihre Familien – insbesondere nach dem Anwerbestopp 1973 – in die Bundesrepublik nach. Der eher geringe Bildungshintergrund und die geringen ökonomischen Ressourcen übertrugen sich auf die nächste Generation und wirken bis heute. Jugendliche und Kinder, deren Eltern einst mit dem Traum nach einem besseren Leben nach Deutschland gekommen sind, sind auch heute noch von Bildungs- und materieller Armut bedroht.

Ähnlich verhält es sich mit der zweiten großen Einwanderergruppe der (Spät-) Aussiedler/innen, jenen Menschen die vor allem aus osteuropäischen Ländern und der ehemaligen Sowjetunion ab den 1950er Jahren eingewandert sind. Die ehemals Deutschen bzw. Deutschstämmigen wanderten aufgrund der politischen Entwicklungen insbesondere in den 1980er/1990er Jahren in die Bundesrepublik ein. Viele der (Spät-)Aussiedler/innen hatten eine abgeschlossene Berufsausbildung, konnten ihrem Beruf aber aufgrund der mangelnden formalen Anerkennung nicht nachgehen. Die angenommene leichte Integration bestätigte sich nicht und so finden sich auch viele Spätaussiedlerkinder im Übergangssystem wieder.

Von sozialen Risiken besonders betroffen!

Der Zweite Integrationsindikatorenbericht (vgl. Engels u. a. 2011) der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration nimmt die Entwicklung von Integration anhand

verschiedener Indikatoren in unterschiedlichen Dimensionen der Lebenslage in den Blick.

Generell bescheinigt die Untersuchung eine positive Entwicklung v. a. der in Deutschland geborenen Personen mit Migrationshintergrund. Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Themenfelder wird jedoch deutlich, dass die Teilhabechancen von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland erheblich eingeschränkt sind. Trotz positiver Tendenz zeigt sich nach wie vor ein „Bildungsrückstand“ bei ausländischen Jugendlichen. Sie verlassen die Schule häufiger ohne Abschluss bzw. ist der Zugang zu höheren Schulabschlüssen für sie nach wie vor schwierig. Die Einmündungsquote in eine Ausbildung und die Beschäftigungsquote der ausländischen Bevölkerung liegt deutlich unter der der Gesamtbevölkerung. Die Armutsrisikoquote der Bevölkerung mit Migrationshintergrund ist deutlich höher als bei der Gesamtbevölkerung. Menschen mit Migrationshintergrund haben im Durchschnitt weniger Wohnraum zur Verfügung und zahlen pro Quadratmeter Wohnfläche mehr als die Gesamtbevölkerung.

Die vorliegenden Daten lassen zwei verschiedene Interpretationen zu. Die eine ist die in der öffentlichen Debatte dominierende: Migrantinnen und Migranten sind integrationsunwillig und deshalb für ihre moderaten Erfolge verantwortlich. Die andere verlagert den Blick von den Individuen auf die Lebensbedingungen. Eine beispielhafte Überlegung wäre, dass eine Ursache des „Bildungsrückstands“ die häufig fehlende Anerkennung von im Ausland erworbenen schulischen und/oder beruflichen Qualifikationen und Abschlüssen ist. Eine den Qualifikationen entsprechende Integration in den Arbeitsmarkt wird dadurch de facto ausgeschlossen. Forscher der Universität Konstanz (vgl. Kaas 2010) zeigen ein weiteres Paradebeispiel von Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt auf. In einem Feldversuch wurden auf 528 Stelleninserate jeweils zwei inhaltlich gleichwertige Bewerbungen versendet. Dabei unterschieden sich lediglich die Namen – einmal türkischklingend und einmal ein typisch deutscher Name. Der Name war allerdings der einzige Unterschied – beide „Bewerber“ hatten die deutsche Staatsbürgerschaft, wurden in Deutschland geboren und gaben Deutsch als ihre Muttersprache an. Das Ergebnis: Die Wahrscheinlichkeit als Bewerber mit deutsch-klingendem Namen zurückgerufen zu werden, waren im Durchschnitt um 14 % höher. In Kleinunternehmen ist die Wahrscheinlichkeit als „Fatih“ und „Serkan“ zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen zu werden um 24 % geringer.

Die Migrantin oder den Migranten gibt es so wenig wie die Deutsche oder den Deutschen, weshalb der ethnische Background nichts über den Bildungsgrad oder gar den Leistungswillen aussagt. Hinter den „Türken“ verbergen sich erfolgreiche Unternehmer/innen, Sportler/innen und Langzeitarbeitslose. Der Blick auf Einwanderer und Einwanderinnen wird allerdings wie bereits mehrfach aufgezeigt gerne auf die nicht-deutschen Sozialisationsverläufe gerichtet, wodurch weder die Kompetenzen der Menschen mit Migrationshintergrund in den Blick genommen werden und Ursachen für Abweichungen auf die ethnische Herkunft zurückgeführt wird. Für AWO-Einrichtungen, die sich v. a. den sozial benachteiligten lebenden Personen verpflichtet fühlen, gilt daher „stärker die Probleme zu bearbeiten, die Migrant/innen haben und nicht – wie die Integrationsdebatte auf Bundesebene zeigt – ausschließlich auf die Probleme zu achten, die Migrant/innen machen.“ (Arbeiterwohlfahrt Bundesverband 2009: 149) Dies gilt auch für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Jugendberufshilfe. Der Blick sollte stärker auf deren Probleme wie bspw. mangelnde Anerkennung der Qualifikationen und Kompetenzen, Diskriminierung in Schule/bei der Ausbildungsplatzsuche, stigmatisierenden kulturellen Zuschreibungen und größeres Armutsrisiko, gerichtet werden.

2.1 Benachteiligung in der Bildungs- und Ausbildungssituation sowie der Versuch einer Klärung

Die Chancen für einen sozialen Aufstieg steigen mit einer guten Schulbildung und abgeschlossenen Ausbildung. Die Möglichkeiten, so belegen die Forschungsergebnisse, sind allerdings für Einwandererkinder, selbst in der zweiten und dritten Generation ungünstiger als die von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund:

- **Besuchte Schultypen:**

Es bestehen weiterhin soziale Disparitäten beim Übergang vom Primär- zum Sekundarbereich. Einwandererkinder erfahren bereits hier Benachteiligung. Diese zeigen sich insbesondere darin, „dass Kinder mit Migrationshintergrund selbst bei gleichem sozioökonomischen Status bis zu doppelt so

häufig an Hauptschulen zu finden sind wie Kinder ohne Migrationshintergrund". (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 9) Ebenso besuchen Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich seltener Gymnasien und Realschulen.

Was in diesem Zusammenhang gerne außer Acht gelassen wird, ist die Überrepräsentanz Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Sonder- und Förderschulen. Der überwiegende Teil der Sonderschüler/innen nichtdeutscher Herkunft besucht dabei eine Sonderschule für Lernbehinderte. Dies verdeutlicht eine weitere Benachteiligung im deutschen Bildungssystem, wobei „immer noch und immer wieder versucht wird, besonders ihre „Lernbehinderung“ – die in nicht unbeachtlichem Maße auch durch eine gesellschaftliche „Behinderung am Lernen“ verursacht wird. – mittels Sonder- bzw. Förderschulen und damit mittels institutioneller Separierung ... zu lösen.“ (Powell/Wagner 2002) Dabei stellt für Schüler/innen mit Migrationshintergrund häufig die **Behinderung am Lernen der deutschen Sprache ein Grund für die überproportionale Zuweisung an Förderschulen** dar. Der Separationsgedanke eines stark gegliederten Bildungssystems mit dem vordergründigen Ziel der Homogenisierung zielt allerdings indirekt auf eine „... legitimierende Rationalisierung eines klassenspezifischen bzw. ständischen Bildungssystems ..., das in den allgemeinen Schulen durch frühe Selektion und hierarchisch gegliederte Schultypen systematisch Geringgebildete produziert.“ (Pfahl 2008: 5) Und trotz der erschreckenden Tatsache, nach der es nach Abschluss der Förderschule für Lernbehinderte nur eine/r von zehn Schülerinnen und Schülern schafft, in ein Ausbildungsverhältnis zu gelangen, scheinen die Anstrengungen zur Überwindung der gesellschaftlichen Abwertung gering zu sein. (Vgl. Pfahl 2008: 8, Wagner 2005: 206⁷)

- **Schulabschlüsse:**

Der Besuch eines Schultypus determiniert per se den potenziellen Schulabschluss. Zusätzlich wird

in der BIBB-Übergangsstudie festgestellt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im allgemeinbildenden Schulsystem mehr als doppelt so oft die Schule ohne Schulabschluss oder mit Sonderschulabschluss verlassen (15,6 vs. 7,3 %) als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. (Vgl. Beicht/Granato 2011: 17f)

Somit lässt sich festhalten, dass hinsichtlich des besuchten Schultyps als auch der letztlich erreichten Schulabschlüsse erhebliche Benachteiligungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bestehen.

Übergang Schule–Ausbildung

Die Benachteiligung in allgemeinbildenden Schulen „... wirkt kumulativ und setzt sich später in der beruflichen Bildung fort, denn auch im Berufsbildungssystem hängt der Bildungserfolg in hohem Maß von der sozialen Herkunft und/oder dem Migrationshintergrund ab“. (Christe 2011: 17) Die konkreten statistischen Auswertungen der BIBB-Übergangsstudie zum Übergangsprozess belegen diese Aussage: **Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund gelingt der Übergang in eine betriebliche Berufsausbildung nach der allgemeinbildenden Schule wesentlich seltener.** Der Anteil der Jugendlichen, die im Anschluss in eine Maßnahme des Übergangssystems münden, ist dagegen deutlich höher als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (38 vs. 31 %). Bei einem mittleren Abschluss ist die Differenz noch deutlicher (36 vs. 20 %). Dabei unterscheiden⁸ sich die Bildungsorientierung und die Strategien bei der Suche nach einem betrieblichen Ausbildungsplatz zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund kaum: Rund zwei Drittel in beiden Personengruppen geben bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule den Wunsch an, eine betriebliche Ausbildung aufnehmen zu wollen. Dieser Anteil variiert nur unwesentlich nach Schulabschluss. In beiden Gruppen sind die Anzahl der schriftlichen Bewerbungen, die regionale Mobilitätsbereitschaft und die Suchstrategien nahezu identisch. Somit ist festzuhalten, dass trotz gleicher Suchstrategien die Chancen auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz wesentlich geringer sind. Daran ändert auch eine

⁷ Die Zahlen stammen aus Befragungen im Rahmen der Jobcoaching-Studie. 3 von 32 Jugendlichen einer Sonderschule hatten etwa ein halbes Jahr nach Verlassen der Schule eine reguläre Berufsausbildung am ersten Arbeitsmarkt. Die verbleibenden Jugendlichen waren in einem Förderlehrgang oder einer berufsvorbereitenden Maßnahme der Agentur für Arbeit.

⁸ Dieser Abschnitt enthält Auszüge aus dem Beitrag von Naomi Gericke „Migranten am Übergang von der Schule zur Berufsausbildung“ auf einem AWO-Workshop im November 2010 in Rolandseck.



Teilnahme an einer Übergangsmaßnahme nichts, denn selbst nach einer Teilnahme sind die Chancen auf einen Ausbildungsplatz für Jugendliche mit Migrationshintergrund wesentlich geringer. (Vgl. Beicht/Granato 2011: 31)

Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, welche Faktoren diese Diskrepanz beeinflussen.

„Erblichkeit“ von sozialer Benachteiligung

Nicht erst seit den Pisa-Studien ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche aus Akademikerhaushalten es wesentlich leichter haben, eine erfolgreiche Schullaufbahn zu absolvieren. Die aktuelle Studie der Bertelsmann Stiftung „Chancenspiegel“ zeigt aktuell den Zusammenhang von sozioökonomischen Merkmalen der Kinder und Jugendlichen und Mobilität innerhalb des Schulsystems auf: Die Durchlässigkeit nach oben ist nach wie vor gering und der Besuch eines Gymnasiums für Kinder aus Arbeiterfamilien unterliegt geringeren Chancen. Somit lässt sich ein Teil der Benachteiligung in der Schul- und Berufskarriere durch die soziale Herkunft der Familien mit Migrationshintergrund erklären. Wie bereits erläutert, leben viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund unter schwierigen sozioökonomischen Bedingungen. Somit wird die Benachteiligung nicht durch den Schulbesuch ausgeglichen, sondern von Generation zu Generation weitergegeben. (Vgl. Berkemeyer u. a. 2012: 54–68)

Die schlechteren Chancen von Kindern mit Migrationshintergrund sind insbesondere auch auf

Benachteiligungen, die die Organisation Schule erzeugt, zurückzuführen und nicht auf die individuellen und kulturellen Voraussetzungen der Kinder. Institutionelle Diskriminierung in der Schule ist allerdings kein moralisches Problem, sondern eine organisatorische Ressource, die der Alltagsbewältigung dient. Sie ist für die Schule zweckmäßig in einer gegebenen Situation, da sie Flexibilität, Komplexitätsreduktion und Problemdelegation ermöglicht. (Vgl. Bommers/Radke 1993: 491)

Bildungsabschlüsse sowie die soziale Lage sind somit wesentliche Variablen hinsichtlich der Einmündungswahrscheinlichkeiten in eine Berufsausbildung. Doch sind sie nicht die einzigen, weitere Faktoren sind:

Mangelnde Anerkennung von herkunftsspezifischen Faktoren

Im Gegensatz zu den Bildungsabschlüssen und dem „Humankapital“ der Jugendlichen wird hier von den herkunftsspezifischen Kapitalien und der mangelnden Anerkennung im Zielland aus gedacht. Eine ungleiche Chancengerechtigkeit ist darauf zurück zu führen, dass „(herkunftsland- oder herkunftsgruppen)spezifische Kapitalien im Zielland (im oftmals deutlichen Unterschied zum Herkunftsland oder zur Herkunftsgruppe) weniger oder überhaupt nicht anerkannt werden, während diejenigen zielandspezifischen Kapitalien, die Zugänge ermöglichen und damit für eine Akkumulation wertvoll sind, meist fehlen...“ (Skrobanek 2009: 11)

Die Palette der Entwertung ist breit gefächert. Sie reicht von Bildungsabschlüssen, beruflichen Qualifikationen, Fertigkeiten und Wissen bis hin zur Muttersprache, sozialisiertes Handlungs- und Orientierungswissen und dem Einfluss der Herkunftsfamilie.

Arbeits- und Ausbildungsmarkt

Neben den individuellen Erklärungsansätzen, gibt es auch Versuche die Benachteiligung am Arbeitsmarkt von Migrantinnen und Migranten durch marktwirtschaftliche Mechanismen zu klären. Der Theorie des dualen Arbeitsmarktes, dessen Hauptvertreter der Ökonom Michael J. Piore ist, stellt Migrationsbewegungen als Reaktion einer hohen Nachfrage nach Arbeitskräften in Ländern mit industrieller Massenproduktion dar. Die Arbeits-

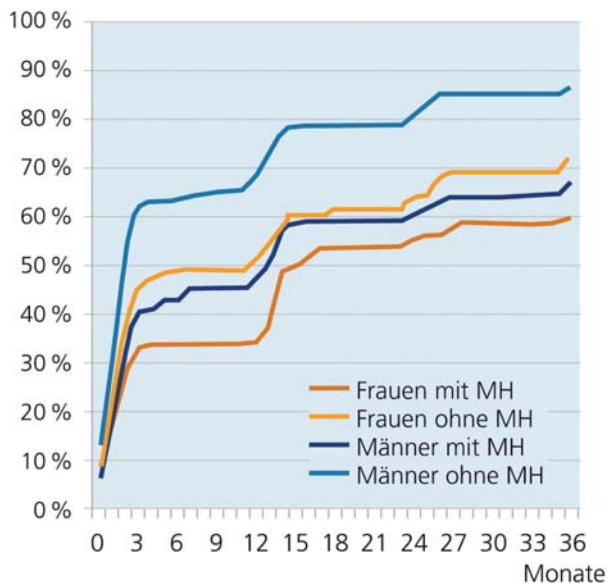
märkte in jenen Ländern verfügen über ein primäres und sekundäres Segment, wobei das sekundäre durch schlechte Jobs, die durch eine hohe Instabilität, schlechte Arbeitsbedingungen, niedrige Löhne und ein geringes Sozialprestige charakterisiert ist. (Vgl. Pries 2001: 12 – 31) Jugendliche mit niedrigen Bildungsabschlüssen finden häufig in diesen Bereichen mit geringer Durchlässigkeit nach oben ihren beruflichen Einstieg. Verschärfend kommt hinzu, dass einfache und qualifizierte Tätigkeiten im Fertigungsbereich zunehmend weniger werden und der Dienstleistungsbereich mit immer höheren Anforderungen aufwartet. Diese erhöhten Eintrittsbarrieren in einem stark auf die sozialen Kompetenzen ausgerichteten Service-Feld erhöhen die Risiken für einen erfolgreichen Übergang von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. (Vgl. Skrobanek 2009: 14f)

Eine weitere Teilerklärung liefert eine differenzierte Betrachtung des Ausbildungsangebotes nach Regionen. Die regionale Ebene betrifft neben den alten/neuen Bundesländern natürlich auch Stadt/Land und den spezifischen Wohnort der Jugendlichen. Ob jemand erfolgreich einen Ausbildungsplatz findet, ist somit auch neben den individuellen Faktoren ein Ergebnis der Strukturen und Sortierlogiken des Ausbildungsmarktes.

Geschlechtsspezifische Segmentierung

Wird das Übergangsgeschehen getrennt nach Geschlecht betrachtet, schneiden Mädchen mit Migrationshintergrund vergleichbar mit dem allgemeinen Trend, dass Mädchen erfolgreicher die Schule absolvieren, besser ab. Männliche Jugendliche sind häufiger an Haupt- und Förderschulen bzw. verlassen die Schule ohne Schulabschluss. Ungeachtet der höheren Schulabschlüsse von Mädchen mit Migrationshintergrund, finden sie seltener einen Ausbildungsplatz als ihre männlichen Pendanten. Ihnen fällt es somit besonders schwer, ihre hohe Bildungs- und Berufsorientierung in eine beruflich erfolgreiche Richtung zu lenken.

Abbildung 1: Einmündung in eine betriebliche Berufsausbildung



Einmündungen in %	Monate nach Schulende		
	12	24	36
Frauen mit MH	33,7	54,7	59,1
Frauen ohne MH	50,8	63,5	71,8
Männer mit MH	47,2	59,4	66,5
Männer ohne MH	67,8	80,3	86,4

Quelle: BIBBReport 15/10, Beicht/Granato 2011: 38

Junge Männer ohne Migrationshintergrund haben bei gleichen Voraussetzungen in Bezug auf Schulabschluss, Schulnoten, soziale Herkunft, soziale Einbindung und ausbildungsmarktrelevante Merkmale deutlich höhere Chancen als Frauen mit Migrationshintergrund. Junge Frauen sind häufiger in der Berufsschulausbildung zu finden, da die Angebote der betrieblichen Berufsausbildung nicht in dem Umfang auf ihre Nachfrage treffen. Somit können wiederum Strukturen, diesmal geschlechtsspezifische, für die schlechteren Chancen ausgemacht werden. Die Grafik verdeutlicht noch eine weitere Ebene. Selbst bei gleichen Voraussetzungen schneiden sowohl Mädchen als auch Jungen mit Migrationshintergrund schlechter ab als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. (Vgl. Beicht/Granato 2011: 10 – 45)

Somit müssen noch weitere Erklärungsansätze in eine umfassende Betrachtung miteinbezogen werden.

Cooling out und Selbstexklusion

Unter Cooling out versteht man Prozesse, durch die die Wünsche und Hoffnungen einer Person durch Erfahrungen oder Agenten (etwa Berufsberater/innen, Lehrer/innen) ernüchert werden. Eine Beratung durch die Bundesagentur für Arbeit bzw. den Berufsberater/in führt dazu, dass Jugendliche häufiger eine Berufsvorbereitung beginnen als eine Ausbildung und dadurch eher in eine Warteschleife geraten. Selbstexklusion meint, „dass der Akteur über einen langen Prozess gelernt hat, zum einen Misserfolg an der institutionalisierten Symbolwelt den eigenen Unzulänglichkeiten und nicht seiner – durch die ungleiche Verteilung symbolischer Macht verursachten – Klassenlage zuzuschreiben und zum anderen nur das zu wollen, was ihm durch ihre jeweilige Klassenlage zugänglich ist.“ (Bourdieu 2001: 39 zit. nach Skrobanek 2009: 16) Der Jugendliche schließt sich als Reaktion – auch auf vorgelagerte Cooling out Erfahrungen – aus und passt sich in seinen Vorstellungen und Wünschen an für ihn möglich erscheinendes an. Kurz: Eine Ausbildung wird mit einem schlechteren Schulabschluss nicht angestrebt. Vielmehr wird versucht über einen weiteren Schulbesuch die entsprechenden Chancen zu erlangen. Empirisch belegt wurde dies in der DJI Längsschnittstudie: Tatsächlich eine Ausbildung anzufangen planen weniger Hauptschüler/innen mit Migrationshintergrund als ohne. Jugendliche mit Migrationshintergrund planen hingegen häufiger, weiter zur Schule zu gehen, eine Berufsvorbereitung zu absolvieren oder wissen nicht genau, wie es weitergehen soll. (Vgl. Skrobanek 2009: 33–39, Reißig/Gaupp 2006: 25)

Selektion durch Unternehmen

Trotz Kontrolle aller oben beschriebenen Faktoren, bleibt in Untersuchungen meist ein Restfaktor „Migrationshintergrund“. Die Diskussion zur Klärung tendiert zu diskriminierenden Selektionsprozessen seitens von Unternehmen, Organisationen und öffentlichen Verwaltungen. Den Arbeits- oder Ausbildungsplatz soll nach dem meritokratischen Prinzip der- oder diejenige mit der besten Leistung erhalten. Die Leistung und Produktivität der potenziellen Mitarbeiter/innen werden in einem sogenannten „Screening“ überprüft. Dabei spielen bei betrieblichen Auswahlprozessen Annahmen und oft das „Bauchgefühl“ eine wesentliche Rolle. Werden Gruppenmerkmale wie Geschlecht oder ethnische Herkunft zur Bewertung herangezogen, ist dies als diskriminierend zu bewerten. (Vgl. Boos-Nünning 2006: 13) Studien aus der Schweiz (vgl. Imdorf 2006: 10–15) belegen, dass individuelle Merkmale z. B. mangelnde Sprachkenntnisse oder Leistungsmotivation zwar häufig als Grund für eine Ablehnung eines als Ausländer/in geltenden Jugendlichen genannt wurden, bei genauerem Nachfragen jedoch insbesondere Ressentiments bezogen auf Familienstrukturen, Geschlechtervorstellungen und der Kultur zum Tragen kommen. Neben diesen als diskriminierend zu bezeichnenden Selektionslogiken wurden auch noch eigene betriebliche Präferenzen für „Einheimische“ wie Passung ins existierende Team, Befürchtung von möglichen Konflikten und ethnischen Gruppenbildungen oder „Anlockung“ spezifischer (ethnischer) Kundengruppen genannt. Dies verdeutlicht, welche Herausforderung ein erfolgreiches Bewerben für Jugendliche mit Migrationshintergrund darstellt.



2.2 Rechtliche Rahmenvorgaben

In der Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund, selbst wenn diese in Deutschland geboren sind, ist darauf zu achten, dass ausländerrechtliche Bestimmungen die Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen einschränken können. Daher ist es für die Mitarbeiter/innen der Jugendberufshilfe unvermeidbar, die gesetzlichen Rahmenvorgaben im Groben zu überblicken und mit fachkundigen Stellen zu kooperieren.

Deutsche Staatsbürgerschaft und Optionspflicht

In Deutschland galt lange Zeit das *ius sanguinis* (Abstammungsprinzip). Dieses wurde nun um das *ius soli* (Geburtsortprinzip) erweitert. Somit erwerben in Deutschland von Ausländern geborene Kinder unter bestimmten Umständen qua Geburt die deutsche Staatsbürgerschaft. Allerdings optional, denn es soll vermieden werden, dass dieser Personenkreis dauerhaft zwei Staatsangehörigkeiten hat, eine soll deshalb später wieder aufgegeben werden. Das sogenannte **Optionsmodell** schreibt diesen jungen Erwachsenen vor, dass sie sich in der Regel mit Eintritt der Volljährigkeit, spätestens jedoch bis zur Vollendung des 23. Lebensjahres, entscheiden müssen, ob sie die deutsche oder aber eine andere Staatsangehörigkeit behalten wollen. In einem komplizierten Antragsverfahren ist unter Umständen⁹ auch die Beibehaltung einer anderen Staatsangehörigkeit neben der deutschen möglich. Das administrative Optionsverfahren ist überaus langwierig und erfordert neben einem hohen bürokratischen Aufwand eine hohe Konfliktbereitschaft der jungen Erwachsenen in einem für sie oft sowieso schwierigen Lebensabschnitt. Statt der eigenen Identität, die bisher komplikationslos bspw. als binational oder deutsch und türkisch empfunden werden durfte, müssen sie sich verbindlich zwischen zwei Möglichkeiten entscheiden. Statt einer Wahlmöglichkeit stellt die Optionspflicht die Zugehörigkeit dieser Jugendlichen in Frage und impliziert die Verweigerung ihrer Zugehörigkeit zu Deutschland und Europa.

Die sogenannte Optionspflicht ist nun seit 4 Jahren in Kraft und die ersten Betroffenen haben bereits ein entsprechendes Anschreiben der zuständigen Behörde erhalten. Die Zahl der Optionspflichtigen wird in den nächsten Jahren stark ansteigen. Es wird angenommen, dass ein Großteil der betroffenen Personen eine Beibehaltungsgenehmigung beantragen und/oder gerichtlich gegen den Verlust der Staatsangehörigkeit vorgehen wird. Vor diesem Hintergrund ist daher eine gewisse Sensibilität in der Entscheidungsphase der Jugendlichen von den Mitarbei-

ter/innen der Jugendberufshilfe gefragt. Bestimmte Verhaltensweisen der Jugendlichen können deshalb durchaus in der durch die Optionspflicht erzeugten Identitäts- und Zugehörigkeitsfindungsphase begründet werden. Eine Entscheidung für/gegen eine Staatsbürgerschaft hat zudem auch rechtliche Folgen bspw. eines eingeschränkten Erbrechtes oder der Militärpflicht in einem anderen Land. Daher ist es unerlässlich, die Jugendlichen fundiert über ihre Möglichkeiten, aufzuklären und zu unterstützen. Für individuelle Beratung stehen auch die Migrationsfachdienste zur Verfügung. (Vgl. BAGFW 2012)

Prinzipiell regeln folgende gesetzliche Grundlagen den Aufenthalt von Nicht-Deutschen-Staatsbürger/innen:

- **Aufenthaltsgesetz** (AufenthG) für nicht freizügigkeitsberechtigte **Ausländer/innen aus Nicht-EU-Staaten**
- **Freizügigkeitsgesetz** (FreizügG) für freizügigkeitsberechtigte **EU-Bürger/innen** und ihre Familienangehörigen
- **Asylverfahrensgesetz** (AsylVfG) für Asylbewerber/innen im laufenden Verfahren

Das Aufenthaltsgesetz für Drittstaatsangehörige ist am 1. Januar 2005 in Kraft getreten und regelt die unterschiedlichen „**Aufenthaltstitel**“: Visum, Aufenthaltserlaubnis, Niederlassungserlaubnis sowie Erlaubnis zum Daueraufenthalts-EG. Daneben gibt es weitere Aufenthaltsbezeichnungen nach dem AufenthG (z. B. Duldung), nach dem Asylverfahrensgesetz (z. B. Aufenthaltsgestattung) und nach dem FreizügG. Der jeweilige Aufenthaltstitel ist im Pass oder Ausweisdokument bzw. in dem von der Ausländerbehörde ausgehändigten Dokument (Papier oder Karte) ersichtlich.

Die Aufenthaltstitel unterscheiden sich in ihrem Grad der Sicherheit für einen Aufenthalt in Deutschland. Es ist daher notwendig, sich mit einem Blick in das entsprechende Dokument Klarheit über die jeweilige Rechtsgrundlage des Aufenthalts für den Jugendlichen zu verschaffen. Ein Jugendlicher ohne sicheren Aufenthaltstitel lebt stets mit der Gefahr

⁹ Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege hat eine Arbeitshilfe über die rechtliche Situation des Optionsmodells und die Konsequenzen erstellt, die insbesondere auch darüber informiert, unter welchen Voraussetzungen ggf. beide Staatsangehörigkeiten beibehalten werden können. (Vgl. BAGFW 2012)

abgeschoben zu werden. Sinnvoll ist es daher, den Aufenthalt des Jugendlichen im Blick zu behalten, d. h. sich nach Briefen von der Ausländerbehörde zu erkundigen. Besteht Anlass zur Annahme, dass ausländerrechtlich Verschlechterungen anstehen oder Möglichkeiten zur Verbesserung seines Aufenthaltes nicht ergriffen wurden, sollte in jedem Fall eine kompetente Beratungsstelle eingeschaltet werden.

Auf dem (Ausweis-)Papier ist in der Regel neben dem Aufenthaltstitel auch der dem Aufenthaltstitel zugrunde liegende Paragraf zu erkennen, der

1. die Möglichkeiten einer Ausbildungsförderung und
2. den Zugang zum Arbeitsmarkt beeinflusst.

Ausbildungsförderung

Bei den Förderinstrumenten ist nach dem Rechtskreis der Förderinstrumente zu differenzieren. Von den Förderungen im Rahmen der Jugendhilfe im SGB VIII müssten prinzipiell alle Jugendlichen (auch Jugendliche ohne sicheren Aufenthaltsstatus profitieren. So können bspw. jugendliche Flüchtlinge am Programm „Jugendwerkstätten“ in Nordrhein-Westfalen teilnehmen. Die Realität sieht allerdings gelegentlich anders aus und dies obwohl nach der Rücknahme der Vorbehalte, ausnahmslos alle Kinder von ihren Rechten aus der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) profitieren sollten. Bei den Fördermöglichkeiten nach SGB II und SGB III ist die Möglichkeit der Teilnahme abhängig vom jeweiligen Aufenthaltstitel und der Aufenthaltsdauer. Der Zugang zu den Förderinstrumenten variiert somit je nach ausländerrechtlicher Sortierung.

Arbeitsmarktzugang

In Deutschland brauchen viele Migrantinnen und Migranten eine Beschäftigungserlaubnis, um arbei-

ten oder eine Ausbildung aufnehmen zu dürfen. Ein Blick auf den Aufenthaltstitel des Jugendlichen verrät meist auch, ob und in welchem Umfang Erwerbstätigkeit gestattet ist. §39 AufenthG, die Beschäftigungsverordnung (BeschV) und Beschäftigungsverfahrensordnung (BeschVerfV) stellen dabei die gesetzliche Grundlage dar, ob bzw. unter welchen Voraussetzungen ein/e Ausländer/in und welche Beschäftigung er/sie aufnehmen darf. Eine Beschäftigungserlaubnis wird grundsätzlich für jede Arbeitsstelle, für eine betriebliche Berufsausbildung und für ein Praktikum benötigt. Für eine schulische Ausbildung wird grundsätzlich keine Beschäftigungserlaubnis benötigt.

Die Beschäftigungserlaubnis muss bei der zuständigen Ausländerbehörde beantragt werden. In vielen Fällen wird die Bundesagentur für Arbeit an der Entscheidung der Ausländerbehörde beteiligt d. h. sie führt eine sogenannte „Arbeitsmarktprüfung“ durch und teilt der Ausländerbehörde das Ergebnis mit. Das Verfahren soll nicht länger als zwei Wochen erfordern, kann in der Praxis aber mehrere Wochen dauern. Auch hier sollte im Zweifelsfall die Kooperation mit kompetenten Beratungsstellen, z. B. den Migrationsfachdiensten angestrebt werden.

Im Folgenden erfolgt nun eine grobe Zuordnung der Aufenthaltstitel und sonstigen Aufenthaltspapieren und deren Konsequenzen bzgl. Arbeitsmarktzugang und Ausbildungsförderung im SGB III. Die Darstellung dient dazu, den Mitarbeitern/innen eine grobe Einschätzungsmöglichkeit für die unterschiedlichen Aufenthaltstitel und deren Konsequenzen zu geben. Eine detaillierte Darstellung der einzelnen Aufenthaltserlaubnisse in Beziehung zu den einzelnen Förderinstrumenten würde die Tabelle sprengen. Bei Fragen zum Aufenthaltsstatus sind ggfs. die kompetenten Kolleginnen und Kollegen der Migrationsfachdienste in der Region gezielt anzusprechen.

	Kurzbeschreibung	Aufnahme einer Beschäftigung/Ausbildung	Ausbildungsförderung SGB III
Aufenthaltstitel	<p>Visum</p> <p>Erlaubnis zum Daueraufenthalt-EG § 9a AufenthG</p>	<p>z. B. für die Durchreise oder für einen Aufenthalt von bis zu 3 Monaten, spielt in der Jugendberufshilfe keine Rolle</p>	<p>Jugendliche mit diesem Aufenthaltstitel gehören grundsätzlich zum förderungsfähigen Personenkreis.</p>
	<p>Niederlassungserlaubnis § 9 AufenthG</p>	<p>Uneingeschränktes Recht zur Erwerbstätigkeit, also das Recht eine Beschäftigung oder Selbstständigkeit auszuüben bzw. eine Ausbildung aufzunehmen; im Aufenthaltstitel wird „Erwerbstätigkeit gestattet“ eingetragen.</p>	<p>In zwei Bereichen beinhaltet das SGB III Vorschriften, die bestimmte Voraussetzungen für den Zugang zu den Leistungen normieren. Diese Regelungen betreffen die Berufs- ausbildungsbeihilfe (§ 56 SGB III) und die Leistungen zugunsten förderungsbedürftiger junger Menschen – berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, ausbildungs- begleitende Hilfen und außerbetriebliche Berufsausbildung (§§ 51; 75; 76 SGB III). In diesen Vorschriften wird der Zugang von einer bestimmten Aufenthaltserlaubnis, von bestimmten Aufenthaltszeiten und von einer vorausgegangenen rechtmäßigen Erwerbstätigkeit – des Jugendlichen selbst oder seines Elternteils – abhängig gemacht. (§52 Abs. 2; §§59; 78 Abs. 3 SGB III)</p>
	<p>Aufenthaltserlaubnis § 16-38a AufenthG</p> <p>Befristet (1-3 Jahre), in Abhängigkeit von einem Aufenthaltswert (Arbeit, Familiennachzug, Studium, humanitärer Aufenthalt), je nach Zweck können unterschiedliche soziale Rechte abgeleitet werden</p>	<p>Abhängig von der Nebenbestimmung der Aufenthaltserlaubnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Erwerbstätigkeit/Beschäftigung nicht gestattet“ • „Erwerbstätigkeit/Beschäftigung gestattet“ • „Erwerbstätigkeit/Beschäftigung nur mit Genehmigung der Ausländerbehörde gestattet“ <p>> Im letzten Fall und auch wenn auf dem Papier nichts vermerkt ist, besteht ein „nachrangiger Arbeitsmarktzugang“. D. h. eine Beschäftigung ist nur dann erlaubt, wenn die Arbeitsagentur im Rahmen der „Arbeitsmarktprüfung“ (vgl. Anmerkung *) zustimmt.</p> <p>Nach drei Jahren ununterbrochenem Aufenthalt im Bundesgebiet bedarf es keiner Zustimmung mehr. (BeschVerfV § 3b Abs. 1 Nr. 2)</p>	<p>Alle anderen Förderinstrumente des SGB III stehen grundsätzlich allen Ausländer/innen zur Verfügung (teilweise besteht die Voraussetzung eines nachrangigen Arbeitsmarktzugangs).</p>

	Kurzbeschreibung	Aufnahme einer Beschäftigung/Ausbildung	Ausbildungsförderung SGB III
<p>Sonderpapiere Flüchtlinge</p> <p>Aufenthaltsgestattung § 55 Abs. 1 AsylVfG</p>	<p>Gilt für Asylbewerber/innen, d. h. für Personen im Asylverfahren, deren Antrag auf Asyl geprüft wird</p>	<ul style="list-style-type: none"> während der ersten 12 Monate in Deutschland Arbeitsverbot; nach dieser Wartefrist besteht ein nachrangiger Arbeitsmarktzugang, d. h. es muss die Zustimmung der Ausländerbehörde und eine „Arbeitsmarktprüfung“ (vgl. Anmerkung *) erfolgen. 	<p>Der Zugang zur Berufsausbildungsbeihilfe und zu den Leistungen zugunsten förderungsbedürftiger junger Menschen ist ähnlich geregelt wie mit einer Aufenthaltserlaubnis (§ 59 SGB III), allerdings für diese Jugendlichen aufgrund der Voraussetzungen schwierig bis unmöglich.</p>
<p>Duldung § 60a AufenthG</p>	<p>Begründet keinen rechtmäßigen Aufenthalt, sondern nur eine „vorübergehende Aussetzung der Abschiebung“. D. h. die Abschiebung kann aus tatsächlichen (bspw. Herkunftsland nimmt die Person nicht zurück) oder rechtlichen Gründen (bspw. verfügt Person über keinen Pass) nicht durchgeführt werden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ebenfalls während der ersten 12 Monate in Deutschland Arbeitsverbot; während der nächsten 36 Monate ein nachrangiger Arbeitsmarktzugang, d. h. es muss die Zustimmung der Ausländerbehörde und eine „Arbeitsmarktprüfung“ (vgl. Anmerkung *) erfolgen; nach 48 Monaten einen uneingeschränkten Arbeitsmarktzugang (keine Vorrangprüfung und keine Arbeitsbedingungsprüfung). <p>Ausnahme: Für eine betriebliche Berufsausbildung muss nach einem Jahr Wartefrist zwar auch die BA zustimmen, es gibt allerdings keine Arbeitsmarktprüfung, d. h. die Zustimmung ist reine Formsache. In der Praxis scheitern die Jugendlichen nach einem Jahr Wartefrist allerdings häufig am § 11 BeschVerfV. Die Ausübung einer Beschäftigung kann durch die Ausländerbehörde untersagt werden, wenn „aus ihnen zu vertretenden Gründen“ eine Abschiebung verhindert wird. Hier sollte unbedingt eine Fachberatung durch den Jugendmigrationsdienst erfolgen.</p>	<p>Von den anderen Leistungen des SGB III (Berufsberatung, Vermittlung von betrieblichen Ausbildungsstellen) müssten die Jugendlichen unabhängig von ihrem aufenthaltsrechtlichen Status profitieren. Häufig scheitern Jugendliche mit Duldung und Gestattung allerdings schon an der Pforte der Agentur für Arbeit, da sich die Mitarbeiter/innen für diesen Personenkreis nicht zuständig fühlen. Ebenfalls wird eine Ermessensentscheidung des Beraters z. B. ob eine Einstiegsqualifizierung gewährt wird, häufig negativ durch den aufenthaltsrechtlich kurzfristigen Status beeinflusst.</p> <p>Alles in allem haben Jugendliche mit einer Duldung/Gestattung somit einen sehr schwierigen Zugang zur Ausbildungsförderung.</p> <p>Zum detaillierteren Weiterlesen vgl. Weiser 2012 und Genge 2012.</p>

Bürger/innen aus EU-Ländern	Kurzbeschreibung	Aufnahme einer Beschäftigung/Ausbildung	Ausbildungsförderung SGB III
	<p>Bürger/innen aus den EU-Ländern erhalten keinen Aufenthaltstitel nach dem Aufenthaltsgesetz, da sie Freizügigkeit genießen. Freizügigkeitsberechtigte Unionsbürger und ihre Familienangehörigen mit Staatsangehörigkeit eines Mitgliedstaates der Europäischen Union erhalten ggfs. eine amtliche Freizügigkeitsbescheinigung, welche das Aufenthaltsrecht dokumentiert. Die Freizügigkeitsbescheinigung gibt es ab 2013 nicht mehr. Nach in der Regel fünfjährigem rechtmäßigem Aufenthalt besitzen Unionsbürger das Recht zum Daueraufenthalt EG unabhängig vom ursprünglichen Aufenthaltsgrund.</p> <p>Wichtig: Die Bescheinigungen haben nur „deklaratorischen Charakter“.</p>	<p>Ein unbeschränkter Arbeitsmarktzugang gilt für Angehörige der alten und neuen EU-Staaten und ihre Familienangehörige.</p> <p>Ausnahme: Bürger/innen aus Rumänien und Bulgarien haben in der Regel noch einen nachrangigen Arbeitsmarktzugang (bis 31.12.2013), für eine Beschäftigung muss eine Arbeitserlaubnis-EU bei der Agentur für Arbeit beantragt werden. Es gibt allerdings auch zahlreiche Ausnahmen von dieser Regelung.</p>	<p>Die Voraussetzungen sind im groben wiederum ähnlich wie für Ausländer/innen mit einer Aufenthaltserlaubnis.</p> <p>Bei der Berufsausbildungsbeihilfe ist zusätzlich noch § 8 Abs. 1 BAFöG zu beachten. Ausbildungsförderung wird geleistet für Unionsbürger, die ein Recht auf Daueraufenthalt besitzen, Ehegatten oder Lebenspartner/in und Kinder von Unionsbürgern sind, oder die vor dem Beginn der Ausbildung im Inland in einem Beschäftigungsverhältnis gestanden haben.</p> <p>Zur aufenthalts- und sozialrechtlichen Situation von Unionsbürgerinnen und Unionsbürgern vgl. Voigt 2012.</p>

- * Die Bundesagentur für Arbeit prüft im Rahmen der Arbeitsmarkprüfung, ob Ablehnungsgründe auf einer oder beiden der folgenden Ebenen vorliegen:
- a) Vorrangprüfung: Es darf keine bevorzugte/r Arbeitnehmer/in für den konkreten Arbeitsplatz zur Verfügung stehen. Das sind Deutsche, Staatsangehörige aus EU-Ländern und Ausländer/innen, die schon eine uneingeschränkte Beschäftigungserlaubnis haben.
 - b) Beschäftigungsbedingungsprüfung: Es wird geprüft, ob die potentielle Arbeitskraft zu schlechteren Arbeitsbedingungen (Lohn, Arbeitnehmerschutz etc.) beschäftigt werden sollte als eine vergleichbare deutsche Arbeitskraft.

3. Erwartungen und Zufriedenheit von Heranwachsenden in berufsvorbereitenden Maßnahmen der AWO

Nachdem nun die Grundlagen der Jugendberufshilfe und die Lebenssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund näher beleuchtet wurden, sollen nun die zu Wort kommen, um die es in der vorliegenden Arbeitshilfe geht. Es interessiert, welche Sichtweisen und Interessen die Jugendlichen mitbringen. Was denken sie, welche Aspekte der berufsvorbereitenden Maßnahme sind für sie förderlich oder hemmend? Welche Ziele verfolgen und welche Einstellungen zur Arbeit haben sie? Welchen Stellenwert messen sie ihrem Migrationshintergrund bei der Ausbildungsplatzsuche bei?

Die Jugendlichen direkt zu befragen war deshalb das zentrale Anliegen des entwickelten Forschungsdesigns für qualitative Experteninterviews von der Alice Salomon Hochschule Berlin. Im Mittelpunkt standen die Befragten und ihre Expertise, d. h. die Jugendlichen wurden als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswirklichkeit betrachtet. Es wurden leitfadengestützte, teilstandardisierte Interviews, die sich durch einen offenen Fragencharakter auszeichneten, durchgeführt. Somit entschieden die Befragten was wichtig und erwähnenswert ist. Die

Durchführung und Auswertung der Interviews wurde von Selda Kopal¹⁰, Studentin der Alice Salomon Hochschule, übernommen.

Auswahl der Stichprobe:

Voraussetzung zur Teilnahme war aus datenschutzrechtlichen Gründen Volljährigkeit und dass sich die Jugendlichen in der Endphase einer berufsvorbereitenden Maßnahme befinden. Die Entscheidung für die Untersuchung einer berufsvorbereitenden Maßnahme wurde aus Gründen der großen Bedeutung dieses Maßnahmentyps innerhalb der Jugendberufshilfe und bei der AWO gefällt.

Außerdem war es notwendig, dass die Muttersprache nicht deutsch ist, die befragte Person allerdings über Grundkenntnisse der deutschen Sprache verfügt, um in der Lage zu sein, die gestellten Fragen zu beantworten. Die Fragen im Leitfaden wurden mit leicht verständlichen Begriffen gestellt, die die Interviewten zudem zum Erzählen anregen sollten.

Es wurden insgesamt sechs Interviews mit fünf männlichen und einer weiblichen Person im Alter von 18–26 Jahren durchgeführt. Die geographische Herkunft (der Eltern) variierte: 2 x Türkei, 1 x Russland, 1 x Kasachstan/Russland, 1 x Griechenland, 1 x Ukraine.¹¹ Die Interviews haben keinen Anspruch auf Repräsentativität, sie können allerdings einen persönlichen Einblick in die Erwartungen, Wünsche und Erfahrungen von einigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei der AWO bieten.

Durchgeführt wurden die Interviews im Mai 2012 mit Jugendlichen aus Oberhausen und Schwedt. Die Jugendlichen besuchten zum Zeitpunkt der Befragung eine BVB beim ZAQ (Zentrum für Ausbildung und berufliche Qualifikation) Oberhausen und UBV (Uckermärkischer Bildungsverbund) Schwedt. Bei der Auswahl der Standorte wurde auf die Stadtgröße und auf die Region Rücksicht genommen. In beiden Städten herrscht eine – unterschiedlich hohe historisch bedingte – Arbeitslosigkeit.

¹⁰ Zu den hier dargestellten Auszügen vgl. Selda Kopal 2012.

¹¹ Es wurde darauf geachtet, dass die Auswahl der Interviewten nach Migrationshintergrund und Geschlecht die Zusammensetzung der Maßnahme widerspiegelt.



Erarbeitet wurden zwei Ebenen und drei Hypothesen:

Ebene 1: Analyse der persönlichen Verortung am Übergang Schule – Ausbildung/Einschätzung von Ausbildungs- und Beschäftigungsperspektiven

Hypothese: Die Heranwachsenden stehen einer Ausbildung ambivalent gegenüber und haben das Gefühl vom gesellschaftlichen Reichtum ausgeschlossen zu sein.

Ebene 2: Gesamteindruck und qualitätsrelevante Aspekte der Maßnahme

Hypothese: Die Heranwachsenden werden durch die Angebote der Jugendberufshilfe so gefördert, dass sie einen unmittelbaren Nutzen davon haben.



Hypothese: Aufgrund der bestehenden Barrieren für Jugendliche mit Migrationshintergrund bedarf es einer kultursensiblen Ausrichtung der Maßnahme/der Einrichtung.

3.1 Ergebnisse der Interviews

Ebene 1: Analyse der persönlichen Verortung am Übergang Schule–Ausbildung/Einschätzung von Ausbildungs- und Beschäftigungsperspektiven

Bildungsbiographie

Die Bildungsbiographien der Befragten sind sehr unterschiedlich. So haben einige die Grundschule noch im Geburtsland besucht, andere sind in der Grundschulzeit nach Deutschland gekommen. Der Bildungsstand variiert von dem Besuch einer Förderschule bis hin zum Versuch, die Fachoberschulreife zu erlangen. Einige der Befragten haben den Schulbesuch vorzeitig abgebrochen. Durch die schulischen Barrieren in der frühen Kindheit sind die Befragten ähnlich belastet. Insbesondere das Erlernen der deutschen Grammatik führte zu sozialer Isolation, Frustrationen und dem Wiederholen der ersten Klassenstufen. Das Erlernen der Sprache wurde als weniger schwierig empfunden.

Zugang, persönliche Erwartungen und Wünsche an die Maßnahme

Der Zugang zur Maßnahme kam über die Agentur für Arbeit zu Stande, die Beratung dort wurde als hilfreich empfunden. Gründe für die Teilnahme lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass die

Ausübung einer geregelten Tätigkeit für alle Befragten sehr wichtig ist. Die Maßnahme ist somit in ihrer Situation eine Möglichkeit, die Zeit sinnvoll zu überbrücken und als Chance zu begreifen, sich weiterzuentwickeln und für sich neue Perspektiven zu öffnen.

Erwartungen und Wünsche an die Maßnahme sind mehr Klarheit über die berufliche Zukunft zu erhalten. Dies geht konform mit der entsprechenden Beratung der Agentur für Arbeit. Die Maßnahme wird von allen Befragten als erster Schritt in die Berufstätigkeit gesehen. Alle versprechen sich höhere Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Sie schätzen die Möglichkeit der Teilnahme als großen Gewinn ein.

Drei der insgesamt sechs Befragten wollen durch oder direkt im Anschluss an die Maßnahme einen höher qualifizierenden Schulabschluss erwerben. Ihnen ist klar, dass ein höherer Bildungsabschluss zu besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt führt. Da es sich jedoch bei den Befragten um die Erreichung eines Hauptschul- bzw. Realschulabschlusses geht, ist die Gefahr gegeben, dass die Erwartungen nicht erfüllt werden.

Einstellung zur Erwerbsarbeit/Voraussetzungen für eine Berufsausbildung

Die Aufnahme und erfolgreiche Beendigung einer Berufsausbildung ist für alle Befragten sehr wichtig und der nächste Schritt in ihrem Leben. Der Stel-

lenwert von Arbeit ist hoch und wird von den Befragten als Voraussetzung für finanzielle Unabhängigkeit betrachtet. Ebenfalls verstehen alle Befragten Arbeit als Möglichkeit sich selbst zu verwirklichen und verbinden sie mit einem hohen gesellschaftlichen Ansehen. Voraussetzung für das Erreichen persönlicher Ziele ist die finanzielle Absicherung und diese kann nur durch eine geregelte Tätigkeit erreicht werden. Insbesondere was eine finanzielle abgesicherte Situation anbelangt, sehen die Befragten eine Berufsausbildung als einzige Voraussetzung für eine Familiengründung. So wird mehrfach der Wunsch geäußert, dass die ausgeübte Tätigkeit Spaß machen soll, als Voraussetzung wird dies jedoch nicht betrachtet. Drei der sechs Interviewten geben außerdem an, dass es für sie äußerst wichtig ist, nicht zu Hause bleiben zu müssen und selbstverantwortlich ihr Leben zu gestalten. Eigenverantwortung und Disziplin spielen im Zusammenhang mit Erwerbsarbeit eine große Rolle.

Wichtige Eigenschaften um einen Beruf zu erlernen sind nach Angaben der Interviewten Ordentlichkeit, Zuverlässigkeit, Sauberkeit, gutes Auftreten usw. Alle Interviewten gehen davon aus, dass sie die von ihnen genannten Eigenschaften besitzen. Interessant dabei ist die Einschätzung der Jugendlichen, durch Eigenverschulden bzw. unzureichende Motivation in die Arbeitslosigkeit gerutscht zu sein. Jetzt aber, durch die (weiter-) entwickelten persönlichen Eigenschaften innerhalb der Maßnahme ist die Motivation, sich um einen Ausbildungsplatz zu bemühen, höher.

Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt

Die Einschätzungen der Befragten bezüglich ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt unterscheiden sich nicht im großen Maße voneinander. Insbesondere nach dem Abschluss der Maßnahme schätzen alle Interviewten ihre Chancen als gut ein.

Die Vorstellungen unterscheiden sich dahingehend voneinander, dass die Möglichkeit beim Bildungsträger eine Ausbildung zu beginnen verschieden bewertet wird. So berichten Interviewte, dass sie befürchten mit einer im Bildungsträger absolvierten

Ausbildung nicht die gleichen Chancen zu haben mit einem Ausbildungsabschluss in der freien Marktwirtschaft. Alle Interviewten gehen davon aus, dass nur die Absolvierung einer Ausbildung zu einem festen Arbeitsvertrag führt.

Durch die Teilnahme an der Maßnahme sowie den Erwerb und die Beendigung einer Ausbildung erhoffen sich die Befragten bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Die lokalen Gegebenheiten werden bei diesen Überlegungen außen vor gelassen. Persönliche Umstände wie etwa Eigenmotivation und Fleiß werden als gewichtiger angesehen als bspw. die wirtschaftliche Situation der Region. Die tatsächliche wirtschaftliche Lage der Region (hohe Arbeitslosigkeit) wird in die persönlichen Perspektiven lediglich von einem Interviewten¹² in seinen Überlegungen miteinbezogen.

Persönliche Ziele

Während der Befragung fällt auf, dass es den Interviewten insgesamt schwer fällt, persönliche von beruflichen Zielen zu trennen. Die persönlichen Ziele unterteilen sich in die Persönlichkeit betreffende wie bspw. die Erlangung von mehr Selbstbewusstsein und in konkret die Lebenswirklichkeit betreffende wie bspw. das Gründen einer Familie oder der Bau eines Hauses. Eine Verbesserung des Sprachvermögens wird von einem Interviewten genannt und bezieht sich bei genauerem Nachfragen auf seine Arbeitsmarktchancen. Drei der sechs Befragten wünschen sich eine eigene Familie und Gesundheit. Andere können keine persönlichen Ziele nennen und begründen dies mit der fehlenden beruflichen Perspektive.

Soziales Umfeld und berufliche Vorbilder

Die Familie ist für alle Befragten sehr wichtig und an beruflichen Entscheidungen mitbeteiligt. Das Ausmaß des Einflusses, den die Familie ausübt, unterscheidet sich. Alle fühlen sich jedoch von ihrer Familie unterstützt. Insbesondere Erwartungen und Vorstellungen des jeweiligen Interviewten sind in der Familie Gesprächsthema. Auch bei der kon-

¹² In diesem Kapitel wird aufgrund der gewollten Anonymisierung der Jugendlichen und der besseren Lesbarkeit bei einem Interviewten, einem Befragten etc. auf die männliche Form zurückgegriffen.

kreten Suche nach einem Ausbildungsplatz haben zwei Interviewte direkte Hilfe durch Familienangehörige erfahren.

Bis auf einen Elternteil haben alle Eltern Berufe und diese entweder in Deutschland oder in ihrem Herkunftsland erlernt. Zumeist üben die Eltern geringqualifizierte Berufe aus. Der Stellenwert von Arbeit ist in den Familien der Befragten hoch. So wird einheitlich angegeben, dass die Ausübung einer geregelten Beschäftigung Voraussetzung für ein friedliches Miteinander ist und ein zu Hause bleiben nicht geduldet wird. Die Befragten gaben an, dass sie dazu angehalten werden, die Familie durch Arbeit finanziell zu unterstützen. Die Interviewten berichten, dass sie sich als Teil der Familie diesem Wertesystem unterordnen und dieses übernommen haben.

Die Befragten geben einheitlich an, dass sich in ihrem Freundeskreis überwiegend Personen befinden, die einer geregelten Beschäftigung nachgehen. Lediglich einer gibt an, dass sich sein Freundeskreis aus Menschen mit und ohne Beschäftigung zusammensetzt. Eine geregelte Beschäftigung ist für die Befragten wichtig. Die Freunde machen häufig (Fach-) Abitur, eine Ausbildung oder haben eine Arbeitsstelle. Vorherrschend ist hier die Meinung, dass man lieber irgendetwas machen sollte, als keiner geregelten Tätigkeit nachzugehen.

Auf die Frage nach beruflichen Vorbildern kann nur ein Befragter mit der Benennung einer tatsächlichen Person antworten (Vater). Die anderen nennen entweder Berufsbilder (Anwalt oder KFZ-Meister), die sie mit erstrebenswerten persönlichen Eigenschaften verbinden oder können die Frage nicht beantworten, weil sie sich bisher keine Gedanken darüber gemacht haben.

Sprache, Kultur und Aufenthaltsstatus

Alle Befragten geben an, dass sie ihre Mehrsprachigkeit als große Ressource betrachten. Sie sehen ihre Kenntnisse der deutschen Sprache als Grundlage für das bereits Erreichte und sind froh, dass sie Deutsch sprechen und sich verständigen können. Insbesondere die Kommunikation über Alltägliches ist ihnen wichtig. Vier der sechs Interviewten gehen davon aus, dass im Zuge der Europäisierung die Nachfrage nach bilingualen Fachkräften steigt und sehen hier eine Möglichkeit ihre Mehrsprachigkeit als Vorteil zu nutzen. Zielgerichtet strebt kein Inter-



viewter eine Ausbildung an, in der eine Mehrsprachigkeit Voraussetzung ist.

Sprache wird von allen Befragten als Maßstab für „Deutsch-sein“ gesehen. So berichten einige Befragte von Mobbing und Ausgrenzung in der Grundschule auf Grund von fehlenden Sprachkenntnissen. Dies habe sie sehr geprägt und veranlasst die Sprache, teilweise in wenigen Wochen, so zu beherrschen, dass eine Verständigung gewährleistet sei. Ein Interviewter begründet dies damit, dass er der erste in seiner Familie war, der sich verständlich machen konnte und somit oftmals für seine Eltern Sachverhalte von großer Wichtigkeit übersetzen musste.

Alle Interviewten beurteilen ihre Deutschkenntnisse als gut bis sehr gut, geben aber an, dass sie manchmal Schwierigkeiten haben, die richtigen Worte zu finden. Die Vermutung auf Grund ihres Migrationshintergrundes unterschätzt zu werden, hat allgemein gefragt kein Befragter, ausschließen können sie dies jedoch auch nicht. Ein Interviewter gibt an, in einer Bewerbungssituation dahingehend unterschätzt worden zu sein, dass er dem Gesprächsverlauf nicht folgen könne. Dies führt er allerdings auf seine recht einsilbigen Antworten zurück. Ein Interviewter berichtet, dass es ihm manchmal schwer fällt sich auf Deutsch kurz und präzise auszudrücken. Im alltäglichen Leben begegnen ihm manche Leute mit Geringschätzung oder unterschätzen sein Sprachvermögen. Er setzt dies damit gleich, dass die Leute ihn für minder intelligent halten. Er geht davon aus, dass ein deutscher Chef ihn wegen seines Akzentes eher negativ bewerten würde, jemand mit Migrationshintergrund hingegen mehr Verständnis für seine Ausdrucksweise hätte.

Außerdem sei es ein großer Vorteil, so berichtet ein Interviewter, sich in beiden Kulturen zu Recht zu finden und Kenntnisse über diese zu besitzen. Als Nachteil wird benannt, dass insbesondere das nicht deutsche Aussehen dazu führe, dass man nicht als Deutsche/r wahrgenommen würde. Dies passiere jedoch ohne Bewertung von der jeweiligen Person. Ein weiteres Kriterium, das in diesem Zusammenhang eine Rolle spielt sei ein ausgeprägtes Selbstwertgefühl. Ist das Selbstvertrauen hoch, fühle man sich nicht unterschätzt bzw. würde man es nicht im Migrationshintergrund begründet sehen. Jedoch gaben zwei Interviewte an, sich lieber mit Menschen zu umgeben, die ebenfalls einen Migrationshintergrund haben. Begründet wird dies mit dem Glauben, von diesen schneller und unkomplizierter akzeptiert zu werden. Sowie dass eigene kulturelle Hintergründe anderen ethnischen Gruppen näher ständen als den Deutschen.

Zwei Interviewte sprechen explizit ihren Aufenthaltsstatus an. So gibt ein Befragter an, dass er lieber die ursprüngliche Staatsangehörigkeit anstelle der deutschen hätte und begründet dies damit, nicht in Deutschland geboren worden zu sein und auch die Muttersprache besser als die deutsche zu beherrschen.

Rassismuserfahrungen

Schwierigkeiten gab es im Kindergarten sowie in der Grundschule, berichten die Interviewten. Hier führten die damaligen geringen Kenntnisse der deutschen Sprache zu Hänseleien. Ein Interviewter wurde auch in der Realschule ausgegrenzt. Lehrer/innen haben laut den Befragten ebenfalls diskriminierende Äußerungen von sich gegeben.

Fünf der sechs Interviewten geben an, dass sie in ihrem näheren Umfeld Personen kennen, die rassistischen Übergriffen ausgesetzt waren. Ebenfalls fünf der sechs Interviewten berichten, dass sie außer in der Grundschule, keine rassistischen Übergriffe persönlich erlebt haben. Ansprechpartner/innen sind Eltern und Freunde. Ein Interviewter geht davon aus, dass die Wahrscheinlichkeit Opfer solcher Angriffe zu werden sinkt, umso mehr Selbstbewusstsein man hat. Mehrere Interviewte glauben, dass es besser wäre nicht über Rassismuserfahrungen zu sprechen, um keine unnötige Gewichtung vorzunehmen. Ein Interviewter geht davon aus, dass es für ihn keine Rolle spielen würde und er macht sich darüber keine Gedanken.

Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Arbeitsmarktchancen

Auf die Frage, ob ihr Migrationshintergrund bei der Ausbildungsplatzsuche eine Rolle spiele, machen die Interviewten verschiedene Angaben. Die Meinungen gehen hier sehr weit auseinander. So sind einige der Interviewten der Meinung, dass der Migrationshintergrund bei der Ausbildungsplatzsuche keine Rolle spielt. Dies begründen sie damit, dass andere Mitbewerber/innen in der Vergangenheit auch einen Migrationshintergrund hatten und ebenfalls zu Bewerbungsgesprächen geladen wurden. Solange die Person Deutsch sprechen, lesen und schreiben kann, vermuten sie keine schlechteren Chancen. Vergangenes Scheitern wird mit mangelhaften Bewerbungsunterlagen oder mit unpassendem Auftreten begründet. Ein Interviewter gibt an, dass der Migrationshintergrund eine geringe Rolle spielt und geht davon aus, dass jeder eine Chance auf dem Arbeitsmarkt hat, wenn auch nicht die gleiche.

Ein anderer geht davon aus, dass ein Migrationshintergrund bei der Ausbildungsplatzsuche eine Rolle spielt. So nimmt er an, dass ein deutscher Chef prinzipiell deutsche Bewerber/innen vorzieht auch wenn diese schlechte Noten vorzuweisen haben. Ein weiterer geht davon aus, dass ein deutscher Chef ihn wegen seines Akzentes eher ablehnen würde, ein Chef mit Migrationshintergrund hingegen dafür mehr Verständnis hätte. Er glaubt, dass sein Migrationshintergrund bei der Ausbildungsplatzsuche eine große Rolle spielt. Insbesondere die Aussprache und der Ausdruck würden beurteilt und dienen als Einstellungskriterium. Direkte Erfahrungen diesbezüglich hat er aber noch nicht gemacht. Er geht allerdings prinzipiell davon aus, dass dies so ist, nur



nicht direkt geäußert wird. Er ist sich seinem nicht-Deutschsein sehr bewusst und geht davon aus, dass dies bei anderen auch so ist.

Zwei der Interviewten haben explizit Benachteiligungen aufgrund ihres Migrationshintergrunds erfahren. So wurde der eine mehrmals zum Vorstellungsgespräch geladen um den Jugendlichen genauer zu „prüfen“, da der Chef schlechte Erfahrungen mit einem ehemaligen Arbeiter gleicher Staatsangehörigkeit gemacht hat. Ein anderer hatte den Eindruck durch sehr langsames und überdeutliches Sprechen diskriminiert zu werden.

Ebene 2: Gesamteindruck und qualitätsrelevante Aspekte der Maßnahme

Nutzen der Maßnahme

Alle Interviewten empfinden die Maßnahme als lehrreich. Insbesondere das Ausüben von praktischen Tätigkeiten, sich ausprobieren zu dürfen, ist für alle der größte Zugewinn. Das Kennenlernen von verschiedenen Berufsbildern führt dazu, Bereiche für sich ausschließen zu können und bereitet Erfolgserlebnisse auf dem Weg das geeignete Berufsbild für sich zu finden. Diese Erfahrungen tragen maßgeblich dazu bei, dass sie sich für einen Beruf entscheiden können. Die abwechslungsreichen Tätigkeiten werden insgesamt als spannend und interessant bewertet. Die Unterrichtseinheiten hingegen werden als eher langweilig und die Lehrinhalte als bereits bekannt beschrieben. So gibt ein Interviewter an, prinzipiell hätte er sich gewünscht, mehr gefordert zu werden. Insbesondere Aufgaben, die eine höhere Denkleistung und Konzentration erfordern, haben ihm gefehlt. Einige Interviewte erklären dies damit, dass die Maßnahme aus Teilnehmenden besteht, die aus verschiedensten Kontexten kommen und ein stark variierendes Bildungsniveau haben. Alle geben an, den Lehrinhalten folgen und diese umsetzen zu können.

Das Arbeiten ohne Aufsicht bspw. an Projekttagen und in der Gruppe vermittele ihnen das Gefühl, eine ernst zu nehmende Tätigkeit auszuführen. Als besonderes Glück empfinden zwei Interviewte, dass sie über das Praktikum einen Ausbildungsvertrag erhalten haben. Als weitere wichtige Erfahrungen werden das Arbeiten im Team sowie die Auseinandersetzung und das aktive Zuhören in Bezug auf Kolleginnen und Kollegen genannt. Auch das Trai-

nieren von Bewerbungssituationen ist sehr hilfreich und gibt Selbstvertrauen. Hierdurch erhöht sich die persönliche Stressresistenz deutlich und ein Interviewter gibt an, durch dieses Training eine Stärkung seiner Persönlichkeit erfahren zu haben. Er merkt, dass er nun besser mit Stresssituationen umgehen kann.

Neue Erfahrungen wie bspw. das pünktliche Erscheinen und eine veränderte Tagesstruktur werden ebenfalls als persönliche Lernerfolge eingeschätzt. So verbringen sie mehr Zeit zu Hause und haben ein höheres Maß an Ruhe nötig. Dies bewerten sie positiv, da es ihnen das Gefühl vermittelt, etwas Sinnvolles geleistet zu haben.

Die Interviewten nehmen die sozialpädagogische Begleitung als sehr hilfreich wahr und denken, dass immer individuell auf sie zugeschnitten interveniert wird. Auch das Loben der Ausbilder/innen führt ihrer Ansicht nach zu einer Steigerung der Motivation sowie des Verantwortungsbewusstseins.

Im Hinblick auf die Aufnahme einer Ausbildung fühlen sich die Interviewten nun besser vorbereitet und sie berichten, dass sich ihre Einstellung zur Erwerbsarbeit geändert hat. Die Priorität eine Ausbildung zu machen sei nun höher. Die Maßnahme hat ihnen außerdem gezeigt, dass das Berufsleben sehr viel anstrengender ist, als sie erwartet haben.

Rolle von informeller Bildung und Klassenverband

Im Rahmen der Interviews wurde deutlich, welche große Rolle informelle Bildung und der Austausch innerhalb des Klassenverbandes spielt. Als große Bereicherung und wichtigen Bestandteil der Maßnahme werden die informellen Gespräche mit den Mitschüler/innen erlebt. Hier fließen Informationen bezüglich Arbeit und Ausbildung, die nicht Inhalte der Maßnahme sind. Außerdem haben alle Freundschaften geschlossen und schätzen einen funktionierenden Klassenverband als hilfreich und motivierend ein. Dies, so glauben einige Befragte, habe sich positiv auf ihre regelmäßige Teilnahme ausgewirkt. Insgesamt haben alle die Atmosphäre innerhalb der Maßnahme als sehr angenehm empfunden.

Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Maßnahme

In der Maßnahme hat ein Interviewter die Erfahrung gemacht, dass sich die Gruppe in Deutsche und „nicht-Deutsche“ teile. Hier komme es durchaus zu Streitereien und Mobbing, die fremdenfeindlich begründet werden können. Der Interviewte ignoriert dies aber und hat kein Interesse an einer Auseinandersetzung aus Angst, dass die Situation eskaliere.

Positiv ist einem Interviewten gleich zu Beginn der Maßnahme aufgefallen, dass eine Ausbilderin Italienerin ist. Er hatte Bedenken, dass er von deutschen Ausbilder/innen aufgrund seines Migrationshintergrundes benachteiligt wird.

In der Maßnahme werden keine interkulturellen oder aufenthaltsrechtlichen Fragen thematisiert. Auch das Thema Rassismus ist nicht Bestandteil des Lehrplanes. Diesbezügliche Gespräche finden nur zwischen den Schülerinnen und Schülern bspw. in den Pausen statt. Ein Interviewter gibt an, dass er insbesondere aufenthaltsrechtliche Fragen gerne thematisiert hätte, da sein Aufenthaltsstatus ungeklärt ist. Sobald er schlechte Noten erhält, hat er jedes Mal Bedenken ausgewiesen zu werden. Er würde dies auch nicht von sich aus in der Maßnahme thematisieren wollen, da ihm dies zu persönlich erscheint. Wenn es allerdings als Lehrstoff aufbereitet werden würde, glaubt er, dass er sich nicht mehr so unsicher fühlen und seine Rechte kennen würde.

3.2 Diskussion der Ergebnisse – bezogen auf die Hypothesen

Ebene 1: Analyse der persönlichen Verortung am Übergang Schule-Ausbildung/Einschätzung von Ausbildung und Beschäftigungsperspektiven

Hypothese 1: Die Heranwachsenden stehen einer Ausbildung ambivalent gegenüber und sie haben das Gefühl vom gesellschaftlichen Reichtum ausgeschlossen zu sein.

Über alle Interviews hinweg, zeigt sich der hohe Stellenwert von Arbeit für die Jugendlichen. Denn nur durch Arbeit sei eine finanzielle Unabhängigkeit und damit das Erreichen persönlicher Ziele und

gesellschaftliches Ansehen möglich. Eine geregelte Tätigkeit und eine stabile finanzielle Situation werden ebenso als Bedingung für eine Familiengründung angesehen. Neben dem hohen Stellenwert von Arbeit wird die zentrale Bedeutung einer Ausbildung als Voraussetzung für einen festen Arbeitsvertrag deutlich formuliert.

Ungewöhnlich für die Jugendlichen der Stichprobe aus der Jugendberufshilfe ist, dass mit einer Ausnahme alle Eltern berufstätig sind. Die Jugendlichen geben einheitlich an, dass die Ausübung einer geregelten Tätigkeit Voraussetzung für ein friedliches Miteinander ist. Generell ist das Nachgehen einer geregelten Beschäftigung für die Jugendlichen zentral, auch in Abgrenzung zum Nichtstun, auf der Straße abhängen oder Hartz IV zu erhalten. In ihrem Freundeskreis sind, so geben die Befragten an, überwiegend Personen, die häufig (Fach-) Abitur oder eine Ausbildung machen bzw. einer Arbeit nachgehen. In diesem Umfeld ist ebenfalls die Meinung vorherrschend, lieber irgendetwas zu machen, als gar keiner geregelten Tätigkeit nachzugehen.

Grundsätzlich streben sie einen klassischen Lebensentwurf mit einer zweckgerichteten Tätigkeit und ausreichendem Einkommen an. Ihre persönlichen Ziele stehen in fast allen Fällen in Zusammenhang mit den beruflichen Zielen. Außergewöhnliche, unrealistische Berufsbilder werden von den Jugendlichen nicht genannt. Dies deutet auf eine solide Ausrichtung der Lebensplanung hin. Ebenfalls beschreibt es die in der heutigen Zeit enorme Bedeutung von Arbeit für die Lebensgestaltung, die gerade auch vor Jugendlichen, die häufig mit der Erwartung des sozialen Aufstiegs der Eltern konfrontiert sind, nicht halt macht.

Somit bestätigt sich der erste Teil der Hypothese nicht uneingeschränkt: Einer Ausbildungsaufnahme stehen die Jugendlichen nicht ambivalent gegenüber. Sie ist Teil ihrer Lebensplanung und von großer Relevanz für die Jugendlichen, jedoch fehlten ihnen bisher noch die nötigen persönlichen Eigenschaften. In Bezug auf den zweiten Teil der Hypothese lassen sich zahlreiche Barrieren für Jugendliche mit Migrationshintergrund identifizieren, die sich auf deren Gefühl der Partizipation an der Gesellschaft auswirken.

Erstaunlich ist, dass die Jugendlichen das „Versagen“ noch keinen Ausbildungsplatz erhalten zu haben, primär im mangelnden Selbstwert und Motivation begründen. Es ist somit klar, dass ein

hohes Maß an Eigeninitiative und Selbstbewusstsein nötig ist, um einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Der „Klick“, der die Einstellung und Motivation veränderte, stellte sich bei den Befragten erst im Laufe der Zeit ein. Die hohe regionale Arbeits- und Ausbildungslosigkeit sowie mögliche ethnische Diskriminierung durch Unternehmen werden zunächst einmal nicht als Gründe angeführt. Somit ist die Einschätzung der Befragten bezüglich ihrer beruflichen Perspektive als verzerrt zu bewerten.

Auf die Frage, ob der Migrationshintergrund am Übergang Schule–Ausbildung eine Rolle spielt, machen die Interviewten verschiedene Angaben bzw. wird überwiegend die Wunschvorstellung geäußert, dass er keine Rolle spielen sollte und es auf die Qualifikationen der Bewerber/innen ankomme. Auf den Punkt gebracht, äußert sich ein Jugendlicher wie folgt:

Jeder hat eine Chance auf dem Arbeitsmarkt, wenn auch nicht die gleiche.

Bei genauerem Nachfragen werden allerdings einige Punkte benannt, die doch einen Unterschied ausmachen bspw. erwarten manche durch ihre nicht perfekten Deutschkenntnisse eine negativere Bewertung eines deutschen Chefs. Die Folge ist eine ambivalente Grundhaltung bzgl. ihrer Chancen am Arbeitsmarkt und der Partizipationsmöglichkeit am gesellschaftlichen Reichtum. Die Chancen sind vorhanden, wenn sie nur hart genug an sich arbeiten und die Gesellschaft in Person von Lehrer/innen, Arbeitgeber/innen, Mitschüler/innen und deutschen Mitbürger/innen sie teilhaben lassen.

Ebene 2: Gesamteindruck und qualitätsrelevante Aspekte der Maßnahme

Hypothese 2: Die Heranwachsenden werden durch die Angebote der Jugendberufshilfe so gefördert, dass sie einen unmittelbaren Nutzen davon haben.

Die Teilnahme an der Maßnahme kam über die Agentur für Arbeit zustande, um sich auszuprobieren und im Klaren über die berufliche Zukunft zu werden. Auch das Nachholen von Schulabschlüssen ist ein Grund für die Maßnahmenteilnahme. Nach Beendigung der Maßnahme schätzen die Jugendlichen ihre Chancen als gut ein, was darauf zurückzuführen ist, dass sie anschließend über einen höheren Schulabschluss, einen Ausbildungsplatz



durch ein Praktikum oder einen klaren Berufswunsch verfügen. Ebenfalls geben sie an, konnten sie die notwendigen persönlichen Eigenschaften wie Ordentlichkeit, Zuverlässigkeit, gutes Auftreten durch die Maßnahme verbessern, weshalb sie sich nun größere Chancen auf einen Ausbildungsplatz versprechen. Alle Jugendlichen empfinden ihre Teilnahme als lehrreich und tragen einen unmittelbaren Nutzen davon. Dabei betonen sie insbesondere die praktische Arbeit als großen Gewinn. Somit kann die zweite Hypothese aus Sicht der Jugendlichen bestätigt werden. Die Maßnahme steigert die Motivation und Eigeninitiative der Heranwachsenden. Sie fühlen sich in der Lage, angemessene Schritte für den geeigneten Beruf zu ergreifen.



Hypothese 3: Aufgrund der bestehenden Barrieren für Jugendliche mit Migrationshintergrund bedarf es einer kultursensiblen Ausrichtung der Maßnahme/der Einrichtung.

Auf beiden Ebenen, sowohl bei der allgemeinen Verortung am Übergang Schule–Ausbildung, als auch auf der Ebene der Maßnahme können zahlreiche Barrieren für Jugendliche mit Migrationshintergrund auf ihrem Weg zu einer erfolgreichen Ausbildungsaufnahme identifiziert werden. Unter anderem werden genannt:

- Das Erlernen der deutschen Sprache war für sie elementar, um sich und teilweise auch die Belange der Familie verständlich zu machen. Manchmal fällt es ihnen allerdings schwer, die richtigen Wörter zu finden.

- In den Interviews wird auch von dominanten, gesellschaftlichen Vorstellungen des Deutscheins berichtet. Sie selber fühlen sich als Deutsche nicht erkannt bzw. sehen sich als Nicht-Deutsche (trotz deutscher Staatsbürgerschaft).
- Dadurch entsteht Unsicherheit, was auch dazu führt, dass einige dazu tendieren multikulturelle Freundeskreise zu suchen. Dort fühlen sie sich geschätzt und akzeptiert. Dies zeigt eine weitere Barriere auf: Mangelhaftes Vertrauen in die interkulturelle Verständigungsmöglichkeit gegenüber Menschen ohne Migrationshintergrund, also auch gegenüber Mitarbeitenden der Träger.
- Die Interviewten berichten von Rassismuserfahrungen, die Personen ihres Umfeldes oder sie in ihrer Kindheit bzw. Schulzeit erfahren haben. Gegenwärtige Rassismuserfahrungen werden nicht als solche bezeichnet, um keine unnötige Gewichtung vorzunehmen.
- Ein Jugendlicher berichtet von der Angst vor der Ausländerbehörde, insbesondere die Angst bei nicht erfolgreichem Abschluss der Maßnahme abgeschoben zu werden. Während der Maßnahme wird hingegen selten über aufenthaltsrechtliche Probleme, Zugehörigkeitsfragen und Rassismuserfahrungen, die einen großen Einfluss auf den Alltag der Jugendlichen haben, gesprochen.

Die Interviews geben zwar nur einen Ausschnitt der Realität wieder und können nicht auf alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Jugendberufshilfe übertragen werden. Dennoch zeigen sie im Ergebnis, die in der Gesellschaft und somit auch

in Einrichtungen der Jugendberufshilfe dominierende Abgrenzung des Wir zu den Anderen. Es ist daher wichtig, die Wünsche, Lebensvorstellungen und „Besonderheiten“ ernst zu nehmen und den Barrieren entgegen zu wirken. Dabei liegt die Autonomie über Relevanz des Migrationshintergrundes beim Jugendlichen selbst. Für den einen mag seine türkische Muttersprache oder sein türkischer Name eine wesentliche Rolle bei der Ausbildungsplatzsuche spielen, für die andere nicht. Für den einen ist die ablehnende Haltung der Betriebe oder gesetzliche Einschränkungen bestimmend – für die andere nicht. Dies verdeutlicht: Der Jugendliche ist Mittelpunkt (sozial)pädagogischer Interventionen und nicht die gesellschaftlichen, institutionellen Zuschreibungen.

Daraus folgt für die Einrichtungen der Jugendberufshilfe die Notwendigkeit, sich auf die bestehenden Barrieren einzustellen und das Angebot so zu gestalten, dass sich auch Jugendliche mit Migrationshintergrund mit ihren individuellen (auch migrationsbedingten) Anliegen angenommen und optimal betreut fühlen. Die hier vorliegenden Ergebnisse können deshalb zum Anlass genommen werden, Bestrebungen der Interkulturellen Öffnung ernst zu nehmen, sie anzugehen und zu verwirklichen. Anzeichen für die entsprechende Gestaltung der Angebote können ebenfalls in den Ausführungen der Jugendlichen identifiziert werden. Das Konzept der Interkulturellen Öffnung als Ganzes und seine Möglichkeiten im Einzelnen werden deshalb im folgenden Kapitel dargestellt.

4. Gestaltungsmöglichkeiten Interkultureller Öffnung in der Jugendberufshilfe

Die im vorangegangenen Kapitel dargestellten Interviewergebnisse zeigen die Notwendigkeit für Einrichtungen auf, sich an den Lebensbedingungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu orientieren. Einen weiteren Hinweis liefert Christe (vgl. 2011: 34, 44) indem er festhält, dass das Übergangssystem bei einer „migrantensensiblen“ Gestaltung durchaus eine merkliche kompensatorische Wirkung für die Jugendlichen entfalten kann. Er empfiehlt eine interkulturelle Professionalisierung der in der Jugendberufshilfe tätigen Fachkräfte und die Fähigkeit der interkulturellen Kompetenz zu schulen als Fähigkeit mit „unterschiedlicher Verschiedenheit“ umzugehen.

Was bedeutet nun interkulturelle Kompetenz? Und welche Schritte können gesetzt werden, um eine Interkulturelle Öffnung aktiv anzugehen? Diese Fragen können so vielfältig beantwortet werden, wie das Konzept der Interkulturellen Öffnung unterschiedliche Interpretationen zulässt:

„Enge Interpretationen konzentrieren sich auf den Aspekt der Mehrsprachigkeit in den Diensten und Einrichtungen und auf Einstellung von Personal ausländischer Herkunft bzw. mit Migrationshintergrund; weitergehende Interpretationen sehen die Notwendigkeit einer Personal- und Organisationsentwicklung, die auch die Organisationskultur betrifft; weitere Interpretationen begreifen Interkulturelle Öffnung auch als städtisches bzw. sozialräumliches Gestaltungsprinzip bzw. gar als zivilgesellschaftliches Projekt. In den entwickeltsten Fällen wird die Interkulturelle Öffnung als zentraler

Bestandteil einer allgemeinen Qualitätspolitik bzw. des Qualitätsmanagements in der Jugendhilfe begriffen (interkulturelle Kompetenz als Qualitätsstandard)“ (Filsinger 2002: 74)

Mit dem Bundeskonferenz-Beschluss im Jahr 2000 hat die AWO die Notwendigkeit erkannt und „alle AWO-Gliederungen ... aufgefordert, bestehende und neue Dienste und Einrichtungen interkulturell zu öffnen, indem darauf geachtet wird,

- dass Migranten und Migrantinnen ihrem Bevölkerungsanteil entsprechend in den Angeboten repräsentiert sind,
- dass konzeptionell, organisatorisch und personell den Bedürfnissen von Migranten und Migrantinnen in den Einrichtungen und Maßnahmen entsprochen wird.“

(Arbeiterwohlfahrt Bundesverband 2002: 87)

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass Interkulturelle Öffnung für die AWO keine bloße Hinwendung zu kulturellen oder religiösen Gemeinschaften darstellt, sondern klar dem Postulat der Dienstleistungsorientierung und somit der Optimierung der Dienstleistungen hinsichtlich der Erwartungen und Bedürfnissen der Kundinnen und Kunden entspricht. Im Sinne sozialpolitischer Gleichbehandlung und Chancengerechtigkeit muss sich Soziale Arbeit mit den Bedingungen einer Einwanderungsgesellschaft auseinandersetzen und darauf reagieren. Um dies zu erreichen, ist es erforderlich, eine interkulturelle Praxis mit der eigenen Organisationsentwicklung zu verknüpfen.

Integration – Inklusion – Interkulturelle Öffnung

Das Konzept der Inklusion umfasst eine Perspektivenänderung, die von der Gesellschaft ein radikales Umdenken verlangt. Während sich Integra-

tion mit den Individuen beschäftigt (die nicht den „Normalitätsvorstellungen“ entsprechen) und den Ansatz vertritt bestimmte Personengruppen in die (homogene) Gesellschaft zu integrieren, stellt das Konzept der Inklusion Anforderungen an die Gesellschaft und die Systeme.

Ein Vergleich der beiden Konzepte erfolgt durch Hinz (2002: 354–361, verkürzte Darstellung):

Integration:	Inklusion:
<ul style="list-style-type: none"> • Eingliederung von Kindern und Jugendlichen mit bestimmten Bedarfen • Differenziertes System • Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nicht behindert) • Individuumszentrierter Ansatz • Ressourcen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedarfen • Kontrolle durch Expertinnen und Experten 	<ul style="list-style-type: none"> • Leben und Lernen für alle Kinder und Jugendlichen • Umfassendes System für alle • Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten) • Systemischer Ansatz mit Individualperspektive • Ressourcen für Systeme • Akzeptanz für Vielfalt • Kollegiales Problemlösen im interdisziplinären Team

Während der Inklusionsbegriff als das neue Paradigma aus dem Bereich der Teilhabe von Menschen mit Behinderung hervorgegangen ist, entwickelte sich das Konzept der Interkulturellen Öffnung aus der Sozialen Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund. Interkulturelle Öffnung gilt ebenfalls als Gegenentwurf zum – auf das Individuum fokussierten – Integrationskonzept, der vornehmlich die Strukturen in den Diensten und Einrichtungen der Sozialen Arbeit kritisch reflektiert. Das von der AWO entwickelte Konzept der

Interkulturellen Öffnung ist somit anschlussfähig zu den Vorstellungen der inklusiven Gesellschaft. Beide zielen nicht auf sozial konstruierte Aussonderung mit anschließender Integration, sondern auf den Abbau von organisationalen Barrieren. Allen Menschen soll die Teilhabe an der Gesellschaft von vornherein ermöglicht werden. Ausgehend von der Heterogenität der Menschen müssen Kulturen, Strukturen und Praktiken, die dieser Vielfalt gerecht werden, entwickelt werden. Damit jeder einzelne mittendrin und dabei sein kann!¹³

¹³ Der Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit hat 2013 ein umfangreiches Heft zur inklusionsorientierten Jugendsozialarbeit veröffentlicht. Näheres dazu im Literaturverzeichnis.

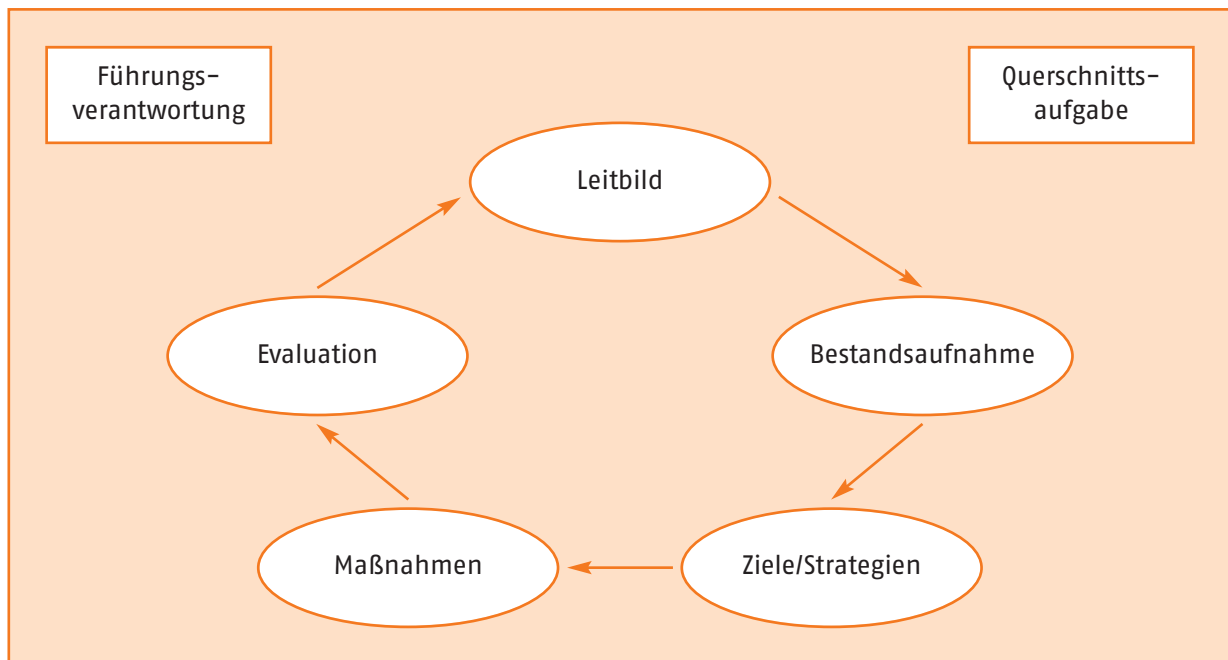
4.1 Strategische Steuerung

Für eine gelungene Organisationsentwicklung ist es förderlich, Prozesse unter breiter Beteiligung anzustoßen. Interkulturelle Öffnung ist eine **Querschnittsaufgabe**, die alle Bereiche, Abteilungen und Mitarbeiter/innen betrifft. Es reicht nicht aus, wenn sich eine Person mit Interkultureller Öffnung beschäftigt, die gesamte Einrichtung muss mit eingebunden werden. Zudem ist es von Vorteil eine in Bezug auf Geschlecht, Alter, Hierarchie, Abteilungen, Herkunft etc. vielfältige Projektgruppe

zusammen zu bringen, die die Öffnung initiiert und begleitet. Wesentlich ist, dass Interkulturelle Öffnung auch Chefsache ist. Prozesse anzustoßen und zu begleiten, bedarf einer klaren Willensbekundung und kontinuierlichen Begleitung durch die **Leitungsebene**.

Um Interkulturelle Öffnung strategisch zu steuern, empfiehlt sich ein strukturierter Prozess, den Handschuk/Schröer¹⁴ (vgl. 2012: 67-77) wie folgt beschreiben:

Abbildung 2: Strategischer Steuerungskreis



Quelle: Handschuk/Schröer 2012: 70

¹⁴ Sabine Handschuck und Hubertus Schröer beschreiben in dem Standardwerk „Interkulturelle Orientierung und Öffnung“ auf dem Erfahrungshintergrund der Sozialen Arbeit zahlreiche Praxisbeispiele und Aktivitäten, wie Interkulturelle Öffnung umgesetzt werden kann. Sie benennen für jeden einzelnen Schritt (Leitbildentwicklung, Bestandsaufnahme, Ziel- und Strategiedefinition, Maßnahmenfindung und Evaluation) partizipativ ausgelegte Methoden, die bei der praktischen Umsetzung von großem Nutzen sein können.

1. Leitbild und Auftrag

Die Umsetzung von Maßnahmen und Konzepten bedarf häufig einer großen Anstrengung, mit einer Vision vor Augen kann sie besser gelingen. Für die Verankerung von normativen Leitplanken einer Einrichtung, bestenfalls diskursiv unter breiter Beteiligung entwickelt, eignet sich das Leitbild. Die Integration der Interkulturellen Öffnung oder eine interkulturelle Orientierung in das Leitbild ist der erste Schritt zur erfolgreichen Umsetzung.

Auszug aus dem Leitbild des AWO Kreisverbandes Nürnberg:

Wir verstehen Integration als sozialpolitischen Gestaltungsauftrag in einer Einwanderungs- und sich ständig differenzierenden Gesellschaft.

Die Interkulturelle Öffnung ist Teil der Qualitätsentwicklung unserer Angebote. Sie richtet sich an alle Menschen der Stadtgesellschaft mit unterschiedlichen kulturellen Bezügen. Sie ermöglicht somit den Zugang zu unseren Dienstleistungen und Angeboten und leistet damit einen entscheidenden Beitrag zum Zusammenhalt der Gesellschaft. In unserem Leitbild zur Interkulturellen Öffnung (IKÖ) definieren wir IKÖ als Auftrag an alle haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiter und Mitglieder. Wir verstehen IKÖ als Haltung und durchgängiges Arbeitsprinzip. Umsetzung und Überprüfung richten sich nach den Verfahrensweisen unseres Qualitätsmanagement-Prozesses.

Durch den wirtschaftlichen Druck in der Jugendberufshilfe findet häufig nur ein Reagieren auf Ausschreibungen der Jobcenter und Arbeitsagenturen statt. Ein planvolles Agieren und ein aktives Angehen von Gestaltungsprozessen kommen dabei häufig zu kurz. Und dennoch ist es unerlässlich, gerade auch für einen langfristigen Erfolg, sich Gedanken über den Auftrag der Einrichtung zu machen. Es ist notwendig, sich die unterschiedlichen Erwartungen, die an die Maßnahme gestellt werden zu vergegenwärtigen.

- Auftrag des Zuwendungsgebers: Was will der Financier der Maßnahme?
- Auftrag des Trägers: Welches Verständnis von erfolgreicher beruflicher Orientierung hat der Träger? Ist die Bevölkerungs- und Einwanderungsstruktur des Sozialraums in den Maßnahmen, bei den Mitarbeiter/innen bzw. Klientinnen und Klienten abgebildet?
- Auftrag der Ratsuchenden: Welchen Auftrag formulieren die Jugendlichen?
- Auftrag, der sich aus den Standards der Profession ableitet: Was macht Soziale Arbeit aus?

Die einzelnen Ebenen zu erkennen, ernst zu nehmen und in der Angebotsgestaltung zu berücksichtigen, ist die zentrale Herausforderung. Fehlt ein klar formuliertes Leitbild unter Berücksichtigung der Interkulturellen Öffnung, ist eine reflexive Auseinandersetzung der Mitarbeiter/innen fast unmöglich. Vielfältige Interpretationen oder eine unkritische Übernahme dominanter Diskurse sind die Folge.

Aktive Einflussnahme für besonders benachteiligte Zielgruppen

Neben den im Kapitel 2.2 dargestellten Einschränkungen bzgl. des Arbeitsmarktzugangs und den Möglichkeiten der Ausbildungsförderung bestehen noch weitere strukturelle Benachteiligungen für jugendliche Flüchtlinge wie bspw. eine eingeschränkte Mobilität (Residenzpflicht, Busticket zum Träger/Ausbildung wird nicht finanziert), die kurze Gültigkeit der Aufenthaltsgestattung und Duldung, der nicht-vorhandene Anspruch auf Integrationskurse um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern und die schwierige Anerkennung von ausländischen Abschlüssen. Dies zeigt, dass die strukturellen Hürden für diese Jugendlichen enorm groß sind und sie „im direkten Zusammenhang mit der die Flüchtlinge betreffenden Gesetzgebung“ stehen. (Barth/Guerrero Meneses 2012: 10)

Erschwerend hinzukommen die fremde Umgebung, die fehlenden Sprachkenntnisse, die traumatischen Erfahrungen durch die Flucht und die ständige Auseinandersetzung mit dem aufwändigen Asylverfahren in Deutschland. Die sich gegenseitig verstärkenden Restriktionen mindern die Chancen der Jugendlichen auf eine betriebliche Ausbildungsaufnahme erheblich. Für viele Flüchtlinge mit Schulabschluss kommen zunächst in der Praxis oft nur schulische Ausbildungen in Frage. Die häufig überaus hohe Bildungsmotivation ist jedoch nicht selten der Antrieb, die Schwierigkeiten durchzustehen und führt gerade bei Unterstützung durch Fachdienste zu vielfältigen Ausnahmen der sonstigen behördlichen Praxis und beispielhaften Karrieren der Jugendlichen.

Somit ergibt sich für jugendliche Flüchtlinge ein hoher Qualifizierungsbedarf am Übergang Schule und Ausbildung, der durch die bestehenden Angebote häufig nicht gedeckt wird.

Eine aktive Einflussnahme zur Verbesserung der (Aus-)Bildungssituation von jugendlichen Flüchtlingen kann auch von Trägern der Jugendberufshilfe geleistet werden, bspw. durch:

- Konzeption von Angeboten, die vom Jugendamt finanziert werden, um dadurch Flüchtlinge als Teilnehmer/innen aufnehmen zu können;
- Einstiegsqualifizierungen und Ausbildungen in den eigenen Betrieben für Flüchtlinge ermöglichen;
- Flüchtlinge als Gasthörer/innen in den eigenen Sprachkursen zulassen;
- Exklusion von Flüchtlingen in der Förderungslandschaft in politischen Gremien (Ausländerbeiräten, Kinder- und Jugendhilfebeiräten, etc.) thematisieren;
- in Lobbygesprächen auf Verbesserungen beim Zugang zur Förderung durch das SGB III hinwirken.

Die Interkulturalität der Region sollte sich auch in der Zielgruppe darstellen. Um Zielgruppen zu erreichen, die bislang kaum angesprochen wurden und sich in den Angeboten nicht wiederfinden, ist die Öffnung der Einrichtung durch die Zusammenarbeit mit weiteren Akteuren in der Region notwendig. Die Zusammenarbeit mit Migrant*innenorganisationen auf institutioneller Ebene ist dabei entscheidend, um Zugangsbarrieren zu erkennen und abzubauen. Eine weitere Zusammenarbeit z. B. mit Stadtteilinitiativen, Jugendhilfeeinrichtungen, Jugendämtern und Migrationsfachdiensten kann darüber hinaus zielführend sein.

2. Bestandsaufnahme und Barrieren

Als zweiten Schritt empfiehlt sich eine Bestandsaufnahme der Ist-Situation in Bezug auf eine interkulturelle Öffnung. Die Identifizierung von Barrieren für den Zugang und die Nutzung der Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund ist dabei zentral. Neben den rechtlichen Barrieren identifiziert Gaitanides basierend auf seiner langjährigen Forschungsarbeit weitere zentrale Hindernisse:

- Informationsdefizite – über Vorhandensein, Struktur und Nutzwert der Angebote
- Sprachliche Verständigungsschwierigkeiten
- Mangelhaftes Vertrauen in die interkulturelle Verständigungsmöglichkeit

- Erwartung von Vorurteilen gegenüber Migrantinnen und Migranten sowie Mangel an Akzeptanz
- kulturell vermittelte Tabus (Scham, Familienehre, Angst vor Stigmatisierung)
- traditionelle Symptomdeutung: externe Verursachung und geringes Bewusstsein von eigenen „inneren“, psychischen Anteilen (magische Deutung, Unfälle, Schicksalsschläge, sozialer Stress usw.)
- Soziokulturell vermittelte hohe Leidensbereitschaft und Stolz
- Vorbehalte gegenüber fremdkulturellen ethischen Positionen der Beratungsdienste, Unterstellung von Kolonialisierungsabsichten („hetzen die Kinder gegen die Eltern, die Frauen gegen die Männer“)
- Mittelschichtorientierte Beratungsansätze (non-direktive Gesprächsführung und Erarbeitung von Lösungen durch Selbstreflexion erscheint u. U. als Inkompetenz oder Mangel an Engagement), geringe Erwartungen an eine rein psychologisch-personalisierende Beratung (folgenreiche „Lagertherapie“, wenig lebenspraktische Hilfe)
- Spezialisierte Problemlösungsbearbeitung bzw. Delegation von Teilproblemen an andere Einrichtungen wird als Zurückweisung erlebt
- Behörden- und Institutionen-Angst (einschließlich der Angst vor ausländerrechtlichen Folgen)

Es gibt auch strukturelle Zugangsbarrieren wie

- Gebühren ... , Wohnortferne, Komm-Strukturen, Öffnungszeiten, die mit der Lebenswirklichkeit belasteter Familien kollidieren

Zugangsbarrieren der deutschen Mitarbeiter/innen zu Migrantinnen und Migranten

- Abweisende Hilfe durch ethno- und sozio-zentrische Ressentiments
- Überbetonung und klischeehafte Generalisierung kultureller Unterschiede
- Verunsicherung, Irritation und Auflösung von Ängsten und Ressentiments durch Fremdheit der Wahrnehmungen
- Aktivierung und Abwehr verdrängter kollektiver Schuldgefühle (v. a. wenn die „Ausländerfeind!“-Karte gezogen wird)
- Abwehr durch Kompetenzverlustängste
- Vereinzelt nationalistische Verteidigung sozialstaatlicher Privilegien.
- Furcht vor Mehrbelastung durch eine besonders „schwierige“ und „belastete“ Klientel
- Colour-blindness – Ignorierung der kulturellen Differenz, sozialpsychologischer und struktureller



ler Ausgrenzung. „Wir behandeln alle gleich!“ (Gaitanides 2004)

In den Einrichtungen der Jugendberufshilfe stehen weniger die Barrieren betreffend dem Zugang im Vordergrund (mit Ausnahme für Flüchtlinge in Bezug auf die rechtlichen Zugangsbarrieren) als vielmehr Barrieren der Nutzung der Dienstleistungen. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in den Angeboten überproportional vertreten, eine kritische Reflektion, was das für die Praxis bedeutet, findet selten statt. Jugendliche mit Migrationshintergrund werden als Jugendliche mit multiplen Problemlagen wie „alle anderen“ wahrgenommen. Spezifische Ängste und Vorurteile auf Seiten der

Jugendlichen oder auf Seiten der Mitarbeiter/innen werden in seltenen Fällen identifiziert, geschweige denn strategisch angegangen.

3. Ziele/Strategien, Maßnahmen und Evaluation

Im nächsten Schritt werden aufbauend auf der Ist-Analyse Ziele und zu deren Erreichung Strategien festgelegt. Ziele sollten dabei SMART (S-spezifisch, M-messbar, A-attraktiv, R-realistisch, T-terminiert) definiert werden. Um die Ziele zu erreichen ist es notwendig, die im Hinblick auf die Interkulturelle Öffnung relevanten Arbeitsfelder und Prozesse wie bspw. Qualifizierung der Mitarbeiter/innen, Erstkontakt oder Kompetenzermittlungsverfahren zu definieren und diese zu prüfen, inwieweit Jugendliche mit Migrationshintergrund „mitgedacht“ wurden. In weiterer Folge sollten Standards festgehalten werden wie bspw. eine mehrsprachige Version der Homepage.

Wird ein Interkultureller Öffnungsprozess angegangen, ist es von großer Bedeutung sich immer wieder zu fragen, ob die richtigen Maßnahmen ergriffen wurden um die gesetzten Ziele zu erreichen. Eine Evaluation der gesetzten Schritte ist deshalb unerlässlich, um Maßnahmen zu optimieren und/oder Ziele zu adaptieren. So ist der Kreislauf der strategischen Steuerung auch als kontinuierlicher Prozess zu verstehen und niemals endgültig abgeschlossen.

Reflexionsfragen für die eigene Praxis:

- Haben wir in unserer Einrichtung/Organisation jemals eine Vision kommuniziert? Ist die Vision allen Mitarbeiter/innen bekannt und wird sie geteilt?
- Gibt es ein Leitbild? Enthält das Leitbild Aussagen zur Interkulturellen Öffnung oder einer interkulturellen Orientierung? Wie können wir das Leitbild weiterentwickeln?
- Welche Auswirkungen haben die regionale Bevölkerungs- und Einwanderungsstruktur auf das Leitbild?
- Welche Zielgruppen werden von der Einrichtung angesprochen? Gibt es Zielgruppen, die bis jetzt zu wenig beachtet wurden, welche aber besonders benachteiligt und deshalb berücksichtigt werden sollen?
- Welche Erfahrungen und Kenntnisse bringen wir als Team, als Organisation schon mit?
- Welche Barrieren können wir identifizieren? Wen sollen wir dazu befragen oder miteinbeziehen?
- Welche Bedürfnisse haben Jugendliche mit Migrationshintergrund und wie können wir diese in unsere Arbeitsprozesse integrieren?
- Gibt es Urlaubs-, Praktika-, Berufs- oder andere Erfahrungen, die zu Befremdungen und Lernprozessen geführt haben?
- Gibt es bereits Projekte oder Initiativen rund um die Interkulturelle Öffnung in der Einrichtung?
- Ist die interkulturelle Orientierung Thema bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern?
- Berichtet die Leitungsebene regelmäßig von Fortschritten oder ergreift Maßnahmen bzgl. der Interkulturellen Öffnung?
- Welche relevanten Arbeitsprozesse wollen wir interkulturell ausrichten?
- Haben wir unsere Ziele erreicht? Wo gibt es noch Verbesserungsbedarf?
- Findet die Überprüfung der Ziele in einem gemeinsamen Prozess mit allen Mitarbeiter/innen statt?
- Wie können die Maßnahmen optimiert werden?
- Werden Vorschläge der Mitarbeiter/innen aufgegriffen?

4.2 Personalauswahl und -entwicklung

Unabhängig vom Dienstleistungsangebot ist für Jugendberufshilfe-Einrichtungen die Personalauswahl und -entwicklung ein zentrales Arbeitsfeld für die Interkulturelle Öffnung.

Personalauswahl

Ein wesentliches Kriterium bei der Personalauswahl sind die interkulturellen Kompetenzen (vgl. Kapitel 4.3.1) der potenziellen Mitarbeiter/innen. Das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes begünstigt zwar aufgrund der spezifischen Erfahrungen interkulturelle Kompetenzen, ist aber nicht Voraussetzung dafür. D. h. im Vordergrund steht primär die Kompetenz einer Person, sensibel und offen für die vielfältigen Lebensläufe und -situationen zu sein und nicht deren geographische Herkunft. Interkulturelle Kompetenz ist somit eine reflexive Kompetenz, die auf ein kontinuierliches Hinterfragen von kulturellen Zuschreibungen und Selbstverständlichkeiten ausgelegt ist.

Allerdings sind in vielen Organisationen Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert – häufig gerade in Leitungspositionen. Und dies, obwohl diese abseits von den erforderlichen fachlichen Qualifikationen eigene Migrations-, Ausgrenzungs- oder Zuschreibungserfahrungen mitbringen, die wesentlich für das Aufspüren und Thematisieren von möglichen Gestaltungsprozessen im Hinblick auf eine interkulturelle (Kunden-) Orientierung sind. Ist eine multikulturelle Zusammensetzung (noch) nicht erreicht, sollte verstärkt bei der Personalrekrutierung darauf geachtet werden und z. B. in Stellenanzeigen auf eine bevorzugte Behandlung (bei gleicher fachlicher Qualifikation) von Bewerber/innen mit Migrationshintergrund hingewiesen und geachtet werden. Zu beachten ist darüber hinaus, dass Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund häufig einen „Vertrauensbonus aus dem gemeinsamen Migrations- und Minderheitenerleben heraus“ (Gaitanides 2011b: 109) von den Jugendlichen erhalten. Dies verdeutlicht ein Jugendlicher (nicht italienischer Herkunft) im Interview wie folgt:

Also, ne, dann hast du schon so irgendwo, da die, ich denk mal zum Anfang war da bei mir auch irgendwie so, so'ne Sache, wo ich dachte, oh wenn da jetzt alle nur Deutsche sind, dann wirst du vielleicht voll mies behandelt oder so. So'n Gedanke kam schon, aber dann haste gesehen, zwei italienische Ausbilder, und denkst dir korrekt, voll cool so. Ne, dann ist das schon toll.

So können Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund als Vorbilder fungieren für erfolgreiche Berufswege und/oder erfolgreiche Kombination von vielfältigen – evtl. gar widersprüchlichen – Lebenswelten.

Qualifizierung von Mitarbeitern/innen

Die fachlichen Qualifikationsanforderungen in der Jugendberufshilfe variieren je nach Profession und Arbeitsfeld. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen haben eine andere fachliche Eignung als Ausbilder/innen und Lehrkräfte. Darüber hinaus wird ein breites Spektrum an sozialen Kompetenzen gefordert. Die Mitarbeiter/innen sollten selbstreflektierend, flexibel, kritikfähig, empathisch, wertschätzend und authentisch sein.

Im Hinblick auf die Interkulturelle Öffnung sind die interkulturellen Kompetenzen der Mitarbeiter/innen zentral. Interkulturelle Kompetenzen fallen nicht vom Himmel, sondern können in regelmäßigen Fortbildungen und Sensibilisierungstrainings geschult werden. Bei der Durchführung von interkulturellen Trainings soll darauf geachtet werden, dass neben den Fachkräften auch Leitungskräfte an den Schulungen teilnehmen. Dies verdeutlicht die Verbindlichkeit und Priorität des Themas und hat eine positive Signalwirkung. Mittlerweile gibt es unzählige Anbieter von interkulturellen Trainings, vom trommelnden Kommunikationskurs bis hin zu macht- und rassistuskritischen Trainings. Da die Bandbreite der Anbieter sehr groß ist, ist es unerlässlich sich vorher innerhalb der Projektgruppe bzw. der Einrichtung auf ein gemeinsames Verständnis von interkultureller Kompetenz zu verständigen und die Ziele und Erwartungen an ein interkulturelles Training festzulegen. Einen Überblick über die vielfältigen Konzepte zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz bietet Handschuk/Schröer. (Vgl. Handschuk/Schröer 2012: 300, 105–110)

Interkulturelle Teamentwicklung

Neben dem individuellen Kompetenzerwerb im Rahmen von Mitarbeiterqualifizierungen ist die interkulturelle Teamentwicklung von zentraler Bedeutung. (Vgl. die folgenden Ausführungen Arbeitskreis Charta 2002: 59–71)

Ein multikulturelles Team – also aus verschiedenen Kulturen zusammengesetzt – denkt und handelt noch lange nicht interkulturell. Das vorhandene

Potenzial in multikulturellen Teams muss in entsprechende Lernorte und Reflexionszeiten eingebettet werden, um sich entfalten zu können. Die Praxis der Jugendberufshilfe ist häufig von Zeit- und Personalmangel geprägt. Darüber hinaus kommt ein Team im Allgemeinen nicht aus reiner Neugier und Interesse zusammen, sondern ist eine „institutionelle Zwangsgemeinschaft“. Deshalb ist es aber umso mehr erforderlich abseits von der Erfüllung der Arbeitsaufgaben einen Zeitrahmen für (interkulturelle) Teamentwicklung zur Verfügung zu stellen.

Abbildung 3: Vom multikulturellen zum interkulturellen Team

Vom multikulturellen Team ...	→	... zum interkulturellen Team
Sprachlosigkeit über die Fremdheit	→	Kommunikation über die Fremdheit
Kulturelle Hierarchie	→	Gleichberechtigung
Ignoranz gegenüber Fremden	→	Wertschätzung und Respekt gegenüber Fremden

Quelle: Arbeitskreis Charta für eine kultursensible Altenpflege/Kuratorium Deutsche Altershilfe 2002: 63

In einer Gesellschaft, in der Vielfalt nicht als Normalität wertgeschätzt wird, überträgt sich die Machtproblematik auch in multikulturelle Teams. Es besteht die Gefahr, dass sich stigmatisierende Zuschreibungen auf Einzelpersonen im Team übertragen. Werden Unterschiede negiert im Sinne von „alle sind gleich“ führt dies häufig zu einer Verfestigung von Machtverhältnissen. „Teammitglieder, die in der sozialen Hierarchie eine untere Position einnehmen und dann die „falschen“ Inhalte äußern (wie z. B. abweichende Wertvorstellungen oder Bedeutungszuschreibungen) oder ihre Gefühle darlegen, können wiederholt die Erfahrung machen, dass ihnen nicht zugehört wird.“¹⁵ Daraus können Konflikte oder persönliche Kränkungen, die zum Rückzug führen, resultieren. Somit gehen wichtige Sichtweisen und Erfahrungen für einen gemeinsamen Austausch und eine damit einhergehende interkulturelle Weiterentwicklung zum Nutzen der Jugendlichen aufgrund des Assimilationsdruckes verloren.

Zur interkulturellen Teamentwicklung zählt natürlich auch eine Reflexion über die Erfahrungen im Umgang mit den Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft im Team. Um dominante, auf die Mehrheitsgesellschaft ausgerichtete, Vorstellungen aufzubrechen, ist wiederum der gleichberechtigte und wertschätzende Austausch mit Kolleginnen und Kollegen mit Migrationshintergrund notwendig. Die Sprache respektive das nicht ausreichende Beherrschen der deutschen Sprache können zu einer Fehleinschätzung der Kompetenzen einer Person führen. Deshalb ist es unerlässlich, eine gemeinsame Sprachkultur zu etablieren. Dies beinhaltet auch den Bedeutungen der einzelnen Worte auf den Grund zu gehen und Missverständnisse aufzuklären und vorzubeugen, denn eine reine Übersetzung reicht in manchen Fällen nicht aus.

¹⁵ Arbeitskreis Charta für eine kultursensible Altenpflege/Kuratorium Deutsche Altershilfe 2002: 64.

Reflexionsfragen für die eigene Praxis:

- Wie viele Mitarbeiter/innen haben einen Migrationshintergrund? Gibt es Beschäftigte mit Migrationshintergrund in Leitungspositionen bzw. ist beabsichtigt, zukünftig Leitungspositionen entsprechend zu besetzen?
- Ist ein bestimmter Anteil an Beschäftigten mit Migrationshintergrund gewünscht und wird dies auch aktiv angegangen?
- Welche Mitarbeiter/innen verfügen über (bisher ungenutzte) Sprachkenntnisse, die in Gesprächen mit den Jugendlichen oder Elterngesprächen eingesetzt werden können?
- Gibt es Weiterbildungsmöglichkeiten z. B. interkulturelle Trainings? Nehmen auch die Führungskräfte an der Weiterbildung teil?
- Sind die Erwartungen und Vorstellungen an interkulturelle Trainings geklärt?
- Werden interkulturelle Fragestellungen in Teambesprechungen thematisiert?
- Wird Interkulturelle Öffnung oder interkulturelle Orientierung im Team besprochen?
- Wurden sprachliche Barrieren von Seiten der Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund im Team geklärt und Schritte zur Beseitigung vereinbart?
- Gibt es Raum und Zeit um die Zusammenarbeit im Team zu reflektieren und zu stärken?
- Gibt es eine kritische Auseinandersetzung der Teammitglieder mit der persönlichen Machtposition?
- Sind die Potentiale eines interkulturellen Teams für alle klar ersichtlich?
- Ist die Zusammenarbeit von gegenseitigem Vertrauen und Respekt geprägt?
- Tragen alle Mitglieder zu einer gemeinsamen Sprache und Verständnis bei?

4.3 Fachliche Standards

4.3.1 Interkulturelle Kompetenz

In der Jugendberufshilfe wird der Handlungsbedarf hinsichtlich der Interkulturellen Öffnung seltener erkannt, da vergleichsweise weniger unmittelbarer Druck zu spüren ist als in anderen Feldern der Sozialen Arbeit. Darüber hinaus ist der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund ja bereits hoch. Dies könnte vermuten lassen, Zugangsbarrieren seien bereits aus dem Weg geräumt. Diese Sichtweise greift zu kurz, denn gerade in diesem Handlungsfeld ist der Bedarf an interkultureller Kompetenz der Mitarbeiter/innen groß. Allein der hohe Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund attestiert dem Personal nicht per se interkulturelle Kompetenz. Es muss vielmehr die Notwendigkeit einer kontinuierlichen interkulturellen Reflexionspraxis erkannt werden – nicht zuletzt aufgrund der heterogenen Professionen der Mitarbeiter/innen in diesem Handlungsfeld. Denn auch der Malermeister wird im Umgang mit den Jugendlichen mit sprachlichen Barrieren und mit fremdkulturellen Einstellungen und Verhaltensweisen konfrontiert. Unerlässlich ist daher „nicht zuletzt die Fähigkeit zur Analyse des jeweiligen (Einzel-)Falls, unter Absehung von vorschnellen Typisierungen und Verallgemeinerungen (nach Nation, Herkunft), und zur Reflexion der eigenen ethnozentristischen Sichtweise und Haltung“. (Filsinger 2006: 15)

Gaitanides (2003) unterscheidet interkulturelle Kompetenz, wie Filsinger in der vorigen Definition, in

mehrere Bereiche. Die folgenden aufgezählten Aspekte sind dabei nicht als abgeschlossene persönliche Voraussetzungen zu verstehen, sondern mehr als kontinuierlichen Prozess der Auseinandersetzung:

Interkulturell kognitive Kompetenz

- Kenntnisse über Herkunftsgesellschaften und -kulturen/politische Strukturen/Geschichte etc. der Herkunftsländer von Migrantinnen und Migranten
- Kenntnisse über Herkunftssprachen und Auslandserfahrungen
- Kenntnisse über geschichtliche Prägungen, politische/sozio-ökonomische Strukturen, kulturelle Standards und spezifische kollektive Identitätsprobleme der Mehrheitsgesellschaft des Einwanderungslandes
- Kenntnisse über die Struktur und Entwicklung, über Ursachen und Folgen von Migrationsprozessen
- Kenntnisse über die Einwanderersubkulturen bzw. die verschiedenen psychosozialen Reaktionsmuster und Bewältigungsstrategien von Intergrations- und Marginalitätsproblemen
- Kenntnisse über das migrantenspezifische Versorgungsnetz und über die spezifischen
- Zugangsbarrieren zu den Regelangeboten der sozialen und psychosozialen Dienste
- Kenntnisse über die Binnendifferenzierung der Einwanderergruppen bzw. deren Schichtung
- Kenntnisse über den rechtlichen, politischen und sozialen Status der Migrantinnen und Migranten

- Kenntnisse über Erscheinungsformen und Ursachen von Vorurteilsbereitschaft und Rassismus
- Kenntnisse über theoretische Prämissen, Strategien und Methoden interkulturellen Lernens und antirassistischer Arbeit

Interkulturelle Handlungskompetenz

Empathie

- Bereitschaft und Fähigkeit zum Einfühlen in Menschen anderer kultureller und sozialer Herkunft und Zugehörigkeit
- Einfühlen in die Opfer von Vorurteilen, rassistischer Ausgrenzung und Ungleichbehandlung

Rollendistanz

- Dezentrierte kulturelle und soziale Selbstwahrnehmungsfähigkeit
- Fähigkeit zur Einnahme der anderen Perspektive und Relativierung der eigenen Sichtweise

Ambiguitätstoleranz

- Fähigkeit, Ungewissheit, Unsicherheit, Fremdheit, Nichtwissen und Mehrdeutigkeiten auszuhalten
- Neugier und Offenheit gegenüber dem Unbekannten
- Respektierung der anderen Meinung
- Abgrenzungs- und Konfliktfähigkeit : Das Fremde/Andere weder abwehren durch
- Abwertung noch sich ihm überanpassen durch Selbstverleugnung

Kommunikative Kompetenz

- Sprachfähigkeit
- Dialogfähigkeit, Verständigungsorientierung
- Aushandlungsfähigkeit

Dabei ist wesentlich, dass der Selbstreflexion ein wesentlich größerer Stellenwert eingeräumt wird als der Vermittlung von kulturellem Wissen. In den einschlägigen wissenschaftlichen Texten wird deshalb auch von „reflexiver“ interkultureller Kompetenz gesprochen, durch welche „nicht hinterfragte, routinierte Wahrnehmungsweisen, Deutungsmuster und Praktiken auf ihre (sozio)kulturelle Befangtheit hin“ (Gaitanides 2003) überprüft werden.

In „interkulturellen Überschneidungssituationen“ gibt es verschiedene Bewältigungsstrategien, die

zwei Pole dabei werden von Annita Kalpaka (2006: 279) wie folgt beschrieben:

- „Leugnung von Differenz als „Diskriminierung durch Gleichbehandlung“ ...
- Hervorhebung von Differenz als Zuschreibung bzw. Zuweisung eines bestimmten Ortes z. B. in Form von Kulturalisierung/Ethnisierung“

Unter dem ersten Pol versteht Kalpaka „diejenigen Herangehensweisen, Konzepte usw., die Differenzen ausblenden, auch wenn diese für die jeweilige soziale Positionierung der Subjekte ausschlaggebend sind. Dadurch verstärken sie in der Konsequenz Ausgrenzungsmechanismen, wenn auch meistens nicht intendiert. (Vgl. Kalpaka 2006: 279) In interkulturellen Überschneidungssituationen gibt es jedoch auch die Gegenposition, das Individuum unter dem Blickwinkel eine homogenen, kulturellen Einheit zu betrachten: „die Türken sind ...“. Soziale Lagen, Lebensstil und weitere Faktoren werden ausgeblendet, um dem Bild von den Türken gerecht zu werden. In diesem Zusammenhang können Konflikte unter Beteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund schnell auf Kulturkonflikte reduziert werden.

Um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass Kultur nur ein Aspekt unter vielen ist, entwickelte Gaitanides (2003) einen Leitfaden zur Reflexion und Bearbeitung (vermeintlicher) interkultureller Wertekonflikte. So soll der Blick auch auf die Migrationsgeschichte, die soziale, rechtliche und politische Lage, den Minderheitenstatus, den sozialen Wandel hier und im Herkunftsland geworfen werden, denn die „meisten Probleme wie auch Lösungsperspektiven sind multifaktoriell bedingt, überlagern sich und befinden sich in Wechselwirkung.“ Dabei wird kritisch der Frage nachgegangen, ob es sich überhaupt um einen Kulturkonflikt handelt und welche Strategie sich zur Bearbeitung eignet. Der Leitfaden befindet sich im Anhang dieser Arbeitshilfe.

Dies zeigt, dass es somit nicht ausreichend ist, sich im Rahmen einer interkulturellen Fortbildung Kompetenzen anzueignen. Fortbildungen können sensibilisieren, der entscheidende Schritt ist die Reflexion im institutionellen Kontext, in der Beziehung mit den Jugendlichen und den Kolleginnen und den Kollegen.

Reflexionsfragen für die eigene Praxis:

- Ist die Gefahr, kulturelle Aspekte in der Praxis mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund überzubetonen, bekannt und wird das eigene Handeln unter diesem Aspekt betrachtet?
- Wird die interkulturelle Handlungskompetenz durch eine regelmäßige Reflexion der eigenen Praxis gefördert? Welche Schritte sind dafür notwendig?
- Ist mir klar, dass sich hinter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund ganz unterschiedliche Lebenswelten und Migrationsgeschichten verbergen?
- Bin ich mir als Professioneller bewusst, dass Machtungleichheiten bestehen?
- Ist es mir möglich, in interkulturellen Überschneidungssituationen gleichberechtigte Aushandlungsprozesse zu gestalten?
- Kenne ich mein eigenes Referenzsystem und erkenne ich Unterschiede zu anderen Referenzsystemen?
- Ist es mir möglich, mir meine eigene Unwissenheit in Bezug auf Fremdkulturen einzugestehen?
- Bin ich in der Lage, Unsicherheiten und Mehrdeutigkeiten auszuhalten (Ambiguitätstoleranz)?

4.3.2 Lebensweltorientierung

Die logische Konsequenz aus der interkulturellen Kompetenz in der Jugendsozialarbeit ist die Lebensweltorientierung.

„Lebensweltorientierung als Konzept Sozialer Arbeit, verstanden als Reaktion auf die gesellschaftliche Pluralisierung und Individualisierung der Lebenslagen bedeutet u. a., dass Soziale Arbeit sich auf die eigensinnigen lebensweltlichen Erfahrungen ihrer Adressatinnen und Adressaten einlässt und ihre Normen und Vorstellungen über ein gelingendes Leben zu verstehen und zu akzeptieren sucht.“ (Kalpaka 2006: 283)

Es geht somit nicht darum sich auf Normen und Werte einer mittelschichtsbezogenen Sozialisation zu verlassen, sondern sich auf den Familienalltag, das Freizeitverhalten und ganz allgemein formuliert die Lebensrealität der Jugendlichen einzustellen. Eine konsequente Lebensweltorientierung bedeutet auch, sich mit den Rassismuserfahrungen der Jugendlichen und den Fragen der Zugehörigkeit und des Aufenthalts auseinanderzusetzen. Denn gerade die alltäglichen Fragen der Jugendlichen, die durch die Migration (oder die ihrer Eltern) entstehen, werden kaum von den Professionellen als solche erkannt und thematisiert. Diese alltäglichen und institutionellen Erfahrungen mit Rassismus; Zugehörigkeits- und aufenthaltsrechtliche Fragen haben wir auch in unseren Interviews festgestellt.

Auf der Ebene der Zugehörigkeits- und aufenthaltsrechtlichen Fragen wurden u. a. folgende Aussagen getroffen:

Ja, es hat auch Vorteile, Deutsche zu sein, das ist ja jetzt nicht, dass ich dadurch Nachteile habe, aber weiß ich nicht. Also ich wünsche mir selber einen russischen Pass zu haben. Ich weiß nicht warum, ist einfach so. ... Ja. Ich werd den behalten, mein Papa möchte nicht, dass ich mir einen russischen Pass mache. Der meint so, wofür denn auch, so wenn ich zum Beispiel, ich weiß, ich weiß gar nicht warum ich den haben möchte, ich möchte den einfach haben. So weil ich ja auch vom Kopf her sage, ich bin keine Deutsche, ich bin 'ne Ausländerin. Vielleicht deswegen ich weiß das nicht.

Werden in der Maßnahme Migration oder aufenthaltsrechtliche Fragen thematisiert? Doch schon – aber eher zwischen den Schülern, nicht im Unterricht. Man redet in der Pause. Aber im Unterricht wird nicht darüber gesprochen.

Naja ist doch so, wenn ich schlechte Zensuren kriege, dann schieben die mich ab und wenn ich gute Zensuren kriege, dann machen sie mir mein Visum, also meine Verlängerung.

Haben Familien aufenthaltsrechtliche Probleme, können sich diese über Jahre hinziehen und sich sehr belastend auf die einzelnen Mitglieder auswirken. Umso mehr, wenn einzelne von anderen Familienmitgliedern „abhängig“ im Sinne der Erlangung einer Aufenthaltserlaubnis sind. Diese Fragen werden selten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Jugendberufshilfe aufgegriffen, sie

werden vielmehr „in der Pause“ zwischen den Jugendlichen thematisiert. Claus Melter (vgl. 2005: 281) stellt in seiner Studie „Wenn du mich gefragt hättest, hätte ich es dir erzählt.“ fest, dass die pädagogischen Fachkräfte häufig Bescheid wüssten, sich aber diesbezüglich nicht ausreichend informieren würden um die Jugendlichen über ihre Handlungsoptionen zu informieren. Daraus folgt, dass eine Verbesserung des Aufenthalts nicht sichergestellt ist bzw. Ängste der Jugendlichen nicht aufgegriffen und thematisiert werden. Die Jugendlichen werden in der belastenden Situation allein gelassen.

Mit einer Aufenthaltsgestattung ist es durchaus möglich an einer Maßnahme der Jugendberufshilfe teilzunehmen, obwohl keine Arbeitserlaubnis erteilt wird. D. h. der Jugendliche schreibt Lebensläufe, führt fiktive Vorstellungsgespräche und dies obwohl es ihm gar nicht erlaubt ist, eine Ausbildung oder Arbeit aufzunehmen. Obendrein lebt er mit der ständigen Angst ausgewiesen und in ein für ihn unbekanntes Land abgeschoben zu werden. Nur bei entsprechender Sensibilität der Fachkräfte in der Jugendberufshilfe können solche Widersprüche aufgegriffen und zu Gunsten des Jugendlichen interveniert werden.

Wird erkannt, dass ein Jugendlicher mit aufenthaltsrechtlichen Problemen konfrontiert ist, ist es überaus sinnvoll, ihn über kompetente Migrations- oder Flüchtlingsberatungsstellen zu informieren oder sich dort Informationen bzgl. weiterer relevanter Schritte einzuholen.

Die AWO Hessen-Süd bietet in der Jugendberufshilfe einmal die Woche eine kostenlose Rechtsberatung an. Die Jugendlichen können sich somit direkt vor Ort einen ersten fachkundigen Rat bzgl. ihrer Probleme mit dem Jobcenter oder mit aufenthaltsrechtlichen Fragen einholen und ggf. bei intensivem Rechtsberatungsbedarf weiterverwiesen werden.

Claus Melter ist auch der Frage nachgegangen, inwieweit „deutsche“ Mitarbeiter/innen sich aktiv nach Rassismuserfahrungen erkundigen. Er kommt zu dem Schluss, dass sie nicht aktiv danach fragen und folglich auch keine Kenntnisse darüber und

über die Verhaltensstrategien der Jugendlichen erlangen. Vielmehr sind sie der Auffassung, dass diese Probleme nachrangig sind oder diese nicht explizit zum Problem machen wollen.

Nachteil? Also ich hab jetzt noch nie einen Nachteil gehabt so. OK, außer jetzt so von so'n Paar Arschlöchern, aber sowat nimmt man ja nicht ernst, wenn die schreiben, äh schreien so schieß Kanacken oder so was. Sowat nimmt man ja nicht ernst heutzutage. Also ich zumindest nicht. Nee ich guck die anderen an, und dann lauf ich weiter. Und das war's eigentlich.

Das Schweigen darüber führt allerdings dazu, dass die Rassismuserfahrungen nicht thematisiert werden und die Jugendlichen mit der Verarbeitung der Erlebnisse allein gelassen werden.

Ich würde das nicht erzählen. Mir wär egal was die anderen sagen. Vielleicht passiert mir das deshalb nicht, weil ich mir da keine Gedanken drüber gemacht habe. Mir würde das nichts ausmachen. Ich seh halt auch aus wie ein Deutscher.

Werden Rassismuserfahrungen von Jugendlichen geäußert, kann es sogar sein, dass Pädagoginnen und Pädagogen diese relativieren bzw. Nicht-Sehen-Wollen oder sich persönlich angegriffen fühlen. Die Äußerung des Jugendlichen wird dann nicht als Problem des Jugendlichen identifiziert, sondern auf sich als Deutschen projiziert. Vielen Fachkräften fehlen subjektive Erfahrungen mit Rassismus und mit Zugehörigkeitsfragen. Ebenfalls fehlt ihnen häufig das aufenthaltsrechtliche Fachwissen. Bezogen auf diese migrationsspezifischen Problematiken sind die Fachkräfte gefordert, die subjekt- und lebensweltlichen Realitäten der Jugendlichen zu berücksichtigen. Erst dann können Einstellungen und Handlungsstrategien entwickelt werden, die die Jugendlichen unterstützen können. (Vgl. Melter 2005: 280f)

Reflexionsfragen für die eigene Praxis:

- In welcher Lebenswelt bewegen sich die Jugendlichen? Was ist ihnen wichtig, welche Werte und Normen sind relevant?
- Welches Zugehörigkeitsverständnis haben die Jugendlichen (Deutsche, Ausländer, Deutsch-Türken)? Ggf. wie kann ich dazu beitragen, dass das Verständnis nicht alleine durch eine Nichtzugehörigkeit definiert wird?
- Frage ich aktiv nach Rassismuserfahrungen der Jugendlichen? Wie gehe ich damit um?
- Welche Erfahrungen mit Rassismus habe ich gemacht? Wie beeinflusst dies meine Wahrnehmung?
- Habe ich grundlegende Kenntnisse der möglichen Aufenthaltstitel und was diese für die Jugendlichen bedeuten? Bzw. kann ich die Jugendlichen an fachkundige Stellen weiterleiten?
- Verfügen die Jugendlichen über einen gesicherten Aufenthalt und eine Beschäftigungserlaubnis?
- Gibt es Zeichen (bspw. Briefe der Ausländerbehörde) dafür, dass der Aufenthalt des Jugendlichen in Deutschland bedroht ist?

4.3.3 Ressourcenorientierung

In der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund stehen all zu oft die Defizite, Schwächen und abweichendes Verhalten im Vordergrund. Die Kompetenzen der Jugendlichen, die natürlich nicht generalisierbar sind, werden dabei in den Hintergrund gedrängt. Aufgrund vielfach ähnlicher Erfahrungen durch die Migration und/oder den Minderheitenstatus lassen sich doch gewisse Ähnlichkeiten identifizieren: Viel Mut, sich auf neue Sachen einzulassen; ein hohes Maß an Flexibilität; Improvisationstalent; kompetenter Umgang mit unterschiedlichen Situationen und Menschen. Die Jugendlichen in den Interviews benennen ihre Zwei- oder Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource auf dem Arbeitsmarkt. Zudem bewerten sie die Kenntnisse zweier Kulturen als klaren Vorteil. Konkretisiert wird dieser Vorteil durch die Veranschaulichung des Nutzens für die Arbeit im Tourismus, Dienstleistungs- und Sicherheitsbereich.

Allerdings so stellen die Jugendlichen im Allgemeinen fest, werden ihre interkulturellen Kompetenzen von der Gesellschaft zu wenig beachtet. Ressourcenorientiert zu arbeiten beinhaltet deshalb die individuellen Ressourcen anzuerkennen und sie zudem für Dritte sichtbar zu machen. Die Fähigkeiten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sofern erkannt und benannt, sind in bestimmten Branchen und Berufen ein klarer Wettbewerbsvorteil.

Ich lebe in Deutschland. Ich kann die deutsche Sprache und ich wollte schon immer Friseurin werden, deswegen war mir das eigentlich egal so. Klar gibt es auch so, ich hatte das auch im Praktikum so dass jemand reinkam und kein Deutsch konnte und dann hab ich halt zufällig gehört dass der russisch geredet hat. Natürlich

lich hilfst du dann so, wenn du kannst so und dann hat das auch Vorteile, weil dann kannst du dich ja auch, ne dann ist der Betrieb erstens glücklich, dass du dazu gekommen bist und das auch gezeigt hast so, dass du was machen möchtest. Die sind dann dankbar, weil die haben dann keinen Kunden verloren und du bist dann selber irgendwo erleichtert, weil du denkst guck mal jetzt hab ich diesen Schritt gemacht so, ne. Und hat ja auch Vorteile.

Darüber hinaus bedeutet ressourcenorientiertes Arbeiten eine Selbstreflexion und Auseinandersetzung mit selbstvermittelten Erwartungen an die Jugendlichen. Wie unter 2.1 dargestellt, passen sich Jugendliche häufig an das für sie Realistische aufgrund der Erwartungen der Lehrer/innen sowie Pädagoginnen und Pädagogen an. D. h. die Ziele sind bereits niedrig angesetzt und konzentrieren sich auf die Schwächen der Jugendlichen. Die Devise einer ressourcenorientierten Arbeit ist jedoch „Was kannst du? Was brauchst du noch?“ und nicht „Das kannst du nicht. Das war schon wieder falsch.“ Ressourcenorientiertes Arbeiten beinhaltet ebenso die Ressourcen der Jugendlichen in ihrem sozialen Umfeld (Familie, Freunde,...) und in ihren Traditionen als „wichtige stabilisierende Identitäts- und Solidaritätsressource zu begreifen, und nicht nur als eine Abhängigkeitsfalle und ein rückwärts-gewandtes Unterstützungs-Angebot.“ (Vgl. Gaitanides 2011a: 194f) Die Familie war auch in den von uns durchgeführten Interviews eine sehr wichtige Ressource, denn alle Befragten fühlten sich von ihren Familien besonders unterstützt. Die Eltern sind aber nicht nur Ansprechpartner bzgl. der beruflichen Erwartungen und Vorstellungen, sondern auch – neben den Freunden – im Falle von Diskriminierungen und Ausgrenzungen.

Reflexionsfragen für die eigene Praxis:

- Welche Kompetenzen bringt der/die Jugendliche mit? Nehme ich diese wahr?
- Nehme ich die Jugendlichen als handelnde Subjekte wahr oder sehe ich bloß ihre Defizite und abweichendes Verhalten?
- Werden die sprachlichen Fähigkeiten und interkulturellen Kompetenzen als Wettbewerbsvorteile erkannt und für den Übergang Schule-Beruf genutzt?
- Wird in der Zusammenarbeit mit Betrieben dieser Markt Vorteil thematisiert?

4.3.4 Empowerment und Partizipation

In den Interviews mit den Jugendlichen kamen des Öfteren die mangelnde Motivation und der geringe Selbstwert zur Sprache. Darin begründen die Jugendlichen ihr bisheriges „Scheitern“. Auffällig ist, dass alle Befragten eine von Misserfolgen geprägte Schulkarriere durchlaufen haben. Der Unterschied zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund liegt darin, dass die negative Schulkarriere bei allen Befragten durch das Nichtbeherrschen der deutschen Sprache geprägt war. Dies führte zu sozialer Isolation, Frustration bis hin zum mehrmaligen Wiederholen der ersten Klassenstufen. Unterschätzt fühlen sie sich teilweise auch heute noch. Das nicht perfekte Beherrschen der deutschen Sprache vermittele den Eindruck nicht so intelligent zu sein. Wie im Kapitel 2.1 dargestellt, können somit Prozesse der Selbstexklusion identifiziert werden: „der Akteur [hat] über einen langen Prozess gelernt ..., zum einen Misserfolg an der institutionalisierten Symbolwelt den eigenen Unzulänglichkeiten und nicht seiner – durch die ungleiche Verteilung symbolischer Macht verursachten – Klassenlage zuzuschreiben“. (Bourdieu 2001: 39, zit. nach Skrobaneck 2009: 16) Die Jugendlichen wurden und werden immer wieder auf ihre Unzulänglichkeiten bspw. die „sprachliche Inkompetenz“ bewusst und unbewusst aufmerksam gemacht. Die Zuschreibungen führen im schulischen und beruflichen Kontext zu Ausgrenzungen. Diese können, so die Annahme der Jugendlichen, nur durch verstärktes Arbeiten an sich und ihrem Selbstwert bzw. ihrer Motivation kompensiert werden.

Eine pädagogische Reaktion darauf bietet der Empowerment-Ansatz. (Vgl. zu den folgenden Ausführungen Urban 2001: 814–820) Er stärkt das Selbstwertgefühl und somit auch die Handlungsfähigkeit der Personen, da er das „Vertrauen in die Fähigkeit jedes Einzelnen zu gelingendem Lebensmanagement, die Akzeptanz der „eigenen Wege“ und der „eigenen Zeit“ des Menschen sowie den Verzicht auf entmündigende Expertenurteile und

Defizitorientierung“ im Blick behält. Auf der individuellen Ebene – also in der Beziehung zum Jugendlichen – ist der Ansatz eng verbunden mit dem Aufspüren individueller Ressourcen und Ideen, um das eigene Leben in die Hand zu nehmen.

Ja, zum ersten Punkt, weil meine Freunde alle fast hier sind, und zum zweiten Punkt, du wirst einfach unterstützt hier. Ist so. Zum Beispiel, ich hatte nie vorher Englisch und ich hab das halt dann meiner Bildungsbegleiterin gesagt und die hat dann halt so, vorher gab's diesen Englischkurs hier nicht, und dann wurde da halt extra für die angepasst, dass wir dann halt Englischunterricht haben, dass wir dann in der Berufsschule mitkommen. So das ist auf jeden Fall schon 'ne coole Sache.

Allerdings bestehen in der Jugendberufshilfe spezifische Voraussetzungen, die das Handeln im Sinne des Empowerments nicht gerade begünstigen:

- extern definiertes Problem oder Defizit: der Jugendliche gilt als sozial benachteiligt bzw. individuell beeinträchtigt;
- die geringe Gestaltungsfreiheit der Professionellen, wodurch flexible Wege, die durch die Jugendlichen selbst bestimmt werden, erschwert werden;
- staatlich finanziertes Angebot, das bedeutet, berufliche Integration ist Ziel und bestehende Strukturen werden nicht in Frage gestellt.

Dennoch sollten Möglichkeiten gefunden werden, wie die Jugendlichen ihre eigene Problemdefinition vornehmen, Problemlösungskompetenzen entwickeln und die bestehenden Machtverhältnisse in Frage stellen bzw. Gesellschaftskritik äußern können. Die Jugendlichen in den Interviews beziehen externe Faktoren und die ungleiche Machtverteilung nicht in ihre Überlegungen mit ein. Demge-

genüber impliziert die Umsetzung des Empowerment-Ansatzes das Problem und dessen Kontrolle im gesellschaftlichen Kontext einzuordnen. Die Entwicklungen am Arbeitsmarkt hin zu mehr Individualität, Selbstinitiative und kurzfristigen Planungshorizonten verschärfen das Risiko, abgehängt zu werden. Mittlerweile ist die Gefahr auch für Jugendliche aus relativ gesicherten Verhältnissen gegeben. Die Aufgabe der Fachkräfte in der Jugendberufshilfe ist es daher, die notwendigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen, damit der Jugendliche zum Baumeister seiner eigenen Lebenswelt werden kann. Ist es denn immer unbedingt notwendig, die Jugendlichen auf den Weg der „Normalität“ zurück zu bringen? Oder müssen sie nicht vielmehr lernen, selbst ihre eigenen Schritte zu gehen, die sich dabei durchaus von einer normalen Arbeitsbiografie unterscheiden können?

De facto beinhaltet Handeln unter diesen Gesichtspunkten auch die Beteiligung der Jugendlichen an Entscheidungen, d. h. die Jugendlichen müssen über Einfluss- und Mitgestaltungsmöglichkeiten verfügen. Eine Quasi-Beteiligung im Sinne von reiner Information, Beratung oder Beschwichtigung reicht nicht aus. Partizipation ist partnerschaftliches Aushandeln, die Delegation von Entscheidungskompetenz an die Jugendlichen und die Kontrolle der eigenen Lebensführung. **Partizipative Ansätze** fordern daher die Lehrinhalte und Förderschwerpunkte sowie die Methoden und das Arrangement nach den Interessen der Jugendlichen zu gestalten. Denn nur durch ein gewisses Maß an inhaltlicher und zeitlicher Mitbestimmung können Lernblockaden überwunden werden.

Selbstverständlich unterscheiden sich die Möglichkeiten der Beteiligung je nach Maßnahmentyp. Die Beteiligung kann in zwei Dimensionen erfolgen:

- situativ (zeitlich begrenzt) Formen der Beteiligung wie Befragungen, Teilnahme von Jugendlichen an Mitarbeiterkonferenzen, Mitbestimmung bei Terminvereinbarungen und Planung von freizeitpädagogischen Aktivitäten;
- darüber hinaus eignen sich institutionalisierte Formen wie Gruppensprecher/innen, Mitbestimmung von Verfahren und Regeln, Foren und Gremien für berufsvorbereitende Maßnahmen oder bei der außerbetrieblichen Ausbildung, da diese auf eine längere Dauer ausgelegt sind.

Jugendliche in der Jugendberufshilfe haben in vielen Fällen nicht von klein auf gelernt, Sachverhalte abzuwägen, zu diskutieren sowie Entscheidungen zu fällen und zu begründen. Die Beteiligungsform sollte sich daher immer an den Fähigkeiten der Jugendlichen ausrichten und von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Jugendberufshilfe begleitet und unterstützt werden. Die Mitbestimmung ermöglicht den Jugendlichen Kompetenzgewinne und fördert neben der beruflichen vor allem die persönliche Entwicklung. In realen Situationen können Aushandlungsprozesse und Verantwortungsübernahme am besten gelernt werden. Wichtig dabei ist allerdings, dass Partizipation nicht beliebig ist bzw. im Entscheidungsspielraum der Pädagoginnen und Pädagogen liegt. Denn letztendlich "... kommt es weniger auf die Formen der Beteiligung an, als auf die Machtbalance und die Verbindlichkeit zwischen Pädagogen und Klienten." (Vgl. Liebrich 2001: 862–873)

Wohl, hier sind alles nette Leute mit denen kann man sich gut unterhalten und die hören einem auch zu und vergessen das nicht was man gesagt hat.

Neben der individuellen Ebene beinhaltet Empowerment auch die Aktivierung kollektiver Selbstorganisationskräfte. Insofern ist in der Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund die partnerschaftliche Kooperation und Vernetzung mit Migrant*innenorganisationen (MO) bedeutend. MO engagieren sich u. a. für die Bildung ihrer Kinder, die Pflege ihrer Traditionen und Kultur, für ein friedliches Miteinander und den Abbau von Vorurteilen und Diskriminierung. Selten jedoch fühlen sie sich als gleichberechtigte Partner miteingebunden. Werden MO unterstützt – bspw. durch Programmberatung, Zurverfügungstellung räumlicher Ressourcen, Vermittlung an kommunale Entscheidungsträgern – können sich vielfältige Synergieeffekte ergeben. So können bspw. Barrieren reduziert und neue Angebote bzw. Zugänge zu Eltern entwickelt werden. Letztlich ist Empowerment auch immer ein Abgeben von Privilegien und (scheinbarer) Expertenmacht, was sich allerdings für beide Seiten lohnen kann. (Vgl. Gaitanides 2011a: 197f)

Reflexionsfragen für die eigene Praxis:

- Schaffe ich es, mich mit meinem Expertenwissen zurück zu nehmen und die Jugendlichen in ihren Anliegen zu unterstützen?
- Steht die Selbstständigkeit der Jugendlichen im Vordergrund oder eine schnelle, unaufwändige Problembehandlung?
- Wird die Mitbestimmung von Jugendlichen in der Einrichtung gewährleistet? Welche Beteiligungsformate bieten sich an?
- Auf welchen Ebenen finden Entscheidungsprozesse statt? Wer regelt diese und sind diese veränderbar? Und v. a. sind sie für alle transparent und nachvollziehbar?
- Haben die Jugendlichen das Gefühl sich einbringen zu können und ernsthaft beteiligt zu sein?
- Werden divergierende Einschätzungen und Haltungen und die daraus folgenden Entscheidungen der Jugendlichen akzeptiert?
- Gibt es Kooperationsbeziehungen mit Migrantenorganisationen im Sozialraum?
- Wenn nein, welche Möglichkeiten der Unterstützung bzw. Zusammenarbeit gibt es?

4.4 Lernorganisation der Maßnahme

Basis ist die individuelle Förderplanung. Um die Individualität jedes einzelnen zu berücksichtigen, ist es unerlässlich, ein Erstgespräch durchzuführen und die Kompetenzen der Jugendlichen zu ermitteln. Darauf aufbauend ist eine Zielvereinbarung zusammen mit dem Jugendlichen zu erstellen. Dabei ist die Selbsteinschätzung des Jugendlichen zu berücksichtigen. Die Förderpläne sollten regelmäßig überprüft und justiert werden, erreichte Ziele sollten dabei dokumentiert werden. Nach der Förderphase sollte mit jedem Jugendlichen ein Abschlussgespräch durchgeführt werden.

Da hör ich jetzt raus, dass hier mit euch individuell gearbeitet wird?

Ja, hier ist auch eine Sozialpädagogin und wenn man was hat kann man auch ruhig zu ihr gehen. Sie hilft einem dann.

Also auf dich zugeschnitten?

Ja, sie kennt hier jeden und hat es gut drauf jedem einen Spiegel vors Gesicht zu halten. Da lernt man dann auch viel.

Die oben genannten Standards interkulturelle Kompetenz, Ressourcen- und Lebensweltorientierung, Empowerment und Partizipation sollten sich verständlicherweise auch in der Lernorganisation der Maßnahme widerspiegeln. Daran andockend ergeben sich die nachfolgend aufgeführten Aspekte, die für eine interkulturelle Gestaltung der Maßnahme relevant sind:

4.4.1 Lerninhalte, Didaktik und Methodik des Angebots

Der Schwerpunkt bei der Ausgestaltung der Maßnahme sollte auf einer teilnehmerorientierten Inhaltsauswahl liegen. Die Unterrichtseinheiten werden von den interviewten Jugendlichen als eher langweilig und als bereits bekannt beschreiben. Das Trainieren von Bewerbungssituationen wird hingegen als hilfreich beschrieben, da es ihnen Selbstvertrauen gibt und die persönliche Stressresistenz dadurch erhöht wird. Dies zeigt, dass viele Jugendliche dem klassischen Unterricht nicht sehr aufgeschlossen gegenüber stehen oder sich schnell gelangweilt fühlen. Konkrete Hilfestellungen am Bedarf orientiert wie das Trainieren von Bewerbungsgesprächen (in beiden Rollen) oder kreative Wege der Persönlichkeitsbildung – nicht zwangsläufig zweckorientiert – sollten daher erprobt werden.

Innovative Lernkonzepte

Jugendliche, die in Projekten der Jugendberufshilfe gefördert werden, sind häufig in der Regelschule mit dem Lernen nicht zurechtgekommen. Praxisnahe Lernkonzepte bieten hier Ansätze, in denen Jugendliche sich praktisch erproben und Erfolgserlebnisse verzeichnen können. Neben Schnuppertagen oder Praktika in Betrieben bieten sich auch soziokulturelle Vorhaben an, die beispielsweise Theaterpädagogik mit Biografiearbeit und Bewerbungsmanagement verbinden. Ein Beispiel ist jobact, ein Konzept, das an verschiedenen Orten in Kooperation mehrerer Träger angeboten wird. (Näheres unter www.projektfabrik.org)

Angesprochen werden junge Menschen unter 25 Jahren ohne Berufsausbildung. In einem Zeitraum von etwa 10 Monaten erarbeiten die Jugendlichen ein Theaterstück von der Idee bis zur Premiere. Dies erstreckt sich über das Stück, Bühnenbild, Kostüme, Maske, Schauspiel und Öffentlichkeitsarbeit. Sie werden durch einen Theaterpädagogen und gegebenenfalls weitere Fachkräfte (aus der Theaterarbeit) unterstützt. Parallel dazu findet ein intensives Bewerbungsmanagement statt, es werden Unternehmen akquiriert, die sich an der Realisierung des Theaterstücks beteiligen sollen (z. B. durch Sachleistungen). Hier geht es um das Knüpfen von Kontakten der Jugendlichen mit Betrieben. Nach der Premiere findet ein intensives betriebliches Praktikum statt. Dabei werden die Jugendlichen durch Sozialarbeiter/innen begleitet und gecoacht. Über die Mitwirkung in dem Projekt lernen die Jugendlichen unterstützt durch pädagogisches Fachpersonal jedoch unter Realbedingungen ihre Persönlichkeit über Eigeninitiative und Teamarbeit weiterzuentwickeln, eine neue Sichtweise auf die eigene Biografie zu bekommen, Verantwortung zu übernehmen und sich selbst einzuschätzen. Für einige Jugendliche ist das erfolgreiche Theaterstück das erste Erfolgserlebnis für das sie Anerkennung und Lob bekommen haben. Dies hat positive Auswirkungen auf die Jugendlichen. Die Kontakte, die dabei geknüpft werden, helfen häufig, in eine Ausbildung zu münden.

Analog zur inklusiven Pädagogik steht die **Lernorientierung im Vordergrund**. Wichtig ist daher eine Didaktik und Methodik, die die persönliche Entwicklung und die individuellen Fähigkeiten sowie den gegenseitigen Austausch der Jugendlichen stärkt.

Nachfragen, das is gar kein Ding, aber wenn du jetzt zum Beispiel einen Text liest oder so, da kommen manchmal Wörter drinne vor, die du im Leben nie gehört hast, oder die du so z. B. auf der Straße nicht verwendest. So dann denkst du dir schon, boa Scheiße, was heißt das. Ja dann klar, kannst du dich dann melden und kannst die erfragen und dann kriegst du das erklärt. Ist ja nicht so, dass die sagen, ja komm klar wie du klarkommst. Das auf jeden Fall schon.

Spezielle Lehr- und Lernarrangements betrachten nicht nur den Klassenraum als zentralen Lernort, sondern beziehen **unterschiedliche Lernorte** mit ein: Werkstatt, Museum, Befragung auf der Straße, Bühne, Sportplatz, etc. Die Angebote orientieren sich an der Lebenswelt der Jugendlichen, um sie abzuholen und ihre Horizonte dadurch zu erweitern. Vom üblichen Stundenrhythmus abweichende Projekte vereinen Wissen und praktische Fähigkeiten in neuen Kontexten. In den von uns durchgeführten Interviews zeigt sich, dass die Jugendlichen die praktischen Tätigkeiten, die ihnen ermöglichen sich konkret auszuprobieren, als größten Zugewinn betrachten.

Internationale Jugendarbeit (Internationale Jugendbegegnungen und Freiwilligendienste) tragen ebenfalls zu einer positiven und nachhaltigen Persönlichkeitsentwicklung bei. Speziell für Jugendliche in der Jugendberufshilfe können Kompetenzen erworben werden, die in der beruflichen Praxis relevant sind. Die jugendpolitische Initiative JiVE bietet beispielsweise von 2011 bis 2014 insbesondere benachteiligten jungen Menschen die Möglichkeiten an internationalen Begegnungen. Neben den Jugendlichen kann ein internationaler Austausch auch für die Fachkräfte im Hinblick auf die interkulturelle Kompetenz bereichernd sein.

Von den von uns befragten Jugendlichen konnte auf die Frage nach beruflichen **Vorbildern** nur die Hälfte, also drei Jugendliche, Vorbilder nennen. Nur ein Befragter antwortete mit der Benennung einer tatsächlichen Person (Vater). Die anderen zwei nannten ein in der Ferne liegendes oder unrealistisches Berufsbild (KFZ-Meister und Anwalt). Für sie fehlt somit eine konkrete Person, die die einzelnen Schritte zum beruflichen Erfolg vorlebt. Dabei sind Vorbilder starke Motivatoren, insbesondere wenn diese aus dem realen Umfeld, gar Freundeskreis oder der Familie, stammen. Daher ist es sinnvoll, realistischen Vorbildern einen großen Stellenwert in der Arbeit mit Jugendlichen einzuräumen. Den Jugendlichen dabei den konkreten Nutzen und die Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie diese Schritte meistern können um näher an ihr Vorbild ranzukommen, ist dabei ebenfalls unerlässlich.

Peer-to-Peer Ansätze

Es gibt mittlerweile einige Projekte von engagierten Jugendlichen für Jugendliche. Zu nennen ist beispielsweise das Projekt „Youth 4 All“ vom

Berliner Verein „Deukische Generation“. Die Deukische Generation ist eine Interessenvertretung von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund. Das Ziel sind bessere Bildungschancen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund und der Abbau von Diskriminierungen. Dies versuchen die Jugendlichen durch Workshops an Schulen, die sich an die Schüler/innen selbst, deren Eltern und Lehrkräfte richten, zu erreichen. So zeigen sie den Jugendlichen Zukunftsoptionen auf, informieren die Eltern über das deutsche Bildungssystem und sensibilisieren die Lehrkräfte für die Belange von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Die finanziellen Ressourcen des Projektes sind gering, die Koordination und die Durchführung erfolgt ehrenamtlich.

Die Integrationslotsen des JMD Rostock sind Jugendliche, idealerweise mit Migrationshintergrund, die Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien unterstützen, indem sie sie bei Behördengängen begleiten, gemeinsame Freizeitaktivitäten organisieren und sie über weitere Angebote in der Umgebung informieren. Die Lotsen wurden zunächst durch Kurse der AWO qualifiziert und erwarben Kenntnisse über das Aufenthaltsrecht, das deutsche Bildungssystem und die Anerkennung von Abschlüssen. Zudem wird das Fundraising durch Spenden lokaler Unternehmen durch die Lotsen selbstständig übernommen und entschieden, wie das Geld verwendet wird.

Die Beispiele zeigen die Potentiale durch die Zielgruppennähe von Peer-to-Peer-Ansätzen auf und können anregen, ähnliche Konzepte in der Jugendberufshilfe zu erproben. Die wichtigste Ressource dabei sind engagierte Jugendliche, die ebenfalls von den Projekten profitieren, sei es durch den Informationszugewinn, die Übernahme von Verantwortung und der Stärkung des Selbstvertrauens.

Jugendliche mit Migrationshintergrund lernen und erwerben in vielen Fällen **Deutsch als Zweitsprache**. Es überrascht viele Lehrkräfte immer wieder, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, die das deutsche Bildungssystem durchlaufen haben und bestens Deutsch sprechen, mitunter große Probleme mit den Anforderungen der fachlichen Kommunikation haben. Die interviewten Jugendlichen beurteilen ihre Deutschkenntnisse als gut bis sehr gut. Sie sagen aber auch, dass sie manchmal Schwierigkeiten haben, die richtigen Worte zu finden.

Was sagt die Wissenschaft dazu?

Eine der Hauptursachen für die sprachlichen Probleme von jugendlichen Migrantinnen und Migranten in der Berufsausbildung liegt darin, dass die in Schule und Ausbildung verlangte und erwartete Bildungssprache und die von den Jugendlichen beherrschte Alltagssprache zwei sehr unterschiedliche sprachliche Register sind. Die Bildungssprache ist eher Schriftsprache, die Alltagssprache eher gesprochene Sprache.

Die Vermittlung der Bildungssprache ist Aufgabe des Bildungssystems. Das Bildungssystem aber vermittelt die Inhalte des jeweiligen Faches und blendet dabei die sprachliche Dimension weitgehend aus. Das Projekt FÖRMIG, angesiedelt an der Universität Hamburg, hat hierzu das Konzept der „durchgängigen, sprachlichen Bildung“ entwickelt. Das Konzept besagt, dass sprachliche Bildung in jeder bildungsbiographischen Stufe notwendig ist, also in der Kindertagesstätte, in der Grundschule, in den weiterführenden Schulformen und in der Aus- und Weiterbildung. Und ebenso, dass sprachliche Bildung in allen Fächern gelehrt werden muss und nicht nur im Deutschunterricht. Demnach ist jede Unterrichtsstunde in jedem Fach immer auch als sprachliche Bildung zu verstehen und muss entsprechend methodisch-didaktisch aufgearbeitet werden. (Vgl. Ohm u. a. 2007)

Das gilt in der gleichen Weise für die Berufsausbildung und auch Berufsvorbereitung. Dieses Konzept der durchgängigen sprachlichen Bildung ist mittlerweile auch von der Bundesagentur für Arbeit (2012) aufgegriffen worden. In den „fachlichen Hinweisen zur Deutschförderung in den SGB II und SGB III werden „ergänzende Angebote zur Verbesserung der allgemeinen und berufsbezogenen Sprachkenntnisse“ ausdrücklich als förderfähig erkannt.

4.4.2 Ermittlung von Kompetenzen

Sogenannte Kompetenzfeststellungsverfahren gibt es wie „Sand am Meer“. Für die Auswahl eines geeigneten Kompetenzfeststellungsverfahrens bzw. für geeignete Methoden zur Ermittlung von Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gelten grundsätzlich identische Kriterien wie für die Auswahl eines geeigneten Verfahrens bzw. geeigneter Methoden für Jugendliche ohne Migra-

tionshintergrund. Erst migrationspezifische Merkmale eines Jugendlichen wie z. B. unzureichende Deutschkenntnisse, eine Fluchtgeschichte oder das Nichtvorhandensein von Zeugnissen erfordern die Auswahl eines Verfahrens aufgrund dieser besonderen Merkmale eines Jugendlichen.

Diese Auswahlkriterien lassen sich sehr gut anhand der im Folgenden aufgegriffenen Qualitätsstandards zur Kompetenzermittlung für Menschen mit Migrationshintergrund des Facharbeitskreises Kompetenzfeststellung im IQ Netzwerk (vgl. 2010: 31–34) verdeutlichen.

Teilnehmer/innenebene

Die gewählten Verfahren/Methoden zur Ermittlung der Kompetenzen müssen für die Jugendlichen transparent, verständlich, nachvollziehbar und die Ergebnisse deutlich erkennbar sein. Für die Ermittlung von Kompetenzen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann dieser Standard bedeuten, dass

- Verfahren/Methoden erforderlich sind, die mit wenig oder ohne Sprache arbeiten;
- Inhalte der Verfahren auch Situationen aus anderen Ländern spiegeln;
- für die Ermittlung der Kompetenzen mehr Zeit eingeplant werden muss, da intensivere Erläuterungen, evtl. Visualisierungen notwendig sind, bzw. mit einem Dolmetscher gearbeitet werden muss.

Die Verwendung und evtl. Weitergabe der Ergebnisse von Kompetenzermittlungen kann in der Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund negativer Erfahrungen im Heimatland oder auch in Deutschland ein besonders sensibles Thema sein. Daher ist es unbedingt empfehlenswert vor Beginn der Kompetenzermittlung ein vertrauensbildendes Gespräch mit dem/der Jugendlichen zu führen bzw. mit Organisationen/Beratungsstellen wie z. B. dem Jugendmigrationsdienst, die die/den Jugendliche/n bestenfalls bereits kennen, zusammenzuarbeiten.

Freiwilligkeit

Die Teilnahme an einem Verfahren zur Ermittlung von Kompetenzen sollte jedem Menschen freigestellt sein. Umso wichtiger ist es, den Jugendlichen das Verfahren, die Inhalte und auch die Mög-

lichkeiten und Chancen für die individuelle Weiterentwicklung, die ein solches Kompetenzfeststellungsverfahren ermöglicht, deutlich zu machen. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund ist in diesem Kontext nochmal auf die Bedeutung der Sprache und damit verbunden die evtl. Notwendigkeit eines Dolmetschers zur verständlichen Erklärung der Ziele aber auch der freiwilligen Teilnahme hinzuweisen.

Durchführungsebene

Die Fachkräfte/-teams, die entsprechende Verfahren/Methoden zur Ermittlung von Kompetenzen bei Jugendlichen (mit und ohne Migrationshintergrund) durchführen, sollten bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Dazu gehören z. B.

- die Qualifizierung in der Durchführung von entsprechenden Verfahren/Methoden zur Kompetenzermittlung;
- ausreichende Zeitressourcen zur Durchführung entsprechender Verfahren;
- ausreichende Kenntnisse des deutschen Bildungs-; Ausbildungs-; Berufs- und Weiterbildungssystems;
- Einbindung in relevante Netzwerke.

Für die Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren mit Jugendlichen mit migrationspezifischen Merkmalen sind darüber hinaus interkulturelle Kompetenzen (vgl. Kapitel 4.3.1) erforderlich.

Methodische Ebene

Die Unterschiedlichkeit der Zielgruppe der Jugendlichen (mit und ohne Migrationshintergrund; weiblich/männlich; Jugendliche aus großen, kleinen, Eineltern- oder Patchworkfamilien usw.) macht eine Methodenvielfalt zur Ermittlung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen erforderlich. Daher ist es sinnvoll, insbesondere für die Ermittlung von Kompetenzen bei Jugendlichen mit migrationspezifischen Merkmalen mit modularisierten Kompetenzfeststellungsverfahren zu arbeiten bzw. einen entsprechenden Methodenkoffer zur Verfügung zu haben.

Verfahrensebene

Eine exakte Zielbestimmung ist eine wichtige Grundlage

- für die Auswahl des Verfahrens/der Module bzw. Methoden zur Ermittlung von Kompetenzen bei Jugendlichen;
- für die Einbindung der Kompetenzermittlung in einen Prozess der Kompetenzentwicklung und damit;
- für die Anschlussfähigkeit, denn Kompetenzfeststellungsverfahren sollten für die Jugendlichen einen spürbaren, nachvollziehbaren und den Wünschen und Vorstellungen der Jugendlichen entsprechenden Nutzen haben.

Rahmenbedingungen

Verfahren zur Ermittlung der Kompetenzen sollten eingebettet sein in

- eine vertrauensvolle Atmosphäre mit ausreichend Zeit, ohne Störfaktoren wie Telefonklingeln, Störungen durch andere Personen usw. ;
- ein Dokumentationssystem, das für die Jugendlichen transparent ist und ihnen und in Absprache mit den Jugendlichen evtl. weiteren beteiligten Stellen ausgehändigt wird.

4.4.3 Interkulturelle Ausrichtung der Lehrpläne sowie der Lehr- und Lernmaterialien

Ebenfalls sollten interkulturelle Aspekte in den Lehrplänen Beachtung finden. „Interkulturelle Curricula können das Verhältnis von Mehrheiten und Minderheiten thematisieren, indem sie die Migration und ihre Folgen in ihren gesamtgesellschaftlichen Kontext stellen und den Blick auf gesellschaftliche Strukturen lenken.“ (Gogolin u. a. 2003: 77) Spezielle Materialien zur interkulturellen Erziehung können in allen Fächern als Querschnittsthema eingesetzt werden. Durch selbstständiges Arbeiten lernen die Jugendlichen die sprachliche, kulturelle und soziale Vielfalt der Lebenslagen zu thematisieren und adäquat zu handhaben. Es gibt zahlreiche Materialien, die Lehrkräfte dabei unterstützen, ihre Unterrichtseinheiten usw. auf „blinde Flecken“ zu untersuchen. Eine Auswahl an Materialien, die Vielfalt wertgeschätzt und eine offene und respektvolle Atmosphäre geschaffen werden kann, ist dem Anhang zu entnehmen.

Auf der konkreten Unterrichtsebene sind auch die verwendeten Schulbücher und sonstigen Lehr- und

Lernmaterialien einem interkulturellen Check zu unterziehen. Häufig werden in Schulbüchern abwertende Stereotypen bedient bspw. werden Migrantinnen und Migranten mit einer fragwürdigen Mitleids- und Ohnmachtsperspektive dargestellt. Zudem werden gewaltsame Konflikte der Vergangenheit z. B. Kreuzzüge oder der Kolonialismus einseitig dargestellt. Eine Analyse des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung (vgl. Kröhnert-Othman 2010: 3, 20) zeigt auf, dass in Schulbüchern häufig „der Islam“ und „ein modernes Europa“ nicht zusammen gehen, sich vielmehr gegenseitig ausschließen. Muslime und Musliminnen werden als vormodern und daher als die für Europa nicht passfähigen „Anderen“ dargestellt. Dabei wird die Differenz religiös begründet, Muslime kollektiviert und der Islam als nicht dynamisch dargestellt. Die Beiträge der „islamischen Welt“ zur modernen Geschichte bspw. die Erfindung der Null finden zu wenig Berücksichtigung. Schulbücher unterliegen somit häufig einem eurozentrischen Blick, der dringend einer Perspektivenerweiterung bedarf. Es ist deshalb notwendig, aufmerksam mit den Unterrichtsmaterialien umzugehen und darauf zu achten, welche Gruppen (unter-)repräsentiert sind. Zudem können in Aufgabenstellungen und Textaufgaben Personen, deren Erwähnung in Schulbüchern als positive Beispiele eher unüblich ist, wie bspw. eine iranische Philosophin integriert und damit der interkulturellen Realität der Jugendlichen gerecht werden.

Zu guter Letzt sollten auch die Jugendlichen selbst als Vermittler/in von Wissen betrachtet werden. Mitarbeiter/innen der Jugendberufshilfe können viel z. B. über den Islam in Deutschland erfahren, wenn sie die Jugendlichen als „Lehrer/in ihrer Lebenswelt“ begreifen.

4.4.4 Demokratie stärkende Angebote

In Gesprächen mit Praktikerinnen und Praktikern der Jugendberufshilfe werden manchmal bestimmte Einstellungen bspw. im Bezug auf das Frauenbild der Jugendlichen problematisiert, die die Klassengemeinschaft stören oder sich hinderlich auf den Lernerfolg auswirken. Die Jugendlichen wiederum geben in ihren Interviews an, dass sie sich auch mit ablehnenden Einstellungen aufgrund ihres Migrationshintergrundes konfrontiert sehen.

Deswegen find ich das halt schon so ein bisschen mies, wenn dann so die Deutschen über die Ausländer herziehen. Ist schon scheiße auf der einen Seite, aber auf der anderen Seite stört sich da keiner dran.

Um an solchen diskriminierenden Einstellungen zu arbeiten, bieten sich Maßnahmen der politische Jugendbildung an. Bildungsträger in diesem Bereich organisieren vielfältige Seminar-, Workshop- und Weiterbildungsangebote, um den Jugendlichen ein Forum zur Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und Standpunkten zu bieten. Diese Angebote können auch von Einrichtungen der Jugendberufshilfe wahrgenommen werden, um ein wertschätzendes Klima im Klassenverbund und ein demokratisches Miteinander in einer multikulturellen Gesellschaft zu fördern. Insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die aufgrund ihrer Sprache, Religion, ethnischen Zugehörigkeit oder ihres Namens stigmatisiert werden, ist eine Teilnahme lohnenswert, da sie lernen die Rolle des Opfers abzulegen und individuelle Strategien zu entwickeln und so eine aktive Rolle einzunehmen.

Die Themen der ein- bis mehrtägigen Angebote sind vielfältig: Geschlechterrollen und sexuelle Vielfalt, Diskriminierung, Antisemitismus, Antiziganismus, Empowerment, Antirassismus und Rechtsextremismus, vorurteilsbewusste Kommunikation. Sie richten sich in erster Linie an die Jugendlichen, aber auch an die Mitarbeiter/innen in den Einrichtungen. Sinnvoll ist es auch, bei aktuellen Vorfällen bspw. antisemitischen Witzen, das Thema durch die vielfältigen Materialien aufzugreifen, eine klare Position zu beziehen, gemeinsam mit den Jugendlichen zu reflektieren und dadurch einen positiven Umgang mit Vielfalt in der Einrichtung zu fördern. Eine Übersicht über Anbieter von Bildungsträgern und Vereinen bzw. Informationsportalen mit entsprechenden Materialien ist dem Anhang zu entnehmen.

Neben dieser Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Vielfalt ist es für die pädagogischen Fachkräfte zentral, die kulturelle und religiöse Vielfalt der Jugendlichen im täglichen Miteinander anzuerkennen und dabei gesellschaftliche Zugehörigkeit der Jugendlichen zu organisieren. In einer anderen Befragung zu den Aspekten, die Fachkräfte in der

Sozialen Arbeit in der Jugendberufshilfe im Umgang mit türkischen Jugendlichen beachten müssen, wird festgehalten, dass diverse Fachkräfte den Islam betreffend nicht zwischen lokalen Kulturen und der Religion unterscheiden können. Die befragten Jugendlichen geben darüber hinaus an, dass die Mitarbeiter/innen zu wenig über den Islam wüssten. Das fehlende Wissen über den Islam führt zu Unsicherheit und Widersprüchen im Umgang mit den Jugendlichen. (Vgl. Jacob 2011: 128) Muslimische Jugendliche sind unterschiedlich religiös geprägt und häufig dient der Islam als Merkmal der Zugehörigkeit und Identität. Sich über den Islam oder andere Religionen zu informieren, die Religion ernst zu nehmen und den jungen Menschen mit Wertschätzung und Anerkennung zu begegnen, ist für pädagogische Fachkräfte in der Praxis ein weiteres Element der Demokratieförderung. Denn, so sind sich die Autoren einig, fehlende gesellschaftliche Anerkennung und Diskriminierungserfahrungen führen zu Demotivation und Resignation, gerade auch in der beruflichen Entwicklung der Jugendlichen. Neben der Anerkennung von Vielfalt und Mehrfachzugehörigkeiten ist es ebenfalls notwendig, die Jugendlichen in ihrer Selbstfindung zu unterstützen und dadurch ihre Handlungsfähigkeit zu stärken.

4.4.5 Zeitliche Gestaltung des Angebotes

Auch die zeitliche Gestaltung des Angebots ist unter dem Blickwinkel auf die Lebensrealität der Jugendlichen mit Migrationshintergrund hin zu prüfen. Die Mitarbeiter/innen der Jugendberufshilfe des AWO Kreisverbandes Bielefelds haben dies getan und mit freien Lernzeiten am Samstag von 10.00 – 13.00 Uhr reagiert. Sie haben festgestellt, dass sich das Umfeld zu Hause durch die häufig beengte Wohnsituation und einer Vielzahl von Kindern in der Wohnung nicht gerade lernfördernd auswirkt. Das Angebot in der Einrichtung wird von Jugendlichen gut angenommen, sie können dort nun in Ruhe und unter Anleitung lernen.

Neben der zeitlichen Gestaltung des Angebots ist auch zu prüfen, ob Kinderbetreuung benötigt wird und diese ggf. angeboten oder organisiert werden kann. Leider scheitern Bemühungen junger Mütter ihren beruflichen Weg zu finden, an der Nichtvereinbarkeit von der Fürsorge der Kinder und den beruflichen Bildungsmöglichkeiten.

Reflexionsfragen für die eigene Praxis:

- Können evtl. neue kreative Wege der Unterrichtsgestaltung außerhalb der Klassenräume und des 45 Minuten Taktes erprobt werden?
- An welchen Inhalten sind die Jugendlichen interessiert?
- Könnte ein peer-to-peer Projekt erfolgreich sein bzw. werden den Jugendlichen realistische Vorbilder aufgezeigt?
- Setzen sich die Lehrkräfte mit der Sprachförderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auseinander bzw. werden geeignete Fördermöglichkeiten aufgezeigt?
- Eignen sich die eingesetzten Methoden zur Ermittlung der Kompetenzen auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund?
- Wie können die Verfahren und Methoden z. B. an unzureichende Deutschkenntnisse angepasst werden?
- Enthält das Curriculum Aspekte des interkulturellen Lernens?
- Sind die Schulbücher oder sonstigen Lehr- und Lernmaterialien aus interkultureller Sicht unbedenklich?
- Wird im Unterricht ein positives Verständnis von Unterschieden vermittelt?
- Stärkt der Unterricht die Teilhabe aller Schüler/innen?
- Werden Demokratie stärkende Trainings angeboten?
- Wird in der Arbeit mit den Jugendlichen z. B. durch entsprechende Bildungsmaterialien Diskriminierung reflektiert und aktiv abgebaut?
- Habe ich mich ausreichend über religiöse und kulturelle Hintergründe informiert, um eine sichere Grundhaltung einzunehmen?
- Kenne ich Interventionsmöglichkeiten bei rechtsextremen oder rassistischen Äußerungen? Welche Handlungs- und Argumentationsstrategien sind sinnvoll?
- Sind ggf. flexiblere zeitliche Anpassungen des Angebots notwendig und wie könnten diese aussehen?

4.5 Partnerschaften und Kooperationen

Um den Übergang für die Jugendlichen erfolgreich zu gestalten, ist die Öffnung der Einrichtung in der Region von enormer Bedeutung. Wesentlich sind daher Partnerschaften und Kooperationen mit vielfältigen Akteuren: Schulen/Berufsschulen/Berufskollegs, Agenturen für Arbeit, Kammern, Verbände, Unternehmen, Verbundsystemen, Fördernetzen. Im Hinblick auf eine kultursensible Einrichtungskonzeption sind insbesondere die nachfolgenden Kooperationen zentral.

4.5.1 Zusammenarbeit mit Betrieben

Wie im Kapitel 2.1 unter „Selektion durch Unternehmen“ dargestellt, unterliegen Jugendliche bei der Auswahl neben den individuellen Leistungsanforderungen auch Kriterien der Betriebskultur.

Ich glaube es liegt gar nicht so sehr an der Person, die sich bewirbt, sondern an der Person, die ihn vergibt. Ich kann super in der Schule sein, aber wenn ich mich bewerbe und der mag keine Ausländer nimmt der eben einen Deutschen, auch wenn der schlechter ist. Liegt halt an der Staatsangehörigkeit.

In der Untersuchung von Imdorf (vgl. 2006: 10–15) wurden die betrieblichen Ausschlusskriterien erst im späteren Verlauf genannt, vordergründig standen bspw. zugeschriebene Sprachkenntnisse, die diskriminierungsfrei zu rechtfertigen sind. Die institutionelle Diskriminierung mit ihrer eigenen Sachlogik wurde in den Interviews jedoch ungenannt bzw. besteht ja bekanntlich bei der Personalauswahl kein „Rechtfertigungszwang“ gegenüber Dritten. Zusätzlich sind laut Boos-Nünning Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht in Netzwerke für Empfehlungen eingebunden, die maßgeblich zur Festschreibung von Kompetenzen beitragen. „Jugendliche mit Migrationshintergrund sind selbst dann, wenn ihre Eltern in dem Betrieb arbeiten – aufgrund der ethnischen oder zuwandererspezifischen Segregation in vielen Fällen nicht in die Beziehungsnetze eingebunden.“ (Boos-Nünning 2006: 15)

Also bei der ersten Ausbildung hatte ich keine Probleme gehabt, aber jetzt, wo ich da meine Bewerbung hingeschickt hab, hatte ich ein Problem gehabt, weil die von früher so kennen, auch ein Russe gewesen, der mit Drogen zu tun hatte und dann musst ich da halt nochmal hinkommen.

Na, das übertrieben langsam geredet wurde (Anm. beim Vorstellungsgespräch)

und ich das Gefühl hatte, die dachten, ich verstehe gar nichts. Obwohl ich alles verstehe, nur manchmal nicht so gut was zurück sagen kann.

Für Jugendliche mit Migrationshintergrund gibt es somit zusätzliche diskriminierende Barrieren von Seiten der Betriebe, die im Rahmen von lokalen Partnerschaften angegangen werden müssen:

- Aufklärungs- und Informationsarbeit der Fachkräfte der Jugendberufshilfe, um die Zugangsbarrieren in den Betrieben zu senken und einen respektvollen Umgang mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deren Diskriminierungserfahrungen zu erwirken. Jugendliche mit Migrationshintergrund unterliegen auch einem deutlich höheren Risiko ihre Ausbildung abbrechen. Eine verstärkte Interkulturelle Öffnung der Betriebe kann somit auch zur Ausbildungssicherung beitragen (vgl. BQN 2012);
- Sensibilisierung für die interkulturellen Kompetenzen der Jugendlichen und dem Nutzen für den Betrieb;
- Betriebe für Praktika und Probearbeiten gewinnen, sodass sich potenzielle Arbeitgeber/innen ein eigenes Bild von den Jugendlichen – abseits von Vorurteilen – machen können;
- Einbeziehung und Unterstützung von Unternehmen, deren Inhaber ausländischer Herkunft sind bspw. durch Informationen zum Erhalt des Ausbilderscheins. Die Ausbildungsbeteiligung ist von diesen Betrieben deutlich geringer als von Betrieben mit deutschen Inhabern;
- Evtl. Vereinbarungen von Quoten für Lehrstellen/Praktikumssuchende für Jugendliche mit Migrationshintergrund, unter der Voraussetzung dass das herkömmliche Auswahlverfahren positiv durchlaufen wird (vgl. Ulrich 2006: 67);
- Zusammenarbeit mit der IHK: in einigen Regionen bieten die Kammern auch eigene Projekte für Jugendliche mit Migrationshintergrund an.

Nachgefragt bei Michael Goedeke, Arbeitsstiftung Hamburg



Im Rahmen des Hamburger Hauptschulprojekts arbeitet die Arbeitsstiftung Hamburg seit Jahren sehr erfolgreich mit Unternehmen zusammen. Wie sieht die Arbeit mit dem Unternehmen konkret aus?

Wir arbeiteten in Hamburg mit allen staatlichen Schulen, aus denen Hauptschulabgänger/innen hervorgehen, und 75 bedeutenden Hamburger Unternehmen zusammen. Diese haben am Ende ihres Berufswahlprozesses, also im letzten Schulbesuchsjahr, die Möglichkeit, sich von einem Personaler eines Hamburger Unternehmens beraten zu lassen. Zuvor haben sie in der Schule ihre Stärken und Interessen herausgearbeitet und mit Unterstützung der Berufsberatung der Agentur für Arbeit passende Berufsbilder gesucht. Wir haben es so organisiert, dass jede Schule ein Partnerunternehmen hat und dann die Einzelgespräche in den Unternehmen stattfinden. In diesen Gesprächen, die mit Hilfe eines gemeinsam entwickelten Gesprächsleitfadens durchgeführt werden, wird sehr viel Wert darauf gelegt, die „verborgenen“ Talente zu entdecken. Die Einstiegsfrage lautet zum Beispiel „Worauf bist du besonders stolz?“. Zudem werfen die Personalierer einen Blick auf vorhandene Bewerbungsunterlagen und geben den Jugendlichen ein direktes wertschätzendes und ehrliches Feedback zu ihrem Auftreten und Hinweise zum weiteren Vorgehen bei der Ausbildungsplatzsuche. Diese Ratschläge werden anders als bei Lehrern, Eltern oder Beratern sehr ernst genommen.

Was bringt das für die Jugendlichen?

Über die Ratschläge hinaus kommt es immer wieder vor, dass Personalierer ihre persönlichen

Kontakte nutzen und Türöffner bei geeigneten Betrieben sind. Zudem werden die Jugendlichen sicherer in ihren Berufswahlentscheidungen oder entdecken plötzlich ihnen bisher noch unbekannte Perspektiven. Gerade Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sehr häufig auf das schulische System fixiert sind, wird deutlich, dass eine duale Ausbildung keine Sackgasse darstellt sondern im Gegenteil vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten bietet.

Können Sie bitte ein paar Beispiele nennen?

Gerne. So wollte beispielsweise ein Mädchen türkischer Herkunft Zahnärztin werden. Sie hatte bereits ein Praktikum in einer Praxis absolviert. Ihr wurde deutlich, dass der direkte schulische Weg zum Abitur und anschließendem Studium wohl sehr schwierig sein würde. Nach reiflicher Überlegung und Suche nahm sie dann eine Ausbildung zur zahnmedizinischen Fachangestellten auf, absolvierte diese sehr erfolgreich. Heute arbeitet sie halbtags und versucht ihr Abitur an einer Abendschule zu machen. Ein anderer Fall ist ein junger Mann, der aufgrund seines Hobbys (Malen und Zeichnen) Maler und Lackierer werden wollte. Der Personalreferent hielt das für eine Verschleuderung seiner Talente und durch seine vielfältigen Kontakte gelang es nach einem längeren Praktikum eine Ausbildung als Bühnenmaler zu absolvieren. Ich habe aber noch viele andere Beispiele, bei denen z. B. die besonderen Sprachkompetenzen gezielt bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz berücksichtigt worden sind oder deutlich gemacht wurde, dass noch nicht perfekte deutsche Sprachkenntnisse zwar hinderlich sein können, aber bei besonderer Herausarbeitung der anderen fachlichen und persönlichen Kompetenzen nicht entscheidend sein müssen.

Neben der großen Bedeutung von praktischen Erfahrungen in Betrieben ist auch darauf zu achten, dass Jugendliche – insbesondere Mädchen – gerne auf bekannte und gängige Berufsbilder zurückgreifen und dabei selten den Blick über den Tellerrand wagen. Es ist daher notwendig eine größere Bandbreite an Berufsalternativen aufzuzeigen. Darüber hinaus sollte auch darauf geachtet werden, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht nur in verwandt- und nachbarschaftlichen Kleinbetrieben tätig werden, sondern auch den Zugang zu ausbildenden Betrieben erhalten.

4.5.2 Aktives Einbeziehen von Eltern mit Migrationshintergrund

Eltern mit Migrationshintergrund fällt es zum Teil schwerer, ihre Kinder erfolgreich in der Schule zu unterstützen. Mögliche Ursachen sind geringere Deutschkenntnisse und Kenntnisse über sowie Erfahrungen mit dem deutschen Schul- und Ausbildungssystem, geringe zeitliche Spielräume durch atypische Beschäftigung sowie geringere Ressourcen der sozialen Netzwerke außerhalb der eigenen Herkunftsgruppe. Der zentrale Ausgangspunkt ist allerdings, dass Eltern mit Migrationshintergrund über sehr hohe z. T. auch höhere Bildungsaspirationen als Eltern ohne Migrationshintergrund verfügen. Gerade bei Eltern, die selbst über keinen höheren Abschluss verfügen, wird mit Bildung die Möglichkeit eines sozialen Aufstiegs verknüpft. Die Kinder müssen somit auch mit dieser Erwartungshaltung und mit familiären Traditionen umgehen. Denn die Eltern und auch die Geschwister sind für Jugendliche mit Migrationshintergrund von großer Bedeutung – selbst im Erwachsenenalter. (Vgl. Ramsauer 2011: 15–17, 23)

Familie spielt schon eine große Rolle. Sie haben mir auch gesagt, dass ich hierher kommen soll. Also richtige Tipps geben sie mir nicht, aber sie stehen hinter mir. Ihnen ist auch wichtig, dass ich das dann auch tue.

Zur Steigerung der erfolgreichen Ausbildungsplatzaufnahme müssen deshalb die Eltern stärker in die Berufsorientierung und -vorbereitung miteinbezogen werden. Die Entwicklung von zielgruppenorientierten Konzepten zielt deshalb darauf ab, die Eltern in die Berufswahlprozesse einzubeziehen und den Erfolg der Ausbildung abzusichern. Im Allgemeinen sind vielfältige Zielsetzungen von Elternarbeit möglich, die Evaluation des Modellprojekts „Ausbildungsorientierte Elternarbeit im JMD“ (vgl. BMFSFJ 2010: 11) identifizierte insbesondere die folgenden:

Information

- zum System der schulischen Bildung und zum Ausbildungssystem
- zu den Erwartungen und Anforderungen an die Erziehungskompetenz der Eltern

Erziehungskompetenz stärken

- Erziehungsbezogene persönliche Kompetenzen der Eltern stärken

- Allgemeine oder einzelfallbezogene Erziehungs-techniken verbessern
- Ausweitung des Themas „Ausbildung“ in der familiären Kommunikation

Interessensvermittlung

- Öffnung der Eltern für gender- und ethnisch untypische Berufswege
- Öffnung der Eltern für höher qualifizierende Berufswege

Aktive Teilhabe

- Eltern dafür sensibilisieren, dass es ihrer Beteiligung in Elternvertretungen bedarf
- Erhöhung von Partizipationskompetenzen (z. B. Sprachkompetenzen)

Einbezug in Berufswahlprozesse

- Stärkerer Einbezug der Eltern in die Berufsorientierung

Erfolgreiche und vertrauensvolle Elternarbeit (vgl. Boos-Büning o. J.: 69, 74) kann es auch schaffen, einschränkende Wertorientierungen für die Jugendlichen aufzubrechen (z. B. Freistellen der Tochter von familiären häuslichen Verpflichtungen) und somit die allgemeinen Bedingungen der Jugendlichen zu verbessern.

Welche Aktivitäten sind aber nun vorstellbar?

- Niedrigschwellige Gruppenangebote z. B. Mütter- und Elterntreffs, Elternstammtische;
- Exkursionen, Ausflüge bspw. zu Berufsbildungsmessen, Berufsinformationszentren oder Ausbildungsbetriebe;
- Individuelle Beratungsgespräche (evtl. durch regelmäßige Sprechstunden oder Hausbesuche);
- Seminare; Kursreihen für die Vermittlung von Informationen und Wissen bspw. über das Bildungs- und Ausbildungssystem;
- Informationsveranstaltungen und Elternabende;
- Fallbezogene Schnittstellenarbeit zwischen Familie und Schule (z. B. Moderation und/oder Begleitung zum Jobcenter). (Vgl. BMFSFJ 2010: 20–23)

Elternarbeit muss am Bedarf orientiert und vielschichtig sein, weshalb mehrere Ziele mit mehreren Aktivitäten kombiniert werden können. Um eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Eltern zu gewährleisten, bietet es sich an, mit Organisationen zusammenzuarbeiten, die entweder Erfahrungen in der Integrationsarbeit z. B. Jugendmigrationsdienste, Migrationsberatung für Erwachsene oder selbst

von Migranten und Migrantinnen wie in Migrantenorganisationen getragen werden.

Elternzusammenarbeit in der Berufsorientierung Handlungsansätze der Kompetenzagentur LotsEN (AWO EN)

Eltern sind die wichtigsten Berufsberater! – Nach diesem Grundsatz handeln die Mitarbeiter/innen der Kompetenzagentur LotsEN im Ennepe-Ruhr-Kreis auf unterschiedlichen Ebenen, um Eltern stärker in den Prozess der Berufsplanung ihrer Kinder zu integrieren. Die Einbindung von Eltern erfolgt entsprechend dem Handlungskonzept der Kompetenzagentur auf einem rechtskreisunabhängigen und niedrigschwelligen Ansatz. Entscheidend hierbei ist auch der aufsuchende Ansatz („Geh-Struktur“), der bei vielen Eltern bereits erste Zugangsbarrieren überwinden kann. Die Gespräche finden auf Wunsch in der gewohnten Lebensumgebung der Familien in Form von Hausbesuchen oder in den Räumlichkeiten der Kompetenzagentur LotsEN statt. Die Volljährigkeit der jugendlichen und jungen heranwachsenden Teilnehmenden ist und darf hierbei kein Ausschlusskriterium sein – das Einverständnis der jungen Menschen selbstverständlich vorausgesetzt. Unabhängig von sozio-kulturellem Milieu und Herkunftsgeschichte haben die Eltern die Möglichkeit, Beratungsgespräche bei Bedarf auch einzeln, ohne ihre Kinder, zu führen. Oberstes Ziel ist es, die Eltern in ihrer Erziehungs- und Bildungsverantwortung zu stärken. Der Ansatz der „Hilfe durch Selbsthilfe“ wird durch entsprechend geschultes Personal (Personenzentrierte Beratung) gefördert und gestärkt. Ergänzend zur individuellen Beratung finden Gruppenangebote statt, wie zum Beispiel ein Bewerbungstraining für Eltern mit ihren jugendlichen Kindern oder ein gemeinsamer Trainingsabend zum Thema Medienkompetenz, da immer mehr Jugendliche mit Cyber-Mobbing konfrontiert sind.

Über mehrere Monate hat die Kompetenzagentur LotsEN die eigene Praxis mit ihren Handlungsansätzen und Konzepten auf den Prüfstand gestellt. Die Mitarbeiter/innen initiierten mehrere Klausurtage, in denen einrichtungsübergreifend mit dem Jugendmigrationsdienst Qualitätsstandards für die Elternarbeit entwickelt wurden. Das Ziel dieses intensiven Arbeitsprozesses war es, Angebote für Eltern und Jugendliche so zu konzipie-

ren, dass die Hilfen auch tatsächlich bei den Zielgruppen ankommen. Welche Schwierigkeiten erleben wir? Was hat sich bewährt? Welche Vorurteile beobachten wir bei uns Fachkräften? Diese und ähnliche Fragen wurden ausführlich

diskutiert und bearbeitet. Das Ergebnis sind 18 Qualitätsstandards für die drei Kategorien gefunden wurden und die sich in den folgenden Praxisbeispielen wieder finden.

Qualitätsstandards in der Elternzusammenarbeit
AWO EN, Kompetenzagentur LotsEN (Stand: 13.02.2012)

Leitziel: Förderung der optimalen Persönlichkeitsentwicklung des Kindes.

Klientenebene	Netzwerkebene	Organisationsebene
Wir begegnen Eltern als Partner in der Zusammenarbeit.	Wir setzen uns für eine starke Lobbyarbeit zum Thema Elternzusammenarbeit ein.	Wir führen regelmäßig kollegiale (Fall-) Beratung durch.
Wir bieten eine kultursensible Elternzusammenarbeit durch persönliche Ansprache und verständliche Sprache.	Wir fördern innovative Ansätze in der Elternzusammenarbeit.	Elternarbeit ist Bestandteil jedes selbstentwickelten Konzepts der Jugendprojekte AWO EN.
Wir begegnen Eltern akzeptierend, wertschätzend und authentisch.	Wir übernehmen Verantwortung, festgestellte Bedarfe aufzuzeigen.	Wir veröffentlichen jährlich eine aktuelle Übersicht unserer Jugendprojekte.
Wir nehmen uns Zeit zum Kennenlernen der Eltern.	Wir setzen uns aktiv für die Teilhabe der Eltern an allen Angeboten im Übergangssystem ein.	Wir bilden Verantwortliche regelmäßig zum Thema Elternzusammenarbeit fort.
Wir binden Eltern minderjähriger Teilnehmer/innen systematisch in den individuellen Unterstützungsprozess mit ein.	Wir initiieren bedarfsgerechte Angebote für Eltern mit Jugendlichen im Übergangssystem.	
Wir prüfen, ob eine Zusammenarbeit mit den Eltern volljähriger Teilnehmer/innen erwünscht ist.		
Wir geben regelmäßig positive Rückmeldung an die Eltern.		
Wir berücksichtigen die besonderen sozialen und ökonomischen Situationen der Familien.		
Wir sorgen für einen ungestörten, ruhigen Beratungsrahmen.		

Ergänzend hierzu wurde eine umfangreiche Meinungsumfrage bei Eltern der Programme Kompetenzagentur, Schulverweigerung – Die 2. Chance und Jugendmigrationsdienst durchgeführt. Im Mittelpunkt stand die zentrale Frage, wie es uns Fachkräften gelingt, die Rolle der Eltern in der Phase von der Schule in den Beruf zu stärken. Wie erleben Eltern sich in ihrer Rolle als Eltern? Was hilft ihnen dabei, ihre Kinder zu unterstützen und auf welche Angebote greifen sie zurück? Der schriftliche Fragebogen wurde in fünf verschiedenen Sprachen (deutsch, türkisch, russisch, arabisch, polnisch) verfasst, um sprachliche Barrieren von Beginn an zu minimieren. Die Ergebnisse überraschten nicht, sondern bestätigten die Aussagen repräsentativer Studien. Eltern sehen sich als wichtige Unterstützer in der beruflichen Orientierung ihrer Kinder, fühlen sich für diese Aufgabe jedoch unzureichend informiert und zum Teil auch überfordert. Die Kompetenzagentur organisierte daraufhin eine kreisweite Fachtagung, in der die Ergebnisse präsentiert, diskutiert und Netzwerkpartner zum Thema sensibilisiert wurden.

„Eltern eine Stimme geben“ – war auch der Anlass für ein Interview mit mehreren Eltern, welches als Fotoreportage im Praxisbericht Elternarbeit der Kompetenzagentur LotsEN veröffentlicht wurde. Lobbyarbeit für das Thema Elternarbeit und auf einen aktuellen Handlungsbedarf aufmerksam zu machen sind die Ziele, welche die Kompetenzagentur mit dieser Form der Öffentlichkeitsarbeit verfolgt.

Zusätzlich wurde intensive regionale Netzwerkarbeit geleistet, um das präventive Familienbildungsprogramm FuN[®] mit dem Schwerpunkt Berufs- und Lebensplanung (<http://www.praepaed.de>) zu etablieren. Ein Unterstützungsangebot für bildungsungewohnte Familien, welches dort ansetzt, wo die Hilfe benötigt wird. Überzeugt von diesem handlungsorientierten Programm initiierte die Kompetenzagentur LotsEN einen Runden Tisch, zu dem Akteure aus dem Übergangssystem eingeladen wurden. In Kooperation mit dem Projekt Regionales Übergangsmanagement RÜM HagEN (Finanzierung + Koordination) gelang es, 15 Fachkräfte aus verschiedenen Einrichtungen der sozialen Arbeit zu qualifizieren und einen weiteren Schritt in Richtung Verstetigung des Programms zu setzen. Auch die Kompetenzagentur beteiligt sich regelmäßig an einer Umsetzung. Demnächst findet ein Projekt mit straffällig gewordenen Jugendlichen und deren Eltern statt.

4.5.3 Kooperation mit dem Jugendmigrationsdienst

Oftmals arbeiten Jugendberufshilfe und Jugendmigrationsdienste (JMD) – punktuell – zusammen, manches Mal findet keine Zusammenarbeit statt. Innerhalb eines Trägers kann die Ursache der mangelnden Zusammenarbeit in der Verortung in unterschiedlichen Abteilungen, trägerübergreifend im Konkurrenzdenken und Unwissen über die jeweilige andere Einrichtung liegen. Um für Jugendliche mit Migrationshintergrund die bestmögliche, soziale und berufliche Integration realisieren zu können, ist eine intensive und vertrauensvolle Kooperation zwischen Jugendberufshilfe und JMD vor Ort unabdingbar.

Beitrag des JMD Hagen zur Interkulturellen Öffnung der Jugendberufshilfe

Der JMD Hagen gehört, wie auch die Jugendberufshilfe, dem Betrieb Bildung, Beruf und Integration der Arbeiterwohlfahrt Unterbezirk Hagen – Märkischer Kreis an. Die Migrationsozialarbeit und Interkulturelle Öffnung wird seit über 10 Jahren nicht als eine exklusive soziale Dienstleistung für Einzelne, sondern als Querschnittsaufgabe verstanden und umgesetzt. Für eine Stadt wie Hagen ist dies besonders wichtig, da sie zu einer der Städte in NRW gehört, die einen der höchsten Anteile an Bevölkerung mit Zuwanderungsgeschichte aufweist. So hat jeder vierte Hagener einen Migrationshintergrund. Das Interesse an dem Thema Migration bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Jugendberufshilfe und die Beobachtung, dass Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte über viele Ressourcen verfügen, die sie nicht nutzen sowie besondere Problemlagen aufweisen, hat dazu geführt, dass schon seit 2008 ein Konzeptentwurf für die IKÖ der Jugendberufshilfe erstellt und der Grundstein für die Zusammenarbeit der beiden Bereiche gelegt wurde.

Der JMD Hagen führt seit 2007 jährlich die vom Kinder- und Jugendplan des Bundes geförderte Kursreihe „Fit für die Ausbildung“ durch, die sich vordergründig an Teilnehmende aus Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen und dem Werkstattjahr richtet. In der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme hatten 2012 ca. ein Drittel der Teilnehmenden eine Zuwanderungsgeschichte, im Werkstattjahr ca. die Hälfte. Die

Inhalte der Kursreihe werden jedes Jahr zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Jugendberufshilfe und des JMD zu Beginn der jeweiligen Maßnahme und bei akutem Bedarf festgelegt. Bei der Planung der Angebote werden sowohl die Potentiale und Problemlagen der einzelnen Teilnehmenden als auch die Zusammensetzung der Gruppe berücksichtigt. Dadurch ergaben sich vielfältige Schwerpunkte:

- zusätzliches Angebot zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen;
- Angebote zur Stärkung des Selbstbewusstseins für junge Frauen mit Zuwanderungsgeschichte um Beruf als Bereicherung des Lebens und nicht als Belastung zu erfahren;
- Organisation eines Erste-Hilfe-Kurses, da in Ausbildungsberufen im Gesundheitswesen oder auch im gewerblich-technischen Bereich ein Ersthelferschein von Vorteil im Bewerbungsverfahren ist;
- Deeskalationstrainings oder Maßnahmen zur Förderung der Gruppenentwicklung.

Deeskalationstrainings helfen Vorurteile ab- und Toleranz aufzubauen, denn gerade in den Maßnahmen der Jugendberufshilfe sind unter den Jugendlichen viele verschiedene Nationalitäten, Religionen und Kulturen zu finden.

Auch aktuelle Themen und Belange, die die Mitarbeitenden während der Maßnahme bei den Jugendlichen wahrnehmen, werden aufgegriffen und entsprechende Maßnahmen eingeleitet, wie z. B.:

Im Laufe der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme ist deutlich geworden, dass viele Teilnehmenden mit Zuwanderungsgeschichte während der Eignungsanalyse deutlich schlechter abgeschnitten haben, als sich ihre Kompetenzen im alltäglichen Umgang darstellten. Daraufhin wurden die Bausteine der Eignungsanalyse gemeinsam mit einer Mitarbeiterin des JMD auf mögliche Hürden aufgrund von Sprachlastigkeit überarbeitet. Die Aufgaben zur Erfassung von Sprachkompetenzen wurden insofern geändert, dass nicht nur ein klassischer Deutschtest durchgeführt wird, sondern Assessmentübungen eingesetzt werden.

Bei Fällen von Zwangsverheiratung bei Maßnahmeteilnehmenden wurde die Mitarbeiterin des JMD als „neutrale Gesprächsperson“ hinzu gezogen. Bei wiederholtem Auftreten eines solchen Falles wurde der Bedarf für eine Fortbildung zum

Umgang mit Zwangsehe von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Maßnahmen geäußert. Der JMD hat Kontakt zu einer kundigen Stelle aufgebaut.

Einige Teilnehmende aus dem Werkstattjahr sind Flüchtlinge und haben keinen Arbeitsmarktzugang. Die Mitarbeiterin des JMD wird eingeschaltet, die daraufhin Kontakt zu der Ausländerbehörde aufnimmt und klärt, unter welchen Bedingungen der Arbeitsmarktzugang für die Jugendlichen ermöglicht wird.

Durch den regelmäßigen Austausch weisen die Mitarbeiter/innen in der Jugendberufshilfe eine interkulturelle Sensibilität auf. Ihnen ist es wichtig den Jugendlichen Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie ihre Bilingualität und interkulturelle Kompetenz zur Selbstvermarktung nutzen und beruflich einbringen können. Individuelle Bewerbungsstrategien werden auf diese Weise unter der Berücksichtigung dieser wertvollen Potentiale optimiert. Zudem weisen sie bei der Vermittlung von Praktikums- und Ausbildungsplätzen die Arbeitgeber/innen auf den Wert dieser Kompetenzen für ihren Betrieb deutlich hin.

Zudem soll noch in diesem Jahr eine Fortbildung für neue Kolleginnen und Kollegen zur Förderung von interkultureller Kompetenz und Sensibilisierung für die Problemlagen von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte stattfinden. Diese wird gemeinsam mit den Honorarkräften des JMD durchgeführt, die ihrerseits eine Zuwanderungsgeschichte aufweisen und authentisch über ihre eigenen Erfahrungen berichten können. Hier soll auch der Abbau kulturbedingter Verunsicherungen angesprochen werden, ein Punkt, der vor allem den weiblichen Mitarbeiterinnen der Maßnahmen am Herzen liegt. Angedacht werden auch Punkte wie Rassismus, Diskriminierung und interkultureller Dialog verbindlich in das Curriculum aufzunehmen und im Rahmen des Faches Ethik zu bearbeiten. Für eine Verbindlichkeit des interkulturellen Ansatzes in der Jugendberufshilfe bedarf es auch einer entsprechenden Etablierung in der gesamten Einrichtung. Im Zuge des Qualitätsmanagementprozesses wird daher bis zum Frühjahr nächsten Jahres die Interkulturelle Öffnung für den Unterbezirk Hagen – Märkischer Kreis und spezifisch für den Betrieb Bildung, Beruf und Integration formuliert, sodass hier ein entsprechendes Selbstverständnis erarbeitet werden kann.

Die Möglichkeiten der Zusammenarbeit sind vielfältig:

- regelmäßige Treffen und Informationsaustausch
- abgestimmte Netzwerkarbeit im Sozialraum
- Vereinbarungen zur Durchführung und Weitergabe der Ergebnisse von Kompetenzermittlungsverfahren
- gemeinsame Einzelfallbegleitung durch einen individuellen Förder- und Unterstützungsplan und/oder Fallbesprechungen/-konferenzen
- gemeinsame Durchführung von Veranstaltungen z. B. im Rahmen der Elternarbeit
- abgestimmte Öffentlichkeitsarbeit, um bedarfsorientiert über das Angebot beider Kooperationspartner/innen zu informieren

Für die Jugendberufshilfe ist in der Kooperation mit den Jugendmigrationsdiensten vor allem deren Kompetenz hinsichtlich der folgenden Bereiche relevant:

1. Kultursensible Unterstützung bei migrationspezifischem Hilfebedarf der Klientinnen und Klienten

- Vermittlung von sprachlicher Förderung für Jugendliche mit fehlenden Deutschkenntnissen
- Klärung von aufenthaltsrechtlichen Fragen
- Unterstützung bei der Anerkennung/Übersetzung von Dokumenten
- Vermittlung in und Durchführung von vielfältigen sozialen Gruppenangeboten

2. Angebote Interkultureller Öffnung

- Interkulturelle Trainings für die Teilnehmer/innen von Maßnahmen der Jugendberufshilfe
- Schulungen zu migrationspezifischen Fragestellungen und Interkultureller Öffnung der Mitarbeiter/innen der Jugendberufshilfe
- Beratung zur Umsetzung interkultureller Öffnungsprozesse

Erfolgreiche Kooperation AWO Kompetenzagentur Bremen-Nord und AWO Jugendmigrationsdienst Bremen

Die abgeschlossene Kooperationsvereinbarung zwischen der Kompetenzagentur (KA) Bremen-Nord und dem JMD Bremen geht über die übliche Form der Kooperation hinaus, weil die KA vom JMD eine befristete Kofinanzierung in Form von zur Verfügung gestellten personellen Ressourcen erhält. Der Mitarbeiter des JMD wird mit einem

wöchentlichen Stundenkontingent von fünf Stunden in der KA eingesetzt, wodurch die Kooperation, die Initiierung und Durchführung gemeinsamer (Gruppen-) Angebote und Veranstaltungen, die Nutzung gemeinsamer Ressourcen (z. B. Räumlichkeiten, Material für Öffentlichkeitsarbeit etc.) und Synergieeffekte sich barrierefreier gestaltet als andersorts. Von diesen fünf Stunden werden in der Regel eine Stunde für einen – von beiden Institutionen geschätzten – Fach- und Informationsaustausch genutzt. Drei Stunden werden zur Durchführung von gemeinsamen Gruppenangeboten genutzt, in welchen die Angebotsteilnehmer/innen bspw. im Rahmen videogestützter und anschließend reflektierter Rollenspiele die Gelegenheiten erhalten, erfahrungsorientiert Kompetenzen zu erwerben. Die übrige Zeit wird zur gemeinsamen Kompetenzermittlung, zur Planung und Reflexion gemeinsamer (Gruppen-) Angebote und Veranstaltungen o. ä. genutzt. Des Weiteren nehmen der JMD und die KA an gemeinsamen lokalen und regionalen Netzwerktreffen teil und vertreten sich in diesen erforderlichenfalls. Gleichmaßen wird regelmäßig gemeinsam Öffentlichkeitsarbeit betrieben.

Im Zuge der durch die personelle Kofinanzierung bedingten Form der Zusammenarbeit können Synergieeffekte effektiver genutzt werden. So verweist die KA Bremen-Nord alle Neuzugewanderten bzw. alle Jugendlichen, die in den vergangenen fünf Jahren nach Deutschland eingereist sind an den JMD. Überdies bindet die KA den JMD in den Fällen ein, in welchen migrationspezifische Hilfebedarfe offenkundig sind. Dadurch dass die KA (im Gegensatz zum JMD) keine eigenen Kursangebote in Bremen-Nord bereitstellt, verweist sie Jugendliche mit Bedarf (und Migrationshintergrund) an den JMD. Hingegen bindet der JMD die KA ein, wenn sich herausstellt, dass ein/e Klient/in unter Mehrfachproblematiken (z. B. Migrationshintergrund, Arbeitslosigkeit, Straffälligkeit, Substanzmissbrauch, psychische Erkrankung und Wohnungslosigkeit) leidet und/oder vorrangig einen Hilfebedarf bezüglich der beruflichen Orientierung bzw. der (Wieder-) Eingliederung in Schule oder Arbeit aufweist. Ferner werden ergänzende Sprach- und Kommunikationstrainings sowie Gruppenangebote des JMD zur sozialen und beruflichen Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund erforderlichenfalls von den Kompetenzagenturen genutzt, wenn diesbezüglich ein Bedarf festgestellt wird.



Bei ihrer gemeinsamen Klientel, d. h. bei Klientinnen und Klienten mit Migrationshintergrund, die als mehrfach bzw. besonders benachteiligt gelten, arbeiten der JMD und die KA meist besonders intensiv in einer Art „Case Work“-Verfahren zusammen. In einem solchen Kontext erfolgt eine Einzelfallbegleitung – bei welcher im Vorfeld die jeweiligen Zuständigkeiten bestimmt und entsprechende Aufgaben verteilt werden – durch beide Institutionen. In der Regel wird bei diesen Jugendlichen auch das Kompetenzermittlungsverfahren von Mitarbeitenden beider Insti-

tutionen durchgeführt, damit (ergänzendes) fachspezifisches Hintergrundwissen bei der Durchführung eingebracht und gleichzeitig ein objektiverer Blick gewährleistet werden kann.

Abschließend gilt es zu betonen, dass (auch außerhalb der erwähnten fünf Stunden!) kontinuierlich Fachgespräche geführt und in diesem Kontext Überlegungen getroffen werden, wie die Zusammenarbeit zwischen dem Jugendmigrationsdienst und der Kompetenzagentur – mit dem Ziel des gegenseitigen (fachlichen) Austausches und der gemeinsamen Angebotssteuerung – auch in Zukunft intensiviert bzw. weiter ausgebaut werden kann.

Die beiden Praxisbeispiele zeigen, dass eine Kooperation sinnvoll für beide Partner sein kann. Es bietet sich daher an, die Nähe zu den jeweiligen Einrichtungen zu suchen, die jeweiligen anderen Handlungsfelder und deren Systemlogik kennen zu lernen sowie Möglichkeiten der Zusammenarbeit auszuloten. Schriftliche Kooperationsvereinbarungen können dabei die Basis für eine kontinuierliche und gewinnbringende Zusammenarbeit darstellen. Die Kooperationsvereinbarung im Anhang kann dabei als Anregung dienen.

Reflexionsfragen für die eigene Praxis:

- Ist eine enge Zusammenarbeit mit den Betrieben vor Ort gegeben?
- Wird in der Zusammenarbeit auf die „besondere“ Situation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund eingegangen?
- Gibt es/gab es Konflikte mit Betrieben, die auf mangelnde interkulturelle Kompetenz zurück zu führen sind? Wenn ja, gibt es geeignete Unterstützungsmaßnahmen?
- Werden die Eltern der Jugendlichen in die Berufsorientierung und -vorbereitung durch zielgruppengerechte Konzepte miteinbezogen?
- Mit welchen Erwartungen und Vorannahmen begegne ich den Eltern der Jugendlichen?
- Ist eine Kooperation mit dem Jugendmigrationsdienst vor Ort gegeben? Ist der konkrete Nutzen für beide Partner erkennbar?
- Gibt es eine schriftliche Kooperationsvereinbarung, die die Zusammenarbeit regelt und als Basis für die Evaluation der Zielerreichung herangezogen werden kann?

4.6 Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit

Eine interkulturell gestaltete Öffentlichkeitsarbeit (vgl. zu diesem Kapitel Stadtimpuls 2012) steigert nach außen hin den Bekanntheitsgrad, um Kooperationen und Vernetzungen zu ermöglichen, und schafft Vertrauen, in dem sie sich genauso selbstverständlich an Menschen mit Migrationshintergrund wie ohne richtet. Folgende Bereiche der Öffentlichkeitsarbeit sollten mit der interkulturellen Brille betrachtet werden:

- Infoveranstaltungen
- Infomappen
- Beschilderungen
- Tage der offenen Tür
- Interviews
- Bilder/Videos
- Projektbroschüren/Flyer
- Präsentationen/Vorträge
- Darstellungen im Internet
- Homepage
- Presseartikel und -meldungen
- Visitenkarten Briefbogen
- Teilnahme an Bildungsmessen
- Persönlicher Auftritt
- Besucherbetreuung

Dabei sollte es nicht um Vorführeffekte z. B. durch das Aufhängen eines „interkulturellen“ Bildes gehen, sondern um Glaubwürdigkeit, dass sich die Mitarbeiter/innen ernsthaft mit Interkultureller Öffnung auseinandersetzen, die Belange der Menschen mit Migrationshintergrund ernst nehmen und die-

se in der verbalen und nonverbalen Kommunikation beachten.

Da deutsche Sprachkenntnisse für die Arbeits- oder Ausbildungsaufnahme unerlässlich sind, wird die primäre Sprache in der Einrichtung Deutsch sein. Dennoch sollten Überlegungen angestellt werden, wann es evtl. notwendig ist, die Muttersprache der Adressatinnen und Adressaten (ggf. für schriftliche Elterninformationen oder in vertraulichen bzw. spannungsgeladenen, aggressiven Situationen) zu verwenden, auch wenn sie mehr oder weniger ausreichend Deutsch können. In persönlichen Gesprächen ist der Einsatz von Dolmetschenden zu erwägen, da der Einsatz von Familienmitgliedern insbesondere auch der Jugendlichen als Dolmetscher problematisch ist, da sie dem Gesprächsinhalt nicht neutral gegenüber stehen.

Zusätzlich zur interkulturellen Gestaltung sollte das Thema Barrierefreiheit in Bezug auf Medien, Einrichtung und Gegenstände beachtet werden. Erst unter Einbezug der möglichen Benachteiligungen einer vorhandenen Behinderung können diskriminierende Barrieren einer Einrichtung ausgeschlossen werden. In diesem Zusammenhang ist auch die Leichte Sprache zu erwähnen, die vor allem Menschen mit geringen sprachlichen Fähigkeiten Teilhabe ermöglicht. Der AWO Bundesverband unterhält ein eigenes Büro für Leichte Sprache, das Übersetzungen in Leichte Sprache vornimmt. Ebenso ist auch eine Darstellung über Piktogramme oder ähnliches zu berücksichtigen, um Menschen, die nicht lesen können, wesentliche Informationen zu vermitteln.

Reflexionsfragen für die eigene Praxis:

- Sind die Informationen zur Maßnahme sprachlich deutlich genug und für Jugendliche mit Migrationshintergrund verständlich?
- Richtet sich die Einrichtung in ihrer Öffentlichkeitsarbeit gezielt auch an Migrant/innen?
- Ist es evtl. sinnvoll, bevorzugte Medien z. B. Rundfunk, Internet, Zeitungen und Zeitschriften von Menschen mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen?
- Ist das Informationsmaterial mehrsprachig?
- Geht aus den Hinweisschildern/Wegweisern in der Einrichtung ihre Interkulturalität hervor? Werden Piktogramme für die Beschilderung verwendet?
- Beinhalten verwendete fotografische oder bildliche Darstellungen kulturelle Stigmatisierungen oder überschreiten sie kulturelle Grenzen?

Ausblick

Auf den vorangegangenen Seiten wurde nun ausführlich über die Lebensrealität vieler und die Wünsche, Vorstellungen und Erwartungen einiger Jugendlicher in Deutschland informiert sowie der Versuch unternommen, für das Thema zu sensibilisieren. Dies ist notwendig, denn die Gefahr besteht, geringe Leistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund allein durch die Black Box „Kultur“ oder durch individuelles Versagen zu erklären. Die Arbeitshilfe hingegen möchte dabei unterstützen kontinuierlich Barrieren und hemmende Strukturen, die einseitige gesellschaftliche Machtstrukturen verfestigen, aufzuspüren und abzubauen. Zudem sollten die alltäglichen Ereignisse und Besonderheiten innerhalb der eigenen Einrichtungen gemeinsam reflektiert werden. Solche Reflexionsprozesse sind unumgänglich um Erfahrungen mit der notwendigen Distanz – auch zu den gegenwärtigen Diskursen (etwa dem des Integrationsverweigerer) – zu betrachten.

Nun wird der eine oder die andere einräumen, dass das in der Arbeitshilfe Vorgeschlagene zwar mit dem Alltag in der Jugendberufshilfe zu vereinbaren wäre, in der Praxis jedoch die notwendigen personellen und finanziellen Ressourcen fehlen. Dies mag stimmen, doch sollte der Einwand nicht davon abhalten, die eigene pädagogische Haltung kritisch

zu hinterfragen und entsprechende Schritte zur weiteren Professionalisierung einzuleiten. Letztlich gelten die meisten Hinweise für alle Jugendlichen, die Unterstützung in einer nicht einfachen Phase des Aufwachsens, der kontinuierlichen Suche nach sich selbst, nach Normen und Werten, benötigen. Durch die Arbeitshilfe werden Gestaltungsmöglichkeiten aufgezeigt und Denkanstöße geliefert, die nun im nächsten Schritt in der Praxis erprobt und bewertet werden können.

Die Arbeitshilfe bietet die Möglichkeit, einen Öffnungsprozess einzuleiten, nämlich eine Öffnung der Organisationskultur. Interkulturelle Öffnung steht immer in Zusammenhang mit der Frage danach, wie in der Einrichtung mit Unterschieden und gesellschaftlicher Vielfalt umgegangen wird. Es ist auch die Frage danach, ob die Einrichtung tatsächlich „offen“ für alle ist, Barrieren abgebaut und eine antidiskriminierende Haltung eingenommen wird. Interkulturelle Öffnung bedeutet somit eine permanente Auseinandersetzung mit den Werten, Normen und demnach wie in der Organisation gedacht und gehandelt wird.

Wir hoffen, dass Ihnen die Arbeitshilfe Lust und Mut gemacht hat, diesen Prozess anzugehen. Gutes Gelingen!

Anhang

Checkliste zur Interkulturellen Öffnung in der Jugendberufshilfe

Leitfaden zur Reflexion und Bearbeitung (vermeintlicher) interkultureller Wertekonflikte

Übersicht Bildungsmaterialien

Beispiel für eine Kooperationsvereinbarung

Literaturverzeichnis

Checkliste zur Interkulturellen Öffnung in der Jugendberufshilfe

Interkulturelle Öffnung als strategischer Prozess:

- Interkulturelle Öffnung wird als Querschnitts- und Leitungsaufgabe verstanden.
- Interkulturelle Öffnung wird von einem heterogenem Team in Bezug auf Geschlecht, Alter, Hierarchie etc. begleitet.
- Der interkulturelle Öffnungsprozess erfolgt durch eine Bestandsaufnahme sowie durch die Definition und Evaluation von Zielen.
- Innere und äußere Zugangsprobleme der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu den vorhandenen Angeboten der Einrichtung bzw. Zugangsprobleme der Mitarbeiter/innen zur Zielgruppe werden reflektiert und bearbeitet.
- Interkulturelle Öffnung ist im Leitbild klar erkennbar, regionale Bedarfe und Entwicklungen werden berücksichtigt.
- Eine aktive Einflussnahme für besonders benachteiligte Jugendliche z. B. jugendliche Flüchtlinge erfolgt von Seiten des Trägers.
- Interkulturelle Öffnung orientiert sich an den Erwartungen der Kundinnen und Kunden und ist Teil des Qualitätsmanagement-Prozesses.
- Interkulturelle Kompetenzen werden bei der Auswahl von neuen Mitarbeitenden berücksichtigt.
- Ein gemeinsames Verständnis von interkultureller Kompetenz ist vorhanden.
- Fortbildungen zur interkulturellen Kompetenz finden statt.
- Zeit und Raum für interkulturelle Teamentwicklung ist gegeben.
- Die Öffentlichkeitsarbeit ist interkulturell ausgerichtet.

In der (sozial)pädagogischen Arbeit:

- Die Lebensbedingungen und migrationsbedingten Problemlagen der Jugendlichen werden in den Blick genommen.
- Sprachliche, rechtliche, soziale und ökonomische Faktoren für Benachteiligungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Übergangssystem sind bekannt, werden ernst genommen und ggf. bearbeitet.

- Interkulturell kognitive Kompetenz ist vorhanden: Kenntnisse über Herkunftsgesellschaften, Ursachen und Folgen von Migrationsprozessen etc.
- Interkulturelle Handlungskompetenz ist gegeben d. h. routinierte Wahrnehmungen aufgrund der eigenen soziokulturellen Befangenheit werden reflektiert und eine Reflexion der eigenen (interkulturellen) Praxis findet statt
- Die unterschiedlichen Aufenthaltstitel und deren Konsequenzen zum Zugang zu Qualifizierung, Ausbildung und Arbeit sind bekannt.
- Ängste der Jugendlichen bzgl. eines unsicheren Aufenthaltsstatus werden aufgegriffen und ggf. wird an einer Verbesserung des Aufenthalts gearbeitet bzw. werden geeignete Maßnahmen ergriffen, wenn eine Verschlechterung z. B. Abschiebung ansteht.
- Die rechtliche Situation des Optionsmodells und die Konsequenzen sind bekannt und die Jugendlichen können kompetent unterstützt werden.
- Die lebensweltlichen Erfahrungen und Ressourcen der Jugendlichen sind Grundlage der pädagogischen Arbeit.
- Rassismuserfahrungen und Fragen der Zugehörigkeit der Jugendlichen werden thematisiert.
- Die (interkulturellen) Kompetenzen der Jugendlichen werden erkannt und für den Übergang Schule-Beruf genutzt.
- Die Jugendlichen verfügen über verbindliche Einfluss- und Mitgestaltungsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen.
- Im Sinne des Empowerment-Ansatzes stehen die Problemdefinition der Jugendlichen sowie deren vorhandenen Lösungskompetenzen im Vordergrund.
- Eine Beteiligung der Jugendlichen wird ermöglicht und als Chance der persönlichen Entwicklung gesehen.
- Lerninhalte, Didaktik und Methodik sind an den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen orientiert.
- Innovative Lernkonzepte (bspw. vielfältige Lernorte) werden erprobt, dabei steht die Lernorientierung im Vordergrund.
- Die hohe Relevanz von konkreten und realistischen Vorbildern wird in der praktischen Arbeit z. B. durch Peer-to-Peer Ansätze mit den Jugendlichen berücksichtigt.
- Die Förderung der deutschen Sprache insbesondere das fachsprachliche Lernen wird ermöglicht.

- Interkulturelle Aspekte finden in den Lehrplänen Beachtung bzw. werden Unterrichtseinheiten regelmäßig auf „blinde Flecken“ untersucht.
- Es besteht eine Sensibilität bzgl. der Verwendung von Stereotypen in den Lehr- und Lernmaterialien.
- Um diskriminierende Einstellungen zu reflektieren werden Demokratie stärkende Angebote durchgeführt.
- Erfolgreiche Handlungsstrategien zum Umgang mit diskriminierenden Aussagen sind vorhanden.
- Die Vielfalt der Jugendlichen im täglichen Miteinander wird anerkannt und als Bereicherung verstanden.
- Praktika in Betrieben werden ermöglicht.
- Im Rahmen lokaler Partnerschaften wird auf eine Interkulturelle Öffnung der Betriebe hingewirkt.
- Die zeitliche Gestaltung des Angebots entspricht der Lebensrealität der Jugendlichen und v. a. der jungen Eltern.
- Ein Austausch mit und/oder eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Migrant*innenorganisationen ist gewährleistet.
- Die Eltern werden durch zielgruppengerechte Angebote in die Berufsorientierung und -planung miteinbezogen.
- Es findet eine Kooperation mit dem Jugendmigrationsdienst statt – beide Handlungsfelder können von den jeweiligen anderen Kompetenzen profitieren.

Leitfaden zur Reflexion und Bearbeitung (vermeintlicher) interkultureller Wertekonflikte (Gaitanides 2003)

A. Handelt es sich überhaupt um einen Kulturkonflikt?

1. Vielleicht handelt es sich ja bei dem vermeintlichen Kulturkonflikt lediglich um ein interkulturelles Missverständnis auf Grund ethnozentrischer Deutungen?

(Interpretation des Fremdverhaltens auf dem Hintergrund der eigenen Kultur anstatt Erfassung der fremdkulturellen Bedeutung)

2. Projiziere(n) ich/wir womöglich bei mir/uns selbst verdrängte Wünsche und Aggressionen auf die Fremden/Anderen und bekämpfe(n) im Fremden/Anderen mich/uns selbst?

(Aktivierung der psychischen Abwehr angesichts der – scheinbar – geringeren Verdrängungspraxis fremdkultureller Herkunftsgruppen)

3. Mache(n) ich/wir mir/uns ein Bild vom Fremden/Anderen, das – auf Kosten der/des Anderen – der Stabilisierung meiner/unserer Identität dient? Hierbei ist sowohl die Ebene der kollektiven Identität (Wir-Gruppen-Identität) wie des beruflichen Selbstbildes zu berücksichtigen (Rechtfertigung eigener beruflicher Defizite/Überforderungsgefühle durch die negative/defizitäre Charakterisierung der Klientel).

(Aufwertung des Selbst durch Abwertung der/des Anderen/Fremden)

4. Konstruiere(n) ich/wir das Bild der Anderen/Fremden so, dass es meine/unsere Besserstellung und meine/unsere Privilegien rechtfertigt?

(Instrumentalisierung negativer Stereotype für die Legitimierung von Ungleichheit und Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen)

5. Vielleicht handelt es sich bei anderen/fremden und befremdenden Einstellungen und Ver-

haltensweisen weniger um fremdkulturelle Phänomene als um Schicht- oder Geschlechterprobleme, um Spätfolgen der Migration bzw. individueller biographischer Brüche und Beeinträchtigungen oder vielleicht um Reaktionen auf soziale Chancenlosigkeit, institutionelle Entmündigung sowie rechtliche und sozialpsychologische Ausgrenzung, um minoritäre Überlebensstrategien usw.?

(Kulturalismus: Überbetonung und Stereotypisierung kultureller Erklärungsansätze und Ausblendung anderer wichtiger intervenierender Ursachen-Variablen bei der Beurteilung der Einstellungen und des Verhaltens von Personen fremdkultureller Herkunft)

Wenn sich nach diesem kritischen Durchlauf der Kulturkonflikt nicht restlos verflüchtigt hat (nicht alle kulturelle Differenz ist psychische Projektion und/oder interessengeleitete bzw. identitätspolitische Konstruktion!), kommt es darauf an, wie man/frau damit umgeht .

B. Klärung der Legitimitätsgrundlage der eigenen Position und Herausarbeitung eventueller ethischer Dilemmata?

Politische Ethik im liberalen Verfassungsstaat (universelle Individualrechte versus partikulare Gruppenmoral) oder sich gegenseitig ausschließende ethnozentrische Standpunkte (unterschiedliche, partikularistische Entwürfe „guten Lebens“/Sittlichkeitsvorstellungen historisch gewachsener Gemeinschaften)? Berufsethische Begründung? (Verpflichtung zur professionellen Hilfe/Dienstleistung, zu weltanschaulicher Neutralität aber auch gegenüber den Rechts- und sozialstaatlichen Vorgaben. Eigene Berufsphilosophie?)

C. Bearbeitung von Konflikten

1. Konfliktvermeidungsstrategie

Gründe für das Ausweichen vor der Konfliktaustragung (Geringfügigkeit? Anlass steht in keinem Verhältnis zu den Folgen? Angst vor unkontrollierbaren Reaktionen? vor dem Vorwurf, ethnozentrisch/rassistisch zu handeln? Abgrenzungsschwierigkeiten bzw. Loyalitätsverpflichtungen gegenüber Landsleuten? usw.)

Folgen der Konfliktvermeidung (taktischer Erfolg? Welche Probleme bleiben ungelöst?

Aufschaukeln von Ressentiments und Kommunikationsabbruch?)

2. Pragmatische, „weiche“ Konfliktlösungsstrategie

Gemeinsame Erarbeitung „salomonischer“ Lösungen, die keine Seite zwingen ihre Interessen/Identitäten zu beschneiden/aufzugeben, – unter Nutzung der Spielräume traditioneller/subkultureller Problemlösungsstrategien (Ressourcenorientierung statt Defizitorientierung) wie auch der Spielräume der Profession. Wenn nicht möglich, dann Aushandlung von Kompromissen – unter Anknüpfung an die Dilemmata im Lebensentwurf der Klienten (Schwanken zwi-

schen Tradition und Moderne) und die spannungsreiche Doppelbindung des Berufsethos (an weltanschauliche Neutralität/Mündigkeit der Klienten und an Rechtsstaatlichkeit/Grundrechte/Emanzipationsziele).

3. Konfrontative Austragung des Konfliktes

Ethische und professionelle Gründe für die Unvermeidlichkeit der Konfrontation? Kommunikationsabbruch durch monologisches/machtbetontes/legalistisches Vorgehen oder Bemühen um die Aufrechterhaltung einer respektvollen Kommunikationsbeziehung durch diskursethisches Vorgehen (Empathie, respektvolle und dialogische Einlassung auf die Problemsicht der Klienten und rationale/verständliche/verständigungsorientierte Begründung und Legitimierung der beruflichen Entscheidungen?), durch das auf der Beziehungsebene Akzeptanz und Wertschätzung signalisiert werden. Die Haltung der Akzeptanz des Andersdenkenden und dialogisch/diskursives Argumentieren können zur Erhaltung einer vertrauensvollen Beratungsbeziehung auch im Falle der letztlichen Unvereinbarkeit der inhaltlichen Standpunkte beitragen.

Übersicht Bildungsmaterialien

Bundesweit sind vielfältige Projekte, Initiativen, Vereine und Organisationen ehren- und hauptamtlich in dem Bereich der demokratiefördernden Jugendbildung aktiv. Das Angebot ist vielfältig und häufig regional verortet. Die folgende Übersicht konzentriert sich insbesondere auf die Bereitstellung von Bildungsmaterialien:

DGB-Bildungswerk Thüringen e.V.

Der qualitativ hochwertige Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit beinhaltet Vorschläge und Materialien für ein antirassistisches Mainstreaming. Das heißt, wie Rassismus kritisch zum Thema gemacht werden kann und wie Seminare bzw. Unterrichtseinheiten selbst auf „blinde Flecken“ untersucht werden können. Zum Beispiel, solche, die dazu führen, dass über Arbeitslosigkeit geredet, aber nicht angesprochen wird, dass Menschen mit Migrationshintergrund schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Das Material will Hilfestellung dafür leisten, Rassismus nicht zu reproduzieren, sondern zu reflektieren und abzubauen. Dazu gehört auch, die eigenen Konzepte „gegen den Strich zu bürsten“: Standortlogik, Leistungsdenken, die Norm des „männlichen deutschen Facharbeiters“ – all das kommt mit dem Baustein auf den Prüfstand. Der Baustein ist online sowie in gedruckter Fassung erhältlich:
<http://baustein.dgb-bwt.de/index.php4>

Netzwerk für Demokratie und Courage (NDC)/DGB-Jugend Nord

„Demokratie Macht Schule“ ist ein Konzeptordner mit pädagogischen Materialien, erstellt von der DGB-Jugend Nord in Zusammenarbeit mit dem Netzwerk für Demokratie und Courage. Im Ordner befinden sich 22 Module zu gesellschaftspolitischen Themen wie Migration, Flüchtlinge, Globalisierung etc. Jedes Modul beinhaltet Hintergrundinformationen, Kopiervorlagen und detaillierte Methodenbeschreibungen, um die Vorbereitung und Durchführung optimal zu unterstützen. Der gut aufbereitete Ordner wurde 2011 aktualisiert und ist für Einzelpersonen, die in Mecklenburg-Vorpommern tätig sind, kostenfrei erhältlich. Für Organisationen wird eine geringe Schutzgebühr erhoben:

<http://www.dgb-jugend-nord.de/jugendbildung/demokratie-macht-schule>

<http://netzwerk-courage.de/web/169-1354.html>

Darüber hinaus ist das Netzwerk für Demokratie und Courage bundesweit in 11 Landesnetzstellen sowie in einer Bundesgeschäftsstelle aktiv und führt Projekttag durch. Alle Konzepte dauern 6 Schulstunden und werden kostenlos von ehrenamtlich engagierten jungen Menschen umgesetzt.

Beratung Qualifizierung Migration

Die BQM in Hamburg bietet bundesweit Fortbildungen sowie zahlreiche Materialien rund um die Themen „Cultural Diversity Management“ und „Übergang von der Schule in den Beruf“ an. Das Unterrichtsmodul „Interkulturelle Kompetenz als Chance. Eine Anleitung zur Entdeckung der beruflichen Potenziale von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ richtet sich an Mitarbeiter/innen von Berufsvorbereitungsmaßnahmen und beinhaltet eine Handreichung für Lehrkräfte mit zahlreichen Übungen und Lernspielen zur:

- Sensibilisierung der Lehrkräfte für das Themenfeld „interkulturelle Kompetenzen“
- Offenlegung der interkulturellen Kompetenzen und beruflichen Potenziale von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte
- Feststellung eines eventuellen Förderbedarfs
- Zertifizierung der interkulturellen Kompetenzen und beruflichen Potenziale von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte

Durch die Übungen soll das Selbstbewusstsein der Jugendlichen gestärkt und deren Lernbereitschaft gesteigert werden. Das Unterrichtsmodul ist kostenlos downloadbar unter:

http://www.bqm-hamburg.de/c_downloads.php

Chancen erarbeiten

Die a³ Themenheftreihe richtet sich mit leicht lesbaren Unterrichtsmaterialien an junge Erwachsene im Übergang Schule-Beruf, denen Lesen, Schreiben und Rechnen Schwierigkeiten bereiten. Das Angebot umfasst jugendorientierte Themen, wie zum Beispiel Internet, Musik, aber auch Rechte Szene und

Nationalsozialismus. Die Themenhefte und die entsprechenden Lehrerhandreichungen sind kostenlos und ausschließlich als pdf-Dateien abrufbar: <http://www.chancen-erarbeiten.de/download/themenhefte.html>

Bundeszentrale für politische Bildung:

Die „Themenblätter im Unterricht“ bieten einen Klassensatz mit Arbeitsblättern zu aktuellen Themen aus Politik und Gesellschaft. Sie sind für 1–2 Schulstunden konzipiert und enthalten vier Seiten Lehrerhandreichung mit einer theoretischen und methodischen Einführung. Neben den Themenblättern bietet die Bundeszentrale auch andere Bausteine z. B. Quizze, Arbeitsblätter und Infografiken an. Beispielhafte Titel der Themenblätter: Vorurteile, Demokratie – was ist das?, inländisch – ausländisch – deutschländisch, Gleiche Chance für Anne und Ayse, Antisemitismus. Die Materialien können überwiegend kostenlos bezogen werden: <http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/>

Stiftung SPI – Mobiles Beratungsteam »Ostkreuz«

Grundlage der Broschüre „Vielfalt gestaltet – Handreichung zu Diversity in Schule–Berufsvorbereitung“ ist der Diversity–Ansatz, der auf die zunehmende Komplexität und Heterogenität von Gesellschaften reagiert. Die Wahrnehmung der Vielfalt von Identitäten und gesellschaftlicher Vielfalt soll gefördert werden, es soll für Diskriminierungen sensibilisiert und eine Kultur der Anerkennung befördert werden. Die Broschüre erläutert die theoretischen Hintergründe und will dazu anregen, eigene Diversity-Maßnahmen umzusetzen. Online abrufbar unter: www.mbt-ostkreuz.de

täten und gesellschaftlicher Vielfalt soll gefördert werden, es soll für Diskriminierungen sensibilisiert und eine Kultur der Anerkennung befördert werden. Die Broschüre erläutert die theoretischen Hintergründe und will dazu anregen, eigene Diversity-Maßnahmen umzusetzen. Online abrufbar unter: www.mbt-ostkreuz.de

Zum Weiterrecherchieren:

- Weiterführende Informationen und Auskunft über regionale Akteure in dem Handlungsfeld können bei den mobilen Beratungsstellen gegen Rechtsextremismus, die in jedem Bundesland vertreten sind, eingeholt werden. Eine Übersicht über diese und andere Beratungsstellen bietet das Projekt „Mut gegen rechte Gewalt“ des Magazins stern und der Amadeu–Antonio Stiftung: <http://www.mut-gegen-rechte-gewalt.de/service>
- Die Vielfalt–Mediathek des IDA e. V. und DGB Bildungswerkes Bund enthält zahlreiche Materialien, die im Rahmen der Programme des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend „TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“ und „Initiative Demokratie stärken“ sowie der XENOS–Programme des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales „Integration und Vielfalt“, „Arbeitsmarktliche Unterstützung für Bleibeberechtigte und Flüchtlinge“ und „Ausstieg zum Einstieg“ entstanden sind: <http://www.vielfalt-mediathek.de/>

Beispiel Kooperationsvereinbarung

Zielvereinbarung zur Kooperation

zwischen

Kompetenzagentur

Bezeichnung: xxx

Anschrift: xxx

und

Jugendmigrationsdienst

Bezeichnung: xxx

Anschrift: xxx

1. Zweck der Vereinbarung

Die Vereinbarung dient dem Zweck der optimalen Gestaltung der Beratung und Begleitung besonders benachteiligter junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund durch die Programme der Initiative JUGEND STÄRKEN. Ziel ist, durch enge Kooperation, eine passgenaue soziale und berufliche Integration der Unterstützung suchenden jungen Menschen zu gewährleisten.

2. Zuständigkeiten

Aus den jeweiligen Zuständigkeiten von JMD und KA ergeben sich vielfältige Berührungspunkte und Überschneidungen. Dies erfordert zwischen den Partnern eine vertrauensvolle und intensive Kooperation vor Ort.

Der Zugang der jungen Menschen zu den Angeboten des Jugendmigrationsdienstes und der Kompetenzagentur ist dabei freiwillig.

3. Festlegung der Ziele

Die Kooperationspartner verpflichten sich, sich auf die vier nachfolgend genannten gemeinsamen Aktivitäten, für diese messbare Ziele aufzustellen und nach Durchführung der Aktivitäten die Zielerreichung zu evaluieren.

a) Regelmäßige Treffen und Informationsaustausch

Es findet ein regelmäßiger Fach- und Informationsaustausch zwischen der KA und dem JMD statt. Bei den Treffen sollen die Mitarbeiter der operativen Ebene die Möglichkeit bekommen gemeinsam thematisch zu arbeiten und an einem Informationsaustausch teilzunehmen.

Die spezifischen Kompetenzen und Angebote des JMD liegen in den Bereichen: Rechtskenntnisse Ausländer- und Zuwanderungsgesetz, Fremdsprachen- und interkulturelle Kompetenz, Gruppenangebote (PC-Kurse und Berufsorientierung), Angebotskenntnisse über Sprach- und Integrationskurse, Anerkennungsberatung bzgl. schulischer und beruflicher Bildungswege sowie Freizeit- und Präventionsmaßnahmen.

Die spezifischen Kompetenzen und Angebote der KA liegen in den Bereichen: Übergangmanagement Schule/Beruf, soziale Integration mehrfach benachteiligter junger Menschen, aufsuchende Arbeit im Jobcenter und Jugendfreizeitheim, Rechtskenntnisse SGB II und III, Finanzberatung, Begleitung zu externen Stellen im CM, systemische Beratung und Elternarbeit.

Darüber hinaus wird angestrebt, gemeinsam Fortbildungen zu Schnittstellenthemen zu besuchen.

b) Netzwerkarbeit

Netzwerkarbeit steuert die Zusammenarbeit und Ressourcenauslastung verschiedener Akteure und ist geprägt von einem für beide Partner positiven Austausch.

Die Vernetzung findet zwischen dem JMD und der KA statt um gemeinsame Ressourcen (Räumlichkeiten, Angebote ...) zu nutzen. Dort wo die KA bereits im Netzwerk tätig ist, wird der JMD involviert (z. B. Beratung in Jugendzentren) und umgekehrt.

JMD und KA nehmen an gemeinsamen Arbeitskreisen teil und vertreten sich gegebenenfalls. Die Treffen werden durch Protokolle dokumentiert.

c) Einzelfallarbeit und Gruppenangebote

Die KA verweist alle jungen Menschen, die in den jeweils letzten fünf Jahren nach Deutschland gekommen sind, an den JMD. Unabhängig davon bindet die KA den JMD dann ein, wenn bei den von ihr betreuten jungen Menschen migrationsspezifische Hilfebedarfe offenkundig sind.

Der JMD bindet die KA ein, wenn es sich um besonders benachteiligte junge Menschen mit einem Hilfebedarf im Rahmen der beruflichen Orientierung bzw. bei der Suche nach weiteren schulischen oder beruflichen Optionen handelt, wenn dieser seitens des JMD nicht oder nicht vollständig abgedeckt werden kann.

Der JMD führt keine spezifisch methodische, berufliche Kompetenzermittlung durch. Entsprechend wird hier bei Bedarf an die KA verwiesen.

Die KA hat keine eigenen Kursangebote. Der JMD teilt der KA ihre aktuellen Kurs- und Seminarangebote mit, damit diese Klienten schicken kann.

d) Gemeinsame Durchführung von Veranstaltungen

Es werden jährlich Veranstaltungen geplant bei denen JMD und KA die gemeinsame Arbeit und ergänzende Angebote präsentieren (diese können z. B. im Rahmen einer Jobbörse für Jugendliche oder einer Veranstaltung der Jugendhilfe stattfinden)

4. Erfolgskontrolle

Am Ende eines jeden Jahres überprüfen die Kooperationspartner gemeinsam die Zielerreichung. Die Kompetenzagentur hält das Ergebnis in einem Bericht fest, der mit dem Zwischennachweis bzw. Verwendungsnachweis vorgelegt wird.

5. Laufzeit

Diese Vereinbarung tritt zum xx.xx.xxxx in Kraft und endet am xx.xx.xxxx.

AWO Kompetenzagentur xxx/Projektleitung

Datum, Unterschrift

AWO JMD xxx/Geschäftsführung

Datum, Unterschrift

Literaturverzeichnis

Alicke, Tina/Heisig, Sandra/Moisl, Dominique/Prause, Judith/Rexroth, Mirjam (2009): Resilienz und Bewältigungsstrategien von jungen Menschen mit Migrationshintergrund beim Übergang von Schule in Ausbildung. Frankfurt a. M.

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (2008): Das integrierte Potenzial-Assessment – iPASS. Ein Diagnose und Förderkonzept im Übergang Schule-Beruf. Berlin.
Online unter [02.07.2012]:
http://www.awo.org/fileadmin/user_upload/pdf-dokumente/Standpunkte/wgr_iPASS.pdf

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (2009): Sozialbericht 2009. Was hält die Gesellschaft zusammen? Zur Zukunft der sozialen Arbeit in Deutschland. Klartext, Essen.

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (2009): Zwischen Schule und Arbeitswelt – Freie Träger im Lokalen Übergangmanagement. Arbeitshilfe zur strategischen Positionierung freier Träger im Kontext eines Lokalen Übergangmanagements. Berlin.
Online unter [02.07.2012]:
http://www.awo.org/fileadmin/user_upload/pdf-dokumente/Standpunkte/mel_Arbeitshilfe_Zwischen_Schule_und_Arbeitswelt.pdf

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (2011): Freie Träger im Übergang Schule-Beruf – Die strategische Positionierung von AWO-Einrichtungen im Übergangsgeschehen. Arbeitshilfe zur Dokumentation der Ergebnisse und Instrumente der AWO-Entwicklungswerkstatt: Übergang Schule-Beruf 2010–2011. Berlin.

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (2011): Jugendliche ohne Perspektive – eine Zielgruppe der Jugendsozialarbeit. Positionspapier der Geschäftsführerkonferenz der Arbeiterwohlfahrt. Online unter [02.07.2012]:
http://www.awo-informationservice.org/index.php?eID=tx_nawsecured1&u=0&file=uploads/media/Positionspapier_Jugendliche_ohne_Perspektive_2011.pdf&t=1341406565&hash=d39db33c813d8facf3dedfeddb556cf9038e5278

Arbeitskreis Charta für eine kultursensible Altenpflege/Kuratorium Deutsche Altershilfe (2002): Für eine kultursensible Altenpflege. Eine Handreichung. Köln.
Online unter [13.06.2012]:
http://www.kultursensible-altenhilfe.de/download/materialien_kultursensibel/handreichung.pdf

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.
Online unter [15.02.2012]:
http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf

Barth, Sophie/Guerrero Meneses, Vivian (2012): Zugang jugendlicher Asylsuchender zu formellen Bildungssystemen in Deutschland. Zwischen Kompetenzen und strukturellen Problemlagen. Online unter [19.07.2012]:
<http://www.isis-sozialforschung.de/download/Bildungszug%C3%A4ngef%C3%BCrAsylsuchende.pdf>

Beicht, Ursula/Granato, Mona (2011): Prekäre Übergänge vermeiden – Potenziale nutzen. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund an der Schwelle von der Schule zur Ausbildung. Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.

Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Manitius, Veronika (2012): Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Eine Studie des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
Online unter [30.02.2012]:
www.chancen-spiegel.de

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2011): Übergänge mit System. Rahmenkonzept zur Neuordnung des Übergangssystems von der Schule in den Beruf. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Berufliches Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten in Berlin (2012):

Berlin braucht dich! Erfolg in der Ausbildung. Projektergebnisse und Empfehlungen für eine bessere Ausbildungssicherung bei Auszubildenden mit Migrationshintergrund. Berlin.

Online unter [05.09.2012]:

http://www.bqn-berlin.de/pdf/broschuere_ausbildungssicherung.pdf

BIBB (2012): Ergebnisse aus dem BIBB-Qualifizierungspanel 2011. Zusammenfassung.

Online unter [07.03.2012]:

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/betriebsbericht_bibb_qualifizierungspanel.pdf

Bundesagentur für Arbeit (2012): Fachliche Hinweise zur Deutschförderung SGB II und SGB III Stand: November 2012

Online unter [13.12.2012]:

<http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/HEGA-Internet/A05-Beruf-Qualifizierung/Dokument/HEGA-11-2012-VG-Fachliche-Hinweise-zur-Deutschfoerderung-Anlage.pdf>

Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit e. V. (Hrsg.) (2011): Vielfalt braucht Gestaltung!

Eine Handreichung.

Online unter [30.10.2012]:

http://www.migration-online.de/data/bag_ressource_plus.pdf

Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege e. V. (Hrsg.) (2012): Die Optionspflicht in der Beratungsarbeit. Juni 2012.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2010): Evaluation des

Modellprojekts Ausbildungsorientierte Elternarbeit im Jugendmigrationsdienst – Eltern in ihrer Erziehungskompetenz stärken, Jugendliche im Übergang Schule und Beruf fördern. Berlin.

Online unter [17.08.2012]:

<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/evaluation-modellprojekt-elternarbeit-jugendmigrationsdienst,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>

Bundesnetzwerk Schule – Ausbildung:

www.bundesnetzwerk.org

Bommes, Michael/Radtke, Frank-Olaf (1993):

Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39, H. 3, S. 483–497.

Boos-Nünning, Ursula (2006): Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft.

In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Bonn.

Boos-Nünning, Ursula/Di Bernardo, Luigina/Rimbach, Brigitte/Wolbeck, Ina (o. J.): Zusammen-

arbeit mit zugewanderten Eltern – Mythos oder Realität? Materialband für Beraterinnen und Berater im Arbeitsfeld „Übergang Schule/Beruf“.

In: Hauptstelle Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. Essen.

Online unter [17.08.2012]:

<http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/service/downloads/Materialband-RAA.pdf>

Bourdieu, Pierre (2006): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. VSA-Verlag, Hamburg.

Bundesagentur für Arbeit (2009): Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 61, 61a SGB III.

Online unter [02.07.2012]:

<http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/HEGA-Internet/A05-Beruf-Qualifizierung/Publikation/HEGA-11-2009-VA-Erg-BvB-Fachkonzept-Anlage-2.pdf>

Bundesagentur für Arbeit (2011): Der Arbeitsmarkt in Deutschland. Dezember 2011 – Arbeitsmarktberichterstattung. Jüngere Menschen ohne Berufsabschluss.

Bundesministerium für Bildung und Forschung

(2012): Berufsbildungsbericht 2012. Bonn/Berlin.

Online unter [02.07.2012]:

http://www.bmbf.de/pub/bbb_2012.pdf

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt

Hamburg (2011): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Maßnahmen zur Umsetzung der Reform der beruflichen Bildung in Hamburg (Januar 2011), Drucksache 19/8472.

Online unter [23.10.2012]:

<http://www.hibb.hamburg.de/index.php/file/download/1342>

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt

Hamburg (2012): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Einrichtung einer Jugendberufshilfe in Hamburg (Mai 2012), Drucksache 20/4195.

Online unter [23.10.2012]:

http://www.uebergangschuleberuf.de/site/objects/drucksache_jugendberufshilfe.pdf

Christe, Gerhard (2011): Notwendig, aber reformbedürftig! Die vorberufliche Bildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.). Bonn.

Engels, Dietrich/Köller, Regine/Koopmans

Ruud/Höhne Jutta (2011): Zweiter Integrationsindikatorenbericht. Erstellt für die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Köln/Berlin.

Filsinger, Dieter (2002): Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste. Expertise im Auftrag der Regiestelle E & C. Saarbrücken, Berlin.

Gaitanides, Stefan (2003): Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit. In: Zeitschrift „sozialmagazin“ Heft 3, S. 42–48.

Online unter [18.06.2012]:

http://www.fb4.fh-frankfurt.de/whoiswho/gaitanides/interk_kompetenz_jug_soc.pdf

Gaitanides, Stefan (2004): „Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste“ – Visionen und Stolpersteine. In: Rommelspacher, Birgit (Hrsg.): Die offene Stadt. Interkulturalität und Pluralität in Verwaltungen und sozialen Diensten. Dokumentation der Fachtagung vom 23.09.2003 an der Alice Salomon Fachhochschule Berlin. S. 4–18.

Online unter [17.09.2012]:

http://www.fb4.fh-frankfurt.de/whoiswho/gaitanides/visionen_stolpersteine_ikoe.pdf

Gaitanides, Stefan (2008): „... egal was für einen Hintergrund sie haben, es sind doch alles unsere Schüler.“ Schule und Familien mit Migrationshintergrund – eine Gemeindestudie. Fachhochschulverlag, Frankfurt am Main.

Gaitanides, Stefan (2011a): Gegen den populistischen Trend: Potenziale der Zuwanderung erkennen und fördern. In: TUP Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. 62. Jg., H. 3, Juni 2011, S. 192–199.

Gaitanides, Stefan (2011b): „Interkulturelle Öffnung“ von Schule und unterstützender Sozialpädagogik. In: Dokumentation der 2. Schulartübergreifenden Tandem-/Tridemfachtagung. S. 104–114.

Genge, Joachim (2012): Ein Leitfaden zu Arbeitsmarktzugang und -förderung Flüchtlinge. Kundinnen und Kunden der Arbeitsagenturen und JobCenter. In: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). Berlin.

Online unter [17.10.2012]:

http://www.bridge-bleiberecht.de/downloads/Leitfaden_Flchtlinge_Kunden_der_Arbeitsagenturen_und_JobCenter.pdf

Gericke, Naomi (2010): Migrantinnen am Übergang von der Schule zur Berufsausbildung. Vortrag auf der AWO Veranstaltung „Startchancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund ermöglichen“ am 29. und 30. November 2010 in Rolandseck.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth,

Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Hamburg.

Online unter [14.08.2012]:

<http://www.pedocs.de/volltexte/2008/335/pdf/heft107.pdf>

Gogolin, Ingrid (2006): Sprachfähigkeiten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Übergang von der Schule in den Beruf: Eine Geschichte mit guten und schlechten Nachrichten. In: Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik: Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule-Beruf. S. 78–84. Offenbach.

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.

Urban, Ulrike (2001): Die Handlungsmaxime „Empowerment“. In: Fülbier, Paul/Münchmeier Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte Grundlagen Konzepte Handlungsfelder Organisation. S. 214–220. Votum, Münster.

Handschuk, Sabine/Schröder, Hubertus (2012): Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung. ZIEL Verlag, Augsburg.

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, S. 354–364. Online unter [24.10.2012]: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html>

Imdorf, Christian (2006): Der Ausschluss „ausländischer“ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. Ein Fall von institutioneller Diskriminierung? Working Paper zur Präsentation am 33. Kongress der DGS. Kassel. Online unter [04.04.2012]: http://www.graz.at/cms/dokumente/10074211_415557/3396b172/Lehrlingsselektion%20in%20KMU-Imdorf.pdf

IQ-Facharbeitskreis Kompetenzfeststellung (2010): Kompetenzfeststellung braucht Qualität, Arbeitshilfe für die Praxis. Online unter [15.10.2012]: http://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/redaktion/Publikationen/07_IQ_Publikationen/05_Kompetenzfeststellung/2010_Arbeitshilfen_Kompetenz-braucht-Qualit%E4t.pdf

Jacob, Verena (2011): Die Bedeutung des Islam für Jugendliche aus der Türkei in Deutschland. Empfehlungen für die Soziale Arbeit in der Jugendberufshilfe. Centaurus, Freiburg.

Kaas, Leo (2010): Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment. University of Konstanz. Online unter [09.03.2012]: <http://ftp.iza.org/dp4741.pdf>

Kalpaka Annita (2006): „Hier wird Deutsch gesprochen“ – Unterschiede, die einen Unterschied machen. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hrsg): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main/London.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld. Online unter [16.03.2012]: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf>

Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2011): Kriterien und Empfehlungen zur Entwicklung eines Kohärenten Fördersystems für junge Menschen am Übergang in den Beruf. Beiträge zur Jugendsozialarbeit Nr.1. Berlin. Online unter [02.07.2012]: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/KV_Beitraege_Jugendsozialarbeit_Kohaerente_Foerderung.pdf

Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2012): Zukunftschancen junger Menschen nicht länger vergeben! Von der zentralen Vergabe von Arbeitsmarktdienstleistungen zu qualitätsorientierten, dezentralen Verfahren – damit die Förderung junger Menschen gelingt! Positionspapier Juni 2012. Online unter [02.07.2012]: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/KV_Positionspapier_Vergabe.pdf

Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2012): Dimensionen einer inklusionsorientierten Jugendsozialarbeit. Heft dreizehn, Nr. 7. Online unter [24.10.2012]: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Dreizehn_Heft7.pdf

Kröhnert-Othman, Susanne/Kamp, Melanie/Wagner, Constantin (2010): Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. Braunschweig. Online unter [14.08.2012]: http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Presse_interviews/Islamstudie_2011.pdf

Liebrich, Ingo (2001): Mitbestimmung und Partizipation. In: Fülbier, Paul/Münchmeier Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte Grundlagen Konzepte Handlungsfelder Organisation. S. 862–873. Votum, Münster.

Melter, Claus (2005): „Wenn du mich gefragt hättest, hätte ich es dir erzählt.“ Über die (fehlende) Thematisierung von Rassismuserfahrungen und Zugehörigkeitsfragen in der ambulanten Jugendhilfe. In: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.: Migration und Soziale Arbeit. Transformation des Sozialstaates – Folgen für Migranten. 3/3 2005. Juventa, Weinheim.

Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes NRW (2012): Neues Übergangssystem Schule–Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote (Arbeitspapier/Stand: 31.1.2012).
Online unter [02.07.2012]:
<http://www.gib.nrw.de/service/downloads/neues-uebergangssystem-gesamtkonzept>

Ohm, Udo/Kuhn, Christina/Funk, Hermann (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. FörMig Edition, Band 2. Waxmann Verlag, Münster.

Pfahl, Lisa (2008): Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert. WZB Discussion Paper SPI 2008–504. Berlin.

Powell, Justin J. W./Wagner, Sandra J. (2002): Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrant*innen Jugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland seit 1991. In: Zeitschrift für Integrative Erziehung. Gemeinsam Leben. Nr. 10, S. 66–71.
Online unter [16.03.2012]:
<http://bidok.uibk.ac.at/library/powell-migranten.html>

Pries, Ludger (2001): Internationale Migration. transcript Verlag, Bielefeld.

Ramsauer, Kathrin (2011): Bildungserfolge von Migrant*innen Kindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie. Deutsches Jugendinstitut e.V. München.

Reißig, Birgit/Gaupp, Nora (2006): Schwierige Übergänge? Junge Migrant*innen und Migranten an der Schwelle zur Arbeitswelt. In: Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik: Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule–Beruf. S. 20–31. Offenbach.

Ressort-AG Übergang Schule–Beruf (2011): Bericht der ressortübergreifenden Arbeitsgruppe zur besseren Abstimmung der verschiedenen Programme und Förderinstrumente für junge Menschen. Berlin.
Online unter [02.07.2012]:
http://www.bildungsketten.de/_media/Ressort_AG_Bericht-zur-besseren-Abstimmung-Foerderprogramme.pdf

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2010): Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer. Berlin

Sinus Sociovision (2008): Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migrant*innen-Milieus in Deutschland.
Online unter [09.03.2012]:
http://www.sinus-institut.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/MigrantenMilieus_Zentrale_Ergebnisse_09122008.pdf

Skrobanek, Jan (2009): Migrationsspezifische Disparitäten im Übergang von der Schule in den Beruf. Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ am Deutschen Jugendinstitut e.V. Wissenschaftliche Texte 1/2009. München/Halle.

Stadtimpuls (Hrsg.) (2012): Interkulturelle Öffentlichkeitsarbeit – Arbeitshilfe für die Ansprache von Migrant*innen und Migranten mit Behinderung. Berlin.

Statistisches Bundesamt (2012): Schulen auf einen Blick. Wiesbaden.
Online unter [30.03.2012]:
https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018129004.pdf?__blob=publicationFile

Ulrich, Joachim G. (2006): Erfolgchancen von Lehrstellenbewerbern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik: Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule-Beruf. Offenbach. S. 43–70.

Voigt, Claudius (2012): Zur Aufenthalts- und sozialrechtlichen Situation von Unionsbürgern und ihren Familienangehörigen. In: Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.). Berlin.

Wagner, Sandra J. (2005): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen. Shaker Verlag, Berlin.

Weiser, Barbara (2012): Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktzugangs von Flüchtlingen – Wer darf unter welchen Voraussetzungen arbeiten und welche Möglichkeiten der Förderung gibt es? Beilage zum Asylmagazin 10/2012. In: Informationsverbund Asyl und Migration e. V. (Hrsg.). Berlin. Online unter [17.10.2012]: http://www.asyl.net/fileadmin/user_upload/redaktion/Dokumente/Publikationen/Beilage_Arbeitsmarkt_fin.pdf

