

**Dietmar HEISLER & Susanne SCHEMMER**

(Universität Paderborn)

**Lebenswelten und soziale Netzwerke von jungen Geflüchteten  
und Zugewanderten am Übergang in Ausbildung und Beruf**

Online unter:

[https://www.bwpat.de/ausgabe38/heisler\\_schemmer\\_bwpat38.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe38/heisler_schemmer_bwpat38.pdf)

in

***bwp@*** Ausgabe Nr. 38 | Juni 2020

**Jugendliche Lebenswelten und berufliche Bildung**

Hrsg. v. **Karin Büchter, H.-Hugo Kremer, Anja Gebhardt & Hannah Sloane**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2020

***bwp@***

**www.bwpat.de**



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

## Lebenswelten und soziale Netzwerke von jungen Geflüchteten und Zugewanderten am Übergang in Ausbildung und Beruf

---

### Abstract

Jugend wird als eine eigenständige Lebens- und Entwicklungsphase betrachtet. Für junge Geflüchtete stellt sie eine besondere Herausforderung dar. Für sie geht es nicht nur um die Bewältigung alterstypischer Entwicklungsaufgaben, sondern auch um eine gelingende Integration in die Aufnahmegesellschaft. Dazu gehören u. a. das Kennenlernen und die Aneignung von Sprache, Kultur und Werten, genauso die Erschließung von Alltagsräumen und Lebenswelten, z. B. von Freizeitmöglichkeiten, Bildung und von beruflichen Erfahrungsräumen. Die Frage zur gelingenden Integration und Gestaltung von Lebenswelten junger Geflüchteter wurde im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „angekommen in Deiner Stadt“ der Walter Blüchert Stiftung genauer untersucht. Der Beitrag referiert u. a. die Ergebnisse einer in diesem Kontext durchgeführten egozentrierten Netzwerkanalyse. Die Ergebnisse zeigen, dass die Angebote den Rahmen für den Aufbau und die Erweiterung kommunikativer, sozialer Netzwerke darstellen und lebensweltliche Zugänge öffnen.

---

### Live world and social networks of young refugees at the transition into vocational education

---

Adolescence is recognised as a separate stage of life and development. Young refugees face particular challenges. Besides having to accomplish age-specific developmental tasks, they also have to successfully integrate into the receiving society. This includes, among other things, becoming familiar with the respective culture and values, acquiring the language as well as exploring everyday spaces and lifeworlds, e.g. leisure opportunities, education and occupational experiential spaces. The question of successful integration and creating lifeworlds for adolescent refugees was further explored in the context of the scientific monitoring of the project „angekommen in Deiner Stadt“ („having arrived in your town“) carried out by the Walter Blüchert Foundation. The article outlines the results of an ego-centred network analysis carried out in this context. The results indicate that the activities offered provide a framework for establishing and extending communicative, social networks and also enable access to new lifeworld environments.

**Schlüsselwörter:** *Jugend, Lebensweltorientierung, soziale Netzwerke, geflüchtete Jugendliche, Lebenslagen junger Geflüchteter und Zugewanderter*

# 1 Lebensphase Jugend: Eine besondere Herausforderung für geflüchtete Jugendliche

Jugend wird als eigenständige Lebens- und Entwicklungsphase betrachtet. Sie ist eine Übergangsphase, in der das Subjekt mit verschiedenen, jugendtypischen Entwicklungsaufgaben (Gniewosz/Titzmann 2018; Havighurst 1972) konfrontiert wird, deren Bewältigung für einen gelingenden Übergang in ein unabhängiges, selbstbestimmtes Erwachsenenleben notwendig sind. Dazu gehört bspw. das Loslösen vom elterlichen Haushalt, das Eingehen erster romantischer Beziehungen und das Treffen einer Berufswahl. Jugendliche sollen zur selbstständigen Lebensführung und zur Übernahme erwachsenentypischer Aufgaben befähigt werden. Nicht bewältigte Entwicklungsaufgaben können in folgenden Lebensabschnitten zu Belastungsfaktoren werden (Calmbach et al. 2016, 30; Fend 2000; die Beiträge in Liebsch 2012; Lohaus 2018).

In den letzten Jahrzehnten haben sich der Übergang in das Erwachsenenendasein und damit auch die Jugendphase massiv verändert. Gründe dafür sind vor allem tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen, insbesondere in der Berufs- und Arbeitswelt. Gemeint sind damit u. a. die Flexibilisierung der Arbeitswelt, die damit einhergehende Ausweitung atypischer, prekärer Beschäftigungsverhältnisse, die Vermarktlichung des Sozialstaates und die Ökonomisierung alltäglicher Lebensvollzüge (Böhnisch/Schröer 2001; Galuske 2002). Biografische Entscheidungen und Berufswahlprozesse werden scheinbar komplexer und unübersichtlicher (z. B. die Beiträge in Krekel/Lex 2011). Damit nehmen auch soziale Risiken und Unsicherheiten zu. Aktuelle Veränderungen sind u. a. die Digitalisierung, der Klimawandel, aber auch der erstarkende Nationalismus, Rechtspopulismus und nationaler Protektionismus. Genauso stellen die derzeitige „Corona-Krise“, die damit einhergehenden Einschränkungen in der Lebensführung und die wirtschaftlichen Restriktionen bisherige „Normalitäten“ in Frage.

Für eine gelingende Bewältigung der Jugendphase und ihrer Entwicklungsaufgaben können die soziale Herkunft, die individuellen sozio-ökonomischen und sozio-ökologischen Rahmenbedingungen unter denen junge Menschen aufwachsen, Entwicklungsressourcen bereitstellen. Sie können aber genauso zu einer Belastung werden (vgl. Eschenbeck/Knauf 2018, 34f.). Für die Zusammenfassung und Beschreibung der gesellschaftlichen, arbeitsweltlichen, sozialen und politischen Rahmenbedingungen des Aufwachsens sowie der unterschiedlichen Lebensverhältnisse Jugendlicher hat sich in den letzten Jahrzehnten der Begriff der „Lebenswelt“ durchgesetzt. Damit wird ein Begriff verwendet, der seinen Ursprung in der Phänomenologie (Husserl) hat und der durch die Arbeiten von Alfred Schütz und Thomas Luckmann (2017) auch in der Soziologie Bedeutung erlangte. Schütz und Luckmann beschreiben Lebenswelt als einen Teil von Welt, ihre Institutionen, Gegenstände und Werkzeuge, die das Subjekt als Alltag erlebt. Sie beschreiben Lebenswelt als „ontologische Welt“, die der Mensch als Realität vorfindet (ebd., 53ff.). Sie ist die Grundlage und der Bezugspunkt von Handeln, Erfahrungen, Sinn und Deutungen.

Der vorliegende Beitrag orientiert sich am Begriff der Lebenswelt, wie er von Hans Thiersch (2003) im Konzept der „Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit“ Ende der 1980er Jahre, im 8. Jugendbericht eingeführt wurde (ausführlich dazu vgl. Kap. 4.2). Der Begriff der „Lebens-

welt“ meint die verschiedenen Alltagsräume und sozialen Beziehungen, z. B. Familie und Freundschaften, auch Vereine, Gemeinschaftsunterkünfte, offene Angebote der Jugendarbeit, Schule, andere Bildungsangebote und berufliche Erfahrungsräumen, in denen sich junge Menschen bewegen und die für ihre individuelle Entwicklung relevant sind. Eine „Lebensweltorientierte Soziale Arbeit“ betrachtet den Menschen im Kontext seiner Erfahrungen, sozialen Beziehungen und sozialräumlichen Strukturen. Eine so verstandene Soziale Arbeit berücksichtigt, dass die individuelle Lebenswelt geprägt ist durch historische und soziale Entwicklungen sowie durch gesellschaftliche Strukturen. Sie stellt sich die Frage, wie Menschen unter diesen Bedingungen ihr Leben gestalten und ihre vorfindbaren (Lebens-) Verhältnisse ggf. verbessern können. Sie berät, unterstützt, entlastet und bietet Aktionen zur Lebensbewältigung an (ebd., 23ff.). Für Pädagoginnen und Pädagogen liegt die Herausforderung nun in der Heterogenität und Komplexität jugendlicher Lebenswelten, aus denen auch soziale Ungleichheit und Benachteiligungen resultieren (Galuske 2002).

Für einige junge Menschen stellen die Anforderungen der Jugendphase eine besondere Herausforderung dar, für deren Bewältigung sie Unterstützung benötigen. Zu dieser Gruppe gehören *junge Geflüchtete*. Für sie geht es nicht nur um die Bewältigung lebensphasentypischer Entwicklungsaufgaben und von Alltagsproblemen, sondern auch um die Bewältigung eines kritischen Lebensereignisses (Eschenbeck/Knauf 2018, 34) und ihre gelingende Integration in die aufnehmende Gesellschaft. Dies umfasst das Erschließen von und das Agieren in einer neuen Lebenswelt. Das beinhaltet u. a. das Kennenlernen und die Aneignung von Sprache, Kultur und Werten, den Aufbau von Alltagsstrukturen und sozialen Kontakten (Lechner/Huber 2017), den Übergang in Ausbildung und Arbeit. Damit gehen Anforderungen einher, die für viele Geflüchtete eine „chronische Belastung“ darstellen (Kärner et al. 2017, 296).

Insbesondere für geflüchtete Jugendliche liegt die Herausforderung darin, dass sie in einer Lebenswelt agieren müssen, die sich grundlegend von der unterscheidet, in der sie bislang aufgewachsen sind und in der sie Erfahrungen, Wissen, Handlungsstrategien und Bewältigungsschemen (Schütz/Luckmann 2017) erworben haben, die für die Bewältigung neuer Anforderungen, mit denen sie nun konfrontiert werden, ungeeignet sind, weil sie sich in völlig neuen Sinnstrukturen bewegen. Häufig sind die sozialen Kontakte und Netzwerke, welche die Lebenswelt dieser Jugendlichen bislang konstituiert haben, durch die Flucht zusammengebrochen oder verlorengegangen.

Der vorliegende Beitrag untersucht die Frage, welche Bedeutung offene Unterstützungsangebote der Jugendarbeit für eine gelingende Integration und für die Lebensbewältigung für geflüchtete Jugendliche haben. Dies wurde im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „angekommen in Deiner Stadt“ der Walter Blüchert Stiftung an den Standorten Bielefeld und im Kreis Recklinghausen genauer untersucht. Ziel des Projektes ist die Unterstützung Geflüchteter im gesellschaftlichen Integrationsprozess, bei der Lebensbewältigung im Alltag und am Übergang in Ausbildung. Dafür werden jungen Geflüchteten in den Integrationsfachklassen und Bildungsgängen der Berufskollegs ergänzende, offene Angebote unterbreitet. Das sind Angebote, die Jugendlichen den Zugang zu Freizeitangeboten in Sport, Kultur, zu Vereinen, Beratungsangeboten usw. ermöglichen sollen.

Der Beitrag referiert Forschungsergebnisse zur Konstitution der Lebenswelten junger Geflüchteter und ihren sozialen Netzwerken. Auf welche unterstützenden Netzwerke können Jugendliche mit Fluchterfahrung für eine gelingende Integration in Deutschland und für den Übergang in Ausbildung und Beruf zurückgreifen? Welchen Beitrag leistet das Projekt „angekommen“ zur Entwicklung sozialer Netzwerke und Beziehungen?

## **2 Zuwanderung von Jugendlichen nach Deutschland**

Seit der „Flüchtlingskrise“ im Jahr 2015 wird die Förderung von jungen und jugendlichen unbegleiteten Geflüchteten als eine besondere Herausforderung für alle Institutionen des Bildungssystems, der beruflichen Bildung sowie der Kinder- und Jugendhilfe betrachtet. Die bis heute anhaltende Relevanz des Themas „Geflüchtete in der beruflichen Bildung“, resultiert vor allem aus der quantitativ deutlichen Zunahme junger Menschen ausländischer Herkunft und insbesondere aus dem deutlichen Anstieg der Zahl junger, unbegleiteter Geflüchteter in den letzten Jahren (Kärner et al. 2017). Im Jahr 2015 waren 30 Prozent der Asylantragstellenden unter 18 Jahren alt, 25 Prozent waren zwischen 18 und 25 Jahren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 193).

Bereits in den Jahren vor 2015 ist die Zahl der Asylanträge insgesamt gestiegen. Zwischen 2008 und 2016 stieg ihre Zahl von 28.018 auf 745.545 Anträge (BAMF 2019, 11). Die Gruppe der Jugendlichen im Alter von 18 bis 25 Jahren stellt im Migrationsgeschehen mit einem Anteil von rund 22 Prozent die größte Gruppe unter den Zugezogenen dar. In der Gruppe der Zugezogenen ist ihr Anteil größer als in der Gesamtbevölkerung (ebd., 47). Auch die Zahl der Asylanträge von unbegleiteten Minderjährigen stieg im Zeitraum 2008 bis 2018 kontinuierlich und erreichte mit der „Flüchtlingskrise“ im Jahr 2016 einen vorläufigen Höhepunkt. Wurden im Jahr 2013 noch insgesamt 6.207 unbegleitete junge Menschen im Alter von 14 bis 17 Jahren durch die Jugendämter in Obhut genommen, waren es im Jahr 2016 41.775 junge Menschen (vgl. Tangermann/Hoffmeyer-Zlotnik, 2018, 18). 35.939 junge unbegleitete Geflüchtete stellten in dem Jahr einen Asylantrag. Rund 71 Prozent von ihnen waren zwischen 16 und 17 Jahre alt (vgl. ebd., 20).

Es wird davon ausgegangen, dass 49 Prozent der geflüchteten Kinder und Jugendliche und damit der größte Anteil, zur Altersgruppe der 16-17-Jährigen gehörte (de Paiva Lareiro 2019, 4). Etwa 20 Prozent von ihnen sind allein, ohne Familienmitglieder oder mit fremden Personen eingereist. Seitdem sind die Zahlen deutlich zurückgegangen. 2017 stellten nur noch 9.084 junge Menschen einen Asylantrag. In Nordrhein-Westfalen (NRW) waren das 1.978 Jugendliche (ebd.).

## **3 Lebenswelten junger Geflüchteter in Deutschland**

Erst mit dem quantitativen Anstieg der Anzahl junger Geflüchteter in den Jahren 2015 und 2016 rückten die Lebenswelten junger Geflüchteter als Herausforderungen für die Jugendarbeit zunehmend in den Fokus der Forschung (Lüders 2016; Lechner/Huber 2017, 12f.; de Paiva Lareiro 2019, 2). Damit ging die Erkenntnis einher, dass mit dieser Flüchtlingsbewe-

gung vor allem Kinder und Jugendliche nach Deutschland gekommen sind. Der deutliche Zuwachs junger Geflüchteter stellte das Bildungssystem sowie die Kinder- und Jugendhilfe vor große Herausforderungen (Pothmann/Kopp 2016, 7f.).

Die Lebenslagen und die Lebenswelt dieser jungen Menschen stellen zentrale Rahmenbedingungen für ihre gelingende Integration und ihren Bildungserfolg dar. Die Flucht selbst kann eine nachhaltige mentale, emotionale und physische Belastung sein (Lechner/Huber 2017, 62ff), die es zunächst gilt aufzuarbeiten. Es wird davon ausgegangen, dass viele der Jugendlichen in ihrer Heimat und auf ihrer Flucht traumatisierende Erfahrungen gesammelt haben, dazu gehören insbesondere lebensbedrohende Ereignisse, Bombardierungen, Folter, (sexualisierte) Gewalt usw. (ebd.; auch Krueger 2018). Die Folge davon können Posttraumatische Belastungsstörungen sein, die sich u. a. in Intrusionen, dem Wiedererleben der traumatisierenden Situationen, Unruhe, Konzentrationsschwächen, Gereiztheit, impulsiven Ausbrüchen usw. zeigen (ebd., 452).

Mit der Flucht geht oft eine langfristige Unterbrechung von Bildungsbiografien einher. Abschlüsse, die im Herkunftsland erworben wurden, werden in Deutschland meist nicht anerkannt. Darüber hinaus zeigen sich sehr heterogene Bildungsbiografien und Bildungsvoraussetzungen, die durch Herkunft und Geschlecht beeinflusst werden (Lechner/Huber 2017, 54ff). In Deutschland sind die Zugänge zu Bildung für geflüchtete Jugendliche sehr heterogen. Es lassen sich unterschiedliche, landesspezifische Regelungen bzgl. Altersgrenzen, Schulpflicht, Klassenzuweisung usw. finden. Auch unterscheiden sich die Wartezeiten bis zur Teilnahme an einer Beschulung. Voraussetzung für eine Ausbildung, ist der Erwerb der deutschen Sprache (Plafky 2018, 409). Gegenüber Kindern und Jugendlichen seien die Erwartungen diesbezüglich besonders hoch. Gerade ältere Jugendliche stehen dabei unter enormen Druck, schnell eine berufliche Perspektive zu entwickeln (Lechner/Huber 2017, 57). Von ihnen wird erwartet, dass sie möglichst schnell die deutsche Sprache lernen (ebd.), um dadurch in Ausbildung oder Erwerbsarbeit einmünden zu können.

Ein weiterer lebensweltlicher Einflussfaktor ist der Aufenthaltsstatus. Mit einem ungeklärten Aufenthaltsstatus können Unsicherheit, fehlende Perspektiven und Frustration einhergehen, was letztlich auch die Lernmotivation der Jugendlichen beeinträchtigen kann. Dennoch belegen Studien, auch eigene Befunde (Heisler/Schemmer 2019a), immer wieder die hohe Lernmotivation und Lernbereitschaft geflüchteter Jugendlicher (vgl. auch die Beiträge in Hartwig/Mennen/Schraper 2018).

Unterschiedliche Belastungen und Restriktionen resultieren für geflüchtete Jugendliche aus der Art und dem häufigen Wechsel ihrer Unterbringung. In Gemeinschaftsunterkünften resultieren diese Belastungen aus der fehlenden Privatsphäre sowie aus fehlenden Rückzugs- und Lernräumen. Diese Situation führt oft auch zu Konflikten. Jugendliche fühlen sich hier meist unsicher und in ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt (Lechner/Huber 2017, 38ff; Lechner/Huber/Holthusen 2016, 16). Minderjährige dürfen die Einrichtungen bspw. nur unter Aufsicht und zu bestimmten Zeiten verlassen, was sie ebenfalls in ihrer Bewegungsfreiheit einschränkt (ebd.). Häufig fehlen in den Einrichtungen Rückzugsräume, Arbeits- und Lern-



möglichkeiten, z. B. ein Schreibtisch oder Bücher. Gerade für materielle Neuanschaffungen fehlen meist die finanziellen Ressourcen (de Paiva Lareiro 2019, 5).

Problematisch sind auch wechselnde Wohnsitze und Wohnverhältnisse. Die Tatsache, kein festes Zuhause zu haben, stellt eine erhebliche Belastung für die Jugendlichen dar. Ein Wohnortwechsel bedeutet in der Regel die Unterbrechung von Bildungsgängen (Huber/Lechner 2017, 57). Eine gelingende gesellschaftliche Integration erscheint unter solchen Rahmenbedingungen eher fragwürdig, genauso die Rückkehr zu einem geregelten Alltag. Dadurch ist es insbesondere für Jugendliche schwierig, stabile soziale Kontakte zu Gleichaltrigen und auch zu gleichaltrigen Einheimischen aufzubauen (Lechner/Huber/Holthusen 2016, 17; Plafky 2018, 409).

In der Qualität der Unterbringung geflüchteter Jugendlicher gibt es deutliche Unterschiede, was ihre Zufriedenheit in hohem Maße beeinflusst. Gerade in ambulant betreuten Wohngruppen seien die Jugendlichen für die Organisation und Struktur ihres Alltages weitestgehend selbst verantwortlich. In stationären Einrichtungen der Jugendhilfe werde die Gestaltung des Tagesablaufs hingegen durch die Angebote und Betreuungsformate strukturiert und vorgegeben. Gemeinsame Essenszeiten, Schule, Hausaufgabenbetreuung und Freizeitangebote bestimmten den Rhythmus (Lechner/Huber 2017, 49). Ein Nachteil sei, dass dadurch die Nutzung von Angeboten außerhalb der Einrichtung und der Kontakt zu einheimischen Jugendlichen eingeschränkt wird. So könne „die Unterbringung in auf geflüchtete Jugendliche spezialisierten Wohneinrichtungen und die teilweise abgelegene Lage der Unterkünfte auch eine Exklusion unbegleiteter Mädchen und Jungen bedingen.“ (ebd., 50). Gerade zu einheimischen Jugendlichen wünschen sich die geflüchteten Jugendlichen häufigeren Kontakt. Diese Befunde zeigen sich so auch in eigenen Untersuchungen (Heisler/Schemmer 2019a).

Gerade der Kontakt zu Gleichaltrigen stellt eine wichtige lebensweltliche Entwicklungsressource für die Identitäts- und Werteentwicklung Jugendlicher dar (Fend 2000, 304ff; Liebsch 2012). Für geflüchtete Jugendliche ist der Kontakt zu Gleichaltrigen, und vor allem zu gleichaltrigen Jugendlichen des Aufnahmelandes, von besonderer Bedeutung (de Paiva Lareiro 2019, 8). Der Umgang ermöglicht geflüchteten Jugendlichen *zum einen* weitere Sprachpraxis, was den Spracherwerb erleichtern kann. *Zum anderen* bietet sich hier ein niedrigschwelliger Anknüpfungspunkt für den Umgang mit den Werten und der Kultur des Aufnahmelandes (ebd.). Die Ergebnisse der IAB-BAMF-SOEP Befragung verdeutlichen zwar, dass Kinder und Jugendliche regelmäßigen Umgang mit einheimischen Jugendlichen im Aufnahmeland haben. 63 Prozent der 16-17-Jährigen gaben an, täglich oder mehrmals wöchentlich Kontakt zu deutschen Jugendlichen zu haben. Dieser Befund werde jedoch durch die im Vergleich zu jüngeren Altersgruppen geringere Anzahl der gepflegten Freundschaften relativiert. So geben die Jugendlichen an, im Durchschnitt nur zwei Freundschaften mit deutschen Jugendlichen regelmäßig zu pflegen, in den jüngeren Altersgruppen sind es im Durchschnitt vier Freundschaften (ebd.).

Auch die Familie spielt im Leben der geflüchteten Jugendlichen eine große Rolle. Diesbezüglich zeigen sich bei den geflüchteten Jugendlichen unterschiedliche Familienkonstellationen, in denen sie hier leben. Diese können jedoch nicht nur Unterstützung, sondern auch eine

zusätzliche Belastung bedeuten (Lechner/Huber/Holthusen 2016, 15). Bei unbegleiteten Geflüchteten befindet sich die Familie noch im Herkunftsland oder sie wurden auf der Flucht von ihr getrennt. Hier dominiere die Sorge um das Wohlergehen der Eltern oder Geschwister und der Wunsch des Familiennachzuges. Problematisch seien die Erwartungen, die durch die noch im Herkunftsland lebende Familie an die Jugendlichen in Deutschland herangetragen werden, z. B. im Hinblick auf finanzielle Unterstützung (ebd.). Selbst in den Fällen, in denen der Kontakt zur Familie abgebrochen ist, spielt diese bspw. im Hinblick auf die Verbindlichkeit von Einstellungen und Wertebildung sowie bzgl. der Wahrung der eigenen kulturellen Identität eine nach wie zuvor prägende Rolle.

Bei den begleiteten Geflüchteten lassen sich unterschiedliche Konstellationen bei den begleitenden Personen finden. Das können Eltern, Elternteile aber auch Onkel, jüngere oder ältere Geschwister sein. Letztere würden jedoch kaum eine adäquate Unterstützung darstellen (ebd.). Bei unbegleiteten und auch bei begleiteten Geflüchteten kommt es zu sog. „Parentifizierung“. Damit ist die Übernahme von familiären Aufgaben und Funktion gemeint, die üblicherweise von Eltern wahrgenommen werden, dazu gehört z. B. der Einkommenserwerb, das Dolmetschen bei Behörden, das Ausfüllen von Anträgen, die Versorgung von Eltern und Geschwistern. Starke Loyalitäten und Bindungen der Jugendlichen zu ihrer Herkunftsfamilie, zur Herkunftskultur und ihren bestehenden Werteorientierungen können ihre Integration auch erschweren, zumal sie auch die Freiheiten und Teilhabemöglichkeiten der Jugendlichen einschränken können (ebd., 17).

Auch der Zugang zu anderen lebensweltlichen Bereichen, z. B. zu Freizeitangeboten, zu kulturellen Angeboten und Veranstaltungen, zu Vereinen usw. scheint für geflüchtete Jugendliche durchaus schwierig zu sein. Als Gründe dafür werden neben Unsicherheiten und Ängsten gegenüber Unbekannten auch sprachliche Probleme und kulturelle Hürden genannt. Genauso erzeugen Erfahrungen mit Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierungen eher Ängste (ebd.).

## **4 Lebenswelten geflüchteter Jugendlicher: Forschungsergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „angekommen in Deiner Stadt“**

### **4.1 Das Projekt „angekommen in Deiner Stadt“**

Die Förderung und Integration geflüchteter Jugendlicher stellt aktuell eine wichtige Aufgabe beruflicher Schulen dar. Eine Vielzahl dieser Jugendlichen mündet in Bildungsgänge, die dem beruflichen Übergangssystem zugeordnet werden. Bundesweit lassen sich dafür verschiedene Angebote finden: Integrationsklassen, Integrationsfachklassen, Klassen zur Beschulung unbegleiteter Geflüchtete usw. Das Hauptaugenmerk der Beschulung Geflüchteter, und damit auch dieser Bildungsgänge, liegt zunächst auf dem Spracherwerb (Huber/Lechner 2017, 59). Damit soll den Jugendlichen der schnelle Zugang zu und die Teilhabe an Bildung ermöglicht werden (vgl. MfSW 2016). Ihr Ziel ist es, jungen Geflüchteten den Übergang in weiterführende Bildungsgänge bzw. in Ausbildung oder Beschäftigung zu ermöglichen.



Daneben lassen sich Angebote finden, mit denen die Arbeit der Schulen ergänzt wird. Dazu gehören auch die Angebote des Projekts „angekommen in Deiner Stadt – Bildung und Begleitung für junge Flüchtlinge, Vertriebene und Zugewanderte“. Ziel ist es, junge Geflüchtete an ihren Wohnorten bei gesellschaftlichen Integrationsprozess zu unterstützen. Sie sollen ihre Mobilität fördern, den Zugang und die Teilhabe an Bildung, an kulturellen Angeboten, am örtlichen Vereinsleben und an sozialen Angeboten unterstützen. Das beinhaltet auch den Zugang zu Ausbildung und Beruf. Ein besonderer Schwerpunkt des Projekts liegt auf der Förderung der Sprache. Dafür sollen verschiedene, alltagsweltlich orientierte Sprachanlässe geschaffen werden, die hauptsächlich in Form von Freizeitsettings konzipiert werden, z. B. beim gemeinsamen Kochen, Musizieren, Sportaktivitäten, Erkundungen der Lebens- und Wohnumwelt (ausführlich dazu Heisler/Schemmer 2019a).

Das Projekt wird an insgesamt fünf Standorten umgesetzt: in Dortmund, Münster, Bielefeld, Essen und im Kreis Recklinghausen. Die Kontaktaufnahme zu den Jugendlichen erfolgt an den Berufskollegs der jeweiligen Standorte. Damit stellen die Angebote eine Ergänzung zum schulischen Unterricht dar und richten sich in erster Linie an geflüchtete Jugendliche, an junge, (un-)begleitete Geflüchtete und an neu Zugewanderte ohne Fluchterfahrung, die dabei unterstützt werden sollen, sich ein neues Leben aufzubauen, sich zu orientieren und ein Verständnis für Menschen und Kultur zu entwickeln. Die Angebote sind als niedrighschwellige, offene Angebote zu verstehen. Das sind Sportangebote, Angebote zur Sprachförderung, zur Freizeitgestaltung, Kochen, Backen, Musizieren, Gesprächskreise, Stadttouren, Beratung usw. Die Teilnahme ist freiwillig und in hohem Maße individualisiert. Ihr Ausgangspunkt ist die aktuelle, individuelle Lebenslage des einzelnen Jugendlichen, seine Erfahrungen, sein Entwicklungsstand, seine Ressourcen und Ziele.

#### **4.2 Wissenschaftliche Begleitung des Projekts: Methodologische Überlegungen und Vorgehen**

Für die wissenschaftliche Begleitung ging es um die Frage der Wirksamkeit der Unterstützungsangebote: Fördern die Angebote die Integration der Jugendlichen in Deutschland, am aktuellen Wohnort, in Bildung, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Integration meinte dabei nicht nur die Vermittlung von Sprache, Kultur und Werten als notwendige Voraussetzungen gelingender Integration, sondern auch (a) das Erschließen neuer lebensweltlicher Bereiche, (b) die Unterstützung bei der Alltagsbewältigung, (c) den Aufbau sozialer Netzwerke und (d) die Erweiterung des sozialen Raums, in dem sich das Subjekt bewegt, und alltäglicher Erfahrungsbereiche, durch den Zugang zu Kultur- und Sportangeboten, zu Beratungsstellen, Vereinen, Jugendgruppen usw.

Das Projekt selbst sowie die Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung und ihre Untersuchung weist damit theoretische Bezüge zum Konzept der Lebensweltorientierung, wie sie von Hans Thiersch eingeführt wurde, auf. Sie setzt am Konzept der sozialarbeiterischen Alltagsorientierung an. Ausgangspunkt Thierschs ist die Pluralisierung der Lebensverhältnisse und die Individualisierung der Lebenslagen von Jugendlichen (Thiersch 2003, 21f.). Thiersch geht davon aus, dass sich unsere moderne Gesellschaft und Lebensverhältnisse nicht mehr anhand einiger weniger ökonomischer, sozialer und statusbezogener Kriterien

beschreiben lässt. Sie ist vielmehr gekennzeichnet durch Pluralität, Flexibilität und durch die Erosion von Normalitätsvorstellungen (dazu auch Beck 1986; Böhnisch/Schröer 2001; Galuske 2002, 298ff.). Individualisierung meint das Brüchig werden tradierter Lebensformen und Deutungsmuster. Daraus ergeben sich neue, offenere Möglichkeiten der Lebensführung (Hondrich 2001; Sennett 2000, 2007). Dies führe zu individuellen Problemen der Lebensführung sowie bei der Bewältigung und Gestaltung der „Lebensvorgaben in Familie, in der Jugendszene, in Schule, in Ausbildung und Arbeit“ (Thiersch 2003, 22). Diese Probleme lassen sich nun aber nicht mehr aus einer gesellschaftlichen Normalität heraus interpretieren und bearbeiten. Eine „Lebensweltorientierte Soziale Arbeit“ soll ihren Klienten dort abholen, wo er oder sie steht. Sie setzt vielmehr auf Ansätze wie „Situationsbezug“ und „Gemeinwesenarbeit“ (ebd., 23).

Darüber hinaus finden sich Parallelen zu den Überlegungen von Klaus Hurrelmann (1990) zur Gesundheitsförderung. Hurrelmann beschreibt Gesundheit „als Zustand des objektiven und subjektiven Befindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich in den physischen, psychischen und sozialen Bereichen ihrer Entwicklung in Einklang mit den eigenen Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet“ (Hurrelmann 1990, 62). Gesundheit ist keinesfalls als passiver Zustand zu verstehen, sondern als „Ergebnis der jeweils aktiv betriebenen Herstellung und Erhaltung [...]. Gesundheit ist dann gegeben, wenn eine Person konstruktiv Sozialbeziehungen aufbauen kann, sozial integriert ist [und] die eigene Lebensgestaltung an die wechselhaften Belastungen des Lebensumfeldes anpassen kann [...]“ (ebd.). Dazu gehören die Lebensbereiche Familie, Schule und Freizeit/ ökosoziale Umwelt. In diesen Bereichen sind unterschiedliche Risiken und Belastungen zu finden, die auf die Entwicklung der Jugendlichen Einfluss nehmen können (ebd., 181).

Daraus resultieren nun drei Fragen: (a) Was sind lebensweltliche Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche? Damit sind Entwicklungsaufgaben und Alltagssituationen gemeint. (b) Mit welchen Belastungen sehen sich die Jugendlichen konfrontiert? Anders: Was nehmen die Jugendlichen als Belastungen wahr? (c) Durch wen werden sie bei der Bewältigung lebensweltlicher und lebensphasenspezifischer Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben unterstützt? Die Fragestellungen wurden mithilfe qualitativer und quantitativer Daten untersucht:

1. vollstandardisierte, schriftliche Befragung der Teilnehmenden (N=457),
2. teilstandardisierte, leitfadengestützte Interviews mit Teilnehmenden (Zufallsstichprobe, N=146),
3. leitfadengestützte Experteninterviews mit Projektmitarbeiter/-innen (systematische Stichprobe, N=15),
4. Datenanalyse der standortbezogenen, regionalen Angebotsstruktur (Zeitraum 6 Monate) und
5. vollstandardisierte, schriftliche Befragung der Schüler/-innen in Internationalen Förderklassen an Berufskollegs in Bielefeld (N=230).

Die Daten wurden mit Hilfe von Analysesoftware ausgewertet (f4, SPSS und VennMaker). Das Untersuchungsdesign war explorativ angelegt. Durch die Befragung der pädagogischen Fachkräfte (Kapitel 4.3) und der Jugendlichen (Kapitel 4.4) erhielt die Erhebung eine Multiperspektivität auf die formulierten Fragen. Die Frage nach der Integration und Unterstützung bei der Bewältigung lebensweltlicher und lebensphasenspezifischer Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben wurde im Rahmen einer Netzwerkanalyse untersucht (Kapitel 4.5).

Der Netzwerkanalyse ging zunächst die Grundüberlegung voraus, dass für die Integration und Unterstützung Jugendlicher mit Fluchterfahrung in Gesellschaft, in Bildung, Ausbildung, Arbeit und Beruf, die Vernetzung verschiedener Akteure notwendig ist (dazu Simmel/Pötzel 2019). Deshalb arbeitet das Projekt an den unterschiedlichen Standorten mit verschiedenen Institutionen zusammen und ist mit ihnen vernetzt (Mesoebene). Die Annahme war: Je mehr und intensiver Kooperationspartner zusammenarbeiten, desto ausgebauter sind auch die individuellen, egozentrierten Netzwerke (Mikroebene) der Jugendlichen, weil ihnen die Projektangebote, die Kooperationspartner des Projektes und die regionalen Akteure den Zugang zu Institutionen, zu Vereinen und ihren Mitgliedern öffnen. Sie schaffen Situationen und Kontaktpunkte, in denen neue Beziehungen und individuelle Netzwerke entstehen können. Anders ausgedrückt: Eine starke Vernetzung auf der Mesoebene (Gesamtnetzwerkanalyse) führt zu einer guten Vernetzung auf der Mikroebene (egozentrierte Netzwerkanalyse).

Für die Analyse auf der Mesoebene wurde versucht, eine Gesamtnetzwerkanalyse durchzuführen (dazu Schnegg/Lang 2002, 35ff.). Aufgrund einer zu geringen Rücklaufquote und unvollständiger Angaben ließen sich aus dieser Befragung jedoch keine schlüssigen Befunde und Aussagen über das Gesamtnetzwerk formulieren. Aus diesem Grund konnte der Einfluss der Angebote auf die Gestaltung der Lebenswelt der Jugendlichen ausschließlich durch eine egozentrierte Netzwerkanalyse betrachtet werden (dazu Schnegg 2008; vgl. Kapitel 4.5). Dem ging die Überlegung voraus, dass soziale Netzwerke und Beziehungen als soziales Kapital (Bourdieu 1987) zu verstehen sind, die Entwicklungsressourcen darstellen und die den gelingenden Integrationsprozess fördern – aber genauso verhindern können. Bestehende soziale Beziehungen und ihre sozial bindende Kraft, z. B. des Herkunftsmilieus, seine Werteorientierungen etc., beeinflussen Gelingen und Scheitern pädagogischer Bemühungen. Putnam (2001) unterscheidet zwischen *bonding social capital* und *bridging social capital*. Das *bonding capital* sei zwar notwendig für die Verbindung von Personen und den Zusammenhalt von Gemeinschaften, es führe aber auch zu Distinktionswirkungen bei Mitgliedern besser gestellter und zur Ausgrenzung von Mitgliedern schlechter gestellter Milieus. Es führt auch dazu, dass Personen auf ihr Herkunftsmilieu zurückgeworfen und biografische Entwicklungsmöglichkeiten nicht verwirklicht werden können. Die o. g. Parentifizierung der Jugendlichen, kann *bonding capital* darstellen. Einerseits wird dadurch Gemeinschaft und Sicherheit erzeugt, andererseits kann sie die Jugendlichen an der Verwirklichung eigener Entwicklungsinteressen hindern.

Die Integrationsbemühungen des untersuchten Projekts zielen demnach auf den Auf- und Ausbau von *bridging capital*. Von diesen und anderen Theorien zur Bedeutung sozialer Netzwerke geht bspw. auch die Alphabetisierungsforschung von Grotlischen et al. aus

(Grotlischen 2016, S. 16ff.). Sie untersuchen den Einfluss des sozialen Umfelds auf die Teilnahme funktionaler Analphabeten an Alphabetisierungskursen.

### **4.3 Lebenswelt und Lebenslagen der Jugendlichen aus Sicht der Projektmitarbeitenden**

In Interviews wurden die Projektmitarbeiter/-innen zu ihrer Sicht auf die Lebenswelten und Lebenslagen der von ihnen betreuten Jugendlichen befragt. Es wurden sechs weibliche und neun männliche pädagogische Fachkräfte befragt. Zum Erhebungszeitpunkt waren die Befragten im Durchschnitt ca. 12,5 Monate im Projekt tätig ( $T_{\min} = 2$  Monat;  $T_{\max} = 19$  Monate;  $sd=5,36$ ).

Die Interviewten berichten, dass sich die Lebenslagen und Lebenssituation der Jugendlichen stark unterscheiden (07/28-32; 11/67-82; Anm.: die Interviewbelege setzen sich aus einer fortlaufenden Interviewnummer und der Zeilennummer des jeweiligen Interviewtransskriptes zusammen). Zwar können alle Jugendlichen auf Fluchterfahrungen zurückblicken, diese würden sich jedoch im Hinblick auf das, was die Jugendlichen dabei erlebt haben und die Intensität dieser Erfahrungen deutlich unterscheiden (03/25-26; 05/283-284; 07/244-245; 08/241-242; 09/35-36). Das träfe gleichermaßen auf die Art und Weise der Verarbeitung des Erlebten und auf die psychischen und physischen Folgen zu (03/141-142; 07/350-358). Die meisten Jugendlichen würden dadurch unter Konzentrationsstörungen, erhöhter Unruhe (11/41-42), Angst (03/310-312) usw. leiden. Bei einigen Jugendlichen bestehe die Notwendigkeit einer therapeutischen Unterstützung (07/354-358).

Auch die befragten Projektmitarbeiter/-innen gehen davon aus, dass die Bildungsbiografien der von ihnen betreuten Jugendlichen durch die Flucht unterbrochen wurden (vgl. auch Kap. 3). In der Folge müssten diese neu durchdacht und gestaltet werden. Darin liegen für die Jugendlichen jedoch auch Chancen: Eine der befragten Pädagogen/-innen berichtet, dass die Jugendlichen nun auch neue biografische und berufliche Perspektiven entwickeln können. Es würden sich Bildungswege öffnen, die sie zuvor gar nicht angestrebt hatten (07/380-388). Damit geht offenbar eine hohe Motivation bei den Jugendlichen einher, was sich in der Formulierung neuer Lebensentwürfe und in ihrer Lernbereitschaft zeige (14/61-62). Das erfordere auch die Unterstützung der Jugendlichen im Hinblick auf das Eröffnen und Erweitern beruflich-biografischer Perspektiven. Sie benötigen Beratungsangebote zum deutschen Schulsystem sowie über Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung (07/178-180). Das Bedürfnis nach Lernbegleitung sei insbesondere beim Erwerb der Sprache, dem Vertiefen von schulischen Lerninhalten und bei der Aneignung von Alltagswissen (07/58-69) besonders hoch.

Die Projektteilnahme, Motivation, Lernerfolge, auch die Zufriedenheit der Jugendlichen werden durch ihren Aufenthaltsstatus wesentlich beeinflusst. Dieser stellt einen zentralen lebensweltlichen Einflussfaktor dar. Ein ungeklärter Aufenthaltsstatus bedeutet meist eine große Belastung (08/241-243; 15/129-134). Es entstehen Unsicherheiten, die sich negativ auf die Lernmotivation der jungen Menschen auswirken können (10/65-69). Ähnlich ist es bzgl. der Wohnsituation der Jugendlichen. Die neue Umgebung erfordere u. a. die Veränderung bisheriger Gewohnheiten. Einige Jugendliche seien es gewohnt, in Gemeinschaften zu leben, was

nun aufgrund der Wohnsituation oft nicht mehr machbar sei (05/253-254). Häufig sei der zur Verfügung stehende Wohnraum dafür zu klein. Einige von ihnen würden deshalb nun allein, auch außerhalb des Familienverbundes leben (13/695-697). Aufgrund dessen bestehe verstärkt der Wunsch nach Kontakt zu anderen, besonders zu deutschsprachigen Jugendlichen (01/193-195). Daraus würden sich auch positive Effekte im Hinblick auf den Spracherwerb und die Identitätsentwicklung ergeben (09/49-53).

In ihren Familien, so berichten die pädagogischen Fachkräfte, würden die Jugendlichen große Verantwortung übernehmen. Dies führe so weit, dass sie ihre eigenen Bedürfnisse und das eigene Lernen vernachlässigen, zu Gunsten der Verpflichtungen und der Verantwortung, die sie gegenüber ihren Eltern wahrnehmen (05/602-605). Auch stehen die jungen Menschen vor der Aufgabe, sich schnell den neuen Umständen und Gegebenheiten anpassen zu müssen. Dazu gehören z. B. die Begleitung von Familienangehörigen bei Krankenhaus- oder Arztterminen (10/104-107) sowie bei Behördengänge. Dafür sei Wissen erforderlich, welches sich die jungen Menschen in kürzester Zeit aneignen müssen (05/671-675). Sie müssen diese Verantwortung übernehmen, weil sie oft die einzigen in den Familien sind, die den Zugang zu Bildungsangeboten, insbesondere zu Sprachlernangeboten haben. Mit der Übernahme dieser Verpflichtungen und eigentlich genuin elterlichen Aufgaben, es wird von „Parentifizierung“ gesprochen, gehe für die jungen Menschen eine Doppelbelastung einher. *Einerseits* sei da die Eigenverantwortung für das Lernen in der Schule, für die Gestaltung der eigenen Freizeit und natürlich auch dafür, „[...] einfach mal [man] selbst zu sein“. *Andererseits* übernehmen sie die Verantwortung gegenüber anderen Familienmitgliedern, was zu einer Verschiebung familiärer Rollen führe (06/155-162). Eine pädagogische Fachkraft berichtet, dass die Jugendlichen ihr Wissen, welches sie im Projekt erworben haben, an ihre Eltern weitergeben (10/375-378). Hier würden die Jugendlichen eine „hohe Kompetenz zeigen, [...] weil sie sich doch manchmal viel mehr dem Leben stellen müssen“ als deutsche Jugendliche (03/152-155).

Eine weitere Herausforderung ist der Zugang zu anderen lebensweltlichen Bereichen, z. B. die Gestaltung des eigenen Alltags und von Freizeitaktivitäten im Rahmen von Vereinsmitgliedschaften. Hier benötigen die Jugendlichen für die ersten Schritte vertraute Begleitpersonen, da die Hürden zunächst zu groß erscheinen (05/741-743). Eine der pädagogischen Fachkräfte erläutert, dass offenbar auch die sprachlichen Barrieren dazu führen, dass Jugendliche teils Hemmungen aufbauen (13/71-74). Das Bedürfnis nach Sicherheit (03/57-61; 14/17-21; 15/15-18), nach vertrauten Beziehungen und festen Bezugspersonen (05/189-191; 07/160-167; 08/768-744; 12/55-62), klaren Tagesstrukturen (03/55-56), nach Rückmeldungen in Bezug auf erlebte unbekannte Situation im Alltag (03/63-64) seien besonders relevant. Auch bedarf es der Unterstützung bei Behördengängen, Hilfe beim Schreiben von Bewerbungen, Beratung am Übergang Schule-Beruf (02/15-18), beim Finden von Praktika (07/113-119), Beratung bei formalen Anträgen (Kindergeld, Krankenkassenanträge, Familienkassenanträge) (05/50-51). Jedoch bestehe auch der Bedarf, die kulturellen Angebote am neuen Wohnort zu entdecken (05/51-55) sowie der Wunsch nach sportlichen Aktivitäten und Kreativangeboten, um gemeinsam Zeit zu verbringen und Spaß zu haben (12/83-84).

Besonders Mädchen und junge Frauen benötigen offenbar einen „Schutzraum“, um zunächst ihre eigenen Bedenken bzgl. des Projektzugangs abzubauen (05/65-68). Das zeige sich u. a.



an der Nachfrage nach Freizeitangeboten, die ausschließlich für weibliche Teilnehmende konzipiert wurden, z. B. Schwimmkurse, Kreativangebote (05/125-126).

#### 4.4 Lebenswelt und Lebenslagen aus Sicht der Jugendlichen

Die Tabellen 1 und 2 geben zunächst Auskunft über die Zusammensetzung der Teilnehmergruppe (N=457). Die Mehrzahl von ihnen ist männlich (73,8%) und volljährig (52,9%). Nur ein geringer Anteil der jungen Menschen ist minderjährig und unbegleitet (13,8%). Das Durchschnittsalter liegt bei rund 18 Jahren (sd=2,14). Die jüngste Person ist 13 und die älteste 27 Jahre alt (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Geschlecht und Alter der Projektteilnehmenden (N=457; eigene Befragung).

Merkmal	Anteil
<b>Geschlecht</b>	
weiblich (n=117)	26,2%
männlich (n=330)	73,8%
Gesamt (n=447)	100%
<b>Alter</b>	
minderjährig begleitet (n=150)	33,3%
minderjährig unbegleitet(n=62)	13,8%
volljährig (n=238)	52,9%
Gesamt (n=450)	100%

Neben Kenntnissen über die Kultur der Aufnahmegesellschaft sind es die sprachlichen Fähigkeiten, die als zentrale Voraussetzung für eine gelingende Integration von Geflüchteten in das aufnehmende Land betrachtet werden. Eine Frage der wiss. Begleitung war, über welche Sprachkenntnisse die Jugendlichen verfügen. Auffallend ist die Vielfalt der Muttersprachen der Projektteilnehmenden sowie die Anzahl der gesprochenen Sprachen (dazu ausführlich Heisler/Schemmer 2019a, 95). Zum Aufenthaltsstatus gaben insgesamt 123 Jugendliche eine Auskunft. 41,5 Prozent von ihnen hatten zum Erhebungszeitpunkt eine Aufenthaltsgenehmigung in Deutschland für 3 Jahre und 17,1 Prozent für 5 Jahre. 19,5 Prozent dürfen unbefristet bleiben. Für 22 Prozent der Jugendlichen ist die Bleibedauer in Deutschland unbekannt.

Die meisten der befragten Jugendlichen stammen aus Syrien (35,2%), dem Irak (22,3%) und aus Afghanistan (13,4%). Die Jugendlichen kommen insgesamt aus 33 verschiedenen Herkunftsländern. Neben den Ländern im arabischen Raum gehören dazu Länder in Afrika sowie in Ost- und Südosteuropa. Die meisten der befragten Jugendlichen haben in ihrem Heimatland



die Schule besucht, im Durchschnitt rund 8 Jahre. Unter den Projektteilnehmenden sind aber auch junge Menschen, die bisher gar keine Schule besucht haben (3,7%). Das Maximum der besuchten Schuldauer liegt bei 13 Jahren (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Herkunftsland und Schulbesuch vor Deutschland der Projektteilnehmenden (N=457; eigene Befragung).

<b>Merkmal</b>	<b>Anteil</b>
<b>Herkunftsland</b>	
Syrien (n=158)	35,2%
Irak (n=100)	22,3%
Afghanistan (n=60)	13,4%
weitere Länder <sup>1</sup> (131)	29,2%
Gesamt (n=449)	100%
<b>Schulbesuch vor Deutschland</b>	
keine Schule besucht (n=12)	3,7%
1 bis 3 Jahre (n=12)	3,7%
4 bis 6 Jahre (n=58)	18,1%
7 bis 9 Jahre (n=151)	46,9%
10 und mehr Jahre (n=89)	27,6%
Gesamt (n=322)	100%

<sup>1</sup>Eritrea (6,2%), Guinea (5,3%), Somalia (2%), Polen (1,5%), Rumänien (1,3%), Libanon (1,3%), Italien (1,3%), Bulgarien (1,1%), Albanien (1,1%) sowie weitere 21 Herkunftsländer (7,8%).

Die Jugendlichen (n=146) wurden gebeten, verschiedene Merkmale ihrer Lebenswelt nach dem Schulnotensystem zu bewerten. Insgesamt zeigt sich ein sehr positives Bild. Die Befragten benoten ihr Lebensumfeld überwiegend positiv (Abbildung 1). Eine besonders hohe Zufriedenheit zeigt sich bzgl. der sozialen Kontakte und Freundschaften. 62,3 Prozent der Befragten bewerteten das Merkmal mit der Note „sehr gut“. Auch wurden die Merkmale „Zufriedenheit mit dem Tagesablauf“ und „Zufriedenheit mit der Freizeitgestaltung“ mehrheitlich (56,2%) mit der besten Note bewertet. Weiterhin ist der überwiegende Anteil der Befragten (55,2%) mit der Schulsituation sehr zufrieden. Etwas schlechter schneidet im Durchschnitt die aktuelle Wohnsituation bei den Jugendlichen ab.

Die Jugendlichen wurden auch gefragt, warum sie die einzelnen Kriterien nicht mit „sehr gut“ benotet haben. Es wurde gefragt, warum sie diese Bewertung nicht vergeben haben und was genau sie kritisieren bzw. was ihnen für eine Bestbewertung fehlt. Auffallend ist, dass einige von ihnen dies mit fehlenden sozialen Kontakten bzw. Beziehungen zu deutschsprachigen Jugendlichen begründeten (603/6; 834/3; 35/1; 66/1; 241/1; 902/1). Auch wurde das Bedürfnis geäußert, gern mehr und bessere Freundschaften knüpfen zu wollen (174/2; 243/3; 583/2; 954/2). Offenbar beeinflussen bestehende oder fehlende soziale Kontakte und Netzwerke die Bewertung der genannten Merkmale. Es ist anzunehmen, dass Qualität und Quantität der sozialen Kontakte grundsätzlich eine große Rolle für die Zufriedenheit im Lebensumfeld spielen.

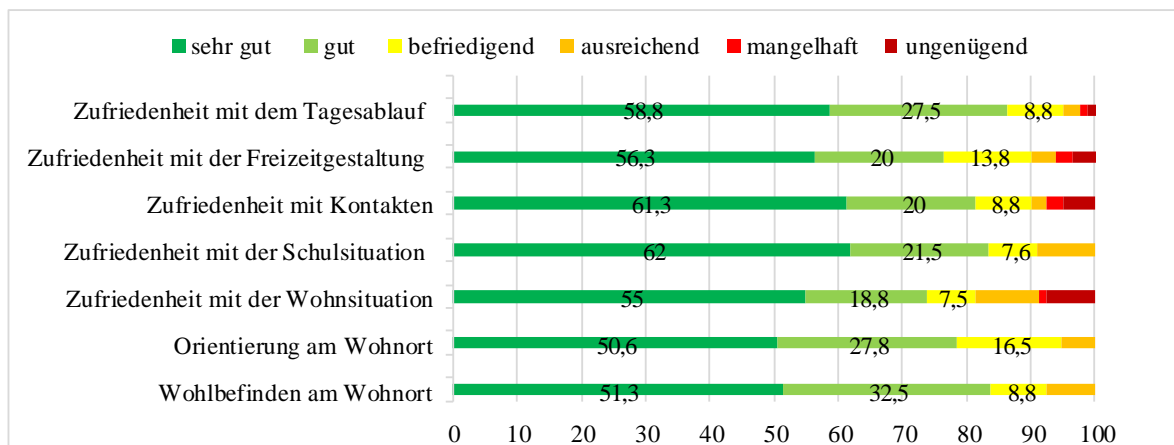


Abbildung 1: Bewertung des Lebensumfeldes durch die Projektteilnehmenden (Angaben in Prozent; n = 146; eigene Befragung)

#### 4.5 Aufbau sozialer Netzwerke durch die Projektangebote

140 Jugendliche wurden im Rahmen einer *egozentrierten Netzwerkanalyse* zu ihren sozialen Beziehungen und Kontakten befragt. Die egozentrierte Netzwerkanalyse betrachtet das soziale Umfeld und die Beziehungen eines einzelnen Akteurs. Für die vorliegende Untersuchung stellte sich die Frage, ob die sozialen Netzwerke der Jugendlichen, ihre sozialen Kontakte, ihre Lebenswelt durch das Projekt erweitert wurden. Welche *unterstützenden* Kontakte konnten die Jugendlichen durch das Projekt aufbauen? Damit wurde die integrierende Wirkung der Projektangebote evaluiert.

Für die egozentrierte Netzwerkanalyse wurden den Teilnehmenden insgesamt 15 Fragen gestellt, die verschiedenen lebensweltlichen Bereichen zuzuordnen sind: (I) Schule, (II) Ausbildung, (III) Freizeit und (IV) Alltag. Dabei handelt es sich um Bereiche, in denen die Jugendlichen verschiedene lebensweltliche und lebensphasentypische Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben, z. B. die Berufswahl oder eine Berufsausbildung, die Ausübung von Hobbys, der Zugang zu Kultur, die Bewältigung von Konflikten, der Aufbau sozialer Beziehungen, Individuationsprozesse usw. Gefragt wurde:

- *Schule:* (1) Wen bittest Du um Hilfe, wenn Du Unterstützung beim Lernen brauchst? (2) Wen bittest Du um Hilfe, wenn Du Fragen zum deutschen Schulsystem hast? (3) Wen bittest Du um Hilfe, wenn Du Konflikte mit anderen Personen in der Schule hast?
- *Ausbildung:* (4) Wen bittest Du um Hilfe, wenn Du Fragen zu einer Ausbildung hast? (5) Wen bittest Du um Hilfe, wenn Du Unterstützung bei Deiner Ausbildung brauchst? (6) Wen bittest Du um Hilfe, wenn Du Konflikte mit anderen Personen auf der Arbeit hast?
- *Freizeit:* (7) Wen fragst Du, wenn Du in Deiner Freizeit etwas spontan unternehmen möchtest? (8) Wen bittest Du um Hilfe, wenn du Fragen zu einem Hobby (Musik, Kunst, Sport usw.) hast? (9) Wen bittest Du um Hilfe, wenn Du Dich in einem Verein anmelden möchtest?
- *Weitere alltagsbezogenen Fragen:* (10) Wen bittest Du um Hilfe, wenn Du eine Wohnung suchst? (11) Wen bittest Du um Hilfe, wenn Du Fragen zu deutschen Gesetzen hast? (12) Wen bittest Du um Hilfe, wenn Du Formulare ausfüllen musst? (13) Wen bittest Du um Hilfe, wenn Du krank bist? (14) Wen bittest Du um Hilfe, wenn Du zu einem anderen Ort möchtest, der nicht hier in der Nähe ist? (15) Wen bittest Du um Hilfe, wenn Du private Sorgen hast?

Die Teilnehmenden wurden gebeten, alle Personen zu nennen, die sie in den o. g. Bereichen unterstützen. Zum Erhebungszeitpunkt haben die Befragten (n=140 davon 11 ohne Angaben) im Durchschnitt seit rund 14 Monate an den Angeboten teilgenommen ( $T_{\min} = 1$  Monat;  $T_{\max} = 30$  Monate).

In Abbildung 2 wird das unterstützende Netzwerk der Jugendlichen zusammenfassend dargestellt. Im Mittelpunkt der konzentrischen Kreise stehen die 140 befragten Personen (Egos). Gefragt wurde nach Personen (Alteri), die die Jugendlichen in den o. g. Bereichen helfen (Fragen 1-15, Anteile in Abbildung 2 ersichtlich). Unterschieden wurde zwischen sozialen Kontakten, die durch das Projekt entstanden sind (grüne Markierungen) und weiteren Personen, zu denen bereits ohne bzw. außerhalb des Projektes soziale Beziehungen und Bindungen bestanden (rote Markierungen). Dazu gehören z. B. die Lehrkräfte an den Berufskollegs. Die Beziehungen zwischen den genannten Alteri wurden nicht untersucht.

Auffallend ist, dass gemessen an der Vielzahl der Möglichkeiten von Personen, die hätten genannt werden können, vergleichsweise wenige soziale Kontakte genannt werden. Die Jugendlichen nannten pro Frage höchstens vier Personen, auf die sie als Ansprechpartner/-innen bei der Bewältigung lebensweltlicher Herausforderungen zurückgreifen. Das sind in erster Linie die Projektmitarbeiter/-innen, deren Hilfe in jedem der vier Bereiche in Anspruch genommen wird. Zudem unterstützen sich die Projektteilnehmenden auch häufig untereinander. Außerhalb des Projektes greifen sie meistens auf die Unterstützung von Familienangehörigen zurück. Aber auch Lehrkräfte, (Schul-)Freunde/-innen, Betreuer/-innen der Jugendämter und Sozialarbeiter/-innen sind wichtige Kontaktpersonen. Auffallend ist, dass Jugendliche zu einigen der Fragen auch häufig gar keine Personen genannt haben. So haben 63 der Projekt-

teilnehmenden gar keine Kontaktperson angeben, die sie bei Konflikten in der Schule um Hilfe bitten. Auch gab es nur eine geringe Anzahl an Nennungen zu den Fragen fünf und sechs. 124 Teilnehmende gaben an, dass sie keine Personen um Hilfe bitten, wenn sie Unterstützung in ihrer Ausbildung benötigen. 135 Jugendliche meinten, dass sie niemanden bei Konflikten am Arbeitsplatz um Unterstützung bitten. Der Grund dafür wird sein, dass diese Themen für die meisten Jugendlichen zurzeit keine Relevanz haben, weil sie noch nicht in Ausbildung oder Beschäftigung eingemündet sind.

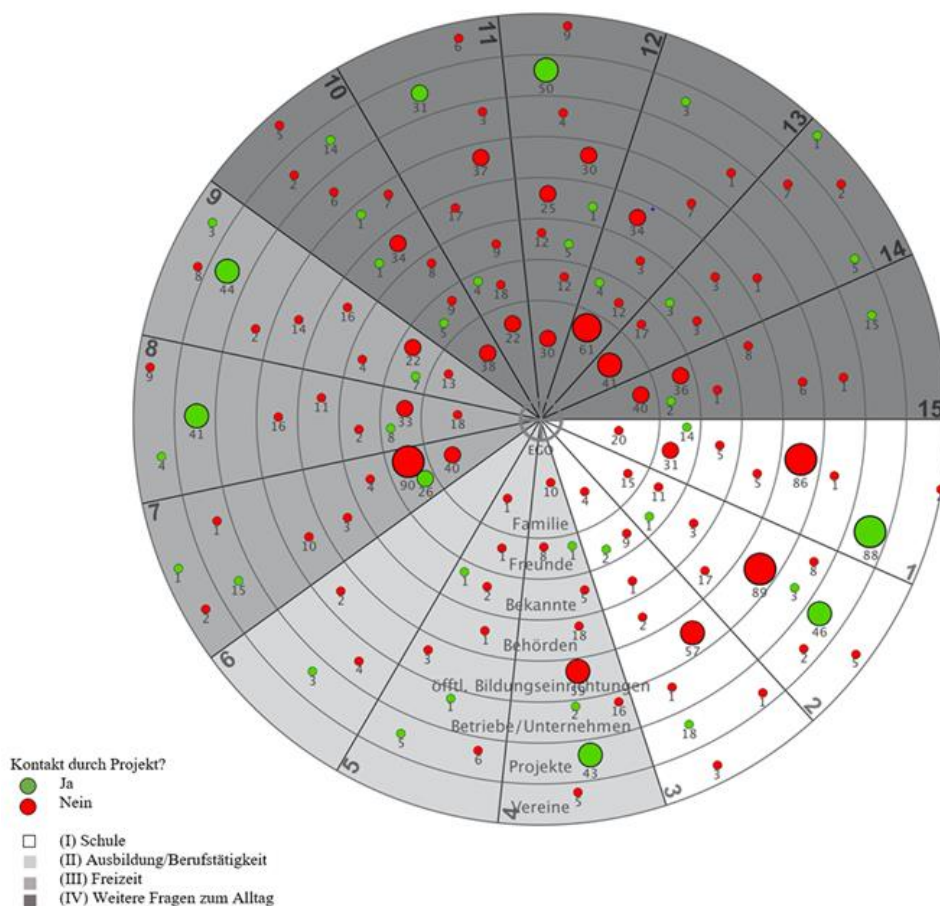


Abbildung 2: Ergebnisse der egozentrierten Netzwerkanalyse (Angabe in Häufigkeit der Nennungen; n = 140; eigene Befragung)

Als Lesehilfe der Abbildung zur Frage „1) Wen bittest Du um Hilfe, wenn Du Unterstützung beim Lernen brauchst?“. Zu dieser Frage wurden 86 Nennungen (Alteri) angegeben, die an öffentlichen Bildungseinrichtungen beschäftigt sind, z. B. Lehrkräfte der BK's, Beratungslehrer/-innen, Schulsozialarbeiter/-innen, Volkshochschullehrer/-innen usw. (Mehrfachnennungen waren möglich). Der Kontakt zu diesen Nennungen ist außerhalb des Projektes „angekommen“ zustande gekommen. Im Projekt werden 88 Alteri benannt.

Offensichtlich besitzen die sozialen Partner/-innen in den verschiedenen lebensweltlichen Bereichen unterschiedlich hohe Relevanz: Bei der Bewältigung des Alltags, insbesondere bei gesundheitlichen Fragen und bei der Gewährleistung der regionalen Mobilität sind es vor allem die Familienmitglieder, die um Hilfe gebeten werden bzw. von denen die Jugendlichen

unterstützt werden. Das können bspw. auch Onkel oder Cousins sein, die z. T. bereits länger in Deutschland leben. D. h., die Jugendlichen nehmen in ihrer Familie nicht nur verschiedene Verpflichtungen wahr, sie stellt auch eine wichtige soziale Ressource für sie dar. Bei Fragen zum Bildungssystem und zur beruflichen Bildung sind es die Akteure in den Institutionen des Bildungssystems, Lehrer/-innen und Schulsozialarbeiter/-innen, aber auch die Projektmitarbeiter/-innen, durch die sie unterstützt werden. Für die Freizeitgestaltung, für den Zugang und die Organisation sportlicher, musischer und kultureller Aktivitäten, bei der Berufsorientierung und -wahl, auch bei formalen Fragen, z. B. beim Ausfüllen von Anträgen und bei Behörden-gängen, sind es die Projektangebote und ihre Mitarbeiter/-innen, die für die Jugendlichen eine hohe Relevanz besitzen.

#### **4.6 Limitationen**

Die vorgestellten Ergebnisse besitzen freilich auch Limitationen: So orientierten sich die formulierten Fragen primär an den zu evaluierenden Zielen des Projektes. Dementsprechend waren auch die Erhebungsinstrumente konzipiert. Deshalb deckt die Befragung längst nicht alle lebensweltlichen Bereiche der Jugendlichen ab, sondern nur das unterstützende Netzwerk bzgl. der oben formulierten Fragen. Haben Jugendliche andere Herausforderungen oder andere Bedürfnisse und Kontaktpersonen, die über die gestellten Fragen hinausgehen, so wurden diese nicht erfasst.

Auch wurde nicht genauer untersucht, wie die von den Jugendlichen benannten Akteure untereinander vernetzt sind. Die Vielfalt und Heterogenität der sozialen Partner und Kontakte konnte hier kaum abgebildet werden. Auch hätten die lebensweltlichen Bereiche z. T. schärfer differenziert werden können. Der Bereich Alltag hätte z. B. in Wohnen, medizinische Versorgung, Mobilität usw. unterschieden werden können.

Der Aufbau und die Entwicklung sozialer Netzwerke konnte nicht abgebildet werden. Aufgrund einer hohen Teilnehmerfluktuation in den Angeboten, kann nicht gesagt werden, wie stark sich Netzwerke innerhalb eines bestimmten Zeitraumes ausgebildet haben. Die Teilnehmer/-innen konnten nicht an zwei oder mehreren Erhebungszeitpunkten gematcht werden, sodass sich hier kein Längsschnitt abbilden lässt. Es lassen sich nur Aussage über zusätzliche Kontaktpersonen durch das Projekt treffen.

Zu berücksichtigen ist bei der Interpretation und Diskussion der Ergebnisse auch die sprachliche Hürde beim Bearbeiten der formulierten Fragen durch die Jugendlichen. Eine sprachliche Herausforderung war u. a., dass die Fragen nicht im Konjunktiv formuliert werden konnten (Wenn würdest Du fragen wenn,...), weil dadurch das Verständnis der Fragen erschwert wird. Infolge dessen wurden von den Jugendlichen keine Angaben gemacht, wenn der gefragte Fall für sie noch nicht eingetreten ist. Das bedeutet aber nicht, dass sie in dem Fall keinen Ansprechpartner hätten.

## 5 Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag untersuchte die Lebenswelt geflüchteter Jugendlicher. Untersucht wurden drei Fragen: Was sind lebensweltliche Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche? Mit welchen Belastungen werden sie konfrontiert? Durch wen werden geflüchtete Jugendliche bei der Bewältigung lebensweltlicher und lebensphasenspezifischer Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben unterstützt?

Im Wesentlichen korrespondieren die referierten Befunde mit den Ergebnissen anderer Forschungsarbeiten (vgl. Kap. 3): Hohe Belastungen resultieren für die Jugendlichen aus einem ungeklärten oder unsicheren Aufenthaltsstatus. Auch ihre aktuelle Wohnsituation, die Unterbringung in Sammelunterkünften, begrenzter Wohnraum, fehlende Privatsphäre, häufige Wohnortwechsel und das Leben in ungewohnten Wohn- und Gemeinschaftsformen stellen ein Problem dar und erschweren den Jugendlichen Lernen und individuelle Entwicklung.

Häufig übernehmen die Jugendlichen in ihren Familien zentrale Aufgaben, z. B. als Dolmetscher/-in, bei Behördengängen, bei Antragstellungen, bei Arztbesuchen usw. Die Verwirklichung eigener Interessen und Bedürfnisse sowie lebensphasentypischer Entwicklungsschritte, wie Autonomiebestrebungen, Sprache lernen, die Wahrnehmung oder Mitwirkung an kulturellen Angeboten in den Projekten, werden dafür oft zurückgestellt. Für die individuelle Entwicklung und Identitätsbildung geflüchteter Jugendlichen hat die Übernahme erwachsenentypischer Aufgaben und Verpflichtungen in der Herkunftsfamilie („Parentifizierung“) offenbar zentrale Bedeutung.

Allerdings gehen mit der Flucht auch Chancen für die Jugendlichen einher, weil sie nun biografische und berufliche Perspektiven entwickeln können, die sie in ihrem Herkunftsland nicht gehabt hätten. Mit Blick auf die o. g. Belastungsfaktoren ist jedoch fraglich, ob die Jugendlichen diese Chancen überhaupt nutzen können.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Herausforderung des Projektes darin besteht, weitere Kontaktmöglichkeiten für die Jugendlichen zu eröffnen und nachhaltig ein Netzwerk aufzubauen, welches die Jugendlichen über den Projektzeitraum hinausgehend, in den entsprechenden lebensweltlichen Bereichen unterstützt. Dies wurde als *bridging social capital* bezeichnet. Zum Befragungszeitpunkt waren die Projektmitarbeiter/-innen die zentralen Bezugspersonen für die Jugendlichen in verschiedenen lebensweltlichen Bereichen. Sie waren es, die ihnen den Zugang zu Kunst, Kultur, Sport und Sprachlernangeboten eröffnen. Allein scheint den Jugendlichen der Zugang zu Vereinen und anderen Angeboten, außerhalb von Familie, Schule und Projekt, nur schwer zu gelingen. Gerade Sportvereine, auch Arbeit und Beruf sind als lebensweltlicher Bereich für diese Jugendlichen kaum relevant. Die Kontakte zu Gleichaltrigen beschränken sich auf Freundschaften mit anderen geflüchteten Jugendlichen. Der Kontakt zu einheimischen Jugendlichen ist eher gering. Häufig wünschten sich die befragten geflüchteten Jugendlichen einen intensiveren Kontakt mit ihnen.

Die Ergebnisse deuten auf zwei Dinge hin: *Zum einen* scheint es den Projektangeboten kaum zu gelingen, mit den Jugendlichen dauerhaft neue lebensweltliche Bereiche zu erschließen. Vielmehr sind sie in ihre sozialen Milieus, Familien und Peergroups eingebunden. Diese sind



Unterstützung und Belastung zugleich (*bonding social capital*). Sprachbarrieren, Berührungsängste und auch Diskriminierungen sorgen dafür, dass viele gesellschaftliche Bereiche den Jugendlichen kaum zugänglich sind. In den Projekten bleiben die Jugendlichen oft unter sich. Damit kann der Anspruch bzw. das Ziel, die gesellschaftliche Integration geflüchteter Jugendlicher durch die Erweiterung sozialer Beziehungen und lebensweltlicher Erfahrungsräume zu fördern, kaum eingelöst werden. *Zum anderen* verdeutlichen die Befunde aber auch den zentralen und kaum zu überschätzenden Stellenwert der Projektangebote, ihrer haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiter/-innen sowie der Schulen als Unterstützung und Entwicklungsressource.

## Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld. Online: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> (24.02.2020).

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019): Migrationsbericht der Bundesregierung. Migrationsbericht 2018. Nürnberg. Online: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2018.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=9](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2018.pdf?__blob=publicationFile&v=9) (24.02.2020).

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.

Böhnisch, L./Schröer, W. (2001): Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Historische Grundlagen und theoretische Ansätze für eine sozialpolitisch reflexive Pädagogik. Weinheim, München.

Calmbach, M. et al. (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden. Online: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-12533-2.pdf> (25.02.2020).

de Paiva Lareiro, C. (2019): Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Lebenswelten von geflüchteten Familien in Deutschland. In: BAMF-Kurzanalyse (5). Nürnberg. Online: [www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse5-2019\\_iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-familien.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=6](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse5-2019_iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-familien.pdf?__blob=publicationFile&v=6) (24.02.2020).

Eschenbeck, H./Knauf, R.-K. (2018): Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In: Lohaus, A. (Hrsg.): a.a.O., 23-50.

Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen.

Galuske, M. (2002): Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Weinheim, München.

Gniewosz, B./Titzmann, P. F. (Hrsg.) (2018): Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz. Stuttgart.

Hartwig, L./Mennen, G./Schrappner, C. (Hrsg.) (2018): Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien. Weinheim, Basel.

Havighurst, R. J. (1972): Developmental Tasks and Education. New York.

Heisler, D./Schemmer, S. (2019a): Sprachentwicklung und Aufbau sozialer Netzwerke von Jugendlichen mit Fluchterfahrungen: Zur Wirksamkeit von Angeboten zur Förderung von Sprache und gesellschaftlicher Integration. In: Hochleitner, T./Roche, J. (Hrsg.): Berufliche Integration durch Sprache. Leverkusen, 86-107.

Heisler, D./Schemmer, S. (2019b): Abschlussbericht zur Evaluation und wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „angekommen – Bildung und Begleitung für junge Flüchtlinge, Vertriebene und Zugewanderte“ der Walter Blüchert Stiftung. Paderborn (unveröffentlicht).

Hondrich, K. O. (2001). Der neue Mensch. Frankfurt a.M.

Hurrelmann, K. (1990): Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. Weinheim.

Kärner, T. et al. (2017): Flüchtlingsbeschulung an beruflichen Schulen aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden. Eine qualitative Analyse zu Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Berufliche Benachteiligtenförderung. Theoretische Einsichten, empirische Befunde und aktuelle Maßnahmen. Linz, 293-312.

Krekel, E. M./Lex, T. (Hrsg.) (2011): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend und Bildungsforschung. Bielefeld.

Krüger, A. (2018): Traumatisierung. In: Hartwig, L./Mennen, G./Schrappner, C. (Hrsg.): a.a.O., 450-458.

Lechner, C./Huber, A. (2017): Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland, München. Online: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2017/25854\\_lechner\\_huber\\_ankommen\\_nach\\_der\\_flucht.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/25854_lechner_huber_ankommen_nach_der_flucht.pdf) (25.02.2020).

Lechner, C./Huber, A./Holthusen, B. (2016): Geflüchtete Jugendliche in Deutschland. In: DJI Impulse. Bulletin des Deutschen Jugendinstituts (114), München, 14-18.

Liebsch, K. (Hrsg.) (2012): Jugendsoziologie. Über Adoleszenz, Teenager und neue Generationen. München.

Lohaus, A. (Hrsg.) (2018): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Berlin.

Lüders, C. (2016): Kinder und Jugendliche nach der Flucht. In: DJI Impulse. Bulletin des Deutschen Jugendinstituts (114), München, 4-6.

Ministerium für Schule und Wissenschaft NRW – MfSW (2016): Erlass: Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler (vom 28. Juni 2016). Düsseldorf. Online: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Schule\\_und\\_Zuwanderung/RS-Erlass-13-63-Nr\\_3.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Schule_und_Zuwanderung/RS-Erlass-13-63-Nr_3.pdf) (25.02.2020).

- Mollenhauer, K. (2001): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim, Basel.
- Müller, C. W. et al. (Hrsg.) (1977): Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. München.
- Niemeyer, C. (2015): Mythos Jugendbewegung. Ein Aufklärungsversuch. Weinheim, Basel.
- Pätzold, G./Wahle, M. (2009): Ideen- und Sozialgeschichte der beruflichen Bildung. Entwicklungslinien der Berufsbildung von der Ständegesellschaft bis zur Gegenwart. Baltmannsweiler.
- Plafky, C. F. (2018): Lebenswelten von Familien mit Fluchthintergrund. In: Hartwig, L./Mennen, G./Schraper, C. (Hrsg.): a.a.O., 405-412.
- Pothmann, J./Kopp, K. (2016): Junge Flüchtlinge im Spiegel der Statistik. In: DJI Impulse. Bulletin des Deutschen Jugendinstituts (114), München, 7-10.
- Putnam, R. D. (2001): Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh.
- Schnegg, M./Lang, H. (2002): Netzwerkanalyse. Eine Praxisorientierte Einführung. In: Methoden der Ethnographie (1). Online: [https://www.researchgate.net/publication/275041134\\_Die\\_Netzwerkanalyse\\_Eine\\_praxisorientierte\\_Einfuehrung](https://www.researchgate.net/publication/275041134_Die_Netzwerkanalyse_Eine_praxisorientierte_Einfuehrung) (11.05.2020).
- Schütz, A./Luckmann, T. (2017): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz, München.
- Sennett, R. (2009): Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
- Sennett, R. (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
- Simmel, M./Pötzl, J. (2013): Netzwerkarbeit im Rahmen der Berufsintegration von Geflüchteten. In: Dietl, S. F. et al. (Hrsg.): Ausbilder Handbuch (213), Köln.
- Tangermann, J./Hoffmeyer-Zlotnik, P. (2018): Unbegleitete Minderjährige in Deutschland. Herausforderungen und Maßnahmen nach der Klärung des aufenthaltsrechtlichen Status. Fokusstudie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das europäische Migrationsnetzwerk. BAMF Working Paper 80. Nürnberg. Online: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/EMN/Studien/wp80-unbegleitete-minderjaehrige.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=18](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/EMN/Studien/wp80-unbegleitete-minderjaehrige.pdf?__blob=publicationFile&v=18) (24.02.2020).
- Thiersch, H. (2003): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim, München.

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format**:  **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

---

Heisler, D./Schemmer, S. (2020): Lebenswelten und soziale Netzwerke von jungen Geflüchteten und Zugewanderten am Übergang in Ausbildung und Beruf. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 38, 1-23. Online: [https://www.bwpat.de/ausgabe38/heisler\\_schemmer\\_bwpat38.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe38/heisler_schemmer_bwpat38.pdf) (24.06.2020).

## Die Autor\*innen

---



### **Prof. Dr. DIETMAR HEISLER**

Universität Paderborn, AG Berufspädagogik

Warburger Straße 100, 33089 Paderborn

[Dietmar.Heisler@uni-paderborn.de](mailto:Dietmar.Heisler@uni-paderborn.de)

<https://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/erziehungswissenschaft-mit-dem-schwerpunkt-berufspaedagogik/>



### **SUSANNE SCHEMMER, M.Ed.**

Universität Paderborn, AG Berufspädagogik

Warburger Straße 100, 33089 Paderborn

[Susanne.Schemmer@uni-paderborn.de](mailto:Susanne.Schemmer@uni-paderborn.de)

<https://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/erziehungswissenschaft-mit-dem-schwerpunkt-berufspaedagogik/>