



Ausbildungsbegleitung für junge Geflüchtete

Eine qualitative Untersuchung zu
Supported Education im Asylbereich

Bachelorarbeit
Sandi Meier

Begleitperson
Nina Brüesch

Bachelorstudiengang
Zürich,
Herbstsemester 2024

Abstract

Der Prozess der Berufswahl und des Berufseinstiegs stellt eine zentrale Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz dar, die für viele Heranwachsende mit grossen Herausforderungen verbunden ist. Für geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene wird diese Aufgabe durch zusätzliche Belastungen überlagert, die sich aus ihrer Fluchtgeschichte und der Integration in die Aufnahmegesellschaft ergeben. Diese komplexen Übergänge, die sie gleichzeitig bewältigen müssen, können sich gegenseitig beeinflussen und die Erfolgchancen in einer beruflichen Ausbildung erheblich erschweren. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene auf ihrem Weg zu einer nachhaltigen, selbstbestimmten beruflichen Ausbildung unterstützt werden können.

Einen vielversprechenden Ansatz stellt das Konzept der Supported Education dar. Dabei handelt es sich um ein personenzentriertes Handlungskonzept, um Menschen mit erschwertem Zugang zu einer Berufsbildung langfristig zu fördern. In dieser Bachelorarbeit wird untersucht, wie eine Ausbildungsbegleitung durch Supported Education dazu beitragen kann, geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Handlungsfähigkeit zu stärken und sie auf ihrem Weg zu einem erfolgreichen Berufsabschluss zu begleiten. Die Untersuchung basiert auf vier Leitfadenterviews mit jungen Geflüchteten, die im Rahmen ihrer Ausbildung durch Supported Education begleitet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass Supported Education aufgrund der flexiblen und bedarfsorientierten Arbeitsweise als geeignet für die Unterstützung dieser Zielgruppe wahrgenommen wird. Besonders der Aufbau stabiler und vertrauensvoller Beziehungen zwischen der coachenden Person und den Lernenden wird als zentraler Erfolgsfaktor betrachtet. Durch diese Beziehungen wird nicht nur Unterstützung im Ausbildungsprozess geleistet, sondern auch Orientierung und Sicherheit in anderen Lebensbereichen vermittelt.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Abkürzungsverzeichnis	6
1 Einleitung	7
1.1 Problem- und Fragestellung	7
1.2 Eingrenzung	10
1.3 Zielsetzung	10
1.4 Inhaltlicher Aufbau und Methode	10
2 Theoretischer Teil	12
2.1 Übergänge	12
2.1.1 Übergang in die Aufnahmegesellschaft.....	12
2.1.2 Übergang von der Krise in die Normalität	14
2.1.3 Übergang ins Erwachsenenalter	17
2.1.4 Übergang in einen Beruf	19
2.1.5 Erkenntnisse.....	22
2.2 Supported Employment und Supported Education	24
2.2.1 Historische Entwicklung	24
2.2.2 Konzept	24
2.2.3 Werte	25
2.2.4 Prozess	26
2.2.5 Spezifika von Supported Education	27
2.2.6 Erkenntnisse.....	28
3 Empirischer Teil	30
3.1 Ausbildungsbegleitung der Stiftung <i>Futuri</i>	30
3.1.1 Job-Coaching	30
3.1.2 Lern-Coaching.....	31
3.1.3 SEd-Begleitsystem	31
3.1.4 Werte	32
3.1.5 Finanzierung der Ausbildungsbegleitung	32
3.2 Methodisches Vorgehen	33
3.2.1 Erhebungsverfahren.....	33
3.2.2 Sample	34
3.2.3 Aufbereitung und Auswertung der Daten	36

4	Ergebnisse	39
4.1	Fluchtbedingte Belastungen.....	39
4.2	Bildungsweg und Berufswahl	40
4.3	Erleben des Ausbildungsbetriebes.....	44
4.4	Erleben der Berufsschule.....	45
4.5	Ausbildungsbegleitung mit Supported Education.....	46
4.6	Entwicklung	48
4.7	Ressourcen	50
5	Diskussion	51
5.1	Fluchtbedingte Übergänge.....	51
5.2	Berufswahlprozess und die Berufsbildung	53
5.3	Begleitung mit Supported Education	56
6	Fazit und Ausblick.....	59
	Literaturverzeichnis	61
	Anhänge	68
	Anhang 1: Reflexion des Forschungsprozesses	68
	Anhang 2: Interviewleitfaden	71
	Anhang 3: Einverständniserklärung und Fragebogen.....	74
	Anhang 4: Transkriptionsregeln	76
	Anhang 5: Auszug Kodierleitfaden	77

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Belastungsfaktoren nach der Flucht	15
Abbildung 2. Soziale und personale Ressourcen	18
Abbildung 3. Begleitsystem nach SEd der Stiftung Futuri	32

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Sample der Untersuchung	35
Tabelle 2. Kategoriensystem	38
Tabelle 3. Bildungsweg B1	41
Tabelle 4. Bildungsweg B2	41
Tabelle 5. Bildungsweg B3	42
Tabelle 6. Bildungsweg B4	42

Abkürzungsverzeichnis

AS	Asylsuchende Personen (Asylstatus N)
FL	Anerkannte Flüchtlinge (Asylstatus B)
IAZH	Integrationsagenda des Kantons Zürich
JC	Job-Coach / Job-Coaches
LC	Lern-Coach / Lern-Coaches
MNA	Mineurs non accompagnés (unbegleitete Minderjährige)
SE	Supported Employment
SEd	Supported Education
SES	Supported Employment Schweiz, Fachverein
TN	Teilnehmende Person / Teilnehmende Personen
VA	Vorläufig aufgenommene Personen (Asylstatus F)

1 Einleitung

1.1 Problem- und Fragestellung

Erwerbstätigkeit hat in der Schweiz einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert und wird mit Teilhabe, sozialer Anerkennung und finanzieller Unabhängigkeit gleichgesetzt (Mey, Riedweg & Schaufelberger, 2013, S. 9). Folglich ist ein erfolgreicher Berufseinstieg für Jugendliche und junge Erwachsene bedeutsam, zumal die Entscheidungen, die bei der Berufswahl gefällt werden, weitreichende Konsequenzen für ihre Zukunft haben. In der Schweiz gilt eine nachobligatorische Bildung mit einem Abschluss auf Sekundarstufe II als zentrale Grundlage für den Einstieg ins Erwerbsleben (Meyer & Sacchi, 2020, S. 106). So legten Bund und Kantone als bildungspolitisches Ziel 2006 fest, dass 95 % aller unter 25-Jährigen einen Bildungsabschluss auf Sekundarstufe II erreichen sollen (Wolter et al., 2023, S. 118).

In Bezug auf die *spät zugewanderten Personen* im Asylbereich, also jene Personen, die in einem Alter zwischen 16 und 25 Jahren in die Schweiz eingereist sind und ihre schulische Ausbildung nicht in der Schweiz durchlaufen haben, besteht in dieser Hinsicht ein erheblicher Handlungsbedarf. Bei dieser Personengruppe lag der Anteil derjenigen, die in einem Ausbildungsverhältnis standen, im Jahr 2017 bei 40 % (Stutz, Bischof, Rudin, Guggenbühl & Liesch, 2019, S. 45). Demnach sind junge Geflüchtete einem wesentlich höheren Risiko ausgesetzt, keinen nachobligatorischen Abschluss zu erlangen und in der Folge von Arbeitslosigkeit sowie Sozialhilfeabhängigkeit betroffen zu sein.

Für junge Geflüchtete werden seit 2019 über die kantonale Integrationsagenda Angebote finanziert, um diese bei der Arbeitsintegration zu unterstützen (Kantonale Fachstelle Integration, 2019, S. 11). Mit dem Eintritt in eine Berufsausbildung wird die Begleitung dieser Jugendlichen jedoch meist beendet. So starten Geflüchtete in eine berufliche Ausbildung, ohne dass sie die vielseitigen Anforderungen des Arbeitsmarktes oder der Berufsschule erfüllen können (Feller, 2020, S. 17). Die Zahl der Lehrabbrüche ist laut Bundesamt für Statistik (BFS) bei ausländischen Lernenden, die im Ausland geboren wurden, signifikant höher als bei Schweizer Lernenden, und ihre Wiedereinstiegsquote gleichzeitig am tiefsten (2023, S. 9–16). Dies ist insofern problematisch, als dass diskontinuierliche Ausbildungsverläufe das Risiko erhöhen, keinen nachobligatorischen Abschluss zu erreichen, wodurch sie geringere Arbeitsmarktchancen haben (Rudin et al., 2018, S. 44).

Der Prozess der Berufswahl und des Berufseinstieges wird entwicklungspsychologisch als eine der bedeutendsten Entwicklungsanforderungen der Adoleszenz betrachtet, der

für viele Heranwachsende eine erhebliche Herausforderung darstellt (Dombrowski, 2015, S. 12). Geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene erreichen das Aufnahme-land in einer Lebensphase, in der sie sich beruflich orientieren müssen (Fehlmann, Effionayi-Mäder, Liechi & Morlok, 2019, S. 15). Neben den Herausforderungen des Erwachsenwerdens und des Eintritts in eine Berufsbildung kommen für sie weitere Anforderungen hinzu, die sich aus ihrer Fluchtgeschichte und der Integration in die Aufnahmegesellschaft ergeben. Somit müssen sie vielseitige Übergänge gleichzeitig bewältigen, die sich wechselseitig beeinflussen und sich negativ auf die Erfolgchancen einer Berufsbildung auswirken können (Stöbe-Blossey, Köhling, Hackstein & Ruth, 2019, S. 41).

Übergänge stellen in der Biografie von Menschen eine «Konfrontation mit neuen Anforderungen» (Walther & Stauber, 2013, S. 31) dar und werden dann zu einem Thema der Sozialen Arbeit, wenn die Bedingungen für eine «durchschnittliche Bewältigung» (Hamburger, 2012, S. 157) nicht gegeben sind. Sie laufen Gefahr, zu kritischen Lebensereignissen zu werden, wenn die Erfahrung von Selbstwertverlust, sozialer Orientierungslosigkeit oder fehlender sozialer Anerkennung die eigene Handlungsfähigkeit gefährdet (Böhnisch, 2017, S. 25). Folglich kann die Lebenslage junger Geflüchteter, die oftmals durch fehlende Orientierung, Unsicherheit und Ausgrenzung gekennzeichnet ist, leicht zu einer kritischen werden (Wienford, 2020, S. 69).

Die Begleitung von Übergängen in eine berufliche Bildung stellt ein zentrales Handlungsfeld der Sozialen Arbeit dar, insbesondere im Bereich der Migration, da der Zugang zu Bildung für Zugewanderte erschwert und mit erhöhten Risiken verbunden ist (Geisen & Ottersbach, 2015, S. 9–10). Die Spannungsfelder, die sich in der Sozialen Arbeit aufgrund der unterschiedlichen Mandate ergeben, sind im Asylbereich besonders deutlich ausgeprägt (Gögercin, 2018, S. 559). Asylrechtliche Bestimmungen und strukturelle Rahmenbedingungen begrenzen den Handlungsspielraum von Fachkräften erheblich und führen zu einer Diskrepanz zwischen professionellen Anforderungen und tatsächlichen Möglichkeiten. Müller, Volkmann und Wiedemann (2018, S. 565) betrachten die Orientierung an den Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, Menschenrechten und sozialer Vielfalt, wie sie im Berufscodex der Sozialen Arbeit festgehalten sind (Avenir Social, 2010), als grundlegend für professionelles Handeln im Asylbereich. Somit werden Fachkräfte aufgefordert, Machtasymmetrien kritisch zu reflektieren, eine objektivierende Sichtweise auf Geflüchtete zu vermeiden und diese als Expert:innen ihrer Lebenssituation in einen partnerschaftlichen Dialog einzubeziehen (Müller et al., 2018, S. 566–567). Aufgrund der vorangegangenen Überlegungen stellt sich die Frage, wie mithilfe der Sozialen Arbeit geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Handlungs-

fähigkeit gestärkt und auf ihrem Weg zu einer selbstbestimmten, nachhaltigen beruflichen Ausbildung, die ihren Bedürfnissen und Potenzialen entspricht, begleitet werden können.

Einen Ansatz dazu bietet Supported Education (SEd). Dieses Handlungskonzept zielt auf eine gleichberechtigte Teilhabe im Arbeitsleben ab und dient dazu, die soziale und berufliche Inklusion zu fördern (Supported Employment Schweiz [SES], 2019a, S. 1). Konstante Job- und Lern-Coaches begleiten die Ausbildung langfristig, wirken vermittelnd und stellen die Bedürfnisse sowie Sichtweisen der zu integrierenden Person ins Zentrum. Bislang wurden vor allem Personen mit Anspruch auf eine Invalidenrente mit SEd unterstützt, obschon das Handlungskonzept zunehmend auch für andere Personengruppen eingesetzt wird (Schaufelberger, 2013, S. 29).

In dieser Bachelorarbeit werden zunächst die verschiedenen Übergänge betrachtet, die geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene zu bewältigen haben, ehe dargelegt wird, wie sich diese auf den erfolgreichen Abschluss einer Berufsbildung auswirken können. Danach wird untersucht, inwiefern sich das SEd-Konzept für die Begleitung junger Geflüchteter in der nachobligatorischen Bildung eignet.

Daraus wird die folgende Fragestellung abgeleitet:

Welche Aspekte der Begleitung durch SEd während des Berufswahlprozesses und der Berufsausbildung erachten Jugendliche und junge Erwachsene mit Fluchtgeschichte als bedeutungsvoll?

Die Beantwortung der nachstehenden Teilfragen hilft bei der Annäherung an die Hauptfragestellung:

- *Welche Herausforderungen ergeben sich für junge Geflüchtete aufgrund der fluchtbedingten Übergänge?*
- *Wie erleben junge Geflüchtete den Berufswahlprozess und die Berufsbildung?*
- *Wie erleben sie die Begleitung mit SEd?*

Diese Fragen sollen anhand von Leitfadeninterviews mit geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen beantwortet werden, die während ihrer Ausbildung durch SEd begleitet wurden.

1.2 Eingrenzung

Angesichts der föderalistischen Struktur der Schweiz und der damit verbundenen unterschiedlichen Regelungen sowie Praktiken der Kantone im Asylbereich ist diese Arbeit auf den Kanton Zürich beschränkt.

Ferner bezieht sich diese Arbeit auf junge Geflüchtete, die die obligatorische Schulzeit in der Schweiz entweder nicht oder nur für kurze Zeit durchlaufen haben. Hierzu zählen sowohl unbegleitete minderjährige Asylsuchende (MNA) sowie von ihren Familien begleitete Minderjährige als auch Personen, die bei ihrer Einreise über 18 Jahre alt waren und somit als Erwachsene galten.

Der Aufenthaltsstatus der Zielgruppe wird nicht weiter spezifiziert, da er sich im Laufe der Zeit ändern kann. Die Analyse umfasst daher Asylsuchende (AS) im laufenden Verfahren, vorläufig aufgenommene Personen (VA) sowie anerkannte Flüchtlinge (FL).

1.3 Zielsetzung

Das zentrale Ziel dieser Arbeit besteht in der Exploration des individuellen Erlebens einer Ausbildungsbegleitung im Rahmen von SEd. Es wird erfasst, welchen Herausforderungen die jungen Geflüchteten bei der Berufswahl und während der Ausbildung begegnet sind. Zudem wird ermittelt, welche konkreten Effekte sie durch die Ausbildungsbegleitung mit SEd wahrgenommen haben.

Eine erste Literaturrecherche ergab, dass im deutschsprachigen Raum keine Forschungsergebnisse zur Anwendung von SEd im Asylbereich vorliegen. Die verfügbaren bisherigen Studien betreffen Lernende mit einer psychischen oder kognitiven Beeinträchtigung (Hofmann & Schaub, 2014; Meisen Zannol, 2011; Pool Maag, 2013; Sabatella & Von Wyl, 2017; Weingartner, 2023). Insofern besteht in diesem Bereich eine Forschungslücke, zu deren Schliessung diese Arbeit einen Beitrag leisten möchte. Ferner sollen Argumente identifiziert werden, die für oder allenfalls gegen eine Begleitung von geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit SEd sprechen.

1.4 Inhaltlicher Aufbau und Methode

Die vorliegende Arbeit ist in sechs Kapitel unterteilt. Nachdem im ersten Kapitel die Fragestellung hergeleitet wurde, werden in Kapitel 2 die theoretischen Grundlagen der Arbeit dargelegt. Dafür wird in einem ersten theoretischen Teil auf die verschiedenen Übergänge eingegangen, die junge Geflüchtete bewältigen müssen. Die Darstellung der Komplexität struktureller Barrieren, institutioneller Anforderungen sowie biografischer Erfahrungen dient dazu, aufzuzeigen, inwiefern junge Geflüchtete trotz zahlreicher

Unterstützungsangebote einen erschwerten Zugang zur Berufsbildung haben und damit der Definition einer Anspruchsgruppe für SEd respektive Supportet Employment (SE) entsprechen, eine «benachteiligte Gruppe beim Erlangen und Erhalten von bezahlter Arbeit» (SES, 2012, S. 12) zu sein.

Im zweiten theoretischen Teil wird der Ansatz von SEd beleuchtet. Da dieser auf dem Konzept von SE aufbaut (SES, 2019b), erfolgt vorgängig eine Einführung in SE, um das zugrunde liegende Modell zu verdeutlichen.

In Kapitel 3, dem empirischen Teil, wird zuerst die Stiftung *Futuri* vorgestellt, die junge Geflüchtete nach dem Konzept von SEd in der beruflichen Integration unterstützt. Danach wird das Forschungsdesign erläutert. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Untersuchung im vierten Kapitel dargelegt und sodann im fünften Kapitel diskutiert. Die Arbeit wird mit einem Fazit und Ausblick in Kapitel 6 abgerundet.

2 Theoretischer Teil

2.1 Übergänge

Von Walther und Stauber (2013) werden Lebensübergänge aufgrund der mit ihnen verbundenen Unsicherheit und der Möglichkeit des Scheiterns als «Zonen der Ungewissheit und Verwundbarkeit» (S. 30) bezeichnet. Übergänge entstehen, wenn Menschen Veränderungen erleben, die sie «vom Alten, Gelebten und Vertrauten zum Neuen, Unbekannten und Fremden» (Nestmann, 2013, S. 834) führen. Lebensläufe sind geprägt von einer Abfolge solcher Übergänge zwischen Lebensphasen, Statuspositionen, institutionellen Anforderungen sowie sich verändernden Rollen- und Selbstbildern (Bauer, Becker, Friebertshäuser & Hof, 2022, S. 7). Während frühere Lebenslauf-forschung Übergänge primär als klar definierte Passagen zwischen institutionell geregelten Lebensphasen betrachtete, wird in der neueren Forschung die Vielfalt individueller Lebenswege berücksichtigt, wobei der Fokus stärker auf biografischen Perspektiven sowie den Bewältigungsanforderungen solcher Übergänge liegt (Böhnisch, 2017, S. 277). Einer systemischen Betrachtung von Übergängen, die sowohl die strukturellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen als auch die individuellen Handlungsweisen einbezieht, misst Fasching (2023, S. 640) eine grosse Bedeutung zu, da sich eine strukturelle Benachteiligung in Übergängen reproduzieren kann.

Junge Geflüchtete erreichen das Aufnahmeland in einer Lebensphase, die von zahlreichen Übergängen geprägt ist. Stöbe-Blossey et al. (2019, S. 41–42) identifizieren vier zentrale Übergangsdimensionen. Zwei davon – der Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter sowie der Übergang in eine Ausbildung – betreffen alle Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft. Für junge Geflüchtete kommt jedoch die zusätzliche Herausforderung hinzu, die Krisen im Herkunftsland und die Erlebnisse während der Flucht zu verarbeiten sowie sich in eine neue Gesellschaft zu integrieren. Anhand dieser vier Dimensionen und ihrer Bewältigungsanforderungen wird im Folgenden die komplexe Lebenssituation junger Geflüchteter erläutert.

2.1.1 Übergang in die Aufnahmegesellschaft

Die Ankunft im Aufnahmeland ist für junge Geflüchtete mit erheblichen Unsicherheiten und Einschränkungen verbunden. Sie begegnen einem Alltag in einem für sie gesellschaftlich, kulturell und sozial fremden Kontext und verfügen in der Regel über kein soziales Netzwerk, das ihnen Orientierung bieten könnte. Nach Thomas, Sauer und Zalewski (2018, S. 26) sind das Ankommen und die soziale Integration in hohem Masse davon abhängig, inwieweit die Aufnahmegesellschaft bereit ist, Zugewanderte als

gleichwertige Mitglieder zu akzeptieren und zu unterstützen. Geisen und Riegel (2009, S. 10) betonen, dass Geflüchtete häufig widersprüchlichen Integrationsanforderungen und Ausgrenzungsprozessen ausgesetzt sind, die ihre Möglichkeiten zur sozialen Teilhabe einschränken und ihr Ankommen erschweren.

Begriff der Integration

Bei der Frage, wie Zugewanderte Teil der Gesellschaft werden, spielt der Begriff der Integration eine zentrale Rolle. Heckmann beschreibt Integration als «Prozess der Mitgliedschaftswerdung» (2015, S. 21) und verweist dabei auf einen soziologischen Integrationsansatz. Der Integrationsprozess umfasst demnach mehrere Dimensionen: den Zugang zu Bildung und Arbeit (strukturelle Integration), das Erlernen von gesellschaftlichen Kompetenzen wie Sprache und Werte (kulturelle Integration), das Knüpfen sozialer Netzwerke und Beziehungen (soziale Integration) sowie die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls (identifikative Integration) (Heckmann, 2015, S. 72–73). Diese vier Dimensionen bedingen einander und können nur dann erfolgreich bewältigt werden, wenn die Gesellschaft offen für die Aufnahme von Zugewanderten ist und die nötigen Bedingungen dafür schafft. Integration kann daher nicht als einseitiger Prozess verstanden werden, sondern ist stets ein Wechselspiel zwischen den Zugewanderten und der Aufnahmegesellschaft (Heckmann, 2015, S. 73). Integration wird in diesem Sinne als dynamischer und vielschichtiger sozialer Prozess verstanden, der die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen zum Ziel hat (Pries, 2015, S. 30–31). Damit wird eine Abgrenzung zu Konzepten ermöglicht, wonach Integration als einseitige Anpassung der Migrationsbevölkerung an die Werte und Normen der Aufnahmegesellschaft zu verstehen sei (Hoesch, 2018, S. 82).

Integrationspraxis in der Schweiz

Die Schweizer Integrationspraxis basiert auf dem im AIG (Ausländer- und Integrationsgesetz vom 16. Dezember 2005, SR 142.20) festgehaltenen Ziel, das Zusammenleben von einheimischer und ausländischer Bevölkerung auf Basis gegenseitiger Achtung zu fördern und gleichberechtigten Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen wie Bildung, Arbeitsmarkt und sozialer Sicherheit zu ermöglichen (Art. 4 Abs. 1–2 AIG). Die Frage, ob Integration primär durch den Staat zu *fördern* oder als Eigenverantwortung der Zugewanderten einzufordern sei, mündete in das wechselseitige Paradigma des *Förderns und Forderns* (Kurt & D'Amato, 2022, S. 82). Seit der Revision des AIG im Jahr 2019 werden für die Einschätzung des individuellen Integrationsgrads sogenannte Integrationskriterien herangezogen, die sowohl Sprachkenntnisse als auch Arbeitsmarktteilnahme umfassen (Art. 58a AIG). Personen, die diese Kriterien nicht erfüllen, können

mit Sanktionen und einer Verschlechterung ihres Aufenthaltsstatus konfrontiert werden (Art. 58b Abs. 3 AIG). Nach Scherschel (2016, S. 246) liegt in dieser Praxis die Gefahr, Asyl als Menschenrecht durch ökonomische Kriterien zu gefährden.

Asylrechtliche Grundlagen

Der Aufenthaltsstatus beeinflusst massgeblich die Teilhabechancen von Geflüchteten in der Aufnahmegesellschaft. Während anerkannte Flüchtlinge (FL) einen weitgehend gesicherten Status geniessen und Zugang zu regulären Sozialleistungen haben, unterliegen vorläufig Aufgenommene (VA) zahlreichen Einschränkungen (map-F, 2020, S. 5). Die vorläufige Aufnahme, die insbesondere Menschen aus Krisen- und Kriegsgebieten gewährt wird, umfasst reduzierte finanzielle Leistungen, eine beschränkte Niederlassungsfreiheit, eine eingeschränkte Mobilität und einen erschwerten Familiennachzug (Efionayi-Mäder & Ruedin, 2014, S. 3). Viele der Betroffenen verbleiben aufgrund der anhaltenden Krisen in ihrer Heimat langfristig in der Schweiz, wenngleich sie dort unter prekären Bedingungen leben, die eine erfolgreiche Integration behindern (map-F, 2020, S. 5). Besonders benachteiligt sind Personen, die sich noch im Asylverfahren befinden. Sie sind weitgehend von Integrationsleistungen ausgeschlossen (Fehlmann et al., 2019, S. 15), was ihre Möglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe nahezu verhindert.

Neben dem Aufenthaltsstatus erschweren die föderalen Strukturen eine einheitliche Integrationspraxis. Da eine gesetzliche Grundlage für die Ausgestaltung der Unterstützungsleistungen auf Gemeindeebene fehlt, finden junge Geflüchtete abhängig von ihrer Kantons- und Gemeindezuteilung unterschiedliche Teilhabe- und Integrationsmöglichkeiten vor (map-F, 2020, S. 34).

2.1.2 Übergang von der Krise in die Normalität

Nachdem die grundlegenden Hürden der Ankunft im Aufnahmeland dargelegt wurden, folgt ein Blick auf die inneren Prozesse, die mit der Bewältigung von Flucht- und Krisenerfahrungen einhergehen.

Gründe wie Krieg, Verfolgung und fehlende Zukunftsperspektiven zwingen Menschen dazu, ihre Heimat zu verlassen, wobei sich Nöte und Gewalt häufig in belastenden Fluchterfahrungen fortsetzen (Piesker, Glaesmer, Kaiser, Sierau & Nesterko, 2018, S. 15). Für geflüchtete Jugendliche stellen diese Erfahrungen eine Bewältigungsherausforderung dar. Scheffold (2013, S. 853) beschreibt solche Krisen als Erschütterungen der gewohnten Ordnung, nach denen die Rückkehr zur Normalität häufig ein komplexer und langwieriger Prozess ist. Insbesondere Krisensituationen, die durch den Verlust persönlicher Kontrolle gekennzeichnet sind, können eine «dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirken» (Fischer & Riedesser, 2009, S. 84). In solchen

Fällen handelt es sich um traumatische Erfahrungen, die sich zu einer psychischen Folgeerkrankung entwickeln können, wenn die vorhandenen Ressourcen nicht mehr ausreichen, um das Erlebte zu bewältigen (Nesterko, Assion & Glaesmer, 2019, S. 661).

Sequenzielle Traumatisierung

Mit dem von Becker und Weyermann (2006, zitiert nach Nesterko et al., 2019, S. 663) modifizierten Konzept der sequentiellen Traumatisierung werden die kumulativen Belastungen aufgegriffen, die im Zuge einer Flucht entstehen können. Neben den Erlebnissen im Herkunftsland und während der Flucht wird die Zeit im Aufnahmeland als eine belastende Sequenz angeführt, die entscheidend für den weiteren Verlauf der psychischen Gesundheit ist. Denn obwohl die unmittelbaren Gefahren im Aufnahmeland gebannt sind, stellt sich keine wirkliche Sicherheit ein (Nesterko et al., 2019, S. 664). Die Lebensbedingungen im Aufnahmeland können Ohnmachts- und Unsicherheitserfahrungen wiederholen und erschweren es den Ankommenden, sich zu stabilisieren und das Erlebte zu verarbeiten (Gebrande, 2016, S. 69).

strukturell-institutionelle Belastungen	individuelle Belastungen	besondere Belastungen für psychisch belastete Geflüchtete
unsicherer Aufenthalt	Fluchtgeschichte	traumatisches Erleben
drohende Abschiebung	Schuldgefühle	sich aufdrängende Erinnerungen an traumatische Erlebnisse
inadäquate Unterbringung (z. B. in Massenunterkünften)	Identitätsdiffusion	anhaltendes Gefühl von Kontrollverlust
soziale Isolation	Leistungsdruck	permanente Anspannung & erhöhte Wachsamkeit
Trennung/Verlust von Freund*innen und Familie, Probleme beim Familiennachzug	Erwartungen/Aufträge der Familie	Konzentrationsschwierigkeiten
Bildungsabbrüche	Sorgen um die Familie	Schlafstörungen
Probleme bei der Arbeitssuche	Zukunftsängste	sozialer Rückzug
Finanzielle Unsicherheit	Sprachprobleme	Schwierigkeiten, Vertrauen aufzubauen und neue Beziehungen zu knüpfen
Diskriminierungserfahrungen		Scham- und Schuldgefühle
Barrieren im Zugang zur Gesundheitsversorgung		Warten auf adäquate Behandlung

Abbildung 1. Belastungsfaktoren nach der Flucht

Quelle: Baron & Flory, 2021, S. 15

Wie anhand der Abbildung 2 ersichtlich ist, sind die sogenannten postmigratorischen Stressoren, die sich aus den strukturellen und individuellen Belastungen ergeben können, zahlreich. Jugendliche Geflüchtete sind aufgrund der entwicklungsbedingten Anforderungen, die in Kapitel 2.1.3 näher erläutert werden, besonders anfällig für stressbedingte gesundheitliche Beeinträchtigungen (Altintug & Ringeisen, 2021, S. 829). So weist Schick (2019) darauf hin, dass psychische Belastungen und der Integrationsprozess in einer Wechselwirkung zueinander stehen, indem hohe Belastungen den Bildungs- und Spracherwerb erschweren. Integrationsangebote berücksichtigen diese Umstände jedoch selten und setzen psychische Stabilität voraus, wodurch das Risiko steigt, dass belastete Jugendliche an den Anforderungen scheitern (S. 100–101).

Traumatasensibilität

Um der Chronifizierung psychischer Erkrankungen vorzubeugen, ist frühzeitige Unterstützung entscheidend. Der Zugang zu spezifischen Hilfsangeboten ist jedoch oft begrenzt, da der Bedarf an psychischer Versorgung nicht immer erkannt wird und die Grundversorgung überlastet ist (Asefaw, Bombach & Wöckel, 2018, S. 178).

Traumatasensible Ansätze aus der Psychotraumatologie und der Traumapädagogik stellen Interventionsmöglichkeiten dar, die an den Alltagsbedürfnissen der Betroffenen ansetzen (Gebrande, 2016, S. 70). Sie basieren auf der Annahme, dass traumatisierte Menschen die Welt als unsicher wahrnehmen. Um Vertrauen zurückzugewinnen und ein Gefühl der Sicherheit zu entwickeln, braucht es «verlässliche, einschätzbare und zunehmend zu bewältigende Lebensraum- und Alltagsbedingungen» (Kühn, 2023, S. 35). Als zentral werden dabei menschliche Verbundenheit und das Vorhandensein einer zugewandten Bezugsperson gewertet (Scherwath & Friedrich, 2016, S. 87–99). Neue Beziehungserfahrungen ermöglichen es jungen Geflüchteten, alte schmerzhaft erlebte Erfahrungen zu verarbeiten und Vertrauen wiederherzustellen (Gebrande, 2016, S. 74).

Soziale Beziehungen als Ressource

Schmollinger (2019) identifiziert soziale Beziehungen ebenfalls als essenzielle Bewältigungsressource für junge Geflüchtete im Ankunftsprozess. Anhand ihrer Untersuchung wird deutlich, dass Bezugspersonen, die einen Vorbildcharakter haben, bedeutsame Lernprozesse unterstützen können. Zum einen fungieren sie als Orientierungshilfe, indem sie den Jugendlichen kulturelles und strukturelles Wissen zur Verfügung stellen. Zum anderen bieten sie emotionale Unterstützung und fördern damit ein Zugehörigkeitsgefühl. Soziale Bindungen, ob zu Gleichaltrigen oder Erwachsenen, schaffen dabei nicht nur Vertrauen, sondern fördern auch die Resilienz der Jugendlichen und bieten ihnen eine stabile Basis im neuen Umfeld (S. 58–60).

2.1.3 Übergang ins Erwachsenenalter

Gleichzeitig zu den asylspezifischen Anforderungen stehen junge Geflüchtete vor der Aufgabe, den Übergang von der Kindheit in die eigenverantwortliche Erwachsenenrolle, eine Phase, die als Jugendalter oder Adoleszenz bezeichnet wird, zu meistern (Hurrelmann & Quenzel, 2022, S. 39).

Entwicklungsaufgaben

Die Herausforderungen der Adoleszenz umfassen Entwicklungsaufgaben, die «typische körperliche, psychische und soziale Anforderungen und Erwartungen» (Hurrelmann & Quenzel, 2022, S. 23) darstellen und von der sozialen Umwelt an Heranwachsende gestellt werden. Diese basieren auf körperlichen und psychischen Entwicklungsprozessen und lassen sich nach Hurrelmann und Quenzel (2022, S. 24–25) in vier Dimensionen gliedern: *Qualifizieren* bezieht sich auf den Erwerb kognitiver und sozialer Kompetenzen, den Bildungsabschluss, die berufliche Orientierung und das Streben nach finanzieller Unabhängigkeit. *Binden* umfasst die Entwicklung einer Geschlechtsidentität, die Ablösung von den Eltern sowie den Aufbau von Freundschaften und Partnerschaften. *Konsumieren* betrifft den bewussten Umgang mit Konsum-, Freizeit- und Medienangeboten sowie die Fähigkeit zur Erholung. Dagegen ist mit *Partizipieren* die Entwicklung eines Wertesystems und ethischer Prinzipien sowie politische Teilhabe gemeint.

Die Auseinandersetzung und das Bewältigen dieser Aufgaben tragen wesentlich zur Identitätsbildung bei und fördern eine zunehmende Selbstständigkeit. Als erwachsen gilt, wer in der Lage ist, die zentralen gesellschaftlichen Rollen und Verantwortungen zu übernehmen (Hurrelmann & Quenzel, 2022, S. 37).

Besondere Herausforderungen für junge Geflüchtete

Obwohl Entwicklungsaufgaben grundsätzlich universell sind, variiert ihre Ausgestaltung je nach kulturellem Kontext (Sierau, Nesterko & Glaesmer, 2019, S. 141). Beispielsweise erfolgt der Übergang ins Erwachsenenalter in manchen Herkunftsländern der geflüchteten Jugendlichen früher und ist mit festen Normen verbunden (De Valk, 2011, S. 166, zitiert nach Stöbe-Blossey et al., 2019, S. 47). Durch die individuelle Biografie kann sich die Lösung von Entwicklungsaufgaben zudem verzögern oder beschleunigen. So sind junge Geflüchtete häufig abrupt dazu gezwungen, autonom zu handeln und Verantwortung zu übernehmen (Sierau et al., 2019, S. 142). Oft fehlt ihnen dabei die Möglichkeit, Autonomie unter der Fürsorge verlässlicher Bezugspersonen zu erproben sowie ein Gleichgewicht zwischen Verbundenheit und Selbstständigkeit zu finden (Sierau et al., 2019, S. 143). Die sozialen, emotionalen und kognitiven Schritte der Persönlichkeitsentwicklung, die in stabilen Beziehungen erlernt werden können, werden ihnen

dadurch verwehrt und sie sehen sich mit Entwicklungserwartungen konfrontiert, die sie nicht erfüllen können (Scherr & Breit, 2021, S. 55).

Verfügbare Bewältigungsressourcen

Ob Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigt werden können, ist weitgehend vom Vorhandensein personaler und sozialer Ressourcen abhängig (Hurrelmann & Quenzel, 2022, S. 202–204). Herriger (2024, S. 101) definiert derartige Ressourcen als positive Personen- und Umweltpotenziale, die der Bewältigung von belastenden Alltagsanforderungen, Entwicklungsaufgaben sowie der Verarbeitung vergangener Belastungen und biografischer Lebensbrüche dienen.

Personale Ressourcen	Soziale Ressourcen
<ul style="list-style-type: none"> • Gesundheit • Gute Lern-, Reflexions- und Planungsfähigkeit • Problemlösende Bewältigungsstrategien • Hohe Leistungsmotivation • Sicheres Bindungsverhalten • Zukunftsoffenheit • Positives Temperament (ausgeglichen, positiv, extrovertiert, anpassungsfähig, humorvoll) • Selbstwirksamkeitserfahrungen • Engagement und Teilhabe • Selbstachtsamkeit und Selbstsorge 	<ul style="list-style-type: none"> • Familiärer Zusammenhalt • Liebende Partnerschaft • Enge Geschwisterbeziehung • Vertrauensvolle Beziehungen zu Erwachsenen • Eine gute Freundschaft • Unterstützende Systeme/Netzwerke • Erleben von emotionaler und identitätsstärkender Unterstützung • Verfügbarkeit von Orientierungswissen

Abbildung 2. Soziale und personale Ressourcen

Quelle: Eigene Darstellung (Herriger, 2024, S. 102–106; Hurrelmann & Quenzel, 2022, S. 204)

Wie anhand der Abbildung 2 ersichtlich wird, gelten ein positives Temperament, eine hohe Leistungsmotivation, gute Lern- und Reflexionsfähigkeiten sowie ein positives Selbstbild als zentrale personale Ressourcen. Als bedeutsame soziale Ressourcen werden familiärer Zusammenhalt, vertrauensvolle Beziehungen zu Erwachsenen, enge Freunde und unterstützende Systeme genannt. Insbesondere in schwierigen Lebenslagen, die nur bedingt durch das eigene Handeln beeinflusst werden können, sind die sozialen Ressourcen von zentraler Bedeutung (Hurrelmann & Quenzel, 2022, S. 204).

Unterstützungsabbruch

Mit dem Erreichen des 18. Lebensjahres gelten junge Geflüchtete als Erwachsene und müssen ihr Leben eigenständig organisieren (Gilliéron & Jurt, 2017, S. 137). MNA verlieren ihren Anspruch auf besonderen Schutz und Unterstützung und werden in die allgemeinen Asylstrukturen für Erwachsene überführt, die selten auf ihre Bedürfnisse ausgerichtet sind. Viele fühlen sich auf diese plötzliche Eigenständigkeit unzureichend

vorbereitet. Als zentrale Herausforderungen identifiziert die Studie von Gilliéron und Jurt (2017, S. 145–146) die Bewältigung administrativer und finanzieller Aufgaben, fehlende Unterstützung sowie den Verlust eines strukturierten Alltags. Zudem können die Lebensbedingungen in Kollektivunterkünften belastend wirken, da die unterschiedlichen Lebensumstände und Bedürfnisse der Bewohner mitunter kollidieren.

2.1.4 Übergang in einen Beruf

Im Folgenden werden die spezifischen Anforderungen und Hindernisse thematisiert, denen junge Geflüchtete beim Übergang in einen Beruf begegnen können.

Wie bereits im Kapitel 2.1.3 dargelegt wurde, gilt der erfolgreiche Abschluss einer qualifizierten Ausbildung als zentraler Entwicklungsschritt und als entscheidend für den Einstieg in den Arbeitsmarkt (Hurrelmann & Quenzel, 2022, S. 129). Gerade für zugewanderte Personen wird der Arbeitsmarktteilhabe eine integrierende Funktion zugeschrieben, da sie nach Heckmann (2015, S. 95) als zentrale Dimension der sozialen Integration betrachtet wird und Chancen für die gesellschaftliche Partizipation eröffnet. Gleichzeitig kann sich eine unzureichende Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe negativ auf Anerkennung und Selbstwert der Jugendlichen auswirken (Hurrelmann & Quenzel, 2022, S. 111). Somit kommt dem Zugang zu formaler Bildung und Bildungsqualifikationen eine bedeutsame Rolle zu.

Bildungsvoraussetzungen

Die schulische Vorbildung geflüchteter Jugendlicher ist durch eine hohe Heterogenität geprägt und hängt sowohl von individuellen Voraussetzungen als auch von den Bildungssystemen der Herkunftsländer ab (Conrads, Kohn & Weber, 2020, S. 236). Dennoch ist vielen gemeinsam, dass die Krisen im Heimatland den Bildungserwerb und -abschluss erschwert oder verhindert haben und die Bildungslaufbahnen durch die Flucht unterbrochen wurden (Stutz et al., 2016, S. 127). So ist ein erheblicher Teil der Zugewanderten im Asylbereich schulungsgewohnt und nicht in der lateinischen Schrift alphabetisiert, was ihre Bildungsintegration erschwert.

Kulturelle Ressourcen, wie Kenntnisse der Landessprache, gelten als Erfolgsfaktor für die Integration in Bildung und Beruf (Esser, 2006, S. i). Die Sprachlernfähigkeit wird einerseits stark von den bisherigen Bildungserfahrungen beeinflusst, andererseits können sich postmigratorische Stressfaktoren – wie sie in Kapitel 2.1.2 dargelegt wurden – negativ auf die Konzentrationsfähigkeit und den Spracherwerb auswirken (Baier, Tissot & Rother, 2020, S. 11). Für geflüchtete Jugendliche, die ihre Schulbildung nicht im Aufnahmeland erworben haben, über keinen anerkannten Schulabschluss und nur geringe Deutschkenntnisse verfügen, sind die Hürden für den Einstieg in eine berufliche

Grundbildung folglich hoch (Leumann, Scharnhorst & Barabasch, 2018, S. 110). So erreichen migrierte Jugendliche, insbesondere jene, die im Ausland geboren wurden, deutlich seltener einen Abschluss auf Sekundarstufe II als Schweizer Jugendliche, wobei das Risiko für Ausbildungslosigkeit mit zunehmendem Alter bei der Einreise steigt (Bundesamt für Statistik, 2022).

Trotz dieser Hürden ist die Bildungsaspiration bei jungen Geflüchteten generell hoch. Vor allem diejenigen, die bereits über Bildungserfahrungen verfügen, sehen im Bildungserwerb eine Chance für sozialen Aufstieg und gesellschaftliche Integration (Conrads et al., 2020, S. 238). Granato (2017, S. 31) zufolge besteht bei dieser Gruppe zwar ein hohes Qualifizierungspotenzial, zugleich aber auch ein hoher Qualifizierungsbedarf.

Ausbildungszugang

Gemäss einer Untersuchung zur Bildungsorientierung geflüchteter Jugendlicher stehen ihnen aufgrund der oben genannten Voraussetzungen meist nur begrenzte Berufsoptionen offen (Wehking, 2020, S. 171–172). Der wirtschaftlich geprägte Mechanismus der Lehrlingsauswahl hat zur Folge, dass Arbeitgebende meist Lernende bevorzugen, die möglichst positive Voraussetzungen für einen erfolgreichen Lehrabschluss mitbringen. Dies erschwert es insbesondere Jugendlichen aus tieferen schulischen Leistungsniveaus eine passende Lehrstelle zu finden (Pool Maag, 2016, S. 297–298). Zudem erleben zugewanderte Jugendliche häufig betriebliche Diskriminierung. Dies gilt besonders, wenn sie aus Herkunftsländern stammen, denen eine geringe soziokulturelle Nähe zugeschrieben wird (Imdorf & Scherr, 2015, S. 83). Unter Handlungsdruck entscheiden sich viele daher für Berufe, die nicht ihren Interessen entsprechen. Wehking (2020, S. 163–165) meint, dass dies weniger als *Berufswahl* und eher als *Berufspragmatismus* bezeichnet werden muss, da viele in Berufe einstiegen, die von einem Fachkräftemangel betroffen sind.

Eine unzureichende Passung zwischen den Interessen der Lernenden und den Anforderungen am Ausbildungsplatz kann die Wahrscheinlichkeit eines Lehrabbruchs erhöhen, was besonders Jugendliche mit wenig Auswahlmöglichkeiten betrifft (Pool Maag, 2016, S. 598–599). Generell sind Jugendliche in Lehrberufen mit geringem Anforderungsniveau sowie ausländische Jugendliche, die im Ausland geboren wurden, häufiger von Lehrabbrüchen betroffen (Wolter et al., 2023, S. 142). Lehrabbrüche von migrierten Jugendlichen werden neben einer fehlenden Passung auch schulischen Schwierigkeiten aufgrund mangelnder Unterstützung, Konzentration und Lernstrategien zugeschrieben (Pool Maag, 2011, zitiert nach Pool Maag, 2016, S. 598). In einer Studie von Stalder und Lüthi (2016) wurde ermittelt, dass weniger der gewählte Lehrberuf als

ein passender Ausbildungsort eine Rolle spielt. Als entscheidend für einen gelingenden Berufsabschluss erwiesen sich adäquate Aufgaben, Mitbestimmung sowie kompetente Auszubildende, die sich Zeit nehmen, Lerninhalte gut vermitteln können und bei Problemen verfügbar sind (S. 2).

Die Herausforderungen des unbekanntem Bildungssystems sowie das Fehlen schulischer Grundkompetenzen verdeutlichen die Relevanz vorbereitender qualifizierender Massnahmen. Sprachkurse und berufsvorbereitende Brückenangebote werden als wirkungsvolle Massnahmen gesehen, mit denen die Chancen eines Übertrittes erhöht werden können (Leumann et al., 2018, S. 110). Auch Praktika gelten als hilfreiche Einstiegswege in eine Ausbildung, indem Jugendliche in einem Betrieb Erfahrungen sammeln und ihre Leistung unter Beweis stellen können. Anhand der Studien von Wehking (2020, S. 174) und Mey (2015, S. 252) wird jedoch die Ambivalenz von Praktika deutlich. Demnach können Praktika dazu führen, dass Jugendliche an einem Beruf *kleben bleiben*, der ursprünglich nicht angestrebt war, jedoch aufgrund seiner geringen Attraktivität noch über unbesetzte Lehrstellen verfügte.

Integrationsagenda

Mit der Integrationsagenda Schweiz (IAS) schufen Bund und Kantone im Jahr 2018 erstmals ein Instrument zur systematischen Integrationsförderung von Geflüchteten, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf der beruflichen Integration liegt (Kantonale Fachstelle Integration, 2019, S. 11). Eines der Ziele besteht darin, dass zwei Drittel der 16- bis 25-jährigen VA und FL innerhalb von fünf Jahren nach ihrer Einreise eine berufliche Grundbildung beginnen. Damit stellt die IAS eine Reaktion auf das hohe Risiko dieser Gruppe dar, keinen Abschluss auf Sekundarstufe II zu erreichen und langfristig auf Sozialhilfe angewiesen zu sein. Gemäss dem Grundsatz «Nachhaltig integrieren heisst in Bildung zu investieren» (Kantonale Fachstelle Integration, 2019, S. 14) wurden Berufsorientierungs- und Brückenangebote wie die Integrationsvorlehre (INVOL) geschaffen. So werden durch einen Betriebseinsatz und den Besuch einer Berufsfachschule praktische, schulische und sprachliche Grundkompetenzen vermittelt (Staatssekretariat für Migration, 2023).

Eine erste Auswertung der Integrationsagenda des Kantons Zürich (IAZH) ergab, dass Sprachkurse schneller und häufiger verfügbar waren und der Zugang zu postobligatorischer Bildung verbessert werden konnte (Bregoli, Efonyi-Mäder & Fehlmann, 2024, S. 61). Auch die Quote der INVOL-Teilnehmenden, die in eine Berufslehre übertreten konnten, war mit rund zwei Drittel relativ hoch (Scharnhorst & Kammermann, 2019, S. 19).

Dennoch bestehen weiterhin asylrechtliche Hindernisse, die einen Berufseinstieg erschweren: Junge AS haben nach wie vor keinen gesetzlichen Anspruch auf nachobligatorische Bildung, und diejenigen, die lange auf ihren Asylentscheid warten müssen, geraten in ein «Bildungsvakuum» (Hartmann, Davolio, Mey & Keller, 2024, S. 14). Auch VA können aufgrund der in Kapitel 2.1.1 genannten Benachteiligungen von einer Berufsbildung ausgeschlossen bleiben und sehen sich nach Bregoli et al. (2024, S. 56) oftmals gezwungen, eine ungelernte Arbeit anzunehmen, um den benachteiligenden Lebensumständen zu entkommen. Zudem finanziert die IAZH Unterstützungsleistungen nur bis zum Eintritt in eine reguläre Berufsbildung (Kantonale Fachstelle Integration, 2019, S. 19).

2.1.5 Erkenntnisse

Im ersten Theorieteil wurde die Interdependenz der vier Übergänge dargestellt, die junge Geflüchtete zu bewältigen haben. Es konnte aufgezeigt werden, dass die Integration von Zugewanderten massgeblich mit der gesellschaftlichen Bereitschaft korreliert, ihnen echte Teilhabe zu ermöglichen. Die Unterstützungsleistungen zur Förderung der Integration variieren dabei erheblich in Abhängigkeit vom jeweiligen Aufenthaltsstatus und der zugewiesenen Gemeinde.

Neben belastenden Fluchterlebnissen stellen auch die Lebensbedingungen im Aufnahmeland einen signifikanten Risikofaktor für die psychische Gesundheit dar. Diese können dazu führen, dass die Anforderungen des Integrationsprozesses nur unzureichend bewältigt und Bildungsprozesse verhindert werden. Traumasensible Rahmenbedingungen sind daher essenziell, um die innere Stabilität durch verlässliche Strukturen und unterstützende Beziehungen zu fördern.

Darüber hinaus gestaltet sich der Prozess der Adoleszenz für geflüchtete Jugendliche aufgrund psychischer Belastungen, mangelnder Unterstützung und kultureller Unterschiede besonders herausfordernd. Junge Geflüchtete gelten im Alter von 18 Jahren als selbständige Erwachsene, wobei von ihnen weitgehend erwartet wird, ein eigenständiges Leben zu führen, was vielfach in Überforderung mündet.

Der Abschluss einer nachobligatorischen Ausbildung gilt als entscheidend für die Arbeitsmarktintegration und gesellschaftliche Partizipation junger Geflüchteter. Der Ausbildungszugang ist jedoch aufgrund der dargelegten strukturellen und persönlichen Voraussetzungen erschwert. Trotz hoher Bildungsaspirationen führen eingeschränkte Berufswahlmöglichkeiten oft zu einer rein pragmatischen Berufswahl, was die Gefahr von Ausbildungsabbrüchen erhöht.

Anhand dieser Ausgangslage wird der Bedarf an gezielten Unterstützungsangeboten deutlich. Daher wird im folgenden Theorieteil das SEd-Konzept vorgestellt, das auf eine umfassende und bedürfnisorientierte Begleitung von Personen mit erschwertem Zugang zu einer Ausbildung ausgerichtet ist.

2.2 Supported Employment und Supported Education

Das vorliegende Kapitel befasst sich mit den Handlungskonzepten SE und SEd. Zuerst werden die Entwicklung, das Konzept und der Prozess von SE dargelegt, da SE als theoretische Grundlage für SEd dient. Danach erfolgt eine Beschreibung der Spezifika von SEd.

2.2.1 Historische Entwicklung

Der SE-Ansatz wurzelt in der Behindertenrechtsbewegung in den USA der 1970er Jahre und dem dortigen politischen Kampf für gesellschaftliche Teilhabe (Doose, 2012, S. 55). Somit richtete sich SE ursprünglich an Menschen mit einer Lern- oder kognitiven Behinderung, wobei Selbstbestimmung und die Möglichkeit zu einer Teilhabe am allgemeinen Arbeitsmarkt gefordert wurden (Schaufelberger, 2013, S. 28). Arbeit für Menschen mit einer Beeinträchtigung sollte nicht länger in separierten Werkstätten, sondern in regulären Arbeitsverhältnissen mit der erforderlichen Unterstützung stattfinden (Doose, 2012, S. 184). In den 1980er- und 1990er-Jahren wurde der Ansatz zunehmend im europäischen Raum übernommen und entwickelte sich in einigen Ländern zu einem relevanten Konzept der Beschäftigungspolitik. In der Schweiz ist SE heute verbreitet, jedoch nicht sozialpolitisch verankert (Schaufelberger, 2013, S. 28).

2.2.2 Konzept

Der Verein SES (2019a) definiert SE folgendermassen:

SE ist ein wertebasiertes und personenzentriertes Handlungskonzept zur Begleitung und Unterstützung von Menschen mit erschwertem Zugang zum Arbeitsmarkt beim Erlangen *und* Erhalten von bezahlter Arbeit in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes. (S. 1)

Die Definition trägt dem Umstand Rechnung, dass sich die Zielgruppe weitgehend geöffnet hat. Obgleich SE in unterschiedlichen Ausprägungen umgesetzt wird, gelten nach Schaufelberger (2013, S. 21–22) folgende Elemente als fundamental:

- **Allgemeiner Arbeitsmarkt:** Benachteiligte respektive schwer vermittelbare Personen sollen die Möglichkeit erhalten, als reguläre Arbeitnehmende auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt zu sein, der nach dem Prinzip von Angebot und Nachfrage von Arbeitskräften funktioniert (Schaufelberger, 2013, S. 13).
- **Kontinuierliche Unterstützung:** Ein nachhaltiger Verbleib im Arbeitsmarkt ist das Ziel und wird durch eine kontinuierliche sowie längerfristige Begleitung durch einen

Job-Coach (JC)¹ unterstützt, die individuell und flexibel auf die jeweilige Situation abgestimmt wird.

- **First place, then train:** Entgegen der üblichen Praxis in der Arbeitsintegration findet das Erlernen und Trainieren von Fähigkeiten direkt im Arbeitsleben statt. Es werden keine Arbeitstrainings in besonderen Einrichtungen durchgeführt.
- **Bezahlte Arbeit:** Als zentraler Aspekt regulärer Arbeit sollen Arbeitnehmende angemessen für ihre Arbeit bezahlt werden, ohne jedoch den Fokus auf eine rasche Ablösung von Sozialversicherungsleistungen zu legen.

2.2.3 Werte

Zunächst lässt sich SE als ein Konzept der Arbeitsintegration verstehen, welches durch eine hohe Orientierung an sozialen Werten von anderen Konzepten abgegrenzt werden kann (Schaufelberger, 2013, S. 16). Arbeitsintegration wird nicht als verkürzende Aktivierungsmassnahme verstanden, sondern soll soziale Teilhabe im Sinne einer «Verhinderung von Desintegration und Ausgrenzung auf gesellschaftlicher Ebene und ... Zugehörigkeit und Autonomie auf der individuellen Ebene» (Mey und Schaufelberger, 2010, S. 15, zitiert nach Schaufelberger, 2013, S. 16) ermöglichen.

Die Werte, auf denen SE beruht, weisen relevante Bezugspunkte zur Sozialen Arbeit auf. Zum einen bezieht sich SE auf den Begriff der Inklusion und basiert auf der Forderung nach «gleichberechtigter Teilhabe aller in allen Lebensbereichen» (Doose, 2012, S. 69). Dies steht im Einklang mit dem Berufskodex der Sozialen Arbeit, der gesellschaftliche Teilhabe unter dem Grundsatz der Partizipation als Grundwert der Sozialen Arbeit definiert (Avenir Social, 2010, S. 10).

Darüber hinaus zählen Individualität, Selbstbestimmung und Empowerment zu den weiteren Werten von SE (SES, 2019a, S. 1). Empowerment gehört zu den Prinzipien, die in der Sozialen Arbeit, so Herriger (2024, S. 7–8), zunehmend an Bedeutung gewinnen. Die traditionelle Defizitorientierung wird durch den Fokus auf Potenziale und Stärken der Menschen abgelöst. So entsteht eine «neue Kultur des Helfens» (Herriger, 2024, S. 8), die auf Selbstbestimmung, soziale Teilhabe und eigenverantwortliche Lebensgestaltung abzielt.

Im Rahmen von SE wird jede teilnehmende Person (TN) als einzigartig betrachtet (SES, 2012, S. 13). Die Arbeit der JC erfolgt daher personenzentriert und unter Berücksichtigung der persönlichen Ressourcen und Interessen. Die Befähigung zu selbstbestimmter

¹ Der englische Begriff *Coach* wird im Sinne einer geschlechtsneutralen Formulierung verwendet. *Der Coach* schliesst somit Personen aller Geschlechter ein.

Entscheidungsfindung spielt zudem eine zentrale Rolle. Dies erfordert von den JC ein hohes Mass an Flexibilität und Respekt gegenüber den individuellen Vorstellungen der Lebensgestaltung (SES, 2012, S. 104).

2.2.4 Prozess

Die Umsetzung von SE wird in verschiedenen Phasen vollzogen, deren Anzahl je nach Quelle variiert. Folgend wird der Prozess anhand der fünf Prozessschritte nach SES (2019a, S. 2) dargelegt:

- **Orientierung und Entscheidung:** Zentrales Kriterium für eine Begleitung mit SE ist der Wunsch nach regulärer Arbeit. Dem können belastende Erfahrungen, Ängste und Stigmatisierungen entgegenstehen, sodass ein sorgfältiger Klärungsprozess erforderlich ist. Die konzeptionelle Idee beinhaltet keine Einschränkungen der Zielgruppe oder Zwangskontexte.
- **Erstellung eines Fähigkeitsprofils:** Die Erfassung von Erfahrungen, Fähigkeiten, Wünschen und Hemmnissen dient der Identifikation des Unterstützungsbedarfs, wobei auch die TN ein Verständnis für ihre eigene Situation erhalten. Die Erstellung des beruflichen Profils wird in einem zirkulären Prozess durchgeführt, der Arbeitserprobung mit Schnuppertagen oder Praktika vorsieht. Auf diese Weise erfolgt die Ermittlung realistischer Ziele.
- **Stellensuche und Vermittlung:** Auf Basis der erarbeiteten Ergebnisse erfolgt die Suche nach einer geeigneten Arbeitsstelle. Der Fokus bleibt dabei personenzentriert, was bedeutet, dass eine passende Stelle für die Teilnehmenden gesucht wird und nicht umgekehrt. Der JC übernimmt weitgehend die Stellenakquise und tritt in einen ersten, vermittelnden Kontakt mit potenziellen Arbeitsgebenden (Schaufelberger, 2013, S. 96–101), was nach Rüst und Debrunner (2005, S. 71–72) töffnend wirkt.
- **Zusammenarbeit mit Arbeitgebenden:** Nach einer erfolgreichen Vermittlung wird die Kooperation auf die Arbeitgebenden ausgeweitet, deren Anliegen und Fragen aktiv einbezogen werden. Ziel ist es, Arbeitgebende nicht nur als Stellenanbieter, sondern als partnerschaftlich eingebundene Akteure im SE-Prozess zu gewinnen. Regelmässige Kommunikation zwischen allen Beteiligten ist dabei zentral, wobei der JC eine übersetzende und vermittelnde Rolle übernimmt.
- **Betriebliche und ausserbetriebliche Unterstützung der TN:** Die nachhaltige Sicherung der Arbeitsstelle umfasst sowohl die Förderung der beruflichen Entwicklung als auch die persönliche Integration der TN im Betrieb (Schaufelberger, 2013, S. 104). Der JC gewährleistet hierfür langfristige und bedarfsorientierte Unterstützung, wobei

ausserberufliche Themen und mögliche Belastungen der TN ebenfalls berücksichtigt werden. Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung, die auch in Krisenzeiten stabil bleibt, stellt einen wesentlichen Faktor im SE-Prozess dar (SES, 2019a, S. 3).

2.2.5 Spezifika von Supported Education

SEd beruht auf den Grundlagen und Werten von SE. Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass die Begleitung im Rahmen eines Ausbildungsverhältnisses stattfindet und sich üblicherweise an Jugendliche oder junge Erwachsene richtet. In der Schweiz wurde der Begriff erstmals im Jahr 2007 von der Invalidenversicherung (IV) aufgegriffen und für Leistungen wie teilbegleitete Ausbildungen oder Arbeitstrainings verwendet (Bundesamt für Sozialversicherungen, 2007, S. 1).

Der Fachverband SES (2019a) definiert SEd wie folgt:

SEd basiert auf dem Handlungskonzept SE und bezieht sich auf die Begleitung und Unterstützung von Menschen im Rahmen von qualifizierenden (Berufs-)Bildungsmassnahmen in Regelstrukturen und beim Übergang in die Erwerbsarbeit. (S. 1)

Die spezifischen Anforderungen einer Ausbildung führen zu Unterschieden zwischen SE und SEd. Das Ziel eines Lehrverhältnisses ist stets ein Lehrabschluss, sodass es in der Regel befristet ist. Der Inhalt der Ausbildung und die diesbezüglichen Anforderungen sind dabei durch das Berufsbildungsamt vorgegeben und können von den Arbeitgebenden weniger flexibel den Fähigkeiten der auszubildenden Person angepasst werden (Weingartner, 2023, S. 25).

Eine Berufsbildung umfasst zudem sowohl die praktische Bildung im Lehrbetrieb als auch die schulische Bildung an der Berufsschule. Für Lernende ist es daher essenziell, dass sie betrieblich sowie schulisch begleitet werden. In der Literatur zu SEd wird die Unterstützung beider Bereiche zumeist als Aufgabe des JC betrachtet (Meisen Zanol, 2011; Sabatella & Von Wyl, 2017; Schaufelberger, 2013). In anderen Quellen werden der betriebliche und der schulische Aspekt hingegen in ein Lern- und ein Job-Coaching unterteilt, die von unterschiedlichen Personen durchgeführt werden (Moline, 2016; Pool Maag, 2013).

Forschungsstand SEd

Im Gegensatz zum SE, dessen Wirksamkeit in Bezug auf eine nachhaltige Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt international nachgewiesen werden konnte (Weingartner, 2023, S. 31), ist die Forschungslage zum SEd-Ansatz dünn. Aufgrund der grossen

Unterschiede zwischen den (Berufs-)Bildungssystemen sind internationale Studien zudem wenig repräsentativ.

Schweizer Studien beziehen sich allesamt auf die Integration von Lernenden mit einer psychischen oder kognitiven Beeinträchtigung oder Erkrankung. Einerseits wurden ein grosses Potential in der inklusiven Berufsbildung (Pool Maag, 2013) und ein hoher Verbleib ehemaliger Teilnehmenden im regulären Arbeitsmarkt festgestellt (Hofmann & Schaub, 2014). Andererseits wurde die geringe Ausbildungsbereitschaft von Betrieben jedoch als Problem erkannt (Meisen Zannol, 2011). Ferner konnte im Rahmen einer Untersuchung zu den Voraussetzungen für die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe ermittelt werden, dass hauptsächlich die internen Rahmenbedingungen, wie die Haltung und Werte der Vorgesetzten oder des Teams, dafür ausschlaggebend sind (Weingartner, 2023), und Arbeitgebende, die das Thema einer psychischen Erkrankung aus dem privaten Umfeld kennen, sowie jüngere Personen eher dazu bereit sind, Personen mithilfe von SEd auszubilden (Sabatella & Von Wyl, 2017).

2.2.6 Erkenntnisse

Bei SE handelt es sich um ein wertebasiertes und personenzentriertes Handlungskonzept, das darauf abzielt, Menschen mit erschwertem Zugang zum Arbeitsmarkt in reguläre Arbeitsverhältnisse zu integrieren und sie dabei nachhaltig zu unterstützen.

SEd basiert auf den Prinzipien von SE und fokussiert sich auf die Begleitung junger Menschen im Rahmen einer Berufsbildung. Das Konzept legt besonderen Wert auf die kontinuierliche und verlässliche Begleitung durch einen JC, wobei der Aufbau einer stabilen und vertrauensvollen Beziehung im Mittelpunkt steht. Die ressourcenorientierte Ausrichtung von SEd ermöglicht den TN die Erarbeitung realistischer Bildungsziele, während die empowernde Haltung des JC die Fähigkeit fördert, selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen und Verantwortung für den eigenen Bildungsweg zu übernehmen. Die spezifischen Anforderungen der dualen Berufsbildung machen es notwendig, dass Teilnehmende sowohl bezüglich der Anforderungen des Lehrbetriebs als auch beim Erwerb der für die Berufsfachschule erforderlichen Bildungsinhalte unterstützt werden.

Im Theorieteil 2.1 wurde aufgezeigt, dass die komplexe Übergangssituation junger Geflüchteter eine erschwerte Integration in den Arbeitsmarkt zur Folge haben kann. Faktoren wie eine unzureichende Orientierung, psychische Belastungen, eine frühe Selbständigkeit sowie Bildungslücken und mangelnde Sprachkenntnisse erschweren den Zugang zu und das Erreichen einer qualifizierenden Berufsbildung.

Aus den Erkenntnissen der ersten beiden Theorieteilen folgt, dass SEd ein geeignetes Konzept für die Begleitung junger Geflüchteter darstellen kann. Diese Annahme wird im folgenden empirischen Teil der Arbeit anhand von Interviews mit betroffenen Personen untersucht.

3 Empirischer Teil

Zur Beantwortung der im ersten Kapitel dargelegten Fragestellung wurden Leitfadenterviews mit jungen Geflüchteten durchgeführt, die im Rahmen ihrer Berufswahl und -ausbildung von der Stiftung *Futuri* mit SEd begleitet wurden.

Im empirischen Teil wird nun zuerst auf das spezifische Angebot einer Ausbildungsbegleitung nach den Ansätzen der SEd durch die Stiftung *Futuri* eingegangen. Danach wird das methodische Vorgehen bei der empirischen Untersuchung erläutert. Dazu wird die qualitative Forschung eingeführt. Anschliessend werden das Erhebungsverfahren und das Sampling dargestellt, ehe die Datenerhebung und -auswertung erläutert werden².

3.1 Ausbildungsbegleitung der Stiftung *Futuri*

Futuri ist eine private Stiftung, die in der Berufsintegration für Geflüchtete tätig ist und «individuelle und nachhaltige Einstiegs- und Bildungswege» (Stiftung *Futuri*, n. d.-a) nach den Ansätzen von SE und SEd bereitstellt. Neben der Unterstützung bei Berufswahl und Lehrstellensuche wird eine weiterführende Ausbildungsbegleitung für Lernende mit Fluchthintergrund angeboten. Dieses Angebot entstand vor dem Hintergrund der Erfahrung, dass Geflüchtete ihre Berufsausbildung oftmals abbrechen, wenn sie während der Lehre auf sich alleine gestellt sind (Stiftung *Futuri*, 2023, S. 2). Der Bedarf an Ausbildungsbegleitungen spiegelt sich in den Fallzahlen wider: Von den 147 Personen, die die Stiftung 2023 begleitete, wurden 101 Personen mit einer Ausbildungsbegleitung unterstützt (Stiftung *Futuri*, 2024, S. 16). Ziel ist dabei ein erfolgreicher Berufsabschluss. Das Programm umfasst ein Job- und ein Lern-Coaching, damit eine möglichst umfassende Begleitung gewährleistet werden kann.

3.1.1 Job-Coaching

Mit dem Job-Coaching erhalten die Lernenden eine breit gefächerte Unterstützung. Meist begleitet der JC die TN bereits im Prozess der Berufswahl. Die Begleitung erfolgt nach den in Kapitel 2.2.4 ausgeführten Prozessschritten, wobei die Wissensvermittlung im Vorfeld über Bildungssystem und Berufe, den Teilnehmenden als Grundlage dafür dient, selbstbestimmte Entscheide treffen zu können (Stiftung *Futuri*, n. d.-b, S. 3). Berufliche Bildungswege und Perspektiven werden auf die individuelle Situation bezogen gemeinsam erarbeitet. Die Geschäftsleiterin M. Bohn hebt hervor, dass die Rolle des JC nicht darin besteht, den TN einen bestimmten Berufsweg vorzugeben. Vielmehr sollen

² Eine Reflexion des Forschungsprozesses befindet sich im Anhang 1

die TN durch eigene Erfahrungen, wie etwa Schnuppereinsätze und Praktika, selbstständig eine intrinsische Überzeugung entwickeln, welcher Berufsweg ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten entspricht (pers. Mitteilung, 01.10.2024).

Ferner trägt der JC durch gezielte Akquise dazu bei, dass Bewerbende die Möglichkeit erhalten, ihre persönlichen Stärken wie Motivation oder Einsatzbereitschaft in einer Schnupperlehre zu demonstrieren. Arbeitgebende zeigen sich eher offen, Geflüchteten eine Lehrstelle anzubieten, wenn ein JC als verlässliche Unterstützung verfügbar ist (Feller, 2020, S. 17).

In periodischen Gesprächen mit den TN werden berufliche Belange sowie bei Bedarf auch persönliche oder gesundheitliche Themen reflektiert und alltagsrelevante Anliegen gecoacht. Nach M. Bohn (pers. Mitteilung, 01.10.2024) können Schwierigkeiten so meist frühzeitig aufgefangen werden. Die Gespräche helfen dabei, Erlebtes einzuordnen und Handlungsstrategien zu besprechen. Zudem werden Selbstkompetenz und Verhaltenssicherheit im Arbeits- und Alltagsleben gefördert. Die Stiftung *Futuri* bezeichnet das Job-Coaching im Rahmen der Ausbildungsbegleitung bisweilen auch als Integrations-Coaching (Stiftung Futuri, 2024, S. 11).

3.1.2 Lern-Coaching

Das Lern-Coaching beginnt bei der Stiftung *Futuri* in der Regel mit dem Start der Ausbildung. Es beinhaltet wöchentliche Treffen mit einem fachlich spezialisierten LC, der eine individuelle Vertiefung der Berufsschulinhalte unterstützt, dabei hilft, Bildungslücken zu schliessen und den Lernenden Lern- und Strukturierungsstrategien vermittelt. Gerade die individuelle und selbständige Stoffarbeit, die an Schweizer Berufsschulen zunehmend gefordert wird, ist vielen Geflüchteten unbekannt und stellt für sie eine grosse Herausforderung dar (Stiftung Futuri, n. d.-c). Zudem wird die anspruchsvolle Vertiefungsarbeit des Abschlussjahres begleitet und die Lehrabschlussprüfung gemeinsam vorbereitet (Stiftung Futuri, n. d.-c).

3.1.3 SEd-Begleitsystem

Wie anhand der Abbildung 4 ersichtlich wird, vollzieht sich SEd in der Stiftung *Futuri* auf drei Unterstützungsebenen: Die Berufsbildung im Betrieb wird im Unterstützungsdreieck JC-TN-Arbeitgebende begleitet und die Schulbildung im Dreieck LC-TN-Berufsschule. Der regelmässige Austausch auf der Ebene JC-LC-TN hilft dabei, das ganze System zu stabilisieren, da auf dieser Ebene alle relevanten Informationen zusammengetragen werden, was ein fundiertes Handeln ermöglicht (M. Bohn, pers. Mitteilung, 01.10.2024).

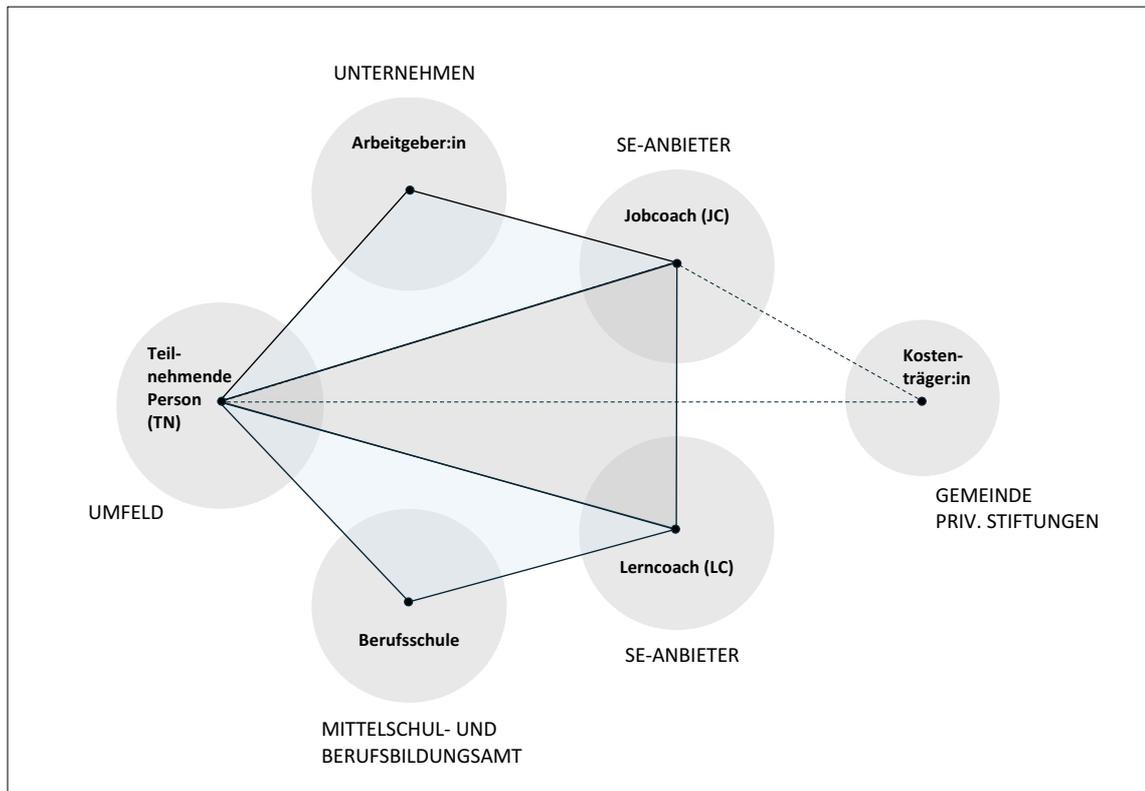


Abbildung 3. Begleitsystem nach SEd der Stiftung *Futuri*

Quelle: Modifizierte Darstellung, eigene Erhebung, angelehnt an (Schaufelberger, 2013, S. 27)

3.1.4 Werte

Die Coachingspraxis orientiert sich an den Grundwerten der Stiftung *Futuri*, die wiederum auf den Werten von SEd basieren. Mit der systemischen Perspektive wird eine Begleitung angestrebt, wodurch die Lebensumstände, das Umfeld, die (psychische) Gesundheit sowie der kulturelle Hintergrund einbezogen werden (Stiftung Futuri, n. d.-b, S. 3). Als zentral gewichtet die Stiftung eine an den Interessen, Zielen und Wünschen der TN ausgerichtete personenzentrierte Arbeitsweise. Dies bedingt eine Beziehung zwischen JC und TN, die auf Augenhöhe stattfindet und auf die Stärkung vorhandener Ressourcen und Fähigkeiten abzielt. Die Förderung von Vertrauen durch eine konstante, langfristige und ganzheitliche Begleitung soll zudem Sicherheit und Stabilität bieten (Stiftung Futuri, n. d.-b, S. 3).

3.1.5 Finanzierung der Ausbildungsbegleitung

In der Schweiz werden SE und SEd bis anhin hauptsächlich von der IV finanziert und umgesetzt. Werden andere Zielgruppen durch SE bzw. SEd unterstützt, ist die Finanzierung indes fraglich (Schaufelberger, 2013, S. 52–56). Für junge Geflüchtete wird im

Kanton Zürich ein Arbeitsintegrations-Coaching bis hin zu einer Anstellung in einem Lehrbetrieb von der IAZH übernommen. Eine weiterführende Ausbildungsbegleitung muss hingegen vom Sozialdienst der zuweisenden Gemeinde finanziert werden (Stiftung Futuri, 2022). Wird eine Person aufgrund von Stipendien von den Sozialleistungen abgelöst oder entscheidet die Gemeinde die weitere Begleitung nicht mehr zu finanzieren, sucht die Stiftung *Futuri* nach individuellen Finanzierungslösungen, um einen Begleitungsabbruch zu verhindern. Die Zusammenarbeit mit privaten Stiftungen, ein Notfall-Fonds und ein Pilotprojekt mit dem Sozialdepartement der Stadt Zürich ermöglichten bislang eine Weiterfinanzierung (M. Bohn, pers. Mitteilung, 01.10.2024).

3.2 Methodisches Vorgehen

Für die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit wurden die Prinzipien der qualitativen Forschung angewandt. Der qualitative Ansatz umfasst verschiedene Methoden zur Erhebung und Auswertung sozialwissenschaftlicher Daten mit unterschiedlichen Theoriehintergründen (Kelle & Kluge, 2010, S. 10). Gemein ist ihnen das empirische Interesse, ein tiefes Verständnis eines Phänomens oder einer sozialen Realität zu entwickeln sowie individuelle Deutungsmuster und Sinnstrukturen zu rekonstruieren. Flick (2019b, S. 25) beschreibt das Forschungsinteresse qualitativer Forschung als die Erfassung des «subjektiv gemeinten Sinns» des untersuchten Gegenstandes aus der Perspektive der Befragten. Dazu werden möglichst offene Rahmenbedingungen geschaffen, so dass die befragten Personen ihre Darstellungen selbst gestalten und individuell gewichten können (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 17). Die erhobenen Daten werden kontextbezogen analysiert und verstehend, interpretativ sowie rekonstruierend ausgewertet (Strübing, 2013, S. 4). Dies ermöglicht es, anhand von wenigen, nach ihrer Relevanz ausgewählten Fällen, ein umfassendes Bild von einem untersuchten Feld zu erhalten (Flick, 2019b, S. 24–25). Das Interesse der vorliegenden Arbeit richtet sich auf die subjektive Sichtweise der befragten Personen hinsichtlich ihres Erlebens einer Ausbildungsbegleitung mit SEd sowie der damit verbundenen Sachverhalte und Problemstellungen. Dabei wird kein Anspruch auf Generalisierbarkeit in Bezug auf alle jungen Geflüchteten erhoben.

3.2.1 Erhebungsverfahren

Die Daten für die vorliegende Forschungsarbeit wurden mittels offen strukturierter Leitfadeninterviews erhoben, die einerseits narrative Erzählaufforderungen, andererseits vorformulierte Fragen oder Stichworte enthielten (Helfferich, 2019, S. 670). Leitfadeninterviews eignen sich insbesondere dann, wenn «subjektive[n] Theorien und Formen des

Alltagswissens» (Helfferrich, 2011, S. 179) ein möglichst grosser Raum gewährt werden soll und gleichzeitig Themen aufgrund des Forschungsinteresses eingebracht werden sollen. Mithilfe eines Leitfadens wird zudem die inhaltliche Struktur geordnet, wodurch die Auswertung der Interviews erleichtert wird (Helfferrich, 2011, S. 180).

Dieser Leitfaden wurde nach dem von Helfferrich (2011, S. 182–185) vorgeschlagenen SPSS-Prinzip erstellt, was für die vier Schritte **Sammeln**, **Prüfen**, **Sortieren** und **Subsumieren** steht. In einem ersten Schritt wurden auf Basis des erarbeiteten theoretischen Vorwissens möglichst viele Fragen gesammelt, die im Hinblick auf den Forschungsgegenstand interessant erschienen. Mittels der anschliessenden Prüfung der Fragen wurden diejenigen eliminiert, die als irrelevant erachtet wurden oder geschlossen formuliert waren, implizite Erwartungen verbargen oder abstrakte Zusammenhänge erfragten (Helfferrich, 2011, S. 183). Die übrigen Fragen wurden nach Themenfeldern sortiert. Für das Subsumieren galt es, für jedes Themenfeld eine Erzählaufforderung zu finden, der die Einzelaspekte zugeordnet werden konnten (Helfferrich, 2011, S. 185).

Der entwickelte Interviewleitfaden³ umfasste vier Themenfelder, die jeweils in drei Fragekategorien unterteilt waren: Auf eine narrative Einstiegsfrage folgte eine zweite Kategorie mit mehreren Unterfragen, die gezielt für examentes, das heisst gezieltes Nachfragen zur Erfassung vorab festgelegter Themen vorgesehen war. Die dritte Kategorie beinhaltete Reservefragen, die bei einem stockenden Gesprächsverlauf zur Unterstützung des Dialogs dienten.

3.2.2 Sample

Das Forschungsfeld dieser Arbeit war über die Stiftung *Futuri* gut erschliessbar und ermöglichte ein Vorabsampling für die vorliegende Untersuchung. Dies bedeutet, dass die zu befragenden Personen auf der Grundlage des vorhandenen Wissens nach vorab festgelegten Kriterien ausgesucht werden konnten (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 184). Diese Vorauswahl geschieht in der qualitativen Sozialforschung nicht mit der Intension einer statistischen Repräsentativität, sondern mit dem Ziel, breit gestreutes Datenmaterial zu erhalten, mit dem die Heterogenität des Untersuchungsfeldes abgebildet wird (Brüsemeister, 2008, S. 173). Ein Stichprobenplan, mit dem sichergestellt wird, dass relevante Auswahlmerkmale in den unterschiedlichen Kombinationen vertreten sind (Kelle & Kluge, 2010, S. 50) wurde aufgrund des kleinen Samples nicht erstellt.

³ Der Interviewleitfaden ist im Anhang 2 zu finden

Folgende Auswahlkriterien wurden festgelegt:

- **Ausbildungsbegleitung:** Die untersuchten Personen wurden während ihrer Berufsbildung durch eine Ausbildungsbegleitung seitens der Stiftung *Futuri* nach SEd unterstützt.
- **Alter:** Die Personen erfüllen die in Kapitel 1.2 definierten Altersvorgaben.
- **Bildungshintergrund:** Die Befragten weisen einen möglichst diversen Bildungshintergrund auf.
- **Ausbildungsverlauf:** Es werden sowohl Personen mit komplexen als auch mit unkomplizierten Ausbildungsverläufen einbezogen.
- **Geschlecht:** Der Anteil an männlichen und weiblichen Befragten soll dem Geschlechterverhältnis der Ausbildungsbegleitungen von der Stiftung *Futuri* in etwa entsprechen.
- **Herkunft:** Weiter sollten die Herkunftsländer der Befragten divers sein.

Zusammen mit der Stiftung *Futuri* wurde anhand der Kriterien eine erste Auswahl von vier Personen vorgenommen. Die Stiftung übernahm aufgrund der internen Datenschutzrichtlinien die Kontaktaufnahme und klärte die Teilnahmebereitschaft ab. Eine Person wünschte keine Teilnahme, jedoch konnte eine weitere gefunden werden, die den Kriterien entsprach. Die Autorin vereinbarte daraufhin die Interviewtermine. Aus forschungsethischen Gründen wurde den Teilnehmenden Anonymität und Vertraulichkeit zugesichert sowie die Teilnahme mittels einer Einverständniserklärung⁴ schriftlich festgehalten.

Wie der nachfolgenden Tabelle entnommen werden kann ergab sich ein Sample von vier befragten Personen (B 1–4), das in den gewünschten Bereichen divers zusammengesetzt ist.

Tabelle 1. Sample der Untersuchung

Name	w/m	Herkunft	Lehrbeginn	Alter bei Lehrbeginn	Vorbildung	Ausbildungsverlauf
B1	m	Afghanistan	☒	21 Jahre	hoch	regulär
B2	m	Eritrea	☒	18 Jahre	gering/mittel	regulär
B3	m	Eritrea	☒	17 Jahre	gering/mittel	komplex
B4	w	Somalia	☒	19 Jahre	gering	komplex

Quelle: Eigene Darstellung und Erhebung

⁴ Die Einverständniserklärung ist im Anhang 3 zu finden.

Die Befragten B2 und B3 reisten als MNA in die Schweiz ein und wurden zunächst in einer MNA-Unterkunft betreut. Mit Erreichen der Volljährigkeit und dem Beginn der Begleitung durch die Stiftung *Futuri* konnten beide in eine Wohngemeinschaft der Organisation umziehen. Dagegen migrierte B1 als sogenannter spät Zugewanderter in die Schweiz, begleitet von entfernten Familienangehörigen, bei denen er anfänglich wohnte. Indes kam B4 im Rahmen eines Familiennachzugs als Minderjährige in die Schweiz. Aufgrund familiärer Schwierigkeiten wurde sie aus dem familiären Umfeld herausplatziert und zunächst bei Verwandten untergebracht. Während B3 zum Zeitpunkt des Interviews noch in einer *Futuri*-Wohngemeinschaft wohnte, lebten B1, B2 und B4 in eigenen Wohnungen.

3.2.3 Aufbereitung und Auswertung der Daten

Die vier Interviews wurden mithilfe eines Audiogerätes aufgezeichnet. Nach Strübing (2013, S. 105) dient eine Abschrift der Audiodaten der Zugänglichkeit der späteren Analyse und bedarf einer einheitlichen Verschriftlichung. Dazu werden Transkriptionsregeln hinzugezogen, um zu definieren, wie detailliert das Gesprochene sowie die non- und paraverbalen Interaktionen wiedergegeben werden (Dresing & Pehl, 2015, S. 17–18). In dieser Arbeit wurde – in Anlehnung an die Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2015, S. 20–23) sowie zur Gewährleistung einer besseren Lesbarkeit – eine einfache Transkription mit einer Glättung des gesprochenen Dialektes durchgeführt.⁵ Das fertige Transkript fand zur anschließenden Inhaltsanalyse Eingang in die MAXQDA-Software.

Die Auswertung der Interviewdaten erfolgte mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016, S. 97–121). In einem mehrstufigen Verfahren werden dabei thematische Kategorien sowohl deduktiv, das heisst auf Vorkenntnissen basierend, als auch induktiv anhand des Datenmaterials entwickelt und die Daten danach codiert.

In dieser Arbeit wurde der Leitfaden, der für die Datenerhebung verwendet wurde, für die erste, deduktive Kategorienbildung herangezogen. Das gesamte Datenmaterial wurde anhand dieser ersten Kategorien codiert und anschliessend nach Kategorien zusammengestellt. Daraufhin konnten am Material induktive Subkategorien sowie zwei induktive Hauptkategorien gebildet werden. Dabei wurde darauf geachtet, die Anzahl der Kategorien möglichst gering zu halten, ohne deren Differenziertheit zu gefährden (Kuckartz, 2016, S. 106–108).

⁵ Die vollständigen Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang 4.

Die induktive Kategorienbildung erfolgte, wie von Kuckartz (2016, S. 85) empfohlen, zirkulär, und die Subkategorien wurden so lange angepasst, bis sich keine neuen Kategorien mehr ergaben. Um eine klare Abgrenzung der Kategorien zu gewährleisten, ist ein Kodierleitfaden⁶ hilfreich, um festzulegen, nach welchen Kriterien Aussagen einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden (Kuckartz, 2016, S. 86). Ein erneuter Materialdurchlauf anhand des differenzierten Kategoriensystems führte zu einer tabellarischen Textzusammenstellung nach Kategorien, die als Grundlage der Analyse diente.

Das im Rahmen dieser Untersuchung entwickelte Kategoriensystem umfasst, wie aus Tabelle 2 ersichtlich wird, sieben Haupt- und 16 Subkategorien, wobei den Subkategorien zur weiteren Differenzierung noch einzelne Themen zugeordnet wurden. Diese Systematisierung ermöglichte es, die Aussagen der befragten Personen zu analysieren und relevante Themen herauszuarbeiten. Im nachstehenden Kapitel 4 werden die zentralen Forschungsergebnisse entlang der durch die Datenauswertung gebildeten Kategorien dargestellt.

⁶ Ein Auszug des Kodierleitfadens ist im Anhang 5 zu finden.

Tabelle 2. Kategoriensystem

Hauptkategorien	Unterkategorien • mit einzelnen Themen
Fluchtbedingte Belastungen	Gewalterfahrungen • Flucht • Krieg • Häusliche Gewalt • Beschneidung
	Alleine sein • Einsamkeit • Fehlende Orientierung
	Fremdbestimmung • Aufenthaltsstatus • Lebensführung
Bildungsweg / Berufswahl	Entwicklung Berufswahl • Nach befragter Person
	Herausforderungen bei der Berufswahl und der Lehrstellensuche • Spracherwerb • Bildungszertifikate • Aufenthaltsbewilligung • Diskriminierungserfahrungen
Erleben des Ausbildungsbetriebes	Unterstützende Faktoren im Ausbildungsbetrieb • Wohlwollende Fehler- und Lernkultur • Unterstützung und Motivation • Zugehörigkeit • Passender Beruf
	Herausforderungen im Ausbildungsbetrieb • Nicht erfüllte Vorstellungen • Fehlende soziale Einbindung • Deutsch • Rassismus-Erfahrungen
Erleben der Berufsschule	Unterstützende Faktoren in der Berufsschule • Hilfsbereitschaft • Persönliches Engagement • Vorwissen
	Herausforderungen in der Berufsschule • Deutsch • Geringe Vorbildung • Schulfächer • Soziale Integration
Ausbildungsbegleitung mit Supported Education	Job-Coaching • Lehrstellensuche • Ausbildungsbetrieb • Integrationscoaching
	Lern-Coaching
	Weitere Aspekte der Begleitung • Zugehörigkeit • Engagement der Coaches • Beziehung zu den Coaches • Eigene Wege
Entwicklung	Berufliche Entwicklung • Lehrabschluss • Berufliche Ziele
	Persönliche Entwicklung • Anpassungsleistungen • Leben in der Schweiz
Ressourcen	Soziale Ressourcen • Freundschaften • Familie • Fachpersonen
	Personale Ressourcen • Reflexionsfähigkeit • Humor • positives Temperament • hohe Leistungsmotivation • Selbstsorge • Selbstwirksamkeit

Quelle: Eigene Darstellung und Erhebung

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse entlang der gebildeten Haupt- und Subkategorien präsentiert. Interviewzitate sind kursiv gekennzeichnet und ansonsten gemäss den Transkriptionsregeln dargestellt.

4.1 Fluchtbedingte Belastungen

Die von den Befragten angegebenen Belastungen resultieren einerseits aus den Erfahrungen im Heimatland und während der Flucht sowie andererseits aus ihrer Lebenssituation nach ihrer Ankunft in der Schweiz.

Gewalterfahrungen

Drei der vier Befragten berichten von traumatischen Erlebnissen vor oder während der Flucht sowie daraus resultierenden psychischen Belastungen, die sich bis heute auf ihren Alltag auswirken. So schildert B2 beispielsweise die Angst, die durch seine Fluchterlebnisse ausgelöst wurde. Diese habe dazu geführt, dass er und seine Kollegen im MNA-Zentrum gemeinsam am Boden übernachtet hätten:

Aber die wissen nicht, was wir erlebt haben in der Sahara und im Mittelmeer. Das ist schrecklich gewesen. Und am Anfang, wenn du schläfst, haben viele Leute Angst am Abend, oder? Darum haben wir zusammen geschlafen. Also bei uns ist das kein Problem, aber die haben am Anfang falsch verstanden, warum wir zusammen geschlafen haben, was der Grund ist und so, und wir konnten es auch nicht erklären. /.../ Aber es war wegen der Angst. Also wegen der schrecklichen Vergangenheit. (B2, Z 45–49, 56–57)

Die Erfahrungen von B4 verdeutlichen, dass Frauen zusätzlich geschlechtsspezifischer Gewalt ausgesetzt sein können. Sie schildert traumatische **Kriegserlebnisse**, deren Bilder sie anfangs sowohl tagsüber als auch nachts verfolgt hätten und die durch laute Geräusche bis heute getriggert werden könnten. Auch erzählt sie von **häuslicher Gewalt**, von der sie in ihrer Herkunftsfamilie betroffen gewesen sei, die sie aber auch später bei ihrer Mitbewohnerin erlebt habe:

Ich habe gesagt, ‚In meinem Leben hatte ich genug Gewalt. Ich will nicht mehr‘. Ich will schlussendlich nur geniessen (lacht). Gewalt ist genug, ich habe Krieg gesehen, ich habe genug den Mann von meiner Mutter erlebt, der so gewalttätig war. Ich will das nicht mehr erleben. (B4, Z 164–166)

Alleine sein

Aus den Interviews folgt, dass die Befragten mit einer Vielzahl von Belastungen konfrontiert sind, die sich aus der Fremdheit der Kultur und den Alltagsprozessen im Ankunftsland ergeben. **Einsamkeit**, das Vermissen der Familie, fehlende

Sprachkenntnisse sowie die eigenständige Bewältigung des Alltags stellten vor allem zu Beginn zentrale Herausforderungen dar. Diese Belastungen wurden durch eine ausgeprägte **Orientierungslosigkeit** verstärkt, die auf die fehlende Vertrautheit mit den Regeln und Gepflogenheiten der neuen Umgebung zurückzuführen ist. So beschreibt B2, dass anfangs *alles* schwierig und ungewohnt gewesen sei: die Regeln, die Kultur, das Essen – schlicht alles habe nicht gepasst. Niemanden zu kennen und weder mit der Sprache noch mit der Kultur vertraut zu sein, bewertet B4 als *mega hart*. Zudem erkannte B1, dass vertraute Verhaltensmuster nicht mehr funktionierten. Dies habe eine Anpassung an die neue Kultur erfordert, die für ihn mit erheblichem Druck verbunden gewesen sei, insbesondere da ihm das Wissen über angemessene Verhaltensweisen fehlte. Keine der befragten Personen konnte anfänglich im Alltag auf eine stabilisierende familiäre Struktur oder unterstützende Netzwerke zurückgreifen.

Fremdbestimmung

Asylrechtliche Bestimmungen, wie das Verbot, Familienangehörige in Nachbarländern zu besuchen, haben das Gefühl der Einsamkeit deutlich verstärkt. Zudem schildert B3, dass seine Geschwister aufgrund der schlechten Bedingungen der vorläufigen Aufnahme keinen Asylantrag in der Schweiz gestellt hätten. Dies habe dazu geführt, dass er nun ohne Familie in der Schweiz lebe. Auch habe er sich als VA keine eigene Wohnung suchen dürfen.

4.2 Bildungsweg und Berufswahl

Entwicklung Berufswahl

Im Folgenden werden die essenziellen Schritte der Berufswahl und des Ausbildungsverlaufs für jede der befragten Personen kurz aufgezeigt. Übersichten über den zeitlichen Ablauf sind den jeweiligen Tabellen zu entnehmen.

Befragte Person 1 (B1):

Tabelle 3. Bildungsweg B1

Herkunftsland: 12 Jahre Schule mit Gymnasiumabschluss		
Bildungs- /Ausbildungsweg	Dauer	Ziel
Deutschkurs	0.5 Jahre	Spracherwerb
10. Schuljahr	1 Jahr	Kennenlernen Schulsystem Berufsvorbereitung
Sekundarschule Erwachsene	1 Jahr	Anerkannter Abschluss Sekundarstufe I
3 J. Automatikmonteur EFZ	3 Jahre	EFZ-Abschluss
Arbeit im ehem. Lehrbetrieb		Gelderwerb

Quelle: Eigene Darstellung und Erhebung

Zunächst hatte B1 mit Informatiker einen klaren Berufswunsch mit hohen schulischen Anforderungen. Trotz seiner Matur im Herkunftsland und eines nachgeholt Sekundarschulabschlusses fand er jedoch keine Lehrstelle. Somit sah er sich gezwungen, seinen Berufswunsch zweimal anzupassen. Schliesslich absolvierte er eine EFZ-Lehre⁷ als Automatikmonteur, wobei er im zweiten und dritten Lehrjahr auch für Partnerfirmen arbeitete.

Befragte Person 2 (B2):

Tabelle 4. Bildungsweg B2

Herkunftsland: 6 Jahre Grundschule		
Was	Dauer	Ziel
Deutschkurs und Schule im MNA-Zentrum	1 Jahr	Deutscherwerb Schulische Grundkompetenzen
Vorlehre Koch	1 Jahr	Praxiserfahrung sammeln Deutscherwerb
Koch EBA-Lehre	2 Jahre	Abschluss EBA
Arbeit als Koch im Ausbildungsbetrieb	2 Jahre	Gelderwerb
Koch EFZ-Lehre	2 Jahre	Abschluss EFZ

Quelle: Eigene Darstellung und Erhebung

Anfangs verfügte B2 über keine klare Berufsvorstellung und orientierte sich durch Schnupperlehren in verschiedenen Berufsfeldern. Dabei entwickelte sich sein Interesse am Beruf des Kochs, welches durch positive Rückmeldungen gestärkt wurde. Aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse absolvierte B2 zunächst eine Vorlehre. Er betont, dass diese ihm geholfen habe, seine sprachlichen Defizite auszugleichen und gleichzeitig

⁷ EFZ: Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis EFZ / nach einer 3-4-jährigen Lehre.

EBA: Eidgenössisches Berufsattest EBA / nach einer 2-jährigen beruflichen Grundbildung. Bei einem guten Abschluss ist der Einstieg ins 2. Lehrjahr EFZ möglich (Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung, 2024)

praktische Erfahrungen zu sammeln, die den Einstieg in die anschließende Ausbildung erleichtert hätten.

Befragte Person 3 (B3):

Tabelle 5. Bildungsweg B3

Herkunftsland: 6.5 Jahre Grund- und Sekundarschule		
Was	Dauer	Ziel
Aufnahmeklasse	1.5 Jahre	Deutscherwerb Schulische Grundkompetenzen
Sekundarschule	1 Jahr	Sekundarschulabschluss
10. Schuljahr	1 Jahr	
Coiffeur Praktikum	1 Jahr	Praxiserfahrung sammeln
Coiffeur EBA-Lehre	1 Jahr	Abbruch nach 1 Jahr
Motivationssemester	1 Jahr	Berufsorientierung Lehrstellensuche
Gärtner EFZ-Lehre	1 Jahr	Wechsel zu EBA
Gärtner EBA-Lehre	1 Jahr	EBA-Abschluss

Quelle: Eigene Darstellung und Erhebung

Aufgrund seiner Arbeitserfahrungen im Herkunftsland hatte B3 den klaren Wunsch, Schreiner zu werden. Nachdem er keine Stelle als Schreiner oder Automechaniker finden konnte, entschied er sich nach einem Praktikum für eine Ausbildung als Coiffeur. Diese entsprach jedoch nicht seinen Erwartungen, weshalb er die Ausbildung abbrach und im Anschluss ein Brückenangebot besuchte. Im Verlauf dieses Jahres entdeckte er den Beruf des Gärtners für sich, in dem er eine EBA-Lehre abschloss.

Befragte Person 4 (B4):

Tabelle 6. Bildungsweg B4

Herkunftsland: 10 Jahre islamische Schule		
Was	Dauer	Ziel
Sekundarschule	2 Jahre	Sekundarschulabschluss
Parallel dazu Deutschkurse	2 Jahre	Deutscherwerb
Werkjahr	1 Jahr	Vorbereitung Berufswelt
Sprachschule	1 Jahr	Deutscherwerb
10. Schuljahr	1 Jahr	Berufsorientierung und Lehrstellensuche
Vorlehre Detailhandel	1 Jahr	Praxiserfahrung sammeln
Pflegehelfer:in-Kurs mit Praktikum	0.5 Jahre	Berufseinstieg
Pflege Praktikum	1 Jahr	Vorpraktikum Lehre, Praxiserfahrung sammeln
Pflege EBA-Lehre	2 Jahre	EBA-Abschluss
Arbeit in anderem Betrieb		Gelderwerb

Quelle: Eigene Darstellung und Erhebung

B4 absolvierte verschiedene berufsvorbereitende und sprachfördernde Übergangsjahre sowie eine Vorlehre im Detailhandel, bis sie durch ein Praktikum im Rahmen des Pflegehelfer:in-Kurses den Pflegeberuf für sich entdeckte. Nach einem erfolgreichen einjährigen Pflegepraktikum absolvierte sie in demselben Betrieb schliesslich eine Lehre als Assistentin Gesundheit und Soziales (EBA-Lehre in der Pflege).

Die Bildungswege, die die Befragten beschritten haben, hingen stark von den mitgebrachten schulischen Kompetenzen ab. So führte, wie bei B4, eine geringe schulische Vorbildung zu einem langen Bildungsweg. Weiter entsprachen die Berufsoptionen nicht immer den Wünschen der Befragten, sodass teils Berufe gewählt werden mussten, die nicht vorgesehen waren.

Herausforderungen bei der Berufswahl und Lehrstellensuche

Aus den Interviews geht hervor, dass der Erwerb der **deutschen Sprache** eine zentrale Herausforderung für die Befragten darstellte, die häufig dazu führte, dass eine Ausbildung nicht unmittelbar begonnen werden konnte. Übergangsangebote wie das zehnte Schuljahr oder eine Vorlehre wurden genutzt, um die Sprachkenntnisse zu verbessern respektive erste praktische Erfahrungen zu sammeln.

Den Befragten war bewusst, dass sie aufgrund ihrer Herkunft und ihrer Vorbildung geringere Chancen auf dem Lehrstellenmarkt hatten. So legt B1 dar, dass geflüchtete Personen aufgrund fehlender **Bildungszertifikate** bei der Lehrstellensuche geringere Chancen hätten, da die im Heimatland erworbenen Bildungsabschlüsse nicht anerkannt würden. Arbeitgebende *vertrauten* seiner Ansicht nach eher Personen, die in der Schweiz aufgewachsen sowie zur Schule gegangen seien und über gute Sprachkenntnisse sowie Schweizer Bildungsabschlüsse verfügten. Ferner meint B4, dass die Anforderungen an zugewanderte Personen hoch seien, wobei zu wenig darauf Rücksicht genommen werde, wie der Berufseinstieg für sie erleichtert werden könnte.

Zusätzlich behindern asylrechtliche Einschränkungen den Zugang zum Arbeitsmarkt. So berichtet B1, dass das lange Warten auf eine **Aufenthaltsbewilligung** seine Lehrstellensuche verhindert habe, da er keine Arbeitserlaubnis besessen habe, sodass Bewerbungen sinnlos gewesen seien.

Überdies erlebte B4 das Tragen eines Kopftuchs als grosse Hürde bei der Lehrstellensuche und war mit erheblicher **Diskriminierung** und Ablehnung konfrontiert. Sie fühlte sich schliesslich gezwungen, ihr Kopftuch abzulegen, da sie keine andere Möglichkeit sah, ihre Chancen auf eine Lehrstelle zu verbessern.

4.3 Erleben des Ausbildungsbetriebes

Unterstützende Faktoren im Ausbildungsbetrieb

Als fördernd erlebten die Befragten jene Ausbildungsbetriebe, die aktiv Unterstützungsleistungen anboten. Dies zeigt sich in den Äusserungen von B1 und B2, die angeben, bei der Arbeit grosse Unterstützung und Wertschätzung erlebt zu haben. So wird von einer **wohlwollenden und fördernden Fehlerkultur** seitens der Vorgesetzten berichtet, die sich positiv auf die eigene Befindlichkeit im Betrieb ausgewirkt habe. Fehler seien, so bei B1, als Lernchance gesehen worden:

Und zum Beispiel, wenn ich Fehler mache, sagt er 'ja, du hast etwas gelernt. Du weisst, dass es ein Fehler ist. Du kannst nur von deinen Fehlern etwas lernen. Und wenn du keine Fehler machst, dann lernst du nichts'. (B2, 111–114)

Ebenso werden konkrete Hilfestellungen des Teams und der Vorgesetzten, wie Übersetzungen, Hausaufgabenhilfe, zusätzliche Erklärungen und gute Anstellungsbedingungen als **Unterstützungsleistungen** gewertet, die, wie B2 und B4 explizit erwähnen, für einen erfolgreichen Abschluss der Lehre zentral gewesen seien. B2 konnte nach dem EBA-Abschluss eine weiterführende EFZ-Lehre absolvieren, da ihm die Möglichkeit geboten wurde, schon währenddessen als vollbezahlter Angestellter zu arbeiten. B1 und B2 berichten zudem von **motivierenden** und wertschätzenden Vorgesetzten, die *lieb* gewesen seien und sie zu beruflicher und persönlicher Weiterentwicklung angespornt hätten.

Als ein weiterer und bedeutender Faktor wird die **soziale Einbindung** in den Betrieb beschrieben. Die Einbindung fand in verschiedenen Formen statt – als freundschaftlicher Kontakt mit den anderen Mitarbeitenden wie auch als vertrauensvolle Beziehung zu den Vorgesetzten, die eine Mentoring-Rolle übernahmen. Enge Arbeitsbeziehungen zeigten sich unter anderem darin, dass der Kontakt über den Abschluss der Lehre hinaus fortgeführt wurde. Als Grundlage für eine gute Arbeitsbeziehung erwähnt B2 Offenheit und eine gute Kommunikation von beiden Seiten.

Herausforderungen im Ausbildungsbetrieb

Schwierigkeiten im Betrieb traten vor allem dann auf, wenn die **beruflichen Erwartungen und Vorstellungen** der Lernenden nicht mit der Arbeitsrealität übereinstimmten oder die Arbeit als nicht sinnstiftend wahrgenommen wurde. Ein weiterer zentraler Faktor war eine **unzureichende soziale Einbindung**, die sich negativ auf den Ausbildungserfolg auswirken konnte. So führte die mangelnde Integration bei B3 zu sozialem Rückzug, bei B4 zu Konfliktvermeidungsverhalten und bei B1 zu abfallenden Leistungen während der Arbeit in einer Partnerfirma. Die unzureichende Einbindung ergab sich entweder

passiv durch isolierte Arbeitssituationen oder aktiv durch Ausgrenzung und **Diskriminierung**. Auf Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen reagierten B3 und B4 mit Selbstschutz durch Distanzierung, da sie keine Möglichkeit sahen, diese Situationen auf andere Weise zu bewältigen.

Die **Sprache** stellte auch im Ausbildungsbetrieb eine erhebliche Herausforderung dar, was sich insbesondere in den Betrieben negativ auswirkte, die keine aktive Unterstützung boten. So wünscht sich B4 mehr Wertschätzung für Personen, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen, sowie mehr Anerkennung ihrer Bemühungen und Lernprozesse:

Aber dass man auch versteht 'oh, diese Person kommt vom Ausland und versucht, unsere Sprache zu lernen. Wow, ich bin stolz auf die Person, dass sie das kann'. Aber es wird den Ausländern zugeschoben. /.../ Ich sage 'bitte nicht die Menschen beurteilen, sondern auch wenn sie Fehler machen...die lernen! Aus Fehlern lernt man'. (B4, Z 471–475)

4.4 Erleben der Berufsschule

Unterstützende Faktoren in der Berufsschule

Das Erleben der Berufsbildung in der Schule war eng mit den individuellen Bildungsvoraussetzungen der Lernenden verknüpft. Von Personen mit geringem Bildungskapital wurde die Berufsschule in vielerlei Hinsicht als überfordernd wahrgenommen, insbesondere dann, wenn die Alphabetisierung in der lateinischen Schrift erst im Aufnahmeland erfolgte. Als bedeutsame Unterstützung wird **Hilfsbereitschaft** genannt – sowohl von anderen Lernenden, die während des Unterrichts unbekannte Begriffe erklärten, als auch von Lehrpersonen, die sich nach dem Unterricht Zeit für zusätzliche Erläuterungen nahmen. Persönliche Ressourcen wie grosses **Engagement** und eigene Bemühungen erwiesen sich ebenfalls als relevant.

Herausforderungen in der Berufsschule

Eine wiederkehrende und von allen Befragten hervorgehobene Schwierigkeit waren **unzureichende Deutschkenntnisse**, die sich auf verschiedene Lebensbereiche auswirkten, jedoch in der Berufsschule besonders deutlich wurden. Insbesondere die berufsspezifische Fachsprache wurde als zusätzliche Fremdsprache wahrgenommen, was den Lernprozess erheblich erschwert habe. Die Aussagen der Befragten verdeutlichen, dass der Erwerb der deutschen Sprache für viele Jahre eine anhaltende Herausforderung bleibt. Auch einzelne, besonders **anspruchsvolle Schulfächer** stellten ein grosses Hindernis für den erfolgreichen Abschluss der Ausbildung dar.

4.5 Ausbildungsbegleitung mit Supported Education

Die Begleitung durch die Stiftung *Futuri* wird von allen Befragten als grosse Hilfe und Chance bewertet und ihr wird ein hoher persönlicher Mehrwert zugeschrieben:

Das ist eine super Stiftung, finde ich. Und... da hat man keine Sorgen, bis die Lehre fertig ist! (B3, Z. 141–142)

Die Befragten heben hervor, dass die Begleitung berufliche Perspektiven eröffne und ein zentraler Faktor für den erfolgreichen Abschluss der Ausbildung sei. Ferner gibt B2 an, die Begleitung als Privileg zu betrachten, das die Verpflichtung mit sich bringe, sich in der Ausbildung zu engagieren und das Angebot bestmöglich zu nutzen.

Job-Coaching

Unabhängig vom individuellen Bildungsweg wird der Begleitung mit SEd seitens der Befragten eine zentrale Rolle bei der **Lehrstellensuche** zugeschrieben, da die sprachlichen Voraussetzungen sowie die Orientierung über Bewerbungsprozesse und Arbeitsmarktanforderungen zu diesem Zeitpunkt jeweils noch nicht ausreichend vorhanden gewesen seien. So betont B1 die Bedeutung seines JC als Ansprech- und Referenzstelle für die Betriebe, bei denen er sich beworben hatte. Die gezielte Vermittlung von bewerbungsspezifischen Fertigkeiten stärkte das Selbstvertrauen der Befragten, so dass die anfänglichen Begleitungen zu Bewerbungsgesprächen, wie bei B4, mit der Zeit überflüssig wurden.

Die vermittelnde Funktion der JC zwischen den Lernenden und den **Ausbildungsbetrieben** wurde nur selten in Anspruch genommen, da keine der befragten Personen gravierende Probleme im Betrieb erlebte. Zwar berichtet B1 von Konflikten aufgrund schlechter Leistungen in einem Partnerbetrieb. Der Betrieb habe jedoch entschieden, ausschliesslich mit ihm zu kommunizieren und den Kontakt zum JC einzustellen. Auch B3, der sich im Betrieb ausgegrenzt fühlte, gibt an, dass die Konfliktvermittlung seiner Ansicht nach nicht die Aufgabe seines JC gewesen sei.

Als weitere zentrale Dimension der Unterstützung durch den JC werden die **Orientierungshilfe** in einem oft komplexen und fremden System sowie die **Unterstützung im Alltag** beschrieben. Besonders hervorgehoben wird die Hilfe bei bürokratischen und rechtlichen Angelegenheiten, wie der Bearbeitung von Anträgen oder Stipendien, sowie bei der Wohnungssuche. Auch finanzielle Unterstützung spielte eine bedeutende Rolle. Dazu zählten Hilfen bei Mietvorauszahlungen, die Überbrückung finanzieller Engpässe bei verspäteten Stipendienauszahlungen oder die Kostenübernahme für Freizeitaktivitäten wie Fitness-Abonnements. Die Begleitung schaffe einen Raum, in dem, so B1, die Betroffenen Herausforderungen *jederzeit* ansprechen und gemeinsam mit dem JC

Lösungen erarbeiten könnten. Als Beispiele dafür werden die Unterstützung bei der Rückabwicklung von versehentlichen Bestellungen im Internet genannt oder die Bereitstellung eines Darlehens, wie im Fall von B3, der sich durch Werbung im Internet beeinflussen liess und sich mit Käufen verschuldet hatte. Diese Hilfestellungen reduzierten Unsicherheiten und Stress im Alltag und stärkten die Handlungsfähigkeit der Betroffenen in schwierigen Situationen.

Lern-Coaching

Dem Lern-Coaching wird von den befragten Personen eine erhebliche Relevanz für den schulischen Erfolg beigemessen. Die Lernunterstützung erfolgte individuell und flexibel, angepasst an die jeweiligen Bedürfnisse der Lernenden. Die Schwerpunkte der Unterstützung lagen in der gemeinsamen Bearbeitung von Hausaufgaben, der Wiederholung von Unterrichtsinhalten und der gezielten Vorbereitung auf Prüfungen. Besonders betont wird, dass die LC dazu beigetragen hätten, das Verständnis für komplexe Themen zu fördern und die Lernmotivation aufrechtzuerhalten. Die Begleitung biete eine strukturierte Lernumgebung, die regelmässiges und effektives Arbeiten ermögliche. Neben den praktischen Hilfestellungen wird das Lern-Coaching als motivierende und stabilisierende Ressource wahrgenommen:

Aber ja, so. (...) Ja, ein Grund, dass ich so gut in der Schule war, das war, weil ich ein Lern-Coach gehabt habe bei Futuri. So jede Woche eine Stunde, zwei Stunden. Das hat viel geholfen, dass ich immer dranbleibe. (B1, Z 438–440)

Unterschiede zeigten sich darin, ob zusätzlich selbständig zu Hause gelernt wurde oder das Lern-Coaching als ausreichend empfunden wurde.

Weitere Aspekte der Begleitung

Die Begleitung wird in den Interviews nicht nur als praktische Unterstützung eingestuft, sondern auch als soziale und emotionale Ressource für die Befragten. Sie vermittelt ein Gefühl der **Zugehörigkeit** und der **sozialen Eingebundenheit**. Die Stiftung *Futuri* wird mehrmals als *Familie* beschrieben, die emotionale Nähe schaffe und als verlässlicher Rückhalt diene. Ferner wird die Stiftung als *Ort der Hoffnung* beschrieben, der Halt gebe und einem bei Herausforderungen helfend beistehe. So betont B4, wie essenziell es sei, regelmässig nach dem eigenen Befinden gefragt zu werden. Dies gelte insbesondere dann, wenn keine familiäre Unterstützung vorhanden sei. Dies schaffe das Gefühl, dass jemand am eigenen Wohl interessiert sei. Die Zugehörigkeit beschreibt B1 folgendermassen:

Stiftung Futuri war für mich, wie soll ich sagen, ein Platz, wo ich mich gut gefunden habe. Ich war nicht allein. Es ist jemand hinter mir gestanden, im Rücken. Dass wenn etwas ist,

kann ich bei Futuri sagen, ich habe das Problem, wie ist es?(..) Und ich war direkt bei Stiftung Futuri. Bei allem, was ist in meinem Leben, konnte ich sagen, ich habe dieses Problem. Und sie haben mir gerne geholfen. (B1, Z 464–468)

Das Zugehörigkeitsgefühl wurde durch die persönliche und herzliche Betreuung durch die coachenden Personen gefördert. So nahmen alle Befragten das **hohe Engagement** der Coaches wahr, das über das berufliche Soll hinausging. Dass die Coaches um ihr Wohl bemüht waren, zeigte sich für B3 durch die Bereitschaft seines LC, mit ihm am Wochenende zu lernen, wenn er nach einem langen Arbeitstag zu müde für ein abendliches Coaching gewesen sei. Ferner erwähnt B1 die Fortsetzung der Begleitung, die er trotz der Ablösung vom Sozialamt weiterhin erhalten habe.

Die **Beziehung** zu den JC wird von den Befragten als eng und unterstützend beschrieben. So betonen die Befragten die persönliche Nähe, die Sympathie und das Gefühl, nicht allein zu sein. Die vertrauensvolle Begleitung wurde als ein verlässlicher Rückhalt wahrgenommen, der dabei geholfen habe, Entscheidungen zu treffen und sich in schwierigen Lebenslagen zu orientieren. So führt B2 an, dass eine Begleitung insbesondere für jüngere Personen notwendig sei, da sie dabei helfe, die Konsequenzen des eigenen Handelns besser einzuschätzen. Für ihn sei sein JC *wie eine Mutter* gewesen. Sie sei streng gewesen, habe ihn jedoch stets motiviert und daran geglaubt, dass er es schaffen werde. Dies habe ihm sehr geholfen.

Die Befragten erzählen, dass sie darüber hinaus **eigene Entscheidungen** getroffen und nicht immer die Ratschläge ihrer Coaches befolgt hätten. So beschreibt B1, dass es seine Mentalität anfänglich nicht zugelassen habe, auf andere zu hören und Dinge aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Dies habe er erst mit der Zeit gelernt. Sein JC hätte deshalb *ein bisschen Mühe* gehabt mit ihm. Auch B2 und B3 trafen Bildungsentscheide, wie das Einlegen eines Pausenjahres oder einen Lehrabbruch, die dem Rat ihrer Coaches widersprachen. Beide wurden anschliessend weiter begleitet.

4.6 Entwicklung

Berufliche Entwicklung

Aus den Interviews geht hervor, dass die Befragten einem **Lehrabschluss** eine **hohe Relevanz** beimessen. Ferner schildern sie ihre Überzeugung, dass in der Schweiz nur ein dort erworbenes Zertifikat bedeutend sei. Ein erfolgreicher Berufsabschluss wird mit positiven Attributen wie *Respekt, Wertschätzung, besseren beruflichen Perspektiven* und einem soliden *Grundstein für die Karriere* verknüpft. Diese Sichtweise betont die hohe Bildungsaspiration der Befragten, die unabhängig von ihrem bisherigen Abschluss eine **Weiterbildung** und eine Qualifikation auf einer höheren Bildungsstufe anstreben.

Insbesondere der EBA-Abschluss wird als unzureichend und einschränkend empfunden. Einige Befragte ziehen eine berufliche Spezialisierung nach dem EFZ-Abschluss oder eine höhere Fachausbildung in Betracht. Weiter legt B1 dar, dass ihm seine Tätigkeit nach seinem Lehrabschluss nicht genügend Herausforderungen biete und ihn daher manchmal langweile. Er reflektiert seine berufliche Entwicklung kritisch:

Wo ich stehe, ist nicht das, was ich mir vorgestellt habe, früher. Ich habe mir eigentlich eine sehr hohe Position vorgestellt, so mit anderen Zertifikaten und Abschlüssen. Und Ausbildung. Ich meine sie ist sehr wichtig gewesen, aber jetzt sehe ich, ich muss mich einfach weiterentwickeln und bilden. So mit einem Abschluss EFZ kann man schon leben. Aber für einen, der eher geistig ist, ist das nicht genügend. Ich rede von mir eigentlich, also ich bin nicht ganz zufrieden. (B1, Z 389–394)

Die Überzeugung, dass beruflicher Aufstieg und Weiterentwicklung durch persönliches Engagement und Anstrengung erreicht werden können, wird von allen Befragten geteilt.

Persönliche Entwicklung

Als herausfordernd beschreiben alle Befragten die kulturellen **Anpassungsleistungen**, die sie in der Schweiz erbringen mussten. Diese Prozesse werden als komplex wahrgenommen, da sie nicht nur externe Anforderungen, sondern auch innere Konflikte und Ambivalenzen mit sich bringen.

So schildert B4 einen belastenden kulturellen Konflikt: Sie sah sich gezwungen, ihr Kopftuch abzulegen, um berufliche Perspektive zu erhalten. Obwohl es ihr schwergefallen sei, hätten ihre Freundinnen kein Verständnis gezeigt und ihr Handeln verurteilt. B1 beschreibt, dass die kulturellen Unterschiede und Unsicherheiten dazu geführt hätten, dass er sich zunächst von anderen Menschen distanziert und verschlossen habe. Erst mit der Zeit habe er gemerkt, dass er seine Mentalität der Schweizer Kultur *irgendwie anpassen* müsse. Durch den Kontakt mit anderen Personen, insbesondere in der Ausbildung, sei er offener und sozialer geworden. Dieser Veränderungsprozess habe Zeit gebraucht und sei ein Teil seiner Integration gewesen:

Aber in der Ausbildung habe ich jeden Tag mit Schweizern zu tun gehabt. Da habe ich andere Mentalitäten gesehen, andere Arten von Menschen. Mit der Zeit hatte das schon einen Effekt auf mich. Dass ich mich verändern muss, nicht muss, aber irgendwie ist es von sich, also es ist passiert, dass ich mich integriert habe, da. (B1, Z 343–346)

Zudem beschreibt B1 das **Leben in der Schweiz** als ambivalent: Er schätze die Sicherheit, die Ordnung und die beruflichen sowie finanziellen Möglichkeiten, die das Land biete. Dennoch sei er nicht recht glücklich und *irgendetwas* fehle ihm hier. Zudem empfinde er immer wieder erheblichen Stress, den er sich nicht erklären könne. Er

mutmasst, dass dies an seiner kulturellen Herkunft oder an dem Leben in der Schweiz liegen könne, das für ihn zur Normalität geworden sei.

4.7 Ressourcen

Soziale Ressourcen

Aus den Interviews folgt, dass neben der Ausbildungsbegleitung weitere soziale Kontakte und die professionelle Begleitung zentrale Ressourcen für die Bewältigung von Herausforderungen darstellten. **Freundschaften** entstanden oft innerhalb der eigenen kulturellen Gemeinschaft, über den Sport oder die Arbeit. Solche Beziehungen bieten gegenseitige Unterstützung, wie bei B2, der die Freundschaften zu Peers im MNA-Zentrum nach seiner Ankunft als stabilisierend erlebt hat und die Beziehung zu seinem langjährigen Mitbewohner als bedeutsamen sozialen Kontakt mit gegenseitiger Hilfe sieht. **Familienmitglieder** können, auch wenn sie, wie bei B3, im Ausland leben, ebenfalls eine unterstützende Rolle spielen. Ältere Geschwister oder Verwandte, wie bei B3 und B4, bieten Orientierung und Unterstützung in schwierigen Entscheidungsprozessen. Von B4 wird die emotionale Bestärkung durch ihre Tante hervorgehoben, die zu ihrer Selbstbestimmung und zur Entwicklung von Eigenverantwortung beigetragen habe. **Fachpersonen** werden ebenfalls als Ressource wahrgenommen. B3 schätzte die Hilfe im Haushalt und bei Bewerbungen, die er von Sozialarbeitenden in der MNA-Wohngruppe erhielt. Für B1 stellten die Gespräche mit seinem langjährigen Psychiater eine essenzielle Ressource zur Problembewältigung dar. Dagegen schildert B4, dass sie die psychologische Begleitung, die sie aufgrund ihrer traumatischen Erlebnisse erhielt, als wenig hilfreich empfand.

Personale Ressourcen

Die befragten Personen thematisieren ihre personalen Ressourcen nur selten explizit. Dennoch lassen sich aus ihren Aussagen verschiedene Kompetenzen und Stärken ableiten, die auf personale Ressourcen hinweisen.

So beschreibt B2, dass ihm seine offene Persönlichkeit im Kontakt mit anderen geholfen habe, was auf eine ausgeprägte **soziale Kompetenz** hindeutet. Ferner berichtet B3 von regelmässigem Sport, den er als wohltuenden Ausgleich zur Arbeit empfindet, was eine hinreichende **Selbstfürsorge** erkennen lässt. Schwierigkeiten am Arbeitsplatz begegnet B4 mit **Humor** und **Gelassenheit**, was auf ihre Fähigkeit hinweist, belastende Erlebnisse durch eine **positive Grundhaltung** zu entschärfen. Zudem weist B1 eine **hohe Leistungsmotivation** und eine **ausgeprägte Reflexionsfähigkeit** auf, die ihm helfen, Herausforderungen zu analysieren.

5 Diskussion

Das Ziel dieser Arbeit war eine Annäherung an die Frage, wie junge Menschen mit Fluchthintergrund den Berufseinstieg und ihre Ausbildung erleben, mit welchen Herausforderungen sie dabei konfrontiert sind und wie sie eine Begleitung mit SEd wahrnehmen und einschätzen. Dazu wurden im Theorieteil anhand der vorhandenen Literatur die komplexe Lebenslage junger Geflüchteter und die verschiedenen zu bewältigenden Übergänge theoretisch beleuchtet sowie das Konzept SEd vorgestellt.

Schliesslich wurden vier Betroffene mit narrativen Leitfadeninterviews dazu befragt, welchen Herausforderungen sie sich im Rahmen ihrer Berufswahl und -ausbildung stellen mussten und welche Aspekte der Ausbildungsbegleitung mit SEd für sie besonders bedeutsam waren.

Die Ergebnisse aus diesen Interviews werden im Folgenden anhand der eingangs gestellten Fragestellungen diskutiert.

5.1 Fluchtbedingte Übergänge

Welche Herausforderungen ergeben sich für junge Geflüchtete aufgrund der fluchtbedingten Übergänge?

Die Ergebnisse der Interviews spiegeln weitgehend die theoretischen Annahmen zur Interdependenz verschiedener Übergänge sowie zu den komplexen Wechselwirkungen zwischen individuellen Bewältigungsanforderungen und -prozessen und den strukturellen Rahmenbedingungen im Ankunftsland wider. In Anlehnung an Walther und Stauber (2013) werden Übergänge durchaus als «Zonen der Ungewissheit und Verwundbarkeit» (S. 30) erlebt. Die Vulnerabilität, die aus den zahlreichen Herausforderungen des Ankunftsprozesses, der fehlenden Orientierung, der Verarbeitung traumatischer Erlebnisse sowie der Anpassung an eine neue Lebensrealität entsteht, wird in den Aussagen der Befragten deutlich.

Psychische Belastungen

Es zeigt sich, dass fast alle Befragten psychisch belastet waren und sich Trauer, Angstzustände sowie getriggerte Erinnerungen an traumatische Erlebnisse im Alltag manifestierten. Dies unterstreicht die Annahme von Altintug und Ringeisen (2021), wonach das Stresserleben junger Geflüchteter aufgrund ihrer Erfahrungen und ihres Entwicklungsalters besonders ausgeprägt ist. Entgegen der Erwartung, dass der Zugang zu psychologischer Hilfe oftmals nicht gegeben ist (vgl. Kapitel 2.1.2), war dieser für die Befragten verfügbar, wurde jedoch nur in einem Fall als hilfreich empfunden und

langfristig genutzt. Soziale Ressourcen, wie die gegenseitige Peer-Unterstützung, erwiesen sich zudem als wertvolle Bewältigungsressource. Ob und in welchem Ausmass sich die psychischen Belastungen negativ auf Bildungs- und Spracherwerb auswirken, kann im Rahmen der Befragung nicht abschliessend geklärt werden. Zwar wurden lange Bildungswege festgestellt, diese stehen jedoch auch in einem Zusammenhang mit der Vorbildung der Befragten.

Postmigratorische Stressoren

Die geschilderte Orientierungslosigkeit in der Anfangszeit verdeutlicht die erhebliche Belastung, sich in einem vollkommen unbekanntem Umfeld zurechtfinden zu müssen. Die empfundene Einsamkeit weist zudem auf das Fehlen unterstützender und stabilisierender Strukturen hin, was sowohl die Alltagsbewältigung als auch den Integrationsprozess beeinträchtigt und die zentrale Bedeutung sozialer Zugehörigkeit unterstreicht (vgl. Kapitel 2.1.2 und 2.1.3). Insbesondere Personen, die über keine sozialen Ressourcen einer MNA-Wohngruppe, wie Betreuende oder Peers, verfügten, beschrieben die Ankunftszeit als *mega hart* und einsam, wenn soziale Kontakte fehlen sowie Sprache und Kultur nicht vertraut sind. Dieses Gefühl wird durch die asylrechtlichen Einschränkungen der Handlungsfähigkeit, wie das Verbot Familienangehörige zu besuchen, eine eigene Wohnung zu suchen oder eine Ausbildung zu beginnen, zusätzlich verstärkt. Diese postmigratorischen Belastungsfaktoren (Baron & Flory, 2020) verdeutlichen, wie die strukturellen Rahmenbedingungen sowohl die soziale Teilhabe erschweren als auch bestehende Belastungen aufrechterhalten können.

Anpassungsanforderungen und Integration

Während Heckmann (2015) Integration als Wechselspiel zwischen Zugewanderten und Aufnahmegesellschaft definiert, zeigt sich in den Befragungen, dass junge Geflüchtete einen hohen gesellschaftlichen Erfolgs- und Anpassungsdruck erleben, ihre Integration jedoch häufig durch Vorurteile und strukturelle Ausgrenzung erschwert wird. Am Beispiel der Arbeitsmarktteilhabe, die als Schlüssel für die *geforderte* gesellschaftliche Integration gilt (Heckmann, 2015), wird deutlich, dass individuelle Bemühungen häufig nicht ausreichen und sich junge Geflüchtete ihrer geringen (Berufs-)Chancen bewusst sind.

Anhand von Diskriminierungserfahrungen werden zudem die Herausforderungen auf gesellschaftlicher Ebene ersichtlich. So sind beispielsweise muslimische Frauen, die ein Kopftuch tragen, im Zugang zum Arbeitsmarkt deutlich benachteiligt (Peucker, 2010, S. 5). Für die befragte junge Frau blieb das (schmerzliche) Ablegen des Kopftuches die einzige Möglichkeit, gesellschaftliche Teilhabe zu erlangen. Die Wahrnehmung, im Ankunftsland unerwünscht zu sein, wird nach M. Bohn (persönliche Mitteilung, 01.10.2024)

in verschiedenen Lebensbereichen deutlich, zeigt sich jedoch besonders stark bei der Lehrstellensuche. In einer Entwicklungsphase, die von der Identitätsbildung geprägt ist, müssen junge Geflüchtete oftmals mit der «Ablehnung ihrer Person als Ganzes» (Thomas et al., 2018, S. 35) umgehen.

5.2 Berufswahlprozess und die Berufsbildung

Wie erleben Lernende mit Fluchtgeschichte den Berufswahlprozess und die Berufsbildung?

Hohe Bildungsaspirationen und deren Herausforderungen

Die Interviews verdeutlichen die hohe Bildungsaspiration der Befragten. Besonders bei Personen mit einem anspruchsvollen Berufsziel zeigt sich jedoch, dass diese Ambitionen häufig auf strukturelle Barrieren treffen. Auch mit guten schulischen Voraussetzungen und viel Motivation müssen Berufspläne oft angepasst werden, was insbesondere für Personen mit hoher Vorbildung als frustrierend erlebt wird. Nicht realisierbare Berufswünsche können nach Dombrowski (2015, S. 92) auf eine Diskrepanz zwischen subjektiv wahrgenommenen Berufsoptionen und dem tatsächlichen Optionspektrum des Arbeitsmarktes zurückzuführen sein – oder auf die in Kapitel 2.1.4 beschriebenen betrieblichen Selektionsmechanismen.

Die starke Orientierung an Bildungszertifikaten spiegelt einerseits den hohen Stellenwert von Abschlüssen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt wider. Andererseits verdeutlicht sie die Bedeutung von Arbeit und Bildung als zentrale Narrative sozialer Anerkennung und gesellschaftlicher Teilhabe. Für die Befragten bedeutet ein Berufsabschluss nicht nur ökonomische Sicherheit, sondern auch eine Erhöhung des gesellschaftlichen Status. Dies steht im Einklang mit den Überlegungen von Heckmann (2015), wonach die gesellschaftliche Stellung von der Position auf dem Arbeitsmarkt beeinflusst wird, sowie mit den Erkenntnissen von Hurrelmann und Quenzel (2022, S. 112), die eine Korrelation zwischen Bildungserfolgen, Selbstwertgefühl und gesellschaftlicher Anerkennung feststellten.

Der Glaube der Befragten an die Möglichkeit eines beruflichen Aufstiegs durch persönliche Anstrengung lässt sich ambivalent interpretieren. Einerseits spiegelt er eine hohe Bildungsmotivation und ein starkes Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit wider. Andererseits kann dieser Glaube zu einem hohen Druck führen, einen höheren Bildungsabschluss erlangen zu müssen und die Verantwortung für die eigene gesellschaftliche Position ausschliesslich bei sich selbst zu sehen. Strukturelle Barrieren wie diskri-

minierende Arbeitsmarktbedingungen oder mangelnde Ressourcen werden in diesem Fall als individuelle Defizite wahrgenommen.

Übergangsangebote: Chancen und Einschränkungen

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass Übergangsangebote wie schulische Brückenangebote, Vorlehren oder Praktika eine wichtige Rolle spielen, um sprachliche und schulische Defizite auszugleichen, berufliche Orientierung zu gewinnen und den Einstieg in eine Berufsausbildung zu erleichtern. Einige der Befragten durchliefen Bildungswege mit zahlreichen Zwischenetappen, Abbrüchen und Neuorientierungen. Oester und Lems (2019, S. 246) weisen darauf hin, dass solche Massnahmen nur dann nachhaltig wirken, wenn sie in eine langfristige Perspektive eingebettet sind. Andernfalls könnten sie zu verkürzten Integrationsprozessen führen, die in prekären Arbeitsverhältnissen enden. Die konzeptuelle Grundlage von SEd entspricht dieser Einschätzung, da sie eine langjährige und kontinuierliche Begleitung vorsieht, die von der ersten beruflichen Orientierung bis zum erfolgreichen Abschluss einer Lehre reicht. Die Ergebnisse verdeutlichen zudem, welche hohe Bildungsmotivation und Ausdauer Geflüchtete aufbringen müssen, um einen Berufsabschluss zu erreichen.

Weiter scheint das Fehlen eines klaren Berufswunsches die Bereitschaft zu vergrössern, sich in der Berufswahl von Schnupper- und Praktikumserfahrungen leiten zu lassen. Die pragmatische geprägte Berufswahl, die bei einigen der Befragten erkennbar war, kann als Bestätigung der These von Wehking (2020) gesehen werden, der zufolge die Berufswahl nach verfügbaren Lehrstellen getroffen wird. Das *Klebenbleiben* an Praktika erwies sich sowohl als positiver und gewünschter wie auch als negativer Aspekt.

Wahl und Rolle des Ausbildungsbetriebs

Die Ergebnisse aus den Interviews spiegeln zudem die Studienresultate von Stalder und Lüthi wider (2016), wonach die Wahl des Ausbildungsbetriebs als zentraler Faktor für den Erfolg einer Ausbildung gesehen werden kann. Gemäss den Befragten tragen freundliche, hilfsbereite Mitarbeitende und Vorgesetzte, eine wertschätzende Fehlerkultur, Verständnis für die Lebenssituation und unterstützende Massnahmen bei schulischen und sprachlichen Schwierigkeiten zum Gelingen der Ausbildung bei.

Ein unterstützender Betrieb ermöglicht nicht nur eine fachliche Ausbildung, sondern erweist sich auch als eine bedeutsame soziale Ressource auf unterschiedlichen Ebenen: Bezogen auf Herriger (2024) sowie Hurrelmann und Quenzel (2022) fungiert er zum einen als unterstützendes Netzwerk und hält Orientierungswissen bereit. Zudem bietet er eine soziale Basis für das Knüpfen von Freundschaften und ermöglicht das Erleben von emotionaler sowie identitätsstiftender Unterstützung.

Die soziale Einbindung in den Betrieb verdeutlicht die Bedeutung sozialer Integration generell und schliesst an den theoretischen Kontext von Heckmann (2015) an, dem zufolge persönliche Beziehungen zwischen Zugewanderten und Einheimischen als Voraussetzung für die Integration in die Aufnahmegesellschaft gelten. Dies spiegelt sich in der Wahrnehmung eines Befragten wider, der die Integration zunächst als diffusen Druck empfand, sich anpassen zu müssen, ohne zu wissen, wie dies gelingen könnte. Erst durch den alltäglichen Kontakt mit Einheimischen während der Ausbildung entwickelte sich schrittweise und beiläufig ein Gefühl der Zugehörigkeit. Dies lässt darauf schliessen, dass eine Lehrstelle allein noch keine Integration garantiert und vielmehr die (Beziehungs-)Qualität des Lehrverhältnisses ausschlaggebend ist.

Die Ergebnisse zeigen, dass nicht alle Betriebe ihre integrative Rolle gleichermassen ausfüllen. Daher scheint es wichtig, Betriebe stärker in die Begleitung einzubeziehen, wie es das SEd-Modell vorsieht, sowie bei der Lehrstellensuche gezielt solche zu suchen, die bereit sind, als partnerschaftliche Akteure zu agieren und geflüchtete Personen in Zusammenarbeit mit dem JC zu unterstützen.

Sprachliche Hürden und ihre Auswirkungen

Die Ergebnisse unterstreichen die zentrale Bedeutung der Sprache für die Integration in Bildung, Beruf und Gesellschaft und bestätigen, dass Sprachkompetenzen eine Grundvoraussetzung dafür darstellen (Esser, 2006). Gemäss den Interviews bleibt der Spracherwerb für viele junge Geflüchtete jedoch eine dauerhafte Herausforderung, deren Verlauf von individuellen Lebenslagen, Bildungsbiografien und postmigratorischen Belastungen geprägt ist (vgl. Kapitel 2.1.4). Während einige rasch Fortschritte erzielen, bleibt die Sprache für andere auch nach Jahren ein Hindernis, das den sozialen Austausch und den Schul- resp. Berufsalltag erschwert. Insbesondere die berufsbezogene Fachsprache wird als zusätzliche Barriere wahrgenommen.

Folglich ist eine gezielte und individuell abgestimmte Unterstützung, die den unterschiedlichen Lern- und Bildungsvoraussetzungen der Jugendlichen gerecht wird, essenziell. Thomas et al. (2018) weisen darauf hin, dass sich Sprachkompetenzen nicht allein durch schulischen Unterricht, sondern besonders durch die alltägliche Sprachpraxis entwickeln lassen. Diese Perspektive wird auch durch die Einschätzung der Geschäftsleiterin der Stiftung *Futuri* gestützt, die beobachtet, dass der schulische Deutscherwerb für einige Jugendliche weniger geeignet ist und der Spracherwerb über die Arbeit oft besser gelingt (M. Bohn, pers. Mitteilung, 01.10.2024).

Die Sprachförderung wird in den Ausbildungsbetrieben jedoch unterschiedlich umgesetzt. Einige Lernende erhalten Unterstützung durch Übersetzungen, Hausaufgabenhilfe

oder eine wohlwollende Fehlerkultur. Andere erleben hingegen Abwertung und Diskriminierung, was sie als fehlende Anerkennung ihrer Bemühungen und mangelndes Verständnis für die Herausforderungen des Spracherwerbs empfinden.

5.3 Begleitung mit Supported Education

Wie erleben Lernende mit Fluchtgeschichte die Begleitung mit SEd?

Aus den Interviews folgt, dass die Begleitung durch SEd von den Befragten als umfassende Unterstützung in verschiedenen Lebensbereichen wahrgenommen und ihr eine zentrale Bedeutung für den Ausbildungserfolg zugeschrieben wird. Mit den folgenden Darlegungen, in denen die verschiedenen Aspekte der Begleitung durch SEd diskutiert werden, die von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Fluchtgeschichte als bedeutungsvoll erlebt wurden, wird auch die Hauptfragestellung beantwortet.

Bedeutung des Job-Coachings

Vor dem Hintergrund der beschriebenen strukturellen und individuellen Hürden, die den Zugang zu einer Lehrstelle erschweren, wird der Unterstützung bei der Lehrstellensuche ein hoher Stellenwert beigemessen. Die *türöffnende* Funktion der Begleitung erweist sich als wesentlich, da der JC von den Lehrbetrieben als verlässliche Referenz für die individuellen Stärken und Potenziale der Lernenden gesehen wird. Wie M. Bohn (pers. Mitteilung, 01.10.2024) ausführt, werden Eigenschaften wie Motivation, Reife oder berufliche Vorerfahrungen von den Betrieben als Indikatoren für die Ausbildungsfähigkeit gewertet und können fehlende Bildungszertifikate teilweise kompensieren. Die gezielte Stellenakquise ist ein zentraler Bestandteil des SEd-Konzepts (Schaufelberger, 2013), indem Unsicherheiten aufseiten der Betriebe abgebaut und somit die Chancen der Jugendlichen auf einen Ausbildungszugang erhöht werden. Zudem kann der Untersuchung entnommen werden, dass die gezielte Vorbereitung auf die Anforderungen und Erwartungen der Arbeitswelt den Lernenden nicht nur Orientierung bietet, sondern auch ihr Selbstbewusstsein und ihre Handlungskompetenzen stärkt.

Der Kontakt zwischen JC und Ausbildungsbetrieb, der gemäss der SEd-Theorie essenziell für Vermittlung und Konfliktlösung ist, wird von den Befragten als weniger bedeutsam wahrgenommen. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass Schwierigkeiten im Betrieb durch die regelmässige Begleitung frühzeitig erkannt und gemeinsam mit dem JC Verhaltens- und Bewältigungsstrategien entwickelt werden können. Weiter könnte dies darauf hinweisen, dass Betriebe im Umgang mit jungen Geflüchteten möglicherweise weniger intensive Unterstützung benötigen als mit anderen Zielgruppen.

Bedeutung des Lern-Coachings

Ein weiterer bedeutender Bereich der Begleitung stellt das Lern-Coaching dar, das den erheblichen Unterstützungsbedarf im Bildungsbereich aufgreift. Die flexible und bedarfsgerechte Bearbeitung schulischer Themen, die sich an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden orientiert, wird von den Befragten als ein wesentlicher Erfolgsfaktor gewertet und verdeutlicht die Stärke des personenzentrierten Ansatzes von SEd. Der grosse Mehrwert der Unterstützung liegt in der Schaffung eines strukturierten und fördernden Lernraums. Dieser stellt nicht nur einen ruhigen Ort dar, der konzentriertes Arbeiten ermöglicht, sondern es wird zudem ein motivierendes Umfeld geschaffen. Die regelmässige Struktur, die durch die Begleitung entsteht, hilft den Lernenden, sich zu fokussieren, ohne die Motivation dafür ausschliesslich aus eigener Kraft aufbringen zu müssen. Diese Form der Unterstützung wird als entlastend empfunden, insbesondere vor dem Hintergrund, dass der Alltag aufgrund der frühen Selbständigkeit weitgehend eigenständig organisiert werden muss.

Begleitung als soziale Ressource

Die Befragungen verdeutlichen den hohen Stellenwert der ausserbetrieblichen Unterstützung. So wird der hohe Bedarf an Orientierung für die Bewältigung der zahlreichen Alltags- und Akkulturationsanforderungen erkennbar. Die Möglichkeit, *jederzeit* auch Themen ausserhalb von Betrieb und Schule ansprechen zu können, vermittelt Sicherheit und gewährleistet Unterstützung in unterschiedlichen Lebensbereichen.

Die kontinuierliche Begleitung durch die Coaches, wie sie im SEd-Konzept vorgesehen ist (SES, 2019a), wird von den Befragten als essenzieller Bestandteil der Unterstützung wahrgenommen. Insbesondere das Gefühl, nicht allein zu sein, eine verlässliche Ansprechperson im Hintergrund zu wissen und als Individuum wahrgenommen und geschätzt zu werden, wird als zentral beschrieben. Dies ist insofern bedeutsam, als dass durch das Fehlen verlässlicher familiärer Strukturen ein bedeutsamer Orientierungsrahmen wegfällt, der für Entscheidungs- und Identitätsfindung zentral ist (Thomas et al., 2018, S. 59). In diesem Kontext stellt die vertrauensvolle Beziehung zu den Coaches eine tragende soziale Funktion dar, die von den Befragten mit dem Begriff *Familie* umschrieben wird.

Soziale Ressourcen bieten dabei nicht nur Stabilität und emotionale Unterstützung, sondern ermöglichen nach Herriger (2024, S. 101) auch die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben, Alltagsanforderungen und die Verarbeitung vergangener Belastungen. Dies zeigt sich zum einen darin, dass die Begleitung durch SEd geschützte Räume für adoleszenztypische Entwicklungsaufgaben eröffnet, indem sie den

Jugendlichen eine sichere Basis für selbstbestimmte Entscheidungen und Erfahrungen bietet. Bezogen auf Sierau et al. (2019, S. 143) wird ihnen somit ermöglicht, neue Erfahrungen zu sammeln und dabei auf eine verlässliche Unterstützung zurückgreifen zu können. So zeigt sich am Beispiel einer Verschuldung im Internet, wie bedeutsam es sein kann, eigene Verhaltensweisen reflektieren zu können, ohne die Konsequenzen der Handlungen alleine tragen zu müssen.

Darüber hinaus umfasst SEd bedeutsame psychosoziale Ressourcen, die für die Verarbeitung traumatischer Erlebnisse benötigt werden. Durch die Prinzipien von Konstanz, Orientierung, Wohlwollen und Verlässlichkeit, die zu den zentralen Grundlagen der Traumapädagogik zählen (Kühn, 2023), wird ein Gefühl von Sicherheit geschaffen, das essenziell für die Wiederherstellung von Vertrauen ist. Die traumasensible Ausgestaltung von SEd zeigt sich insbesondere in der zugewandten, kontinuierlichen Unterstützung, die einen stabilen Rahmen schafft, in dem neue, positive Beziehungserfahrungen gemacht werden können.

6 Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde gezeigt, dass der Zugang zu einer Ausbildung und die Bewältigung der Anforderungen einer Berufslehre für geflüchtete Jugendliche mit vielfältigen Hürden verbunden sind. Diese Herausforderungen entstehen sowohl aus individuellen Bildungsvoraussetzungen, fluchtbedingten Belastungen, Akkulturationsanforderungen als auch aus strukturellen und gesellschaftlichen Barrieren. Neben den Schwierigkeiten, die sich aus der Notwendigkeit ergeben, eine neue Sprache zu lernen, bleiben insbesondere das Fehlen sozialer Netzwerke sowie die fehlende Orientierung im neuen Umfeld über Jahre hinweg zentrale Hindernisse.

Die Begleitung durch SEd wird von den befragten Interviewteilnehmenden während der Berufsfindung und -ausbildung als wirkungsvolle Unterstützung wahrgenommen. Der personenzentrierte Ansatz setzt an den individuellen Bedürfnissen der Begleiteten an und umfasst Unterstützungsleistungen wie die Begleitung im Berufswahl- und Berufseinstiegsprozess, das Schliessen schulischer Lücken sowie die Förderung der Ausbildungsfähigkeit durch regelmässiges Coaching. Der systemische Ansatz von SEd beinhaltet auch ausserbetriebliche Unterstützung, die als Integrations-Coaching eine zentrale Dimension für die Befragten darstellt. Als besonders bedeutsam werden die sozialen Ressourcen erlebt, die sich aus den vertrauensvollen Beziehungen zu den Coaches ergeben. Sie bieten die Basis und Orientierung für die Bearbeitung alltäglicher Anforderungen sowie den erforderlichen Raum für die Bewältigung adoleszenter Entwicklungsaufgaben. Darüber hinaus erfüllen sie zentrale Anforderungen gemäss den traumapädagogischen Grundsätzen und bieten den jungen Geflüchteten damit die Möglichkeit, Sicherheit zu erfahren. Dies verdeutlicht, dass der Erfolg der Ausbildungsbegleitung massgeblich von der Qualität der Beziehung zur coachenden Person und von deren Engagement abhängt.

Die gewonnenen Erkenntnisse sprechen dafür, dass der SEd-Ansatz ein grosses Potenzial aufweist, die Arbeitsintegration junger Geflüchteter als umfassenden Integrationsprozess zu gestalten und damit ihre gesellschaftliche Teilhabe in mehreren Bereichen zu fördern.

Um die individuellen Ausbildungswege bis hin zum gewünschten Berufsabschluss verlässlich begleiten zu können, sind langfristige und stabile finanzielle Rahmenbedingungen erforderlich. Gemäss der Stiftung *Futuri* leisten Gemeinden jedoch oft nur begrenzt finanzielle Unterstützung, sodass ergänzende Mittel notwendig sind, um die Begleitung bis zum Lehrabschluss sicherzustellen. Zudem ist die Verfügbarkeit solcher Angebote stark gemeinde- und kantonsabhängig.

Folglich besteht auf politischer Ebene ein erheblicher Handlungsbedarf, wenn jungen Geflüchteten auf Basis einheitlicher gesetzlicher Regelungen ein gleichberechtigter Zugang zu nachhaltigen integrativen Angeboten ermöglicht werden soll. Dies schliesst nicht nur die berufliche Integration ein, sondern auch die Förderung von Strukturen, um die umfangreichen Orientierungs- und Zugehörigkeitsbedürfnisse junger Geflüchteter ausserhalb des Arbeitskontexts zu decken.

Anhand der vorliegenden Arbeit wird verdeutlicht, dass die Lebenslage junger Geflüchteter, die sich im Übergang in die Berufswelt befinden, ein breites Themenfeld umfasst, das in diesem Rahmen nicht abschliessend behandelt werden konnte. Die Ergebnisse basieren zudem auf einer begrenzten Stichprobe von vier Personen, die alle ihren Ausbildungsabschluss erreicht haben. Für weitere Erkenntnisse wäre es daher interessant, ein grösseres Sample zu erstellen sowie Personen einzubeziehen, die grössere Schwierigkeiten oder Abbrüche erfahren haben. Darüber hinaus folgt aus der Untersuchung, dass der Forschungsstand zu den Bedürfnissen junger Erwachsener mit Fluchterfahrung, die nicht mehr unter die Regelungen für MNA fallen, begrenzt ist. Dies zeigt die Notwendigkeit, sich verstärkt mit dieser ebenfalls vulnerablen Zielgruppe auseinanderzusetzen und sie mehr in den Fokus von Forschung sowie Praxis zu rücken.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass der Asylbereich ein anspruchsvolles Tätigkeitsfeld für die Soziale Arbeit darstellt, da zentrale Fragen des professionellen Selbstverständnisses berührt werden. Im Spannungsfeld zwischen den idealistischen Ansprüchen der Sozialen Arbeit – wie denen, eine menschenrechtsorientierte und gesellschaftskritische Profession zu sein – und den faktischen Begrenzungen durch ihre Einbindung in sozialpolitische und rechtliche Strukturen, werden ihre Grenzen und Möglichkeiten deutlich sichtbar (Scherr, 2015, S. 17–18).

Diese Spannungen treten insbesondere dort zutage, wo die individuellen Bedürfnisse von Geflüchteten mit bestehenden rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen kollidieren. Die Arbeit mit dieser Zielgruppe erfordert daher nicht nur eine machtsensible Begleitung und Unterstützung, sondern auch eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle innerhalb dieser Strukturen.

Die benachteiligenden gesellschaftlichen Bedingungen für Geflüchtete verdeutlichen die Dringlichkeit, sich entschieden für ihre Rechte einzusetzen und ihre Perspektiven und Bedürfnisse konsequent in den Mittelpunkt zu stellen, wie dies bei einer Begleitung mit SEd vorgesehen ist.

Literaturverzeichnis

- Altıntug, H. & Ringeisen, T. (2021). Bedürfnisse und Stressoren adoleszenter Geflüchteter: Eignen sich Angebote der Jugendhilfe zu deren Bewältigung? In T. Ringeisen, P. Genkova & F. T. L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage., S. 825–843). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27789-5_43
- Asefaw, F., Bombach, C. & Wöckel, L. (2018). In der Schweiz lebende Minderjährige mit Fluchterfahrungen. *Swiss Archives of Neurology, Psychiatry and Psychotherapy*, 169(06), 171–180. <https://doi.org/10.24451/arbor.20189>
- Avenir Social. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis*. Bern: Avenir Social. Verfügbar unter: https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2022/07/SCR_Berufskodex_De_A5_db_221020.pdf
- Baier, A., Tissot, A. & Rother, N. (2020). *Fluchtspezifische Faktoren im Kontext des Deutscherwerbs bei Geflüchteten. Familienkonstellation, Gesundheitsstand und Wohnsituation* (Kurzanalyse No. 4). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Verfügbar unter: https://www.academia.edu/43507329/Fluchtspezifische_Faktoren_im_Kontext_des_Deutscherwerbs_bei_Gefl%C3%BChteten_Familienkonstellation_Gesundheitsstand_und_Wohnsituation
- Baron, J. & Flory, L. (2020). *Zur psychosozialen Versorgung von Flüchtlingen und Folteropfern in Deutschland*. Berlin: Bundesweite Arbeitsgemeinschaft der psychosozialen Zentren für Flüchtlinge und Folteropfer. Verfügbar unter: https://www.baff-zentren.org/wp-content/uploads/2020/10/BAfF_Versorgungsbericht-6.pdf
- Bauer, P., Becker, B., Friebertshäuser, B. & Hof, C. (2022). Ebenen der Herstellung und Gestaltung von Übergängen. Einleitung in die Forschungsperspektive. In P. Bauer, B. Becker, B. Friebertshäuser & C. Hof (Hrsg.), *Diskurse – Institutionen – Individuen. Neue Perspektiven in der Übergangsforschung* (S. 7–28). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv25c4z8t>
- Böhnisch, L. (2017). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung* (7., überarbeitete und erweiterte Auflage.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bregoli, A., Efonayi-Mäder, D. & Fehlmann, J. (2024). «Unterschiedlich unterwegs»: *Mapping der (Aus)Bildung für junge Geflüchtete mit Fokus auf spezifischer Integrationsförderung (IAS/KIP)* (SFM Studies No. 88). Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies. <https://doi.org/10.35662/unine-sfmstudies-88>
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (2., überarbeitete Auflage., S. 53–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3_2
- Bundesamt für Sozialversicherungen. (2007). *IV-Rundschreiben Nr. 252*. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen. Verfügbar unter: <https://sozialversicherungen.admin.ch/de/d/5819/download>
- Bundesamt für Statistik. (2022). *Soziale Herkunft, Aufenthaltsdauer und Bildungsweg beeinflussen stark die Zertifizierung auf Sekundarstufe II. Medienmitteilung*. Verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/20764288>
- Bundesamt für Statistik. (2023). *Lehrvertragsauflösungen, Wiedereinstiege, Zertifizierungsstatus. Resultate zur dualen beruflichen Grundbildung (EBA und EFZ), Ausgabe 2023*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/uebertritte-verlaeuft-bildungsbereich/sekundarstufe-II/aufloesungen.assetdetail.29645530.html>

- Conrads, R., Kohn, K.-H. P. & Weber, P. C. (2020). Bildungskapital, Bildungsaspiration und Bildungspotenziale von Menschen mit Fluchterfahrungen – Entwicklungen und Beratungsansätze. In T. Freiling, R. Conrads, A. Müller-Osten & J. Porath (Hrsg.), *Zukünftige Arbeitswelten. Facetten guter Arbeit, beruflicher Qualifizierung und sozialer Sicherung* (S. 227–252). Wiesbaden: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-28263-9_11
- Dombrowski, R. (2015). *Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher. Die Konkretisierung der Berufsorientierung gegen Ende der Vollzeitschulpflicht* (Berichte zur beruflichen Bildung). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/7714?referrer=/dienst/publikationen/de/suche?publication_search_result_voe%255BfreeTextSearch%255D%3DBerufsfindung%26publication_search_result_voe%255BentriesPerPage%255D%3D10%26publication_search_result_voe%255
- Doose, S. (2012). *Unterstützte Beschäftigung. Berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie* (3., aktualisierte und vollständig überarbeitete Aufl.). Marburg: Lebenshilfe.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Auflage.). Marburg: Eigenverlag. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1077320221/34>
- Efionayi-Mäder, D. & Ruedin, D. (2014). *Aufenthaltsverläufe vorläufig Aufgenommener in der Schweiz. Datenanalyse im Auftrag der Eidgenössischen Kommission für Migrationsfragen EKM*. Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies. Verfügbar unter: <https://www.news.admin.ch/newsd/message/attachments/81772.pdf>
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration*. (AKI-Forschungsbilanz No. 4). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1192014634/34>
- Fasching, H. (2023). Übergangsforschung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 637–644). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5>
- Fehlmann, J., Effionayi-Mäder, D., Liechi, D. & Morlok, M. (2019). *Bildungsmassnahmen für spät eingereiste Jugendliche und junge Erwachsene* (SFM Studies No. 74). Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies. Verfügbar unter: <http://www.migration-population.ch/sfm/home/publications/etudes-du-sfm.html>
- Feller, R. (2020). Individuelle Begleitung in und durch die Lehre. Berufliche Integration für Flüchtlinge. *Sozial Aktuell*, 20(1), 16–17. Verfügbar unter: <https://www.futuri.ch/news-infos/>
- Fischer, G. & Riedesser, P. (2009). *Lehrbuch der Psychotraumatologie* (4., aktualisierte und erweiterte Auflage.). München: Ernst Reinhardt.
- Flick, U. (2019a). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 473–487). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>
- Flick, U. (2019b). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für BA-Studiengänge* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Gebrande, J. (2016). Fluchtmigration und Soziale Arbeit. Willkommen heissen - Teilhabe gestalten. Eine Handreichung für Sozialarbeitende und Studierende im Arbeitsfeld Asyl und Migration in Anlehnung an den gleichnamigen Fachtag. *Soziale Arbeit und Gesundheit im Gespräch*, 2016(2), 67–82. Verfügbar unter: https://www.hawk.de/sites/default/files/2018-07/broschuere_2_flucht_migration_und_soziale-arbeit.pdf

- Geisen, T. & Ottersbach, M. (2015). Einleitung Arbeit, Migration und Soziale Arbeit. Herausforderungen und Perspektiven. In T. Geisen & M. Ottersbach (Hrsg.), *Arbeit, Migration und Soziale Arbeit. Prozesse der Marginalisierung in modernen Arbeitsgesellschaften* (S. 1–22). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07306-0_1
- Geisen, T. & Riegel, C. (2009). Jugendliche MigrantInnen im Spannungsfeld von Partizipation und Ausgrenzung – eine Einführung. In T. Geisen & C. Riegel (Hrsg.), *Jugend, Partizipation und Migration* (2., durchgesehene Auflage., S. 7–26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91663-7>
- Gilliéron, G. & Jurt, L. (2017). Ein Übergang mit Herausforderungen: Erfahrungen ehemaliger, unbegleiteter, minderjähriger Asylsuchenden. *Soziale Passagen*, 9(1), 135–151. <https://doi.org/10.1007/s12592-017-0253-6>
- Gögercin, S. (2018). Soziale Arbeit mit geflüchteten Menschen. In B. Blank, S. Gögercin, K. E. Sauer & B. Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft: Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder* (S. 551–561). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19540-3_46
- Granato, M. (2017). Bildungsaspirationen, Bildungskapital und Qualifizierungsbedarfe (junger) Geflüchteter. In M. Granato & F. Neises, Hrsg., *Geflüchtete und berufliche Bildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere No. 187.* (S. 25–34) Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/8508>
- Hamburger, F. (2012). *Einführung in die Sozialpädagogik* (3., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022882-5>
- Hartmann, A., Davolio, M. E., Mey, E. & Keller, S. (2024). Unsicher in einem sicheren Land? Unbegleitete minderjährige Asylsuchende in der Schweiz zwischen Prekarität und Kinderschutz. *sozialpolitik.ch*, 2024(1), 1–23. <https://doi.org/10.18753/2297-8224-4430>
- Heckmann, F. (2015). *Integration von Migranten. Einwanderung und neue Nationenbildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06980-3>
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage.). Wiesbaden: VS Verlag. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>
- Herriger, N. (2024). *Empowerment in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung* (7., erweiterte und aktualisierte Auflage.). Stuttgart: W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-044157-6>
- Hoesch, K. (2018). *Migration und Integration*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09736-3>
- Hofmann, C. & Schaub, S. (2014). «Supported Education» im ersten Arbeitsmarkt: Ausbildungssituation und berufliche Perspektiven. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20(10), 25–32. Verfügbar unter: https://www.hfh.ch/sites/default/files/documents/B.23_Hofmann_2014_Supported_SZH.pdf?srsId=AfmBOoqNBnxbl01B-aleqQ-kv2tubf7LcdaN6zfcTLuS63G9zIGDaN_u
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2022). *Lebensphase Jugend* (14., überarbeitete Auflage.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Imdorf, C. & Scherr, A. (2015). Chancengerechtigkeit und Diskriminierung beim Übertritt in die Berufsausbildung. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus* (S. 83–89). Bern: EDK. Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/120065?ln=de>

- Kantonale Fachstelle Integration. (2019). *Integrationsagenda Kanton Zürich (IAZH)*. Zürich: Kanton Zürich. Verfügbar unter: <https://www.zh.ch/de/migration-integration/integration/integrationsagenda.html>
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. überarbeitete Auflage.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Auflage.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühn, M. (2023). „Macht Eure Welt endlich wieder mit zu meiner!“ Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In L.-U. Besser, W. Weiss, M. Kühn & J. Bausum (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (4., korrigierte Auflage., S. 26–38). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kurt, S. & D’Amato, G. (2022). Die schweizerische Logik der Integrationspolitik: Das Gleichgewicht zwischen Föderalismus, Konkordanz und direkter Demokratie. In J. Franzke & J. M. Ruano de la Fuente (Hrsg.), *Politik zur lokalen Integration von Migranten. Europäische Erfahrungen und Herausforderungen* (S. 79–92). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-21373-1_5
- Leumann, S., Scharnhorst, U. & Barabasch, A. (2018). Pädagogischdidaktische Gestaltung von Lehr-Lernsituationen in berufsvorbereitenden Klassen für junge Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene – eine Interviewstudie mit Lehrpersonen. In S. Engelage (Hrsg.), *Migration und Berufsbildung in der Schweiz* (S. 103–128). Zürich: Seismo.
- map-F. (2020). *Status F – Sackgasse oder Ausgangspunkt zur Integration? 3. Bericht über die Integrationsmöglichkeiten und -hindernisse von vorläufig aufgenommenen Personen im Kanton Zürich* (Monitoringbericht). Zürich: map-F. Verfügbar unter: http://map-f.ch/wp-content/uploads/2020/05/3_Bericht_mapF.pdf
- Meisen Zanol, F. (2011). *Supported Education. Lehrbetriebs-Befragung zu unterstützten Berufslehren für Lernende mit psychischer Beeinträchtigung* (Master-Thesis, Kooperationsstudiengang Master of Science in Sozialer Arbeit der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich). Verfügbar unter: <https://www.soziethk.ch/supported-education>
- Mey, E. (2015). Wege in die Arbeitswelt – dorthin, wo noch Platz ist. Mechanismen und Bedeutung stark fremdbestimmter Berufswahl bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund. In T. Geisen & M. Ottersbach (Hrsg.), *Arbeit, Migration und Soziale Arbeit. Prozesse der Marginalisierung in modernen Arbeitsgesellschaften* (S. 235–262). Wiesbaden: Springer VS.
- Mey, E., Riedweg, W. & Schaufelberger, D. (2013). Vorwort. In *Supported Employment. Arbeitsintegration für Personen mit erschwertem Zugang zum Arbeitsmarkt* (S. 9–11). Luzern: interact. Verfügbar unter: <https://zenodo.org/records/3459576>
- Meyer, T. & Sacchi, S. (2020). Wieviel Schule braucht die Berufsbildung? Eintrittsde-terminanten und Wirkungen von Berufslehren mit geringem schulischen Anteil. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 72(1), 105–134. <https://doi.org/10.1007/s11577-020-00679-y>
- Moline, R. (2016). *Supported Education: Wichtige Faktoren für erfolgreiches Coaching* (Masterarbeit). Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Institut für Angewandte Psychologie. Verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/161401086.pdf>
- Müller, A., Volkmann, U. E. & Wiedemann, C. (2018). Soziale Arbeit mit geflüchteten Menschen in Not- und Gemeinschaftsunterkünften. Professionstheoretische Überlegungen und handlungsleitende Prämissen. In B. Blank, S. Gögercin, K. E. Sauer & B. Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der*

- Migrationsgesellschaft: Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder* (S. 563–574). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19540-3_46
- Nesterko, Y., Assion, H.-J. & Glaesmer, H. (2019). Psychotraumatologie im Kontext von Flucht und Migration. In G. H. Seidler, H. J. Freyberger, H. Glaesmer & S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch der Psychotraumatologie* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage., S. 660–670). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nestmann, F. (2013). Übergangsberatung. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 834–852). Weinheim: Beltz Juventa.
- Oester, K. & Lems, A. (2019). Recht auf Bildung? Unbegleitete Minderjährige zwischen Inklusion und Exklusion. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn & J. Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (S. 239–258). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2_12
- Peucker, M. (2010). *Diskriminierung aufgrund der islamischen Religionszugehörigkeit im Kontext Arbeitsleben. Erkenntnisse, Fragen und Handlungsempfehlungen. Erkenntnisse der sozialwissenschaftlichen Forschung und Handlungsempfehlungen*. Bamberg: efms. Verfügbar unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_diskr_aufgrund_islam_religionszugehoerigkeit_sozi_alwissenschaftlich.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- Piesker, I., Glaesmer, H., Kaiser, M., Sierau, S. & Nesterko, Y. (2018). Sequentielle Traumatisierungsprozesse bei unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten. *Trauma & Gewalt*, 12(1), 14–27. <https://doi.org/10.21706/tg-12-1-14>
- Pool Maag, S. (2013). Supported Education: Inklusive Berufsbildung für Jugendliche mit erhöhtem Bildungsbedarf. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19(11), 34–40. <https://doi.org/10.5167/UZH-88894>
- Pool Maag, S. (2016). Herausforderungen im Übergang Schule Beruf: Forschungsbefunde zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Benachteiligungen in der Schweiz. *Swiss Journal of Educational Research*, 38(3), 591–610. <https://doi.org/10.24452/sjer.38.3.4995>
- Pries, L. (2015). Teilhabe in der Migrationsgesellschaft: Zwischen Assimilation und Abschaffung des Integrationsbegriffs. *IMIS-BEITRÄGE*, (47), 7–36. Verfügbar unter: https://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/imis47.pdf
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Aufl.). München: Oldenbourg.
- Rudin, M., Guggisberg, J., Bischof, S., Morger, M., Jäggi, J. & Liesch, R. (2018). *Überblicksstudie zur Situation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Arbeitsmarkt* (Schlussbericht No. 56). Bern: Staatssekretariats für Wirtschaft SECO. Verfügbar unter: https://www.seco.admin.ch/seco/de/home/Publikationen_Dienstleistungen/Publikationen_und_Formulare/Arbeit/Arbeitsmarkt/Informationen_Arbeitsmarktforschung/studie_jugendliche_arbeitsmarkt.html
- Rüst, T. & Debrunner, A. (2005). *Supported Employment. Modelle unterstützter Beschäftigung bei psychischer Beeinträchtigung*. Zürich: Rüegger.
- Sabatella, F. & Von Wyl, A. (2017). *Supported Education in der Schweiz. Hilfe für junge Erwachsene beim Übertritt in das Berufsleben* (Forschungsbericht). Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Departement Angewandte Psychologie. Verfügbar unter: https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/1320/1/Schlussbericht_SEd.pdf
- Scharnhorst, U. & Kammermann, M. (2019). Integrationsvorlehren - eine Flexibilisierung des Zugangs zur Berufsbildung für Geflüchtete in der Schweiz. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 48(5), 16–20. Verfügbar unter: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/10521>

- Schaufelberger, D. (2013). *Supported Employment. Arbeitsintegration für Personen mit erschwertem Zugang zum Arbeitsmarkt*. Luzern: interact. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3459576>
- Scheffold, W. (2013). Krisenverläufe und Übergänge in die Normalität. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 853–868). Weinheim: Beltz Juventa.
- Scherr, A. (2015). Soziale Arbeit mit Flüchtlingen. Die Realität der „Menschenrechtsprofession“ im nationalen Wohlfahrtsstaat. *Sozial Extra*, 39(4), 16–19. <https://doi.org/10.1007/s12054-015-0053-1>
- Scherr, A. & Breit, H. (2021). Junge Geflüchtete gesellschaftlich integrieren. Konzeptionelle Anforderungen an Unterstützungsmassnahmen. *Sozial Extra*, 45(1), 53–59. <https://doi.org/10.1007/s12054-020-00354-8>
- Scherschel, K. (2016). Citizenship by work? Arbeitsmarktpolitik im Flüchtlingschutz zwischen Öffnung und Selektion. *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, 46(183), 245–265. <https://doi.org/10.32387/prokla.v46i183.112>
- Scherwath, C. & Friedrich, S. (2016). *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung* (3., aktualisierte Auflage.). München: Ernst Reinhardt.
- Schick, M. (2019). Postmigratorischer Stress und soziale Integration. In U. Schnyder, T. Maier, N. Morina & M. Schick (Hrsg.), *Trauma – Flucht – Asyl. Ein interdisziplinäres Handbuch für Beratung, Betreuung und Behandlung* (S. 93–107). Bern: Hogrefe. <https://doi.org/10.1024/85829-000>
- Schmollinger, T. (2019). Die Bedeutung sozialer Ressourcen in Anforderungssituationen junger Geflüchteter. In T. Schmollinger, T. Köck & A. Gassmann (Hrsg.), *Junge Geflüchtete in den Erziehungshilfen. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 56–65). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung. (2024). *Lehrberufe: EFZ und EBA*. Verfügbar unter: <https://www.berufsberatung.ch/SharerWeb/Index?id=L2R5bi9zaG93LzE5NzM%3D>
- Sierau, S., Nesterko, Y. & Glaesmer, H. (2019). Herausforderungen im Fluchtprozess unbegleiteter Jugendlicher. Eine entwicklungspsychologische Perspektive. *Kindheit und Entwicklung*, 28(3), 139–146. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000284>
- Staatssekretariat für Migration. (2023). *Verstetigung Integrationsvorlehre (INVOL). Eckpunkte INVOL-Ausbildungsjahr*. Verfügbar unter: <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/integration-einbuengerung/innovation/invol.html>
- Stalder, B. E. & Lüthi, F. (2016). Lehrvertrag aufgelöst – Berufsabschluss gefährdet? *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis*. Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/211530?ln=de>
- Stiftung Futuri. (2022). *Zusätzliche Infos FUTURI Ausbildungsbegleitung*. Verfügbar unter: <https://www.futuri.ch/downloads/>
- Stiftung Futuri. (2023). *Zwischenbericht/Evaluation FUTURI Ausbildungsbegleitung 2021-2022. Qualitative Auswertung/Berichterstattung (Zwischenbericht)*. Zürich: Stiftung Futuri. Verfügbar unter: <https://www.futuri.ch/downloads/>
- Stiftung Futuri. (2024). *Jahresbericht der Stiftung Futuri 2023*. Verfügbar unter: <https://www.futuri.ch/jahresberichte/>
- Stiftung Futuri. (n. d.-a). *Die Stiftung Futuri*. Verfügbar unter: <https://www.futuri.ch>
- Stiftung Futuri. (n. d.-b). *Flyer FUTURI alle Angebote. Unsere Angebote im Überblick*. Verfügbar unter: <https://www.futuri.ch/downloads/>
- Stiftung Futuri. (n. d.-c). *Flyer FUTURI Ausbildungsbegleitung. Ausbildungsbegleitung: individuell und zielorientiert*. Verfügbar unter: <https://www.futuri.ch/angebote/mehr-ausbildungsbegleitung/>

- Stöbe-Blossey, S., Köhling, K., Hackstein, P. & Ruth, M. (2019). *Integration durch Bildung als Kooperationsaufgabe. Potenziale vorbeugender Sozialpolitik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24223-7>
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486717594>
- Stutz, H., Bischof, S., Rudin, M., Guggenbühl, T. & Liesch, R. (2019). *Auslegeordnung zu spät zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen an der Nahtstelle I (Schlussbericht)*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. Verfügbar unter: <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationen-bestellen/auslegeordnung-nahtstelle-i.html>
- Stutz, H., Jäggi, J., Bannwart, L., Rudin, M., Bischof, S., Guggenbühl, T., ... Guggisberg, J. (2016). *Bestandsaufnahme zur Bildungsbeteiligung von spät-eingereisten Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Schlussbericht)*. Bern: Staatssekretariat für Migration SEM. Verfügbar unter: <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/publiservice/berichte/integration/studien.html>
- Supported Employment Schweiz. (2012). *Europäischer Werkzeugkoffer für Supported Employment*. Verfügbar unter: https://supportedemployment.ch/wp-content/uploads/euse_toolkitch_endfassung.pdf
- Supported Employment Schweiz. (2019a). *Druckversion «Wissen»: Supported Employment / Supported Education: «First place – then train»*. Verfügbar unter: https://supportedemployment.ch/wp-content/uploads/Druckversion_Wissen_191024-1.pdf
- Supported Employment Schweiz. (2019b). *SES-Positionspapier 2019. Was ist Supported Employment / Supported Education?* Verfügbar unter: https://supportedemployment.ch/wp-content/uploads/SES_Standortpapier_09.19_final.pdf
- Thomas, S., Sauer, M. & Zalewski, I. (2018). *Unbegleitete minderjährige Geflüchtete: Ihre Lebenssituationen und Perspektiven in Deutschland*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839443842>
- Walther, A. & Stauber, B. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 23–43). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wehking, K. (2020). Geflüchtete Jugendliche zwischen subjektiven Bildungsorientierungen und gesellschaftlich begrenzten Berufsoptionen. In M. Hermes & M. Lotze (Hrsg.), *Bildungsorientierungen. Theoretische Reflexionen und empirische Erkundungen* (S. 163–185). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28187-8_9
- Weingartner, S. (2023). *Supported Education. Bereitschaft zur Ausbildung von Jugendlichen mit Beeinträchtigung bei Arbeitgebenden – eine qualitative Untersuchung* (Masterarbeit, Master in Sozialer Arbeit, Bern, Luzern, St. Gallen). Verfügbar unter: <https://zenodo.org/records/7646781>
- Wienford, J. (2020). Bewältigungskonstellationen junger Menschen nach der Flucht-migration. In G. Stecklina & J. Wienford (Hrsg.), *Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit* (S. 67–76). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wolter, S. C., Albiez, J., Cattaneo, M. A., Denzler, S., Diem, A., Lüthi, S., ... Schnorf, R. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023* (Bildungsbericht). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Verfügbar unter: <https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/>

Anhänge

Anhang 1: Reflexion des Forschungsprozesses

Das Finden geeigneter Interviewteilnehmender, die den festgelegten Kriterien entsprachen, gestaltete sich durch den Zugang über die Stiftung *Futuri* als unkompliziert. Das erstellte Sample wies die gewünschte Diversität auf. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass alle Interviewten über viele Jahre hinweg von der Stiftung begleitet wurden und ihre Ausbildung erfolgreich abschliessen konnten. Dies legt nahe, dass sie die Unterstützung durch die Stiftung eher positiv wahrgenommen haben und eine enge Bindung zu ihren Coaches besteht bzw. bestand, was die Repräsentativität der Untersuchung deutlich einschränkt. Weiter gilt zu beachten, dass die Interviewerin einst ein Praktikum bei der Stiftung absolvierte. So kann sich die Vertrautheit mit den Vorgehensweisen der Stiftung auf die Kontextualisierung der Ergebnisse ausgewirkt haben, da ein Verständnis bezüglich Themenfeld und Arbeitsweise der Stiftung bestand. Zudem könnten Vorannahmen über die Wirksamkeit der Unterstützung unbewusst in die Interpretation eingeflossen sein. Dass die Forscherin die Interviewten nicht persönlich kannte, reduziert hingegen potenzielle Beziehungsdynamiken und stärkt damit die Glaubwürdigkeit der erhobenen Daten.

Die Interviews wurden auf Wunsch der Teilnehmenden in den Räumlichkeiten der Stiftung durchgeführt. Alle Gespräche fanden in einer angenehmen Atmosphäre statt. Der Erzählfluss musste selten angeregt und eher gebremst werden, um die verschiedenen Themenbereiche erfragen zu können. Der Interviewleitfaden erwies sich als hilfreich, jedoch lässt sich im Nachhinein festhalten, dass die Einstiegsfrage – «Wenn du in deinen Gedanken in die Zeit zurückgehst, als die Berufswahl ein Thema wurde, was ist dir in Erinnerung geblieben?» – eher zu offen formuliert war. Die daraus resultierenden Erzählungen waren teilweise sehr tiefgehend und persönlich, was die Interviewerin dazu bewog, aus Gründen des Respekts nicht zu unterbrechen. Dies führte dazu, dass in einigen Interviews nicht alle vorgesehenen Fragenbereiche abgedeckt wurden. In der Auswertung zeigte sich dies insofern, als nicht bei allen Auswertungskategorien Inhalte von allen befragten Personen vorlagen.

Die Transkription stellte teilweise eine Herausforderung dar. Während die inhaltlichen Zusammenhänge im Interviewgespräch gut erfasst werden konnten, erwiesen sich einige Aussagen in der wörtlichen Transkription, bedingt durch die Schwierigkeiten der Teilnehmenden mit der deutschen Sprache, als schwer verständlich. Es war daher

notwendig, unklare Wörter oder Satzteile entsprechend zu kennzeichnen, um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten.

Die Auswertung der Interviews, insbesondere das Kodieren und die Erstellung des Kodierleitfadens, erwies sich als zeitaufwändig. Die deduktiven Kategorien konnten anhand des Leitfadens relativ problemlos identifiziert werden. Die Bildung induktiver Kategorien hingegen erforderte, wie von Kuckartz (2016) vorgesehen, mehrere Anpassungsdurchgänge, bis alle relevanten Aussagen sinnvoll zugeordnet werden konnten. Die präzise Benennung der Kategorien stellte eine weitere Herausforderung dar. So wurde beispielsweise ein Unterthema im Bereich der *Herausforderungen im Ausbildungsbetrieb* zunächst mit *fehlende Passung* beschrieben. Erst nach erneuter Analyse konnte es differenzierter in *nicht erfüllte Vorstellungen* und *fehlende soziale Einbindung* unterteilt werden. Auch wenn induktive Kategorien aus dem Datenmaterial entwickelt wurden, so erwies sich ein Rückbezug auf theoretisches Wissen dabei als hilfreich.

Das gewählte Forschungsdesign erwies sich für die Autorin als geeignet für die Beantwortung der Fragestellungen.

Gütekriterien

Die Qualitätssicherung empirischer Forschung wird anhand von Gütekriterien durchgeführt, die dazu dienen, die methodische Vorgehensweise sowie die Ergebnisse auf Zuverlässigkeit, Gültigkeit und Objektivität zu überprüfen (Flick, 2019b, S. 261–262). Nach Flick (2019a, S. 473) wird in der qualitativen Sozialforschung kontrovers diskutiert, wie sich diese Kriterien auf nicht-standardisierte Untersuchungsansätze übertragen lassen. Kuckartz (2016, S. 203) greift die klassischen Gütekriterien auf, reformuliert sie und ergänzt sie durch neue Kriterien, die speziell auf die Anforderungen qualitativer Methoden zugeschnitten sind. Dabei unterscheidet er zwischen internen und externen Kriterien der Studiengüte.

Die vorliegende Arbeit orientierte sich an den internen Kriterien wie Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit, Regelgeleitetheit und Nachvollziehbarkeit (Kuckartz, 2016, S. 204). So wurden die Gütekriterien nach Kuckartz (2016, S. 204–205) im Bereich der Datenerfassung und Transkription durch die Fixierung der Daten mittels Audioaufnahmen, eine vollständige Transkription, die Erstellung und konsequente Einhaltung von Transkriptionsregeln, die eigenständige Durchführung der Transkription durch die Interviewerin sowie die Anonymisierung der Daten erfüllt. Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Wahl und Begründung der Methode, die Nutzung einer Auswertungssoftware, ein konsistentes Kategoriensystem, die Verwendung von Zitaten zur Veranschaulichung der Kategorien, eine umfassende Dokumentation sowie sorgfältig

begründete Schlussfolgerungen umgesetzt, um die Einhaltung der Gütekriterien sicherzustellen. Der Empfehlung von Kuckartz (2018, S. 105), mindestens zwei Personen bei der Codierung einzusetzen, um die Zuverlässigkeit der Codierung zu verbessern, konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht entsprochen werden.

Die externen Gütekriterien, die eine Verallgemeinerung und Übertragbarkeit der Ergebnisse sicherstellen sollen, konnten ebenfalls nicht berücksichtigt werden. Dazu wären beispielsweise eine Diskussion der Ergebnisse mit Expert:innen oder den befragten Personen oder die Kombination verschiedener Forschungstechniken erforderlich gewesen (Kuckartz, 2016, S. 2018).

Limitationen der Arbeit

Aus den oben genannten Überlegungen ergeben sich mehrere Limitationen der Arbeit:

- Das kleine Sample von vier Personen kann die grosse Heterogenität der Untersuchungsgruppe nicht abbilden, die sich aus unterschiedlichen Herkunftsländern, Bildungsvoraussetzungen und (Flucht-)Erfahrungen ergibt. Alle befragten Personen konnten zudem eine – wenn auch teilweise herausfordernde – erfolgreiche Bildungslaufbahn vorweisen und fühlten sich emotional der Stiftung verbunden.
- Das Themenfeld der Übergänge junger Geflüchteter und der vielfältigen Einflussfaktoren darauf ist äusserst komplex. In dieser Arbeit konnten diese Faktoren nur angerissen werden. Eine tiefere Auseinandersetzung mit einzelnen Aspekten, wie den strukturellen Rahmenbedingungen oder den interkulturellen Herausforderungen, wäre wünschenswert, war jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich.
- Die Codierung der qualitativen Daten bietet zwar eine systematische Herangehensweise, lässt jedoch gleichzeitig Interpretationsspielraum, der durch eine Zusammenarbeit mit weiteren Forschenden hätte eingegrenzt werden können. Der Einbezug externer Gütekriterien hätte zudem die Repräsentativität der Arbeit erhöhen können.
- Da die untersuchte Begleitung durch SEd ausschliesslich im Kontext der Stiftung *Futuri* erfolgte, sind die gewonnenen Erkenntnisse nicht ohne Weiteres auf andere Organisationen oder Unterstützungsangebote übertragbar.

Diese Limitationen verdeutlichen, dass die Ergebnisse dieser Arbeit vor allem als explorative Einblicke in das Themenfeld zu verstehen sind. Sie spiegeln die persönlichen Erfahrungen der befragten Personen wider und ermöglichen ein vertieftes Verständnis der untersuchten Thematik, erheben jedoch keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit.

Anhang 2: Interviewleitfaden

Dank für Teilnahme	Herzlichen Dank, dass du dich für ein Gespräch mit mir zur Verfügung stellst.
Ziel erklären	Ich interessiere mich für junge Menschen mit einem Fluchthintergrund und ihre Erfahrungen mit der Ausbildung. Ich mache mehrere Interviews, damit ich verschiedene persönliche Erfahrungen einbeziehen kann. Im Interview möchte ich von dir erfahren, wie du ganz persönlich diese Zeit erlebt hast. Mich interessiert zu erfahren, wie für dich die Berufswahl, die Lehrzeit und die Ausbildungsbegleitung von <i>Futuri</i> waren.
Zeitlicher Rahmen	Das Gespräch wird, je nachdem wie viel du erzählen magst, ca. eine Stunde dauern.
Anonymität und Vertraulichkeit	Ich werde alles anonymisieren, und niemand ausser meiner Begleitperson vom Studium hat Einsicht in das Interview.
Einwilligung zur Aufzeichnung	Ich möchte das Gespräch gerne aufnehmen, damit ich mich besser konzentrieren kann, ich kann leider nicht so schnell schreiben. Ich werde es zuhause abschreiben und die Tonaufnahmen löschen. Bist du damit einverstanden?
Anleitung	Ich werde das Interview so machen, dass ich dir zuerst eine (grosse) Frage stelle und du das erzählst, was dir dazu in den Sinn kommt. Mich interessiert alles, was für dich wichtig ist. Es gibt kein Richtig oder Falsch. Ich werde dich möglichst nicht unterbrechen und nur zuhören. Und du kannst dir viel Zeit lassen. Erst wenn dir nichts mehr dazu in den Sinn kommt, werde ich eine nächste Frage stellen. Du darfst immer entscheiden, was du erzählen möchtest. Wenn ich dich etwas frage, was du nicht erzählen möchtest, darfst du das sagen.
Schluss	Am Schluss kannst du dann den Fragebogen ausfüllen und das Papier unterschreiben, auf dem du deine Einwilligung gibst, dass ich das Interview für meine Arbeit brauche darf.
Offene Fragen	Hast du noch Fragen an mich?

Abschluss Interview:

Interview beenden	Ich konnte alle meine Fragen stellen. Gibt es für dich noch etwas, was du gerne anfügen würdest? Sonst könnten wir jetzt das Interview beenden und das Aufnahmegerät ausschalten.
Bedanken	Honorieren, wie wertvoll die Interviewteilnahme war
Ausfüllen Fragebogen und Einverständniserklärung	Wie am Anfang besprochen, würde ich gerne noch den Fragebogen ausfüllen und die Einverständniserklärung unterzeichnen.
Nachfragen	Es kann sein, dass mir im Nachhinein noch weitere Fragen wichtig erscheinen, die ich nicht gestellt habe. Darf ich dann zu dir nochmals Kontakt aufnehmen?

Generelle Steuerungs- /Aufrechterhaltungsfragen:

<p>Immanentes Nachfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen? Kannst du ein Beispiel dazu erzählen? - Was war dazwischen / vorher / nachher? Es würde mich interessieren dazu noch mehr zu erfahren.

Gesprächsregeln für Interview:

- Nicht unterbrechen, warten bis die interviewte Person von selbst die Erzählung beendet.
- Interesse bekunden aber so wenig als möglich damit steuern.
- Noch **nicht** versuchen einzuordnen und zu verstehen.

Interviewleitfaden:

Erkenntnisinteresse	Subjektives Erleben der Berufswahl
Themen	<ul style="list-style-type: none"> • Lebenssituation während Berufswahl • Vorwissen • Befindlichkeit zum Thema Berufswahl • Herausforderungen der Berufswahl • Unterstützung bei der Berufswahl • Zufriedenheit mit der Berufswahl
Offene Frage (Narrativ / erzählgenerierend)	<p>Wenn du in deinen Gedanken in die Zeit zurückgehst, als die Berufswahl ein Thema wurde, was ist dir in Erinnerung geblieben?</p> <p>Kannst du mit etwas über deine Lebenssituation zu dieser Zeit erzählen?</p>
Unterfragen (Examentes Nachfragen, falls die Themen nicht von alleine angesprochen werden)	<p>Wie war es für dich einen Beruf zu wählen, in dem eine Ausbildung gemacht werden soll?</p> <p>Welche Herausforderungen hast du erlebt?</p> <p>Was hast du als unterstützend empfunden?</p> <p><i>Wie ergab es sich, dass du in diesem Beruf eine Lehre begonnen hast?</i></p> <p><i>Welche Bedeutung hatte die Berufswahl für dich?</i></p> <p><i>Warst du glücklich mit deiner Berufswahl?</i></p>

Erkenntnisinteresse	Subjektives Erleben der Lehrzeit
Themen	<ul style="list-style-type: none"> • Befindlichkeit in der Lehre • Entwicklung der Befindlichkeit • Erleben des Ausbildungsbetriebes • Herausforderungen im Betrieb • Erleben der Berufsschule • Herausforderungen in der Berufsschule • Beschreiben weiterer Herausforderungen im Leben
Offene Frage	Denk an deine Lehrzeit und deinen Lehrverlauf zurück. Wie hast du das erlebt?
Unterfragen (Examentes Nachfragen, falls die Themen nicht von alleine angesprochen werden)	<p>Gab es Herausforderungen/Schwierigkeiten in der Lehre für dich? Kannst du mir davon erzählen?</p> <p>Gab es in dieser Zeit andere Themen in deinem Leben, die dich beschäftigt haben und sich auf die Lehre auswirkten?</p> <p>Wenn du an deinen Ausbildungsbetrieb denkst – wie war es dort für dich?</p> <p>Wie hast du die Berufsschule erlebt?</p> <p>Was denkst du im Nachhinein über deine Lehrzeit?</p> <p><i>Wie hast du dich gefühlt, als du mit der Lehre gestartet hast?</i></p> <p><i>Wie hat sich dies im Laufe der Jahre verändert?</i></p> <p>Gab es Herausforderungen/Schwierigkeiten im Lehrbetrieb für dich? Kannst du mir davon erzählen?</p> <p>Gab es Herausforderungen/Schwierigkeiten in der Berufsschule für dich? Kannst du mir davon erzählen?</p>

Erkenntnisinteresse	Subjektiv erlebte Erfahrung mit der Ausbildungsbegleitung von <i>Futuri</i>
Themen	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung der Lehrbegleitung /Job-Coaching/Lern-Coaching • Persönliches Erleben des Coachings • Themen im Job-/Lern-Coaching • Beziehung zu den Coaches • Beschreibung der konkreten Unterstützung • Auswirkung des Coachings • Grenzen des Coachings • weitere Unterstützungen
Offene Fragen	<p>Du wurdest von <i>Futuri</i> während deiner Lehre begleitet. Wie würdest du jemandem diese Begleitung beschreiben, der/die keine Ahnung davon hat?</p> <p>Erzähl mir von deiner persönlichen Begleitung. Wie hat sich diese gestaltet und wie hast du diese erlebt?</p>
Unterfragen (Examentes Nachfragen, falls die Themen nicht von alleine angesprochen werden)	Lern-Coaching
	An welche Themen kannst du dich erinnern, die für dich im Lern-Coaching wichtig waren?
	Wie konnte dich der Lern-Coach unterstützen?
	Wie hat sich die Begleitung auf dich und deine Lehre ausgewirkt?
	<i>Kannst du mir das Lern-Coaching beschreiben?</i>
	<i>Gab es Themen, die nicht direkt mit der Lehre zu tun hatten?</i>
	<i>Wie würdest du deine Beziehung zu deinem Lern-Coach beschreiben?</i>
	Job-Coaching
	An welche Themen kannst du dich erinnern, die für dich im Job-Coaching wichtig waren?
	Wie konnte dich der Job-Coach unterstützen?
	Wie hat sich die Begleitung auf dich und deine Lehre ausgewirkt?
	<i>Kannst du mir das Job-Coaching beschreiben?</i>
	<i>Gab es Themen, die nicht direkt mit der Lehre zu tun hatten?</i>
	<i>Wie würdest du deine Beziehung zu deinem Job-Coach beschreiben?</i>
Allgemein	
Gab es andere Personen, die dich in der Ausbildungszeit unterstützt haben?	
Gab es Themen, bei denen dich das Coaching nicht unterstützen konnte, oder die schwierig blieben?	

Erkenntnisinteresse	Reflexion, Einschätzung und Ausblick
Themen	<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Einschätzung von Nutzen Lehrbegleitung • Gedanken zu Unterstützungsangeboten allgemein • Berufspläne
Offene Fragen	Wenn du deine Ausbildungszeit mit all den Themen, die du mir nun erzählt hast, anschaust. Wie hilfreich war die Ausbildungsbegleitung für dich?
Unterfragen (Nachfragen, falls die Themen nicht von alleine angesprochen werden)	Was würdest du selbst einschätzen, wie wäre deine Ausbildung ohne ein Lehrbegleitung verlaufen? Was denkst du, wo du heute stehen würdest?
	Wie müsste die Berufsbildung ausschauen, dass es für junge Personen, die einen Fluchthintergrund haben, einfacher wäre? Wie sähe die ideale Unterstützung aus?
Abschlussfrage	Was sind deine beruflichen Pläne für die Zukunft?

Anhang 3: Einverständniserklärung und Fragebogen

Einverständniserklärung Interview

für die Bachelorarbeit von Sandi Meier

Wozu: Sandi Meier ist Studentin der Sozialen Arbeit an der ZHAW in Zürich. Für ihre Bachelorarbeit untersucht sie in einem kleinen Forschungsprojekt, wie Personen mit einer Fluchtgeschichte die Berufswahl, die Ausbildung und die Ausbildungsbegleitung erlebt haben. Dazu werden mehrere Interviews mit Betroffenen geführt. Die Befragung bezieht sich auf die persönlichen Erfahrungen der interviewten Personen zu den genannten Themen.

Datenschutz: Anonymität wird dir zugesichert. Alle deine Aussagen und Daten werden anonymisiert ausgewertet und gespeichert. Es werden keine Rückschlüsse auf deine Person möglich sein.

Für die Arbeit ist es hilfreich, wenn das Gespräch digital aufgenommen werden kann. Die Aufnahmen werden ebenfalls vertraulich behandelt und auch nicht Dritten vorgespielt. Nach Abschluss der Arbeit werden die Aufnahmen gelöscht.

Kontakt: xxx xxx xx xx

Hiermit erkläre ich mich mit den oben aufgeführten Punkten einverstanden. Sandi Meier darf mich zu den genannten Themen interviewen. Die Befragung darf aufgezeichnet und anonymisiert für die Bachelorarbeit verwendet werden.

Name, Vorname	
Ort und Datum	
Unterschrift	

Fragebogen zum Interview

Interviewname:			
Herkunftsland:			
Seit (Jahreszahl) in der Schweiz			
Ich kam begleitet in die Schweiz		Ich kam unbegleitet in die Schweiz	
Meine Wohnsituation:			
Schulen im Herkunftsland:		Anzahl Jahre:	
Schulen in der Schweiz:		Anzahl Jahre:	
Chronologie der Ausbildung:		Anzahl Jahre:	
Konntest du deinen Wunschberuf lernen? Ja Nein			
Mein Wunschberuf wäre gewesen.			
Wie bist du zu <i>Futuri</i> gekommen?			
Wie lange und wie oft hattest du ein Job-Coaching?			
Wie lange und wie oft hattest du ein Lern-Coaching?			
Das Job-Coaching war:	zu wenig	zu viel	genau richtig
Das Lern-Coaching war:	zu wenig	zu viel	genau richtig

Anhang 4: Transkriptionsregeln

Transkriptionsregeln nach Dresing & Pehl (2018, S. 21–23)

Die Transkription der Interviews orientiert sich an den Transkriptionsregeln von Dresing & Pehl (2018, S. 20–23), die von der Autorin bedarfsorientiert ergänzt wurden. So wurde der Text, wo möglich, wörtlich transkribiert und das Schweizerdeutsche möglichst genau ins Hochdeutsche übersetzt. Vorhandene Fall- und Artikelfehler wurden der Lesbarkeit zuliebe korrigiert und angepasst. Auch Satzstellungen wurden umgestellt, wenn sie das inhaltliche Verständnis erschwerten.

Füllwörter und angefangene Sätze, die aufgrund der Suche nach dem richtigen Deutschen Wort abgebrochen wurden, wurden geglättet und weggelassen. Pausen und Abbrüche, die aufgrund des Inhalts oder inhaltlichen Nachdenkens entstanden, wurden entsprechend transkribiert.

Jeder Sprecherwechsel wurde durch einen neuen Absatz visualisiert, wobei das Kürzel «B» für die befragte Person und das «I» für die interviewende Person steht. Äusserungen der Interviewerin, die dazu dienen, das aufmerksame Zuhören zu signalisieren, wurden nicht transkribiert.

Folgende Legende zeigt die Verwendung der entsprechenden Symbole:

- ... Nicht zu Ende geführter Satz oder Satzteil
- /.. Abrupter Wort- und Satzabbruch
- (..) Pause bis und mit 2 Sekunden
- (...) Pause länger als 2 Sekunden
- GROSS betontes Wort
- (lachen) Nonverbale Äusserung, wie Emotion oder Gestik
- (Arbeit?) nicht genau verstandenes, aber erahntes Wort
- (unv.) unverständliches Wort
- ((Job-Coach)) Erklärender Hinweis
- <gäbig> Ausdruck, der nicht ins Schriftdeutsch übersetzt wurde
- 'Nicht so viel' Direkte Rede, die im Erzählfluss nacherzählt wird
- *Basel* Name von Personen, Orten, Firmen etc.

Anhang 5: Auszug Kodierleitfaden

Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiele
Oberkategorie Erleben des Ausbildungsbetriebes	<i>Aussagen darüber, die das individuelle Erleben des Ausbildungsbetriebes betreffen</i>	
Unterkategorie Unterstützende Faktoren	<i>Aussagen darüber, die einen positiven Effekt auf das Erleben des Ausbildungsbetriebes hatten</i>	
Thema Wohlwollende Fehlerkultur	<p>Alle Textstellen, in denen deutlich wird, dass im Betrieb eine wohlwollende Fehlerkultur herrscht.</p> <p>Darin enthalten sind Aussagen, dass Fehler kein Problem darstellen oder dass die Person angehalten wurde, bei Unsicherheiten nachzufragen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • B1: <i>Ich habe meine Lehrstelle noch nicht verloren, weil so, ich denke, ein Grund, dass ich weitermachen konnte, waren die Schulnoten bei mir. Sie waren eigentlich gut bis sehr gut bei mir und drum hat sich der Ausbildungsbetrieb nicht so grossen Sorgen gemacht und so ja, du hast gute Noten und bei der Partnerfirma hat es nicht geklappt, kein Problem'.</i> • B2: <i>Und zum Beispiel, wenn ich Fehler mache, sagt er ((Küchenchef)) 'ja, du hast etwas gelernt. Du weisst, dass es ein Fehler ist. Du kannst nur von deinen Fehlern etwas lernen. Und wenn du keine Fehler machst, dann lernst du nichts'.</i> • B2: <i>Und mein Chef auch, also mein Küchenchef. Er ist auch mega lieb und nett. Ja, also wenn ich zum Beispiel schlechte Note habe und so, das ist kein Problem gewesen. Er sagte mir immer 'du machst es gut praktisch. Ich weiss, du bestehst. Mach dir also keine Gedanken wegen der Theorie und so. Wenn du gut im Praktischen bist, dann bestehst du schon. Du musst dich konzentrieren, auch das Praktische ist sehr wichtig'. Er hat mich auch motiviert.</i> • B2: <i>Also mein Chef ist mega lieb, er versteht uns. Also er verstehe auch, dass ich nicht so gut sprechen. (...) Und wenn ich mit einer Aufgabe nicht klarkomme, dann frage ich immer nach, bis ich alles verstehe. Wie ist das, wie kann ich das machen? Also bevor ich es gemacht habe. Lieber viel fragen, als grosse Fehler machen. Das habe ich auch gelernt. Und wenn ich Fehler mache, sagt er 'das kann passieren, kein Problem'.</i>
Thema Unterstützung und Motivation	<p>Alle Textpassagen, in denen zum Ausdruck kommt, dass die Person von den anderen Personen im Betrieb geschätzt und/oder motiviert und/oder bei Schwierigkeiten unterstützt wurde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • B1: <i>Sogar der Ausbildungsverantwortliche hatte mich gern und hat mir gesagt 'ich bin stolz auf dich' und hat mich immer so provoziert zum Lernen und mich weiterzuentwickeln.</i> • B1: <i>Sie waren mit mir eigentlich zufrieden. Immer. Ich habe die Leistung gebracht.</i> • B1: <i>Und die Ausbilder haben mich geschätzt eigentlich immer. Ich habe keine irgendwelche Diskriminierung gesehen bei dieser Firma. Sogar der Ausbildungsverantwortliche hatte mich gern und hat mir gesagt 'ich bin stolz auf dich' und hat mich immer so provoziert zum Lernen und mich weiterzuentwickeln.</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • B2: Er ((Küchenchef)) hat mich auch motiviert. Also, wenn ich zu etwas eine Frage habe oder egal was für ein Problem, kann ich das mitteilen. Er ist auch mega lieb oder mit der Sprache, egal. Wenn ich z.B. Post bekomme, die ich nicht verstehe, nehme ich sie mit, dann lesen wir sie zusammen und er erklärt mir, was das ist oder für was es ist oder solche Sachen. • B2: Ja, und ich kann auch einen Sous-Chef gehabt. Er ist auch mega nett. (...) Er hat mich auch unterstützt mit der Schule. Zum Beispiel jeden Freitag haben wir eine Stunde oder halbe Stunde, manchmal eineinhalb Stunden, wenn wir wenig zu tun haben, also Aufgaben und so zusammen gemacht. • B2: Er sagt mir jederzeit 'du bist gut im Praktischen. Komm, mach doch weiter'. Er <pusht> mich immer. Jedes Jahr, jedes neue Jahr. Und dann sagte ich, 'ich muss nicht nur mein Deutsch verbessern, auch die Familie und so Sachen unterstützen'. Nachher ich habe entschieden, dass ich eine EFZ mache. Er hat gesagt 'kein Problem, für dich ist das jederzeit offen'. Wenn ich eine Lehre mache oder eine Weiterbildung mache oder Ausbildung, egal was, es ist offen. Und er hat mir gesagt 'wir unterstützen dich, kein Problem'. Jetzt im Moment, bald, bald bin ich fertig mit der EFZ. • B2: Früher konnte ich nicht viele Wörter verstehen, von meinem Chef auch. Die Hälfte. Ich habe aber sehr gute Kollegen gehabt, ein sehr gutes Team. (...) Wenn ich etwas nicht verstehe, was der Chef gesagt hat, dann schreibe ich es auf und in der Kaffeepause erklären sie es mir. Sie erklären es besser als der Chef, weil er etwas schneller erklärt. Und er hat auch zu wenig Zeit mir alles zu erklären, auch wenn ich jederzeit zu ihm gehen und fragen kann. Aber meine Kollegen, die haben mir auch geholfen, zum Beispiel was er gesagt hat, was für eine Aufgabe ich erhalten habe. • B2: Ja, fix und ich bin jetzt im Moment EBA-Angestellter und ich arbeite 80 % und ich bin kein Lehr/.. also. Und der Lohn ist auch... Ich bekomme 100 % Lohn. Ich gehe pro Woche einmal in die Schule (..) und Lohn bekomme ich 100 %. (...) Aber ich muss nachher als Pflicht ein Jahr im Haus bleiben (lacht). Dann sagte ich, also, sie haben für mich ein Angebot gemacht und ich sagte, 'ok, wenn der Lohn 100 % ist, dann mache ich es sehr gern'. Aber wenn ich die Lehre bestanden habe, dann muss ich vielleicht ein Jahr bleiben. Sonst muss ich es zurückzahlen. Also das Geld, die 20 %, die sie mir mehr bezahlt haben. Also für ein halbes Jahr oder so. • B4: Auch der Berufsbildner war eine Schlaftablette. Er hat mich nicht so viel unterstützt wegen der Lernbegleitung. Und es ist mir schwieriger gefallen, die Fragen, die kommen würden und so... Im letzten Moment habe ich dann gesagt, ich hatte eine Gruppenleitung, die mega gut ist, ich habe bis heute Kontakt mit ihr... Sie hat mich dann <umebuscheled>, was wichtig wäre, wo ich darauf achten muss, mega viel Unterstützung habe ich von ihr bekommen. So habe ich meine Lehre überhaupt bestehen dürfen (lacht).
Thema Soziale Einbindung	Alle Textstellen, die zum Ausdruck bringen, dass sich die Person im Betrieb sozial eingebunden und verbunden fühlte.	<ul style="list-style-type: none"> • B1: Ich meine, ich habe in einer sehr guten Firma die Lehre abgeschlossen. • B1: Die Ausbildung bei der Firma war für mich ein grosser Stolz, also immer noch bin ich stolz, dass ich die Ausbildung gemacht habe bei dieser Firma.

	<p>Ebenfalls sind Aussagen gemeint, die zum Ausdruck bringen, dass die Person sich wertgeschätzt, resp. gerne gehabt fühlte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>B1: Ich habe sehr schöne Momente gehabt bei dieser Firma in der Werkstatt. Dort habe ich sehr gute Kollegen gefunden. Und sie haben mich eigentlich sehr gern gehabt und so, obwohl ich von anderer Kultur komme und nicht so die Sprache kann, aber sie haben mich einfach gut verstanden, also, Menschlichkeit meine ich und Sprache und so. Sie haben versucht Hochdeutsch zu reden ab und zu, dass ich verstehe. Und sie haben, obwohl ich älter als die anderen war, sie haben mich gar nicht diskriminiert oder gesagt 'du bist älter', oder so. Sondern ich war normal in der Gruppe und sie waren mit mir einfach lieb.</i> • <i>Und der Arbeitgeber hat mich sehr gern gehabt. Er hat mir eine Chance gegeben und er ist immer noch stolz auf mich. Ich bin immer noch im Kontakt mit ihm und dann er fragt mich, was ich mache und was sind meine Zukunftspläne und so.</i> • <i>B1: Und dort/.. irgendwie war ich sehr froh, dass ich wieder zurückgehen kann ((in den Lehrbetrieb)), dass ich wieder meine Kollegen treffen kann, weil im ersten Lehrjahr habe ich gute Momente gehabt, schöne Momente und dann, ich habe sie vermisst, jede Zeit und dann, dann... Irgendwie war ich so traurig und auf der anderen Seite war ich froh, dass ich zurückgehe.</i> • <i>B1: Und diese zweite Partnerfirma habe ich sehr cool gefunden, die Menschen und so. Weil sie mit mir einfach gut kommuniziert haben. Ich bin ein Mensch, der einfach gerne redet mit den anderen. Wenn ich alleine bin, dann fühle ich mich nicht so gut. Es ist vom Charakter her, dass ich nicht so gerne allein, so ganz allein meine ich, arbeite, sondern im Team. Ich möchte einfach in einem Team sein, damit ich mit den anderen ab und zu mal kommunizieren kann.</i> • <i>B2: Die waren auch offen. Ich bin auch ein offener Mensch, also (..) nicht so arrogant und so. Ich bin auch (unv.) gewesen und ich habe auch kein Problem gehabt mit den Leuten zu kommunizieren. Ja. Das hat mir auch geholfen.</i> • <i>B2: Ich bin immer noch am gleichen Ort, ja. Ich bin so fast fünfeinhalb oder fast sechs Jahre im gleichen Betrieb, also seit ich neu bin in der Schweiz kann man sagen. Nach den zwei Jahren. Ich bin jetzt insgesamt sieben Jahre oder sieben-einhalb dort.</i> • <i>B4: ...ich hatte eine Gruppenleitung, die mega gut ist, ich habe bis heute Kontakt mit ihr...</i>
<p>Thema Passender Beruf</p>	<p>Alle Aussagen darüber, dass der Beruf gerne ausgeübt wurde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>B3: Aber ich finde es schön, draussen zu arbeiten. Es ist auch immer etwas anderes. Also, man ist nicht immer am gleichen Ort, man ist irgendwo. Manchmal hat man auch pro Tag vier verschiedene Baustellen, die man (unv.) erledigt. Und ich finde das super. Ich habe gemerkt, dass ich auch nicht nur an einem Ort arbeiten möchte. Das hat mir auch sehr gefallen, dass ich diesen Beruf machen wollte.</i> • <i>B3: Aber, es ist so wie es ist, es... Es gibt nicht den perfekten Beruf, der keinen Nachteil hat. Es hat sicher jeder einen Nachteil, ein, zwei... Durch das muss man nicht etwas anderes suchen, finde ich. Also ich finde alle jeder hat einen Nachteil oder Vorteil, ja. Und man muss es einfach gerne machen, allgemein.</i>

Unterkategorie Herausforderungen im Ausbildungsbetrieb	<i>Aussagen darüber, was die Arbeit, die Freude an der Arbeit oder das Erleben des Ausbildungsbetriebs negativ beeinflusste</i>	
Thema Nicht erfüllte Vorstellungen	Alle Textstellen, in denen deutlich wird, dass der Beruf oder die Tätigkeit nicht den Vorstellungen entspricht oder nicht gerne ausgeübt wurde.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>B1: Und ja, sie haben von mir viel erwartet, aber ich war irgendwie nicht so vorbereitet auf diese so andere (...) Arbeitssituation, der andere Arbeits-(unv.) sozusagen und ich war immer am Lernen im ersten Lehrjahr und dann plötzlich im zweiten Lehrjahr bin ich allein und dann muss ich viel arbeiten und Leistung bringen... Und irgendwie, sie haben keine Anschlusslösung gefunden für mich und dann musste ich im zweiten Lehrjahr nach einem halben Jahr zurück zu der Firma, dort wo ich im ersten Lehrjahr war.</i> • <i>B3: Und äh... ich finde beim Coiffeur, wenn man keine Arbeit hat, also keine Kunden oder nichts zu tun hat, ist es sehr anstrengend. Immer stehen, so wie eine Statue. Manchmal haben wir sogar eine ganze Woche (lacht) lang keine Kunden gehabt. Und da musste ich dann immer mit Puppen üben, also mit diesen Kopfpuppen. Habe ich immer geübt, habe immer Interesse gezeigt, aber innen hat es mir nicht so gefallen.</i> • <i>B3: Aber... der Beruf hat mir nicht so gefallen. Aber bei mir war ja auch, dass ich Herrenhaarschnitt kennenlernen wollte... und da hatte man nicht viel Zeit zum Lernen. Und für mich ist es sehr wichtig, dass ich Herrenhaarschnitt schneide. Und da habe ich vorgestellt, dass ich dann nach der Lehre, privat, oder äh... Kollegen schneide und dann langsam ein eigenes Geschäft... eröffnen kann als Coiffeur.</i> • <i>B3: Es kommt auch auf die Haare drauf an. Ich habe Kollegen, die Haare haben wie ich. Und wenn ich nur Haare schneiden lerne, die nicht gleich sind, dann ist auch schwierig.</i>
Thema Fehlende soziale Einbindung	Alle Aussagen dazu, dass die Person im Betrieb sozial nicht eingebunden war oder sich ausgeschlossen oder einsam fühlte.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>B1: Weil ich so ein Mensch bin, der gerne im Team arbeitet. Und im ersten Lehrjahr war ich mit so vielen Menschen im Kontakt und mit so viel jungen Leuten. Und dann plötzlich gehe ich in einen anderen Betrieb, also Partnerfirma, da bin ich plötzlich in einer grossen Werkstatt alleine. Ich habe mich irgendwie allein, also irgendwie, keine Ahnung, so, ja (...), ich war die ganze Zeit allein. Ich musste die Arbeit erledigen und hatte Keinen in der Umgebung zum Reden.</i> • <i>B1: Wenn ich mit so vielen Menschen war und plötzlich bin ich allein und so. Dann für mich war so ein/.. nicht so/.. ja tragisch muss ich sagen. Ich bin alleine und habe keinen zum Besprechen, also muss alleine arbeiten. Dann habe ich das langweilig gefunden und die Arbeit auch (...). Also irgendwann mit der Zeit habe ich schlechte Leistung gebracht in der Firma.</i> • <i>B3: Ja, also, hier sind auch die Menschen wichtig. Wenn man gerne mit Menschen arbeitet, mit den Menschen, die man versteht, da ist man... (...). Wie soll ich das erklären? Sagen wir, ich sage es Mal in Prozent. Man ist in der Arbeit 80 %, oder mehr als 80 %, als in der Freizeit. Da muss man sich mit den Leuten verstehen können und zusammenarbeiten und gut kommunizieren oder eigentlich... Respekt haben... Das ist wichtig für allgemein, nicht nur Gärtner, allgemein. Also...</i>

		<p>für mich war es nicht so gut, über Menschen, mit den Menschen, also nicht alle, aber manche. Deswegen wollte ich nicht mehr dort die Lehre weitermachen, EFZ. Ich mache jetzt in einem anderen Geschäft die EFZ.</p> <ul style="list-style-type: none"> • B3: Also das Ausschliessen zum Beispiel. Also, wenn wir zu zweit sind, dann ist ok. Dann reden wir und haben Spass ein Bisschen, so bla bla. Aber wenn wir zu dritt sind, dann schliessen sie dich aus. • B3: Und dass auch nach dem Arbeiten, wenn du Feierabend hast, du hast mit jemanden die ganze Zeit gearbeitet und sie gehen ohne 'tschau', also 'schönen Abend' oder ein 'auf Wiedersehen' weg... Und auch am Morgen, wenn du kommst und sagst 'guten Morgen'. Es ist, also... normal, 'guten Morgen' ist wie ein 'Hallo', also... einfach begrüßen. Und das muss man auch gegenseitig. Es ist auch ein Respekt. Und da sagt man auch nicht 'guten Morgen'. Also bei manchen, nicht bei allen. Also manche, also die meisten (lacht). • B3: Dann habe ich mich auch selbst ausgeschlossen und... Mittagspause oder Zünipause habe ich immer Kopfhörer gehabt und so. Und da hat der Chef gesagt, wegen dem hat er dann diese... Ich habe nicht geredet vor dem, aber er hat gesagt es gibt eine Besprechung wegen dem. 'Du integrierst dich nicht, wegen (..) du machst immer Kopfhörer auf und so', hat er gesagt. Da habe ich dann geredet, zum ersten Mal, warum ich diese Kopfhörer habe, weil ich dieses Problem gehabt habe und so. Deswegen... habe ich dann diese Kopfhörer gehabt. • B4: Immer, wenn ich in den Betrieb reingegangen bin 'ich höre <nüt>, ich sehe <nüt> und ich sage auch <nüt>' (macht Zeichen dazu mit der Hand). So kann ich meine Lehre bestehen. Und wenn ich irgend etwas reklamieren würde oder meine Meinung äussern, würde ich nicht weiterkommen. Weniger Konflikte hat es bei mir gegeben, Gott sei Dank.
<p>Thema Deutsch</p>	<p>Alle Textpassagen, die sprachliche Herausforderungen oder erlebte Diskriminierungen aufgrund der Sprachschwierigkeiten verdeutlichen.</p>	<p>B1: Ich konnte manchmal nicht so gut verstehen wegen dem Dialekt. Dann habe ich Mühe gehabt und habe nicht verstanden, was der Ausbildner mir sagt, oder allgemein sagt. Dann habe ich extra die anderen Mitsiften oder Oberstiften gefragt. Aber so mit der Zeit habe ich mich daran gewöhnt oder ich habe gelernt, dass ich Schweizerdeutsch verstehe. Und... (...) Sprache und so, das war immer Mal ein Thema in der Ausbildung.</p> <ul style="list-style-type: none"> • B2: Fachbegriffe. Ja, das war für mich sehr schwierig. Beispiel auch das, was ich in der Heimat gegessen habe, das warne nicht viel Sachen oder nicht so viele Gewürze. Hier gibt es so viel Gewürze, so viel Kräuter, es gibt so viele Möglichkeit, wenn du kreativ bist. (..) Und auch viele Gemüse, die ich nicht kannte, Früchte. Ich kannte auch Früchte, aber nicht viele. Also hier gibt es so viel Auswahl. Ja, die Namen zu wissen und zu lernen, das war auch schwierig, weil das ist aufwendig. Also alles ist neu. Das Essen ist neu, das Rezept ist auch neu. • B2: Aber mit der Zeit habe ich mich, also mit dem Praktischen, sehr schnell integriert. Aber mit der Sprache habe ich Zeit gebraucht. Ja. • B4: Ich sehe viele, die sagen 'die ist Ausländer, typisch'. 'Ja, ich bin Ausländer (lacht), ich kann die Sprache nicht. Ich lerne, ich versuche Sie überhaupt zu verstehen. /../ Aber dass man auch versteht 'oh, diese Person kommt vom Ausland und versucht unsere Sprache zu lernen. Wow, ich bin stolz auf die Person, dass sie das kann'.

		<ul style="list-style-type: none"> • B4: Ähm, auch dass man es anders anschaut. Dass man von der Person nicht ihre Herkunft und Hintergrund beurteilt, sondern es direkt auch anders gestaltet, dass die Person auch verstehen kann. Weil verstehen ist eines vom Wichtigsten. • B4: /../ ...die Berufsbildner oder keine Ahnung was die Person begleitet, sondern sie müssen auch geschult werden, wie sie überhaupt mit solchen Leuten umgehen sollen, die Sprachschwierigkeiten haben, die Verständnisschwierigkeiten haben. Wie kann ich die Person dazu bringen, dass sie es versteht? • Aber es wird den Ausländern zugeschoben. Der ist Ausländer und muss Deutsch können und der spricht eh nicht gut Deutsch, weil er Ausländer ist. Ich sage 'bitte nicht die Menschen beurteilen, sondern auch wenn sie Fehler machen...die lernen! Aus Fehlern lernt man'. • B4: Ich habe immer so schlecht Reis gekocht, zu viel Wasser reingegeben, oder zuviel Salz und... Bis ich das Rezept perfekt konnte, hat es lange gebraucht. Und meine Tante hat immer supported. 'Nächstes Mal weniger Wasser, nächstes Mal weniger Salz'. So konnte ich dann das beste Rezept bringen. Und so brauche auch Leute Motivation, nur ein bisschen. Ich mache das auch extra bei älteren Leuten, die mich korrigieren. Ich sage 'super, korrigier mich, ich bin stolz'. Ich mache immer noch Fehler, obwohl ich seit 2011 hier bin, aber man lernt immer noch dazu.
Thema Diskriminierungs- und Rassismus- Erfahrungen	Alle Aussagen zu diskriminieren- den und Rassistischen Erfahrungen und dem Umgang damit.	<ul style="list-style-type: none"> • B4: Habe ich auch erlebt, dass man mich geschimpft hat 'du scheiss Somalierin'. Alle sind hier, was machst du in unserem Land...? • B4: Von dem her sage ich ,ist mir egal'. Die Leute erkennen, dass ich Somalierin bin halt, keine Ahnung. Vielleicht steht es hier drauf (macht eine Geste an der Stirn) (lacht). Aber ich sage ,egal. Das Leben geht weiter'. ... Ich habe gelernt... dass ich mich dann distanzieren muss und Abstand halten. Aber ich war zu nahe und suchte auch eine Lösung, aber das ist keine Lösung. Sich selbst schützen ist die Lösung, die ich in diesem Beruf gelernt habe, ja. • B4: Im Heim sind halt die alten Leute, die es nicht anders kennen... die ein Kopftuch halt befremdlich finden. Aber... die kommen auch XXXX und sagen ,oh, Sie haben ein Kopftuch, haben Sie keine Probleme'? Ich sage ,nein, im Gegenteil'. Ich meine, ich repräsentiere mit meinem Kopftuch meinen Glauben und ich fühle mich wohl. Wir müssen als Frauen, egal ob du ein Kopftuch hast oder nicht, oder mit Perücke halt Jüdin bist... Es spielt keine Rolle. Hauptsache wir sind Frauen, wir müssen uns nicht diskriminieren.