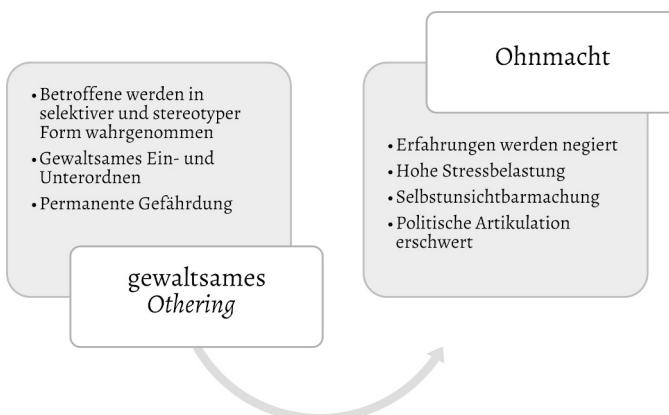


16). Demokratie, so wird in diesen Dynamiken sichtbar, setzt eine Anerkennung prinzipieller Gleichheit voraus, die durch Rassismus unterminiert wird.

Gewaltsames *Othering*, so zeigt das Beispiel des Rassismus, produziert Ohnmachtserfahrungen. Menschen werden als ›Andere‹ markiert, in selektiver und stereotyper Form wahrgenommen, gewaltsam ausgegrenzt, untergeordnet oder verletzlich gemacht. *Othering* (re-)produziert dadurch gesellschaftliche Hierarchien. Die Erfahrungen der Betroffenen werden negiert und unsichtbar gemacht, wodurch nicht nur eine politische Artikulation erschwert, sondern auch die Teilhabe an der Gesellschaft insgesamt in Frage gestellt wird. Betroffene beginnen teilweise, sich selbst als ›Andere‹ wahrzunehmen und versuchen, möglichst unsichtbar zu bleiben, um keine Angriffsfläche zu bieten (›internalisierter Rassismus‹ (Hoeder 2020)). Die Verarbeitung entsprechender Diskriminierung, aber auch das Gefühl, dass die eigenen Erfahrungen nicht anerkannt werden, kann mit einer hohen Stressbelastung verbunden sein.

Grafik 19: Ohnmachtserfahrungen aufgrund gewaltsamen *Othering*



#### 4.6 Chancenlosigkeit - »Utopisch, dass er eine Chance hat, zu bestehen«

»Wenn jemand aus Afghanistan beispielsweise mit vier, fünf Jahren Schulbildung und einem Sprachniveau A1 in die Ausbildung zum Elektroniker geht, ist es eigentlich schon im Vorfeld utopisch, dass er eine Chance hat, [...] zu bestehen.« (l26)

Ob Menschen die Erfahrung machen, ihre eigene Position innerhalb der Gesellschaft strategisch durch Leistung beeinflussen zu können oder eher nicht, hängt davon ab, welchen Formen der Ungleichheit, Diskriminierung und Ausgrenzung sie gegenüberstehen. Die Erfahrung, dass die Möglichkeit sozialen Aufstiegs – die unter anderem damit verbunden sein kann, belastende und schwierige Lebensumstände hinter sich zu lassen – verstellt ist, kann frustrierend und passivierend wirken. Je unwahrscheinlicher Aufstiege erscheinen, umso weniger lohnend wird es, Ressourcen in entsprechende Versuche zu investieren. Permanente Bewährungsproben innerhalb der Gesellschaft – etwa im Bildungssystem – generieren gleichzeitig die Illusion, Individuen hätten ihre Chancen innerhalb der Gesellschaft in erster Linie selbst in der Hand und könnten diese durch entsprechende Leistungen selbst beeinflussen. Sie verstellen darüber den Blick auf die gesellschaftliche Bedingtheit sozialer Ungleichheiten. Durch gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse hervorgerufene Chancenungleichheit wirkt vor diesem Hintergrund als Mechanismus, der kontinuierlich Leistungsdruck und Ohnmacht produziert. Folge entsprechender Ohnmachtserfahrungen kann das Gefühl sein, die eigene soziale Situation nicht beeinflussen zu können – was Frustration zur Folge haben kann, die sich auch auf politische Handlungsfähigkeit negativ auswirken kann.

Durch die Situation im Herkunftsland, den Prozess der Flucht und die Funktionsweise des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems fehlen vielen Geflüchteten (formal anerkannte) Qualifikationen, die notwendig sind, um sich in Deutschland erfolgreich in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Hierzu zählen Sprachkenntnisse ebenso wie zertifizierte Berufsausbildungen. In einigen Herkunftsändern sind Bildungssysteme in schlechtem Zustand. Breite Teile der Bevölkerung sind vom Zugang weitgehend ausgeschlossen. Längere Fluchtbioografien bewirken Brüche in Bildungsverläufen. Berufliche Qualifikationen aus dem Herkunftsland sind nur zum Teil übertragbar – sowohl was die formale Anerkennung betrifft als auch was ihren praktischen Nutzen betrifft. Die Ankunft in Deutschland ist dadurch für viele Geflüchtete sowohl mit einer gewissen Notwendigkeit, sich weiterzubilden (z.B. Sprachkenntnisse zu erwerben) als auch mit einer erzwungenen beruflichen Neuorientierung verbunden. Einige machen die Erfahrung sozialer Abstiegsprozesse und stellen fest, dass ihre vorherigen Qualifikationen entwertet werden.

Bildung, Spracherwerb und berufliche Qualifizierung erweisen sich dabei nicht selten als frustrierender Prozess. Alltägliche Lebensumstände, in denen sich Geflüchtete befinden – von aufenthaltsrechtlicher Prekarität (vgl. Kapitel 4.1) über soziale Isolation und die schwierige Wohnsituation in Flüchtlingsunterkünften (vgl. Kapitel 4.2.1) bis hin zu den Herausforderungen eines Alltags, der sich an vielen Stellen als überfordernd erweist (vgl. Kapitel 4.3); konstanten Auseinandersetzungen mit staatlicher Bürokratie (vgl. Kapitel 4.4) und Rassismuserfahrungen (vgl. Kapitel 4.5) – erschweren systematisch Bildungs- und Qualifizierungserfolge. Hin-

zu kommt, dass einige Geflüchtete aufgrund ihrer sozioökonomischen Lage in Herkunfts- und Transitländern nur über geringe Erfahrungen im schulischen Lernen verfügen. Das Bildungs- und Qualifizierungssystem in Deutschland ist nur begrenzt in der Lage, auf entsprechende Besonderheiten einzugehen. Ressourcenknappheit und prekäre Beschäftigungsverhältnisse in Schulen und Sprachkursen bewirken, dass die Zeit fehlt, sich in der notwendigen Intensität um Einzelfälle und ihre spezifischen Bedarfe kümmern zu können. Scheitern – ob an Sprachzertifikaten oder dem berufsschulischen Teil der Ausbildung – wird dadurch für einige Geflüchtete zu einer prägenden Erfahrung. Folge können Demotivation, Frustration oder sozialer Rückzug sein. Das Bildungs- und Qualifizierungssystem in Deutschland ist dadurch weit davon entfernt, Chancengleichheit zu ermöglichen. Es ist vielmehr durchdrungen von den ungleichen Teilhabechancen einer sozial nur begrenzt durchlässigen Klassengesellschaft und suggeriert teilweise eher Chancen, als diese real zu gewährleisten.

Die Bildungs- und Qualifizierungserfordernisse, denen Geflüchtete nach Ankunft in Deutschland gegenüberstehen, binden teilweise über einen Zeitraum von mehreren Jahren hinweg Ressourcen, die in der Folge in anderen Lebensbereichen fehlen (z.B. für politisches Engagement). Ein individuelles Aufstiegsversprechen tritt in diesem Zusammenhang an die Stelle demokratischer Aushandlungsprozesse über den Zustand der Gesellschaft: Wer sich weiterbildet und qualifiziert, so die Hoffnung, wird die Chance auf ein besseres Leben haben. Nicht demokratisches Engagement, sondern Arbeit an der eigenen Berufsbiografie wird zentral gesetzt. Dass real – aufgrund der strukturellen Grenzen, die die Klassenverhältnisse in Deutschland etablieren – dieses Aufstiegsversprechen nur für einen Teil der Geflüchteten auch eine Chance hat, eingelöst zu werden, bleibt weitgehend unsichtbar. Soziale Ungleichheit – die sich im unterschiedlichen individuellen Kapital, das Geflüchtete mitbringen ebenso manifestiert wie in ihren unterschiedlichen Chancen in Deutschland – wird darüber de-politisiert.

Im Folgenden wird diese Problematik in drei Teilbereichen nachgezeichnet: Der Situation in Schulen und Sprachkursen (Kapitel 4.6.1), dem langen und steinigen Weg in den Arbeitsmarkt (Kapitel 4.6.2) und schließlich Hindernissen, die es Geflüchteten erschweren, erfolgreich eine Ausbildung zu absolvieren (Kapitel 4.6.3). Das abschließende Fazit zeigt, dass versprochene, aber nicht eingelöste Chancengleichheit als Ideologie wirkt, die strukturelle gesellschaftliche Rahmenbedingungen auf individuelle Leistung reduziert (Kapitel 4.6.4). Die Erfahrungen derjenigen, die aufgrund ihrer sozioökonomischen Herkunft hohen Barrieren in Bezug auf Bildungs- und Qualifizierungserfolge gegenüberstehen werden dadurch aus politischen Aushandlungsprozessen ausgelagert und individualisiert. Demokratie funktioniert in der Folge unter Absehung von Ungleichheit.

#### 4.6.1 Frustrierende Chancenlosigkeit. Bildung in Schule und Sprachkursen

Um Geflüchteten eine soziale Teilhabe zu ermöglichen – und eine möglichst stabile Integration in den Arbeitsmarkt zu gewährleisten, stellt der Staat Bildungsangebote zur Verfügung. Für junge Geflüchtete gibt es verschiedene Formen der Beschulung – von Integrationsklassen bis zu regulärem Schulunterricht. Erwachsene – wenn auch nicht alle – können in Integrationskursen und weiterführenden Kursen der berufsbezogenen Deutschförderung Sprachkenntnisse erwerben und ausbauen. Deutschkenntnisse sind nicht nur wichtig, um an gesellschaftlichen und politischen Aushandlungsprozessen teilhaben zu können, sie entscheiden auch (mit) über Zukunftschancen der Geflüchteten. Die Interviews zeigen, dass sowohl im schulischen Bereich als auch in Sprachkursen zahlreiche Probleme sichtbar werden, die teilweise der konkreten Organisation der Kurse geschuldet sind, teilweise jedoch auch auf grundlegende Grenzen des Versuchs verweisen, soziale Teilhabe über Bildung zu gewährleisten. Sozioökonomische Ungleichheit im Herkunftsland (z.B. fehlender Zugang zu Bildung und Analphabetismus), so wird sichtbar, kann nur teilweise über mehrjährige Sprachkurse ausgeglichen werden. In der Folge variieren Teilhabechancen der Geflüchteten an der Gesellschaft in Deutschland je nach dem individuellen (kulturellen) Kapital, das die Geflüchteten mitbringen. Bereits in Herkunfts- oder Transitländern marginalisierte Geflüchtete werden vielfach auch in Deutschland auf eine marginalisierte Position verwiesen.

Die Schulpflicht gilt in einigen Bundesländern unabhängig vom aufenthaltsrechtlichen Status, in anderen erst ab einer Zuweisung von Erstaufnahmeeinrichtung oder Landesnotunterkunft zu einer Kommune (Klaus und Millies 2017: 11). In der Zeit der Erst- und Notaufnahme findet oft keine Regelbeschulung statt, wodurch einige minderjährige Geflüchtete teils über mehrere Monate von der Schulpflicht ausgenommen bleiben (ebd.: 15; El-Mafaalani 2017: 471). Besonders problematisch ist die Situation in AnkER-Zentren, in denen Menschen aus vermeintlich »sichereren Herkunftsstaaten« dauerhaft untergebracht werden. Kinder haben hier nur einen sehr eingeschränkten Zugang zu Bildungsangeboten (Klaus und Millies 2017: 16). Zu den Brüchen in der Bildungsbiografie in Deutschland kommt hinzu, dass durch den Prozess der Flucht und die Situation im Herkunftsland teilweise bereits zuvor nur begrenzt ein Zugang zu schulischer Bildung möglich war (»Viele junge Menschen [...] sind eine sehr, sehr lange Zeit [...], nicht in die Schule gegangen« (I18)). Insbesondere wenn schulische Vorerfahrungen fehlen, ist es »eine hohe Herausforderung auf der Schulbank zu sitzen und sich zu konzentrieren« (I59).

Grundsätzlich bietet »Bildung, insbesondere der Schulbesuch, [...] jungen Menschen [...] die Chance auf psychische und soziale Stabilisierung, eine gleichberechtigte gesellschaftliche Anteilnahme sowie eine Verbesserung der Integrationschancen« (Klaus und Millies 2017: 8). Schulklassen können ein Raum sein, der es jungen Geflüchteten ermöglicht, sich zu orientieren und zur Ruhe zu kommen (»Weil es

einfach darum ging, ihnen [...] einen Schutzraum hier zu geben, nach traumatischen Erfahrungen [...]. Das war total wichtig.« (I37). Geflüchtete Kinder und Jugendliche besuchen dabei in der Regel zunächst Sprachlernklassen (z.B. »Vorbereitungsklassen« oder »Deutschförderklassen«) (Massumi et al. 2015: 12). Im Zuge des verstärkten Zuzugs von Geflüchteten im Jahr 2015 eingerichtete Sprachlernklassen waren teilweise rasch überlastet: »Sie haben eine Klasse eingerichtet und die war sechs Wochen nach Beginn der Klasse [...] voll, [...] weil etwas passierte, womit ich auch nicht gerechnet hatte: Es kamen nämlich Unmengen anderer Migranten auch da hin« (I23). In der Folge waren jugendliche Geflüchtete mit Wartezeiten konfrontiert.

In regulären Schulklassen verstärken Geflüchtete die Heterogenität und führen zu »sehr, sehr heterogene[n] Lerngruppen« (I37), was Lehrkräfte herausfordert. Schwierig ist dies insbesondere aufgrund eines ohnehin herrschenden Personalmangels: »Die Ressource ist immer zu knapp, das kann man [...] unterm Strich [...] immer sagen« (I37). Infolge der mangelnden personellen Ausstattung der Schulen »gibt [es] einen riesigen Pool an Schülerinnen und Schülern, die auch schlecht versorgt sind, die auch aus dem Schulsystem abgehen, ohne eine gute Orientierung zu haben, [...] oder nicht gut aufgestellt sind in ihrer Anschlussperspektive und dann ja keine Begleitung mehr haben« (I29). Für Geflüchtete zwischen 18 und 25 Jahren besteht in einigen Bundesländern keine Zugangsmöglichkeit zu schulischer Bildung mehr, »da entsprechende Angebote fehlen oder die Kapazitäten nicht ausreichen« (Klaus und Millies 2017: 19). In der Folge gab es in einigen Unterkünften »dann eine Menge von jungen Männern, also so Teenager bis so 20-21, die den ganzen Tag nichts taten« (I54). In einigen Bundesländern wurden vor diesem Hintergrund Intensiv-, Flüchtlings- oder Willkommensklassen an Berufsschulen etabliert, die Kapazitäten dieser Klassen reichten jedoch häufig nicht aus (ebd.: 20-21).

Neben Schlafstörungen<sup>12</sup> können Drogenmissbrauch, der belastende Alltag in der Unterkunft, physische und psychische Erkrankungen oder Erfahrungen mit Alltagsrassismus sich einschränkend auf Lernerfolge auswirken (I55). Auch »Angst [...] vor Abschiebung« (I37) beeinflusst Lernerfolge negativ (APA's Div. 27 2018: 7). Für Lehrkräfte stellen sich in der Folge unter anderem folgende Fragen: »Wie sieht es mit dem Thema psychologische Betreuung aus? Traumatisierung? Wie sind die hier angedockt? Wo sind die untergebracht? Sind die überhaupt fähig zu lernen oder sind sie mit anderen Themen beschäftigt?« (I50). Die alltäglich Lebensbe-

---

12 »Viele ganz junge Jugendliche und du konntest ganz sehen und spüren, wie verletzt waren sie oder wie verletzlich sie noch sind. Du kannst noch die Spuren von Wunden sehen, von Angst und Terror. Sehr viele waren noch so unruhig, dass sie nachts nicht schlafen konnten und in der Schule haben sie sich irgendwie in Sicherheit gefühlt und da haben sie ganz gut geschlafen« (I59).

dingungen der Geflüchteten schränken dadurch die Möglichkeit von Lernerfolgen systematisch ein (Mortland 1987: 401).

Die hohe soziale Selektivität des Bildungssystems in Deutschland erschwert auch geflüchteten Kindern und Jugendlichen Bildungserfolge (Engels 2004: 31-32; Spannagel 2017: 88; Volkert 2008: 54; Gabriel 2005: 212-213): »Je niedriger der soziale Status (und der formale Bildungshintergrund) der Herkunfts-familie ist, desto stärker nimmt die Wahrscheinlichkeit ab, dass Eltern für ihr Kind das Abitur als Schulabschluss anstreben« (Büchner 2003: 15). Das deutsche Schulsystem ist »nach wie vor nicht ausreichend durchlässig und vor allem förderspezifisch [...], um die Bedarfe der ausländischen Kinder und Jugendlichen abzudecken« (Boeckh 2018b: 556). Es trägt darüber dazu bei, »dass Armut an die Kinder der Menschen, die von Armut betroffen sind, weitergegeben wird« (Kuhlmann 2018: 432). Die Verantwortung für schulisches Scheitern wird dabei über individualisierende Leistungs- und Begabungsideologien den Betroffenen selbst zugeschrieben, wodurch ihnen Ungleichheit statt als politische Frage als unentrinnbares Schicksal erscheint (ebd.: 438-439; Scherr 2014: 297). Der »Mangel an formalen schulischen Qualifikationen und Kompetenzen [spielt darüber] [...] eine zentrale Rolle für die Prozesse sozialer Ausgrenzung« (Groh-Samberg 2009: 263). Prozesse des sozialen Aufstiegs durch Bildung sind zwar möglich, jedoch in

»einem doppelten Sinn unwahrscheinlich: Wie inzwischen zahlreiche Studien nachgewiesen haben, ist erstens die statistische Wahrscheinlichkeit, dass die direkten und indirekten Effekte der sozialen Herkunft im schulischen Bildungssystem ausgeglichen werden, gering; und zudem münden selbst diejenigen, die schulisch erfolgreich sind, also eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben, in herkunftsabhängig ungleiche Ausbildungs- und Studienwege ein.« (Scherr 2014: 291)

Ursache klassenspezifischer Bildungserfolge ist nicht nur, »dass Kinder höherer sozialer Klassen aufgrund ihrer Sozialisation und elterlichen Unterstützung in der Regel auch bessere schulische Leistungen erzielen, und dementsprechend auch erfolgreichere Bildungsverläufe und höhere Bildungsabschlüsse erreichen« (Groh-Samberg 2009: 207). Vielmehr werden »Angehörige höherer Klassen auch bei gleichen Kompetenzen und Leistungen noch systematisch gegenüber unteren sozialen Klassen privilegiert [...]. Offenbar beurteilen LehrerInnen ihre Schüler nicht allein aufgrund ihrer Leistungen, sondern auch unabhängig davon nach der sozialen (und ethnischen) Herkunft« (Groh-Samberg 2009: 208). Dort wo Jugendlichen dennoch erfolgreich Bildungsaufstiege gelingen, können durch sie »soziale Beziehungsnetzwerke (Familie, informelle Gleichaltrigengruppe) irritiert werden [, wodurch] [...] gegebenenfalls Erfahrungen entstehender Distanz bewältigt werden müssen« (Scherr 2014: 303).

Um neu Zugewanderten zu ermöglichen, Deutschkenntnisse zu erwerben, werden über die schulische Qualifizierung hinaus mit bundeseinheitlichen Curricula Integrationskurse angeboten. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit einer berufsbezogenen Deutschsprachförderung (sogenannte DeuFöV-Kurse) (I21). Nach 2015 waren zunächst »die Wartelisten bei den Sprachschulen [...] endlos« (I31). Für anerkannte Geflüchtete und Asylsuchende mit so genannter ›guter Bleibeperspektive‹ wurde die Versorgung ausgebaut (I39). Für Geflüchtete aus so genannten sicheren Herkunftsländern oder mit Duldungsstatus standen hingegen lange Zeit keine oder nur unzureichend Sprachkurse zur Verfügung. In der Folge hatten sie kaum Chancen, die Sprache zu lernen: »Die besonders eklatante Schwierigkeit ist [...] die Gruppe der Menschen aus Afghanistan, die den Zugang nicht haben und die bekommen die Hälfte des Integrationssprachkurses, [...] dreihundert Stunden und dann haben sie bis zu einem Jahr und länger nichts, einfach gar nichts« (I21). Diejenigen, denen »der Zugang zu Sprachkursen verwehrt bleibt, sind in vielen Lebensbereichen wie z.B. bei Gängen zum Amt oder Arztbesuchen, auf Andere angewiesen, womit eine selbstständige Lebensführung schwierig ist« (Geiger 2016: 31). Besonders unzureichend war das Angebot an Alphabetisierungskursen, da diese für die Anbieter weniger lukrativ sind:

»Alphabetisierungskurse, dass überall gesagt wurde, dass so, so ein hoher Bedarf ist [...], hat [...] auch damit zu tun, dass die Sprachkurs-Träger lieber die anderen Kurse gemacht haben, weil wenn Leute [...] vor einer bestimmten Stundenzahl aussteigen, kriegen die kein Geld. Und bei einem Alphabetisierungskurs ist die Quote [...] derer die aussteigen besonders hoch.« (I48)

Dort wo Alphabetisierungskurse vorhanden waren, waren diese teilweise nur unzureichend auf die Bedarfe der Zielgruppe abgestimmt: »[Wir] haben Alphabetisierungskurse angeleert und haben dann aber sehr schnell festgestellt, dass wenn wir einen erwachsenen Menschen, der noch keine schulische Erfahrung hat, in so einen Kurs steckt, dass wir den eigentlich gleich daheimlassen können, weil der wird das nicht schaffen« (I54).

Fehlende Kinderbetreuungseinrichtungen schränken die Möglichkeiten von Eltern ein, Integrationskurse zu besuchen. Begrenzte soziale Netzwerke erschweren es Eltern, die Kinderbetreuung privat zu organisieren (»Und es gibt dann häufig Konstellationen, wo die Frau dann nicht einfach sagen kann, ich lasse die Kinder zu Hause und gehe in einen Sprachkurs und da ist jemand, der sich drum kümmert« (I15)). Insbesondere Frauen wird dadurch eine Teilnahme erschwert, da es »oft nicht so leicht ist, [...] in unmittelbarer Nähe [...] Kitabetreuung zu finden und das Angebot an Frauenintegrationskursen oder [...] Familienintegrationskursen ist auch nicht [...] besonders gut ausgebaut« (I12). Bedarfe von Frauen wurden nur unzureichend berücksichtigt: »Es war am Anfang so, dass Frauen ja komplett außen vorgelassen wurden. [...] Es wurde sich mehr auf die Männer konzentriert mit

den Sprachkursen« (I46). Schwangere Frauen wurden teilweise von Sprachkursen freigestellt, was zur Folge hatte, dass sie keine Sprachkurse besuchten: »Wir hatten hier, gerade was die Inanspruchnahme von Deutschkursen angeht, eine ganze Reihe von schwangeren Frauen, die von Frauenärzten freigestellt wurden von der Teilnahme am Sprachkurs. Und zwar schon ab [einem frühen] Schwangerschaftsmonat, also nicht hochschwanger« (I43). Da »Frauen länger im familiären Kontext und auch der Kinderbetreuung gebunden [sind]« (I21), erreichen sie »die Angebote [...] zeitlich versetzt oder später« (I21). Auch das beengte Wohnumfeld in Flüchtlingsunterkünften macht Lernerfolge für Eltern unwahrscheinlicher: »Bevor ich nicht meine Wohnsituation verändere, kann ich das eigentlich gar nicht machen. Weil ich bin in einem Zimmer mit meinen Kindern und meiner Frau und da habe ich eigentlich nicht die Möglichkeit mich auf einen Deutschkurs zu konzentrieren« (I52).

Fehlende Sprachlernerfolge der Eltern können sich auch auf die Zukunftschancen der Kinder auswirken: »Wenn du [...] nicht Deutsch lernst als Mutter, dann wird dein Kind ein Bildungsverlierer in Deutschland zum Beispiel« (I52). Kosten für frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote (z.B. Kindergärten) sind für »arme Familien [...] oft ein Grund, die Kinder bis zur Einschulung zu Hause zu betreuen« (Spannagel 2017: 87), was sich negativ auf deren künftige Bildungschancen auswirkt. Kinder ohne deutschen Pass sind »in den Kindertagesstätten [...] unterrepräsentiert« (Boeckh 2018b: 556). Die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten geflüchtete Kinder sind durch ihre Lebensumstände und soziale Lage vielfach eingeschränkt (Holz 2008: 79). Sie »erfahren eine abweichende gesellschaftliche Normalität und haben weniger Möglichkeiten, ein gutes Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zu entwickeln« (Weth 2008: 29-30).

Psychische Belastungen und Traumata können Lernerfolge in Sprachkursen behindern. Ein Beispiel sind »Fehlzeiten [...], wo man dann erst nachträglich feststellt, da war irgendwie eine psychische Belastung da. [...] Das erleben wir natürlich tagtäglich, dass dann auch manchmal keine Konzentration, kein Durchhaltevermögen da ist, dass der Kopf ganz wo anders ist« (I39). Hierzu trägt auch die Belastung durch alltägliche Probleme und Konflikte (z.B. Wohnraum) bei (I19). So lange das »Hirn mit anderen Dingen beschäftigt ist, die so existenziell sind, wo es dann so ums Überleben, sein oder nicht sein geht, dann ist [es] einfach [so]: [...] Der Teil des Gehirns, der für Spracherwerb zuständig ist, [...] der ruht« (I32). Für diejenigen, die aufgrund von »psychischen Ursachen, traumatischen Erfahrungen [...], [nicht] die Möglichkeiten [haben], sich in diesen [Zug des] Spracherwerb[s] zu setzen, der da mit Hochgeschwindigkeit losfährt« (I32), mangelt es an Angeboten. Für Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen ist das Sprachkursangebot teilweise unzureichend: »Wer komplett [...] hinten runter fällt, das sind junge Leute mit einer Behinderung. Also es gibt Sprachbehinderte, [...] [ein] schwerhöriger junger Mann ist mir bekannt. [...] Für die gibt es noch nichts« (I32).

Die Qualität einiger Sprach- und Integrationskursangebote war infolge der raschen Ausweitung des Angebots seit 2015 teilweise mangelhaft. Ursache war auch eine fehlende Erfahrung der Träger mit entsprechenden Angeboten: »Man brauchte keine Erfahrung [...]. Es war für viele Träger, [...] aus der beruflichen Bildungsarbeit so der Start hin zur neuen Zielgruppe« (I35). In der Folge fehlte ihnen teilweise die »Erfahrung [...], Sprachkurse auch dort zu unterrichten, wo die Menschen eben nicht unbedingt akademische Vorbildung mitbringen« (I38). Prekäre Beschäftigung und fehlende Ausbildung erschweren es den Lehrkräften, ein qualitatives Sprachkursangebot zu gewährleisten (»Die Lehrer [...] sind ja selbst nicht wirklich qualifiziert und die, die qualifiziert sind, die sind einfach überfordert. Also der gleiche Lehrer [...], der arbeitet bei drei, vier verschiedenen Sprachschulen [...].« (I31); »[Die Leute] kriegen scheiße wenig Geld, das heißt, ich kann auch nicht die Kompetenz erwarten.« (I28)). In einigen Kursen »ist der Dozent nicht regelmäßig da oder er ist [...] nicht gut« (I52).

Die Gruppengröße in den Sprachkursen verlangsamt den Prozess des Spracherwerbs. Kleinere Klassenverbände, so ein Interviewpartner, würden deutlich bessere Lernerfolge ermöglichen: »Eigentlich dürfte ich Zehnergruppen oder so [haben], höchstens [...] und dann würden die was lernen« (I28). Erschwerend kommt die Heterogenität der Klassen hinzu, da das »Niveau der Schulbildung unter den Geflüchteten stark polarisiert [ist]« (Boeckh 2018b: 562). Übergänge zwischen Kursen waren zudem teilweise mit langen Wartezeiten verbunden, die das bereits erreichte Sprachniveau gefährden: »Man reagiert auch nicht beim BAMF zum Beispiel auf unsere Problematik, dass die Wartezeiten auf die TELK-Prüfung zurzeit acht bis zwölf Wochen sind. [...] Wenn man das in der Praxis sieht, sind acht bis zwölf Wochen Wartezeit bei diesen Kunden schon wieder ein erheblicher Rückschritt« (I34). Während dieser Zeit seien »die Leute [...] zu Hause und warten und man muss [...] im Grunde am Ball bleiben. Weil, wenn sie nicht zu Sprach-Cafés gehen oder deutschsprachige Ansprechpartner haben, [...] verpufft der Effekt« (I34). Wie der Mitarbeiter einer Beratungsstelle berichtet, habe er »jetzt momentan einen, der ganz dringend einen Bi Kurs sucht, der jetzt warten muss bis in den Januar. Er ist im Oktober aus der Schule gefallen und ist jetzt zum Nichtstun verdammt. Da verliert sich einfach so vieles in dieser Zeit« (I39).

Ursache eines langsamem Spracherwerbs ist auch, dass teilweise nur wenige Erfahrungen mit schulischem Lernen vorhanden sind oder diese bereits lange zurückliegen: »Viele müssen erst mal überhaupt das Lernen lernen. Oder [für] die, die [...] schon älter sind, bedarf es ja einer anderen Form des Lernens« (I34). Für einige Geflüchtete eignet sich die didaktische Form der Sprachkurse nur begrenzt:

»Man kann jemand nicht einfach in einen Alphabetisierungskurs schicken, der noch nie gelernt hat, zu lernen. Die Hürde ist wahnsinnig hoch und abgesehen davon ist halt die Maßnahme das eine, die Frage ist halt: Was läuft den Rest des

Tages? Was läuft in der Freizeit? [...] Dieses Instrumentarium ist immer sehr eindimensionales. [...] Es gibt einfach Menschen, die lernen nicht viel im Sprachkurs« (I43).

Geflüchtete erleben Sprachkurse teilweise als »sehr theorieelastig und sie wollen halt mit Menschen in Kontakt kommen, wo sie das auch anwenden« (I52). Es gibt »sehr viele die da auch durchaus ihre Probleme haben mit diesem Klassenverbund, mit diesem Frontalunterricht, mit diesen großen Gruppen. Das ist nicht für alle geeignet. [...] Diese schulischen Dinge sind oftmals nicht sehr gut geeignet, weil man da gar nicht auf das Individuelle eingehen kann« (I39). Bei einigen Geflüchteten kommt es dadurch zum Problem, dass »alle Sprachstunden zu Ende sind [und] die halt immer noch nicht schreiben können« (I34). Für einige ältere Geflüchtete, die bereits längere Zeit Berufserfahrung haben, ist die lange Dauer des Spracherlernens psychisch belastend, da sie das Gefühl haben, in einer Sackgasse gefangen zu sein: »Ein Alphabetisierungskurs dauert vielleicht zwei Jahre und in diesen zwei Jahren, wenn man gar nichts macht, wird dann seine Psyche davon beeinflusst und auch seine Energie« (I40). Auch für jüngere Geflüchtete ist die Dauer des Prozesses herausfordernd:

»In den Anfängen hatte [...] [ich] das Gefühl, dass achtzig Prozent der Leute hoch motiviert war und da saß und probierte und machte und alles Mögliche. [...] Ich habe [...] den Eindruck, dass mittlerweile dadurch, dass diese Programme so laufen, wie sie laufen, [...] die Motivation auch sehr abnimmt. [...] Das sieht man auch an den Teilnehmerlisten, die werden immer löchriger. [...] Ich finde, da werden die Leute wirklich über lange Zeit verbrannt, durch diese Scheißkurse [Integrationskurse].« (I35)

In ländlichen Räumen ist der Besuch von Sprachkursen mit teils weiten Wegen verbunden, was sich negativ auf die Motivation auswirkt, diese zu besuchen:

»Dieses Gegurke von hier mit dem Bus. [...] Das ist eine dreiviertel Stunde hin, dreiviertel Stunde zurück und der Kurs selbst dauert dann nur irgendwie zwei Stunden und das jeden Tag. Die Leute sagen: ›Oah, ich will nicht mehr Bus fahren. Ich mag nicht mehr.‹ Aber dieser Kurs hier [vor Ort], der B2-Kurs, ist immer wieder verschoben worden, weil sie nicht genug Teilnehmer haben.« (I62)

Gerade der Besuch von weiterführenden Sprachkursen erweist sich teilweise als schwierig: »Der ländliche Raum [ist] benachteiligt, weil ich nicht überall Kurse zu C1/C2 habe, die ich brauche, wenn ich an eine Hochschule will. Da muss ich schon [...], zur Hochschule umziehen sozusagen, in den Ort um da einen Kurs zu besuchen« (I27). Die Möglichkeiten, umzuziehen, sind jedoch durch die Wohnsitzauflage eingeschränkt, der Besuch von Sprachkursen wird nicht als Grund akzeptiert, um diese auszusetzen: »da hat das Innenministerium gesagt: ›Es ist davon aus-

zugehen, dass ein flächendeckendes Angebot besteht in erreichbarer Entfernung« (I42).

Scheitern wird infolge der Hürden zu einem Merkmal vieler Bildungsbiografien, so die Erfahrung einer Ehrenamtlichen: »Also viele werden das gar nicht schaffen. [...] Richtig viele werden es gar nicht schaffen. Ich glaube, dass die Mehrheit es nicht schafft. [...] Wir haben [...] Leute, die sehr gut sprechen und auch sehr viele Abgehängte sozusagen. [...] Die ganz Bildungsfernen tun sich halt sehr, sehr schwer« (I54). Insbesondere wer »schon in seinem Heimatland in einer strukturschwachen Region mit unzureichendem Zugang zu Bildung und Qualifizierung gelebt hat, trägt für sich und seine Nachkommen eine schwere Bürde für eine erfolgreiche Integration im Aufnahmeland« (Boeckh 2018b: 558). Ähnlich wie im Schulsystem (re-)produzieren auch die Sprachkursangebote soziale Hierarchien entlang des sozio-ökonomischen Status.

Folge, so ein Ehrenamtlicher, ist bei vielen Geflüchteten eine »Ernüchterung zwischen Erwartungen und tatsächlicher Situation [in Bezug] auf [...] die Schnelligkeit Sprache zu lernen, Sprachkenntnisse, Qualifikationen« (I49). Für viele Geflüchtete zerbrechen dadurch mit der Ankunft in Deutschland verbundene Hoffnungen: »Dass sie glauben: ›Ich möchte noch Arzt [werden], ich möchte studieren, ich möchte das noch machen‹, [...] aber [...] mit sechs Schuljahren, die sie da in den Herkunftsländern besucht haben und halt auch mit einem schlechten Sprachniveau [...]. Weit, weit davon entfernt« (I33). Viele Geflüchtete, führt der Interviewpartner weiter aus, erleben in der Folge ein »Missverhältnis [...] von einer Erwartung [...] und von dem [...], was die Gesellschaft ihnen zuweist« (I33).

Der Zugang zu schulischer Bildung und Sprachkursen ist prinzipiell eine zentrale Ermöglichungsbedingung gesellschaftlicher Teilhabe. Sprachkenntnisse sind in vielen alltäglichen Bereichen die Voraussetzung dafür, die eigene Lebenssituation aktiv (mit-)gestalten zu können. Der Blick auf die Situation von Geflüchteten zeigt jedoch auch, dass Bildung nur begrenzt in der Lage ist, Teilhabe auch gegen bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu ermöglichen. Geflüchteten mit prekärem Aufenthaltsstatus (und ihren Kindern), aber auch Frauen mit Kindern, Menschen mit Behinderungen oder psychisch belastete Personen bleibt durch die Art und Weise, wie Bildungsangebote organisiert sind, ein Zugang teilweise verwehrt. Den Betroffenen drohen dadurch langfristige Perspektivlosigkeit und gesellschaftliche Exklusion. Das Bildungssystem in Deutschland ist zudem kaum in der Lage, bereits in den Herkunftsländern vorhandene sozioökonomische Ungleichheit zu durchbrechen. Gerade bei älteren Geflüchteten erweist es sich als schwierig und langwierig, fehlendes kulturelles Kapital aufzubauen (z.B. Analphabetismus). Unterschiedliche Lernerfolge je nach den zuvor bereits vorhandenen individuellen Ressourcen – etwa ob die Geflüchteten es gewohnt sind, zu lernen – verstärken bestehende Ungleichheiten: Während Geflüchtete mit akademischem Hintergrund relativ gute Chancen haben, die verschulden staatlichen Sprachkurs-

angebote zu durchlaufen, bieten die Angebote für Geflüchtete ohne oder mit geringer schulischer Bildung nur eingeschränkt die Chance, ausreichende Sprachkenntnisse zu erlernen, um ihren sozialen Status in Deutschland aus eigener Kraft verbessern zu können. Die sozioökonomische Ungleichheit aus den Herkunftsländern setzt sich damit auch in Deutschland weiter fort. Als problematisch erweist sich dabei teilweise auch die Organisationsform der Sprachlernangebote, etwa dass sie auf private Träger ausgelagert sind, bei denen in einigen Fällen Lehrkräfte prekär beschäftigt und nur eingeschränkt qualifiziert sind. Fehlende personelle Ressourcen verhindern teilweise eine individuelle Förderung.

Die Probleme, denen Geflüchtete im Bildungs- und Sprachlernbereich gegenüberstehen sind zwar einerseits sehr spezifisch, da sie mit der Organisation der Angebote zusammenhängen (z.B. der Integrationskurse oder der DeuFÖV-Kurse). Andererseits machen sie jedoch das generelle demokratietheoretische Problem sichtbar, dass soziale Ungleichheit aufgrund gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse nur begrenzt über Bildung durchbrochen werden kann. Bildungserfolge hängen vielmehr vom individuellen (kulturellen) Kapital ab, für das in erster Linie die familiäre Herkunft entscheidend ist (Bourdieu und Passeron 1971). Das mit allgemeiner Bildung verbundene Gleichheitsversprechen bricht sich dadurch an gesellschaftlicher Ungleichheit. Für diejenigen, die aufgrund ihres individuellen Kapitals mit deutlich schlechteren Voraussetzungen starten, gleicht die Bildungsbiografie dadurch teilweise einem auf Dauer ermüdenden und frustrierenden Kampf gegen Windmühlen, in dessen Verlauf »die Motivation auch sehr abnimmt«. Durch die »Fiktion der Chancengleichheit« (Gronemeyer 1976: 10) wird die Verantwortung für fehlende Bildungserfolge individualisiert: »Die Schultore waren ja weit geöffnet gewesen, für jedermann. Jeder hatte die Chance, von seinem Recht auf Bildung Gebrauch zu machen. Wer sie dann nicht, nutzt, hat das mit sich selbst auszumachen« (ebd.). Gleichheit in der Demokratie erweist sich dadurch auch im Bildungsbereich als gebrochenes Versprechen: Bildung bietet zwar grundsätzlich durchaus die Chance auf soziale Mobilität und in der Folge gesellschaftliche Teilhabe, die Möglichkeiten, diese Chance zu nutzen, sind jedoch ungleich verteilt.

#### **4.6.2 Ein langer und steiniger Weg. Multiple Arbeitsmarkthindernisse, fehlendes Wissen über die Arbeitswelt und Prozesse der Dequalifizierung**

Auch jenseits rechtlicher Einschränkungen (vgl. Kapitel 4.1.2) dauert der Prozess der Arbeitsmarktintegration für viele Geflüchtete sehr lange. Viele Geflüchtete verfügen dabei in der Regel über eher diffuse Kenntnisse darüber, wie ihre beruflichen Chancen einzuschätzen sind und welche Möglichkeiten eines Berufseinstiegs bestehen. Ihre »Vorstellungen [...] sind nicht deckungsgleich mit dem gesellschafts-

lichen Leben in Deutschland« (I58). Viele sagten, so die Mitarbeiterin einer IHK, »Ich will wirklich nur studieren.« Für die kommt keine duale Berufsausbildung in Betracht. [...] Man kennt unser Bildungssystem nicht, gar nicht. Und da liegen die Herausforderungen« (I58). Insbesondere das Wissen über die duale Ausbildung oder die komplexe Vielfalt der Berufsbilder in Deutschland ist in der Regel gering: »Eine duale Ausbildung ist [in] den Herkunfts ländern nicht bekannt. Dann diese Bandbreite an Berufen, die wir bei uns in der Bundesrepublik haben, dreihundert-fünfzig Ausbildungsberufe, allein hundertdreißig hier bei uns im Handwerk. Das ist [...] etwas, was man [...] erläutern muss« (I26). Es besteht eine »Unklarheit [...], was erwartet mich in dem Beruf, was kann ich da machen?« (I25). Ausbildungs- und Qualifizierungsanforderungen für einzelne Berufe sind teilweise unbekannt: »Das werde ich nie vergessen, da war ein junger Mann [...] aus der Elfenbeinküste, zehn Jahre Maler in Abidjan und dann sagte ich: ›Mensch, Maler/Lackierer ist drei-einhalb Jahre [Berufsausbildung]‹ [...] . ›Ich glaube, sie haben mich falsch verstanden, ich will nicht Doktor werden, ich will Maler machen‹« (I26). Auch das Wissen über Bewerbungsprozesse und -unterlagen ist teilweise nur begrenzt vorhanden, da es diesen »klassische[n] Bewerbungsprozess in den Herkunfts ländern halt nicht gibt. [...] Dass man sozusagen sich in einem Unternehmen bewirbt, zu dem man eigentlich keinerlei Beziehung hat« (I60). Gleichzeitig sei es, so der Mitarbeiter eines Projektträgers, »üblicherweise so, dass der klassische Bewerbungsvorgang nicht so fruchtbar ist, weil sie diese Arbeitspapiere, Nachweise, Zeugnisse, Zertifikate einfach nicht vorweisen können. Aber im Praktikum können sie sich zeigen« (I39).

Neben fehlendem Wissen über die Funktionsweise des Arbeitsmarkts kommen bei vielen Geflüchteten »multiple Vermittlungshemmnisse« (I26) hinzu, die den Prozess der Integration in den Arbeitsmarkt erschweren oder verlangsamen. Der individuelle Karriereverlauf wird dadurch brüchig und stockend, Folge ist in einigen Fällen eine weitreichende berufliche Exklusion. Insbesondere für ältere Geflüchtete, die in ihren Herkunfts ländern bereits im Beruf etabliert waren, wirkt die Dauer der Arbeitsmarktintegration belastend, etwa da sie den mit ihrem vorherigen Job im Herkunftsland verbundenen sozialen Status temporär oder dauerhaft verlieren.

Sprachkenntnisse sind für eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration »fundamental« (I26), da es auf dem deutschen Arbeitsmarkt »ganz wenige Tätigkeiten [gibt], die man – [...] und zwar nur vorübergehend ausüben kann –, ohne dass man die Sprachkenntnisse hat« (I38). Fehlen entsprechende Sprachkenntnisse, ist der Zugang zum Arbeitsmarkt nur in prekäre Beschäftigung möglich: »Sonst wirst du nur einen Scheißjob haben. Du wirst ausgebeutet. Und ich sage jetzt mal, seriöse Firmen, [...] auf dem Bau oder so, die werden auch niemanden einstellen, der nicht mal die Sicherheitshinweise versteht« (I17). Neben alltagssprachlichen Fähigkeiten müssen Kenntnisse der beruflichen Fachsprache vorhanden sein: »Das erste ist immer: Komme ich im Beruf klar, [...] im Sinne von kann ich mich vernünf-

tig verständigen. [...] Die Alltagssprache [...], wenn die beherrscht wird, heißt es ja noch nicht, dass man auch die Berufssprache versteht« (I27). Aufgrund der langen Dauer der Sprachausbildung (vgl. Kapitel 4.6.1) verzögert sich die Aufnahme einer Beschäftigung. Das in den Sprachkursen erreichte Sprachniveau reicht für eine Integration in den Arbeitsmarkt nicht aus: »Ich sehe viele, die mit dem Zertifikat zwar zu uns kommen, aber wo das Niveau längst nicht da ist, was die berufliche Zukunft anbelangt. Sie können sich im Alltag vielleicht verständigen, aber was berufsbezogen ist, da fehlen viele Kenntnisse, auch Deutschkenntnisse« (I39).

Bei manchen Geflüchteten gelingt es nur begrenzt, Kompetenzen aus vorherigen Berufen aufzugreifen. Eine fehlende Anerkennung von Zertifikaten, fehlende Sprachkenntnisse, aber auch Unterschiede in der beruflichen Praxis zwischen Herkunftsland und Deutschland (z.B. in Bezug auf erforderliche formale Qualifikationen) haben Prozesse der Dequalifizierung zur Folge. Geflüchtete arbeiten dadurch teilweise in Berufen, die in Bezug auf soziale Anerkennung weit unterhalb der Berufe liegen, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft von ihrer Familie und/oder ihnen selbst erwartet werden. Mit dem Prozess der Flucht ist in diesen Fällen ein sozialer Abstiegsprozess verbunden.

Übergreifend lässt sich beobachten, dass »nach Deutschland zu kommen, heißt, ein Schritt zurück in der Berufsentwicklung« (I12). Bis die Geflüchteten in Kontakt zur Arbeitsverwaltung kommen, vergehen oft mehrere Monate, wodurch sich »wichtige Sachen, die für den Integrationsprozess notwendig sind [...], wie Erfassung der Bildungsvita, wie Übersetzung möglicher Zeugnisse oder Ausbildungsdokumentationen« (I18) verzögern. Dort wo er verfolgt wird, dauert der anschließende Anerkennungsprozess von Qualifikationen in vielen Fällen »sehr, sehr lange« (I18) und kann »sehr kostenintensiv sein« (I52). Qualifikationsnachweise aus dem Herkunftsland sind teilweise nicht vorhanden, auch da man, »wenn man flüchtet, nicht seine sämtlichen Schul- und Arbeitszeugnisse dabei hat« (I15). Teilweise müssen sie zunächst übersetzt werden. Die Anerkennung »ist ein Prozess, der unter Umständen auch mehrere Monate in Anspruch nimmt, bis man ein Ergebnis vorliegen hat« (I21). Fehlt eine Arbeitsstelle, wird in einigen Berufen die Anerkennung von Qualifikationen nicht gefördert, die wiederum die Voraussetzung für eine Arbeitsstelle ist: »Das bedingt sich wieder gegenseitig. Man findet keine Stelle, weil keine Anerkennung da ist, könnte aber eine Anerkennung bekommen, wenn man eine Stelle bekommen täte und dort arbeiten würde« (I52).

Einige Qualifikationen aus dem Herkunftsland werden in Deutschland nicht anerkannt: »Tierärzte zum Beispiel, die bekommen [...] im Anerkennungsverfahren manchmal nur eine Teilanerkennung als Tierpfleger« (I18). Andere Qualifikationen sind nur begrenzt übertragbar: »Wenn man in Afghanistan fünf Jahre lang russische Holzlastermotoren repariert hat, dann wird das ein bisschen schwer hier in der Vertragswerkstatt von Audi oder einer anderen Automarke« (I19). In der Folge entstehen Schwierigkeiten bei der Übersetzung von Berufen: »Ich hatte eine

Druckerei.« ›Was heißt das? Bist [...] [du] Drucker? Was hast du gemacht?‹ Er hatte einen Copyshop« (I35) oder auch ›Wenn [...] nun der Mann aus Syrien [...] meint, er wäre Ingenieur und Elektroingenieur, [...] weil er Kabel verlegt hat, dann ist es ja sehr schwierig« (I31).

Folge der fehlenden formalen Qualifikationsnachweise oder der fehlenden Möglichkeit, Qualifikationen aus dem Herkunftsland in Deutschland einsetzen zu können, ist ein Statusverlust:

»Es gibt manche Meister, die zum Beispiel früher in ihrem Land hundert Arbeiter hatten und ihrem Geschäft ging es gut [...]. Hier haben sie Schwierigkeiten, in ihrem Beruf [...] zu arbeiten, weil sie keine Ausbildung haben oder keine Dokumente [...]. [...] Sie [...] [haben] keine Perspektive:›Das ist, was ich in meinem Leben gelernt habe, ich kann nur das und ich kann nichts Anderes.«« (I40)

Geflüchtete erleben dadurch eine frustrierende Abwärtsmobilität, die mit einem mit permanentem Stress verbundenem Gefühl von Statusinkonsistenz einhergehen kann (Simpson 1970). Ein Beispiel hierfür ist der folgende Fall eines Physiotherapeuten:

»[D]er hat sehr viel Zeit und Kraft investiert in die Anerkennung von seinem Abschluss. [...] Mit dem Ergebnis halt, dass [...] er seinen Berufsabschluss [...] hier [nicht] anerkannt [bekommen] wird als Physiotherapeut. Und er war sehr niedergeschlagen, weil [...] das ist sein Beruf [...], der ist fünfundvierzig oder so. Also das, was man fünfundzwanzig Jahre gemacht hat und das was man auch total gerne macht, [dass man] definitiv die Aussicht nicht hat, in dem Bereich [...] Arbeit zu finden, außer man sagt jetzt, man investiert [...] noch mal drei Jahre [für eine Aus- bzw. Weiterbildung], der war wirklich sehr, also sehr niedergeschlagen.« (I34)

Höher qualifizierte Beschäftigungen erfordern häufig ein Sprachniveau, was nur schwer zu erreichen ist:

»Die syrischen Akademiker [...] sind [...] mit unsere härtesten Fälle, [...] als Akademiker [...] brauche ich ein Sprachniveau von mindesten C1. [...] Wir haben eine stattliche Zahl von syrischen Männern, die keiner Berufstätigkeit nachgehen. Die immer nur an irgendwelchen Deutschprüfungen sich rumhangeln, aber wo man merkt, die Energie ist da nicht da.« (I54)

In der Folge sind die Menschen

»permanent in diesem Konflikt: ›Will ich jetzt eine Unabhängigkeit vom Staat, aber aufgrund von mangelnden Qualifikationen oder mangelnden Sprachkenntnissen kann ich nur niedrigqualifizierte Jobs annehmen, die entsprechend aber wiederum auch nicht meinem Status [entsprechen]. Also diese Menschen sind permanent in einem Widerspruch mit sich selbst.‹ (I38)

Bei »Akademikern ist es [dadurch teilweise] problematischer als bei den Helfern [...], die unterzubringen« (I34). Es sei, berichtet die Mitarbeiterin einer Handwerkskammer, »gar nicht mehr so, »dass die Geflüchteten sagen: ›Ich mache alles, denn ich will hier ankommen.‹ Sondern die haben auch Ansprüche. [...] Und haben auch Sachen, wo sie wissen, das würden sie nicht machen. Und es gibt Sachen, da wollen sie unbedingt hin, so beruflich« (I46). Andere Geflüchtete sind aufgrund ihrer begrenzt oder nicht vorhandenen schulischen Vorbildung in ihrer Berufswahl eingeschränkt. In einem Interview wird etwa von Fällen berichtet, »wo alle Sprachstunden zu Ende sind, die [...] immer noch nicht schreiben können« (I34). Für sie ist es auch dort, wo Qualifizierungsmöglichkeiten vorhanden sind, eher unrealistisch, einen Weg in qualifizierte Beschäftigung zu finden: »Weil jemand, der nie in der Schule gewesen ist, soll jetzt hier alles erlernen? Sozusagen auf dem Punkt null [...] und dann eben [...] Schritt halten Richtung Industrie 4.0 und Digitalisierung. Das ist einfach unmöglich« (I38). Wenn die Schulbildung fehlt, so eine Ehrenamtliche, seien Geflüchtete »hier nur für Helferjobs geeignet [...], weil die können nicht eine Ausbildung machen« (I62).

Um rasch etwa die Familie im Herkunftsland unterstützen zu können, ergreifen einige Geflüchtete unqualifizierte Tätigkeiten, eine mögliche Folge sind langfristig prekäre Lebensperspektiven. Sie versuchen darüber, den langwierigen Prozess einer Integration in qualifizierte Beschäftigung abzukürzen. Insbesondere für Geflüchtete mit prekärem Aufenthaltsstatus ist der Druck hoch, jede ihnen mögliche Beschäftigung anzunehmen. Hier spielt etwa das Interesse eine Rolle, zumindest für die Zeit, in der ein Aufenthalt in Deutschland möglich ist, Geld an die Familie im Herkunftsland überweisen zu können. Darüber hinaus ist eine stabile Beschäftigung für eine längerfristige Aufenthaltssicherung von zentraler Bedeutung. Geflüchtete mit prekärem Aufenthaltsstatus sind daher besonders gefährdet für Ausbeutung und Arbeitsrechtsverletzungen. Eine Folge davon ist, dass Geflüchtete langfristig auf prekäre und gering bezahlte Beschäftigungsverhältnisse festgelegt bleiben.

Familie und Fürsorgetätigkeiten schränken die Möglichkeiten ein, eine Arbeit zu finden, etwa weil »die Kinderbetreuung [...] natürlich sichergestellt werden« (I52) muss. In Kindererziehungszeiten gilt eine Arbeitsaufnahme nach SGB II §10 unzumutbar, weswegen geflüchtete Frauen in diesem Zeitraum nur auf eigenen Wunsch eine Beratung und Förderung durch die Arbeitsverwaltung erhalten: »Es ist jetzt Kindererziehungszeit und wir kümmern uns um dich, wenn [dein Kind] [...] kurz vor drei ist, sozusagen, oder ein halbes Jahr vorher und schauen: Wie geht es mit der Anmeldung zum Kindergarten oder zur Kita« (I52). Teilweise verhindern auch patriarchale Strukturen in den Familien den Zugang von Frauen zum Arbeitsmarkt (»Die Frau kommt mit dem Mann und noch fünf Verwandten [...], die uns alle klar machen wollen: ›Die Frau, die kann hier nicht kommen, [...] die kann nicht laufen, die kann nicht sehen, die kann... [...] Und da [...] schicken wir erst mal die

Männer raus« (I31)). Eine Frau, berichtet die Mitarbeiterin einer Industrie- und Handelskammer, »hatte einen Ausbildungsvertrag in einem renommierten Dresdener Unternehmen. Und da hat die Familie gesagt: ›Du bist schwanger, du kündigst deinen Vertrag und kriegst dein Kind und bist stolz über deine Rolle als junge Mutti‹« (I58). Frauen mit Kindern sind »zeitlich [...] beschränkt einsetzbar. Vielleicht nur vormittags drei, vier Stunden oder so. Und solche Jobs zu finden, für Leute, die die Sprache nicht kennen, die keine Ausbildung haben, das ist schwer« (I56). Sie finden in der Folge »keine Helferjobs. Die Männer, die finden alles irgendwie zur Not im Straßenbau, bei DPD packen, bei McDonalds, die finden Jobs für niedrigqualifizierte Leute, wo sie über den Mindestlohn oder so trotzdem ein Auskommen haben« (I62). Die Qualifizierung und der Berufseinstieg von Müttern verzögerten sich dadurch deutlich.

Besonders schwierig ist der Weg in den Arbeitsmarkt auch für Geflüchtete mit körperlichen Einschränkungen oder psychischen Erkrankungen. Psychische Folgen der Erfahrungen auf der Flucht oder im Herkunftsland müssen teilweise zuerst bearbeitet werden, bevor an eine Integration in den Arbeitsmarkt zu denken ist:

»wie andere Leute, wenn sie ein gebrochenes Bein haben, dieses Bein erst mal kurieren müssen [...], musst du möglicherweise deine Seele erst kurieren, wenn du [...] arbeiten möchtest, bevor das geht. [...] Und das sind psychische Erkrankungen, das sind aber genauso Suchterkrankungen, die hier auftauchen, [...] also von Alkohol, Drogen, Spielsüchte, das sind die unterschiedlichsten Sachen, die da auftauchen.« (I29)

Einige Geflüchtete sind »sehr arbeitsmarktfremd [...] [wegen] gesundheitlichen Problemen, psychischen Problemen, Traumata und da ging es erst mal natürlich [...] einfach nur [darum] [...] die Situation [...] zu stabilisieren [...]. Das heißt, Arbeit war da eigentlich in weiter Ferne« (I25). Traumata und psychische Belastungen wirken lange nach und können immer wieder die Arbeitsmarktintegration gefährden: »Das ist alles immer scheinbar gut unter dem Deckel, so zu sagen. Wenn die Personen [...] in Arbeit sind und dann fängt es irgendwann einmal an hochzukommen. [...] Also was passiert eigentlich, wenn jetzt jemand einen Leistungsabfall hat, öfter krank ist [...]?« (I40)

Die Mitarbeiterin einer Handwerkskammer berichtet von einem Fall aus ihrem Familienbetrieb:

»Die sind traumatisiert. Die Frauen bestimmt mehr. Die sind anderthalb Jahre unterwegs gewesen teilweise und er ist noch, glaube ich, über Libyen gekommen. Da gab es die Route noch. Das muss die Hölle auf Erden gewesen sein [...], an der Küste zu tausenden am Ufer und dann auf das nächste Gummiboot. [...] Dass das ein Trauma ist, ist ja wohl logisch und das äußert sich bei der Arbeit teilweise so, da geht wie ein Schalter aus [...], dann weiß der nichts mehr.« (I46)

In Unternehmen wird die Rücksichtnahme auf entsprechende Einschränkungen teilweise als sehr großer Aufwand wahrgenommen:

»Das war ein Auszubildender und der hat offenbar aus dem Krieg in Syrien traumatische Erfahrungen halt mitgebracht. Und hat dann halt bei bestimmten lauten Geräuschen hat der halt sehr empfindlich reagiert. Ja und der macht seine Ausbildung immer noch. Aber er wird es wahrscheinlich nicht schaffen und das ist halt für ein Unternehmen ein sehr, sehr großer Aufwand, sich um so jemanden zu kümmern.« (I60)

Die Auswirkungen psychischer Vorbelastungen erscheinen als unberechenbar und unverständlich: »Da hat mich ein Betrieb angerufen und hat gesagt: ›Ich habe Angst, dass der sich was antut. Der hat in meiner Werkstatt auf einmal aus dem Nichts Rotz und Wasser geheult und ich weiß nicht, worum es geht‹« (I46). Betriebe »sind [...] auf Profit ausgerichtet [...]. [Einen] Mitarbeiter, der psychische Probleme hat, weil er ein Trauma hat, den können wir eigentlich nicht brauchen, weil die müssen funktionieren« (I63). Beschäftigte, so auch der Mitarbeiter einer Handwerkskammer, müssen einen »Mehrwert darstellen [...], einen Nutzen für den Betrieb darstellen« (I26).

Die Vermittlungsstrategien der Arbeitsverwaltung sind teilweise nur unzureichend an psychische und physische Einschränkungen angepasst:

»Ich habe jetzt zum Beispiel einen, der hat nur mehr zwanzig Prozent Sehkraft, also [eine] Augenkrankheit, und hat am Rücken auch Probleme [...] Er kann nicht gut sehen, [...] er kriegt Kopfschmerzen, wenn der zu lange hinschauen muss [...]. Man kann [...] nicht [...] so pauschaliert sagen: ›Da hast du zehn Adressen und bewirb dich dort und gehe mal hin und dann bist du schon irgendwann in Arbeit.‹ So macht es das Jobcenter, [...] die lassen das aus den Drucker raus, und dann müssen die noch, damit sie [keine] [...] Reduzierung ihrer Bezüge kriegen, das unterschreiben lassen bei der Firma wo sie sich vorgestellt haben und da kommt nichts bei rum.« (I23)

Wie ein Ehrenamtlicher feststellt, sind entsprechende Problemlagen

»wirklich kein Flüchtlingsproblem. Das ist insgesamt ein Problem in der Bundesrepublik, dass wir nicht begreifen, dass es Leute gibt, die einfach von irgendeinem Hintergrund her ein Handicap haben, gesundheitlich, mental, kulturell, und die ganz anders an den Arbeitsalltag herangeführt werden müssen [...]. Und was wir hier verlangen ist: ›Passt euch innerhalb von ein bis zwei Jahren an unser Hochleistungssystem an. Und das gibt dann entsprechenden Frust, auf allen Seiten.‹« (I23)

Die Mobilität von Geflüchteten ist durch rechtliche Auflagen (z.B. Wohnsitzauflage), aber auch durch Armut und nicht vorhandene Führerscheine eingeschränkt.

Geflüchtete bringen eine »Immobilität [...] mit sich [...], weil sie einfach [nur] [...] selten [...] ein Auto besitzen oder ein Auto unterhalten können« (I38). Die Arbeitssuche von Geflüchteten wird dadurch erschwert, »dass man vor allem, wenn eine Ausbildung oder auch eine Ausbildungsstätte schwer mit öffentlichen [Verkehrsmitteln] zu erreichen ist, wo Sie dann vielleicht auf ein Fahrrad angewiesen sind vom Bahnhof – sowohl vom Bahnhof A als auch vom Bahnhof B – dann wird es schon einmal kritisch« (I38). Insbesondere im

»ländlichen Bereich ist es natürlich noch ein bisschen mehr ein Problem: Wie komme ich da jetzt hin? Fährt da überhaupt morgens ein Bus? Fährt da abends einer zurück? Kann ich vielleicht noch ein Stück mit dem Fahrrad zurücklegen, so ist das ganz oft mit den Flüchtlingen. Aber naja gut, im Winter ist es kalt, da fahre ich ja dann auch nicht Fahrrad« (I46).

Die »Ausbildungssuche oder Arbeitssuche gestaltet sich da anders, weil viele [...] auf die öffentlichen Verkehrsmittel angewiesen [sind] und manche Dörfer oder auch Strecken, sind einfach nicht zu bewältigen. [...] Nicht jeder hat die Möglichkeit einen Führerschein zu machen« (I32). Sind Führerscheine aus dem Herkunftsland vorhanden, dauert die Anerkennung »wirklich sehr lange. Die müssen geprüft werden. Das geht auch teilweise zum Landeskriminalamt, dass sie dort geprüft werden« (I07).

Besonders schwierig sind »Arbeitsverhältnisse mit Schichten [...]. Wir hatten einen, der konnte die Ausbildung nicht annehmen, obwohl der Betrieb ihn genommen hätte, weil es nicht möglich war mit öffentlichen Nahverkehrsmitteln dort hinzukommen zu den gewünschten Zeiten« (I39). Einige Geflüchtete nehmen lange Arbeitswege in Kauf:

»Das ist kein Problem, wenn der nachts um 2 Uhr anfangen muss in der Bäckerei. Oder wenn der, was weiß ich, manchmal aus dem Landkreis [...] rausfahren muss und arbeitet bis nachts um halb zwei und hat dann keinen Anschluss und muss dann irgendwo rumhängen, bis die erste U-Bahn oder S-Bahn fährt. Das macht der.« (I49)

Selbst dort wo öffentlicher Nahverkehr vorhanden ist, bringt er für Geflüchtete die Herausforderung mit sich, »das fehlende, oder das wenige Geld, was sie haben, [...] für die Fahrtstrecke aufzuopfern« (I38). In einigen Fällen sind die Ausgaben für Fahrtkosten höher als der Verdienst: »Wir haben Auszubildende, die müssen zum Teil durch drei Tarifzonen fahren. Da kostet ihre Monatskarte mehr als die im Monat verdienen« (I18). Gleichzeitig verhindern teilweise rechtliche Einschränkungen der freien Wohnortwahl (z.B. Wohnsitzauflage), dass Geflüchtete an ihren Arbeitsort umziehen können (Geiger 2016: 27): »Wo ich nur sage: Dann lass sie doch wenigstens umziehen [...] an ihren Arbeits- oder Ausbildungsort« (I18).

Menschen mit Migrationshintergrund haben auf dem Arbeitsmarkt »deutlich mehr Schwierigkeiten als Menschen ohne Migrationshintergrund« (Abou Taam 2017: 209). Rassismus erschwert den Weg in den Arbeitsmarkt (El-Mafaalani 2017: 471; Huke 2020a):

»Wenn Sie dunkelhäutig sind, [...] es gibt sogar einfach klare Aussagen, [...] man kriegt das mit: [...] ›Die Farbe stimmt nicht.‹ [...] Es ist furchtbar [...] zu hören und gleichzeitig ist es wichtig, wenn der Chef sowas sagt, dass es so ist in seiner Belegschaft, dann ist es besser, den Menschen diese Belegschaft auch zu ersparen und nicht irgendwie auf Teufel komm raus jemand, quasi, in Käfig der Löwen reinzuschmeißen. Und es ist schon so, dass [der] eine [...] oder andere [...] auch spürt und sagt, dass das an seinem Äußen, an seiner Herkunft liegt [...].« (I38)

Ein Betrieb, erzählt eine Interviewpartnerin, habe implizit gesagt, er wolle niemanden in Ausbildung nehmen, der Schwarz sei: »Vielleicht ist es für unsere Kunden nicht so gut« (I55). In einigen Landkreisen gibt es aufgrund stark verbreiteter rassistischer Einstellungsmuster fast keine »Bereitschaft, [...] überhaupt darüber nachzudenken, [Geflüchtete] in Arbeit bzw. in Ausbildung aufzunehmen, ganz unbesehen davon, welche Voraussetzungen diese Menschen mitbringen« (I18). Einige Unternehmen, erzählt der Mitarbeiter einer Beratungsstelle, sagten explizit: »Kommen Sie mir nicht mit Ausländern« (I60). Als Geschäftsführer\*in, so die Mitarbeiterin einer IHK, müsse man unter diesen Bedingungen prüfen, »wie die Einstellung der Mannschaft [ist] [...]. Und dann muss man überlegen, bringt das was jetzt einen Geflüchteten hier zu integrieren oder wird das ein Projekt, das misslingt, weil ja bei den Menschen, den Ansässigen, gar nicht die offenen Arme da sind« (I58). Die Inhaberin eines Familienbetriebs beschreibt ihre Reaktion auf die Bewerbung eines Geflüchteten: »Boah, hinterher ist das so ein Macho und Moslem. [...] Also man hat natürlich diese Vorurteile in sich, da muss man sich auch nicht schämen für, das ist einfach so« (I46).

Bereits ein »ausländischer Name« (I32), so eine Beraterin, erschwere den Weg in den Betrieb. Der Mitarbeiter einer Industrie- und Handwerkskammer sieht dies ähnlich, im Einzelfall sei dies jedoch kaum zu überprüfen: »Zum Beispiel dass man sich benachteiligt fühlt aufgrund seines Namens [...]: ›Ich habe mich beworben, aber ich habe das jetzt nicht bekommen, aber man hat mir jetzt nicht gesagt, du bist Flüchtling, du hast es nicht bekommen« (I25). Betroffen sind insbesondere auch Frauen mit Kopftuch (Klatt und Walter 2014: 135). Eine Beraterin erzählt, sie empfehle daher »das Bewerbungsfoto mit dem Kopftuch nicht wirklich auf den Lebenslauf drauf zu kleben« (I32), sondern lieber den persönlichen Kontakt mit Betrieben zu suchen. Es sei, erzählt der Mitarbeiter einer Beratungsstelle,

»wenn es darum geht, ich bewerbe mich auf eine Ausbildungsstelle [...], wenn wir junge Damen haben, die zum Beispiel ein Kopftuch tragen, [...] unglaublich

schwierig die zu unterstützen und [...] einen Betrieb zu finden, der sagt: ›[...] Wir bieten eine Ausbildung [...], Arbeitsstelle trotz Kopftuch an.‹ Und da sagt keiner direkt, offen – es gibt auch Leute, die das offen sagen –, aber das ist natürlich spürbar.« (I25)

Das Kopftuch, berichtet auch der Mitarbeiter einer Beratungsstelle, erweise sich »in vielen Berufen [als] schwierig, insbesondere in denen, wo es Kundenkontakt gibt. Da gibt es viele Unternehmen, die sagen: ›Mach ich nicht!‹ (I60). Arbeitgeber\*innen bevorzugen ›wo es viele Bewerber gibt und [eine] geringe Anzahl Stellen, [...] Leute, die in Deutschland Studium oder Ausbildung gemacht haben [...]. Das ist einfach sicher. Man hat keine Probleme mit Sprache, Aufenthaltsstatus, also wenn Aufenthalt auch nicht geklärt ist« (I12).

Der Prozess der Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten ist durch die verschiedenen Hindernisse in vielen Fällen sehr langwierig: »Wenn wir von einer gelungenen Integration sprechen, dauert das [...] zwei bis drei Jahre« (I21). Es werde teilweise, so der Mitarbeiter eines Jobcenters, bei einigen Geflüchteten sogar »sechs bis sieben bis neun bis zehn Jahre dauern, bis die in Arbeit sind. Es kommt eher fast auf die zweite Generation an und, und, und« (I48).<sup>13</sup> Je mehr Vermittlungshindernisse Geflüchtete haben und je stärker ihre Vorbelastung etwa durch den Prozess der Flucht oder Erfahrungen im Herkunftsland ist, umso größer ist der notwendige Vorlauf. Die lange Dauer des Wegs in den Arbeitsmarkt ist für einige Geflüchtete emotional schwierig zu bewältigen: »Problematisch ist natürlich oft, dass es den zukünftigen Auszubildenden nicht schnell genug geht. [...] Es ist schwierig, da einfach das Verständnis zu [...] bekommen, dass die Zeit notwendig ist, um eine Ausbildung gut abschließen zu können« (I25). Die langen Wartezeiten sind für die Geflüchteten frustrierend: »Je mehr Zeit man für die einzelnen Punkte braucht, desto mehr sinkt natürlich die Motivation. Manchmal entsteht Frust« (I52).

Längerfristige Erwerbslosigkeit wird ›oft als entmutigend, frustrierend und demotivierend erlebt [...]. Auf die Bereitschaft und Fähigkeit Betroffener, sich politisch zu beteiligen oder sozial zu engagieren, wirkt sich diese Belastung negativ aus‹ (Voigtländer 2015: 45–46). Gleichzeitig ist »Arbeitslosigkeit, insbesondere Langzeitarbeitslosigkeit, [...] eine der Hauptursachen für Armut« (Spannagel 2017: 85). Sie kann für die Betroffenen eine »gesellschaftliche Desintegration oder gar Isolation des Einzelnen« (Klatt und Walter 2014: 53) verstärken und eine »Erosion und Homogenisierung sozialer Netzwerkbeziehungen« (Voigtländer 2015: 41) befördern. Erwerbslosigkeit wird ›vielfach mit dem ›Herausfallen‹ aus der Gemeinschaft gleichgesetzt [...]. [D]ie Exklusion aus dem Arbeitsmarkt [bedeutet] eben

13 Daten des IAB zeigen demgegenüber, dass nach 2015 die Arbeitsmarktintegration schneller erfolgt als bei früheren Geflüchteten (Brücker et al. 2020).

auch einen Rückzug ins Private« (Klatt und Walter 2014: 151). Die verunmöglichte Teilhabe am Arbeitsmarkt wirkt – in einer Gesellschaft, die die Einzelnen stark aufgrund ihrer ökonomischen Leistungsfähigkeit beurteilt (Becker 2005: 5) – »im Selbstverständnis [...] als ein Symbol dafür, nicht als zugehöriges Mitglied dieser Gesellschaft akzeptiert zu sein« (Boeckh 2018b: 554). Folge können negative Ressourcenspiralen sein, in denen es zu »wechselseitiger negativer Verstärkung von ökonomischen Faktoren, Bildungsbenachteiligung und gesundheitlichen Risiken« (Balz 2018: 652) in Kombination mit eingeschränktem Selbstwirksamkeitsempfinden und erlernerter Hilflosigkeit kommt (Seeman et al. 1988: 195). Erwerbslosigkeit von einer temporären Krisenerfahrung wird somit zu einer anhaltenden bedrohlichen und stressigen Situation (Hofstetter und Buss 1988: 306). Soziale Teilhabe wird dadurch eingeschränkt (Lepperhoff und Scheele 2008: 127).

Multiple Arbeitsmarkthindernisse – von fehlenden Sprachkenntnissen über traumatische Erfahrungen bis hin zu rassistischer Ausgrenzung – erschweren es Geflüchteten, die eigene sozioökonomische Position zu stabilisieren. Ein hoher und teils sehr langfristiger Ressourcenaufwand ist notwendig, um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein. Fehlendes Wissen über die Funktionsweise des Arbeitsmarkts erschwert eine eigenständige Orientierung. Kinderbetreuungsverpflichtungen erweisen sich teilweise – auch aufgrund fehlender Infrastruktur wie Kindertageseinrichtungen im sozialen Nahbereich – als inkompatibel mit Beschäftigungsverhältnissen. Insbesondere männliche Geflüchtete stehen gleichzeitig oft unter einem hohen Erwartungsdruck von Seiten der Familie, die von ihnen Erfolge erwartet, die in ihrer prekären Lage in Deutschland nur begrenzt möglich sind. Soziale Abstiegsprozesse und Dequalifizierung können mit einem deutlichen Statusverlust gegenüber dem Herkunftsland einhergehen. Der Weg in den Arbeitsmarkt ist dadurch für viele Geflüchtete mit Frustrationserfahrungen verbunden, insbesondere für ältere Geflüchtete, die im Herkunftsland bereits beruflich integriert waren. Ein Teil der Geflüchteten hat aufgrund der sozioökonomischen Herkunft nur eine sehr eingeschränkte Chance auf beruflichen Erfolg. Prekäre Arbeits- und Lebensverhältnisse drohen dadurch zu einem Dauerzustand zu werden.

#### **4.6.3 Berufliche Qualifizierung unter schwierigen Umständen. Ausbildung und Berufsschule**

Vor allem für jüngere Geflüchtete sind Ausbildungsberufe im Bereich der Handwerks- oder Industrie- und Handelskammern eine Möglichkeit, in eine qualifizierte Beschäftigung zu gelangen. In vielen Bereichen fehlt es an Bewerber\*innen, weswegen Betriebe Geflüchtete trotz sprachlicher Schwierigkeiten einstellen, und teilweise spezifische Fördermöglichkeiten schaffen, um ihnen eine erfolgreiche Ausbildung zu ermöglichen. Die Situation in der Berufsschule

ist jedoch für viele Geflüchtete schwierig. Fachsprache, fehlende individuelle Fördermöglichkeiten, aber auch diskriminierendes Verhalten von Lehrenden und Schüler\*innen erschweren einen erfolgreichen Abschluss.

Eine Ausbildung zu beginnen ist für Geflüchtete teilweise ein finanzielles Risiko, »wenn Geflüchtete in die Ausbildung gehen, dann gibt es da teils [einen] Personenkreis unter den Geflüchteten, die keine Ausbildungsförderung erhalten« (I12). Gleichzeitig reicht die Ausbildungsvergütung teilweise »nicht, um zu überleben« (I38). Geflüchtete müssen daher abwägen, ob sie sich eine Ausbildung leisten können. Die Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) steht für einige Geflüchtete nicht zur Verfügung: »Gerade Leute im Asylverfahren, die nicht die gute Bleibeperspektive haben, tun sich sehr schwer den Alltag in einer Ausbildungsstelle zu gestalten, weil man da akut in eine finanzielle Notlage [gerät]« (I12). Finanziell rentiert sich eine Ausbildung dadurch für die Geflüchteten teilweise nicht: »Es lohnt sich eigentlich, arbeitslos zu bleiben, [...] daheim zu sitzen und Leistungen zu beziehen« (I12). Rücklagen, um fehlende Einnahmen während des Ausbildungszeitraums auszugleichen, sind häufig nicht vorhanden. Der Mitarbeiter eines Projektträgers erzählt, ein Auszubildender habe noch keine Ausbildungsvergütung oder Berufsausbildungsbeihilfe bekommen. Das habe sich verzögert. In der Folge »hatte [der] jetzt keine Geld. Der hatte nichts zu essen. Der [...] hat einfach nichts zu essen, ja? [...] Das sind so Themen, die häufig auch dann dazu führen, dass [...] Ausbildungsverhältnisse wieder abgebrochen werden« (I33).

Neben finanziellen Problemen ist es die Überforderung von Geflüchteten in der Berufsschule, durch die systematisch Ausbildungsabbrüche entstehen: »die Mehrzahl der gescheiterten Ausbildungsverhältnisse, die jetzt nicht scheiterten [...] an [...] Geldfragen, die scheitern an der Berufsschule« (I18). Berufsschulen sind für Geflüchtete, die zuvor in Sprachlern- oder Vorbereitungsklassen waren »eine ganz andere Welt plötzlich [...] nur auf Deutsch, nicht mehr Deutsch als Fremdsprache, sondern Deutsch, wie gesagt, ein bisschen bayrisch schon. Und ein Tempo, das deutlich schneller war« (I55). In einer »Konstellation in einem heterogenen Klassenverband, wo man wirklich auch mit Muttersprachlern sitzt, muss man vom ersten Tag in der Lage sein, dem Unterricht zu folgen und vor allem muss man mit der deutschen Schriftsprache umgehen« (I26). In manchen Klassen »sitzen [...] vereinzelt Schüler drin, die kein Wort Deutsch können. Aber die auch noch in ihrer Heimatsprache auch nicht schreiben können« (I47). Einige Geflüchtete sind es zudem nicht gewohnt, »so viel zu lernen« (I50).

Begleitende Sprachkurse, die Geflüchtete in der Berufsschule unterstützen, stehen teilweise nur unzureichend zur Verfügung (I21). Aufgrund der hohen Arbeitsbelastung in den Betrieben und mit dem regulären Berufsschulunterricht fällt es Geflüchteten selbst dort, wo diese vorhanden sind, schwer, ergänzende Sprachangebote wahrzunehmen (»Die brauchten Fachsprache, Berufssprache. [...] Die arbeiten vierzig Stunden oder noch mehr und müssen noch zur Berufsschule« (I47);

»Ich hatte eine schwere Baustelle heute, ich war sowas von fertig, ich konnte jetzt nicht noch mit dir eine Stunde lernen, es ging einfach nicht.« (I39)). Viele Geflüchtete haben zudem »mathematisch-rechnerische Probleme« (I34) und »Probleme in den naturwissenschaftlichen Fächern« (I15), wofür kaum Fördermöglichkeiten zur Verfügung stehen. Es gibt zwar für einige Geflüchtete die Möglichkeit einer »Nachhilfe per ausbildungsbegleitende Hilfe. [...] [A]ber die Rückmeldung ist, dass entweder die Qualität [...] nicht besonders gut ist, oder dass es einfach zu viel wird [...], wenn man [sich] hier 40 Stunden mit schlechtem deutschsprachigen Niveau durch eine Ausbildung kämpft« (I12). Ein Geflüchteter erzählt von seinen Erfahrungen: »Die Nachhilfe ist ganz schlecht. Also man lernt fast gar nichts. Und wenn man halt keine Unterstützung hat, dann wird man die Ausbildung nicht schaffen« (I63). Ausbildungsbegleitende Hilfen reichen jedoch »im Grunde genommen, so gut die [...] Angebote auch sind, [...] nicht, um [...] Defizite aufzufangen, um eine Ausbildung wirklich bestehen zu können« (I25). Nachhilfe findet häufig

»an den Wochenenden statt. Das heißt, die sind ja schon so im Betrieb und dann das Wochenende. Also es ist eine immense [...] Herausforderung für die Jugendlichen [...] [diese] Leistung zu erbringen, [...] weil die Betriebe auch nicht wirklich bereit sind, sie freizustellen zum Beispiel für den Spracherwerb [...]. Aber dann bitte am Wochenende oder spätabends gegen zwanzig Uhr.« (I32)

Auch diejenigen, die über eine hohe formale Bildung im Herkunftsland und entsprechende Lernerfahrungen verfügen, drohen teilweise in der Berufsschule zu scheitern: »Selbst [bei einem] [...] syrische[n] [...] Abiturient mit naturwissenschaftlichem Profil und [...] guten Noten, ist es nicht garantiert, dass er die Berufsschule gut schafft und selbst mit Sprachkenntnissen B2« (I60). Erschwerend kommen die Besonderheiten der Fachsprache hinzu: »Alltagsgespräche: Die können einen an die Wand diskutieren. [...], aber sobald es um fachliche Dinge geht, bricht alles zusammen« (I59). Selbst diejenigen, die erfolgreich Sprachkurse mit B1 oder B2 abgeschlossen haben, tun sich sprachlich schwer: »Da waren wir dann, als dann die Ausbildung losging und er dann mal so vier Wochen da war, [...] doch relativ geschockt, was alles nicht geht, sprachlich, obwohl dieses B1 oder B2-Niveau bescheinigt wurde« (I46). Lehrkräfte stehen dadurch vor der Herausforderung: »das auszubalancieren und zu gucken: ›Okay, [...] ich habe hier schwache und ich habe hier starke Schüler in der Klasse« (I17). Die Situation überfordert oftmals die Lehrkräfte: »Die Kollegen [...] waren platt, [...] hohe Klassenfrequenz und dann noch Geflüchtete mit dem Sprachproblem« (I37).

Hinzu kommen alltägliche Problemlagen von Geflüchteten, die sich auch im Alltag der Berufsschulen auswirken. Die Umgebung, in der sich Geflüchtete alltäglich bewegen, vermittelt ihnen an vielen Stellen ein Gefühl von Inkompetenz und Mangel an Wirksamkeit, was sich negativ auf die intrinsische Motivation auswirken kann (Krapp und Ryan 2002: 60). Eine prekäre Wohnsituation – insbeson-

dere der Alltag in Gemeinschaftsunterkünften – erschwert einen erfolgreichen Abschluss der Ausbildung. Folge sind Lernschwierigkeiten, »wenn sie jetzt keine ruhige Umgebung [...] [haben], dass sie ihren Lernstoff nicht packen. Also das ist tatsächlich eine Schwierigkeit. Dass die nicht in Ruhe lernen können« (I50). Der geteilte Raum führt zu Nutzungskonflikten: »Die einen müssen nicht früher aufstehen, die anderen haben Arbeit, die kommen von der Nachschicht und gehen auf Frühschicht und so« (I49). Eine geringe Ausbildungsvergütung erschwert es den Geflüchteten, einen eigenen Wohnraum zu finden (I50). Behördetermine wirken ebenfalls als Störfaktor: »Sie haben dann ja auch öfter [...] Termine beim Amt. Dafür müssen sie sich frei nehmen. Ich weiß, wenn sie Schulblock Unterricht haben, dann bekommen sie von der Schule frei. Dann können sie dahin gehen« (I61). Erkrankungen und psychische Belastungen erschweren es, eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen (I47). Externe Belastungsfaktoren, etwa die familiäre Situation sind ein weiterer Grund für Ausbildungsabbrüche: »Die Familie sitzt da in Syrien und sagt: ›Dein Bruder ist krank, du musst jetzt deinen Bruder pflegen.‹ Und der ist [...] todkrank« (I23). Abschiebungen und unsicherer Aufenthaltsstatus sind ein »großes Thema, was natürlich halt auch klar sich auswirkt auf die Lernfähigkeit, Lernbereitschaft und so weiter« (I33). Folgen entsprechender Belastungen sind, dass die Auszubildenden »nicht mehr fähig sind zu lernen. Dass die viele Krankheitstage haben. Dass die auch von der Psyche her sehr demotiviert sind und unter Umständen auch andere Auszubildende mit reinziehen [...], dass die einfach nicht mehr produktiv sind« (I50). Insgesamt entsteht bei einigen Geflüchteten dadurch das Gefühl: »Ich kann das nicht. Ich werde das auch nie schaffen« (I46) oder »Die Anforderungen sind zu hoch« (I58). Scheitern ist für viele mit Scham behaftet, »zu sagen: ›Ich schaffe das nicht in der Berufsschule, ich brauche Hilfe.‹ Es geht um dieses Thema von Scham« (I55). Die sozialpädagogischen Ressourcen, um entsprechende Probleme zu begleiten, sind in Berufsschulen nur unzureichend vorhanden: »Da fordern wir [...] schon ganz lange, dass wir auch eine sozialpädagogische Unterstützung haben müssten, hier im Haus« (I37).

#### 4.6.4 Das gebrochene Versprechen der Chancengleichheit. Wie die individuelle Verantwortung für Erfolg und Scheitern sozioökonomische Ungleichheit unsichtbar macht

Bildung und Qualifizierung versprechen individuelle Chancen auf Aufstieg und Integration: Wenn man sich anstrengt und Schule, Ausbildung und andere Angebote erfolgreich abschließt, winkt die Chance auf qualifizierte Beschäftigung. Die Chancen auf Erfolg im schulischen Bereich sind jedoch unter den Geflüchteten sehr ungleich verteilt. Die Wahrscheinlichkeit, dass eine qualifizierte Beschäftigung aufgenommen werden kann, hängt in hohem Maße von der sozioökonomischen Herkunft ab. Soziale Ungleichheit reproduziert sich durch Bildungs- und Qualifizie-

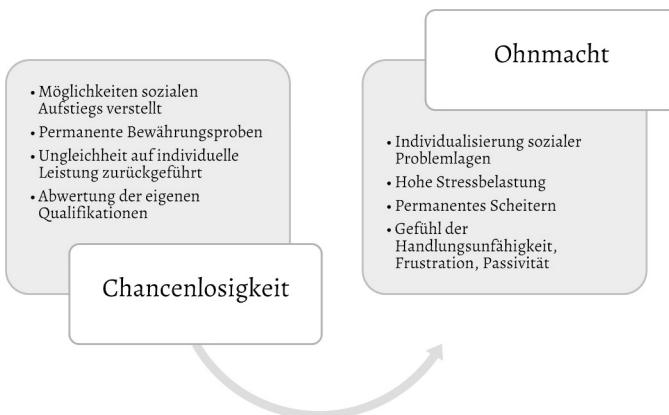
rungsmaßnahmen hindurch. Dazu trägt auch die Unterfinanzierung staatlicher Infrastruktur bei (z.B. zu große Sprachkursklassen, prekär beschäftigte Sprachlehrkräfte, überforderte Berufsschullehrer\*innen). Viele Geflüchtete scheitern in der Folge am Versuch, ihre Teilhabe individuell durch Bildung und Qualifizierung zu sichern. Das Versprechen der Chancengleichheit erweist sich für sie als Illusion. Folge können Frustration und Resignation sein. Darüber hinaus wird ein relevanter Teil der Geflüchteten in subordinierter Form in den Arbeitsmarkt integriert und arbeitet unter dauerhaft prekären und belastenden Beschäftigungsbedingungen, die wenig Aussicht auf Veränderung bieten (z.B. weil im Rahmen der Arbeit keine Sprachkenntnisse erworben werden können).

Das Versprechen der Chancengleichheit de-politisiert bestehende sozioökonomische Ungleichheit auf verschiedene Art und Weise: Es suggeriert, dass die eigene Biografie relativ unabhängig von den Ausgangsbedingungen gestaltbar sei und setzt die Einzelnen »permanenten Bewährungsproben« (Dörre 2014: 393) aus, in denen »über die Wertigkeit von Personen und Personengruppen im sozialen Gefüge geurteilt [wird]« (ebd.: 391-392). Arbeit an der eigenen *employability* wird in der Folge zur zentralen Strategie, um die eigenen Lebenssituation zu gestalten. Gleichzeitig wird die Verantwortung für Scheitern individualisiert: Nicht schwierige soziale Ausgangsbedingungen, sondern fehlende Kompetenz und Motivation erscheinen als Ursachen für Misserfolge. Folge der neoliberalen Ideologie der Selbstverantwortung ist, dass Betroffene im Versuch, trotz struktureller Hindernisse erfolgreich zu sein, einem hohen Stresslevel und vielfältigen Belastungsfaktoren ausgesetzt sind. Kollektive politische Umgangsstrategien mit sozialer Ungleichheit werden dadurch erschwert.

Begrenzte Aufstiegschancen und Auswirkungen sozioökonomischer Ungleichheit auf Bildungs- und Erwerbsarbeitsbiografien, wie sie für die Situation der Geflüchteten sichtbar werden, betreffen auch relevante Teile der bereits länger in Deutschland lebenden Bevölkerung. Das deutsche Bildungssystem erweist sich als hochgradig sozial selektiv – nicht nur entlang von Klassenverhältnissen, sondern auch entlang von Differenzlinien des Rassismus. Die Erfahrung zu scheitern, ungenügend zu sein und auch bei hohem Einsatz und ausgeprägter Motivation immer wieder an Grenzen zu stoßen, prägt die Betroffenen. Sie kann dazu führen, ihr Selbstwertgefühl zu verletzen oder dazu, dass die ihnen zugefügte Abwertung internalisiert wird. In der Folge entsteht ein Gefühl, nicht gut genug zu sein, um mitreden zu können, ohnehin kein Gehör zu finden und Anderen in Bezug auf Bildung und Qualifizierung unterlegen zu sein. Sozioökonomische Ungleichheit und die mit ihr einhergehenden Wertvorstellungen werden von einem gesellschaftlichen Problem zu einem individuellen. Strukturelle Ursachen der Ungleichheit werden unsichtbar. Die Betroffenen werden durch die individuelle Schuldzuschreibung belastet, wodurch ihre Möglichkeiten, eigene Bedürfnisse politisch zu artikulieren eingeschränkt werden (Huke 2020b).

Chancenlosigkeit ist systematisch mit Ohnmachtserfahrungen verbunden. Permanente Bewährungsproben, während gleichzeitig die Möglichkeiten sozialen Aufstiegs verstellt sind, können das Gefühl verursachen, konstant zu scheitern und handlungsunfähig zu sein. Ungleichheit wird individualisiert, indem sie auf Leistung und Begabung zurückgeführt wird. Folge ist eine hohe Stressbelastung. Andauernde Marginalisierung und die Abwertung der eigenen Qualifikationen wirken auf Dauer frustrierend und können die Betroffenen passiv machen.

*Grafik 20: Ohnmachtserfahrungen aufgrund von Chancenlosigkeit*



Quelle: Eigene Darstellung

#### 4.7 Ungleichheit, die unüberwindbar und unveränderbar erscheint – »Irgendwann empfindet man das ja als normal«

»Für die, die [...] Erfahrungen mit Diskriminierung machen, [...] man ist dadurch natürlich verletzt, es ist natürlich immer eine Belastung. Aber überhaupt auf den Gedanken zu kommen, dass es etwas ist, dass man jetzt eine [Beratungs-]Stelle aufsuchen kann. Irgendwann empfindet man das ja als normal in Anführungsstrichen. Ich glaube das ist das Problem. [...] Weil es irgendwann Alltag ist, so traurig das klingt.« (I40)

Macht- und Herrschaftsverhältnisse können dort, wo keine Alternativen denk- oder erfahrbar sind, für diejenigen, die durch sie auf eine gesellschaftlich marginale Position verwiesen werden, unhintergehbar wirken. Sie politisch zu kritisieren, setzt die Erfahrung voraus, dass es nicht nur anders sein könnte, sondern dass auch eine zumindest in irgendeiner Art und Weise realistische Perspektive existiert,