

Alexandra Tinti (2018)

**Wie erleben begleitete und unbegleitete
minderjährige jugendliche Flüchtlinge in
der beruflichen Schule ihre neue
Lernumwelt –**

Eine (Differential-) Analyse der Lebenslagen, Lern-
kultur und die daraus resultierenden Anforderungen
an den Lehrkörper

Information:

Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: a.tinti@gmail.com)

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I/II
Abkürzungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	V
Abbildungsverzeichnis	VI
Einleitung	1
1 Theoretische Grundlagen	4
1.1 Rahmenbedingungen – die besondere Lebenslage BMF und UMF)	4
1.1.1 Definition BMF und UMF	4
1.1.2 Forschungsstand zur Lebenslage und Situation von BMF/UMF	5
1.1.3 Rechtliche Situation & Blick auf die bildungspolitische Lage	10
1.1.4 Fluchtursachen und Fluchtgründe	15
1.1.5 Psychosoziale Situation	17
1.1.6 Definition Trauma und mögliche Störungsbilder	18
1.1.7 Besondere Vulnerabilität	22
1.1.8 Schutz- und Resilienzfaktoren	24
1.2 Bindung	26
1.2.1 Bindungsverhalten und Explorationsverhalten	26
1.2.2 Das Konzept der Feinfühligkeit	28
1.2.3 Bindungstypen	29
1.2.4 Bindungsqualitäten und Bindung im Jugendalter	30
1.3. Lebensphase Jugend	33
1.3.1 Definition der Lebensphase Jugend	34
1.3.2 Entwicklungsaufgaben	35
1.3.3 Autonomieentwicklung	38
1.3.4 Herausforderungen Erwachsenwerden	389
1.4. Besondere Bedeutung von Bildung für BMF und UMF in Deutschland	42
1.4.1 Bildungssituation von Flüchtlingen	443
1.4.2 Sprachliche Herausforderungen im Lehr- und Lernprozess ...	48
1.4.3 Integration und Eingliederung in die Schule	49
2. Zwischenfazit	50
3 Vorüberlegungen zur Pilotstudie/Empirie	52
3.1 Das methodische Vorgehen	53
3.2 Datenerhebung	53
3.2.1 Methodenauswahl/ Erhebungsinstrument	54
3.2.1.1. Instrumente des problemzentrierten Interviews	55
3.2.1.2. Kommunikationsstrategien des problemzentrierten Interviews	61
3.2.2 Sampling/Stichprobe/Forschungsvorgehen	62

3.2.2.1	Ablauf der Rekrutierung der Einrichtung	62
3.2.2.2	Arbeitsvorbereitungen	63
3.2.2.3	Auswahl der Befragten	64
3.2.2.4	Abläufe der Interviews	66
3.3	Datenauswertungen	67
3.3.1	Aufbereitungsverfahren	67
3.4	Auswertungsverfahren	69
3.4.1	Qualitative Inhaltsanalyse	69
3.5	Auswertung und Ergebnisdarstellung	71
3.5.1	Kategorie „Neue Lebenslagen“	72
3.5.2	Kategorie „Neue Lernumwelt“	76
3.5.3	Kategorie „Lernen“	81
3.5.4	Kategorie „Berufsausbildung“	84
3.5.4	Kategorie „Bindung und Trauma“	86
4.	Diskussion	910
5.	Fazit	943
Anhang		96
A	Steckbrief	97
B	Elternbrief	98
C	Postkripte	99
D	Kodierleitfaden	104
Literaturverzeichnis		113
Eidesstattliche Erklärung		120

Abkürzungsverzeichnis

APA	American Psychiatric Association
AsylG	Asylgesetz
AufenthG	Aufenthaltsgesetz
BAJ	Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BGB:	Bürgerliches Gesetzbuch
BMF	Begleitete minderjährige Flüchtlinge
BumF	Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge
GG:	Grundgesetz
KJHG:	Kinder- und Jugendhilfegesetz
UMF	Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge
SGBVIII:	Sozialgesetzbuch (achtes Buch)
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
WHO:	Weltgesundheitsorganisation

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht methodisches Vorgehen	53
Tabelle 2: Leitfaden problemzentriertes Interview: BMF/UMF	56
Tabelle 3: Übersicht InterviewpartnerInnen	66
Tabelle 4: Kategoriensystem	71

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Unterbringung geflüchteter Menschen in Deutschland nach Asylgesuch	S. 8
Abbildung 2: Die Zielfunktion der Entwicklungsaufgaben für Individuation und Integration	S. 37
Abbildung 3: Kurzfragebogen BMF/UMF	S. 60
Abbildung 4: Auswahl der befragten BMF/UMF	S. 65
Abbildung 5: Auswahl der befragten LehrerInnen	S. 65
Abbildung 6: Auswahl der befragten SchulsozialarbeiterIn	S. 65
Abbildung 7: Transkriptionsregeln	S. 68

Einleitung

„Weltpolitische Ereignisse sowie gewaltsame und kriegerische Konflikte“ (Brinks et al., 2014, S. 300) führen derzeit zu einer stetigen Steigerung von Flucht und Vertreibungen. Dabei beschreibt Brinks, dass die Anzahl der Menschen, die weltweit auf der Flucht sind so hoch sei, „wie seit dem Zweiten Weltkrieg nicht mehr“ (ebd.). Im Jahr 2015 wurden laut Schätzungen des United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) weltweit 65,3 Millionen Personen, die sich auf der Flucht befanden, erfasst. Darunter waren 40,8 Mio. als Binnenvertriebene und 21,3 Mio. internationale Flüchtlinge registriert, wobei die Dunkelziffer weitaus höher zu sein scheint. Viele der Schutzsuchenden aus dem Nahen und Mittleren Osten sowie aus Afrika suchten dabei den gefährlichen Weg über das Mittelmeer nach Europa (vgl. UNHCR, Global Trends 2015). Besonders hoch mit 51 % war nach Angaben der UNHCR die Anzahl von Kinder und Jugendlichen (ebd.), die sich entweder von ihren Eltern getrennt oder alleine auf der Flucht befanden. Dabei sind die betroffenen Kinder und Jugendlichen mit hohen psychischen Belastungen innerhalb des Heimatlandes, durch Erlebnisse von Tod, Gewalt oder Trennung von Angehörigen vor und während der Flucht, sowie in der Ankunftszeit konfrontiert. Was bedeutet dies aber für den einzelnen Jugendlichen? Wie finden sich die Jugendlichen und ihre Familien in einem neuen, fremden Umfeld zurecht? Wie können sie in der noch nicht abgeschlossenen Phase der Jugend neue Kontakte finden und ihre schulischen und beruflichen Perspektiven entwickeln? Wissenschaftliche Studien belegen, dass die Betroffenen mit sehr großen Problemen konfrontiert sind und enormen emotionalen Belastungen ausgesetzt sind, die bis hin zur Traumatisierung führen können.

Infolge der hohen Zuwanderungszahlen insbesondere im Jahr 2015¹ hat die große Anzahl schutz- und asylsuchender Menschen in Deutschland, wie kein anderes Phänomen die Öffentlichkeit erregt (vgl. Fischer 2018, S. 33) und zu großen Herausforderungen in Aufnahme und Unterbringung der ankommenden Menschen, als auch bei der Durchführung der Asylverfahren geführt. Die Diskussionen um „Begrenzungs politik (...) Obergrenzen (...)“ (ebd. S. 34) und über Gesetzesänderungen haben zum Teil zu restriktiven Maßnahmen in Deutschland und Europa sowie zu einem Rückgang der Zahl der Flüchtlinge und der Asylanträge geführt. Dies wirkt sich ebenfalls auf die Gesamtsituation der betroffenen begleiteten und unbegleiteten jugendlichen minderjährigen Flüchtlinge.

¹ 890.000 eingereiste Asylsuchende in 2015 vgl. Migrationsbericht des BMAF

Die vorliegende Bachelorthesis zum Thema „*Wie erleben begleitete und unbegleitete minderjährige jugendliche Flüchtlinge in der beruflichen Schule ihre neue Lernumwelt – Eine (Differential-) Analyse der Lebenslagen, Lernkultur und die daraus resultierenden Anforderungen an den Lehrkörper*“ geht der Frage nach, inwieweit Differenzen in der Lernkultur bestehen und inwiefern diese Auswirkungen auf das weitere Leben haben. Dabei stellt sich die Frage, ob ein Unterschied aufgrund der unterschiedlichen Lebenslagen „begleitet oder unbegleitet“ festzustellen ist und welche Möglichkeiten „Schule und Lehrkörper“ bieten, einen positiven oder negativen Verlauf zu beeinflussen.

Neben der theoretischen Einbettung durch eine wissenschaftliche Herangehensweise in Form einer Analyse werden neue Ansätze und Ergebnisse bezüglich der Thematik erfasst und dargestellt. Die zentralen Wissenschaftsgebiete welche hierbei beleuchtet werden, sind Forschungsergebnisse zur Bindungs- und Jugendforschung, Resilienzforschung, Traumaforschung, Bildung und Fluchtmigration. Ziel ist es nach einer eingehenden Literaturrecherche die resultierenden Erkenntnisse mithilfe der Methode des problemzentrierten Interviews die entwickelten Hypothesen zu analysieren. Angewendet wird dabei eine triangulierte Sichtweise, im Rahmen dessen Interviews mit minderjährigen begleiteten und unbegleiteten jugendlichen Flüchtlingen, sowie LehrerInnen und einer Schulsozialarbeiterin durchgeführt werden.

Die vorliegende Arbeit beginnt mit der Einführung, wie sich die Rahmenbedingungen begleiteter und unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge aktuell darstellen. Neben der Definition bedeutender Begrifflichkeiten wird ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zur Lebenslage und zur rechtlichen Situation gegeben. Eine wesentliche Grundlage für die Arbeit sind dabei die Fluchtursachen und die psychosoziale Situation der Jugendlichen, die erläutert werden. Im Anschluss wird insbesondere auf das Konstrukt Trauma näher eingegangen. Ebenso werden belastende und protektive Faktoren näher betrachtet.

Eine weitere Grundlage findet sich im zweiten Abschnitt, in der die Bedeutung der Bindungstheorie und Bindungsforschung aufgeführt werden.

Der dritte Abschnitt legt den Schwerpunkt auf die Lebensphase Jugend, in der sich die jugendlichen Geflüchteten befinden. Neben der physischen wie psychischen Entwicklung und Veränderungen der Jugendlichen werden insbesondere die Thematik der Entwicklungsaufgaben und der Autonomieentwicklung im Jugendalter näher betrachtet. Außerdem stellt dieser Abschnitt den Bezug zwischen Bindung und Vertrauensbildung dar und fokussiert das Phänomen von Bindungen im Jugendalter.

Im Fokus des vierten Teils der theoretischen Grundlagen steht die besondere Bedeutung von Bildung für jugendliche Flüchtlinge. In diesem Rahmen erfolgt ein Einblick in die derzeitige

Bildungssituation sowie die Möglichkeiten der schulischen Bildung und Ausbildung und der Eingliederung in das deutsche Bildungssystem im beruflichen Schulwesen.

Durch den Diskurs mit dem aktuellen Stand der Forschung in der Thematik von Jugendlichen mit Fluchterfahrung, wird der literaturgestützte Teil dieser Arbeit beendet. Zusammenfassend werden in einem Zwischenfazit die Entwicklung der Forschung in den vergangenen Jahren sowie ein detaillierter Einblick darüber gegeben.

Der darauffolgende empirische Teil der Arbeit dient sowohl der Überprüfung der literaturgestützten Erkenntnisse, wie auch der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Zielsetzung dieser Arbeit. Dabei wird der gesamte Prozess des Forschungsvorhabens mit der Entwicklung der Fragestellung zur Pilotstudie und des methodischen Vorgehens, der Datenerhebung und –aufbereitung, sowie das Auswertungsverfahren vorgestellt. Mit einer Auswertung der empirischen Ergebnisse und daraus resultierenden Folgen schließt das Kapitel. Die anschließende Diskussion in der die Hauptergebnisse betrachtet werden, beendet den Prozess.

Mit dem Fazit der Arbeit, die alle wesentlichen Aussagen der Ergebnisse sowie die kritische Betrachtung der entwickelten Hauptaussage beinhaltet, wird die Bachelorthesis abgeschlossen.

1 Theoretische Grundlagen

1.1 Rahmenbedingungen – die besondere Lebenslage begleiteter (BMF) und unbegleiteter minderjähriger (UMF) ² jugendlicher Flüchtlinge

Eine Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit begleiteter und unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge, setzt eine Annäherung an begriffliche Definitionen zum grundlegenden Verständnis voraus. Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit werden zentrale Begriffe definiert.

1.1.1 Definition begleitete und unbegleitete minderjährige Flüchtlinge

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird der Begriff **Flüchtling** für „eine Person, die aus dem Land bzw. der Region in der sie lebt, flieht (...) und Schutz in einer anderen, für sie sicheren Region sucht“ verwendet (Massumi & von Dewitz et al., 2015, S. 35). Der im internationalen Kontext rechtlich enger gefasste Begriff wird durch das Abkommen über die Rechtsstellung von Flüchtlingen vom 28. Juli 1951, der „Genfer Flüchtlingskonvention“, verifiziert. Er definiert, wer als Flüchtling anzusehen ist und bestimmt dessen Rechte (z. B. Recht auf Nicht-Zurückweisung, Religions- und Bewegungsfreiheit, Recht auf Bildung ...) sowie dessen Pflichten (United Nations High Commissioner for Refugee (UNHCR), 2018). Weiterhin finden internationale und nationale Rechtsgebiete Anwendung. Die Begrifflichkeit „Flüchtling“ wird in dieser Arbeit „unabhängig von der rechtlichen Flüchtlings-Definition der Genfer Flüchtlingskonvention“ (Schöning, 2014, S.1) gesehen, nach welcher eine Person den Status eines Flüchtlings erhält, in Folge dessen er ein Anerkennungsverfahren durchlaufen hat. Mit eingeschlossen werden hingegen auch Personen, „die den Status eines anerkannten Flüchtlings (...) eine andere Form des humanitären Aufenthalts“ (Deutscher Caritasverband, Referat Migration und Integration, 2014, S.17) anstreben.

Als **Minderjährig** gilt nach § 2 BGB in Deutschland jede Person, welche die Volljährigkeit noch nicht erreicht hat und unter 18 Jahren ist. Eine Entsprechung findet sich in der Definition der UN-Kinderrechtskonvention in der „ein Kind jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat [ist], soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt“ (...) bis zu diesem Zeitpunkt werden die Interessen des Kindes durch die Eltern bzw. den Vormund vertreten (vgl. Art. 1). In Anlehnung an Artikel

² Zur Verbesserung der Lesbarkeit wird in dieser Arbeit die Abkürzung BMF und UMF gebraucht.

24 des internationalen Paktes über bürgerliche und politische Rechte (UN-Zivilpakt), das auch für Deutschland verbindlich ist, hat „jedes Kind ohne Diskriminierung (nach näher bezeichneten Merkmalen) ein Recht auf diejenigen Schutzmaßnahmen, die seine Rechtsstellung als Minderjähriger erfordert.“ (vgl. Präambel UN-Kinderrechtskonvention).

Als „**begleitete minderjährige Flüchtlinge (BMF)**“ werden in der vorliegenden Arbeit alle minderjährigen Personen, die mit ihren Eltern oder weiteren Familienangehörigen geflüchtet sind, verstanden. Unter dem Terminus „**unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF)**“ werden alle „Minderjährigen, die ohne ihre Eltern auf der Flucht“ (Schöning, 2014, S. 1) und schutzsuchend sind, definiert. „Unbegleitet“ sind zum einen Minderjährige, welche „ohne Eltern oder Erziehungsberechtigten in das Gebiet der Bundesrepublik“ (Deutscher Caritasverband, Referat Migration und Integration, 2014, S.17) einreisen. Dem sind auch Kinder zuzuordnen, die „nach der Einreise von ihren Eltern getrennt“ (ebd.) worden sind, deren Trennung voraussichtlich ein längerer Zustand sein wird sowie deren Eltern keine Sorge für ihre Kinder tragen können. Die Mehrheit der UMF mit 71 % stammt aus den Ländern Afghanistan, Eritrea, Syrien und Somalia (Golla, 2017, S. 217).

1.1.2 Forschungsstand zur Lebenslage und Situation von BMF und UMF

„Eine der wichtigsten humanitären Herausforderungen unserer Zeit sind begleitete und unbegleitete Kinder und Jugendliche“

(Hieronymi 2008³ zitiert nach Düvell, 2011, S. 43).

Dieser Abschnitt ermöglicht im Hinblick auf die Lebenslage und Situation minderjähriger Flüchtlinge einen kurzen Einblick in den aktuellen Forschungsstand. Nach Angaben des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge waren im ersten Quartal 2018 ca. 43 Prozent der in der BRD eingereisten Asylantragsteller unter 18 Jahre alt (vgl. BAMF, 2018).⁴ Die Herkunftsländer der nach Deutschland geflüchteten Kinder befanden sich vorwiegend in den Kriegsgebieten Syrien, Afghanistan und Irak (vgl. Maywald, 2018, S. 22). Zielorte insbesondere von UMF sind meist „die Großstädte Hamburg, Berlin, Frankfurt am Main und München (CARITAS, 2014, S. 22), da Kontakte durch „ausländische Communities“ (ebd.) bestehen, an die sich die Flüchtlinge wenden können. Die Gründe aus welchen die Jugendlichen mit ihren Familien oder alleine aus ihren Herkunftsländern fliehen, werden in Kapitel 1.1.4 näher betrachtet. Im Diskurs steht aktuell, dass trotz „europäische(r) Harmonisierung in der Europäi-

³ Otto Hieronymi, Professor für Politikwissenschaften (internationale Beziehungen), Webster University Geneva

⁴ Die statistische Erfassung genauer Daten zeigt sich immer noch lückenhaft, da hier nur die diejenigen Minderjährigen erfasst sind, für die ein Antrag gestellt wurde.

schen Union“ hin zu universellen Regelungen, jedoch derzeit „die reglementierte Asyl- und Flüchtlingspolitik einiger EU-Mitgliedsstaaten“ Grundsätze der Genfer Flüchtlingskommission (Weber & Gögercin 2015, S. 18) gefährdet. Nach Einführung des Dublin Convention hat „insbesondere die EU (...) festgelegt, dass Flüchtlinge ihr Asylverfahren in dem ersten sicheren Staat, in den sie einreisen, betreiben müssen“ (Düvell, 2011, S. 39). Nach derzeitiger Dublin III Verordnung ist demzufolge derjenige Staat für einen Asylsuchenden zuständig und verantwortlich, der einen Flüchtling die EU hat betreten lassen. Da jedoch wenige Staaten „Zugang zu fairen Asylverfahren oder [zu] akzeptable[n] Aufenthaltsbedingungen“ und „keinerlei soziale oder wirtschaftliche Sicherheit“ (ebd.) bieten, kann dies zur Folge haben, dass die überwiegende Zahl der Flüchtlinge versucht in andere Staaten weiterzuziehen wie z. B. „von Griechenland, weiter in einen anderen Staat.“ (ebd.). Kritik am Ausbau der Migrations- und Grenzkontrollen⁵, Drittstaatenregelung und die Tatsache, dass der direkte legale Weg „mit einem Visum per Flugzeug versperrt ist“, führt bei den Flüchtlingen häufig zu gefährlichen Fluchtwegen über das Meer wie z. B. über die Ägäis nach Griechenland.

„Begleitet oder unbegleitet“ stellen minderjährige schutzbedürftige jugendliche Flüchtlinge bezüglich ihres Alters, familiärer oder kultureller Hintergründe, aber auch aufgrund verschiedenster Fluchtkonstellationen eine sehr heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Bedürfnissen dar. Über deren Lage und Lebensumstände gibt es immer noch zu wenige „systematische Daten und Informationen“ (UNICEF, 2017, S. 6). Vergleichbare Daten von BMF/UMF zu Aufenthaltsdauer und -titeln, materieller Versorgung, Unterbringung und schulischer Laufbahn liegen zumeist nur vereinzelt oder aber nur bruchstückhaft vor bzw. es unterscheiden sich vorhandene Statistiken in Bezug auf Methodik, Personenkreis oder Fragestellung. Umfangreiche sozialwissenschaftliche Studien zu Lebenslagen und psychosozialen Entwicklungsverläufen von Flüchtlingskindern, welche die Wahrnehmung betroffener Kinder und Jugendlichen mit einbeziehen, konzentrieren sich derzeit weitgehend auf UMF. Die im Familienverband eingereisten BMF werden seltener thematisiert.^{6/7}

⁵ vgl. Einführung einer europäischen Grenz- und Küstenwache in 2016

⁶ An dieser Stelle ist auf die Internetpräsenz der UNICEF aber auch des Bundesverbands Unbegleitete Flüchtlinge e. V. hinzuweisen, welche aktuelle Zahlen und Informationen bereitstellen

⁷ Einige Studien zu UMF liegen vor z. B. die Evaluationsstudie „Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe“ des BVKE 2018, erste Studien zu BMF sind in Bearbeitung. Hier verweise ich auf die UNICEF Studie „In erster Linie Kinder“ 2014 und die derzeit aktuelle UNICEF Studie „Kindheit im Wartezustand“ 2017, die sich explizit mit Kindern und Jugendlichen im Kontext Familie beschäftigt und der explorativen Studie des Deutschen Jugendinstitut e. V. (DKI) 2017 „Ankommen nach der Flucht welche die Sichtweisebegleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter bezüglich ihrer Lebenslagen in Deutschland untersucht.

Mitentscheidend bei der Betrachtung der Lebenslagen stellt sich aufgrund gesetzlicher Vorgaben (vgl. Kapitel 1.1.3.), die unterschiedliche Unterbringungs- und Versorgungssituation (vgl. BAJ, 2016, S. 1) dar.

Das Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG) sichert den Grundbedarf und regelt die Versorgung der Geflüchteten während des Asylverfahrens oder bei Duldung. Neben den alltäglichen Grundbedürfnissen (Verpflegung, Kleidung und Unterkunft) wird auch die Gesundheitsversorgung der betroffenen durch das AsylbLG determiniert. Der § 4 AsylbLG regelt den „Anspruch auf die „Behandlung akuter Erkrankungen und Schmerzzuständen“ (BAMF, 2018, AsylbLG) und die Versorgung mit Arznei- und Verbandmittel sowie sonstiger zur Genesung, zur Besserung oder zur Linderung von Krankheiten oder Krankheitsfolgen (vgl. BUMF, 2018). Kritisch anzumerken ist, dass „neben Wartezeiten bei Vergabe von Krankenscheinen (...) beziehungsweise der unzureichenden oder nur verzögerten Ausstellung“ (UNICEF, 2017, S. 34) der Zugang zum Gesundheitssystem erschwert ist. Dies führt häufig zur geringeren Inanspruchnahme ärztlicher Versorgung bzw. unzureichender psychotherapeutischer Versorgung. Die wenigen vorliegenden empirischen Studien⁸ weisen nach der Robert Bosch Studie als erschwerende Gründe für den Zugang zum Gesundheitswesen Ängste, Kommunikationsschwierigkeiten, „mangelnde interkulturelle Sensibilisierung von Gesundheitsämtern oder behandelnden Ärzten“ (Robert Bosch-Studie, 2016, S. 34) sowie auch ein „kulturell unterschiedliches Verständnis von Krankheit sowie Scham insbesondere hinsichtlich psychischer bzw. psychiatrischer Erkrankungen“ auf (ebd.).

Aufgrund der besonderen Schutzbedürftigkeit UMF erfolgt die Unterbringung nach Ankunft in Deutschland durch Inobhutnahme der Kinder- und Jugendhilfe (§ 42 SGB VIII) in der Regel in Form einer „Heimunterbringung oder Wohngruppe“ (Weeber & Gögercin 2014, S. 54, Herrmann & Macsenaere & Wennmann 2018, S. 41) oder in Gast- oder Pflegefamilien (vgl. BAJ, 2016, S. 2). Das anschließende Clearingverfahren zur Klärung der Fluchthintergründe, familiärer Bindungen, Gesundheitssituation und individuellen Bedürfnissen und Stärken, dient der Ermittlung des individuellen Hilfebedarfs und der Diagnostik.⁹ Der erhebliche Anstieg der Einreisezahlen von UMF im Jahr 2015 und die Maßnahmen der Bundesregierung, die Jugendlichen auf einzelne Bundesländer zu verteilen, hat aufgrund häufig fehlender Infra-

⁸ Die vorliegenden empirischen Studien enthalten meist Teilbefunde im Bereich des Zugangs. Maßgebliche Studien sind von *Jung (2011)*, die auf Basis des Bremer Gesundheitsprogramms, Gesundheitsdaten in Gemeinschaftsunterkünften erfasst und durch Experteninterviews ergänzt. Die Studien von *Brune und Fischer-Ortmann (2014)* stützen sich auf Fallbeispiele der psychotherapeutischen Praxis und befassen sich schwerpunktmäßig mit dem Thema Trauma.

⁹ Da die Phasen der vorläufigen Inobhutnahme, des Ersts Screenings und des Clearingverfahrens bei UMF besondere Standards erfordern, wird in diesem Zusammenhang auf einschlägige Fachliteratur verwiesen.

struktur zu großen Engpässen in der Unterbringung und Versorgung von UMF geführt (Macsenae & Köck 2017, S. 7). Umstritten sind derzeit ebenso die Verfahren der Altersfeststellung bzw. –einschätzung bei UMF welche einen wesentlichen Einfluss auf das anschließende bundesweite Verteilungsverfahren¹⁰ haben.

In einer Studie des Bundesverbandes katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen (BvKE) in Freiburg wurden aufgrund der Zuständigkeit und aktuellen Präsenz stationärer Jugendhilfemaßnahmen wissenschaftlich abgesicherte Aussagen zur Effektivität und den zugrundeliegenden Wirkfaktoren der pädagogischen Arbeit für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge evaluiert. Erste Ergebnisse über Unterbringung, Unterstützungsmaßnahmen und Leistungen bei UMF durch die Betreuung der Jugendhilfe zeigen auf, dass die angebotenen Hilfen wie gezielte Sprachförderung, Unterstützung bei Behördengängen und Asylantragsstellung, Begleitung im Alltag etc. zu positiven Entwicklungen der UMF führen und ein „Ankommen“ in die neue Lebenswelt möglich machen.¹¹

BMF werden dagegen im Rahmen der Erstaufnahme mit ihren Sorgeberechtigten in Erstaufnahmezentren nach dem Asylbewerberleistungsgesetz versorgt. Bestimmende Faktoren für die Lebenssituation geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Flüchtlingsunterkünften sind dabei u. a. der Zeitpunkt der Ankunft, das Herkunftsland und die Bleibeperspektive, Ort und Art der Unterbringung (vgl. UNICEF, 2017, S. 8). Die nachfolgende Grafik zeigt idealtypisch die diversen Unterbringungsstationen, die Flüchtlingsfamilien im Rahmen des Asylverfahrens durchlaufen können:

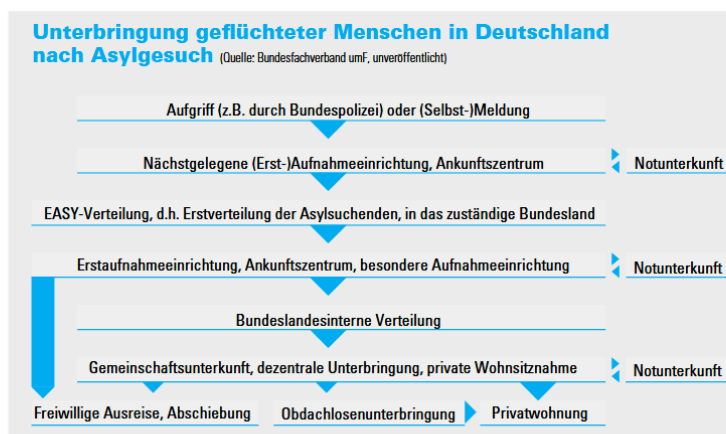


Abb. 1: Unterbringung geflüchteter Menschen in Deutschland nach Asylgesuch

Quelle: UNICEF Kindheit im Wartezustand – Studie zur Situation von Flüchtlingskindern und Jugendlichen in Deutschland, 2017, S. 12

¹⁰ Es erfolgt je nach Ergebnis des Screenings eine reguläre Inobhutnahme nach § 42 SGB III oder eine Umverteilung nach dem Königsteiner Schlüssel. Dieser legt fest, wie viele Asylsuchende ein Bundesland aufnehmen muss. Dies richtet sich nach den Steuereinnahmen (2/3 Anteil bei der Bewertung) und der Bevölkerungszahl (1/3 Anteil bei der Bewertung). (vgl. bamf, 2018)

¹¹ Differenzierte Zahlen und Ergebnisse sind in der Studie des BVKE „Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe – Erkenntnisse aus der Evaluation von Hilfeprozessen“ (Macsenae, M. & Köck, T. & Hiller S. (2018) nachzulesen.

In der Diskussion steht die Betreuungs- und Unterbringungssituation, die sich auch aufgrund unterschiedlicher Zuständigkeiten im Bundesländervergleich sehr heterogen gestaltet: Stehen in einigen Ländern Unterkünfte zum Teil leer, sind auf andere Gebiete aufgeteilte Flüchtlinge immer noch in Turnhallen untergebracht (vgl. UNICEF, 2016, S. 7). Eine Expertise der Robert-Bosch-Stiftung aus dem Jahr 2016 „Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen“¹² weist ebenso auf die zum Teil deutlichen Unterschiede in Bezug auf Aufnahme Standards, Wohnflächen, Betreuungsrelationen und Gesundheitsversorgung hin. Damit einhergehend verbringen viele jugendlichen Flüchtlinge eine entscheidende Phase ihrer Jugend in Unterkünften, in welchen meist schlechte hygienische Bedingungen, beengte Wohnverhältnisse, keine oder wenig Privatsphäre und Rückzugsmöglichkeiten, zum Teil ohne abschließbare Zimmer, Gewalt und Übergriffe usw. vorherrschen und dies zu weiterem psychischen Stress der Geflüchteten führt (vgl. ebd.).

Mit dem Verbleib in den Gemeinschaftseinrichtungen über einen meist langen Zeitraum sind zudem weitere Nachteile, wie geringere psychosoziale Unterstützung bzw. Abklärung therapeutischer Bedarfe durch die Jugendhilfe und deren Unterstützungsangebote (vgl. Studien UNICEF 2016 und 2017)¹³ verbunden. In dieser Situation sind viele BMF aufgrund des in der Regel früher eintretenden Spracherwerbs häufig damit konfrontiert, die Rolle des Elternteils übernehmen zu müssen, da diese in der neuen Lebenssituation nur eingeschränkt in der Lage sind, „ihrer Erziehungsverantwortung gerecht zu werden“ (UNICEF, 2017, S. 54).

Ein Blick auf die aktuelle Situation der BMF zeigt in der Studie „Kindheit im Wartezustand“¹⁴, dass eine Weiterverteilung aus den Erstaufnahmeeinrichtungen zur Durchführung erster administrativer Schritte durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) bei 78 % der Familien innerhalb der neu festgelegten gesetzlich vorgeschriebenen sechs Monatsfrist stattfindet (UNICEF 2017, S. 18). Bei der anschließenden Zuteilung auf die Kommunen, die in der Regel in Gemeinschaftsunterkünften (§ 53 AsylG)¹⁵ erfolgt, geben 69 % der Befragten an, dass die durchschnittliche Verweildauer mehr als acht Monate beträgt und ein Drittel gibt eine Dauer zwischen ein und drei Jahren an. Mit langen Wartezeiten und damit

¹² vgl. hierzu: Robert-Bosch Stiftung und Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016a) -Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. S. 32 ff

¹³ vgl. UNICEF Studien: „Kindheit im Wartezustand (2017) S. 19 – 26; „Das Kindeswohl hat Vorrang“ (2016), S. 9 - 11

¹⁴ Befragt wurden haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter in Flüchtlingsunterkünften. Es handelt sich hierbei um eine beschreibende Studie, die einen familienzentrierten Ansatz verfolgt und quantitative und qualitative Forschungsmethoden nach dem „Mixed Methods“ Ansatz anwendet nach Kukartz, Udo (2014): Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Springer Verlag

¹⁵ Hierzu ist anzumerken: Den Ländern steht es frei, Asylsuchende in privaten Wohnungen unterzubringen, die Umsetzung obliegt jedoch den Kommunen und Kreisen.

verbunden zusätzlichen Belastungen aufgrund der besonderen Problemlage (vgl. ebd.), steigt für die Betroffenen auch das Risiko gesundheitlicher Schäden. Derzeit liegen über den gesundheitlichen Status aufgrund der „großen Entwicklungsdynamik (...) kaum zuverlässige repräsentativen Daten“ (Maywald, 2018, S. 23; BAJ, 2016, S. 2) vor.

1.1.3 Rechtliche Situation und Blick auf die bildungspolitische Lage

In Deutschland werden geflüchtete Menschen auf Basis von *Grund-, Asyl- und Ausländerrecht*¹⁶ „unterschiedlichen rechtlich-formalen Kategorien und damit unterschiedlichen Positionen“ (Söhn & Marquardsen, 2017, S. 4) zugeordnet und durch die Behörden mit einem bestimmten Grad der Schutzbedürftigkeit bewertet (vgl. ebd.). Dabei wird überprüft¹⁷, ob die Voraussetzungen der Asylberechtigung nach dem Grundgesetz oder die für eine Zuerkennung des internationalen Schutzes¹⁸ erfüllt sind (Hundt, 2018, S. 241). Anschließend erfolgt eine Umverteilung nach dem Königsteiner Schlüssel.¹⁹ Der Asylsuchende wird zunächst in den nächstgelegenen Aufnahmeeinrichtungen des jeweiligen Bundeslandes aufgenommen (EASY-System²⁰, 2018, BAMF), welche vorübergehend oder auch für die längerfristige Unterbringung zuständig sein können:

„Die Zuweisung in eine bestimmte Aufnahmeeinrichtung entscheidet sich nach den aktuellen Kapazitäten. Darüber hinaus spielt es eine Rolle, in welcher Außenstelle des Bundesamtes oder in welchem Ankunftszentrum das jeweilige Herkunftsland der Asylsuchenden bearbeitet wird: Es gilt die sogenannte Herkunftsländerzuständigkeit. Je nach Herkunftsland können Asylsuchende bis zu sechs Monate lang oder bis zur Entscheidung ihres Antrags in Aufnahmeeinrichtungen untergebracht werden. Unter bestimmten Umständen, beispielsweise zur Familienzusammenführung, können sie innerhalb dieser Zeit

¹⁶ Nachzulesen in: GG Art. 16a, AsylG: § 3 Abs. 1 Anerkennung als Flüchtling, § 3a Festlegung welche Handlungen als Verfolgung gelten, §4 Subsidiärer Schutz, AufenthG: §60 Abschiebungsverbote und Duldung

¹⁷ Die inhaltliche Überprüfung erfolgt durch das BAMF. Das Asylrecht unterliegt einer schnellen Dynamik und es erfolgten nachhaltige Änderungen durch das Asylpaket I (10/2015) und Asylpaket II (3/2016) auf die hier verwiesen wird.

¹⁸ Unter internationalem Schutz wird der Status eines Flüchtlings verstanden oder Personen die subsidiär schutzberechtigt sind. Unter subsidiär schutzberechtigt werden Personen verstanden, die stichhaltig nachweisen können, dass sie in ihrem Heimatland ernsthaft bedroht sind. (vgl. Hundt 2018, S. 239; BAMF unter <http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/AblaufAsylv/Schutzformen/SubsidaererS/subsidaerer-schutz-node.html> (vom 09.05.2018))

¹⁹ Der „Königsteiner Schlüssel“ legt fest, wie viele Asylsuchende ein Bundesland aufnehmen muss. Dies richtet sich nach den Steuereinnahmen (2/3 Anteil bei der Bewertung) und der Bevölkerungszahl (1/3 Anteil bei der Bewertung). (vgl. BAMF 2018)

²⁰ Verfahren der Erstverteilung von Asylbegehrenden in Deutschland nachzulesen unter BAMF <http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/AblaufAsylv/Erstverteilung/erstverteilung-node.html> (09.05.2018)

aber auch einer anderen Einrichtung zugewiesen werden.“ (Homepage BMF, 2018, Erstverteilung der Asylsuchenden)

Mit der „Entscheidung über den Asylantrag verändert [sich] die rechtliche Aufenthaltssituation und demzufolge auch die Lebensbedingungen (...)“ (Hundt, 2018, S. 239). Mit Blick auf den möglichen Aufenthaltsstatus wie Flüchtlingsschutz, subsidiärer Schutz, Kontingentflüchtlinge, Abschiebungsverbot oder Duldung sind diese häufig mit Einschränkungen verbunden. Diese nehmen Einfluss auf soziale Rechte, Bildung und Arbeitsmöglichkeiten, wie beispielsweise

- zum Integrationskurs zugelassen werden zu können (§ 44 Abs. 3 AufenthaltG)
- eine frühzeitige Arbeitsförderung bereits in den ersten Monaten des Aufenthalts in Anspruch nehmen zu können (§ 131 SGB III)
- Vermeidung von langen Wartezeiten bis zur regulären Beschulung aufgrund langer Unterbringungszeiten in Erstaufnahmeeinrichtungen
- Zugang zu Leistungen der Gesundheitsversorgung

(vgl. Ahlert & Nahrwold, 2017, S. 74 – 89).

Obwohl unabhängig vom Aufenthalt minderjähriger Jugendlicher uneingeschränkter Zugang zu Bildung gewährt werden muss, wirken nach Wiesinger „aufgrund des rechtlichen Status entstehende[n] Einschränkungen der sozialen Teilhabe (...) in nahezu alle Lebensbereiche dieser jungen Menschen hinein.“ (Wiesinger, 2018, S. 255).

Bei genauerer Betrachtung stellt sich die rechtliche Situation minderjähriger Flüchtlinge sehr komplex dar und ist charakterisiert durch das Zusammenspiel unterschiedlicher nationaler und internationaler Rechtsgebiete, aber auch durch verschiedenste „Sonderregelungen in allen Lebensbereichen der Flüchtlinge“ (BumF, 2017, S. 1). Danach gilt, „unabhängig davon ob ein Kind oder Jugendlicher begleitet ist oder nicht“ (BAJ, 2016 S. 3), die international vorgegebene Richtschnur der UN-Kinderrechtskonvention²¹ Artikel 22, welche „angemessenen Schutz und humanitäre Hilfe bei der Wahrnehmung der Rechte“ garantiert (ebd.). Weiterhin finden das Aufenthalts- und Asylrecht und das Kinder- und Jugendhilfegesetz Anwendung. Eine rechtliche Gleichstellung nach den Vorgaben der Kinderrechtskonvention (ebd.) aller in Deutschland lebenden minderjährigen Flüchtlinge ist bis jetzt noch nicht vollzogen. Während BMF gemeinsam mit ihren Eltern das Asylverfahren nach dem Asylbewerberleistungsgesetz durch die zuständige Ausländerbehörde durchlaufen (BMF erhalten die gleichen Ausweispa-

²¹ Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes gehört zu den internationalen Menschenrechtsverträgen der Vereinten Nationen. Die Kinderrechtskonvention wurde am 20. November 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet. Bis auf einen einzigen Staat, die USA, haben alle Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen die Kinderrechtskonvention ratifiziert.

piere wie ihre Eltern), findet bei UMF aufgrund ihrer Minderjährigkeit und der fehlenden Anwesenheit eines Sorgeberechtigten als besonders schutzbedürftige Personengruppe gemäß Kinderschutzaufrag der Kinder- und Jugendhilfe im Sozialgesetzbuch (§ 8a SGB VIII) die Versorgung und deren Betreuung durch das Jugendamt statt.

Die Situation von UMF in Deutschland ist dahingehend charakterisiert, dass sich zwei unterschiedliche Rechtssysteme mit gegensätzlichen Interessensgebieten gegenüberstehen. Zum einen ist das „am Individuum orientierte[n] Leistungsrecht des SGB III“²² (Wiesinger, 2018, S. 254) eine schutzgebende Verpflichtung, indem nach § 42a SGB VIII „das Jugendamt um das Kindeswohl der Minderjährigen zu schützen, berechtigt und verpflichtet [ist] ein ausländisches Kind oder einen ausländischen Jugendlichen vorläufig in Obhut zu nehmen, sobald dessen Einreise nach Deutschland festgestellt wird“ (ebd.) und sich weder Personensorge- noch Erziehungsberechtigte im Inland aufhalten das Kinderwohl vertritt. Zum anderen gelten Aufenthalts- und Asylrecht²³, die „in erster Linie ein Ordnungsrecht [darstellen], das die Interessen des Staates und den Schutz der Gemeinschaft zu gewährleisten hat“ (ebd.). Diese sind bis auf wenige Ausnahmen auch für UMF gültig, da diese ebenfalls den Prozess des Asylverfahrens durchlaufen. Im Rahmen des anschließenden Clearingverfahrens überprüft das Jugendamt dabei individuell, in welchen Fällen Asyl oder eine Aufenthaltsgenehmigung beantragt werden soll. Hier wurde im Oktober 2015 die Handlungsfähigkeit auf 18 Jahre hinaufgesetzt, so dass nun auch die Gruppe der 16- und 17-jährigen durch die Vormundschaft des Jugendamts vertreten wird.²⁴ Infolge der bei UMF besonderen Schutzmaßnahmen, lag in 2016 die Gesamtschutzquote, welche zu einer Bleibeperspektive führte, bei 89 % (ebd., S. 255) – die Bleibeperspektive für UMF aus den Herkunftsländern Syrien, Irak, und Eritrea lag sogar bei ca. 95% (vgl. ebd. nach Daten von BMFSFJ 2017a). Dennoch ziehen sich aufgrund zum Teil sehr langer Bearbeitungszeiträume und anschließenden Gerichtsverfahren die endgültigen Entscheidungen häufig über mehrere Jahre in die Länge. Damit verbunden führt die ungewisse Bleibeperspektive bei vielen jungen Geflüchteten „zu einer grundsätzlichen Verunsicherung, die weit über die tatsächliche Abschiebungsbedrohung hinausgeht“ (Wiesinger, 2018, S. 255).

²² Im SGB sind internationale Schutzgarantien und kinderrechtliche Normen in Form von zwischenstaatlichen Abkommen wie Kinderschutzübereinkommen (KSÜ), Europäische Grundrechtcharta und EU-Aufnahmerichtlinie (RL 2013/33/EU) verankert.

²³ AsylVfG § 12 und AufenthG § 80

²⁴ Diese Regelung ersetzt die bis dahin geltende Festlegung im AsylVfG, die eine Handlungsfähigkeit ab Vollendung des 16. Lebensjahres festlegt. Damit verbunden war für UMF dieser Altersgruppe in der Praxis weder eine Inobhutnahme noch eine Vormundschaft durch das Jugendamt nach SGB VIII möglich, das sie mit dem Status der erwachsenen Asylbewerber versorgt wurden.

Die neu in Kraft getretenen Maßnahmenpakete zum Asyl, welche von der Bundesregierung aufgrund des hohen Flüchtlingsstroms in den Jahren 2015/2016 beschlossen wurden, bringen neben Neuregelungen zur Erleichterung von Integration²⁵ auch zahlreiche Verschärfungen durch umfassende Rechtsänderungen mit sich.²⁶ Die damit verbundene Ausweitung der Wohnsitzauflage und Arbeits- und Ausbildungsverbote stellen in diesem Zusammenhang ein großes Hindernis dar. Ebenso kann es im Rahmen des Asylverfahrensbeschleunigungsgesetzes, welches eine Erweiterung der Liste sicherer Herkunftsstaaten beinhaltet und zu einer Schlechterstellung von Flüchtlingen aus Staaten, für die angenommen wird, dass dort Sicherheit vor Verfolgung besteht, zu einer Schlechterstellung führen. Dies erschwert für UMF und BMF beispielsweise den „Zugang zu Integrationsangeboten und einer Aufenthaltsverfestigung“ (BumF, 2018, Rechtliche Neuerungen http://www.b-umf.de/images/2017-10-16_rechtlNeuerung.pdf). Die Frage des Familiennachzugs²⁷ für nahe Familienangehörige wird derzeit eher restriktiv gehandhabt, obwohl in der Entwicklungsphase von BMF/UMF die Familieneinheit von großer Bedeutung ist (vgl. Kapitel Jugend, Bindung) und eine essentielle Ressource in der benötigten Stabilitäts- und Unterstützungsphase einnehmen kann (vgl. BumF, 2017).

Demzufolge sind die Lebensumstände der Betroffenen eng mit den Fragen des Asyl- und Aufenthaltsrechts verknüpft.²⁸ Für minderjährige Flüchtlinge bedeutet dies häufig, dass „In der Praxis [sind] ihre Rechte nicht gewährleistet“ (Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (BAJ), 2016, S. 1) sind. Lange Wartezeiten bis zur Erstregistrierung und der ggf. anschließenden Umverteilung erschweren und verzögern dadurch den Zugang beispielsweise zur Schule, und Ausbildung (vgl. ebd.). Desweiteren zwingt die Ablehnung des Asylantrags die Betroffenen zur Ausreise – erfolgt der Schritt nicht bzw. ist es für die Betroffenen nicht möglich, führt dies zu einer „sehr unsicheren Aufenthaltsperspektive“ (Hundt, 2018, S. 239) mit der Folge der Abschiebung „ohne weitere Vorwarnung“ (ebd.). Auf weitere de-

²⁵ Einführung der Ausbildungsduldung, früher Zugang zur Ausbildungsförderung sowie Integrationskurszugang nach dem Integrationsgesetz vgl. UNICEF 2017 S. 17, BAJ 2016, S. 3, Integrationsgesetz unter <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2016/08/2016-08-05-integrationsgesetz.html>

²⁶ Beispiele dafür sind: Änderungen in der Versorgung durch Sachleistung, Anhebung der gesetzlich vorgesehenen Aufenthaltsdauer in Erstaufnahmeeinrichtungen von 3 auf 6 Monaten

²⁷ Stand Juli 2017: Im Rahmen von Familienzusammenführungen ist das Familienasyl nach § 26 AsylG eine gesetzliche Möglichkeit für nachziehende(n) Person(en) den gleichen Status (Asylberechtigung bzw. Flüchtlingsanerkennung nach Genfer Flüchtlingskonvention) zu erlangen, den die bereits in Deutschland lebende Person hat. Bei Nachzug zu einem UMF ist neben der Zwei-Wochen-Frist nach § 26 Abs. 1 Nr. 3 AsylG zu beachten, dass der Familienasylantrag solange die Referenzperson noch minderjährig ist zu stellen ist. Bei der anschließenden Entscheidung über den Antrag ist es unerheblich, ob er/sie zwischenzeitlich nach Antragstellung volljährig geworden ist. (AsylG (<https://dejure.org/gesetze/AsylG/26.html>) (10.06.2018))

²⁸ Auf eine Auflistung aller Paragraphen und der Rechtsquellen wird verzichtet, da es fundierter juristischer Kenntnisse eines Fachmannes bedarf.

taillierte Ausführungen der umfangreichen Rechtsgrundlagen wird angesichts der Komplexität in dieser Arbeit verzichtet.²⁹

Aufgrund steigender Zuwanderungszahlen junger Menschen, werden insbesondere der Umgang und die Eingliederung jugendlicher Flüchtlinge in das deutsche *Bildungssystem* und deren Integration in die Gesellschaft diskutiert. Bildung nimmt dabei eine entscheidende Dimension von sozialer Teilhabe in unserer Gesellschaft ein. Als eines der zentralen Menschenrechte ist das Recht auf Bildung in Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention manifestiert, in der alle Kinder unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit und Aufenthaltsstatus, ein Recht auf Bildung zusteht. Ebenso ist in Artikel 22 der Genfer Flüchtlingskonvention und in der EU-Aufnahmerichtlinie 2013/33/EU (vgl. BAJ, 2016, S. 3) das Recht auf Bildung festgeschrieben. „Neben der Aneignung von später relevanten Wissen und Fertigkeiten und der Auseinandersetzung mit soziokulturellen Normen, trägt Bildung zur Persönlichkeitsentwicklung bei (...)“ (Söhn und Marquardsen, 2016, S. 16). In Deutschland ist das Recht auf Bildung ebenso wie die Festsetzung der Schulpflicht, nicht auf Bundesebene, sondern in den Schulgesetzen und Landesverfassungen der einzelnen Bundesländer verankert (Massumi & Dewitz, 2015, S. 36). Neben den gesetzlichen Definitionen beschreiben die Länder in Erlassen, Verwaltungsvorschriften und Verordnungen in Leitfäden auch „die Rahmenbedingungen, an denen sich Schulämter und Schulen orientieren“ (ebd. S. 41). Deren „Ausgestaltung“ (Bürger, 2018, S. 44) obliegt somit den einzelnen Bundesländern. Vergleichend betrachtend bestehen in wesentlichen Punkten identische Übereinstimmungen bezüglich des Beginns der allgemeinen Schulpflicht im Alter von 6 Jahren (vgl. ebd.) bzw. liegen ähnliche Kriterien bei der Unterscheidung in allgemeine Schulpflicht und Berufsschulpflicht und deren Dauer vor (Massumi & von Dewitz et al., 2015, S. 36).

Unterschiede bestehen zum einen in divergierenden Vorraussetzungen für die Schulbesuche junger Flüchtlinge, welche im jeweiligen Schulgesetz der Länder auszumachen sind. Dabei reicht die Spannweite von „unmittelbar ab dem Zuzug in das Bundesland (...) ab dem Verlassen der Erstaufnahmeeinrichtung und Zuweisung in eine Kommune (...) nach drei Monaten Voraufenthalt (...) nach sechs Monaten in Baden-Württemberg.“ (UNICEF, 2017, S. 39).

Zudem stellt die föderale Bildungslandschaft in Zusammenhang mit den Aufenthaltstiteln der BMF/UMF bis zum endgültig zugewiesenen Aufenthaltsort eine Hürde dar.³⁰

²⁹ Vertiefende Literatur sind unter Hundt, 2018, Rechtliche Rahmenbedingungen für geflüchtete Familien, S. 239 – 251; Wiesinger, 2018, Zur Situation unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge – Spannungsfelder und pädagogische Herausforderungen S. 2525 – 282; Ahlert & Nahrwold, 2017, Das Ausländer- und Asylrecht: Relevante Aspekte der Migrationssozialarbeit S. 74 – 81 zu finden.

Derzeit erfolgt die Eingliederung der geflüchteten Schüler vorzugsweise in integrativen oder parallelen (...) weniger in inklusiven bzw. submersiven Strukturen (vgl. Bürger, 2018, S. 51). Exemplarisches Beispiel dafür ist Baden-Württemberg, in denen neu zugewanderte junge Flüchtlinge, je nach Alter entweder in VKL-Klassen³¹ bzw. VABO-Klassen³² durch intensive Sprachförderung auf den Wechsel in reguläre Klassen bzw. auf den Beruf vorbereitet werden sollen. Insgesamt zeigt sich bei bildungspolitischen Maßnahmen, dass zwar „eine pädagogische Vielfalt von der KMK³³ gewünscht (...), in der schulischen Praxis (...) auf Modelle mit spezifischer Sprachförderung zurückgegriffen wird.“ (ebd., S. 51).

1.1.4 Fluchtursachen und Fluchtgründe

Die Dynamik und der hohe Umfang des Migrationsgeschehens sind begründet auf krisenhaften Entwicklungen in „Ländern des arabischen, asiatischen und afrikanischen Raums“ (Fischer, 2018, S. 33). Neben Fluchtgründen, die auch auf Erwachsene³⁴ zutreffen wie Krieg, wirtschaftliche, ökologische oder demographische Ursachen, sind verschiedene Gründe ausschlaggebend, warum Kinder und Jugendliche fliehen und ihr Heimatland verlassen.

In der Regel reisen 90 – 95 % der Flüchtlingskinder mit ihren Familien nach Deutschland ein (vgl. UNICEF 2014, S. 13). Die Fluchtgründe für Familien die dazu führen, dass diese ihr Herkunftsland verlassen bzw. verlassen müssen, sind dabei vielfältig und meist ein komplexes Zusammenspiel mehrerer Faktoren. Dabei ist die Lebenssituation der Kinder ein wichtiger Auslösefaktor der die Familie zur Flucht bewegt. UNICEF nennt in diesem Zusammenhang die „Angst vor Zwangsrekrutierung als Kindersoldat (...) die Gefahr von Beschneidungen (...) verschlossene Bildungswege.“ (UNICEF 2014, S. 13). Zudem fliehen immer mehr Kinder und Jugendliche alleine³⁵ und müssen „ohne familiales Unterstützungssystem“ (Weeber, Gögercin, 2014) zurechtkommen. Sie werden entweder von „ihren Eltern beziehungsweise anderen Bezugspersonen“ (Deutscher Caritasverband, 2014, S.24) auf die Flucht geschickt oder fliehen aus eigenem Willen. Ein Teil der UMF ist dabei von Beginn an ohne Familienmitglieder auf der Flucht, da sie entweder alleine geflohen oder im Herkunftsland zum Bei-

³⁰ (vgl. Dublin Verfahren /Easyverfahren. Verfahren der Erstverteilung von Asylbegehrenden in Deutschland nachzulesen unter <http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/AblaufAsylv/PruefungDublinverfahren/pruefung-dublinverfahren-node.html> und <http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/AblaufAsylv/Erstverteilung/erstverteilung-node.html>)

³¹ VKL-Klasse: Vorbereitungsklasse der allgemein bildenden Schulen (09.05.2018)

³² VABO-Klasse: Vorqualifizierung Arbeit und Beruf ohne Deutschkenntnisse an beruflichen Schulen

³³ KMK = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder

³⁴ In diesem Zusammenhang werden BMF aufgrund der Entscheidung der sorgeberechtigten Erwachsenen der Gruppe der Erwachsenen zugeordnet.

³⁵ In 2015 hat sich mit einer Zunahme von 42 000 Inobhutmaßnahmen eine Steigerung um den 4-fachen Wert ergeben. (vgl. Macsenaere & Herrmann, 2018, S. 11)

spiel durch den Krieg getrennt worden sind. Ein anderer Teil wurde während der Flucht von Eltern oder Geschwistern getrennt. Detemple beschreibt in ihrer Publikation „Zwischen Autonomiebestreben und Hilfebedarf“, dass UMF „häufig in der Rolle von Objekten, über deren Schicksal andere entscheiden“ (Detemple, 2013, S. 15) verfangen sind. Die Fluchtumstände sind von der Abhängigkeit von „Schleusern und Menschenhändlern“ (deutscher Caritasverband, 2014, S.24) geprägt. Eine Flucht kann Monate bis zu Jahre andauern, bis die Betroffenen das Land erreichen, in welchem sie Schutz suchen (ebd.).

Neben den Fluchtgründen, die auch auf Erwachsene und Familien zutreffen, bestehen spezielle kindsspezifische Fluchtursachen. Diese unterscheiden sich meist nicht deutlich von denen der Erwachsenen, jedoch gibt es altersspezifische Gründe für Kinder und Jugendliche eine Flucht auf sich zu nehmen (vgl., Marko, 2008, S.16ff). Betrachtet man die Fluchtumstände der UMF als besonders schutzbedürftige Personengruppe, zeigen einzelne bestehende Studien zur „Migrationsursachen und Prämigrationserfahrungen von UMF“ (Hargasser, 2014, S. 87) einen Überblick von Hintergrunderfahrungen auf, welche betroffene Kinder und Jugendliche oftmals erlebt haben.³⁶ Diese sind zusammengefasst „Tod von Familienangehörigen, Bedrohung und Verfolgung, direkte und indirekte Kriegserlebnisse, Menschenhandel, Leben im Verborgenen, Erleben oder Zeuge sein von Gewalt, Erfahrung sexueller Gewalt, Inhaftierung“ (ebd. S. 87ff). Dabei ist eine kindsspezifische Fluchtursache ebenfalls die „Zwangsrekrutierung von Kindersoldaten“ (Deutscher Caritasverband, 2014, S. 23) in den Herkunftsländern. Zudem sind viele dieser Kinder und Jugendliche von „Kinderhandel bedroht oder bereits Opfer davon geworden“ (ebd.). Viele fliehen um der Tatsache „körperlicher Ausbeutung“ (ebd.) zu entkommen oder weil sie als Geisel festgehalten oder gefoltert wurden. Die Ängste, dass die Kinder und Jugendliche für „politische Aktivitäten ihrer Eltern zur Rechenschaft gezogen werden“ (ebd.) sind ebenfalls den kindsspezifischen Fluchtursachen zuzuordnen. Weitere sind auf der Suche nach Familienangehörigen oder erhoffen sich eine „Chance auf Bildung und einer Perspektive in ihrem Leben“ (ebd.), wenn dies im Heimatland nicht gegeben ist. Wie auch im Erwachsenenalter sind weitere Gründe die „Zwangsprostitution, Zwangsverheiratung, [und] Sippenhaft“ (ebd.). Die Zugehörigkeit zu einer benachteiligten sozialen Gruppe kann ebenfalls wie bei Erwachsenen eine Fluchtursache sein. Einige UMF fliehen aufgrund von Gewalterfahrungen oder sexuellem Missbrauch. Viele Mädchen sind in diesem Zusammenhang „von geschlechtsspezifischen Formen der Gewalt bedroht“ (ebd.) wie beispielweise der Genitalverstümmelung. Nicht selten fliehen Kinder und Jugendliche vor der eigenen Familie aufgrund von familiärer Gewalt oder Ausbeutung (vgl. Detemple, 2013, S.15). Hargas-

³⁶ Detaillierte Informationen zu verschiedenen Studien vgl. Hargasser, 2014, S. 87

ser beschreibt, dass massenhaft UMF „entweder direkt oder als Zeuge potentiell traumatisierende Ereignisse erlebten“ (2014, S. 86) ehe sie aus den jeweiligen Heimatländern fliehen konnten. Welche Auswirkungen und Tragweite diese Erlebnisse haben können und was eine Traumatisierung für die betroffenen Kinder und Jugendlichen bedeutet, wird im Anschluss beschrieben.

1.1.5 Psychosoziale Situation

Die Auseinandersetzung mit der Situation von BMF und UMF macht deutlich, dass diese vielfältigen psychischen Belastungen ausgesetzt sind. Beide Gruppen befinden sich dabei in einer Entwicklungsphase, die für die Persönlichkeitsentwicklung sehr wichtig und noch nicht abgeschlossen ist (vgl. Kapitel 1.1.3). Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben, die gesellschaftlich bestimmt und kulturell unterschiedlich sind, stellen insbesondere jugendliche Flüchtlinge bei der Ankunft in einer neuen Gesellschaft und deren Kultur vor große Herausforderungen (vgl. ebd.). „Kriegserfahrungen und Flucht“ und damit verbundene psychische Gesundheitsprobleme bestimmen ebenso den Entwicklungsverlauf. In dieser Situation sieht die Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (DGSPJ) ein hohes Risiko für langfristige Beeinträchtigungen von Kindern und Jugendlichen (Maywald, 2018, S. 25). Hierbei wird insbesondere die Dauer der Flucht von mehr als 10 Monaten als Risikofaktor für die Entwicklung einer Belastungsstörung benannt (vgl. ebd.).

Bei der Gruppe der UMF führt die Abwesenheit einer Bezugsperson, Trennung oder Verlust (vgl. Kapitel 1.1.2.) dazu, dass die Betroffenen spezielle „physische, psychische und soziale Bedürfnisse“ (Caritas, 2014) haben. Darüberhinaus kommen zusätzliche Belastungen der Flucht und die meist sehr „komplexe[n] Problemlagen“ (Landesärztekammer Baden- Württemberg & Landespsychotherapeutenkammer Baden- Württemberg, 2015, S.4) hinzu. In einer „Studie an der psychologischen Forschungs- und Modellambulanz für Flüchtlinge an der Universität Konstanz“ (Hargasser, 2014, S.93) wurde bei UMF ein signifikant hohes Auftreten von posttraumatischen Belastungsstörungen festgestellt. Ebenso beschreibt eine Studie von Refugio München, dass „70% der UMF traumatische Erfahrungen durchlebt“ (Landesärztekammer BW & Landespsychotherapeutenkammer BW, 2015, S. 4) haben. In weiteren Studien³⁷ konnten ähnliche Ergebnisse bestätigt werden. Über die Gruppe der BMF liegen derzeit kaum oder nur wenige Zahlen und Erkenntnisse vor. Angesichts der Flucht und Fluchterfahrung oder Vertreibung finden sich jedoch häufig ähnliche Belastungsmomente

³⁷ weitere Studien werden in der Publikation von Brigitte Hargasser aufgezeigt.

wieder. Unterscheidungen zu UMF ergeben sich bei BMF in Belastungsmomenten auf Grund abweichender Unterbringung in Gemeinschaftseinrichtungen über einen meist langen Zeitraum³⁸, geringerer psychosozialer Unterstützung und Abklärung therapeutischer Bedarfe durch die Jugendhilfe bzw. deren Unterstützungsangebote (vgl. UNICEF Studien 2016 und 2017).

Ziel des nachfolgenden Abschnitts ist es, das Konstrukt des Traumas als häufig auftretender Belastungsfaktor darzustellen.

1.1.6 Definition Trauma und mögliche Störungsbilder

Sprachgeschichtlich stammt die Begrifflichkeit „Trauma“ „aus dem Griechischen und bedeutet übersetzt Wunde, Verletzung, Schmerz“ (Marko, 2008, S.73). Dabei wird Trauma definiert als „Verletzung und nachhaltige Schädigung einer bestehenden Struktur“ (Hausmann, 2006, S. 31), der sowohl den „körperlichen (z. B. Schädel-Hirn-Trauma, Polytrauma) wie auch den psychischen Bereich“ (ebd.) betrifft. Auf den Begriff des Psychotraumas bezogen, ist Trauma als eine „seelische Verletzung“ (Altmeyer, 2013, S. 369) zu verstehen. Freud und Breuer definieren dies 1895 als „einen Zustand körperlicher und psychischer Veränderungen, welcher als Folge eines Schocks, also einer plötzlichen, unerwarteten körperlichen und/oder seelischen Erschütterung“ (Marko, 2008, S.73) entsteht. Dabei wird nach Freud eine Person mit einem Erlebnis konfrontiert, das „unerwartet und mit einem in kurzer Zeit enormen Reizzuwachs auf eine Person trifft“ (ebd.). Dies hat zur Folge, dass die betroffene Person nicht fähig ist, das Erlebnis aufzuarbeiten. Die dadurch entstehende „Hilflosigkeit des Ich“ (ebd.) führt zu Funktionsunfähigkeit und Ohnmacht des Betroffenen. Aufgrund der Überforderungssituation greift das Individuum auf seine Urinstinkte zurück, um durch „evolutionär-rudimentäre Mechanismen“ (Weeber & Gögercin 2014, S. 34 zit. nach WEINBERG, D. 2005, S. 40ff), entweder durch „fight or flight“ den Kampf aufzunehmen oder sich durch Flucht dieser Situation zu entziehen. Versagen beide Mechanismen (no fight – no flight), kommt es zu einem Erstarren (freeze) oder zu einer Zersplitterung (fragment) der psychischen Struktur (vgl. Weeber & Gögercin, 2014, S. 34 – 35; Dorn & Novoa, 2010, S. 2 – 4).

Im diagnostischen Klassifikationssystem ICD-10³⁹ werden Traumata als Ereignisse mit „außergewöhnlicher Bedrohung oder katastrophenartigem Ausmaß, die bei fast jedem eine tiefe

³⁸ vgl. Studien UNICEF Kindheit im Wartezustand 2017 S. , UNICEF Das Kindeswohl hat Vorrang, 2016, S. 9 - 11

³⁹ ICD-10 (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme) ist ein weltweit anerkanntes Klassifikationssystem mit diagnostischen Kriterien psychischer Störungen.

Verzweiflung hervorrufen würde“ (Dilling & Freyberger, 2012, S. 173) bezeichnet. Im Vergleich zu der Definition im DSM- IV⁴⁰ ist der Definitionsversuch nach Beckrath-Wilking sehr eng gefasst, da „das subjektive Erleben in der traumatischen Situation“ (Beckrath-Wilking et al., 2013, S. 34) keine Betrachtung findet. Die Schwierigkeit einer absoluten Definition eines Traumas besteht demzufolge in der Unterschiedlichkeit von „Belastungen und Bewältigungsmöglichkeiten“ (ebd. S.33). Auf Grund dessen ist die Definition im DSM-IV breiter gefasst, da sie zwischen objektiven (A1) und subjektiven (A2) Traumata unterscheidet.

„A1) die Person erlebte oder beobachtete ein oder mehrere Ereignisse, in der eine potentielle oder reale Todesbedrohung, ernsthafte Verletzung oder eine Bedrohung der körperlichen Unversehrtheit bei sich oder anderen geschah. A2) Die Person reagierte mit intensiver Furcht oder Schrecken“. (American Psychiatric Association, 2000 zitiert nach Beckrath-Wilking et al., 2013, S. 34)

Ob Betroffene ein Ereignis als traumatisch erleben, hängt von der Art des Ereignisses, den näheren Umständen, der Häufigkeit der Ereignisse, sowie der betroffenen Person und deren Handlungs- und Bewältigungsmöglichkeiten und verschiedenen Schutz- und Risikofaktoren ab (Hausmann, 2006, S. 31) und ist gekennzeichnet durch seine „Intensität (Schweregrad des Traumas)“ (ebd., S. 44).

Bei der *Art der Traumatisierung* finden sich bei BMF/UMF häufig das personale Traumata „Man-made-Desaster“ (Marko, 2008. S. 77) wieder, welches von Menschen bewusst verursacht wird. Darunter fallen „Gewalteinwirkungen im Rahmen politischer Verfolgung (Altmeyer, 2013, S. 369) wie „Folter, Geiselhaf und Kriegseinwirkung“ (Beckrath-Wilking et al., 2013, S. 35).

In Bezug auf die *Häufigkeit* erfolgt eine Unterscheidung in Monotraumatisierung (Typ I-Trauma) durch „plötzlich und überraschend einsetzende (...) einmalige Traumatisierungen“ (Beckrath-Wilking et al., 2013, S. 35) aufgrund kurzandauernder Ereignisse wie Naturkatastrophen, Überfälle usw. (vgl. ebd.). Der Polytraumatisierung (Typ II-Trauma) sind „längerfristige, fortdauernde oder sich wiederholende traumatische Umstände“ (Marko, 2008. S. 75) wie „wiederholter Missbrauch, Misshandlungen, Kriegserfahrungen (...) oder Asylverfahren“ (vgl. ebd.) zuzuordnen. Eine Wiederholung der Ereignisse kann die „Auswirkung auf die betroffene Person verstärken“ (ebd.). Darüber hinaus differenziert die *Polytraumatisierung* zwischen dem *kumulativen Trauma* und der *sequentiellen Traumatisierung*.

⁴⁰ DSM V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) ist ein weltweit anerkanntes Klassifikationssystem in der Psychiatrie, welches psychische Störungen ausführlich betrachtet.

Da sich „die Erfahrungswelt zwangsmigrierter Kinder und Jugendlicher (...) theoretisch am besten mit der Konzeption der Sequenziellen Traumatisierung erfassen lässt“ (Zimmermann, 2016 zit. nach Keilson 2015), wird in dieser Arbeit bei der Betrachtung der Fokus auf diese Konzeption gelegt.⁴¹ Im Vergleich zum kumulativen Traumata, welches „dyadische Interaktionsmuster“ (ebd.) fokussiert, beinhaltet Keilsons Theorie „einen größeren sozialen und politischen Zusammenhang“ (ebd.). Demnach ist eine sequentielle Traumatisierung ein „Prozess, in dem die Beschreibung einer sich veränderten traumatischen Situation der Rahmen ist, der festlegt, wie wir Trauma verstehen“ (Becker, 2006, S.188 zitiert nach Zimmermann, 2012, S.42). Keilson, der eine Abfolge der Traumatisierung in drei Sequenzen vornimmt⁴², misst dabei der dritten Sequenz, der Nachkriegsphase, viel Bedeutung zu. Er beschreibt:

„Kinder mit einem relativ günstigen Verlauf der zweiten traumatischen Sequenz, also der Zeit der unmittelbaren Bedrohung, aber einer ungünstigen Nachkriegszeit (dritte traumatische Sequenz) zeigen ca. 25 Jahre später ein ungünstigeres Entwicklungsbild als Kinder mit einer ungünstigen zweiten und günstigen dritten traumatischen Sequenz“ (Keilson, 1998, S.46 zitiert nach Marko, 2008, S.76).

Ausgehend von Keilsons Hypothese, welche sich nicht nur auf die Phase der direkten unmittelbaren Vertreibung oder Flucht begrenzt, sondern auch die Zeit danach betrachtet, wird der dritten Sequenz bezüglich der Verarbeitung traumatischer Erlebnisse eine besondere Stellung zugesprochen. Mit Blick auf die vorliegende Arbeit und der Lebenslag von BMF/UMF, kann Keilsons' Konzept zu „einem tieferen Verstehen der Verfolgungssituation im Herkunftsland des langwierigen Fluchtprozesses sowie der kritischen Zeit im Aufnahmeland – mit einer fortbestehenden Gefahr von erneuten Einzeltraumatisierungen“ (Weeber & Gögercin, 2014, S. 40) somit einen wichtigen Beitrag leisten.⁴³

Als Folge von Traumatisierung tritt eine Vielzahl psychischer Störungsbilder auf. Um den Umfang der Arbeit nicht zu überschreiten, erfolgt eine kurze Beschreibung der drei am häufigsten auftretenden Störungsbilder: der akuten Belastungsreaktion, der posttraumatischen Belastungsstörung sowie die Anpassungsstörung.

⁴¹ Die sequenzielle Traumatisierung hat ihren Ursprung in der Untersuchung jüdischer Kriegswaisen in den Niederlanden. Keilson fokussierte in seiner Veröffentlichung 1979 Aspekte psychoanalytischer Traumatheorie und zeigte einen Zusammenhang von traumatisierenden sozialen Erfahrungen und dem individuellen Erleben auf.

⁴² Die Einteilung erfolgte in 1. Sequenz „Die feindliche Besetzung der Niederlande mit beginnendem Terror gegen die jüdische Minderheit; 2. Sequenz „Direkte Verfolgung: Deportation von Eltern und Kindern, Trennung von Familie, Versteck in improvisierten Pflegefamilien, Aufenthalt in Konzentrationslagern 3. Sequenz „Nachkriegsphase, mit zentralem Thema der Vormundschaftszuweisung“ (vgl. Marko, 2008, S. 76)

⁴³ Keilsons' Erkenntnisse über die zentrale Bedeutung des Verlaufs der 3. Sequenz wurden mehrfach empirisch belegt (vgl. ebd.).

Die *akute Belastungsreaktion* wird als „vorübergehende Störung beträchtlichen Schweregrades auf ein außergewöhnliches körperliches oder seelisches Ereignis“ (Hausmann, 2006, S. 55) definiert. Nach ICD-10 treten deren Symptome direkt als Reaktion auf eine Traumatisierung auf und klingen innerhalb von Stunden bis ein paar Tagen wieder ab. Die Symptome sind dabei durch eine vielfältige, oft rasch wechselnde Symptomatik gekennzeichnet. Sie kann mit Desorientiertheit, Bewusstseinseinengung und auch innerer Distanzierung zu dem Erlebten einhergehen. Manche Betroffene sind unfähig, das Geschehene in Worte zu fassen oder haben eine Erinnerungslücke. Typische körperliche Symptome sind eine beschleunigte Herzrhythmus, Übelkeit, Kopfdruck, Schwitzen, Erröten oder Blässe, auch können Unruhe und Gereiztheit oder Hyperaktivität auftreten. In der umfassenderen gehaltenen Definition der DSM-VI, in der das Störungsbild mindestens zwei Tage auftritt und nicht länger als vier Wochen anhält, werden nicht nur die erste Zeit, sondern „der gesamte Akutbereich“ (Landolt, 2004, S. 25) abgedeckt.

Die *Posttraumatische Belastungsstörung* (*Post Traumatic Stress Disorder – PTSD*) entsteht als „eine verzögerte oder protahierte Reaktion auf ein belastendes Ereignis, oder auf eine Situation außergewöhnlicher Bedrohung oder katastrophalen Ausmaßes.“ (Hausmann, 2006, S. 56). Diese wird diagnostiziert, wenn das Trauma in den Lebenslauf der betroffenen Person nicht integriert werden kann, die Symptome anhalten oder sich verschlechtern (vgl. Marko, 2008, S.81). Eigenschaften der PTBS sind nach dem ICD-10 „das wiederholte Erleben des Traumas in sich aufdrängenden Erinnerungen (Nachhallerinnerungen, Flashbacks), Träumen oder Albträumen“ (Dilling & Freyberger, 2012, S.173) und das Gefühl von „Betäubtsein und emotionaler Stumpfheit“ (ebd.). Zudem zeigen die Betroffenen „Gleichgültigkeit gegenüber anderen Menschen, Teilnahmslosigkeit der Umgebung gegenüber, Freudlosigkeit sowie Vermeidung von Aktivitäten und Situationen, die Erinnerungen an das Trauma wachrufen können“ (ebd. S. 173 ff). Außerdem können „Überregungssymptome (Schlafstörungen, Konzentrationsstörungen, Reizbarkeit)“ (Altmeyer, 2013, S. 376) sowie Erinnerungslücken auftreten. Die Erinnerungen im „Nach- Erleben des Traumas“ (ebd.) zeigen sich meist in „Teilerinnerungen und Erinnerungsfragmenten“ (ebd.), wie „Geräusche und Gefühle“ (ebd.). Zu den individuellen Risikofaktoren, die eine Entwicklung einer PTSD wahrscheinlicher machen zählt u. a. auch „Jugendliches Lebensalter“ (Altmeyer, 2013, S. 377).

Die *Anpassungsstörung* kann nach „einer entscheidenden Lebensveränderung oder nach belastenden Lebensereignissen“ (Dilling & Freyberger, 2012, S.175) auftreten, jedoch ist für die Entstehung dieser Störung die Vulnerabilität (siehe Kapitel 1.1.5.2.) des Betroffenen bedeutsam. Laut dem DSM-VI ist eine Anpassungsstörung eine „Reaktion auf einen identifizierba-

ren Belastungsfaktor, die innerhalb von 3 Monaten nach Beginn der Belastung auftreten“ (Falkai & Wittchen, 2015, S. 177). Die besonderen Symptome sind „depressive Stimmung, Angst, Sorge“ (Dilling & Freyberger, 2012, S.175). Zudem können die Betroffenen das Gefühl der Überforderung im Alltag haben. Insbesondere bei Jugendlichen können oftmals Störungen im Sozialverhalten, „wie beispielsweise aggressives oder dissoziales Verhalten“ (Landolt, 2004, S.27) eintreten. In der Regel treten die Symptome innerhalb eines Monats auf und halten „nicht länger als sechs Monate“ (Altmeyer, 2009, S.343) an. Im DSM-VI wird definiert, dass die Symptome länger als sechs Monate anhalten können, „wenn [sich] diese als Reaktion auf eine chronische Belastung“ (Landolt, 2004, S.27) zeigen.

1.1.7 Besondere Vulnerabilität

Minderjährige Flüchtlinge erleben wie auch erwachsene Flüchtlinge dramatische Dinge, wie beispielsweise Gewalt oder Misshandlung, Armut, Hunger sowie Verfolgung und Tod. Dabei betont das United Nations High Commissioner for Refugee (UNHCR) die spezielle Vulnerabilität minderjähriger Flüchtlinge:

„Handlungen oder Bedrohungen, die im Fall eines Erwachsenen noch nicht als Verfolgung anzusehen sind, können bei Kindern bereits Verfolgung bedeuten, einfach deshalb, weil sie Kinder sind. Fehlende Reife, Verletzlichkeit, noch unterentwickelte Bewältigungsmechanismen und Abhängigkeit sowie unterschiedliche Entwicklungsstadien und beeinträchtigte Fähigkeiten stehen in direktem Zusammenhang mit der Art, wie ein Kind Schädigungen erlebt oder eine solche befürchtet“ (UNHCR, 2009 zitiert nach deutscher Caritasverband, 2014, S. 24 ff).

Aufgrund ihrer Entwicklungssituation haben Kinder deshalb „besondere Bedürfnisse nach Schutz, Förderung und Beteiligung“ (Maywald, 2018, S. 23). Aus Art. 3 der UN-Kinderrechtskonvention ergibt sich demzufolge eine Verpflichtung staatlichen Handelns und der Orientierung am Kindeswohl, da „bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichwohl ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten (...) getroffen werden, das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist“ (UNICEF, 2016, S. 2).

Wie Kinder und Jugendliche auf belastende Ereignisse reagieren, steht „in Abhängigkeit von ihrem Alter, Entwicklungsstand, der familiären Situation sowie der Unterstützung durch die Umwelt im Allgemeinen“ (Marko, 2008, S.88).

Traumatisches Erleben bedeutet immer eine

„tiefgreifende Erschütterung und markiert damit nicht selten eine Art Bruchstelle oder Wendepunkt des bisherigen Lebens. Dies gilt ganz besonders für Kinder und Jugendliche. Bisher Vertrautes und Gewohntes gerät ins Wanken, verlässliche Strukturen bieten keinen Halt mehr.“ (Weeber & Gögercin, 2014, S. 35 – 36).

Die Erforschung psychischer Traumatisierung bei Kindern wurde lange Zeit kaum thematisiert und gilt noch als recht jung (vgl. Fischer & Riedesser, 2009, S. 286). Mittlerweile besteht jedoch ein breites Wissensspektrum bezüglich dem „Zusammenhang zwischen Trauma und Entwicklung“ (ebd.) von Kindern im Säuglingsalter bis zur Adoleszenz. Fischer und Riedesser unterscheiden hier verschiedene Faktoren, die bei der Traumatisierung eines Kindes oder Jugendlichen zentral sind:

- Ressourcen und Defizite, die das Kind in das traumatische Ereignis mitbringt
- kognitive Entwicklung und protektive Faktoren
- traumatische Reaktion mit Symptombildung
- die sich daraus „ergeben therapeutischen und präventiven Möglichkeiten“⁴⁴

Aufgrund ihrer geringen Lebenserfahrung sind Kinder und Jugendliche, die traumatische Situationen erlebt haben, während des Traumas nicht fähig „etwas zur Bewältigung der Situation zu tun“ (Eckhardt, 2005, S. 19). Dies führt zu erschwerten Bedingungen der Verarbeitung wie der Sinngebung oder der Integration des Traumas in das eigene Leben. Damit verbunden können Traumata die in der Kindheit entstanden sind, vielerlei Folgen in „Entwicklungsverläufen, Symptomen und Diagnosen“ mit sich bringen. Belastende Symptome sind unter anderem wiederkehrende Erinnerungen an das traumatische Erlebnis, belastende Träume diesbezüglich, dissoziative Reaktionen⁴⁵, psychische Belastungen bei der Konfrontation mit Hinweisreizen sowie körperlichen Reaktionen auf diese Reize (vgl. Falkai & Wittchen, 2015, S. 173). Zudem vermeiden betroffene Kinder und Jugendliche Aktivitäten, Orte oder zwischenmenschliche Beziehungen, welche Erinnerungen an das Ereignis hervorrufen.

⁴⁴ Je nach kognitiver, emotionaler und sozialer Entwicklungsstand des Kindes, werden die genannten objektiven Ereignisse vom Einzelnen unterschiedlich wahrgenommen. Was beispielsweise für ein Kleinkind traumatisierend sein kann, muss für einen Adoleszenten keine besondere Belastung darstellen. (vgl. Fischer & Riedesser, 2009, S. 289 - 290)

⁴⁵ vgl.: Bei Dissoziationen sehen Betroffene die Ereignisse „von außen (...) oder haben den Eindruck (...) neben sich zu stehen“. Im Zustand der Dissoziation glauben die Betroffenen „tatsächlich in einem Film zu sein, verbunden mit dem starken Wunsch, dass alles nicht wahr ist“. (Hausmann, 2006, S. 35)

Neben der altersspezifischen Symptomatik einer posttraumatischen Belastungsstörung, welche in den anerkannten Klassifikationssystemen detailliert aufgeführt sind⁴⁶, müssen bezüglich dieser Arbeit die spezifischen Auswirkungen betrachtet werden, welche Kriegsereignissen geschuldet sind. In diesem Zusammenhang beschreiben Fischer und Riedesser, dass betroffene Kinder und Jugendliche ein auffällig „klammerndes Verhalten gegenüber Eltern und Geschwister“ (Fischer & Riedesser, 2009, S. 329), „Trennungsangst“ (ebd.), Regression von Entwicklungsschritten, welche kurz vor der Traumatisierung gemacht wurden, „Furcht vor Wiederkehr des Traumas“ (ebd.) sowie „Schuldgefühle“ (ebd.), weil die Kinder und Jugendlichen die Ereignisse überlebt haben.

Differenziert werden die Kinder dabei als direkt Betroffene der traumatischen Situation, als Beobachter von Gewalt und Leiden sowie selbst als Täter. Neben den direkten Kriegserfahrungen müssen wie in Kapitel 1.1.6 beschriebenen sequentiellen Traumatisierung, die Phase der Flucht und Verfolgung sowie die Nachkriegsphase ebenfalls Beachtung finden, welche von Situationen der Vertreibung, Trennung und Entwurzelung geprägt ist.

Bedeutend hervorzuheben ist jedoch auch, dass die Lebensspanne der Kinder und Jugendlichen aufgrund ihres jungen Alters nicht nur Nachteile bei der Bewältigung eines Traumas hat. „Vertrauen zurückzugewinnen“ (Eckhardt, 2005, S.23) und damit Sicherheit zu erlangen fällt Kindern leichter als Erwachsenen. Dieser bedeutende Aspekt soll im nachfolgenden Punkt näher erläutert werden.

1.1.8 Schutz- und Resilienzfaktoren

Werden Betroffene mit einem traumatischen Erlebnis konfrontiert, versuchen sie mithilfe der ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, das Ereignis und seine Folgen in irgendeiner Form zu bewältigen. Traumatische Erlebnisse müssen nicht zwangsweise zu Problemen und massiven Störungen führen. Wurde in Punkt 1.1.7 die besondere Verletzbarkeit beschrieben, wird hier der Blick auf mögliche Schutzfaktoren „Resilienzen“ gerichtet, deren Bedeutsamkeit durch eine Vielzahl von Langzeitstudien nachgewiesen werden konnte.⁴⁷

⁴⁶ vgl. ICD-10, DSM-VI

⁴⁷ Erste Studien mit dem Schwerpunkt auf schützende Bedingungen, die die psychische Gesundheit von Kindern fördern und seelische und körperliche Gesundheit bewahren, erfolgten von Emmy Werner auf der Hawaii-Insel Kauai (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse, 2009, S. 7) sowie durch das „Salutogenese-Konzept von Aaron Antonovsky“ (ebd.). Eine Darstellung dieser Studien und der detaillierten Ergebnisse kann in dieser Arbeit nicht aufgezeigt werden. Eine Sammlung der „Kauai-Längsschnittstudie“, der „Mannheimer Risikostudie“ und der „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“ ist in der Publikation BzGA (Bengler, J. & Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009) *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit* -Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung. 35. Köln: BzGA S. 27 – 34 wieder zu finden.

Trotz widriger Umstände gibt es Kinder, die dennoch eine weitgehende unauffällige Entwicklung nehmen, die sog. „Resilient children“: Die Widerstandskraft (Resilienz) eines Menschen als „Fähigkeit (...) eingetretenen Belastungen unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu widerstehen, sich davon zu erholen und diese für die Entwicklung zu nutzen“ (Maywald, 2018, S.27) ermöglicht dem Einzelnen „selbstregulierend auf seine Umwelt“ (ebd.) einzuwirken. Der Begriff Resilienz beschreibt demzufolge einen dynamischen Prozess positiver Anpassung angesichts bedeutender Belastungen und meint im Kontext dieser Arbeit „eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen“ (ebd.) vor dem Hintergrund ihrer Fluchterfahrungen.

Grundlegend bei der Entwicklung der psychischen Widerstandskraft sind protektive Faktoren, die als „Faktoren oder Prozesse [verstanden werden], die dem Kind oder Jugendlichen helfen, sich trotz hohem Risiko normal zu entwickeln“ (Werner, 2008, S. 20). Grundvoraussetzung ist dabei zum einen, dass ein Kind „einer signifikanten Bedrohung“ ausgesetzt ist, sowie „eine[r] erfolgreiche[n] Bewältigung dieser Lebensumstände“ gelingt (Wustmann Seiler, 2015, S. 18). Im Kontext dieser Thematik findet sich in Bezug auf mögliche Erscheinungsformen der Aspekt wieder, dass diese Kinder eine positive bzw. schnelle Erholung erreichen, obwohl sie traumatischen Erlebnissen ausgesetzt waren. Traumatische Erlebnisse können hierbei der Verlust eines Familienmitgliedes, Misshandlung sowie Missbrauch oder Kriegserlebnisse sein (vgl. Wustmann Seiler, 2015, S. 19).

Die Fachliteratur unterscheidet eine Vielzahl von risikomildernden Bedingungen. Üblicherweise wird zwischen *individuellen Schutzfaktoren* wie freundliches Temperament, Gesundheit, Intelligenz und Freude am Lernen, *familiären Schutzfaktoren* wie stabile elterliche Bezugspersonen, positives Familienklima, sowie *sozialen Schutzfaktoren* wie unterstützende Netzwerk und der Bereitschaft bei Bedarf Hilfe anzunehmen, unterschieden (vgl. Maywald, 2018, S. 28). Dabei differenziert Wustmann Seiler zwischen den Schutzfaktoren „in den Bildungsinstitutionen“ (Wustmann Seiler, 2015, S. 116) und Schutzfaktoren „im weiteren sozialen Umfeld“ (ebd.) durch:

- kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als positive Rollenmodelle dienen (z. B. Nachbarn, Freunde, LehrerInnen)
- Ressourcen auf kommunaler Ebene (Angebote der Jugendhilfen, Beratungsstellen, Gemeindearbeit etc.)
- gute Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeit
- Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft

Diese Schutzfaktoren können eine entscheidende Funktion in der Entwicklung von Resilienz übernehmen, „da sie widerstandsfähigen Kindern bei der Entstehung einer positive[n] Lebensperspektive“ (Werner, 2009, S. 25) Unterstützung und Sicherheit außerhalb der Familie bieten und zusätzlich als „Kompensationsfunktion“ (Wustmann Sailer, 2015, S. 114) in schwierigen Lebenssituationen dienen. Ergebnisse aus der Kauai-Studie belegen, dass sich auch im Jugendalter „die resilienten Kinder (...) durch eine stärker ausgeprägte interne Kontrollüberzeugung, eine höhere Sozialkompetenz und ein positives Selbstkonzept“ (Wustmann, 2005, S. 197) auszeichnen.

1.2 Bindung

Die thematische Auseinandersetzung im vorangegangenen Kapitel zeigte die derzeitige Lebenssituation BMF und UMF auf. Im nachfolgenden Kapitel erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik Bindung. Nach einem kurzen Überblick über die Entwicklung der Bindungstheorie und der Auseinandersetzung mit den empirischen Erkenntnissen zum Wissenschaftsbereich, wird Bindung als Schutz- und Risikofaktor sowie die Bedeutung von Bindung in der Jugendphase betrachtet.

1.2.1 Bindung, Bindungsverhalten und Explorationsverhalten

Unter dem Begriff Bindung (attachment) wird die besondere Beziehung eines Kindes zu „seinen Eltern oder Personen, die es beständig betreuen“ (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 31), verstanden. Die vielfältige Literatur beschreibt auf Grundlage der Definition von John Bowlby, Bindung als ein sich entwickelnder Prozess, der „sich erst im Laufe der ersten Lebensmonate“ (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 72) entwickelt. Nach Bowlby⁴⁸ ist jeder Mensch, um sein Überleben zu sichern, mit mehreren Verhaltenssystemen, welche für seine Spezies spezifisch und lebensnotwendig sind, ausgestattet. Die Fähigkeit sich zu binden, ist eines dieser Verhaltensmuster und stellt somit eine zentrale Voraussetzung für die gesunde seelische

⁴⁸ Das Konzept der Bindungstheorie, das die „Persönlichkeitsentwicklung des Menschen als Folge seiner sozialen Erfahrungen“ beschreibt (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 67, vgl. Ainsworth & Bowlby, 1991/2003, Bowlby, 1995) wurde von Bowlby in den 1940er und 1950er Jahren formuliert und stützt sich auf seine als Kinderpsychiater erlangten Erkenntnisse in der klinischen Arbeit mit kriminell auffälligen Kindern, die meist verwaist aufgewachsen oder lange von der Mutter getrennt gewesen waren. Auf Grundlage seiner detaillierten Beobachtungen konnte er die bis dahin gängige Meinung, dass „Apathie und die Ruhe von Kleinkindern in Krankenhäusern und Kinderheimen ein Zeichen von Eingewöhnung und Akzeptanz seien“ (ebd.), widerlegen. Gemeinsam mit der zum Forschungsteam gehörenden Mary Ainsworth konnte er empirisch belegen, inwieweit sich psychische Folgen aufgrund der Trennung des Kindes von der Mutter beobachten ließen.

Entwicklung des Menschen dar. Mithilfe von „Begriffen aus der Ethologie, Kybernetik und Psychoanalyse“ (Bretherton, 2002, S. 27) greift Bowlby wesentliche Grundgedanken auf und reanalysiert die Bedeutung der mütterlichen Präsenz für die kindliche Entwicklung, indem eine „neue Sichtweise über die Mutter-Kind-Bindung und ihre Zerrüttung durch Trennung“ (ebd.) aufzeigt wird. Weiterhin ist nach Bowlby die Bindung nicht als ein Mysterium, dessen Grundsteine bereits in den ersten Lebensjahren unwiderruflich gelegt werden zu verstehen, sondern als ein lebenslanger Prozess (s. o.) in dessen Verlauf durch positive und stabile Bindungserlebnisse oder aber auch durch Trennungs- und Verlusterfahrungen sich die Bindungsqualität einer Person entscheidend beeinflussen können.

Durch weitere Studien konnte Mary Ainsworth unter anderem bei Feldforschungen an Kindern und Müttern in Uganda, Hausbeobachtungen (vgl. Grossmann & Grossmann, 2003, S. 18) und einer damit einhergehenden „Längsschnittstudie mit Säuglingen“ (Brisch, 2013, S. 33) die Erkenntnisse vertiefen. Die Verknüpfung von Theorie und Empirie stellte darüber hinaus eine wichtige Grundlage für die wissenschaftliche Akzeptanz und deren Weiterentwicklung dar. Indem „elterliche Zurückweisung, (...) unfreiwillige Trennung und (...) [der] Verlust von Bindungspersonen“ (ebd.) eingehend betrachtet, psychologische Folgen analysiert und der Versuch einer Begründung unternommen wird, wird die Bindungstheorie aufgrund ihres Entwicklungsprozesses bis heute als weitreichendes Konzept verstanden. Dieses stellt die „Persönlichkeitserfahrung des Menschen als Folge seiner sozialen Erfahrungen“ (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 67) in den Fokus. Dabei versucht die Bindungstheorie psychosoziale und emotionale Entwicklung des Menschen zu verstehen und bildet heute eine Schnittstelle zur klinischen Psychologie, Sozialpsychologie und Entwicklungspsychologie.

Das *Bindungsverhalten*, welches ein Muster von Verhaltensweisen und Emotionen beschreibt, wird nach Ainsworth als „ein Verhalten, durch das eine differenzierende, gefühlsmäßige Beziehung mit einer Person oder einem Objekt entsteht (Grossmann & Grossmann 2003, S. 102).“ definiert Dabei ist entscheidend, dass sich Bindungsverhalten in Situationen wie im „Wunsch nach Nähe oder unter Belastung“ (Grossmann & Grossmann 2012, S. 73) zeigt. Aufgrund von angeborenen Verhaltensweisen, wie „Bewegungen, (...) Schreien, (...) Mimik und Gestik ...“ (Grossmann & Grossmann 2012, S. 72 - 73), ist ein Säugling bereits von Geburt an in der Lage mit seiner Umwelt zu kommunizieren und auf sich und seine Bedürfnisse aufmerksam zu machen. Dabei beschreibt Rass die Nähe als das körperliche Ziel und die Sicherheit als das Gefühlsziel dieser Verhaltensweisen (vgl. Rass, 2011, S. 35). Gleichmaßen ist der Säugling auf die Befriedigung seiner körperlichen Bedürfnisse angewiesen, bis er die „Selbstregulation“ (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 72 – 73) erlernt hat. Dabei beschreibt

Bowlby das Bindungsverhalten als Teil menschlichen Verhaltens, welches in den ersten Jahren besonders intensiv und von der Situation abhängig ein Leben lang anhält (vgl. ebd.). Jedoch nimmt dies mit zunehmendem Alter an „Häufigkeit und Intensität“ kontinuierlich ab. Als wichtiger Bestandteil der Verhaltensausrüstung ist das Bindungsverhalten bei älteren Personen insbesondere aber dann wieder zu beobachten, wenn diese Person „starken Belastungen oder Krankheit (...) Angst“ (ebd.) ausgesetzt ist.

Fühlt sich ein Kind sicher, wird das Bindungsverhalten deaktiviert und das konträre *Explorationsverhalten* gezeigt. Dieses ist charakterisiert durch den Reiz des Fremden und Unbekannten und von „dem Drang von Kindern, ihre Umwelt zu erkunden, zu spielen sowie an verschiedenen Aktivitäten mit Gleichaltrigen teilzunehmen“ (Julius, 2009, S. 13). Nur wenn ein Kind sich sicher fühlt und kein Bindungsverhalten aktivieren muss, kann es explorieren und sich von seiner „Bindungsperson“ entfernen (vgl. Bowlby, 1989, S. 21); demzufolge können beide Systeme nicht gleichzeitig aktiviert sein. Beim Explorieren wird sich ein sicher gebundenes Kind von seiner „Bindungsperson“ entfernen können, wenn es sich sicher fühlt (vgl. Bowlby, 1989, S. 21). Sobald das Kind aufgrund der Fremdheit oder Bedrohlichkeit einer Situation Angst erlebt, wird die Nähe zur Bezugsperson gesucht und das oben genannte Bindungsverhalten gezeigt (vgl. ebd.). Grundvoraussetzung für das Explorationsverhalten ist demzufolge eine sogenannte „sichere Bindung“ (vgl. dazu 1.2.3.) die zeigt, dass Bindungsverhalten und Explorationsverhalten in Abhängigkeit stehen (vgl. Brisch, 2003, S. 38). Die als Säugling erworbene Bindungsqualität entwickelt sich dabei im Laufe des Lebens zu einer Bindungsrepräsentanz, welche bindungsrelevante Erinnerungen und Bewertungen der Erfahrung mit Bindungspersonen organisiert (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 76).

1.2.2 Das Konzept der Feinfühligkeit

Eine wesentliche Grundlage für die Qualität einer Bindung ist das von Mary Ainsworth durch ihre Forschungsarbeiten entwickelte Konzept der mütterlichen *Feinfühligkeit* (vgl. Brisch, 2012, S. 44). Basierend auf der Grundannahme der Theorie von Plato, dass Kinder um eine Veränderung zu erlangen „von Geburt an bestimmte „Zustände““ (Grossmann & Grossmann, 2003, S. 211) gegenüber der Erwachsenenperson mitteilen, konnte Ainsworth in ihrer empiri-

schen Untersuchung der „Fremden Situation“⁴⁹ die Bedeutsamkeit feinfühliges Pflegeverhalten einer Bindungsperson nachweisen (vgl. Brisch, 2011, S. 232). Dabei zeigt sich eine feinfühliges Bindungsperson „in der Lage, die kindlichen Signale mit größter Aufmerksamkeit wahrzunehmen (...) deutet die Signale aus der Perspektive des Säuglings richtig und reagiert ohne Über- und Unterstimulation darauf“ (Rass, 2011, S. 37). Ainsworth belegte mit ihrer Untersuchung, dass Kinder von Müttern mit „feinfühligem Pflegeverhalten“ (Brisch, 2001, S. 40) häufiger in der „Fremden Situation“⁵⁰ das Verhaltensmuster einer sichereren Bindungsklassifikation aufzeigten. Die umgekehrte Folge einer häufig unsicheren Bindung ergab sich bei Kindern mit weniger feinfühliges Müttern (vgl. Brisch, 2013, S. 45).

1.2.3 Bindungstypen

Da das Bindungsverhalten biologisch festgesetzt ist, entwickelt jedes Kleinkind eine Bindung, sofern eine Bezugsperson vorhanden ist. Die Qualität der Bindung ist dabei jedoch stark von seiner Umwelt abhängig und bedeutsam, weil „die kindlichen Verhaltensstrategien in ähnlicher Weise in mentalen Denkstrategien der Jugendlichen und Erwachsenen wiedergefunden werden.“ (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 147). Die in der Bindungsforschung von Mary Ainsworth entwickelte Methode der „Fremden Situation“ dient der Erfassung der Bindungsqualität eines Kleinkindes (vgl. Grossmann & Grossmann, 2012, S. 137). Ziel ist es, „systematische Muster in den individuellen Bindungs- und Explorationsverhaltensweisen der Kinder“ (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 141) ausfindig zu machen und damit eine Reflektion der Beziehung zwischen Bindungspersonen und Kinder zu ermöglichen.

In ihrem als verlässlich erwiesenen entwickelten Standardinstrument differenzierte Ainsworth aus den Untersuchungen drei maßgebliche Bindungsqualitäten (organisierte Klassifikationen), die sich deduzierten und unter die jeweils mehrere Unterklassen von Bindungsmustern anzusiedeln sind. Die drei Bindungstypen, welche sich in der Beziehung mit der Bindungsperson entwickeln können und „als Ergebnis der affektiv getönten Erfahrungen des Kindes mit seiner

⁴⁹ Rahmenbedingungen und Ablauf der „Fremden Situation“ in der das Kind, die Bezugsperson und eine Fremdperson beteiligt sind und verschiedene „Trennungs- und Wiedervereinigungssituationen“ (Zentner, 2000, S. 303) geschaffen werden mit dem Ziel gezeigte Verhaltensmuster näher betrachten zu können - wird in der Fachliteratur vielfach beschrieben. Deshalb verweise ich auf andere Publikationen: Brisch, K. H. (2011), Bindung als Grundlage einer gelungenen Entwicklung. Jugendhilfe, S. 233, Grossmann & Grossmann (2012), Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit, S. 136-163; Kißgen, R. (2009) „Diagnostik der Bindungsqualität in der frühen Kindheit – Die Fremden Situation“, In: Julius H. & Gasteiger-Klipera B. & Kißgen, R. (Hrsg.): Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. S. 91 – 102. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG

⁵⁰ Zu Rahmenbedingungen und Ablauf der „Fremden Situation“ nach Ainsworth kann in dieser Ausführung nicht detailliert eingegangen werden. Deshalb verweise ich auf vorliegende Fachliteratur: Ainsworth & Wittig in Grossmann & Grossmann, 2003, Bindung und menschliche Entwicklung, S. 112 – 145.; Grossmann & Grossmann, 2012, Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit, S. 136 - 140

Versorgung durch seine Bezugsperson“ (Schleiffer, 2009, S. 40) bezeichnet werden, sind unter anderem „das sichere Bindungsmuster (B)“ (ebd., S.144) und die unsichere Bindungsbeziehung. Diese wird zusätzlich zwischen „unsicher-vermeidendem Bindungsmuster (A)“ (ebd.) und „unsicher-ambivalentem Bindungsmuster (C)“ (ebd.)⁵¹ unterschieden. Unsicher-vermeidend gebundene Kinder zeigen eine „ineffektive, individuelle Emotionsregulationsstrategie der Ablenkung durch Beschäftigung mit Spielobjekten“ (Zimmermann & Iwanski, 2014, S. 14). Das vorherrschende Explorationsverhalten ist als „bedingte Strategie der Vermeidung von Zurückweisung“ (ebd.) einzuordnen und nicht als selbständiges Explorationsverhalten. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder zeigen „keine effektive soziale Regulation durch die Bindungsperson“ (Zimmermann & Iwanski, 2014, S. 14) und sind in der Situation emotionaler Belastung über einen langen Zeitraum kaum in der Lage selbständig zu explorieren. Da sich eine große Anzahl von Kindern zu keinem bestehenden Bindungstyp in das Klassifikationssystem einordnen ließ, entwickelten Main und Solomon 1986 zusätzlich das „unsicher-desorganisiert/desorientiert“ beschriebene Bindungsmuster (Typ D)⁵² (Grossmann & Grossmann 2012, S. 156).

Der jeweilige Bindungstyp, wird nach Ainsworth (1979) entscheidend vom Fürsorgeverhalten der Bindungsperson gegenüber dem Kind beeinflusst. In der sicheren Bindung (B) kann in der fremden Situation das Kind vertrauensvoll spielen, indem es „Zuflucht und Beruhigung“ (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 147), aber auch Unterstützung seitens der Bindungsperson erhält. Folglich stellt die Bindungsperson eine sichere Basis für die weitere Exploration dar und das Kind nimmt die Person als „hoch verlässlich“ (Kißgen, 2009, S. 98) und vertrauensvoll wahr. Dagegen werden nach Rass „Fehlende Feinfühligkeit und Empathie und unzureichende affektive Abstimmung“ (Rass, 2011, S. 40) der Fürsorgepersonen als Hauptfaktoren einer ungesunden Entwicklung angesehen. Daraus ist abzuleiten, dass sich Bindungspersonen sicher gebundener Kinder feinfühlicher, kooperativer und verfügbarer gegenüber dem Kind verhalten. Insgesamt stehen Bindungspersonen vor der Herausforderung, sich auf den fortwährenden Entwicklungsverlauf und dessen „rasch wachsende und sich schnell ändernde psychische Organisation des Kindes“ (Rass, 2011, S. 37) einstellen zu müssen, da beispiels-

⁵¹ Eine Beschreibung der einzelnen Klassifikationsmodelle würde den Rahmen der Arbeit überschreiten. In diesem Zusammenhang verweise ich auf einschlägige Fachliteratur: Grossmann & Grossmann 2012, Rass 2011, Kißgen 2009

⁵² Erhalten Säuglinge keinen Schutz im Zustand des Leids und werden deren Bindungssignale zurückgewiesen, entwickelt sich die desorganisierte Bindung. Diese beschreibt im Vergleich zu den anderen Bindungsmustern eine wenig durchgängige Verhaltensstrategie, sondern „widersprüchliche, unvollendete, unterbrochene, konfuse, nicht zur bisherigen Verhaltensstrategie passende Verhaltensweisen“ des Kindes (Kißgen, 2009, S. 100).

weise ein Kind im Trotzalter mit anderen Erregungszuständen und Empfindungen als ein Pubertierender konfrontiert ist (vgl. ebd.).

1.2.4 Bindungsqualitäten und Bindung im Jugendalter

Die theoretische Auseinandersetzung mit der Bindungstheorie verdeutlicht, welchen Bedeutungscharakter eine sichere Bindung für die seelische Entwicklung hat und dass Bindungen wesentlich für den „Umgang mit Belastungen“ (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 251) sind. Um eine gelingende Entwicklung des Kindes gewährleisten zu können, ist die Bindungssicherheit grundlegende Basis, da sie als „Beziehungskonstrukt (...) [,] Ausdruck des Vertrauens“ (Schleiffer, 2009, S. 42) ist. Nach Bowlby vermitteln diese sicheren Bindungserfahrungen dem Kind eigene „verinnerlichte Modelle“ (Grossmann & Grossmann 2012, S. 176), die dessen „Gefühle, [sowie] die Wahrnehmung und Interpretation“ beeinflussen und „steuernd auf die Auswahl von Situationen, die ein Kind aufsucht oder vermeidet“ (ebd. S. 177) wirken. Dabei beschreibt Schleiffer, dass ein Kind aus der sicheren Bindung heraus die anhaltende Fähigkeit entwickelt, „im Vertrauen auf die Verfügbarkeit der Bindungsperson kompetent mit Neuem“ (Schleiffer, 2009, S. 42) umzugehen und dieses bewältigen zu können. Mit einhergehend entsteht so eine „Überzeugung von Selbstwirksamkeit“ (ebd.), die es dem Kind ermöglicht Situationen beeinflussen und regulieren zu können (s. o.). Aufgrund dieser Erfahrung werden sicher gebundene Kinder als „sozial kompetenter und kooperativer“ (Schleiffer, 2009, S. 4) beschrieben, was sich zudem auf die „psychosoziale Entwicklung, (...) die Bewältigungsfähigkeit und die Gestaltung sozialer Beziehungen“ (ebd.) niederschlägt. Empirische Studien⁵³ bestätigen, dass ein sicheres Bindungsmuster „als ein Schutzfaktor, (...) betrachtet werden kann.“ (Zimmermann & Suess & Scheurer-Englisch & Herrmann & Grossmann 2000, S. 310).

Kinder mit einem bindungsunsicheren Bindungsmuster besitzen weniger die Kompetenz im Umgang mit emotionalen Herausforderungen und Situationen. In der Literatur wird deshalb die unsichere Bindungsqualität als Risikofaktor angesehen. Wie sich diese als „Vulnerabilität“ (Grossmann, 2000, S. 310) bezeichnete Verletzbarkeit der Kinder auswirkt, steht dabei mit anderen Risikofaktoren im Umfeld des Kindes im engen Zusammenhang. Häufig kann dies zur Entwicklung einer psychischen Störung (vgl. Schleiffer, 2009, S. 45, vgl. 1.1.5.1) führen. In diesem Zusammenhang zeigte die Bielefelder Längsschnittstudie Schwierigkeiten

⁵³ Hiermit verweise ich in diesem Zusammenhang auf die Regensburger Längsschnittstudie und die Bielefelder Längsschnittstudien, da diese innerhalb dieser Arbeit nicht vorgestellt werden können (vgl. Grossmann & Grossmann, 2012, S. 91 – 95).

im Umgang mit Gleichaltrigen sowie auch „eine eingeschränkte soziale Wahrnehmungsfähigkeit“ (Zimmermann & Suess & Scheurer-Englisch & Grossmann, 2000, S. 310) der Kinder auf. Gleichermaßen zählen auch Kinder, die ein desorganisiertes Bindungsmuster aufweisen, zu den Risikofaktoren. Ursächlich ist dabei das Verhaltensschema der Bindungsperson, welche unterschiedlich und nicht absehbar auf die von den Kindern gezeigten Signale reagiert. Diese macht es für die Kinder unmöglich ein Gefühl der Verlässlichkeit gegenüber der Bindungsperson aufbauen zu können. Nach Schleiffer weisen insgesamt „15 % aller Kinder dieses Bindungsmuster auf, die Rate in Hochrisikogruppen⁵⁴ sind sogar 80 % der Fälle“ (Schleiffer, 2009, S. 41).

Daneben sind zur Vermittlung von Sicherheit im Entwicklungsverlauf eines Kindes innerhalb und außerhalb der Familie „weitere vertrauensvolle Beziehungen“ (Grossmann & Grossmann 2012, S. 251) bedeutsam. In diesen Kreis können neben engeren Familienmitgliedern, ebenso Nachbarn, Freunde oder Bezugspersonen in Institutionen eine wichtige Rolle einnehmen. So kann ein Kind eine vertrauensvolle Beziehung und damit eine sichere Basis beispielsweise zu einem Lehrer oder Sozialarbeiter knüpfen (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zur Kindheit lassen sich Bindungsmuster im Jugendalter nicht mehr auf einer prozeduralen Ebene, sondern überwiegend auf evaluativ-deklarativer Ebene erfassen (vgl. Zimmermann & Ivanski, 2014, S. 19). Nach Schleiffer werden diese somit nicht mehr auf der Verhaltensebene, sondern „auf der Ebene der Repräsentationen“ (Schleiffer, 2008, S. 120) betrachtet. Entsprechend den Strategien von sicherer und unsicherer Bindung im Kindesalter, sind im Jugendalter ebenfalls Bindungsrepräsentationen erkennbar, die als interne Arbeitsmodelle und Organisation von Bindung zu verstehen sind. Als ein „Komplex teils unbewusster, im prozeduralen Gedächtnis gespeicherter, teils dem Bewusstsein zugänglicher, episodischer Gedächtnisinhalte bezüglich bindungsrelevanter Erfahrungen“ (ebd.), werden dabei auch Erinnerungen eingeschlossen. Diese betreffen Umstände wie „die Interaktion mit den wichtigen Bindungspersonen bei Krankheit, Verletzung, Kummer, Ablehnung, Trennung oder deren Verlust“ (ebd.). Die Modelle, die auf den Erfahrungen mit den Bindungspersonen beruhen bzw. aufgebaut wurden, sind bei Jugendlichen „deutlich differenzierter als Bindungsmodelle bei Kleinkindern“ (Bretherton 2001 zit. nach Amann, 2014, S. 115).

Nach einem Modell von Ausubel (1954, dt. 1968) erfolgt im Jugendalter eine „Verlagerung der Bindung von den Eltern auf Partnerinnen und Partner der eigenen Generation“ (Flammer & Alsaker, 2002, S. 100). Der Ablöseprozess kann allerdings nur auf Grundlage einer siche-

⁵⁴ Hochrisikogruppen sind Kinder, welche von mehreren Risikofaktoren, wie beispielsweise Armut und Arbeitslosigkeit der Familienmitglieder, psychische Erkrankungen in der Familie, Drogenabhängigkeit etc. betroffen sind. (Schleiffer, 2009, S. 41)

ren Bindungsqualität in Stufen verlaufen. Ausubel beschreibt diesen in einem dreistufigen Verlauf, in dem sich der Abbau der Satellitenbeziehung „durch Bildung einer neuen. (...), durch Aufbau eines primären Status. (...) Anders gesagt: der Aufbau eines Selbstwertgefühls. (...) durch die exploratorische Orientierung“ (ebd. S. 99 ff) vollzieht.

Bei der desorganisierten Bindung oder einer Bindungsstörung entwickelt sich in der Adoleszenz bei den betroffenen Kindern häufig ein komplexes System somatischer, psychischer und sozialer Symptome (vgl. Gahleitner & Schleiffer, 2010, S. 28 -41). Die in diesem Zusammenhang hilfreichen Schutzmaßnahmen wie die psychische Flucht, können im „weiteren Lebenslauf jedoch wieder destruktiv werden und gravierende Symptome, andauernde Krisen und Suizidkrisen verursachen“ (ebd.).

Ein sicher gebundenes Bindungskonzept kann sich allerdings auch in der Adoleszenz insbesondere durch „kritische Lebensereignisse“ (ebd. S. 121) zu einem unsicheren Bindungskonzept entwickeln. Ebenso besteht die Chance, durch eine „Partnerschaft mit einem Menschen, (...) oder auch anlässlich psychotherapeutischer und/oder pädagogischer Intervention“ (ebd.) eine Veränderung im Bindungsverhalten von einer unsicheren Bindung hin zu einer sicheren Bindung zu entwickeln. Diese Erkenntnis macht deutlich, dass positive Bindungserfahrungen (s. o.) auch Einfluss auf „Voraussetzungen für die Einwirkungsmöglichkeiten späterer sozialer und professioneller Unterstützung“ (Gahleitner, 2011, S. 39) nehmen können. Die herausgearbeiteten Inhalte zeigen somit auf, dass insbesondere die Bildungseinrichtung Schule durch LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen eines positiven Bindungsprozesses beisteuern kann.

1.3. Lebensphase Jugend

Im folgenden Abschnitt wird der Blick auf die besondere Lebensphase „Jugend“, in der sich BMF/UMF befinden und den entwicklungspsychologischen Aspekten gerichtet.

Wie in den vorangegangenen Kapiteln verdeutlicht, entwickeln sich die Bindungserfahrungen eines Säuglings aus einem „inneren Arbeitsmodell“ heraus, als „ein Beziehungs- und Verhaltensschema, das im unbewussten Gedächtnis des Kindes auf Lebenszeit hinterlegt ist“ (Wetting, 2010, S. 22). Dabei werden die verinnerlichten Schemata von den Kindern in ihrer gesamten weiteren Entwicklung genutzt und nachhaltig beeinflusst (vgl. ebd.). Zugrunde gelegt wird dabei die bindungstheoretische Annahme, dass insbesondere durch frühkindliche Erfahrungen „die natürliche Aufgabe des Organismus, ein Urvertrauen in die Welt zu entwickeln und zu lernen, vom Zustand der Erregung und Spannung in den Zustand zur Entspannung und

Ruhe zu kommen“ (Garbe, 2016, S. 23), beeinflusst werden. Demzufolge sind Bindungsgefühle nicht nur in der frühen Kindheit, sondern explizit auch im Jugendalter „eng mit der gesamten Entwicklung verbunden, mit der Entwicklung von Denken, Planen, Wollen, der Entwicklung der Selbstständigkeit, Selbstkontrolle und (...) den sozialen Fähigkeiten“ (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 24).

1.3.1 Definition der Lebensphase Jugend

Die Lebensphase Jugend bezeichnet einen eigenständigen Lebensabschnitt, der zwischen Kindheit und Erwachsenenalter eingebettet, eine Entwicklungsphase im menschlichen Lebenslauf beschreibt. Diese ist von biologischen, entwicklungspsychologischen, interkulturellen und sozialen Veränderungsprozessen geprägt. Die Entwicklungspsychologie charakterisiert den Lebensabschnitt, welchem „eine besondere Stellung“ (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 493) zugewiesen wird, nicht nur im Sinne einer soziohistorischen Konstruktion, sondern ebenso als „ein Phänomen multidisziplinären Interesses.“ (Oerter & Montada, 2008, S. 272). Infolgedessen erhält der Begriff Jugend aus den vielfältigsten Bereichen, wie aus der Soziologie, Pädagogik, Biologie, Politik, Bedeutungscharakter und bietet ein breites Spektrum an Betrachtungsweisen zu Entwicklungsstadien, soziokulturellen und sozioökonomische Lebensformen usw.⁵⁵

Das Eintreten der Geschlechtsreife (Pubertät) markiert den Beginn des Jugendalters, welches „biologisch von körperlichen Veränderungen, deren Ausmaß erheblich ist“ (Rass, 2011, S. 128), bestimmt wird und außerdem abhängig vom Geschlecht ist. Dies beinhalten Veränderungen in Statur, Wachstum, Anstieg an Kraft und Ausdauer sowie Entwicklung der Geschlechtsmerkmale. Damit einhergehend beeinflusst die „Veränderung in der Hormonproduktion“ (ebd.) nicht nur die körperliche Veränderung, sondern führt auch zu „neuen Erlebens- und daraus resultierend Verhaltenserfahrungen“ (ebd., S. 127).⁵⁶ Die Pubertät markiert „einen tief greifenden punktuellen Einschnitt in der Lebensgestaltung und Persönlichkeitsentwick-

⁵⁵ Hierzu ist auf eine Vielzahl an qualitativen und quantitativen Studien und deren Kombinationen zu verschiedensten Themenbereichen wie die Shell-Jugendstudie (2015), Soziovision (2015), Rose (2014), Hitzler und Niederbacher (2010), Bittlingmayer et al. (2009), Popp (2009) zu verweisen in Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 90 – 91)..

⁵⁶ Neue Erkenntnisse aus der Neurobiologie hinsichtlich des körperlichen Umbauprozesses in der Jugend weisen nach, dass unter Hormoneinfluss Gehirnzellen absterben, Verbindungen gekappt bzw. Neuronen neu verdrahtet werden. Dies hat zur Folge, dass ca. 30 % der Rezeptoren für den Botenstoff Dopamin verloren gehen, der sich u. a. für Glück und Zufriedenheit zuständig zeigt, was zu in dieser Lebensphase häufigen Stimmungsschwankungen und Lustlosigkeit führt. (vgl. Rass, 2011, S. 129)

lung eines Menschen“ (Hurrelman & Quenzel, 2016, S. 31). Welche Bedeutung einzelne Prozesse in der Lebenswirklichkeit Jugendlicher haben und inwieweit die Verarbeitung in die aktuelle Entwicklungssituation gelingen kann, gestaltet sich sehr individuell und unterschiedlich.

Beginn und Ende der Lebensphase „Jugend“ sind nicht eindeutig bestimmbar und werden zudem von demografischen und gesellschaftlichen Entwicklungen und Erwartungen beeinflusst. Ist heute die Jugend eine Phase mit „eigenen Rechten und Pflichten“ (Hurrelmann, 2012, S. 91), war sie zu früher Zeit „eine Übergangsphase zwischen den abhängigen Kindheits- und dem unabhängigen Erwachsenenstatus“ (ebd.). Dabei hat sich im zeitgeschichtlichen Verlauf das Eintrittsalter in die Jugendphase immer mehr nach vorne und das Austrittsalter immer mehr nach hinten verlagert. Gründe hierfür liegen auch in den „Entwicklungen am Arbeitsmarkt und die damit zusammenhängenden Veränderungen im Bildungssystem“ (ebd., S. 94), die zur Ausweitung und Ausdehnung schulischer Bildung bzw. zur Verlängerung der Lebensgestaltung in der Lebensphase Jugend führt.

Hurrelman & Quenzel differenzieren deshalb aktuell drei Phasen in drei verschiedenen Altersbereichen: die frühe Jugendphase im Alter von 12 – 17 Jahren, die mittlere Jugendphase im Alter von 18 – 21 Jahren sowie die späte Jugendphase zwischen 22 - 30 Jahren (vgl. Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 45). Zusammenfassend betrachtet erfolgt die Entwicklung in der Jugend demzufolge auf zwei Ebenen: Zum einen ist es „ein biologisches Geschehen, dessen typischen Verlauf man beschreiben kann“ (Silbereisen & Schmitt-Rodermund, 1999, S. 218), zum anderen „ein psychologisches Geschehen, welches zudem noch von sozialen Erwartungen beeinflusst wird“ (ebd., S. 219).

1.3.2 Entwicklungsaufgaben

In der Sozialisationstheorie steht das Zusammenwirken des Einzelnen mit der Gesellschaft im Vordergrund: „Wie schafft es eine Gesellschaft, die in ihr lebenden Menschen zu sozialen Wesen zu machen, die sich in die sozialen Strukturen integrieren? Wie gelingt es den Menschen in einer Gesellschaft, sich die Freiheiten für ihre persönliche Entwicklung und Lebensgestaltung zu erschließen und zu autonomen Individuen zu werden?“ (Hurrelmann, 2012, S. 89). Einer Schlüsselstellung kommt dabei dem von Robert J. Havighurst an der Universität Chicago während der 30er und 40er Jahre erarbeitete Konzept der Entwicklungsaufgaben zu. Havighurst definierte Entwicklungsaufgaben als kulturell und gesellschaftlich vorgegebene Erwartungen und Anforderungen, denen zu Grunde liegend „ein aktiver Lerner angenommen [wird], der mit einer aktiven sozialen Umwelt interagiert“ (Havighurst 1982, zit. nach Oerter

& Dreher, 2008, S. 280). Diese wird in den verschiedenen Altersphasen differenziert. Demzufolge sind Entwicklungsaufgaben spezifische Lernaufgaben, die über den gesamten Lebensverlauf menschlichen Daseins in jedem Lebensabschnitt zu bewerkstelligen gilt und deren erfolgreiche Bewältigung zur „konstruktiven und zufriedenstelligen Bewältigung des Lebens“ (Oerter & Dreher, 2008, S. 279) führt.

Havighurst nahm eine Unterteilung der Entwicklungsaufgaben in der Jugend vor: „1. Neue und reifere Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts aufbauen, 2. Übernahme der männlichen/weiblichen Geschlechtsrolle, 3. Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers, 4. Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen, 5. Vorbereitung auf Ehe und Familienleben, 6. Vorbereitung auf eine berufliche Karriere, 7. Werte und ein ethisches System erlangen, das als Leitfaden für Verhalten dient – Entwicklung einer Ideologie, 8. Sozial verantwortliches Verhalten erstreben und erreichen“ (ebd., S. 281).

Auf dieser Grundlage sind Entwicklungsaufgaben als die „Umsetzung von körperlicher, psychischer, sozialen und ökologischen Anforderungen der Persönlichkeitsentwicklung“ (Hurrelmann, 2012, S. 95) zu betrachten. Um diese bewältigen zu können, sind „die altersbezogenen Erwartungen der Gesellschaft zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt, (...), über die in einer Kultur eine breite Übereinstimmung besteht“ (Hurrelmann, 2012, S. 95) zu berücksichtigen. Dabei zeigen sich die Entwicklungsaufgaben auch davon abhängig unter „welchen kulturellen Bedingungen der Jugendliche und seine Familie leben (...) [von] den jeweiligen besonderen Lebensbedingungen (...) seinem Geschlecht“ (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 495).

Hurrelmann und Quenzel unterscheiden demzufolge in hoch entwickelten Gesellschaften zwischen vier zentralen Kategorien von Entwicklungsaufgaben, die Jugendliche zu „bearbeiten haben“ (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 99):

1. „Qualifizieren“: Die Entwicklung von interkulturellen und sozialen Kompetenzen
2. „Binden“: Die Entwicklung von Körper- und Geschlechtsidentität sowie Ablösung der Eltern
3. „Konsumieren“: Die Entwicklung von sozialen Kontakten und Entlassungsstrategien
4. „Partizipieren“: Die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems“

(vgl. Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 27 - 28)

Um Veränderungen durch diese Entwicklungsaufgaben in das Selbstbild des Einzelnen integrieren zu können sind wie im Vorfeld bereits betrachtet, Merkmale wie Persönlichkeit und vorhandene Bedingungen und Bindungserfahrungen einflussnehmende Faktoren. Silbereisen

& Schmitt-Rodermund (1999) betonen hier den Einfluss des Alters und die verschiedenen Abwandlungen in der Entwicklung des Alters der Jugendlichen. Dabei sind die Jugendlichen gefordert, sich an den gesellschaftlichen Erwartungen bezüglich ihres Verhaltens, welches sich „stark am körperlichen Entwicklungsstand orientiert“ (Silbereisen & Schnitt-Rodermund, 1999, S. 219) zu beweisen. Abweichungen und Unterschiedlichkeiten in der körperlichen Entwicklung und deren Erleben haben bei den Jugendlichen erheblichen Einfluss auf die „Entwicklung der Persönlichkeit und das Sozialverhalten“ (ebd. S. 220), da die „erlebte Ähnlichkeit zu Gleichaltrigen (...) eindeutige Rückmeldung über den eigenen Platz im sozialen Gefüge und damit Sicherheit vermittelt. (ebd.)

Fend sieht „zunehmende Freiheitsgrade des Handelns“ (Fend, 1988, S. 296) und eine damit verbundene „Erweiterung von Möglichkeitsräumen“ für die Jugendlichen (ebd.) als weitere Einflussgrößen. In diesem Zusammenhang stellt die Entwicklung einer „Ich-Identität“⁵⁷ eine große Herausforderung für die Jugendlichen dar, da diese aus dem „Austarieren von persönlicher Individuation und sozialer Integration“ (Hurrelmann, & Quenzel, 2016, S. 101) entsteht. Unterstützung in der besonderen Lebensphase können die Jugendlichen durch verschiedene Einrichtungen und Institutionen wie Familie, Peergruppe, Schulen, Jugendhilfe, ehrenamtliche Angebote (vgl. ebd., S. 29) erhalten.

Einen Gesamtüberblick in Bezug auf die Herausforderungen und Zielfunktion der Entwicklungsaufgaben als Voraussetzung einer gelungenen Bewältigung ermöglicht die von Hurrelmann & Quenzel entwickelte Übersicht.

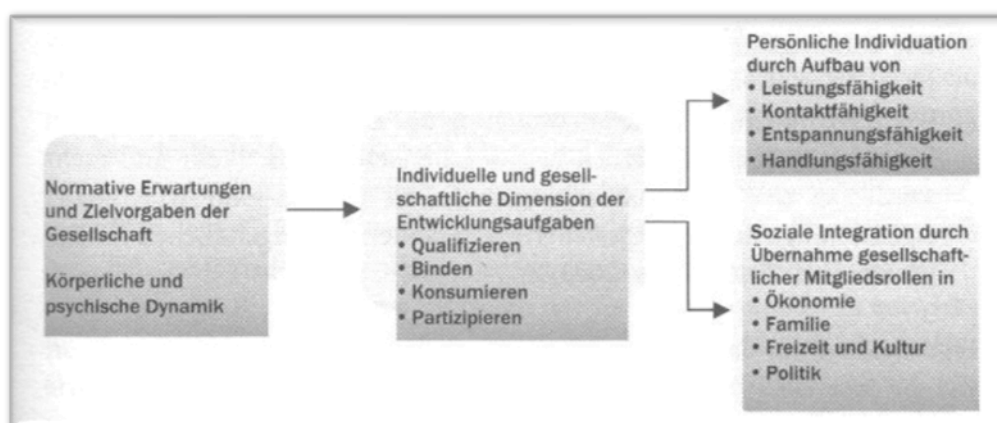


Abb.: 2 Die Zielfunktion der Entwicklungsaufgaben für Individuation und Integration

Quelle: Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 29

⁵⁷ Es gibt eine Reihe von Konzepten und Theorien zur Identitätsentwicklung im Jugendalter. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, verweise ich auf das gängige Identitätsentwicklungskonzept von Eric H. Erikson und die von seinem Schüler Marcia weiterentwickelte Identitätstheorie. Nachzulesen in Erikson, Identität und Lebenszyklus: drei Aufsätze, 1998).

1.3.3 Autonomieentwicklung

Autonomieentwicklung versteht sich als „Prozess, in dessen Verlauf Menschen ihr Handeln und Erleben als zunehmend unabhängig vom Handeln und Erleben anderer Personen“ (Hofer, 2008, S. 389) begreifen. Beginnend mit der Entwicklung im frühen Kindesalter, in der Kinder beispielsweise lernen alleine zu laufen oder zu essen (vgl. ebd.), basiert dieser Prozess auf Erfahrungen, die im Verlauf des Lebens in verschiedenen Kontexten gesammelt werden konnten. Dies verdeutlicht den Zusammenhang der Autonomieentwicklung mit allen Ebenen der Selbstentwicklung (vgl. Du Bois & Resch, 2005, S. 41).

Im Entwicklungsverlauf ist Autonomie eng mit Bindung verbunden und aus bindungstheoretischer und entwicklungspsychologischer Sicht ist „Sichere Bindung [ist] (...) die Voraussetzung für eine gelingende Autonomieentwicklung, unsichere Bindung hingegen (...) entwicklungshemmend.“ (Zimmermann & Ivanski, 2014, S. 14). Dabei kann die Entwicklung der Autonomie sich nur in einem spezifischen Verhältnis zur Abhängigkeit ausbilden, welches nach Erikson (1959, 1982) in einem Spannungsbogen von acht aufeinanderfolgenden Lebensthemen beschrieben wurde. Erikson legte eine Einteilung in verschiedene Stadien fest, in denen jeweils eine Krise in den Mittelpunkt tritt und zu bearbeiten ist. Diese Spannungsgegensätze nach Erikson zwischen Vertrauen vs. Misstrauen im ersten Lebensjahr oder aber weiteren Stadien im Lebenszyklus wie Autonomie vs. Scham, Initiative vs. Schuldबewusstsein, Werkssinn vs. Minderwertigkeitsgefühl, Identität vs. Identitätsdiffusion, Intimität und Solidarität vs. Isolierung, Generativität vs. Selbstabkapselung, Integrität vs. Verzweiflung werden heute nicht mehr nach einer strengen Abfolge begriffen, machen aber in der Auseinandersetzung mit den Lebensthemen nach wie vor einen Sinn.

Autonomie als oberstes Erziehungsziel in der westlichen Gesellschaft, stellt „eine wichtige Voraussetzung für eine „gesunde“ psychische Gesamtentwicklung“ (Hofer, 2008, S. 390) dar und wird bezüglich des Jugendalters unterschieden in emotionale und kognitive Autonomie sowie in die Verhaltensautonomie. Welcher Bedeutung Autonomie für jeden Jugendlichen zukommt, ist in Abhängigkeit der Verbundenheit der Eltern-Kind Beziehung sowie der Erziehung der Eltern zu beleuchten. Dabei wird unter der *emotionalen Autonomie* die „Abgrenzung des eigenen Ichs von dem der anderen Familienmitglieder“ (ebd., S. 391) verstanden. Diese beschreibt die „Verteidigung der Territorien des Selbst“ (ebd.), die Forderungen des Jugendlichen nach eigenen Autonomiebereichen wie zum Beispiel materiellen, räumlichen, zeitlichen und psychischen Gebieten. Mit der einhergehenden „Deidealisierung“ vollzieht sich bei den Jugendlichen ein Loslösen und Wandel vom überhöhten Elternbild in der Kindheit und der

Unfehlbarkeit der Eltern, hin zur Wahrnehmung der Eltern als reale Menschen mit individuellen Eigenschaften, Stärken und Schwächen (vgl. ebd.). Der Begriff der *Verhaltensautonomie* definiert die „Fähigkeit zur Bewältigung der meisten Alltagsroutinen“ (ebd., S. 392) ohne Hilfe der Eltern erfolgreich meistern zu können. In der Adoleszenz treffen Jugendliche die Entscheidungen über ihre Angelegenheiten selbst bzw. werden zunehmend in familiäre Entscheidungen mit eingebunden. Dabei sind die Jugendlichen immer mehr in der Lage Risiken abzuschätzen. Die *kognitive Autonomie* zeigt sich deutlich später als die Verhaltensautonomie und die emotionale Autonomieentwicklung. Sie befähigt den Jugendlichen zur „Ausbildung eigener Meinungen und Werthaltungen“ (ebd.). Dabei werden autonome moralische, politische und religiöse Überzeugungen, die aus „innerer Überzeugung“ (vgl. ebd.) resultieren, ausgebildet.

Der Weg zur Autonomie entwickelt sich nach Flammer & Alsaker durch „Trial & Error“ im „Versuchen und Riskieren“ (Flammer & Alsaker, 2002, S. 99). Indem sich die Jugendlichen anderen Personen in ihrem Umfeld, meist Gleichaltrigen anschließen, treten sie durch „Gespräche über Möglichkeiten und Pläne“ (ebd.) in Kontakt und schätzen Risiken in den Vertrauensverhältnissen ab. Mit dem nötigen „Wissen über Möglichkeiten, Alternativen, Zusammenhängen, mögliche Folgen etc.“ (ebd.) werden die Jugendlichen schließlich befähigt zu reflektieren und gelangen zu persönlichen Überzeugungen und Urteile.

1.3.4 Herausforderung Erwachsenwerden

Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung verdeutlichen, dass sich in der Lebensphase „Jugend“ in den letzten drei Generationen aufgrund kultureller, sozialer und ökonomischer Entwicklungen große Veränderungen ergeben haben. War in vergangenen Generationen das Jugendalter ein kurzer Zeitraum, der zwischen Eintreten der Geschlechtsreife und baldigen Eintritt in die Berufswelt lag, umfasst die Lebensphase heute einen Zeitraum von „15 oder 20 Jahre[n]“ (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 21). Die Ausweitung und Veränderungen im Bildungssystem ermöglichte den Einzelnen immer „mehr Jugend [war] in der Lebensgestaltung“ (ebd.). Die Entwicklung von Individualität und Autonomie bietet Jugendlichen heute die Möglichkeit ihre Lebensphase frei zu gestalten; zudem erfordert dies hohe Kompetenzen im Umgang mit diesen Freiheiten. Dabei gelingt einem Großteil der Jugendlichen mit den gestiegenen Anforderungen und deren Bewältigung umzugehen. Keupp sieht als wesentliches Kriterium die „Fähigkeit zur Selbstorganisation, zur Verknüpfung von Ansprüchen auf ein gutes und authentisches Leben mit den gegebenen Ressourcen“ (Keupp, 1997, S. 15).

Eine wichtige Entwicklungsaufgabe die nach Hurrelmann und Quenzel in die Kategorie „Konsumieren“ fällt, ist der Umgang mit den vielfältigen Angeboten aus dem Wirtschafts-, Freizeit- und Mediensektor. Die Entscheidungsfreiheit hat zur Konsequenz, dass von den Jugendlichen „ein hohes Ausmaß an eigenständigem Sondieren von Chancen und Opportunitäten und große Kapazitäten der Selbststeuerung“ (Hurrelmann, 2012, S. 96) gefordert ist. Wesentliche Voraussetzungen sind profunde Kenntnisse der eigenen Bedürfnisse, Stärken bzw. Schwächen. Für die Ausgestaltung des eigenen Lebensentwurfs bildet die Gruppe der Gleichaltrigen aufgrund ihrer flexiblen Struktur ein umfassendes Bezugssystem von besonderer Bedeutung, die mit fortschreitender Pubertät „immer mehr an Intensität“ (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 173) gewinnt. Die Begegnungen in den Peergruppen⁵⁸ bieten dabei einen geeigneten Platz zum Ausloten von Rollen- und Identitätsmustern und die Chance den „sozialen Raum selbstständig zu gestalten“ (ebd.). Diese wird ihnen in anderen „Sozialisationsinstanzen“ wie Familie oder Schule verwehrt (vgl. ebd.). Im Rahmen der Jugendforschung werden auch die unterschiedlichen Voraussetzungen der Jugendlichen aufgeführt, die insbesondere durch den sozioökonomischen Status beeinflusst werden und der Herkunftsfamilie nach Quenzel und Hurrelmann eine Schlüsselrolle zuweist (vgl. ebd., S. 219). Empirische Studien belegen, dass insbesondere die Gruppe der Kinder und Jugendlichen von „relativer Armut“⁵⁹ betroffen und jeder sechste Jugendliche wirtschaftlich benachteiligt ist (vgl. ebd., S. 250). Dies wiederum hat zur Folge, dass Jugendliche aus sozioökonomisch schwächeren Familien, zu denen geflüchtete Jugendliche und deren Familien in der Regel gezählt werden können, deutlich geringere „Teilhabechancen im Konsum- und Freizeitbereich“ (Hurrelmann, 2012, S. 99) haben. Die ökonomische Ungleichheit kann zunehmend zu einer „Spaltung jugendlicher Lebenswelten“ (ebd.) führen. Neben den bereits existierenden Differenzierungen in Form von Bildungsgrad, Alter, Geschlecht, Kultur etc. führt die wachsende Zahl von Menschen mit Migrationshintergrund außerdem zu migrationsbedingten Differenzierungen, die beispielsweise aufgrund einer anderen Sprache oder Unterschiede in kulturellen und religiösen Traditionen verursacht werden. Die daraus resultierende Intersektionalität⁶⁰ kann sich in dieser Situation „entweder gegeneinander verstärken oder neutralisieren“ (Hurrelmann und Bauer, 2015 S. 201 zit. nach Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 251). Als mögliche Reaktion der Jugendlichen auf diese ungünstigen Bedingungen und den geringeren Teilhabemöglichkeiten können „Risikoverhal-

⁵⁸ In der amerikanischen Forschung wird der Begriff Peergroups für die Gruppe der Gleichaltrigen (Peergruppen) verwendet.

⁵⁹ „Der Begriff bezieht sich auf Haushalte und Familien, die über weniger als 60 % des durchschnittlichen Einkommens aller Haushalte in einem Land verfügen.“ (Hurrelmann & Quenzel, (2016), S. 150)

⁶⁰ Unter dem Begriff Intersektionalität wird ein Ungleichheitsgefüge in Bezug auf ökonomische, soziale, biologische und ethnische Faktoren verstanden (vgl. Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 251).

tensweisen von Aggression und Gewalt über psychosomatische Störungen und Depressionen bis hin zum Konsum psychoaktiver Substanzen und Ausprägung von Süchten“ (Hurrelmann, 2012, S. 99) entstehen.

Weiterhin spielt in der Lebensphase Jugend die Entwicklung der eigenen Geschlechterrolle und die Geschlechtszugehörigkeit eine große Rolle. Geschlechtsunterschiede im Verhalten basieren auf hirnbioologischen Grundlagen, die wissenschaftlich gesichert auf Unterschiede „in der Struktur und/oder Funktionsweise des männlichen und weiblichen Gehirns“ (Rass, 2011, S. 103) zurückzuführen sind. So sind bereits von Geburt an Jungen „aktiver (...) [und] „durchsetzungsorientierter, wohingegen Mädchen „emotional ausgeglichener, leichter zu beruhigen“ sind. Ebenso fällt auf, dass Mädchen und junge Frauen in vielen Bereichen der Lebensführung „bessere Bewältigungsstrategien als die Jungen und jungen Männer“ (Hurrelmann, 2012, S. 99) aufweisen. Insbesondere in Bezug auf die Entwicklungsaufgabe „Qualifizieren“ zeigen Mädchen eine positivere Leistungsbilanz als Jungen auf (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 123 – 124). Als Grund sieht Hurrelmann darin, dass junge Frauen mit einer „stärker anregende[n] Sozialisationsumwelt als die jungen Männer“ (Hurrelmann, 2012, S. 99) konfrontiert sind und eher in der Lage sind, Alltagsanforderungen erfolgreicher bewältigen zu können.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht lässt sich feststellen, dass in der Lebensphase Jugend es zu einer „Kumulation“ (Weeber & Gögercin, 2014, S. 61, Hurrelmann & Quenzel, 2016) vielfältiger Entwicklungsaufgaben kommt, welche sich auf die Lebensbereiche der jungen Menschen beziehen. Zusammenfassend betrachtet wird deutlich, dass die Herausforderungen des Erwachsenwerdens, jedem einzelnen Jugendlichen eine große Freiheit in der Lebensgestaltung ermöglicht, welche gleichzeitig aufgrund gesellschaftlicher und persönlicher Erwartungen zu einem enormen Druck führen kann. Zudem müssen Jugendliche sich individuell mit den Anforderungen auseinandersetzen und persönliche Wege und Lösungen finden. Dies sind Herausforderungen, welche zunehmend Bedeutungscharakter für das Erwachsenenalter erhalten und zeigt den fließenden Übergang der Lebensphasen auf (vgl. Hurrelmann, 2012, S. 98).

Minderjährige Flüchtlinge sind aufgrund der Kultur ihres Herkunftslandes mit anderen Regeln und Normen aufgewachsen und befinden sich somit in einer „Phase der Akkulturation“⁶¹ (Weeber & Gögercin, 2014, S. 49). Demzufolge leben die Heranwachsenden aufgrund der besonderen Lebensphase Jugend, in der die Persönlichkeit noch nicht gefestigt und es der

⁶¹ Der Begriff meint in der Sozialpsychologie den kulturellen Anpassungsprozess, in der Elemente einer fremden Kultur durch den Einzelnen oder einer Gruppe übernommen werden.
(<https://www.duden.de/rechtschreibung/Akkulturation> (10.05.2018))

Hilfe und Unterstützung durch Erwachsene bedarf und insbesondere UMF ohne den familiären Rückhalt sind, in „zweifacher Hinsicht im Übergang: von einer Lebensphase zur nächsten und von einer Kultur zur anderen.“ (TUSCHINSKY, C. 2002 zitiert nach Weeber & Gögercin, 2014, S. 49).

Vor dem Hintergrund der aktuellen Fluchtmigration kommt einem gelungenen Übergang durch institutionelle Unterstützungsmaßnahmen eine besondere Bedeutung zu. Im Spannungsfeld dessen, ist dem formalen Bildungskontext durch die Institution Schule ein zentraler Aufgabenbereich zuzuordnen und mit großer Verantwortung verbunden. Im nachfolgenden Kapitel erfolgt eine eingehende Betrachtung der Bildungssituation von BMF und UMF.

1.4. Besondere Bedeutung von Bildung für BMF und UMF in Deutschland

„Passende Bildungsangebote für junge Flüchtlinge sind entscheidend, damit sie sich möglichst rasch integrieren und einen guten Platz in unserer Gesellschaft finden können.“ (Homepage Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.)

In der modernen Wissensgesellschaft nimmt Bildung einen zentralen Stellenwert für die Entfaltungsmöglichkeiten und gesellschaftlichen Teilhabechancen jedes Einzelnen ein - außerdem wird Bildung eine große Bedeutung für die gesamtwirtschaftliche Entwicklung eines Landes und den sozialen Zusammenhalt der Gemeinschaft zugeschrieben. Der im Auftrag des Bundesbildungsministeriums erstellte Bericht „Bildung in Deutschland 2016“ geht von 90.000 bis 120.000 zu beschulenden, neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung aus. Vor dem Hintergrund der steigenden Zahlen Schutz- und Asylsuchender in mehrheitlich bildungsrelevanten Altersgruppen, steht das deutsche Schulsystem vor zentralen Aufgaben, denn „den gestiegenen [Schüler] Zahlen, stehen mangelnde Ressourcen an Schulen gegenüber“ (Massumi & von Dewitz et al., 2015, S. 5). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, muss das Bildungssystem sowohl für eine gute allgemeine Schulbildung sorgen, als auch breite Zugangsmöglichkeiten zu vollqualifizierenden Ausbildungen sicherstellen. Demzufolge stehen „die Schulen vor der Herausforderung, die individuellen Erfahrungen und Fähigkeiten in die schulischen Strukturen und den Unterricht einzubeziehen“ (ebd., S. 50). Für BMF und UMF sind entsprechend „die Aufnahme und der Abschluss einer beruflichen Qualifizierung die zentrale Voraussetzung für eine gelungene Integration in die deutsche Gesellschaft.“ (Deutsches Jugendinstitut e. V., 2016, S. 25).

Derzeit bestehende Probleme in Bezug auf erfolgreiche Bildungsteilhabe von BMF/UMF sind aus unterschiedlichsten Perspektiven zu betrachten. Da der Zugang zur Schulbildung über die Landesschulgesetze der einzelnen Bundesländer in Verbindung mit der Landesverfassung definiert wird, ergeben sich bezüglich der Schulpflicht minderjähriger Flüchtlinge und der damit verbundenen Wohnsitzregelung in allen 16 Bundesländer häufig Missstände, die zu langen Wartezeiten in der Bearbeitung und in der kommunalen Zuweisung führen. In Folge dessen ist die Forderung nach zügiger Zuweisung in einen Bezirk oder Kommune „auch aus sozialen Gründen zentral für ein Ankommen der Kinder und Jugendlichen im Bildungssystem“ (Klaus, T. & Millies, M., 2017, S. 18) und ein entscheidender Faktor für Integration und Teilhabe. Zudem unterscheiden sich die „Vorgaben zur Schul- und Unterrichtssituation (...) meist je nach Bildungsetappe bzw. Alter der Kinder und Jugendlichen“ (Massumi & von Dewitz et al., 2015, S. 6).

Weiterhin verfügen minderjährige Flüchtlinge sowie deren Eltern in der Regel über keine oder nur wenig deutsche Sprachkenntnisse und sind „überwiegend in einer anderen Schrift alphabetisiert“ (Weiser, 2016, S. 15). Das Erlernen der neuen Sprache nach der Einschulung, welches in den Landeschulgesetzen der einzelnen Bundesländer unterschiedlich geregelt ist⁶², stellt für einen Großteil der BMF/BMF eine große Herausforderung dar. Zudem ist die Anerkennung sozialer Kompetenzen und Nachweise aus den Heimatländern für den Zugang und den Erwerb anerkannter Schulabschlüsse bedeutungsvoll. Diese finden jedoch häufig aufgrund fehlender, verloren gegangener, gestohlener oder zerstörter Dokumente (vgl. Golla, 2017, S. 210) keine Bestätigung oder aber die im Heimatland erworbenen Bildungstitel werden in Deutschland nicht anerkannt (vgl. ebd.). Weitere Probleme ergeben sich zudem aufgrund des erhöhten Lehrerberarfs, besonderer Qualifizierung der Lehrer, großen Klassen oder Raumnot in den Schulen. An dieser Stelle sei darauf hinzuweisen, dass sich die Betrachtung um den Rahmen der Arbeit nicht zu überschreiten, explizit mit dem Schulsystem in Baden-Württemberg befasst.

⁶² Übersicht über die einzelnen Verordnungen sind nachzulesen in der Publikation von Massumi, M & von Dewitz, N. et al. (2015) Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Tabelle 7, S. 72 ff.

1.4.1 Bildungssituation von Flüchtlingen

Der Zugang für Flüchtlinge zur Bildung stellt insbesondere das Bildungssystem (vgl. ebd.) vor neue Herausforderungen. Vergleichsstudien wie PISA haben in den letzten Jahren belegt, dass insbesondere Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, denen BMF und UMF zuzuordnen sind, auch aufgrund selektiver Verfahren im deutschen Bildungssystem signifikant deutlich schlechter abschneiden (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2018; Bericht, 2015).

Integration durch Bildung muss demzufolge in den nächsten Jahren ein wichtiger Schwerpunkt der Schule sein und verlangt von Pädagoginnen/Pädagogen in der Bildungsarbeit ein breites Wissensspektrum über „ausländer- und arbeitsrechtliche[n] Rahmenbedingungen“ (...) Verständnis der besonderen Lebenslagen (...) um auch nachvollziehen zu können, warum z. B. Schule oder eine in Deutschland begonnene Ausbildung abgebrochen wurden“ (Golla, 2017, S. 206). Erst wenn auf die besondere Bedürfnissituation eingegangen wird, kann sich durch „empathisches und einfühlsames Handeln“ (ebd.) ein positiver Bildungsweg für die jungen Flüchtlinge entwickeln. Eine systematische Übersicht über die Einbindung zugewandelter Kinder und Jugendlicher in das deutsche Schulsystem gibt eine Studie des Mercator-Instituts für Sprachförderung in Kooperation mit der Universität Köln (Massumi & von Dewitz et al., 2015). Die von den einzelnen Ländern festgelegten Rahmenbedingungen bestimmen u. a.

- „schulbezogene Abläufe und Verantwortlichkeiten“
- „Regelung des herkunftssprachlichen Unterrichts“
- „Regelung des fremdsprachlichen Unterrichts“
- „Anteile und Stundenanzahl von Fachunterricht und Sprachförderung“
- „Vorgaben zur Alphabetisierung“
- „Art und Weise der Leistungsfeststellung und Notenvergabefeststellung“ (ebd., S 41)

Bei der Zuweisung der neu zugewanderten BMF/UMF in die Schule finden in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Verfahren Anwendung. In der Regel werden die SchülerInnen „nach ihrem Alter (ggf. auch entsprechend ihrem bisherigen Schulbesuch) – und sofern vorhanden – auf der Grundlage amtlicher Dokumente aus dem Herkunftsland (...)“ (ebd., S. 42) einer Schule zugewiesen. Eventuelle individuelle Vorgespräche finden entweder durch Schulen oder (schulische) Behörden statt (vgl. ebd.).

Da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf den beruflichen Schulen liegt, erfolgt eine kurze Erklärung zur Umsetzung im beruflichen Schulwesen in Baden-Württemberg. Jugendliche, die

keine Berufsausbildung beginnen und keine sonstige weiterführende Schule besuchen, unterliegen im Sekundarbereich II⁶³ wie in den meisten Bundesländern einer einjährigen Schulpflicht an einer beruflichen Schule.⁶⁴ In diesem Rahmen werden durch berufsvorbereitende Bildungsangebote SchülerInnen auf den Einstieg in die Berufs- und Arbeitswelt vorbereitet. Für junge Asylsuchende ist in Baden-Württemberg eine Schulpflicht beginnend ab 6 Monaten nach Zuzug⁶⁵ festgelegt. Derzeit werden Konzepte zur Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in einem Übergang von einer Willkommens- oder Vorbereitungsklasse in den Regelunterricht praktiziert.⁶⁶ Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen, zu der die Gruppe der BMF/UMF zählt, werden an allgemeinbildenden Schulen in Vorbereitungsklassen (VKL) und in beruflichen Schulen (in der Regel in einem Alter ab 15 - 16 Jahren) in Klassen des Vorqualifizierungsjahrs Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO) unterrichtet⁶⁷.

In der Sonderform der beruflichen Schule werden in der einjährigen *VABO-Klasse* berufsschulpflichtige Jugendliche mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen, die sich weder in einem Berufsausbildungsverhältnis befinden, noch deren Berufsschulpflicht ruht bzw. für vorzeitig beendet erklärt wurde, im Wege eines Vorbereitungsunterrichts primär auf die sprachlichen Anforderungen einer beruflichen Ausbildung oder einer beruflichen Tätigkeit vorbereitet (vgl. Schulversuchsbestimmung VABO, 2017). Das Schuljahr schließt mit einer Deutschprüfung ab⁶⁸ und ermöglicht darüber hinaus einen Übergang in das reguläre berufliche Schulwesen. BMF und UMF können dann im Anschluss das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB) besuchen, um mit erfolgreicher Teilnahme einer Abschlussprüfung, einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsstand zu erlangen.

Die „*Kooperative Berufsorientierung für neu Zugewanderte*“ (*KooBO-Z*) gilt für Schülerinnen und Schüler in VABO-Klassen.⁶⁹ In Kleingruppen von 12 - 15 TeilnehmerInnen, welche

⁶³ Die Sekundarstufe II umfasst die Jahrgangsstufe der weiterführenden Bildung. (https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/Bildungswege_BaWue_2018_web.pdf (01.06.2018))

⁶⁴ In Baden-Württemberg erfolgt durch flexible Stundentafeln eine Ausrichtung auf den speziellen Unterstützungsbedarf der Jugendlichen. Darunter fallen das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf (VAB), das Berufseinstiegsjahr (BEJ), das Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO), die Ausbildungsvorbereitung dual (AVdual) und Berufsfachschule pädagogische Erprobung (BFPE). (<http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Berufsvorbereitende+Bildungsangebote> (01.06.2018))

⁶⁵ § 72 Abs. 1 Schulgesetz Baden-Württemberg

⁶⁶ Die KMK hat sich verpflichtet, in allen Bundesländern Kinder mit Migrationshintergrund durch besondere Programme und Projekte bestmöglich zu integrieren und zu fördern.

⁶⁷ vgl. (<https://www.service-bw.de/web/guest/lebenslage/-/lebenslage/Berufliche+Schulen-5000499-lebenslage-0>
<https://www.service-bw.de/lebenslage/-/sbw/Schulpflicht+und+Schularten-5000836-lebenslage-0> (09.06.2018))

⁶⁸ Weitere Informationen unter (http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vabo/svb/svb_vabo (01.06.2018)).

⁶⁹ Dieses Modell gilt ebenso für VKL-Klassen

den Schwerpunkt auf die praktische Arbeit legt, können sich die SchülerInnen mit ihren Kompetenzen hinsichtlich der späteren Berufsorientierung auseinandersetzen. Durch Praktika oder Betriebsbesichtigungen erhalten die SchülerInnen verschiedenste Einblicke in die Berufswelt, ebenso wie einen Überblick über die für sie neuen unterschiedlichsten Bildungs- und Ausbildungswege.⁷⁰

Die Bildungsverläufe von BMF/UMF in ihren Heimatländern sind sehr unterschiedlich und „weisen auf sehr heterogene Bildungsvoraussetzungen hin“ (Lechner & Huber DJI-Studie, 2017, S. 54). Diese Heterogenität zeigt sich auch in einflussnehmenden Unterschieden im Hinblick auf „Ethnien, Religionen, Kulturen, sozialen Schichtungen, individuellen Lernstände, traumatisierenden Erfahrungen, schwierigen Wohn- und Lebensbedingungen und Isolation (z.T. in Übergangseinrichtungen), unsicheren Aufenthaltsperspektiven, fehlenden oder unzureichenden Kenntnisse in der Lernsprache Deutsch, fehlenden Kenntnisse in der Lernkultur in der Schule oder Zuschreibungs- und Ausgrenzungserfahrungen“ (Preuß, 2018, S. 27 – 28).

Bestimmende Faktoren im Bildungsverlauf sind insbesondere die Schulbesuchsdauer und Bildungsmöglichkeiten in den jeweiligen Herkunftsländern aber auch genderspezifische Unterschiede⁷¹ (vgl. ebd.). Die große Spannbreite umfasst demzufolge Jugendliche, die in ihren Herkunftsländern keine Schule oder aber bis zu fünf Schuljahre absolviert haben. In vielen Bildungsbiographien finden sich große Abweichungen (vgl. Bürger, 2018, S. 44 -45), die ursächlich auf häufige zahlreiche Unterbrechungen durch Krieg und Flucht oder aus „familiäre[n] Gründe[n]“⁷² (DJI-Studie, 2017 S. 54 – 56) mit sehr lange Zeiten ohne Schulbesuch zurückzuführen sind. Trotzdem, oder gerade deshalb, ist bei dem überwiegenden Teil von BMF und UMF eine hohe Bildungsmotivation vorhanden und der Wunsch nach „gute[r] Bildung beziehungsweise Ausbildung“ (ebd.) steht im Vordergrund. Ergebnisse aus der DJI Studie machen allerdings deutlich, dass „neben individuellen Schwierigkeiten, wie beispielsweise Sprachbarrieren (...) strukturelle Rahmenbedingungen [,] die Beschulung vieler geflüchteter Jugendlicher gefährden“ (ebd., S. 55). Häufig bereiten auch „mangelnde Kenntnisse in den sogenannten MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik)“ (Golla, 2017, S. 210) Schwierigkeiten im Erlangen des Schulabschlusses. Daraus ergibt sich laut Golla die unbedingte Notwendigkeit, neben der intensiven Vermittlung der neuen Sprache, auch das Lernangebot insbesondere in Mathematik zu intensivieren. Dabei bereiten

⁷⁰ Detailliertere Informationen unter Kooperative Berufsorientierung mit neu Zugewanderten (KooBo-Z) des Kultusministeriums. ([https://www.km-bw.de/koobo_Lde/Startseite/Information/KooBO-Z \(01.02018\)\)](https://www.km-bw.de/koobo_Lde/Startseite/Information/KooBO-Z%20(01.02018)))).

⁷¹ In Herkunftsländern wie Somalia oder Afghanistan sind Freiheiten und Bildungschancen für Frauen stark eingeschränkt (DJI-Studie, 2017, Ankommen nach der Flucht, S. 54).

⁷² In der DJI Studie 2017 „Ankommen nach der Flucht“ gaben die befragten Jugendlichen als Grund die Übernahme finanzieller Verantwortung an, S. 54.

Grundlagen wie beispielsweise subtrahieren und dividieren nicht nur „Probleme in jeder Schulform“, sondern haben auch im Alltag (z. B. Kontrolle und Übersicht beim Einkaufen) Bedeutungscharakter.

Positiv wirkt sich die Unterstützung durch „zusätzliche Hilfestellungen“ aus. Ergebnisse der DJI-Studie 2017 belegen, dass mit „zusätzlicher, individueller und kontinuierlicher Förderung“ Bildungsdefizite in kurzer Zeit ausgeglichen werden können und einen Übergang in das reguläre Schulsystem ermöglichen (Lechner & Huber, 2017, S. 61). Hier können Schulen auf verschiedene, zum Teil bereits bestehender Unterstützungsformate zurückgreifen. Diese sind beispielsweise Beratungsangebote für LehrerInnen, Aufstockung des pädagogischen Personals, Fortbildungen, speziell abgestimmtes didaktisches Material oder auch pädagogische Projekte, die „über die Unterrichtszeit hinaus, etwa in der offenen Ganztagesbetreuung, ein spezifisches Angebot eröffnen.“ (Massumi & von Dewitz et al., 2015, S. 52). Umsetzung von individueller Förderung als ein pädagogisches Grundprinzip findet sich an beruflichen Schulen durch selbstorganisiertes Lernen, Projektarbeit in den beruflichen Vollzeitschularten oder individueller Förderung in der Sekundarstufe II. (vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg) wieder. Das unter dem Begriff „Potenzanalyse“ verstandene 2 P Verfahren (Potential & Perspektiven) als webbasiertes Verfahren, unterstützt die Lehrkraft dahingehend, den neu zugewanderten Jugendlichen geeignete Lernangebote anzubieten, um individuelle Förderung zu erleichtern.⁷³ (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2018, Flüchtlingsintegration).

Ganz entscheidend für asylsuchende Jugendliche und ihre Familien sind die Angebote der verschiedenen Institutionen, insbesondere die der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Schulsozialarbeit kann dabei die Brücke zu Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe sein, wie z. B. der Nachmittagsbetreuung, Freizeitangeboten, Ferienangeboten oder individuellen Unterstützungsangeboten in der ambulanten Erziehungshilfe. Um eine möglichst große Vernetzung zu erhalten, können auch Ehrenamtliche eine wichtige Rolle einnehmen. In den vergangenen Jahren wurden in zeitlich befristeten Projekten und Programmen einheitliche Strukturen seitens des Bundes geschaffen; mit dem Ziel auf die Bedürfnisse des Einzelnen angepasste „Beratungs-, Vermittlungs- und Begleitangebote“ (Lex & Braun, 2016, S. 26) anzubieten um diese in ihrem neuen Lernumfeld umfassend betreuen zu können.⁷⁴

⁷³ Das Verfahren ist auch für die VKL-Klassen konzipiert. Die sieben Bausteine werden kulturfair und mit spracharmen Aufgabenstellungen entwickelt, so dass Schülerinnen und Schüler mit geringen Deutschkenntnissen ihre Potenziale im fachlichen und überfachlichen Bereich zeigen können. Weiter Informationen sind unter www.vkl-bw.de.

⁷⁴ Beispiele dazu sind Bleibenetzwerke oder Verfahren der kulturell sensiblen Kompetenzfeststellung (Lex & Braun, 2016, S. 26)

1.4.2 Sprachliche Herausforderungen im Lehr- & Lernprozess

„Die zentrale Bedeutung der deutschen Sprache und die Förderung von Kindern mit einem sprachlichen Förderbedarf, insbesondere auch von Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen, sind in allen geltenden Bildungsplänen verankert. Sprachkenntnisse zu vermitteln ist ein zentrales Aufgabefeld aller Schularten sowie Auftrag aller am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten“ (Verwaltungsvorschrift vom 31. Mai 2017, Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2018) ⁷⁵.

Die gesetzliche Vorgabe unterstreicht die besondere Bedeutung des Spracherwerbs. Verzögerungen des Schulbesuchs stellen für Heranwachsende ein bedeutendes Problem dar, denn BMF und UMF müssen wichtige soziale Beziehungen neu aufbauen (vgl. Kapitel Bindung, Jugend) und die deutsche Sprache neu erlernen. Sprache als wichtiges Mittel der Kommunikation ermöglicht „u. a. Informationen untereinander auszutauschen oder eigene Ziele und Wünsche sprachlich auszuhandeln“ (van Minnen, S. & Holter-Zittlau, I., 2018, S. 58) und ist ein „zentrales Medium für die gelingende Teilnahme an Gesellschaft im Allgemeinen und für Bildung im Besonderen“ (ebd.).

Dabei ist der Spracherwerb ein „ganzheitlicher und mehrdimensionaler Prozess“ (ebd.), der nicht nur mit der Entwicklung auf „organischer, neuronaler, sensorischer, sozialer und kognitiver Ebene“ (ebd.) interagiert und gekoppelt ist, sondern auch von „äußeren Faktoren d. h. von Quantität und Qualität des Sprachangebots“ (ebd.) beeinflusst wird. Bei Befragungen von geflüchteten Jugendlichen (Lechner & Huber DJI-Studie, 2017, S. 70) zeigt sich, dass vorwiegend bei Schwierigkeiten im Unterricht „auf die eingeschränkten Deutschkenntnisse“ (ebd. S. 60) Bezug genommen wird und die Jugendlichen dem Unterricht „daher nur schwer folgen konnten, [und dies] als größte Hürde“ (ebd.) bewerteten. So besteht zwischen Sprachkenntnissen und der schulischen Leistung ein großer Zusammenhang.

Eine direkte Messung des Lernerfolgs in der Unterrichtung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erfolgt mit Hilfe standardisierter Tests. Diese zielen auf ein bestimmtes Sprachkenntnisniveau nach dem gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (A1 bis C2) ab.⁷⁶ Zum erfolgreichen Abschluss des bundeseinheitlichen Integrationskurses wird beispielsweise ein Test zur Erlangung des Zertifikats Deutsch mit dem Sprachniveau B1 durch-

⁷⁵ Diese ermöglicht die Einrichtung von Vorbereitungsklassen und -kursen für Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf. vgl. <http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Sprachfoerderung> (15.05.2018)

⁷⁶ Die Sprachstandserfassung erfolgt nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER). Nachzulesen online unter <http://www.europaischer-referenzrahmen.de/> (10.06.2018)

geführt. Daneben liegt seit 2008 auch ein Test auf der Kompetenzstufe A2 vor. Um in eine Regelklasse in Baden-Württemberg aufgenommen zu werden ist das Sprachniveau A2/B1erforderlich. Hier regt das Mercator-Institut für Sprachförderung die „Entwicklung passender Verfahren zur Sprachstandsfeststellung“ (Massumi & von Dewitz, et al. 2015, S. 66) voranzutreiben, die „spezifische[n] Erwerbsprozesse und Bildungsvoraussetzungen der Zielgruppe“ (ebd.) berücksichtigen.

1.4.3 Integration und Eingliederung in die Schule

Ob das Ankommen, ein Miteinander oder dauerhafte Integration gelingen kann, entscheidet sich auch an den Schulen. Vorrangige Aufgabe der Schule ist es, den Jugendlichen durch das Erlernen der deutschen Sprache als zentraler Punkt, Ankommen und Teilhabe in der neuen Welt zu ermöglichen. Darüber hinaus kann die Schule Sozialisation durch Vermittlung von Verhaltensweisen, Regeln und Werten fördern. Auch soziale Kompetenzen und kulturelle Kenntnisse, welche die Eingliederung in Schulen und das Zusammenleben erleichtern, können erlebt und erlernt werden. Ebenso bietet die Schule die Plattform neue Gleichaltrige kennen zu lernen und Peerkontakte zu pflegen, die wesentlich für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der Jugend (vgl. Kapitel Jugend) für BMF und UMF darstellen.

Bei genauer Betrachtung sind für eine erfolgreiche Integration nur dann möglich, wenn das „Schul- und Unterrichtskonzept, [das] auf eine diskriminierungsfreie Bildung aller Schülerinnen und Schüler abzielt“ (Weishaupt 2016 zitiert nach Preuß 2018, S. 28). Ein dauerhaftes und verlässliches Lernumfeld spielt dabei eine große Rolle und trägt „maßgeblich zur individuellen Entwicklung des Einzelnen und seiner Lernmotivation und/oder -erfolge bei“ (Klaus & Millies, 2016, S. 26). Dies kann einen gelungenen Übergang von BMF und UMF in Bezug auf die schulische Weiterqualifikation oder den Zugang zu einer Ausbildung und Erwerbsarbeit schaffen. Beispiele gelungener schulischer Umsetzung in der die angesprochenen Aspekte Anwendung finden, zeigt beispielsweise das Konzept der SchlaU-Schule⁷⁷ in München. Im schulanalogen Unterricht werden jugendliche Flüchtlinge durch eine gezielte, intensive und individuelle Förderung auf den Übergang in das weiterführende Schulwesen oder auf den Übergang in eine Ausbildung vorbereitet.

⁷⁷ vgl. <https://www.schlau-schule.de/lehrkonzept/paedagogisches-leitbild.htm>

2. Zwischenfazit

Eine umfassende Literaturrecherche und die Auseinandersetzung mit forschungsrelevanten Aussagen in dieser Arbeit zeigen theoretische Grundlagen und zentrale Erkenntnisse zum Themenbereich der Lebenslagen von BMF und UMF auf.

Die Integration von BMF und UMF und deren Teilhabe in zentralen gesellschaftlichen Bereichen ist von einer Vielzahl von Faktoren abhängig. Erkenntnisse aus den Erfahrungen der letzten drei Jahre mit minderjährigen Flüchtlingen, sei es in der Jugendarbeit, in Projekten oder in den Bildungseinrichtungen, haben im Zuge der einsetzenden wissenschaftlichen Forschungsarbeit verdeutlicht, dass BMF und UMF sehr unterschiedlichen Belastungsmomenten ausgesetzt sind.

Um eine angemessene Unterstützung von BMF und UMF zu ermöglichen, ist es deshalb erforderlich, die psychosoziale Situation des Einzelnen erkennen zu können. Eine genaue Einschätzung wieviel Kinder und Jugendlichen im Herkunftsland, auf der Flucht oder im Aufnahmeland traumatisiert wurden, ist derzeit nicht möglich. Jedes Schicksal zeigt sich vom „individuellen Zusammenspiel zwischen Ereignis-, Risiko- und Schutzfaktoren“ (...) (Maywald, 2018, S. 28) abhängig. Isolation in Erstaufnahmелagern, Gewalterfahrung, Diskriminierung aber auch der unsichere Aufenthaltsstatus mit Klärung der individuellen Aufenthaltsperspektive sind einige der Risikofaktoren (vgl. ebd.). Daneben ist auch die unterschiedliche Situation von BMF und UMF unterschiedlich zu betrachten.

Bei BMF zeigt sich die Problematik der Übernahme von Erwachsenenaufgaben als besonders schwierig. Die Evaluationsstudie der BvKE weist bei UMF nach, dass beispielsweise zu den belastenden Ergebnissen im Heimatland⁷⁸ während der Flucht drei wesentliche Aspekte hinzukommen. Diese wurden von den befragten Jugendlichen in den Kategorien „(Lebens)gefährliche Bootsfahrt“ mit 44,5 %, „Trennung von Familie/Angehörigen (während der Flucht)“ mit 6,6 % und „Hunger oder Durst“ mit 2,2 % angegeben. Der relativ hohe Differenzwert von „(Lebens)gefährliche Bootsfahrt“ zu „Trennung von Familie/Angehörigen (während der Flucht)“ kann sich aufgrund der akuten Todesbedrohung und der Hoffnung auf Zusammenführung nach der Flucht ergeben. Diese risikoerhörenden Faktoren können zur Entwicklung bzw. zur Verstärkung einer bestehenden traumatischen Störung führen. Hingegen gibt es gleichzeitig auch protektive Faktoren wie beispielsweise ein ausgeprägtes Durch-

⁷⁸ Hier wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass bei der Interpretation der Zahlen ein Großteil der Befragten „während des Clearings noch nicht bereit war, über die Geschnisse im Heimatland oder während der Flucht zu berichten“ (Macsenaere & Herrmann, 2018, S. 13)

stehvermögen, die gegebene Risiken abmildern können. Diese risikomildernden Faktoren fördern die Entwicklung von Resilienz und dadurch die positive psychische Entwicklung des Jugendlichen. Einer dieser Risiko- und Schutzfaktoren stellt beispielsweise die sichere Bindung bzw. die emotional-sichere Beziehung zu einer Bezugsperson dar. Bowlby beschreibt dabei die Verknüpfung zwischen einer sicheren Bindung und der psychischen Gesundheit des Kindes (vgl. Kapitel 1.1.) Ebenso bietet die Lebensphase Jugend in der sich BMF und UMF befinden besondere Lebensumstände.

Die herausgearbeiteten Erkenntnisse im Theorieteil dieser Arbeit zeigen die Wechselbeziehungen der ausgewählten Thematiken auf. Diese können nicht getrennt voneinander betrachtet werden, da sie sich gegenseitig bedingen.

3. Vorüberlegungen zur Pilotstudie/Empirie

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit liegt darin, die im theoretischen Teil aufgezeigten Thematiken auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse zusammen zu führen und mit einer eigenen Stichprobe empirisch zu erforschen. Folgende Hypothesen für die Bearbeitung der Thematik leiteten sich aus diesem bestehenden Interesse ab:

- Unbegleitete minderjährige jugendliche Flüchtlinge nehmen aufgrund ihrer besonderen Situation ohne familiäre Unterstützung Hilfsangebote in der Institution Schule schwerer an, als begleitete minderjährige jugendliche Flüchtlinge.
- Unbegleitete und begleitete minderjährige jugendliche Flüchtlinge haben verschiedene Lebenslagen, welche einen differenten Einfluss auf die Herausforderungen seitens der Institution Schule haben.
- Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslagen von begleiteten und unbegleiteten minderjährigen jugendlichen Flüchtlingen ergeben sich für den Lehrkörper differente Anforderungen im Umgang und der Schulalltagsgestaltung.

Das Fundament für die Entstehung der Forschungsfragen stellen die entwickelten Hypothesen dieser Arbeit dar. Der Fokus in der empirischen Untersuchung wurde auf die Sichtweise und die Wahrnehmung der Jugendlichen gerichtet, weshalb vier Jugendliche (zwei BMF & zwei UMF) interviewt wurden. Außerdem wurden ebenfalls zwei LehrerInnen sowie eine SchulsozialarbeiterIn zu den Sichtweisen und Wahrnehmungen der Jugendlichen interviewt.

Ziel war es herauszufinden, wie BMF und UMF mit der neuen Lebenslage und Lernumwelt zurechtkommen. Zudem wurden die daraus resultierenden Herausforderungen an den Lehrkörper aufgezeigt. Folgende zentrale Fragestellung ergibt sich aus diesen Überlegungen und aus den entwickelten Hypothesen: *„Wie nehmen begleitete und unbegleitete minderjährige jugendliche Flüchtlinge ihre neue Lernumwelt in den beruflichen Schulen wahr und welche Herausforderungen ergeben sich daraus?“*

In dieser Arbeit wurde ein triangulierter Ansatz ausgewählt. Grund hierfür liegt darin, dass die Situation und Wahrnehmung der jugendlichen Flüchtlinge aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet werden soll. Dabei wurden unterschiedliche Personengruppen befragt um somit den Untersuchungsaspekt durch weitere Datenquellen umfassender zu gestalten und die Situation umfangreicher betrachten und einschätzen zu können.

3.1 Das methodische Vorgehen

Wie zuvor dargestellt, wird im Rahmen dieser Bachelorarbeit der Frage nach dem Umgang von BMF und UMF in ihrer neuen Lernumwelt nachgegangen. Da die wenigsten Studien die Perspektive BMF berücksichtigen (Kindheit im Wartezustand UNICEF 2017, Kindheit im Wartezustand UNICEF 2014), werden in dieser Arbeit sowohl BMF als auch UMF in den Fokus genommen. Einerseits geht es darum, die Situation der Betroffenen darzustellen, andererseits sollen die aus der Stichprobe resultierenden Erkenntnisse verknüpft werden, um in einem Folgeschritt Konsequenzen für die Praxis ableiten zu können. In diesem Setting werden die Betroffenen als einzelne Parteien des schulischen Umfeldes betrachtet und sollen als jeweilige ExpertInnen zu Wort kommen. Da die subjektiven Erfahrungen im Mittelpunkt dieser Erhebung stehen, ist die Auswahl des Erhebungsinstrumentes auf eine qualitative Erhebungsmethode gefallen. Ziel ist es den subjektiven Wahrnehmungen und Theorien entsprechenden Raum geben zu können.

Ausgewählt in dieser Arbeit wurde als Erhebungsverfahren das „Problemzentrierte Interview“ nach Witzel (1982, 2000). Die Datenauswertung erfolgt nach der Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016). Dabei umfasst der Untersuchungsplan auf „formaler Ebene Untersuchungsziel und -ablauf“ (ebd., S. 40). Hierbei werden innerhalb des Untersuchungsplans „konkrete Untersuchungsverfahren, also die Methoden der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Auswertung“ (ebd., S. 40) unterschieden.

Untersuchungsverfahren	Gewählte Methode
Qualitative Datenerhebung	Problemzentriertes Interview nach Witzel (1982, 2000)
Qualitative Datenaufbereitung	Transkription mit Transkriptionsregeln angelehnt an Flick (2014); Konstruktion Kategoriensystem und Kodierung nach Mayring (2016)
Qualitative Datenauswertung	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2016)

Tabelle 1: Übersicht methodisches Vorgehen nach eigener Darstellung

3.2 Die Datenerhebung

Im darauffolgenden Abschnitt wird die Auswahl der Datenerhebung aufgezeigt und das weitere Vorgehen dargestellt.

3.2.1 Methodenauswahl/Erhebungsinstrument

Nachfolgend wird die Erhebungsmethode detailliert dargestellt.

Bei dem Verfahren des problemzentrierten Interviews handelt es sich um ein teilstandardisiertes Interviewverfahren, welches eine „Methodenkombination bzw. -integration von qualitativem Interview, Fallanalyse, biographische Methode, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse“ (Witzel, 1985, S. 230) beinhaltet. Somit ist ein theoretisch-wissenschaftliches Vorverständnis seitens des/der InterviewerIn Voraussetzung für die Erhebungsphase in dieser Arbeit. Im Vornherein wird ein theoretisches Konzept durch eigene Recherchen über den Gegenstandsbereich des Feldes konzipiert, welches Informationen gemäß eines bestimmten Problemfelds thematisiert (vgl. Lamnek, 2016, S. 345 ff.).

Damit diese Problemsicht des/der InterviewerIn jedoch keinen Einfluss auf die Interviewten nimmt, oder deren Sicht beschränkt, schildert Witzel (2000) die Bedeutung der Organisation eines deduktiven- induktiven Wechselverhältnis. Im Erhebungsprozess ist das bestehende Vorwissen als Rahmenumgebung innerhalb der Kommunikation zwischen InterviewerInnen und Befragten zu fokussieren. Hierbei wird das Offenheitsprinzip durch die theoretischen Fragen realisiert. Dabei sollen diese Fragen gleichzeitig narrative Erzählungen anregen, damit die Befragten ihre Erzählungen subjektiv gestalten können. Das theoretische Wissen entsteht erst mit dem Schritt der Auswertungsphase (vgl. Witzel, 2000). Um der Relation zwischen Problemzentrierung durch theoretisch-wissenschaftliches Vorverständnis und dem Prinzip der Offenheit gerecht zu werden, ist das problemzentrierte Interview durch drei Grundpositionen skizziert:

- Nach Witzel beinhaltet die *Problemzentrierung* die „Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung und charakterisiert die Organisation des Erkenntnis- oder Lernprozesses (Vorinterpretation)“ (Witzel, 2000). Mithilfe von Kenntnissen über die Rahmenbedingungen und Erläuterung der Befragten ist beabsichtigt, spezifische Probleme zu erfassen und zu verstehen. Am Problemfeld orientierte Nachfragen können an dieser Stelle gestellt werden.
- Eine „Flexibilität der Methode gegenüber unterschiedlicher Anforderungen des untersuchten Gegenstandes“ (ebd.) wird mit der Gegenstandsorientierung ermöglicht. Um das Forschungsanliegen erfüllen zu können, wird die methodische Wahl der Erhebung am Forschungsstand orientiert entwickelt und modifiziert. An dieser Stelle können neben dem Interview als wichtigstes Instrument weitere Methoden, wie standardisierte Fragebögen, Gruppendiskussionen oder biographische Methoden eingesetzt werden. Es

werden ebenfalls auf die Situation angepasste Gesprächstechniken eingesetzt, um stärkere Narrationen anzuregen oder unterstützende Nachfragen zu stellen (vgl. Witzel, 2000).

- Die *Prozessorientierung* „bezieht sich auf den gesamten Forschungsablauf und insbesondere auf die Vorinterpretation“ (ebd.). Durch die Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsfeld führt die Arbeitsweise zu einer schrittweisen Annäherung an die „Einschätzungen der Befragten zum Problemzusammenhang“ (Gahleitner & Hinterwaller, 2014, S.45). Dabei entsteht ein durch einen sensiblen und akzeptierenden Kommunikationsprozess bezüglich der „Rekonstruktion von Orientierung und Handlung“ (Witzel, 2000) ein Vertrauensverhältnis und eine Offenheit in der Beziehung zwischen InterviewerIn und Befragten. Des Weiteren ermöglicht dieses Vertrauensverhältnis die Selbstreflexion und Erinnerungsfähigkeit, durch die sich wiederholt neue Aspekte zum Problemfeld, Berichtigungen bezüglich getroffener Aussagen, Redundanzen und Widersprüchlichkeiten entwickeln können (vgl. ebd.).

3.2.1.1 Instrumente des problemzentrierten Interviews

Nach Witzel ermöglichen und unterstützen vier Instrumente die Durchführung des problemzentrierten Interviews, welche den Leitfaden, einen Kurzfragebogen, die Tonbandaufzeichnung und das Postskriptum umfassen.

Einen Orientierungsrahmen für die Befragung stellt dabei der Interviewleitfaden dar. Entwickelt wird er auf der Grundlage des erworbenen theoretisch-wissenschaftlichen Vorwissen. Zudem hält er den Problembereich des Forschungsthemas in einzelnen Feldern fest. „Frageideen zur Einleitung einzelner Themenbereiche und eine vorformulierte Frage zu Gesprächsbeginn“ (ebd.) sind im Leitfaden beinhaltet. Der Leitfaden soll hierbei den Kommunikationsprozess als „eine Art Hintergrundfolie“ (ebd.) begleiten. Seine Funktion liegt dabei vor allem darin zu kontrollieren, inwieweit seine Hauptmerkmale im Gesprächsverlauf behandelt worden sind. Die Fragen sollen hierbei offen formuliert sein und keine möglichen Antwortalternativen vorgeben. Dabei dient der Aufbau und die Logik des Leitfadens nur als eine Orientierung und Organisationsmöglichkeit des „Hintergrundwissen[s] zur Vorbereitung auf das Interview“ (Gahleitner & Hinterwaller, 2014, S. 45). Ziel ist es, dem Befragten Freiräume bezüglich seiner Erzählungen zu ermöglichen. Ebenfalls soll der Leitfaden „bei stockendem Gespräch bzw. bei unergiebigem Thematik“ (Witzel, 1985, S. 237) dabei helfen das Interview neu lenken zu können.

Anlässlich dieser Untersuchung wurden drei Leitfäden entwickelt, welche vor jedem Interview an die Rolle des Befragten angepasst wurde. An dieser Stelle orientieren sich die Leitfäden an dem Theorieteil dieser Arbeit. Außerdem legen sie den Fokus auf die Themenbereiche Lernen in der Institution Schule sowie Berufsvorbereitung. Der Leitfaden wird mit der Möglichkeit von Nachfragen beendet. Im Folgenden wird der Leitfaden mit den minderjährigen jugendlichen Flüchtlingen vorgestellt.⁷⁹

Leitfaden problemzentriertes Interview: BMF/UMF

Kategorie/Phase	Inhalt	Aufrechterhaltungsstrategie
Phase 1: Begrüßung und Vorspann/Erklärung	Hallo, ... Mein Name ist Alexandra Tinti und ich studiere in Heidelberg um später Lehrerin zu werden. Heute möchte ich mich gerne mit dir unterhalten. Da ich ja auch Lehrerin werden möchte ist es für mich sehr wichtig etwas über die Situation junger Menschen, die geflüchtet sind, zu erfahren. Mein Interesse ist auch deshalb besonders groß, da ich bald selbst vor der Aufgabe und Herausforderung stehe, verschiedene Klassen mit ganz unterschiedlichen SchülerInnen zu unterrichten. Deshalb ist es für mich wichtig, etwas über deine Situation in der Schule zu erfahren z. B. was war neu, was fällt dir hier leicht aber auch was ist hier schwer für dich. Ich bin auf die Sachen gespannt die du erlebt hast und die du mir erzählen wirst. Wichtig ist für mich vor allem, dass du als Experte mir ausführlich von deinen Eindrücken und Erfahrungen erzählst. Dabei kannst du gar nichts Falsches sagen, denn du erzählst mir ja von dir. Ich werde mir dazu einige Notizen machen, damit ich mir alles merken kann. Ich werde nur nachfragen, wenn ich etwas nicht ganz verstanden habe oder wenn mich etwas noch mehr interessiert.	

⁷⁹ Die jeweiligen Abwandlungen für die LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen sind der Begleit-CD beige-fügt.

	Mit allem was du mir heute erzählst, werde ich vertrauensvoll umgehen, denn es werden keine Namen genannt. Wenn du mit diesem Vorgehen einverstanden bist, würde ich gerne beginnen.	
Phase 2: Fragen Fragen zur neuen Lebenslage	Seit wann lebst du in Deutschland? Wie sieht dein Leben in Deutschland aus? • Wo wohnst du hier? • Wohnst du mit deiner Familie hier? (nur die begleiteten minderjährigen Jugendlichen fragen) • Welche Hobbies hast du? • Triffst du dich mit Freunden? Wenn ja, was unternimmt ihr zusammen? Wie fühlst du dich in Deutschland? / Wie gefällt es dir in Deutschland? • Was gefällt dir besonders gut? • Was ist hier schwierig für dich? • Gibt es Unterschiede zu deiner früheren Heimat? Wie wichtig ist es für dich und deine Familie, die deutsche Sprache zu lernen/gelernt zu haben? • Welche Sprache spricht ihr in eurer Familie hauptsächlich? Gibt es etwas was dir aktuell Sorge bereitet?	Das ist interessant, das ist für mich wichtig. Ich möchte mir das gerne vorstellen können/ ein Bild davon bekommen. Erzähle mir doch noch etwas weiter/ fällt dir noch etwas ein? Kannst du das noch etwas vertiefen/ das Bild noch etwas ausmalen? Du hast vorhin erzählt ..., kannst du noch etwas mehr dazu sagen? Erzähle doch mal wie das anfing und dann weiter ging ... Erzähle doch mal welche Erfahrungen du da gemacht hast. Was ging dir durch den Kopf?
Fragen Fragen zu der Situation in der neuen Lernumwelt – Schule	Seit wann bist du an dieser Schule? • Wie war für dich dein erster Schultag hier in Deutschland? Wie gefällt es dir in der Schule? • Hast du Lieblingsfächer? • Hast du auch schon Freunde hier an der Schule gefunden? Was gefällt dir hier in der Schule besonders gut? Was sollte hier in der Schule in deinen Augen anders sein? Hast du eine andere Schule in deinem	Wie war das für dich? Kannst du sagen was das heißt? Was meinst du damit? Und dann? Wie ging das weiter?

	Heimatland besucht? • Was für eine Schule war das? • Gibt es Unterschiede zu deiner bisherigen Schule? Wenn ja, welche? • Wurde an deiner alten Schule anders gelernt oder unterrichtet als hier? Wie hast du die neue deutsche Sprache gelernt? • Welche Hilfen hast du bekommen/erhalten? Was hat dir beim Lernen der neuen Sprache am meisten geholfen? Wie erlebst du, wie die anderen SchülerInnen auf dich reagieren?/ Wie erlebst du, wie dich andere SchülerInnen in der Schule wahrnehmen? Können deine Lehrer sich gut auf deine/eure Situation einstellen? Inwieweit erlebst du, dass deine Lehrer gut/angemessen (kompetent) mit deiner/eurer Situation umgehen können? Wie unterstützend erlebst du deine Lehrer in der Schule? • Wie gut gelingt es deinen Lehrern auf dich einzugehen? Wie gelingt es Ihnen auf deine besondere Situation einzugehen? • Bekommst du Hilfe, wenn du etwas nicht sofort verstehst? Wenn ja, wie sieht diese Hilfe aus?	
Fragen Fragen zum Lernen in der Institution Schule	Wie gut kommst du mit den Aufgaben/Anforderungen in der Schule zurecht? Welche Hilfestellungen helfen dir beim Lernen in der Schule besonders? Gibt es etwas, dass beim Lernen neu für dich ist? Wenn ja, was ist das?	
Fragen Fragen zur angestrebten Berufsausbildung	Was möchtest du gerne für einen Beruf erlernen? / Gibt es einen Beruf den du gerne lernen oder machen würdest?	

	Was wünschst du dir für deine berufliche Zukunft? Wo siehst du dich in 5 Jahren?	
Fragen Fragen zur Bindung	Hast du eine Vertrauensperson in der Schule oder außerhalb mit der du über deine Probleme/Ängste/Sorgen ... sprechen kannst?	
Fragen Fragen zur Traumata der jugendlichen Flüchtlinge	Gibt es noch eine Situation die dich besonders belastet? Beeinflussen/beschäftigen diese dich in deinem Alltag/Schulalltag, und wenn ja inwieweit? Spielt die Flucht aus deinem Heimatland heute noch eine besondere Rolle in deinem Leben?	
Phase 3: Nachfragen	Du hast mir erzählt, dass ... - Gibt es noch andere Personen, mit denen du auch gerne deine Zeit verbringst? - Wer ist noch mit dir hier in Deutschland (Familienmitglieder, Freunde, ...)? - Wer gehört alles zu deinen Freunden? - Was für eine Rolle spielen die Personen in deinem Leben? - Gibt es noch etwas das dich in deinem Leben und in der Schule unterstützt? ...	
Phase 4: Abschluss	Du hast mir jetzt ganz viele interessante Sachen erzählt. Das hat mich sehr gefreut und ich finde das sehr toll. - Geht es dir denn jetzt gut? - Hast du selber noch Fragen an mich?	
Phase 5: Datenaufnahme	Ich habe jetzt noch kurze Fragen an dich zu deiner Person: - Wie alt bist du? (Geburtsdatum erfragen) - Wo wohnst du? - Wie viele Geschwister hast du? - Aus welchem Land kommst du? - Was ist deine Muttersprache? - In welche Schule gehst du?	

- In welche Klasse gehst du?

Tabelle 2: Leitfaden problemzentriertes Interview: BMF/UMF nach eigener Darstellung

Den *Kommunikationsprozess* kann der Interviewer mithilfe der *Tonaufzeichnung* im Interview erfassen. Durch die Fixierung von Daten mittels technischer Geräte kommt es zu einer unabhängigen Sichtweise seitens des/der InterviewerIn sowie dem/der Befragten. Um einen möglichst natürlichen Gesprächsverlauf zu ermöglichen, ist das Ziel des Forschers, dass die Befragten das mitlaufende Aufnahmegerät vergessen. Hierbei ist es sinnvoll ausschließlich Aufnahmegeräte zu verwenden, die für das Forschungsvorhaben notwendig sind (vgl. Flick, 2014, S. 373 ff.). Damit wird dem Forschenden ermöglicht, sich ausnahmslos auf die Gesprächssituation zu fokussieren und sich „auf Beobachtungen situativer Bedingungen und nonverbaler Äußerungen [zu] konzentrieren“ (Witzel, 2000). Für die Aufzeichnung dieser hier vorliegenden Forschungsarbeit wird ein akustisches Aufnahmegerät verwendet.

Der *Kurzfragebogen* beabsichtigt die Sozialdaten des Befragten zu erfassen (vgl. Witzel, 2000). Hierbei kann der Kurzfragebogen einerseits als Hilfestellung zu einem Gesprächseinstieg dienen, andererseits nach der Durchführung eingesetzt werden (vgl. ebd.). Um der Gefahr entgegenzuwirken, dass das Frage-Antwort-Schema im gesamten Interviewleitfaden beibehalten wird, wurde im Rahmen dieser Untersuchung der Kurzfragebogen zur Erfassung der Sozialdaten der Befragten nach der Durchführung des Interviews eingesetzt. Des Weiteren wurde auch der Kurzfragebogen an die jeweiligen InterviewpartnerInnen angepasst.

Fragebogen zur Erfassung relevanter Daten - jugendlicher Flüchtlinge

Angaben zur Person:

Ge-
schlecht: ☐ männlich ☐ weiblich Alter: _____

Geburtsdatum: ____ . ____ . ____

Einverständniserklärung der Eltern / des Vormundes vorgelegt:

☐ _____ J ☐ _____ Nein
a

Angaben zur Lebenssituation:

Wie lange lebst du in Deutschland?

☐ weniger als 6 Monate ☐ 1 – 2 Jahre ☐ mehr als 2 Jahre

<i>Wie wohnst du in Deutschland?</i>	
☐ Flüchtlingsheim mit der Familie ☐ Eigene Wohnung mit der Familie ☐ Sonstige Unterbringung _____	☐ Flüchtlingsheim ohne die Familie ☐ Wohngruppe (z. B. Begleitung Jugendamt)
<i>Hast du Geschwister?</i>	
☐ nein ☐ ja wenn ja, wie viele? _____	
<i>Aus welchem Land kommst du ursprünglich?</i>	
☐ Syrien ☐ Irak ☐ _____ fghanistan ☐ _____ andere: _____	
Angaben zur Schulsituation:	
<i>Welche Klasse besuchst du?</i>	
☐ VABO I ☐ VABO II ☐ AvDual ☐ Andere: _____	

Abb. 3: Kurzfragebogen BMF/UMF nach eigener Darstellung

Da die InterviewerInnen „als Teil der Untersuchungssituation zu begreifen“ (Gahleitner & Hinterwaller, 2014, S. 48) sind, stellt das Postskriptum das Supplement der Interviews unmittelbar nach dem Gespräch dar. Das Postskriptum beinhaltet eine „Skizze zu den Gesprächsinhalten, Anmerkungen zu (...) situativen und nonverbalen Aspekten sowie den Schwerpunktsetzungen des Interviewpartners“ (Witzel, 2000). Ferner werden „Auffälligkeiten und Interpretationsideen“ (ebd.) festgehalten. Für die Auswertung des Interviews ist die Skizzierung der „Ereignisse während, vor und nach dem eigentlichen Interview“ (Gahleitner & Hinterwaller, 2014, S. 48) entscheidend. Das Manuskript des Postskriptums orientiert sich an Gahleitner und Hinterwaller (2014) und wurde direkt nach den Interviews erstellt. Es enthielt bedeutende Informationen zum Kontext und der Stimmung während des Interviews.⁸⁰

⁸⁰ Die jeweiligen Postskripte der InterviewpartnerInnen sind dem Anhang beigelegt.

3.2.1.2 Kommunikationsstrategien des problemzentrierten Interviews

Das problemzentrierte Interview wird mit erzählgenerierenden Kommunikationsstrategien in Phasen konzipiert, worunter der Gesprächseinstieg, die allgemeine Sondierung, die spezifische Sondierung und Ad- Hoc Fragen betrachtet werden. An dieser Stelle ist die vorformulierte Einstiegsfrage als „Mittel der Zentrierung des Gesprächs auf das untersuchende Problem“ (Witzel, 2000) vorgesehen welche den Befragten zum freien Erzählen anregen soll, wobei der Problembereich und das Thema des Interviews festgelegt wird (vgl. Lamnek, 2016, S. 346). In dieser Arbeit wurde von einer offenen Einstiegsfrage und einer frei narrativen Erzählung abgesehen. Hingegen wurde der Fokus dieser Arbeit ausschließlich auf narrative Frageformulierungen gelegt.

Mittels entsprechender Nachfragen und Erzählbeispielen stimuliert die allgemeine Sondierung die Darlegung weiterer Details zur subjektiven Problemsicht. Somit wird die narrative Erzählung des/der Befragten angeregt. Die Gestaltung des Gesprächs erfolgt in einer weiteren Phase mittels *verständnisgenerierenden Strategien* der spezifischen Sondierung. Das Verständnis auf Seiten des/der InterviewerIn wird bei der spezifischen Sondierung mithilfe von Zurückspiegelungen von Äußerungen der Befragten sowie klärenden Verständnisfragen vertieft. Ferner kann der reflexive Prozess durch die Konfrontation mit Widersprüchen und Ambivalenzen unterstützt werden (vgl. Lamnek, 2016, S. 346). Dabei ist es jedoch bedeutend, „daß der Interviewer dabei sein inhaltliches Interesse verdeutlicht und eine gute Gesprächsatmosphäre aufrechterhalten kann“ (Witzel, 1985, S. 249). In der letzten Phase besteht die Möglichkeit Ad-hoc-Fragen anzuwenden. Hier können direkte Fragen zu Themenbereichen von dem/der InterviewerIn gestellt werden, welche bislang vom Befragten von sich aus noch nicht genannt worden sind (vgl. Lamnek, 2016, S. 346).

3.2.2 Sampling/Stichprobe/Forschungsvorgehen

Im folgenden Abschnitt wird der Ablauf der Rekrutierung der Einrichtung, die Auswahl der Befragten, die Arbeitsvorbereitung als auch die Durchführung der Erhebung beschrieben und begründet.

3.2.2.1 Ablauf der Rekrutierung der Einrichtung

Für die Bearbeitung der Forschungsfrage wurde die qualitative Untersuchung in Form einer sogenannten „triangulierten Sichtweise“ umgesetzt. Um eine mehrperspektivische Einschätzung zu erlangen, sollten die Interviews mit zwei begleiteten sowie zwei unbegleiteten min-

derjährigen jugendlichen Flüchtlingen, zwei LehrerInnen sowie einem/einer SchulsozialarbeiterIn durchgeführt werden.

Der Fragestellung und Zielsetzung entsprechend, war bei der Auswahl der Teilnehmer zu berücksichtigen, eine berufliche Schule in der minderjährige Jugendliche unterrichtet werden, zu wählen. Im Zeitraum von Februar bis März 2018 erfolgte die Kontaktaufnahme mit den entsprechenden Schulen. Nachdem zwei angefragte Schulen die Kooperationsbereitschaft absagten, konnte an einem Berufsschulzentrum in Freiburg die E.-S.-Schule für Agrarwirtschaft, Hauswirtschaft, Gesundheit, Pflege und Sozialpädagogik sowie die G.-L.-Gewerbeschule für die Zusammenarbeit akquiriert werden. Aufgrund der Unterbringung im gemeinsamen Schulgebäude besteht eine enge Kooperation seitens der SchülerInnen, LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen.

Von Beginn an bezeugten die Verantwortlichen des Projektes Interesse an der Zusammenarbeit, woraufhin Anfang März ein erstes Gespräch mit der Schulleiterin der E.-S.-Schule zustande kam, indem die Idee der Stichprobe vorgestellt wurde. Da sich die Schulleiterin begeistert bezüglich der Forschungsidee zeigte, entstand im März 2018 erneut Kontakt in dem die Terminvereinbarung für das Kennenlernen der Jugendlichen Ende März erfolgte.

Parallel dazu erfolgte per E-Mail weitere Kontaktaufnahme zu anderen beruflichen Schulen in Freiburg. Diese Schulen sollten zusätzlich rekrutiert werden, für den Fall, dass die Interviews in der E.-S.-Schule bzw. G.-L.-Schule nicht durchgeführt werden können oder sich eventuelle „Stolpersteine“ entwickeln. Der Schulleiter einer weiteren beruflichen Schule in Freiburg (M.-W.-Schule) war ebenfalls zu überzeugen und erklärte sich kooperationsbereit, für den Fall, dass nicht alle Interviews in der E.-S.-Schule durchgeführt werden können.

3.2.2.2 Arbeitsvorbereitungen

Eine intensive Vorbereitung, um die Interviews mit den einzelnen Jugendlichen durchführen zu können, stellte die Basis der Stichprobe dar. An dieser Stelle lässt sich die Vorbereitung in die Punkte „Vorstellung und Kennenlernen der Jugendlichen“, „Elternkontakt“ und „Leitfadenentwicklung“ einteilen.

Vorstellung und Kennenlernen der Jugendlichen

Der Kontakt mit den Jugendlichen und deren SchulsozialarbeiterInnen nahm einen erheblichen Zeitrahmen in Anspruch. Da viele der jugendlichen Flüchtlinge noch Schwierigkeiten im Verständnis der deutschen Sprache zeigen, ist es umso wichtiger ein Vertrauensverhältnis zwischen den Jugendlichen und der Interviewerin aufzubauen. Mithilfe der SchulsozialarbeiterInnen und der LehrerInnen konnten den Jugendlichen wichtige Informationen über das In-

terview erklärt und beschrieben werden. Die Interviewerin hat sich in den Klassen vorgestellt und den BMF und UMF ihr Vorhaben erklärt. Dabei konnten diese direkte Fragen an die Interviewerin stellen. Im Zuge dessen konnte den Jugendlichen vor allem die Angst, dass der eigene Name erwähnt werden würde oder die Befragung einen Einfluss auf ihren Aufenthalt in Deutschland haben könnte, genommen werden. Des Weiteren sollte die Vorstellung den Jugendlichen die Angst vor dem Interview nehmen.

Elternkontakt / Kontakt mit den Vormündern

Eine schriftliche Einverständniserklärung der Eltern bzw. der Vormünder der Jugendlichen war für die Durchführung der Interviews mit den Jugendlichen dieser Stichprobe notwendig. Bei Jugendlichen, welche unbegleitet in Deutschland sind, wird eine Einverständniserklärung⁸¹ des Vormundes benötigt. Durch bestehende Sprachbarrieren und die Angst etwas untermzeichnen zu können, was den Aufenthalt in Deutschland gefährden könnte, gestaltet sich der Kontakt zu den Eltern der jugendlichen Flüchtlinge schwierig. Um jeglichen Sorgen und Befürchtungen entgegenzuwirken, wurden den Eltern über die SchulsozialarbeiterInnen ein Elternbrief sowie ein Steckbrief der Interviewerin⁸² zugesendet. Die Eltern wurden in diesem Elternbrief über das Vorhaben und die Interviewmethode informiert, zusätzlich enthielt der Elternbrief eine Einverständniserklärung mit der Bittstellung, diese Ihren Kindern wieder mitzugeben. Der Steckbrief beinhaltete persönliche und berufliche Informationen sowie ein Foto der Interviewerin. Zusätzlich wurde eine Mailadresse der Interviewerin eingerichtet, welche den Eltern jederzeit die Möglichkeit bot, bei Fragen oder Unklarheiten Kontakt mit der Interviewerin aufzunehmen.

Leitfadenentwicklung

Damit zwischen dem Befragten und der Interviewerin ein gemeinsames Gespräch entstehen kann, wurden themenzentrierte Leitfäden konzipiert. Diese sind in folgende Phasen eingeteilt: „Phase 1: Begrüßung und Erklärung“, „Phase 2: Fragen zu einzelnen Themenfeldern“, „Phase 3: Nachfragen“, „Phase 4: Abschluss“ und „Phase 5: Datenaufnahme“. Die Grundlage für die Interviews stellen die festgelegten Phasen dar, welche im Leitfaden konstruiert wurden. Nach Rücksprache mit dem Begleitdozenten und den SchulsozialarbeiterInnen der E.-S.-Schule bzw. G.-L.-Schule sowie eines Pilotinterviews, wurden die Leitfäden zur Basis der problemzentrierten Interviews.⁸³

⁸¹ Die Vorlagen der Einverständniserklärungen sind dem Anhang beigelegt.

⁸² Der Steckbrief der Interviewerin ist dem Anhang beigelegt.

⁸³ Die Interviewleitfäden sind der Begleit-CD beigelegt.

3.2.2.3 Auswahl der Befragten

Um den Rahmen dieser Stichprobe nicht zu sprengen, sollten jeweils zwei BMF als auch UMF befragt werden. Zusätzlich sollten zwei LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen befragt werden, um somit die triangulierte Sichtweise des Forschungsgegenstandes darstellen zu können. Indes wurde beachtet, dass die Jugendlichen minderjährig waren als sie die Schule erstmalig besucht haben. Da es sich allerdings als schwierig erwies eine schriftliche Einverständniserklärung des Vormundes zu erlangen, wurden aus diesem Grund zwei unbegleitete Jugendliche befragt, welche vor ein paar Monaten volljährig wurden und somit keine Einverständniserklärung des Vormundes noch nötig war. Aufgrund dessen belief sich die Altersspanne zwischen 16 und 18 Jahren. Ein weiteres maßgebliches Kriterium für die Auswahl der Jugendlichen waren relativ gute Deutschkenntnisse. Damit sollte eine Ebene des gegenseitigen Verständnisses zwischen Befragten und Interviewerin hergestellt werden. Weiterhin wurde darauf Wert gelegt, dass die Jugendlichen zum Zeitpunkt der Befragung eine berufliche Schule besuchen.

Übersichtsdarstellungen:

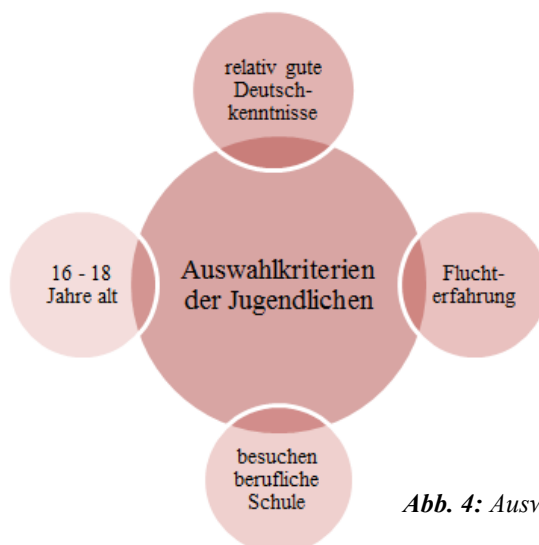


Abb. 4: Auswahl der befragten BMF/UMF nach eigener Darstellung

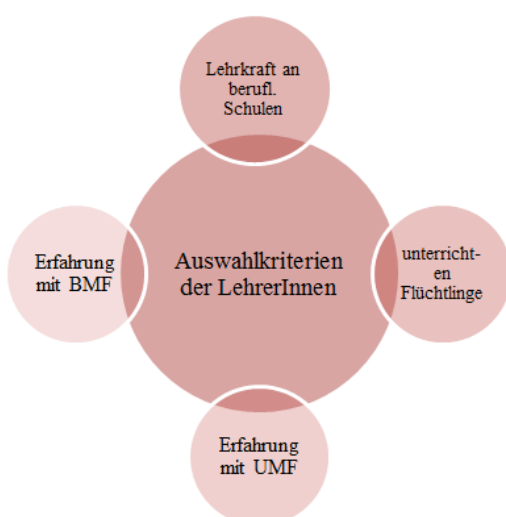


Abb. 5 und 6: Auswahl der befragten UMF und BMFnach eigener Darstellung

Im Rahmen dieser Arbeit konnten schlussendlich insgesamt sieben Personen interviewt werden: die begleiteten und unbegleiteten minderjährigen jugendlichen Flüchtlinge, zwei Lehrerinnen sowie eine Schulsozialarbeiterin:

Nr.	Datum	Interview-Code	Rolle
1	07. Mai 2018	BMF 1	begleiteter minderjähriger jugendlicher Flüchtling
2	07. Mai 2018	BMF 2	begleiteter minderjähriger jugendlicher Flüchtling
3	08. Mai 2018	L 1	Lehrerin
4	08. Mai 2018	L 2	Lehrerin
5	08. Mai 2018	S 1	Schulsozialarbeiterin
6	09. Mai 2018	UMF 1	unbegleiteter jugendlicher Flüchtling
7	09. Mai 2018	UMF 2	unbegleiteter jugendlicher Flüchtling

Tabelle 3: Übersicht InterviewpartnerInnen

3.2.2.4 Abläufe der Interviews

Der Kontakt zu den Eltern und Vormündern gestaltete sich eher schwierig. Die Angst, dass der Aufenthalt der Familie gefährdet werden könnte, verunsicherte einzelne Eltern immens, weshalb sie ihren Kindern eine Genehmigung am Interview verweigerten. Die SchulsozialarbeiterIn als auch die LehrerInnen beschrieben diese Problematik als Schwierigkeit in der täglichen Arbeit mit SchülerInnen mit Fluchterfahrungen.

Für die Befragungen wurden drei ganze Tage terminiert, um genügend Zeit als auch Freiraum für die einzelnen Interviews zu haben. Außerdem wurde eine neutrale Räumlichkeit an der E.-S.-Schule Freiburg ausgewählt, in der alle Interviews stattfanden. Dieser Raum wurde von der Interviewerin so vorbereitet, dass sich die Befragten wohl fühlen konnten (gelüftet, Getränke bereitgestellt, usw.). Das Setting bestand aus dem/der InterviewpartnerIn und der Interviewerin. Es wurde dabei darauf geachtet, dass die Interviewerin und Interviewpartner sich nicht direkt gegenüber saßen, um der Atmosphäre einer Befragung entgegenzuwirken mit der Maßgabe ein natürliches Gespräch entstehen zu lassen.

Eine angemessene Begrüßung und Erklärung, warum die Interviewerin diese Befragung durchführen möchte, erfolgte zu Beginn der Interviews. Um ein Vertrauensverhältnis aufbauen zu können wurden zu Beginn „neutrale“ Fragen gestellt. Am Ende erfolgte eine Datenaufnahme der Befragten sowie der Dank und die Verabschiedung der Befragten. Der Gesprächsverlauf wurde nach der Zustimmung der Befragten zur Form der Datenerhebung bzw. Daten-

erfassung mit einem Diktiergerät aufgezeichnet. Dabei stellen diese Aufnahmen das Fundament der Datenauswertung dar.

3.3 Datenauswertungen

Um zu einer Ergebniserschließung gelangen zu können, wurde nach der Durchführung der Interviews das Verfahren der Datenauswertung vollzogen. Die Grundlage für die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse bot dabei die Datenauswertung. Im folgenden Kapitel werden das Aufbereitungsverfahren sowie die Auswahl der Methode des Auswertungsverfahrens dargestellt und eingehend erläutert.

3.3.1 Aufbereitungsverfahren

Um das erhobene Material in der qualitativen Forschung auswerten zu können, erfolgt der Schritt des Aufbereitungsverfahrens. Bevor das erhobene Material in der qualitativen Forschung ausgewertet werden kann, verlangt es den Schritt des Aufbereitungsverfahrens. Nach Mayring müssen dabei die durch die Interviews erlangten Materialien „festgehalten, aufgezeichnet, aufbereitet und geordnet werden“ (Mayring, 2016, S. 85).

Für eine adäquate wissenschaftliche Analyse des Textes erfolgte im Anschluss an die Interviews zur Aufbereitung der Daten eine vollständige Transkription. Nach Dresing und Pehl (2010) handelt es sich bei einer Transkription um eine „aktive Herangehensweise an das aufgezeichnete Ergebnis“ (S. 723) welche die detaillierte Dokumentation von Daten ermöglicht. Mithilfe der Transkription werden die Interviews zum einen für das Auswertungsverfahren genutzt und zugänglich gemacht. Zum anderen bietet sie die Möglichkeit dem Lesenden der Auswertung diese nachzuvollziehen (vgl. Dresing & Pehl, 2010, S. 723).

Es existieren einige verschiedene Möglichkeiten von Transkriptionen, welche einen unterschiedlichen Grad an Genauigkeit nach sich ziehen. Meistens liegt das Ziel darin, möglichst detailliert Äußerungen, Pausen und ihrer Darstellung aufzuzeigen (vgl. Flick, 2014, S. 379). Nach Flick ist es dabei sinnvoll, die Transkriptionsregeln im Verhältnis zur Fragestellung der Forschung zu stellen. Hierbei ist es notwendig die Entstehung des Transkripts in Form von Transkriptionsregeln ausführlich darzustellen. Zur Nachvollziehbarkeit des Transkriptionsprozesses führen die festgelegten „Kriterien der Auswahl und der genutzten Notationszeichen“ (Dresing & Pehl, 2010, S. 723 f.) sowie die Entscheidung, welche Aspekte festgehalten werden.

In dieser Arbeit wurde eine wörtliche Transkription vorgenommen, jedoch für die Autorin bedeutende Situationen wie beispielsweise lange Gesprächspausen in Anlehnung an die kommentierte Transkription (vgl. Mayring, 2016, S. 91) kenntlich gemacht. Da in der Untersuchung dieser Arbeit die Fragestellung das Medium darstellt, und nicht sprachanalytische Zusammenhänge analysiert werden, orientierten sich die Transkriptionsregeln an dem Vorschlag von Flick „nur so viel und so genau zu transkribieren, wie die Fragestellung erfordert“ (Flick, 2014, S. 380). Aus diesem Grund wurde das Aufbereitungsverfahren der wörtlichen Transkription mit der Technik der „Übertragung ins normale Schriftdeutsch“ (Mayring, 2016, S. 91) bevorzugt. Da der „Dialekt (...) bereinigt, Satzbaufehler (...) behoben, [sowie] der Stil (...) geglättet“ (ebd.) werden, kommt diese der Lesbarkeit der transkribierten Interviews entgegen.

Auf Basis von Flick (2014) und Mayring (2016) wurden folgende Transkriptionsregeln in der Aufbereitung verwendet:

- „ehm“, „äh“, „ähm“, „mhm“ etc. werden transkribiert,
- „ne“, „nem“ und andere mundartliche und umgangssprachliche Formulierungen werden schriftsprachlich reformuliert,
- Wortwiederholungen bleiben stehen.
- An paralinguistischen Phänomenen wird notiert: kurze Pausen als Komma, Stimmensetzung und Pause als Punkt, lange Pausen mit Benennung der ungefähren Sekundenzeit, z.B. [6]
- die Stimmgebung am Aussageende als Fragezeichen.
- Mundart bleibt Mundart, was aber nicht übertrieben werden muss;
- paraverbale Notizen können eingefügt werden ([wirkt angestrengt], [ironisch], [sehr leise], [lachen], [Kopfschütteln])
- Betonung: unterstreichen oder fett;
- Wird jemand zitiert (Meine Oma hat gesagt: „Du..“), dann wird das Zitat auch mit „“ kenntlich gemacht.
- Die Anonymisierung findet nach der Transkription statt, am besten mit der Suchen- und Ersetzen-Funktion der Textverarbeitung.

Abb. 7: Transkriptionsregeln nach eigener Darstellung

Zitate aus der Transkription werden im Sinne einer besseren Lesbarkeit und entgegen einer Stigmatisierung geglättet bevor sie in der Arbeit einfließen. Die Transkription und die darauf folgende Datenauswertung erfolgten mit dem Computerprogramm F4. Bei diesem Programm handelt es sich um eine konzipierte Computersoftware für qualitative Textanalysen. Es ermöglicht durch das Ordnen, Systematisieren und Kategorisieren von qualitativen Daten die Auswertung sowie Interpretation der Interviews.

3.4 Auswertungsverfahren

Das Auswertungsverfahren dieser Arbeit orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Vorgehensweise wird im Folgenden detailliert aufgezeigt.

3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Mayring (2010, 2016) entwickelte im Rahmen „einer groß angelegten Interviewstudie zu den psychosozialen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit“ (Mayring & Gahleitner, 2010, S. 295) die qualitative Inhaltsanalyse. Diese hatte als Ziel, die Inhaltsanalyse beizubehalten und diese gleichzeitig auf „qualitativ – interpretative Auswertungsschritte zu übertragen“ (ebd.). Das Material wird trotz der Weiterentwicklung „unter Einbezug festgelegter Gütekriterien“ (ebd.) streng methodisch kontrolliert sowie analysiert (vgl. Mayring, 2016, S. 114). Entlang des Materials wird auf Grundlage bestehender theoretischer Kenntnisse ein prozessual entwickeltes Kategoriensystem gebildet, welches im Zentrum der Analyse steht. Die qualitative Inhaltsanalyse wird durch diese Systematik von der hermeneutischen Herangehensweise der Bearbeitung abgegrenzt (vgl. ebd.). „Im Zentrum steht dabei ein (...) am Material entwickeltes Kategoriensystem (Mayring, 2016, S. 114), aus welchem die Gesichtspunkte festgelegt werden, welche aus „dem Material herausgefiltert werden sollen“ (ebd.).

Durch dieses Vorgehen ermöglicht das Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse bedeutende Ergebnisse der Forschung zu filtern, zu ordnen und anschließend auf die Forschungsfrage zu beziehen. Hierbei beschreibt Mayring drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalysetechniken: Die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung.

Mayring illustriert mit folgender Metapher die Eigenarten der drei Formen.

„Man stelle sich vor, auf einer Wanderung plötzlich vor einem gigantischen Felsbrocken (vielleicht ein Meteorit?) zu stehen. Ich möchte wissen, was ich da vor mir habe. Wie kann ich dabei vorgehen? Zunächst würde ich zurücktreten, auf eine nahe Anhöhe steigen, von wo ich einen Überblick über den Felsbrocken bekomme. Aus der Entfernung sehe ich zwar nicht mehr Details, aber ich hab das ‚Ding‘ als Ganzes in groben Umrissen im Blickfeld, praktisch in einer verkleinerten Form (Zusammenfassung). Dann würde ich wieder herantreten und mir bestimmte besonders interessante Stücke genauer ansehen. Ich würde mir einzelne Teile herausbrechen und untersuchen (Explikation). Schließlich würde ich versuchen, den Feldbrocken aufzubrechen, um einen Eindruck von seiner inneren Struktur zu bekommen. Ich würde versuchen, einzelne Bestandteile zu erkennen, den Brocken vermessen, seine Größe, seine Härte, sein Gewicht durch verschiedene Messoperationen feststellen (Strukturierung).“

(Kepper, 1996, S. 59)

Die Zusammenfassung soll die Inhalte des Materials auf das Wesentliche reduzieren, um mit Hilfe der Abstraktion einen überschaubaren Korpus zu schaffen. Diese bildet gleichzeitig das Grundmaterial. Bei der Explikation wird zu einzelnen fraglichen Textteilen weiteres Material zugefügt, welches zum besseren Verständnis der Textstellen führt. Das Ziel der Strukturierung besteht darin, spezifische Aspekte aus dem Material herauszufiltern, entlang festgelegter Ordnungskriterien das Material zu strukturieren sowie einzuschätzen (vgl. Mayring, 2016, S. 115). In dieser Arbeit findet vor allem die Grundform der Strukturierung Einsatz, welche als Ziel „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (Mayring, 2015, S. 67) beschreibt. Die strukturierte Inhaltsanalyse beabsichtigt dabei „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd.).

Insbesondere inhaltliche Aspekte sind in dieser Arbeit relevant. Im Analyseverfahren der Strukturierung ist es vor allem bedeutend, „dass das aus den Strukturierungsdimensionen zusammengestellte Kategoriensystem so genau definiert wird, dass eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer möglich ist“ (Mayring, 2016, S. 118).

Vor dem ersten Materialdurchlauf mussten Kodierregeln formuliert sowie ein Kodierleitfaden herausgearbeitet werden. Ziel war es Materialbestandteile zu ordnen als auch Belegzitate finden zu können, um diese anschließend den Kategorien bzw. dem Kategoriensystem zuzuordnen. Dieses Verfahren wird in drei Schritte eingeteilt:

- „Definition der Kategorien: Es wird explizit definiert, welche Textbeispiele unter die Kategorie fallen sollen.
- Ankerbeispiele: Es werden konkrete Textstellen aufgeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen (...).
- Kodierregeln: Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.“

(Mayring, 2016, S. 118 f.)

Da nach Mayring die deduktive Kategorienbildung dem Auswertungsinstrument der Strukturierung entspricht, wurde auf Grundlage der Literaturrecherche und des ausgearbeiteten Textteils sowie der Forschungsfrage, Kategorien definiert (vgl. Mayring, 2015, S. 115 - 116). In einem „Kodierleitfaden“⁸⁴ (Mayring, 2016, S. 119) wurden die definierten Kategorien und

⁸⁴ Zur Einsicht des ausführlichen Kodierleitfadens dieser Arbeit wird auf den Anhang verwiesen.

Ankerbeispiele festgehalten, welche zur Überarbeitung des Textmaterials diene. In diesem Arbeitsschritt ergaben sich folgende ausdifferenzierte Kategoriensysteme.

Nach einem ersten „ausschnittweisen Materialdurchgang“ (ebd.), in dem der Kodierleitfaden erprobt wurde, wurden Nennungen den verschiedenen Kategorien zugeordnet. Bei diesem Durchgang wurden wichtige Nennungen besonders hoch gewichtet und in die folgende Analyse eingebaut. Weiterhin wurde induktiv nach neuen Kategorien geforscht. Hierbei entstand eine weitere untergeordnete Kategorie von Bindung und Trauma „Ressourcen“, welche in der zweiten Fassung des Kodierleitfadens zugefügt wurden.

Ein zweiter Materialdurchlauf folgte nach einer Überarbeitung des Kodierleitfadens. Dabei wurde in diesem nach weiteren relevanten Nennungen geforscht und diese anschließend den Kategorien zugeordnet. Abschließend wurden die Ergebnisse schriftlich festgehalten.

	OK 1 Neue Lebenslagen	OK 2 Neue Lernumwelt	OK 3 Lernen	OK 4 Berufsaus- bildung	OK 5 Bindung und Trauma
UK 1.1	Aufenthalt in Deutschland	Schulsituation	Anforderungen	Berufsvorbereitung	Vertrauensperson
UK 1.2	Ankommen	Differenzen in der Institution Schule	Kompetenzen/ Motivation	berufliche Zukunft	belastende Faktoren
UK 1.3	Spracherwerb	Unterstützung durch Lehrkräfte/ Schulsozialarbeiter	Hilfestellungen		Flucht
UK 1.4	Ängste/Sorgen	fachspezifische Weiterbildung	Veränderung Lernverhalten		Differenzen BMF/UMF
UK 1.5	Differenzen BMF/UMF	Differenzen BMF/UMF	Differenzen BMF/UMF		Ressourcen

Tabelle 4: Kategoriensystem nach eigener Darstellung

3.5 Auswertung und Ergebnisdarstellung

In dieser Arbeit orientiert sich die Auswertung der Interviews an der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse mit der Grundform der Strukturierung. Die Kombination aus einer zuerst deduktiven Kategorienbildung vor dem Materialdurchlauf und einer im weiteren Materialdurchlauf induktiven Kategorienbildung, führte zu fünf übergeordneten Kategorien mit jeweiligen Unterkategorien. Diese stellen ebenfalls die Grundlage für die Darstellung der Ergebnisse dar. Zunächst werden die entstandenen Kategorien sowie die Ergebnisse der Interviews in diesem Kapitel aufgezeigt, um diese im darauffolgenden Teil der Arbeit anschließend interpretieren zu können.

Da beim Transkribieren mit dem PC-Programm f4 eine Absatznummerierung vorgenommen wurde, verweisen die Zahlen im Text und hinter den Zitaten auf den jeweiligen Absatz im Interviewtext des Transkriptes. Die InterviewpartnerInnen werden im Gesamtvergleich in Klammern hinter den jeweiligen Zitaten mit den jeweiligen Absatznummern vermerkt. Um eine größtmögliche Anonymisierung zu gewährleisten, wurden Hinweise auf Ort, Name sowie persönliche Daten in den Zitaten unkenntlich gemacht.

Die auf Textpassagen bezogene Auswertung führte zu einer Bandbreite an Ergebnissen, die im Folgenden getrennt nach den gebildeten Kategorien „Neue Lebenslagen“, „Neue Lernumwelt“, „Lernen“, „Berufsausbildung“ sowie „Bindung und Trauma“ dargestellt werden, um sie im darauffolgenden Teil der Arbeit interpretieren zu können.

Zunächst werden die entstandenen Kategorien und die Ergebnisse der dialoggestützten Interviews dargestellt. Ziel dabei ist es in allen Kategorien ein breites Spektrum der unterschiedlichen Sichtweisen der Befragten zu erhalten. Ebenso findet der Aspekt der Differenzen von BMF/UMF gemäß der Thematik in allen Kategorien Anwendung.

3.5.1 Kategorie „Neue Lebenslagen“

Ziel der Kategorie war es, bedeutende Veränderungen in den Lebenslagen von BMF/UMF im Abgleich mit den literaturgestützten Ergebnissen ausfindig zu machen. Innerhalb der Kategorie werden fünf Unterkategorien, die im Interviewmaterial auffällig waren, unterschieden: „Aufenthalt in Deutschland“, „Ankommen“, „Spracherwerb“, „Ängste/Sorgen“, sowie „Differenzen BMF/UMF“.

Aufenthalt

Die erste Unterkategorie erfasst grundlegende Fakten der BMF/UMF, wie Dauer des Aufenthalts oder Wohnsituation. Deutlich wurde innerhalb des Interviews, dass alle Befragten heterogene Voraussetzungen bezüglich des Aufenthalts in Deutschland aufwiesen. UMF leben eher in alternativen Wohnformen der Jugendhilfe, wie beispielsweise eine Wohngruppe. „Also ich wohne in einem WG? Drei vier Jugendliche? Über Jugendamt?“ (UMF1/Absatz 6)[...], „Hingegen leben die BMF gemeinsam mit ihren Familien zusammen.“ „Mhm (bejahend) ja. Meine ganze Familie sind da in Deutschland bei mir.“ (BMF1/Absatz 28) [...] „In Wohnung.“ (BMF 1/Absatz 34.) Die Befragten wohnen mit ihren Familien nicht mehr in Räumlichkeiten eines Flüchtlingswohnheims, sondern haben Wohnungen für die gesamte Familie zur Verfügung gestellt bekommen. „Weil wir wohnen. Also wir haben eigene Woh-

nung. Wir sind allein. Wir wir, wir sind nicht in ähm, so wie ein Camp, [...]“ (BMF 1/Absatz 153)

Ankommen

Um die persönliche Situation der Jugendlichen besser kennen zu lernen und einen detaillierteren Einblick in deren Befinden bezüglich ihrer neuen Lebenslage zu erhalten, wurde diese Unterkategorie definiert. Aus den Interviews zeigte sich, dass die Möglichkeiten zur Integration durch die Unterbringungssituation deutlich positiv beeinflusst werden konnten.

„Also ehm, war zumindest jemand da? Und der eine, der ohne Geschwister da war, der war dann in dieser Wohngruppe wo er viele Betreuer hatte oder Erzieher? Und war dann auch gut integriert?“ (Lehrerin 2/Absatz 66)

„Also der eine junge Mann war in einer Familie untergebracht, das war eine gute Anbindung? Da war sicherlich ein guter Austausch, da?“ (Lehrerin 1/Absatz 10).

Und die die alleine gekommen sind oder eben mit dem größeren Geschwistern, sind schon eher offener? Sag ich jetzt mal. Also die sind schneller integriert in der Gesellschaft gewesen [...].“ (Lehrerin 2/Absatz 6)

Eine Lehrkraft berichtete auch, dass sie bei unbegleiteten Jugendlichen feststellen konnte, dass aufgrund des häufigen Wechsels der Einrichtungen es für die betroffenen Jugendlichen besonders schwierig ist anzukommen.

„Mh, das ist auch schwer zu beantworten in so weit als das ich glaube dass die für für diese unbegleiteten Flüchtlinge ist dann diese, diese Unterbringung oft sehr schwierig. Also ich merke da, dass äh immer wieder Wechsel stattfinden? Das heißt man wechselt von einer äh von einem Wohnheim in das andere? Äh voran das genau liegt, weis ich nicht? Also fühlt man sich da nicht wohl? Kommt man mit irgendjemanden nicht zurecht? Kommt man mit den Erziehern nicht zurecht? Ich denke das sind junge Menschen, die haben ja wahnsinnig viel hinter sich? Und sind sehr selbstständig über einen Großteil des des Erdballs gereist? (Lachen) Und jetzt kommen Sie in eine Gruppe, in der ganz klare Regeln herrschen, mit denen sie eventuell nicht zu Recht kommen? Also das könnte ich mir jetzt als als Möglichkeit vorstellen. Genau darüber geredet habe ich noch mit keinem.“ (Lehrerin 1, Absatz 30)

Spracherwerb

In enger Verbindung mit der dargestellten Aufenthalts- und Ankommenssituation steht der Spracherwerb der Jugendlichen. Die UMF waren aufgrund der Wohnsituation von Beginn an gezwungen sich mit der neuen Sprache auseinanderzusetzen. *„Dass ich auf meine alte WG*

nur Deutsche war. Also ich musste vierundzwanzig Stunden ja nur auf Deutsch sprechen. Gibt es kein Dolmetscher, gar nichts. Muss ich ja immer versuchen nur auf Deutsch, sprechen.“ (UMF 1/Absatz 115)

Es hat sich gezeigt, dass es allen befragten Jugendlichen sehr wichtig ist, die deutsche Sprache zu erlernen und beherrschen zu können. Die Jugendlichen messen dem Spracherwerb deshalb große Bedeutung zu, um in dem für sie neuen Land ankommen und so autonom wie möglich handeln zu können. Sie sehen dadurch die Möglichkeit immer weniger auf fremde Hilfe angewiesen zu sein und Schritt für Schritt an Selbstständigkeit zu gewinnen. „Mhm (bejahend) ja, natürlich? Man sollte auch mit der, mit allen unterhalten? Wer redet mit mir, was passiert? Ich soll die Notruf anrufen. Oder, wenn was mit meiner Mutter passiert? Oder. Man weiß nicht was (unv.) passiert. Deswegen. Sollte man immer beachten.“ (BMF 1/Absatz 151)

Ängste und Sorgen

Die sehr persönliche Kategorie der „Ängste und Sorgen“ wurde erstellt, um einen Hinweis auf die Empfindungen in Bezug auf die neue Lebenssituation von BMF/UMF zu erhalten. Deutlich wird bei allen Befragten, dass diese häufig unter unterschiedlichen Sorgen und Ängste leiden, was nachfolgende Textstelle belegen. Zwei der Jugendlichen berichteten, dass ihnen die Zukunft Sorge bereitet. „Äh ein bisschen Zukunft.“ (UMF 1/Absatz 58)

Ein BMF berichtete ebenfalls, dass ihm die Situation mit seinen Eltern Angst mache. Aufgrund der Sprachbarriere und der mangelnden Kenntnisse in der deutschen Sprache, nimmt die Übersetzungsarbeit und Vertretung der Eltern bei bürokratischen Terminen wie beispielsweise Ämtergänge einen großen Raum ein. „Ja, weil ich übersetze (unv.) bei meinem Vater und Mutter (lachen). Mhm (bejahend) ja?“ (BMF 2/Absatz 86) „Nein, dass ich mit meiner Mutter gehen und vieles nicht verstehen. Das ja.“ (BMF 2/Absatz 88)

Es entsteht der Eindruck, dass diese Übernahme der Elternrolle auch eine große Herausforderung für die Jugendlichen ist und somit eine zusätzliche Belastung darstellen kann. Diverse aufkommende Ängste und Sorgen spricht ebenfalls eine befragte Lehrerin, insbesondere in Bezug auf die Lebensphase Jugend und deren besonderen Entwicklungsaufgaben (vgl. Kapitel 1.3), als sehr belastende Situation für die Jugendlichen an. „Und das dann verbunden mit dem, mit dem jugendlich sein, auf der Suche sein, perspektivlos sein, also das stelle ich mir wahnsinnig schwierig vor.“ (Lehrerin 1/Absatz 41)

Grundsätzlich lässt sich anhand der Interviews ableiten, dass vor allem der Aufenthaltsstatus und die damit verbundenen Sorgen und Ängste bezüglich der Abschiebung aufkommen. Zudem nehmen insbesondere bei UMF die gewünschten und notwendigen Faktoren des Familiennachzuges mit dem zum Teil in verschiedensten Ländern lebenden Familienmitglieder, einen großen Raum ein. Dabei müssen sich die Jugendlichen mit der Gegebenheit auseinandersetzen, wie der Familiennachzug bewerkstelligt werden kann. Außerdem kommen oft Schwierigkeiten wie Krankheit oder Altersschwäche hinzu. *„Familiennachzug ist halt ein großes Thema? Also gerade der der in meiner Klasse ist noch? Der ja, ist jeden Tag in Kontakt mit seinen Geschwistern? Die sind, teilweise in in der Türkei? Jetzt dann (unverständlich) in Griechenland? Und wie geht es dann jetzt weiter? Kommen die nach Deutschland, oder Kanada? War auch mal, eine Frage irgendwie? Also Familiennachzug generell. Von den Geschwistern, oder Cousins, Cousins? Und dann natürlich dann auch die die Eltern, die in dem Heimatland geblieben sind? Jetzt bei dem Schüler der in unserer Klasse ist sind die Eltern halt sehr, sehr alt, und krank? Und können nicht mehr so eine weite Reise auf sich nehmen? Und das belastet ihn schon. Aber, ja der jetzt so fast, sag ich jetzt mal erwachsen ist, versucht er halt einfach sich ein neues Leben aufzubauen, denke ich.“* (Lehrerin 2/Absatz 28)

Differenzen BMF/UMF

Ein Unterschied zwischen BMF und UMF zeigt sich in der Nähe bzw. Distanz zur Familie und den einzelnen Familienmitgliedern. BMF werden meist aufgrund der unterschiedlichen kulturellen Begebenheiten stark an die Familie gebunden, da die Kinder oft im engen Familienkreis aufwachsen. Dies wird als eine Schwierigkeit sich im neuen Land zu integrieren von den befragten Lehrerinnen formuliert. *„Wobei bei den, Begleiteten eher so dieses familiäre, und das das war schon in Syrien so? Dann waren wir immer alle zusammen und hier ist das genauso? Eben die Schülerin von gestern sagt ja, sie macht das gerne? Sie ist den ganzen Tag gerne mit ihrer Familie Zusammen? Also die ist auch schon über achtzehn, aber sie will gar nicht irgendwie dann deutsche Freunde haben oder mal was alleine machen. Also die geht wirklich von Zuhause, in die Schule wieder zurück, und dann mit der ganzen Familie einkaufen, kochen und und spazieren? [...] Und das, wundert mich immer so ein bisschen ob das dann wirklich von ihr gewollt ist, oder halt so einfach durch die Erziehung so, vorgegeben oder ob sie nicht darf? Das ist (unverständlich).“* (Lehrerin 2/Absatz 84)

Die Professionellen formulieren in diesen Zusammenhang insbesondere die Beobachtung, dass die BMF, insbesondere die Mädchen, meist neben der Familie und der Schulzeit keiner-

lei weitere soziale Kontakte knüpfen, geschweige denn pflegen. Hingegen werden sie im familiären Rahmen sehr stark zur Mithilfe eingebunden. „[...] jetzt im Gegensatz dazu habe ich eine Gruppe von Schülern, die halt alle also mit der Familie gekommen sind, und wirklich sehr in diesen familiären Rahmen sind? Und auch nicht da raus kommen. Also die halt von den Elternhäusern sehr streng erzogen werden? Hauptsächlich die Mädchen oder jungen Frauen? Die halt wirklich nur zu Schule gehen? Und wieder nach Hause, zur Schule und wieder nach Hause. Also, wirklich immer nur in diesem kleinen Rahmen bleiben.“ (Lehrerin 2/Absatz 8) Dagegen sind nach Auskunft der LehrerInnen sowie der Sozialarbeiterin UMF meist schneller durch die bestehenden Einrichtungen in den Jugendhilfemaßnahmen integriert. Während BMF eher über einen längeren Zeitraum in Aufnahmелagern sowie im Rahmen des Familienverbundes unter sich bleiben, haben UMF von Beginn an Kontakt mit deutschen Jugendlichen und erlernen so schneller die Sprache sowie kulturelle Gegebenheiten. Zudem sind sie aufgrund verschiedenster Angebote meist sehr schnell sportlichen und kulturellen über diverse Angebote angebunden.

Bei UMF wurde ersichtlich, dass diese durch die Rahmenbedingungen, welche durch diverse Jugendhilfemaßnahmen geschaffen werden, schneller zu Kontakten außerhalb der Mitgeflüchteten gekommen sind. „Also wie gesagt wenn die in einer in einer Einrichtung wohnen wo halt Deutsche auch dabei sind, oder in einer deutschen Familie dann sind, weil sie als Unbegleitete hier sind, dann denke ich haben sie da wiederum auch mehr Chancen zu sprechen als wenn sie jetzt in ihrer arabisch sprechenden oder kurdisch sprechenden Familie sind?“ (Lehrerin 1/Absatz 61). Neben den von der Jugendhilfe vorgegebenen Maßnahmen machten die Befragten zudem deutlich, dass UMF auf Grund ihrer Situation völlig auf sich alleine gestellt sind und somit keine andere Wahl haben als zügig Kontakte zu knüpfen. „Und die die alleine gekommen sind oder eben mit dem größeren Geschwistern, sind schon eher offener? Sag ich jetzt mal. Also die sind schneller integriert in der Gesellschaft gewesen, haben irgendwie mehr Deutsch auf der Straße gelernt, oder mit Freunden, oder sich anderen Gruppen, anderen Kulturen sich mehr geöffnet.“ (Lehrerin 2/Absatz 6)

3.5.2 Kategorie „Neue Lernumwelt“

Die Kategorie betrachtet den Vergleich zwischen die vom Heimatland der BMF und UMF mit der neuen Lernumwelt in Deutschland. Was genau ein Lernender lernt, hängt stark von seinem Vorwissen und der konkreten Lernsituation ab. Deutlich wurde in der Auswertung der Interviews, dass die verschiedenen Unterkategorien sich überschneiden und es schwierig ist,

diese voneinander zu trennen. Dennoch wurde der Versuch unternommen und für die Arbeit bedeutende Ereignisse zusammengefasst.

Schulsituation

In dieser Unterkategorie werden wichtige Aspekte bezüglich der Verweildauer, dem Wohlbefinden und der Reaktionen der Mitschüler betrachtet. Für alle befragten Jugendlichen stellte die neue Schulsituation eine große Herausforderung dar. Einer der befragten Jugendlichen berichtete, dass die Mitschüler sehr distanziert reagiert haben *„Nicht die meisten nett. Wirklich. Es war nur, zwei Mädchen mit mir sehr nett. Die anderen sagen mir einfach „hallo“, außer nicht (lachen).“* (BMF I/Absatz 80). Diese Einschätzung wurde auch von den Betreuungspersonen LehrerInnen/Schulsozialarbeiterin geteilt. Dabei thematisieren sie insbesondere die abgegrenzte räumliche Situation der Spezialklassen im Schulgebäude. Gleichzeitig berichten die Professionellen auch von einzelnen Schülern, die wenig Berührungsängste aufweisen und das „Anderssein“ der Flüchtlinge als normal wahrnehmen. *„Also wir haben da eh einmal ja diesen Status, dass wir dahinten im Container sind und damit ein bisschen ab hier vom Schuss? Ehm ich habe so den Eindruck dass viele deutsche Schüler so ein bisschen eh wenig Berührungsängste haben? Also die haben keine Berührungsängste, weil sie einfach das schon kennen? Also Mädels mit mit äh Kopftuch oder irgendwas sind nicht neu. Das ist äh, die können nicht nicht sagen sind das jetzt die Flüchtlinge oder sind das jetzt die anderen? Und dann gibt es einfach Schüler die wir hier haben die immer einen gewissen rassistischen touch haben? Ehm, das hat mit den Klassenbildungen meistens was zu tun und die die lassen sie schon auch mal raus. Aber meistens nicht so aggressiv. Also es ist mehr so unterschwellig.“* (Lehrerin I/Absatz 65).

Positiv wird von allen befragten Jugendlichen die Unterstützung durch die Lehrkraft bewertet. Beschrieben haben die Betroffenen das Auftreten der Lehrkräfte als wertschätzend, empathisch und hilfsbereit. *„Ich sitz in der Klasse? Fast die Hälfte reden deutsch? Und ich sitz so rum, als ich nein keine Ahnung, halt fremde Sprache? Hab nichts verstanden? Aber ja, also unsere Lehrerin war nett? Wir haben, sie hat immer die Wörter mit Bewegungen erklärt? Das war schon ein bisschen witzig“* (UMF I/Absatz 72).

Die LehrerInnen berichteten, dass zum einen vor allem der Spracherwerb eine große Herausforderung für die Jugendlichen darstellt. Zum anderen thematisierten die befragten Betreuungspersonen aber auch die Schwierigkeiten um das Verständnis im Umgang mit technischen Geräten und Unterrichtsfächern. *„Weiß nicht, sonst haben sie, melden viel Positives zurück*

aus der Schule? Aber das ist, ja das es halt auch schwer ist eine Sprache zu lernen, das ist klar? Oder, manchmal, also Deutsch, das ist eine Sache? Aber dann, Mathe, Computer, also wirklich so technische Fächer, dass fällt denen noch schwerer? Weil man dadurch, also dafür die deutsche Sprache ja benutzen muss? Und anwenden. Also, ja grad den Computer ist wirklich ein sehr langsamer, Lernprozess.“ (Lehrerin 2/Absatz 56).

Differenzen der Institution Schule

Die zweite Unterkategorie veranschaulicht wesentliche Unterschiede der Institution Schule im Vergleich zu ihren Heimatländern. Dabei wird bei allen Adressaten/innen grundsätzlich ein deutlicher Unterschied wahrgenommen. Dies umfasst neben Vorschriften für Schulkleidung und Aussehen: „Äh bestimmte Kleidung, muss man anziehen? Immer Haare rasieren, Nägel zum Beispiel, sonst darf man nicht rein kommen? [...] vor allem eine große Differenz im Umgang mit den SchülerInnen. [...] Ehm also, im Grundschule haben die immer so ein Stockholz? Wenn jemand kein Hausaufgaben macht? [...]“ (UMF 1/Absatz 86). Diese strengeren disziplinarischen Maßnahmen, wie beispielsweise langes Stillstehen oder Stockschläge werden von mehreren Flüchtlingen beschrieben. „Ähm. mhm (bejahend). Ja natürlich gibt es immer Unterschied. Ähm . [...] Sie schlagen manchmal. Mit einem, ähm Holzstock. So auf (lachen) dem Hand. Und ähm. Man muss auch ähm in der Pause ungefähr drei Minuten. Die ganze Zeit so stehen bleiben und danach sollten wir jede, jeder Hand anhand, zu der Klasse gehen.“ (BMF 1/Absatz 114).

Ein weiterer Unterschied, den sowohl die Befragten BMF/UMF als auch der LehrerInnen beschreiben, besteht in der divergenten Art und Weise der Wissensvermittlung. Alle Jugendlichen formulieren insbesondere, dass in den Heimatländern Lerninhalte nicht mehrfach erklärt werden, sondern es in der Verantwortung des Einzelnen liegt den Lernstoff ohne Lehrerunterstützung aufzuarbeiten. „[...] Ehm und ja, ehm und wie gesagt, die erklären also nur zwei drei Mal und dann das war es. Fertig. Wenn ich nichts verstehen hab, dann hab ich Pech. Muss ich halt selber lernen.“ (UMF 1/Absatz 86).

Der disziplinäre Umgang mit den Betroffenen wird jedoch nicht ausschließlich als negativ bewertet. Hingegen formuliert die Schulsozialarbeiterin, dass einige Schüler einen konsequenteren Umgang der Erwachsenen mit den Jugendlichen einfordern.

„Also manche sagen, in ihrem Heimatland war es strenger? Hier kommen vielen, ehm es ist halt sehr unregelmäßig? Und manche Schüler regen sich dann immer auf: „Ja, im Irak, da war das nie so, da mussten alle pünktlich kommen“? Aber hier funktioniert das irgendwie

nicht? (Lachen) Also ich weiß auch nicht wieso? (Lachen) Ob es zu locker ist oder?“ (Schulsozialarbeiterin/Absatz 32).

Unterstützung durch die Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter

Diese Kategorie zielt auf die Einschätzung der einzelnen Teilnehmer ab. Der Fokus liegt dabei auf dem Aspekt, welche Unterstützungsformen durch die Bezugspersonen im Lernprozess ermöglicht bzw. inwieweit diese positiv beeinflusst werden können. Alle BMF/UMF nehmen die LehrerInnen/Sozialarbeiterin als sehr unterstützend wahr, insbesondere auf der persönlichen Ebene. „[...] So wie Beispiel unsere Lehrerin ähm, sie ist sehr nett. Wir mögen sie so sehr. Wir lieben sie echt (lachen).“ (BMF 1/Absatz 227). „Mhm (bejahend) ja. Weil sie erklärt, also sie macht es als Spaß. Wir lernen und machen auch Spaß mit ihr. [...]“ (BMF 1/Absatz 229).

„Also sie (lachen). Sie hat uns geholfen erste Mal und dann (...) viele Sachen gegeben sowas, ja und wir haben uns vorgestellt. Mhm (bejahend) und sowas weiter.“ (BMF 2/Absatz 158).

Neben der persönlichen Unterstützung durch den einzelnen Professionellen, werden auch im Rahmen der Schulorganisation Hilfemaßnahmen angeboten. Durch zusätzliche Stundenpools werden im Unterrichtsalltag individuelle Unterstützungsmaßnahmen in der Schule sowie Beratung und Weiterleitung an andere professionelle Institutionen ermöglicht. „Und wenn nicht, dann versuchen wir das in Einzelgesprächen. Wir haben in zwei Stunden in der Woche IBB heißt das, individuelle Beratung und Betreuung? Wo wir mit den Schülern entweder bei, Problemen, sprechen können? Oder auch wenn, ja einfach Beratung. Also wie wie geht es weiter? Welche Ziele hast du? Welche Wünsche? Was fehlt dir? Wo wir wirklich zwei Stunden pro Woche individuell Zeit haben mit den Schülern einiges zu klären? Und wenn wir merken, ok da fehlt eine Vertrauensperson oder, ja dann versucht erst mal die die Sozialarbeiterin vielleicht mit ihm zu sprechen, oder mit ihr? Oder dann weiter zu weisen an andere Stellen, eben das Mädchen- und Gesundheitszentrum oder, ja Ehrenamtliche oder, Sozialarbeiter, Pfleger, Familienhelfer?“ (Lehrerin 2/Absatz 106).

Dabei sehen die Professionellen im Hinblick auf mögliche Traumatisierung der SchülerInnen besondere Anforderungen an das pädagogische Einfühlvermögen gestellt, sowie auch um das Hintergrundwissen der Lebenslagen. „Also ich denk die Sensibilität ist halt besonders wichtig. Also das eben immer im Hinterkopf zu haben und dann auch wirklich die, die eh Kontakte zu suchen. Also wenn jetzt eben wirklich was Problematisches passiert? Wirklich gleich mit der Schulsozialarbeit zu reden? Gleich zu gucken, kann kann man mit dem Vormund reden, kann man da wieder weiter mit jemanden reden? Denn ich glaube man darf hier keine

Zeit verlieren. Also wenn es da jemanden nicht gut geht, dann sollte man das sehr schnell, eh merken? Wir hatten leider auch schon einen Fall von einem Suizidversuch“ (Lehrerin 1/Absatz 111).

Als hilfreich um auch eine erfolgreiche Unterstützung für die BMF/UMF leisten zu können, sieht eine Lehrerin insbesondere in der Fähigkeit im Team den Lernstoff oder allgemeine Regeln einheitlich abzusprechen. [...] *„Ja, auch Mitgefühl oder zu gucken, was passt jetzt dem Schüler, dem Einzelnen, was passt nicht? Mhm. Was braucht man noch? Ja, einfach die Bereitschaft sich auf was Neues einzulassen und gut im Team zusammen zu arbeiten, also denke ich ist sehr wichtig, dass man sich abspricht im Team? Gerade unter den Lehrern die das gleiche Fach haben, um zu gucken, was hast du gerade für einen Bereich gemacht? Und was kann ich übernehmen? Dass die Schüler auch merken, man ist wirklich ein Team. Also so wie Eltern, dass man irgendwie gemeinsam hinter der Sache steht und nicht der eine Lehrer sagt irgendwie „fünf Minuten zu spät kommen ist nicht so schlimm“ und beim Nächsten muss man irgendwie vor der Tür warten oder so? Dass man merkt, ok da ist so eine Gemeinsamkeit oder gemeinsame Werte, die da da sind?“ (Lehrerin 2/Absatz 116)*

Fachspezifische Weiterbildung

Diese Kategorie richtet sich vorwiegend an die Gruppe der LehrerInnen und SchulsozialarbeiterIn. Ziel dabei war es herauszufinden, inwieweit diese in Bezug auf die besondere Lern- bzw. Betreuungslage von BMF/UMF geschult und vorbereitet wurden.

Beide LehrerInnen haben zurückgemeldet, dass sie auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung nicht explizit vorbereitet wurden bzw. spezifischen Weiterbildungen erhalten haben. *„Äh pff (Lachen) gute Frage? Eigentlich gar nicht. [...]“ (Lehrerin 1/Absatz 71).* Als hilfreich in diesem Prozess nahm eine Lehrkraft, der im Studium vermittelte heterogene Grundansatz der Binnendifferenzierung wahr. Dabei sieht insbesondere die Befragte das Lernen als aktiven Konstruktionsprozess, in dem jeder Lernende eine individuelle Repräsentation der Welt erschafft – und demzufolge auch eine Klasse mit Flüchtlingen auf dieser Grundlage unterrichtet werden. *„[...] Ehm höchstens eben durch mein Studium grundsätzlich. Also im Studium habe ich mich sehr viel auch mit eben heterogenen Gruppen beschäftigt? Und da gehört es eigentlich fast quasi dazu? Zu überlegen eh, was unterscheidet Menschen? Und eh das eben jeder eine ganz unterschiedliche Wahrnehmung haben? Hatte ich hatte ich, ich bin ein großer Anhänger des Konstruktivismus und des Co- Konstruktivismus? Also ich geh immer davon aus, dass jeder sich seine Welt allein erschafft? Und somit*

sitzen schon in jedem Klassenzimmer, lauter Individuen, und dann hat man eben auch im einem in einer Flüchtlingsklasse lauter Individuen vor sich.“ (Lehrerin 1/Absatz 71).

In der weiteren Beschreibung der zweiten Lehrkraft wird das Studium mit Deutsch als Fremdsprache in einem anderen Land mit Migrationshintergrund als grundlegende Basis gesehen. Durch weiteres Interesse bezüglich dieser Thematik konnten in diesem Zusammenhang auch wichtiges Grundlagenwissen zur Flüchtlingsthematik angeeignet werden. *„Ich habe Deutsch als Fremdsprache in Frankreich studiert? Und habe dort auch in Marseille aus und mit Migrationshintergrund gearbeitet, die da, also natürlich Französisch gelernt haben? Ehm, genau und hier in Deutschland, in Freiburg habe ich dann ein Weiterbildung dann auch gemacht am Regierungspräsidium „Deutsch als Fremdsprache“, „Deutsch als Zweitsprache“? Wo wir auch so Themen wie Trauma, ehm ja also wirklich speziell jetzt für VABO Schüler oder für Flüchtlingsschüler, thematisiert haben? Die dann parallel zum Beginn meiner Arbeit hier gestartet hat? Also im Februar 2016. Genau, dann ja eigentlich begleitet immer Fortbildungen, Weiterbildungen? Zusammenarbeit im Team? Was sehr gut funktioniert hat, in unserer Schule? Weil, viele sich halt auf die Stelle beworben haben? Und wirklich speziell noch mit Flüchtlingen arbeiten wollten?“ (Lehrerin 2/Absatz 62).*

Differenzen BMF/UMF

Auf eine befragte Lehrkraft wirken die UMF zu Beginn häufig eher etwas ruhiger als die BMF. Die Professionelle formuliert, dass UMF meist auf den ersten Blick aufmerksam zuhören und Interesse zeigen. Gleichzeitig täuscht dies im ersten Moment und sie erscheinen manchmal sehr abwesend. Mit diesen ambivalenten Eindrücken seitens der Lehrkräfte kommt die Thematik der Traumatisierung zur Sprache. *„(...) Also da die, mh ja wenn die unbegleiteten Flüchtlinge so etwas ruhiger sind, manchmal, weil sie eben weil sie eben doch sehr in sich zusammen gesunken oder oder eben traumatisiert sind, dann dann sind sie eben vielleicht etwas ehm ruhiger einfach auch im Klassenverband. Und können dann besser zuhören. Wobei das natürlich auch manchmal täuschen kann. Also man denkt dann die hören zu, und sind dabei aber etwas abwesend.“ (Lehrerin 1/Absatz 57).*

3.5.3 Kategorie „Lernen“

In der weiteren Kategorie „Lernen“ soll ein Überblick über Hinweise geschaffen werden, inwieweit BMF/UMF aus der Sicht der Betroffenen bzw. LehrerInnen/SchulsozialarbeiterInnen, an die gestellten Lernanforderungen zurechtkommen.

Anforderungen

Die LehrerInnen sind der Annahme, dass sich der Prozess des Lernens mit den Anforderungen und Aufgaben für die jugendlichen Flüchtlinge als sehr schwierig darstellt. *„Eher schwer. Also sie kommen schwer mit den Anforderungen zurecht. Also einmal verstehen sie oft gar nicht warum diese Anforderungen da sind?“ (Lehrerin 1/Absatz 85).* Insbesondere werden dabei Schwierigkeiten in „landesspezifischen“ Fächern deutlich, mit denen sich die Jugendlichen in ihrer Vergangenheit noch nicht auseinandersetzen mussten. *„Aber dann in der Theorie eben in den Berufsschulen manchmal schwierig. Gerade die allgemein bildenden Fächern, irgendwie Geschichte oder dann Aufsätze zu schreiben, wirklich die deutsche Geschichte zu verstehen, und das ist ja wirklich kompletten Neuland, und dann auf einer Fremdsprache, ist dann halt eine neue Herausforderung.“ (Lehrerin 2/Absatz 102).*

Kompetenzen & Motivation

In dieser Unterkategorie werden Angaben über Kompetenzen und Lernbereitschaft der Jugendlichen zusammengefasst. Der Wert des Durchhaltens und des Weitermachens seitens der Betroffenen und aufgrund der besonderen Lebenslage wird dabei von einer Befragten als besondere Fähigkeit beschrieben. *„Mhm. (...) Schüler bringen oft so Kompetenzen mit so, wir haben das immer so ein bisschen durchwurschteln genannt? [...] Ehm genau, welche Kompetenzen noch? (...) Ganz unterschiedlich, je nachdem wie lange sie auch schon in der Schule waren in ihrem Land, was sie in ihrem Land gemacht haben? [...]“ (Lehrerin 2/Absatz 82)*

Eine der befragten LehrerInnen berichtete, dass sie zudem bei manchen Flüchtlingen eine fürsorgliche und empathische Kompetenz beobachten konnte. Die Entwicklung dieser Kompetenzen führt sie auf die Lebenslage der Flüchtlinge zurück, dass die Familien auf Grund der Fluchterfahrungen in vielen Situationen eng zusammen halten mussten. *„[...]Wie, wie sehr sie sich engagiert haben? Oder, familiäre Kompetenzen, irgendwie um Geschwister kümmern oder, um Familienangehörige?“ (Lehrerin 2/Absatz 82).*

Hilfestellungen

Vornehmlich erfolgt in dieser Kategorie eine Beschreibung der pädagogischen und didaktischen Unterstützungselemente der Lehrkräfte/Schulsozialarbeiter. Dabei berichten die Jugendlichen, dass es für ihren Lernprozess besonders hilfreich ist, wenn die Lehrer verschiedene Medien (Videos, Bilder, Texte, Lern-Spiele ...) verwenden, um neue Inhalte vermitteln zu können. *„Wenn sie zum Beispiel auf Internet sucht, und ähm, macht macht es auf Screenshot? Und zeigt uns was was das ist. Beispiel Bild oder sowas. Dann verstehen wir das.“ (BMF 1/Absatz 199).* Insbesondere kreative Zugänge scheinen den Jugendlichen das Lernen zu er-

leichtern: „Mhm (bejahend) ja manchmal macht sie, also unsere Lehrerin ist Frau [Name der Lehrerin]. Sie macht als ähm eine Spiel. Also da spielen wir eine ähm da spielen wir eine Spiel? Und dann werde ich ganz leichter. Wirklich. Da merken wir es so schnell (lachen)“ (BMF I/Absatz 203).

Veränderung Lernverhalten

Nach Angaben der befragten LehrerInnen zeigen sich deutliche Differenzen im Lernverhalten der einzelnen Jugendlichen. Insbesondere eigenverantwortliche und selbstorganisierte Lernformen bereiten den BMF/UMF Schwierigkeiten. „Also dieses selber selbstständig Lernen. Sein eigenes Lernen steuern. Das ist ganz ganz neu. Das kennen die Jugendlichen fast gar nicht. Also sie wissen überhaupt, als an sich äh wenn ich sag: „Mach das im Buch von da bis da“, und ich zeig es noch vorne an der Tafel? Und ich schreibe genau auf was sie machen müssen, dann können sie das alles natürlich abschreiben? Aber selber sich zu strukturieren und zu sagen, „ich muss von da bis da arbeiten? Ich muss verstanden haben was ich gemacht hab“? Das funktioniert ganz schlecht.“ (Lehrerin I/Absatz 93).

Der Wert des Zuhörens und des Erklärens seitens der LehrerInnen wird bei allen Adressaten/innen sichtbar und mit positiven Emotionen verknüpft. Hingegen hemmen negative Äußerungen das Lernen bei den Jugendlichen. „Also ich finde meine meine Lehrerin. Bei Mathe ähm ist so, die ganze Zeit so wie ähm sauer er will keinen Spaß mit den anderen machen. Dass er nur, dass wir reden nur ähm, konzentrieren nur? Und die meisten machen das nicht. Also wenn der wenn der Lehrer, ist immer die ganze Zeit sauer, dann dann mögen wir ähm der Lehrer nicht“ So wie Beispiel unsere Lehrerin ähm, sie ist sehr nett. Wir mögen sie so sehr. Wir lieben sie echt (lachen).“ (BMF I/Absatz 227).

Differenzen BMF/UMF

Auch in der Kategorie des „Lernens“ stellt die Wahrnehmung von Differenzen ein wesentlicher Faktor dar. Dabei beschreiben die Betreuungspersonen UMF einerseits als autonomer und motivierter im Vergleich zu BMF. Andererseits schützen und erklären sich UMF mithilfe ihrer speziellen Situation, als Jugendlicher alleine und ohne familiäre Unterstützung handeln zu müssen. „Mh ja das ist ein bisschen schwierig? Also manchmal glaub ich dass die Unbegleiteten ehm auf der einen Seite mehr Motivation haben weil sie selbstständiger sein wollen? Und dann habe ich wieder das Gefühl dass es ihnen im Wege steht? Weil sie so auch ja, wie soll ich sagen? Das ist jetzt ein bisschen das hört sich vielleicht komisch an. Aber sie haben so dieses Gefühl, man muss besonders viel Rücksicht auf sie nehmen. (..) Und dann kommt so

ein bisschen so dieses „Warum nimmst du nicht Rücksicht auf mich? Ich kann doch das und das noch nicht? Aber, ich bin ja auch unbegleitet hier, alleine, ohne meine Familie.“ Also so ein so ein Mitleidsbonus. Haben sie schon manchmal.“ (Lehrerin 1/Absatz 91).

3.5.4 Kategorie „Berufsausbildung“

Diese Kategorie stellt die Vorstellungen der BMF/UMF bezüglich der schulischen Qualifikation und der damit verbundenen angestrebten Ausbildung bezüglich der Zukunftsperspektive in den Fokus.

Berufsvorbereitung

Diese Kategorie entstand bezugnehmend auf den Bildungsauftrag der beruflichen Schulen, welche das Ziel hat, SchülerInnen auf den Weg in das Berufsleben vorzubereiten und zu unterstützen. Deutlich wird, dass in Bezug auf die berufliche Orientierung und den Anforderungen an eine berufliche Ausbildung in Deutschland für die BMF/UMF sehr große Unklarheit besteht. Dabei wird die Umstellung, dass in ihren Ländern häufig keine Ausbildung notwendig ist um einen Beruf auszuüben, thematisiert. *„Ich glaube das ist alles neu. Also die meisten haben noch kein Praktikum gemacht in ihrem Land? Manche haben vielleicht ein bisschen mal bei den Familienangehörigen gearbeitet? Viele haben große Erfahrung in der Nahrungszubereitung, einfach im Kochen zuhause? Weil die einfach viel Zuhause mitmachen müssen, gerade die Mädchen. Das ist einfach so diese, Kochabläufe und so weiter wissen die gut? Wir haben auch eine Zeit lang ein Kochprojekt gehabt, da haben die wirklich große Kompetenzen? Aber bei einer anderen Person, nicht Familienangehörigen oder nicht in der Familie, zu arbeiten, da haben die meisten keine Ahnung. Also da ist alles neu? Also sich bewerben, wir haben gemeinsame Bewerbungsflyer erstellt, wir haben gemeinsam mit denen bei den Betrieben angerufen, wenn sie es nicht alleine geschafft haben? Ja, also das ist der der ganze Weg eigentlich von A bis Z ist da neu.“ (Lehrerin 2/Absatz 94).*

Die Professionellen beschreiben, dass der hohe Stellenwert und das Verfahren einer Bewerbung neu für die Jugendlichen sind. Sie formulieren, dass konkrete Hilfestellungen und eine intensive Vorbereitung auf das Berufsleben von LehrerInnen/Sozialarbeiterin notwendig sind. *„Also neu ist sicherlich für sie, äh dass dass das hier alles so ein Wahnsinns hohen Wert hat? Also das dieser dieser Ausbildungsbereich ja überhaupt so so wertvoll ist? Was sie nicht kennen aus ihren Ländern? Da geht man halt in einen Beruf und fängt das dann an, und dann*

läuft man da mit? Und das ist hier mit Schule Begleitung ist, und das man da eben auch in der Schule nochmal so viele Fächer hat, und all diese Dinge, das ist ihnen alles äh, neu? Und dann bei der Bewerbung auch, dass es ebenso wichtig ist, sich sich ja eben sehr sorgfältig auf diese Dinge vorzubereiten.“ (Lehrerin 1/Absatz 99).

Zudem beschreiben die Professionellen, dass es erforderlich ist, grundlegende Verhaltensregeln in der neuen Gesellschaft wie Pünktlichkeit, Regeleinhalten beim Arbeitgeber, ...den Jugendlichen bewusst zu machen, zu erklären und zu vermitteln. *„Also für die Schüler ist es halt oft eben nicht so ganz nachvollziehbar, dass wir diese Pünktlichkeit so hoch hängen? Dass wir die Ordentlichkeit so hoch hängen? Dass sie da gewissenhaft sein müssen? Ich musste ihnen im Vorfeld zum Beispiel erklären, dass man nichts essen darf was irgendwie im Supermarkt ausliegt (Lachen), wenn sie im Supermarkt arbeiten? Dass man keine Stifte mitnimmt in einem Büro wo man arbeitet? Dass das alles Diebstahl ist? (Lachen (...))“ (Lehrerin 1/Absatz 101).*

Berufliche Zukunft

Die Kategorie der beruflichen Zukunft wurde erstellt, um einen Einblick in die Berufswünsche und Träume der Jugendlichen, insbesondere in der für sie bedeutenden Entwicklungsphase Jugend im Übergang zum Erwachsenenalter, zu erhalten. Dabei wurde deutlich, dass die Jugendlichen unterschiedliche Berufsvorstellungen haben, welche meist Ausbildungsberufe implizieren. *„Vielleicht Verkäufer? mhm (bejahend) Ja und ähm, Mechaniker (unv.). Oder Schreiner.“ (BMF 2/Absatz 210).*

Die Schulsozialarbeiterin/Lehrerin konnten gleichzeitig in diesem Zusammenhang bei einigen Jugendlichen feststellen, dass diese zu hohe Ansprüche bzw. falsche Vorstellungen über ihren Traumberuf äußern. *„[...]„Ne ich will unbedingt beim Zahnarzt, das ist so und ich mache nichts anderes“? Dann, so diese Versteiftheit auf irgendeine Sache, das ist halt dann ein bisschen schwierig? Genau und diese, genau und beim Praktikum haben sie dann gemerkt, „ok, es reicht doch noch nicht irgendwie, was ich kann“? Ja da sind spezielle Sachen beim Zahnarzt, so spezielle Utensilien, Werkzeug und so weiter? Das ist halt dann nochmal neues Vokabular? Aber bei manchen hat dann so dieser, Umkehrschluss, so diese Reaktion gefehlt, „ok es reicht noch nicht, ich muss mich jetzt mehr anstrengen, ich muss jetzt mehr machen“? [...]“ (Lehrerin 2/Absatz 88).* Als ursächlich für die von Seiten der Professionellen überschätzten Vorstellungen bezeichnen sie die Unkenntnis der Jugendlichen über die erforderlichen Schulabschlüsse bzw. den Bildungsanforderungen. *„Mh naja sie wissen halt nicht was es al-*

les für Berufe gibt und wie sie dahin kommen können. Also, viele sagen „ja sie wollen“ oder haben einfach sehr hohe Ansprüche? Aber dann muss man denen erst mal klar machen wie lange das dauert bis sie jetzt, ein Medizinstudium machen können? Zum Beispiel?“ (Schulsozialarbeiterin/Absatz 92).

3.5.5 Kategorie „Bindung und Trauma“

Die letzte Kategorie entstand insbesondere aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema „Bindung“ und „Trauma“ und stellt eine wesentliche Einflussgröße zur Eingliederung und positiven Gesundheitsentwicklung von BMF/UMF dar. Die deduktiv vorgegebenen Unterkategorien „Vertrauenspersonen“, „Belastende Faktoren/Situationen“, „Flucht“ und „Differenzen“ wurden hierbei durch die induktiv entwickelte Unterkategorie „Ressourcen“ ergänzt.

Vertrauensperson

In der Unterkategorie „Vertrauensperson“ werden die für die Betroffenen wichtigen Bezugspersonen als „wichtig und unterstützend“ wahrgenommen. Die jugendlichen Flüchtlinge schreiben insbesondere Gleichaltrigen eine große Unterstützungsfunktion zu. *„Meine Freundin?“ (BMF 1, Absatz 177). „Deswegen mir gehts immer gut. Weil ich erklär sie die ganze Zeit, was was hat mit mir passiert? Wie viel habe ich gelaufen. Und so.“ (BMF 1, Absatz 179).* Dabei zeigt sich, dass die Jugendlichen deutlich Vertrauenspersonen außerhalb der Schule benennen können, bei denen sie Schule Unterstützung einfordern und erhalten. Gleichzeitig weisen sie auch Unsicherheiten bei der Einschätzung auf, welchen Personen sie vertrauen können und welchen nicht. Hierbei wird eine klare Einschätzung von Nähe und Distanz der einzelnen Personen in ihrem Umfeld deutlich. *„Nicht mit, also ich vertrauen nur paar, Freunde von mir. Die kann ich für sie alles erzählen, aber den Rest nicht? Kann ich, also ich kann nicht drauf lassen? Vielleicht erzählen sie es weiter? Ich weis es nicht.“ (UMF 1/Absatz 187).*

Belastende Faktoren/Situationen

Diese Unterkategorie beschäftigt sich mit Situationen und Faktoren, welche die Betroffenen belasten bzw. beschäftigen. Hierbei formulieren die Jugendlichen klare Zukunftsängste in ihrer neuen Heimat und beschreiben eine ungewisse Zukunft. Zudem zeichnen sich die Situationen in ihren Heimatländern als sehr belastend für die jungen Menschen ab. *Ehm, wie gesagt ein bisschen Zukunft? Und ehm ja halt ein bisschen ein Heimat.“ (UMF 1/Absatz 195)*

Flucht

Die Unterkategorie Flucht soll nähere Angaben zu den Fluchtumständen ermitteln. Schlussendlich konnten die befragten Jugendlichen durch ihre Aussagen selbst abgrenzen, wie weit sie bereit waren, über ihre Erlebnisse und Erfahrungen zu berichten. Lediglich einer der befragten Jugendlichen berichtete detaillierter über die Fluchtsituation. An dieser Stelle wurde vor allem der Fluchtweg über das Meer als traumatisches Erlebnis benannt. *„Weil wir waren mal mit dem, so einem Kleinschiff? Und ähm. Das Schiff hat so Wasser gemacht. So und so [zeigt die Bewegungen des Schiffes]. Und während das Schiff so. Der Wasser so rein. Rein geht (lachen), dann werden wir alle sterben (lachen)? Wirklich. Aber.“ (BMF 1/Absatz 173)*

Differenzen BMF/UMF

In der Kategorie „Bindung und Trauma“ stellt die Wahrnehmung von Differenzen ebenfalls ein wesentlicher Faktor dar. Dabei sprechen beide Lehrerinnen die Differenz zwischen BMF und UMF an, dass bei BMF Zuhause über die traumatischen Erfahrungen und Erlebnisse gesprochen und diese familienintern positioniert werden können. Voraussetzung ist dabei jedoch der offene Umgang in der Familie mit den traumatischen Erfahrungen und Erlebnissen. *„Ich mein ehm da kommt es dann sicherlich auch drauf an wie eben Zuhause darüber geredet werden kann. Also ich glaub das das kann jetzt nochmal ein Unterschied sein, ob da nochmal drei Geschwister dabei sind und die Eltern? Oder ob da nur die Eltern da sind?“ (Lehrerin 1/Absatz 20).*

Außerdem konnten beide Lehrerinnen bei BMF, insbesondere bei den Mädchen, beobachten, dass diese häufig sehr streng in den Familien gehalten werden. Dadurch bestehen für die Betroffenen kaum Möglichkeiten sich in Deutschland gut zu integrieren. Dies ist vor allem dann auch durch einen schleppenden Spracherwerb zu beobachten.

„[...]Also eher, wo wirklich die Mädchen in der, in der Kernfamilie so streng gehalten werden, wirklich? Die sich nicht nach außen öffnen können? Wo halt auch der Spracherwerb nicht vorwärts geht? Bei denen sind eher, viel mehr Probleme. (..) Also.“ (Lehrerin 2/Absatz 38).

Die UMF werden von den Professionellen als weniger belastet wahrgenommen. Sie beschreiben, dass diese die Fähigkeit besitzen, Vergangenes ruhen zu lassen und eher schneller nach vorne zu schauen im Vergleich zu BMF, welche in der Kernfamilie geblieben sind. *„Also fast*

würde ich sagen, die die unbegleitet gekommen sind, die sind, oder von außen scheint das so als wären die weniger belastet. Also das ist irgendwie. Ja also die drei, die in die Fortgeschrittenengruppe jetzt die, fangen auch eine Ausbildung jetzt bald an? Die scheinen so, ja total integriert eigentlich. Wie so ein deutscher Schüler? Auch vom, vom Sprechen her? Also man merkt kaum noch einen Unterschied? Und eigentlich so, vielleicht vertuschen sie es auch oder wollen es nicht so, nach außen zeigen, aber da hatten wir jetzt nicht so viele, mh ehm Belastungen. [...].“ (Lehrerin 2/Absatz 38).

Ressourcen

Diese Kategorie wurde induktiv gebildet. Neben schulischen Kompetenzen beschreiben die Professionellen insbesondere die Ressource vieler junger Flüchtlinge, selbstständig ihr Leben in die Hand nehmen zu können. Dabei wird insbesondere die Orientierungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit beschrieben. *Irgendwie so dieses, ja zu Recht kommen auch in einer fremden Welt? Und auch diese ja, Unabhängigkeit, irgendwie damit man weiß, ehm wie organisier ich mein Leben? Das geht bei den meisten eigentlich relativ schnell so durch diese Fluchterfahrung. Weil sie halt sich wirklich durch die verschiedenen Länder auch, ja? Kämpfen mussten, so? (Lehrerin/ Absatz 82)*

Zudem weisen viele der Jugendlichen große Autonomie auf, welche insbesondere BMF einsetzen um ihre Familien zu unterstützen. *„Ehm, ja, also bei einigen mit Familie, die übernehmen quasi den ganzen Papierkram der Familie weil sie halt oft die einzigen sind die gut Deutsch können und regeln irgendwie für die Eltern alles. Also sind schon selbstständiger vielleicht auch wie jetzt deutsche Schüler, oder? Ja.“ (Schulsozialarbeiterin/Absatz 78)*

Als eine weitere Ressource bezeichnen die Professionellen die Offenheit der jungen Flüchtlinge, die ebenfalls als protektiver Faktor gesehen werden kann. *„Und die die alleine gekommen sind oder eben mit den größeren Geschwistern, sind schon eher offener? Sag ich jetzt mal. Also die sind schneller integriert in der Gesellschaft gewesen, haben irgendwie mehr Deutsch auf der Straße gelernt, oder mit Freunden, oder sich anderen Gruppen, anderen Kulturen sich mehr geöffnet.“ (Lehrerin 2/Absatz 6).* Im Sinne protektiver Faktoren können auch Hobbys und Peerkontakte verstanden werden. Dabei gelingt es einzelnen, vorwiegend männlichen Flüchtlingen, in Kontakt mit den einheimischen Jugendlichen zu treten und Interessen wie Sport als Hobby für sich zum Aufbau von Peerkontakten zu nutzen. *„In in einem Kreis, oder das ist oft bei den Schülern der Fall die zum Beispiel Sport machen, und dann in einem Verein Fußball spielen? Also das sind oft die Jungs?“ (Lehrerin 1/Absatz 8)*

Eine weitere Aussage eines BMF unterstreicht deren Bedeutung. „*ähm. Ich hatte (unv.) also ich war zuerst im Fitness ungefähr. Sieben Monat. Also als in Realschule war? Ich hatte immer noch ähm also ich hatte immer ich habe immer ins Fitness gegangen. Ja und dann habe ich auch manchmal mit deutsche Fußball? Habe ich geredet. Und ich hab auch wieder trainiert. Also Training und geredet.*“ (BMF 1/Absatz 218)

Eine weitere Ressource der jungen Flüchtlinge ist auf Grundlage in den individuellen Schutzfaktoren zu sehen. „*Mhm. (...) Schüler bringen oft so Kompetenzen mit so, wir haben das immer so ein bisschen durchwurschteln genannt? Dass man irgendwie, gut, wir wissen irgendwie zu welcher Person sie wie gehen müssen. Also so durch diese Fluchterfahrung einfach, so wie kann ich schnell zu einer Information gelangen? Wie kann ich schnell irgendwie wissen, wo wo geht es hier lang? (...) Ehm genau, welche Kompetenzen noch? (...) Ganz unterschiedlich, je nachdem wie lange sie auch schon in der Schule waren in ihrem Land, was sie in ihrem Land gemacht haben? [...]*“ (Lehrerin 2/Absatz 82)

4. Diskussion

Nachdem im vorigen Kapitel das Spektrum der Ergebnisse dargestellt wurde, wird in der Diskussion der Versuch einer Deutung unternommen. Die Interpretation fokussiert sich auf die Verknüpfung der in den Interviews ermittelten Ergebnisse mit den theoretischen Grundlagen der für die Arbeit relevanten Thematiken der „Lebenslagen von BMF/UMF in der besonderen Situation von Fluchterfahrung und Jugendphase“, sowie dem Bereich „Lernumfeld Schule“. Ebenso findet die unterschiedliche Situation zwischen „begleitet und unbegleitet“ Beachtung. Dabei werden zentrale Punkte interpretativ betrachtet und mit einer möglichen Begründung und Sinngebung versehen.

Zunächst erfolgte eine Auseinandersetzung mit dem Stand der *Lebenslagen*. Aufgezeigt werden konnte anhand der Forschung, dass es nicht „die Gruppe BMF/die Gruppe UMF“ gibt. Aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen in Lebens- und Bildungsbiographien sind die Gruppen sehr heterogen und individuell zu betrachten. In allen Interviews wurde deutlich, dass die unterschiedliche Wohnsituation ein bedeutender Einflussfaktor bezüglich der Fortschritte im Spracherwerb sowie einem schnelleren Ankommen und der damit verbundenen Integration darstellt. Differenzen zwischen den Lebenslagen von UMF und BMF ergaben sich insbesondere durch die unterschiedlichen gesetzlichen Rahmenbedingungen bzw. der sich daraus ergebenden Betreuungssituation. Dabei wurde von allen Beteiligten die Schwierigkeit beim Erlernen der fremden Sprache, um mit anderen Menschen in Kontakt treten zu können, als gravierende Hürde wahrgenommen. An dieser Stelle nehmen bei der Auswertung, wie in Kapitel 1 erörtert, die Aufenthaltssituation und die damit verbundene Lebens- und Versorgungssituation auf das Wohlbefinden der Jugendlichen großen Einfluss. In Bezug auf die persönliche Situation und Sorgen der BMF/UMF konnte nur ein grober Einblick übermittelt werden. Zum einen zeigt sich diese abhängig vom Sprachstandsniveau und der individuellen Bereitschaft jedes einzelnen Jugendlichen, Einblicke in ihre Privatsphäre zu gewähren. Zum anderen stellt die Thematik der Traumatisierung durch Flucht und Fluchterlebnisse, sowie Verlust erleben (siehe Kapitel 1) eine sensible Größe dar. Vor diesem Hintergrund konnte der Aspekt der seelischen Gesundheit von BMF/UMF vorwiegend in der Theorie Betrachtung finden, da dies die Kompetenzen der Autorin übersteigt. Interessant war in diesem Zusammenhang der Aspekt, dass viele der Jugendlichen obwohl sie Furchtbares erlebt haben, den Wunsch äußern, dass diese negativen Erfahrungen keinen weiteren Einfluss auf ihr jetziges Leben nehmen sollen.

Die *neue Lernumwelt Schule* nahm bei allen Gesprächen einen zentralen Stellenwert ein. Dabei zeigte sich eine große Differenz bezüglich der mitgebrachten Bildungsvoraussetzungen bzw. Bildungsverläufe der Jugendlichen. Diese stellte sich aufgrund kriegsbedingter Unterbrechungen oder vieler Jahre der Flucht ebenfalls als sehr heterogen dar. Demzufolge wurden große Unterschiede im Leistungsbereich ermittelt. Die bestehenden Forschungsergebnisse stützen diese Aussage. Bei allen jugendlichen Flüchtlingen wurde die Institution Schule, auch aufgrund einer offeneren Unterrichtskultur, positiv und unterstützend bewertet. Dahingegen werden auf der Seite der Betreuungspersonen große Differenzen in Bezug auf die Leistungsbereitschaft und dem Leistungsvermögen der Schüler festgestellt. Daraus ergibt sich für die Lehrkraft/Schulsozialarbeiter eine sehr unterschiedliche Ausgangslage, die sich in Gesprächen in der Problematik der Eingliederung der BMF/UMF in den Unterricht widerspiegelt. Deutlich wird bei einer befragten Lehrerin, dass diese Anforderungen an den Lernprozess durch das Arbeiten im Team mit gegenseitigen Absprachen grundlegend für eine erfolgreiche Arbeit mit den SchülerInnen sind. Die in diesem Zusammenhang beschriebene unbedingte Notwendigkeit von Sensibilität im Umgang mit den SchülerInnen trifft auf alle Lerngruppen zu, da die Heterogenität immer vorhanden ist. Trotz der Anerkennung für die individuellen Situationen und das Verständnis darüber, verschweigen die Fachkräfte nicht, dass das Zurechtfinden in der neuen Lebenswelt der Schule für die Jugendlichen eine große Herausforderung darstellt, insbesondere bei den technischen Unterrichtseinheiten. Zudem wird in diesem Zusammenhang das häufig fehlende Verständnis der Jugendlichen im Umgang mit den neuen Freiheiten wie Pünktlichkeit thematisiert.

Insgesamt wurde deutlich, dass die Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter im gesamten Umfeld der Flüchtlinge als unterstützend und kompetent wahrgenommen werden konnten. Dies ist insbesondere bedeutungsvoll, da eine professionelle Unterstützung sich als wichtiges Bindeglied mit in den Prozess einbringen kann (vgl. Thematik Bindung und Jugend). Positiv zu bewerten sind zudem die Faktoren der „persönlichen Motivation und Weiterbildung“ sowie der „Grundlagenbildung in der Ausbildung“, in der die einzelnen Lehrkräfte sich einbringen.

Aus dem gewonnen Interviewmaterial in der Kategorie Berufsausbildung lässt sich schließen, dass aktuell Differenzen in Bezug auf die schulischen Anforderungen in unterschiedlichen Heimatländern bestehen, sowie auch unterschiedliche Bildungsverläufe ein grundlegendes Problem darstellen. Die daraus resultierenden heterogenen Bildungsvoraussetzungen erschweren den Zugang zu Bildung und Erwerb von Bildungszertifikaten, ebenso wie der verzögerte Zugang aufgrund behördlicher Bestimmungen. Darüber hinaus bestätigen die Aussagen der

Befragten, dass die Unkenntnis über das neue Bildungssystem an sich und die gestellten Anforderungen, bei BMF/UMF häufig zu Fehleinschätzungen bezüglich der schulischen und beruflichen Orientierung führt. Unterstützend wird von allen Beteiligten die besondere berufliche Ausrichtung durch die Möglichkeit verschiedene Berufsfelder in Form von Praktika kennenzulernen, bewertet.

Das Ziel der beruflichen Schule, einen Übergang von BMF/UMF in die Berufswelt zu schaffen, ist die zentrale Aufgabe der pädagogischen Arbeit und wird von allen bekräftigt. Deutlich wird in der Diskussion, dass sich daraus unterschiedliche Anforderungen für den Lehrkörper ergeben. Die unterstützenden Maßnahmen wie Betreuung durch Sozialarbeiter, eine offenere Stundenplangestaltung, offene Lernformen stellen nach Meinung aller Befragten eine wichtige Basis dar. Offen bleiben hingegen die Unterstützungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkörper, etwa um in wichtigen Bereichen der psychischen Belastungsstörungen auch in Bezug auf das Lernverhalten vorhandene Kenntnisse zu erweitern.

Bezogen auf die Ausgangshypothese, dass UMF aufgrund ihrer besonderen Situation ohne familiäre Unterstützung Hilfsangebote der Institution Schule schwerer annehmen als BMF, konnte diese durch die Ergebnisauswertung nicht bestätigt werden.

Hinsichtlich der zweiten Ausgangsthese, dass aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslagen von BMF und UMF sich differente Anforderungen im Umgang der Schulalltagsgestaltung ergeben, kam die Ergebnisauswertung ebenfalls zu keiner Bestätigung. Deutlich wurde bei der Auswertung jedoch, dass die Anforderung im Umgang mit den SchülerInnen, mehr in der individuellen Situation jeden einzelnen Schülers liegt.

Das Ergebnis der dritten Hypothese „unbegleitete und begleitete minderjährige jugendliche Flüchtlinge haben verschiedene Lebenslagen, welche einen differenten Einfluss auf die Herausforderungen seitens der Institution Schule haben.“ stellen nach Betrachtung der Auswertungsergebnisse fest, dass der Kontakt und Austausch bei BMF/UMF durch Eltern oder Vormund und Betreuern sich unterschiedlich gestaltet, diese für die Lehrkörper jedoch nicht als Herausforderungen bewertet werden.

5. Fazit

Im Folgenden soll ein abschließendes Fazit gezogen werden, bei welchem die besondere Lebenslage der Jugendlichen und ihr Ankommen in der Schule differenziert betrachtet wird. Ziel dieser Arbeit war es, durch die multidimensionale Perspektive von BMF/UMF, Lehrkörper und JugendsozialarbeiterIn zum Zwecke eines tieferen und umfassenderen Einblicks zu ermöglichen. Auf Grundlage dessen wurden theoretische Erkenntnisse zu den Thematiken „Flucht und Aufenthaltssituation“ im Fokus auf die Bereiche „Bindung“, „Jugend“ und „Trauma“ sowie der Thematik der „Lernumwelt berufliche Schule“ herausgearbeitet. Mithilfe der Methode des problemzentrierten Interviews und der triangulierten Sichtweise sollten diese Erkenntnisse bestätigt und gegebenenfalls neue Erkenntnisse aufgezeigt werden.

In der Auseinandersetzung mit dem ersten Kapitel der Arbeit wurde ersichtlich, in welcher Lebenssituation sich die geflüchteten BMF/UMF befinden. Dabei machten die Analyse der Rahmenbedingungen zu den Lebenslagen der jugendlichen Geflüchteten und der aktuelle Forschungsstand zunächst deutlich, dass sich diese sehr heterogen und vielschichtig darstellen. Zudem befinden sich die Jugendlichen auf der physischen wie auch auf der psychischen Ebene in einer herausfordernden Lebensphase, welche durch viele Veränderungen insbesondere durch das Fluchterleben geprägt ist.

Anhand der Auseinandersetzung mit dem Thema Trauma konnten psychische Belastungsmomente dargestellt und deren Auswirkungen verdeutlicht werden. Das Phänomen der Resilienz verdeutlichte, dass es trotz schwieriger Voraussetzungen möglich ist, dass sich die Jugendlichen zu einer seelisch stabilen Persönlichkeit entwickeln. Wie sich der Einzelne entwickelt, steht demnach im engen Zusammenhang des Wechselspiels zwischen Risiko- und Schutzfaktoren. Mit der Auseinandersetzung der Bindungstheorie und deren Erkenntnisse konnte ein wichtiger Schutz- bzw. Risikofaktor aufgezeigt und die Auswirkungen von Bindungsqualität für die Entwicklung erkennbar gemacht werden. Das Ergebnis bestätigt ebenso den wichtigen Einfluss von Bindungs- und Beziehungsarbeit und stellt eine wichtige Grundlage für die Jugendlichen für die Bewältigung ihrer besonderen Lebenslage dar. Zudem konnte durch die Auseinandersetzung mit der Thematik der Lebensphase Jugend ein aktueller Bezug geschaffen werden, der einen Einblick in die besonderen Herausforderungen der Entwicklungsaufgaben in dieser Lebensphase gibt.

Die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Bildung und deren Bedeutungscharakter, beendet die theoretische Abhandlung und spannt einen Bogen zur vorliegenden Bachelorarbeit. Dabei wird deutlich, dass der Institution Schule eine zentrale Bedeutung zukommt und

die frühe Einbindung geflüchteter Jugendlicher eine unbedingte Notwendigkeit für eine gelungene Integration darstellt.

Die theoretische Abhandlung verdeutlicht, dass Fluchterleben und die neuen Lebenslagen zweifelslos sehr große Belastungsmomente für die Jugendlichen darstellen. Zudem wurde offensichtlich, dass insbesondere der Aufenthaltsstatus aufgrund unterschiedlicher Fluchtsituationen begleitet/unbegleitet großen Einfluss auf den weiteren Aufenthaltsverlauf, der Unterbringung und der schulischen Teilhabe zu weiteren Belastungsmomenten führen kann. Weiterhin nimmt der Spracherwerb eine zentrale Rolle ein.

Die Ergebnisse bestätigen eine Reihe der bisherigen Erkenntnisse vorangegangener Studien, insbesondere der Caritas-Studien und der DJI Studie des Deutschen Jugendinstituts. Als wichtige Grundvoraussetzung wird der schnelle Erwerb der Sprache als entscheidend für eine gelingende Integration genannt. Die Befragungen in der Arbeit geben Hinweise darauf, dass UMF eine große Selbstständigkeit und frühe Verantwortungsübernahme durch das alleine sein entwickeln. In beiden Gruppen zeigt sich, dass die Bindung zur Familie und Familienmitgliedern eine wesentliche Rolle darstellt. Bei den BMF wird die Bedeutung der Familie als besonders eng beschrieben, was zum Teil auch zu Druck und Hemmung seitens der Jugendlichen führen kann. Es konnte illustriert werden, dass die Jugendlichen trotz der belastenden Situation den Weg in die Normalität und die für sie sehr wichtigen Peerkontakte suchen. Dabei ist der Sport als Hobby ein Medium zur Integration. Offen bleibt dennoch die tiefere Auseinandersetzung mit den Einflüssen von Bindungspersonen auf den einzelnen Jugendlichen. Die unterschiedlichen Rollen der einzelnen Interviewteilnehmer führten zu einem differenzierteren Umfang der Aussagen. Hier wäre ein weiterer Schritt zu überprüfen, ob die Differenzen zwischen Mädchen und Jungen als Genderaspekt eine Rolle spielen, da diese Thematik als Mehrfachnennungen in den Interviews vorkam.

Abschließend kann festgestellt werden, dass sich in der Auseinandersetzung der mehrdimensionalen Perspektive gezeigt hat, dass BMF und UMF nach meinem Verständnis, einen sehr hohen Schutz- und Unterstützungsbedarf haben. Deutlich wurde, dass hier der Lebensraum Schule eine wichtige Schlüsselfunktion bei der Bewältigung einnimmt. Offen bleibt jedoch die tiefere Auseinandersetzung beispielsweise mit den unterstützenden Netzwerken der Bindungspersonen. Aufgrund der sehr heterogenen Voraussetzungen, hat sich die Thematik minderjähriger Flüchtlinge und der Unterscheidung in begleitet und unbegleitet als sehr umfangreich dargestellt, da immer wieder aus der individuellen Situation heraus betrachtet werden musste. Zusätzlich stellten der Sprachstand und die damit verbundenen Ausdrucksmöglichkeiten der einzelnen Jugendlichen eine große Schwierigkeit dar. Hier wäre eine weitere Durch-

führung mehrerer Interviews vonnöten. Zudem wäre eine vertiefende Auseinandersetzung zu den neu erlangten Erkenntnissen über die Wünsche der Jugendlichen von „Vergessen“ in Bezug auf eine „erfolgreiche Bewältigung“ und welche Rolle die Institution Schule dazu einnehmen kann interessant.

Der persönliche Kontakt konnte einen Einblick geben. Trotzdem – oder gerade deshalb – haben sich in der vorliegenden Studie die unterschiedlichen Sichtweisen als bereichernd und ergebniserweiternd erwiesen, die es allerdings zu vertiefen gilt.

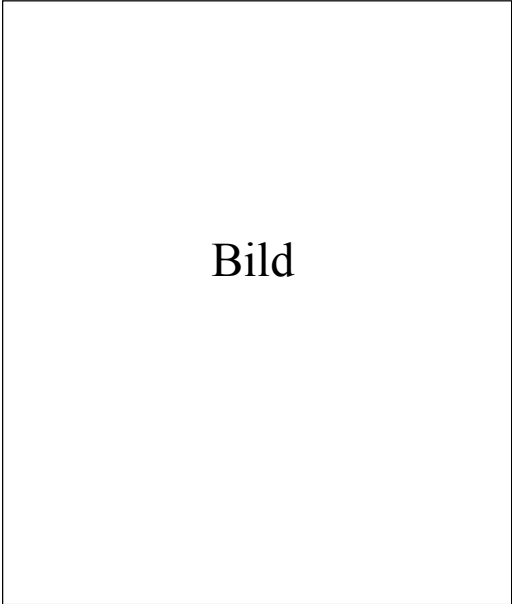
Anhang

A Steckbrief

Steckbrief⁸⁵

Liebe Eltern der Jugendlichen aus der E.-S.-Schule in Freiburg,
liebe Jugendliche der E.-S.-Schule.

Ich möchte mich Ihnen gerne mit diesen Zeilen vorstellen und bekannt machen.



Bild

Mein Name ist Alexandra Tinti und ich bin 25 Jahre alt.

Ich studiere seit Oktober 2015 an der [REDACTED] Heidelberg *Sonderpädagogik auf Lehramt* und werde im Juli dieses Jahres das Grundstudium beenden. Mein Ziel nach dem Studium ist es als Lehrerin zu arbeiten.

Bevor ich mein Studium begonnen habe, habe ich bereits in [REDACTED] eine Ausbildung zur Logopädin (Sprachtherapeutin) absolviert.

Für weitere Fragen seitens meiner Person stehe ich Ihnen gerne jeder Zeit zur Verfügung.

Ich freue mich sehr auf die Zusammenarbeit mit Ihnen und Ihren Kindern.

Alexandra Tinti

⁸⁵ Steckbrief und Elternbrief habe ich mit aktualisierten Daten ebenso an die Ansprechpartner/Innen der benachbarten Beruflichen Schulen (F.-W.-Schule, G.-L.-Gewerbeschule, M.-W. Schule) weitergeleitet.

B Elternbrief

Elternbrief

Liebe Eltern der Jugendlichen aus der E.-S.-Schule in Freiburg,

ich heiße Alexandra Tinti und bin Studentin an der [REDACTED] in Heidelberg. Im Moment befinde ich mich in der Abschlussphase meines Studiums und schreibe meine Bachelorarbeit über die Thematik jugendlicher Flüchtlinge in der Schule.

Da ich dieses Thema nicht nur theoretisch aufarbeiten möchte, habe ich mich mit der E.-S.-Schule in Verbindung gesetzt. Mein Ziel ist es, die Meinungen, Erfahrungen und Erlebnisse in den Mittelpunkt zu stellen. Ich möchte gerne einen Überblick bekommen, wie Ihre Kinder in der fremden Schulwelt angekommen sind.

Gerne würde ich Ihre Kinder kennenlernen und ein Gespräch führen. Es werden auch keine Namen oder Daten von Ihren Kindern in meiner Arbeit erwähnt oder verwendet.

Ich würde mich sehr darüber freuen, wenn Ihre Kinder an meiner Befragung teilnehmen dürfen. Damit Sie mich besser kennen lernen und sich ein Bild von mir machen können, hänge ich dem Elternbrief einen Steckbrief von mir an.

Für Fragen oder Anmerkungen stehe ich Ihnen jederzeit gerne unter folgender Mailadresse: [REDACTED] zur Verfügung.

Wenn Sie sich bereiterklären, dann füllen Sie bitte folgenden Abschnitt aus und geben Sie diesen Ihren Kindern mit, sodass dieser der Klassenlehrerin abgegeben werden kann.

Freundliche Grüße

Alexandra Tinti

.....

An der empirischen Forschung von Alexandra Tinti im Rahmen ihrer Bachelorarbeit

- ☐ ja, mein Kind darf teilnehmen.
Name des Kindes
- ☐ nein, mein Kind darf nicht teilnehmen.
Name des Kindes
- ☐ ich möchte noch mehr Informationen.

.....

Ort, Datum und Unterschrift des Erziehungsberechtigten

C Postskripte

1. Rahmendaten

Interview-Code BMF 1

Datum: 07.05.2018

Zeit 09:13 Uhr – 09:36 Uhr

Ort: Raum 002D E.-S.-Schule Freiburg

2. Einschätzung des Interviews

Gesprächsklima	Es war eine offene und freundliche Atmosphäre von Anfang an.
Reaktion des Befragten	Der Befragte vermittelte mir zu Beginn des Interviews einen nervösen Eindruck. Diese Nervosität ließ sich vor allem in seiner Sitzhaltung beobachten. Im Laufe des Interviews wurde er immer entspannter und öffnete sich mir zunehmend. Der Befragte bot mir mit seinen Erzählungen einen Einblick in seine Lebensgeschichte und Erfahrungen.
Charakterisierung des Interviews	Das Interview nahm nach anfänglicher Unsicherheiten sehr natürlich seinen Lauf und die Nervosität des Befragten legte sich mit zunehmender Dauer. Dadurch kam es zu einem offenen Gespräch mit sehr freien und detaillierten Erzählungen.
Leistung der Interviewerin	Ich war als Interviewerin zu Beginn ebenfalls zu unsicher. Teilweise habe ich etwas zu viel kommentiert und dem Befragten zu wenig Zeit gelassen. Gleichzeitig habe ich es oft nicht geschafft meine Fragen als offene Fragen zu stellen bzw. diese erstmals ohne weitere Erklärungen und Antwortmöglichkeiten stehen zu lassen. Daher hätte ich dem Befragten an bestimmten Stellen deutlich mehr Zeit und Raum lassen können um detaillierte Antworten zu erhalten.
Selbstreflexion	Ich fühlte mich während des gesamten Interviews wohl und empfand das Gespräch als angenehm und als eine große Bereicherung.
Ergänzungsbefragung	fand statt

Postskriptum des Interviews (BMF 2)

1. Rahmendaten

Interview-Code BMF 2

Datum: 07.05.2018

Zeit 10:07 Uhr – 10:46 Uhr

Ort: Raum 002D E.-S.-Schule Freiburg

2. Einschätzung des Interviews

Gesprächsklima	Es war eine offene und freundliche Atmosphäre von Anfang an.
Reaktion des Befragten	Der Befragte vermittelte mir das Gefühl, dass er mir gerne etwas über seine Geschichte erzählt. Daher bot er mir mit seinen Erzählungen einen tiefen Einblick in seine Lebensgeschichte und Erfahrungen. Die eigenen Erfahrungen und Erlebnisse wurden von dem Befragten während des Gesprächs reflektiert und er vermittelte mir den Eindruck, dass es ihm wichtig ist, mir von seiner Sicht- und Denkweise zu berichten.
Charakterisierung des Interviews	Das Interview nahm sofort seinen natürlichen Lauf und dadurch kam es zu einem sehr offenen Gespräch mit sehr freien und detaillierten Erzählungen seitens des Befragten.
Leistung der Interviewerin	Ich war als Interviewerin zu Beginn etwas zu unsicher und nervös. Jedoch konnte ich diese Nervosität schnell ablegen, da der Befragte mir den Eindruck vermittelte, dass es ihm in dem Setting gut geht und er mir gerne von seinem Leben berichtet. An manchen Stellen hätte ich dem Befragten etwas mehr Zeit und Raum lassen können und stille Momente etwas länger aushalten können. Teilweise habe ich zu viel kommentiert und mich auf die Themen und Erzählungen des Befragten eingelassen.
Selbstreflexion	Ich fühlte mich während des gesamten Interviews sehr wohl und empfand das Gespräch als angenehm und als eine große Bereicherung. Es war für mich beeindruckt wie viele intime Einblicke der befragte mir gewährleistet hat und mit welcher Einstellung er sein Leben lebt.
Ergänzungsbefragung	fand statt

Postskriptum des Interviews (UMF 1)

1. Rahmendaten

Interview-Code UMF 1

Datum: 09.05.2018

Zeit 10:04 Uhr – 10:25 Uhr

Ort: Raum 002D E.-S.-Schule Freiburg

2. Einschätzung des Interviews

Gesprächsklima	Es war eine offene und freundliche Atmosphäre von Anfang an.
Reaktion des Befragten	Der Befragte vermittelte mir zu Beginn des Interviews einen unsicheren und nervösen Eindruck. Er zappelte anfänglich stark mit seinen Beinen auf und stellenweise fing seine Stimme bei den ersten Fragen von mir an zu zittern. Diese Nervosität legte sich jedoch nach kurzer Zeit ab. Der Befragte bot mir mit seinen de-

	taillierten Erzählungen einen sehr tiefen Einblick in seine Lebensgeschichte und Erfahrungen.
Charakterisierung des Interviews	Das Interview nahm nach anfänglicher Unsicherheiten sehr natürlich seinen Lauf und die Nervosität des Befragten legte sich mit zunehmender Dauer. Dadurch kam es zu einem offenen Gespräch mit sehr freien Erzählungen.
Leistung der Interviewerin	Ich habe mich als Interviewerin als sehr souverän erlebt. Ich konnte dem Befragten den Raum zum Erzählen ohne Probleme geben und stille Momente gut aushalten.
Selbstreflexion	Ich fühlte mich während des gesamten Interviews sehr wohl und empfand das Gespräch als sehr angenehm und als eine große Bereicherung.
Ergänzungsbefragung	fand statt

Postskriptum des Interviews (UMF 2)

1. Rahmendaten

Interview-Code UMF 2

Datum: 09.05.2018

Zeit 12:53 Uhr – 13:16 Uhr

Ort: Raum 002D E.-S.-Schule Freiburg

2. Einschätzung des Interviews

Gesprächsklima	Es war eine offene und freundliche Atmosphäre von Anfang an.
Reaktion des Befragten	Der Befragte war von Beginn an sehr offen, er schien jedoch etwas verunsichert über das was ihn in diesem Gespräch erwarten würde. Außerdem entstand bei mir der Eindruck, dass er mit seinem häufigen Lachen/Lächeln etwas überspielen möchte.
Charakterisierung des Interviews	Das Interview nahm nach anfänglicher Unsicherheiten sehr natürlich seinen Lauf und die Nervosität des Befragten legte sich mit zunehmender Dauer. Dadurch kam es zu einem offenen Gespräch mit sehr freien Erzählungen. Jedoch musste ich öfters genauer nachfragen um ausführlichere Antworten von dem Befragten zu erreichen.
Leistung der Interviewerin	Ich habe mich als Interviewerin von der Unsicherheit des Befragten manchmal etwas anstecken lassen. Teilweise habe ich etwas zu viel kommentiert und zu der Befragten zu wenig Zeit gelassen.
Selbstreflexion	Ich fühlte mich während des gesamten Interviews sehr wohl. Jedoch konnte ich während des Interviews eine leichte Verunsicherung bei mir beobachten, da ich mehrfach versuchte den Befragten zu ausführlicheren Antworten zu animieren.
Ergänzungsbefragung	fand statt

Postskriptum des Interviews (L 1)

1. Rahmendaten

Interview-Code L 1

Datum: 08.05.2018

Zeit 09:04 Uhr – 09:52Uhr

Ort: Raum 002D E.-S.-Schule Freiburg

2. Einschätzung des Interviews

Gesprächsklima	Es war eine offene und freundliche Atmosphäre von Anfang an.
Reaktion des Befragten	Frau T. war von Beginn an sehr offen und vermittelte mir ihre Vorfreude auf das Interview. Sie wirkte sehr professionell und geübt und erzählte viel und ausführlich. Sie nannte viele Beispiele aus den Erfahrungen ihrer Arbeit mit jugendlichen Flüchtlingen in der Schule. Frau T. bot mit ihren Erzählungen einen sehr tiefen Einblick in die Arbeit mit den jugendlichen Flüchtlingen und in ihre Rolle als Lehrerin.
Charakterisierung des Interviews	Das Interview war von Anfang an ein offenes und fachliches Gespräch. Frau T. erzählte sehr viel und ausführlich aus ihrem Schulalltag und nahm sich viel Zeit für ihre Antworten.
Leistung der Interviewerin	Ich habe mich als Interviewerin als sehr souverän erlebt. Ich konnte Frau T. den nötigen Raum für das Gespräch ermöglichen.
Selbstreflexion	Ich fühlte mich während des gesamten Interviews sehr wohl und empfand das Gespräch als fachlichen Austausch.
Ergänzungsbefragung	fand statt

Postskriptum des Interviews (L 2)

1. Rahmendaten

Interview-Code L 2

Datum: 08.05.2018

Zeit 13:02 Uhr – 13:34Uhr

Ort: Raum 002D E.-S.-Schule Freiburg

2. Einschätzung des Interviews

Gesprächsklima	Es war eine offene und freundliche Atmosphäre von Anfang an.
Reaktion des Befragten	Frau K. war von Beginn an sehr offen und vermittelte mir ihre Vorfreude auf das Interview. Sie wirkte sehr professionell und geübt und erzählte viel und ausführlich. Es wurde deutlich, dass sie bereits einige Erfahrungen mit jugendlichen Flüchtlingen gemacht hat.

Charakterisierung des Interviews	Das Interview war von Anfang an ein offenes und fachliches Gespräch. Frau K. erzählte viel und ausführlich aus ihrem Schulalltag und nahm sich Zeit für ihre Antworten.
Leistung der Interviewerin	Ich habe mich als Interviewerin als sehr souverän erlebt. Ich konnte Frau K. den Raum zum Erzählen geben und ebenfalls stille Momente gut aushalten.
Selbstreflexion	Ich fühlte mich während des gesamten Interviews sehr wohl und empfand das Gespräch als fachlichen Austausch.
Ergänzungsbefragung	fand statt

Postskriptum des Interviews (S 1)

1. Rahmendaten

Interview-Code S 1

Datum: 08.05.2018

Zeit 14:06 Uhr – 14:33Uhr

Ort: Raum 002D E.-S.-Schule Freiburg

2. Einschätzung des Interviews

Gesprächsklima	Es war eine offene und freundliche Atmosphäre von Anfang an.
Reaktion des Befragten	Frau B. war von Beginn an sehr offen, jedoch etwas verunsichert ob sie mir „helfen“ kann. Sie vermittelte mir das Gefühl, dass sie sich sehr unsicher ist. Mit ihrem häufigen Lachen und Lächeln entstand der Eindruck, dass sie ihre Unsicherheit überspielen möchte. Stellenweise hatte ich den Eindruck, dass sie sich präzisere bzw. mehr Fragen gewünscht hätte und ihr nicht ganz klar war, worauf ich hinauswollte.
Charakterisierung des Interviews	Das Interview war ein offenes und fachliches Gespräch. Teilweise glich es einer ‚Befragung‘ und nicht einem Interview. Oftmals musste viel nachgefragt werden bzw. kamen nur ganz kurze Antworten auf die Fragen.
Leistung der Interviewerin	Ich habe mich als Interviewerin als sehr souverän erlebt. Ich konnte Frau B. den Raum zum Erzählen geben und ebenfalls stille Momente gut aushalten.
Selbstreflexion	Ich fühlte mich während des Interviews wohl. Jedoch konnte ich eine leichte Verunsicherung bei mir beobachten, da ich mehrfach versuchte Frau B. zu ausführlicheren Antworten zu animieren.
Ergänzungsbefragung	fand statt

D Kodierleitfaden⁸⁶

Nr.	Kategorie	Def. Codierregel: Immer dann, wenn im Text subjektive Hinweise darauf schließen lassen, dass ...	Ankerbeispiel
OK 1	neue Lebenslage		
UK 1.1	Aufenthalt in Deutschland	Angaben über Fakten, die das Leben der Jugendlichen in Deutschland betreffen wie beispielsweise die Wohnsituation, die Aufenthaltsdauer etc. gemacht werden.	„mhm (bejahend) ja. Meine ganze Familie sind da in Deutschland bei mir.“ (BMF 1.- H. Kopie, Absatz 28)
UK 1.2	Ankommen	Angaben über Empfindungen und Wohlbefinden bezüglich der neuen Lebenslage der Jugendlichen in Deutschland gemacht werden.	„Also manche, sind mittlerweile relativ gut integriert? Haben wie, einen Ansprechpartner? Ehrenamtliche oder so? Und das sind auch diejenigen die dann eher in Sportvereine oder sonst irgend äh äh Aktivitäten (unverständlich) ja angebunden sind?“ (Schulsozialarbeiterin, Absatz 6)
UK 1.3	Spracherwerb	Hinweise zum Spracherwerb der Jugendlichen und deren Familien beschrieben werden.	„Ja, ich war in einer WG, da also war schon viel deutsche Jugendliche? Dann halt halt sind wir immer hingesessen und dann, haben wir alle Filme angeschaut. Ohne Übersetzung? Und danach, also durch hören, lern ich viel.“ (UMF 1, Absatz 107)
UK 1.4	Ängste / Sorgen	es relevante Themen oder Bereiche für die Jugendlichen gibt, welche Ihnen im Alltag und mit Blick in die Zukunft Ängste und Sorgen bereiten.	„Mh. Ja. Familiennachzug ist halt ein großes Thema? Also gerade der der in meiner Klasse ist noch? Der ja, ist jeden Tag in Kontakt mit seinen Geschwistern? Die sind, teilweise in in der Türkei? Jetzt dann (unverständlich) in Griechenland? Und wie geht es dann jetzt weiter? Kommen die nach Deutschland, oder Kanada? War auch mal, eine Frage irgendwie? Also Familiennach-

⁸⁶ Auf Grundlage der theoretischen Auseinandersetzung und der daraus entwickelten Forschungsfrage wurden theoriegeleitete Kategorien gebildet. Nach dem ersten Materialdurchlauf wurde dieser Kodierleitfaden erprobt und nochmals überarbeitet, so dass eine neue Unterkategorie der „Ressourcen“ entstanden ist.

			zug generell. Von den Geschwistern, oder Cousinen, Cousins? Und dann natürlich dann auch die die Eltern, die in dem Heimatlang geblieben sind? Jetzt bei dem Schüler der in unserer Klasse ist sind die Eltern halt sehr, sehr alt, und krank? Und können nicht mehr so eine weite Reise auf sich nehmen? Und das belastet ihn schon. Aber, ja der jetzt so fast, sag ich jetzt mal erwachsen ist, versucht er halt einfach sich ein neues Leben aufzubauen, denke ich. Also, das ist“ (Lehrerin 2, Frau T., Absatz 28)
UK 1.5	Differenzen UMF und BMF	Angaben über Differenzen der Lebenslage zwischen BMF und UMF gemacht werden.	„Mh, das ist auch schwer zu beantworten in so weit als das ich glaube dass die für für diese unbegleiteten Flüchtlinge ist dann diese, diese Unterbringung oft sehr schwierig. Also ich merke da, dass äh immer wieder Wechsel stattfinden? Das heißt man wechselt von einer äh von einem Wohnheim in das andere? Äh voran das genau liegt, weis ich nicht? Also fühlt man sich da nicht wohl? Kommt man mit irgendjemanden nicht zurecht? Kommt man mit den Erziehern nicht zurecht? Ich denke das sind junge Menschen, die haben ja wahnsinnig viel hinter sich? Und sind sehr selbstständig über einen Großteil des des Erdballs gereist? (Lachen) Und jetzt kommen Sie in eine Gruppe, in der ganz klare Regeln herrschen, mit denen sie eventuell nicht zurecht kommen? Also das könnte ich mir jetzt als als Möglichkeit vorstellen. Genau darüber geredet habe ich noch mit keinem.“ (Lehrerin 1, Frau K. , Absatz 30)
OK 2	neue Lernum-		

	welt		
UK 2.1	Schulsituation	Angaben zur neuen Schulsituation der Jugendlichen wie beispielsweise Verweildauer, Wohlbefinden und Reaktion der Mitschüler gemacht werden.	„Mh, einzugewöhnen, das ging sehr schnell? Also wir haben viel darauf wert gelegt, dass eben so „Willkommenskultur“ hat unser Sozialarbeiter genannt? Dass man die eben begrüßt mit deutschen Klassen? Dass man gemeinsame Veranstaltungen macht, da als die angekommen sind 2016. Eben mit den VABO, mit den VAB Klassen? Dass die VAB Klassen die eben, ja so wie Paten übernommen haben, und dann gemeinsam was gemacht haben? Oder dass wir die Stundenpläne so gelegt haben, dass sie möglichst Kontakt mit deutschen Schülern hatten? Ehm dadurch dass wir an einer Berufsschule sind, haben wir auch ehm viele Sozialarbeiterstunden, die da wirklich viel sich investieren können? Also unsere Sozialarbeiterin hat ja die beiden VABO Klassen? Und hat ein volles Deputat fast? Ja achtzig Prozent, genau? Und hat eben dementsprechend viel Zeit auch ehm Organisation, zu organisieren? Gemeinsame Veranstaltungen zu planen? Ausflüge? Und das ging schnell mit dem einleben?“ (Lehrerin 2, Frau T. , Absatz 48)
UK 2.2	Differenzen der Institution Schule	Hinweise zu den Unterschieden der Institution Schule in Deutschland im Vergleich zu der Institution im Heimatland beschrieben werden.	„Äh bestimmte Kleidung, muss man anziehen? Immer Haare rasieren, Nägel zum Beispiel, sonst darf man nicht rein kommen? Ehm also, im Grundschule haben die immer so ein Stockholz? Wenn jemand kein Hausaufgaben macht? Ehm und ja, ehm und wie gesagt, die erklären also nur zwei drei mal und dann das war es. Fertig. Wenn ich nichts verstehen hab, dann hab ich Pech. Muss ich halt selber

			lernen.“ (UMF 1, Absatz 86)
UK 2.3	Unterstützung durch die Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter	Hinweise zur Unterstützung beim Lernprozess durch die Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter beschrieben werden.	„Und wenn nicht, dann versuchen wir das in Einzelgesprächen. Wir haben in zwei Stunden in der Woche IBB heißt das, individuelle Beratung und Betreuung? Wo wir mit den Schülern entweder bei, Problemen, sprechen können? Oder auch wenn, ja einfach Beratung. Also wie wie geht es weiter? Welche Ziele hast du? Welche Wünsche? Was fehlt dir? Wo wir wirklich zwei Stunden pro Woche individuell Zeit haben mit den Schülern einiges zu klären? Und wenn wir merken, ok da fehlt eine Vertrauensperson oder, ja dann versucht erst mal die die Sozialarbeiterin vielleicht mit ihm zu sprechen, oder mit ihr? Oder dann weiter zu weisen an andere Stellen, eben das Mädchen- und Gesundheitszentrum oder, ja Ehrenamtliche oder, Sozialarbeiter, Pfleger, Familienhelfer?“ (Lehrerin 2, Frau T., Absatz 106)
UK 2.4	fachspezifische Weiterbildung	Angaben zu Fortbildungen und Weiterbildungen der Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter gemacht werden, welche dabei helfen sollen, die Jugendlichen beim Lernen besser zu unterstützen und zu fördern.	„Äh pff (Lachen) gute Frage? Eigentlich gar nicht? Ehm höchstens eben durch mein Studium grundsätzlich. Also im Studium habe ich mich sehr viel auch mit eben heterogenen Gruppen beschäftigt? Und da gehört es eigentlich fast quasi dazu? Zu überlegen ehm, was unterscheidet Menschen? Und ehm das eben jeder eine ganz unterschiedliche Wahrnehmung haben? Hatte ich hatte ich, ich bin ein großer Anhänger des Konstruktivismus und des Co- Konstruktivismus? Also ich geh immer davon aus, dass jeder sich seine Welt allein er erschafft? Und somit sitzen schon in jedem Klassenzimmer, lauter Individuen, und dann hat man eben auch im

			einem in einer Flüchtlingsklasse lauter Individuen vor sich.“ (Lehrerin 1, Frau K., Absatz 71)
UK 2.5	Differenzen UMF und BMF	Hinweise darüber gemacht, dass Differenzen der Lernumwelt zwischen UMF und BMF bestehen.	„Also eher, wo wirklich die Mädchen in der, in der Kernfamilie so streng gehalten werden, wirklich? Die sich nicht nach außen öffnen können? Wo halt auch der Spracherwerb nicht vorwärts geht? Bei denen sind eher, viel mehr Probleme. (...) Also.“ (Lehrerin 2, Frau T., Absatz 38)
OK 3	Lernen		
UK 3.1	Anforderungen	Hinweise darüber gemacht werden inwiefern die Jugendlichen an die gestellten Anforderungen beim Lernen zurechtkommen.	„Eher schwer. Also sie kommen schwer mit den Anforderungen zurecht. Also einmal verstehen sie oft gar nicht warum diese Anforderungen da sind? Also bis dahin dass es eben junge Leute gibt die sagen, aber ich hab doch B1? Obwohl sie das noch nicht haben.“ (Lehrerin 1, Frau K., Absatz 85)
UK 3.2	Kompetenzen & Motivation	Hinweise zu den Kompetenzen und Lernbereitschaft der Jugendlichen beschrieben werden.	„Mhm. (...) Schüler bringen oft so Kompetenzen mit so, wir haben das immer so ein bisschen durchwurschteln genannt? Dass man irgendwie, gut, wir wissen irgendwie zu welcher Person sie wie gehen müssen. Also so durch diese Fluchterfahrung einfach, so wie kann ich schnell zu einer Information gelangen? Wie kann ich schnell irgendwie wissen, wo wo geht es hier lang? Irgendwie so dieses, ja zurecht kommen auch in einer fremden Welt? Und auch diese ja, Unabhängigkeit, irgendwie damit man weis, ehm wie organisier ich mein Leben? Das geht bei den meisten eigentlich relativ schnell so durch diese Fluchterfahrung. Weil sie halt sich wirklich durch die verschiedenen Länder auch, ja? Kämpfen mussten, so? Ehm

			genau, welche Kompetenzen noch? (...) Ganz unterschiedlich, je nachdem wie lange sie auch schon in der Schule waren in ihrem Land, was sie in ihrem Land gemacht haben? Wie, wie sehr sie sich engagiert haben? Oder, familiäre Kompetenzen, irgendwie um Geschwister kümmern oder, um Familienangehörige?“ (Lehrerin 2, Frau T., Absatz 82)
UK 3.3	Hilfestellungen	pädagogische und didaktische Elemente der Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter beschrieben werden.	„Ja, ehm, zum Beispiel ehm, drucken sie immer Blätter mit Fragen, und einem Text, und dann wir schauen Video dazu? Dann müssen wir halt hören und dann die Frage beantworten. Und ja, also und immer nach dem, also wenn wir ein Text haben, lesen es wir, und wenn wir irgendwas nicht verstehen haben, dann streichen wir, und dann können wir halt den Lehrer nachfragen.“ (UMF 1, Absatz 149)
UK 3.4	Veränderungen Lernverhalten	Angaben über die Unterschiede des Lernens gemacht werden, welche die Jugendliche zwischen dem Lernen in ihrem Heimatland und in Deutschland wahrnehmen.	„Also dieses selber selbstständig Lernen. Sein eigenes Lernen steuern. Das ist ganz ganz neu. Das kennen die Jugendlichen fast gar nicht. Also sie wissen überhaupt, als an sich äh wenn ich sag „Mach das im Buch von da bis da“, und ich zeig es noch vorne an der Tafel? Und ich schreibe genau auf was sie machen müssen, dann können sie das alles natürlich abschreiben? Aber selber sich zu strukturieren und zu sagen, „ich muss von da bis da arbeiten? Ich muss verstanden haben was ich gemacht hab“? Das funktioniert ganz schlecht. Daran arbeiten wir. Und wie war der Rest der Frage?“ (Lehrerin 1, Frau K., Absatz 93)
UK 3.5	Differenzen UMF und BMF	Angaben gemacht werden über Differenzen zwischen UMF	„Mh ja das ist ein bisschen schwierig? Also manchmal

		und BMF in Bezug auf das Lernen als schulische Voraussetzung.	glaub ich dass die Unbegleiteten eh auf der einen Seite mehr Motivation haben weil sie selbstständiger sein wollen? Und dann habe ich wieder das Gefühl dass es ihnen im Wege steht? Weil sie so auch ja, wie soll ich sagen? Das ist jetzt ein bisschen das hört sich vielleicht komisch an. Aber sie haben so dieses Gefühl, man muss besonders viel Rücksicht auf sie nehmen. (..) Und dann kommt so ein bisschen so dieses „Warum nimmst du nicht Rücksicht auf mich? Ich kann doch das und das noch nicht? Aber, ich bin ja auch unbegleitet hier, alleine, ohne meine Familie.“ Also so ein so ein Mitleidsbonus. Haben sie schon manchmal.“ (Lehrerin 1, Frau K., Absatz 91)
OK 4	Berufsausbildung		
UK 4.1	Berufsvorbereitung	Angaben über die Berufsvorbereitung der Jugendlichen gemacht werden.	„Also für die Schüler ist es halt oft eben nicht so ganz nachvollziehbar, dass wir diese Pünktlichkeit so hoch hängen? Dass wir die Ordentlichkeit so hoch hängen? Dass sie da gewissenhaft sein müssen? Ich musste ihnen im Vorfeld zum Beispiel erklären, dass man nichts essen darf was irgendwie im Supermarkt ausliegt (Lachen), wenn sie im Supermarkt arbeiten? Dass man keine Stifte mitnimmt in einem Büro wo man arbeitet? Dass das alles Diebstahl ist? (Lachen) Und das ist für sie einfach nicht nachvollziehbar. Das ist ja, also im Supermarkt oder im Restaurant, sagte mir dann einer, da da da, wenn da was weggeworfen wird oder so, dann kann ich das doch essen? Und ich musste ihm halt klar machen, „nein das geht nicht, das darfst du nicht.“

			Du darfst natürlich fragen, ob du das nehmen darfst. Und wenn der Chef sagt, „das ist ok“ dann ist das was anderes. Aber es ist eben Diebstahl.““ (Lehrerin 1, Frau K., Absatz 101)
UK 4.2	berufliche Zukunft	Hinweise über die Wünsche gemacht werden, in Bezug auf die berufliche Zukunft der Jugendlichen.	„,,Ne ich will unbedingt beim Zahnarzt, das ist so und ich mache nichts anderes“? Dann, so diese Versteiftheit auf irgendeine Sache, das ist halt dann ein bisschen schwierig?“ (Lehrerin 2, Frau T., Absatz 88)
OK 5	Bindung & Trauma		
UK 5.1	Vertrauensperson	Angaben zu Bindungspersonen gemacht werden, welchen sich die Jugendlichen anvertrauen können was ihre Ängste, Sorgen, usw. betrifft.	„Aber ich denke die haben, die meisten haben eigentlich mehrere Personen, denke ich. Also viele haben eben Studenten, die ehrenamtlich helfen können, oder kommen. Oder manche haben jetzt erzählt von älteren Frauen, die gesagt haben, ok „komm zu mir? Und ich helfe dir? Und wir lernen zusammen?“ Also wirklich Ehrenamtliche? Oder ja Sozialarbeiter, also das scheint mir schon, dass viele wirklich ein großes Umfeld haben den den sie sich vertrauen können.“ (Lehrerin 2, Frau T., Absatz 112)
UK 5.2	belastende Faktoren/Situationen	Hinweise über belastende Faktoren oder Situationen der Jugendliche gemacht werden, welche sie in ihrem Alltag beschäftigen oder beeinträchtigen.	„Und da berichten sie mir auch davon, und ja auch dramatische Sachen? Und dann ja, da ist schon wieder der Cousin bei einem Bombenattentat umgekommen oder so was. Aber die erzählen das mit so einer, wie soll man sagen? Ja so fast, Normalität halt. Also dann, ja das war der und der Anschlag dort und dort? Und da sind die Cousins umgekommen? Das ist dann so, Alltag halt einfach. Aber natürlich ist es nicht einfach. Deswegen, also, aber es wird halt einfach, ja auch mir

			zurückgemeldet wenn was passiert ist.“ (Lehrerin 2, Frau T., Absatz 30)
UK 5.3	Flucht	Angaben über die Flucht und die dabei gemachten Erfahrungen und Erlebnisse der Jugendlichen gemacht werden.	„Weil wir waren mal mit dem, so einem Kleinschiff? Und ähm. Das Schiff hat so Wasser gemacht. So und so [zeigt die Bewegungen des Schiffes]. Und während das Schiff so. Der Wasser so rein. Rein geht (lachen), dann werden wir alle sterben (lachen)? Wirklich. Aber.“ (BMF 1.- H. Kopie, Absatz 173)
UK 5.4	Differenzen UMF und BMF	Angaben über Differenzen der Bindung und Traumata zwischen UMF und BMF gemacht werden.	„Also fast würde ich sagen, die die unbegleitet gekommen sind, die sind, oder von außen scheint das so als wären die weniger belastet. Also das ist irgendwie. Ja also die drei, die in die Fortgeschrittenengruppe jetzt die, fangen auch eine Ausbildung jetzt bald an? Die scheinen so, ja total integriert eigentlich. Wie so ein deutscher Schüler? Auch vom, vom sprechen her? Also man merkt kaum noch einen Unterschied? Und eigentlich so, vielleicht vertuschen sie es auch oder wollen es nicht so, nach außen zeigen, aber da hatten wir jetzt nicht so viele, mh ehm Belastungen. Also eher, wo wirklich die Mädchen in der, in der Kernfamilie so streng gehalten werden, wirklich? Die sich nicht nach außen öffnen können? Wo halt auch der Spracherwerb nicht vorwärts geht? Bei denen sind eher, viel mehr Probleme. (..) Also.“ (Lehrerin 2, Frau T., Absatz 38)
UK 5.5	Ressourcen	Angaben über die Ressourcen der Jugendlichen gemacht werden, die die Lebenssituationen ausmachen.	„Ich mein ehm da kommt es dann sicherlich auch drauf an wie eben Zuhause darüber geredet werden kann. Also ich glaub das das kann jetzt nochmal ein Unterschied sein, ob da nochmal drei Geschwister

			dabei sind und die Eltern? Oder ob da nur die Eltern da sind?“ (Lehrerin 1, Frau K., Absatz 20)
--	--	--	--

Literaturverzeichnis

Ahlert, H. & Nahrwold, M. (2017). Rechtliche und Sozialstrukturelle Aspekte der Lebenslagen von Menschen mit Migrationsgeschichte. In Polat A. (Hrsg.) (2017) *Migration und Soziale Arbeit*. Wissen, Haltung, Handlung. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.

Altmeyer, S. (2009): 10. Psychotraumatologie. In: Trost, A. & Schwarzer, W. (Hrsg.) (2009): *Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie für psycho-soziale und pädagogische Berufe*. (4., durchgesehene Auflage). Dortmund: borgmann publishing.

Amann, U. (2014). Substanzmissbrauch im Jugendalter und Bindungserfahrungen. In Brisch, K.–H., *Bindung und Jugend. Individualität, Gruppen und Autonomie*. (S. 113 – 138). Stuttgart: Klett-Cotta.

Beckrath-Wilking, U. & Biberacher, M. & Dittmar, V. & Wolf-Schmid, R. (2013). *Traumafachberatung, Traumatherapie & Traumapädagogik. Ein Handbuch für Psychotraumatologie in beratenden, therapeutischen & pädagogischen Kontext*. Paderborn: Junfermann Verlag.

Beicht, U. (2015). *Berufliche Orientierung junger Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Erfolgchancen beim Übergang in betriebliche Berufsausbildung. Heft 163*.
<https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7716> (29.03.2018)

BMFSFJ (2017a). *Antwort auf die kleine Anfrage der Fraktion BÜNDNIS 90/Die GRÜNEN, Drucksache 18/10914 vom 19.01.17, Daten zu unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen*.
<http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/18/109/1810914.pdf> (29.03.2018).

Bowlby, J. (1989). 1. Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In Spangler G. & Zimmermann, P., *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung*. (4. Auflage Ausg. S. 17 – 26). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bowlby, J. (2006). *Bindung. Aus dem Engl. von Gertud Mander*. München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Brinks, S.; Dittman, E.; Müller, H. (2014). Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge – Was wissen wir und wie ist die Kinder- und Jugendhilfe aufgestellt? In: *Migration und Soziale Arbeit*. 36 (4) S. 300 – 319. Frankfurt: Beltz Juventa.

Brisch, K. H. (2001). Bindung als Grundlage einer gelingenden Entwicklung. *Jugendhilfe 2001(4)*, S. 231 – 235.

Brisch, K. H. (2011). Bindung und Autonomie in der Pädagogik. *Sozialpädagogische Impulse 2011(1)*, S. 4 – 6.

Brisch, K. H. (2012). *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern* (Vierte Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

Brisch, K. H., (2013). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*. (Zwölfte Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

Brückner, H. (2016). *Typisierung von Flüchtlingsgruppen nach Alter und Bildungsstand*. Aktuelle Berichte 6/2016. Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit. http://doku.iab.de/aktuell/2016/aktueller_bericht_1606.pdf (30.03.2018).

Brune, M. & Fischer Ortmann, J. (2014). Erfahrungen mit Trauma. In: Gag, M. & Voges, F. (Hrsg.) *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit* S. 205 – 218. Münster/Göttingen: Waxmann Verlag GmbH.

- Bundesamt für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017). *Gelebte Vielfalt. Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland*.
<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/gelebte-vielfalt--familien-mit-migrationshintergrund-in-deutschland/116882> (29.03.2018).
<https://www.bmfsfj.de/blob/116842/378b9d880b1fcf23b4b4679a6a212ccf/datenanhang-zu-gelebte-vielfalt-familien-mit-migrationshintergrund-in-deutschland-data.pdf> (29.03.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018). *Aktuelle Zahlen zu Asyl*.
<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-maerz-2018.html?nn=7952222> (29.03.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018). *Asylbewerberleistungsgesetz*.
<http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/AblaufAsylv/MeldungAE/meldung-aufnahmeeinrichtung-node.html> (02.04.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018). *Asylgesetz*.
<http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/AblaufAsylv/Schutzformen/schutzformen-node.html> (02.04.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018). *Erstverteilung der Asylsuchenden (EASY)*.
<http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/AblaufAsylv/Erstverteilung/erstverteilung-node.html> (02.04.2018).
- Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz BAJ (2016). *Geflüchtete Kinder und Jugendliche*. https://www.bag-jugendschutz.de/PDF/Dossier-gefluechtete_Kinder.pdf (02.04.2018).
- Bundesfachverband BumF e. V. (2017). *Kinder brauchen Hilfe: Familiennachzug vereinfachen*. <https://www.b-umf.de/images/hintergrundpapier-familiennachzug.pdf> (02.04.2018).
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2017). *Asylbewerberleistungsgesetz*. <https://www.gesetze-im-internet.de/asylblg/BJNR107410993.html>.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). *Familienreport 2017*. (<https://www.bmfsfj.de/familienreport-2017>) (01.04.2018)
- Bundeszentrale für politische Bildung (2007). *Bildung und Integration*.
<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56490/bildung> (10.05.2018).
- Bürgel, T. (2018). Kinder mit Migrations- und Flüchtlingserfahrungen – eine Herausforderung für die Schule. In: Henkel, J. & Neuß, N. (Hrsg.) *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH
- Detemple, Katharina (2013). *Zwischen Autonomiestreben und Hilfebedarf. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Deutscher Caritasverband e. V., Referat Migration und Integration (2014). *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Deutschland Rechtliche Vorhaben und deren Umsetzung (Hg.)*. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Deutsches Jugendinstitut e. V (DJI) Lechner, C. & Huber, A. (2017). *Bericht einer Explorativen Studie „Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland*.
https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/25854_lechner_huber_ankommen_nach_der_flucht.pdf (03.05.2018).
- Dilling, H. & Freyberger, H. J. (2016). *Taschenführer zur ICD-10- Klassifikation psychischer*

Störungen. Nach dem Pocket Guide von J. E. Cooper (Hrsg.) (8. Auflage). Bern: Hogrefe Verlag.

Dreher E. & Dreher M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann, & A. Stiksrud, *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (S. 56 -70). Göttingen: Hogrefe Verlag

Dresing, T., & Pehl, T. (2010). Transkription. In G. Mey, K. Mruck, G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. (S. 723 - 733). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dresing, T., & Pehl, T. (2010). Transkription. In G. Mey, K. Mruck, G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. (S. 723 - 733). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. (8. Auflage). Marburg: Eigenverlag

Du Bois, R. & Resch, F. (2005). *Klinische Psychotherapie des Jugendalters. Ein integratives Praxisbuch*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Duden Online (2018). *Akkulturation*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Akkulturation> (01.05.2018).

Düvell, F. (2011). Soziologische Aspekte: Zur Lage der Flüchtlinge. In: Ottersbach, M. & Pröhl C-U. (Hrsg.), *Flüchtlingsschutz als globale Herausforderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Erikson, Erik H., (1998). *Identität und Lebenszyklus: drei Aufsätze* (17. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Europäische Kommission (2016). *Einigung über Europäischen Grenz- und Küstenschutz*. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-16-2292_de.htm (24.04.2018).

Falkai, P. & Wittchen, H.-U. (2015). *Diagnostische Kriterien DSM-5*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG

Fend, H. (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*. Frankfurt: Suhrkamp.

Fingerle, M. (2018). Migration, Resilienz und schulische Übergänge. Implikationen für den Übergang neu zugewandeter Kinder und Jugendlicher in das deutsche Schulsystem. In: von Dewitz N. & Terhart, H. & Massumi, M. (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim Basel: Beltz Juventa

Fischer, G. & Riedesser, P. (2009). *Lehrbuch der Psychotraumatologie* (4. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag GmbH & Co KG

Flammer A. & Alsaker, F. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung der inneren und äußeren Welten im Jugendalter*. Bern: Verlag Hans Huber.

Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung* (vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 6. Auflage). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Gahleitner, S. B. & Schleiffer, R. (2010). Bindung und Trauma. In Gahleitner, S. B. & Hahn, G., *Klinische Sozialarbeit. Gefährdete Kindheit – Risiko, Resilienz und Hilfen* (S. 28 – 41). Bonn: Psychiatrie Verlag.

Gahleitner, S. B., & Hinterwaller, H. (2014). Halbstrukturierte Erhebungsmethoden am Beispiel problemzentrierter Interviews. In S. B. Gahleitner, R. Schmitt, K. Gehrlich, S. B. Gah-

- leinter, R. Schmitt, & K. Gehrlich (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Forschungsmethoden für EinsteigerInnen aus den Arbeitsfeldern Beratung, Psychotherapie und Supervision* (S. 43 - 50). Coburg: ZKS - Verlag .
- Garbe, E. (2016). *Das kindliche Entwicklungstrauma. Verstehen und bewältigen* (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta
- Golla, M. (2017). Bildungsarbeit mit Geflüchteten. In Polat, A., *Migration und Soziale Arbeit. Wissen , Haltung, Handlung.* (S. 205 – 216). Stuttgart: Kohlhammer GmbH
- Grossmann K. E. & Grossmann K. (2015). *Bindung und menschliche Entwicklung.* John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cottas
- Grossmann K. & Grossmann Klaus E. (2012). *Bindungen- das Gefüge psychischer Sicherheit* (5. Auflage) Stuttgart: Klett –Cotta
- Hargasser, B. (2014). *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Sequentielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgabe der Jugendhilfe.* Frankfurt: Brandes & Apsel Verlag GmbH
- Hausmann, C. (2006). *Einführung in die Psychotraumatologie.* Wien: Facultas Universitätsverlag
- Hecht, J. (2016). Bindung. *Psychotherapie im Dialog. Psychodynamische Therapie, Systemische Therapie, Verhaltenstherapie, Humanistische Therapie.* Bindung(3), S. 16 – 17.
- Henkel, J. & Neuß, N. (2018). *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe* (Hrsg). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hofer, M. (2008), Autonomie: In R. Silbereisen & M. Hasselhorn, *Enzyklopädie Psychologie, Serie V (Entwicklung) Psychologie des Jugend- und frühen Erwachsenenalters* (Bd. 5), S. 389 – 420). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Hurrelmann K. & Quenzel G. (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung.* (13. Auflage). Weinheim Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Hurrelmann, K. (2012). Jugendliche als produktive Realitätsverarbeiter: Zur Neuausgabe des Buches „Lebensphase Jugend“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (1), S. 89 – 100
- Jung, Felicitas (2011). *Das Bremer Modell. Gesundheitsversorgung Asylsuchender.* https://www.gesundheitsamt.bremen.de/sixcms/media.php/13/3_GBE_Gesundheitsversorgung_Asylsuchender.pdf (04.06.2018).
- Kepper, G. (1996). *Qualitative Marktforschung. Methoden, Einsatzmöglichkeiten und Beurteilungskriterien.* (2. Überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Keupp, H. (1997). Von der (Un-)Möglichkeit erwachsen zu werden – Jugend heute als „Kinder der Freiheit“ oder als „verlorene Generation“. *Journal für Psychologie*, 4(5), S. 1-23 (36-54).
- Kißgen, R. (2009) „Diagnostik der Bindungsqualität in der frühen Kindheit – Die Fremde Situation“, In: Julius H. & Gasteiger-Klipera B. & Kißgen, R. (Hrsg.): *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen*, S. 98 – 114, Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Klaus, T. & Millies, M. (2017). *Recherche zur Bildungssituation von Flüchtlingen in Deutschland.* <https://www.unserac.de/themen/fluechtlingshilfe-in-unserer-region/informationen/aktuelles/beitrag/artikel/recherche-zur-bildungssituation-von-fluechtlingen-in-deutschland.html> (01.06.2018).
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung.* (6. Überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Landesbildungsserver Baden-Württemberg. (2018). *VABO Vorbereitungsklassen an beruflichen Schulen*. http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vabo (014.05.2018).
- Landesrecht Baden-Württemberg Bürgerservice (2015). *Schulgesetz Baden-Württemberg (SchG)*. <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW+%C2%A7+72&psml=bsbawueprod.psml&max=true> (02.05.2018).
- Landolt, M. A. (2004). *Psychotraumatologie des Kindesalters*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Lex, T. & Braun, F. (2016) Berufseinstieg mit Hürden. In: *Ankommen nach der Flucht. DJI Impulse 3/2016*. Deutsches Jugendinstitut e. V (DJI). https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull114_d/DJI_3_16_Web.pdf (01.04.2018).
- Macsenaere, M. & Köck, T. & Hiller, S. (Hg.). (2018). *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe. Erkenntnisse aus der Evaluation von Hilfeprozessen*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Marko, K. (2008). *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Ein blinder Fleck in der Pädagogik? Traumatisierung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen als Herausforderung an das pädagogische Handeln*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Massumi, M. & Terhart, H. & von Dewitz, N. (2018). *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. (Hrsg.) Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Massumi, M. & von Dewitz, N. et al. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (01.05.2018).
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. (6. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P., & Gahleitner, S. B. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In K. Bock, & M. Ingried, *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 295 – 404). Olpaden & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Mediendienst Integration (2018). *Zahl der Flüchtlinge*. <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asy/zahl-der-fluechtlinge.html> (07.05.2018).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (2017). *Bildungswege in Baden Württemberg*. https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/Bildungswege_BaWue_2018_web.pdf (01.06.2018).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (2013). *Bildungswege in Baden-Württemberg*. <https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/Bildungswege-BW-2014.pdf> (01.05.2018).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (2018). *Bildungsangebote für Flüchtlinge und –zuwanderer*. <http://km-bw.de/Fluechtlingsintegration> (07.05.2018).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg, (2018). <http://www.km->

bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Sprachfoerderung (07.06. 2018).

Oerter R. & Dreher E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter, L. Montada, R. Oerter, & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Auflage Ausg., S. 271 -332).

Popp, U. (2009). Geschlechterverhältnisse und Geschlechterkonflikte im Kindes- und Jugendalter zwischen versagter Anerkennung und sozialer Abwertung. *Diskurs Kindheits und Jugendforschung*, (4) S. 539 – 554.

Preuß, B. (2018). *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Wiesbaden: Springer VS.

Rass, E. (2011). *Bindung und Sicherheit im Lebenslauf. Psychodynamische Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

SchlaU Schule (2013). Pädagogisches Leitbild. <https://www.schlauschule.de/lehrkonzept/paedagogisches-leitbild.htm> (01.05.218)

Schleiffer, R. (2008). Konsequenzen desorganisierter Bindungsmuster für Pädagogik und Therapie. In A. d. Berlin, *Das Therapeutische Milieu als Angebot der Jugendhilfe. Band II. Beziehungsangebot. Diagnostik. Intervention*. (S. 116 – 135). Berlin: Verlag allgemeine Jugendberatung.

Schleiffer, R. (2009). „Konsequenzen unsicherer Bindungsqualität: Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistungsprobleme“. In Julius, H. & Gasteiger-Klipera B. & Kißgen R. (Hrsg.): *Bindung in Kindesalter. Diagnostik und Interventionen*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG. S. 39 -63.

Schnell, M. & Kolbe, H. (2013). Die Qualitative Inhaltsanalyse im Licht der Wissenschaftstheorie. In M. Schnell, C. Schulz, H. Kolbe, C. Dunger, M. Schnell, C. Schulz , H. Kolbe, & C. Dunger (Hrsg.), *Der Patient am Lebensende. Eine qualitative Inhaltsanalyse*. (S. 9 – 22). Wiesbaden: Springer.

Schöning, Enno (2014). *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge und Soziale Arbeit in Deutschland. Sozialarbeit zwischen Menschenrechten und ordnungspolitisch bestimmter Zuwanderungspolitik*. Saarbrücken. AV Akademikerverlag.

Serviceportal Baden-Württemberg (2018). *Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf/ (VAB)*. [https://www.service-bw.de/leistung/-/sbw/Vorqualifizierungsjahr+ArbeitBeruf+VAB++Teilnahme+anmelden-2044-leistung-0\(12.=\) \(06.05.2018\)](https://www.service-bw.de/leistung/-/sbw/Vorqualifizierungsjahr+ArbeitBeruf+VAB++Teilnahme+anmelden-2044-leistung-0(12.=) (06.05.2018))

Shell (2015). *Shell Jugendstudie 2015*. <https://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie.html> (04.05.2018).

Silbereisen, R. K., & Schmitt-Rodermund, E. (1999). Prognostische Bedeutung von Unterscheiden im Entwicklungstempo während der Pubertät. In R. Oerter, C. von Hagen, G. Köper, G. Noam, R. Oerter, C. Von Hagen, G. Röper, & G. Noam (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie* (S. 219 – 239)

Söhn, J. & Marquardsen, K. (2017) Bundesministerium für Arbeit und Soziales. *Forschungsbericht 484. Erfolgsfaktoren für die Integration von Flüchtlingen*. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb-484-erfolgsfaktoren-integration-fluechtlinge.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (04.04.2018).

UNICEF (2014). *In erster Linie Kinder*. <https://www.unicef.de/blob/56282/fa13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e3/ar037-fluechtlingskinder-in-deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf> (04.04.2018).

UNICEF (2016). *Zur Situation der Flüchtlingskinder in Deutschland*.

(<https://www.unicef.de/download/115186/de54a5d3a8b6ea03337b489816eeaa08/zur-situation-der-fluechtlingskinder-in-deutschland-data.pdf>) (04.04.2018).

UNICEF (2017). *Kindheit im Wartezustand - Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland*.

<https://www.unicef.de/blob/137024/ecc6a2cfed1abe041d261b489d2ae6cf/kindheit-im-wartezustand-unicef-fluechtlingskinderstudie-2017-data.pdf> (25.03.2018)

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2015). *Global Trends. Forced displacement in 2015*. <https://reliefweb.int/report/world/unhcr-global-trends-forced-displacement-2015> (27.03.2018).

van Minnen, S. & Holter-Zittlau, I. (2018). Spracherwerb im Kontext von (Flucht-)Migration. In: Henkel, J. & Neuß, N. (Hrsg.) *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.

Weiser, B. (2016). *Recht auf Bildung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen des Zugangs zu Bildungsangeboten für Asylsuchende, Schutzberechtigte und Personen mit Duldung (schulische oder berufliche Aus- und Weiterbildung)*, (2. Auflage). Berlin: Informationsverbund Asyl und Migration e. V.

Wetting, J. (2010). Neurobiologie der frühkindlichen Traumatisierung. In Gahleitner S. & Gernot, H. *Klinische Sozialarbeit. Gefährdete Kindheit-Risiko, Resilienz und Hilfen* (S. 20 – 27). Bonn: Psychiatrie Verlag.

Wiesinger, I. (2018). *Zur besonderen Situation unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge – Spannungsfelder und pädagogische Herausforderungen*. In Henkel, J. & Neuß, N. (Hrsg.) *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.

Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt: Lang.

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann, *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227 – 255). Weinheim: Beltz.

Witzel, A. (2000). *Das Problemzentrierte Interview. Forum qualitative Sozialforschung*. FQS Forum. Qualitative social research Sozialforschung: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (06.05.2018).

Wustmann Seiler, C. (2015). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität*. 5. Auflage. Berlin: Cornelson Schulverlage GmbH.

Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung neuer Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: *Zeitschrift für Pädagogik Jahrgang 51 – Heft 2 März/April 2005*, S. 192 – 206. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Wustmann, C. (2011). Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren“ In: Zander, Margherita (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft. S. 350 – 359.

Zimmermann, P. & Iwanski, A. (2014). Bindung und Autonomie im Jugendalter. In Brisch, K.-H., *Bindung und Jugend. Individualität, Gruppen und Autonomie*. (S. 12 – 35). Stuttgart: Klett-Cotta.

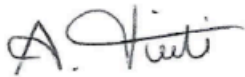
Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich diese Bachelorarbeit selbstständig ohne Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst habe. Alle den benutzten Quellen wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen sind als solche einzeln kenntlich gemacht.

Diese Arbeit ist bislang keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden und auch nicht veröffentlicht worden.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Bensheim, 25.11.2018

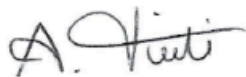


Ort, Datum, Unterschrift

Erklärung zur Veröffentlichung – Weltbund für Erneuerung der Erziehung

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung meiner Arbeit beim „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“.

Bensheim, 27.11.2018



Ort, Datum, Unterschrift