

Alexandra Tinti (2020)

**„Übergänge erfolgreich gestalten –
Inklusion junger Flüchtlinge durch
Bildung“**

Ein Diskurs über Herausforderungen und Chancen des Transitionsprozesses unter Berücksichtigung möglicher Differenzen in Bezug auf den Genderaspekt.

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)

Abstract

Kinder mit Fluchterfahrung in der Schule - bedeutet dies für die Kinder Chance oder Nachteil? Oder muss dies als Herausforderung bezüglich ihrer gesellschaftlichen Teilhabe in der neuen Lebensumwelt betrachtet werden?

Durch die Unterzeichnung der von der Generalversammlung der Vereinten Nationen (UNO) im Weltaktionsprogramm verabschiedeten globalen Nachhaltigkeitsagenda, hat das formulierte Ziel einer inklusiven, chancengerechten und hochwertigen Bildung für alle in Deutschland zu einer Bildungsreform geführt. In dieser soll ein Schulbild geprägt werden, dass Heterogenität als Normalfall akzeptiert und den Einzelnen optimal fördern will.

Diese Arbeit legt demzufolge den Fokus auf inklusive Bildung und eine bildungsförderliche Entwicklung im Hinblick auf einen gelingenden Transitionsprozess der geflüchteten Kinder in der Schule. Die feinfühlig und bedürfnisorientierte Interaktionsgestaltung der Pädagog*innen gilt dabei als Grundstein für eine beziehungs- und bildungsförderliche Entwicklung der Kinder. Aufgrund möglicher Differenzen in Bezug auf kulturelle Unterschiede oder den Genderaspekt, sollen die aufgeführten Themenbereiche den erforderlichen Raum in der Diskussion erhalten.

Ziel dieser Arbeit ist es subjektive Einschätzungen und Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Fluchterleben und Ankommen geflüchteter Kinder in der Interaktion mit den Pädagog*in der Bildungsinstitution Schule herauszuarbeiten. Dazu werden in Hinblick auf den wichtigen Transitionsprozess von Grundschule zu Sekundarstufe I, leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit geflüchteten Kindern und Pädagog*innen an Grundschulen geführt und diese bezüglich kultureller und religiöser Hintergründe, sowie des Genderaspekts differenziert betrachtet.

Die Antworten zeigen auf, dass die Befragten mit den Herausforderungen aufgrund individueller oder bestehender Rahmenbedingungen, ebenso wie in Bezug auf den Genderaspekt unterschiedlich umgehen und individuelle Lösungswege einnehmen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract

| | |
|---|---------|
| Inhaltsverzeichnis | I - III |
| Abkürzungsverzeichnis | IV |
| Tabellenverzeichnis | V |
| Abbildungsverzeichnis | VI |
| Prolog | 1 |
| Einleitung | 2 |
| 1. Theoretische Grundlagen | 6 |
| 1.1 Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung | 6 |
| 1.1.1 Flucht und Asyl – Begriffsbestimmungen und rechtliche Grundlagen | 7 |
| 1.1.2 Kinderrechtsansatz – Die besondere Schutzbedürftigkeit | 9 |
| 1.1.3 Belastungen geflüchteter Kinder | 12 |
| 1.1.3.1 Belastungen in Bezug auf fluchtspezifische Aspekte | 13 |
| 1.1.3.2 Belastungen durch die besondere Lebenssituation im Aufnahmeland | 18 |
| 1.1.4 Beitrag der Resilienz | 21 |
| 1.2 Inklusion und Bildung | 23 |
| 1.2.1 Inklusion als bildungstheoretischer Anspruch oder inklusive Bildung? | 24 |
| 1.2.2 Herausforderung Schule im Kontext Kinder mit Fluchterfahrung – Eine Einordnung | 25 |
| 1.3 Besondere Bedeutung von Bildungsübergängen | 28 |
| 1.3.1 Transitionsprozesse in der Bildungslaufbahn | 28 |
| 1.3.2 Übergänge im Schulsystem | 29 |
| 1.3.3 Gelingungsfaktoren für Bildungsprozesse | 33 |
| 1.3.3.1 Bindung als Voraussetzung für Bildung | 33 |
| 1.3.3.2 Sprache als wichtiges Kommunikationsmittel | 36 |
| 1.3.4 Kulturelle und religiöse Differenz | 39 |
| 1.4 Geschlecht und Gender | 41 |
| 1.4.1 Genderbegriff | 42 |

| | | |
|---------|--|----|
| 1.4.2 | Rolle der Geschlechtszugehörigkeit – Flucht und Gender | 43 |
| 1.4.2.1 | Besondere Vulnerabilität | 45 |
| 1.4.3 | Interessensentwicklung von Mädchen und Jungen | 46 |
| 1.4.4 | Geschlechteraspekte in Bildungsprozessen und pädagogischen Institutionen | 47 |
| 2. | Zwischenfazit | 50 |
| 3. | Empirie | 52 |
| 3.1 | Entwicklung der Fragestellung und einleitende Überlegungen zur methodologischen Verortung | 52 |
| 3.2 | Methodisches Vorgehen | 54 |
| 3.2.1 | Datenerhebung | 55 |
| 3.2.1.1 | Expert*innenbegriff | 55 |
| 3.2.1.2 | Face-to-Face Interviews – Erfassung des Kommunikationsprozesses | 56 |
| 3.2.1.3 | Konstruktion eines Leitfadens | 58 |
| 3.2.1.4 | Weitere Instrumente | 65 |
| 3.3 | Sampling/Stichprobe/Forschungsvorgehen | 67 |
| 3.3.1 | Rekrutierung der Einrichtungen/Befragten und Arbeitsvorbereitung | 67 |
| 3.3.2 | Abläufe der Interviews | 70 |
| 3.4 | Datenanalyse – Kodieren und Transkripton | 71 |
| 3.5 | Auswertungsverfahren | 73 |
| 3.5.1 | Thematisches Kodieren | 73 |
| 3.6 | Auswertung und Ergebnisdarstellung | 74 |
| 3.6.1 | Einzelfallanalysen | 75 |
| 3.6.1.1 | Kurzbeschreibung des Falls und zusammengefasste Einzelfallanalyse „Lehrerin“ (L1 w.) | 75 |
| 3.6.1.2 | Kurzbeschreibung des Falls und zusammengefasste Einzelfallanalyse „Lehrer“ (L2 m.) | 80 |
| 3.6.1.3 | Kurzbeschreibung des Falls und zusammengefasste Einzelfallanalyse „Mädchen“ (F1 w.) | 84 |
| 3.6.1.4 | Kurzbeschreibung des Falls und zusammengefasste Einzelfallanalyse „Junge“ (F2 m.) | 89 |
| 3.6.2 | Fallübergreifende Zusammenschau | 91 |

| | |
|---|-----|
| 4. Diskussion | 111 |
| 5. Fazit | 117 |
| Literaturverzeichnis | 120 |
| Anhang | 138 |
| A Anschreiben an die Schule | 138 |
| B Steckbrief | 139 |
| C Elternbrief mit Einverständniserklärung | 140 |
| D Interviewleitfaden Schüler*in mit Fluchterfahrung | 141 |
| E Postskripte | 147 |
| F Interviewtranskripte und Video/Tonbandaufzeichnung ausgefüllte Fragebögen (Lehrer*in) auf Datenträger | |
| Eidesstattliche Erklärung | 151 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|-----------|---|
| AsylG | Asylgesetz |
| AufenthG | Aufenthaltsgesetz |
| BAMF | Bundesamt für Migration und Flüchtlinge |
| BDSG | Bundesdatenschutzgesetz |
| BMF | Begleitete minderjährige Flüchtlinge |
| GEAS | Gemeinsames Europäisches Asylsystem |
| GFK | Genfer Flüchtlingskonvention |
| GG | Grundgesetz |
| Kap. | Kapitel |
| PTBS | Posttraumatische Belastungsstörung |
| SGB VIII: | Sozialgesetzbuch (achtes Buch) |
| UMF | Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge |
| UNO | Generalversammlung der Vereinten Nationen |
| vs. | versus |
| WHO | Weltgesundheitsorganisation |

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|----|
| Tabelle 1: Übersicht methodisches Vorgehen nach eigener Darstellung | 55 |
| Tabelle 2: Leitfaden Lehrer*in | 59 |
| Tabelle 3: Übersicht Interviewpartner*innen nach eigener Darstellung | 70 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-------|
| Abbildung 1: Gewöhnliche Nationalstaatliche Diskriminierung | S. 9 |
| Abbildung 2: BASK-Model: Traumatische Fragmentierung der Erinnerung | S. 16 |
| Abbildung 3: Reaktionen auf traumatische Erlebnisse/schwere Belastungen nach ICD 10 der WHO | S. 17 |
| Abbildung 4: Klassifizierung von Interviews nach ihrer Standardisierung..... | S. 56 |
| Abbildung 5: Kurzfragebogen Lehrer*in nach eigener Darstellung..... | S. 66 |
| Abbildung 6: Auswahl der befragten Lehrer*in nach eigener Darstellung | S. 68 |
| Abbildung 7: Auswahl der befragten Schüler*innen mit Fluchterfahrung nach eigener Darstellung | S. 68 |

Prolog

Zu Beginn dieser Arbeit im März 2020 kam es aufgrund der Corona-Virus-Pandemie zu einschneidenden Veränderungen und Einschränkungen im gesellschaftlichen Leben. Kindertageseinrichtungen, Schulen, Hochschulen und Universitäten wurden geschlossen. Sukzessive erlag das gesellschaftliche Leben in einem „shut-down-Prozess“ quasi gänzlich – und das nicht nur in Deutschland, sondern weltweit. Der Zeitraum des Entstehens dieser Arbeit kann deshalb als von außergewöhnlichen globalen und gesellschaftlichen Umbrüchen geprägt und von Unsicherheiten gekennzeichnet werden. Der „symmetrische Schock“ (Angela Merkel, 2020) beeinflusste den Forschungsprozess erheblich. So musste infolgedessen die ursprüngliche methodologische Positionierung dieser Masterthesis-Studie an neue Umstände angepasst werden. Da nicht alle der betroffenen geflüchteten Kinder und der Expert*innen¹ aus der Gruppe Lehrer- und Sozialpädagog*innen für ein persönliches Interview zur Verfügung standen, wurde der Fokus auch auf die Methode der Videokonferenz gelegt, um mehrheitlich alle Teilnehmer*innen auf Abstand befragen zu können. Die Befürchtungen der Befragten *“Werde ich gesehen? Bleiben meine Aussagen anonym? Werden Datenschutzrichtlinien eingehalten? Wie soll das gehen?”* galt es im Vorfeld zu erklären und zu entkräften bzw. die Präferenzen der Teilnehmer*innen zu respektieren. Aufgrund dieser Situation zeigte es sich deshalb als notwendig, die Art und Weise der Befragungen zum einen als „Face-to-face“ Interview und als „Videocall“ durchzuführen, sowie die Teilnehmerzahl der Studie zu reduzieren.

Herzlichen Dank Herr Prof. Dr. Dr. h.c. mult. von Carlsburg dafür, dass Sie mir in dieser Zeit durch Ihre Betreuung ermöglicht haben, diese Arbeit durchzuführen. Dies zeigte sich aufgrund der aktuellen Umstände nicht immer leicht – so waren beispielsweise Literaturrecherchen aufgrund von Schließungen der Bibliotheken schwierig bzw. eingeschränkt. Umso mehr war es für mich ein sicherer Rückhalt, auf Ihre Unterstützung bauen zu können.

Auch bei Ihnen Herr Dr. phil. Vrbán möchte ich mich sehr herzlich für die Bereitschaft bedanken, dass Sie zugesagt haben, mich auf diesem letzten Stück des Weges zu begleiten.

Vielen Dank an die Schulleitungen, die mir die Kontaktaufnahme zu den Interviewpartner*innen ermöglicht haben. Ohne diese und deren Offenheit wäre es mir nicht möglich gewesen, diese Arbeit zu verfassen. Besonderen Dank möchte ich insbesondere den Kindern aussprechen, die mir von ihren eigenen Geschichten und Erfahrungen berichtet haben und mir so wichtige Einblicke in ihre Lebenslagen ermöglicht haben.

¹ Zur geschlechterneutralen Formulierung wird in der vorliegenden Arbeit der „Genderstern“ (*) genutzt.

Einleitung

*Immer, wenn ich Abschied nehme von einem Weg,
liegt er von neuem vor mir.*

*Immer wenn ich glaube
dass ich auf dem Heimweg bin,
finde ich mich von neuem außer mir,
ohne Zuhause.*

*Ein paar Balkone – das bin ich –
Balkone mit Blick auf ein großes Haus,
das in mir wohnt. (Najet Adouni)²*

Derzeit erlebt die Welt Flucht- und Migrationsbewegungen, die es in diesem Ausmaß seit dem Zweiten Weltkrieg nicht mehr gegeben hat. Die Ursachen hierfür zeigen sich vielfältig, haben jedoch die Gemeinsamkeit, dass sie im Allgemeinen auf eine Verbesserung der Lebenssituation abzielen (Heintel et al., 2005). Neben wirtschaftlichen Faktoren fliehen die meisten Menschen vor Krieg, Verfolgung oder massiven Menschenrechtsverletzungen. Vorwiegend stammen die Geflüchteten aus den Kriegsgebieten der Länder Syrien, Eritrea und Afghanistan (BAMF 2019). Meist suchen die Betroffenen Schutz in den Nachbarländern, wobei der Großteil als Binnenflüchtling innerhalb des eigenen Landes oder in Nachbarländer flieht (UNHCR Deutschland, 2019).

Von den Flüchtenden weltweit gelangen nur wenige nach Europa, zumeist über die gefährlichen Wege über das Mittelmeer oder die Balkanroute. Während sich jedoch die Zahlen der Zuwanderung Geflüchteter nach Europa und Deutschland insbesondere im Jahr 2015 außerordentlich hoch zeigten und in 2015/2016 über eine Million Menschen Asyl in Deutschland beantragten, fiel die Zahl der Asylanträge in den darauffolgenden Jahren deutlich und liegt derzeit mit 165.938 für das Jahr 2019 auf einem Tiefstand (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020, S. 11). Ist die große Fluchtwelle demnach vorbei?

Nach Schätzungen des United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) befanden sich im Jahr 2018 weltweit 70,8 Millionen Menschen außerhalb und innerhalb der Grenzen ihres Heimatlandes auf der Flucht (UNHCR-Statistik-Bericht Global Trends, 2019), was den

² Zitat aus dem Gedichtband MEERWÜSTE der geflüchteten tunesischen Dichterin Najet Adouni anlässlich des Thementages „Das Mittelmeer“ in einem Beitrag von Claudia Kramatschek. im Deutschlandradio Kultur.

Höchststand von 65,3 Mio. im Jahr 2015 nochmals übertroffen hat (ebd.). „Die Daten unterstreichen, dass die Zahl der vor Krieg, Konflikten und Verfolgung fliehenden Menschen langfristig steigt“, so die Analyse des UN-Flüchtlingshochkommissar Filippo Grandi (UNHCR-Statistik-Bericht Global Trends, 2019). Darunter sind mehr als die Hälfte der geflüchteten Kinder³ unter 18 Jahren (ebd.). Was ergibt sich nun aus der Betrachtung dieser Fakten?

Gründe für rückläufige Zahlen in Deutschland können insbesondere auf den Ausbau der EU-Maßnahmen zur Grenzüberwachung, sowie der Abkommen über das Abriegeln von Fluchtrouten wie beispielsweise der Balkanroute mit vorgelagerten Ländern Europas zurückgeführt werden (Henkel & Neuß, 2018, S. 13). Dass sich die Flüchtlingsströme jedoch verschieben, zeigt sich deutlich an einer Zuspitzung der Situation in den bestehenden, vorgelagerten Flüchtlingslagern wie am Beispiel des Flüchtlingslagers Moria⁴ in Griechenland. Experten warnen dort vor „eine[r] akut lebensbedrohliche[n] Situation, insbesondere Kinder und Minderjährige sind seit langem physisch unterversorgt, das betrifft Nahrung und Medizin“ (Global Initiative on Health, Migration und Development, 2020). Derzeit drohe dort zusätzlich aufgrund der Ausbreitung des Coronavirus eine „humanitäre Katastrophe“ (Schroeder, 2020).

Hier stellt sich die kritische Frage, inwieweit die Verpflichtung durch die UN-Kinderrechtskonvention „Jedes Kind hat das Recht auf eine Kindheit“ (Georg Graf Waldersee Vorsitzender UNICEF Deutschland) [...] in der Kinder Liebe und Geborgenheit erfahren, spielen, lernen und sich entwickeln können“ (UNHCR, Statistik-Bericht Global Trends, 2019) eingehalten wird, wenn Kinder aufgrund der Fluchtsituation - unter größtenteils lebensbedrohenden Bedingungen und zwischen den Selbstverständlichkeiten und Erwartungen einer alten und neuen Lebenswelt - gezwungen sind ihren eigenen Weg zu finden und zu bewältigen.

Die Pädagogik als empirische und handlungsorientierte Wissenschaft, welche in zwischenmenschlicher Beziehung Wissen und Werte weitergeben will, ist demzufolge in der Pflicht sich mit diesen gesellschaftlichen Entwicklungen auseinanderzusetzen. Sie bietet die Möglichkeit diese „für den eigenen Handlungs- und Verantwortungsbereich zu spezifizieren“ (Henkel & Neuß, 2018, S. 15).

³ Die Verwendung des Wortes ‚Kind‘ bezieht sich in dieser Arbeit immer auch auf eine Vielzahl oder Gruppe von Kindern oder auf *die Kinder* im Allgemeinen und schließt Jugendliche mit ein.

⁴ Das Flüchtlingslager der griechischen Insel Lesbos befindet sich 10 km von der Türkei entfernt. Als größtes Flüchtlingslager Europas warten die Migrant*innen auf ihre Asylentscheidung. Von den 20 000 Bewohner*innen in dem auf 3 000 Bewohnern ausgelegten Lager befinden sich aktuell 8 000 Kinder.

Die vorliegende Masterthesis zum Thema *Übergänge erfolgreich gestalten – Inklusion junger Flüchtlinge durch Bildung. „Ein Diskurs über Herausforderungen und Chancen des Transitionsprozesses unter Berücksichtigung möglicher Differenzen in Bezug auf den Genderaspekt“* will den Fokus sowohl auf spezifische Inhalte als auch auf Gesamtzusammenhänge legen, um die verschiedenen thematischen Schwerpunkte aus pädagogischer Sicht miteinander vernetzen zu können. Dabei soll neben der theoretischen Einbettung der Frage nachgegangen werden, wie sich geflüchtete Kinder mit der Herausforderung in ihrer neuen Lernumwelt zurechtfinden und inwiefern inklusive Bildung und Bildungserfolge deren Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Dementsprechend werden kritische Übergangsphasen im Schulalltag näher betrachtet. Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, wird der Schwerpunkt auf den wichtigen Übergangsbereich von der Grund- und Sekundarstufe gelegt. Das Erkenntnisinteresse richtet sich ebenso auf mögliche Differenzen, die sich bezüglich des Lernverhaltens aufgrund des Genderaspektes ergeben können.

Die Motivation ist dabei insbesondere die Thematik aus unterschiedlicher Sichtweise – Kinder mit Fluchterfahrung und Lehrer*in – abzubilden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Forschungsfrage, welche wesentlichen Einflussfaktoren auf einen gelungenen Bildungsverlauf aus Sicht der Befragten wirken können.

Der theoretische Teil im ersten Kapitel dient der Entwicklung eines Bezugsrahmens und stellt die Basis der empirischen Untersuchung dar. Zu Beginn dieser Arbeit wird die besondere Lage von Kindern mit Fluchterfahrung aufgezeigt. Neben einem Problemabriss und der Definition bedeutender Begrifflichkeiten, wird ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben.

Grundlegend für die pädagogische Arbeit in der Schule sind Bindungs- und Beziehungsprozesse. In diesem Zusammenhang sind Einbeziehung und Zugehörigkeit geflüchteter Kinder in den schulischen Prozess elementar, weshalb im Anschluss der Themenbereich der Inklusion näher erläutert wird. Im Fokus des dritten Teils steht der Übergang in die neue Schulumwelt. In diesem Rahmen werden der Einfluss bestimmter Transitionsprozesse dargestellt und verschiedene Gelingungsfaktoren näher beleuchtet.

In einem weiteren Schritt der theoretischen Auseinandersetzung befasst sich die Arbeit mit der Thematik des Genderaspektes. Dabei wird dargestellt, welche Besonderheiten in Bezug auf Fluchterleben und Gender eine Rolle spielen und wie diese verortet sind.

Im Anschluss erfolgt in einem Zwischenfazit die Zusammenfassung wesentlicher Aspekte, welche für den inhaltlichen Zusammenhang und für das weitere methodische Vorgehen der Untersuchung von Bedeutung sind.

Der darauffolgende empirische Teil der Arbeit im dritten Kapitel, dient sowohl der Festigung der empirischen- und literaturgestützten Erkenntnisse als auch der wissenschaftlichen Auseinandersetzung in Bezug auf die Forscherfrage. Dazu werden die Fragestellung und die Wahl der methodologischen Positionierung erläutert, sowie das Untersuchungsdesign ausführlich dargestellt. Im anschließenden vierten Kapitel befindet sich das Kernstück dieser Arbeit, in der die Auswertung und Aufführung zentraler Befunde dieser Untersuchung vorgenommen werden. In einer anschließenden Diskussion werden die Hauptergebnisse betrachtet und näher erläutert.

Das Fazit der Arbeit fasst zentrale Aspekte aus dem theoretischen und empirischen Teil zusammen und beinhaltet eine kritische Betrachtung der Hauptaussagen. Zudem werden Überlegungen für pädagogische Handlungskompetenzen abgeleitet.

1. Theoretische Grundlagen

Um den Schwerpunkt dieser Arbeit verständlich zu machen, werden zunächst für diese Arbeit relevante Begriffe und theoretische Inhalte zu den Themengebieten Flucht und Asyl, des Transitionsprozesses in Hinblick auf Inklusion und Bildung, sowie auch des Genderaspektes zum grundlegenden Verständnis näher erläutert.

1.1 Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung

Im Zusammenhang mit dem Bürgerkrieg in Syrien und den anhaltenden Kämpfen in Afghanistan, Irak und Südsudan stieg seit 2010 die Zahl der international Schutzsuchenden stark an, wovon jedoch die große Mehrheit von 40,3 Millionen als Binnenflüchtlinge innerhalb des eigenen Landes oder in Nachbarländer geflüchtet ist (UNHCR 2017, SVR 2017). Dabei zeigen sich in der Fluchtmigration „(...) die Dynamik und der Umfang des internationalen Wanderungsgeschehens insgesamt“ (Fischer, 2018, S. 33) als eine neue Situation, die im Migrationsgeschehen Anlass zur Sorge geben (ebd.). Warum kommen Menschen außerhalb der EU nach Deutschland?

Von den in 2018 laut Statistischen Bundesamt gezählten eingereisten 1,59 Millionen Menschen die nach Deutschland gezogen sind, verzeichnen die aktuellen Zahlen des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration, dass die größte Gruppe von knapp 130 000 zugewanderten Personen mit dem Ziel Asyl zu beantragen, aus nicht EU-Ländern (vorwiegend Syrien, Irak und Iran) stammt. Hier ist eine deutliche Minderung⁵ gegenüber den Vorjahren festzustellen. Von den beantragten Asyl-Erstanträgen erhielten 35 Prozent der Antragsteller*innen einen Schutzstatus, welcher zu einem befristeten Aufenthalt in Deutschland berechtigt. Die zweitgrößte Gruppe mit ca. 97 000 Personen lässt sich im Rahmen der Familienzusammenführung (z. B. Ehepartner, Kinder) festmachen (Schu, 2020, S. 4). Insgesamt lebten zum Jahreswechsel 1 063 800 anerkannte Flüchtlinge in Deutschland (UNHCR, Global Trends).

⁵ Aufgrund der hohen Flüchtlingszahlen in 2015 erfolgten restriktive Maßnahmen bzw. eine reglementierte Asyl- und Flüchtlingspolitik (vgl. Maywald, 2018; Weber & Gögercin 2014). In dieser Arbeit wird auf eine detaillierte Darstellung der komplexen Regelungen verzichtet, um den Rahmen der Arbeit nicht zu überschreiten.

1.1.1 Flucht und Asyl – Begriffsbestimmungen und rechtliche Grundlagen

Das „Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge“ der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK), verabschiedet am 28. Juli 1951, ist bis heute das wichtigste internationale Dokument für den Flüchtlingsschutz und Rechtsgrundlage in Bezug auf den internationalen Flüchtlingsschutz. Die Konvention legt fest, wer ein Flüchtling ist, welchen rechtlichen Schutz bzw. welche Hilfe und sozialen Rechte der Betroffene von den Unterzeichnerstaaten⁶ erhalten sollte. Ebenso definiert das Abkommen auch Pflichten, die ein Flüchtling dem Gastland gegenüber erfüllen muss und schließt bestimmte Gruppen – wie zum Beispiel Kriegsverbrecher – vom Flüchtlingsstatus aus.

Grundsätzlich ist in Deutschland das Grundrecht auf Asyl in Art. 16a des Grundgesetzes geregelt und steht politisch Verfolgten zu (Hundt, 2018, S. 241). Ausgehend von der GFK wurden die juristischen Flüchtlingseigenschaften in § 3 Abs. 1 Asylgesetz (AsylG) festgelegt. Ob eine Person die entsprechenden Kriterien für solche Zuordnungen erfüllt, wird in Deutschland durch das Stellen und Prüfen eines Asylantrags⁷ auf Grundlage des Dublin-Verfahrens⁸ als zentraler Bestandteil des gemeinsamen Europäischen Asylsystems (GEAS) entschieden. Grundsätzlich wird dabei überprüft, ob die Voraussetzung nach dem GG oder nach der Zuerkennung des internationalen Schutzes (§13 Abs. 2 Satz 1 Asylgesetz) gegeben sind.

Neben dem im juristisch zuerkannten Schutz als Flüchtling, gibt es drei weitere Ansprüche auf Schutz, die im Rahmen eines Asylverfahrens in Deutschland geprüft werden: Die *Asylberechtigung* (Art. 16a Abs. 1 GG), der *Subsidiäre Schutz* (§ 4 Abs. 1 AsylG) und die *Abschiebungsverbote* (§ 60 Abs. 5 und 7 AufenthG) (Seukwa & Dauer, 2018, S. 61). Aus diesen ergeben sich unterschiedliche Aufenthaltsstati, die nachfolgend kurz dargestellt werden:

Die *Aufenthaltsgestattung* nach § 55 AsylG erhält jede Person, die einen Asylantrag gestellt hat. Sie gestattet den Aufenthalt während des Verfahrens.

⁶ Die GFK ist eine der ersten Menschenrechtsabkommen der Vereinten Nationen, die unter dem Eindruck der Flüchtlingsdramen der beiden Weltkriege verabschiedet wurde. Sie trat nach der Ratifizierung durch die ersten 6 Staaten, darunter Deutschland, 1954 in Kraft. Derzeit sind 145 Staaten beigetreten (Genfer Flüchtlingskonvention, Historie).

⁷ Wird in Deutschland durch die zuständige Behörde des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) entschieden. Der Asylantrag gilt automatisch auf für jedes minderjährige ledige Kind, dass sich zu diesem Zeitpunkt in Deutschland aufhält (Hundt, 2018, S. 242).

⁸ Das Dublin-Verfahren ist geregelt in der Dublin-III-Verordnung. Sie dient der Zuständigkeitsbestimmung zur Durchführung des Asylverfahrens in einem EU-Mitgliedstaat, sowie in einigen weiteren europäischen Staaten (Norwegen, Island, Lichtenstein, Schweiz), nach der ein Flüchtling nur in einem EU-Staat ein Asylverfahren erhalten soll. In der Regel ist das der Staat, den ein Flüchtling zuerst betreten hat oder für den er ein Visum erhalten hat. (BAMF 2019).

Die *Aufenthaltserlaubnis (AE)*, verankert in § 7 des AufenthG als befristeter Aufenthaltstitel, wird aus völkerrechtlichen, humanitären und politischen Motiven auf Grundlage verschiedener Gründe erteilt:

- mit Arbeitserlaubnis für drei Jahre bei Asylanerkennung (§§ 25 Abs. 1, 26 Abs. 1 AufenthG) und Zuerkennung der Flüchtlingseigenschaft (§§ 25 Abs. 2, 26 Abs. 1 AufenthG)
- mit Arbeitserlaubnis für ein Jahr, im Verlängerungsfall für weitere zwei Jahre bei Zuerkennung des subsidiären Schutzstatus (§§ 25 Abs. 2, 26 Abs. 1 AufenthG)
- für mindestens ein Jahr ohne Arbeitserlaubnis nach gebundenem Ermessen („soll“) bei Abschiebungsverboten nach § 60 Abs. 5 oder Abs. 7 (§ 25 Abs. 3 AufenthG)

(Tiedemann, 2018, S. 21)

Die *Duldung* nach § 60 a AufenthG kann für wenige Tage oder einige Monate ausgestellt werden, überwiegend dann, wenn die Abschiebung vorübergehend ausgesetzt wird (Dienelt, 2016). Sie dient vorwiegend als Instrument, den Betroffenen „kurzfristig (...) aus völkerrechtlichen und humanitären Gründen oder zur Wahrung der nationalen Interessen auf dem geringstmöglichen Niveau Schutz zu gewähren ohne ihnen einen Status zu verleihen oder einen Aufenthaltstitel zu erteilen (§ 61a Abs. 1 Satz 1 AufenthG)“ (Tiedemann, 2018, S. 25). Während der Laufzeit der Duldung, in der Regel nicht länger als sechs Monate, darf die ausländische Person nicht zwangsweise abgeschoben werden. Aufgrund des besonders unsicheren Aufenthaltsstatus – eine Abschiebung kann jederzeit erfolgen – sind die Betroffenen besonders benachteiligt.

Die Begriffe *Flüchtling, Asylbewerber*in oder Asylberechtigte* sollten nicht als eine Art Sammelkategorie verwendet werden, denn sie umfassen eine juristische Dimension, die sich auf die spezifische Situation von Menschen bezieht und unterschiedliche Personengruppen adressiert (Tiedemann, 2018, S. 33 ff.)⁹. Nach Seukwa & Dauer ist die Festlegung der Anspruchsberechtigung demzufolge mit weitreichenden Konsequenzen verbunden. Diese hat „eine existenzielle Bedeutung für die jeweiligen Personen und strukturiert maßgeblich ihre Lebenslage“ (Seukwa & Dauer, 2018, S. 62) und verweisen an dieser Stelle, dass aufgrund von gesetzlichen Einschränkungen (vgl. Aufenthaltsstati) „nicht von einer Gleichstellung mit deutschen Staatsangehörigen gesprochen werden kann“ (ebd.).

⁹ Ein umfassender Überblick über das komplexe Asyl- und Ausländerrecht in Deutschland kann an dieser Stelle nicht gegeben werden. Zur weiteren Vertiefung verweise ich auf die Publikation von Tiedemann, 2018.

In diesem Kontext verdeutlicht die Darstellung von Melter in Bezug auf die Aufenthaltsregularien ebenso, dass die legale Hierarchie der unterschiedlichen Aufenthaltstitel der Vorstellung von Gleichheit vor dem Gesetz widersprechen (Melter, 2017, S. 601).

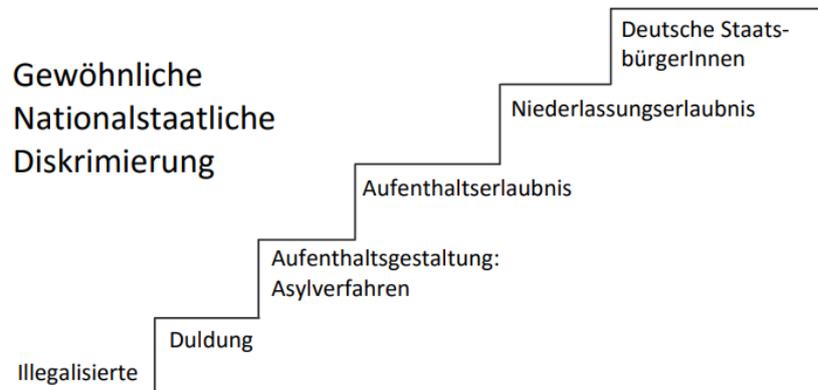


Abbildung 1. Gewöhnliche Nationalstaatliche Diskriminierung (Melter, 2017, S. 601)

Geflüchtete Menschen sind neu zugewanderte Menschen, die durch ihre rechtliche Situation von anderen Menschen mit Zuwanderungsgeschichte zu unterscheiden sind. Der Begriff *Flüchtling* weist nach Seukwa und Dauer unterschiedliche Bedeutungsinhalte auf: Als Rechtsbegriff gewährt der Status im internationalen sowie auch im nationalen Kontext Schutz- und Teilhaberechte, aus denen rechtliche Ansprüche und Pflichten abgeleitet werden können (Seukwa & Dauer, 2018, S. 60). Dahingegen wird im allgemeinen Sprachgebrauch der Begriff mit anderen Bedeutungsinhalten verbunden, die „(...) zwar oftmals unpräzise, jedoch in ihrer praktischen und symbolischen Wirkung für den Alltag der so markierten Menschen folgenreich sind“ (ebd., S. 59) und der ihnen zugewiesene Sonderstatus sie als „von der bestehenden Norm abweichend markiert“ (Whistutz, 2019, S. 15).

Die vorliegende Arbeit verwendet deshalb für Menschen, die nach Deutschland einreisen, um Schutz und Sicherheit zu suchen, die sprachensible Bezeichnung Geflüchtete bzw. geflüchtete Kinder und Jugendliche und soll unabhängig vom rechtlichen Aufenthaltsstatus verwendet werden.

1.1.2 Kinderrechtsansatz – Die besondere Schutzbedürftigkeit

Jeder Mensch hat die gleichen Rechte, die als Menschenrechte verankert sind und auch für Kinder und Jugendliche gelten. Da Kinder in ihrem Entwicklungsprozess eigene Bedürfnisse haben, „brauchen sie besonderen Schutz und besondere Förderung“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), 2020, S. 5).

Neben dem generellen Rechtsanspruch, welcher im Aufenthaltsrecht und Asylrecht verankert ist, gilt für alle in Deutschland lebenden Kinder seit der Ratifizierung und Rücknahme der Vorbehaltserklärung 2010 (Henkel & Neuß, 2018, S. 24) uneingeschränkt die UN- Kinderrechtskonvention¹⁰. Um Kindern besonderen Schutz geben zu können, verabschiedete die Vollversammlung der Vereinten Nationen im Jahr 1989 diese als „ein Dokument, das die ganz eigenen Bedürfnisse und Interessen der Kinder betont“ (UNICEF, UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut). Diese nehmen als Ausgangspunkt „die Stellung des Kindes als Rechtsträger“ (Maywald, 2018, S. 21), wobei den „Rechten der Kinder [stehen] Verpflichtungen der Erwachsenen“ (ebd.) gegenüberstehen. Unter den insgesamt 54 festgeschriebenen Artikeln hat das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen UNICEF in seinen zehn formulierten elementaren Kinderrechten insbesondere das Recht auf Schutz im Krieg und auf der Flucht, sowie die Rechte auf Gleichbehandlung und Bildung manifestiert (BMFSFJ, 2020, S. 10):

In Art. 3 wird die Berücksichtigung des Wohls des Kindes ausdrücklich formuliert. Die Vertragsstaaten verpflichten sich „den Schutz und die Fürsorge zu gewährleisten, die zu seinem Wohlergehen notwendig sind“ (BMFSFJ, 2020, S. 12). Demzufolge müssen die einzelnen Staaten sicherstellen, dass die „verantwortlichen Institutionen, Dienste und Einrichtungen (...) insbesondere im Bereich der Sicherheit und der Gesundheit“ (ebd.) eine Aufsicht gewähren.

Mit Art. 6 „Recht auf Leben“ gewährleisten die Vertragsstaaten „im größtmöglichen Umfang das Überleben und die Entwicklung des Kindes“ (BMFSJ, 2020, S. 13).

In Art. 22 werden Rechte von Flüchtlingskindern behandelt und die Mitgliedstaaten verpflichten, betroffenen Kindern angemessenen Schutz und humanitäre Hilfe bei der Wahrnehmung ihrer Rechte zu gewährleisten. Dies zeigt sich unabhängig davon, ob die Betroffenen von Elternteilen begleitet werden oder nicht (BMFSJ, 2020, S. 19; Maywald, 2018, S. 25).

Im Kontext von Kindheit und Flucht sind deshalb die Sicherung von Schutz und Versorgung von Kindern als gesellschaftliche Aufgaben elementar. In Deutschland gilt demzufolge für Minderjährige „das Kinderrecht vor dem Asyl- und Ausländerrecht“ (Landesärztekammer BW & Landespsychotherapeutenkammer BW, 2015, S. 23). Schutz und Förderung für jedes

¹⁰ Der Begriff Kinderrechtskonvention ist eine Abkürzung für das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Convention on the Rights of the Child, CRC). In der UN-Kinderrechtskonvention legen die 54 Artikel fest, welche Rechte Kinder auf der ganzen Welt haben. Fast alle Mitgliedsstaaten der UN haben diese Konvention unterzeichnet. Mit ihrer Unterschrift verpflichten sich die Staaten, unter anderem auch die Bundesrepublik Deutschland, die Kinderrechte im eigenen Land zu achten und über die Umsetzung zu berichten (vgl. UNICEF, UN-Kinderrechtskonvention Regelwerk zum Schutz der Kinder).

Kind bedeutet folglich, dass sowohl begleitete als auch unbegleitete minderjährige Kinder Berücksichtigung finden müssen.

Während die Gruppe der begleiteten Kinder mit Eltern/Elternteil oder Verwandten flieht, umfasst die Gruppe der unbegleiteten Geflüchteten alle ausländischen Kinder und Jugendlichen, deren Einreise nicht in Begleitung eines oder einer Personensorgeberechtigten oder Erziehungsberechtigten (§ 42a Abs. 1 Satz 2 SGB VIII) erfolgt und schutzsuchend sind (Schöning, 2014, S. 1). Infolge dieser Unterscheidung wird in Deutschland aufgrund der aktuellen Rechtslage die Unterbringung und Versorgung der Gruppe der besonders schutzbedürftigen unbegleiteten Kinder nach dem Primat der Kinder- und Jugendhilfe¹¹ geregelt, während die Gruppe der begleiteten Kinder mit ihren Sorgeberechtigten nach dem Asylbewerberleistungsgesetz versorgt und dezentral auf die Unterkünfte verteilt wird (Unicef, 2017, S. 12).

Das im deutschen Sozialgesetzbuch verankerte Kinder- und Jugendhilferecht (SGB VIII) will zur Förderung der Entwicklung junger Menschen durch Angebote und Leistungen, die allen Kindern unabhängig ihres Aufenthaltsstatus zusteht, Benachteiligungen abbauen, vor Gefahren für ihr Wohl schützen und positive Lebensbedingungen für junge Menschen sowie deren Familien schaffen (§ 1 Abs. 3 Nr. 1 - 4 SGB VIII). Allerdings ergeben sich aus dieser aktuellen Situation heraus in Deutschland Unterschiede und es „genießen geflüchtete Kinder nicht die gleichen Rechte wie deutsche Kinder“ (Maywald, 2018, S. 25), da deren Leben von Regelungen des Aufenthalts- und Asylverfahrens bestimmt und überlagert werden (Unicef, 2017, S. 8, vgl. Kap. 1.1.1). Die umfangreichen Restriktionen des Asyl- und Aufenthaltsrechts greifen insbesondere in einem Zeitraum, in dem die Kinder verpflichtet sind, in der Aufnahmeeinrichtung zu leben. Obwohl die Kinder und Familien maximal 6 Monate in Aufnahmeeinrichtungen leben sollen, können die Bundesländer asylsuchende Familien jedoch verpflichten bis zu 24 Monate dort zu verbleiben (§ 47 Abs. 1b AsylG).¹² Zu einschneidenden Beschränkungen zählen etwa die Residenzpflicht, das Arbeits- und Ausbildungsverbot oder der Bezug von Sachleistungen anstelle von Bargeld.

¹¹ Nach der Inobhutnahme durch das Jugendamt und das Durchlaufen des Clearingverfahrens zur Feststellung des Alters, Fluchthintergründe usw., wird ein Vormund bestellt und die Kinder werden anschließend in Pflegefamilien oder in der stationären Jugendhilfe untergebracht (Deutscher Caritasverband, 2014, S. 61). Da die Phasen besondere Standards erfordern, wird in diesem Zusammenhang auf einschlägige Fachliteratur verwiesen.

¹² Dies betrifft insbesondere Kinder aus sogenannten sicheren Herkunftsländern nach § 29a AsylG oder Familien, die sich im Dublin-Verfahren befinden.

Die Studie der Unicef „Kindheit im Wartezustand“ weist außerdem darauf hin, dass sich indirekte Benachteiligungen beispielsweise durch Verzögerungen des Schulzugangs aufgrund unterschiedlicher Landesschulgesetze ergeben oder aber geflüchtete Kinder zwar „rechtlich gleichgestellt sind, aber faktisch keinen Zugang zu den ihnen zustehenden Leistungen haben“ (UNICEF, 2017, S. 8). Beispiele finden sich hier im erschwerten Zugang zu Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe oder aber einer fehlenden bestmöglichen Gesundheitsversorgung. Insbesondere in der Gesundheitsversorgung, in denen den Kindern häufig nur eine Erst- und Notversorgung zusteht bzw. durch vorgegebene Ortswechsel in verschiedene Aufnahmelager eine detaillierte Beobachtung von Krankenverläufen nicht möglich ist, ergeben sich Benachteiligungen (Maywald, 2018, S. 25).

Entscheidend über den Umfang des Leistungszugangs und das Ausmaß von Beschränkungen für geflüchtete Kinder in den wichtigen Bereichen *Bildung*, *Teilhabe* und *Gesundheitsversorgung*, zeigen sich in diesem Zusammenhang vor allem durch die Art der Unterbringung (Unicef, 2017, S. 8). So kritisiert der Arbeitskreis kritische soziale Arbeit München (AKS) ebenfalls, dass ein Großteil, der begleitet eingereisten Kinder während der Unterbringung in Erstaufnahmeeinrichtung und Gemeinschaftsunterkünften keine Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe erhalte, obwohl ihnen diese laut SGB VIII zustehen würde (AKS, 2018, S. 2). Problematisch zeige sich in diesen Fällen, dass sich die Jugendämter „häufig auf die Inobhutnahme im Falle einer konkreten Kindeswohlgefährdung“ (ebd.) nach § 6 (2) SGBIII beschränken, obwohl bei allen Kindern „ein umfänglicher Anspruch auf Jugendhilfeleistungen, sofern die Leistung im Interesse des Kindes erforderlich ist.“ (ebd.) besteht. Infolgedessen müsse das Bestreben sein, alle im Interesse des Kindes erforderlichen Maßnahmen zur Unterstützung umzusetzen (ebd.).

1.1.3 Belastungen geflüchteter Kinder

Sie fliehen mit ihrer Familie oder alleine vor Krieg, Gewalt, politischer Verfolgung, der Rekrutierung als Soldat, Zwangsheirat oder sexueller Misshandlung. Was alle Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung gemein haben ist, dass sie überwiegend sehr belastende Erfahrungen machen mussten und diese alle sehr unterschiedlich sind (Metzner & Mogk, 2016, S. 48). Dabei stellen die Kinder wie auch deren Familien keine homogene Gruppe dar, da sie sich in unterschiedlichen Ausgangslagen befinden (Albers & Ritter, 2016, S. 7). Aufgrund ihrer Fluchterfahrung haben sie individuelle Bedürfnisse, Sorgen aber auch Ressourcen und unterscheiden sich vornehmlich in drei Aspekten: *Personenbezogene Aspekte* (z. B. individuelle Biografie, ökonomischer Status), *Kontextuelle Aspekte* (z. B. Sprache, Nationalität, Reli-

gion) sowie auch *fluchtspezifische Aspekte* (z. B. traumatische Erfahrungen, aktuelle Wohnsituation) (Fröhlich-Gildhoff et al., 2016, S. 28).

1.1.3.1 Belastungen in Bezug auf fluchtspezifische Aspekte

Ein Blick auf die gefährlichen Migrationsrouten und Machtasymmetrien an den Ankunftsorten zeigt, dass sich geflüchtete Menschen nicht automatisch in Sicherheit befinden, sondern weiter bedroht sind.

In der fachwissenschaftlichen Diskussion über Kinder mit Fluchterfahrung taucht häufig der Begriff des traumatischen Erlebnisses oder des psychischen Traumas auf. Sprachgeschichtlich stammt der Begriff Trauma aus dem Altgriechischen und bedeutet „Wunde bzw. Verletzung [...] und beschreibt ein Ereignis, das einen Organismus verletzt oder schädigt bzw. meint die daraus folgende Verletzung selbst.“ (Henkel, 2018, S. 201). Dabei wird Trauma in physischer wie auch psychischer Betrachtungsweise als Dissoziation verstanden. Es „trennt Gewebe voneinander, Bewusstsein von Emotionen und Erinnerungsteile vom Gedächtnis“ (Marko, 2008, S. 73). Fischer & Riedesser definieren Trauma als ein „vitaler Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt“ (Fischer & Riedesser, 2009, S. 84). Dies setzt den „Zusammenbruch der individuell vorhandenen Ressourcen gegenüber äußeren Herausforderungen voraus“ (Zimmermann, 2017, S. 27), was zur Folge hat, dass die betroffene Person nicht in der Lage ist das Erlebnis aufzuarbeiten. Werden diese Definitionen auf den Begriff Psychotrauma bezogen, ist Trauma als eine „seelische Verletzung“ (Altmeyer, 2009, S. 335) zu verstehen. Differenziert werden müssen psychische Traumata von „kritischen Lebensereignissen“ (Marko, 2008, S. 74), da die „Intensität [eines psychischen Traumata] die durchschnittlich verfügbare Verarbeitungskapazität überschreitet“ (Altmeyer, 2009, S. 335). Diese Überschreitung führt zu lebensbedrohenden Erfahrungen, in welchen Betroffene der „Endlichkeit des Lebens“ (Marko, 2008, S. 74) begegnen.

Mit dem Begriff Trauma ist also ein Ereignis gemeint, welches infolge der auftretenden Faktoren Plötzlichkeit, Heftigkeit und Ausweglosigkeit charakterisiert werden kann und dass die vorhandenen Bewältigungsstrategien eines Menschen übersteigen (Pausch & Matten, 2018, S. 4). Der sich in einer äußerst bedrohlichen Situation befindliche Mensch, kann in diesem Moment nicht mit bekannten Mitteln reagieren und infolgedessen kommt es zu körperlichen, kognitiven und emotionalen Reaktionen. Ob und in welchem Ausmaß das traumatische Erleben für den Einzelnen auftritt, ist gekoppelt an das individuelle Erleben und die Bewältigungsstra-

tegien jedes Einzelnen (ebd.). In der Literatur werden verschiedenste *Typologien und Formen der Traumatisierung* dargestellt, welche sich in der *Häufung der Ereignisse*, in der *Art der Verursachung* und der *Betroffenheit der Ereignisse* einteilen lassen.

Bei der Einteilung aufgrund der *Häufung (Kumulation)* von traumatischen Ereignissen wird unterschieden zwischen dem Typ I-Trauma als sogenannte „Monotraumatisierung“ (Marko, 2008, S. 75) bezeichnet und dem Typ II-Trauma, welches auch als „Polytraumatisierung“ (ebd.) definiert wird. Das Typ I-Trauma liegt vor, bei einmaligen oder zeitlich begrenzten traumatischen Erfahrungen. Unter dem Typ II-Trauma sind länger andauernde oder sich wiederholende traumatische Erlebnisse zu verstehen (Henkel, 2018; Marko, 2008; Pausch & Matten, 2018), worunter „wiederholter Missbrauch, Misshandlungen, Kriegserfahrungen (...) oder Asylverfahren“ (Marko, 2008, S. 75) zuzuordnen sind. Die Wiederholung der Ereignisse kann die „Auswirkung auf die betroffene Person verstärken“ (ebd.)¹³.

Des Weiteren werden die Ereignisse nach der *verursachenden Instanz* betrachtet. Diese unterscheiden zum einen die akzidentielle Instanz, unter die all jene traumatischen Ereignisse fallen, welche zufällig und/oder durch die Natur verursacht werden (z. B. Verkehrsunfälle, Erdbeben). Zum anderen in intentionale Traumata, welche durch Menschen willentlich und absichtlich hervorgerufen werden. Für solche Traumatisierung finden auch die Begriffe „man-made-disaster“ oder „Beziehungstraumatisierung“ Anwendung (Henkel, 2018, S. 202; Pausch & Matten, 2018, S. 5). Darunter werden „Gewalteinwirkungen im Rahmen politischer Verfolgung“ (Altmeyer, 2009, S. 335) wie „Folter, Geiselhaf und Kriegseinwirkung“ (Beckrath-Wilking et al., 2013, S. 35) und Gewalteinwirkungen „im personalen Nahbereich“ (Altmeyer, 2009, S. 335) sowie sexuelle Übergriffe und Misshandlung verstanden.

Bezüglich der *Betroffenheit* und der damit einhergehenden Entwicklung eines Traumata unterscheidet die Fachliteratur drei Faktoren: Die direkte, primäre oder unmittelbare Traumatisierung wie Entführung oder sexueller Missbrauch, die indirekte, sekundäre oder mittelbare Traumatisierung wie unmittelbarer Anblick von Toten, sowie die transgenerationale Trauma-

¹³ In einer Studie des Wissenschaftlichen Instituts der AOK (WidO) über traumatische Beschwerden von Geflüchteten und deren Auswirkungen auf den Gesundheitszustand gaben 30,7 Prozent der Befragten an, mehr als drei traumatische Erlebnisse (Schröder & Zok & Faulbaum, 2018, S. 5) erlebt zu haben.

tisierung, welche die Annahme der Übertragung von Traumata über Generationen hinweg¹⁴ beschreibt (Makro, 2008, S. 77 - 79.).

Weiterhin kann auch eine Einteilung in Bezug auf das *Alter*, in dem das traumatische Ereignis auftritt, stattfinden. Dabei fallen Traumatisierungen, die in frühen Lebensphasen stattfinden, häufig in Phasen von besonderer Verletzbarkeit, in der die Persönlichkeitsbildung noch nicht abgeschlossen ist und „tiefere Folgen für die seelische Gesundheit“ hinterlassen können (Pausch & Matten, 2018, S. 6).

Ablauf und mögliche Folgen von Traumatisierung

Zum besseren Verständnis der besonderen Belastungen der Kinder, soll hier ein kurzer Überblick über Ablauf und mögliche Auswirkungen eines Traumas gegeben werden, da diese für das Verständnis insbesondere in der der pädagogischen Arbeit von großer Bedeutung sind.

In der traumatischen Situation, welche aufgrund von Überforderung in einer Bedrohungssituation (s. o.) auftritt, fällt das Individuum nach Weinberg auf seine Urinstinkte zurück und agiert bzw. reagiert nur noch triebhaft (Weinberg, 2005, S. 40 f.). Der Körper stelle sich in Folge des Auslösereizes auf „*Fight or Flight*“ ein, wobei die Kampf- und Fluchtreaktionen mit entsprechenden Vorgängen wie beispielsweise der Ausschüttung von Stresshormonen und einer erhöhten Herz- und Atemfrequenz einhergehen. Versagen diese beiden Mechanismen, kommt es zu einem „Erstarrungsreflex des Individuums“ (Weeber & Gögercin, 2014, S. 34). Dieser lässt sich als Beginn einer Traumatisierung markieren. Die eingetretene Lähmungsreaktion als *Freeze-Reaktion* definiert, ist angeboren und kann analog zum Todstellreflex bei Tieren gesehen werden (ebd.).

Bei Menschen kommt es darüber hinaus im Vergleich zur Tierwelt häufig in traumatischen Situationen zu einer *Dissoziation*. Dieser neurobiologische Schutzmechanismus beschreibt die „innerliche Distanzierung von einer Bedrohung, der Rückzug aus einer unerträglichen Realität“ (Zito & Martin, 2016, S. 22). In dieser sogenannten *Fragment-Reaktion* entzieht sich der Betroffene durch (unbewusstes) Ausblenden oder Abspalten der tatsächlichen Geschehnisse

¹⁴ Bei dieser Art der Traumatisierung weisen nach Studien Beteiligte, die den Krieg nicht selbst erlebt haben, die diagnostischen Kriterien einer Traumatisierung auf; vgl. dazu Pionierstudie „Überlebende des Holocaust“ (Beckrath-Wilking et al., 2013, S. 362). Weitere Befunde in den Studien „Kinder von Vietnamflüchtlingen“, „Kinder von Armenienflüchtlingen“ sowie von Kindern von Personen die von den Terroranschlägen des 11.9.2011 betroffen waren (Freyberger & Freyberger, 2015, S. 93).

(Weeber & Gögercin, 2014, S. 34). Unterstützt wird der innerpsychische Fragmentierungsprozess durch Hormonausschüttungen wie z. B. schmerzreduzierende Endorphine oder aber Noradrenaline, welche die integrative Wahrnehmung hemmen und zu einem sogenannten Tunnelblick verhelfen (ebd. S. 35; Hüther, 2003, S. 99). Die dissoziierten Inhalte sind einzeln „im Alltagsbewusstsein nicht unmittelbar zugänglich und können von diesem nicht willentlich gesteuert oder abgerufen werden.“ (ebd.).

Das von Bennet Braun 1988 entwickelte BASK-Modell (vgl. Abb. 2) verdeutlicht das Problem der Erinnerungsfragmente im Wesentlichen. Im Gegensatz zum normalen Verlauf, in dem menschliche Ereignisse in unterschiedlichen Dimensionen (Behaviour/Verhalten, Affect/Gefühle, Sensation/Körpererleben, Knowledge/Wissen, Gedanken) zu einer Gesamterinnerung abgespeichert werden, fallen bei einem dissoziativen traumatischen Zustand je nach Schweregrad aufgrund neurologischer Abläufe die Ebenen der Sinneswahrnehmungen auseinander (Fischer & Möller, 2018, S. 42 - 43).

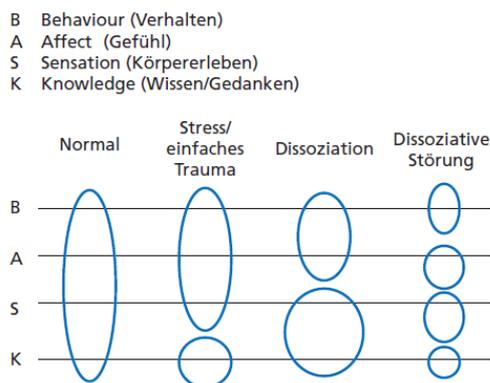


Abbildung 2. BASK-Modell: Traumatische Fragmentierung der Erinnerung (Fischer & Möller, 2018, S. 43)

Die *Folgen* traumatischer Belastungen werden in der Fachliteratur durch das Zusammenwirken verschiedener Einflussfaktoren beschrieben, wie z. B. der emotionale Zustand zum Zeitpunkt der Traumatisierung, lebensgeschichtlicher Hintergrund, Schwere und Dauer, vorhandene Schutzfaktoren (vgl. Kapitel 1.1.4) oder aber der individuelle Entwicklungsstand (kognitiv, emotional, sozial, neurobiologisch) (Weeber & Gögercin, 2014; Henkel, 2018).

Ist der Organismus des Betroffenen über einem längeren Zeitraum diesem Stressfaktor ausgesetzt, besteht die Gefahr der Entwicklung von Folgebeschwerden. Diese werden unter dem Begriff Traumafolgestörungen im Klassifikationssystem der ICD-10¹⁵ zusammengefasst und sind in nachfolgender Tabelle zur Übersicht dargestellt.

¹⁵ ICD-10 (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme) ist ein weltweit anerkanntes Klassifikationssystem mit diagnostischen Kriterien psychischer Störungen (vgl. Dilling & Freyberger, 2016).

| ICD-10 | Name der Diagnose | Zeitlicher Verlauf |
|--------|------------------------------------|--|
| F43.0 | Akute Belastungsreaktion | Unmittelbar nach dem Ereignis. Maximal einige Tage andauernd. |
| F43.1 | Posttraumatische Belastungsstörung | Meist Latenzzeit von einigen Wochen. Kann Monate lang bestehen bleiben. |
| F43.2 | Anpassungsstörung | Dauer stark abhängig von den Umständen, die zur Störungswertigkeit führen. |
| F62 | Andauernde Persönlichkeitsstörung | Unverarbeitete Erschütterungen des Selbst mit Langzeitfolgen. |

Abbildung 3. Reaktionen auf traumatische Erlebnisse/schwere Belastungen nach ICD-10 der WHO (Henkel, 2018, S. 203)

Zwischen 20 – 40 % der in 2015 nach Deutschland geflüchteten Kinder und Jugendlichen sind traumatisiert und reagieren auf ihre Erlebnisse mit einer posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS), „für Kinder aus Kriegsregionen werden noch höhere Zahlen genannt“ (Lennertz, 2017, S. 145). Beim Erleben und fehlender Verarbeitung früher Traumata besteht eine hohe Vulnerabilität und damit auch eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit für spätere seelische Erkrankungen (Fröhlich-Gildhoff, 2007). Demzufolge liegt der Fokus auf der Beschreibung der PTBS, die im Gegensatz zu der in einem engeren Zeitraum von wenigen Stunden unmittelbar nach dem Ereignis auftretenden akuten Belastungsreaktion, sich über einen längeren Zeitraum erstreckt und sich ausgeprägter darstellt (Henkel, 2018, S. 203).

Eine PTBS entwickelt sich aus einem Zustand, der nach einer akuten Trauma-Erfahrung eine gewisse Zeit andauert, wenn sich die Belastungsfaktoren nicht in den Lebenslauf der betroffenen Personen integrieren lassen, beispielsweise, weil Symptome anhalten oder sich verschlechtern (Marko, 2008, S. 81). Dabei können sich über die Zeit die Symptome verändern und in ihrer Vielschichtigkeit von Wiedererleben der Geschehnisse in Form von Alpträumen und Flashbacks, emotionaler Taubheit, Übererregungssymptomen wie Ein- und Durchschlafstörungen, Reizbarkeit, Schreckhaftigkeit, Wutausbrüche oder Konzentrationsschwierigkeiten reichen (Henkel, 2018; Dilling & Freyberger, 2012; Altmeyer, 2009) ein breites Spektrum zeigen. Weeber & Gögercin in Anlehnung an Künzler et al. ergänzen, dass unbewusst abgespeicherte Informationen bei Betroffenen „sogenannte Trigger“ aufgrund von Ähnlichkeiten in Verbindung mit den erlebten traumatischen Inhalten in einer Art Flashback auftauchen und plötzlich aktiviert werden. Diese Trigger als eine Form innerer oder reaktivierender Reize stellen beispielsweise in Form von Geräuschen, Gerüchen oder Farben eine Verbindung zu den traumatischen Inhalten der Betroffenen her und bleiben dadurch oftmals jahrelang bei diesen präsent (Weeber & Gögercin, 2014, S. 35).

Abzugrenzen ist die *Anpassungsstörung*, die sich nach Henkel ebenfalls in einigen den beschriebenen Symptomen ausdrücken kann (Henkel, 2018, S. 203) und nach „einer entscheidenden Lebensveränderung oder nach belastenden Lebensereignissen“ (Dilling & Freyberger, 2012, S. 175) auftritt. Im Vordergrund steht bei dieser Diagnose die Problematik „sich an veränderte Lebensumstände anzupassen“ (ebd. S. 216). Dies zeigt sich beispielsweise bei Trennungserleben oder Emigration und Immigration. Für die Entstehung einer solchen Störung zeigt sich die besondere Vulnerabilität des Einzelnen als bedeutsam.

Die Forschungslage im Bereich der Kinder und Jugendlichen hinsichtlich der Kriterien von Traumafolgestörungen zeigt, dass sich „insbesondere bei jüngeren Kindern verstärkt regressive Phänomene (Verlust bereits erworbener Fähigkeiten) beobachten lassen“ (Henkel, 2018, S. 204) und sich in Einnässen, Daumenlutschen oder Babysprache auswirken können. Neben dem Nachleben traumatischer Erlebnisse im Spiel, sind auch aggressive Verhaltensweisen oder depressive Symptome sowie gehäuft Auffälligkeiten im Schlafverhalten zu beobachten. Über Einschlafprobleme, nicht alleine schlafen oder Alpträume hinaus, finden sich auch verstärkt psychosomatische Beschwerden wie Bauch- und Kopfschmerzen, Appetitlosigkeit. Besonders häufig kommt es bei Kindern im Schulalter zu Konzentrationsstörungen und Aufmerksamkeitsproblemen. Bei älteren Kindern treten vermehrt Vermeidungsverhaltensweisen auf (ebd.).

1.1.3.2 Belastungen durch die besondere Lebenssituation im Ankunftsland

Der Großteil der geflüchteten Kinder hat große Verluste erlebt. Vielleicht starb ein Familienmitglied, manchmal sind Vater, Mutter oder Geschwister getötet worden oder die Familien wurden durch die Flucht auseinandergerissen. Zudem vermissen die meisten Kinder ihr vertrautes Umfeld, ihre Freunde und leiden unter Heimweh (Shah, 2015, S. 10 - 11).

Darüber hinaus befinden sich geflüchtete Menschen wie Studien¹⁶ belegen aufgrund des ungewissen Ausgangs des Asylverfahrens und den aktuellen Lebensverhältnissen, in einer schwierigen Situation. Hier zeigt sich insbesondere, dass die unsichere Bleibeperspektive ein großer Belastungsfaktor darstellt: Denn auch wer als Flüchtling anerkannt wird, erhält zunächst nur eine befristete Aufenthaltserlaubnis für drei Jahre, welche im Anschluss erst nach

¹⁶ Vertiefende Ergebnisse sind zu finden in den Studien der Robert Bosch Stiftung und des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016a): Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen, S. 32 ff.; Deutsches Jugend Institut (2016d): Unbegleitete und begleitete minderjährige Flüchtlinge – Lebenslagen, Bedarfe, Erfahrungen und Perspektiven aus Sicht der Jugendlichen, zusammengefasst in DJI Impuls 3/2016, S. 15. aus Unicef „Kindheit im Wartezustand“.

abermaliger Prüfung in eine Niederlassungserlaubnis (unbefristete Aufenthaltserlaubnis) umgewandelt werden kann. Zusätzlich besteht die Gefahr eines Widerrufs, falls sich die Situation im Herkunftsland ändert (Albers & Ritter, 2016, S. 1; Kraft, 2016; Tiedemann S. 24 - 29).

Über die von der Lage und Lebensumständen betroffenen geflüchteten Kinder sind derzeit immer noch sehr wenig systematische Daten und Informationen vorhanden (UNICEF, 2017, S. 6). Der Forschungsstand sozialwissenschaftlicher Studien zu Lebenslagen und psychosozialen Entwicklungsverläufen von Flüchtlingskindern, die auch die Wahrnehmung der betroffenen Kinder mit einbeziehen, beziehen sich in der Regel weitestgehend auf unbegleitete Minderjährige und junge Erwachsene. Die der begleitet eingereisten Kinder sind weniger vertreten.¹⁷

Entscheidend über Umfang des Leistungszugangs und Ausmaß von Beschränkungen in den wichtigen Bereichen *Bildung*, *Teilhabe* und *Gesundheitsversorgung*, sind vorwiegend in Abhängigkeit mit der Art der Unterbringung festzumachen (Unicef, 2017, S. 8). So kritisiert der Arbeitskreis kritische soziale Arbeit München (AKS), dass ein Großteil, der begleitet eingereisten Kinder während der Unterbringung in Erstaufnahmeeinrichtung und Gemeinschaftsunterkünften keine Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe erhalte, obwohl bei allen Kindern „ein umfänglicher Anspruch auf Jugendhilfeleistungen, sofern die Leistung im Interesse des Kindes erforderlich ist“ (AKS, 2018, S. 2), laut SGB VIII besteht. Infolgedessen müsse das Bestreben sein, alle im Interesse des Kindes erforderlichen Maßnahmen zur Unterstützung umzusetzen (ebd.).

Im Rahmen verschiedener Studien zur Situation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen, wird auf die Problematik der Unterbringung und Zustände in den Flüchtlingsunterkünften hingewiesen. Diese betrifft insbesondere begleitete Kinder, da sie mit ihren Familien dort über einen längeren Zeitraum gezwungen sind, auf einem eng begrenzten Raum zusammenleben. Bezugnehmend auf mehrere Teilstudien fasst die Robert-Bosch-Studie Belastungsfaktoren wie der häufig schlechte bauliche Zustand der Gebäude (Baracken, Container), eine dezentrale Lage, Gemeinschaftstoiletten und -duschen, schlechte hygienische Bedingungen,

¹⁷ An dieser Stelle verweise ich auf eine aktuelle Fokusstudie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN) über unbegleitete Minderjährige in Deutschland (Tangerman & Hoffmeyer-Zlotnik, 2018). Weitere einzelne Studien liegen vor z. B. die Evaluationsstudie „Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe“ des BVkE 2018. 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 sowie die explorative Studie des Deutschen Jugendinstitut e. V. (DKI) 2017 „Ankommen nach der Flucht“, welche die Sichtweise begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter bezüglich ihrer Lebenslagen in Deutschland abbildet.

mangelnde Spiel- und Rückzugsmöglichkeiten, hoher Lärmpegel, Konflikte zwischen ethnischen Gruppen sowie Gewalt und Übergriffe und (re-)traumatisierendes Erleben für die Betroffenen zusammen (Robert Bosch Stiftung und Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2016, S. 32). Allgemein werden nach Berthold die Aufnahme- einrichtungen den Bedarfen der Kinder in keinem Fall gerecht, da die Unterkünfte ohne Rückzugsmöglichkeiten sind und für die Kinder sich diese Situation besonders belastend darstellt (Berthold, 2014, S. 39 - 41).

In einer zweiten Erhebungswelle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von 2017¹⁸ zeigen Ergebnisse der BAMF Kurzanalyse „Kinder und Jugendliche nach der Flucht“ inzwischen eine Verbesserung bezüglich der Wohnsituation, in der „ein Großteil der Kinder und Jugendlichen (...) bereits in Privatunterkünften“ (de Paiva Lareiro, 2019, S. 5) leben können. Diese bieten den Kindern eher räumliche Rückzugsmöglichkeiten als Gemeinschaftsunterkünfte. So gaben die dort lebenden Kinder häufiger an, über ein eigenes Zimmer zu verfügen. Daraus lässt sich folgern, dass die Unterkunftsart in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Vorhandensein eines Rückzugsraums und somit einer deutlichen Verbesserung der persönlichen Situation steht (ebd.).

Die aktuelle Lebenssituation führt bei Kindern mit Fluchterfahrung häufig auch zu einer Erschütterung bisher gelebter familiärer Werte und deren Gefüge. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive steht in der Diskussion, dass ein großer Teil der Kinder im Vergleich zu ihren in Deutschland aufgewachsenen gleichaltrigen Mitschüler gezwungen sind eine frühe Erwachsenenrolle einzunehmen und sich dadurch die Rollenverteilung massiv verändert. Da Kinder in der Regel aufgrund ihres Alters schneller die fremde Sprache erlernen, sind sie gezwungen Rollen und Verantwortlichkeiten für die Eltern zu übernehmen. Die von den Kindern in Form von Übersetzungen, Vermittlung bei Behördengängen und Arztbesuchen übermittelten Gespräche und deren Inhalte führen häufig zu einer Überforderung, die „ihrer Entwicklung schaden können“ (Berthold, 2014, S. 32).

Ein weiterer Teil der Kinder sieht sich im Alltag Stigmatisierungen oder Ausgrenzungen ausgesetzt (UNICEF, 2017, S. 45), in der sie zum einen als „Flüchtling“ sowie aufgrund ihrer „Zugehörigkeit zu bestimmten ethnischen Gruppen“ (ebd.) Benachteiligung erfahren. Hier verweisen Studien auf Diskriminierungserfahrungen, die insbesondere bei Kindern mit ara-

¹⁸ Die Daten der Befragung beinhalten ab der zweiten Erhebungswelle 2017 auch Daten aus Befragungen von Kindern und Jugendlichen zu ihrem Alltag in Deutschland. Befragt wurden Jungen und Mädchen zum Befragungszeitpunkt im Altersbereich 11/12 Jahre, 13/14 Jahre und 16/17 Jahre alt.

bisch- und türkischem Migrationshintergrund im Vergleich zu anderen europäischen Herkunftsländern vermehrt auftreten (Vedder, Sam, & Liebkind, 2007). Dies unterstreicht ebenso der aktuelle Endbericht Flüchtlingsmonitoring der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten, aus der hervorgeht, dass Schutzsuchende in Deutschland einem hohen Diskriminierungsrisiko ausgesetzt sind.¹⁹

1.1.4 Beitrag der Resilienz

Trotz vielfacher Belastungen in Kriegsgebieten, durch Verfolgung, Flucht oder fremder Lebensumwelt, zeigen Forschungen an Risikokindern, dass eine außerordentliche Heterogenität in deren Entwicklungswegen auszumachen ist und nicht alle der betroffenen Kinder unter den nachteiligen Folgen früher Belastungen leiden (Laucht, 2006, S. 63). So gelingt es Kindern mehrfach sich „zu leistungsfähigen und stabilen Persönlichkeiten“ (Werner, 2008, S. 20) zu entwickeln. Auch bei Kindern mit Fluchterfahrung „(...) ist zu beachten, dass nicht alle Kinder und/oder Familien durch ihre Erlebnisse automatisch traumatisiert sind (Fröhlich-Gildhoff et al., 2016, S. 7). Diese wissenschaftlichen Beobachtungen haben den Fokus auf Schutz- oder protektive Faktoren gelenkt, in der als ein zentrales Konzept die Resilienzforschung große Bedeutung erlangt hat (Laucht, 2006, S. 64) und heute durch eine Vielzahl an Langzeitstudien²⁰ über diese Thematik ein breites Wissensspektrum besteht.

Der Terminus Resilienz (lat. „resiliere“ = abprallen) beschreibt die Fähigkeit, „Entwicklungsrisiken zu mildern oder zu kompensieren, negative äußere Einflüsse zu überwinden und sich gesundheitsförderliche Kompetenzen anzueignen (ebd.). Resilienz meint „eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychologischen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann Seiler, 2015, S. 18) und umfasst nach heutigen Erkenntnissen „ein hochkomplexes Zusammenspiel aus Merkmalen des Kindes und seiner Lebensumwelt“ (ebd., S. 32).

¹⁹ Die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin) und das Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF-FZ) stellen in ihrem Endbericht der in 2016/2017 ermittelten Daten über Schutzsuchende vor politischer Verfolgung und gewaltsamen Konflikten in Deutschland vor.

²⁰ vgl. Kauai-Studie der Entwicklungspsychologin Emmy Werner, eine der ersten Studie mit dem Schwerpunkt auf schützende Bedingungen, die die psychische Gesundheit von Kindern fördern (vgl. Grossmann, 2006, S. 15 – 33). Weitere Langzeitstudien sind die „Mannheimer Risikostudie“ und die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie, deren Ergebnisse in der Publikation BZgA *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit* (Bengel & Meinders-Lücking & Rottmann, 2009, S. 27 – 46) nachzulesen.

Grundlegend bei der Entwicklung psychischer Widerstandsfähigkeit sind dabei protektive Faktoren, die als risikomildernde Schutzfaktoren (s. o.) „innerhalb oder außerhalb des Kindes“ (Bengler, Meinders-Lücking & Rottman, 2009, S. 20) bzw. „external und/oder internal“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 9) auftreten. Als wesentliche Faktoren bei der Entwicklung von Resilienz, werden zum einen die „Erfahrungen gelungener Bewältigung“ (Laucht, 2006, S. 65), in der das Kind sich der Belastung gewachsen zeigt und gestärkt daraus hervorgeht und zum anderen „positive Bindungsbeziehungen“, die der Qualität emotionaler Bindung nach Ainsworth (vgl. Kap. 1.3.3.1) großen Bedeutungscharakter geben, benannt: Indem ein Kind Wertschätzung und Verlässlichkeit erlebt, dieses auch in seinem Entwicklungsverlauf in der Lage ist positive Beziehungen aufzubauen, zeigt es sich auch in der Lage Unterstützung anzunehmen (ebd.).

In der Fachliteratur finden sich vielfältige Differenzierungen risikomildernder Bedingungen, jedoch werden die Schutzfaktoren grundsätzlich drei Ebenen zugeordnet und unterschieden in „personale (z. B. kognitive Fertigkeiten, effektive Kontrolle über emotionale Erregung), familienbezogene (z. B. enge Beziehung zu den Eltern, positives Familienklima) und umfeldbezogene Ressourcen (z. B. Kontakte zu sich prosozial verhaltenden Gleichaltrigen)“ (Bengler, Meinders-Lücking & Rottman, 2009, S. 48).²¹ Welche Auswirkungen die jeweiligen psychosozialen Schutzfaktoren jedoch haben, zeigt sich situationspezifisch und abhängig von „Altersstufen/sensitive Phasen“ (ebd. S. 50) des Kindes, „Geschlecht des Kindes“ sowie der „Kontext, der Ausprägung des jeweiligen Faktors und dessen Zusammenspiel mit den Faktoren“ (ebd.). In dieser Arbeit können aufgrund des Umfangs nicht alle Schutzfaktoren detailliert beschrieben werden. In Bezug auf die Themenstellung wird deshalb der Fokus auf die Ebenen der familien- und umfeldbezogenen Schutzfaktoren gelegt.

Schützende Faktoren im *familiären Umfeld* tragen zu einem großen Anteil zur Resilienzentwicklung eines Kindes bei. Nach Wustmann Seiler gehören dazu beispielsweise mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert, Zusammenhalt und Stabilität in der Familie, enge Geschwisterbindungen oder unterstützendes familiäres Netzwerk durch Verwandte, Freunde und Nachbarn. Fundamental ist dabei eine „positive, zugewandte, akzeptierende und zugleich normorientierte, angemessen fordernde und kontrollierte Erziehung“ (Wustmann Seiler, 2015, S. 111).

²¹ Eine detaillierte Darstellung der einzelnen Schutzfaktoren erfolgt in der Publikation der BZgA (vgl. Bengel & Meinders-Lücking & Rottman, 2009).

Unter den *umfeldbezogenen* Schutzfaktoren differenziert Wustmann Seiler zwischen Schutzfaktoren „in den Bildungsinstitutionen (...) und im weiteren sozialen Umfeld“ (Wustmann Seiler, 2015, S. 116). Dabei unterliegen Bildungsinstitutionen dem Auftrag „kindliche Lebenswelten“ (Zander, 2008, S. 39) mitzugestalten und zu entwickeln. Zudem bildet sich ein soziales Umfeld um die Kinder aus, dass im Laufe der Zeit kontinuierlich anwächst (ebd.). Nach Ergebnissen der Kauai-Studie kann nach Werner die Schule als Zufluchtsort dienen, in der Zuwendung erfahren werden kann (ebd. S. 112 - 113). Auf dieser Basis sind nach Wustmann Seiler als protektive Faktoren klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen, Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren), positive Peerkontakte/Freundschaftsbeziehungen sowie wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Kind) zu benennen (Wustmann Seiler, 2015, S. 116).

Im weiteren sozialen Umfeld können kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie Vertrauen fördern und als positive Rollenmodelle dienen (z. B. Freunde, Lehrer, ...). Ebenso Ressourcen auf kommunaler Ebene in Form von Angeboten der Familienbildung, Beratungsstellen oder Gemeindefarbeit, sind der Lage einen wichtigen Beitrag dazu zu leisten. Alle diese Personen oder Institutionen können widerstandsfähigen Kindern eine „positive Lebensperspektive“ (Werner, 2009, S. 25) ermöglichen.

1.2 Inklusion und Bildung

Die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte haben im hohem Maße Einfluss auf den Bereich des Lernens und damit auch auf die der schulischen Bildung genommen. Schulklassen zeigen sich heutzutage sehr viel heterogener in Bezug auf Bildungssoziologie und Migrationshintergrund und das traditionelle Lernen führt immer häufiger nicht mehr zum erwünschten Lernerfolg. Im schulischen Kontext steht deshalb aktuell auch ein Wandel der pädagogischen Konzepte im Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt im Fokus und beinhaltet einen Paradigmenwechsel: Die Abkehr von Integration hin zur Inklusion. Während das Konzept der Integration versucht Menschen nachträglich einzugliedern, legt das Konzept der Inklusion den Schwerpunkt darauf, die Gesellschaft von Beginn an so zu gestalten, dass jedem einzelnen Menschen eine gleichberechtigte Teilhabe ermöglicht werden kann und „Lebenschancen für alle gleichermaßen eröffnen“ (Selke, 2016). Im erziehungswissenschaftlichen Sinne werden aufgrund dessen in Diskursen als zu erreichendes Ziel, die Abkehr von einer auf Selektion und ausgrenzenden Schul- und Unterrichtswirklichkeit formuliert (Feuser, 2010, S. 18).

1.2.1 Inklusion als bildungstheoretischer Anspruch oder inklusive Bildung?

Die von der Generalversammlung der Vereinten Nationen im Weltaktionsprogramm in New York verabschiedeten *Sustainable Development Goals (SDGs)*²² der globalen Nachhaltigkeitsagenda, räumen Bildung, insbesondere junger Menschen, eine zentrale Rolle ein. Sie formulieren

„Bildung ist ein Menschenrecht und der Schlüssel zu individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. Sie befähigt Menschen dazu, ihre Persönlichkeit zu entfalten und ein erfülltes Leben zu führen. Bildung stärkt Demokratie, fördert Toleranz und eine weltbürgerliche Haltung. Zugleich ist Bildung Voraussetzung für Nachhaltigkeit. Sie ermöglicht es dem Einzelnen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen, mit Wandel und Risiken umzugehen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen. Damit Bildung ihr Potenzial entfalten kann, muss sie hochwertig, inklusiv und chancengerecht sein“
(Deutsche UNESCO Kommission, Agenda Bildung 2030).

Mit dem globalen Nachhaltigkeitsziel 4, das bis 2030 für alle Menschen „inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung (...) Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen“ (ebd.) sicherstellen will, werden sieben Unterziele differenziert formuliert. Dazu gehört beispielsweise für alle Mädchen und Jungen (...) den Abschluss einer hochwertigen, kostenlosen Primar- und Sekundarschulbildung [zu] ermöglichen (...) oder aber (...) den Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung [zu] sichern, die ihnen einen erfolgreichen Übergang in [die] Schule ermöglichen²³.

In der Literatur und insbesondere im Bewusstsein der Gesellschaft werden die Begriffe *Inklusion* bzw. *inklusive Bildung* häufig im Zusammenhang mit körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigungen assoziiert. Inklusion versteht sich jedoch im Allgemeinen als „Konzept zur Überwindung von Benachteiligung und Diskriminierung“ (Nuding, 2015, S. 8), was „gemeinsames Leben aller Menschen in ihrer Diversität von Herkunft, Alter, körperlicher Verfassung, Intelligenz, Religion (...)“ (ebd. S. 7) beinhaltet. Übertragen auf das Bildungssystem meint dies „die Orientierung an den Ressourcen eines jeden Kindes“ (ebd. S. 8) und ist nach der Bonner Erklärung zur Inklusiven Bildung in Deutschland Voraussetzung „um die Ziele des weltweiten Aktionsplans ‘Bildung für Alle‘ erreichen zu können und die Bildungsqualität

²² Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung SDGs sind politische Zielsetzungen der Vereinten Nationen (UN), welche weltweit der Sicherung der nachhaltigen Entwicklung auf ökonomischer, sozialer und ökologischer Ebene dienen sollen. Sie traten am 1. Januar 2016 mit einer Laufzeit von 15 Jahren (bis 2030) in Kraft und gelten für alle Unterzeichnerstaaten.

²³ Alle Unterziele sind nachzulesen unter Deutsche UNESCO-Kommission Agenda Bildung 2030

zu steigern“ (Deutsche UNESCO-Kommission e. V., 2014, S. 1)²⁴. Demzufolge sind geflüchtete Kinder in mehrfacher Hinsicht dem zu inkludierenden Personenkreis zuzuordnen.

1.2.2 Herausforderung Schule im Kontext Kinder mit Fluchterfahrung – Eine Einordnung

„Die Bewältigung des eigenen Migrationsprozesses und die erfolgreiche Integration ins deutsche Schulsystem sind die zwei großen Herausforderungen, vor denen die schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen stehen“ (Jütte, 2017, S. 45).

Die Forschung zur Bildungsteilhabe junger Geflüchteter bewegt sich an der „Schnittstelle der wissenschaftlichen Disziplinen Pädagogik und Soziologie ... [und] zudem im Überschneidungsbereich von Bildungsforschung und Migrationsforschung“ (Korntheuer, 2016, S. 25). Vor diesem Hintergrund wird in diesem Kapitel untersucht, welche Voraussetzungen geflüchtete Kinder in Bezug auf Bildung mitbringen, ob und in welchem Umfang sie in Deutschland einen Zugang zu Bildung erhalten und welche Entwicklungsmöglichkeiten sich für geflüchtete Kinder in Hinblick auf den Erwerb von Bildungsabschlüssen abbilden.

Eine bildungspolitische Dringlichkeit von Fluchtforschung in Bezug auf Bildung ist abzuleiten aus der hohen Zahl nach Deutschland eingereisten Asylsuchender unter 30 Jahren, die im Zeitraum 2014 bis 2016 drei Viertel der Gesamtzahl ausmachte. Dies stelle nach dem Forschungsbericht des Verbundprojekts Flucht- und Flüchtlingsforschung *Vernetzung und Transfer (FFVT)*²⁵ „quantitativ und qualitativ eine enorme Herausforderung in allen Stufen des Bildungswesens – von der Elementarbildung bis zur Berufs- und Hochschulbildung – dar“ (El-Mafaalani & Massumi, 2019, S. 4).

Für die Inanspruchnahme am Recht auf Bildung sind in Deutschland landesgesetzliche Bestimmungen als „wichtigste Regelung für den Schulzugang“ (Massumi et al., 2015, S. 5) maßgeblich. Danach unterliegen in der Mehrheit der Bundesländer geflüchtete Kinder erst dann der Schulpflicht, „sobald sie einer Kommune, Gemeinde oder Landkreis zugewiesen sind“ (von Dewitz & Massumi, 2017, S. 30). Das Bundesland Baden-Württemberg legt das Eintreten der Schulpflicht für Asylbewerber*innen nach einer Aufenthaltszeit von sechs Monaten fest (ebd.).

²⁴ Der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse wurde bereits 1994 mit der sog. Salamanca Erklärung von der Weltkonferenz angenommen.

²⁵ Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Vorhaben als Verbundprojekt zielt auf die Stärkung einer interdisziplinären Flucht- und Flüchtlingsforschung in Deutschland ab und führt dazu die Forschung zu Migration, Entwicklung, Konflikten und Gewalt, Klimawandel, Gesundheit, Governance und Menschenrechten sowie weiteren Feldern zusammen.

Junge Geflüchtete stellen nach einer Studie des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge²⁶ „eine Gruppe mit speziellen Bildungsvoraussetzungen dar, welche sie von Gleichaltrigen ohne Zuwanderungshintergrund unterscheidet“ (de Paiva Lareiro, 2019, S. 1). Neben unterschiedlichen Schulbildungen aufgrund diverser Bildungssysteme der verschiedenen Herkunftsländer oder Unterbrechungen im Schulbesuch durch Krieg und Flucht, stellen sich die Bildungsbiografien sehr heterogen dar. Für viele Kinder besteht zudem die Schwierigkeit, dass aufgrund organisatorischer Herausforderungen Unterbrechungen in deren Schulbiografien verlängert werden, wie z. B. bedingt durch „gesetzliche Regelungen oder administrative Vorgehensweisen“ (von Dewitz & Massumi, 2017, S. 31) oder wenn Bundesländer „den rechtlichen Vorgaben der Schulpflicht aufgrund mangelnder Kapazitäten nicht nachkommen können“ (ebd.). Eine Studie von Janina Söhn weist in diesem Kontext darauf hin, dass der Aufenthaltsstatus erhebliche Auswirkungen auf die Schulerfolgchancen nimmt (Söhn, 2011) und sich für die Kinder folgenschwere Konsequenzen ergeben können. In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, weiteren Hürden vorzubeugen und „insgesamt einen niederschweligen Zugang zum deutschen Bildungssystem zu ermöglichen (Albers & Ritter, 2016).

In der Regel gibt es Unterschiede bei der Vorgehensweise und Einbindung geflüchteter Kinder in den jeweiligen Bundesländern. Es existieren dabei verschiedene Modelle: Das *subversive Modell* beschult Kinder ab dem ersten Schultag in der Regelklasse und bietet darüber hinaus die Möglichkeit an den allgemeinen Förderangeboten der Schule teilzunehmen. Im *integrativen Modell* erhalten die Schüler*innen neben der Regelklassenbeschulung zusätzliche Sprachförderung. In Unterscheidung dazu werden im teilintegrativen Modell die Schüler*innen in speziell eingerichteten Klassen unterrichtet, nehmen allerdings in manchen Fächern am Regelunterricht teil. Im *parallelen Modell* werden die Kinder über einen bestimmten Zeitraum die gesamte Unterrichtszeit in einer speziell eingerichteten Klasse beschult bzw. im *parallelen Modell Schulabschluss* in einer separat geführten Klasse auf den Schulabschluss vorbereitet (Massumi et al., 2015, S. 7, S. 44). Dabei handelt es sich insgesamt „nicht um klar abgrenzbare Formen, sondern um ein Kontinuum an Organisationsformen mit unterschiedlich abgestuftem Anteil von Sprachförderung und Unterricht (...)“ (ebd. S. 43). Eine Unterscheidungslinie in den Schulen zeigt sich häufig abhängig davon, wie groß der Anteil an neu zugewanderten Kindern ist. Dabei wird der Fokus in allen Bundesländern „in erster Linie

²⁶ Die vorliegende Kurzanalyse wertet Daten einer repräsentativen Studie aus, die im Rahmen des Sozio-oekonomischen Panel (SOEP), der IAB-SOEP-Migrationsstichprobe und der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten als Langzeitstudie erstellt wurde.

auf den Erwerb sowie die Förderung der deutschen Sprache gelegt“ (von Derwitz & Massumi, 2017, S. 33).

Nachfolgend konzentrieren sich die Ausführungen aufgrund der Verortung der Studie im Primarbereich der Schulen in Baden-Württemberg und Hessen, auf die dort vorherrschende Umsetzung.

Geflüchtete Kinder im Altersbereich 6 – 15 Jahre erhalten an den Schulen in Baden-Württemberg nach bildungsbiografischer Erfassung, in den sogenannten Vorbereitungsklassen (vgl. Kap. 1.3.2) der allgemeinbildenden Schulen (VKL-Klassen) „eine intensive Sprachförderung und werden auf den Wechsel in eine reguläre Klasse vorbereitet (vgl. Förderkonzept Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg). In Hessen erfolgt dies in sogenannten Intensivklassen (vgl. Kap. 1.3.2). Dabei zeigt sich die Zahl der geflüchteten Kinder als ausschlaggebend für die Einrichtung der Klassen. Ansonsten greift in der Regel das häufiger in der Sekundarstufe vorzufindende (teil-)integrative Modell (vgl. Kap. 1.3).

Neben den Regelungen in Bezug auf den Eintritt in das Schulsystem, wird ebenso die Verweildauer des Eintritts in den regulären Unterricht bestimmt. Hierbei kann der Übergang entweder schrittweise (teilintegrativ), in der Schüler*innen nach und nach in bestimmten Fächern am Regelunterricht teilnehmen erfolgen, oder er ist an bestimmte Zeitpunkte wie an den Halbjahres- oder Schuljahresbeginn gebunden (von Dewitz, 2016, S. 26).

In der Fachwelt kontrovers diskutiert, stellt bei der Einbindung der Schüler*innen in eine Regelklasse „die Sicherstellung einer ausreichenden und qualitativen hochwertigen Einbeziehung“ (von Dewitz & Massumi, 2017, S. 34) eine große Herausforderung dar. Insbesondere bei separat geführten Klassen besteht „die Gefahr einer Segregation“ (ebd. S. 35), in der Schüler*innen räumliche und soziale Abgrenzung erfahren können.

Eine Beschränkung auf eine intensive Phase der Förderung im Deutschen sind nach von Dewitz und Massumi allerdings nicht zielführend, weil beispielsweise eine Konzentration auf den Deutschunterricht zu einem Defizit an fachlichen Inhalten führt und vorgegebene Curricula nicht eingehalten werden können. Diese Diskrepanzen steigern sich außerdem mit zunehmender Verweildauer in solchen separaten Klassenformen (ebd.). Wissenschaftliche Studien belegen und bestätigen darüber hinaus, dass integrative Förderungen - wenn sie dauerhaft angelegt sind – nachhaltiges Lernen ermöglichen, Maßnahmen der Separation²⁷ jedoch

²⁷ vgl. Studie „Schule als Sackgasse – Jugendliche an segregierten Schulen“ des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2018.

soziale und kulturelle Partizipation verwehren und darüber hinaus dem Inklusionsgedanken widersprechen (vgl. Kap. 1.3.1).

1.3. Besondere Bedeutung von Bildungsübergängen

Dieses Kapitel dient der inhaltlichen Verortung von Übergängen innerhalb des deutschen Bildungssystems. Dementsprechend wird einleitend nach einer Begriffsbestimmung zur Transition, der Aufbau des deutschen Bildungswesens mit dem Fokus auf den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I im Schulsystem von Baden-Württemberg beleuchtet, um dann im Anschluss die besondere Situation geflüchteter Kinder zu erörtern.

1.3.1 Transitionsprozesse in der Bildungslaufbahn

Im Lebenslauf eines Menschen sind Übergänge fest verankert und bedeuten umgangssprachlich, bedeutsame biographische Wandlungsprozesse für das Individuum. Dazu gehören beispielsweise die Gründung einer Familie, die Geburt eines Kindes, der Wechsel der Arbeitsstelle oder aber auch Verlusterleben wie Scheidung oder Tod. Im wissenschaftlichen Kontext werden Übergänge allerdings erst dann als Transitionen (lat. transire = hinübergehen) bezeichnet, sofern es sich um die Bewältigung von Lebensereignissen handelt (Stangl, 2020). Die detaillierte Definition von Faust versteht unter Transitionen „erwartete oder plötzliche Übergänge im Lebenslauf, in denen das Individuum Lebensbereiche wechselt und dabei Veränderungen in Status, Rolle und/oder Identität erfährt“ (Faust, 2013, S. 33). Nach Tillmann finden sich diese einschneidenden Veränderungen, bei denen es sich „um eine deutliche Zäsur“ (Tillmann, 2013, S. 17) handelt, in allen Lebensbereichen wieder. Zur biographischen Bedeutung der Bewältigung von Übergängen auf Grundlage der Sozialisationsforschung verweist Tillmann vor dem Hintergrund lebenslauf- und biografietheoretischer Kategorien in entwickelten Gesellschaften auf unterschiedliche Arten von Übergängen im Lebenslauf eines Menschen, in denen festgelegt ist, „welche Stationen in welchem Alter man durchlaufen sollte“ (ebd.) bzw. inwiefern diese der Norm entsprechen.

Tillmann differenziert insofern, dass im Hinblick auf das Erreichen gesellschaftlich normierter Ziele, Übergänge in dreifacher Hinsicht eine Rolle spielen:

- gesellschaftlich klar vordefinierte Erwartungen in Bezug auf den Rollenwechsel in einem bestimmten Alter wie beispielsweise Schulabschluss, Eintritt in das Berufsleben
- individuelle, nicht geplante Ereignisse (Verlust, Erkrankung, ...) die den Betroffenen in eine Übergangssituation bringen entwicklungspsychologische Veränderungen, die insbesondere im Verlauf des Erwachsenwerdens als Prozess bei Heranwachsenden statt-

finden, wie beispielsweise „der Wechsel von der geschlechtsbezogenen Spielgruppe zur geschlechtergemischten Clique der Jugendlichen“ (ebd. S. 17 - 18).

Bei Heranwachsenden zeigen sich alle drei Arten von Übergängen relevant: Zeitlich festgelegte, individuelle ungeplant eintretende Ereignisse, sowie entwicklungsphysiologisch induzierte Veränderungen (ebd.).

Der Transitionsprozess in Bezug auf die Entwicklung von Kindern meint in der Fachliteratur nicht nur den Übergang selbst, sondern „Transitionen sind Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensives Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrung von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden kann“ (Griebel & Niesel, 2015, S. 37 - 38). Für Kinder und Heranwachsende sind Transitionen deshalb verbunden mit dem Umgang und der Bewältigung der komplexen Entwicklungsanforderungen²⁸ auf der Ebene des Einzelnen, der Beziehungen und der Lebensumwelt (Griebel & Niesel, 2015).

1.3.2 Übergänge im Schulsystem

Diese Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, treffen für Kinder und deren Familien auf alle Bildungsübergänge im Lebensverlauf zu: den Übertritt in die Sekundarstufe, in das tertiäre Bildungssystem oder in das Berufsleben (ebd.). Durch die vielfältigen Entwicklungsanforderungen und Diskontinuitäten sowie der Neuanpassung an die veränderten Umweltbedingungen, stellt nach Filipp der Übergang im Allgemeinen ein kritisches Lebensereignis dar (Filipp 1995, nach Griebel & Niesel, 2017) und kann als Eingriff in das aufgebaute Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt beschrieben werden (Griebel & Niesel, 2015, S. 27). Für Tillmann zeigt sich jedoch, „dass Übergänge auch Anregungs- und Entwicklungschancen bieten“ (Tillmann, 2013, S. 15) und sich in Bezug auf die Schule „zu schulfixiert, zu sorgenvoll (...)“ (ebd.) darstellen.

Seit geraumer Zeit werden in diesem Sinne Übergänge im Bildungssystem in Bildungspolitik und Bildungsforschung entsprechend kontrovers diskutiert, da sie quasi als Gelenkstelle fungieren, in der mit den getroffenen Bildungsentscheidungen „(...) biographische Weichen gestellt werden, die Lebensläufe bis in das hohe Alter prägen“ (Wolter, 2013, S. 45). Diese

²⁸ Die Bewältigung dieser Veränderungen in der Lebensspanne des Einzelnen strukturierte der Pädagoge und Physiker Robert Havighurst als Abfolge biologischer Veränderungen, Veränderungen aufgrund gesellschaftlicher Anforderungen z. B. Schuleintritt sowie persönlicher Ziele und formulierte diese als *Entwicklungsaufgaben*. Auf Grund des vorgegebenen Rahmens kann auf diese in dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden. Siehe dazu ausführlich Oerter & Dreher, 2002.

lassen sich vor dem Hintergrund postmoderner Gesellschaften aus zweierlei Sicht betrachten: Als Strukturelement in einem institutionalisierten Lebenslauf ebenso wie aus der „Sicht des handelnden Subjekts und seiner biographischen Perspektive“ (ebd.). Aus institutioneller Sicht der Schule erfolgen diese Übergänge nach klaren Zielen und „dienen der Selektion und damit der Homogenisierung der Schülerschaft innerhalb des nachfolgenden Bildungsabschnitts.“ (McElvany et al., 2012, S. 160).

Die Verantwortlichkeit für das Bildungswesen in Deutschland wird durch die föderative Staatsstruktur bestimmt und ist sowohl mehrstufig als auch mehrgliedrig organisiert (KMK, 2019). Es wird zwischen den Bildungsstufen Elementar-, Primar-, Sekundar- I und II, Tertiär- und Weiterbildungsbereich (ebd.) unterschieden. Hier stellt sich insbesondere der Übergang als Wechsel zwischen den zwei Institutionen – Grundschule/Sekundarstufe I - als komplexe Thematik dar, da die Wahl der Schulform und des damit verbundenen Bildungsgangs mit großer Wahrscheinlichkeit auch den Bildungsabschluss bestimmt (Kiper, 2012, S. 48).

Die Gestaltung der Übergänge und Übergangentscheidungen unterliegen den Regelungen der einzelnen Bundesländer. In Baden-Württemberg sowie in Hessen wird zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres der Klasse 4 von den Lehrkräften eine Empfehlung ausgesprochen, welche weiterführende Schulart nach der Grundschule für das Kind geeignet ist. (Kultusministerium Baden-Württemberg; Kultusministerium Hessen). Dieser Übergangsempfehlung als zentrales Element „liegt eine pädagogische Gesamtwürdigung zu Grunde, welche die bisherige Lern- und Leistungsentwicklung des Kindes, sein Lern- und Arbeitsverhalten sowie seine Lernpotenziale berücksichtigt.“ (Service Portal Baden-Württemberg, 2020). Die Empfehlung zeigt sich aktuell nicht bindend, da der Verbindlichkeitscharakter seit dem Schuljahr 2012/2013 aufgehoben wurde und die Eltern entgegen der Empfehlung die Möglichkeit haben, über die Schulwahl ihrer Kinder frei entscheiden können (McElvany et al., 2012, S. 162).

Als zentrale Aspekte, die beim Übergang zur Sekundarstufe I in Fachdiskursen eine wesentliche Rolle spielen, formulieren Equit & Ruberg zum einen die der schulischen und individuellen biografischen Übergänge. Die sich daraus ergebenden Dynamiken und Ambivalenzen, in der die Schüler*innen verpflichtend nach Alter und Empfehlung den verschiedenen Institutionen zugeordnet werden und in der das Erleben von Fremdbestimmung relativ hoch sein kann, wie z. B. durch Alterseintritt oder Versetzung, sehen sie als Herausforderung.

Zum anderen sehen sie im Übergang in die Sekundarstufe I ein Komplex an Entwicklungsaufgaben, in denen aufgrund der entwicklungspsychologisch bedeutsamen Lebensphase in den Beginn der Pubertät hinein, „vielschichtige, biologische, soziale und kognitive Entwick-

lungsaufgaben“ (Fauser 1992, zit. nach Equit & Ruberg, 2012, S. 7) zu bewältigen sind. Vor diesem Hintergrund sind jedoch mehr Spielräume im Entwicklungsprozess erforderlich, die allerdings ambivalent zu schulischen Übergangsmechanismen stehen (ebd. S. 8). Weiterhin ergeben sich aus der bildungstheoretischen und -biografischen Perspektive heraus weitere Herausforderungen, wie beispielsweise die individuellen Entfaltungspotenziale von Schüler*innen, die „(...) selbsttätig Bildungsprozesse vollziehen, die zu den normierenden Vorgaben im Widerspruch stehen können.“ (ebd. S. 9). In der Fachliteratur werden in Bezug auf den Übergang in die Sekundarstufe insbesondere „Diskontinuitäten, mögliche Bildungspotentiale und (...) das Risiko des Scheiterns“ (ebd. S. 11) im Kontext Selektion und Passung des einzelnen Schülers zum Schulsystem kritisch diskutiert. Zusammenfassend betrachtet zeigen Forschungsbefunde, dass Übergänge die in einem Bildungssystem bestehen zwar durch die strukturellen und institutionellen Gegebenheiten konstituiert und gestaltet, diese jedoch sich auch veränderbar zeigen können: sei es durch die individuelle Motivation eines Einzelnen oder durch Eltern oder eine Veränderung von Struktureffekten in der Institution Schule (Wischer & Schulze, 2012, S. 35 - 40).

Transitionen in Bezug auf Kinder mit Fluchterfahrung

Der Eintritt in die Schule kann als Transition verstanden werden, der mit dem Prozess der Umstrukturierung verbunden ebenso auf die Identität wirkt. Ergebnisse nationaler und internationale Studien weisen darauf hin, dass mindestens ein Drittel aller Schulanfänger*innen psychosoziale Übergangsprobleme beim Transitionsprozess aufweisen (Faust, 2013, S. 33 - 34). Wie zeigt sich aber explizit die Situation für Kinder mit Fluchterfahrungen an Grundschulen, die in einer neuen Lebensumwelt ankommen und eventuell aufgrund ihrer Biografien nicht den Übergang von Kindergarten zur Grundschule, sondern den Schuleintritt aus der aktuellen Situation heraus bewältigen müssen?

Hier stellen sich Anforderungen zur Bewältigung des Transitionsprozesses komplexer dar. So sind die betroffenen Kinder und Familien beschäftigt, einen kulturellen Anpassungsprozess an die deutsche Kultur, fremde Verhaltensstandards, Normen, Werte und insbesondere die Sprache neu zu erlernen (Griebel & Niesel, 2017). Darüber hinaus stehen sie vor der großen Hürde, die im deutschen Bildungssystem vorgegebenen schulischen Übergänge (vgl. Kap. 1.3) zu meistern, da diese sich als „entscheidende Weichenstellungen für Bildungserfolg, beruflichen Einstieg und gesellschaftliche Partizipation“ (Bellenberg & Forell, S. 9) darstellen. Deren Bewältigung kann maßgeblichen Einfluss auf die Bildungsbiografien von Kindern nehmen. Außerdem können speziell an diesen Schnittstellen (Übergängen) soziale Ungleichheiten ver-

stärkt werden (Bellenberg & Forell, 2013, S. 9; Kratzmann, 2013, S. 85). Auch kommt es aufgrund biografischer Besonderheiten zu heterogenen Voraussetzungen, wie beispielsweise Unterbrechungen in Bildungsbiografien oder geringere Bildungsniveaus in einigen Herkunftsländern im Vergleich zu Deutschland (BAMF, 2019, S. 4). Bei näherer Betrachtung der Bildungsstrukturen ist dies auch auf eine große Bandbreite in den einzelnen Sozialsystemen zurückzuführen, in der der Zugang zu Schule und Bildung unterschiedlich gehandhabt wird, oder aber, dass aufgrund der Kriegsereignisse wie z. B. in Afghanistan über 70 % der Schulen zerstört wurden und Bildung nahezu unmöglich macht (Albers & Ritter, 2016). Dies bestätigt auch eine *Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) mit geflüchteten Jugendlichen in Deutschland*²⁹ zu Erfahrungen und Perspektiven aus persönlichen Sichtweisen, in der zwar ein Großteil der geflüchteten Kinder je nach Alter zwischen sechs und neun Jahren die Schule besuchte, sich allerdings Differenzen in Bezug auf Land bzw. Region ergaben. So berichteten Jugendliche aus Syrien, dass sie meist über einen längeren Zeitraum Zugang zu Bildung hatten, während dies bei Jugendlichen aus Ländern wie Afghanistan oder Somalia nicht immer der Fall war. Zudem lassen sich in diesen Ländern auch regionsabhängige Unterschiede aufgrund des soziokulturellen, ethischen Hintergrunds beziehungsweise anderen Merkmalen festmachen (Lechner & Huber, 2017, S. 54). Als Ursachen für Unterbrechungen benannten die Befragten, die größtenteils aus Syrien und Afghanistan stammten, primär die instabile politische Lage im Herkunftsland oder aber familiäre Gründe wie die Übernahme von finanzieller Verantwortung für die Familie (ebd.).

Im Verlauf schulischer Bildung sind laut Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration immer noch Unterschiede „zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund“ (SVR 2020, S. 3) festzumachen, die überdurchschnittlich häufig eine Hauptschule besuchen. Da dies insbesondere auf diejenigen Kinder zutrifft, die im Kindes- und Jugendalter nach Deutschland gekommen sind (ebd.) und in der die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch als bedeutsames Kriterium vorausgesetzt wird, sind in erster Linie geflüchtete Kinder dieser Gruppe zuzuordnen (Diehm & Radtke, 2018, S. 22).

²⁹ Die explorative Studie mit dem Titel „Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland“ fand mit mehr als 100 geflüchteten Kindern im Alter von 14 – 18 Jahren in Face-to-Face Interviews statt. Zur Befragung wurden teilstandardisierte Fragebögen verwendet und die Befragung mit Hilfe von Dolmetschern fand hauptsächlich in der Muttersprache statt (Lechner & Huber, 2017).

PISA Studien haben aufgezeigt, dass es Kinder aus bildungsfernen Familien in Deutschland besonders schwer haben höher Bildungsabschlüsse zu erreichen³⁰ und es „einen besonderen starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg gibt“ (Schnack, 2019, S. 3). Auch nach Hurrelmann können als Gründe für eine „Dynamik der wachsenden Ungleichheit“ (Hurrelmann, 2020, S. 34), die „der sozialen und wirtschaftlichen Ungleichheit“ (ebd.) benannt werden. Aufgrund materieller Einschränkungen kann dies nicht nur zu Einschränkungen bei Kleidung, Ernährung oder Ausstattung führen, sondern es besteht auch die Gefahr, dass „empfindliche immaterielle Folgen“ (ebd.) durch emotionale und soziale Verunsicherungen entstehen. Hurrelmann verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Entwicklungsverzögerungen beispielsweise in Sprache oder Wahrnehmung sich auch auf die Schulleistungen und Bildungswege auswirken und zur Bildungsarmut führen (ebd.). Lösungswege sehen Experten beispielsweise in der Verbesserung sozial-, familienpolitisch und bildungspolitischer Maßnahmen wie Kindergrundsicherung, elternfreundlichen Arbeitsregelungen, Vermeidung früher Schulselektion oder gemischten Lerngruppen sowie die Förderung von pädagogischen Kompetenzen der Eltern (Brügelmann, 2020, S. 14 - 17; Hurrelmann, 2020, S. 37).

Betrachtet man die zuvor beschriebenen Ausführungen, so erscheint es mit Blick auf geflüchtete Kinder besonders wichtig zu sein, auch hinsichtlich der wirtschaftlichen Verhältnisse einen spezifischen Fokus auf die Unterschiede in den Lernausgangslagen zu richten.

1.3.3 Gelingungsfaktoren für Bildungsprozesse

Aus der thematischen Auseinandersetzung in den vorangegangenen Kapiteln abgeleitet, sollen nachfolgend die zwei wesentlichen Aspekte „Bindung als möglicher Schutzfaktor“ und „Spracherwerb als Kommunikationsmittel“ in Bezug auf deren Bedeutung für den Bildungsprozess näher Betrachtung finden.

1.3.3.1 Bindung als Voraussetzung für Bildung

Bindung (attachment) ist definiert als ein „(...) imaginäres Band, das in den Gefühlen einer Person verankert ist und dass sie über Raum und Zeit hinweg, an eine andere Person, die als stärker und weiser empfunden wird, bindet“ (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 75). Dabei ist diese Person nicht ohne Weiteres austauschbar, da dieses Band individuell abgestimmt ist (Zimmermann, Suess, Scheurer-Englisch, & Grossmann, 1999). Auf Grundlage der Definition

³⁰ Daten aus anderen Ländern zeigen, dass Länder wie Finnland oder Niederlande Schüler*innen aus bildungsfernen Elternhäusern erfolgreich fördern, vgl. Studien wie die IGLU-Studie 2016.

nach John Bowlby kann Bindung demzufolge als ein sich entwickelnder Prozess definiert werden, der nicht ausschließlich von Geburt an besteht, sondern sich in den ersten Lebensjahren ausbildet (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 72). Die Bindungsforschung³¹ kommt zu dem Schluss, dass zwar eine biologische Anlage für ein Bindungssystem vorhanden ist, entwicklungsförderliche Bindungen aber nur dann entstehen können, wenn über einen längeren Zeitraum beständige Interaktionen mit ähnlichen Mustern zwischen einer Bezugsperson und einem Kind bestehen (Grossmann & Grossmann, 2003). Dabei muss die Rolle der Bindungsperson nicht zwangsläufig von einer Person übernommen werden, sondern kann auf eine Anzahl von Personen verteilt werden, die allerdings in der Regel hierarchisch geordnet sind (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 71).

Kinder können sich demzufolge in ihrer Bindungssicherheit voneinander unterscheiden. Dieses lässt sich zum einen auf das Verhalten der Bezugsperson, zum anderen aber auch auf individuelle Veranlagungen der Kinder zurückführen. Die „fremde Situation“ nach Mary Ainsworth³² dient der Ermittlung und Erfassung von Bindungsqualitäten sowie deren Klassifikation. In Folge der „mütterlichen Feinfühligkeit“, impliziert diese Sensitivität einen ungeteilten Aufmerksamkeitsfokus und die prompte, angemessene Reaktion auf das kindliche Verhalten. Sie zeigt sich nach Ainsworth während der ersten Monate als richtungsbestimmend für die Qualität von Bindungsbeziehungen. Das aus einem Muster von Verhaltensweisen und Emotionen hervorgehende *Bindungsverhalten* wird „beim Wunsch nach Nähe oder unter Belastung gezeigt“ (ebd. S. 73). Ainsworth definiert dieses als „ein Verhalten, durch das eine differenzierende, gefühlsmäßige Beziehung mit einer Person oder einem Objekt entsteht“ (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 102). Erlebt ein Säugling oder Kleinkind Angsterfahrung

³¹ Die auf Grundlagen des Kinderpsychiaters und Psychoanalytikers John Bowlby in den 1940er -1950er Jahren in der „klinische[n] Arbeit mit kriminell auffälligen Kindern“ (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 68) entstanden Erfahrungen, bildeten die Grundlage für die Bindungstheorie und Bindungsforschung. In seinen Beobachtungen konnte Bowlby immer wieder Traumata feststellen, deren Erfahrungen er als einer der Ersten nicht den Fantasien der Kinder zuschrieb, sondern diese als „deren Bedeutung für ihre weitere Entwicklung“ (Gahleitner, 2014, S. 76) begriff. Mit Forschungen untersuchte Bowlby seine Grundannahmen in einer Forschergruppe um Mary Ainsworth als zentrales Mitglied und zeigte die Bedeutung der Bindungsbeziehung für Kinder auf.

³² Ainsworth (1974) differenzierte in der „fremden Situation“ drei maßgebliche Bindungsqualitäten: das sichere Bindungsmuster (B), das unsicher-vermeidende Bindungsmuster (A) sowie das unsicher-ambivalente Bindungsmuster (C), wobei die beiden unsicheren Bindungsmuster Bindungsunsicherheit auf unterschiedlicher Weise aufweisen. Die Rahmenbedingungen und der Ablauf können in dieser Arbeit nicht detailliert dargestellt werden. Ich verweise auf die Publikationen von Grossmann & Grossmann, 2012; Grossmann & Grossmann, 2003; Kißgen, 2009).

„wird sein ‚Bindungssystem‘ als innere Verhaltensbereitschaft aktiviert“ (Brisch, 2011, S. 231), so dass andere bedürfnisregulierende Systeme außer Kraft gesetzt werden und die Nähe der Bindungsperson eingefordert bzw. hergestellt werden kann (Hecht, 2016, S. 16). Fühlt sich ein Kind dagegen sicher, erfolgt das konträre Explorationsverhalten, das charakterisiert ist durch den Drang der Kinder zu spielen und ihre Umwelt erkunden zu wollen (Julius, 2009, S. 13). Damit zeigt sich, dass das Bindungs- bzw. Explorationsverhalten in Abhängigkeit stehen (Brisch, 2003, S. 38). Die Bindungserfahrungen mit den verschiedenen Bindungspersonen werden von einem Kind in sogenannten internalen Arbeitsmodellen abgespeichert.

Bindungsprozesse sind nach Gahleitner „elementar mit Vertrauensprozesse(n) verknüpft“ (Gahleitner, 2014, S. 92) und zeigen nach Erikson³³ in dem Begriff „Urvertrauen“ eine Verbindung zwischen bisher erlebtem Vertrauen und Persönlichkeit auf (ebd.). Daraus ist abzuleiten, dass sich Vertrauensbildung insbesondere auf frühkindliche Erlebnisse zurückzuführen lässt und das Vertrauen in einer sicheren Bindung sich als „ein zentrales Charakteristikum des menschlichen Lebens“ (Schweer & Thies, 2008, S. 136) darstellt und in „vielen Lebensbereichen eine unverzichtbare Grundlage für unser Handeln“ (Gahleitner et al., 2016, S. 133) abbildet.

Mit Blick auf das Erleben geflüchteter Kinder und den Lernort Schule bedeutet dies, dass die Schule als Institution und die in ihr tätigen Fachkräfte eine sehr wichtige Funktion für den weiteren Entwicklungsverlauf haben: Nur durch eine Vielzahl an beständigen Interaktionen über einen längeren Zeitraum hinweg, können diese eine stabile bzw. längerfristige Bindung zu einem Kind entwickeln (Weltzien, et al., 2017). Denn „auch außerhalb der Familie können Kinder enge Beziehungen aufbauen, die Merkmale sicherer Bindung aufweisen“ (Weltzien, 2014, S. 50). Dementsprechend sind die Professionellen in Bezug auf die besonderen Problemlagen geflüchteter Kinder gefordert, feinfühlig und sensibel zu agieren und „ein tieferes Verständnis für Vertrauensprozesse zu entwickeln“ (Gahleitner 2014, S. 94), um trotz bestehender Übergangsprobleme oder ggf. Traumata seitens der Schüler*innen durch eine positive Vertrauensbildung die Möglichkeit einer gegenseitigen Annäherung zu ermöglichen (Gahleitner et al., 2016, S. 136) und den schulischen Bildungsprozess zu fördern.

³³ Der US-amerikanische Psychoanalytiker Erik H. Erikson entwickelte ein Stufenmodell auf Grundlage der psychosozialen Entwicklungsphasen von Sigmund Freud. Das von ihm erweiterte Modell um Entwicklungsphasen im Erwachsenenalter unterteilt die Entwicklung eines Menschen in acht Stufen.

1.3.3.2 Sprache als wichtiges Kommunikationsmittel

Sprache als Kommunikationsmittel ist elementar um Informationen untereinander auszutauschen, Wünsche und Bedürfnisse zu artikulieren und als „zentrales Medium für die gelingende Teilhabe an Gesellschaft im Allgemeinen und für die Bildung im Besonderen“ (van Minnen & Holler-Zittlau, 2018, S. 58) unabdingbar zu sein. Dabei sind die kommunikativen und schriftsprachlichen Anforderungen in Deutschland für geflüchtete Kinder sehr hoch (ebd.) und werden in der sprachlichen Bildung schulisch und außerschulisch von einer „Fokussierung auf die deutsche Sprache“ (Roth, 2018, S. 196) dominiert.

Der Spracherwerb allgemein, entweder in monolingualer oder bi- bzw. multilingualer Form, ist gekennzeichnet als ein ganzheitlicher und mehrdimensionaler Prozess, der Einordnung in „besonders wichtigen Entwicklungsaufgaben im (frühen) Kindesalter“ (Grimm & Weinert, 2002, S. 517) findet. Er beginnt bereits im Mutterleib und interagiert mit der Entwicklung des Kindes (ebd. S. 521; Osburg, S. 97). Dabei unterliegt dieser unterschiedlicher Einflussfaktoren, die sowohl innerhalb des Kindes als auch von der Umgebung geprägt (van Minnen & Holler-Zittlau, 2018, S. 58) werden. Bei mehrsprachigen Spracherwerb beeinflusst die jeweils andere Sprache zusätzlich den Verlauf. Neben der Differenzierung unterschiedlicher linguistischer Dimensionen wie Lautebene, Wortschatz usw., wird der Erwerb der Sprache von der Quantität sowie der Qualität der Kommunikationspartner sowie der Zugänglichkeit in der lebensweltlichen Umgebung stark beeinflusst (ebd.).

Bei geflüchteten Kindern, die sich zwar familiär im erstsprachlichen Kontext befinden, können sich sehr unterschiedliche Herausforderungen im Spracherwerb ergeben. Werden Sprachen innerhalb der ersten drei Jahre erworben, spricht man von einem *simultanen Spracherwerb* oder auch *doppelten Erstspracherwerb*, der wenn die Erwerbsbedingungen (s. o.) gegeben sind, zur vollständigen Sprachkompetenz führt. Dies bestätigt sich auch durch wissenschaftliche Forschungsergebnisse, die als wichtigsten Einflussfaktor das Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs belegen (ebd. S. 60; Chudaske, 2012, S. 127). Geflüchtete Kinder, die erst kurze Zeit in Deutschland sind und sich im Grundschulalter befinden, erwerben die Sprache in der Regel zu einem Zeitpunkt, der in einem definierten Zeitraum von 5 Jahren bis zur Pubertät als *später sukzessiver bzw. kindlicher Zweitspracherwerb* bezeichnet wird. Hier kann es nach van Minnen & Holler-Zittlau zu „unterschiedlichen Erwerbsabfolgen bezüglich der deutschen Grammatik“ (2018, S. 60) kommen, in denen sprachliche Kompetenzen „nicht mehr das Niveau von monolingualen Sprechern“ (ebd.) erwerben.

Die Unterschiedlichkeit zugewanderter Kinder aus Herkunftsländern wie z. B. Syrien, Afghanistan oder Irak (vg. Kap. 1.1) ist gekennzeichnet durch eine große sprachliche Vielfalt, in der Sprachen in unterschiedlichen Dialekten auftreten. Beispielsweise im arabischen Sprachraum, welche sich nur „bezüglich der Aussprache unterscheiden“ (Osburg, 2016, S. 96). und für das Gegenüber kaum verständlich sind. Weiterhin bestehen nicht nur Unterschiede in Bezug auf Phoneme, Sprachlaute und Semantik, sondern auch im Schriftsystem (ebd.): So unterscheiden sich die lateinischen, griechischen und kyrillischen Alphabetschriften mit Vokalen von den semitischen Sprachen wie Arabisch, in der weitgehend auf Konsonanten verzichtet und Konsonanten durch Zeichen ausgedrückt werden, sowie eine Unterscheidung in linksläufiger Schreibrichtung erfolgt (ebd.).

Die *Sprachkompetenz* zeigt sich als bedeutsamer Faktor zur Erklärung unterschiedlicher schulischer Leistungen und Bildungsentwicklung in Bezug auf den sprachlichen Entwicklungsstand zwischen mehr- und einsprachigen Kindern, welche sich auch in der Sprachentwicklung aufgrund von verschiedenen Merkmalen unterschiedlicher Elternhäuser herausbilden (Cinar & Hardy, 2017, S. 115). Dementsprechend sind vor allem eine professionelle Begleitung im Lern- und Sprachentwicklungsprozess aufgrund des niederen Sprachentwicklungsstandes geflüchteter Kinder elementar, da dies für die Kinder neben dem späteren Eintritt häufig „gleichzeitig den Erwerb einer (zweiten) Schriftsprache“ (ebd. S. 125) beinhaltet. Mit der Bedeutung der Sprachverwendung in Bildungskontexten – der Bildungssprache – ist deshalb nach Cinar & Hardy eine Verknüpfung von fachlich-inhaltlichem Lernen mit der Sprachrezeption/produktion im Kontext von Regelschulunterricht in schulorganisatorischen Modellen erforderlich (ebd. S. 115). Im Unterricht ist es nach Osburg, je unterschiedlicher das Sprachsystem der Muttersprache ist, erforderlich, dass Kinder die Möglichkeit erhalten auf mehreren Ebenen wie Schrift-, Sprach- und Handlungsebenen die in Verbindung von Kontexten und Situationen stehen, Lernprozesse zu erleichtern (ebd.). Basis muss hier das Vorhandensein fach- und bildungssprachlicher Wortschatze, um zu erfolgreichen Bildungsabschlüssen zu gelangen (Roth, 2018, S. 199).

Desweiteren ist ein *sprachlich anregendes Umfeld* förderlich und kann ein wichtiger Faktor effektiver Intervention bzw. Förderung motivationaler Aspekte sein sowie die Zugehörigkeit bestärken. Möglichkeiten bieten in diesem Zusammenhang eine Vernetzung von unterschiedlichen schulischen Angeboten, die Einbindung der Eltern in Zusammenarbeit mit etablierten Institutionen sowie außerschulische Aktivitäten und Peerkontakte durch Sport- oder Kulturveranstaltungen (Sander & McElvany, 2017; van Zinnen & Holler-Zittlau, 2018, Albers & Ritter, 2016). Dies bestätigen auch die von Dubowy et al. im Rahmen einer

Längsschnittstudie BiKS 3 – 8³⁴ ermittelten Ergebnisse, dass entwicklungsfördernde Bedingungen für die Fähigkeiten in der Zweitsprache in engem Zusammenhang mit der subjektiv wahrgenommenen Integration in die Gesellschaft des Aufnahmelandes stehen (Dubowy et al., 2008).

Aus der *Zweitsprachenforschung* ist bekannt, dass die jeweilige Erstsprache Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache nimmt und diese beispielsweise in anderen Kontexten wie Sprachlernerfahrungen oder individuelle Bedingungen in Verbindung gesetzt werden. Für Fürstenau & Niedrig ist demzufolge der Anspruch leitend, dass „sowohl die Vermittlung des Deutschen als Zweit- und Bildungssprache als auch ein produktiver Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit kontinuierliche und integrative Bestandteile der sprachlichen Bildung in der Migrationsgesellschaft sein müssen“ (Fürstenau & Niedrig, 2018, S. 215). Dies bietet einen Rahmen zu schaffen, bei denen Praktiken der Mehrsprachigkeit wie z. B. die Problemlösefähigkeit für das Lernen genutzt werden können (ebd.). Auch Roth verweist darauf, dass Schüler*innen ihr sprachliches Repertoire in der Interaktion durchaus kreativ einzusetzen vermögen. In der Arbeit mit Schüler*innen³⁵ konnte er feststellen, dass beispielsweise Englisch als sprachliche Brücke um das gesuchte Wort zu benennen genutzt wird oder aber wenn das Wort nicht verfügbar ist, mit Hilfe von Analogien aus dem Gegenstandsfeld umschrieben wird. Fehlt das Wort, wird Wissen auf kognitiver Ebene herangezogen um die sprachliche Situation zu überbrücken (ebd. S. 197). Die Einbeziehung der Herkunftssprachen als Möglichkeit für die Entwicklung von Sprachkompetenzen zeigt sich jedoch nach Roth „nirgendwo systematisch substanziell realisiert“ (Roth, 2018, S. 196) und die Möglichkeit z. B. Englisch als gemeinsame Fremd- bzw. Brückensprache als sprachliche Resource zu verwenden, wird nur „situativ genutzt“.

Multilinguale Konzepte im Unterricht sowie empirische Einblicke finden sich überwiegend im englischsprachigen Raum (Fürstenau & Niedrig, 2018). Erste Erfahrungen zu Praktiken

³⁴ Die Längsschnittstudie Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidung im Vor- und Grundschulalter ermittelte in einer Teilstichprobe von Eltern mit Migrationshintergrund über die subjektive Wahrnehmung von Teilhabe im Aufnahmeland, dass Kinder aus sich gut integrierten Familien über höhere grammatikalische Fähigkeiten verfügten als die weniger gut integrierten Familien.

³⁵ Roth beschreibt am Beispiel „Möbelstücke benennen“ im Deutschunterricht die Wortfindung eines Schülers zu dem Begriff *Sessel*. Als dieser das Wort in Deutsch nicht benennen konnte, griff er auf das im Englischen ähnliche Wort *Sofa* zurück, um dann angelehnt an das arabische *suffa* = *Ruhebank* die Bezeichnung *Sofa for one* zu finden (Roth, 2018, S. 196).

der Umsetzung von Mehrsprachigkeit an Schulen in Deutschland³⁶, welche vorwiegend nach dem Ansatz des Translanguaging und der einer dynamischen Sprachlichkeit des Einzelnen ausgehen, zeigen, dass unter bestimmten Voraussetzung wie z. B. Überzeugung der Lehrkraft, Wertschätzung für die Schüler*innen, planvolles Vorgehen und die Unterstützung von Übersetzer*innen und Organisationen ebenso wie „ein grundsätzlicher Wandel der Perspektive von Einsprachigkeit zu Mehrsprachigkeit im Unterricht“ (ebd. S. 228) gelingen kann. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass sich der Spracherwerbsprozess in der Erstsprache insbesondere im Bezug auf grammatikalische Aspekte, Wortschatz, Schreiben und Lesen weiter ausbildet und erst im jugendlichen Alter abgeschlossen zeigt. Einbezogen werden muss zudem die Perspektive der unsicheren Bleibeperspektive, hinblicklich einer Unterstützung in der Erstsprache (Albers & Ritter, 2016).

1.3.5 Kulturelle und religiöse Differenz

In diesem Kapitel erfolgt eine Annäherung an den *Kulturbegriff*, welcher in engem Zusammenhang mit der Bedeutung und Ausprägung von *Religion* steht. Die kulturellen Unterschiede sind vielfältig: Eine Mehrheit der geflüchteten Kinder stammt aus Ländern wie Syrien, Afghanistan, Irak, Iran oder Eritrea, in denen sehr unterschiedliche Lebensbedingungen auch aufgrund religiöser Verankerungen herrschen. Religionszugehörigkeiten wie beispielsweise die von arabischstämmigen Muslim*innen, deren Zahl sich durch die Flüchtlingsbewegung deutlich erhöht hat, sind prägend für die weitere Entwicklung (Wiedenroth-Gabler, 2018, S. 94). Angesichts der Komplexität in Bezug auf kulturelle und religiöse Bezugssysteme gilt es deren Bedeutung zu überprüfen.

Aufgrund des sprachgeschichtlichen Hintergrunds der Naturrechtslehre des 17. Jahrhunderts, lässt sich der Begriff *cultura* aus dem lateinischen Wort *colere* (= pflegen, urbar machen) bzw. *cultura* und *cultus* (= Landbau) in Abgrenzung zu dem Begriff *natura* (= von Menschen unberührte Natur) ableiten. Die Herkunft verweist auf den zentralen Aspekt, der sich auf alles „menschlich Bearbeitete“ (Freise, 2017, S. 15) bezieht und die Dimension des von Menschen gestaltend Hervorgebrachten prägt. Dies zeigt sich demzufolge konträr zu dem, was von Natur aus vorhanden und nicht von Menschen geschaffen ist (ebd.). Die große Bandbreite des Kulturbegriffs – von „Ackerbaukultur(en) bis hin zum religiösen Kult“ (ebd.) wird deshalb in unterschiedlichen Bedeutungen und Kontexten in den diversen Wissenschaftsgebieten

³⁶ Im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit an Schulen finden sich Beschreibungen zur Umsetzung, wie am Beispiel der Erfahrungen einer internationalen Vorbereitungsklasse in Hamburg nachzulesen sind (Fürstenau & Niedrig, 2018).

Psychologie, Soziologie oder in den Religions- und Erziehungswissenschaften diskutiert. Eine Annäherung an den Begriff findet sich in der Definition der UNESCO, die formuliert:

„Die Kultur kann in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schliesst nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen (...)“ (vgl. UNESCO Portal)

Daraus lässt sich folgern, dass der Kulturbegriff eine Fülle komplexer Variablen abbildet und Kulturen keine statischen Gebilde sind, sondern einem ständigen Prozess der Veränderung unterliegen. Dies zeigt sich insbesondere in Einwanderungsgesellschaften wie Deutschland, in denen Angehörige unterschiedlicher kultureller Herkunft miteinander in Interaktion treten. Dabei sollen nach Freise Aspekte, wie beispielsweise ein weit gefasster Kulturbegriff der verschiedenste Zugehörigkeiten inkludiert und eine gewisse Dynamik und kulturelle Überschneidungssituationen mit beinhaltet, ebenso wie die Öffnung und Abgrenzung im Entscheidungsverhalten der Individuen, Berücksichtigung finden (Freise, 2017, S. 17). In welche Richtung sich die kulturellen Orientierungssysteme dabei verändern und welche Werte oder Einstellungen festgesetzt werden bzw. bestehen, zeigt sich jedoch in Abhängigkeit gesellschaftlicher Auseinandersetzungen und „spiegelt ungleiche Machtverhältnisse wider“ (ebd. S. 17).

Kultur und Religion hängen eng zusammen: Auch Religionen verstehen sich als Teil unserer Lebenswelt, in deren Menschen Sinn „in kontingenten Erfahrungen, in Erfahrungen von Krankheit, Glück, Freude, Trauer bis hin zum Tod“ erfahren (Freise, 2017, S. 37). Diese können zum einen von Respekt im gegenseitigen Zusammenleben von Gerechtigkeit geprägt sein oder aber zum anderen zu „Ausgrenzung, Ungerechtigkeit und Gewalt“ (ebd.) beitragen. Etymologisch lässt sich der Religionsbegriff insofern eingrenzen, dass er sich von zwei wesentlichen Begriffen ableiten lässt. So umfasst der Begriff *religio/relegere* als Hinwendung verstanden eine äußere Seite, die beispielsweise mit dem Ausüben einer Tätigkeit verbunden ist. Dahingegen verweist die Ableitung des Begriffs *religare* auf den Aspekt des Sich-rückbinden und bezieht sich demzufolge eher auf die innere Seite eines Individuums, die sich beispielsweise in Form von Haltung oder Einstellung eines Menschen ausdrückt (Wiedenroth-Gabler, 2018, S. 93). Aufgrund dessen folgert Wiedenroth-Gabler, dass „anstelle einer eindeutigen Definition, [kann] man Religion als Sammelbegriff für eine Feldbeschreibung ähnlicher Phänomene verstehen“ (ebd.) kann.

Eine Religion kann leicht mitgenommen werden und so haben Menschen die in ein Land immigrieren, oft ihre Religion im Gepäck. Sie bietet ihnen wie die Kultur- und Sozialwissenschaftlerin Susanna Keval es formuliert, eine ‚portable Heimat‘.

(Edelbrock, 2018, S. 101 zit. nach Keval, 2007).

Ein wichtiger Aspekt (s. o.) sieht Edelbrock in der Tatsache, dass Religion von Individuen als identitätsstiftend erfahren wird und in der menschlichen Orientierungssuche sinngebende Erklärungen und Antworten geben kann (Edelbrock, 2018, S. 101), „welches auch schon Kinder umtreibt“ (ebd.). Geflüchtete Kinder haben in der Regel keinen Einfluss auf ihre Migrationssituation und erleben insbesondere bei der transnationalen Migration, die nicht nur mit einem Wechsel der sprachlichen sondern auch mit dem einer kulturellen Umgebung einhergeht, besondere Belastungsmomente (Albers & Ritter, 2016, S. 5). Diese sind gekennzeichnet durch „einen Wohnortwechsel von einem Land in ein anderes über einen längeren Zeitraum hinweg, der in empirischen Studien häufig mit mehreren Jahren angegeben wird“ (Faist, Fauser & Reisenauer, 2014, S. 15). Weiter gilt es aufgrund migrationsbedingter Verflechtungen in Bezug auf grenzübergreifende Bindungen „zwischen denen die weggehen [und] denen, die als Angehörige zurückbleiben“ (...) (ebd. S. 11) diese zu bewältigen. So sieht Freise Migration als Identitätserschütterung in der bisher Gelerntes wie beispielsweise familiär bzw. gesellschaftlich vermittelte Verhaltensweisen und Wertvorstellungen in der neuen Umgebung nicht mehr in gleicher Weise umsetzbar sind (Freise, 2017, S. 49). In diesem Zusammenhang sei die Gruppe der Kinder/Jugendlichen im Migrationsprozess besonders gefährdet, da die geflüchteten Kinder aufgrund des noch nicht abgeschlossenen Individuationsprozesses aus „den Bezugssystemen (Peergroup, Schule, Freundschaften) herausgerissen“ (ebd. S. 50) und gezwungen sind sich neu zu orientieren. Auf der Suche nach dem Sinn, der als menschliches Bedürfnis ebenso auch Kinder beschäftigt (s. o.), zeigt sich demzufolge die Begegnung mit kultureller und religiöser Pluralität im Gegeneinander, Nebeneinander bzw. Miteinander in der Schule und Gesellschaft angesichts der Komplexität der religiösen und kulturellen Bezugssysteme als große Herausforderung: Die Fragen nach „Fasten im Ramadan“, „Gebete zu bestimmten Zeiten und Gebetsräumen“, Beachtung von Speise- bzw. Bekleidungsverboten (z. B. Schwimmunterricht) sind nur einige der möglichen Differenzen, die sich im Miteinander unterschiedlicher Gruppen von Schüler*innen im Schulalltag ergeben können (Wiedenroth-Gabler, 2018, S. 96 - 97).

1.4 Geschlecht und Gender

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Bedeutung von Geschlecht und deren Zuschreibungen für den Einzelnen, um diese im Kontext von Fluchterleben und Pädagogik erörtern zu können.

1.4.1. Genderbegriff

„Das Geschlecht fungiert seit jeher als eine der zentralen Identifikationskategorien des Menschen“ (Funk, 2018, S. 7).

Nach Funk sind eine möglichst eindeutige Einordnung der Geschlechterrolle kulturell aber auch gesetzlich gewünscht und vorgegeben. Denn in der Regel werden Menschen in der Wahrnehmung kategorisiert in Frauen und Männer bzw. Mädchen und Jungen. Geschlechterunterschied begegnet uns im Alltag fortwährend, denn wir nehmen in der Regel Menschen als Frauen und Männer bzw. als Mädchen und Jungen wahr. Grundlegend ist hierbei die Frage, ob Geschlecht „eine essentielle oder eine konstruierte Identifikationskategorie“ (ebd.) darstellt. Hier finden sich in der wissenschaftlichen Diskussion zwei wesentliche philosophische Erklärungstheorien: die des Essentialismus und des Konstruktivismus im Diskurs. Während im Essentialismus anhand konstanter und unveränderlicher Merkmale eindeutige Kategorien zugeordnet werden, also Mann oder Frau, wird im Konstruktivismus die Meinung vertreten, „dass die Kategorien ‚Mann‘ ‚Frau‘ nicht per-se existieren“ (ebd. S. 8), sondern aus Entwicklungsprozessen der Wirklichkeit abgeleitet sind.

Der aus dem Englischen stammende Begriff *gender* differenziert zwischen den Begriffen *sex* als das biologische Geschlecht, welches sich anhand unterschiedlicher biologischer Faktoren wie Chromosomenkonfigurationen und Hormonhaushalte bestimmen lässt. Wohingegen der Begriff *gender* hinsichtlich seiner Bedeutung der sozialen und interaktionalen Ausgestaltung dieser biologischen Grundausstattung verstanden wird. „Während also das deutsche Wort ‚Geschlecht‘ zu allererst eine Zustands-Beschreibung leistet (jemand ist Mann oder Frau), erweitert ‚Gender‘ dies um eine Vorgangs-Beschreibung (jemand verhält sich/bezeichnet sich als Mann oder Frau)“ (ebd. S. 19).³⁷ Daraus lässt sich nach Nubing folgern, dass das soziale Geschlecht (Gender) sich darauf bezieht, „wie eine Person ihr Geschlecht selbst empfindet (Geschlechtsidentität) und nach außen sichtbar macht (Geschlechtsausdruck z. B. durch Klei-

³⁷ Der Verfasserin ist sich bewusst, dass für die weitere Begriffsverwendung der deutsche Begriff Geschlecht ausschließlich für die biologische Unterteilung der Menschen in Mann und Frau steht. Der Begriff ‚Gender‘ umfasst neben dieser biologischen Dimension alle weiteren theoretischen Konfigurationen und praktischen Ausdrucksformen, die mit der geschlechtlichen Verfasstheit des Menschen in Verbindung stehen.

dung, Frisur, Körpersprache (...)“ (Nubing, 2016, S. 23). Es spielt sich allerdings immer im „jeweils historisch-kulturellen Rahmen gesellschaftlicher Geschlechtsrollen“ ab (ebd.). Eine ähnliche Definition findet sich auch bei Sturm, welche den Begriff *gender* als „Praxis der Herstellung von Geschlecht (...) [in der] dieses Verständnis korrespondiert mit der in der Praxis alltäglichen Lebensführung und [verweist] auf die Praktiken, mit denen der Alltag bestritten wird“ beschreibt (Sturm, 2016, S. 82).

Die in der Regel geschlechtlich adressierten Normen und Werte zeigen sich angesichts binärer Geschlechterrollen tradiert: So wird *Maskulinität* beispielsweise mit körperlicher Stärke, Rationalität oder Technikorientierung, *Feminität* hingegen mit Emotionalität oder sozialer Orientierung assoziiert (ebd.). Darüberhinaus wird in Bezug auf das Themenfeld „Gender und Flucht“ deutlich, dass sich genderspezifische Unterschiede hinsichtlich der Bildungsmöglichkeiten ergeben. In Gesprächen mit Mädchen aus Herkunftsländern wie z. B. Somalia und Afghanistan wird sichtbar: „So habe man als Mädchen und als Frau in Deutschland weitreichende Freiheiten und Bildungschancen, die in ihrem Herkunftsland stark eingeschränkt seien“ (Lechner & Huber, 2017, S. 54).

1.4.2. Rolle der Geschlechtszugehörigkeit - Gender und Flucht

Menschen fliehen aus sehr unterschiedlichen Gründen aus ihren Heimatländern. Dem Global Trend Report zufolge sind fast die Hälfte davon Frauen und Mädchen (UNHCR, 2018, S. 61), die sich in schwierigen Situationen wiederfinden. Gründe dafür sind beispielsweise, dass sie entweder abhängig von Familienmitgliedern bzw. unabhängig von Unterstützungsnetzwerken reisen und unterschiedlichste Formen von Gewalt erlebt haben oder davon bedroht sind. Darunter fallen Geschehnisse wie Genitalverstümmelung, Zwangsverheiratung, Ehrenmorde oder Vergewaltigungen im Rahmen von Bürgerkriegen oder anderen Konflikten (Rabe, 2018; Pelzer, 2009). Beispiele wie nachfolgend angeführt machen deutlich, dass sich die Situation für viele der geflüchteten Frauen aufgrund geschlechtsspezifischer Verfolgungsgründen laut Amnesty International als besonders belastend darstellen: So werden in Afghanistan³⁸ in einem Report 2018 der UNAMA (United Nations Assistance Mission in Afghanistan) eine Vielzahl

³⁸ In Afghanistan als Land mit der weltweit zweitgrößten Flüchtlingszahl leiden rund drei von vier Frauen unter unterschiedlichen Formen von Gewalt, nicht nur in der Familie, sondern auch in der Gesellschaft (Arbeitsplatz, Ausbildungsorte, auch auf offener Straße). Das männliche Geschlecht wird bevorzugt. Mädchen/Frauen werden vergewaltigt oder zwangsverheiratet, an ältere Männer, manchmal gegen Vieh oder die Lösung eines Konfliktes verkauft. Für Frauen stellt die Polygamie eine weitere Herausforderung dar: So darf ein Mann mit bis zu vier Frauen gleichzeitig verheiratet zu sein und Frauen besitzen keine Rechte. Fälle von Gewalt gegen Frauen werden in Afghanistan üblicherweise mittels informeller Gerichte oder in Stammesversammlungen (Jirgas) entschieden (vgl. Ebrahimkhil, 2018).

an Verbrechen in Form von Ermordungen und Ehrenmorden gegen Frauen und Mädchen dokumentiert (vgl. Report Amnesty International 2017/18). Oder aber wie nach Aussage der Weltgesundheitsorganisation (WHO) jährlich 3 Millionen Mädchen aufgrund der in den Ländern Afrikas praktizierten Genitalverstümmelung gefährdet sind, Opfer einer Beschneidung zu werden. Als geschlechtsspezifische Verfolgung gilt auch, wie in vielen Kriegsgebieten üblich, wenn Frauen grundlegende Rechte verweigert werden, wie das Recht auf Bildung, Arbeit oder Religionsausübung (Report Amnesty International 2017/18).

Kennzeichnend für geschlechtsspezifische Verfolgung ist dabei, „dass die Geschlechtszugehörigkeit entweder den Grund für die Verfolgung darstellt oder aber die Art der Verfolgung bestimmt“ (Çalışkan, 2018, S. 10). Defakto gehören in vielen Bürgerkriegsgebieten „systematische Vergewaltigungen von Frauen und Mädchen zur erklärten Kriegsstrategie (...) die Täter beabsichtigen damit, die soziale Struktur von Familien und ganzen Gesellschaften zu zerstören und Menschen von ihrem Territorium zu vertreiben“ (ebd. S. 12).

Nach Angaben der UNICEF waren Anfang 2017 mehr als 90 % aller der von der afrikanischen Küste nach Italien eingereisten Geflüchteten Kinder und Jugendlichen männlich (Unicef, 2017, S. 6). Deren überwiegend mehr als halbjährige Reise zeigte sich häufig verbunden mit schwersten Traumatisierungen aufgrund von Entführungen, willkürlichen Verhaftungen oder aber erschwerter Seenotrettung. Während jedoch bereits die feministische Forschung wichtige Impulse liefern konnte, inwiefern Probleme und der spezielle Schutzbedarf geflüchteter Mädchen genauer zu beschreiben und zu berücksichtigen sind, bleibt die gendersensible Untersuchung des Fluchtgeschehens und deren Auswirkungen in Bezug auf das männliche Geschlecht hingegen unzureichend erforscht. Am Beispiel der besonders schutzbedürftigen Gruppe der UMF berichtet die Leiterin der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung Dr. Heidrun M. Thaiss im Rahmen des Fachtages Jungen auf der Flucht, dass „weder in der Forschung noch bei der Entwicklung pädagogischer, jugendpsychiatrischer oder gesundheitsfördernder Maßnahmen ausreichend thematisiert wird (...), dass neun von zehn Flüchtlinge die minderjährig und unbegleitet nach Deutschland kommen Jungen sind.“ (Thaiss, 2018, S. 3).

Es gilt deshalb zu thematisieren, dass es sowohl bei den Fluchtursachen als auch beim Fluchterleben ebenso jungenspezifische Aspekte gibt. Gründe sind u. a. eine Häufung an Folterungen, die Gefahr der Zwangsrekrutierung als Kindersoldat, oder aber, dass sie von „ihren Eltern beziehungsweise anderen Bezugspersonen“ (Deutscher Caritasverband, 2014, S. 23) auf die Flucht geschickt wurden. Viele der Jungen werden bewusst von ihrer Familie

ausgewählt in der Erwartung, dass diese dort sicherer leben, sich eine Ausbildung verschaffen, arbeiten und später zum Lebensunterhalt der Familie beitragen können. Oder aber es wird erwartet, dass die Jungen als sogenannte Anker fungieren, um zum Zweck der Schutzgewährung die Erziehungsberechtigten bzw. die Geschwister nachholen zu können (Parusel, 2015, S. 1, Neutzling, 2018, S. 12). Neben dieser außerordentlichen Drucksituation besteht bei Jungen die Gefahr sexualisierter Gewalt und sexueller Übergriffe (s. o.). In der Regel wird aber aufgrund der in diesen Ländern noch stärker vorhandenen tradierten Rollenmuster diese Thematik viel stärker tabuisiert (Neutzling, 2018, S. 19). Aufgrund genderspezifischer Tabuthemen zeigt die Sozialforschung auf, dass Jungen nicht nur dazu neigen, „möglichst keine kritischen emotionalen Probleme mitzuteilen“, sondern (...) seelische Konflikte eher zu externalisieren“ (ebd. S. 24). Als Beispiele finden sich vermehrte Hyperaktivität, Gewalt oder Sucht, so dass daraus resultierend Jungen im Vergleich zu Mädchen „häufiger psychische und psychosomatische Störungen – abgesehen von Essstörungen“ (ebd. S. 25) entwickeln.

1.4.2.1 Besondere Vulnerabilität

Das Fluchtgeschehen macht alle Menschen auf unterschiedliche Weise verletzlich. Wie sich die Situation geflüchteter Frauen und Mädchen und „deren geschlechtsspezifischen Herausforderungen und Handlungsbedarfe“ (Müller, 2019, S. 5) darstellen, ist noch weitestgehend unerforscht und hat aufgrund der Verortung zwischen „Flüchtlings- und Frauenberatung, zwischen Zivil-, Asyl- und Aufenthaltsrecht“ (Naghypour, 2018, S. 37) ebenso wie aufgrund der sehr intimen und schmerzlichen Erfahrungen der Individuen eine eher untergeordnete Rolle gespielt (ebd.). In der Regel begleitet das Erleben sexualisierter Gewalt *geflüchtete* Frauen. Insgesamt lässt sich nach Müller feststellen, dass Frauen weiterhin während und nach der Flucht in erhöhtem Ausmaß von Gewalterfahrungen, sexuellen Übergriffen, Traumatisierungen und Familientrennungen betroffen sind (Müller, 2019). Aufgrund der meist lang andauernden Flucht erleben Frauen häufig unterschiedlichste Formen von Gewalt. Viele sehen sich der Willkür und Gewalttätigkeit von Schleppern ausgesetzt, in der beispielsweise Sex als Gegenleistung für Fahrten über das Mittelmeer eingefordert wird oder aber, wie bei allein reisenden Frauen und Mädchen häufig vorkommend, diese Opfer sexueller Übergriffe werden (Çalışkan, 2018, S. 13). Auch zeigt sich die Verantwortung für Familie und Kinder als zusätzliche Vulnerabilität. Beispielsweise, wenn Frauen „aufgrund ihrer versorgenden Tätigkeiten für andere Familienmitglieder nicht zu den Verteilerstellen kommen können, wo sie Wasser, Lebensmittel oder Hilfsgüter für den alltäglichen Gebrauch erhalten“, oder aber, wenn ihnen aufgrund des fehlenden männlichen Familienoberhauptes ein eigenständiger Haushalt aberkannt wird, mit der Konsequenz keine Nahrungsmittel beziehen zu dürfen (ebd. S. 15). Ange-

kommen in Aufnahmeeinrichtungen und Flüchtlingslagern sind die geflüchteten Frauen meist weiterhin Gewalt, sexualisierten Übergriffen, Diskriminierung oder Stigmatisierung ausgesetzt. Diese Aussagen decken sich auch mit einer bereits von Elizabeth Ferris 1990 durchgeführten Studie *Refugee Women and Violence*, die auch in vermeintlich schützenden humanitären Aufnahmelagern von Gefahren wie Missbrauch, Prostitution, physischen Übergriffen, häuslicher Gewalt und genderbasierter Unterdrückung berichtet. Dass die Vorfälle aus Scham oder Angst vor negativen Auswirkungen auf das Asylverfahren von den Frauen häufig nicht gemeldet werden, erhöht dabei die Dunkelziffer (Çalışkan, 2018, S. 15).

In Bezug auf junge geflüchtete Mädchen haben insbesondere Kinder aufgrund ihrer Entwicklungssituation „besondere Bedürfnisse nach Schutz, Förderung und Beteiligung“ [und] (...) kein Kind darf aufgrund irgendeines Merkmals wie z. B. Geschlecht (...) benachteiligt werden“ (Maywald, 2018, S. 23). Hier gilt es vor allen Dingen aufgrund der besonderen Vulnerabilität und der sich aus der Thematik heraus ergebenden belastenden Aspekte, Raum für notwendige Gespräche zu schaffen. Themen wie beispielsweise die der sexualisierten Gewalt oder anderer Bedrohungssituationen (s. o.), ermöglichen aufgrund professioneller Begleitung auftretende psychische Probleme erkennen und begleiten zu können (vgl. Kap. 1.1).

1.4.3. Interessensentwicklung von Mädchen und Jungen

Historisch gewachsene geschlechtstypische Zuschreibungen dominieren nach wie vor unsere Gesellschaft und prägen meist die Zukunftsvorstellungen von Mädchen und Jungen. Um eine möglichst eindeutige Einordnung in die Geschlechterrolle zu finden, werden „die Rahmenbedingungen und Markierungen der Geschlechtszugehörigkeit gesetzlich wie kulturell sorgfältig reglementiert“ (Funk, 2018, S. 7). So wird nach Funk im soziokulturellen Bereich als erstes einführendes Modell für die Markierung der Geschlechter die farbliche Zuordnung in blau für Jungen und rosa für Mädchen bereits vor der Geburt für Neugeborene in „eine symbolische Grundordnung eingepflegt“ (ebd.). Dies führt sich weiter in „Zuschreibungen wie einer Einschreibung in eine binäre Ordnung von ‚männlich‘ und ‚weiblich‘, die dann sofort durch passende Wahl von Vornamen, Kleidung, Mobiliar und Spielzeug sowie entsprechenden Verhaltensmustern und Erwartungen gegenüber dem Kind in soziale (Inter-)Aktion überführt wird.“ (ebd. S. 9). Aktuell finden sich diese stereotypen Geschlechtszuschreibungen beispielsweise auch in Form des Gendermarketings wieder, in der die „Ausrichtung von Produkten (...) für eine weibliche oder männliche Zielgruppe die Umsatzzahlen erhöhen lässt“ (Schnerring & Verlan, 2016, S. 17).

In der binären Unterscheidung in eine weibliche und männliche Gruppe, sieht Sturm ebenso im Geschlecht „eine soziale Konstruktion“ (Sturm, 2016, S. 81) mit dem Ziel ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe zu entwickeln (ebd.). Hurrelmann & Quenzel verweisen hier in Bezug auf Empfindungen und Verhaltensweisen von Individuen, dass insbesondere die Orientierung an Weiblichkeit/Männlichkeit bzw. eine geschlechtliche Zugehörigkeit sich „für das Erleben der eigenen Person im Jugendalter von fundamentaler Bedeutung“ (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 82) zeigen. Sie betonen, dass diese allerdings „nicht genetisch fixiert“, sondern aufgrund „der physiologischen Ausstattung, der körperlichen Konstitution, dem Temperament und den psychischen Grundstrukturen“ (ebd.) individuell hergestellt und gelebt werden können.

Inzwischen befinden sich althergebrachte Rollenbilder in der heutigen modernen Gesellschaft in Bewegung. Zur Beschreibung der eigenen Geschlechtlichkeit identifizieren sich immer mehr Menschen aktuell nicht mehr zwangsläufig mit starren binären Geschlechterrollen, sondern verbinden unterschiedliche maskuline oder feminine Interessen oder Verhaltensweisen. Begriffe wie androgyn, bigender, genderquer oder agender, sind nur einige der vielfältigen Unterscheidungen in Bezug auf gesellschaftliche Rollenerwartungen. Zu dieser Gruppe gehören auch Menschen deren Identifikationsgeschlecht vom biologischen Geschlecht abweicht, wie z. B. Transsexualität oder Transgender, bei der sich vorhandene körperliche Geschlechtsmerkmale unerwünscht zeigen (Döring, 2016, S. 23). In der Diskussion gilt es demzufolge diskriminierende Kompetenzzuweisungen wie etwa „Care ist weiblich, Technik männlich“ (Biermann, 2020, S. 19) aufzubrechen. In der Geschlechterdiskussion bietet sich dadurch die Möglichkeit neue Perspektiven und Spielräume zu eröffnen – vielleicht lässt sich dies nach Meinung der Autorin u. a. auch auf die Erklärung von Hurrelmann & Quenzel (s. o.) zurückführen.

Trotz dieser beginnenden Auflösung traditioneller Geschlechterrollen und einer größeren Freiheit an Möglichkeiten, bleibt die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit immer eine große Herausforderung, die insbesondere in den Entwicklungsprozessen von der Kindheit über die pubertäre Phase hin zum Erwachsenenalter, in den einzelnen Stufen der Entwicklungsaufgaben eine wichtige Rolle einnehmen (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 83).

1.4.4 Geschlechteraspekte in Bildungsprozessen und pädagogischen Institutionen

Im pädagogischen Kontext liegt der Fokus bei Geschlechterfragen fast ausschließlich auf den Ebenen der praktisch-pädagogischer Handlungen, welche in dieser Arbeit insbesondere Erziehungsprozessen im Unterricht impliziert. Für die pädagogische Arbeit ergeben sich in den

heterogenen Milieus in der Schule daraus besondere Anforderungen. Insbesondere für Pädagog*innen bedeutet dies, wie im Grundgesetz Artikel 3 unmissverständlich festgelegt, dass „niemand [darf] wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden“ darf (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland). Im Unterrichtsalltag findet sich demzufolge auch Geschlechtergerechtigkeit als ein zentraler Begriff wieder, der allerdings kontrovers diskutiert und unterschiedlich interpretiert werden kann. Sturm merkt dazu an, dass Gerechtigkeit in Bezug auf Gleichheit „dem Ziel gegenüber verantwortet [ist] den Geschlechtern die gleichen Chancen, Zugänge, Rechte und Möglichkeiten zu eröffnen bzw. bereitzustellen“ (Sturm, 2018, S. 85).

Eine wichtige Aufgabe der Institution Schule ist demzufolge, Bildungsprozesse in Bezug auf geschlechtstypische Zuschreibungen zu erkennen, zu reflektieren, damit verbundene Einschränkungen aufzuzeigen und als Konsequenz daraus mit Hilfe vielfältiger Angebote an Erfahrungsmöglichkeiten, diese aufzubrechen.

Eine stereotype Darstellung von „die Mädchen/die Jungen“ stellt sich in der thematischen Auseinandersetzung in vielerlei Hinsicht als problematisch dar. Um den Umfang der Arbeit nicht zu überschreiten sollen nachfolgend nur einige Aspekte erörtert werden. Nach Sturm weisen Untersuchungen darauf hin, dass Schüler*innen unterschiedliche Fähigkeiten bezüglich deren Geschlechts zugeschrieben werden, wie z. B. den Mädchen eine Zurückhaltung gegenüber Technik attestiert wird, wohingegen Jungen als technikinteressierte Gruppe anerkannt werden (Sturm, 2018, S. 91). So ist beispielsweise im naturwissenschaftlichen Unterricht zu beobachten, dass durch die mitenthaltene Vorstellungen über Geschlecht, Lehrkräfte diese in unterrichtliche Interaktionen einfließen lassen. Dies hat zur Folge, dass „Mädchen [werden] eher für Wiederholungsaufgaben, Jungen meist bei der Beantwortung von neuen Sachverhalten aufgerufen“ (ebd. S. 93) werden. Weiterhin zeigt sich bei der Bewertung von Zuschreibungen im Vergleich, dass Jungen ein häufig negativ auffallenderes Verhalten zu einem eher positiv unauffälligen Verhalten von Mädchen in der Klasse aufweisen. Werden diese in Beziehung gesetzt, lässt sich feststellen, dass die Tendenz besteht, Jungen mit schlechteren Noten zu bewerten wohingegen bei Mädchen keine Abhängigkeit, kein Muster gegenüber den Zensuren zu erkennen war (ebd. S. 92).

Nach der aktuellen PISA Studie³⁹ zeigen sich junge Mädchen den Jungen in fast allen Bereichen überlegen, was nach Hurrelmann & Quenzel ein Indiz dafür ist, dass die stattgefundenen Reformen in Bezug auf den geschlechtsspezifischen Bildungserfolg für das weibliche Geschlecht gelungen sind (Hurrelmann & Quenzel, S. 123). Konnten jedoch Mädchen und junge Frauen in den letzten Jahren von der Bildungsexpansion profitieren, sind hingegen junge Männer hinsichtlich Schulbildung und Bildungsabschlüsse „ins Hintertreffen geraten“ (ebd.). Aktuelle Studien wie PISA zeigen eine tendenzielle Änderung insofern, dass Jungen oder junge Männer einen größeren Ehrgeiz entwickeln (17. Shell-Studie) und in einzelnen Kompetenzbereichen deutlich aufholen konnten (PISA 2018).

³⁹ vgl. PISA 2018. Online Anhang – Grundbildung im internationalen Bereich unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/Zusammenfassung_PISA2018.pdf (Reiss, Weis, Klieme & Köller, 2019).

2. Zwischenfazit

Eine umfassende Literaturrecherche und die Auseinandersetzung mit forschungsrelevanten Aussagen in dieser Arbeit (vgl. Kap. 1) zeigen theoretische Grundlagen und zentrale Erkenntnisse zum Themenbereich von geflüchteten Kindern auf. Wesentlich für deren gesellschaftlichen Teilhabe ist der Zugang zu Bildung bzw. Bildungsmöglichkeiten, die sich von einer Vielzahl von Faktoren abhängig zeigt. Erkenntnisse aus den Erfahrungen der letzten Jahre mit geflüchteten Kindern, sei es in spezifischen Projekten oder in den Bildungseinrichtungen, konnten im Zuge der einsetzenden wissenschaftlichen Forschungsarbeit verdeutlichen, dass Kinder mit Fluchterfahrung sehr unterschiedlichen Belastungsmomenten ausgesetzt sind. Diese bilden sich demzufolge aufgrund der heterogenen Situation unterschiedlich ab. In diesem Bedeutungszusammenhang ist es deshalb wichtig, den Kindern und deren Familien individuelle Unterstützung zukommen zu lassen.

Auf dieser Grundlage ist die Lehrkraft gefordert, die psychosoziale Situation des Einzelnen wahrnehmen und erkennen zu können. Insbesondere durch das Fluchterleben bzw. Fluchtumstände und das Erleben möglicher früher Traumata, besteht eine hohe Vulnerabilität, mit einer deutlich höheren Wahrscheinlichkeit für spätere seelische Krankheiten. Hingegen gibt es gleichzeitig auch protektive Faktoren wie beispielsweise ein ausgeprägtes Durchhaltevermögen, die gegebene Risiken abmildern können und Berücksichtigung finden müssen. Dabei zeigen sich positive Bindungs- und Beziehungsstrukturen nach Bowlby als wichtige Einflussvariablen, welche innerhalb der Familie oder im Umfeld, wie z. B. in der Schule unterstützend sein können. (vgl. Kap. 1.3.3.1).

Das Ankommen in der Bildungseinrichtung Schule gestaltet sich unterschiedlich. Die Beziehung zwischen Pädagog*in und Kind legt dabei für erfolgreiche Lern- und Bildungsprozesse den Grundstein - mit weitreichenden Einfluss auf die weitere Entwicklung. Gerade im Bildungskontext hat die Pädagogik hier eine besondere Verantwortung, um ihrem Bildungsauftrag gerecht zu werden und durch das Schaffen von gelungenen Strukturen, Arbeitsformen und Inhalten in der Schule, den Kindern eine gelungene Partizipation in der Bildungsinstitution zu ermöglichen. Somit können Voraussetzungen für inklusive Bildung geschaffen werden. Diverse Untersuchungen weisen darauf hin, dass die Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen in der Bildungssprache Deutsch ein wesentlicher Faktor für den weiteren Bildungserfolg abbildet. Obwohl es nach Beschlüssen der KMK um interkulturelle Bildung und den „Aufbau struktureller Diskriminierung (...) die Vergabe von Bildungserfolg, Integration und ein demokratisches Miteinander“ (Bürger, 2018, S. 51) geht, finden sich auf Länderebene

vorzugsweise wenig inklusive Schulmodelle. Trotz, dass in migrationspädagogischen Diskursen der letzten Jahre immer wieder inklusive Ansätze als notwendig aufgegriffen wurden, finden sich in der Praxis immer noch die vorherrschende Meinung, dass neu zugewanderte Kinder in separaten Schulklassen beschult werden sollen, um Deutsch zu lernen (vgl. Kap. 1.2, vgl. Kap.1.3). Gerade in diesem Kontext ist es erforderlich, Konzepte für einen inklusiven Unterricht umzusetzen.

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. Empirie

Die Ergebnisse in den vorangegangenen Kapiteln führen zu weitreichenden Überlegungen und letztendlich zu dem Zustandekommen der Fragestellungen für diese Forschungsarbeit. In diesem Kapitel erfolgt eine Beschreibung des Untersuchungsdesigns. Dazu werden die Fallauswahl sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethode der Untersuchung ausführlich erläutert.

3.1 Entwicklung der Fragestellung und einleitende Überlegungen zur methodologischen Verortung

Ziel dieser Arbeit ist es, den Prozess über den Bildungsverlauf geflüchteter Kinder, Erfahrungen und subjektiven Einschätzungen aus mehrperspektivischer Sicht zu erhalten. Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit besteht darin, die im theoretischen Teil aufgezeigten Themenbereiche miteinander zu verknüpfen und die besondere Situation geflüchteter Kinder in Bezug auf Bildungsteilhabe und Genderaspekt zu ermitteln sowie deren persönliches Umfeld wahrzunehmen. Darüber hinaus sollen diese mit den Einschätzungen pädagogischer Fachkräfte verglichen werden, um weitere Erkenntnisse in der explorativen Erarbeitung sammeln und empirisch erforschen zu können.

Es ergeben sich folgende Fragestellungen, die in dieser Forschungsarbeit untersucht werden sollen:

- Wie können sich Übergänge durch inklusive Bildung für geflüchtete Kinder erfolgreich gestalten?
- Inwiefern kann inklusive Bildung und Bildungserfolge Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen?
- Welche Unterschiede gibt es in Bezug auf den Genderaspekt?

Da sich sowohl aus dem Erkenntnisinteresse als auch aus den Forschungsfragen entscheidende Überlegungen bezüglich der Auswahl der Datenerhebungsmethoden, der Datenerhebung, sowie Auswahl, Analyse und Interpretation der Daten ergeben, stellt sich die Frage nach der methodologischen Verortung.

In der Fachliteratur zur empirischen Sozialforschung die als „systematische Erfassung und Deutung sozialer Erscheinungen“ (Atteslander, 2008, S. 4) definiert ist, erfolgt eine Unterscheidung hinsichtlich quantitativer und qualitativer Sozialforschung. In Abgrenzung zur quantitativen Forschung als eine „messende und zählende Forschung“ (Strübing, 2013, S. 4) die sich standardisierter, mathematischer Verfahren bedient, will die qualitative Forschung als

eine verstehende und entdeckende Forschung „(...) die umfassende und detaillierte, deskriptive Analyse stets sinnhafter sozialer Wirklichkeit“ (Kruse, 2015, S. 25) darstellen. Nach Flick ist demzufolge weniger das Ziel Bekanntes zu überprüfen, als „Neues in der untersuchten Situation zu entdecken und daraus Hypothesen oder eine Theorie zu entwickeln“ (Flick, 2009, S. 25). Als wesentliche Kennzeichen formuliert Flick „die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie der Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ (Flick, 2007, S. 26). Entscheidender Faktor für eine Untersuchung ist die Formulierung der Forschungsfrage, welche die methodologische Positionierung im Wesentlichen beeinflusst (Flick, 2013).

Die eingangs formulierte Fragestellung dieser Arbeit hat zum Ziel, subjektive Einstellungen und persönliche Erfahrungen der Befragten in Bezug auf das Themengebiet zu verstehen und eine umfassende und beschreibende Analyse davon darzustellen. Aus diesem Grunde wird diese Arbeit in der qualitativen Sozialforschung und ausdrücklich nicht in der quantitativen Forschung verortet.

Um diese Forschungsarbeit in einem möglichst breiten Spektrum erfassen zu können, soll zusätzlich die *Forschungsstrategie der Triangulation* angewendet werden. Nach Flick bezeichnet der Begriff Triangulation im Kontext sozialwissenschaftlicher und speziell qualitativer Forschung vereinfacht ausgedrückt, dass „ein Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet (...) wird.“ (Flick, 2011, S. 11). Dies bedeutet, Triangulation beinhaltet „die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen“ (ebd. S. 12). Ausgehend von meinem Erkenntnisinteresse, dem Untersuchungsgegenstand und der Forschungsfrage war demzufolge beabsichtigt drei unterschiedliche Personengruppen (Lehrer*in / Kinder mit Fluchterfahrung (m/w) / Sozialarbeiter*in) auszuwählen und zu befragen, um somit den Untersuchungsaspekt durch die vorliegenden Datenquellen umfassender betrachten und einschätzen zu können. Infolge der Pandemie konnte das Vorhaben allerdings so nicht umgesetzt werden, so dass, um den Forschungsgegenstand möglichst in einer breiten Sichtweise erfassen zu können (s. o.), zwei Personengruppen aus einer triangulierten Sichtweise herangezogen werden konnten. Im Anschluss daran konnten die Ergebnisse aus den Experteninterviews mit denjenigen aus der Literaturrecherche in Beziehung gesetzt werden

Im Hinblick auf die Fragestellung orientiert sich die konkrete Auswahl an Personen „an denen die zu entwickelnde Theorie entdeckt bzw. entwickelt werden soll“ (Flick, 2009, S. 159). In diesem Setting werden die Betroffenen als einzelne Parteien des schulischen Umfeldes be-

trachtet und sollen als jeweilige Expert*innen zu Wort kommen. Insofern ergeben sich nachfolgende Kriterien für die Auswahl der Befragten:

- Geflüchtete minderjährige Kinder in der Schule unterschiedlichen Geschlechts
- Lehrer*innen unterschiedlichen Geschlechts mit Erfahrungen im Unterrichten geflüchteter Kinder

Da diese empirische Untersuchung den Fokus auf den Transitionsprozess in Bezug auf die Bildungsteilhabe junger geflüchteter Kinder unterschiedlichen Geschlechts nimmt, besteht die Fallauswahl aus zwei Lehrer*innen sowie zwei Kinder mit Fluchterfahrung unterschiedlichen Geschlechts.⁴⁰

3.2. Methodisches Vorgehen

Wie vorangehend erörtert, wird im Rahmen dieser Masterthesis der zentralen Frage nachgegangen „Wie können sich Übergänge durch inklusive Bildung für geflüchtete Kinder erfolgreich gestalten?“ Dementsprechend werden kritische Übergangsphasen im Schulalltag näher betrachtet. Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, wird der Schwerpunkt auf den wichtigen Übergangsbereich von Primar auf Sekundarstufe gelegt. Das Erkenntnisinteresse richtet sich ebenso auf mögliche Differenzen, die sich bezüglich des Lernverhaltens aufgrund des Genderaspektes ergeben können. Ausgehend von der Fragestellung stellen die im Verlauf dieser Arbeit entwickelten Hypothesen das Fundament dieser Arbeit dar. Die Betroffenen sowie die Pädagogen als wichtige Personen in Bezug auf Wissensvermittlung und als Bezugspersonen, sollen als jeweilige Expert*innen in diesem Rahmen zu Wort kommen, wobei die subjektiven Erfahrungen der Einzelnen im Mittelpunkt der Erhebung stehen. Dabei geht es der Autorin nicht darum, bestehende Theorien zu überprüfen, sondern deren subjektiven Sichtweisen zu erfassen, verstehen, analysieren und zu interpretieren.

Als geeignetes Erhebungsinstrument bietet sich die Methode eines nichtstandardisierten leitfadengestützten Expert*inneninterviews (Gläser & Laudel, 2010) an. Die Datenauswertung erfolgt mittels thematischen Kodierens (Flick, 2007), welche den Fokus auf die „Verteilung von Perspektiven auf ein Phänomen oder einen Prozess (...)“ (Flick, 2007, S. 402) legt und bei der das Sampling sich „an den Gruppen orientiert, deren Perspektiven auf den Gegenstand für seine Analyse besonders aufschlussreich erscheinen und die damit vorab festgelegt (...) wer-

⁴⁰ Aufgrund der Corona Pandemie im Frühsommer 2020 und des brachliegenden Schulbetriebs konnten die vorgesehenen und geplanten Interviews mit jeweils 2 Schüler*innen und 2 Lehrer*innen und 2 Sozialarbeiter*innen unterschiedlichen Geschlechts nicht stattfinden und mussten heruntergebrochen werden.

den“ (ebd.). Daraus ergibt sich nachfolgender Untersuchungsplan, der auf formaler Ebene das Untersuchungsziel sowie den Ablauf dieser Erhebung erfasst.

Tabelle 1

Übersicht methodisches Vorgehen nach eigener Darstellung⁴¹

| Untersuchungsverfahren | Gewählte Methode |
|-------------------------------|--|
| Qualitative Datenerhebung | Experteninterview nach Gläser und Laudel (2010) |
| Qualitative Datenaufbereitung | Transkription mit Transkriptionsregeln angelehnt an Flick (2007) |
| Qualitative Datenauswertung | Thematisches Kodieren nach Flick (2007) |

3.2.1. Datenerhebung

In diesem Kapitel erfolgt eine Beschreibung der Auswahl der Datenerhebung sowie eine Darstellung des weiteren Vorgehens, welche auf Grundlage des Erhebungsinstruments des nicht-standardisierten leitfadengestützten Experteninterviews erfolgt. Nachfolgend wird deshalb die Frage erörtert, wer für diese Untersuchung als Expert*in gilt.

3.2.1.1. Expert*innenbegriff

Der Expertenbegriff ist weit gefasst und findet in der Fachliteratur unterschiedliche Auslegung, weshalb es erforderlich ist, diese Begrifflichkeit für die vorliegende Arbeit genauer zu definieren. Meuser und Nagel, die sich mit Experten-Interviews als spezielle Anwendungsform von Leitfaden-Interviews auseinandersetzen (Flick, 2007, S. 214), definieren im Forschungszusammenhang eine Person als Expert*in, wenn sie „ (...) über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht notwendigerweise alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 467). Damit beschreiben sie das Expert*innenwissen in einem weiteren gefassten Begriff als eine besondere Art von Sonderwissen in einem interessierenden Feld, welches den Expert*innen präsent ist (ebd.).

Im Rahmen des Forschungszusammenhangs wird der Experte/die Expertin als in einer „spezifische[n] Rolle [...] als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 12) gesehen. Bogner, Littig & Menz fügen ergänzend hinzu, dass sich die Relevanz der Expert*innen daraus ableitet, da diese „in einer sozialen oder organisationalen Position stehen, in der sie ihr Wissen und ihre Deutungen für einen

⁴¹ Die Tabellendarstellung erfolgt aufgrund der Übersichtlichkeit in Anlehnung an die APA-Richtlinien.

breiteren sozialen Kontext relevant oder prägend machen können“ (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 17). In diesem Kontext wird nach vorliegenden Definitionen das Experteninterview als eine geeignete Methode dieses Wissen zu erschließen, angesehen.

Expert*inneninterviews können innerhalb des Forschungsdesigns einen unterschiedlichen Stellenwert einnehmen. Die Erhebung kann zum einen explorativ durch interpretierendes Deutungswissen, zum anderen aber auch fundiert mit Hilfe sachlicher Informationen erfolgen (ebd. S. 22 - 24). Anhand des Standardisierungsgrad lassen sich vier Varianten ableiten (vgl. Abb. 4).

| | Fragewortlaut und -reihenfolge | Antwortmöglichkeiten |
|------------------------------------|--|----------------------|
| Standardisiertes Interview | Vorgegeben | Vorgegeben |
| Halbstandardisiertes Interview | Vorgegeben | Nicht vorgegeben |
| Nichtstandardisiertes Interview | Nicht vorgegeben (nur Thema/Themen vorgegeben) | |

Abbildung 4. Klassifizierung von Interviews nach ihrer Standardisierung (Gläser & Laudel, 2010, S. 41)

Für diese Untersuchung wurde das nichtstandardisierte Experteninterview in Form eines Leitfadeninterviews gewählt, welches in der Regel mit „vorgegebenen Themen und einer Frageliste (dem Leitfaden)“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 42) arbeitet. Weder die Formulierungen der Fragen noch deren Reihenfolge sind verbindlich und können „(...) auch außer der Reihe gestellt werden, wenn es sich ergibt“ (ebd.), mit dem Ziel einen möglichst natürlichen Gesprächsverlauf zu erhalten (ebd.). Dabei sind die sog. Leitfragen „auf das Untersuchungsfeld gerichtet und versuchen, die Informationen zu benennen, die erhoben werden müssen“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 91).

3.2.1.2 Face-to-Face Interviews - Erfassung des Kommunikationsprozesses

Neben Beobachtungen oder Ethnografien sind Befragungen in Form von Interviews elementarer Bestandteil qualitativer Sozialforschung. Die Möglichkeit dieselben durchzuführen sind klassischerweise persönlich oder telefonisch. Häufig stellt sich für Befragte das Format Interview aufgrund eines theoretischen Rahmens sehr ungewohnt dar, was mit Verunsicherung verbunden sein kann (Strübing, 2013). Trotzdem dominieren in der qualitativen Forschung die im persönlichen Kontakt durchgeführten Interviews.

Wesentlich dafür zeigen sich nach Opdenakker ...

„Social cues, such as voice, intonation, body language etc. of the interviewee can give the interviewer a lot of extra information that can be added to the verbal answer of the interviewee on a question.“ (Opdenakker, 2006, S. 3).

Ausschlaggebende Gründe für ein persönliches Interview sind demnach u. a. in der physischen Anwesenheit der Interaktionspartner auszumachen. Nonverbale Signale wie Mimik, Gestik und Körpersprache erleichtern die Einschätzung von Situationen. Beispielsweise werden dadurch auch Fragen zum Verständnis aber auch spontane Fragen im Gesprächsverlauf ermöglicht. Des Weiteren eröffnet sich aufgrund der Präsenz des Interviewers die Chance die Interviewsituation besser einschätzen und steuern zu können, sei es in Form von Motivation oder aber durch das Minimieren eventueller Störfaktoren (Witzel, 2000).

Insbesondere in Bezug auf die Befragung mit Kindern und die damit verbundene besondere Interviewsituation, erfolgte bewusst eine Auswahl, die im persönlichen Kontakt stattfinden kann. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit werden deshalb aus oben genannten Gründen alle Interviews als Face-to-Face Interviews an den Schulen geplant.

Vor dem Hintergrund einer möglichen Überforderung der Kinder, achtet die Forscherin auf die Einhaltung wichtiger Aspekte, wie ein für die Kinder vertrauter Ort, eine störungsfreie Umgebung, eine positiv geprägte persönliche Haltung der Forschenden (Freundlichkeit, Ermutigung, Geduld und Rücksicht, Zuhören, ...) (Mey & Schwentesius, 20119, S. 11).

Von den vier leitfadengestützten Interviews (Lehrerin/Lehrer; Mädchen/Junge mit Fluchterfahrung), konnten im Zeitraum dieser Arbeit drei Interviews persönlich durchgeführt werden. Ein Interview mit einer Lehrkraft (m) wurde aufgrund des Lockdowns als Zoom-Call in Form eines Online-Interviews gehalten. Diese Übertragung auf das Medium Internet „kommt dem verbalen Austausch [in] einem „Face-to-face-Interview am nächsten“ (Flick, 2009, S. 317) und ermöglicht der Forscherin eine annähernd vergleichbare Interviewsituation.⁴² Die Interviews mit den Kindern waren erst zu einem sehr späten Zeitraum möglich, da der reguläre Schulbetrieb erst Ende Mai/Anfang Juni startete.

⁴² In der praktischen Durchführung zeigten sich im Vergleich zum Face-to-Face-Interview häufiger Irritationen aufgrund von Übertragungsverzögerungen, so haben beispielsweise beide Parteien gleichzeitig mit Sprechen begonnen. Oder aber es gab mehr störende Unterbrechungen durch z. B. Telefonklingeln, Hundebellen, Roboterstaubsauger etc. Trotzdem konnte in Abgrenzung zu einem Telefoninterview eine annähernd ähnliche Situation vorgefunden werden.

Die Fixierung der Daten führt zu einer unabhängigen Sichtweise: „Wesentliche Schritte dieser Aufbereitung sind im Interview die Aufzeichnung des gesprochenen Worts und die anschließende Verschriftlichung.“ (Flick, 2009, S. 371). Mithilfe einer *Tonaufzeichnung* erfasst der Interviewende *den Kommunikationsprozess* mit dem Ziel, dass die Befragten das mitlaufende Tonbandgerät vergessen und ein möglichst natürlicher Gesprächsverlauf ermöglicht wird. Hierbei ist es sinnvoll ausschließlich Aufnahmegерäte zu verwenden, die für das Forschungsvorhaben notwendig sind (Flick, 2009, S. 373 ff.). Für die Aufzeichnung dieser Forschungsarbeit wird ein akustisches Aufnahmegерät verwendet. Dieses ermöglicht der Forscherin, sich ausnahmslos auf die Gesprächssituation zu fokussieren. Nach Kuckartz kommt es aufgrund der Unmittelbarkeit zu „keine[r] Verzerrung durch retrospektive Erinnerung“ und ermöglicht eine „Entspannte Interviewführung, da keine Mitschrift von Stichworten erforderlich [ist]“ (Kuckartz, 2018, S. 32).

3.2.1.3 Konstruktion eines Interviewleitfadens

In der Forschung finden sich unterschiedliche Möglichkeiten zur Leitfadenerstellung (Helfferich, 20011; Witzel, 2000). Der Interviewleitfaden soll jedoch immer einen Orientierungsrahmen für die Befragung auf Grundlage des im theoretisch-wissenschaftlichen Teil erworbenen Vorwissen darstellen (Witzel, 2000). Er hat die Funktion Problembereiche eines Themas in einzelnen Feldern festzuhalten und beinhaltet Frageideen für die Einleitung zu diesen Themenbereichen. Dabei sollen die Fragen so formuliert sein, dass sie offene Antworten ermöglichen, mit dem Ziel den Befragten Freiräume bezüglich deren Erzählungen zu ermöglichen (ebd.). Weiterhin kann der konstruierte Leitfaden „bei stockendem Gespräch bzw. unergiebigem Thematik“ (Witzel, 1985, S. 237) dem Forschenden helfen, das Interview neu zu lenken. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden zwei Leitfäden, die sich am Theorieteil dieser Arbeit orientieren, sowie an die Rolle des Befragten (Lehrer/Geflüchtetes Kind) angepasst sind, entwickelt.

Der Leitfaden schließt bei beiden Varianten mit der Möglichkeit des Nachfragens. 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: Datenerhebung“. Die Grundlage für die Interviews stellen die festgelegten Phasen dar, welche im Leitfaden konstruiert wurden.⁴³

⁴³ Alle Interviewleitfäden sind im Anhang D beigefügt.

Im Anschluss wird der in einer Tabelle konstruierte Leitfaden exemplarisch für die Lehrkraft vorgestellt.⁴⁴

Tabelle 2

*Leitfaden Lehrer*in*

| Kategorie / Phase | Inhalt | Aufrechterhaltungsstrategie |
|--|---|-----------------------------|
| Phase 1: Begrüßung & Vorspann/Erklärung | <p>Liebe/r Frau/Herr ...</p> <p>Mein Name ist Alexandra Tinti, und ich bin Studentin der pädagogischen Hochschule in Heidelberg mit der Fachrichtung Sonderpädagogik. Während meiner Ausbildung zur Logopädin habe ich bereits erste Erfahrungen mit Flüchtlingskindern in der Sprachförderung sammeln können.</p> <p>Da ich bald selbst vor der Aufgabe und der Herausforderung stehe, unterschiedliche Klassen in kulturell heterogenen Lerngruppen zu unterrichten, ist es für mich als angehende Lehrerin besonders wichtig, mehr über die Situation von Kindern und Jugendliche mit Fluchterfahrung zu erfahren.</p> <p>Gerne würde ich Sie über Ihre Erfahrungen in der Arbeit mit diesen Kindern befragen.</p> <p>Sie als Lehrer*in sind Experte/Expertin, was die Arbeit mit geflüchteten Kindern angeht. Geeignete Methoden, Vorgehens- und Verhaltensweisen in der Vermittlung von Wissen mit diesen Kindern, die Ihnen geholfen haben, sind möglicherweise auch hilfreich für andere Lehrkräfte.</p> <p>Das Ziel meiner Master-Thesis liegt darin herauszufinden, wie sich bei geflüchteten Kindern der Übergang von Fluchterfahrungen/der Flucht in schulische Lernprozesse darstellt, und ob genderspezifische Unterschiede in der Bewältigung des Transitionsprozesses ergeben. Weiterhin ist es für mich wichtig zu ermitteln, welche Anforderungen und Herausforderungen für Sie als Lehrkörper von Relevanz sind.</p> <p>Nach den Regeln des Datenschutzes werden Ihre persönlichen Daten und Angaben streng vertraulich behandelt und anonymisiert.</p> <p>Gerne möchte ich noch etwas Wichtiges vor-</p> | |

⁴⁴ Der für die Kinder verwendete Leitfaden befindet sich im Anhang D dieser Arbeit.

anstellen: Es kommt mir in diesem Interview vor allem auf Ihre ganz persönlichen Erfahrungen, Erkenntnisse, Denkweisen und Standpunkte an.

Dazu werde ich mir einige Notizen machen und nur nachfragen, wenn ich etwas nicht ganz verstanden habe oder wenn mich einzelne Aspekte noch ausführlicher interessieren. Wenn Sie mit diesem Vorgehen einverstanden sind, würde ich gerne beginnen.

Phase 2: Fragen

Lebenslage geflüchteter Kinder

Wie nehmen Sie das Leben geflüchteter Kinder in Deutschland wahr?

- Was wissen Sie über die Wohnsituation/Lebenssituation der Kinder?
- Welche Hobbies haben die Kinder, bzw. wie verbringen sie ihre Freizeit?
→ Gibt es ihrer Beobachtung nach Unterschiede bezüglich des Genderaspektes?
- Haben die Kinder Freunde in oder auch außerhalb der Schule mit denen sie sich z. B. zum Spielen verabreden?
→ Können Sie hier Differenzen zwischen männlichen und weiblichen geflüchteten Kindern wahrnehmen? Wenn ja, welche und inwiefern äußern sich diese?

Wie nehmen Sie es wahr, wie es den Kindern hier in Deutschland gefällt?

- Was gefällt den Kindern besonders gut in Deutschland?
- Was ist hier für die Kinder eher schwierig?
→ Können Sie hier Differenzen zwischen männlichen und weiblichen geflüchteten Kindern wahrnehmen? Wenn ja, welche und inwiefern äußern sich diese?

Inwiefern sind Sie der Meinung, dass es den geflüchteten Kindern wichtig ist, die deutsche Sprache zu erlernen?

- Welche Faktoren erschweren den Spracherwerb der Flüchtlingskinder?
→ Können Sie hier Differenzen in Bezug auf den Genderaspekt wahrnehmen? Inwiefern äußern sich diese Differenzen?

Das ist interessant, das ist für uns wichtig.

Ich möchte mir das gerne vorstellen können/ ein Bild davon bekommen.

Erzählen Sie doch noch etwas weiter/ fällt Ihnen noch etwas ein?

Können Sie das noch etwas vertiefen/ das Bild noch etwas ausmalen?

Sie haben vorhin erzählt ..., können Sie noch etwas mehr dazu sagen?

Können Sie mir noch vertiefende Erfahrungen zu ... mitteilen?

Erzählen Sie doch mal wie das anfang und dann weiter ging ...

Was ging Ihnen dabei durch den Kopf?

Wie war das für Sie?

Können Sie sagen was das heißt? Was meinen Sie damit?

Und dann? Wie ging das weiter?

Können Sie mir noch über weitere Beobachtungen berichten?

*Rollenverständnis,
kulturelle und religiöse
Auffassungen
und Einflüsse*

Können Sie Differenzen zwischen männlichen und weiblichen Kindern, in Bezug auf das Rollenverständnis Mann und Frau wahrnehmen?

- Inwiefern äußern sich diese Differenzen?

Welchen Einfluss haben kulturelle und religiöse Auffassungen/Ansichten auf die Teilhabe der Flüchtlingskinder in der Klassengemeinschaft?

→ Lassen sich an dieser Stelle Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Kindern wahrnehmen? Wie äußern sich diese?

Welche weiteren Gegebenheiten wie bspw. soziale, kulturelle, ökonomische... haben einen Einfluss auf die Flüchtlingskinder?

→ Gibt es hier Unterschiede bezüglich des Genderaspektes, den Sie wahrnehmen können? Wie äußern sich diese?

Welchen Bedeutungscharakter haben Ihrer Meinung nach Umweltfaktoren wie beispielsweise Familie, Wohnformen, Freunde etc. auf die Flüchtlingskinder?

Welchen Bedeutungscharakter haben Ihrer Meinung nach Sozialisationsprozesse wie beispielsweise der Umgang mit gesellschaftlichen Normen, Regeln... auf die Flüchtlingskinder?

Flucht

Verfügen Sie als Lehrer*in über detailliertere Hintergrundinformationen in Bezug auf das Fluchterleben und mögliche traumatische Belastungsstörungen und wenn ja, wie erhalten Sie diese bzw. in welchem Umfang?

→ Haben Sie dabei auch genderspezifische Informationen erhalten?

Glauben Sie, dass das Fluchterleben der Kinder Einflüsse auf ihre Entwicklung genommen haben oder heute noch nehmen?

- Inwiefern äußert sich dies im Alltag/Schulalltag der Kinder?

→ Können Sie hier Differenzen zwischen männlichen und weiblichen Kindern wahrnehmen? Wenn ja, welche und inwiefern äußern sich diese?

Inwiefern sind Sie vertraut mit dem Thema Traumatisierung/traumatisierende Erfahrungen/traumatisierte Fluchterlebnisse?

Welche Belastungen sehen Sie bei den Kindern, die auf traumatische Erfahrungen zurückzuführen sein könnten und wie werden Sie damit im Unterricht konfrontiert?

In welcher Art und Weise werden Sie mit den Symptomen traumatisierter Flüchtlingskinder im Unterricht konfrontiert?

- In welcher Art und Weise äußern sich diese Belastungen im Schulalltag?
→ Lassen sich hier Differenzen in Bezug auf den Genderaspekt feststellen bzw. wahrnehmen?

Sehen Sie Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Kindern bezüglich der Belastungen, welche die Kinder mitbringen?

- Inwieweit äußern sich diese Unterschiede?

Transition

Wie gelingt es Ihrer Meinung nach geflüchteten Kindern den Übergang von Vertreibung und Flucht in eine neue schulische Lebenswelt zu bewältigen?

Auf welche Art und Weise gelingt es Ihrer Ansicht nach den Kindern, die Umstellung von Fluchtalltag in einen geordneten und strukturierten Schulalltag zu bewältigen?

- Gibt es hier in Bezug auf männliche und weibliche Kinder Unterschiede, die sie beobachten können?

In welchem Rahmen brauchen Kinder Unterstützung, um sich im Kontext Schule einzugewöhnen?

Wie lange brauchen die Kinder im Kontext Schule um sich einzugewöhnen?

- Können Sie hier Differenzen zwischen männlichen und weiblichen Kindern wahrnehmen? Wenn ja, welche und inwiefern äußern sich diese?

Wie nehmen Ihren Beobachtungen nach geflüchtete Kinder ihre neue (Lern-)Umwelt wahr?

- Wie gehen die Kinder mit dem Übergang in ein für sie neues System/ Schulsystem um?
→ Gibt es hier für männliche und weibliche Kinder Unterschiede? Wenn ja, wie äußern sich diese Unterschiede?

Was glauben Sie gefällt den geflüchteten Kindern im System der Schule besonders gut?

Was denken Sie sollte aus Sicht der Kinder in der Schule verändert werden?

Wie nehmen Sie es wahr, wie geflüchtete Kinder mit den Regeln, Ritualen und Strukturen in der Klasse zurechtkommen?

→ Gibt es hierbei besondere Schwierigkeiten und Hürden für die Flüchtlingskinder?

→ Gibt es hier in Bezug auf den Genderaspekt Unterschiede und wenn ja, wie äußern sich diese?

Was ist im Lernprozess neu für die Kinder und inwieweit äußert sich dies im Schulalltag, sowie beim Lernprozess?

→ Sehen Sie hier Differenzen bei männlichen und weiblichen Kindern?

Bindung

Haben die geflüchteten Kinder Ihrer Einschätzung nach eine Bezugsperson in oder außerhalb der Schule mit der sie über ihre Probleme/Ängste/Sorgen, sprechen können?

- Welche Personengruppen sind die Bezugspersonen?

→ Sehen Sie an dieser Stelle Differenzen wie die Kinder diese Unterstützung in „Anspruch nehmen“? Gibt es hier Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Kindern?

Haben Sie genügend Ressourcen/ den ausreichenden Rahmen für eine professionelle Beziehungs- und Umfeldgestaltung mit den geflüchteten Kindern?

- Wie gestalten Sie die Interaktionen?
- Benötigt dies besondere Zugänge/Aspekte, die einbezogen werden müssen?

Wie gelingt es Ihnen, geflüchtete Kinder als besonders sensible Gruppe mit möglichen früheren Bindungserschütterungen im Schulalltag zu unterstützen, begleiten?

→ Lassen sich hier Differenzen bezüglich des Genderaspekts wahrnehmen und inwiefern äußern sich diese?

Welche professionellen Unterstützungsmaßnahmen (bezogen auf alternative Bindungserfahrungen) stehen Ihnen als Lehrkraft im Schulalltag zur Verfügung und wie bewerten Sie diese?

Inklusiver Unterricht Wie und womit gelingt es Ihnen den Schüler*innen mit Fluchterfahrung in Ihrer Klasse ein sicheres Lernumfeld zu schaffen, in welchem alle gleichermaßen akzeptiert sind und der individuelle Entwicklungsstand beachtet wird?

- Können das die Kinder annehmen?

Wie bzw. womit gelingt es Ihnen, neue Entwicklungsreize bei den (traumatisierten) Flüchtlingskindern sowohl hinsichtlich des Sozialverhaltens als auch des Lernens zu setzen?

- Können das die Kinder annehmen?
→ Lassen sich an dieser Stelle in Bezug auf Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Kindern wahrnehmen?
Wie äußern sich diese?

Wie gestalten Sie die didaktische Gestaltung von ihrem Unterricht mit (potentiell) traumatisierten Flüchtlingskindern aus?

Welche spezifischen Vorgehensweisen/ Differenzen gibt es in der didaktischen Unterrichtsgestaltung mit Flüchtlingskindern?

- Können das die Kinder annehmen?
→ Gibt es an dieser Stelle Unterschiede bei der Annahme/Umsetzung zwischen männlichen und weiblichen Flüchtlingskindern?

Wie gelingt Ihnen die Vermittlung von Lerninhalten aus dem unterschiedlichen Fächerkanon der Schulen?

Wie können Sie als Lehrkraft innerhalb der Rahmenbedingungen des vorgegebenen Unterrichtsalltags im Umgang mit traumatisierten Schüler*innen auf die besondere Bedürfnisse eingehen und gerecht werden?

Wie gelingt es Ihnen die Flüchtlingskinder beim Aufbau fachlicher, sozialer und allgemeiner Kompetenzen zu unterstützen und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern?

- Lassen sich an dieser Stelle in Bezug auf Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Kindern wahrnehmen?
Wie äußern sich diese?

Interessen Haben die Interessen der Kinder einen Einfluss auf die Bewältigung des Transitionsprozesses bzw. der Übergänge?

- Welche geschlechtsspezifischen Unterschiede können Sie in den Interessen
-

bei den Flüchtlingskindern beobachten?

Inwiefern finden Interessen der Flüchtlingskinder Raum im schulischen Kontext?

| | |
|-------------------------------|---|
| Phase 3: Nachfrage | <p>Sie haben mir erzählt, dass ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gibt es noch etwas was die geflüchteten Kinder in ihrem Schulalltag und im Transitionsprozess unterstützt? • Welche Rolle spielen Sie als Lehrkraft im Leben der Kinder? • ... |
| <hr/> | |
| Phase 4: Abschluss | <p>Welche besonderen Herausforderungen ergeben sich Ihrer Meinung nach in der Zusammenarbeit mit geflüchteten Kindern an den Lehrkörper?</p> <p>Welche unterschiedlichen Herausforderungen ergeben sich aufgrund des Geschlechts an den Lehrkörper?</p> |
| <hr/> | |
| Phase 5: Datenerhebung | Kurzfragebögen ausfüllen lassen |

Die erste Version des Leitfadens konnte in einem Pretest-Interview mit einer bekannten Lehrerin getestet werden. Diese zeigte sich als Testperson geeignet, da sie das Studium für Grundschullehramt in Baden-Württemberg absolviert hat und bereits seit mehreren Jahren an einer hessischen Grundschule Kinder mit Fluchterfahrung unterrichtet. In diesem Testinterview konnte überprüft werden, inwieweit die formulierten Fragen der Wissenserweiterung vor allem in Bezug auf die Befragung der Kinder dienen bzw. deren Strukturierung dem Forschungsinteresse entsprechen. Im Anschluss daran wurden einige Stellen des Interviewleitfadens modifiziert, was sich insbesondere im Hinblick auf die Durchführung der Interviews mit den Kindern als sehr wichtig erwies.

3.2.1.4 Weitere Instrumente

Neben dem Interviewleitfaden erscheint es für diese Untersuchung in Bezug auf die Datenauswertungsmethode des thematischen Kodierens für die Interviewerin sinnvoll, die Sozialdaten der Befragten Lehrer*in einem *Kurzfragebogen* als eine Art Gedächtnisstütze zu erfassen (Witzel, 2000). Damit können die für die Kurzbeschreibung (vgl. Kap. 3.6.1) in den Einzelfallanalysen erforderlichen wichtigen Eckdaten abgerufen werden. Darüber hinaus kann der Kurzfragebogen zum einen als Hilfestellung für einen Gesprächseinstieg dienen, andererseits auch nach der Durchführung Einsatz finden (ebd.). Um der Gefahr entgegenzuwirken, dass

eine Art Frage-Antwort-Schema im gesamten Interviewleitfaden beibehalten wird, dient im Rahmen dieser Untersuchung der Kurzfragebogen (vgl. Anlage F) der notwendigen Erfassung von Sozialdaten und wird bewusst im Anschluss an das Interview eingesetzt.

| Fragebogen zur Erfassung relevanter Daten - Lehrer*innen | |
|--|---------------------------|
| <i>Interview – Code:</i> | <i>Interview – Datum:</i> |
| Angaben zur Person: | |
| <i>Geschlecht:</i> <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich <i>Alter:</i> _____ | |
| <i>Beruflicher Werdegang:</i> | |
| <input type="checkbox"/> Lehramtsstudium der Fachrichtung _____ | |
| <input type="checkbox"/> sonstige Ausbildung _____ | |
| Angaben zur beruflichen Tätigkeit: | |
| <i>Wie lange arbeiten Sie im Schuldienst?</i> | |
| <input type="checkbox"/> 1 – 2 Jahre <input type="checkbox"/> 2 – 5 Jahre <input type="checkbox"/> 5 – 10 Jahre <input type="checkbox"/> über 10 Jahre | |
| <i>Wie lange unterrichten Sie bereits Kinder mit Fluchterfahrung?</i> | |
| <input type="checkbox"/> weniger als 1 Jahr <input type="checkbox"/> weniger als 3 Jahre <input type="checkbox"/> über 3 Jahre | |
| <i>In welchen Fächer unterrichten Sie Kinder mit Fluchterfahrung?</i> | |
| <input type="checkbox"/> Deutsch <input type="checkbox"/> Mathematik <input type="checkbox"/> Sachunterricht | |
| <input type="checkbox"/> sonstiges Fach _____ | |
| <i>Haben Sie besondere Schulungen/ Fortbildungen in Bezug auf das Unterrichten von Kindern mit Fluchterfahrung erhalten?</i> | |
| <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja wenn ja, welche Schulungen/Fortbildungen? _____ | |
| _____ | |
| Ergänzende Angaben: | |
| <i>Welches Alter haben die von Ihnen unterrichteten geflüchteten Kinder?</i> | |
| <input type="checkbox"/> 6 – 8 Jahre <input type="checkbox"/> 8 – 10 Jahre <input type="checkbox"/> 10 – 16 Jahre | |
| <i>Haben Sie in weiteren Settings/Umgebungen Erfahrungen in Bezug auf Flüchtlinge sammeln können? Wenn ja, in welchen?</i> | |
| <input type="checkbox"/> Ehrenamt <input type="checkbox"/> Freizeit <input type="checkbox"/> Sport | |

Abbildung 5. Kurzfragebogen Lehrer*in nach eigener Darstellung

Da Interviewer*innen „als Teil der Untersuchungssituation zu begreifen“ (Gahleitner & Hinterwaller, 2014, S. 48) sind, stellt das *Postskriptum* das Supplement der Interviews unmittelbar nach dem Gespräch dar. Nach Gahleitner & Hinterwaller zeigt sich bei der Auswertung eines Interviews die Skizzierung der Ereignisse „während, vor und nach dem eigentlichen Interview“ (Gahleitner & Hinterwaller, 2014, S. 48) als entscheidend, in der das Postskriptum eine „Skizze zu den Gesprächsinhalten, Anmerkungen zu (...) situativen und nonverbalen Aspekten sowie den Schwerpunktsetzungen des Interviewpartners“ (Witzel, 2000) abbildet. Ebenso ermöglichen dies, Auffälligkeiten und Interpretationsideen festzuhalten. Aufgrund der besonderen Umstände dieser Forschungsarbeit wurde bewusst auf die Möglichkeit des Anlegens von Postskripten zurückgegriffen. Ausschlaggebend dafür zeigten sich Gründe wie z. B.

- einer besonderen Interviewsituation, die geprägt von einem großen Abstand von mindestens 2 m zum Aufnahmegerät und damit verbunden mit einer sehr lauten und unnatürlichen Gesprächssituation war
- einer Interviewsituation in Form eines Zoom-calls und den besonderen Herausforderungen
- einer Interviewsituation mit der besonders vulnerablen Gruppe der Kinder, welche sich in der Kennenlernphase geprägt von Abstand und Mundschutz zeigten

Das Manuskript dieser Postskripte orientiert sich an den Vorgaben von Gahleitner und Hinterwaller (2014) und wurde direkt nach den Interviews erstellt. Es enthält relevante Informationen zum Kontext und der Stimmung während des Interviews.⁴⁵

3.3 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 genauer beschrieben und begründet.

3.3.1 Rekrutierung der Einrichtungen/Befragten und Arbeitsvorbereitung

Für die Bearbeitung der Forschungsfrage wurde, um eine mehrperspektivische Einschätzung zu erhalten, eine qualitative Untersuchung gewählt. Nachfolgend sollen die Überlegungen zur Auswahl dargestellt werden.

⁴⁵ Die jeweiligen Postskripte der Interviewpartner*innen sind dem der Arbeit beigelegten Datenträger (vgl. Anhang E) beigelegt.

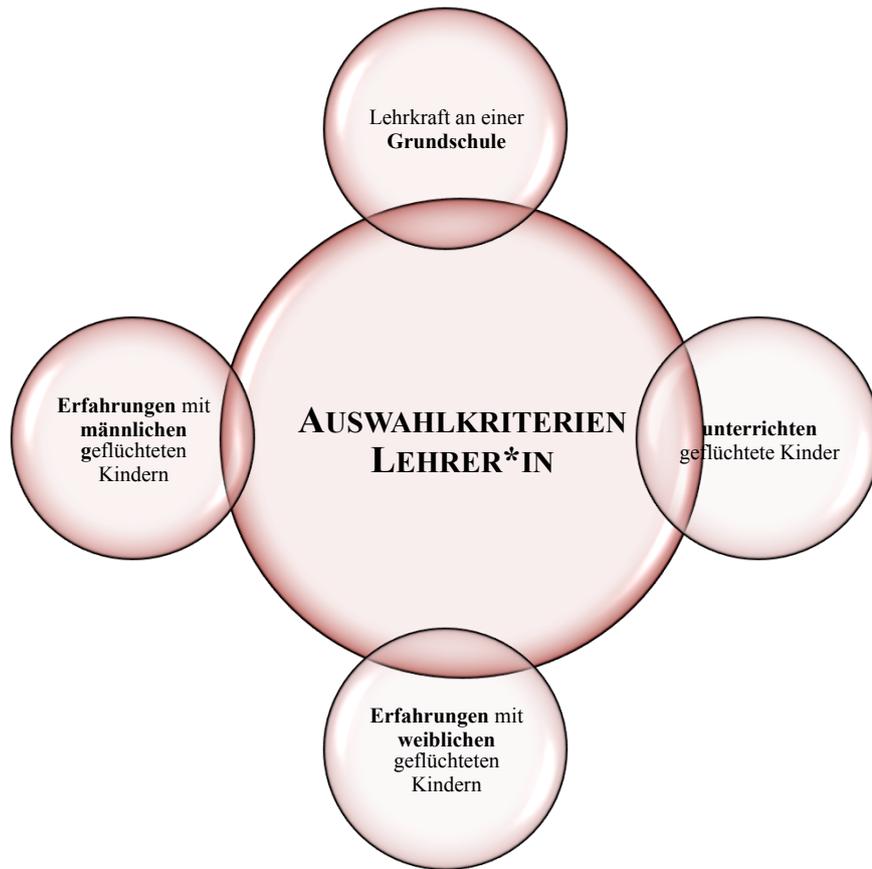


Abbildung 6. Auswahl der befragten Lehrer*in nach eigener Darstellung

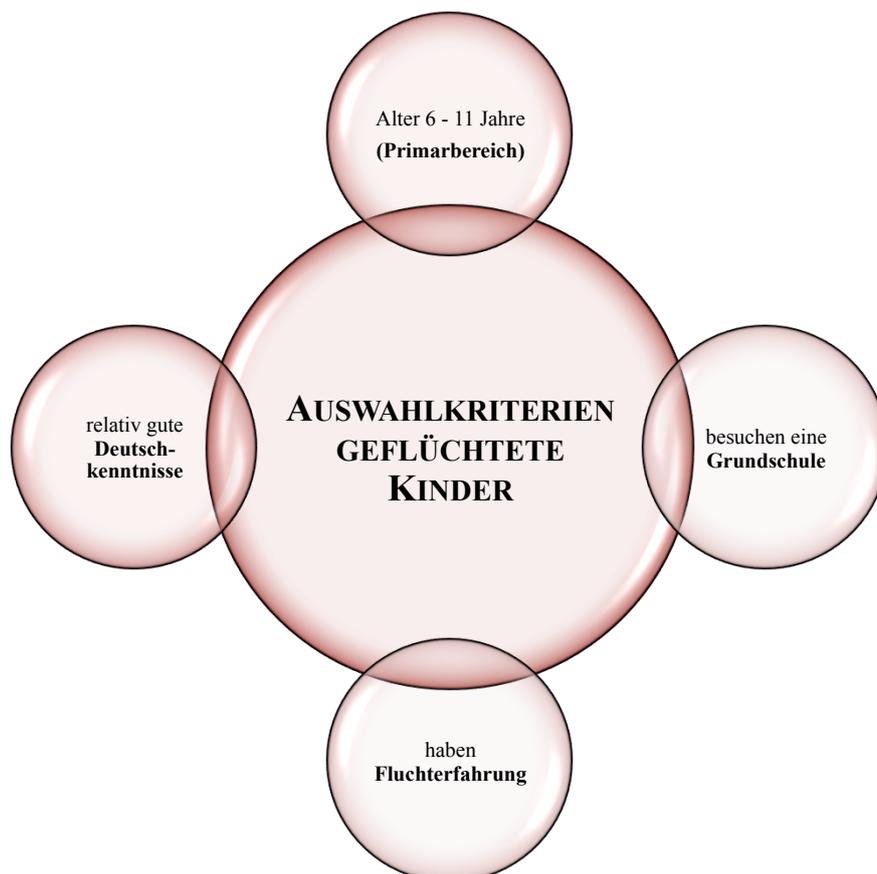


Abbildung 7. Auswahl der befragten Schüler*innen mit Fluchterfahrung nach eigener Darstellung

Die Interviews erfolgten schlussendlich mit zwei Kindern mit Fluchterfahrung(w/m), sowie zwei Lehrer*innen (m/w) mit Erfahrung im Unterrichten von geflüchteten Kindern. Der Fragestellung und Zielsetzung entsprechend war bei der Auswahl der Teilnehmerinnen zu berücksichtigen, eine Grundschule auszuwählen, in der die Kinder im Primarbereich unterrichtet werden. Die Kontaktaufnahme (vgl. Anhang A) zu den entsprechenden Schulen erfolgte im März 2020 nach Einreichung des Themas. Obwohl bereits eine Zusage diverser Einrichtungen und Experte*innen vorlag, kam es aufgrund der Schulschließungen zu Änderungen und erheblichen Verzögerungen in Planung und Auswahl der Befragten.

- *Kontaktaufnahme Lehrer*in*

Als erstes war es der Interviewerin möglich, eine Schulleiterin als erfahrene *Lehrkraft* auf Abstand zu befragen. Danach konnte ein Lehrer in Form eines Zoom-Calls interviewt werden.

- *Kontaktaufnahme Kinder (m/w) mit Fluchterfahrung*

Die Suche nach Kindern mit Fluchterfahrung im Primarbereich nahm einen erheblichen Zeitrahmen in Anspruch. Angesichts des Lockdowns war es zudem nicht möglich die Ansprechpartner zu kontaktieren, weswegen sich der Fokus auch auf andere Schulen konzentrieren musste. Aufgrund der unterschiedlichen behördlichen Regelungen in den Bundesländern Schließungen bzw. Öffnungen von Schulen, wurden deshalb auch grenznahe Schulen im Bundesland Hessen akquiriert. Eine Kontaktaufnahme zu den Eltern über die Klassenlehrer*innen konnte erst Anfang Juni erfolgen. Hier zeigte es sich als sehr hilfreich, dass die Klassenlehrer*innen in der Rolle eines Vermittlers zur Verfügung standen: Sie ermöglichten den Kontakt zu den Eltern, führten Gespräche und übermittelten weitere wichtige Informationen insbesondere in Bezug auf die Anonymität der Befragung. Dies war insofern sehr wichtig, weil sich die Forscherin nicht wie geplant bei den zu befragenden Kindern vorstellen konnte.

Für die Durchführung war eine schriftliche Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten notwendig. Im Vorfeld war von der Interviewerin beabsichtigt, den Eltern in der Klasse einen Steckbrief⁴⁶ mit persönlichen und beruflichen Informationen sowie einem Foto zuzusenden. Weiterhin wurde eine Mailadresse eingerichtet, welche den Eltern jederzeit die Möglichkeit bieten sollte, bei Fragen oder Unklarheiten Kontakt mit der Interviewerin aufzunehmen. Durch die geänderte Situation entschied sich die Interviewerin, diesen Steckbrief, der ein Bild von der Interviewerin abbildet und persönliche Informationen enthält, im Rahmen der Einverständniserklärung (vgl. Anhang C) den Schüler*innen mitzugeben.

⁴⁶ Der Steckbrief der Interviewerin ist dem Anhang B beigelegt.

Schlussendlich konnten vier Personen interviewt werden: ein Mädchen und ein Junge mit Fluchterfahrung, sowie zwei Lehrkräfte (w/m).

Tabelle 3

*Übersicht Interviewpartner*innen nach eigener Darstellung*

| Nr. | Datum | Interview-Code | Rolle |
|------------|----------------|-----------------------|--------------------------|
| 1 | 21. April 2020 | L 1 (w.) | Lehrerin (Schulleiterin) |
| 2 | 29. April 2020 | L 2 (m.) | Lehrer |
| 3 | 15. Juni 2020 | F 1 (w.) | Kind mit Fluchterfahrung |
| 4 | 25. Juni 2020 | F 2 (m.) | Kind mit Fluchterfahrung |

3.3.2 Abläufe der Interviews

Die Durchführung der Befragungen erfolgte im Zeitraum April bzw. Juni. Aufgrund der bestehenden Beschränkungen wurden alle persönlich durchgeführten Interviews mit Abstand und bis zu Beginn des Interviews mit Mund-Nasenbedeckung durchgeführt. Das Interview mit der Lehrerin fand im Schulleiterbüro statt. Für die Interviews mit den Kindern wurden der Interviewerin ein Klassenzimmer zugewiesen. Dieser wurde von der Interviewerin so vorbereitet, dass sich die befragten Kinder wohl fühlen konnten (gelüftet, Getränke bereitgestellt, Tisch und Stühle umgestellt usw.). Beim ersten Interview mit dem Mädchen kam es allerdings zu einer Unterbrechung, da dieser Raum doppelt vergeben wurde. Deshalb musste das Interview in einem anderen Raum weitergeführt werden.

Das Setting bestand aus dem/der Interviewpartner*in 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 und die vorgeschriebene Abstandsregelung zu ermöglichen. Nach einer freundlichen Begrüßung und Erklärung über den Zweck des Interviews wurden, um ein Vertrauensverhältnis aufbauen zu können und die etwas angespannte Situation zu lockern, neutrale Fragen gestellt. Nach Zustimmung der Befragten zur Form der Datenerhebung bzw. Datenerfassung, wurde der Gesprächsverlauf mit einem Diktiergerät aufgezeichnet. Diese Aufnahmen stellen das Fundament der Datenauswertung dar. Am Ende wurden die persönlichen anonymisierten Daten des Fragebogens (vgl. Kap. 3.2.1.4) aufgenommen und es erfolgte abschließend der Dank und die Verabschiedung der Befragten.

3.4 Datenanalyse – Kodieren und Transkription

Um zu einer Ergebnisdarstellung gelangen zu können, erfolgt nach der Interviewdurchführung der Prozess der Datenauswertung, welcher die Grundlage für die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse bildet. „Transkriptionsregeln legen fest, wie gesprochene Sprache in schriftliche Form übertragen wird“ (Kuckartz, 2018, S. 166). Vorherrschendes Ziel bei der Transkription von Daten ist es, aufgenommene Gespräche aufgrund von Reduktionen insofern nutzbar zu machen, dass sie zwar kein vollständiges Abbild der Situation ergeben, jedoch dem Leser eine gute Basis für die Rekonstruktion des Gesprächs ermöglichen (Dresing & Pehl, 2016). Dabei existieren verschiedene Modelle von Transkriptionen, die einen unterschiedlichen Genauigkeitsgrad der Gesprächsführung nach sich ziehen. Nach Flick in Anlehnung an Strauss 1991 erscheint es sinnvoll, „nur so viel und so genau zu transkribieren, wie die Fragestellung erfordert“ (Flick, 2009, S. 380). Da in dieser Arbeit der Fokus nicht auf sprachanalytischen Zusammenhängen liegt, sondern die Thematik in Bezug auf die Themenstellung analysiert werden soll, orientiert sich das Transkript an dem Vorschlag von Flick (s. o.). Die Transkriptionen dieser Untersuchung orientieren sich nach den schnell erlernbaren Transkriptionsregeln⁴⁷ für die computerunterstützte Auswertung nach Kuckartz (2018, S. 167 - 168) mit ergänzenden Vorschlägen von Dresing und Pehl (2016).

Nachfolgend wurden auf Basis von Flick (2007) in dieser Forschungsarbeit folgende Transkriptionsregeln von der Interviewerin entwickelt und angewendet:

- „ehm“, „äh“, „ähm“, „mhm“ etc. werden transkribiert,
- „ne“, „nem“, „net“ und andere mundartliche und umgangssprachliche Formulierungen werden schriftsprachlich reformuliert,
- Wortwiederholungen bleiben stehen.
- An paralinguistischen Phänomenen wird notiert:
- kurze Pausen als Komma
- Stimm Senkung und Pause als Punkt
- lange Pausen mit Benennung der ungefähren Sekundenzeit, z. B. [6]
- die Stimmhebung am Aussageende als Fragezeichen
- Mundart bleibt Mundart, was aber nicht übertrieben werden muss;

⁴⁷ Die für die Niederschrift der Interviews verwendeten Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

- paraverbale Notizen können eingefügt werden ([wirkt angestrengt], [ironisch], [sehr leise], [lachen], [Kopfschütteln])
- 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.

ZUSÄTZLICH:

- Abkürzungen wie bspw. HELP wird in Klammern mit der Bemerkung (steht für: ...) erklärt bzw. ausgeschrieben
- Nonverbale Äußerungen können ebenfalls eingefügt werden [zwinkert], [nickt], [schaut nachdenklich in die Luft]

Die durchgeführten Interviews wurden mithilfe der Transkriptionssoftware f5 für das Transkribieren (Dressing & Pehl, 2016) und mit dem Programm f4 für das Kodieren (Dressing & Pehl, 2015) verschriftlicht, welche von der Interviewerin bereits während des Studiums mehrfach eingesetzt wurden und bekannt waren. Beim Transkribieren mit dem Programm f5 erfolgt eine Absatznummerierung, weshalb die Zahlen im Text und hinter den Zitaten auf den jeweiligen Absatz im Interviewtext des Transkriptes verweisen. Das Programm f5 erleichtert das Transkribieren und die Auswertung, da die Audioaufnahmen jederzeit durch das Drücken der F5-Taste unterbrochen bzw. die Abspielgeschwindigkeit verlangsamt werden kann. Das Programm f4 ermöglicht das Anlegen von Kategorien in farblichen Unterscheidungen und bietet darüber hinaus die Möglichkeit die Kodierung zu erweitern, indem alle Zitate einer Kategorie angezeigt werden.

Gemäß dem Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) ist eine Anonymisierung der Daten zum frühestmöglichen Zeitpunkt durchzuführen. Deshalb werden die Daten bereits während der Transkription anonymisiert (Helfferich, 2011). Um eine größtmögliche Anonymisierung zu gewährleisten, werden von der Interviewerin in den Zitaten Hinweise in Bezug auf Namen und Orte unkenntlich gemacht. Nach Flick sind „die nochmalige Kontrolle des Transkripts anhand der Aufzeichnungen und die Anonymisierung der Daten (Namen, Orts- und Zeitangaben) zentrale Bestandteile des Transkriptionsvorgangs“ (Flick, 2007, S. 380), weshalb darauf besondere Sorgfalt gelegt wurde.

3.5 Auswertungsverfahren

Das Auswertungsverfahren dieser Arbeit orientiert sich an der mehrstufigen Methode des thematischen Kodierens nach Flick (2007). Die Vorgehensweise wird im Folgenden detailliert aufgezeigt.

3.5.1 Thematisches Kodieren

Wesentlicher Aspekt dieses Verfahrens ist „die soziale Verteilung von Perspektiven auf ein Phänomen oder einen Prozess“ (Flick, 2007, S. 402), in der die Annahme zugrunde gelegt wird, „(...) dass in unterschiedlichen Gruppen differierende Sichtweisen anzutreffen sind“ (ebd.). In diesem Zusammenhang ist es deshalb notwendig, die Datenerhebung in Verfahren wie beispielsweise eines Leitfadeninterviews durchzuführen. Diese sollen gemäß Flick, um die Annahmen überprüfen zu können, auf eine „Erhöhung der Vergleichbarkeit des empirischen Materials abzielen“ (ebd.). Dabei orientiert sich die dem Analyseprozess vorausgehende Auswahl der einzelnen Fälle am theoretischen Sampling (ebd.). Flick empfiehlt ein mehrstufiges Vorgehen, welches im Anschluss in den einzelnen Stufen näher erläutert werden soll (Flick, 2007, S. 403 - 408).

Erstellen von Kurzbeschreibungen

In einem ersten Analyseschritt erfolgt das Erstellen von Kurzbeschreibungen zu den einzelnen Fällen. Diese sollen mit einer typischen charakterisierenden Aussage der Befragten, quasi in einer Art Motto, eingeleitet werden. Daran schließt sich eine knappe Darstellung der Person in Bezug auf die Fragestellung an. Der Zugang in Form einer Kurzbeschreibung, die nach Flick „zunächst heuristischen Wert für die anschließenden Analysen“ (Flick, 2007, S. 403) hat, ermöglicht der Interviewerin sich einen ersten Überblick zu verschaffen und sich eingehend mit dem Datenmaterial auseinanderzusetzen.

Vertiefende Einzelfallanalyse mithilfe der Entwicklung eines Kategoriensystems

Im Anschluss daran findet eine vertiefende Analyse statt, die sich „am einzelnen Fall, (...) dem einzelnen Interview“ (ebd.) orientiert, um den „Sinnzusammenhang der jeweiligen Person mit dem Thema der Untersuchung (ebd.) erhalten zu können. In dieser Analyse entsteht durch eine zuerst offene und danach selektive Kodierung ein fallspezifisches Kodierungssystem, welches im Verlauf weiterentwickelt wird, um thematische Bereiche und Kategorien zu generieren. Das offene Kodieren hat dabei den Zweck, „einen Text aufzubrechen und zu verstehen und dabei Kategorien zu vergeben, zu entwickeln und im Lauf der Zeit in einer Ordnung zu bringen“ (ebd. S. 392). Um diese Texte aber richtig erschließen zu können empfiehlt Flick deshalb „regelmäßig und wiederholt“ W-Fragen an den Text zu richten (ebd.). In dieser

Phase der Erhebung ist jedoch nicht das Ziel für alle Fälle gleiche Themen zu finden, denn sie sollen noch nicht vergleichend betrachtet werden. Das im Anschluss daran stattfindende selektive Kodieren dient der „Generierung thematischer Bereiche und Kategorien zunächst für den einzelnen Fall“ (ebd. S. 404).

Analyse weiterer Fälle und Feinanalyse

Die aus der im vorangegangenen Schritt entwickelten Struktur dient als Grundlage für die Analyse der weiteren Fälle. Jedoch soll die zugrundeliegende thematische Struktur modifiziert werden, wenn sich „neue oder ihr widersprechende Aspekte ergeben“ (ebd. S. 405). Dazu ist es notwendig, dass dies an „allen weiteren Fällen kontinuierlich überprüft“ (ebd.) wird. Mit dieser Herangehensweise bietet sich nach Flick die Möglichkeit trotz einer thematischen Struktur, welche die Vergleichbarkeit erhöht, „sensibel und offen für die spezifischen Inhalte im Fall (...)“ (ebd. S. 407) zu sein.

Fallvergleich

In diesem Abschnitt werden „ähnliche Kodierungen in der einzelnen Gruppe zusammengefasst und spezifische Themen (...)“ (ebd., S. 407) herausgearbeitet. Auf Grundlage eines konstanten Vergleichs der Fälle, lässt sich das inhaltliche Spektrum skizzieren. Die so herausgearbeiteten Ergebnisse sollen es ermöglichen die Hypothesen in Bezug auf die Themenstellung zu überprüfen.

3.6 Auswertung und Ergebnisdarstellung

In dieser Arbeit orientiert sich die Auswertung der Interviews an der Datenanalysemethode des thematischen Kodierens. Nach der in Kapitel 3 durchgeführten methodischen Auseinandersetzung, bilden die Einzelfallanalysen als wesentlicher Analyseschritt die Grundlage, um darauf aufbauend den Schritt des Fallvergleichs bzw. der fallübergreifenden Zusammenschau durchführen zu können.⁴⁸

⁴⁸ Da es in diesem Schritt aufgrund eines Vergleichs der einzelnen Fälle zu einer ermüdenden Darstellung kommt (insbesondere aufgrund der vielen Zitate), werden diese von der Interviewerin bei der Darstellung zum besseren Leseverständnis stichwortartig präsentiert.

3.6.1 Einzelfallanalysen

In diesem Kapitel erfolgt eine Kurzbeschreibung der Fälle in chronologischer Reihenfolge nach dem Zeitpunkt der Durchführung.

3.6.1.1 Kurzbeschreibung des Falls und zusammengefasste Einzelfallanalyse „Lehrerin“ (L1 w.)

Frau S. ist 62 Jahre alt und Konrektorin einer Gesamtschule, deren Verantwortungsbereich als Schulleiterin der Grundschule und stellvertretende Schulleiterin obliegt. Nach ihrem Grundschullehrerstudium der Fächer Religion und Sport ist sie seit 35 Jahren im Schuldienst. Kinder mit Fluchterfahrung im Alter von 6 - 10 Jahren unterrichtet sie seit über drei Jahren als Fachlehrerin. In ihrer Freizeit hat sie aufgrund vieler Reisen in Länder, die vorwiegend als Fluchtländer gelten, weitere Erfahrungen und Erkenntnisse in Bezug auf kulturelle Hintergründe in diesen Ländern sammeln können.

Motto:

„(...) Ich spreche immer die Kinder an und freue mich ähm und erzähle Ihnen dass ich ihr Land kenne? Und dann sieht merkt man richtig wie die Augen aufgehen wie sie strahlen. Und dann ähm dass ich mich über ihr Essen dort, was die da essen und ähm dass mir das auch sehr gut geschmeckt hat. Und das finden sie alle ganz toll? Also mehr jetzt so auf dieser emotionalen Ebene (...)“ (L1 (w.), Absatz 167)

a) Zu Herausforderungen bei Kindern mit Fluchterfahrung: Ankommen und Vertrauensprozesse, Sprache, traumatische Fluchterfahrungen

- berichtet, dass man kaum Informationen über die gemachten Erfahrungen der Flüchtlingskinder hat (vgl. L1 (w.), Absatz 4, 6)
→ detailliertere Informationen können meist nur über die Migrationshelfer ermittelt werden (vgl. L1 (w.), Absatz 95)
- beobachtet, dass die Kinder mit Fluchterfahrung kaum Freunde besitzen mit denen sie sich nach der Schule verabreden (vgl. L1 (w.), Absatz 22)
- ein gelingender Spracherwerb hat in ihren Augen egal ob bei Flüchtlingskindern oder anderen Kindern mit „Migrationshintergrund“ immer etwas mit der Intelligenz zu tun (vgl. L1 (w.), Absatz 42, 199)

- kann aber generell beobachten, dass Mädchen allgemein (egal ob deutsche Kinder oder Kinder mit Fluchterfahrung oder Migrationshintergrund) schneller im Erlernen von Sprachen sind (vgl. LI (w.), Absatz 44, 48)
- Begriffsbildung und Wortschatzerweiterung sollte mit den Kindern in ihren Augen aktiver gestaltet werden, was allerdings manche Kollegen im Schulalltag vernachlässigen (vgl. LI (w.), Absatz 185, 187)
- berichtet davon, dass es sich schwierig darstellt die Eltern der Flüchtlingskinder einzubinden, da sie selten bis nie zu den Elternabenden, Festen, etc. erscheinen (vgl. LI (w.), Absatz 68, 72) → wenn überhaupt dann erscheinen syrische Eltern
 - äußert, dass die Jungen die (weiblichen) Lehrkräfte weniger ernst nehmen, respektieren und akzeptieren (vgl. LI (w.), Absatz 91)
→ gerade den Jungen fehlen im Grundschulbereich scheinbar die Vorbilder, da in der Grundschule überwiegend Frauen unterrichten (vgl. LI (w.), Absatz 195)
 - fällt auf, dass Flüchtlingskinder häufig von den Eltern unter Druck gesetzt werden → diese sollen häufig für Familie die Chance hier nutzen und erfolgreich sein (vgl. LI (w.), Absatz 109, 207)
 - beobachtet, dass wenn die Kinder bereits in ihrem Heimatland eine Schule besucht haben, ihnen es häufig schwer/fällt in Deutschland nicht mehr zu den „guten“ Schülern gehören und einiges nicht verstehen (vgl. LI (w.), Absatz 117)
 - berichtet, wie schwer es den Kindern schwerfällt, dass hier in Deutschland ein demokratisches Denken mit Mitspracherecht vorherrscht, was von ihren Heimatländern nicht kennen (vgl. LI (w.), Absatz 137)
 - fühlt sich als Lehrkraft in der Situation in Bezug auf Kindern mit Traumatisierung und Fluchterfahrungen umgeht, weiß nicht so genau worauf man achten muss, wie man diese am besten sprachsensibel unterrichtet (vgl. LI (w.), Absatz 179)
→ so fällt ihr auch auf, dass eigentlich kein Raum und Zeit für die Interessen der Kinder da ist (vgl. LI (w.), Absatz 203)
 - sieht das Unterrichten und den Umgang mit Flüchtlingskindern als Herausforderung für die Empathie Fähigkeit, v.a. weil man keinerlei Aufklärung oder Einweisungen in die Kulturen und die Umgangsarten mit diesen bekommen hat (vgl. LI (w.), Absatz 209)
 - sieht es als herausfordernd an, dass die Kinder und auch die Eltern meistens nie pünktlich erscheinen (vgl. LI (w.), Absatz 217)

b) Spezifische Anforderungen durch kulturelle sowie religiöse oder genderperspektivische Prägungen

- kann aufgrund ihrer Reisen gut nachvollziehen, dass Kinder die aus anderem Kulturkreisen kommen, was das „Ankommen“ hier in Deutschland und in der Schule betrifft, erschwert (*vgl. LI (w.), Absatz 4*) und häufig mit einer Art Kulturschock verbunden ist (*vgl. LI (w.), Absatz 10*)
- ihr fällt auf, dass die Mädchen sehr angepasst sind und auch von ihren Familien gebremst werden, und die Jungen haben bereits das typische Männerbild von ihrer Familie weitergegeben bekommen (*vgl. LI (w.), Absatz 12, 66*)
 - Mitspracherecht und die Gleichstellung sind in einigen Kulturen nicht gewollt (*vgl. LI (w.), Absatz 137*)
 - wird im schulischen Kontext problematisch, da problemorientiert und problembezogen auf eigene Meinungsbildung hingearbeitet wird (*vgl. LI (w.), Absatz 139*)
- äußert, dass sie wiederum auch Kinder und Familien erlebt, die durch eine gewisse Offenheit bzgl. anderen Sichtweisen besser in der neuen Heimat ankommen
 - erlebt, dass diese Familien relativ schnell und flexibel in Lage sind, sich an die neuen Gegebenheiten anzupassen (*vgl. LI (w.), Absatz 12, 89*)
- erlebt, dass das Gelingen des Transitionsprozesses zeigt sich abhängig von den Eltern (*vgl. LI (w.), Absatz 80, 119, 121*)
- berichtet, dass viele Lehrerinnen sich gerade in der Grundschule zuerst einmal bei den Kindern aber vor allem bei den (männlichen) Eltern den Respekt und die Anerkennung erarbeiten müssen (*vgl. LI (w.), Absatz 56, 211, 215*)
 - berichtet, dass die Jungen die (weiblichen) Lehrkräfte einfach nicht so ernst nehmen, respektieren und akzeptieren (*vgl. LI (w.), Absatz 91*)
- kann wie bei allen anderen Kulturen/Ländern beobachten auch, dass Frauen sich in der Regel belastbarer aber auch strebsamer als die Männer zeigen (*vgl. LI (w.), Absatz 111, (vgl. LI (w.), Absatz 113)*)
- berichtet, dass viele Eltern im deutschen Schulsystem nicht verstehen, dass die Geschlechterzugehörigkeit keine Rolle spielt, sondern die Intelligenz und deshalb auch Mädchen die Chance auf Bildung erhalten (*vgl. LI (w.), Absatz 149*)
- beobachtet, dass Elterngespräche und Elternabende enorme Herausforderungen an die Lehrkräfte stellen (*vgl. LI (w.), Absatz 211*)

c) **Unterstützung von Transitionsprozessen: Ankommen, Aufbau von Beziehungs- und Bindungsprozessen**

- berichtet, dass die Kinder in der Schule positiv aufgenommen werden und hier Deutschland und in der Schule Gutes und Positives erleben, insbesondere keinen Krieg (vgl. LI (w.), Absatz 99)
- versucht als Sportlehrerin die Kinder vor allem dabei zu unterstützen in ihrer Freizeit in einem Verein unterzukommen damit sie schnell in Kontakt mit Gleichaltrigen kommen (vgl. LI (w.), Absatz 14)
 - Jungen gehen eher in Fußballvereinen, Mädchen sind weniger in Vereinen, aber wenn, dann eher beim Tanzen, was sich allerdings häufig durch das Tragen des Schleiers erschweren würde (vgl. LI (w.), Absatz 18)
- berichtet, dass die Kinder eine Nachmittagsbetreuung als Angebot der Kompaktschule erhalten, in der sie bis halb fünf Uhr verbringen können, mit dem Ziel die Kinder im Deutschlernen zu unterstützen (vgl. LI (w.), Absatz 24, 26, 131, 165). Dies dient aber auch zusätzlich zur Entlastung der Eltern, damit diese selbst Sprachkurse besuchen oder arbeiten können
 - aufgrund fester Lernzeiten, Nachmittags- und Hausaufgabenbetreuung erhalten die Kinder viel Betreuung und Unterstützung, die sie vor allem zu Beginn des Ankommens benötigen
 - Erzieher und Sozialpädagogen sind v.a. in der Nachmittagsbetreuung tätig
 - erhalten als zusätzliche Unterstützung DaZ (Deutsch als Zweitsprache) als Extrunterricht (vgl. LI (w.), Absatz 183)
 - Die Flüchtlingskinder werden mit Differenzierung unterrichtet (vgl. LI (w.), Absatz 189)
- berichtet begeistert von einem Unterstützungsangebot des Landes Hessen, in welchem den Flüchtlingskindern ein Islam Unterricht angeboten wird, auch um den Prozess des Deutschlernens zu unterstützen (vgl. LI (w.), Absatz 36, 38, 40)
- berichtet, dass die Stadt ein Migrations-Lotsen-System schon vor Beginn der Flüchtlingskrise aufgebaut hat (vgl. LI (w.), Absatz 89)
 - wurde als große Erleichterung und Bereicherung wahrgenommen, halfen beim Übersetzen, Wohnungen wurden zur Verfügung gestellt, ...
- äußert, dass die Kinder im Religionsunterricht vor allem Zeit und einen entsprechenden Raum auch über ihre gemachten Erfahrungen zu sprechen (vgl. LI (w.), Absatz 105); (vgl. LI (w.), Absatz 107)

- ist der Meinung, dass es wichtig sich Zeit zu nehmen um sich mit den Kindern über ihre Vergangenheit und ihr Leben zu unterhalten, ihnen Mut zuzusprechen und die die bereits gemachten Fortschritte zu unterstützen um die Kinder auf ihren weiteren Bildungsverlauf zu bestärken und unterstützen zu können (*vgl. LI (w.), Absatz 115*)
 - versucht über die emotionale Ebene eine Bindung zu den Flüchtlingskindern aufzubauen, indem sie den Kindern davon berichtet, dass sie ihre Heimatländer auch schon bereist hat und bspw. das Essen dort sehr lecker fand (*vgl. LI (w.), Absatz 167*)
 - für sie ist es wichtig den Kindern auch Vertrauen zu schenken und zu vermitteln (*vgl. LI (w.), Absatz 191*)
- sie ist überzeugt, dass die Beschulung der Kinder an ihrer Schule für die Kinder positive Entwicklungspotentiale bietet
 - geflüchtete Kinder werden an ihrer Schule nicht wie eig. angedacht altersgerecht beschult, sondern aufgrund der guten Erfahrungen ein Jahr zurückgestellt, um die Sprache besser lernen können. In dieser Intensivklasse, in der erst einmal alle Kinder sind, wird versucht diese so bald als möglich den verschiedenen Klassen zuzuordnen (*vgl. LI (w.), Absatz 127*) zunächst in Fächern wie Kunst, Sport oder Musik (*vgl. LI (w.), Absatz 177*)
- sie nimmt als unterstützend wahr, dass für die pädagogische Begleitung sind die unterrichtsbegleitende Unterstützung vom Kultusministerium durch sozialpädagogische Fachkräfte (*vgl. LI (w.), Absatz 165*)
 - diese kommen auch zum Einsatz, wenn man die Vermutung hat, dass bspw. etwas nicht in Ordnung ist bei den Kindern (*vgl. LI (w.), Absatz 161, 165*)

3.6.1.2 Kurzbeschreibung des Falls und zusammengefasste Einzelfallanalyse „Lehrer“ (L2 m)

Herr F. ist 38 Jahre alt. Nach einer abgeschlossenen Ausbildung zum Fleischermeister und Betriebswirt des Handwerks, hat er mehrere Jahre als Soldat in den Krisenländern Afghanistan und Kosovo verbracht. Aufgrund seines im Anschluss erfolgten Lehramtsstudiums der Fachrichtung Grundschule, ist er seit mehr als zwei Jahren im Schuldienst tätig und unterrichtet als Klassenlehrer einer Intensivklasse die Fächer Deutsch, Mathematik, Sachkunde, Sport, Kunst und Musik.

Motto:

„Ich habe einen großen großen großen Vorteil ich habe zwei Schulhunde? Das ist ein ganz großer Eisbrecher (...). Also da hat man, ein ganz schneller ähm einen ganz schnellen Draht zu den Kindern.“ (L2 (m.), Absatz 64)

a) Herausforderungen bei Kindern mit Fluchterfahrung: Ankommen und Vertrauensprozesse, Sprache, traumatische Fluchterfahrungen

- er glaubt, für die Kinder gestaltet sich aufgrund der Sprachbarriere der Start schwierig. (vgl. L2 (m.), Absatz 4)
→ Die sprachliche Barriere zu Beginn zeigt sich immens, dadurch ist es beim Ankommen sehr schwer erst einmal das Eis zu brechen (vgl. L2 (m.), Absatz 60)
- neben den Schwierigkeiten beim Ankommen vor allem durch die sprachliche Barriere, sind die Einhaltung der in Deutschland herrschenden Regeln laut ihm wie z. B die deutsche Pünktlichkeit welche im Schulbetrieb erforderlich sind, ein weiteres Problem (vgl. L2 (m.), Absatz 24)
- besonders schwierig empfindet er als Lehrkraft, wenn Grundschul Kinder aufgrund eines plötzlichen Unterkunftswechsels einem damit verbundenen Schulwechsel ausgesetzt sind (vgl. L2 (m.), Absatz 8)
- seiner Einschätzung nach wehren sich Jungen schneller körperlich, häufig auch in einer hohen Gewaltstufe, wenn sie sich aufgrund der Sprachbarriere nicht ausdrücken können. Bei Mädchen drückt sich dies in dieser Form nicht so aus (vgl. L2 (m.), Absatz 26, 52)
- er berichtet, dass man als Lehrer bezüglich der wichtigen Informationen zur Thematik von Fluchterfahrungen und Traumata selber in der Pflicht ist, sich darum zu kümmern (vgl. L2 (m.), Absatz 46)

- er betont in diesem Zusammenhang, dass es im fachlichen Kontext enorm wichtig sei, einen Überblick über Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder zu erhalten, um sich dann besser in die Kinder hineinversetzen zu können
- ihn macht betroffen, dass sich in seiner Klasse befindet eine Schülerin, die misshandelt und vergewaltigt wurde
 - in diesem Fall steht der Lehrer vor der Herausforderung sich vorsichtig heranzutasten, im Gegenzug dazu aber ist es auch notwendig sich in der Rolle als männlicher Lehrer schützen durch z. B. eine zweite Lehrkraft bei Gesprächen, um eventuellen Ängsten und Anschuldigungen vorzubeugen (vgl. L2 (m.), Absatz 46)
- er empfindet es als enorm wichtig, die Kinder beim Lösen von Konflikten zu unterstützen und ist deshalb auch der Meinung, dass dies zeitnah passieren soll
 - was sich aber für ihn in seinem Arbeitsprozess als sehr zeitintensiv darstellt (vgl. L2 (m.), Absatz 52)
- er erlebt häufig Kinder mit Verlustängsten, in der es in dieser Situation auch der Mutter enorm schwerfällt, ihr Kind allein zu lassen und in der Schule abzugeben
 - das Kind besuchte demzufolge kaum die Schule und das Loslassen stellt sich als die größte Schwierigkeit für die Eltern dar (vgl. L2 (m.), Absatz 64, 88, 120, 122)

b) Spezifische Anforderungen durch kulturelle sowie religiöse oder genderperspektivische Prägungen

- er berichtet, dass durch die großen kulturellen Unterschiede sich das Ankommen für die Kinder sehr schwierig gestaltet (vgl. L2 (m.), Absatz 4, 54)
- der Lehrer spricht in diesem Zusammenhang aufgrund seiner Erfahrung aus den Einsätzen in den Krisengebieten dieser Länder im Vergleich zur westlichen Welt von einer Reise in das Mittelalter, welche verbunden ist mit
 - einem *unterschiedlichen Rollenverständnis*

In diesem Kontext fällt ihm auf, dass Jungen sich relativ schnell mit anderen Kindern (vor allem draußen auf der Straße) treffen, wohingegen bei Mädchen die Kontaktaufnahme erst später und erfolgt- (vgl. L2 (m.), Absatz 12, 20), oder aber der Junge sich als „Macho“ aufspielt. (vgl. L2 (m.), Absatz 34)

Auch im kollegialen Bezug kann er feststellen, dass das Respektverhältnis gegenüber Frauen sich von denen eines Mannes unterscheidet. Frauen haben bei diesen aufgrund von Religion/Kultur geprägten Jungen größere Probleme sich durchzusetzen. (vgl. L2 (m.), Absatz 108). Das Anerkennen der Frau bzw. Kollegin als Re-

spektperson zeigt sich ebenfalls manchmal bei Mädchen schwierig, sowie auch im Elternkontakt bei männlichen Elternteilen. (vgl. L2 (m.), Absatz 132)

→ *unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten* in der Klasse wie beispielsweise bei Moslems und Christen und damit verbundene Konflikte (vgl. L2 (m.), Absatz 32)

Als Beispiele nennt er:

- ein Mädchen (Christin) aus Eritrea, das im Lager große Gewalt durch Moslems erlebte und gesehen hat wie Menschen abgeschlachtet wurden, aufgrund dessen sich in ihr ein großer Hass auf Moslems aufgestaut hat (vgl. L2 (m.), Absatz 32)
- ein Mädchen im Schwimmunterricht über das er erschrocken war, weil es dem Mädchen bereits im Vorhinein bewusst war, dass wenn sie später ein Kopftuch tragen würde, dieses für sie verboten sein würde (vgl. L2 (m.), Absatz 32)
- Kinder unterschiedlicher ethnischer Zugehörigkeiten (Syrer/Kurden) die sich gegenseitig beschimpft, mit Schuhen beworfen oder angespuckt haben, was Ausdruck schlimmster Missachtung darstellt (vgl. L2 (m.), Absatz 32)

c) **Unterstützung von Transitionsprozessen: Ankommen, Aufbau von Beziehungs- und Bindungsprozessen**

- seiner Ansicht nach ist es wichtig Optionen zu geben bzw. dabei zu unterstützen, dass die Kinder in einen Verein gehen, um ihre Sprachbarriere zu überwinden und Kontakte zu schließen. (vgl. L2 (m.), Absatz 10)
 - bei den Jungen sollte beispielsweise mehr der Fußballverein im Vordergrund stehen, da das Sprechen erstmal eine untergeordnete Funktion hat, da die Regeln immer gleich und bekannt sind. (vgl. L2 (m.), Absatz 14, 20)
 - bei Mädchen sieht eher im Turnen sowie aber auch im Kickboxen oder Taekwondo Möglichkeiten (vgl. L2 (m.), Absatz 12)
- für ihn ist es sehr wichtig auch auf die Eltern deutscher Kinder bewusst zurückzugreifen. Beispielsweise können durch das Abholen von und in das Training bzw. gemeinsame Treffen der Kinder ermöglicht werden, da die Eltern der geflüchteten Kinder meist nicht die ausreichenden Ressourcen besitzen (vgl. L2 (m.), Absatz 16)
- er kann immer wieder beobachten, dass das Ankommen in der Schule (vor allem in Bezug auf Freunde finden) seine Zeit braucht → hier spricht er von einem Zeitraum von einem halben bis dreiviertel Jahr (vgl. L2 (m.), Absatz 18)
- die Relevanz Deutsch zu lernen ist für ihn bedeutsam: diese zeigt sich individuell, und er kann häufig beobachten werden, wenn einem Kind die Spielkameraden aufgrund der Sprache fehlen (vgl. L2 (m.), Absatz 28)

- er äußert, dass er sich bei seinem Schulleiter dafür eingesetzt hat, dass die Flüchtlinge genauso lange in der Schule anwesend sind wie die anderen Kinder
→ um dadurch mehr mit der Sprache und den anderen Kindern in Kontakt treten zu können (vgl. L2 (m.), Absatz 30)
- er ist der Meinung, dass eine gelingende Transition der geflüchteten Kinder in der Schule viel mit der Lehrkraft zusammenhängt und wenn ein guter Kontakt zu den Eltern besteht (vgl. L2 (m.), Absatz 40)
- seiner Erfahrung nach zeigt sich ein Gelingen des Transitionsprozesses ähnlich wie bei deutschen Kindern stark von den Eltern ab (vgl. L2 (m.), Absatz 64)
- beobachtet häufig, dass der Bildungsstand der Eltern einen großen Einfluss auf den Transitionsprozess hat (vgl. L2 (m.), Absatz 42)
→ gebildete sog. Akademiker Eltern legen mehr Wert auf die Schule bieten den Kindern eine größere Unterstützung, während Kinder aus sog. einfacheren Verhältnissen eher in der Schule mitlaufen.
- berichtet, dass er die Kinder beim Klären von Konflikten (mit anderen Kindern oder auch mit Lehrern) unterstützt
→ obwohl dies sehr zeitintensiv ist, empfindet er es als wichtig, Konflikte zeitnah zu klären (vgl. L2 (m.), Absatz 52),
→ Kinder benötigen lange Aufbereitung der Konflikte (vgl. L2 (m.), Absatz 58)
→ dies unterstützt die gegenseitige Vertrauensbildung (vgl. L2 (m.), Absatz 90)
- kann sich aufgrund eigener Erfahrungen und Erlebnisse in diesen Ländern in die Kinder hereinversetzen, da er weiß wie es dort aussieht und wie das Leben verläuft (vgl. L2 (m.), Absatz 54)
- den Aufbau von Beziehung und Bindung sieht er aufgrund der sprachlichen Barriere sehr schwierig, da die Kinder kein Deutsch sprechen (vgl. L2 (m.), Absatz 60)
→ er stellt aber fest, dass er durch seine Schulhunde einen großen Vorteil hat, wenn es darum geht bei den Kindern das Eis zu brechen (vgl. L2 (m.), Absatz 64)
→ deshalb nutzt er auch die Hunde, um eine Bindung aufzubauen, indem beispielsweise die Kinder den Hunden von ihren Problemen, Ängsten, Sorgen berichten dürfen (vgl. L2 (m.), Absatz 90)
- organisiert immer, wenn ein Kind neu in die Schule kommt, dass ein anderes Kind sich etwas um das Kind kümmert (am besten eins was dieselbe Sprache spricht) (vgl. L2 (m.), Absatz 66)
- sieht einen strukturierten Schulalltag als Unterstützung für die Kinder (vgl. L2 (m.), Absatz 72)

- fühlt sich für die Kinder als eine Bezugsperson (vgl. L2 (m.), Absatz 90)
→ ihm hilft dabei, dass er den Kindern von seinen Erfahrungen und auch von seinen Fehlern berichtet und dass es wie an seinem Beispiel viele Lösungswege gibt, um ans Ziel zu kommen (vgl. L2 (m.), Absatz 90)
- möchte den Kindern ein Lernen mit Spaß ermöglichen, da er selbst keine schöne Grundschulzeit hatte (vgl. L2 (m.), Absatz 108, 110)
→ geht deshalb viel mit den Kindern nach draußen und lässt sie aktiv neue Dinge lernen (geht mit ihnen bewusst einkaufen, auf den Spielplatz, ins Schwimmbad, um so den Wortschatz zu erweitern)
- ist davon überzeugt, dass es sinnvoll ist moderne Kommunikationsmittel einzusetzen, weshalb er sehr oft sein Handy als Übersetzungshilfe
→ hat sich alle Sprachen und Tastaturen von seinen Schüler*innen heruntergeladen, so dass die Kommunikation mit den Kindern erleichtert wird und er sie bereits von Beginn die Kinder verstehen kann (vgl. L2 (m.), Absatz 128)

3.6.1.3 Kurzbeschreibung des Falls und zusammengefasste Einzelfallanalyse „Mädchen“ (F1 w.)

J. ist 10 Jahre alt und lebt mit ihrer Familie (mit ihrem Bruder, ihren zwei Schwestern und den Eltern) seit insgesamt vier Jahren in Deutschland. Stammt aus Palästina (ist aber in Syrien geboren) und ihre Muttersprache ist Arabisch. Sie besucht eine dritte Klasse einer hessischen Grundschule.

Motto:

„So meinst du wenn jemand sagt: „Woher kommst du?“ Oder so etwas. Ja wenn sagt jemand wie bist du zu Deutschland gekommen oder wie ähm oder etwas zum Syrien oder Deutsch ähm oder Palästinien reden dann bin ich ein bisschen so traurig muss ich weinen aber mache ich das nicht“ (F1 (w.), Absatz 178)

a) Herausforderungen bei Kindern mit Fluchterfahrung: Ankommen und Vertrauensprozesse, Sprache, traumatische Fluchterfahrungen

- berichtet, dass sie mit ihrer Familie (Eltern, zwei Schwestern und einem Bruder) aus Syrien nach Deutschland gekommen ist; betont aber dass sie und ihre Familie Palästinenser sind. (vgl. FI (w.), Absatz 4, 6)
 - in Syrien hat sie ein halbes Jahr die Schule besucht (vgl. FI (w.), Absatz 246).
 - ihre alte Schule hatte andere Regeln, allerdings hat sie vergessen worin sich diese unterschieden haben (vgl. FI (w.), Absatz 252, 304)
 - erzählt, dass sie in der Schule in Syrien leichter und schneller Freunde gefunden hat als hier in Deutschland (vgl. FI (w.), Absatz 252, 259)
- lebt seit vier Jahren in Deutschland, und beschreibt ihr Leben hier als schön, da alle lieb sind (vgl. FI (w.), Absatz 12, 14, 18, 28)
 - lebte zuerst in einem Flüchtlingslager (vgl. FI (w.), Absatz 236) und jetzt mit ihrer Familie in einer Mietwohnung (vgl. FI (w.), Absatz 24)
 - besucht erst seit zwei Jahren in Deutschland die Schule. Allerdings musste sie nach einem Jahr die Schule wechseln (vgl. FI (w.), Absatz 196, 198, 230)
 - schwierig empfindet sie das Erlernen der deutschen Sprache (vgl. FI (w.), Absatz 18, 20)
- erzählt, dass sie ihr Heimatland (Palästina) vermisst (vgl. FI (w.), Absatz 32), kann aber nicht genauer erklären was genau sie in diesem Zusammenhang vermisst.
 - sie erklärt, dass sie nicht in ihrem eigentlichen Land (Palästina) geboren ist, sondern in Syrien und ist der Meinung, dass sie eigentlich in ihrem Heimatland sein müsste. (vgl. FI (w.), Absatz 36)
- berichtet, dass ihre Muttersprache arabisch ist (vgl. FI (w.), Absatz 48)
 - allerdings versucht sie zuhause auch mit ihren Schwestern und manchmal auch mit ihrer Mutter und ihrem Bruder Deutsch zu sprechen (vgl. FI (w.), Absatz 50), damit sie sich dadurch verbessern kann (vgl. FI (w.), Absatz 58, 60).
 - berichtet, dass es ihr wichtig ist die deutsche Sprache zu lernen, weil sie diese (noch) nicht gut sprechen kann (vgl. FI (w.), Absatz 52)
- erzählt, dass ihr Deutsch lernen schwerfällt, weshalb ihr in der Fächer Deutsch und im Sachkundeunterricht mehr Schwierigkeiten bereiten als beispielsweise in Mathematik und Sport.
- berichtet, dass sie die Situation in ihrem Land belastet und sie ihre Familie vermisst (vgl. FI (w.), Absatz 72, 74)

- außerdem erwähnt sie, dass sie ihren verstorbenen Großvater vermisst (vgl. FI (w.), Absatz 74, 76)
- erzählt von ihrer Flucht, dass sie immer laufen und auch mit Schiffen fahren mussten (vgl. FI (w.), Absatz 78)
 - in der Schule belastet es sie wohl vor allem, wenn ihr gesagt wird, dass man Ausländer nicht mag (vgl. FI (w.), Absatz 80)
 - Auf Nachfrage, ob sie in der Schule oft zu hören bekommt „Du kommst aus dem Ausland ich mag dich nicht“ berichtet sie, dass diese Dinge nur ihre Freunde zu ihr sagen (vgl. FI (w.), Absatz 84)
 - es macht sie traurig, wenn sie gefragt wird woher sie kommt, denn dies erinnert sie an ihre Flucht und an ihr Heimatland (vgl. FI (w.), Absatz 104, 106, 178, 186)
 - weint allerdings nicht, auch wenn ihr dazu zu Mute ist, weil sie stark bleiben möchte (vgl. FI (w.), Absatz 180)
 - berichtet, dass sie ihre Flucht im Schulalltag hier in Deutschland immer wieder belastet und traurig stimmt und sie auch beim Lernen beeinträchtigt (vgl. FI (w.), Absatz 90, 92)
 - ihre Traurigkeit zeigt sich darin, dass sie dann leise wird. Sie vergisst in diesen Momenten dann, wie sie etwas sagen/ formulieren kann und vergisst die Wörter, was sie sich allerdings selber nicht erklären kann (vgl. FI (w.), Absatz 96, 98)
 - infolgedessen redet sie nicht mehr und zieht sich zurückzieht (vgl. FI (w.), Absatz 100)
 - erzählt, dass sie gerne so werden möchte wie ihre Freunde, denn aktuell versteht sie in der Schule manches nicht. Ihre Freunde hingegen verstehen alles und sie möchte auch gut werden und das können (vgl. FI (w.), Absatz 122)
 - berichtet, dass die Regeln hier in Deutschland ein bisschen anders sind als in ihrem Heimatland (vgl. FI (w.), Absatz 168)
 - Hier muss man einen Führerschein machen um Auto fahren zu dürfen (vgl. FI (w.), Absatz 168, 170)
 - ihr fällt es allerdings leicht sich an die neuen Regeln zu halten (vgl. FI (w.), Absatz 280)
 - die Klassenrituale wie bspw. im Montagmorgenkreis vom Wochenende zu erzählen fällt ihr aufgrund von den sprachlichen Schwierigkeiten noch etwas schwer (vgl. FI (w.), Absatz 290, 292)
 - beschreibt ihren ersten Schultag als schwierig (vgl. FI (w.), Absatz 200, 202)

→ musste dringend auf die Toilette (genauso wie ihre Schwester), allerdings wussten beide nicht wo die Toilette ist und konnten auch niemanden um Hilfe bitten

→ inzwischen gefällt es ihr jedoch sehr gut an der Schule, da sie jetzt auch schon ein paar Freunde gefunden hat und die anderen auch lieb zu ihr sind (vgl. FI (w.), Absatz 206, 208, 212)

→ ihre Lieblingsfächer sind Mathematik und Sport (vor allem Schwimmen), da es ihr beides leichtfällt und sie es gerne macht

- in der Schule fällt ihr vor allem die deutsche Sprache schwer. Auch das Bearbeiten der Hausaufgaben ist manchmal schwierig, da sie es als schwer empfindet (vgl. FI (w.), Absatz 20)

b) Spezifische Anforderungen durch kulturelle sowie religiöse oder genderperspektivische Prägungen

- erzählt, dass in ihrer Familie die Mutter vor allem für den Haushalt (Kochen und putzen) zuständig ist. Ihr Vater geht meistens einkaufen, hilft aber auch manchmal beim Putzen des Hauses als auch beim Kochen (vgl. FI (w.), Absatz 114, 128)
→ sieht keinen Unterschied was die Rollenverteilung zwischen Männern und Frauen angeht
- berichtet, dass sie manchmal auf die Christen neidisch ist, da diese beim Einkaufen nicht darauf achten müssen, ob bspw. Schwein in den Gummibärchen enthalten ist und diese dann kaufen können (vgl. FI (w.), Absatz 144, 146)
- nimmt einen Unterschied zwischen Muslimen und Christen wahr, kann dies allerdings nicht näher beschreiben (vgl. FI (w.), Absatz 148)
- als kulturellen Unterschied beschreibt sie, dass die Kinder in Deutschland sehr offen alle ansprechen. In ihrer Kultur ist es jedoch so, dass sie ihre Freunde hat, welche sie dann auch begrüßt und danach fragt wie es einem geht. Kennt man sich jedoch nicht, dann macht man das nicht (vgl. FI (w.), Absatz 160)

c) Unterstützung von Transitionsprozessen: Ankommen, Aufbau von Beziehungs- und Bindungsprozessen

- berichtet bezüglich des Ankommens in Deutschland, dass alle Menschen lieb und gut zu ihnen waren und vor allem kein Krieg herrscht (vgl. FI (w.), Absatz 28)
- der Prozess des Ankommens in der Schule bzw. den Übergang von der Flucht in die Schule hat sie durch die Unterstützung andere Mitschüler*innen als hilfreich

empfunden, da sie mit deren Hilfe die ersten Wörter gelernt hat (vgl. *FI (w.)*, Absatz 228)

- berichtet, dass in dem Flüchtlingscamp, in dem sie mit ihrer Familie zu Beginn lebte, Frauen gekommen sind und mit ihr Deutsch gelernt haben. Dies hat sie als unterstützend wahrgenommen (vgl. *FI (w.)*, Absatz 236, 238, 242)
- erzählt, dass ihre Lehrer*innen sie im Gegensatz zu ihren Mitschülern immer gut verstehen (vgl. *FI (w.)*, Absatz 190)
 - Nimmt die Lehrer als Unterstützung war, denn sie versuchen ihr Dinge leichter (von der Sprache) und verständlicher zu erklären (vgl. *FI (w.)*, Absatz 192, 194)
 - ihre Lehrerin erklärt auch manchmal die Aufgaben ihrer Mutter, damit diese ihr es auf Arabisch erklären kann (vgl. *FI (w.)*, Absatz 220)
- erzählt, dass sie nach der Schule in die Nachmittagsbetreuung geht (vgl. *FI (w.)*, Absatz 272)
- berichtet, dass in dem Flüchtlingscamp Flüchtlingslager, in denen sie zu Beginn lebten, Frauen gekommen und mit ihr Deutsch gelernt haben. Dies hat sie als unterstützend wahrgenommen (vgl. *FI (w.)*, Absatz 236, 238, 242)
 - erhält hier Unterstützung bei ihren Hausaufgaben, hat auch Zeit und Raum, um mit anderen Kindern zu spielen, mag es, dass jeder Tag vom Ablauf her gleich ist
- hat eine Freundin hier in der Schule gefunden, der sie sich anvertrauen kann, wenn sie Sorgen, Ängste, ... hat. Sie berichtet, dass sie sich darauf verlassen kann, dass diese mit ihren Geheimnissen auch vertraulich umgeht und es nicht anderen weitererzählt. (vgl. *FI (w.)*, Absatz 310, 312, 314)
 - berichtet, dass sie ihrer Klassenlehrerin auch Sachen/Dinge anvertrauen kann und diese auch für sie da ist, wenn etwas mal nicht so gut klappt oder verstanden wird. Bei Rückfragen darf sie sogar auch anrufen und dann erklärt die Lehrerin das Telefon (vgl. *FI (w.)*, Absatz 318, 320, 322)
- berichtet, dass ihre Lehrer ihr Mut zusprechen, sie auch bei Mitschüler*innen verteidigen, wenn sie mal etwas nicht verstanden, was sie als unterstützend wahrnimmt (vgl. *FI (w.)*, Absatz 330, 332, 334, 358)

3.6.1.4 Kurzbeschreibung des Falls und zusammengefasste Einzelfallanalyse „Junge“ (F2 (m.))

R. ist 9 Jahre alt und lebt mit seiner Familie (mit seiner Schwester und seinen Eltern) seit insgesamt vier Jahren in Deutschland. Er stammt aus Afghanistan und seine Muttersprache ist Afghanisch. Er besucht eine dritte Klasse einer Grundschule.

Motto:

„Also ich sehe es so die Frauen müssen ja so kochen die Männer müssen arbeiten also bei Afghanistan ist, das so ich weiß nicht wie es bei Deutschland ist. Und ja die Männer machen draußen die Aufgaben und die Frauen gehen einkaufen und kochen“ (F2 (m.), Absatz 54)
„Und Zuhause putzen.“ (F2 (m.), Absatz 56)

a) Herausforderungen bei Kindern mit Fluchterfahrung: Ankommen und Vertrauensprozesse, Sprache, traumatische Fluchterfahrungen

- berichtet, dass er mit seiner Familie (seinen Eltern und seiner Schwester) seit vier Jahren in Deutschland lebt und sein Leben hier in Deutschland gut ist (vgl. F2 (m.), Absatz 4, 6, 10, 14)
- erzählt, dass es ihm hier in Deutschland gut gefällt und er die Schule und viele andere Sachen wie bspw. den Spielplatz sehr mag (vgl. F2 (m.), Absatz 22, 130)
→ berichtet allerdings, dass er sich schon an seinen neuen Ort und die neue Umgebung gewöhnt hat, aber noch nicht so gut
- schildert, dass die deutsche Sprache neu für ihn ist und ihm noch schwerfällt, aber ansonsten ist seiner Meinung nach alles gut (vgl. F2 (m.), Absatz 28, 86, 146)
→ spricht Zuhause hauptsächlich Afghanisch aber manchmal mit seiner Schwester auch Deutsch (vgl. F2 (m.), Absatz 40)
- teilt mit wie wichtig ihm und seiner Familie es ist die deutsche Sprache zu lernen (vgl. F2 (m.), Absatz 42)
→ seine Mutter geht in einen Deutschkurs, es fällt ihr allerdings schwer
→ für den Vater ist das Deutsch Lernen aufgrund seiner Arbeit wichtig (vgl. F2 (m.), Absatz 44)
- bezüglich seiner Flucht belastet ihn vor allem, dass er seine Freunde vermisst und sie nicht mehr sehen kann (vgl. F2 (m.), Absatz 48)
→ ansonsten belastet ihn nichts in seinem Alltag / Schulalltag (vgl. F2 (m.), Absatz 50)

- seiner Aussage nach vermisst er nichts aus seinem Heimatland Afghanistan, da dort Krieg herrscht und alles sehr teuer ist (vgl. F2 (m.), Absatz 30)
→ weiß allerdings von seiner Mutter, dass sie Afghanistan sehr vermisst (v.a. ihre Eltern) (vgl. F2 (m.), Absatz 32)
- findet, dass in Deutschland andere Regeln gelten als in seinem Herkunftsland (vgl. F2 (m.), Absatz 74, 76)
→ dort werden Jungen und Mädchen streng getrennt (vgl. F2 (m.), Absatz 58, 64, 68)
→ Frauen und Mädchen müssen Kleider und Kopftücher tragen (vgl. F2 (m.), Absatz 74, 76)
→ im Vergleich zu seinem Heimatland bleibt der Wert des Geldes in Deutschland bestehen (vgl. F2 (m.), Absatz 74)
- erzählt wie die Erlebnisse, die er auf seinem Weg nach Deutschland gemacht, ihn heute noch belasten und traurig machen
→ die Wege, und die verschiedenen Unterkünfte auf der Flucht werden von ihm als sehr lang, anstrengend und schwierig beschrieben müssen (vgl. F2 (m.), Absatz 78, 82)
beschreibt die Flucht über das Meer sehr detailliert und seine Sorgen und Ängsten dabei (vgl. F2 (m.), Absatz 80)
- es macht ihn traurig, dass in seinem Heimatland Afghanistan Krieg herrscht (vgl. F2 (m.), Absatz 84)
- beschreibt, dass er nicht immer mit allen Aufgaben und Anforderungen in der Schule zurechtkommt (vgl. F2 (m.), Absatz 124)
- berichtet, dass es ihm selber nicht schwer fällt sich an die Regeln in der Schule und Klasse zu halten. Allerdings fällt es seinen Freunden schwer, da sie oft „Quatsch“ machen (vgl. F2 (m.), Absatz 136, 138, 144)
- erzählt, dass in der Schule keine Zeit für individuellen Interessen vorhanden ist. Es wird überwiegend Mathematik und Deutsch gemacht (vgl. F2 (m.), Absatz 182)

b) Spezifische Anforderungen durch kulturelle sowie religiöse oder genderperspektivische Prägungen

- schildert sein Rollenverständnis so, dass Frauen eher für den Haushalt (die Aufgaben Zuhause) zuständig sind und die Männer (die Aufgaben draußen) arbeiten gehen (vgl. F2 (m.), Absatz 54, 60)
→ führt trotzdem die Anweisung einer Frau als Lehrkraft durch und akzeptiert diese auch (vgl. F2 (m.), Absatz 184)

- nimmt wahr, dass in Deutschland im Unterschied zu Afghanistan, Jungen und Mädchen nicht getrennt werden (*vgl. F2 (m.), Absatz 58, 64, 68*)
 - In Afghanistan wird die Klasse getrennt in Jungen und Mädchen
 - Geburtstage werden nicht wie in Afghanistan getrennt gefeiert

c) Unterstützung von Transitionsprozessen: Ankommen, Aufbau von Beziehungs- und Bindungsprozessen

- berichtet, dass wenn er etwas im Unterricht nicht verstanden hat, er sich meldet und dann von seiner Lehrerin Unterstützung bekommt (*vgl. F2 (m.), Absatz 88, 90*)
- beschreibt die Ausstattung der Schule, die ihm hier in Deutschland gut gefällt wie bspw. das Klettergerüst und die Spielmöglichkeiten auf dem Pausenhof (*vgl. F2 (m.), Absatz 104, 106*)
- erzählt, dass er auch hier in Deutschland in der Schule bereits Freunde gefunden hat (*vgl. F2 (m.), Absatz 116, 180*)
- berichtet, dass ein Mädchen aus seiner Klasse und der Nachmittagsbetreuung seine Vertrauensperson ist, mit der er auch mal über seine Ängste und Sorgen sprechen kann. Es ist eine Freundin von ihm mit der er auch zusammen spielt (*vgl. F2 (m.), Absatz 152*)
- sagt, dass er sich ansonsten aber mit niemand anderen über seine Ängste / Sorgen (*vgl. F2 (m.), Absatz 154*)
- hat das Gefühl, dass seine Lehrer*innen für ihn da sie können sich gut auf seine Situation einstellen können. (*vgl. F2 (m.), Absatz 160, 164, 168*)
 - Außerdem sagen sie ihm auch, dass er nicht auf die anderen Kinder eifersüchtig auf die anderen Kinder wegen der Sprache sein muss (*F2 (m.), Absatz 160; 164*)
- berichtet, dass seine Lehrer ihm helfen und trösten (*vgl. F2 (m.), Absatz 170*)

3.6.2 Fallübergreifende Zusammenschau

Die auf Basis der Forscherfragen entwickelten Erkenntnisse aus den Einzelfallanalysen führen zu einer Bandbreite an Ergebnissen. Anhand der für die Zusammenschau entwickelten Themenbereiche werden diese im Folgenden fallübergreifend herausgearbeitet, um sie vergleichen und analysieren zu können und im daran anschließenden Teil der Arbeit diese interpretieren zu können. Dabei orientieren sich die einzelnen Kategorien inhaltlich an den Forschungsfragen. Ziel dabei ist es, in allen Kategorien ein breites Spektrum der unterschiedlichen Sichtweisen der Befragten zu erhalten. Ebenso werden Aspekte zu Differenzen gemäß der Themenstellung in den Kategorien aufgegriffen.

a.) Herausforderungen bei Kindern mit Fluchterfahrung: Ankommen und Vertrauensprozesse, Sprache, traumatische Fluchterfahrungen

Dieser Themenbereich fokussiert die Herausforderungen, die sich für ein gelingendes Ankommen von Kindern mit Fluchterfahrung aus unterschiedlicher Perspektive ergeben.

LEBENS-LAGE GEFLÜCHTETER KINDER

Die Einzelfallanalysen thematisieren in diesem Zusammenhang die wesentlichen Aspekte

- Aufenthalt in Deutschland
- Ankommen
- Sprache als Voraussetzung
- Freizeitgestaltung

welche im Einzelnen näher beleuchtet werden sollen.

Aufenthalt in Deutschland

Um die persönliche Situation der Kinder besser einschätzen zu können und um einen detaillierteren Einblick in deren Befinden bezüglich ihrer neuen Lebenslage zu erhalten, wurde dieser Aspekt untersucht. Dabei wurden verschiedene Angaben über Fakten, die das Leben der Kinder mit Fluchterfahrung in Deutschland betreffen, wie beispielsweise Aufenthaltsdauer oder Wohnsituation ermittelt. Aus den Interviews konnte herausgearbeitet werden, dass sich für die Kinder die Aufenthaltssituation als ein bedeutsamer Faktor darstellt, diese sich allerdings aber auch sehr heterogen zeigt. Die befragten Kinder wohnen derzeit mit ihren Familien nicht mehr in Räumlichkeiten eines Flüchtlingswohnheimes, sondern haben Wohnungen für die gesamte Familie zur Verfügung gestellt bekommen. Das Mädchen berichtet über die Entwicklungen in Bezug auf die Wohnsituation „*Mh ja da wir haben auch wir waren in Camp*“ (F1 (w.), Absatz 236). Die veränderte Wohnsituation zeigt sich in der Aussage „*Also in einem Haus aber das ist nicht uns es ähm da gibt es so viele Menschen in einem Haus. Ich, meine Mama und mein Papa, meine Schwester und noch eine Schwester und ein Bruder*“ (F1 (w.), Absatz 24), immer noch auf sehr engem Raum. In der Aussage des Jungen, der seit „*Also ich wohne mit meine Schwestern mit meiner Mama und mein Papa und ich*“ (F2 (m.), Absatz 14) werden die heterogenen Situationen abgebildet und bestätigt. Auch die Lehrerin formuliert „*Sodass die Kinder hier ähm in [anonymisierter Ort] gibt es ja ein auf (unverständlich) also die die leben da alle zusammen ähm relativ eng zusammen? An bestimmten Stellen (kurze Pause) und (unverständlich) anscheinend gibt es auch Familien die dann, in andere Wohngebiete ausgesiedelt werden? Also in normale Wohngebiete wo auch wo wir alle wohnen? Also in meinem Wohngebiet am [anonymisiertes Wohngebiet] gibt es mittlerweile Flüchtlinge die*

dort wohnen? Die ich auch kenne da die bei uns hier in die Schule gehen“ (L1 (w.), Absatz 6). Der Pädagoge weist in diesem Zusammenhang auf die Problematik aufgrund eines Wechsels in der Unterbringungssituation hin, welche sich aus der sich ergebenden Aufenthaltssituation durchaus erschwert darstellen kann. „Das war auch nicht so angenehm. Weil die da halt dann ähm gewechselt haben? ähm irgendwann mussten die dann in eine andere Unterkunft und dann war die Schule halt nicht mehr ähm die Schule die sie ähm jetzt besucht hatten oder damals besucht hatten?“ (L2 (m.), Absatz 8). Dieser Wechsel fordert die Kinder seiner Meinung nach besonders, da sie sich wieder auf ein neues Umfeld einstellen müssen. Das Mädchen empfindet es als belastend, wenn sie auf ihre Herkunft angesprochen wird. „Ja wenn sagt jemand wie bist du zu Deutschland gekommen oder wie ähm oder etwas zum Syrien oder Deutsch ähm oder Palästinen reden dann bin ich ein bisschen so traurig muss ich weinen aber mache ich das nicht“ (F1 (w.), Absatz 178).

Ankommen

Der Prozess des Ankommens stellt sich für alle Beteiligten als große Herausforderung dar. Insbesondere soll bezüglich diesen Aspekts Aussagen über Wohlbefinden und persönlichen Empfindungen der besonderen vulnerablen Gruppe von Kindern mit Fluchterfahrung Berücksichtigung finden. Dazu werden Fragen wie z. B. „Was gefällt den Kindern gut, was mögen sie, was gefällt ihnen nicht so ...“ auf Grundlage der Befragungen untersucht und mit den Erfahrungen der Lehrkräfte in Verbindung gebracht.

Die Kinder beschreiben ihr Ankommen als "Schön" (F1 (w.), Absatz 14) "Und ein bisschen schwierig" (F1 (w.), Absatz 16) "und weil "Ja ähm das auch hier schön ist. Alle sind da hier schön, gut und was anders das die Menschen so da hier da hier gibt kein Krieg und so viele mh ja" (F1 (w.), Absatz 28). Dies bestätigt in ähnlicher Weise auch der befragte geflüchtete Junge der sein Ankommen als "Gut sehr gut" (F2 (m.), Absatz 20) beschreibt und "Also Schule gefällt mir gut und [Anonymisierter Name eines Spielplatzes]. Viele Sachen" (F2 (m.), Absatz 22).

Neben den individuell wahrgenommenen positiv erlebten Unterschieden im Vergleich zu ihren Heimatländern, wie „Also unten das Klettergerüst also ich weiß nicht wie das heißt weil ich kann nicht so gut deutsch“ (F 2 (m.), Absatz 104), nehmen die Kinder aber auch die Belastungen aufgrund der Fluchtsituation innerhalb der Familie wahr „Also ich nicht aber mein Mama der also mein Mama vermisst seine Mama und seine Papa“ (F2 (m.), Absatz 32).

Das Ankommen ist nach Aussagen beider Kinder "So Deutsch ein bisschen schwer sonst alles gut" (F2 (m.), Absatz 28) und "Schön" (F1 (w.), Absatz 14), " und „Ein bisschen schwierig"

(F1 (w.), Absatz 16). Auch die Pädagogen bestätigen „Dass es schwierig ist? Die Kinder kommen aus einem ganz anderen ähm Kulturkreis? Sie werden sozusagen ähm sie haben viel hinter sich“ (L1 (w.), Absatz 4). Nach Einschätzung der Lehrerin zeigt sich jedoch auch, dass sich die Kinder an die neuen Situationen eingewöhnen können, „Kinder sind, wenn es gut vorangeht und die erleben ja hier, also unsere Schule hier die Kinder werden alle positiv aufgenommen“ (L1 (w.), Absatz 99), dass sich dies auf die Entwicklung positiv unterstützend auswirkt, auch weil „Die Kinder ähm die haben erleben hier positives. Und vor allem erleben sie keinen Krieg“ (L1 (w.), Absatz 9). Ebenso wird dies in ähnlicher Weise von dem Lehrerkollegen mit der Aussage bestätigt „Aber so die Kinder die aus ähm wirklich den Flucht ähm Ländern dann kommen war, bei deine war das schon ziemlich so dass die sich (kurze Pause) ja gefreut weiß ich nicht aber sie sie akzeptieren das relativ schnell? Und ähm finden auch Deutschland ein tolles Land, muss man auch sagen?“ (L2 (m.), Absatz 22). Nach Beobachtungen des Pädagogen zeigt sich jedoch schwierig, dass der Aufbau von den für die Kinder notwendigen Sozialkontakte viel Zeit braucht „Ja, dauert aber. Also es ist nicht so dass es das ähm das ist meistens so ja ich sage jetzt mal, ein halbes dreiviertel Jahr? Bis die dann soweit sind, dass die dann mal sagen: „ah wir haben uns irgendwo getroffen?“ Das das ist immer mit viel Zeit verbunden“ (L2 (m.), Absatz 18). Weiterhin sieht er im Prozess des Ankommens auch, dass „Die Regeln an sich, also Deutschland besteht natürlich auch aus vielen Regeln? ähm aber ähm auch Regeln in der Schule einzuhalten das ist es natürlich schon ähm Sachen die die ähm nicht so einfach sind?“ (L2 (m.), Absatz 24) für die Kinder herausfordernd sind.

Sprache als Voraussetzung

Im engen Zusammenhang mit der dargestellten Aufenthalts- und Ankommenssituation steht der Erwerb der Sprache. Dies wird von allen Befragten bestätigt. Der Lehrer berichtet „Oder ob es ähm einfach ein sprachliches Problem ist oder? Also bei mir starten die natürlich mit null Kenntnissen? Null deutsch Kenntnissen? Und da ist es erstmal überhaupt, das Eis zu brechen? Deutsch zu reden? Oder überhaupt sich irgendwie, zu artikulieren damit wir irgendwie anfangen können irgendwas zu besprechen?“ (L2 (m.), Absatz 60) oder „ähm ansonsten ist das große Problem dass man natürlich ähm dass ähm das Sprach die Sprachbarriere halt immer hat?“ (L2 (m.), Absatz 52). Dies wird auch durch die Lehrerein bestätigt „Die die (Lachen) Sprache ist immer so das Problem?“ (L2 (m.), Absatz 24). Sie differenziert in Bezug auf das Elternhaus, dass „Manche Kinder verstehen das relativ schnell zu sagen wir müssen jetzt hier lernen? ähm und werden auch von der Familie daraufhin gedrängt?“ (L2 (m.), Absatz 28). Dieser Aspekt findet sich ebenso in der Aussage des Jungen wieder, der berichtet, „Also für mein Mama ist es auch wichtig aber mein Mama kann nicht so gut deutsch weil sie

ja in eine Sprache kann aber ich kann ja ich bin klein ich kann gut und ja ich auch in der Schule und meine Mama geht Deutschkurs und da kann man nicht so gut lernen“ (F2 (m.), Absatz 42). Die besondere Bedeutung von Sprache insbesondere in Fächern, in denen Sprache grundlegende Voraussetzung bildet um Lerninhalte verstehen zu können, ist auch in der Aussage des Mädchens wiederzufinden, die beschreibt „Ja in Deutsch weil ich finde Deutsch ist so schwierig zu mir aber die andere so wie Sachunterricht und Deutsch das mir so schwer“ (F1 (w.), Absatz 188). Es hat sich gezeigt, dass es den Kindern sehr wichtig ist die deutsche Sprache beherrschen zu können „Wenn ich so die Schule komme und etwas nicht verstehe und gucke mein Freunde wie die reden und verstehen alles dann sage ich ich will wie sie so werden. Das ich sehr gut bin aber ich kann nicht“ (F 1 (w.), Absatz 122), jedoch sich der Spracherwerb für die Kinder „Schwierig wie ähm (kurze Pause) die ähm Deutsch lernen“ (F1 (w.), Absatz 18).

Freizeitgestaltung

Die Möglichkeit den Kontakt mit anderen Kindern zu fördern, sehen beide Pädagogen im außerschulischen Bereich z. B. über Gemeinsamkeiten im Sport und den Zugang über Vereine „Wir, ich versuche oder wir versuchen, dass wir ähm die Kinder in Sportvereine bringen“ (L1 (w.), Absatz 14). Die Pädagogin stellt im Schulalltag bezüglich des Sports ein klassisches Rollenbild fest „Die Jungs halt das typische halt ähm Joa? Da geht es halt mehr da freut man sich stark auf die Pause, dass man Fußball spielen kann und solche Dinge? Die sind mehr motorisch ähm sehr aktiv“ (L1 (w.), Absatz 201). Dies bestätigt auch der Junge der „Da so Fußball also das so mein Ding ich mag ein bisschen Fußball dann mag ich noch so Tennisball und Basketball“ (F2 (m.), Absatz 108). Bei den Mädchen ist nach Ansicht des Pädagogen die Auswahl der Sportangebote nicht so auf eine Richtung fixiert, sondern diese zeigen sich mehr in der Breite. „Bei Mädchen ist es mir noch nicht so aufgefallen. Also da ist es so ich habe jetzt zwei die dann in Turnverein gegangen sind? ähm machen dann ähm ah drei Mädchen von meinen sind in ähm oh jetzt muss ich lügen wenn ich sage Kickboxen oder Taekwondo oder sowas?“ (L2 (m.), Absatz 12). Dies spiegelt sich auch bei dem Mädchen wider, die in Bezug auf den Genderaspekt Interessen nennt, wie „Ja ich mag auch die arabische Essen essen.“ (F1 (w.), Absatz 346) oder sich in der Aussage „Ja manchmal wenn mein Freunden wir fragen unsere Mama ähm Mamas wenn die darf zu mir kommen oder ich zu dir gehe ja wenn die sagen ja dann spielen wir etwas wie Memory oder Fangen und essen wir und trinken und Fernsehen gucken“ (F1 (w.), Absatz 354) widerspiegelt.

FLUCHT

Auf Basis der Aussagen über Flucht, Erfahrungen und Erlebnisse, welche geflüchtete Kinder gemacht haben, sollen anhand der Aussagen der Befragten die Aspekte

- Fluchterfahrung
- Belastungen, Traumata, Sorgen
- Vorkommen der Traumata im Schulkontext
- Fachspezifische Weiterbildungen

identifiziert werden.

Fluchterfahrung

Dieser Aspekt soll nähere Angaben zu Fluchterlebnissen und Fluchtgeschehen der Kinder ermitteln. Beide Kinder thematisieren vor allem den schwierigen Fluchtweg, der über das Meer erfolgte. „Wir mussten immer laufen und auch mit Schiff“ (F1 (w.), Absatz 78). „Ja also die Wege das war so lang und jetzt wars so schwierig“ (F2 (m.), Absatz 78). An dieser Stelle berichtet das Mädchen detailliert über die Fluchtsituation „Ja ok also wir waren so mit der Boot gefahren es war nachts und dann sind wir noch in so ähm dann hatte so ein Boot uns so gesehen das war so ein großes Boot dann dachten erst das der Polizei wo war das ich weiß nicht mehr ich kann mich nicht mehr so erinnern und dann sind wir da drauf gestiegen das war kein Polizei dann sind wir zu ein anderen Welt gegangen also nicht zu einem Welt sondern anderen Land.“ (F2 (m.), Absatz 80) und es werden auch die Erlebnisse der Fluchtretung näher beschrieben. Insbesondere das Mädchen zeigte sich bei der Interviewsituation sehr aufgewühlt „Und dann sind wir von da in so einen ähm wie soll ich jetzt sage zu anderen gegangen die waren auch da da waren Betten und da konnte man schlafen dann musste man ein paar Tage bleiben dann konnte man wieder gehen also so [unverständlich]. Und dann sind wir dann gegangen dann ja zwar nicht mehr so lange aber (kurze Pause) dann sind wir bei anderen dann so viel viel Wege sind wir gegangen dann meine Füße waren so müde und ich konnte nicht mehr laufen es war kalt und ich habe meine eine Handschuh verloren und es war nachts ja und dann sind wir in Deutschland angekommen.“ (F2 (m.), Absatz 80).

Belastungen, Traumata, Sorgen

Entsprechend ihrer Erlebnisse zeigen sich für die Kinder unterschiedliche Belastungsmomente, über die nach Angaben der Lehrkräfte wenig wissen und nur erahnen können „Also wir haben ähm wir haben jetzt bei den (unverständlich) wir kriegen das teilweise über diese? Also Migrationshelfer mit? Dass mehr oder weniger mal was durchsickert? Dass die was sagen, die hatten es nicht einfach gehabt“ (L1 (w.), Absatz 95).

Die befragten Kinder beschreiben beide dass sie traurig sind, sei es aufgrund von Verlusten naher Familienmitglieder durch Kriegsgeschehen „Ja und mein Opa“ (F1 (w.), Absatz 74) „Nein er ist tot“ (F1 (w.), Absatz 76“), durch das Verlassen der Heimatländer „Ja weil ich sie nicht mehr sehe und ich kann mich so nicht an sein Namen erinnern so das macht mich traurig“ (F2 (m.), Absatz 48), aufgrund der erlebten Situation „Ja weil so traurig bin weil es Krieg in Afghanistan und das ist schlecht“ (F2 (m.), Absatz 84), oder aber weil im Schulalltag Vorurteile bestehen „Mh ja manchmal, weil ein Freund sagt. Die mag nicht die Länder ähm Ausländer deswegen das mir ein bisschen traurig“ (F1 (w.), Absatz 80).

Vorkommen der Traumata im Schulkontext

Ersichtlich wird aus den Gesprächen mit den Lehrkräften, dass über Fluchthintergründe und Belastungen von den Schüler*innen nur wenig detailliertes Hintergrundwissen besteht. So berichtet der Lehrer von einer Schülerin „Aus Eritrea die ähm die wurde vergewaltigt ähm oder misshandelt? Das ist wohl irgendwie bekannt, ähm aber nicht genau?“ (L2 (m.), Absatz 46), was sicherlich auch mit der besonders sensiblen Situation der betroffenen Familien mit einhergeht. Eventuelle traumatische Hintergründe oder abweichendes Verhalten zeige sich meist nur aus der besonderen Situation heraus: Manchmal, so die Aussage der Pädagogen könne man dies allerdings an besonders heftigen Reaktionen erkennen. „Also so wenn Kinder zum Beispiel Ärger haben, wie gesagt da wird ähm schnell mal ein Stein genommen, und geschmissen statt ähm versucht mit dem zu reden oder zu schubsen? Also das ist dann schon einfach eine extrem hohe Stufe, die dann sofort an Gewalt angewendet wird?“ (L2 (m.), Absatz 52). Oder wie am Beispiel der Lehrerin deutlich wird, dass aufgrund möglicher traumatischer Erlebnisse Elternteile diesen nicht den dringend benötigten Rückhalt geben können „Der Mann hat durchgedreht? Wir haben die den den älteren Sohn hier? Und der ist auch schon auffällig? Der stottert und alles, wahrscheinlich aufgrund dessen? Weil er auch an die Kinder dran geht und die würgt, und alles“ (L1 (w.), Absatz 153). Umgekehrt dazu kann es im Unterricht aber auch zu anderen Situationen, „Wenn dann zum Thema kommt, wo er berührt wird, ja? Dann kommt das natürlich in so einem Kind auch wieder hoch? Und dann spricht der auch mal drüber. Und das ist aber dann interessant? Ich habe das dann auch aufgegriffen? Und dann hat er das uns auch mal erzählt wie das war? Und die anderen haben da auch gerne zugehört“ (L1 (w.), Absatz 107).

Fachspezifische Weiterbildungen

Beide Lehrkräfte vermissen in diesem Zusammenhang spezifischen Fortbildungen und Weiterbildungen, wie man mit Kindern mit Fluchterfahrung umgeht bzw. deren Traumafolgen erkennen kann. Sie erzählen bezüglich dieses Aspektes „Fluchterlebnisse eher nicht so?“ (L2

(m.), Absatz 54) oder „Gar nicht“ (L1 (w.), Absatz 103). Interessant ist die Einschätzung der Pädagogin, die einen Bezug zur außerschulischen Arbeitswelt herstellt und im Vergleich kritisiert „Wir sind da auch nie aufgeklärt worden. Also es gibt nirgendwo irgendwo mal eine Einweisung? (unverständlich) Was ist das für ein Kulturland? Was sind das für Leute? In Großfirmen, die in mit ausländischen anderen Firmen arbeiten, weiß ich dass die spä (unverständlich) dass die gebrieft werden, auf das rituelle auf das Verhalten in einem anderen Land. Auf was die aufpassen müssen? (...) wir werden nicht gebrieft“ (L1 (w.), Absatz 209).

ELTERN / SOZIALE HERKUNFT

In diesem Themenbereich werden Aspekte zur

- sozialen Herkunft
- Bildungsstand
- Denkweisen/Ansichten der Eltern

und welchen Einfluss diese auf das Verhalten der Kinder haben näher betrachtet.

Soziale Herkunft

Es wird in dem Interview mit der Lehrerin deutlich, dass die soziale Herkunft der Kinder auch Einfluss auf den Alltag nimmt „Da gibt es Familien die sind die haben vier fünf Kinder die sind alle top angezogen? Dann gibt es welche die halt einfacher strukturiert sind? Und bei denen läuft es schon wieder ganz anders Die die halt nicht so intelligent sind? Und dann haben wir schon wieder ganz andere Verhältnisse“ (L1 (w.), Absatz 80). Dabei spielt das Elternhaus eine große Rolle „Das wie gesagt es hängt vom Elternhaus ab. Wenn die Kinder ähm Zuhause auch so entsprechend geführt werden dass man sich kümmert? Die haben immer alles dabei? (L1 (w.), Absatz 119).

Bildungsstand

Hier zeigt sich nach Aussage des Lehrers bei geflüchteten Kindern ebenso, dass bei einem höheren Bildungsniveau der Eltern „Wird auch einfach mehr Wert drauf, auf Schule gelegt? ähm kommen Kinder eher ein bisschen aus einfachen Verhältnissen? Laufen sie einfach mit? Also das ist einfach ok, Schule muss sein du gehst da hin aber da wird nicht groß drauf geachtet ob da wirklich was gemacht wird? Da werden die Hausaufgaben nicht gemacht“ (L2 (m.), Absatz 42) und man merkt dann als Lehrkraft „(...) Dass dass da einfach ein bisschen mehr Unterstützung ist?“ (L2 (m.), Absatz 42). Dies bestätigt sich nach Ansicht der Lehrerin „Also ich kann nur ähm auf (unverständlich) also wir haben eine Familie, das ist unsere Vorzeigefamilie (Lachen)? Das sind vier Kinder die haben wir alle da? „Die Älteste, ich hatte ihnen ja auch schon erzählt, die [anonymisierter Name der Familie mit Fluchterfahrung]

heißen die. Also sie heißt [anonymisierter Name eines Flüchtlingsmädchen] und das ist [anonymisierter Name] der Nachname? Die haben wir, konnten wir aufs Gymnasium ähm weiterempfehlen?“ (L1 (w.), Absatz 30).

Denkweisen/Ansichten der Eltern

Die Lehrerin bestätigt in diesem Zusammenhang eine Übertragung der Sichtweisen deren Eltern auf die Kinder. „Also so wie das Männerbild das ist auch in diesen Jungs schon drin und wird ja auch in den Familien ein Stück weit (kurze Pause) mhm (bejahend) ja die Eltern haben haben es ja, die tragen es ja weiter“ (L1 (w.), Absatz 12). Bezüglich der Ansichten im Ankommensprozess, differenziert der Lehrer „Das ist ich glaube nicht das ist ein Problem der der Kinder ist? ähm ich glaube eher (Lachen) dass es ein Problem der der Eltern einfach? Dass die das nicht so? Die kommunizieren daheim oder wie auch immer denen die ein bisschen Angst haben“ (L2 (m.), Absatz 88).

b.) Spezifische Anforderungen durch kulturelle sowie religiöse genderperspektivische Prägungen

Diese Kategorie legt den Fokus auf spezifische Anforderungen, die sich aus einem unterschiedlichen Rollenverständnis in Bezug auf religiöse und genderperspektivische Betrachtungsweisen ergeben. Nachfolgend werden im Themenbereich Ansichten/Auffassungen nachfolgende Aspekte untersucht.

AUFFASSUNGEN / ANSICHTEN

- Rollenverständnis Mann / Frau
- kulturelle und religiöse Auffassungen / Ansichten

Rollenverständnis

Beide Pädagogen sehen in dem vorherrschenden Rollenverständnis Differenzen im Schulalltag. „Wir haben immer wieder doch Probleme mit der unterschiedlichen Auffassung zwischen Mann und Frau? Das ist das Hauptproblem“ (L1 (w.), Absatz 10). Sie betont, „Ist das ein massivstes Problem. ähm dass ähm die Gleichstellung von Mann und Frau? Und auch das Mitspracherecht weil das ist nicht gewollt bei diesen Eltern“ (L1 (w.), Absatz 137). Der Lehrer ergänzt, dass in diesem Kontext im Elternkontakt „Wie gesagt Kolleginnen haben eher das Problem? (L2 (m.), (...)) dass die da eher Schwierigkeiten haben und dass die Männer sich da nicht ganz so ordentlich verhalte“ (L2 (m.), Absatz 132). Dies übertrage sich seiner Meinung nach auch auf die Kinder, insbesondere wird dies in der Rollenverteilung Lehrerin vs. Lehrer deutlich. Da „War das schon so dass es so ein typisches Rollenverteilung ist? Der der Junge ist so ein bisschen der Macho? ähm hängt es auch gerne raus? ähm und die Mädels die ähm

haben das natürlich die die Gegenpartei nicht dulden wollen? Also das war nicht in Ordnung für die“ (L2 (m.), Absatz 34). Das unterschiedliche Rollenverständnis zeigt sich in der Aussage des Jungen, der meint „Also ich sehe es so die Frauen müssen ja so kochen die Männer müssen arbeiten also bei Afghanistan ist das so (...) Und ja die Männer machen draußen die Aufgaben und die Frauen gehen einkaufen und kochen“ (F2 (m.), Absatz 54) „Und Zuhause putzen“ (F2 (m.), Absatz 56). Unterschiede nimmt der Junge beispielsweise auch in Schule und Freizeit wahr, in der „Ja also hier in Deutschland dürfen so Mädchen und Jungs in eine Klasse gehen also so zusammen aber in Afghanistan gibt es so halbe Klasse also ganze Mädchen gehen in eine andere Klasse und ganze Jungs gehen in andere Klasse“ (F2 (m.), Absatz 58) oder bei Feiern „Also wenn wir jetzt eine so eine von uns Geburtstag hat eine Afghanistan dann wenn eine Jungs hat dann dürfen alle Jungs kommen und wenn jetzt ein Mädchen hat dürfen alle Mädchen kommen.“ (F2 (m.), Absatz 64).

Beide Lehrkräfte sehen aufgrund eigener Erfahrungen, dass sich die Umstellung auf ein neues Land nach Ansicht der Lehrerin große Auswirkungen hat. „(...) Die bringen ihre Kultur mit, und erleben, eine komplett andere Kultur? Da ich selbst in diesen Ländern gereist bin? Kann ich mir es ein Stück weit vorstellen? Es ist ein Kulturschock? (L1 (w.), Absatz 10). Diese Belastung bestätigt auch der Lehrer, der in Bezug auf das Erleben der Kinder sagt, „Also der kulturelle Unterschied ist auch immens? Also als ich das erste Mal in Afghanistan war, das war für mich wie ähm eine Reise ins Mittelalter? Also es ist wirklich ja, erschreckend? Und ich glaube für Kinder die sowas dann sehen? Ist das schon ja puh? Viel Arbeit im Kopf?“ (L2 (m.), Absatz 54). Die Unterschiede in den zum Teil totalitär geführten Gesellschaftssystemen dieser Länder führt nach den Berichten der Lehrerin auch zu unterschiedlichen Verhaltensweisen, die nach unserem Verständnis nicht so nachvollziehbar sind. „Das heißt, demokratisches Denken wie wir das machen? ähm wie wir das anlegen? Mit Mitspracherecht und allem des das ist dort weniger angesagt? ähm das heißt (kurze Pause) das ist dann auch ein Problem für die Kinder hier? (L1 (w.), Absatz 137).

Kulturelle und religiöse Auffassungen

Die religiöse Vielfalt ob Christen oder Moslems oder andere Religionen zeigt sich nach Beschreibungen der Pädagogen manchmal konfliktbeladen. Der Lehrer formuliert, dass unterschiedliche Religionszugehörigkeiten und bestehende Konflikte in den Heimatländern im Schulalltag zum Tragen kommen. Er beschreibt die Konflikte von zwei Geschwisterpaaren „Zwei Kinder sind aus dem Bereich Syrien Syrien und die zwei anderen Kinder sind aus dem Bereich syrisch-kurdisch? ähm, da ist es ein da da war das ein riesen Problem? Also da haben wir ganz ganz oft Ärger gehabt mit ähm Schuhe schmeißen das ist so eine der schlimm-

sten Sachen die es gibt? ähm anspucken, ähm also das waren da da war wirklich viel viel Arbeit ähm? Weil die natürlich das von den, Eltern? Also wie man das halt auch überall? Man lernt das von den Eltern was böse ist? Und da ist es wirklich extrem schlimm gewesen ja.“ (L2 (m.), Absatz 32). Er kann beobachten, dass religiöse Vorgaben, weitreichenden Einfluss auf manche Kinder haben. „Ich war mit denen allen schwimmen? Da war das schon ziemlich klar „ich werde jetzt noch schwimmen dürfen, aber wenn ich später Kopftuch trage ähm ist Schwimmbad eigentlich nicht mehr so.“ Das fand ich ziemlich erschreckend? das von einem elfjährigen Kind zu hören (...)“ (L2 (m.), Absatz 32). Die Lehrerin äußert die Feststellung, dass sich das Leben der eigenen Kultur in den Familien sehr individuell zeigt und dass es Mütter gibt, die „ähm die ist sehr offen aber trägt selbst halt den Schleier? Und langes Gewand und alles und ähm hat aber hier Führerschein gemacht die Mutter? Aber trotz allem ähm ja, ist das deren Kultur? (L1 (w.), Absatz 32).

c.) Unterstützung von Transitionsprozessen: Aufbau von Beziehungs- und Bindungsprozessen

TRANSITION

Dieser Themenbereich beschäftigt sich mit Aspekten, die für einen gelingenden Übergang von Kindern mit Fluchterfahrung bedeutungsvoll sind. Dazu werden die einzelnen Sichtweisen zu

- Übergang von Flucht in die Schule
- intellektuelle Fähigkeiten
- Umgang mit Regeln, Ritualen und Strukturen

näher erörtert.

Übergang von Flucht in die Schule

Dieser Aspekt will einen detaillierteren Einblick über den Übergangsprozess von Flucht in die Schule geben. Dabei soll ermittelt werden, inwiefern die Lehrkräfte den Übergang für geflüchtete Kinder erleben bzw. gestalten, welche Maßnahmen ergriffen werden, was hilfreich und nützlich für einen erfolgreichen Übergang sein kann und wie der Übergang sich für die Flüchtlinge abbildet.

Der Lehrer beschreibt, dass sich der Übergangsprozess nicht wesentlich von denen nicht geflüchteter Kinder unterscheidet, sondern es „ähm (kurze Pause) kommt auch sehr auf ähm, auf die Eltern drauf an? Wenn die Eltern das ähm ähm gut meistern? Eigentlich identisch wie bei einem Erstklässler Kind? Also manche Eltern kriegen das hin, zu sagen: „hier du bist jetzt in der Schule. Du gehst jetzt da rein, und ich hole dich nachher wieder ab.“ Und dann ist es

gut?“ (L2 (m.), Absatz 64). Unterschiede ergeben sich in Bezug auf den Zeitpunkt bzw. die sprachliche Ebene. Er berichtet „(...) *Wir unterhalten uns da irgendwie auf ähm Englisch, mit einem Dolmetscher oder wie auch immer? Ich empfangen die meistens schon im Sekretariat, wenn ich weiß die kommen?*“ (L2 (m.), Absatz 64). Seine Vorgehensweise mit den Kindern beschreibt er „*Also da ähm da mache ich mir nicht so einen Kopf? Die kommen rein ähm es sind ja bei mir alle Kinder gleich? (...) ich kucke natürlich dass ich immer irgendwie ein Kind finde, dass vielleicht die Sprache schon spricht von dem Kind und sage der dann „Komm geh du mal in der Pause mit ihr durch.“*“ (L2 (m.), Absatz 66). Aus der Beschreibung der Schülerin über ihren ersten Tag in der Schule wird jedoch deutlich, dass je nach Situation bzw. Hilfestellung sich für Kinder durchaus auch Schwierigkeiten ergeben. „*Ja das ein bisschen so ähm (kurze Pause) schwer so du weißt nicht wo du das ist und einmal will ich zu Toilette gehen und ich: „Weiß nicht wo der Toilette ist“. Deswegen ich und mein Schwester und dann hab ich gesagt manchmal: „Schwester ich mach gleich in mein Hose“ (...) Und dann müssen wir immer ähm die Toilette suchen danach bin hab ich das gefunden und zur Toilette gegangen“*“ (F1 (w.), Absatz 200). Bedeutsam für die Lehrerin ist beim Transitionsprozess, vor allem die Vermittlung der Sprache und die Förderung durch zusätzliche Betreuungsmöglichkeiten, „*Vor allem immer die Flüchtlingskinder, die sind in der Betreuung? Wegen Deutsch ja, damit sie Deutsch lernen?*“ (L1 (w.), Absatz 24).

Intellektuelle Fähigkeiten

Dieser Aspekt soll Einblicke über den Einfluss intellektueller Fähigkeiten in Bezug auf den Transitionsprozess bei geflüchteten Kindern geben.

Aufgrund ihrer langen Berufserfahrung sieht die Lehrerin in Bezug auf intellektuelle Fähigkeiten bei Kindern keine Unterschiede, ob geflüchtet oder nicht. „*Wenn die ähm intelligent sind und das dann interessiert die alles und dann machen die das auch? Und wenn sie halt nicht so ähm intelligent sind und genau wie bei uns bei den Hauptschülern und Realschülern ja? ähm dann haben die Teilbereiche wo sie ähm sich interessieren“* (L1 (w.), Absatz 199). Für einen gelingenden Transitionsprozess kommt sie zu dem Schluss „*Und ich kann immer nur sagen es hängt mit Intelligenz zusammen“* (L1 (w.), Absatz 42). Eine vorhandene Sprachbegabung kann den Prozess erleichtern, die Lehrerin betont „*Würde ich sagen, es gibt eine Sprachbegabung“* (L1 (w.), Absatz 46). Unterschiede kann sie wahrnehmen zwischen den Geschlechtern. „*Es gibt Talente und da gibt es durchaus Jungs die sehr talentiert sind? Aber es, es sind mehr Mädchen irgendwie? Also anscheinend, das sind es (unverständlich) ist empirisch? Es hat aber auch viel mit ähm unter anderem dann aber auch mit, mit Intelligenz zu tun. ähm und das kann ich über die 35 Jahre sagen.“* (L1 (w.), Absatz 48). Entsprechend ihrer

Erfahrungen sieht sie ebenso Parallelen zu deutschen Kindern *„Ja gut generell gibt es ja gibt es ja auch in Deutschland die Sache, dass die Mädels schneller sind im Sprachenlernen als Jungs? Aber es gibt auch bei Jungs immer wieder Ausnahmen? (L1 (w.), Absatz 44).*

Umgang mit Regeln, Ritualen und Strukturen

Dieser Aspekt gibt Hinweise und Angaben zu Regeln, Ritualen und Strukturen, die sich für geflüchtete Kinder im neuen Schulalltag ergeben.

Der Lehrer berichtet, dass sich der Schulalltag in Deutschland insbesondere durch bestehende Regeln für die Kinder ungewohnt zeigt und sich im Vergleich zum Heimatland unterscheidet. *„Die Regeln an sich, also Deutschland besteht natürlich auch aus vielen Regeln? ähm aber ähm auch Regeln in der Schule einzuhalten das ist es natürlich schon ähm Sachen die die ähm nicht so einfach sind“ (L2 (m.), Absatz 24).* Als typisches Merkmal in diesem Zusammenhang benennt er *„Die Pünktlichkeit (Lachen) die typisch deutsche Pünktlichkeit ist natürlich so ein Ding“ (L2 (m.), Absatz 24).* Dies bestätigt auch die Lehrerin *„Die können auch kaum sitzen ähm das ist schwieriger dann in den Klassen“ (L1 (w.), Absatz 201).* Die Kinder sind in diesem Eingewöhnungsprozess, wie das Mädchen beschreibt, gefordert sich in diese Regeln einzuarbeiten. *„So etwas wenn ich hab ähm wir haben ähm Regeln da steht da ähm und dann müssen wir immer ähm nicht lesen ich gucke das immer und dann ähm muss ähm wenn jemand sagt Stopp dann ist da Stopp ich hab das erst nicht gewusst deswegen hab ich immer das gelernt deswegen war zu mir leicht.“ (F1 (w.), Absatz 280).* Herausfordernd und schwierig ist für das Mädchen, wenn beispielsweise Geschehnisse des vergangenen Wochenendes im Morgenkreis erzählt werden sollen. Aufgrund ihres aktuellen Sprachstands empfindet sie *„So reden ich hab gesagt das zum reden das ähm wenn du etwas sagst und immer so sagst deine Gehirn dann wenn du das sagen willst dann ist das so schwer dann“ (F1 (w.), Absatz 292).*

INKLUSIVER UNTERRICHT

Diese Kategorie soll erschließen, inwieweit Kindern mit Fluchterfahrung inklusive Bildung ermöglicht werden kann. Es geht darum, Differenzierungen und Gelingens Faktoren inklusiven Unterrichts näher zu beleuchten. Dazu werden die Aspekte

- Herausforderungen die sich an die Lehrkraft ergeben
- Unterstützung durch die Lehrkräfte
- Unterrichtsgestaltung

näher beleuchtet.

Herausforderungen die sich an die Lehrkraft ergeben

Dieser Aspekt will Hinweise bzw. Einblicke in Situationen geben, die für Lehrkräfte aufgrund verschiedener Kulturen, Religionen, Elternhaus sowie damit verbundene religiöse und kulturelle Auffassungen sich als herausfordernd darstellen.

Insbesondere beim Übergang in die neue Schule sind nach Angaben der Lehrerin umfangreiche Lernstandserhebungen notwendig, die jedoch immer sehr fürsorglich gestaltet werden. *„Also die werden liebevoll verständnisvoll aufgenommen? Wir müssen halt kucken die Kollegen kucken wo stehen die? Wo ist der Lernstand? Was können die? Und dort müssen wir sie abholen“* (L1 (w.), Absatz 177). Beide Pädagogen sehen in der Vermittlung der Sprache eine Grundvoraussetzung für gelungene Teilhabe. In ihrer Funktion als Schulleiterin ist die Lehrerin überzeugt, *„Also wir haben ja auch hier eine Intensivklasse Deutsch? Grundschule wo erstmal alle Kinder drin sind? Wir versuchen die aber mittlerweile relativ schnell dann Klassen zuzuordnen? Und ähm die also teilweise so einen Kernunterricht zu haben und dann in ein in die entsprechende Partnerklassen? Dann reinzugeben? In andere Fächer mit Kunst und Musik und so Sachen und Sport?“* (L1 (w.), Absatz 177). Der Pädagoge weist bezüglich der bestehenden Beschulungsregelung auf die Problematik hin, dass *„(...) Wenn die Kinder schon neun zehn elf sind? bei mir, die dürften theoretisch bei mir zwei Jahre bleiben? ähm mit einer Verlängerung auf ein halbes Jahr? Wenn jetzt ein Kind sage ich mal zehn ist? Und zu mir kommt, oder elf, nach zwei Jahren ist es schon 13? Theoretisch könnte ich es dann in eine dritte Klasse stecken, was man natürlich dann pädagogisch auch nicht machen kann? ähm das das das ist ein Riesen reisen Problem wo wir immer noch haben? Da wissen wir noch nicht so eine Lösung“* (L2 (m.), Absatz 120).

Neben den sprachlichen Herausforderungen bestehen große Differenzen zwischen den Kindern, da sie verschiedensten Kulturkreisen (vgl. Kap. 1.3.4; Kap. 1.4) in den unterschiedlichen Geschlechtstypisierungen vorherrschen angehören. Die Lehrerin kommuniziert in diesem Kontext *„Das sind die Herren, und es ist schwierig für uns (unverständlich), weil in der Grundschule hauptsächlich Frauen sind? ähm uns die Anerkennung erstmal anzuschaffen, das geht dann weiter? Über die (unverständlich) über die ähm Eltern? Wenn die Männer vor uns stehen? Wir machen teilweise auch keine Gespräche alleine, mit diesen Männern.“* (L1 (w.), Absatz 56). Demzufolge zeigt sich im Schulalltag *„Einfach auch das Elterngespräch? Das ist alles auch nicht so einfach“* (L1 (w.), Absatz 211). Dieser Aspekt wird durch den Pädagogen aus seiner Perspektive bekräftigt, der in dem sehr sensiblen Bereich individueller erlebter Fluchterlebnisse z. B. aufgrund von Vergewaltigungen oder Misshandlung davon spricht, dass die Lehrkraft auch gefordert ist *„Ähm dass man da natürlich als Mann natürlich*

auch ein bisschen sich schützt? Und ähm immer guckt dass da jemand dabei ist wenn man mit ihr redet, das sind so Sachen da muss man wirklich aufpassen? (L2 (m.), Absatz 46).

Aus der Sicht des Lehrers stellt sich das Unterrichten in den Klassen aufgrund kultureller bzw. religiöser Heterogenität als große Herausforderung dar. Deren Erfolg sich seiner Einschätzung nach insbesondere vom persönlichen Engagement abhängig zeigt. *„Also da muss man sich mit den Eltern zusammensetzen? Da muss man sich die Dolmetscher sich zusammenholen? Ich habe neun verschiedene Nationen, ich spreche leider nur drei Sprachen? Von denen habe (Lachen) leider keine die passen würde (Lachen)? Da muss man wie gesagt ähm alles eigentlich selbst erarbeiten damit man da so einen Überblick bekommt?“ (L2 (m.), Absatz 46).* Er unterstreicht *„Da bekommt man ansonsten gar nichts ich habe mich ähm darum bemüht dass die Schulpsychologin mal vorbeikommt? Und einen ganzen Tag bei mir ist. Das ist aber alles ähm eine Sache, die muss ich ähm als also das ist einfach ähm da muss man sich selbst drum kümmern, ja? (L2 (m.), Absatz 46).*

Unterstützung durch die Lehrkräfte

Neben der Einbindung in den administrativ vorgegebenen schulischen Kontext, sehen beide Lehrkräfte es als bedeutsam, die für Kinder wichtigen altersentsprechenden Sozialkontakte zu unterstützen. *„Wir, ich versuche oder wir versuchen, dass wir ähm die Kinder in Sportvereine bringen? Die Jungs natürlich gerne Fußball [lächelt und zwinkert der Interviewerin zu]? Hauptsächlich? Und die Mädchen wir haben hier in [anonymisierter Ort] ein wirklich sehr gut funktionierender Sportverein? Mit vielen Angeboten. Mit guten Angeboten? Turnen, Ballspiele und alles“ (L1 (w.), Absatz 14).*

In den Interviews wird ebenso deutlich, dass die Unterstützungsangebote der Lehrpersonen in Bezug auf die Lehrerpersönlichkeit sich zwar individuell unterscheiden, im Wesentlichen jedoch ähnliche pädagogische Haltungen widerspiegeln. Die Lehrerin betont, dass es wichtig ist *„Dass wir das Vertrauen haben in die Stärken des Kindes. Dass es das selbst aufbaut? Und wir als Vorbild?“ (L1 (w.), Absatz 191)* dienen. Ihr ist es wichtig offen für die Probleme der Kinder zu sein und diese wahrzunehmen. Betroffen hat sie die Situation eines syrischen Mädchens gemacht, die aufgrund der Fluchtsituation in Deutschland nicht mehr zu den Besten gehörte und sehr verzweifelt war. *„Das hat mich sehr berührt. Und dann habe ich nochmal mit ihr gesprochen?“ (L1 (w.), Absatz 115).* Als Lehrerin hat sie dieses Erlebnis insofern beeinflusst, dass *„Und ab beim Essen habe ich manchmal die Gelegenheit ähm mittags mit den Kindern, neben so einem Kind zu sitzen und dann auch mal solche Gespräche zu führen? Und dann habe ich mir das vorgenommen und habe sie nochmal sprechen lassen? Und habe ihr*

dann auch Mut zugesprochen dass es bei uns bestimmt auf Dauer auch für sie gut wird“ (L1 (w.), Absatz 115).

Seine Schulhunde berichtet der Pädagoge *„Das ist ein riesengroßer Eisbrecher? Also da hat man, ein ganz schneller ähm einen ganz schnellen Draht zu den Kindern (...)?“ (L2 (m.), Absatz 64).* Bei Sorgen oder Nöten der Kinder im Schulalltag sieht er sich dadurch in der Lage, situativ Probleme zu mindern. Beispielsweise kann er unterstützend eingreifen, indem er dem Kind ermöglicht *„Joa gehe jetzt mal hin und erzähl es der Frieda (Name des Schulhundes) oder so?“ (...). Dann gehen die auch mal hin und setzen sich zu den Hunden und erzählen da und (unverständlich) auch auf ihrer Sprache dürfen sie es erzählen?“ (L2 (m.), Absatz 90).* Als weiteren positiven Effekt sieht er hier die Möglichkeit die Sprachbildung zu fördern. *„(...) Ich versuche dann immer schon mal zu sagen: „Ah sage mal auf Deutsch“ oder so? (...)“ (L2 (m.), Absatz 90).*

Das befragte Mädchen nimmt die Unterstützungsangebote durch die Lehrkräfte positiv wahr. Sie schildert *„Ja wenn ich etwas nicht verstehe oder so gestern wie gestern so etwas nicht verstanden deswegen dann kann ich sie rufen anrufen und dann ähm kann ich zu die ähm was zu mir schwer ist und wenn ich das nicht verstanden habe dann in die Schule sagt die was wie was ich da hier muss machen und da hier“ (F1 (w.), Absatz 320).* Der befragte Junge beschreibt ebenso *„Ja sie helfen mir und sie wenn ich jetzt draußen falle oder weh tue holen sie ein Pflaster oder helfen sie mir bei anderen Kindern auch“ (F2 (m.), Absatz 170).*

Unterrichtsgestaltung

Dieser Aspekt gibt einen Einblick über die ermittelten Ergebnisse der Einschätzungen der Lehrkräfte.

Als wesentlich sieht der Lehrer im Unterricht *„Die Regeln (...) einfach was die Kinder beachten müssen? Die habe ich alle bildlich dargestellt was man darf und was man nicht darf? Das verstehen die auch und das ähm halten die auch ein“ (L2 (m.), Absatz 64).* Weiterhin ist es nach Einschätzung der Lehrerin im Unterricht erforderlich *„Ja also durch Differenzierung? Die Kollegen müssen differenzieren, die differenzieren“ (L1 (w.), Absatz 189).*

Die Lehrerin betont, dass ihrer Ansicht nach besonderen Wert auf die Sprachvermittlung gelegt werden sollte, *„Weil viele Begriffe gibt es gar nicht also muss man immer wieder auf die Begriffsbildung achten“ (L1 (w.), Absatz 185).* Die daraus abgeleitete Notwendigkeit der Wortschatzerweiterung beschreibt die Lehrerin folgendermaßen: *„Für die Wortschatzerweiterung? Genau? Die müssten mehr also aus meiner Sicht heraus? Ich komme ein bisschen von der reformpädagogischen Richtung? Die müsste viel praktischer ähm sein. Ist schwierig aber,*

vor allem zeitlich (...)“ (L1 (w.), Absatz 187). Dies bestätigt auch der Pädagoge, der berichtet „(...) Ich gehe lieber auf den Spielplatz und ähm zeige denen was eine Rutsche ist? Und wir lernen das Wort Rutsche oder Schaukel, oder? Wir lernen was ist rennen? das sind ja ganz, wir sind ja immer an Basics. Und, das ist doch viel einfacher das zu machen, als wenn ich denen 15 Bilder zeige? Und wenn ich denen beim Schaukeln sage: „Hey das ist eine Schaukel“? Und du sagst denen vielleicht mal: „Oh sag doch mal zehnmal Schaukel wenn ihr schaukelt“? Ist das einfacher und, genauso gehe ich halt? Ich habe einen nicht so weiten Netto in der Nähe? Und da bin ich auch mittlerweile sehr bekannt? ähm laufe ich halt mit meinen elf Kinder rein? Ich ähm sage denen ganz klar: „Wir sind hier Gast. Und wir müssen uns benehmen, wir fassen nichts an.“ Also es gibt ganz klare Regeln und die befolgen die alle? Wir machen immer Platz wenn jemand kommt? ähm, aber das sind auch schon selbst Kunden dann, die kommen und sagen: „Ach ich bräuchte jetzt einen Apfel. Wo ist denn der Apfel?“ Und wollen dann mit denen reden, das ist, manchmal klappts weil sie es ein bisschen verstehen? Und manchmal natürlich noch nicht? Da muss man denen ähm Leuten natürlich sagen: „Ah wir sind da noch ein bisschen ähm am Anfang.“ Aber dann wird halt das ganze Obstsortiment durchgenommen? Dann wird das, Gemüsesortiment, dann gehen wir weiter in die Abteilung Brot? Oder, und wenn wir dann durch sind dann sind zwei Stunden rum, und? Man kauft am Ende noch eine Kleinigkeit für die Kinder, dann ist das, also schöner kann doch nicht sein“ (L2 (m.), Absatz 110).

Von den Pädagogen vermisst wird die fachliche Begleitung und Unterstützung in Form von Fortbildungsangeboten. So berichtet die Lehrerin in Bezug auf die Unterrichtskonzeption „Also da muss ich deutlich sagen da haben wir da sind wir ein bisschen allein gelassen worden? ähm? Da experimentieren wir, oder das sind wir sowie wir sind? Wir bringen uns als Menschen ein? Aber ähm wir haben nichts von (unverständlich) also ähm was wo wir sagen können ja die Literatur oder das oder jenes? Da haben wir eigentlich noch kein Konzept, wir sind dabei (L1 (w.), Absatz 179).

BINDUNG

In dieser Kategorie soll erörtert werden, wie Pädagogen in Kontakt mit den Kindern treten und inwieweit sie eine Bindung aufbauen können. Die Einzelfallanalysen thematisieren in diesem Zusammenhang die wesentlichen Aspekte

- Bindungs- und Umfeldgestaltung
- Bindungsperson

die im Anschluss thematisiert werden sollen.

Bindungs- und Umfeldgestaltung

Der Pädagoge unterstreicht, dass Tiere für Menschen Bindungsobjekte sind und positive Bindungserfahrungen mit einem Tier auf die soziale Situation der Menschen übertragen werden können. *„Es gibt immer Ausnahmen und ähm gerade wenn ein Kind mal hingefallen ist dann darf es mal den Hund streicheln dann ist die Verletzung auch ganz schnell wieder vergessen“* (L2 (m.), Absatz 76). Daraus entwickelt sich seine Motivation *„ich möchte mit Hunden arbeiten. „(...) Also da hat man, ein ganz schneller ähm einen ganz schnellen Draht zu den Kindern (vgl. L2 (m.), Absatz 64).* Die besonderen Regeln im Umgang mit einem Tier visualisiert er im Unterricht mit Bildern. Er kann feststellen, dass diese Regeln von den Kindern eingehalten werden. *„Am Anfang hat man ganz ein selten ein Problem mit so Flüchtlingskindern ähm mit Hund wenn man ähm weiß dass ähm Hunde in Äufländern ähm ähm im im im Ausland, ähm natürlich auch eine Gefahr sein könnten? Also in Afghanistan, ein afghanischer Hund ähm als Kind zu begegnen ist nicht so gut? (...) Wenn man das aber weiß und ähm den Kindern das auch schnell ähm klar macht ähm? Ist das glaube ich relativ einfach?“* (vgl. L2 (m.), Absatz 64).

Die Lehrerin beschreibt in Bezug auf Bindungsverhalten *„Ich spreche immer die Kinder an und freue mich ähm und erzähle ihnen dass ich ihr Land kenne? Und dann sieht merkt man richtig wie die Augen aufgehen wie sie strahlen. Und dann ähm dass ich mich über ihr Essen dort, was die da essen und ähm dass mir das auch sehr gut geschmeckt hat. Und das finden sie alle ganz toll? Also mehr jetzt so auf dieser emotionalen Ebene?“* (L1 (w.), Absatz 167).

Bindungsperson

Der Pädagoge formuliert *„(...) Die mögen mich. Das das ist einfach ähm ja? Das ist glaube ich auch die Art, und Weise wie ich mit denen gehe und? Mit denen einfach, den Start ähm in Deutschland ähm? versuche zu meistern ja. „Ja das bin ich absolut? Also da wird ähm eigentlich über alles gesprochen. Also ich bin, ja da bin ich aber auch einfach da“* (L2 (m.), Absatz 90). Im Kontakt mit den Kindern, ist für ihn Offenheit und Verlässlichkeit wichtig *„(...) Die machen viel Blödsinn mit mir die dürfen viel Blödsinn machen mit mir und ähm das ist so ein bisschen ein Eisbrecher wenn man dann, einfach auch mal Quatsch mit den Kindern macht dann? Dann vertrauen die einem auch und ähm ich halte auch immer zu denen? Also egal wo sie Streit haben oder Ärger haben“* (L2 (m.), Absatz 90). Beide Kinder weisen Gleichaltrigen eine wichtige Unterstützungsfunktion zu. In Bezug auf Freundschaften kommuniziert *„Weil wenn ich etwas die sage ähm dann sagt die nicht zu jemanden. Wenn ich das zu ihr sage sag das nicht niemand dann die ist sehr gut, dass die sagt nicht mir: „Oh die [Anonymisierter Name] hat so gesagt Ja. Jaja. (F1 (w.), Absatz 312).* Oder bei dem Jungen der

„Also [anonymisierter Name] ist ein Mädchen sie ist meine Freundin also so Freundin und wir also sie ist mein Klasse und auch in Betreuung und ich spiele immer mit ihr und sie hat ein Bruder ihrer Bruder heißt [anonymisierter Name] (F2 (m.), Absatz 152) benennt. Ebenso sieht sich das Mädchen von ihrer Lehrerin unterstützt. „Dann sagt sie: „Die ist neu da hier die versteht das nicht so viel“. Und ja dann ist sie so gut die ist so gut mit mir deswegen (kurze Pause) vertraue ich.“ (F1 (w.), Absatz 330).

UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE IN UND AUßERHALB DER SCHULE

Nachfolgend werden einige Aspekte zu Unterstützungsangeboten, die in den Interviews angesprochen wurden, näher erläutert.

- Verein
- Migrationslotsen
- Engagierte Helfer

Verein

Der Pädagoge stellt zum Thema Freizeit oder Hobby fest: „Im Großen und Ganzen ist es erstmal auf der Straße? So wie ähm andere kleine Kinder. Man muss sie ziemlich dazu zwingen ähm in Vereine oder sowas reinzugehen? Was heißt zwingen ist vielleicht [schaut nachdenklich in die Luft] das falsche Wort aber? Ihnen einfach mal die ähm Optionen ähm ja geben. Damit sie einfach die Möglichkeit haben vielleicht einen anderen ähm auch die Sprachbarriere wieder zu überwinden? Zu sagen ich gehe doch mal in den Fußballverein und sowas das ist natürlich dann immer mit Arbeit verbunden“ (L2 (m.), Absatz 10). Auch die Lehrerin unterstützt diesen Gedanken, die Kinder in Sportvereinen zu integrieren. In diesem Zusammenhang kann sie beobachten, dass in der Auswahl der Sportart je nach Geschlecht unterschiedliche Sportarten ausgewählt werden. In der Auswahl bestätigt die Lehrerin, dass bezüglich der Rollenmuster „Ja traditionelle (unverständlich)? mhm (bejahend) Natürlich wie auch unsere? Auch wie unsere Mädels ja? [nickt der Interviewerin zu] (...) vorherrschen. Im Vergleich zu deutschen Kindern, bei geflüchteten Mädchen sich andere Schwierigkeiten ergeben (...) Da teilweise Schleier getragen wird? Schon, ist es natürlich alles schwieriger?“ (L1 (w.), Absatz 18).

Migrationslotsen

Die Lehrerin sieht in der Unterstützung von Migrationslotsen einen wesentlichen Baustein inklusiver Bildung, insbesondere wenn man in einer Notsituation darauf zurückgreifen kann. „Wir haben das Glück dass wir schon lange vor dieser Flüchtlingskrise? Hatte unser ähm früherer Bürgermeister eingerichtet? ähm ehe (unverständlich) also Menschen die ähm (un-

verständlich) von anderen Ländern kamen, die die Sprache sprechen? Hat er so eine Gruppe gebildet? Und wenn wir dann jemanden hatten konnten wir da anrufen? Migrationslotsen so heißt ist das Wort? (...) Also das hatten wir schon lange hier in [anonymisierter Stadtnamen]? Und dadurch war es auch eine Erleichterung, wir konnten ganz schnell auf Leute zurückgreifen? Die die Sprachen sprechen? ähm und die dann ähm erstmal schon mal ähm übersetzt haben? Das war gut, da konnte man sich austauschen? Also der Austausch war schnell da?“ (L1 (w.), Absatz 89).

Engagierte Helfer

Die Unterstützung durch engagierte Helfer in einer Zeit in der sie sich noch nicht in der Schulbefanden, beschreibt das geflüchtete Mädchen als besonders hilfreich. „(...) *Ja da wir haben auch wir waren in Camp da waren so manche ähm Frauen die kommen zu uns und lernen wir mit die etwas und manchmal verstehe ich auch die nicht deswegen hab ich immer gesagt was bedeutet das dann habe ich von die ein bisschen gelernt“* (F1 (w.), Absatz 236).

4. Diskussion

Entlang der Forschungsfragen *„Wie beschreiben junge geflüchtete Kinder und Pädagogen den Übergangsprozess und inwiefern können inklusive Bildung und Bildungserfolge deren Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen? Sind Unterschiede bezüglich des Genderspektes zu erkennen? war es das Ziel dieser Arbeit, aufbauend auf bereits bestehende Theorien und Ergebnisse, die Auswertung explorativ und beschreibend darzustellen. Die persönlichen Sichtweisen der Befragten wurden dabei transparent gemacht.*

Nachfolgend werden die empirischen Ergebnisse mit den theoretisch ausgearbeiteten Grundlagen verglichen. Entlang der Befunde erfolgt in diesem Kapitel eine Darstellung der wichtigsten Ergebnisse, die in einem weiteren Schritt der Verknüpfung diskutiert werden. Aus der Auswertung des empirischen Materials lassen sich drei Hypothesen ableiten, welche die Grundlage für die Diskussion der Ergebnisse abbilden.

Hypothese 1: „Traumatische Fluchterfahrungen von geflüchteten Kindern führen zu einem herausfordernden Umgang zwischen Lehrkörper und Kind in Bezug auf ein positives Ankommen im schulischen Kontext.“

In den Interviews erfolgte ein Rückblick auf das persönliche Fluchterleben, welcher die individuelle Situation der geflüchteten Kinder abbilden konnte. Trotz der vorhandenen Unterschiede berichten beide Kinder offen über ihr Fluchterleben, wobei das Mädchen in der Befragungssituation emotional aufgewühlter als der Junge wirkte. Die deutlich erkennbaren Belastungsmomente decken sich weitgehend mit den theoretisch aufgearbeiteten Ergebnissen. Diese finden sich ebenso in der Wahrnehmung der Pädagog*in wieder, die im Schulalltag die Kinder begleiten.

Unabhängig davon, in welcher persönlichen Ausgangssituation bzw. zu welchem Zeitpunkt ein geflüchtetes Kind in die Schule kommt, geht es in erster Linie für alle Befragten um die Stabilisierung der bestehenden vulnerablen Situation. Ableitend daraus bildet sich für die Kinder aber auch für die Lehrkräfte eine besonders herausfordernde Situation, in der institutionell vorgegebene Strukturen der Schule mit persönlichen Lebenslagen in Einklang zu bringen sind. Grundlegende Ziele und Aufgaben der Grundschule sind dabei, alle Schüler*innen unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen in ihrer Entwicklung zu fördern und notwendige ermutigende Hilfestellung zu leisten, damit die Lernfreude der Kinder erhalten bzw. gefördert werden kann.

Ankommen in der Schule – aber wie?

Bezogen auf die *Bildungseinrichtung Schule* ergibt sich aus Sicht der Pädagogen die Notwendigkeit eines dialogischen Informationsaustausches, der die Möglichkeit beinhaltet, notwendige Informationen zu erhalten bzw. offene Fragen beantworten zu können. Dabei ist ihnen bewusst, dass in Bezug auf das Flüchtlernerleben und möglicher traumatischer Erlebnisse, dies eine sehr sensible Thematik darstellt. Aus den Befragungen mit den Pädagogen geht hervor, wenn wichtige Hintergrundinformationen in Bezug auf das Erleben der Kinder fehlen, sich der Umgang im Alltag mit den Kindern erschwerend zeigt. Mögliches Hintergrundwissen kann aus Sicht des befragten Pädagogen diesbezüglich als große Chance gesehen werden, Verhaltensweisen von Kindern situativ nachvollziehen und angemessen darauf reagieren zu können. Ersichtlich wird in den Gesprächen mit beiden Pädagogen zudem, dass eine dauerhafte professionelle Unterstützung in allen Phasen von „Ankommen bis zu einem gelungenen Bildungsübergang“ erforderlich ist. Angesprochen werden in diesem Kontext gezielte Fortbildungen, beispielsweise in Bezug auf den wichtigen Bereich der psychischen Belastungsstörungen in Verbindung mit dem Lernverhalten (vgl. Kap. 1) oder Hilfen zu Unterrichtskonzepten für die Lehrkräfte in deren Schulalltag.

Ebenso stellt für ein *gelingendes Ankommen* nach Meinung der Pädagogen die Einbindung der Eltern ein wesentlicher Aspekt dar. Aus pädagogischer Sicht ist hierfür die Einbeziehung der Eltern zur Stabilisierung, beispielsweise durch eine Teilnahme an Elternabenden oder gemeinsamen Schulveranstaltungen, eine notwendige Voraussetzung. Dass dies sich allerdings in den einzelnen Familien aufgrund heterogener Belastungsmomente, wie beispielsweise vorhandenen Ängsten infolge von Sprachbarrieren oder unterschiedlichen Auffassungen in Bezug auf soziale Regeln und Normen als schwierig zeigt, ist den Lehrkräften bewusst.

Trotz *bestehender Schwierigkeiten* in Bezug auf die Sprache, neue Regeln usw. beschreiben die Kinder ihre neue Situation durchweg positiv. Obwohl sie in ihrer neuen Umgebung gefordert sind viele Dinge neu zu erlernen, wie z. B. „Wie verhalte ich mich gegenüber der Lehrkraft?“, „Wie bewältige ich den Lernstoff?“, „Wie werden Verstöße im neuen Schulsystem sanktioniert?“, hilft den Kindern der geregelte und strukturierte Tagesablauf mit Lehrer*innen und Mitschüler*innen, der ihnen Sicherheit und Verlässlichkeit im Alltag vermittelt. Auffallend zeigt sich vor diesem Hintergrund, dass die Kinder, obwohl sie Schlimmes erlebt haben, optimistisch ihr neues Leben annehmen. An dieser Stelle nehmen, wie in Kapitel 1 erörtert, vorhandene Resilienzen großen Einfluss auf den Übergangsprozess der Kinder. Dies bestätigt auch die Aussage der befragten Lehrerin, die betont: „*Dass wir das Vertrauen haben in das in die Stärken des Kindes. Dass es das selbst aufbaut?*“ (L1 (w.), Absatz 191).

Der Faktor Sprache - warum?

Als große Herausforderung wird von allen Befragten das Problem der Verständigung aufgrund unterschiedlicher Sprachen bzw. vorherrschender Sprachbarrieren benannt, denn Sprache ist für alle Menschen ein wichtiges Medium, um sich mitteilen zu können. Bezüglich des Verständnisses für ein positives Ankommen, bewerten alle Interviewteilnehmer*innen den Spracherwerb als elementar für eine gelungene Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Das Mädchen berichtet in diesem Kontext „(...) *Und schwierig wie ähm (kurze Pause) die ähm Deutsch lernen*“ (F1 (w.), Absatz 18). Die Lehrerin sieht aufgrund der Herkunftsländer Unterschiede im Spracherwerb. „*Also bei den Syrern? Sieht man und ähm ich habe wie gesagt Syrien bereist, das ist wirklich ein, war ein sehr, also ich habe dort Reichtum gesehen? Gebildete Menschen gesehen? Viele. Das heißt die legen großen Wert auf Bildung? Und die kucken dass, sie versuchen alles, dass ihre Kinder vorankommen.*“ (L1 (w.), Absatz 34).

In Bezug auf die in einer neuen Sprache erforderliche Erweiterung des Wortschatzes, formulieren die Lehrkräfte eine praktische Herangehensweise als sinnvoll für einen gelungenen Spracherwerb. Die Faktoren Sprachbegabung und Motivation als einflussnehmende Faktoren werden als wesentliche Aspekte hinsichtlich eines optimalen Verlaufs für eine positive Sprachentwicklung gesehen. Dabei zeigen sich bezüglich des Genderaspekts nach Aussage der Lehrerin Unterschiede, die in der Regel eine vorherrschende Sprachbegabung bei Mädchen feststellen kann. Sie ergänzt, dass sich diese Beobachtung nicht in Bezug auf Kinder mit oder ohne Fluchterfahrung unterscheidet.

Als hilfreiche Maßnahmen für die Förderung der Sprachentwicklung, nehmen alle Befragten bestehende Unterstützungssysteme in Form von Nachmittagsbetreuung oder Hilfe durch sonderpädagogische Fachkräfte als kompetent und hilfreich, wahr.

Hypothese 2: Durch differente kulturelle sowie religiöse bzw. genderperspektivische Prägungen ergeben sich für den Lehrkörper spezifische Anforderungen im Umgang mit den geflüchteten minderjährigen Kindern in der Gestaltung des Schulalltags.

Vielfalt kennenlernen – Empathie entwickeln

Zahlreiche Interviewsequenzen weisen auf Differenzen in Bezug auf kulturelle bzw. religiöse Sichtweisen hin. Deutlich wird in der Diskussion, dass sich daraus unterschiedliche Anforderungen für den Lehrkörper ergeben. So erschwert nach Aussage der befragten Lehrerin in der Regel ein vorherrschendes Rollenverständnis die Situation in der Grundschule, in der über-

wiegend weibliche Lehrkräfte unterrichten. Dabei stelle sich für die Lehrerinnen insbesondere der Elternkontakt mit männlichen Bezugspersonen als schwierig dar.

Im Schulalltag zeige sich aus Sicht der Lehrerin *„Dass wir eher an die Mädchen rankommen als an die Jungs? Weil wir halt, es liegt halt auch daran, dass wir Frauen sind in der Grundschule? Da fehlen die Männer, das männliche Vorbild?“* (L1 (w.), Absatz 191). Sie beobachtete, dass durch die Prägung im Elternhaus ein vorgegebenes Rollenverständnis in Bezug auf eine gleichberechtigte Teilhabe der Mädchen vorzufinden ist und dies *„Ein massivstes Problem. ähm dass ähm die Gleichstellung von Mann und Frau? Und auch das Mitspracherecht weil das ist nicht gewollt bei diesen Eltern?“* (L1 (w.), Absatz 137) darstellt. Sie gibt zu bedenken, dass dies für viele der Mädchen bedeutet, dass sie nicht selbstbestimmt handeln können. *„Und so war das Mädchel auch? Die hat nie eine eigene Meinung gehabt? Solche Kinder fallen bei uns im System massivst durch? Weil wir anders arbeiten? Und die dürfen das nicht?“* (L1 (w.), Absatz 145).

Die Übernahme bestehender Rollenverständnisse spiegeln sich in den Aussagen des Jungen wider, in welcher Dinge außerhalb des Hauses in den Aufgabenbereich des Vaters und die innerhalb in den Bereich der Mutter fallen. Obwohl er diese aus seinem Heimatland kennt, wie z. B. in der Schule oder bei Feiern, bei denen Geschlechter getrennt agieren, zeigt er trotzdem ein anderes Verhalten. In dem er ein Mädchen als Vertrauensperson benennt, der er alles erzählen kann, verhält er sich wie ein Kind und unterscheidet sich nicht von anderen Kindern. Dies kann auch daran liegen, dass der Junge in der Schule eine andere Kultur erlebt, die ihn mit beeinflusst und ihm eine differenzierte Betrachtungsweise ermöglicht. *„Ja also hier in Deutschland dürfen so Mädchen und Jungs in eine Klasse gehen also so zusammen aber in Afghanistan gibt es so halbe Klasse also ganze Mädchen gehen in eine andere Klasse und ganze Jungs gehen in andere Klasse“* (F2 (m.), Absatz 58). In diesem Zusammenhang stellt die Lehrerin fest, dass wenn das Elternhaus offener geprägt ist, sich in Zusammenarbeit mit der Schule Möglichkeiten eröffnen, die eigene Kultur mit der neuen in Einklang bringen lassen. *„Die haben wir, konnten wir aufs Gymnasium ähm weiterempfehlen? Die wird aber auf die Liebfrauenschule gehen, weil es ein Mädchengymnasium ist. mhm (bejahend) ja?“* (L1 (w.), Absatz 30).

Schulisches Bildungswesen findet in multireligiösen Zusammenhängen statt und wird von den befragten Lehrkräften aufgrund der vielen verschiedenen Nationalitäten als heterogen beschrieben. In der Begegnung mit unterschiedlichen Religionen gilt jedoch immer, es treffen per se nicht Religionen aufeinander, sondern Menschen. Wenn diesen Menschen, insbesonde-

re den Kindern aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen bzw. Erlebnissen in der Schule jedoch der notwendige Raum für Gespräche, Veranstaltungen usw. und damit einem besseren Kennenlernen eingeräumt wird, kann dies zur Entwicklung von Kompetenzen in Bezug auf religiöse Pluralität führen. Diese zeigt sich in Zusammenhang mit Fluchtmigrationsprozessen als bedeutsam (Edelbrock, 2018). Erste Ansätze dieser Pluralität anzunehmen, finden sich beispielsweise im Bildungsplan für Grundschulen in Baden-Württemberg wieder, in dem sieben verschiedene Religionslehren als inhaltsbezogene Kompetenzen vermittelt werden sollen (Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg, Bildungsplan 2016). Die Lehrerin unterstreicht, wie wichtig es ist dafür einen Raum für die Kinder zu schaffen. *„Also ich habe also wir hatten jetzt eine Zeit lang eine islamische Kollegin da gehabt. Die ähm Islam-Unterricht also bei uns durchgeführt hat?“ (L1 (w.), Absatz 36).* *„Das war ja diese Sache vom Land Hessen? ähm auch Islam-Unterricht anzubieten. Und wir hatten eine Referendarin, es war eine Referendarin. Und die hat das gemacht und dadurch, und da ich auch noch Religion unterrichte? War ich dann die Mentorin? Und dann habe ich die Kinder mal in einem ganz anderen Zusammenhang gesehen? Und das war echt toll“ (L1 (w.), Absatz 38).*

Hypothese 3: Die Unterstützung von Transitionsprozessen geflüchteter Kinder durch die Lehrkraft gestaltet sich auf Grund der besonderen Erfahrungen und Erlebnissen der Kinder, hinsichtlich Beziehungs- und Bindungsprozessen als besonders herausfordernd.

Aus dem gewonnenen Interviewmaterial lässt sich schließen, dass für alle Beteiligten Bindungs- und Vertrauensprozesse wesentlichen Einfluss auf den Transitionsprozess in der Schule nehmen. Dies zeigt sich nach Ansicht der Lehrkräfte bei Kindern mit Fluchterfahrung als besonders bedeutsam, da die Kinder im schulischen Alltag zu Beginn aufgrund der vorhandenen Sprachbarriere besondere Unterstützung und Hilfestellung benötigen.

Bindungs- und Vertrauensprozesse aufbauen – aber wie?

Alle Befragten sind der Meinung, dass die *Lehrerpersönlichkeit* beim Aufbau dieses Prozesses eine besondere Rolle spielt. Ersichtlich wird dies zum einen aus dem Gespräch mit dem Lehrer, der berichtet, dass der Zugang zu den Kindern sich nur über die persönliche Ebene entwickeln lässt. Unterscheidungen finden sich in nach der Analyse in Abhängigkeit von der jeweiligen Persönlichkeit, deren Schwerpunktsetzung sowie der vorhandenen Motivation. Wie jeder einzelne Lehrer mit den Herausforderungen in den Schulen, in denen die Kinder ankommen umgeht, zeigt sich demzufolge heterogen. Als Einfluss nehmende Faktoren können die Vorgaben der Kultusministerien und den damit verbundenen Rahmenbedingungen in

den Schulen, sowie die Individualität der in diesen Prozess eingebundenen Personen benannt werden.

Die Faktoren Individualität und Motivation zeigen sich am Beispiel des Lehrers sehr deutlich. Ausgehend von den positiv wahrgenommenen Wirkeffekten tiergestützter Pädagogik (Beetz, 2013), beschreibt der Lehrer den Umgang mit den Schulhunden insbesondere für geflüchtete Kinder als bedeutsam. Er betont, dass in belastenden Situationen im Schulalltag sich aufgrund der emotionalen Ebene für die Kinder neue Möglichkeiten eröffnen, um persönliche Probleme in der eigenen Sprache erzählen zu können. Zugleich bietet sich für ihn als Pädagogen die Möglichkeit, die Kinder durch Motivation in ihrem Lernprozess zu fördern „(...) *Ich versuche dann immer schon mal zu sagen: „Ah sage mal auf Deutsch“ oder so?“ (L2 (m.), Absatz 90).*

In Bezug auf *inklusive Bildung* können sich dementsprechend individuelle und gemeinsame Lernwege gegenseitig bereichern und in ihrer Zusammenführung als Teilhabe und sozialer Eingebundenheit formuliert werden (vgl. Kap. 1.2). Der Lehrer formuliert, dass für ihn ein wichtiger Grundsatz ist, alle Kinder so anzunehmen, wie sie sind. Er berichtet, dass er dafür individuelle Lernwege geht, um sie zu unterstützen bzw. ihnen zu helfen. Aufgezeigt werden konnte aus den Befragungen mit den Kindern, dass es wichtig für sie ist, einen schützenden und strukturierten Rahmen in der Schule vorzufinden, in der sie Kontakt mit Gleichaltrigen haben und neue Freundschaften schließen können. Im Kontext Schule bekräftigen die befragten Kinder, dass sie ihre Lehrer als unterstützend und motivierend wahrnehmen.

Beide Lehrkräfte berichten bezogen auf den Genderaspekt, dass sie bei geflüchteten Kinder Unterschiede im Verhalten wahrnehmen, welche auf ein vorgegebenes Rollenverständnis hinweisen. Die Lehrerin schließt daraus, dass sich diese jedoch je nach kultureller und religiöser Prägung unterschiedlich zeigen.

Nachfolgend soll in Bezug auf die gestellten Hypothesen eine abschließende Einordnung vorgenommen werden. Alle drei Hypothesen bestätigen durch die Ergebnisauswertung, dass aufgrund der besonderen Situation der Kinder, sei es aufgrund von Alter, Fluchterleben oder besonderen Lebenslagen im Ankunftsland ein gelungener Transitionsprozess die Lehrkräfte sowie auch die Kinder vor besondere Herausforderungen stellt.

5. Fazit

Ziel dieser Arbeit war es, durch eine mehrperspektivische Sichtweise einen umfassenden Einblick in die besondere Lebenslage der Kinder in Hinblick auf einen gelungenen Bildungsprozess zu ermöglichen. Auf Grundlage dessen wurden theoretische Erkenntnisse zu den Themenbereichen „Flucht und Asyl, des Transitionsprozesses in Hinblick auf Inklusion und Bildung betrachtet und bezüglich des Genderaspektes näher beleuchtet“. In der vorliegenden Arbeit wurde insbesondere die Situation der betroffenen Kinder und deren besondere Lage fokussiert und eng mit einer professionellen Beziehungsgestaltung der Pädagogen im schulischen Umfeld in Verbindung gesetzt.

Die Einblicke in die Lebenslagen geflüchteter Kinder haben deutlich gemacht, mit welcher vielfältigen Belastungssituationen sie konfrontiert waren bzw. immer noch sind. Das Fluchterleben sowie die Ankommenssituation in einem neuen Land ist durch zum Teil komplexe Problemlagen gekennzeichnet, was in der theoretischen Aufarbeitung deutlich wurde. Die Kinder sind damit beschäftigt einen kulturellen Anpassungsprozess an die deutsche Kultur zu erbringen, müssen fremde Verhaltensstandards, Normen, Werte, Sprache neu erlernen. Der Übergang in eine neue Bildungseinrichtung stellt in der Kombination von Akkulturationsleistung und Transition für die Kinder und deren Familien eine schwierige Aufgabe dar. Dies erfordert in der Schule einen intensiven und differenzierten Betreuungsbedarf, was im empirischen Teil dieser Arbeit sichtbar gemacht werden konnte.

Die Ergebnisse in Bezug auf den Genderaspekt machen deutlich, dass aufgrund kultureller und religiöser Prägungen, bei den Kindern unterschiedlich manifestierte Rollenzuweisungen bestehen. Dabei haben die Sichtweisen männlich/weiblich der einzelnen Interviewteilnehmer zu differenzierteren Aussagen geführt. So hat sich in den Aussagen der Kinder gezeigt, dass sie unterschiedliche Rollen einnehmen sowie diese an ihre neue Umgebung im Rahmen ihrer Möglichkeiten durch das Elternhaus anpassen. Aus den Aussagen der Lehrkräfte wurde deutlich, dass ebenso genderspezifische Zuweisungen bei nicht geflüchteten Kindern zu beobachten sind, diese sich allerdings in der Regel aufgrund anderer kultureller Ausrichtung, nicht so deutlich ausgeprägt zeigen.

Es konnte veranschaulicht werden, dass die Kinder trotz der belastenden Situation den Weg in die Normalität finden. Die Interaktion mit Gleichaltrigen in der Schule bietet ihnen die Möglichkeit, die für sie wichtigen Peerkontakte aufzubauen. Aus den Befragungen ergab sich, dass der Sport als Bindeglied eine wichtige Rolle im Ankommensprozess einnimmt.

Mit der Auseinandersetzung zur Bindungstheorie und deren Erkenntnisse konnte ein wichtiger Schutz- und Risikofaktor aufgezeigt, sowie die Auswirkungen von Bindungsqualität für die Entwicklung erkennbar gemacht werden. Die Ergebnisse aus der Bindungsforschung weisen darauf, dass diese eng mit Vertrauensprozessen verbunden sind. Inwieweit die Institution Schule und pädagogische Fachkräfte darauf Einfluss nehmen können, waren ein wesentlicher Untersuchungsaspekt.

Die Ergebnisse in Bezug auf Schule und Inklusive Bildung sowie deren Bedeutungscharakter haben gezeigt, dass die Entwicklung der neuen Sprache für die Kinder einen großen Raum einnimmt. Aus Sicht aller Befragten berechtigt sie zur erfolgreichen Teilhabe in dem neuen Bildungssystem und ermöglicht durch einen gelingenden Übergang eine erfolgreiche Bildungsteilhabe bzw. eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Durch die pädagogische Arbeit und einer vertrauensvollen, verlässlichen Beziehung, kann die Basis geschaffen werden diesen Prozess in der Regel positiv zu bewältigen. In der Ergebnisdarstellung konnte der Einfluss von Qualitäten der Bindungs- und Beziehungsarbeit in der Schule für die Kinder bestätigt werden. Hier wurde deutlich, dass die Pädagogen als wichtige Bezugspersonen im nahen Umfeld von den Kindern wahrgenommen werden. Zudem hat sich gezeigt, dass die Pädagogen wichtige Unterstützungsfunktionen für die Kinder einnehmen, die in verschiedenen Formen den Kindern dargeboten werden. Dieser Aspekt findet sich insbesondere bei dem Pädagogen wieder, der mit Hilfe tiergestützter Pädagogik zu einem verbesserten Lehr-Lernklima beiträgt. In dem geführten Interview konnte deutlich gemacht werden, dass auf Basis einer emotionalen Ebene, dies insbesondere Kinder mit Fluchterfahrung möglich macht auch in der Schule Traurigkeit und Sorgen zulassen zu können.

Durch die leitfadengestützten Interviews mit den Kindern wurde ersichtlich, dass Bindungspersonen im nahen Umfeld sehr wichtig sind. Offen bleibt jedoch die tiefere Auseinandersetzung in Bezug auf die Rolle der Eltern als wichtigste Bindungspersonen der Kinder. Interessant ist hier die Frage, welche Einflüsse die Eltern auf den Entwicklungsprozess in der neuen Umgebung bezüglich des Bildungsverlaufs ihrer Kinder nehmen und welche Möglichkeiten zur Verfügung stehen, den Elternkontakt in der Schule intensiver zu gestalten. Hierfür wäre eine weitere Durchführung mehrerer Interviews vonnöten. Zudem wäre eine theoretische Auseinandersetzung mit den aus den Stichproben erlangten neuen Erkenntnisse wie beispielsweise die Rolle der Eltern, Charakteristika und Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern, in der Schule erforderlich. Es wäre auch interessant in einem weiteren Schritt zu untersuchen, inwiefern sich alternative Unterstützungsfunktionen wie beispielsweise Tiere, auf den Entwicklungsverlauf der Kinder in der Schule auswirken.

Zusammenfassend betrachtet ermöglicht die Arbeit eine mehrdimensionale Perspektive in Bezug auf den Ankommensprozess von Kindern mit Fluchterfahrung in der Schule. Aus den in dieser Arbeit generierten Befunden ergibt sich ein hoher Schutz- und Unterstützungsbedarf, in der insbesondere die Sprache als „Türöffner“ den Grundstein für einen gelungenen Bildungsprozess und gesellschaftliche Teilhabe legt.

Abschließend kann festgestellt werden, dass dieser Prozess für alle eine Herausforderung darstellt. Die Kinder haben jedoch aufgrund ihres Fluchterlebens große Widerstandskraft gezeigt. Im Umgang mit dieser Vielfalt zeigt es sich demzufolge aus transistiver Perspektive heraus unabdingbar, die Kinder so zu unterstützen, dass ihnen genügend Ressourcen für eine gelingende Lebensbewältigung an die Hand gegeben werden. Schule als Bildungseinrichtung nimmt hier aufgrund des Bildungsauftrages eine fundamentale Rolle ein, in der die Pädagog*innen gefordert sind diese komplexen Anforderungen zu bewältigen.

Literaturverzeichnis

- Ainsworth, M. (1974). Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber Mitteilungen des Babys. In K. E. Grossmann & K. Grossmann, *Bindung und menschliche Entwicklung* (S. 414 – 421). Stuttgart: Klett-Cotta.
- AKS Arbeitskreis kritische Arbeit (2018, 13. November). *Bundesweiter Handlungsleitfaden*. Aufgerufen am 24.03.2020 von https://b-umf.de/src/wp-content/uploads/2018/11/2018-11_ask_handlungsleitfaden_jugendhilfe_begleitete_minderjaehrige.pdf
- Albers, T. & Ritter, E. (2016). *Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule*. Abgerufen am 24. Mai 2020 von https://www.kita-factex-te.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Ritter_Albers_Flucht__2016.pdf
- Albers, T. & Ritter, E. (2016). Kinder und Familien mit Fluchterfahrung kommen an. *Kinder-garten heute. praxis kompakt. Themenheft für den pädagogischen Alltag*. Freiburg: Herder.
- Altmeyer, S. (2016). 10. Psychotraumatologie. In A. Trost & W. Schwarzer (Hrsg.), *Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie für psycho-soziale und pädagogische Berufe* (4. durchgesehene Auflage). Dortmund: borgmann publishing.
- Amnesty International (o. D.). *Amnesty Report 2017/2018. Zur weltweiten Lage der Menschenrechte*. Abgerufen am 8. Juni 2020 von <https://www.amnesty.org/download/Documents/POL1067002018GERMAN.PDF>
- BAMPF Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (14, November 2019). *Prüfung des Dublin Verfahrens*. Aufgerufen am 3. Mai 2020 von <https://www.bamf.de/DE/Themen/AsylFluechtlingsschutz/AblaufAsylverfahrens/DublinVerfahren/dublinverfahren-node.html>
- BAMF Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (7, August 2019). *Das Bundesamt in Zahlen 2018. Asyl, Migration und Integration*. Aufgerufen am 3. Mai 2020 von https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt_in_zahlen-2018.pdf?__blob-publikationFile&v=16
- BDSG Bundesdatenschutzgesetz (Fassung: Mai 2018). *Datenschutz_Grundverordnung (DGSVO)*. Aufgerufen am 15.06.2020 von <https://dsgvo-gesetz.de/>

- 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
- Beetz, A. (2013). *Hunde im Schulalltag. Grundlagen und Praxis* (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Bellenberg, G. & Forell, M. (2013). *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (Hrsg.). Münster: Waxmann.
- Bengel, J. & Meinders-Lücking, F. & Rottman, N. (2009). Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung* 2009(35), 27 – 46. Köln: BZgA.
- Berthold, T. (2014). In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland. *Deutsches Komitee für UNICEF e. V.* Abgerufen am 24.04.2020 von <https://www.unicef.de/blob/56282/fa13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e3/ar037-fluechtlingskinder-in-deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf>
- Biermann, Ch. (2020). Geschlechterfallen irritieren. Ein Spiralcurriculum für Lebensorientierung in der Schule. *Pädagogik* 2020(3), 17 - 21.
- BMFSFJ. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*. Berlin: Publikationsversand der Bundesregierung.
- Bogner, A, Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Braun, B. G. (1988). The BASK model of dissociation. *Dissociation. Progress in the Dissociative Disorders*, 1(1), 4 – 23.
- Brisch, K. H. (2003). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*. (5. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K. H. (2011). Bildung als Grundlage einer gelingenden Entwicklung. *Jugendhilfe* 2011(4), 231 – 235.
- Brügelmann, H. (2020). Mehr Bildungsgerechtigkeit – allein schafft die Schule das nicht. *Pädagogik* 2019 (10), 14 – 17.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020). *Das Bundesamt in Zahlen 2019. Asyl*. Ab-

- gerufen am 24.04.2020 von
<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2019-asyl.html;jsessionid=148850383EF2B7E1C8EFAD8DDA81F737.internet541?view=renderPdfViewer&nn=284738>
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2018, 11. Oktober) Jungen auf der Flucht. Gendergerechte Gesundheitsförderung für unbegleitete minderjährige männliche Geflüchtete. Aufgerufen am 17.06.2020 von
<https://www.bzga.de/infomaterialien/fachpublikationen/band-23-jungen-auf-der-flucht-gendergerechte-gesundheitsfoerderung-fuer-unbegleitete-minderjaehrige-m/>
- Bürger, T. (2018). Kinder mit Migrations- und Flüchtlingserfahrungen – eine Herausforderung für die Schule. In J. Henkel & N. Neuß (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe* (S. 44-53). Stuttgart: Kohlhammer.
- Çalışkan, S. (2018). Warum Frauen fliehen: Fluchtursachen, Fluchtbedingungen und politische Perspektiven. In *Heinrich-Böll-Stiftung Demokratie. Frauen und Flucht: Vulnerabilität – Empowerment – Teilhabe* (S. 10 – 19). Abgerufen am 14.04.2020 von
http://www.boell.org/sites/default/files/frauen_und_flucht.pdf#page=51
- Cinar, M. & Hardy, I. (2017) Die Bedeutung der Bildungssprache für die Gestaltung von Bildungskontexten in Kindergarten und Schule. In N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (S. 115 – 128). Münster: Waxmann.
- Daschner, P. (2017). Flüchtlinge in der Schule. In N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (S. 11 – 25). Münster: Waxmann.
- de Paiva Lareiro, C. (2019). *Ankommen im deutschen Bildungssystem. Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen*. Ausgabe 02/2019 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg. Abgerufen am 11. Mai 2020 von
<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse2>

- 2019-ankommen-im-deutschen-bildungssystem.pdf?__blob=publicationFile&v=12
- de Paiva Lareiro, C. (2019). *Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Lebenswelten von geflüchteten Familien in Deutschland*. Ausgabe 05/2019 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg. Abgerufen am 11. Mai 2020 von https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse5-2019_iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-familien.pdf;jsessionid=E11895136CBDF0FD69524B9F8B01C076.internet562?__blob=publicationFile&v=7
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Abgerufen am 23. Juni 2020 von https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (2018, 20. November). *Weltbildungsbericht 2019 - Kurzfassung. Migration, Flucht und Bildung: Brücken bauen statt Mauern*. Abgerufen am 4. Mai 2020 von <https://www.unesco.de/bildung/bildungsagenda-2030/unesco-weltbildungsbericht/unesco-weltbildungsbericht-2019-zu-flucht-0>
- Deutscher Caritasverband e. V. Referat Migration und Integration (2014). *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Deutschland. Rechtliche Vorhaben und deren Umsetzung* (Hg.). Freiburg: Lambertus.
- Deutsches Kinderhilfswerk (2015). Eine Aktion des Kinder- und Jugendbeirats. Gespräche mit Kindern die flüchten mussten. Abgerufen am 24. April 2020 von <https://www.dkhw.de/schwerpunkte/kinderrechte/integration-von-gefluechteten-kindern/interviews-mit-gefluechteten-kindern/>
- Dienelt, Dr. K, (2016, 13. Februar) Duldung: Was ist eine Duldung und mit welchen Rechten ist sie verbunden? *Bundeszentrale für politische Bildung*. Abgerufen am 24. April 2020 von <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdosiers/233846/definition-fuer-duldung-und-verbundene-rechte>
- Diehm, I. & Radtke F. O., (2018). Organisatorische Probleme im Umgang mit dem Fremden. In N. von Dewitz, H. Terhart. & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 22 – 40). Weinheim: Beltz Juvena.

- 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
- Döring, N. (2016). Gendersensible Förderung von Medienkompetenz: Was ist zu tun?. *ajs informationen*, 2016(1), 22 – 28
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). Benutzerhandbuch f4analyse. Marburg: dr. dresing & pehl GmbH.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2016). Benutzerhandbuch f5transkript. Marburg: dr. dresing & pehl GmbH.
- Ebrahimkhil, S. (2018). Die andere Hälfte. Ein Blick auf die Situation von afghanischen Frauen in Afghanistan, auf der Flucht und in Europa. *Heinrich-Böll-Stiftung Demokratie. Frauen und Flucht: Vulnerabilität – Empowerment – Teilhabe* (S. 10 – 19). Abgerufen am 14.04.2020 von http://www.boell.org/sites/default/files/frauen_und_flucht.pdf#page=51
- Edelbrock, A. (2018). Religion ist oft mit im Gepäck. Pluralitätsfähige Religionssensibilität, intra- und interreligiöse Bildung als religionspädagogischer Zugang in Zeiten von Fluchtmigrationsprozessen. In J. Henkel & N. Neuß (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe* (S. 101 - 110). Stuttgart: Kohlhammer.
- El-Mafaalani, A. & Massumi, M. (2019, Juni). Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung, Policy Brief 08a. *Flucht Forschung und Transfer (FFTF)*. Abgerufen am 2. Mai 2020 <https://www.flucht-foeschung-transfer.de/schulebildungausbildung/>
- Equit, C. & Ruberg, C. (2012). Übergänge: Bildungsbiografische Perspektive. In N. Berkmeyer, S. I. Beutel, H. Järvinen, & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 3 - 22). Köln: Carl Link.
- Faist, T., Fauser, M. & Reisenauer, E. (2014). *Das Transnationale in der Migration. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Faust, G. (2013). Übergang in das Schulsystem hinein. Vom Kindergarten in die Grundschule – Aktuelle Befunde aus der Bildungsforschung. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 33 –

- 44). Münster: Waxmann.
- Feuser, G. (2010). Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In A. Stein, S. Krach, & I. Niedik, (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen, Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 17 – 31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fingerle, M. (2018). Migration, Resilienz und schulische Übergänge. Implikationen für den Übergang neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in das deutsche Schulsystem. In N. von Dewitz, H. Terhart, & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 124 -140). Weinheim Basel: Beltz Juvena.
- Fischer, F. M. & Möller, Ch. (2018). *Sucht, Trauma und Bindung bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, G. & Riedesser, P. (2009). *Lehrbuch der Psychotraumatologie* (4. Auflage). München: Reinhardt.
- Fischer, V. (2018). Migration. Herausforderung für die Eltern- und Familienbildung. In: J. Henkel & N. Neuß (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe* (S. 33 – 41). Stuttgart: Kohlhammer.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2018). *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen*. Abgerufen am 14. Juni 2020 von https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2018/Maerz/SVR-FB_Bildungsintegration.pdf
- Freise, J. (2017). *Kulturelle und religiöse Vielfalt nach Zuwanderung. Theoretische Grundlagen – Handlungsansätze – Übungen zur Kultur- und Religionssensibilität*. Schwalbach/Ts: WOCHENSCHAU Verlag.
- Freyberger, H., & Freyberger H. J. (2015). Transgenerationale Traumatransmission (am Beispiel der Überlebenden des Holocaust). In G. H. Seidler, H. J. Freyberger & A. Mae-

- recker (Hrsg.), *Handbuch der Psychotraumatologie* (S. 83 – 91). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fröhlich-Gildenhoff (2017). Resilienz-Stärkung in der Kindertageseinrichtung. Ein Beitrag zur Förderung von Chancengerechtigkeit und (psycho-)sozialer Gesundheit. In W. Schwendemann & A. Götzelmann (Hrsg.). (S. 241 - 249). Freiburg: FEL
- Fröhlich-Gildenhoff, K., Böttinger, U. (Hrsg.). Kerscher-Becker, J.Hüsson, D. Steinhauser, H. & Fischer, S. (PNO). (2016) *Stärkung von Kita Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung - Handreichung für pädagogische Fachkräfte*. Freiburg: FEL Verlag
- Funk, W.(2018). *Gender Studies* Paderborn: UTB.
- Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2018): Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Wie Praktiken der Mehrsprachigkeit für das Lernen genutzt werden können. In: N. Dewitz, H. Terhart, & M. Massumi (Hrsg.). *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 214–230). Weinheim: Beltz.
- Gahleitner, S. B., & Hinterwaller, H. (2014). Halbstrukturierte Erhebungsmethoden am Beispiel problemzentrierter Interviews. In: S. B. Gahleitner, R. Schmitt, K. Gehrlich (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Forschungsmethoden für EinsteigerInnen aus den Arbeitsfeldern der Beratung, Psychotherapie und Supervision* (S. 78 – 86). Coburg: ZKS Verlag.
- Genfer Flüchtlingskonvention (o. D.). *Abkommen über Rechtstellung der Flüchtlinge*. Abgerufen am 6. Juni 2020 von <https://www.fluechtlingskonvention.de/>
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2015). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (3. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Grimm, H. & Weinert, S. (2002). Sprachentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollständig überarbeitete Auflage) (S. 517 – 535). Weinheim: Beltz.
- Grossmann, K. & Grossmann K. E. (2012). *Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit* (5. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Grossmann, K. E. (2006). Emmy Werner: Engagement für ein Lebenswerk zum Verständnis menschlicher Entwicklung über den Lebenslauf. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge. *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern* (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K., & Grossmann, K. (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland Art. 3. (o. D.). Bundesamt für Justiz und Verbraucherschutz; Bundesamt für Justiz. Abgerufen am 24.04.2020 unter https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_3.html
- Hecht, J. (2016). Bindung. *Psychotherapie im Dialog. Psychodynamische Therapie, Systemische Therapie, Verhaltenstherapie, Humanistische Therapie*. *Bindung*(3), 16 – 17.
- Heintel, M., Husa, K. & Spreitzhofer, G. (2005). Migration als globales Phänomen. In H. Wagner (Hrsg.), *Segmente. Wirtschafts- und sozialgeographische Themenhefte: Migration – Integration* (S. 2 – 10). Wien: Ed. Hölzel.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten - Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henkel, J. & Neuß, N. (2018). *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe* (Hrsg.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Henkel, J. (2018). Traumatisierte Kinder und Familien mit Fluchterfahrungen in pädagogischen Settings. In J. Henkel & N. Neuß (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe* (S. 201 – 211). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (13. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa
- Hurrelmann, K. (2020). Wie die Dynamik der wachsenden Ungleichheit abgebremst werden kann. *Pädagogik* 71(10), 34 – 37.
- Hüther, G. (2003). Die Auswirkungen traumatischer Erfahrungen im Kindesalter auf die Hirnentwicklung. Das allgemeine Erklärungsprinzip. In K. H. Brisch, & T. Hellbrügge, *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern*

- (S. 94 - 104). Stuttgart: Klett-Cotta.
- IAB Forschungseinrichtung der Bundesagentur für Arbeit (2019, April). *Flüchtlingsmonitoring: Endbericht*. Abgerufen am 2. Mai 2020 von https://www.bmas.de/Shared-Docs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb528-fluechtlingsmonitoring-endbericht.PDF?_blob=publikation&v=1
- Julius, H. (2009). Bindung und familiäre Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.) *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 13 – 26). Göttingen: Hogrefe.
- Jütte, M. (2017). Traumatisierte geflüchtete Kinder und Jugendliche im Unterricht. In D. Zimmermann, *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht: Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 44 – 56). Weinheim: Beltz.
- Kiper, H. (2012). Übergänge im Schulsystem und das Curriculum. Kritische Anfragen. In N. Berkemeyer, S. I. Beutel, H. Järvinen, & S. van Ophuysen. *Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 47 – 68). Köln: Carl Link.
- Kißgen, R. (2009). Diagnostik der Bindungsqualität in der frühen Kindheit. Die Fremde Situation. In H. Julius, B. Gasteiger-Klipera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 98 – 114). Göttingen: Hogrefe.
- Korntheuer, A. (2016). Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto. In U. Neumann & W. Weiße. *Bildung in Umbruchgesellschaften* Band 13. Münster: Waxmann.
- Kraft, J. (2016, 21. April). Welche verschiedenen Schutzformen können im Asylverfahren erteilt werden?. *Bundeszentrale für politische Bildung*. Abgerufen am 24. Mai von <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdosiers/224699/schutzanspruch-im-deutschen-asylverfahren>.
- Kramatschek, C. (2015, 13. Juli). *"Dazwischen das Meer" Flucht und Flüchtende in der Literatur*. Abgerufen am 24.05.2020 von https://www.deutschlandkultur.de/dazwischen-das-Meer-flucht -und.fluechtende-in-der-literatur.976.de.html?dram:article_id=324766
- a
- Kratzmann, J. (2013). Migrationsgekoppelte Ungleichheit im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.) *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 81 – 88). Münster: Waxmann.

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kultusminister Konferenz. (2019). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2016/2017*. Abgerufen am 18. Mai 2020 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf
- Kultusminister Konferenz (2019, April). *Grundstruktur des Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland (Diagramm)*. Abgerufen am 18. Mai 2020 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/de_2019.pdf
- Kultusministerium Hessen (o. D.). *Schulsystem*. Abgerufen am 6. Juni 2020 von <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem>
- Laucht, M. (2006). Vulnerabilität und Resilienz in der Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge, *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lechner, C. & Huber, A. (2017). *Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland*. Abgerufen am 18. Mai 2020 von https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/25854_lechner_huber_ankommen_nach_der_flucht.pdf
- Lennertz, I. (2017). Das Erleben von Krieg und Flucht im Kindesalter. Folgen für die Entwicklung. In N. McElvany & A. Jungermann & W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (S. 145 – 156). Münster: Waxmann.
- Massumi, M. & v. Dewitz, N. et al. (2015). Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem. *Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. Abgerufen am 01.05.2020 von https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf
- Maywald, J. (2018). Zwischen Trauma und Resilienz – Zur Situation der Flüchtlingskinder in Deutschland. In J. Henkel J. & N. Neuß (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchter-*

- fahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe* (S. 21 – 32). Stuttgart: Kohlhammer.
- McElvany, N. & Razakowski, J. & Dudas, D. F. (2012). Übergangentscheidungen am Ende der Grundschule: Akteure, Kriterien und Selektivität. In N. Berkemeyer & S. I. Beutel & H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule*. Köln: Carl-Link.
- Melter, C. (2017). Koloniale, nationalsozialistische und aktuelle rassistische Kontinuität in Gesetzgebung und der Polizei am Beispiel von Schwarzen Deutschen, Roma und Sinti. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 589 – 612). Wiesbaden: Springer VS.
- Merkel, A. (2020, 6. April). Exit-Datum? „Das ist heute nicht der Tag“. *ARD*. Abgerufen am 07.04.2020 von <https://www.tagesschau.de/inland/coronavirus-pandemie-merkel-101.html>.
- Metzner, F. & Mogk, C. (2016). Auswirkungen traumatischer Erlebnisse von Flüchtlingskindern auf die Teilhabemöglichkeiten im Alltagsleben in der Schule – Erfahrungen aus der Flüchtlingsambulanz für Kinder und Jugendliche am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf. In G. Markmann & C. Osburg (Hrsg.), *Kinder mit Fluchterfahrung in der Schule. Impulse für die inklusive Praxis* (S. 48 – 63). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mey, G. & Schwentesius, A. (2019). Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In F. Hartnack, *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte* (Hrsg.), (S. 3 – 48.). Wiesbaden: Springer VS.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (o. D.) *Bildungspläne 2016*. Abgerufen am 10. Mai 2020 von <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (o. D.). *Bildungsangebote für Flüchtlinge und Zuwanderer*. Abgerufen am 17.04.2020 von <https://km-bw.de/Fluechtlingsintegration/>
- Müller, L. (2018, 6. Dezember). "Wir wollen Sicherheit" Anregungen für eine gender- und fluchtsensible Praxis im Umbang mit geflüchteten Frauen. *Informationsverband Asyl & Migration*. Abgerufen am 18. Mai 2020 von <https://www.boel.org/sites/default/files>

/frauen_und_flucht.PDF#page=51

- Naghypour, A. (2018) Das Recht von geflüchteten Frauen in Deutschland. In *Heinrich-Böll-Stiftung Demokratie. Frauen und Flucht: Vulnerabilität – Empowerment – Teilhabe* (S. 37– 43). Abgerufen am 14.04.2020 von http://www.boell.org/sites/default/files/frauen_und_flucht.pdf#page=51
- Neumann, U. (1998): Die Bedeutung schulischer Bildung für jugendliche Flüchtlinge. In C. Carstensen, U. Neumann & J. Schroeder (Hrsg.), *Movies – Junge Flüchtlinge in der Schule* (S. 27 – 34). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Neutzling, R. (2018). In der Pubertät, allein und auf der Flucht: Jungenspezifische Erfahrungen. Ergebnisse einer Literaturrecherche und Expertenbefragung. *Jungen auf der Flucht. Gendergerechte Gesundheitsförderung für unbegleitete minderjährige männliche Geflüchtete. BZgA*. Abgerufen am 01.Juni.2020 von <https://www.bzga.de/infomaterialien/fachpublikationen/fachpublikationen/band-23-jungen-auf-der-flucht-gendergerechte-gesundheitsfoerderung-fuer-unbegleitete-minderjaehrige-m/>
- Nuding, A. (2015). *Herausforderung: Schulische Inklusion. Voraussetzungen und Gelingensbedingungen inklusiven Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 258 – 273). Weinheim: Beltz.
- Opdenakker, R. (2006). Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research. *Forum Qualitative Social Research*. Abgerufen am 05.06.2020 von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/175/391#g22>
- Parusel, B. (2015, 9. Juni). Unbegleitete Jugendliche auf der Flucht, *Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb)*. Abgerufen am 14.05.2020 von <https://www.bpb.de/a-putz/208007/unbegleitete-minderjaehrige-auf-der-flucht?p=0>
- Pausch, M. J. & Matten, S. J. (2018). *Trauma und Traumafolgestörung. In Medien, Management und Öffentlichkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Pelzer, M. (2009, 12. Oktober) Geschlechtsspezifische Verfolgung findet in vielen Fällen im Privaten statt. *Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)*. Abgerufen am 14.05.2020 von <https://www.bpb.de/internetionales/weltweit/menschenrechte/38734/interview-fluchtursachen>

- Rabe, H. (2018, 14.November). Geschlechtsbezogene Verfolgung - Rechtlicher Schutz. *Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)*. Abgerufen am 8. Juni 2020 unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/280272/geschlechtsbezogene-verfolgung-rechtlicher-schutz>
- Reiss, K; Weis, M.; Klieme, E. & Köller, O. (2019). PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Zusammenfassung. Abgerufen am 24.04.2020 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/Zusammenfassung_PISA2018.pdf
- Roth, H. J. (2018). Sprachliche Bildung und Neuzuwanderung – auf dem Weg zu einer Didaktik des Deutschen als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. In N. von Dewitz, H. Terhart. & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 196 – 213). Weinheim Basel: Beltz Juvena.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, (2016, Januar). *Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und des SVR- Forschungsbereichs*. Abgerufen am 15.04.2020 von <https://www.svr-migration.de/publikationen/was-wir-ueber-fluechtlinge-nicht-wissen/>
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2020, 8. April). *Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. Abgerufen am 5. Mai 2020 von https://www.svr-migration.de/publikationen/ungleiche_bildungschancen/
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2017). *Jahresgutachten 2017*. Abgerufen am 24.04.2020 von https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/10/SVR_Jahresgutachten_2017.pdf.
- Schnack, J. (2019). Bildungs(un)gerechtigkeit. *Pädagogik* 71(10), 3
- Schnerring, A. & Verlan, S. (2016). Die Rosa-Hellblaue-Falle oder die Illusion der gleichberechtigten Kinderwelt. *ajs informationen*, 52(1), 17 - 21
- Schöning, Enno (2014). *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge und Soziale Arbeit in Deutschland. Sozialarbeit zwischen Menschenrechten und ordnungspolitisch bestimmter Zuwanderungspolitik*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

- Schröder, H. & Zok, K. & Faulbaum, F. (2018, 30. Oktober). Gesundheit von Geflüchteten in Deutschland - Ergebnisse einer Befragung von Schutzsuchenden aus Syrien, Irak und Afghanistan. *Wissenschaftliches Institut der AOK (WidO)*. Abgerufen am 11. Mai 2020 von https://www.wido.de/fileadmin/Dateien/Dokumente/Publikationen_Produkte7WldOmonitor/_2018_1_gesundheit_gefluechtete.pdf.
- Schröder, W. (2020, 27 März). *Corona und die EU-Flüchtlingslager in Griechenland: Bündnis unteilbar fordert sofortige Evakuierung*. *Der Paritätische Gesamtverband*. Abgerufen am 7. April 2020 von <https://www.der-paritaetische-de/fachinfos/migration-und-flucht/corona-und-die-eu-fluechtlingslager-in-griechenland-buendnis-unteilbar-fordert-sofortige-evakuierung/>.
- Schu, C. (2020, 30. Januar). Fakten zur Einwanderung in Deutschland. *Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration*. Abgerufen am 7. April 2020 von <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2020/01/SVR-Fakten-zur-Einwanderung.pdf>
- Schweer, M. & Thies, B. (2008). Vertrauen. In A. E. Auhagen (Hrsg.), *Positive Psychologie. Anleitung zum „besseren Leben“* (S. 136 – 149). Weinheim: Beltz Psychologie Verlag Union.
- Selke, S. (2016). *Wandel pädagogischer Konzepte im Umgang mit Schule mit migrationsbedingter Vielfalt – Zur Entwicklung in Bezug auf Schule*. Unterlagen zum Seminar Didaktik inklusiven Unterrichts SoSe 2016 PH Heidelberg.
- Service Portal Baden-Württemberg (o. D.). *Übergang in weiterführende Schulen*. Abgerufen am 17. Mai 2020 von <https://www.service-bw.de/lebenslage-/sbw/bergang+in+weiterfuehrende+Schulen-5001333-lebenslage-0>
- Seukwa, L. H. & Dauer, R. (2018). „Flüchtling“: Begriffe und Diskurse auf dem Prüfstand. In von N. Dewitz & H. Terhart. & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 59 – 83). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Shah, H. (2015, November). Eine Handreichung. Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule. Aufgerufen am 30. April 2020 von <https://km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/dokuments/KULTUS.Dachmandat/KULTUS/kultusportal-bw/Publikationen%20ab%202015/2015-10-21-Fluechtlingskinder-Screen.pdf>

- Stangl, W. (2020). *Transition. Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Abgerufen am 8. März 2020 von <https://lexikon.stangl.eu/21360/transition/>
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Tangerman, J. & Hoffmeyer-Zlotnik, P. (2018). Unbegleitete Minderjährige in Deutschland. Herausforderungen und Maßnahmen nach der Klärung des aufenthaltsrechtlichen Status. Fokusstudie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN). *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*. Abgerufen am 11. Mai 2020 von https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/EMN/Studien/wp80-unbegleitete-minderjaehrige.pdf?__blob=publicationFile&v=18
- Thaiss, H. M. (2018). Jungen auf der Flucht. Gendergerechte Gesundheitsförderung für unbegleitete minderjährige männliche Geflüchtete. *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung BZgA*. Abgerufen am 1. Juni.2020 von <https://www.bzga.de/infomaterialien/fachpublikationen/gesundheitsfoerderung-konkret/band-23-jungen-auf-der-flucht-gendergerechte-gesundheitsfoerderung-fuer-unbegleitete-minderjaehrige-m/>
- Tiedemann, P. (2018). *Flüchtlingsrecht. Die materiellen und verfahrensrechtlichen Grundlagen* (2. Auflage). Berlin: Springer.
- Tillmann, K. J. (2013). Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 15 – 32). Münster: Waxmann.
- UNESCO (1982, Juli/August). Erklärung von Mexiko-city über Kulturpolitik. Abgerufen am 14. Mai 2020 von https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1982_Erkl%C3%A4rung_von_Mexiko.pdf
- UNHCR Deutschland (o. D.) *Global Trends 2018. Forced Displacement in 2018*. Abgerufen am 01.05.2020 von <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5d08d7ee7/unhcr-global-trends-2018.html>
- UNHCR Deutschland (2019, 19. Juni). *Weltweit erstmals mehr als 70 Millionen Menschen auf der Flucht. Global Trends*. Abgerufen am 3. April 2020 von

- <https://www.unhcr.org/dach/de/31634-weltweit-erstmals-mehr-als-70-millionen-menschen-auf-der-flucht.html>.
- UNHCR Deutschland (2019, 19. Juni). *Zahlen im Überblick*. Abgerufen am 23. April 2020 von <https://www.unhcr.org/dach/de/ueber-uns/zahlen-im-ueberblick>
- van Minnen, S. & Holler-Zittlau, I. (2018). Kinder mit Fluchterfahrung im Spracherwerb des Deutschen kompetent unterstützen. In J. Henkel & N. Neuß (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe* (S. 57 - 66). Stuttgart: Kohlhammer.
- Vedder, P., Sam D. L. & Liebkind, K. (2007). The acculturation and adaptation of Turkish adolescents in North-Western Europe. *Applied Developmental Science*, 11, 126 -136.
- Weeber, V. & Gögercin, S. (2014). Traumatisierte minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe. Ein interkulturell- und ressourcenorientiertes Handlungsmodell. Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media.
- Weinberg, D. (2005). *Traumatherapie mit Kindern. Strukturierte Trauma-Intervention und traumabezogene Spieltherapie*. Stuttgart: Klett.
- Werner, E. E. (2008). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In *Fingerle & Opp (Hrsg.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 20 - 31). München: Ernst Reinhard.
- Wiedenroth-Gabler, I. (2018). Gegeneinander – Nebeneinander – Miteinander? Kulturelle und religiöse Differenz in Schule und Gesellschaft als Herausforderung. In J. Henkel & N. Neuß (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe* (S. 89 – 99). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wihstutz, A. (2019). *Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete* (Hrsg.). Opladen – Berlin – Toronto: Barbara Budrich.
- Wischer, B. & Schulze, N. (2012). Übergänge in die Sekundarstufe 1 – Schultheoretische Perspektiven zu strukturellen Aspekten, Probleme und Effekten. In N. Berkemeyer, S. I. Beutel & H. Järvinen, & S. van Ophuysen. *Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule*, (S. 23 - 46). Köln: Carl Link.
- Wolter, Ä. (2013). Übergang aus dem Schulsystem heraus. Übergänge zwischen Schule, beruflicher Bildung und Hochschule – Entwicklungen und Herausforderungen aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungs-*

übergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis (S. 45 – 63). Münster: Waxmann.

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

Zander, M. (2008). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zimmermann, D. (2017). *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim Basel: Beltz.

Zimmermann, P., Suess, G., Scheurer-Englisch, H., & Grossmann, K. (1999). Bindung und Anpassung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter. Ergebnisse der Bielefelder und Regensburger Längsschnittstudie. In *Kindheit und Entwicklung* 8. (S. 37 - 49).

Anhang

A Anschreiben an die Schule

Sehr geehrte Schulleitung, Lehrer*innen und Sozialpädagog*innen,

mein Name ist Alexandra Tinti und ich studiere derzeit im 4. Master-Semester Sonderpädagogik auf Lehramt mit der Fächerkombination Mathematik, Biologie, Lernen und Sprache an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Für meine Master-Thesis

***„Übergänge erfolgreich gestalten – Inklusion junger Flüchtlinge durch Bildung“
Ein Diskurs über Herausforderungen und Chancen des Transitionsprozess unter Berücksichtigung möglicher Differenzen in Bezug auf den Genderaspekt.***

habe ich mir als methodische Vorgehensweise überlegt, im Rahmen der qualitativen Forschung Experteninterviews durchzuführen. Dafür benötige ich Lehrer*innen/Schulsozialarbeiter*innen, wie auch geflüchteten Kinder, mit denen ich ein Experteninterview durchführen könnte.

Warum gerade dieses Thema? Nach meinem Abitur habe ich mich während meiner Ausbildung zur Logopädin in Freiburg sehr intensiv mit der Sprachförderung von Flüchtlingskindern beschäftigt. Während meines Studiums und im ISP konnte ich im praktischen Unterricht viele Eindrücke und Erfahrungen mit Kindern, die mit und ohne Eltern nach Deutschland geflüchtet sind, sammeln. Aus dem entstanden Erkenntnisinteresse heraus, habe ich nach meiner Bachelorarbeit über „begleitete und unbegleitete jugendliche Flüchtlinge und deren Ankommen in ihrer neuen Lernwelt“ beschlossen, diese Thematik weiter zu vertiefen.

Dazu möchte ich die Erfahrungswerte der geflüchteten Kinder wie auch pädagogischer Fachkräfte der Zielgruppe Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen, die bereits mit geflüchteten Kindern im schulischen Kontext zusammengearbeitet haben, genauer ermitteln.

Zur Erhebung meiner Studie würde ich nach Absprache an Ihre Schule kommen. Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie mich bei meiner Studie unterstützen könnten.

Mit freundlichen Grüßen



Alexandra Tinti



B Steckbrief

Steckbrief

Liebe Eltern der Kinder aus der [REDACTED] in [REDACTED],
liebe Schüler*innen.

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



Mein Name ist Alexandra Tinti und ich bin 27 Jahre alt.

Seit Oktober 2015 studiere ich an der pädagogischen Hochschule Heidelberg *Sonderpädagogik auf Lehramt* und werde im Juli dieses Jahres das Studium beenden. Danach ist mein Ziel als Lehrerin in der Sonderpädagogik im Schwerpunkt Lernen zu arbeiten.

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

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

Über eine Zusammenarbeit mit Ihnen und Ihren Kindern würde ich mich sehr freuen.

Alexandra Tinti

C Elternbrief mit Einverständniserklärung

Elternbrief

Liebe Eltern der Kinder aus der [REDACTED] in [REDACTED],

mein Name ist Alexandra Tinti und ich bin Studentin an der pädagogischen Hochschule in Heidelberg. Im Moment befinde ich mich in der Abschlussphase meines Studiums und schreibe meine Masterthesis über die Thematik junger Flüchtlinge in der Schule.

Da ich dieses Thema nicht nur theoretisch aufarbeiten möchte, habe ich mich mit der [REDACTED] in Verbindung gesetzt. Mein Ziel ist es, die Erfahrungen Ihrer Kinder in Bezug auf das Ankommen in einem anderen Schulsystem in einem fremden Land, in den Mittelpunkt zu stellen. Ich möchte gerne einen Überblick bekommen, wie sich Ihre Kinder in der für sie zuerst fremden Schulwelt zurechtgefunden haben und wie sich die Übergänge z. B. von Kindergarten in die Grundschule oder in eine weiterführende Schule gestaltet haben. Dabei interessiert es mich besonders, ob Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen feststellbar sind.

Gerne würde ich Ihre Kinder kennenlernen und ein Gespräch führen. Es werden dabei keine Namen oder Daten von Ihren Kindern in meiner Arbeit erwähnt oder verwendet und die Datenschutzrichtlinien werden eingehalten. 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 der Mailadresse a.tinti19@gmail.com zur Verfügung.

Wenn Sie sich bereit erklären, dann füllen Sie bitte nachfolgenden Abschnitt aus und geben diesen Ihren Kindern mit, sodass dieser der Klassenlehrer*in abgegeben werden kann.

Freundliche Grüße

Alexandra Tinti

.....

An der empirischen Forschung von Alexandra Tinti im Rahmen ihrer Masterthesis

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

D Interviewleitfaden Schüler*in mit Fluchterfahrung

| Kategorie / Phase | Inhalt | Aufrechterhaltungsstrategie |
|--|---|--|
| Phase 1: Begrüßung & Vorspann/Erklärung | <p>Hallo, Mein Name ist Alexandra Tinti und ich studiere in Heidelberg um später selbst einmal 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 vielen unterschiedlichen Schüler*innen zu unterrichten. Für mich ist es deshalb 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.</p> <p>Ich bin auf die Sachen gespannt, die du erlebt hast und die du mir erzählen wirst.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> | |
| Phase 2: Fragen | | |
| <i>Lebenslage geflüchteter Kinder</i> | <p>Aus welchem Land bist du/deine Familie nach Deutschland geflüchtet? (Alternativ: Aus welchem Land kommst du?)</p> <p>Seit wie vielen Jahren lebst du hier in Deutschland? (Alternativ: Seit wann lebst du in Deutschland?)</p> <p>Wie sieht dein Leben hier in Deutschland aus?</p> | <p>Das ist interessant, das ist für uns wichtig.</p> <p>Ich möchte mir das gerne vorstellen können/ ein Bild davon bekommen.</p> <p>Erzähl mir doch noch etwas weiter/ fällt dir noch etwas ein?</p> |

- Wo wohnst du? Kannst du das noch etwas genau beschreiben?
 - Mit wem lebst du hier? / Wohnst du mit deiner Familie hier? Du hast vorhin erzählt ..., kannst du noch etwas mehr dazu sagen?
- Wie gefällt es dir in Deutschland?
- Was gefällt dir besonders gut? Kannst du mir noch vertiefende Erfahrungen zu ... mitteilen?
 - Was ist hier eher schwierig für dich?
 - Welche Unterschiede gibt es zu deiner früheren Heimat?
 - Vermisst du etwas aus deinem Heimatland hier in Deutschland?
- Was ist deine Muttersprache?
- Welche Sprache spricht ihr in eurer Familie Zuhause hauptsächlich? Erzähl mir doch mal wie das anfing und dann weiter ging ...
 - Wie wichtig ist es für dich (und deine Familie) die deutsche Sprache zu lernen und zu sprechen? Was ging dir dabei durch den Kopf?
- Wie war das für dich?
- Welche Situationen bzw. Erlebnisse/Erinnerungen aus deiner Flucht belasten/beschäftigen dich heute noch?
- Beeinflussen/beschäftigen diese dich in deinem Alltag (oder Schulalltag), und wenn ja inwieweit? Kannst du mir sagen was das heißt? Was meinst du damit?
- Und dann? Wie ging das weiter?
- Wo spielt deine Flucht noch eine Rolle in deinem Leben? Spielt die Flucht aus deinem Heimatland heute noch eine besondere Rolle in deinem Leben? Kannst du mir noch über weitere Beobachtungen berichten?

*Rollenverständnis,
kulturelle und religiöse
Auffassungen und Einflüsse*

- In den verschiedenen Ländern auf der Welt haben Mädchen/Frauen und Jungen/Männer oft unterschiedliche Aufgaben. Wie siehst du das denn?
- Siehst du Unterschiede in der Erziehung zuhause zwischen Mädchen und Jungen
- Wie zeigen sich diese?
- Gibt es für dich einen Unterschied welche Aufgaben Männer/Jungen und welche Aufgaben Frauen/Mädchen in einer Familie/in ihrem Leben haben?
 - Und wenn du einen Unterschied siehst, welcher ist das denn?
- Haben Frauen und Männer/ Mamas und Papas unterschiedliche Aufgaben in der Familie?
- Teilen sich Frauen und Männer die Aufgaben in der Familie? Gibt es in der Schule Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen? Das könnte aber auch sehr lenkend sein...

Wenn du mal an deine Religion denkst.

Gibt es für dich einen Unterschied zu den Kindern aus Deutschland/zu den anderen Kindern aus deiner Klasse?

- Woran merkst du den Unterschied?
- Ist das schwierig für dich? Wenn ja, was ist schwierig?

Denk doch mal an die anderen Kinder in deiner Klasse, wie diese leben, wo diese wohnen. Gibt es Dinge, die dich von den Kindern in deiner Klasse und die in Deutschland aufgewachsen sind, unterscheiden?

- Was ist das genau?

Findest du, dass deine Situation/ dein Leben anders ist als bei den Kindern, die in Deutschland aufgewachsen sind?

- Was ist anders?

Hast du das Gefühl, dass die Regeln in Deutschland anders sind als in deinem Herkunftsland?

- Welche Regeln sind das?
- Woran siehst du das? Ist das für dich schwierig?

Flucht

Gibt es noch eine Situation aus deiner Vergangenheit, die dich besonders belastet/bedrücken/beschäftigen?

- 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?

Glaubst du, dass dir manche Dinge ein bisschen schwerer fallen, weil du jetzt in Deutschland bist und so viel erlebt hast?

Wenn es Dinge gibt, die dir schwerer fallen oder du Probleme im Unterricht hast, bekommst du Hilfe von deinen Lehrern?

Transition

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?

Wie gut kommst du mit den Aufgaben/Anforderungen hier in der Schule klar/zurecht?

Wie hast du es denn geschafft dich an den neuen Ort/die neue Umgebung zu gewöhnen?

Was hat dir geholfen den Übergang zwischen einem belastenden Fluchtalltag in einen geregelten Schulalltag zu schaffen? Gibt es Unterschiede in den Regeln zu deinem Heimatland

- Ist dir dabei etwas besonders schwergefallen?
- Was hilft dir/was unterstützt dich, wenn du glaubst etwas nicht zu schaffen?

Die Zeit, in der du auf der Flucht warst, war ja sicherlich ganz unklar und durcheinander. Ich stelle mir vor, dass jeder Tag ein bisschen anders war als der nächste. Es gab keine Schule und keinen gleichen Tagesablauf. Erzähl mir doch mal von deinem Tagesablauf jetzt....

- Wie geht es dir damit? Ist es schwierig oder fällt dir das leicht?

Wie bist du mit den ganzen Regeln, Ritualen und Strukturen hier in deiner Klasse/Schule in Deutschland zurechtgekommen?

- Was waren besondere Schwierigkeiten und Hürden für dich? / Was ist dir schwergefallen?

Hast du eine andere Schule in deinem 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?

Was ist in der Schule mit dem Lernen neu für dich?

Bindung

Hast du eine Vertrauensperson in oder außerhalb der Schule, mit der du über deine Probleme /Ängste / Sorgen, ... sprechen

kannst?

- Wer ist das bei dir?

Haben deine Lehrer genügend Zeit, um auf deine Gefühle /Ängste/ Sorgen einzugehen?

Wenn du das Gefühl hast, du solltest dich mal jemanden anvertrauen?

- Ist da dein Lehrer für dich eine Unterstützung oder würdest du dann lieber mit einer anderen Person sprechen?

Inklusiver Unterricht

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?

Nehmen sich die Lehrer Zeit für dich, wenn du Hilfe brauchst? Nehmen sich die Lehrer für dich mehr Zeit als für die anderen Kinder?

Unterstützen dich die Lehrer in den schulischen Inhalten, beim Spielen und Kennenlernen mit den anderen Kindern und bei Dingen, die dich interessieren?

- Interessen*
- Welche Interessen / Hobbies hast du ?
- Triffst du dich mit Freunden?
 - Wenn ja, was unternimmt ihr zusammen?
- Gibt es in der Schule auch Platz/Zeiten, bei dem ihr das besprecht/macht/tut, was dich interessiert?
- Wenn du eine Idee für den Unterricht hast, kannst du das sagen und hören dir die Lehrer zu?
-

- 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: Datenerhebung***
- 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?

E Postskripte

Postskriptum des Interviews: L 1 (w.)

1. Rahmendaten

Interview-Code L 1 (w.)

Datum: 21.04.2020

Zeit 10:10 Uhr – 11:13 Uhr

Ort: Raum (Büro der Rektorin) der Schillerschule (anonymisierter Ort)

2. Einschätzung des Interviews

| | |
|----------------------------------|---|
| Gesprächsklima | Die Atmosphäre zwischen der Befragten und der Interviewerin war von Beginn an eine offene und freundliche. Aufgrund der aktuellen Covid 19 Pandemie, wurde von einer förmlichen Begrüßung per Handschlag abgesehen. |
| Reaktion des Befragten | Frau S. war von Beginn an sehr offen und vermittelte mir ihre Vorfreude auf das Interview. Sie wirkte sehr professionell und geübt und erzählte viel und detailliert. Es wurde deutlich, dass sie in ihren über 35 Jahren Berufserfahrung als Lehrerin sowie Schulleiterin bereits viel Erfahrungen mit geflüchteten Kindern gesammelt hat. |
| Charakterisierung des Interviews | Nach anfänglicher Unsicherheit und Unklarheit, inwieweit beide Gesprächspartner*innen mit dem Mindestsicherheitsabstand von 1,5 Metern auf der Tonbandaufzeichnung gut verständlich zu hören sind, nahm das Interview sehr natürlich seinen Lauf. Von Beginn an berichtete Frau S. detailliert und ausführlich aus ihrem Schulalltag und nahm sich viel Zeit für die Beantwortung der einzelnen Fragen. |
| Leistung der Interviewerin | Als Interviewerin nahm ich zu Beginn des Gesprächs eine leichte Nervosität wahr, die sich allerdings im Laufe des Gesprächs zunehmend legte. Ich habe mich als Interviewerin als souverän erlebt und konnte der Befragten den Raum zum Erzählen und Nachdenken geben. Stille Momente und kurze Phasen des Überlegens konnte ich gut aushalten und abwarten. |
| Selbstreflexion | Ich fühlte mich während des gesamten Interviews wohl und empfand das Gespräch als angenehm sowie als eine große Bereicherung im fachlichen Austausch. |
| Ergänzungsbefragung | fand statt |

Postskriptum des Interviews: L 2 (m.)

1. Rahmendaten

Interview-Code L 2 (m.)

Datum: 29.04.2020

Zeit 10:00 Uhr – 11:16 Uhr

Ort: Interviewerin (Arbeitszimmer ihrer Wohnung)

Befragter (Wohnzimmer seines Hauses)

2. Einschätzung des Interviews

| | |
|----------------------------------|--|
| Gesprächsklima | Die Gesprächsatmosphäre zwischen dem Befragten und der Interviewerin war von Beginn an offen und freundlich. Das Interview musste aufgrund der aktuellen Covid 19 Pandemie als Video-Interview durchgeführt werden. |
| Reaktion des Befragten | Herr F. war von Beginn an sehr offen und vermittelte mir seine Vorfreude auf das Interview. Er wirkte sehr professionell und erzählte viel und ausführlich. Er nannte viele Beispiele aus den Erfahrungen seiner Arbeit mit Flüchtlingskindern in der Schule. Herr F. bot mit seinen Erzählungen einen sehr tiefen Einblick in die Arbeit mit den Flüchtlingen und in seiner Rolle als Lehrer mit zwei Schulhunden. |
| Charakterisierung des Interviews | Nach der anfänglichen Unsicherheit ein Interview mittels einem Videocalls durchzuführen, nahm das Interview trotzdem sehr natürlich seinen Lauf. Herr F. berichtete von Beginn an detailliert und ausführlich aus seinem Schulalltag und nahm sich viel Zeit für die Beantwortung der einzelnen Fragen. |
| Leistung der Interviewerin | Als Interviewerin nahm ich zu Beginn des Gesprächs eine leichte Nervosität wahr, da ich bedenken hatte, ob alles mit dem Video-Interview und der Bildschirmaufnahme und Internetverbindung klappt. Allerdings konnte ich diese im Laufe des Gesprächs zunehmend ablegen. Ich habe mich als Interviewerin als souverän erlebt und konnte der Befragten den Raum zum Erzählen und Nachdenken geben. Stille Momente und kurze Phasen des Überlegens konnte ich gut aushalten und abwarten. Durch die Internetverbindung und die Übertragung kam es jedoch vor, dass Herr F. und ich gleichzeitig begonnen haben zu sprechen. |
| Selbstreflexion | Ich fühlte mich während des gesamten Interviews wohl und empfand das Gespräch als angenehm sowie als eine enorme Bereicherung im fachlichen Austausch. |
| Ergänzungsbefragung | fand statt |

Postskriptum des Interviews: F 1 (w.)

1. Rahmendaten

Interview-Code F 1 (w.)

Datum: 15.06.2020

Zeit 10:00 Uhr – 10:43 Uhr

Ort: Klassenraum der Schillerschule (anonymisierter Ort)

2. Einschätzung des Interviews

| | |
|----------------------------------|---|
| Gesprächsklima | Die Gesprächsatmosphäre zwischen der Befragten und der Interviewerin war von Beginn an offen und freundlich. Das Interview musste aufgrund der aktuellen Covid 19 Pandemie mit Mindestabstand von zwei Metern durchgeführt werden. Die Begrüßung und das erste Kennenlernen mussten mit Mundschutz durchgeführt werden, welche erst an den Plätzen abgenommen werden konnten. |
| Reaktion des Befragten | Die Befragte vermittelte zu Beginn des Interviews einen unsicheren und nervösen Eindruck. Sie spielte anfänglich mit einem Stift und zappelte mit ihrem Bein. Diese Nervosität legte sich jedoch nach kurzer Zeit ab. Die Befragte bot mir mit ihren detaillierten Erzählungen einen sehr tiefen Einblick in ihre Lebensgeschichte und gemachten Erfahrungen. |
| Charakterisierung des Interviews | Nach der anfänglichen Unsicherheit ein Interview streng nach dem Hygienekonzept (erstes Kennenlernen mit Mundschutz) mit einem Kind durchzuführen, nahm das Interview trotzdem sehr natürlich seinen Lauf. Die Befragte berichtete aus ihrem Schulalltag und Leben hier in Deutschland. |
| Leistung der Interviewerin | Als Interviewerin nahm ich zu Beginn des Gesprächs eine leichte Nervosität wahr, da ich bedenken hatte, ob eine angenehme Atmosphäre trotz der Masken zu Beginn entstehen kann. Da es der Befragten öfters schwer fiel ihre Gedanken und Erfahrungen wiederzugeben musste ich als Interviewerin des Öfteren Nachfragen. |
| Selbstreflexion | Ich fühlte mich während des gesamten Interviews wohl und empfand das Gespräch trotz der Hygiene-Maßnahmen als angenehm, sowie als eine enorme Bereicherung für den fachlichen Austausch. |
| Ergänzungsbefragung | fand statt |

Postskriptum des Interviews: F 2 (m.)

1. Rahmendaten

Interview-Code F 2 (m.)

Datum: 25.06.2020

Zeit 8:05 Uhr – 8:29 Uhr

Ort: Klassenraum der Schillerschule (anonymisierter Ort)

2. Einschätzung des Interviews

| | |
|----------------------------------|--|
| Gesprächsklima | Die Gesprächsatmosphäre zwischen dem Befragten und der Interviewerin war von Beginn freundlich. Das Interview musste aufgrund der aktuellen Covid 19 Pandemie mit Mindestabstand von zwei Metern durchgeführt werden. Die Begrüßung und das erste Kennenlernen mussten mit Mundschutz durchgeführt werden, welche erst an den Plätzen abgenommen werden konnten. |
| Reaktion des Befragten | Der Befragte vermittelte zu Beginn des Interviews einen nervösen und schüchternen Eindruck. Er redete immer sehr leise und „vernuschelt“. Der Befragte bot mir mit seinen detaillierten Erzählungen (v.a. von seiner Flucht) einen sehr tiefen Einblick in seine Lebensgeschichte und gemachten Erfahrungen. |
| Charakterisierung des Interviews | Nach der anfänglichen Unsicherheit ein Interview streng nach dem Hygienekonzept (erstes Kennenlernen mit Mundschutz) mit einem Kind durchzuführen, nahm das Interview trotzdem sehr natürlich seinen Lauf. Der Befragte berichtete aus seinem Schulalltag und Leben hier in Deutschland. |
| Leistung der Interviewerin | Als Interviewerin nahm ich zu Beginn des Gesprächs eine leichte Nervosität wahr, da ich bedenken hatte, ob eine angenehme Atmosphäre trotz der Masken zu Beginn aufgebaut werden kann. Da der Befragten des Öfteren sehr leise sprach und einige Wörter schwer verständlich waren, musste ich als Interviewerin des Öfteren Nachfragen und den Befragten mit einem Handzeichen darauf hinweisen etwas lauter zu sprechen, damit die Tonbandaufnahme seine Aussagen aufzeichnen kann. |
| Selbstreflexion | Ich fühlte mich während des gesamten Interviews wohl und empfand das Gespräch trotz der Hygiene-Maßnahmen als angenehm sowie als eine enorme Bereicherung für den fachlichen Austausch. |
| Ergänzungsbefragung | fand statt |

Eidesstattliche Erklärung

Erklärung gemäß § 19 Abs. 11

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt, alle wörtlich sinngemäß übernommenen Textstellen als solche kenntlich gemacht und dieselbe Arbeit oder wesentliche Teile nicht bereits anderweitig als Prüfungsleistung verwendet habe.

Bensheim, 10.07.2020



Erklärung zur Veröffentlichung

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

Göppingen, 28.01.2021

A handwritten signature in black ink, appearing to read "A. Hüti". The signature is written in a cursive style with a large initial "A" and a long horizontal stroke extending to the right.