



HAWK

Fakultät

Soziale Arbeit und Gesundheit

Hildesheim

20

Soziale Arbeit und Gesundheit im Gespräch

**»GIB NICHT AUF,
IRGENDWANN ERREICHST DU
DEINE ZIELE!«**

**ÜBERGÄNGE BEGLEITEN,
JUNGE GEFLÜCHTETE STÄRKEN**

Hannah von Grönheim | Christa Paulini | Jelena Seeberg

1	Einleitung	3
2	Theoretische Einführung in die Thematik	5
2.1	Flucht und Versorgungsstrukturen	5
2.2	Jugend	8
2.3	Übergänge	10
3	Forschungsdesign	12
3.1	Forschungsmethodologie (Grounded Theory Methodologie)	12
3.2	Methodologische Vorüberlegungen und Sampling	14
3.2.1	Sampling	14
3.2.2	Feldzugang	14
3.2.3	Vor- und Nachbereitung der Interviews	16
3.2.4	Wertschätzende Haltung im Forschungsprozess	16
3.3	Erhebung und zirkuläre Auswertung	16
3.3.1	Gruppendiskussionen Jugendliche	17
3.3.1.1	Konzeption	19
3.3.1.2	Beispiele für die Umsetzung der Visualisierungsmethode	21
3.3.1.3	Sampling	24
3.3.2	Einzelinterviews Jugendliche	26
3.3.3	Leitfadengestützte Expert*innen-Einzelinterviews	27
3.3.4	Gesamterhebung	31
4	Ergebnisse	32
4.1	Übergänge aus der Perspektive der Jugendlichen	33
4.1.1	Soziale Übergänge	33
4.1.1.1	Ankommen	34
4.1.1.2	Kontakte und Beziehungen	39
4.1.1.3	Konstruktion des Fremden	42
4.1.2	Strukturelle Übergänge	45
4.1.2.1	Aufenthaltsstatus	45

4.1.2.2	Aufklärung	49
4.1.2.3	Bildungsübergänge	50
4.1.2.4	Wohnen	53
4.1.2.5	Strukturelle Hürden	56
4.1.3	Identitätsbezogene Übergänge	58
4.1.3.1	Flucht-Identität	59
4.1.3.2	Neue (hybride) Identität	59
4.1.3.3	Antinomien fremdbestimmter Selbstbestimmung	63
4.2	Einflussfaktoren: Was erschwert Übergänge, was trägt zum Gelingen bei?	67
4.2.1	Beziehung	67
4.2.2	Öffentliche Wahrnehmung	72
4.2.3	Persönliche Aspekte	73
4.2.4	Sprache	76
4.2.5	Struktur	77
4.3	Spannungsfelder, in denen sich die Fachkräfte bewegen	83
4.3.1	Strukturelle Ungerechtigkeit vs. ethische Prinzipien	83
4.3.2	Normative Anpassungserwartungen vs. Förderung von Selbstbestimmung	85
4.3.3	Spannungsfeld Nähe und Distanz	86
4.3.4	Spannungsfeld Machtasymmetrien bzw. Othering	88
4.3.4.1	Machtasymmetrien in Beziehungen	88
4.3.4.2	Machtasymmetrien Diskriminierung und Rassismus	88
5	Handlungsempfehlungen	89
6	Fazit	96
	Literaturverzeichnis	98

1 Einleitung

Die Arbeit mit jungen geflüchteten Menschen stellt für die Jugendhilfe ein vergleichsweise „junges“ Handlungsfeld dar. In den 70er Jahren und Anfang der 80er begann sich das Arbeitsfeld mit der Ankunft von geflüchteten Kindern u. a. aus Südostasien und Eritrea (sog. Kontingentflüchtlinge) zu entwickeln. Die Zahl junger geflüchteter Menschen ist von da an kontinuierlich gestiegen (Weiss, Enderlein 2002: 233). In den Jahren um 2015 und 2016 hat das Handlungsfeld nochmals stark an Umfang und an Bedeutung gewonnen. Obwohl die theoretischen Auseinandersetzungen als Basis für die Erschließung von Handlungswissen seit den 1980er Jahren ebenfalls stark zugenommen haben, bestehen weiterhin zentrale Forschungslücken. Eine dieser Forschungslücken betrifft das Erleben und die Bewältigung von Übergängen, d. h. von Transitionsprozessen geflüchteter Jugendlicher, die wir im Rahmen unserer Forschung in den Blick genommen haben.

Die Entwicklungsphase der Adoleszenz gilt als besonders prägend und bringt viele Veränderungen für junge Menschen mit sich, sowohl in Bezug auf Übergänge in der Bildungs- und Erwerbsbiografie als auch in Bezug auf Veränderungen des Umfeldes und der eigenen Persönlichkeit. Für junge Menschen mit Fluchterfahrung kommt dazu, dass sie dauerhaft mit möglichen Übergängen in Bezug auf ihren Aufenthaltsstatus und bei unbegleiteten jungen Volljährigen auch mit einem möglichen Ausscheiden aus der Jugendhilfe konfrontiert sind.

Im Rahmen des vom Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) geförderten Forschungsprojektes „JuFlu: Übergänge im Leben junger Geflüchteter“ haben wir uns in den Jahren 2018 bis 2020 mit der Fragestellung beschäftigt, wie die Soziale Arbeit Übergänge von jungen *begleiteten* und *unbegleiteten* geflüchteten Menschen gelingend unterstützen kann. Ziel war es, praxisorientierte Handlungsstrategien für die Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen zu entwickeln.

Über Gruppendiskussionen und Einzelinterviews sollten dafür zunächst die Lebenssituationen der Jugendlichen auf Mikro-, Meso- und Makroebene erfasst und dabei insbesondere vergleichend die Bedarfe und Perspektiven von unbegleiteten und begleiteten jungen Geflüchteten in den Blick genommen werden. Über die Erzählungen sollten die Jugendlichen die Möglichkeit bekommen, für sie relevante bzw. besonders herausfordernde Übergänge und entsprechende Bewältigungsstrategien individuell zu definieren. Im Anschluss wurden Expert*inneninterviews mit Fachkräften geführt, um einen Vergleich zwischen der Perspektive der jungen Geflüchteten auf herausfordernde Transitionsprozesse, ihre Bewältigungsformen und der Perspektive der Fachkräfte auf die Situation und Ressourcen der Jugendlichen diesbezüglich anstellen zu können.

Auf Basis dieser Erkenntnisse haben wir Handlungsmaximen für die Soziale Arbeit mit jungen begleiteten und unbegleiteten Geflüchteten in der Jugendhilfe und in anderen Bereichen (bspw. Bildung, Arbeitsintegration etc.) erarbeitet, um Fachkräfte zu stärken und jungen Menschen mit Fluchthintergrund prägende Übergänge in der wichtigen Entwicklungsphase der Adoleszenz zu erleichtern. In diesem Bericht sollen unsere Ergebnisse nun umfassend dargelegt werden.

Wir möchten uns an dieser Stelle noch einmal ganz herzlich bei allen Jugendlichen, Kooperationspartner*innen und Fachkräften für ihre großartige Unterstützung und ihr Vertrauen bedanken!

2 Theoretische Einführung in die Thematik

Zurzeit leben in Deutschland etwa 1,8 Millionen Schutzsuchende im Alter von 14 bis 25 Jahren (Stand 2019; Statistisches Bundesamt 2020: o. S.). Im Folgenden soll eine theoretische Einführung in die strukturellen Rahmenbedingungen ihrer Lebenssituation und weiterer zentraler Aspekte der Lebenswelt gegeben werden.

2.1 Flucht und Versorgungsstrukturen

Die Erfahrungen von jungen unbegleiteten geflüchteten Menschen und die von begleiteten Jugendlichen mit ihren Familien sind nur im Zusammenhang mit der weltweiten Situation von Flucht und Fluchtbewegungen zu verstehen. Pries (2001; 2010) betrachtet Flucht als Teil von Migration, um die fließenden Übergänge bzw. die Verzahnung beider Erscheinungsformen zu berücksichtigen (Weeber, Gögercin 2014: 16 f.). Migration kann demnach als Oberbegriff für ein breites Spektrum an Ortswechseln gesehen werden (Adam 2009: 139). Nach wie vor werden Menschen gezwungen, ihre Heimat zu verlassen und können aufgrund bestehender Gefahren für Leib und Leben nicht dorthin zurückkehren. Im Jahr 2019 waren knapp 80 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht. Etwa 11 % (ca. 8,8 Millionen) von ihnen waren zwischen 12 und 17 Jahren alt (UNHCR 2020: 15). Die Entscheidung junger Menschen, die eigene Heimat zu verlassen, wird in den meisten Fällen durch Verfolgung, Krieg und Hunger fremdbestimmt.

Die Phasen der Flucht, bestehend aus Prämigration, Migrationsphase und Postmigration stellen für Jugendliche dabei eine andauernde Belastungssituation und einen grundsätzlichen Bruch mit der vertrauten Lebensweise dar (Hargasser 2016: 92; Jansen, Zander 2019: 65). Die Gefahren einer möglichen Traumatisierung durch Erlebnisse vor, während und nach der Flucht müssen demnach in der Arbeit mit jungen Geflüchteten immer mitgedacht werden. Brigitte Hargasser (2016) macht in ihrer Studie zur sequenziellen Traumatisierung von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten deutlich, dass die Traumatisierung auch nach dem belastenden Ereignis weitergehen kann. Die Ausgestaltung der Versorgung im Ankunftsland ist daher entscheidend für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Lennertz 2011: 69). Bei begleiteten jungen Geflüchteten spielen zudem auch die Versorgungsstrukturen für die Familie eine zentrale Rolle. Es kann davon ausgegangen werden, dass viele Eltern auf der Flucht ebenfalls traumatische Erfahrungen gemacht haben und ihren Kindern aufgrund der eigenen Belastung nur bedingt einen „sicheren Ort“ zum Aufwachsen schaffen können (Lennertz 2011: 149 f.; Balluseck, Meißner 2003: 76 ff.).

Die Versorgungs- und Unterstützungsstrukturen im Aufnahmeland sind größtenteils abhängig von der rechtlichen Ausgestaltung. In Deutschland wird die Lebenssituation junger geflüchteter Menschen maßgeblich durch das Grundgesetz, das Asylgesetz, das Aufenthaltsgesetz, das Asylbewerberleistungsgesetz und das SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) mitbestimmt (Imm-Bazlen, Schmiege 2017: 26 f.; Hargasser 2016: 54 – 64 ff.; Detemple 2013; Gravelmann 2016).

Nach der Ankunft werden junge Geflüchtete vor die Herausforderung gestellt, sich mit ihren mitgebrachten Ressourcen und Problemlagen in den komplexen Strukturen in Deutschland einzufinden (Peucker 2018: 127). Die Möglichkeiten und Perspektiven, die sich ihnen dabei eröffnen, sind zu großen Teilen abhängig von ihrem Aufenthaltsstatus. Teilweise wirkt sich allein die Tatsache des Herkunftslandes durch Zuschreibungen in Bezug auf Bleibeperspektiven („sichere Herkunftsstaaten“¹) schon vor der tatsächlichen rechtlichen Eingruppierung auf die Versorgung und Unterstützung aus (ebd.: 128). Beispielsweise müssen Familien aus „sicheren Herkunftsstaaten“ häufig bis zum Abschluss des Verfahrens in Erstaufnahmeeinrichtungen verbleiben, in denen der Zugang zu Bildung und Freizeitangeboten in besonderem Maße erschwert ist (UNICEF 2016: 7 ff.).

Der Aufenthalt in der Erstaufnahme ist von einem Arbeits- und Schulverbot geprägt, auch die Teilnahme an Sprachkursen ist noch nicht gestattet. Die staatlichen Aufgaben der Erziehung und Bildung werden vielerorts durch Ehrenamtliche geleistet. Neben Unterstützungsangeboten für begleitete Kinder und Jugendliche selbst gibt es wenig Unterstützungsangebote für die Eltern (Lewek 2016: 42).

Unbegleitete minderjährige Geflüchtete werden direkt nach ihrer Ankunft vom Jugendamt in Obhut genommen (§ 42 SGB VIII) und sind damit vollumfänglich in das Kinder- und Jugendhilfesystem eingebunden. Dagegen durchlaufen volljährige junge Geflüchtete das Asylverfahren alleine und begleitete junge Geflüchtete gemeinsam mit ihren Eltern. Damit haben sowohl unbegleitete volljährige Geflüchtete und begleitete junge Geflüchtete trotz rechtlicher Grundlagen meistens keinen Zugang zu Beschulung und den Unterstützungsangeboten der Kinder- und Jugendhilfe (Peucker 2018: 128; Lechner, Huber, Holthusen 2016: 15). Es ist weder bekannt, wie viele Kinder und Jugendliche Regelangebote und Dienste in Anspruch nehmen, noch, ob und mit welchen Konzepten die Kinder- und Jugendhilfe jungen Geflüchteten den Zugang zu ihren Angeboten erleichtert (Peucker, Seckinger 2014: 12).

¹ „Als sicheren Herkunftsstaat definiert das Gesetz Länder, von denen aufgrund des demokratischen Systems und der allgemeinen politischen Lage davon ausgegangen werden kann, dass dort generell keine staatliche Verfolgung zu befürchten ist und dass der jeweilige Staat grundsätzlich vor nichtstaatlicher Verfolgung schützen kann. Schutz vor nichtstaatlicher Verfolgung bedeutet zum Beispiel, dass Rechts- und Verwaltungsvorschriften zum Schutz der Bevölkerung existieren und diese auch zugänglich gemacht und angewendet werden. Es gilt dann die sogenannte Regelvermutung, dass keine Verfolgungsgefahr vorliegt.“ (BAMF 2019) Die Schutzgewährung ist dadurch jedoch nicht ausgeschlossen.

Junge unbegleitete Volljährige und begleitete junge Geflüchtete mit ihren Familien werden nach ihrer Ankunft in Deutschland zunächst in Erstaufnahmeeinrichtungen untergebracht, in denen der Alltag durch Fremdbestimmung, Fremdversorgung und fehlende Privatsphäre gekennzeichnet ist. Auch die weitere Unterbringung und Versorgung ist durch die Vorgaben im Asylbewerberleistungsgesetz (Unterbringung, Ernährung, Zugang zum Arbeitsmarkt etc.) weitestgehend fremdbestimmt. Insbesondere die Zustände in kommunalen Flüchtlingsunterkünften widersprechen häufig den Rechten des Kindes und bieten keine Privatsphäre, kaum gesundheitliche Versorgung, keine Kochmöglichkeiten und kaum Zugang zu Bildungs- und Freizeitangeboten. Die Enge der Unterbringung und die gemeinsamen und oft langen Wartezeiten mit Eltern und Geschwistern in einem Zimmer, in dem gegessen, geschlafen und sich beschäftigt werden muss, führt zu Konflikten (Dichtestress). Kindern und Jugendlichen fehlen in Erstaufnahme- und Gemeinschaftsunterkünften zudem die Rückzugsräume für Hausaufgaben und zum Spielen. Darüber hinaus stellt der mangelnde Schutz vor sexuellen Übergriffen (offene Duschgelegenheiten, lange Wege zu den Toiletten) ein Problem dar (Soyer 2014: 8; Helming 2012; Lechner, Huber, Holthusen 2016: 16). Grundsätzlich erschwert der niedrige Betreuungsschlüssel² die Aufklärung über Strukturen und Unterstützungsangebote sowie die Beratung bei individuellen Belangen und die Versorgung psychosozialer Bedarfe (Peucker 2018: 127 ff.).

Sowohl begleitete als auch unbegleitete junge Geflüchtete müssen zudem durch lange Bearbeitungszeiten bei Asylanträgen dauerhafte Unsicherheiten aufgrund fehlender Bleibeperspektive aushalten. Auch der Zugang zum Berufs- und Bildungssystem hängt stark vom ausländerrechtlichen Status ab (vgl. BAMF 2016). Entsprechend stellt ein unsicherer Aufenthaltsstatus eine Barriere für das strukturelle und das psychosoziale Ankommen und damit eine dauerhafte Belastung dar. Die Länge und die Ungewissheit, ob sie in Deutschland bleiben können, schadet den Jugendlichen und erschwert ihnen die Entwicklung einer Zukunftsperspektive (Peucker, Seckinger 2014: 12 f.; Balluseck 2003: 92 – 105). Eine Längsschnittstudie der holländischen Sozialwissenschaftlerin Elianne Zijlstra (2012 zit. n. Kindler 2014: 10) zeigt, dass sich ein über längere Zeit unklarer Aufenthaltstitel auf Kinder und Jugendliche besonders belastend auswirkt. Die drohende Abschiebung ist für Kinder, Jugendliche und Erwachsene oft die bedrohlichste Form des Übergangs. In Deutschland lag die Schutzquote im Jahr 2019 bei 38,2 % (BAMF 2020). Die dynamische Entwicklung der rechtlichen Situation löst ebenfalls Unsicherheiten aus. Diskurse über Gesetzesvorhaben wie das „Geordnete-Rückkehr-Gesetz“ verstärken das politisch vermittelte Gefühl des Nicht-gewollt-Seins und treiben die systematische Entrechtung geflüchteter Menschen als unerwünscht definierte Bevölkerungsgruppe voran (Graebisch 2019: S. 7 ff.).

² Im Durchschnitt kommt in Flüchtlingsunterkünften ein*e Sozialarbeiter*in auf 100 Bewohner*innen (vgl. Peucker 2018: 131).

Insgesamt steht das körperliche und das psychosoziale Wohl bei der Versorgung und Unterstützung junger geflüchteter Menschen im Rahmen derzeitiger Strukturen nur selten im Mittelpunkt – trotz rechtlicher Verankerungen und Verpflichtungen, die unabhängig vom Aufenthaltsstatus gelten (UN Kinderrechtskonvention, sowie § 1 SGB VIII³) (Peucker 2018: 132).

2.2 Jugend

Junge Geflüchtete werden mit den Ereignissen der Flucht und ihren Folgen innerhalb einer entscheidenden Phase ihrer Persönlichkeitsentwicklung konfrontiert: der Adoleszenz. Sowohl begleitete als auch unbegleitete Jugendliche werden in ihrer Entwicklung aus ihrem kulturellen Umfeld herausgerissen. Die Entscheidung über ihre Migration wird dabei zumeist von Erwachsenen getroffen (Wohlfahrt, Kluge, Özbek 2011). Im Aufnahmeland werden sie dann mit ihnen fremden Entwicklungsaufgaben konfrontiert, ohne dass sie zunächst über entsprechende kulturelle Ressourcen verfügen (Meißner 2003: 145). Die Jugendlichen sind gefordert, sich in einer ihnen unbekannteren Gesellschaft mit fremden Regeln und Strukturen zu orientieren und dabei in Teilen vertraute Routinen und Verhaltensweisen neu zu verhandeln oder ganz aufzugeben – ohne dabei die eigene Individualität aus den Augen zu verlieren (Huber, Lechner 2019: 174). Junge Geflüchtete stehen somit vor einer doppelten Herausforderung: der Verarbeitung des Fluchtraumas bei gleichzeitiger Identitätsfindung (Detemple 2013: 30 ff.).

Die Adoleszenz bildet die zentrale Phase der Identitätsbildung, in der sowohl biologische als auch psychologische und soziologische Übergänge ihren Höhepunkt erfahren (Straub 2018: 175 f.). Jugendliche stehen vor der Aufgabe, ein realistisches Selbst- und Weltbild und einen sinnhaften Lebensentwurf zu entwickeln. Darüber hinaus gestalten sie eigene Rollenbilder und ihr soziales Umfeld im Rahmen von Abgrenzungs- und Anpassungsdynamiken (Wiesinger 2018: 427).

Durch den Bruch in ihrer Biografie und ihrer Entwicklung müssen die Jugendlichen nach der Ankunft in Deutschland nicht nur altersspezifische Entwicklungsaufgaben bewältigen. Sie müssen sich darüber hinaus auch noch in einer neuen Umgebung zurechtfinden, in der sie mit Gefühlen der Fremde und Ohnmacht (bspw. im Asylverfahren) konfrontiert werden und das zumeist ohne die vollumfängliche Unterstützung ihrer Familie (Wieland 2019: 187). Sie bewegen sich ständig im Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung und Erwartungen der alten und der neuen Welt (Wiesinger 2018: 426). Junge Geflüchtete müssen auf der einen Seite in altersuntypischem Maße Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen (Beispiel Parentifizierung bei begleiteten Jugendlichen). Auf der anderen

³ Recht auf Förderung der Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit, Recht auf Förderung in der Entwicklung und auf Schutz vor Gefahren für ihr Wohl sowie das Ziel positiver Lebensbedingungen für die Jugendlichen und ihre Familien zu schaffen und zu erhalten.

Seite wird ihre Identität strukturell und gesellschaftlich fremdbestimmt, beispielsweise indem ihre Fähigkeiten oder ihre Biografien infrage gestellt werden oder indem ihre Lebensplanung von anderen (mit)bestimmt wird (Beispiel Ausbildungszwang). Die Jugendlichen werden hier durch restriktive institutionelle und rechtliche Kontexte in ihrem Verselbstständigungsprozess eingeschränkt (Huber, Lechner 2019: 171). Wenn Diskrepanzen zwischen den eigenen Motiven und den sozialen sowie strukturellen Anforderungen entstehen, kann dies zu Identitätskonflikten führen (Wieland 2019: 182).

Die Bewältigung jugendtypischer Entwicklungen bis hin zu fluchtspezifischen Besonderheiten hängt dabei neben den eigenen Ressourcen und Bewältigungsstrategien maßgeblich vom Zugang zu institutionellen, finanziellen und zivilgesellschaftlichen Ressourcen ab (Huber, Lechner 2019: 164).

In aktuellen politischen und gesellschaftlichen Diskursen spielt die vermeintliche „Selbstständigkeit“ junger geflüchteter Menschen eine Schlüsselrolle. Die auf der Flucht erworbene „Überlebensselbstständigkeit“, mit der es die Jugendlichen geschafft haben, eigenständig ihre physische Erhaltung bis zur Ankunft in Deutschland sicherzustellen, wird mit einer Selbstständigkeit im Sinne von alltagspraktischen Fähigkeiten gleichgesetzt und somit mit vermeintlich geringeren Bedarfen verbunden und entsprechend niedrigere Leistungen gerechtfertigt. Dabei wird jedoch ausgeblendet, dass die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die für ein eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Leben in Deutschland erforderlich sind, im Rahmen von Aushandlungsprozessen mit anderen Menschen erst erlernt werden müssen. Die Aneignung und Erprobung eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Handelns ist aufgrund der fehlenden Handlungsoptionen und Freiräume auf der Flucht kaum möglich (González Méndez de Vigo, Karpenstein, Schmidt 2017: 58; Sievers et al. 2016: 46). Daher müssen junge Geflüchtete nach ihrer Ankunft in Deutschland sowohl bei der praktischen Verselbstständigung im Rahmen des Erwerbs alltagspraktischer Fähigkeiten als auch bei der sozialen Verselbstständigung in Bezug auf den Aufbau tragfähiger Beziehungen sowie der kognitiven Verselbstständigung in Form der Selbstreflexion und Festigung der eigenen Identität unterstützt werden (Rosenbauer 2011: 66 f.).

In Deutschland hat das Jugendamt den Auftrag, Minderjährigen beim Aufwachsen zu helfen, sie zu fördern, zu schützen, zu beraten und ihnen den Zugang zu allen notwendigen Hilfen zu ermöglichen. Während bei unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten das Jugendamt ab Bekanntwerden des Aufenthaltes tätig wird, sind geflüchtete Kinder und Jugendliche, die mit ihren Eltern oder Verwandten in die Bundesrepublik kommen, bisher nicht im Fokus der Kinder- und Jugendhilfe.

Auch die Unterstützung für junge unbegleitete Geflüchtete endet häufig mit der Volljährigkeit. Die Entwicklungsphase der Adoleszenz und die Prozesse der Aneignung eines selbstbestimmten Habitus reichen jedoch zumeist über das 18. Lebensjahr hinaus. Obwohl die Hilfe für junge Volljährige bis maximal zum 27. Lebensjahr gewährt werden könnte, wird dies meist nicht bewilligt oder die Vormünder*innen bzw. die jungen Geflüchteten sind nicht über diese Möglichkeit informiert (Hinz 2016: 43).

Laut SGB VIII soll „die Hilfe nach § 41 SGB VIII (.....) ‚in begründeten Einzelfällen‘ über die Vollendung des 21. Lebensjahres hinaus fortgesetzt werden“ (Wiesner 2014: 11). Generell ist hier anzumerken, „dass die unterschiedlichen Systemlogiken des Sozialrechts, namentlich des SGB VIII einerseits und des Ausländer- und Asylverfahrensrechts, (...) mit dem Ziel einer gesellschaftlichen Integration junger Ausländer abgebaut werden“ (Wiesner 2014: 47) sollten.

Der Übergang aus der Unterstützung durch die Jugendhilfe ist gekennzeichnet durch den vollständigen Verlust des absichernden Unterstützungssystems. Dies bedeutet neue Unsicherheiten im Aufenthaltsstatus und stellt eine besondere Herausforderung für die Jugendlichen dar (González Méndez de Vigo, Karpenstein, Schmidt 2017: 8 ff.). Hier bedarf es langfristiger Konzepte für Netzwerke zur Unterstützung unbegleiteter und begleiteter junger Geflüchteter, auch über die Volljährigkeit hinaus, die die adoleszenzspezifischen Übergänge in ihrer Bedeutung im besonderen Kontext von Flucht und Asyl berücksichtigen und Räume für die Identitätsentwicklung der Jugendlichen schaffen.

2.3 Übergänge

Jeder Mensch durchläuft in seinem Leben eine Vielzahl biografischer Übergänge. Lebensereignisse, die auf mehreren Ebenen bewältigt werden müssen und als Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden, werden als Transitionen bezeichnet. Der Übergang zwischen bereits Bekanntem und der Konfrontation mit Neuem erfordert umfassende Aushandlungsprozesse und Anpassungsleistungen auf der individuellen, der interaktionellen und der kontextuellen Ebene. Die damit einhergehenden Veränderungen können die Entwicklung dabei sowohl positiv als auch negativ beeinflussen (Griebel, Niesel 2011: 37 ff.).

Junge Menschen müssen im Zuge ihrer Persönlichkeitsentwicklung viele unterschiedlichen Übergänge bewältigen. U. a. beziehen sich diese auf die Bildungs- und Erwerbsbiografie sowie die Veränderungen des Umfeldes und der eigenen Persönlichkeit. Jugendliche mit Fluchterfahrungen werden darüber hinaus dauerhaft mit möglichen Übergängen in Bezug auf ihren Aufenthaltsstatus und – bei unbegleiteten jungen Volljährigen – auch mit einem möglichen Ausscheiden aus der Jugendhilfe konfrontiert. Junge Geflüchtete müssen zusätzlich zu den allgemeinen adoleszenzspezifischen Übergängen ihrer deutschen Altersgenoss*innen fluchtspezifische Herausforderungen im Rahmen von Transitionsprozessen bewältigen. So zeigt eine Untersuchung über junge Geflüchtete in Hamburg sehr deutlich, dass ihre Bildungsbiografien insbesondere durch soziale und strukturelle Ausgrenzungsmechanismen und Unsicherheiten beeinträchtigt werden. Diese Unsicherheiten beziehen sich auf die Wohnformen, die fehlenden sozialen Kontakte, die finanzielle Lage und den Gesundheitszustand der Befragten und führen

zu negativen Beeinträchtigungen. Die Autor*innen der Studie kommen zu dem Schluss, dass strukturelle Segregation zu einer allgemeinen Demotivation, Schulunlust und auch Schulabbruch führen kann (Neumann, Niedrig, Schroeder, Seukwa 2003).

David Becker (2006: 19 ff.) betont die Phasen des Übergangs als besonders kritische Ereignisse. Für junge Geflüchtete ist es demnach besonders wichtig, dass sie im Aufnahmeland ein unterstützendes Umfeld vorfinden, welches ihnen Geborgenheit, Sicherheit, Schutz und Stabilität bietet (Detemple 2013: 35; AG „Umgang mit Traumata“ 2015: 187; Eppenstein 2015: 130; Zimmermann 2015: 43 ff.).

Trotz der thematischen Konzentration auf Übergänge zwischen Kindergarten und Schule sowie zwischen Schule und Arbeitswelt ist die Transitionsforschung für die analytische Erfassung von Übergängen im Leben geflüchteter Jugendlicher besonders gut geeignet. Frühe Forschungen, die sich mit der sozialen Reguliertheit von Übergängen beschäftigen, wurden bereits 1918 – 1920 von Znaniecki und Thomas (zit. n. Pries 2010) durchgeführt. Auch Glaser und Strauss (1971), Begründer der Grounded Theory Methodologie, greifen Übergangsprozesse unter Einbeziehung der Erkenntnisse von Erikson im Konzept der Statuspassagen auf. Der Begriff der „Transition“ erfasst die Komplexität der Vorgänge und die Verschränkung der unterschiedlichen Ebenen (individuell, familiär, kontextual). Darüber hinaus berücksichtigt der Transitionsansatz den Aspekt der Kontextbezogenheit, indem er sowohl die Subjekte als auch die jeweiligen Lebenskontexte, die zur Entstehung und Lösung von Problemen und Krisen beitragen, beachtet (Wörz 2004: 27). Dadurch wird die traditionelle Trennung von Psychologie, Soziologie und Geschichtswissenschaft überwunden.

Norbert Elias beschreibt mit seinem Kernkonzept der „Figuration“ die wechselseitige Abhängigkeit der Menschen voneinander. Menschen können demnach nicht alleine betrachtet und als Individuum analysiert werden. Sie müssen in ihren Zusammenhängen und wechselseitigen Abhängigkeiten von ihren Mitmenschen betrachtet werden. Elias unterstreicht damit die Wechselwirkungen und Vernetzungen zwischen Individuum und Gesellschaft (Elias 2000: 141; Treibel 2008: 69).

Bei der Betrachtung der Übergänge junger begleiteter und unbegleiteter Geflüchteter kann zudem das Phänomen der Macht nach Elias miteingeschlossen werden. In Anlehnung an das Konzept der Machtbalancen (Elias 2000) werden junge Geflüchtete weder als autonome Akteur*innen, die sich uneingeschränkt über nationale Grenzen bewegen können, noch als abhängige Opfer der Umstände ohne jegliche Handlungsmacht wahrgenommen.

3 Forschungsdesign

Um die Forschungsfrage „Wie kann die Soziale Arbeit Übergänge von jungen unbegleiteten und begleiteten Geflüchteten gelingend unterstützen?“ vollumfänglich beantworten zu können, bedarf es zunächst vertieften Wissens über die Lebenssituation junger geflüchteter Menschen in Niedersachsen. Der Erhalt valider Informationen über die Lebensbedingungen und Herausforderungen geflüchteter Jugendlicher stellt einen Teilaspekt des wesentlichen Erkenntnisinteresses dar. Auf Basis dieser zielgruppenzentrierten Einsichten können Bedarfe und Ressourcen junger Geflüchteter in Übergangssituationen herausgearbeitet werden.

Bisher gibt es kaum gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse darüber, wie junge geflüchtete Menschen Übergänge erleben und inwiefern bedarfsgerechte Unterstützungsmöglichkeiten seitens sozialpädagogischer Fachkräfte zur Verfügung stehen. Um diese Forschungslücke zu schließen und die Perspektive der Jugendlichen sowie die der Fachkräfte in Bezug auf Übergangssituationen abbilden zu können, wurden angelehnt an die Grounded Theory Methodologie drei Erhebungsphasen in Form von Gruppendiskussionen mit jungen Geflüchteten, Einzelinterviews mit den Jugendlichen und leitfadengestützten Expert*inneninterviews durchlaufen, die durch zirkuläre Auswertungsphasen miteinander verknüpft wurden. Im Folgenden sollen das Konzept und die Umsetzung des Forschungsdesigns eingehend vorgestellt werden.

3.1 Forschungsmethodologie (Grounded Theory Methodologie)

Da die Forschungsfrage ein hohes Maß an explorativem Erkenntnisinteresse impliziert, wurde das Forschungsdesign an die Grounded Theory Methodologie (GTM) angelehnt. Die GTM geht auf Barney Glaser und Anselm Strauss in den 1960er Jahren zurück und ist ein Verfahren sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Ziel ist die gegenstandsbegründete Herausarbeitung der Theorie eines sozialen Weltausschnitts bzw. eines Problemthemas. Die Theorienbildung erfolgt dabei induktiv (aus den Daten heraus) durch die Analyse im Rahmen von Kategorienbildung zur Strukturierung der Daten und anschließender Konzeptualisierung, bei der die Kategorien in Verbindung gesetzt, abstrahiert und verdichtet werden. Auf diese Weise können bereits vorhandene Theorien weiterentwickelt sowie problematisiert oder eine neue Theorie herausgearbeitet werden (Strauss, Corbin 1996).

Da in Bezug auf die Thematik der Übergänge junger begleiteter und unbegleiteter Geflüchteter nur in Teilbereichen wissenschaftliche Erkenntnisse vorhanden sind (siehe Kapitel 2), während gleichzeitig erhebliche Forschungslücken insbesondere in Bezug auf die Zielgruppe der begleiteten Jugendlichen

bestehen, eignet sich die Grounded Theory Methodologie in besonderem Maße, um bisherige Theorien zu verdichten und mit Hilfe der explorativen Auswertung neuer Daten (insbesondere der Perspektive der Jugendlichen) zu vervollständigen und zu erweitern.

Die GTM zeichnet sich durch drei wesentliche Merkmale aus:

- Da ist zunächst das theoretische Sampling, bei dem die Entscheidungen über die Stichprobensammlung prozessbegleitend getroffen werden. Die Auswahl der Stichprobe basiert dabei auf dem Stand der bisherigen Erkenntnis- und Theorieentwicklung auf Grundlage der Daten (Breuer, Muckel, Dieris 2018: 156 ff.).
- Zum anderen wäre zu nennen die Art des Kodierens, bei der theoretische Konzepte gebildet werden, die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen.
- Das dritte Merkmal ist die Nutzung von Vergleichen zwischen den Phänomenen und den Kontexten als Grundlage für die Entstehung theoretischer Konzepte (Kodieren, Kategorienbildung). Die Kontrastierung, sprich das „Aufbrechen“ der Daten dient dabei dem besseren Verständnis und hilft bei der Erkenntnisgewinnung auf der Metaebene.

In der Grounded Theory Methodologie wird nach dem Prinzip „All is data“ gearbeitet. Somit können neben manifesten Wörtern und Sätzen aus erhobenen Interviews auch Informationen zu Reaktionen, Assoziationen und Gefühlen, die während der Erhebung und allen weiteren Phasen des Prozesses in Form von Memos aufgezeichnet werden, sowie Visualisierungen etc. in die Auswertung mit einbezogen werden (Strauss, Corbin 1996). In der Fluchtforschung kann dies von besonderer Bedeutung sein, da jungen Geflüchteten mit diversen Sprach- und Bildungsniveaus die Möglichkeit vorbehalten ist, alternative Ausdrucksformen zu wählen, die ebenfalls in die Theoriebildung einfließen können (s. a. i. Gruppendiskussionen Jugendliche). Methodisch entscheidend sind ein grundsätzliches Themeninteresse verbunden mit dem Anspruch, ins Feld zu gehen, um Kontakte zu knüpfen, Interaktionserfahrungen zu machen, Daten zu sammeln und das eigene subjektive Erleben der Forschenden als Informationsquelle zu nutzen. Ein wesentliches Element der Grounded Theory Methodologie ist dabei die sogenannte theoretische Sensibilität. Sie gilt als wesentliche Qualifikation der Forschenden und umfasst unter anderem Wahrnehmungsbereitschaft und Aufmerksamkeit, Selbstaufmerksamkeit und soziale Achtsamkeit, die Aneignung wissenschaftlicher Theorien und Untersuchungen zum Themengebiet sowie das Stellen von Fragen in Bezug auf das Datenmaterial. Die theoretische Sensibilität bildet in allen Phasen der Forschung die Grundlage des Prozesses (Breuer, Muckel, Dieris 2018: 160 ff.).

Im Rahmen der Fluchtforschung, insbesondere in Bezug auf die Interaktion mit jungen Geflüchteten, haben sowohl die soziale Achtsamkeit als auch die kritische Selbstreflexion eine besondere Bedeutung, da die Gefahr der Retraumatisierung (Beck-Gernsheim 2004: 1767) durch Befragungen besteht. Hier ist ein hohes Maß an Sensibilität der sozialpädagogischen Wissenschaftler*innen notwendig. Fragen zu bestimmten Themen können als Trigger fungieren, die unter Umständen sogenannte Flashbacks,

also das Wiedererleben traumatischer Erfahrungen, auslösen können. Wichtig ist daher, explizites Nachfragen zu eventuell traumatischen Erlebnissen unbedingt zu vermeiden (Thielen 2009: 10). Weiterhin gilt es, das Machtungleichgewicht zwischen Forschenden und Befragten oder weitere Differenzkategorien wie Gender, Beeinträchtigung, Alter oder Klasse zu reflektieren und diese durch eine respektvolle, empathische, transparente und selbst-reflexive Haltung zu überbrücken (Mander 2010: 266). Dies erfordert auch in der Auswertung eine intensive kommunikative Validierung der Interpretationen, in der die eigenen Kategorien der Forschenden immer wieder hinterfragt und thematisiert werden sollten. Insgesamt bietet die Grounded Theory Methodologie durch ihre induktive und explorative Herangehensweise die Möglichkeit, das Erleben der jungen Geflüchteten in Übergangssituationen sowie spezifische Bedarfe und Ressourcen ergebnisoffen herauszuarbeiten.

3.2 Methodologische Vorüberlegungen und Sampling

3.2.1 Sampling

Es stehen drei Zielgruppen im Fokus der erkenntnisleitenden Fragestellung: zum einen unbegleitete junge Geflüchtete (in der Jugendhilfe), zum anderen begleitete junge Geflüchtete sowie sozialpädagogische Fachkräfte. Für die Jugendlichen wurde eine Altersspanne von 14 – 25 Jahren festgelegt mit dem Vorbehalt, diese an die Gruppe potenzieller Interviewpartner*innen anzupassen. Die Altersstruktur sollte im Sinne der Vergleichbarkeit in der Gruppe der begleiteten und der Gruppe der unbegleiteten jungen Geflüchteten ähnlich sein. Es sollen insbesondere Jugendliche befragt werden, die bereits länger in Niedersachsen leben und Erfahrungen in der Bewältigung von Übergängen haben.

Die interviewten Fachkräfte sollten nach Möglichkeit Sozialarbeitende sein oder vergleichbare Qualifikationen aufweisen und in verschiedenen Arbeitsfeldern tätig sein, die Kontakte zu jungen Geflüchteten beinhalten. Die Befragungen sollten verteilt im Landesgebiet Niedersachsen stattfinden und Kommunen unterschiedlicher Größe und Struktur (urban und rural) umfassen.

3.2.2 Feldzugang

Da nicht alle Kommunen berücksichtigt werden können, wurde zunächst eine Auswahl anhand einschlägiger Strukturdaten wie geografische Lage, Bevölkerungsdichte (Einwohner*innenzahl/m²), Anzahl der unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten⁴ und Angebotsstrukturen für (junge) geflüchtete Menschen getroffen. Anschließend wurden die Kommunen in „eher urban“ und „eher rural“⁵ sowie

⁴ Basierend auf den Daten des Landesjugendamtes

⁵ Die Kommunen wurden absteigend nach der Einwohner*innenzahl pro Quadratmeter sortiert. Die obere Hälfte wurde als „eher urban“, die untere Hälfte als „eher rural“ eingestuft.

„umfangreiches Unterstützungsangebot“ und „weniger umfangreiches Unterstützungsangebot“⁶ eingeteilt. Bei der Auswahl der Kommunen wurden anschließend sowohl „eher urbane“ Gebiete mit „umfangreichem Unterstützungsangebot“, „eher rurale“ Gebiete mit „weniger umfangreichem Unterstützungsangebot“ und „eher urbane“ Gebiete mit „weniger umfangreichem Unterstützungsangebot“ sowie „eher rurale“ Gebiete mit „weniger umfangreichem Unterstützungsangebot“ geografisch verteilt auf ganz Niedersachsen berücksichtigt.

Um einen Zugang zu einschlägigen Institutionen für die Akquise der Interviewteilnehmer*innen zu erhalten, wurden die Jugendämter als Gatekeeper*innen ausgewählt. Es wurden insgesamt 18 Kooperationsanfragen an Jugendämter aus 16 Landkreisen und 2 kreisfreien Städten gestellt. Die Kontaktaufnahme gestaltete sich in einigen Fällen schwierig, eine Rückmeldung erfolgte teilweise erst Wochen später. Sieben Jugendämter aus fünf Landkreisen und zwei Städten haben schlussendlich ihre Kooperation zugesagt⁷. Zudem konnte eine NGO als Kooperationspartner gewonnen werden. Gemeinsam mit den Kooperationspartner*innen wurden Institutionen ausgewählt, die einen Zugang zu jungen Geflüchteten ermöglichen. Zudem haben auch die Kooperationspartner*innen selbst über ihre Kontakte in der Praxis bei der Teilnehmer*innenakquise unterstützt.

Insgesamt wurde das Projekt in 22 Einrichtungen vorgestellt, darunter Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe (Wohngruppen etc.), Beratungsstellen sowie Schulen, Berufsschulen und Volkshochschulen (insbesondere auch zur Akquise begleiteter junger Geflüchteter, die nicht an das Jugendhilfesystem angebunden sind). Bei der Projektvorstellung bekamen die Jugendlichen die Möglichkeit, ihre Kontaktdaten bei Interesse an einer Teilnahme weiterzugeben. Später wurden die Jugendlichen dann persönlich angefragt, ob sie weiterhin bereit sind, sich als Interviewteilnehmer*innen zur Verfügung zu stellen. Auf diese Weise sollte der Aspekt der Freiwilligkeit sichergestellt werden. Auch wenn als Interviewsprache Deutsch festgelegt wurde, insbesondere damit im Rahmen der Gruppendiskussionen das gegenseitige Verständnis sichergestellt werden konnte, wurde sich bewusst für ein mehrsprachiges Team entschieden. Durch die Sprachkompetenzen einer Projektmitarbeiterin konnten Interviewabschnitte bei Bedarf auf Arabisch geführt und anschließend ins Deutsche übersetzt werden. Es wurden junge Geflüchtete ausgewählt, die bereits über eine grundlegende Sprachkompetenz im Deutschen und über reflektierte Bewältigungserfahrungen bei Übergängen verfügen. Jugendliche, die erst seit kurzer Zeit in Deutschland waren, wurden über das Sampling entsprechend nicht miterfasst.

Für die Akquise der Fachkräfte für die Expert*inneninterviews wurden die bereits bestehenden Kontakte zu einschlägigen Institutionen genutzt.

⁶ Basierend auf einer intensiven Internetrecherche wurde ein Ranking zu den Versorgungsstrukturen für (junge) Geflüchtete innerhalb der Kommunen erstellt.

⁷ Die Begründung für eine Absage war bei allen weiteren Jugendämtern der Zeitfaktor.

3.2.3 Vor- und Nachbereitung der Interviews

Um der Gefahr der Retraumatisierung (Beck-Gernsheim 2004: 1767) durch die Befragung vorzubeugen, wurde das Thema der Flucht bei der Konzeption der Leitfäden der Interviews mit den Jugendlichen vollständig ausgespart. Im Anschluss an die Interviews standen die Projektmitarbeitenden darüber hinaus für individuelle Gespräche zur Verfügung. Zudem wurde vorab eine Recherche durchgeführt, anhand derer vorhandene Unterstützungsangebote an den jeweiligen Orten zu verschiedenen Themen (rechtliche und/oder psychosoziale Beratung) zusammengestellt wurden. Auf diese Weise konnte im Anschluss an die Interviews bei Bedarf eine Anbindung an das Unterstützungssystem durch die Weitergabe der Kontaktdaten einschlägiger Institutionen oder durch die direkte Anbindung über Projektmitarbeitende erfolgen.

3.2.4 Wertschätzende Haltung im Forschungsprozess

Das gesamte Konzept des Forschungsdesigns basiert auf einer wertschätzenden und akzeptierenden Haltung gegenüber den Jugendlichen. Ziel war es, sowohl in den Gruppendiskussionen als auch in den Einzelinterviews eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen und eine Beziehung aufzubauen, die es den Jugendlichen ermöglichte, ihre persönlichsten Erfahrungen und Gefühle zu teilen. Die Jugendlichen sollen dort abgeholt werden, wo sie stehen und als Expert*innen ihrer Situation anerkannt werden. Diese Einstellung ist für uns die Grundlage einer „wertschätzenden Forschung“. Im Verlauf der Interviews haben wir immer wieder die Wichtigkeit der persönlichen Erfahrungen und Perspektiven der Jugendlichen betont. Sie sollen sich durch eine möglichst ergebnisoffene Konzeption, sprich durch möglichst wenig leitende Fragen und Themenimpulse durch die Interviewerinnen, als Gestalter*innen der Interviewsituation erfahren und die Sicherheit bekommen, alles erzählen zu dürfen, was sie denken, ohne das Gefühl zu haben, dass bestimmte Antworten von ihnen erwartet werden.

3.3 Erhebung und zirkuläre Auswertung

Im Rahmen des Forschungsprozesses wurden schlussendlich drei Erhebungsphasen mit anschließenden zirkulären Auswertungsschleifen durchlaufen. Um die Perspektive der geflüchteten Jugendlichen bestmöglich erfassen zu können und sie als Expert*innen ihrer Situation anzuerkennen, wurden zunächst offene Gruppendiskussionen mit begleiteten und unbegleiteten jungen Geflüchteten geführt. Eine dafür speziell entwickelte Visualisierungsmethode sollte die Jugendlichen unabhängig von ihrem Sprach- und Bildungsniveau bei der selbstbestimmten thematischen Schwerpunktsetzung unterstüt-

zen und ihnen den Einstieg in die Gruppendiskussion erleichtern. In der zweiten Phase wurden Einzelinterviews mit begleiteten und unbegleiteten Geflüchteten geführt, um die Themen, die aus den Gruppendiskussionen generiert werden konnten, zu vertiefen. Zum Abschluss erfolgte eine Befragung von Fachkräften in der Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen im Rahmen von leitfadengestützten Expert*inneninterviews⁸, um die Perspektive der Praktiker*innen erfassen zu können. Im Folgenden sollen die drei Erhebungsphasen genauer vorgestellt werden.

3.3.1 Gruppendiskussionen Jugendliche

Die Entscheidung für die erste Erhebungsmethode wurde anhand der Zielgruppe und der Forschungsfrage getroffen. Die Interviews sollen die Perspektive und das Erleben der Jugendlichen deutlich machen. Zudem sollen sie durch ihren explorativen Charakter den Zugang zur Lebenswelt der jungen Geflüchteten und eine thematische Schwerpunktsetzung durch die Interviewten ermöglichen. Die erste Erhebung bildet zudem die Grundlage für den weiteren Forschungsprozess und soll entsprechend valide sein. Die Methode der Gruppendiskussionen erfüllt diese Voraussetzungen.

Gruppendiskussionen können laut Kühn und Köschel (2018: 19 ff.) je nach Forschungsfrage unterschiedliche Bausteine im Forschungsdesign bilden. Sie können als alleinstehende Methode eingesetzt werden, beispielsweise wenn Gruppendynamiken oder Meinungsbildungsprozesse in Gruppen untersucht werden sollen. In diesen Fällen bilden sie eine spezifische Perspektive ab, zu der kein Zugang durch andere Methoden besteht (ebd.). Werden beispielsweise wenig erforschte oder besonders komplexe Forschungsfelder untersucht, können Gruppendiskussionen als Vorstudien mit explorativer Funktion eingesetzt werden (ebd.). Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen können als Grundlage für die weitere Hypothesenbildung oder die Erstellung eines standardisierten Fragebogens verwendet werden (ebd.). Im Rahmen des Projektes wurde sowohl der explorative Charakter der Gruppendiskussionen als auch ihr Erkenntnispotenzial genutzt. Die Ergebnisse wurden zum einen als Grundlage für die Entwicklung teilstandardisierter Interviewleitfäden und zum anderen für die Auswertung und Erkenntnisgewinnung insgesamt verwendet. Die Perspektive der Jugendlichen steht dabei im Vordergrund.

Laut Kühn und Köschel (2018: 22) sind Gruppendiskussionen „hervorragend dafür geeignet, komplexe Einstellungs-, Wahrnehmungs-, Gefühls-, Bedürfnis-, Orientierungs- und Motivationsgeflechte von Menschen und Gruppen aus bestimmten sozialen Kontexten zu explorieren“, in diesem Fall die Art und Weise, wie junge geflüchtete Menschen Übergänge in ihrem Leben hier in Deutschland wahrnehmen,

⁸ Ursprünglich sollten die Expert*innen im Rahmen von Gruppendiskussionen befragt werden. Dies war aufgrund der Corona-Pandemie jedoch nicht realisierbar.

sowohl individuell als auch strukturell. Mit Hilfe der Gruppendiskussionen sollen spezifische Wahrnehmungs- und Bewertungsweisen der Jugendlichen erfasst werden, um ihre Situation und die zugehörigen Rahmenbedingungen besser verstehen zu können (ebd.: 23).

Der Austausch von Erfahrungen und Erlebnissen in der gemeinsamen Auseinandersetzung bringt durch Vergleiche, Zustimmung und Widerspruch in einem dynamischen Prozess die Kernaspekte sowie emotionale Anteile eines Themas hervor. Durch die Erzeugung eines alltagsähnlichen Gesprächs in einer möglichst offenen und vertrauensvollen Atmosphäre können Hemmungen und Ängste abgebaut werden. Die Erfahrungen der Teilnehmenden stehen im Mittelpunkt; sie werden als Expert*innen ihrer Situation anerkannt und akzeptiert. Das Gefühl, ernst genommen und wertgeschätzt zu werden, bildet dabei die Basis für eine anregende und authentische Diskussion (Lamnek 2005: 86). Gruppendiskussionen können einen wertvollen Erfahrungs- und Ausdrucksraum darstellen, der Reflexions- und Diskussionspotenziale eröffnet, die sich im Alltag nicht bieten. Gelingt es, eine vertrauensvolle und offene Atmosphäre in der Diskussion zu schaffen, die es den Teilnehmenden ermöglicht, sich zu öffnen und persönliche Erfahrungen auszutauschen, kann das Setting solidarische Prozesse auslösen und den Teilnehmenden das Gefühl der Anerkennung und Wertschätzung durch andere vermittelt werden (Kühn, Köschel 2018: 19 ff.). Die Methode der Gruppendiskussion ermöglicht außerdem die Korrektur von Wahrnehmungen und Erinnerungen durch die Gruppe. So geraten weniger zentrale Erfahrungen in den Hintergrund und aus der Perspektive der Gruppenmitglieder relevante Aspekte werden vorrangiger diskutiert.

Die Gruppenmitglieder können untereinander Erinnerungen und weiterführende Gedanken anregen. So kann eine größere Spannbreite an Themenkomplexen erhoben werden, als dies bei Einzelinterviews möglich ist (vgl. Kruse 2014: 189 ff.). Schneeballeffekte, sprich die schnelle Abfolge von Diskussionsbeiträgen, bei denen jeweils an das Gesagte der Vorredner*innen angeknüpft wird, um Ähnlichkeiten oder Unterschiede hervorzuheben, führen zu einer hohen Themendichte (Kühn, Köschel 2018: 19 ff.). Ein Nachteil an der Methode liegt im möglichen Aufkommen von „Tabuthemen“. Stellt beispielsweise das Thema Asylverfahren für eine Person in der Diskussion einen Triggerpunkt dar, sollte das Thema in der gesamten Gruppe ausgeklammert werden. Da jedoch mehrere Gruppendiskussionen durchgeführt wurden, war die Wahrscheinlichkeit gering, dass bestimmte Themen in allen Interviews nicht genannt werden.

3.3.1.1 Konzeption

In der Vorbereitung der Gruppendiskussionen wurden Informationen über die sprachlichen Kompetenzen und die Einverständniserklärungen⁹ der Jugendlichen eingeholt. Die Auswahl des Interviewsettings wurde vorab in der Regel gemeinsam mit den Teilnehmenden besprochen. Die Jugendlichen sollten die Möglichkeit bekommen, einen Ort auszuwählen, an dem sie sich wohl und sicher fühlen. In den meisten Fällen wurden daher vertraute Räumlichkeiten genutzt.

Zu Beginn der Gruppendiskussion wurden die Rahmenbedingungen geklärt, um den jungen Geflüchteten mögliche Unsicherheiten bezüglich des Ablaufs zu nehmen. Die Zusicherung der Anonymität wurde besonders betont. Zudem wurden gemeinsam Gesprächsregeln aufgestellt, um einen respektvollen Umgang sicherzustellen. Anschließend folgten eine Vorstellungsrunde und ein kurzes Kennenlernspiel, um eine vertraute und lockere Atmosphäre herzustellen. Die Teilnehmer*innen und die Interviewerinnen hatten so die Möglichkeit, sich gegenseitig näher kennenzulernen und über unverbindliche Themen ins Gespräch zu kommen. Die Vorstellungsrunde und das Kennenlernspiel bildeten die Basis für den Beziehungsaufbau und wurden daher verhältnismäßig ausführlich gestaltet.

Der Einstieg in die Thematik erfolgte über eine praktische Übung. Die Jugendlichen sollten die Möglichkeit bekommen, im Rahmen der Gruppendiskussionen eigene thematische Schwerpunkte zu setzen und individuell zu definieren, welche Übergänge sie in ihrem Leben in Deutschland als besonders prägend wahrgenommen haben. Entsprechend sollte keine thematische Vorgabe durch die Projektmitarbeitenden erfolgen. Um allen jungen Geflüchteten innerhalb dieser sehr heterogenen Gruppe (begleitet und unbegleitet, unterschiedliche Sprachkenntnisse etc.) die Möglichkeit zu geben, ihre Themen und Gedanken auszudrücken und ihre Erfahrungen einzubringen, wurde ein neues methodisches Design entwickelt. Die Jugendlichen wurden angeregt, ihre Ideen zu einem gesetzten Stimulus mit Hilfe von verschiedenen Materialien (Stifte, Papier, Kleber etc.) und speziell entwickelten Symbolen¹⁰ zu visualisieren. Der Stimulus war in diesem Fall:

„Wir möchten mehr über eure Erlebnisse hier in Deutschland erfahren.

Welche Veränderungen (positive und negative) sind euch besonders im Kopf geblieben?

Wer hat euch in dieser Zeit unterstützt?

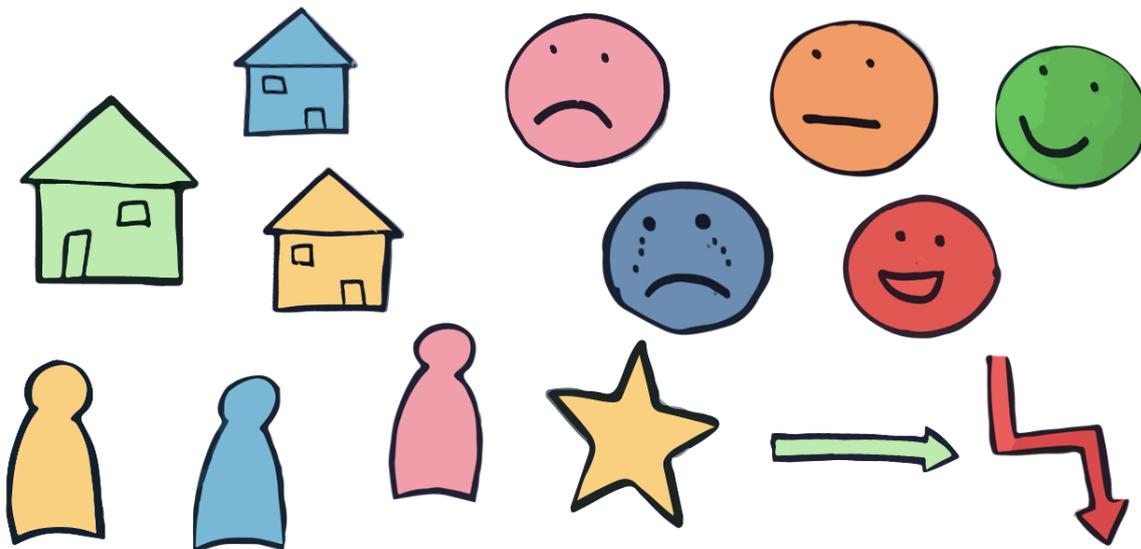
Was hat euch bei diesen Übergängen geholfen?“

⁹ Bei minderjährigen Jugendlichen wurden zudem die Einverständniserklärungen der Eltern bzw. der Vormünder*innen eingeholt.

¹⁰ Die ausgewählten Symbole wurden anhand der vorausgegangenen Literaturrecherche entworfen und im Rahmen eines Pre-Tests gemeinsam mit Geflüchteten, die inzwischen schon mehrere Jahre in Deutschland lebten und durch verschiedene Projekte an die Hochschule angebunden sind, diskutiert und weiterentwickelt.

Die Teilnehmenden bekamen in einer Arbeitsphase (je nach Bedarf ca. 20 Minuten) die Möglichkeit, die Materialien individuell zu nutzen (z. B. basteln, zeichnen, malen, schreiben) und gedankliche Strukturen so auf ihre eigene kreative Weise zu organisieren. Die Methode stellt eine neue Ausdrucksform dar, über die sich die Jugendlichen auch ohne Sprache verständigen können.

Folgende **Symbole** wurden für die Methode ausgewählt:

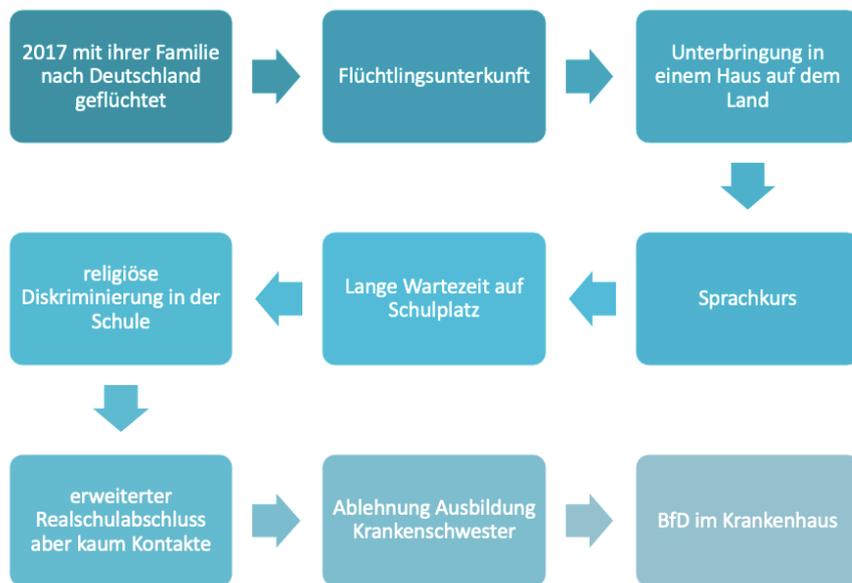


- Gebäude, die die Jugendlichen selbst beschriften / benennen (z. B. für Institutionen)
- Personen, die von den Jugendlichen benannt / beschriftet werden können
- Smileys
- Blitze (z. B. für schwierige Situationen / Beziehungen)
- Sterne (die z. B. besonders gute Erfahrungen / Erlebnisse markieren)
- Pfeile

Die fertiggestellten Visualisierungen im DIN-A3-Format wurden anschließend als Einstieg in die Diskussion genutzt. Die Jugendlichen wurden gebeten, ihre Bilder in der Gruppe vorzustellen. Bei den Ausführungen zu persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen boten die individuell erstellten Darstellungen Orientierung und Sicherheit.

Im Anschluss an die Präsentationen hatten die Interviewerinnen die Möglichkeit, die Themen aus den Beschreibungen der Jugendlichen aufzugreifen und Unterschiede und Ähnlichkeiten als Anregungen für die Diskussion zu nutzen. Die thematische Schwerpunktsetzung erfolgt so ausschließlich durch die jungen Geflüchteten selbst. Lediglich Nachfragen zum persönlichen Erleben und zu Unterstützungsstrukturen sind gestellt worden. Die Jugendlichen haben den Raum genutzt, um sich über persönliche

Aleyna hat anhand ihres Schaubildes in chronologischer Reihenfolge ihre Erlebnisse in Deutschland dargelegt:



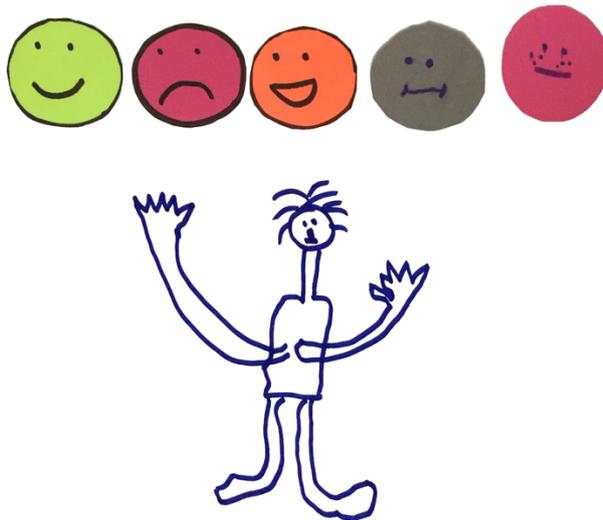
Das Bedürfnis, Zeugnis abzulegen und ihre Erlebnisse, insbesondere auch Situationen, in denen sie sich ohnmächtig gefühlt hat, zu teilen, ist hier besonders deutlich geworden. Sie hat das Schaubild als Orientierung für ihre Erzählung genutzt und alle Gedanken zu dem Thema für sich aufgeschrieben. Ihre mündlichen Ausführungen waren dadurch sehr klar und detailliert:

„Nach vier Monaten haben uns einen, eine, ein Haus gefunden, aber in ein kleinem Dorf. Da gibt's kein Bus, kein Internet, überhaupt nichts. Und nach ungefähr acht Monaten, jemanden hat uns gemeldet, in BBS gemeldet. Aber als Sprachkurs, nicht in der Schule, nein, nur Sprachkurs. Das dauert ein Jahr bis wir in die Schule. Ich hatte überhaupt kein Wort gelernt. Wir können kein Ausweis am Anfang gehabt. Und niemand am erst geholfen, dass wir in die Schule lernen. Ähm, ähm, und, in der Schule war richtig schwer, weil ich habe nicht so viel mit die anderen geredet und alle haben gedacht, dass ich eine, keine gute Mensch bin. Wegen mein Kopftuch und. Ich kann, ich konnte die nicht verstehen und die reden mit mir und ich kann nicht antw- ich kann verstehen aber ich kann nicht antworten. Das war richtig schwierig.“

Die Vielzahl an Themen wurde von anderen Teilnehmenden aufgegriffen. Ihre Erzählungen haben in der Gruppe solidarische Reaktionen wie „Das habe ich auch erlebt“ und „Das wirst du schaffen!“ her-

vorgerufen. Zudem haben die Interviewerinnen die im Rahmen der Diskussion dargelegten Erfahrungen als Anregungen aufgegriffen. Die Diskriminierungserfahrungen sind hier besonders präsent und wurden von der Gruppe ernst genommen und aufgefangen.

Amir 19, aus Afghanistan



Amir ist Analphabet und hatte daher keine Möglichkeit, die Schriftsprache zu nutzen. Amir hat sich selbst in die Mitte gezeichnet und die Smileys als Ausdruck seiner unterschiedlichen Erfahrungen und damit verbundenen Emotionen um sich herum geklebt. Jeder Smiley diente somit als Platzhalter für einen Aspekt seines Lebens hier in Deutschland. In seiner Erzählung hat er sich daran orientiert:



Emotionale Aspekte stehen bei Amirs Erzählung im Vordergrund. Das Schaubild und der Zuspruch der Gruppe haben ihn dabei unterstützt, sich zu öffnen und aktiv an der Diskussion teilzunehmen.

„Ich war neu nach Deutschland gekommen, war sehr schwer ich war alleine jeden Tag zuhause bleiben, essen trinken keine Schule. Sprach war auch schwere. Jeden Tag traurig, jaaa.. und danach ein Jahre ich bin zur Schule gegangen, war auch ein bisschen schwierig, aber ga gar nix gelernt mein Heimatland. Weil die Leute war ganz traurig und dann gar nix gelernt“

3.3.1.3 Sampling

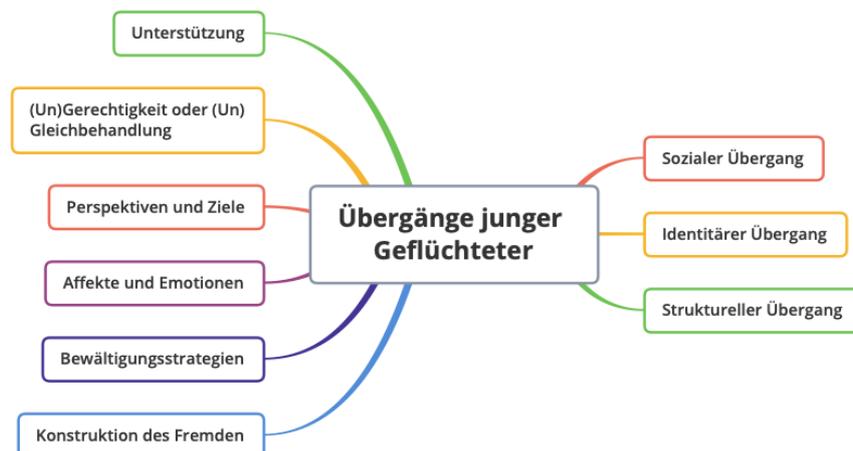
Im Rahmen der Teilnehmer*innenakquise für die Gruppendiskussionen wurde sich um ein möglichst diverses Sampling bemüht. Der Feldzugang wird in der Literatur als mitunter sehr zeitintensiv beschrieben (Zwick, Schröter 2012: 30 ff.). Dies spiegelt sich auch in der praktischen Umsetzung wider. Die Terminkoordination innerhalb der Gruppen sowie die verbindliche Teilnahme der Jugendlichen waren dabei die größten Herausforderungen. Insgesamt konnten im Rahmen von sieben Gruppendiskussionen 42 junge Geflüchtete im Alter von 13 – 28 Jahren befragt werden. 21 von ihnen waren begleitet,

21 unbegleitet. Das Geschlechterverhältnis betrug dabei 31 männliche zu 11 weiblichen Teilnehmenden. Auch die bundesweiten Statistiken zeigen ein ähnliches Bild mit deutlich mehr männlichen Schutzsuchenden zwischen 13 und 28 Jahren in Deutschland (Statistisches Bundesamt 2020).

Es konnten Jugendliche aus acht verschiedenen Herkunftsländern befragt werden, die in unterschiedlichen Settings leben wie beispielsweise Gemeinschaftsunterkünften, Jugendhilfeeinrichtungen und Pflegefamilien.

Alter	13 – 28 Jahre
begleitet / unbegleitet	21 begleitet, 21 unbegleitet
Wohnort	Niedersachsen
Wohnformen	WG, Jugendhilfeeinrichtungen, Pflegefamilie, Eltern, eigene Wohnung, GU
Geschlecht	31 m, 11 w
Herkunftsländer	Afghanistan, Syrien, Irak, Iran, Eritrea, Somalia, Libyen, Palästina

Erste Ergebnisse



Im Rahmen einer ersten Auswertung konnten bereits zentrale Transitionsprozesse für junge Geflüchtete im Bereich sozialer Übergänge, identitärer Übergänge und struktureller Übergänge sowie erste Einflussfaktoren wie Unterstützung, Bewältigungsstrategien und Perspektiven und Ziele identifiziert werden.¹¹

¹¹ Ausführliche Darstellung siehe Kapitel 4

3.3.2 Einzelinterviews Jugendliche

Auf Basis der Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen wurde ein Konzept für teilnarrative Einzelinterviews entwickelt, die bei der Vertiefung bereits generierter Kategorien unterstützen sollten. Die Einzelinterviews ergänzen die gruppendedynamischen Prozesse um den Blick auf die individuelle „Rekonstruktion subjektiver Deutungen und Interpretationen“ (Bogner, Littig, Menz 2014: 2). Um den Jugendlichen in den Einzelinterviews zunächst ebenfalls die Möglichkeit zu überlassen, ihre Erfahrungen und Erlebnisse in Bezug auf Transitionsprozesse in Deutschland ohne thematische Einschränkungen darzulegen, wurde zu Beginn ein narrativer Impuls gesetzt (Schütze 1983). Die Interviewpartner*innen sollten durch folgende Frage zu einer Spontanerzählung angeregt werden, in der sie die thematische Schwerpunktsetzung bestimmen:

„Ich würde gerne mit dir zurück gehen zu dem Tag, an dem du in Deutschland angekommen bist. Kannst du mir erzählen, wie dein Leben seitdem verlaufen ist? (Ich würde gerne von den Erfahrungen hören, positive und negative, die du hier in Deutschland gemacht hast.)“

In dieser Phase sollten die befragenden Personen sich absolut zurücknehmen und das Reden den Jugendlichen überlassen. Nach Abschluss der narrativen Erzählung wurde zu einer leitfadengestützten Befragung mit niedrigem Strukturierungsniveau, sprich mit möglichst wenig leitenden Vorgaben von Seiten der Interviewerin, übergegangen (Kruse 2014). Es wurde ein Katalog mit Fragen zu zentralen Kategorien aus den Gruppendiskussionen entwickelt, dieser wurde jedoch individuell modifiziert und in der Interviewsituation je nach Bedarf angepasst. Die Flexibilität der Interviewführung im Rahmen der Befragungen ermöglichte ein fokussiertes Eingehen auf das, was die Interviewpartner*innen als Expert*innen ihrer Lebenswelt über ihre Erfahrungen im narrativen Teil bereits erzählt haben. Auf diese Weise ist es sowohl möglich, eine bessere Beziehung zum Gegenüber aufzubauen, als auch Interviews zu erhalten, die die subjektive Sichtweise einzelner Personen auf bestimmte Phänomene reflektieren und, für diese Forschung zentral, ihre eigene Subjektkonstitution abbilden (Kruse 2014). Die Erzählungen waren zumeist sehr emotional und umfangreich. Daher war es zunächst besonders wichtig, aufwühlende Passagen aufzugreifen und mit den Jugendlichen nachzubereiten.

Die vorbereiteten Fragen sollten anschließend bereits Gesagtes zu den Themen sozialer, identitätsbezogener und struktureller Übergang aufgreifen und Aussagen zu Bewältigungsstrategien, Unterstützungssystemen und dem persönlichen Erleben verstärken. Je nach individueller Interviewsituation

wurde zum Ende hin die „Wunderfrage“¹² gestellt. Zudem wurden die Jugendlichen gebeten, ihre Wünsche für die Zukunft zu formulieren, um auch in diesem Interviewsetting einen positiven Abschluss zu finden.

In Bezug auf das Sampling wurde besonders darauf geachtet, die Perspektive unbegleiteter Mädchen zu erfassen, da diese im Rahmen der Gruppendiskussionen noch nicht abgedeckt werden konnte. Insgesamt wurden sieben junge Geflüchtete im Alter von 17 bis 21 Jahren befragt, darunter zwei unbegleitete Mädchen, zwei begleitete Mädchen und drei unbegleitete Jungen.

Alter	18 – 21 Jahre
begleitet / unbegleitet	5 unbegleitet, 2 begleitet
Wohnort	Niedersachsen
Wohnformen	eigene Wohnung, Eltern, mobile Betreuung, BJW
Geschlecht	3 m, 4 w
Herkunftsländer	Afghanistan, Somalia, Elfenbeinküste, Irak, Syrien

3.3.3 Leitfadengestützte Expert*innen-Einzelinterviews

Um die Perspektive der Fachkräfte und ihre Erfahrungen in Bezug auf Transitionsprozesse junger geflüchteter Menschen erfassen zu können, wurden leitfadengestützte Expert*inneninterviews geführt. Als Expert*in wird nach Meuser und Nagel eine Person bezeichnet, die über spezifisches fachliches Wissen verfügt (Meuser, Nagel 2009a: 467; Leibold, Trinczek 2009: 33 f.), in diesem Fall darüber, wie aus professioneller Sicht Übergänge gestaltet werden und welche Rolle Fachkräfte bei der Unterstützung spielen. Die Befragung der jungen Geflüchteten wird dadurch um eine weitere Perspektive ergänzt und zwar um den Blick der Fachkräfte auf die Jugendliche als Adressat*innen und andererseits auf die Jugendhilfe als Institution.

Laut Meuser und Nagel kann über Expert*inneninterviews spezifisches Sonderwissen erfasst werden, welches sich durch die Ausübung der Tätigkeiten im Arbeitsfeld mit der Zeit entwickelt hat. Die interviewten Expert*innen werden dabei in erster Linie als Funktionsträger*innen und nicht als Privatpersonen betrachtet, auch wenn die Relevanzen der Privatperson als Einflussfaktoren auf die Funktion mit

¹² Angenommen, es wäre Nacht und du legst dich schlafen. Während du schläfst, geschieht ein Wunder und das Problem, das dich schon seit längerer Zeit belastet, ist gelöst. Da du geschlafen hast, weißt du nicht, dass dieses Wunder geschehen ist. Was wird deiner Meinung nach morgen früh das erste kleine Anzeichen sein, welches dich darauf hinweist, dass sich etwas verändert hat?

in das Interview einbezogen werden. Expert*innen repräsentieren typische Problemtheorien, Lösungswege und Entscheidungsstrukturen, die es zu erfassen gilt. Das Wissen und die Relevanzen der Praxispersonen sind jedoch nur teilweise reflexiv verfügbar und stehen immer im Kontext des institutionell bestimmten Rahmens. In den Interviews sollen sowohl bewusstes als auch unbewusstes Wissen erfragt werden.¹³

Die Strukturierung des Gesprächs durch Leitfragen soll einerseits die Anerkennung der Expert*innen unterstreichen, andererseits bietet eine flexible Handhabung der Leitfragen die Möglichkeit, auf die Relevanzstrukturen der Befragten einzugehen. Die Leitfragen sollen Strategien des Handelns und Kriterien des Entscheidens sowie überpersönliches und institutionsbezogenes Wissen transparenter und deutlicher machen. Da narrative Passagen häufig Schlüsselstellen für die Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen darstellen, sollten diese soweit wie möglich über die Interviewführung erfragt werden. Unerwartete und/oder neue Themen seitens der Interviewten sollten aufgegriffen werden. Fragen nach Entscheidungsprozessen oder Bewältigungsstrategien bei Störungen des Routinebetriebs können ebenfalls in besonderem Maße aufschlussreich sein, da sie Ausdruck individuellen impliziten Wissens und eigener Regelinterpretationen sind (Meuser, Nagel 2009a: 35 ff.). Anhand der von Meuser und Nagel entwickelten Interviewkriterien und der bereits generierten Kategorien aus den Interviews mit den Jugendlichen wurde folgender Leitfaden erstellt:

Leitfaden Expert*inneninterviews¹⁴

1. Vielen Dank, dass Sie uns als Expert*in für unser Forschungsprojekt bereitstehen!
2. Sind Sie einverstanden, wenn ich unser Gespräch mit einem Audiogerät aufzeichne?
3. Darf ich Sie bitten mir von Ihrer Ausbildung und Ihrem beruflichen Werdegang zu erzählen?
4. Wo sind Sie derzeit tätig und wie lange arbeiten Sie dort schon?

¹³ Wissensformen sind nach Meuser und Nagel technisches Wissen (unmittelbar kommuniziertes Fachwissen), Prozesswissen (d. h. praktisches Erfahrungswissen, das sich in vielfach wiederholten Handlungsabläufen und Interaktionsroutinen widerspiegelt) sowie Deutungswissen, welches subjektive Relevanzen und Sichtweisen beinhaltet. Weitere Wissensformen sind: Betriebswissen als eine Mischung aus explizitem und implizitem Wissen, das sich aus der Rekonstruktion konkreter struktureller Bedingungen und den Handlungsmustern in der Institution ableiten lässt, sowie Kontextwissen, das sich aus explizitem Wissen und implizitem Wissen in Form von Problemstrukturierungsmustern durch Lebensbedingungen, Handlungsweisen und Entwicklungen zusammensetzt (Meuser, Nagel 2009: 465 ff.). Implizites und explizites Wissen der Expert*innen stehen nebeneinander und können durch ein „offenes Leitfadeninterview“ ganzheitlich erfasst werden.

¹⁴ Die Fragen 3, 6 und 9 dienen in erster Linie dazu, subjektive Relevanzen und Sichtweisen zu erfassen. Die Fragen 4, 5, 7 und 8 zielen sowohl auf technisches Wissen, Prozesswissen, Betriebswissen als auch auf das Kontextwissen ab. Dabei steht besonders die Erfassung expliziten Wissens im Vordergrund. Die Fragen 10–16 Uhr sollen neben dem expliziten Wissen indirektes implizites Wissen abfragen, insbesondere im Bereich des Deutungswissens.

5. Würden Sie uns Ihre derzeitige Arbeit bei xy und Ihre Aufgabenbereiche beschreiben?

6. Erzählen Sie doch bitte, wie Sie zu diesem Tätigkeitsfeld gekommen sind.

7. Haben Sie sich speziell für diesen Arbeitsbereich weitergebildet?

8. Was würden Sie sagen, welche Kompetenzen brauchen neue Kolleg*innen in diesem Arbeitsfeld?

- a. Wissen
- b. Können
- c. Haltung

9. Was ist Ihnen in Ihrer Arbeit besonders wichtig?

10. Würden Sie mir von einer konkreten Situation aus ihrer Arbeit mit jungen Geflüchteten berichten, die Ihnen besonders im Gedächtnis geblieben ist?

- a. Was würden Sie sagen, haben Sie aus dieser Situation gelernt?
- b. Was hat Ihnen in dieser Situation gefehlt? Was hätten Sie sich gewünscht?

11. Die Jugendlichen haben viel erlebt auf ihrem Weg nach Deutschland, wir haben in den Interviews viel über negative Erfahrungen gehört, hinzu kommt die Abwesenheit der Eltern. Inwieweit spielt das Thema Nähe und Distanz in Ihrer Arbeit eine Rolle?

- a. Wie diskutieren Sie das Thema im Team?
- b. Sehen Sie Unterschiede zu anderen Handlungsfeldern?

12. Was brauchen die Jugendlichen Ihrer Ansicht nach, um Vertrauen fassen zu können?

13. In unserem Forschungsprojekt beschäftigen wir uns mit der Frage, wie die Soziale Arbeit Übergänge von jungen unbegleiteten und begleiteten Geflüchteten gelingend unterstützen kann. Ich würde Ihnen gerne kurz darstellen, welche Themen die Jugendlichen in unseren bisherigen Interviews besonders beschäftigt haben. Ich würde Sie bitten, zu jedem Thema eine kurze Einschätzung abzugeben und eventuelle Erfahrungen aus Ihrer Praxis zu schildern. Wäre das in Ordnung?

- a. Sozialer Übergang: Die Jugendlichen haben viel darüber gesprochen, wie herausfordernd es ist, hier in Deutschland in der Gesellschaft anzukommen, Kontakte zu knüpfen und die Sprache zu lernen.
 - i. Was schätzen Sie im Bereich des sozialen Übergangs als besonders herausfordernd für die jungen Geflüchteten ein?
 - ii. Inwieweit ist der soziale Übergang der Jugendlichen Thema in Ihrer Arbeit?

- iii. Welche Unterstützungsmöglichkeiten sehen Sie in diesem Bereich?
- b. Struktureller Übergang: Auch die Strukturen in Deutschland werden von den Jugendlichen als besonders herausfordernd dargestellt: das Schulsystem, das Aufenthaltsrecht etc.
 - i. Was schätzen Sie im Bereich des strukturellen Übergangs als besonders herausfordernd ein?
 - ii. Inwieweit ist der strukturelle Übergang der Jugendlichen Thema in Ihrer Arbeit?
 - iii. Welche Unterstützungsmöglichkeiten sehen Sie in diesem Bereich?
- c. Identitätsbezogener Übergang: Die Jugendlichen haben viel darüber gesprochen, wie sich die eigene Identität seit ihrer Ankunft in Deutschland verändert hat und dass sich das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung plötzlich verändert hat.
 - i. Was schätzen Sie im Bereich des identitätsbezogenen Übergangs als besonders herausfordernd ein?
 - ii. Inwieweit ist der identitätsbezogene Übergang der Jugendlichen Thema in Ihrer Arbeit?
 - iii. Welche Unterstützungsmöglichkeiten sehen Sie in diesem Bereich?
- d. Perspektiven und Ziele: Die Jugendlichen haben viel darüber gesprochen, wie es hier in Deutschland für sie weitergehen soll.
 - i. Welche Perspektiven sehen Sie für junge Geflüchtete in Deutschland?
 - ii. Welche Erfahrungen machen Sie mit der Arbeit zu Zielen und Perspektiven?

14. Welche Affekte und Emotionen beobachten Sie bei den Jugendlichen?

- a. Wie gehen Sie mit den Affekten und Emotionen um, mit denen die Jugendlichen zu Ihnen kommen? Was haben Sie bei Ihren Kolleg*innen gesehen, beobachtet?

15. Welche Bewältigungsstrategien beobachten Sie bei den Jugendlichen in herausfordernden Situationen?

16. Welche Rolle spielt das Thema Diskriminierung und Rassismus für Ihre Arbeit?

- a. Welchen Umgang mit diesem Thema beobachten Sie in Ihrem Arbeitsumfeld?

17. Inwiefern hat sich Ihre Arbeit in den letzten Jahren verändert?

18. Was wünschen Sie sich für die Zukunft?

Sampling

Insgesamt wurden neun Fachkräfte aus verschiedenen Bereichen der Arbeit mit jungen Geflüchteten befragt, darunter fünf Männer und vier Frauen. Es wurden verschiedene Arbeitsfelder abgedeckt: Migrationsberatungsstelle, Jugendhilfeeinrichtungen, NGO, Volkshochschule und Jugendamt.

3.3.4 Gesamterhebung

Durch das ganzheitliche Forschungsdesign, das die Jugendlichen als Expert*innen ihrer Situation wertschätzend in den Fokus setzt, konnten sowohl prägende Übergänge für junge Geflüchtete als auch Einflussfaktoren auf die Bewältigung ebendieser bestimmt werden. Die Verknüpfung mit dem Kontextwissen der Fachkräfte ermöglicht Aussagen über die Rahmenbedingungen in der Arbeit mit jungen Geflüchteten und Schlussfolgerungen für eine sozialpädagogische theoriebasierte Praxis zur Gestaltung von Transitionsprozessen. Ebendiese Schlussfolgerungen sollen mit Hilfe der Darstellung des Auswertungsprozesses und der Gesamtergebnisse im folgenden Kapitel näher vorgestellt werden.

4 Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Auswertung der Interviews umfassend dargelegt werden. Um die Forschungsfrage „Wie kann die Soziale Arbeit Übergänge junger begleiteter und unbegleiteter geflüchteter Menschen gelingend unterstützen?“ beantworten zu können, bedarf es zunächst einer Definition zentraler Transitionsprozesse im Leben geflüchteter Jugendlicher. Im Rahmen der offenen Gruppendiskussionen und Einzelinterviews haben die Jugendlichen besonders prägende bzw. herausfordernde Übergängen aus ihrer Perspektive selbst definiert. Diese Transitionen wurden in drei wesentliche Themenbereiche gegliedert, die im ersten Teil dieses Kapitels vorgestellt werden sollen:

- (1) soziale Übergänge
- (2) strukturelle Übergänge und
- (3) identitätsbezogene Übergänge.

Um Ansatzpunkte für Unterstützungsprozesse identifizieren zu können, werden darüber hinaus Faktoren herausgearbeitet, die Übergänge erschweren, sowie Faktoren, die zum Gelingen von Übergängen beitragen können. Diese lassen sich unter fünf Themenblöcken zusammenfassen, die im zweiten Teil dieses Kapitels dargelegt werden:

- (1) Beziehung
- (2) öffentliche Wahrnehmung
- (3) persönliche Aspekte
- (4) Sprache und
- (5) Struktur.

Hier finden sich die zentralen Anknüpfungspunkte für Praktiker*innen wieder. Die Auswertung der Expert*inneninterviews hat gezeigt, dass sich Fachkräfte in der Arbeit mit jungen Geflüchteten grundsätzlich in verschiedenen Spannungsfeldern bewegen, die die bedarfsgerechte Unterstützung bei der Bewältigung von Übergängen junger Geflüchteter erschweren können. Im dritten Teil dieses Kapitels sollen exemplarisch vier dieser Spannungsfelder vorgestellt werden:

- (1) strukturelle Ungerechtigkeit vs. ethische Prinzipien
- (2) normative Anpassungserwartungen vs. Förderung von Selbstbestimmung
- (3) Spannungsfeld Nähe und Distanz sowie
- (4) Spannungsfeld Machtasymmetrien (bzw. Othering).

Abschließend erfolgt die Zusammenführung aller bereits genannter Aspekte in Form von Handlungsempfehlungen für die Praxis zur gelingenden Unterstützung zentraler Übergänge junger begleiteter und unbegleiteter geflüchteter Menschen.

4.1 Übergänge aus der Perspektive der Jugendlichen

In den Kapiteln zwei und drei wurde deutlich, dass die Erfahrungen von jungen unbegleiteten und begleiteten jungen Geflüchteten im Zusammenhang mit den weltweiten Fluchtbewegungen (Pries 2000; 2010) zu sehen sind. Junge geflüchtete Menschen in Deutschland müssen nach ihrer Ankunft in Deutschland eine Vielzahl an Übergängen bewältigen, die u. a. die Regelung ihres Aufenthaltes, den Zugang zur Schulbildung inklusive Spracherwerb sowie die Entscheidung, welche Ausbildungswege sie gehen können, beinhalten.

Eine der Herausforderungen ist, sich mit ihren mitgebrachten Ressourcen und Problemlagen in die komplexen Strukturen des Ankunftslandes einzufinden (Peucker 2018: 127). Ihre Bewegungs- und Entscheidungsfreiheit wird dabei u. a. stark durch die bestehenden Gesetze bestimmt. Hinsichtlich von Übergängen gilt, dass jeder Mensch im Laufe seines Lebens eine Vielzahl von biografischen Übergängen erfährt. Diese sind in der Regel mit einem Abschied von Vertrautem verbunden und erfordern ein sich Einlassen auf Neues – neue Personen, neue Einrichtung, neue Abläufe. Übergänge stellen längerfristige Prozesse dar (Griebel, Niesel 2011) und sind sowohl für den*die Einzelne*n als auch für sein*ihr (soziales) Umfeld mit Veränderungen verbunden. Für junge unbegleitete und/oder begleitete Geflüchtete stellen diese Übergänge nicht nur den Übergang zu einer anderen Lebensphase dar, sondern sie beinhalten u. a. den Abschied von Eltern, Geschwistern und Freunden ebenso wie den Abschied vom Herkunftsland, von gewohnten Routinen und vertrauten Vorgängen. „*Transitionen sind Lebensereignisse, die die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden*“, so Griebel und Niesel (2011: 37 – 38). Anhand der Interviews konnten zunächst drei wesentliche Übergangsformen als Transitionsprozesse identifiziert werden, die von den Jugendlichen als besonders prägend beschrieben wurden: *soziale Übergänge*, *strukturelle Übergänge* und *identitätsbezogene Übergänge*. Im Folgenden sollen diese drei Kategorien ausführlich dargelegt werden. Dabei ist uns besonders wichtig, dass die Jugendlichen mit ihren Erfahrungen und Wahrnehmungen selbst zu Wort kommen.

4.1.1 Soziale Übergänge

Das wissenschaftliche Interesse an einer Übergangsforschung einschließlich ihrer theoretischen und empirischen Grundlagen wurde in den interaktionistischen Studien u. a. von Turner 1969, Glaser/Strauss 1971 und van Gennep 1981 gelegt. Auf diese theoretischen und empirischen Grundlagen baut die heutige Übergangsforschung auf. In jeder Gesellschaft besteht das Leben eines Individuums darin, nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur nächsten überzu-

wechseln (Gennep 1986 zit. n. Walther, Stauber 2013: 23). D. h., dieser Übergang wird meist von speziellen Handlungen begleitet. „Die mit dem Namen van Gennep verbundene Entdeckung war der prozessuale Charakter dieser Übergangsriten. Obwohl phänomenologisch verwirrend vielgestaltig, folgen doch alle einer dreigliedrigen Verlaufsform: Loslösung (separation), Übergangs- oder Transformationsphase (marge) und Eingliederung in den neuen Status (aggregation).“ (Bräunlein, Lauser o. J.: o. S.)

4.1.1.1 *Ankommen*

Im Rahmen der sozialen Übergänge spielen die Unterbringungsform sowie die Anbindung an Unterstützungsnetzwerke eine zentrale Rolle. Forschungen zeigen, dass für die Gruppe der jungen Geflüchteten ein unterstützendes Umfeld sehr wichtig ist, das ihnen Geborgenheit, Sicherheit, Schutz und Stabilität bietet (Detemple 2013: 35; AG „Umgang mit Traumata“ 2015: 187; Eppenstein 2015: 130; Zimmermann 2015: 43 ff.).

Die Jugendlichen finden sich nach ihrer Ankunft in einer Gesellschaft wieder, in der sowohl die Strukturen als auch das soziale Miteinander von unbekanntem Normen und (Verhaltens-)Regeln geprägt sind. Bei fehlender Begleitung und Aufklärung, insbesondere in der ersten Zeit, kann dies zu Unsicherheiten und Ohnmachtsgefühlen führen. In den Interviews berichten die Jugendlichen, dass hier die Zeit für individuelle Beziehungsgestaltung und Unterstützung häufig gefehlt habe (GD5, Pos. 224).

Die Ankunftssituation wird als besonders prägender sozialer Übergang beschrieben. Das Zurechtfinden in einer neuen, unbekanntem Umgebung, in der zumeist eine sprachliche Barriere die Kommunikation erschwert, birgt zahlreiche Herausforderungen. Speziell begleitete junge Geflüchtete, die nicht automatisch an das Jugendhilfesystem angebunden sind, benötigen Unterstützung, um sich in dem neuen Kontext zurechtzufinden. Zudem kann die Ankunftssituation je nach Unterbringungsform zu sozialer Isolation führen. Vor allem in den Gemeinschaftsunterkünften gehen individuelle Bedürfnisse oft unter. Es fehlen Raum und Austauschmöglichkeiten, um tragfähige Beziehungen aufzubauen. Häufig herrscht ein Klima der Unsicherheit und des Misstrauens (siehe struktureller Übergang).

Misstrauen und Einsamkeit sind Gefühle, die unbegleitete junge Geflüchtete mit der Phase des Ankommens und der sozialen Situation verknüpfen. Und auch begleitete junge Geflüchtete beschreiben die Ankunftsphase und insbesondere die Zeit in den Erstaufnahmeeinrichtungen und Gemeinschaftsunterkünften als Abschnitt psychosozialer Überforderung. Sie erhalten dort letztendlich nur rudimentäre Unterstützung. Lediglich vereinzelt existieren Spielangebote oder Jugendschutzmaßnahmen in Form eines Eingreifens bei Kindeswohlgefährdung gemäß § 8a SGB VIII (Gravelmann 2020: 79). Ein Problem bei den Unterbringungen in Gemeinschaftsunterkünften etc. ist die Gewährung von Schutz vor Gewalt (auch sexueller Gewalt). Kinder und Jugendliche und junge Volljährige brauchen „sichere

Orte“, in denen sie vor jeglicher Form von Gewalt geschützt sind und über sich, ihr Leben und über ihren Körper selbst bestimmen können (Kampert, Wolff, Schröder 2020: 91). Eine Privatsphäre ist kaum vorhanden.

In der Ankunftssituation sind die Erfahrungen der Flucht in der Regel noch sehr präsent. Die Gespräche mit den Jugendlichen haben gezeigt, dass insbesondere bei begleiteten jungen Geflüchteten kaum eine psychosoziale Anbindung erfolgt und die Erlebnisse entsprechend eigenständig verarbeitet werden müssen. Obwohl im Rahmen der Interviews explizit nach den Erlebnissen in Deutschland gefragt wurde, tauchten die Erfahrungen der Flucht immer wieder auf. Hier wird deutlich, dass durchaus ein Bedarf besteht, sich darüber auszutauschen und dass diese Erlebnisse auch langfristig gesehen prägende Auswirkungen auf die Entwicklung der Jugendlichen haben. Die Flucht an sich stellt somit ebenfalls einen besonders prägenden Übergang dar, der sich auf die Bewältigung weiterer Übergänge direkt oder indirekt auswirkt.

Sprache

Einer der Jugendlichen beschreibt Deutschland als „neue Welt“ mit einer anderen Kultur und einer anderen Religion, in der er zunächst lernen muss, sich zurechtzufinden. Im Rahmen dieses Findungsprozesses wird die Sprache von den Jugendlichen als zentraler Aspekt bzw. als zentrale Herausforderung wahrgenommen. Der Einsatz von Dolmetscher*innen wird dabei teilweise als problematisch empfunden, weil diese zunächst als unbekannte und fremde Personen in einem unbekanntem und fremden Land wahrgenommen werden, zu denen in den meisten Fällen keine Vertrauensbasis besteht: *„Ich war hier so in andere Welt und ich konnte nicht einfach über alle Sachen, alle meine Probleme mit jede eine Dolmetscher oder ein Deutscher reden. Die waren für mich alle neue“ (E16_b_w, Pos. 44)*. Die Bedeutung der Vertrauensbasis für persönliche Gespräche wird hier – nachvollziehbar – auf die Ebene der Dolmetscher übertragen, bedeutet jedoch für alle Beteiligten eine kaum zu überwindende Hürde.

Die Sprache stellt damit im derzeitigen Unterstützungs- und Versorgungssystem immer noch eine große Hürde dar. Die ausgeprägte Monolingualität in Deutschland erschwert beispielsweise den Zugang zu zentralen Informationen, den Zugang zum Arbeitsmarkt oder die Kontaktaufnahme im Allgemeinen. Die daraus entstehende gefühlte „Sprachlosigkeit“ löst bei den Jugendlichen ein Ohnmachtsgefühl aus: *„Zuerst fühlt man sich so sprachlos, wenn man kein Wort sprechen kann. Man kann die Leuten nicht kommunizieren. Du verstehst gar nicht, was die Leuten sagen. Die sprechen über dich?“ (E17_u_m, Pos. 22)*. Beim Erlernen der deutschen Sprache wird den Jugendlichen insgesamt ein hohes Maß an Eigeninitiative abverlangt. Viele entwickeln kreativ eigene Lernmethoden, beispielsweise nutzen sie YouTube-Videos oder selbstgebastelte Vokabelkarten mit Bildern.

Begleitete junge Geflüchtete berichten, dass sie aufgrund der Anbindung an die Schule meist schneller die deutsche Sprache erlernen als ihre Eltern. Bei Behörden oder beim Arzt fungieren die Jugendlichen für ihre Familien als Übersetzer*innen. Teilweise nutzen auch soziale Institutionen wie Beratungsstellen die Sprachfähigkeiten der Jugendlichen. Sie werden so von Personen mit Unterstützungsbedarf zu Unterstützer*innen: *„Und die brauchen mich halt, weil ich halt auch Übersetzer war. Und sagten die auch zu mir. Also ich hatte Kurdisch, Arabisch und Englisch übersetzt. Und ich, ja, ich sage nicht, dass ich so gut Deutsch kann, aber ich kann ja ...“* (GD4, Pos. 81). Hier besteht die Gefahr, die Bedarfe der Jugendlichen aus den Augen zu verlieren und sie zu instrumentalisieren. Im familiären Kontext geht die fehlende Anbindung der Eltern an Unterstützungsnetzwerke häufig mit einer Parentifizierung für die Jugendlichen (siehe identitätsbezogener Übergang) einher.

In den überwiegenden institutionellen Kontexten wird die Mehrsprachigkeit, die die Jugendlichen mitbringen, allerdings nicht als Ressource, sondern als Hindernis konstruiert: *„Wenn ich rede mit meinen Lehrern Englisch und sie sagen ‚Nein, warum redest du mit mir Englisch, du musst Deutsch lernen, vergiss Englisch.‘“* (GD4, Pos. 309) Insbesondere in der Schule berichten die Jugendlichen von Unsicherheit, Misstrauen und Ohnmachtsgefühlen, die aufgrund von Sprachbarrieren im sozialen Miteinander entstehen. Hinzu kommt ein Gefühl des Ausgeliefertseins durch mangelnde Aufklärung:

„Dann müssen wir in den Klassenraum setzen und wir verstehen nichts. Wir hören zu. Alle gucken uns an. Und so. Die ganzen Stunden, den ganzen Tag wie Hölle gegangen. Alle haben dich geguckt und über dich geredet und du so. Wollt ihr verarschen oder irgendwas, was, worüber redet ihr? Du hattest nie Kontakt, konntest du nichts unterhalten, nichts.“ (GD7, Pos. 47)

Die Sprache ist zudem unmittelbar mit Zuschreibungsprozessen verknüpft. Die Jugendlichen berichten von Situationen, in denen sie sich aufgrund fehlender Deutschkenntnisse nicht ernstgenommen oder abgewertet gefühlt haben: *„Weil du kein Deutsch kannst, die denken, dass du bist jetzt so dumm oder sowas“* (GD6, Pos. 125).

Ein Jugendlicher beschreibt grundlegende Schwierigkeiten bei der Einordnung und Bewertung von Umgangsformen. Insbesondere zu Beginn seines Sprachlernprozesses habe er versucht, die Gespräche seiner Mitmenschen nachzuahmen. In der Schule führte dies zu einer Abmahnung, weil er seinen Lehrer „Digga“ nannte. Er berichtet, dass er nicht verstanden habe, warum er zu seinem Freund „Digga“ sagen darf, nicht aber zu seinem Lehrer (GD3, Pos. 541). Derartige ‚falsche‘ Anpassungsbemühungen können die Jugendlichen somit ebenfalls in Schwierigkeiten bringen.

Essen

Ein weiterer Aspekt des sozialen Übergangs, der im Rahmen der Interviews eine unerwartet große Rolle gespielt hat, ist der des Essens. Die Jugendlichen berichteten, dass die Ernährung in Deutschland

für sie in betontem Maße fremd war. Junge unbegleitete Geflüchtete gaben an, sich gerade zu Beginn nicht getraut zu haben, die zumeist vorgekochten Gerichte in den Wohngruppen zu essen, zum einen, weil ihnen das Essen fremd gewesen sei, es ihnen nicht geschmeckt habe oder sie es nicht vertragen hätten. Zum anderen gab es religiöse Gründen, da sie sich aufgrund von Sprachbarrieren nicht sicher waren, ob die Gerichte Schweinefleisch enthielten und/oder weil das Essen bereits fertig geliefert wurde und kaum eine Möglichkeit bestand, die Inhaltsstoffe nachzuvollziehen. Ein Jugendlicher gestand, dass er vor allem zu Anfang das Essen aus der Heimat vermisst habe (GD7, Pos. 126). Begleitete Jugendliche berichten in ähnlicher Weise von negativen Erfahrungen mit dem Thema Ernährung. In den Erstaufnahmeeinrichtungen, in denen sie zunächst mit ihren Familien untergebracht waren und in denen sie teilweise mehrere Monate verweilen mussten, gab es ebenfalls nur zubereitetes und portioniertes Essen – ohne Auswahlmöglichkeit.

Vorgekochtes und zugeteiltes Essen stellt einen weiteren fremdbestimmenden Faktor im Wohngruppenkontext dar, der durch seine Alltäglichkeit als besondere Belastung wahrgenommen wurde: *„Oder haben wir auch nicht ausprobiert. Weil war einfach für uns so, so, so fremd. Du wolltest alles ausprobieren, aber du hast erst nicht geglaubt, ob da überhaupt Schwein da drin ist oder echte Fleisch, weil du konntest nicht unterhalten, ne?“* (GD7, Pos. 113)

Normativer Übergang

Nach ihrer Ankunft in Deutschland werden die Jugendlichen mit neuen, teilweise unbekanntem Umgangsformen, Werten und Normen konfrontiert. Bekannte Umgangsweisen und Gepflogenheiten werden in Deutschland teilweise anders interpretiert wie das Händchenhalten zwischen jungen Männern etwa. Dies kann zu Verwirrungen führen, wenn es in Deutschland mit Homosexualität assoziiert wird. *„Wir sind so näher am Herzen, wie Bruder, deswegen halte ich seine Hand. Aber heißt nicht, dass wir schwul sind, oder so was.“* (GD2, Pos. 551)

Die Jugendlichen berichten insbesondere in der Ankunftsphase von Momenten der Überforderung, unter anderem ausgelöst durch die Konfrontation mit fremden Verhaltensweisen, Werten und Normen sowie empfundener Distanz durch die Sprachbarriere und fehlender Übersicht über Strukturen (GD7, Pos. 179).

Grundsätzlich werden die neuen Eindrücke von vielen jungen Geflüchteten auch als Bereicherung empfunden. In Deutschland tun sich neue Möglichkeiten für die Jugendlichen im sozialen Miteinander auf. Sie können sich ausprobieren, feiern gehen und Kontakte pflegen, die vorher nicht denkbar waren, beispielsweise wenn sie nun in gemischte Klassen gehen, während im Herkunftsland noch streng nach Geschlechtern getrennt wurde. Diese neue Situation kann jedoch auch zu einer Überforderung führen. Ein Jugendlicher beschreibt beispielsweise folgende Situation im Schwimmbad, in der die Frauen in

Bikinis baden. Diese Situation möchte er am liebsten durch Weggehen lösen. Sein Begleiter hält ihn zurück und meint: *„Wenn du in Deutschland bleiben willst, das ist so. Dann musst du alles halten, wie es ist.‘ Und ich hab mir überlegt, ja, ok, ich war im Schwimmbad, ich schwimme so, so zehn Meter und so von Frauen ABSTAND.“* (GD2, Pos. 428) Dieses und die nächsten Beispiele zeigen, wie sehr die Jugendlichen durch die neuen Lebensumstände und Normen gefordert sind.

Der Faktor Religion spielt im Rahmen des sozialen Überganges für einen Teil der Jugendlichen eine zentrale Rolle. Im Herkunftsland stellt Religion einen wesentlichen Aspekt des Alltags dar, der unter anderem Werte und Normen sowie Verhaltensweisen mitbestimmt. In Deutschland werden die Jugendlichen vor die Aufgabe gestellt, sich aktiv mit anderen Religionen auseinanderzusetzen und einen neuen eigenen Umgang mit dem Thema zu finden. Dies kann zu Überforderung führen, der nur mit Aufklärung entgegengewirkt werden kann. Ein Jugendlicher beschreibt seine Verwirrung über die Verhaltensweisen der Frauen, die kein Kopftuch tragen und verweist auf gefühlte Erwartungen seiner Familie und eines Imams. Er löst diese Situation eigenständig durch Information über andere Religionen: *„Und jetzt bin ich also über andere Religionen auch ein bisschen informiert worden. Da hab’ ich gewusst, ja die sind – also, Menschen sind Menschen, also wir sind alle gleich.“* (GD2, Pos. 418) Dieser Übergang wird deutlich erleichtert, wenn die Jugendlichen in ihrem Umfeld auf Offenheit und Akzeptanz statt auf Anpassungsdruck stoßen. So beschreibt ein Interviewpartner, dass Kollegen in seinem Ausbildungsbetrieb auf ihn zugekommen seien und ihm einen Raum zum Beten angeboten haben, den er flexibel nutzen konnte (GD2, Pos. 667).

In einem eher von Anpassungsdruck geprägten Umfeld berichten die Jugendlichen zudem von der Angst vor dem Verlust zentraler „kultureller“ Aspekte aus dem Herkunftsland, dem damit einhergehenden Verlust des Verbundenheitsgefühls sowie dem Verlust der eigenen Identität (GD3, Pos. 381). Im Bereich Sprache wird der Anpassungsdruck besonders wirksam. Denn Mehrsprachigkeit wird im Bildungs- und Unterstützungssystem eben nicht als Kompetenz, sondern als Hindernis dargestellt und laut den Erfahrungen der Jugendlichen nicht gefördert, sondern „abtrainiert“. Dies wird unter anderem auch durch Pavone (2014) bestätigt.

Die Geflüchteten beschreiben, dass die Unterschiede beispielsweise bei Festen deutlich werden. Hier entsteht wie in vielen weiteren Bereichen ein sozialer sowie auch struktureller Anpassungsdruck, da die Jugendlichen automatisch durch Feiertagsregelungen, Aktionen in der Schule etc. an deutschen Festen wie Ostern, Weihnachten etc. beteiligt werden, obwohl ihnen diese zumeist unbekannt und fremd sind. Wenn sie ihre gewohnten Feste (bspw. Zuckerfest etc.) feiern, wird indes nicht immer Rücksicht genommen: *„Ja, Zuckerfest. In der Zeit bin ich in der Schule [gewesen], wo ich eigentlich in [der] Heimat gebetet habe.“* (E15_u_m, Pos. 72) Hier entsteht sozialer sowie ein struktureller Anpassungsdruck.

4.1.1.2 Kontakte und Beziehungen

Insbesondere in dieser unsicheren Anfangsphase, in dem noch kein soziales Netz vorhanden ist, ist das Bedürfnis nach individueller Betreuung, Zeit und einem offenen Ohr groß gewesen. Die Jugendlichen berichten, dass zu Beginn alle Menschen Fremde gewesen sind. Ein unbegleiteter Jugendlicher, der in einer Wohngruppe gelebt hat, betont, dass auch junge Menschen aus demselben Herkunftsland für ihn zunächst Fremde seien, obgleich in seinem Umfeld nahezu automatisch davon ausgegangen wurde, dass eine direkte Verbindung und somit Möglichkeit zum Anschluss bestehe (GD7, Pos. 47).

Die Jugendlichen erleben die Beziehungsgestaltung im Herkunftsland als deutlich niederschwelliger und einfacher als in Deutschland. Dementsprechend beschreiben viele der Jugendlichen den sozialen Übergang und im Speziellen den Aufbau von Kontakten nach der Ankunft als zentrale Herausforderung. Eine Jugendliche vergleicht die Umgangsweisen in ihrem Herkunftsland mit geschwisterlichen Beziehungen: *„Zum Beispiel in meinem Land, wenn du siehst einen Menschen aus Somalia, du redest viel deine Schwester oder dein Bruder. Die Gemeinschaft stand eher im Vordergrund“* (EI2_u_w, Pos. 98-99). Diese Aussage verdeutlicht die Nähe im Rahmen bisheriger sozialer Kontakte und die Offenheit im Aufbau von Kontakten. Die Suche nach Vertrauenspersonen und Unterstützer*innen und für unbegleitete Jugendliche insbesondere auch nach Nähe und Beziehung birgt besondere Herausforderungen. Zum einen besteht zu Beginn häufig eine Sprachbarriere, die die Kommunikation erschwert, zum anderen beschreiben die Jugendlichen die Umgangsformen in Deutschland als für sie befremdlich und schwer einzuschätzen. Beides verursacht Unsicherheit bei ihnen.

Der Verlust eines zumeist funktionierenden sozialen Netzwerks im Heimatland bestehend aus Familie, Freund*innen und weiteren Bezugspersonen und die Aufgabe, sich in Deutschland ein neues soziales Netz inklusive tragfähiger, vertrauensvoller Beziehungen aufzubauen, wird von den Jugendlichen als besonders herausfordernd beschrieben. Vor allem unbegleitete junge geflüchtete Menschen berichten, dass sie ihr soziales Umfeld fast vollständig zurücklassen mussten und direkt nach ihrer Ankunft in Deutschland keine oder kaum Kontakte hatten, auf die sie zurückgreifen konnten: *„Ich fühl so ein wie ein blinder Mensch und ich konnte mit keine[m] reden, außer [mit anderen Afghanen]. Ich habe mich so ganz allein gefühlt.“* (EI6_b_w, Pos. 32) Aber auch begleitete Jugendliche beschreiben die fehlende soziale Anbindung insbesondere in der Phase des Ankommens als große Belastung, die häufig mit Gefühlen der Einsamkeit und der Hilflosigkeit verknüpft ist.

Junge begleitete Geflüchtete werden nicht automatisch an das Jugendhilfesystem angebunden und haben unter anderem dadurch besondere Schwierigkeiten, sich ein tragfähiges soziales Umfeld und insbesondere auch ein langfristiges Unterstützungsnetzwerk aufzubauen. Häufig werden sie erst durch

die Schule wirklich eingebunden und erhalten Zugang zu neuen Kontakten. Viele berichten daher von Lehrkräften als Bezugspersonen (GD1, Pos. 119).

Die Jugendlichen, die in ruralen Gebieten untergebracht wurden, berichten davon, sich durch soziale Begegnungen wie beispielsweise Dorffeste etc. teilweise besonders fremd zu fühlen. Es gäbe keine Möglichkeit, in der Masse zu verschwinden, da jede*r jede*n kenne und sie immer auffallen würden. Teilweise wird der Wunsch geäußert, später in eine urbane Gegend zu ziehen, auch um einer größeren Vielfalt an Menschen zu begegnen (E11_u_m, Pos. 191). Im Knüpfen von Kontakten etc. gibt es unterschiedliche Erfahrungen der Jugendlichen aus ruralen Gebieten. Eine Jugendliche beschreibt, dass ihr Wohnort so klein sei, dass es dort kaum Leute gäbe, mit denen man sich austauschen könne (GD6, Pos. 338). Ein anderer äußert hingegen, in ruralen Gebieten sei es einfacher, Kontakte zu knüpfen, da man sich immer wieder über den Weg laufe. So komme man schneller ins Gespräch („jede*r kennt jede*n“). Ein weiterer Jugendlicher berichtet ähnlich ambivalent, dass die Einwohner*innenschaft in seinem Dorf wenig divers sei. Aufgrund dessen habe er sowohl Neugier und Offenheit, aber auch Misstrauen und Ablehnung gegenüber seiner Person erfahren: *„Die haben noch nie mit einem Ausländer geredet, ne? War ich, war die erste, die, paar von denen. Und die haben so richtig viele Fragen gestellt. Und ich so, oh.“* (GD7, Pos. 145)

Zuschreibungen, Berührungängste oder gar Anfeindungen lösten bei einigen Jugendlichen den Wunsch nach einem Ortswechsel mit der Hoffnung auf „Normalität“ aus:

„Aber wo letztes Jahr und vorletztes Jahr und dieses Jahr, ich war letztes Jahr in Berlin. Da war so im Bus setze ich hin. Guckt mich keiner an. Ganz normal so. Ganz normal. Da wollte ich unbedingt da wohnen. Ich wollte da nicht zurückkommen.“ (GD7, Pos. 163)

Distanzierte Umgangsformen in Deutschland werden von den Jugendlichen als für sie befremdlich und schwer einzuschätzen beschrieben. Die Menschen in Deutschland werden von den Jugendlichen teilweise als sehr „kalt“ beschrieben, was Gefühle des „Anders-Seins“ und der Fremdheit insbesondere in der Ankunftsphase verstärken kann (GD2, Pos. 711; GD6, Pos. 330). Offene und warmherzige Kontakte werden daher als besonders prägend wahrgenommen und entsprechend betont. Dies gilt vor allem bei einladenden und rücksichtsvollen Erlebnissen wie z. B. die Möglichkeit, Weihnachten mit einer deutschen Familie zu feiern oder durch das gewählte Essen das Eingehen auf die eigene Kultur zu erleben (GD2, Pos. 831).

Grundsätzlich stellen unbekannte Dynamiken in der Beziehungsgestaltung für die Jugendlichen eine besondere Herausforderung im Rahmen des Aufbaus von Freundschaften und vertrauensvollen, tragfähigen Beziehungen als wesentlichen Aspekt des sozialen Übergangs dar. Sie beschreiben zunächst, dass sie eine grundsätzliche Distanz überwinden müssen. Diese Distanz bezieht sich zum einen auf

gegenseitige Unsicherheiten, die in den Erzählungen immer wieder deutlich werden. Zum anderen haben viele der Jugendlichen auf der Flucht Erfahrungen mit Vertrauensbrüchen gemacht und sind daher in der Beziehungsgestaltung teilweise misstrauisch. Zudem sei es schwer, langfristige Beziehungen aufzubauen. Die Jugendlichen berichten davon, dass es ihnen leichter falle, Kontakte zu jungen Menschen zu knüpfen, die ebenfalls Fluchterfahrungen gemacht haben. Dies könnte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass viele Angebote, beispielsweise Sprachlernklassen, Sprachkurse, Integrationskurse oder Wohngruppen der Jugendhilfe speziell für junge Menschen mit Migrationserfahrungen konzipiert werden. Sie sollen im Rahmen dieser Angebote auf die „Integration“ beispielsweise in „Regelklassen“ oder generell in die Gesellschaft vorbereitet werden. Aufgrund dieser Erfahrungen schlagen Irina Bohn und Alejandro Rada (2019: 119) als Alternative zu dieser Praxis vor, dass das Sozialsystem bedarfsorientierte Add-ons, d. h. Unterstützungsmechanismen innerhalb der etablierten Wohlfahrtsstrukturen für bestimmte Bedürfnisse, entwickelt und umsetzt. Als Beispiel dafür nennen sie die Beschulung im Regelunterricht mit zusätzlichen Sprachangeboten für junge Geflüchtete und/oder Tandems sowie Patenmodelle o. ä. mit gleichaltrigen deutschsprachigen Mitschüler*innen. Damit könnte einerseits der berichtete Anpassungsdruck der Jugendlichen und andererseits die exkludierende Wirkung gemildert werden, da sie alltägliche Kontakte zwischen Menschen mit und ohne Fluchterfahrungen ermöglichen würden.

Soziale Kontakte werden dann positiv beschrieben, wenn sie von Rücksicht, Akzeptanz, Neugier und Wertschätzung geprägt sind, sprich, wenn kein einseitiger Anpassungsdruck besteht, sondern wenn der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung als gegenseitiger Annäherungs- und Aushandlungsprozess wahrgenommen wird: *„Wenn das gemischt ist, dann, glaub ich, klappt [das] besser, glaub ich, und (---) die lernen auch von denen, von den Flüchtlingen. Die Flüchtlinge lernen auch von den Deutschen. (--)* Das wär auch (--) glaube ich (---) sehr toll. (--) Ja.“ (GD5, Pos. 363) Differenzen im Erfahrungshorizont und bezüglich der Interessen werden als weitere Herausforderung im Beziehungsaufbau am Beispiel von Musikstilen und Essen beschrieben: *„Wenn du keine Gemeinsamkeiten mit jemandem hast, dann ist natürlich auch die Beziehung jetzt ein bisschen schlechter. Oder ein bisschen kälter.“* (GD2, Pos. 477)

Insbesondere Erfahrungen und Entwicklungen, die mit der Flucht zusammenhängen, werden als Faktoren wahrgenommen, die eine Distanz insbesondere zu Gleichaltrigen mit sich bringen, denn anders als deutsche Jugendliche stehen jugendliche Geflüchtete vor einer doppelten Herausforderung: die Bewältigung der Flucht und ihre Identitätsfindung (Detemple 2013: 30 ff., vgl. Abschnitt identitätsbezogener Übergang). In einer Gruppendiskussion wird das unterschiedliche Erleben als Ursache für einen unterschiedlichen Reifeprozess thematisiert. Da sie mehr „durchgemacht“ hätten, „würde ich sagen, ich bin kein Kind mehr“ (GD7, Pos. 59).

Ebenso wurde herausgearbeitet, dass die Schwierigkeit darin läge, verschiedene Freundeskreise aufzubauen und miteinander zu verbinden. Es sei einfacher, sich zunächst mit Menschen zu vernetzen, die ebenfalls Fluchterfahrungen gemacht haben und dieselbe Sprache oder Englisch sprechen, als mit ‚deutschen‘ Jugendlichen, da hier zunächst eine Sprachbarriere bestehe und man nicht so schnell zueinander finde. In der Zeit, in der die Sprache dann erlernt wird und die Jugendlichen beginnen, sich innerhalb der neuen Strukturen zurechtzufinden, festigen sich bereits die Freundeskreise mit Fluchthintergrund. Das Aufbrechen beziehungsweise das Öffnen und das Erweitern der Freundeskreise wird als Herausforderung wahrgenommen, welche Zeit benötige. Erwartete Erfahrungen der Ablehnung oder des Ausgeschlossen-Werdens können ebenso eine Barriere darstellen. D. h., es benötigt Geduld und eine hohe Motivation, die Erweiterung des Freundeskreises anzugehen (GD7, Pos. 29).

Die Jugendlichen bewegen sich in einem permanenten Spannungsfeld. Die Lebenswelt junger geflüchteter Menschen ist geprägt von der Erfahrung der Flucht als Bruch in der sozialen Biografie, der mit Gefühlen der Einsamkeit, des Verlustes und des Vermissens einhergeht. Außerdem sind sie damit konfrontiert, ein neues Werte- und Normensystem basierend auf den Erfahrungen aus dem Herkunftsland sowie den Bedingungen des Aufnahmelandes zu entwickeln. Die Bewältigung dieses allumfassenden Übergangs kann im Aufbau von Kontakten zu Schwierigkeiten führen: *„Ich kann einfach [nicht] verstehen, was die entscheiden oder was die reden oder worüber die [sich] unterhalten.“* (GD7, Pos. 215)

Die Unsicherheit in Bezug auf die Zukunft, verstärkt durch das allseits präsente Damoklesschwert des ungeklärten Aufenthaltsstatus (siehe auch strukturelle Übergänge) sowie Gedanken um Perspektiven und Ziele, prägen die Lebenswelt von unbegleiteten Jugendlichen maßgeblich. Entsprechend können auch die Prioritäten von denen Gleichaltriger abweichen. Befinden sich in Deutschland aufgewachsene Jugendliche in der Phase der Adoleszenz eher im schrittweisen Abnabelungsprozess von den Eltern, steht insbesondere für junge unbegleitete Geflüchtete häufig die Wiedervereinigung mit der Familie oder der erfolgreiche Bildungsabschluss im Fokus.

4.1.1.3 Konstruktion des Fremden

Insgesamt berichten die Jugendlichen von zahlreichen Diskriminierungserfahrungen. Situationen, in denen Zuschreibungen, Stereotype und Rassismus wirksam werden, sind Teil des sozialen Übergangs junger geflüchteter Menschen in Deutschland. Im nun folgenden Abschnitt möchten wir auf diese Kategorie und die persönlichen Erlebnisse unserer Interviewpartner*innen noch einmal besonders eingehen. Die Jugendlichen thematisieren sowohl in den Gruppendiskussionen als auch in den Interviews ihre Erfahrungen mit Rassismus und Diskriminierung. Sie sind als jugendliche Geflüchtete mit Prozessen des „Otherings“ konfrontiert (Mecheril et al. 2010: 42) und werden zu „Anderen“ gemacht und zwar u. a. auf den Ebenen von Religion, Milieu oder Geschlecht.

Die Erfahrungen, die die Jugendlichen gemacht haben, reichen von indirekten Zuschreibungen bis hin zu offenen Anfeindungen und Bedrohungen. Diese haben sowohl Auswirkungen auf das Selbstbild der Jugendlichen als auch auf ihr Zugehörigkeitsgefühl und stellen im Rahmen des sozialen Übergangs eine der größten Herausforderungen dar. Viele junge Geflüchtete werden in Deutschland zum ersten Mal als „Andere“ konstruiert und mit Rassismus konfrontiert. Sie sind auf diese Erfahrung in der Regel nicht vorbereitet, reagieren überfordert und entwickeln unterschiedlichste Umgangsstrategien.

Indirekte und direkte Zuschreibungen verhindern, dass die Jugendlichen sich in Deutschland zugehörig fühlen:

„So die haben mir nicht direkt gesagt, dass ich hier nicht gehört, aber so mit, mit reden, mit Sprache einfach. So nicht direkt () sondern bisschen indirekt geredet. So drumrum reden, weißt'e? Und so die haben mir so gesagt, dass ich hier, dass ich in Deutschland nicht geboren, nie gehören.“ (E16_b_w, Pos. 83)

Die Jugendlichen berichten zudem von offen rassistischen und diskriminierenden Anfeindungen. Eine Jugendliche erzählt beispielsweise, dass sie nicht mehr zur Schule gehen wollte, weil sie Angst vor den Attacken ihrer Mitschüler*innen hatte: Sie wurde als Schwarze beschimpft und aufgefordert, doch wieder in „ihre Heimat“ zurückzugehen. (E13_u_w, Pos. 32) Es wird erst leichter für sie, als sie sich wehrt.

Auch in der Berufsschule, in der Ausbildung oder auf der Arbeit müssen die Jugendlichen derartige Erfahrungen machen: Sei es, dass sie – trotz zahlreicher Bewerbungen – keinen Ausbildungsplatz finden. *„Wegen meiner Sprache und wegen mein Kopftuch. Die sagen zu mir, [...] dass vielleicht die Patienten haben Angst, wenn die sehen und so.“ (GD1, Pos. 134)* Oder sei es, dass sie im Praktikum auf Arbeitskollegen gestoßen sind, die ihre Ablehnung gegenüber Ausländern sehr deutlich bekunden (GD7, Pos. 130). Andere merken als einzige Ausländer in ihrer Klasse, dass auch Schüler Rechtsradikale sein können, vor denen sie sich in Acht nehmen müssen (GD3, Pos. 348). Interviewteilnehmende berichten, dass Mitschüler*innen über sie gelacht haben, wenn sie sprachliche Fehler gemacht haben (GD3, Pos. 241).

Religiöse Diskriminierung spielt ebenfalls eine zentrale Rolle. Eine Jugendliche berichtet von besonders verletzenden und belastenden Anfeindungen in Bezug auf ihr Kopftuch. Die Forderungen, sich anzupassen – in diesem Fall, das Kopftuch abzulegen –, werden sehr vehement gestellt: *„Und du gehörst bei uns nicht, du hast Kopftuch, geh zurück zu deinem Land, wenn du das und das willst. Du bist mit uns, dann zieh dein Kopftuch aus und so. Ja.“ (E14_b_w, Pos. 88)* Eine weitere Jugendliche berichtet, sie wünsche sich, dass sie als Muslima und als Person auch mit Kopftuch akzeptiert wird (GD1, Pos. 150). Eine weitere Interviewpartnerin berichtet sogar, auf dem Rückweg von der Arbeit mit einem Messer bedroht worden zu sein (E12_u_w, Pos. 24).

Besonders problematisch werden Diskriminierung und Rassismus dann, wenn sie vom eigentlichen Schutzsystem ausgehen. Die Jugendlichen berichten beispielsweise von Erfahrungen mit der Polizei, die auf Racial-Profiling hindeuten: *„Negative Sachen ist, halt wegen die Polizist. Dass die bei uns selbst so ständig so jetzt mal kontrollieren wegen den Drogen oder so irgendwas, weil wir so andere Hautfarbe haben.“* (GD2, Pos. 395-399)

Auch im Alltag werden die Jugendlichen mit Vorurteilen und Rassismus konfrontiert. Der Aufenthaltstitel wird insbesondere für junge unbegleitete Geflüchtete in diesem Zusammenhang als ständiger Begleiter wahrgenommen, der sie als „nicht-zugehörig“ und „anders“ markiert. Der Status des Asylsuchenden sei für manche Menschen gleichbedeutend mit „Terrorist“, wodurch sie Angst vor ihnen hätten und was ihnen Zugänge z. B. in Diskotheken versperre. (EI6_b_w, Pos. 99) Die Jugendlichen lernen schnell, dass es in Deutschland Menschen gibt, die Vorurteile haben und auch Menschen gibt, die offen rassistisch sind. Erste Erfahrungen in Deutschland wurden mit diesem Wissen im Nachhinein von den Interviewteilnehmenden noch einmal neu bewertet bzw. neu eingeordnet:

„Wir wussten gar nicht, wo der Bahnhof ist und so, wir haben da in Leipzig sind einfach viel Leute auch bisschen so sag ich mal nazimäßig. Die haben gar nicht mit uns geredet, auch wenn wir auch so Englisch gesprochen haben oder gefragt haben, das, wo der Bahnhof ist. Aber die haben gar nicht geredet. Wir wussten gar nicht, dass die überhaupt so Nazi sind oder die gegen Ausländer sind, das wussten wir einfach nicht.“ (EI1_u_m, Pos. 49)

Die offenen Anfeindungen begleiten die Jugendlichen tagtäglich und vermitteln ihnen das Gefühl, nicht dazuzugehören und nicht gewollt zu sein (EI4_b_w, Pos. 20). Auf die Frage, was er sich für die Zukunft wünsche, antwortet so einer der Jugendlichen in einer Gruppendiskussion, er wolle, dass die Leute keine Angst mehr vor ihm haben (GD5, Pos. 423). Eben dieser Jugendliche versucht eine Erklärung für die Vorurteile und die Anfeindungen zu finden und sieht mangelnde Aufgeklärtheit als Ursache für Stereotype und Stigmata: *„Die haben falsch, falsche Informationen genommen, nicht das richtige Information. Deswegen wird (alle), oh, wir haben vor Ausländern. Die sind Moslem. Nein, wir sind keine Terroristen. Wir sind genau wie ihr.“* (GD2, Pos. 437)

Ein Jugendlicher, der in einer ländlichen Gegend untergebracht wurde, beobachtet bei den Menschen dort ein Schubladendenken, das er ebenfalls auf mangelnde Erfahrungen und fehlende Aufklärung zurückführt. Aber ihm ist auch wichtig, die Unterschiedlichkeit zu betonen, die unterschiedlichen Sprachen und die unterschiedlichen Hintergründe. D. h., es ist ihm wichtig, dass sie als eigene Persönlichkeiten gesehen werden (GD7, Pos. 158 – 160). Ein weiterer Jugendlicher sucht ebenfalls eine Erklärung für Diskriminierung und Rassismus und begründet diese mit einem mangelnden Horizont und fehlendem Wissen: *„Es ist nicht so cool, aber man kann auch aber ja verstehen. Weil die ja nie in anderen Land waren oder so was.“* (GD5, Pos. 377) Die Erfahrungen der Jugendlichen zeigen ein hohes Maß an

Feindseligkeit, Ängsten und Vorurteilen seitens Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft. Trotzdem versuchen einige Jugendliche zu verstehen und zu erklären, warum so auf sie reagiert wird.

Im Bereich der sozialen Übergänge erleben die Jugendlichen die Beziehungsgestaltung in ihren Herkunftsländern als unkomplizierter; die Deutschen werden eher als „kalt“ erlebt. Die Sprachbarriere ist eine große Herausforderung in vielen Lebensbereichen (Krüger-Potratz 2016). Hinderlich für die Jugendlichen ist die ausgeprägte Monolingualität in Deutschland, d. h., dass nicht geschätzt wird, wenn jugendliche Flüchtlinge mehrsprachig sind. Die Umgangsformen in Deutschland sind für die Jugendlichen befremdlich und oft schwer einschätzbar. Dies schließt Kleidungsgewohnheiten von Frauen, Verhalten in Schwimmbädern etc. mit ein. Die Kontakte mit gleichaltrigen deutschen Jugendlichen werden aufgrund der unterschiedlichen Biografie als mühsamer beschrieben. Jugendliche Geflüchtete stehen vor einer doppelten Herausforderung: die Bewältigung des Fluchttraumas und ihre Identitätsfindung. Die Ausübung ihrer Religion wird von den meisten als Halt gebend in Zeiten von Unsicherheiten bezeichnet. Die Erfahrungen der jugendlichen Geflüchteten werden u. a. auch bestimmt durch ihren Aufenthaltsort: ob mehr ländlich oder mehr städtisch geprägt.

4.1.2 Strukturelle Übergänge

Weitere zentrale Herausforderungen, die die Jugendlichen beschrieben haben, lassen sich unter dem Begriff der strukturellen Übergänge zusammenfassen. Der Lebensweg junger geflüchteter Menschen in Deutschland wird durch die Strukturen maßgeblich mitbestimmt. Sie bedingen die Wohnsituation, Bildungswege, (Un)Sicherheiten in Bezug auf die Zukunft sowie die Möglichkeiten an Selbstbestimmung und das Maß an festgelegter Fremdbestimmung.

4.1.2.1 Aufenthaltsstatus

Insbesondere für unbegleitete junge Geflüchtete stellt der Aufenthaltsstatus einen zentralen sorgenbesetzten Faktor dar. Ob der Aufenthalt und damit die Zukunft in Deutschland gesichert ist, wirkt sich grundlegend auf alle weiteren Formen des Übergangs aus. Die Unsicherheit, ob ein langfristiges Leben in Deutschland möglich ist, sowie die Angst, wieder in das Herkunftsland zurückkehren zu müssen, begleiten viele der Jugendlichen tagtäglich und beeinflussen ihre Entscheidungen. Da der Status sowie das Alter zudem eine zentrale Rolle bei der Frage spielen, ob die Jugendlichen ihre Familie nachholen können, entsteht neben der Unsicherheit auch ein (zeitlicher) Druck. Der ungeklärte Aufenthaltsstatus schwebt wie ein Damoklesschwert über (unbegleiteten) jungen Geflüchteten: *„Ja, das, die richtige Problem war die Aufenthalt. Weil ich wusste nicht, ob ich hierbleibe oder abgeschoben werden, weißt du? Dann noch Probleme war. Wichtige Probleme war meine Eltern und Aufenthalt und noch. Erstmal*

waren die, die großen Probleme.“ (E16_b_w, Pos. 63) Die Angst vor Abschiebung und die fehlende Aufklärung sorgen insbesondere in der prekären Phase des Ankommens für Gefühle der Unsicherheit und des Ausgeliefertseins. Dies gilt vor allem dann, wenn noch keine Anbindung an Unterstützungssysteme und damit keine Aufklärung über das Asylrechtssystem und grundsätzliche Strukturen in Deutschland erfolgt ist. Die Angst vor der Abschiebung ist dabei zum Teil so übermächtig und die Unsicherheit so groß, dass die Jugendlichen gegenüber den Behörden die „richtigen“ Angaben machen möchten, ohne jedoch zu wissen, welche das sind (E11_u_m, Pos. 45). Für Jugendliche, die zuerst mit der Polizei in Kontakt kommen, können Ängste aufgrund schlechter Erfahrungen mit Beamt*innen auf der Flucht die Angst vor Abschiebung verstärken. Ein Jugendlicher berichtet etwa, dass er miterlebt habe, wie in der Türkei Menschen von der Polizei festgenommen und dann zurückgeschickt wurden (E11_u_m, Pos. 137).

Die Entscheidung über den Aufenthalt werden von vielen der Interviewteilnehmenden als massive Ungerechtigkeit empfunden. Die Jugendlichen berichten, dass sich die Entscheidungen oft willkürlich anfühlen und dass sie das Gefühl haben, keinen Einfluss auf das Ergebnis des Asylverfahrens nehmen zu können, selbst wenn sie sich in der Schule, im Beruf oder im Alltag besonders anstrengen. Dieser Umstand löst Gefühle von Wut und Ohnmacht aus (E16_b_w, Pos. 85). Die in der Literatur als Asyllotterie kritisierte unterschiedliche Entscheidungspolitik zwischen einzelnen Ländern und Ämtern nehmen auch die Jugendlichen als Willkür wahr:

„Also es wird bei vielen auch einfach so willkürlich entschieden. Ich kenne, also ich weiß nicht. Es gab so Zeitungsartikel, wo vier Leute, also vier Geschwister zusammen hergekommen sind. Und von denen hat nur ein, eine Schwester die, ich sag mal Asyl bekommen, aber die drei anderen, die haben alle Ablehnung bekommen, obwohl die denselben Grund hatten hierher zu sein. Und das fand ich richtig scheiße. Also, dass es alles so willkürlich entschieden wird hier.“ (GD7, Pos. 321)

Hinzu kommt, dass sich die Verfahren der Interviewteilnehmenden teilweise über Jahre hingezogen haben, sodass sie für lange Zeit in diesem Zustand der Fremdbestimmung und der Unsicherheit ausharren mussten. Die Jugendlichen, die einen Ablehnungsbescheid bekommen haben, berichteten von weitreichenden Auswirkungen auf ihre Lebensplanung, ihre Wünsche und Ziele. Die Bildungsbiografie ist davon besonders betroffen:

„Und mein Wunsch war, dass ich schnell möglich – das dauert zwei Jahre – und wollte ich mein Abi machen und nach dem Abi studieren. Und die erste Jahr war auch sehr gut gelaufen und genau danach hab ich Abschiebung bekommen. Und das war eigentlich der Punkt für mich, weil, äh, genau. Ich hab gedacht, ok, wenn ich auch mit mein Abi durch bin, und die schicken mich nach Afghanistan, das macht keinen Sinn. Warum sollte ich mein Abi machen? Äh, und äh, gerade meine Mitschülerinnen und Mitschüler sind, die schreiben gerade so eine Abiprüfung und die sind schon fast durch. Und das natürlich ein – so traurig sag ich jetzt mal, oder unerfülltes Ziel für mich [...] Und äh, genau dann ich hab einen Anwalt beko- äh genommen und ich hab gefragt, was ist die Möglichkeit, dass ich hier bleiben kann, und er meinte, dass ich

eine Ausbildung anfangen. Deswegen bin ich in meine Abi abgebrochen und ich habe Ausbildung angefangen.“ (GD2, Pos. 580)

Dieser junge Mann hätte das Abitur theoretisch geschafft und hat dies nur aufgrund der aufenthaltsrechtlichen Situation und einer kurz zuvor erhaltenen Ablehnung seines Asylantrages abgebrochen. Zunächst habe er noch versucht, sämtliche Mittel einzusetzen, um das Abitur beenden zu können. Auch seine Mitschüler*innen und seine Lehrer*innen haben sich für ihn eingesetzt – leider ohne Erfolg (GD2, Pos. 611 – 613). Er hat weiterhin das Ziel, sein Abitur zu machen, sieht diesen Weg aber durch die Strukturen für sich deutlich erschwert. Den Weg der Ausbildung ging er lediglich, um darüber eine Duldung zu erhalten und so die drohende Abschiebung zumindest temporär abzuwenden. Das Aufenthaltsrecht hat in seinem Fall sowie auch bei zahlreichen weiteren jungen unbegleiteten Geflüchteten maßgeblichen Einfluss auf den Lebensweg und die Bildungsbiografie. Die Jugendlichen berichten, dass dieser Mangel an Würdigung und Belohnung ihrer Anstrengungen sowie die dauerhafte Unsicherheit in Bezug auf die Frage, ob es für sie eine Zukunft in Deutschland gibt, auf einige demotivierend wirke und sie in die Resignation treibe: *„Ja, und, naja, ich finde das irgendwie einerseits gut, dass man immer mehr macht, [...], also immer mehr dafür tut, hier zu bleiben und sich hier so weitere Ziele zu erreichen, aber andererseits ist auch bisschen demotivierend, würde ich sagen. Wenn man gar keine Motivation mehr hat. Also wenn man schon weiß, dass man sowieso irgendwann zurück muss gefühlt.“ (GD7, Pos. 294)*

An dem Beispiel des Jugendlichen werden zudem die Auswirkungen mangelnder Aufklärung deutlich. Er gibt an, dass er eine „Abschiebung“ erhalten habe. Die verbreitete Gleichsetzung eines Ablehnungsbescheids mit einer „Abschiebung“ erhöht den Druck auf die Jugendlichen und verstärkt die Unsicherheit. In den Interviews wurde auch darüber hinaus deutlich, dass viele der jungen Geflüchteten nicht umfassend über das Aufenthaltsrecht in Deutschland aufgeklärt wurden, teilweise sogar Fehlinformationen erhalten haben, die sie in einigen Fällen dazu gebracht hätten, ihre Ziele nicht weiter zu verfolgen oder sie an die vermeintlichen Strukturen anzupassen. Braun und Lex geben zu bedenken, dass auch der Bildungserfolg durch die strukturelle Unsicherheit des Asylsystems erschwert wird: *„Für Jugendliche mit unsicherem Aufenthaltsstatus sind die Fragen des Aufenthalts und des Gelingens von Ausbildung in doppelter Weise verwoben. Einerseits erschwert der unsichere Status das Absolvieren einer Ausbildung. Andererseits verschlechtern sich die Bleibechancen, wenn keine Ausbildung absolviert wird oder die Ausbildung nicht erfolgreich abgeschlossen ist“ (Braun/Lex 2016: 30).*

Mangelnde Aufklärung über das Asylverfahren kann für die Jugendlichen zu besonderer Überforderung führen oder sogar zum Existenzrisiko werden. D. h., eine umfassende Information über die Gesetzeslage und zur Anhörung sind als Unterstützung für die jungen Geflüchteten absolut notwendig. Die Angst, ins Herkunftsland und damit in ein Umfeld, das von Krieg, Perspektivlosigkeit etc. geprägt ist, zurückkehren zu müssen, erhöht den Druck auf die Jugendlichen massiv.

„Ich will weiterleben. Und ich finde es einfach schön hier. Man ist frei, man hat viele Möglichkeiten zu überleben. Man hat hier die Chance, dass man sich einfach hier irgendwie besser baut, sag ich mal? Dass man einfach seine Zukunft hier sehr schön bauen kann. Und, also wenn ich jetzt zurück nach Afghanistan gehe, da habe ich gar keine Vorstellung, was ich machen soll. Gar nicht.“ (E11_u_m, Pos. 195)

Das Thema Aufenthalt ist für junge unbegleitete Geflüchtete deutlich präsenter als für begleitete Jugendliche, die mit ihren Eltern nach Deutschland gekommen sind. Diese durchlaufen das Asylverfahren nur indirekt. Viele der begleiteten Interviewteilnehmer*innen wurden kaum oder gar nicht über das Aufenthaltsrecht aufgeklärt. Trotzdem wirkt sich der Aufenthaltsstatus auch auf ihren Alltag aus. Einige berichten davon, den Druck, der auf den Eltern lastet, verspürt zu haben. Andere empfanden insbesondere die Residenzpflicht als Bürde und übergriffige Einschränkung, beispielsweise weil sie ihre Verwandten im Ausland nicht besuchen konnten oder weil es ihnen nicht möglich war, religiöse Wallfahrtsorte zu besuchen. Dass etwa die Residenzpflicht nur für Geflüchtete und nicht für Deutsche gilt, nehmen sie durchaus als ungerechte Unfreiheit wahr: *„Egal, dass man Flüchtling ist, aber man muss auch bisschen Freiheit haben. Genau wie die anderen Menschen, weil wir auch wie andere Menschen sind.“ (GD4, Pos. 235)*

Eine Jugendliche erzählt, dass ihre Mutter unerlaubterweise in den Irak gefahren sei, um dort ihre Geschwister zu besuchen. In dieser Zeit war sie gezwungen, die Verantwortung für die Familie zu übernehmen und fand sich in einer Zwickmühle wieder, gegenüber den Behörden Rechenschaft ablegen zu müssen und ihre Mutter schützen zu wollen (GD4, Pos. 232). Hier wird auch das Problem der Parentifizierung (siehe identitätsbezogener Übergang) deutlich. Die Jugendliche übernimmt die Verantwortung für die Familie, indem sie das Geheimnis bewahrt. Dies setzt sie unter Druck und überfordert sie. Die mangelnde Transparenz der Asylverfahren und die willkürlich wirkenden Entscheidungen führen bei vielen jungen Geflüchteten zu Misstrauen gegenüber den Strukturen.

Insgesamt ist das Thema Aufenthaltsstatus für viele Jugendliche und insbesondere für unbegleitete junge Geflüchtete mit der ständigen Angst verknüpft, von einer Sekunde auf die andere alles zu verlieren, was sie sich in Deutschland mühsam aufgebaut haben. Ein Jugendlicher hat das Gefühl, noch nie in seinem Leben so hart für etwas gearbeitet zu haben, und sorgt sich, dass mit einem Mal alles zu Ende sein könnte. Trotz einer nur jeweils drei Monate gültigen Duldung und den damit verbundenen Ängsten verfolgt er das Ziel, seine Ausbildung erfolgreich abzuschließen, da er gerne dort arbeite und sich in Deutschland sicher fühle. Deutlich benennt er die Anstrengungen, die ihn sein Alltag kosten, aber auch die Hoffnung, die er nicht verliert (GD7, Pos. 291).

Viele Jugendliche beschreiben diese Angst, nicht bleiben zu können und abgeschoben zu werden. Die Intransparenz von Entscheidungen, die dauerhafte Unsicherheit in Bezug auf die Frage, ob es für sie eine Zukunft in Deutschland gibt oder nicht, wird zum Teil direkt, zum Teil indirekt kritisiert. Und sie benennen, dass dies einige junge Geflüchtete demotiviere und in die Resignation treibe. Generell wird

ein hoher Bedarf an Informationen und Unterstützung hinsichtlich der rechtlichen Regelungen des Aufenthaltsstatus deutlich.

4.1.2.2 Aufklärung

Insbesondere in der herausfordernden Zeit des Ankommens und Zurechtfindens in Deutschland berichten die Jugendlichen von fehlender Aufklärung und häufigen Phasen des Abwartens und der Unsicherheit: *„Ich wusste nicht eigentlich, ich wusste nicht, wie viele Möglichkeiten habe ich hier. Schule und Ausbildung. Ich wusste nicht, welche Möglichkeiten es in Deutschland. Was kann ich hier benutzen. Was ist das, Ausbildung?“* (E16_b_w, Pos. 65) Ein Jugendlicher erklärt, dass die Aufklärung und Vorbereitung auf die Flucht, auf das Auf-sich-alleine-gestellt-Sein und auf den Aufbau eines neuen Lebens in einem fremden Land schon im Herkunftsland gefehlt habe. Das Ziel sei es gewesen, nach Deutschland zu gehen und dort in Frieden zu leben. Er habe jedoch keine Vorstellung davon gehabt, wie ein Leben hier aussehen könnte und welche Herausforderungen, insbesondere auch emotionaler und psychosozialer Art das Alleinsein mit sich bringen würde. Er macht deutlich: *„Und man wurde von der Familie auch gar nicht aufgeklärt, wie das so sein konnte, so allein zu sein. Also man hatte nur so'n Ziel, hierherkommen, in Frieden zu leben, aber nicht Weiteres. Und erst dann hier ankommen und das Ganze zu erleben, so wie ist das so, allein zu sein“* (GD7, Pos. 205). D. h., letztlich hat ihn niemand auf dieses andere Leben vorbereitet.

Für die Fachkräfte gilt, dass jugendliche Geflüchtete in dieser Lebenssituation eine engmaschige individuelle Betreuung und umfassende Aufklärung von Beginn an benötigen. Diese Aufklärung sei (für unbegleitete minderjährige Geflüchtete) besonders entscheidend, auch um Gefühlen wie Heimweh, Orientierungslosigkeit und Einsamkeit entgegenzuwirken (GD7, Pos. 205). Die Jugendlichen berichten, dass insbesondere in der Ankunftszeit mehr auf die physische als auf die psychosoziale Versorgung und Unterstützung geachtet wurde. Aufklärung spielt insbesondere für den Aufbau von Zukunftsperspektiven und der damit verbundenen Verstärkung der intrinsischen Motivation eine zentrale Rolle. Denn erst eine umfassende Aufklärung ermögliche fundierte Entscheidungen (GD7, Pos. 207). Hier sehen sie auch die Fachkräfte in der Verantwortung: *„Das finde ich auch ein bisschen schade. Also von den Betreuern, die wir hatten. Die waren nur dort, dass uns nur einfach gut geht. Aber so richtig, ich will sagen, die haben nicht uns, nicht so richtig geholfen damit.“* (GD7, Pos. 207) Die Sicht auf das Handeln der Betreuer wird in diesem Fall aus der Perspektive des Nachher thematisiert und nicht aus der Perspektive des Mittendrinseins.

Fehlende Aufklärung über Abläufe und Strukturen in dieser Zeit kann Ohnmachtsgefühle und Perspektivlosigkeit hervorrufen und verstärkt den Eindruck der Abhängigkeit bei den Jugendlichen. Aufklärung

stellt insgesamt einen zentralen Faktor für die Bewältigung von Übergängen dar. Nur wenn die Jugendlichen umfassend über ihre Möglichkeiten und ihre Rechte informiert werden, können sie diese auch selbstbestimmt einfordern und klare Zukunftsperspektiven entwickeln.

4.1.2.3 Bildungsübergänge

Der Einstieg ins Bildungssystem wird von den Jugendlichen als besonders prägender Übergang beschrieben. Die Sprachbarriere, das unbekanntes Bildungssystem und mangelnde Aufklärung bezüglich der Anerkennung von Zeugnissen und möglicher Bildungswege stellen die größten Herausforderungen dar. Der Zugang zu Bildungseinrichtungen gestaltet sich für begleitete und unbegleitete minderjährige Geflüchtete unterschiedlich. Es besteht zwar für Flüchtlingskinder und Jugendliche Schulpflicht, aber die Regelungen in den Bundesländern variieren, zu welchem Zeitpunkt die Schulpflicht beginnt. Begleitete jugendliche Geflüchtete verbringen mit ihren Eltern oft eine längere Zeit in Erstaufnahmeeinrichtungen und haben dementsprechend einen verspäteten Zugang zu Schulbildung (Braun/Lex 2018: 501).

Vor allem die ersten schulischen Erfahrungen in Deutschland werden von den Jugendlichen als in hohem Maße fremdbestimmt empfunden. Viele beschreiben, dass sie sich der Situation ausgeliefert gefühlt haben, wenn sie zum Beispiel keinen Platz in einer Sprachlernklasse bekommen konnten: *„Also ich kam um sieben Uhr zur Schule, bis abends und ich hab einfach gesessen. Ich verstehe nicht, was die Lehrer gesagt, was die Schüler antworten, gar nichts. Ich war genau wie ein Stuhl. ((lacht)) Ja, echt. Ich hab' nichts verstehen.“* (EI2_u_w, Pos. 42) Andere Jugendlichen mussten teilweise bis zu einem Jahr oder länger auf einen Schulplatz warten. Diese ungewissen Phasen können belastend sein: *„Und, und da hab' ich gefragt, ob ich weiter mein Realabschluss machen oder so. Die haben gesagt, die haben kein Plätze, da musst du zwei Jahre warten.“* (GD1, Pos. 102) Insbesondere für begleitete junge Geflüchtete sind lange Wartezeiten bis zur Anbindung an das Bildungssystem besonders problematisch, da dies für sie zumeist den ersten Zugang zum Unterstützungssystem darstellt. Eine begleitete Jugendliche berichtete, dass es ein Jahr gedauert habe, bis sie bei einer Schule angemeldet wurde. In dieser Zeit habe sie aufgrund fehlender Anbindung keine Chance bekommen, die Sprache zu erlernen: *„Und nach ungefähr acht Monaten, jemanden hat uns gemeldet, in BBS gemeldet. Aber als Sprachkurs, nicht in der Schule, nein, nur Sprachkurs. Das dauert ein Jahr, bis wir in die Schule. Ich hatte überhaupt kein Wort gelernt.“* (GD1, Pos. 134)

Insgesamt berichten die Interviewteilnehmenden von sehr unterschiedlichen Bildungsbiografien. Der Einstieg in das System sowie die Wechsel zwischen verschiedenen Schulformen werden ebenfalls als herausfordernd beschrieben. Die kurzfristige Aneinanderreihung von Übergängen durch häufige Klassen- oder Schulwechsel verlangt den Jugendlichen ständige Anpassungsleistungen ab:

„Ähm, das musst du dir so vorstellen, dass ich fast jedes halbe Jahr bis jetzt ne neue Phase hatte. Zum Beispiel, ich nenne das Phase, weil das wirklich so. In dem Jahr, wo ich zum Beispiel Sprachlernklasse, war ne Phase für mich. Dann Realschule. Auch zwei Jahren. Jedes Jahr war eine Phase für mich. Und das ist so, in jedes Jahr, wie gesagt, immer anders für mich.“ (E15_u_m, Pos. 40)

An einigen Stellen entstand hier der Eindruck struktureller Überforderung, als würden die Jugendlichen aufgrund mangelnder Kapazitäten und bedarfsgerechter Angebote von einer Schulform in die nächste geschoben. Besonders in den Jahren 2015 und 2016 mangelte es laut den Interviewteilnehmenden an Personal und Konzepten: *„Und dann die zweite Woche waren wir zur Schule gegangen und waren Gymnasium. Da war auch natürlich alles so fremd und wir mussten erst in einen normalen Klassenraum. Weil die hatten nicht genug Leute, damit ein Lehrer extra für Deutsch Sprache einsetzen.“* Dieses Erleben, einfach nur im Klassenraum zu sitzen, wird als schrecklich beschrieben. *„Dann müssen wir in den Klassenraum setzen und wir verstehen nichts. Wir hören zu. Alle gucken uns an. Und so. Die ganzen Stunden, den ganzen Tag wie Hölle gegangen.“ (GD7, Pos. 47)*

Ein Interviewteilnehmer hat aufgrund des Krieges in seinem Herkunftsland keine Schulbildung erfahren und ist als Analphabet nach Deutschland gekommen (*„und danach ein Jahre ich bin zur Schule gegangen, war auch ein bisschen schwierig, aber ga garnix gelernt mein Heimatland. Weil die Leute war ganz traurig und dann gar nix gelernt“*, GD3, Pos. 292). Der Einstieg ins Bildungssystem war entsprechend herausfordernd, da er bereits 16 Jahre alt war, als er in Deutschland ankam. Hier wird die Notwendigkeit bedarfsgerechter Bildungsangebote deutlich.

Generell sind die Hürden für junge Geflüchtete, bestimmte Bildungswege wie beispielsweise ein Studium einzuschlagen, enorm hoch und dies wird auch entsprechend wahrgenommen. Einige der Interviewteilnehmenden berichteten, dass sie in ihrem Herkunftsland kurz vor dem Abschluss des Abiturs standen. Nach ihrer Ankunft in Deutschland hatten sie das Gefühl, noch einmal von vorne anfangen zu müssen. Zeugnisse wurden nicht anerkannt und Sprachnachweise verlangt. Der Zugang zu bestimmten Schulformen ist nach Vollendung des 16. Lebensjahrs durch das Ende der Schulpflicht extrem erschwert. Insbesondere junge Geflüchtete, die laut deutschem Recht nicht mehr schulpflichtig waren, hatten Schwierigkeiten, ins Bildungssystem einzusteigen. Die Anbindung an die Schule erfolgte häufig über SPRINT-Klassen an berufsbildenden Schulen, in denen nicht immer die Aussicht auf einen Abschluss bestand.

Teilweise erfolgt lediglich eine Anbindung an Sprachlernangebote in der Volkshochschule, die als wenig individuell und bedarfsgerecht wahrgenommen werden. *„Die Deutschkurs ebenfalls, man ist einfach mit dreißig, vierzig Leuten in einem Zimmer und man lernt das gleiche, was die anderen lernen. Also wenn du schon mal ein bisschen weiter bist, dann musst du immer noch da bleiben, wo die anderen sind. Also das find ich dann bisschen schade eigentlich.“ (GD7, Pos. 23)* Andere Jugendliche berichten von Sprachkursen, in denen sie mit Erwachsenen zusammensaßen, die zunächst das Alphabet lernen

mussten. Sie waren im Kurs unterfordert und hatten das Gefühl, nicht voranzukommen (GD3, Pos. 549).

Insgesamt sind die formellen und strukturellen Hürden für junge Geflüchtete im Bildungsbereich unverhältnismäßig hoch. Sie müssen deutlich mehr Leistungen erbringen, um den Anforderungen entsprechen zu können. Das Erlernen der deutschen Sprache zusätzlich zum regulären Lernstoff erfordert dabei ein hohes Maß an Eigenmotivation und Disziplin: *„Und naja, da man auch gerade nicht so gutes Deutsch kennt, dann ist auch die Schule war dann bisschen schwierig. Viele scheitern da oder will ich sagen, viele haben keine Motivation mehr dann.“* (GD7, Pos. 29) Diese Anforderungen berücksichtigen Mehrsprachigkeit, bisherige Bildungserfolge im Herkunftsland oder andere Fähigkeiten nicht als Ressourcen. Im Gegenteil, die Anpassung an die formellen Vorgaben und Strukturen wird von den Jugendlichen erwartet und vorausgesetzt. Dieser Anpassungsdruck wird von den Interviewteilnehmer*innen als enorme Belastung wahrgenommen. Die eigenen Erwartungen, gesetzte Bildungsziele zu erreichen, potenzieren sich mit den eventuellen Erwartungen des sozialen Umfeldes (wie beispielsweise der Eltern) und den Erwartungen des Bildungssystems.

Da bei vielen jungen Geflüchteten (insbesondere bei unbegleiteten) auch der Aufenthalt bzw. die Zukunftsperspektive vom weiteren Verlauf der Bildungsbiografie abhängt, entsteht ein zusätzlicher Leistungsdruck zu den sowieso schon hohen Anforderungen in der Schule: *„Ich streng mich jetzt einfach an, dass ich mein Fa- so Abi oder Fachabi schaffe und danach könnte man auch irgendwie ein duales Studium machen oder einfach ein Ausbildung, mal gucken. Also ich bin noch nicht so sicher ob ich das schaffe, ich versuch es.“* (EI1_u_m, Pos. 5) Dieser Leistungsdruck (forciert durch strukturelle Anforderungen wie die parallele Bewältigung von Sprachkurs und Schule) kombiniert mit den Anforderungen des Asylsystems wird häufig von Versagensängsten und Überforderung begleitet: *„Und das, auch wenn, also wenn man hat selbe Stress, man kann nicht also alles lernen von die Schule. Also ich lerne ganze Nacht und Tag, aber meine Kopf, also mein Gehirn will das nicht speichern.“* (EI2_u_w, Pos. 142)

Durch die strukturellen und insbesondere die formellen Anforderungen müssen die Jugendlichen teilweise einen großen Teil ihrer Bildungsbiografie wiederholt durchlaufen. Beispielsweise, wenn für die Beschulung entsprechend des Niveaus im Herkunftsland umfassende Deutschkenntnisse verlangt werden, die von den Jugendlichen zunächst aufgebaut werden müssen. Sie werden dadurch gezwungen, Klassenstufen zu wiederholen, werden auf eine Schulform geschickt, die deutlich unter dem Niveau im Herkunftsland liegt oder bekommen aufgrund der Altersbeschränkungen im deutschen Bildungssystem oder des Aufenthaltsrechts gar nicht erst die Chance, einen Abschluss zu machen oder ihre angestrebte Berufsbiografie zu verwirklichen. *„Ich musste zur Schule gehen und dann direkt neunte Klasse, obwohl ich elfte Klasse war.“* (GD4, Pos. 70)

In den Interviews wurden große Unterschiede in Bezug auf das Wissen um das deutsche Bildungssystem deutlich. Aufklärung scheint hier erneut einen zentralen Aspekt darzustellen, um den Jugendlichen die partizipative Gestaltung ihrer Bildungsbiografie zu ermöglichen. Viele berichten, nicht über die verschiedenen Bildungszweige in Deutschland informiert worden zu sein. So entstand bei einigen der Interviewteilnehmenden (zumindest in Teilen) das Gefühl, ihren Bildungsweg nicht weiterverfolgen zu können und hier vor verschlossenen Türen zu stehen: *„Wir haben gesagt, wir wollen noch Schule machen, Schule und eh alle hat gesagt nein, wir können nicht das machen, weil wir sind achtzehn.“* (GD6, Pos. 201)

4.1.2.4 Wohnen

Insbesondere im Bereich Wohnen sind die Jugendlichen strukturell fremdbestimmt, da sie zu Beginn in der Regel wenig Auswahlmöglichkeiten haben, was ihre Unterbringung betrifft. Die Wohnsituation an sich wird von den Jugendlichen dabei sehr unterschiedlich wahrgenommen. Einige berichten von familienähnlichen Verhältnissen in Wohngruppen: *„Mein Betreuer [...] also, wir haben wie eine Familie, ich war in einer Wohngruppe und die Betreuer waren mit uns, äh (3s) wie Familie“* (GD5, Pos. 205). Andere fühlen sich eingeschränkt (*„Und das war bisschen so kindlich, sag ich so. So wie () ich durfte nicht so einfach.“* (E16_b_w, Pos. 75)) oder auch allein gelassen im stationären Jugendhilfesetting. Es bleibt festzuhalten, dass das Ankommen und Einrichten in einer bestimmten (in der Regel zugewiesenen Wohnsituation) einen entscheidenden Übergang für die Jugendlichen darstellt. Bei der Auswahl der Wohnform wurde kaum auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen eingegangen, umso herausfordernder gestaltete sich der Übergang. Die meisten begleiteten Jugendlichen berichteten von negativen Erlebnissen bei der Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften. Die Situation dort wurde von den Interviewteilnehmer*innen als besonders prekär beschrieben: mangelnde Privatsphäre, fehlende Anbindung an Unterstützungsnetzwerke, Konfrontation mit Sucht und Gewalt, Verzweiflung.

Begleitete Jugendliche mussten mit ihren Familien in dieser unsicheren Situation teilweise mehrere Jahre verbringen. Sie berichten von fehlenden Ansprechpersonen, fehlenden psychosozialen Angeboten und fehlender Aufklärung. Bis auf wenige Ausnahmen gibt es in den Erstaufnahmeeinrichtungen keine Unterbringung mit Wohnungscharakter. Aufgrund der hohen Belegungszahlen in den Erstaufnahmeeinrichtungen waren alle Zimmer voll belegt. D. h., die Familien waren noch nicht einmal in einem Raum alleine. Dies bedeutet für die geflüchteten Kinder und Jugendliche, dass sie nach ihrer Ankunft in Deutschland mit gänzlich unbekanntem Personen auf engstem Raum untergebracht werden, bestätigt Berthold (2014: 37). Die Zeit des Wartens in der Gemeinschaftsunterkunft wird als Zeit der Ohnmacht empfunden, denn jeder Tag läuft gleich ab und es ist nicht klar, wie es weitergeht. Zukunftsperspektiven können nur schwer entwickelt werden.

„Ja, also ich, äh, als ich, äh, wir mit meine Familie in einem Heim gewohnt haben, wir wollen sich, also wir wollen uns nicht so gut, weil wir haben gleich immer so Mittagessen, Frühstück, Mittagessen, Abendessen, mehr nicht, nicht zur Schule gegangen und Zeit läuft schnell, Zeit man kann nicht anhalten aber kann man nutzen, aber wir haben nicht genutzt, weil wir, weil die haben zu uns gar nix gesagt, ob ihr zu ein Sprachkurs gehen musst oder so, immer gleich also, finde es nicht so gut.“ (GD3, Pos. 458)

Die Unterbringung insbesondere in den Gemeinschaftsunterkünften gleicht teilweise einer Verwahrung. Die Jugendlichen bemängeln insbesondere die Verpflegung sowie die finanzielle Ausstattung: *„Und die geben uns leider kein Geld. Nur zwanzig Euro im Monat und das reicht nicht.“ (GD1, Pos. 137)* Zudem bleibt hier zum Teil auch die Anbindung der Jugendlichen an das Unterstützungs- und das Schulsystem aus: *„Aber in die Schule niemand hat uns angemeldet, weil das interessiert die Kaserne nicht.“ (GD1, Pos. 139)* Wenn die begleiteten Jugendlichen mit ihren Familien schlussendlich in Häuser oder Wohnungen umziehen durften, erfolgte die Unterbringung teilweise in Dörfern, die kaum an die Infrastruktur angebunden waren (keine Busanbindung, kaum Internet). Diese Abgeschiedenheit erschwert die Anbindung an das Unterstützungssystem, insbesondere auch für die Eltern. Die Wohnsituation kann dadurch eine regelrechte strukturelle Übergangsverweigerung darstellen (GD1, Pos. 134). Andere Jugendliche berichten, dass sie bei Verwandten untergekommen sind, die bereits in Deutschland leben. Dies führte teilweise dazu, dass viele Menschen über einen längeren Zeitraum auf viel zu engem Raum zusammengelebt haben (*„Äh, das war, wir sind nach Deutschland gekommen, das war bisschen schwer, wir haben bei meinem Onkel gewohnt [...] mit 25 Leute“*, GD3, Pos. 477 – 478).

Unbegleitete junge Geflüchtete berichten von ständigen Wechseln der Wohnform, insbesondere in der Phase des Ankommens. Dies führt zu großer Unsicherheit, ständigem Verlust und fehlenden Möglichkeiten, sich ein langfristiges soziales Netz sowie ein Unterstützungssystem aufzubauen: *„Also bei mir war das zumindest so, dass ich eine Woche jemanden kennengelernt habe und dann war das nächste Woche musste ich umziehen und dann war ich mit dem schon bestens befreundet und war schon weg. Also, dieser Einsamkeitsgefühl, das war schon ganz schwierig.“ (GD7, Pos. 23 + 189)* Durch diese ständigen Wechsel wird das Gefühl der Einsamkeit verstärkt und es kann kein Gegenpol entstehen.

Die Konzepte der Wohngruppen im Jugendhilfesystem reichen von offen-partizipativ bis hin zu streng-reglementiert. Einige Erzählungen der Jugendlichen zeigen, dass sie in viele Entscheidungsprozesse nicht mit eingebunden wurden. Häufig finden sie sich in Strukturen wieder, in denen es nicht ausreichend Partizipationsmöglichkeiten gibt. Die intersektionale Verschränkung, sprich die Überlagerung bzw. Wechselwirkung zweier Diskriminierungsformen, des Fluchthintergrunds und des Aspekts der Jugend kann dazu führen, dass die Jugendlichen nicht als mündige Individuen wahrgenommen werden, sondern sich pauschalisierenden und vorgegebenen Lebensentwürfen fügen bzw. anpassen sollen.

Für die Jugendlichen, die auf der Flucht teilweise komplett auf sich alleine gestellt waren, können fremdbestimmende Strukturen bei mangelnden Partizipationsmöglichkeiten erdrückend wirken. Ein Interviewteilnehmer beschreibt, dass er es in diesen Strukturen nicht mehr ausgehalten und sich entschieden habe, davonzulaufen und in einem unabgeschlossenen Keller zu schlafen (GD6, Pos. 243; 247).

Im Wohngruppenkontext wird von den Jugendlichen grundsätzlich eine hohe Anpassungsleistung verlangt. Sie müssen sich dort mit anderen jungen Menschen arrangieren, die in der Phase der Adoleszenz ebenfalls mit umfassenden Herausforderungen zu kämpfen haben. In den Erzählungen der Jugendlichen wird deutlich, dass die Unterbringung in Wohngruppen, bei denen zahlreiche Einzelschicksale zusammenkommen, zu Überforderung führen kann (GD7, Pos. 47). Da die Interviewteilnehmenden auf der Flucht häufig auf sich alleine gestellt waren, kann sich unter den Jugendlichen gegenseitiges Misstrauen einstellen, das beispielsweise durch gruppenbildende Maßnahmen oder gemeinsame angeleitete Auseinandersetzung aufgebrochen werden kann. Auch mit den Betreuer*innen und den Vormünd*innen müssen die Jugendlichen sich arrangieren. Durch die intersektionale Verschränkung von Fluchterfahrungen und Jugend wird das Machtgefälle hier in besonderer Form wirksam. Eine Jugendliche berichtet von klaren Grenzüberschreitungen seitens ihrer Betreuerin: *„Meine Betreuerin mischt sich in mein Privatleben ein, sie sagt, ich darf nicht mit X befreundet sein. Ich darf nicht. Also wenn ich ihr sage, ich bin krank, sagt sie ne, du musst trotzdem zur Schule gehen.“* (GD6, Pos. 323)

Insbesondere Jugendliche, die 2015 oder 2016 nach Deutschland gekommen sind, berichten von mangelnder Privatsphäre in Mehrbettzimmern und überfüllten Wohngruppen (GD7, Pos. 23). Zu dieser Zeit bildete sich eine deutliche strukturelle Überforderung ab, die sich besonders in der Wohn- und Betreuungssituation niederschlug. Der zu geringe Betreuungsschlüssel und der damit verbundene Mangel an Zeit für individuelle Betreuung wird von den Jugendlichen grundsätzlich als Problem wahrgenommen:

„Bei vielen Problemen, weil bei den anderen, bei den gemeinsamen Wohn-WGs sind das so, dass man einfach drei Leute hat für zwanzig Leute. Und die drei können sich nicht einfach für zwanzig Leute einfach einsetzen, weil die nicht so viel Zeit dafür haben. Und dadurch hat man immer diesen Problem ().“ (GD7, Pos. 45)

Einige Jugendliche berichten im Gegensatz dazu von partizipativen Konzepten etwa mit Selbstverpflegung, bei denen sie selbst kochen konnten und generell an Entscheidungen zu Ausgestaltung des Wohngruppenkontextes beteiligt wurden. Diese Ansätze wurden von den Jugendlichen in der Regel als sehr positiv beschrieben. Auch wenn die Jugendlichen teilweise angeben, nach ihren Wünschen bezüglich der Wohnform befragt worden zu sein, war ein Wechsel beispielsweise in eine Pflegefamilie selten und musste von den Jugendlichen in unserem Sample aktiv mitinitiiert werden. Ein Jugendlicher

berichtet, dass ihm der Übergang von der Wohngruppe in die Pflegefamilie, um den er sich selbst bemüht habe, besonders schwer gemacht worden sei: *„Weil, warum Mohamed?“, haben die gesagt. Wir haben andere Leute.“* (GD7, Pos. 101)

In Bezug auf die Betreuungssituation an sich haben die Jugendlichen sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Einige der Jugendlichen berichten von häufigen Übergängen und Brüchen im Unterstützungsnetzwerk, andere geben an, konstant betreut worden zu sein (*„ich hatte immer Betreuer [...] ich hatte immer Unterstützung bekommen“*, EI2_u_w, Pos. 4). Insbesondere bei den begleiteten Jugendlichen wurde der erschwerte Zugang zu Unterstützungsmöglichkeiten deutlich. Da sie nicht automatisch an das Jugendhilfesystem angebunden werden, haben sie kaum feste Ansprechpartner*innen, an die sie sich bei Unterstützungsbedarfen oder in herausfordernden Situationen wenden können.

4.1.2.5 Strukturelle Hürden

Die Strukturen in Deutschland tragen teilweise dazu bei, dass Übergänge für junge geflüchtete Menschen deutlich erschwert oder sogar verunmöglicht werden. Für unbegleitete Jugendliche entscheidet bereits die Altersfeststellung maßgeblich über Bleibeperspektiven und die Anbindung an das Unterstützungssystem (GD2, Pos. 405). Die Maßnahmen zur Alterseinschätzung wie Röntgen- oder MRT-Untersuchungen oder die sog. Inaugenscheinnahme (z. T. auch der Genitalien) sind dabei nicht nur ungenau, sondern beeinträchtigen laut Bundesfachverband Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e. V. *„die körperliche und seelische Unversehrtheit des Kindes“* (Esenhorst 2013: 16). Auch der UN-Kinderrechtsausschuss (CRC) kritisiert die Altersfeststellungsverfahren bei unbegleiteten Minderjährigen. Die Gefahr besteht, so der Ausschuss, dass de facto Minderjährigen so der Zugang zu adäquatem Schutz wie z. B. Jugendhilfemaßnahmen verwehrt wird (CRC/C/DEU/CO/3–4 [2014] 13 para. 68).

Die Jugendlichen werden nach ihrer Ankunft in Deutschland mit Aufgaben konfrontiert, die ihnen zuvor noch nicht begegnet sind und die teilweise nicht ihrem Alter entsprechen. Von vielen jungen Geflüchteten wird insbesondere die formelle Verantwortung (z. B. *„Papierkram“*, EI5_u_m, Pos. 44; EI1_u_m, Pos. 125) als besondere Herausforderungen beschrieben. Die bürokratischen Strukturen in Deutschland verlangen ein hohes Maß an Organisation. Derartige Herausforderungen müssen parallel zu sozialen Übergängen und dem Zurechtfinden im Alltag in einem fremden Land bewältigt werden: *„Ja. Sei es Wohnungsumstände, schulische Dinge hier, Papierkram, Unterlagen und so. Zum Beispiel, dass jetzt ich, ich hab immer noch, ok, seit zwei Jahren, nicht vier Jahren, ok, seit zwei Jahren noch keine Lust, ein Papier, ein paar Unterlagen in eine Mappe zu heften. Gar nicht. Gar nicht.“* (EI5_u_m, Pos. 44) Auch die Organisation finanzieller Angelegenheiten gehört zu den Aufgaben, mit denen die Jugendlichen konfrontiert werden. Sie sind gezwungen, sich mit strukturellen und verwaltungstechnischen Prozes-

sen auseinanderzusetzen und in Teilen die Verantwortung für ihre Finanzen zu übernehmen. Die komplizierten Strukturen können bei mangelnder Aufklärung und Unterstützung zu Verwirrung und Überforderung führen (EI6_b_w, Pos. 77).

Werden minderjährige unbegleitete junge Geflüchtete bei der Bewältigung formeller und struktureller Aufgaben in der Regel zunächst von Vormünder*innen und Betreuer*innen unterstützt, müssen sie nach dem Ausscheiden aus dem Jugendhilfesystem plötzlich die gesamte formelle und strukturelle Verantwortung alleine tragen. Wird dieser Übergang nicht umfassend vorbereitet und begleitet, kann das Ausscheiden aus der Jugendhilfe zu einer teilweise existenzgefährdenden (Bewältigung des Asylverfahrens etc.) Überforderung führen. Durch die Zuteilung unzureichender finanzieller Mittel sind die Jugendlichen zudem gezwungen, in besonderem Maße hauszuhalten und auf bestimmte Aktivitäten zu verzichten. Das Leben der Jugendlichen wird durch die zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel somit stark limitiert. Insbesondere junge unbegleitete Geflüchtete, die bereits aus dem Jugendhilfesystem ausgeschieden sind und neben ihrem Lebensunterhalt teilweise auch noch Kosten für Anwälte*innen etc. tragen müssen, sind durch die Einschränkungen belastet. Wenn sie dann noch höhere Bildungsabschlüsse wie beispielsweise das Abitur anstreben und aufgrund dessen kein Ausbildungsgeld zur Verfügung haben, wird das Geld knapp:

„Ich krieg 350, 360 und damit muss ich einfach leben. Also ich hab auch meinen Anwalt zum Beispiel schon bezahlt. Man könnte ja durchkommen. Aber man könnte nicht so vieles machen. Zum Beispiel mit Freunden. Ich gehe ja deswegen auch nicht so viel mit Freunden unterwegs. Ja, die sind halt reich. Also die Leute, die auf'n Gymnasium kommen, die sind am meisten reiche Leute. Und wenn ich mit denen abhängе, dann muss ich einfach () oh ich hab Kopfschmerzen, ich muss irgendeine Ausrede suchen“ (EI1_u_m, Pos. 257).

Es ist eine zwiespältige Situation. Auf der einen Seite sollen sie die Verantwortung für sich selbst übernehmen und sich „integrieren“, auf der anderen Seite haben sie das Gefühl, dass ihnen dafür die nötige Basis fehlt. Dies kann etwa zu Problemen im sozialen Umfeld führen oder den Jugendlichen den sozialen sowie den strukturellen Übergang erschweren.

Teilweise ergibt sich aus der finanziellen Lage auch die Zurückweisung bestimmter Bildungswege wie beispielsweise eines Studiums, weil dies als nicht finanzierbar eingeschätzt wird oder weil die Ausbildung finanzielle Unabhängigkeit und/oder mögliche Hilfe auch für die Familie verspricht. Insbesondere im Rahmen von Bildungsübergängen berichten die Jugendlichen von strukturellen und formellen Hürden, beispielsweise, dass ihnen der Zugang zu Nachhilfe verweigert wurde. Ein Jugendlicher gibt an, keine Nachhilfe mehr bewilligt zu bekommen, obwohl er diese seiner Einschätzung nach benötigt, um das Abitur bestehen zu können (EI1_u_m, Pos. 171-177).

Ein weiteres Thema sind die Auswirkungen politischer Entscheidungen auf die Jugendlichen, die von ihnen teils als Ursache struktureller Hürden interpretiert werden. Insbesondere in einer Gruppendiskussion ist deutlich geworden, dass die Jugendlichen sich durchaus intensiv und differenziert mit dem politischen und gesellschaftlichen Asyldiskurs auseinandersetzen. Die Jugendlichen äußerten ein ausgeprägtes Ungerechtigkeitsgefühl in Bezug auf das Asylsystem und den politischen Umgang mit Geflüchteten (GD2, Pos. 450). Auch die Zugänge zu Unterstützungsangeboten werden teilweise als ungerecht empfunden, wenn etwa einige Personen länger als andere auf einen Zugang zum Sprachkurs erhalten. *„Das liegt nicht, dass die kein Interesse haben, oder die nicht lernen wollen, sondern die haben keine Möglichkeit“* (GD2, Pos. 463). Hier wird zudem deutlich, dass die Jugendlichen eine Individualisierung struktureller Probleme und eine damit einhergehende individuelle Schuldzuweisung ablehnen. Auch die Entscheidungen im Asylverfahren sowie das gesamte Aufenthaltsrecht werden in Frage gestellt und als ungerecht empfunden: *„Ich habe eine Duldung und versuche, mich zu integrieren, aber es bringt nichts, sobald die Gesetze sich hier nicht verändern.“* (GD5, Pos. 299 + 301) Einer der Jugendlichen erklärt, dass er die Entscheidungen in Bezug auf das Aufenthaltsrecht und den Umgang mit geflüchteten Menschen als politische Abschreckungstaktik verstehe, damit nicht noch mehr Menschen nach Europa kommen. Dies verstärkt bei jungen Geflüchteten Gefühle der Verunsicherung und des Nicht-gewollt-Seins (GD7, Pos. 294).

Die Jugendlichen beobachten außerdem aufmerksam die Erstarkung der AfD und die wachsende Ablehnung gegenüber geflüchteten Menschen in der Bevölkerung mit Sorge. Auf die Frage, was er sich für die Zukunft wünsche, äußert ein Jugendlicher den Wunsch nach mehr Toleranz:

„Naja, bis jetzt viele meiner Ziele habe ich schon erreicht, aber was ich mir noch wünsche, ich sag mal, bisschen mehr Toleranz von manchen Leuten. Weil, gerade man kann ja sehen, politisch gesehen () viele leider noch immer bisschen anderer Meinung sind als viele andere, also diese AfD sag ich mal (). Dass die immer so mehr Macht gewinnen in Politik, das finde ich richtig schade, und das zeigt mir auch, ich sag mal, das zeigt mir, dass viele auch keine Toleranz auch gegenüber viele andere. Und, naja, ich hoffe, dass das in der Zukunft sich jetzt ändert, dass man immer mehr Toleranz bekommt.“ (GD7, Pos. 287)

4.1.3 Identitätsbezogene Übergänge

Die Jugendlichen werden in Deutschland vor die Aufgabe gestellt, die Herausforderungen der Flucht sowie der Entwicklungsphase der Adoleszenz vor dem Hintergrund der Eingebundenheit in zwei verschiedene Werte- und Normensysteme zu meistern und ihre Identität neu zu definieren. Die Bewältigung dieser Aufgabe ist eingebettet in zum Teil widersprüchliche freiheitliche Versprechungen auf der

einen Seite und Begrenzungen sozialer Erwartungen und aufenthaltsrechtlicher Bestimmungen auf der anderen. Auf diese Antinomien werden wir im zweiten Teil dieses Abschnitts näher eingehen.

4.1.3.1 *Flucht-Identität*

Das Zurücklassen der Familie stellt eine besondere psychische Belastung dar, mit der die Jugendlichen parallel zur Bewältigung alltäglicher Herausforderungen umgehen müssen. Zudem ist der Verlust der Familie häufig auch mit Gefühlen der Einsamkeit und der Orientierungslosigkeit verbunden. Die Jugendlichen berichten in diesem Zusammenhang auch von konkreten Ängsten vor psychischen Erkrankungen:

*„So alleine an sich das Problem ist zu viel für eine, der hier ganz alleine ist, also das ist viel Problematik, dass man halt ohne Familie hier lebt. Zum Beispiel, man kriegt, äh, Depressionen, man ist immer alleine, wenn man jemanden braucht zum Reden oder so und den hat man ja nie, zum Beispiel, wenn ich zuhause am Wochenende, möchte ich gerne einfach nicht zuhause bleiben, ich bin einfach ungern zuhause.“
(E11_u_m, Pos. 59)*

Neben den Anforderungen in Deutschland müssen die Jugendlichen teilweise traumatische Erlebnisse der Flucht verarbeiten.

„Also, da hat man ja (--) viele (--) Dinge im Kopf. Zum Beispiel hab ich ja viele toten Leute gesehen oder solche Situationen. Oder im Gefängnis oder so was. (---) Da hat man ja, da schläft man die ganze Nacht nicht. Da schläft man ja erst um vier oder so. Aber wenn man um vier schläft, dann kann nicht um halb sieben oder so aufstehen, ne?“ (GD5, Pos. 363)

Für die unbegleiteten Jugendlichen waren der Verlust der Familie und des sozialen Umfeldes zentrale Aspekte im Rahmen des identitätsbezogenen Überganges, da sie durch ihr Unterstützungsnetzwerk auch einen Teil ihrer Identität verloren haben. Einsamkeit und Orientierungslosigkeit sind die Folge:

„Also ich hatte mir meine Familie gewünscht. Die hab ich am meisten gebraucht. Wo ich gerade in Deutschland angekommen war, hab ich mich richtig fremd gefühlt. Also ich meine jemanden, der fünfzehn ist, gerade ganz jung. Das ist ja normal, dass seine Familie wünscht und vermisst. Also.“ (GD7, Pos. 187) [...] Also das war bei mir auch genauso, also die Familie fehlte und die Freunde. Also eben dieses Umfeld, was man, was man da halt schon gebaut hat. Das Ganze hat man dann nicht mehr. Also das ist einfach dann so weg und man fühlt sich dann einfach einsam, weil man nicht ständig Leute kennenlernt, aber man verliert einfach so schnell.“ (GD7, Pos. 189)

4.1.3.2 *Neue (hybride) Identität*

Ein Jugendlicher beschreibt die Orientierungslosigkeit nach der Flucht. Ein „neues Leben“ ohne haltgebende und richtungweisende Eltern in einer fremden Umgebung mit einem fremden Werte- und Normensystem zu beginnen, erlebte er als überfordernd. *„Das war quasi wie ein neues Kind geboren [zu]*

werden, [das] nicht weiß, äh, was gut ist und was schlecht ist.“ (GD3, Pos. 319) Wurden im Herkunftsland die Entscheidungen noch größtenteils von den Eltern getroffen, müssen die Jugendlichen auf der Flucht und nach ihrer Ankunft in Deutschland einen Großteil der Entscheidungen über ihren weiteren Lebensweg selbst treffen. Dabei werden zahlreiche Erwartungen an sie gestellt: jene aus dem sozialen Umfeld des Herkunftslands bzw. der Familie, gesellschaftliche Erwartungen des Aufnahmelandes sowie die eigenen Erwartungen an ein erfülltes Leben.

Die Jugendlichen berichten, dass sie sich in Deutschland zunächst fremd gefühlt haben. Dies hänge unter anderem mit dem Stellenwert der Familie in der Gesellschaft zusammen. In ihren Herkunftsländern wurden die Jugendlichen zumeist in einem kollektiven Bewusstsein sozialisiert, welches Familie und Zusammenhalt einen besonderen Stellenwert beimisst. In Deutschland finden sie sich nun in einer Individualgesellschaft wieder. Ein Jugendlicher schildert, dass er zunächst Schwierigkeiten hatte, die Abnabelungsprozesse Gleichaltriger von ihren Eltern nachzuvollziehen: „Ich kann das mittlerweile verstehen, wie das ist so oder warum viele so schnell alleine wohnen wollen.“ (GD7, Pos. 234) Er beschreibt weiter, dass die Fremdbestimmtheit durch die Familie im Herkunftsland mit Liebe aufgewogen werde. Hier in Deutschland habe er neue Erfahrungen der Freiheit gemacht, die er ebenfalls nicht mehr missen wolle.

Dies kann zu inneren Konflikten bei der Identitätsentwicklung führen, sobald bestimmte Aspekte nicht miteinander vereinbar scheinen (Eltern und Gewohntes zu vermissen vs. Freiheit und Selbstbestimmung zu leben). Die Herausforderung für die Jugendlichen besteht darin, ihr eigenes Wertesystem aus dem Bekannten und dem Neuen zu generieren und dabei die an sie gestellten Erwartungen für sich einzuordnen. Dieser Prozess wird unter den Begriff der hybriden Identität gefasst. Menschen verfügen über hybride Identitäten, wenn sie sich zwei oder mehr kulturellen Räumen gleichzeitig zugehörig fühlen. Sie entscheiden im Rahmen von Abgrenzungs- und Anpassungsprozessen, welche Werte und Normen sie aus welchen Bereichen für sich annehmen und welche sie verwerfen möchten. Gleichzeitig wird in der sozialwissenschaftlichen Begriffsverwendung häufig auf den Umstand verwiesen, dass diese nicht immer automatisch von der Dominanzgesellschaft auch akzeptiert werden. So führt etwa Foroutan (2013: 91) aus: „Es kommt zu einer Gleichzeitigkeit von (identitätsbezogenen) Referenzsystemen, die dann problematisch sein kann, wenn diese vom Geltungsanspruch der Mehrheitsgesellschaft als antagonistisch, als dem Eigenen widersprechend betrachtet werden – so wie dies derzeit in westlichen Industrienationen in einer diskursiven Positionierung gegenüber MuslimInnen zu beobachten ist“. Diese Entwicklung einer neuen hybriden Identität kann zu Loyalitätskonflikten sowohl gegenüber der Herkunftsfamilie als auch gegenüber Peers führen: „Zum Beispiel was [...] ganz Einfaches, so auf Party zu gehen. Würden meine Eltern niemals mir erlauben. Auch wenn ich jetzt Mitte vierzig bin oder schon meine Kinder hab ((lacht)), [...] weil die das gar nicht kennen.“ (GD7, Pos. 237)

Ein weiterer Jugendlicher beschreibt es als in der Mitte zwischen beiden „Kulturen“ zu stehen: *„Du kannst, du hast beide Kultur. Und du bist in der Mitte.“* (GD7, Pos. 244) Ein anderer sieht Teile von beiden Welten in sich: *„Halber Deutscher, halber, äh, Kanacke.“* (GD2, Pos. 433) In den Interviews wird deutlich, dass die Jugendlichen Raum und Zeit brauchen, um diesen identitätsbezogenen Übergang zu bewältigen.

Wie bereits im Rahmen des sozialen Übergangs dargestellt, erschwert der Prozess, sich „zwischen zwei Welten“ zu verorten, auch den Aufbau sozialer Netzwerke und insbesondere den Kontakten zu Gleichaltrigen. Der Aufbau eines Zugehörigkeitsgefühls wird als besondere Herausforderung wahrgenommen, insbesondere, wenn sich Disparitäten in der Entwicklung und bei der Prioritätensetzung abzeichnen. Während die Sorge um seine Familie und seine Zukunft seine Gedanken bestimmt, kann er diese Belastungen bei nichtgeflüchteten Gleichaltrigen nicht beobachten. Diese Kluft erschwere den Kontaktaufbau und markiere ihn als nicht-zugehörig; denn dann heiße es *„immer, die sind Ausländer () und dann wieder, die sind Deutsche.“* (GD7, Pos. 219) In seinen Darstellungen wird deutlich, dass sich die Lebensrealitäten von Geflüchteten durch die Erfahrung der Flucht und des Auf-sich-alleine-gestellt-Seins und damit auch die Prioritäten teilweise stark von den in Deutschland geborenen Jugendlichen abweichen, was eine zusätzliche Herausforderung für das Ankommen in der eigenen Altersgruppe mit sich bringt. Zukunftsängste und der Wunsch, eine Wiedervereinigung mit der Familie zu ermöglichen, wirken sich maßgeblich auf die Identitätsentwicklung aus und beeinflussen die Zielsetzungen im Leben junger geflüchteter Menschen.

Es wird aber auch deutlich, dass die Selbstbilder nicht allein von den Jugendlichen selbst und ihrem näheren sozialen Umfeld wie der Familie geprägt werden, sondern die Fremdbilder der deutschen Gesellschaft einen ähnlich prägenden Effekt haben. Die Jugendlichen berichten, dass sie die Erfahrung gemacht haben, dass ihre Identität und ihre Persönlichkeit durch Zuschreibungen von außen mitbestimmt werden, indem sie als Ausländer*innen bezeichnet werden. Ein solches „Fremd-gemacht-Werden“ erschwert den identitätsbezogenen Übergang und den Aufbau eines Zugehörigkeitsgefühls seitens der Jugendlichen. Teilweise können positiv gemeinte Bemerkungen zur Sprachfähigkeit oder Ähnlichem den Prozess der Selbstdefinition als Teil der Gesellschaft partiell relativieren:

„Genau, und dann bist du gar nicht, dann bist du gar nicht mehr der Deutsche, sondern wieder der Fremde und das ist immer diese. Bei den anderen bist du der Deutsche und bei den Deutschen bist du immer noch der Fremde. Das finde ich richtig schade, weil bei vielen Sachen ist das einfach so. Du ler- du bist bisschen, ich sag mal, nicht so lange in Deutschland, aber du kannst trotzdem die Sprache ganz gut. Aber anstatt irgendwelche, also diese positive, sag ich mal positive Anmerkungen, was viele auch sagen, das kommt auch manchmal so ganz negativ so. Wenn du kein Deutsch kennst, dann heißt es, du kannst kein Deutsch, aber wenn du Deutsch kennst, und dann so: Mensch! Wie hast du das geschafft so? Denkst du so: ich will doch hier leben, dann muss ich das auch machen! Also soll ja keine Wunder sein, dass ich irgendwann mal auf Deutsch sprechen und das ist irgendwie bei denen einfach so'n

Wunder. Also, wie kannst du das machen? Also, so, das darf doch nicht wahr sein! [...] Man gibt sich richtig viel Mühe um diese Integration so abzuschließen und dann bist du dann irgendwann so an diesem Endpunkt und dann dann kriegst du sowas, so, so'n, ich sag mal so'n Rückmeldung und dann denkst du so, ich bin immer noch da am Anfang. ((lacht)) Bin immer noch der Fremde hier. Ja.“ (GD7, Pos. 252+254)

Anhand dieses Zitats wird auch noch einmal der Zwiespalt deutlich, in dem sich die Jugendlichen bewegen: Von ihrem sozialen Umfeld aus dem Herkunftsland wird ihnen suggeriert, sie seien „deutsch“ geworden, wohingegen das Umfeld in Deutschland sie in Teilen als Fremde konstruiert. Die Jugendlichen werden durch diese Zuschreibungen in beiden Communitys zu „den Anderen“ und kämpfen damit, in keiner der beiden Welten als vollständig zugehörig wahrgenommen zu werden. In diesem Spannungsfeld umkämpfter Zugehörigkeit müssen die Jugendlichen ihre Identität über eigene Identifikations- und Abgrenzungsprozesse selbst definieren.

Die Interviews haben gezeigt, dass die gesellschaftlichen Erwartungen an die Jugendlichen häufig mit Stereotypen und Vorurteilen verknüpft sind. So fühlten sich die Jugendlichen teilweise pauschal behandelt, unterschätzt und nicht ernst genommen. Die Umgangsformen mit diesen Erwartungen sind vielseitig. Ein Jugendlicher beschreibt, wie er die eigenen Stärken den von anderen definierten Schwächen entgegenhalte. Nachdem er von seiner Klassengemeinschaft für sein Deutsch wiederholt gehänselt wurde, lernten die anderen nach einiger Zeit, seine mathematischen Fähigkeiten zu bewundern. *„Dann die kommen ja zu mir, dass die, dass die von mir auch Hilfe brauchen oder so. Dann haben die auch, glaub ich, gemerkt, egal wie ich rede oder, egal was ich falsch mache, dann lachen die auch nicht mehr.“ (GD5, Pos. 378-381)*

Der Übergang in Sicherheit und Freiheit stellt für viele Jugendliche einen zentralen positiven Aspekt dar. Ein Jugendlicher empfindet die Ankunft in Deutschland entsprechend als Befreiung: *„Und meine eine einzige Wunsch war die Freiheit, das ich jetzt bekomme. Und ich hab mehrere sogar bekommen.“ (GD2, Pos. 572).* Für ihn sei auch der neue Wohnort bereits sein Zuhause. Die positiven Aspekte der Selbstbestimmung und der Freiheit überwiegen in diesem Fall gegenüber den Aspekten struktureller Fremdbestimmung (s. u.): *„Als wär ich so durch das Paradies gegangen oder so. Ja, [LK_6] ist das Zuhause.“ (E15_u_m, Pos. 68)* Der Zugewinn an Selbstbestimmung, die Meinungsfreiheit (*„Richtig gut, dass jeder seine Freiheit hat und jeder kann alles sagen, was er möchte.“ (E14_b_w, Pos. 104)*) Das Gefühl der Sicherheit und Menschenrechte im weitesten Sinne (*„Ich habe mich mehr Menschenrechte gewünscht.“ (GD2, Pos. 580)*) werden für die Jugendlichen hier in besonderer Form wirksam. Ein Großteil der Interviewteilnehmenden sieht für sich neue Chancen und eine potenzielle Zukunftsperspektive

in Deutschland¹⁵: *„Leben ist ganz ruhig hier und du kannst alles machen, was du willst. Und du bekommst, du hast richtig, richtig gute Möglichkeiten. Du kannst hier dein Leben richtig aufbauen, weißt du?“ (EI6_b_w, Pos. 91)*

4.1.3.3 Antinomien fremdbestimmter Selbstbestimmung

Diese sozialen Versprechen sowie die individuellen Übergangsprozesse werden jedoch in Teilen durch strukturelle Gegebenheiten sowie die Anforderungen sozialer und struktureller Übergänge begrenzt. Die Interviewteilnehmenden betonen, dass das Ankommen und damit verbundene Entwicklungsprozesse Zeit brauchen, die ihnen gefühlt von außen nicht immer zugestanden wird: *„Ja und naja, ich sag mal nicht, dass ich am Anfang so selbstbewusst war, dass ich jeden angesprochen habe und mich mit ihm befreundet habe aber, ähm, ich glaube, ja, nach, da bräuchte man schon ein bisschen Zeit. Also halbes Jahr lang.“ (GD7, Pos. 29)* Demgegenüber steht das Gefühl der Erwartung einer schnellen sozialen „Integration“ bzw. „Anpassung“. Diese Anpassungserwartungen zeichnen sich in den Lebenswirklichkeiten der jungen Geflüchteten durch verschiedene widersprüchliche Antinomien aus. So wird etwa einerseits vermittelt *„Du kannst alles machen“* und andererseits unausgesprochen ergänzt *„... solange es den Ideen und Erwartungen der Aufenthaltsgesetzgebung entspricht“*. Die Wahlfreiheit, die den Jugendlichen suggeriert wird und die den Druck auf ihre Entscheidungsprozesse deutlich erhöht (durch den Leitsatz der individualisierten Gesellschaft *„Du bist für deinen Erfolg selbst verantwortlich“*), ist an vielen Stellen strukturell gar nicht gegeben. Die Wahrnehmung individualisierter Entscheidungsverantwortung wird durch strukturelle Rahmenbedingungen teilweise sogar verunmöglicht (GD7, Pos. 57).

Auf viele der Begrenzungen haben wir bereits in den Abschnitten zum strukturellen Übergang hingewiesen. Weder steht die freie Schul- oder Berufswahl den jungen Menschen offen noch haben sie die reale Möglichkeit, ihre Zukunftsperspektiven nach eigenen Wünschen zu kreieren (bspw. hinsichtlich Familienzusammenführung). Normativ ist hier das Aufenthaltssystem eng verknüpft mit dem Kapitalismus, denn auch die neoliberale Lüge *„Du kannst alles schaffen, wenn du dich anstrengst“* begegnet den jungen Geflüchteten mitsamt den dazugehörigen Enttäuschungen. Die Interviewteilnehmenden berichten von verschiedenen Kontexten, in denen ihre Fähigkeiten oder ihre Person in Frage gestellt

¹⁵ Mit der Einschränkung des teilweise unsicheren Aufenthaltsstatus.

wurden, beispielsweise direkt nach der Ankunft in Deutschland bei der Altersfeststellung, bei Konflikten¹⁶, in der Schule, wenn das Lehrpersonal davon ausgeht, dass Abschlüsse aufgrund der Sprachkenntnisse nicht erreicht werden können¹⁷, oder dass die Ausbildung eine zu große Herausforderung darstelle: *„Und ich [...] wollte als KFZ-Mechatroniker Ausbildung machen. Aber die Lehrer, die vielen Lehrer und viele Leute hatten mir gesagt, die Ausbildung ist richtig schwer und schaffst du das nicht“* (E16_b_w, Pos. 67).

Eine besonders prägnante Antinomie in den Interviews war die Forderung von Selbstständigkeit bei gleichzeitiger Begrenzung der Selbstbestimmung. Hier wird von den jungen Menschen erwartet, dass sie selbstständig handeln. Diese Selbstständigkeit wird sozial jedoch ausschließlich bei Anpassungsleistungen gelobt und bei kritischem Widerstand sanktioniert. Das Versprechen von Selbstbestimmung durch Selbstständigkeit wird eingeschränkt. *„Du bist selbstbestimmt, solange du dich anpasst“* beinhaltet eine Verantwortungsübertragung auf die Jugendlichen. Ist die Anpassungsleistung nicht erfolgreich, erfolgt eine Individualisierung eigentlich struktureller Probleme.

Konkret werden die Jugendlichen zunächst vor die Herausforderung gestellt, sich größtenteils allein strukturieren und motivieren zu müssen:

„Zuhause macht mir einfach gar nicht Spaß. Ich bin immer so, ich komm. Ich gehe zur Schule und danach mach ich, nach der Schule irgendwie, keine Ahnung, ich bin bis halb vier in der Schule. Und danach fahr ich nach Hause und esse ein bisschen und dann fast... Also deswegen kriege ich auch keine Lust auf Lernen. Wenn ich zuhause bin, dann bin ich nicht mehr motiviert. Ich weiß nicht warum. Aber ich versuch immer, jemand, dass mir sagt, ja, lern doch. Bisschen. Aber wenn ich zuhause bin, dann bin ich einfach so eine faule Sau.“ (E11_u_m, Pos. 169)

Auch vor dem Hintergrund des Aufenthaltsstatus und der damit verbundenen Zukunftsperspektive nehmen die Jugendlichen einen konstanten Anpassungsdruck wahr: *„Alles ist anders. Und ich glaube, ich musste mich und ich muss mich auch immer weiterhin einleben. Die Deutschen würden sich nicht auf meine Art und Weise einleben. Es ist deren Land, deren Kultur. Das machen wir so. Entweder machst du dann so, oder danke, tschüss.“* (E15_u_m, Pos. 56)

Insgesamt wird von jungen Geflüchteten innerhalb der Strukturen ein hohes Maß an Selbstständigkeit erwartet. Vor dem Hintergrund der Flucht, die die Jugendlichen teilweise alleine bewältigt haben, wird fälschlicherweise ein Erwachsenen-Ich (s. u.) vorausgesetzt. Die Tatsache, dass es sich um junge Menschen in der Adoleszenz handelt, wird dabei häufig außer Acht gelassen. So wird den Jugendlichen

¹⁶ *„Dann, dann hatte ich auch viel Stress. Schlägerei kommt normal. Wenn du sagst tausendmal, ich bin nicht schuld, obwohl du nicht schuld bist, dann bist du schuld. Weil, weil du Ausländer bist. Es ist normal.“* (GD2, Pos. 409)

¹⁷ *„... aber jetzt bin ich sehr froh, dass ich so jetzt meine mittlere Reife, also die erweiterte Realschulabschluss hab, Oberschulabschluss hab. Also am Anfang dachte mein Lehrer, oh, ich würde das nicht schaffen in der neunten, da war ich ganz neu.“* (E11_u_m, Pos. 71)

strukturell vermittelt, dass sie alles alleine schaffen und die Verantwortung für sich und ihren Lebensweg übernehmen müssen. In Teilen adaptieren die Jugendlichen diese Erwartungen an sich selbst: *„Ich versuche es alles alleine zu schaffen, damit ich dann später auch nicht einfach so sage, ich brauche Hilfe und einfach hilfebedürftig.“* (E11_u_m, Pos. 231) Die individualisierte Entscheidungsverantwortung erzeugt enormen Druck und führt zu Selbstzweifeln: *„Ich denke immer (-) am Nacht zum Beispiel: ‚Habe ich richtiggemacht? Was soll ich danach machen? Warum bin ich alleine?‘ Also, ich denke an viele Sachen, aber ich finde keine Antwort.“* (GD5, Pos. 216)

Teilweise berichten die Interviewteilnehmer*innen, dass sie nicht als mündige Individuen auf Augenhöhe wahrgenommen und ihre Bedürfnisse entsprechend nicht ernst genommen wurden. Trotz der strukturellen Hürden und sozialen Herausforderungen ist bei einigen Interviewteilnehmenden ein erstaunliches Maß an Widerstandspotential und Handlungsmacht als Bewältigungsform zu erkennen. Einer beschreibt, wie er sich zur Wehr zu setzen bemüht: *„Dann irgendwann habe ich [...] gesagt das geht nicht weiter, ich muss einfach dann zur Schule, das kann ich einfach nicht ab hier, jeden Tag nur rumsitzen“* (E11_u_m, Pos. 107).

Die letzte Antinomie in diesem Kontext der fremdbestimmten Selbstbestimmung lässt sich wohl am besten mit dem Topos *„erwachsene Kinder“* beschreiben. Durch die Flucht und dem damit verbundenen Gefühl, auf sich alleine gestellt zu sein, sowie die plötzliche Verantwortungsübernahme berichten unbegleitete junge Geflüchtete von dem Eindruck, zu schnell erwachsen geworden zu sein (E15_u_m, Pos. 106). Ihnen fehlte es an Raum und Zeit, die wichtige Entwicklungsphase der Adoleszenz zu durchleben: *„Pubertät hab ich nicht erlebt.“* (GD7, Pos. 179)

Junge unbegleitete Geflüchtete übernehmen Verantwortung für Alltagsaufgaben, die normalerweise in den Zuständigkeitsbereich der Eltern oder nach ihrer Ankunft in Deutschland in den Zuständigkeitsbereich der Vormünd*innen oder Betreuer*innen fallen. Nach dem Übergang aus der Familie und später nach dem Ausscheiden aus dem Jugendhilfesystem geht die gesamte Verantwortung auf die Jugendlichen über: *„Und plötzlich war ich alleine, äh, so: ohne Geld, ohne Familie, ohne Wohnung, also gar nichts! (...) Aber ich habe schon gesagt, plötzlich wurde ich alleine und ich muss alles selber machen.“* (GD5, Pos. 216)

Da begleitete junge Geflüchtete oft deutlich intensiver an das Unterstützungssystem angebunden werden als ihre Eltern (beispielsweise über die Schule, Hobbys etc.), müssen auch sie teilweise Aufgaben und Verantwortung für die ganze Familie übernehmen. Hier besteht die Gefahr der Parentifizierung, die sich ebenfalls auf die Identitätsentwicklung der Jugendlichen auswirken kann (Gravelmann 2018: 383). Wenn junge Geflüchtete für Eltern und Geschwister dolmetschen, behördliche Angelegenheiten

regeln und die Begleitung zu Ärzt*innen und Ämtern übernehmen, besteht die Gefahr der Überforderung: *„Ich hab, ich hab bei mich, hab ich die Sprache zuerst gelernt und ich helfe meiner ganzen Familie bei Behörde, bei Briefe und so weiter.“ (GD1, Pos. 251)*

Durch die ständige Eingebundenheit fehlt der Raum für zentrale Entwicklungsschritte in der Adoleszenz. Zudem können die Jugendlichen durch diese Form der Verantwortung in einen Zwiespalt zwischen ihren eigentlichen Aufgaben und strukturellen Verpflichtungen sowie ihrem sozialen Umfeld und den strukturellen Verpflichtungen der Eltern geraten:

„Und danach sind wir nach [Stadt] gekommen und ich war nicht so glücklich. Und ich musste alles, zum Beispiel Post und so was zum Jobcenter gehen, obwohl ich Schule habe. Und ich muss immer mit meinen Eltern zu Jobcenter gehen. [...] Ich bin zur Schule gegangen und ich hab auch einen Deutschkurs besucht und ich hab meiner Familie auch geholfen mit Post und so was. Ich hasse Poste (...) Ich muss das immer das machen und ich mag das nicht. Und ich bekomme auch keine Bescheinigung für die Schule, wenn ich dort hingehge zu Jobcenter.“ (GD4, Pos. 118 + 138)

Durch die vielfältigen Aufgaben und Verantwortungsbereiche, die sie übernehmen, erlangen sie zwar weitreichende Kompetenzen wie die Organisation von Arztterminen, das Übersetzen, Dolmetschen etc., merken jedoch gleichzeitig, wie wenig altersgerecht diese Pflichten sind: *„Also mein Gehirn ist älter als mein Alter.“ (E14_b_w, Pos. 138)* Darin liegt eine doppelte innere und äußere Belastung und die Sorge um sich selbst und um die Eltern. Eine Jugendliche ist etwa um Letztere besorgt, da diese auch nach mehreren Jahren in Deutschland noch nicht ausreichend an das Unterstützungssystem angebunden seien. Dem Vater etwa falle das Erlernen der deutschen Sprache sehr schwer und die Mutter sei durch eine Krankheit sehr beeinträchtigt (GD1, Pos. 253).

Selbst bei unbegleiteten Jugendlichen besteht indirekt die Gefahr einer überfordernden Parentifizierung eines frühen Erwachsenwerdens, wenn sie sich für die im Herkunftsland verbliebene Familie verantwortlich fühlen. Viele teilten Sorgen, Ängste und finanzielle Verpflichtungen, die sich aus dieser gefühlten Verantwortung ergeben:

„Zum Beispiel, also, ich muss später meine Familie unterstützen. Die brauchen ja Unterstützung. Und deswegen denke ich auch immer so nach. Wie soll ich weiterkommen, dass ich die schnellstmöglich einfach unterstütze, weil die auch nicht so viel Unterstützung haben. Und ja, solche Denken oder so, solche Ideen kommen in meinen Kopf und dann sag ich, ne, das ist zu viel für mein Alter.“ (E11_u_m, Pos. 185)

Die Verantwortungsübernahme für die Familie kann zu Überforderung führen („das ist zu viel für mein Alter“) und dazu beitragen, dass die Jugendlichen ihre Entscheidungen und Ziele für die Zukunft nach ihren Eltern ausrichten und sich insbesondere in Bezug auf ihre Bildungslaufbahn besonders unter Druck setzen, um möglichst schnell finanziell unabhängig zu sein und die Eltern nachholen zu können (E11_u_m, Pos. 229). Teilweise wird hier auch direkter Druck von Seiten der Eltern aufgebaut, beispielsweise über Erwartungen und Forderungen, die über das Telefon kommuniziert werden. Ein Jugendlicher erklärt, dass er nicht mit seinen Eltern über die Probleme und Herausforderungen in Deutschland

spreche, da er sie nicht zusätzlich belasten wolle: „Und außerdem, ich wollte nicht mit meinen Eltern über die Probleme reden, weil die haben selber auch Probleme.“ (E16_b_w, Pos. 36) Die Sorgen und Ängste um die Familie können zudem eine starke psychische Belastung darstellen („Aber wenn eine von meiner Familie krank ist oder so. Oder irgendwann, keine Ahnung, dann meine Kopf war bisschen plemplem.“ E12_u_w, Pos. 142).

4.2 Einflussfaktoren: Was erschwert Übergänge, was trägt zum Gelingen bei?

Im Rahmen der Interviews berichteten die Jugendlichen sowohl von besonderen Herausforderungen, als auch von Bewältigungsstrategien und unterstützenden Einflüssen, die ihnen dabei geholfen haben, zentrale Übergänge in ihrem Leben in Deutschland aktiv mitzugestalten und zu meistern. Im Folgenden sollen zentrale Faktoren, die als förderlich für die Bewältigung von Übergängen identifiziert wurden, sowie Faktoren, die Übergänge erschweren oder gar verunmöglichen, vorgestellt werden. Diese lassen sich unter fünf Themenblöcken zusammenfassen:

- Beziehung
- öffentliche Wahrnehmung
- persönliche Aspekte
- Sprache sowie
- Struktur.

Die folgenden Erkenntnisse basieren auf der Auswertung der Interviews im Rahmen unseres Forschungsprozesses und konzentrieren sich auf die Perspektive der Jugendlichen. Um einen Überblick über die verschiedenen Einflussfaktoren und deren Wechselwirkungen geben zu können, haben wir eine Darstellung in Tabellenform gewählt.

4.2.1 Beziehung

Ein Faktor, der die Bewältigung von Übergängen maßgeblich beeinflusst hat, waren soziale und professionelle Beziehungen und deren Qualität bzw. Ausgestaltung. Ein zentraler Aspekt im Themenfeld Beziehung ist Vertrauen. Insbesondere jungen begleiteten Geflüchteten fehlte im Rahmen des Prozesses des Ankommens sowie bei der Bewältigung zentraler Übergänge (Bildung etc.) durch die mangelnde Anbindung an das Unterstützungssystem eine Vertrauensperson, mit der sie sowohl strukturelle als auch persönliche Herausforderungen besprechen können und von denen sie entsprechende Aufklärung oder Unterstützung erfahren. Auch unbegleitete junge Geflüchtete berichteten aufgrund unzureichender Personalschlüssel in Wohngruppen von fehlenden Ansprechpersonen, zu denen sie eine intensivere Beziehung aufbauen konnten. War eine Vertrauensperson vorhanden – dabei musste

es sich nicht unbedingt um sozialarbeiterische Fachkräfte handeln; auch Lehrer*innen, Trainer*innen oder andere Personen aus dem sozialen Umfeld wurden hier benannt – berichteten die Jugendlichen von einer deutlich höheren Sicherheit und Selbstwirksamkeitserwartung bei der Bewältigung von Übergängen.

Aspekte, die einen Vertrauensaufbau beeinflussen, sind beispielsweise die Beziehungsangebote der Fachkräfte und ihre Konstanz sowie die individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen. Viele Jugendliche haben vor/auf der Flucht Vertrauensabbrüche erlebt, sodass es ihnen hier schwergefallen ist, neue Beziehungen einzugehen. Ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund, wie er bei anderen jungen Geflüchteten vorhanden sein kann, war eher förderlich beim Knüpfen von Kontakten und bei der gemeinsamen Bewältigung von Übergängen. Entsprechend können auch Peers zentrale Vertrauenspersonen darstellen. Strukturelle Rahmenbedingungen können den Aufbau von Beziehungen ebenfalls beeinflussen, beispielsweise wenn junge Geflüchtete Angst haben, sich Fachkräften anzuvertrauen, weil sie Auswirkungen auf ihr Asylverfahren und damit auf ihre Bleibeperspektive in Deutschland fürchten. Dabei wurde in den Interviews deutlich, dass teilweise ein enormer ungedeckter Bedarf der Mitteilung und der Verarbeitung der Erlebnisse auf der Flucht vorliegt, der in bisherigen Beziehungskonstellationen aufgrund der Angst vor Konsequenzen noch nicht aufgelöst werden konnte: *„Ich hab’s niemandem erzählt. Jetzt das erste mal, dass ich dir erzähle.“* (E11_u_m, Pos. 139)

Der Einfluss der Eltern spielt eine ebenso wichtige Rolle, da nahe und enge Bindungen sowie stabile Familienverhältnisse den Aufbau neuer Beziehungen erleichtern. Eltern können auch aus der Ferne Richtungsgebende sein, um die Selbstverwirklichung ihrer Kinder zu unterstützen. Erschwert werden Übergänge, wenn Eltern als Orientierung und Ratgebende fehlen, wenn sich die Jugendlichen Sorgen um ihre Eltern machen, unter Heimweh und dem Gefühl von Einsamkeit leiden und die Familie zentrales Thema ihrer Überlegungen ist. Bei begleiteten jungen Geflüchteten kann die mangelnde Unterstützung der Eltern vor Ort oder die Parentifizierung der Jugendlichen die Selbstverwirklichung hemmen und die Bewältigung von Übergängen erschweren.

Ogleich es sich bei den Vertrauenspersonen und Unterstützer*innen um Fachkräfte oder Personen aus dem sozialen Umfeld handelt, spielt die Haltung der Personen zusätzlich eine zentrale Rolle. Eine partnerschaftlich empowernde Haltung, die bei Fachkräften auch über das Maß an professioneller Distanz hinausgehen kann (ohne diese zu verlieren) und sich auf die Bedarfe und Bedürfnisse der Jugendlichen konzentriert, kann die Bewältigung von Übergängen für junge Geflüchtete deutlich erleichtern, wohingegen eine stereotypisierende (bis hin zu diskriminierende) Haltung, die von den Jugendlichen als defizitorientiert, entmündigend und mit hohem Anpassungsdruck verknüpft empfunden wurde, die

Bewältigung von Übergängen deutlich erschwert. Neben der Haltung sind auch die Form der Unterstützung sowie die Rahmenbedingungen der Unterstützungsangebote entscheidend dafür, ob die Jugendlichen diese als Orientierungshilfe oder Zufluchtsort betrachten können.

Für den Beziehungsaufbau und den Aufbau von Vertrauen war darüber hinaus die Kontinuität in der Begleitung besonders entscheidend. Je verlässlicher und langfristiger Beziehungen erlebt wurden, desto eher wurden diese auch als unterstützend und vertrauensvoll wahrgenommen. Dies war in der Regel nur dann möglich, wenn die strukturellen Rahmenbedingungen sich durch einen niedrigschweligen Zugang und speziell für die Beziehungsgestaltung gegebenen Zeiten und Räume auszeichneten sowie durch einen angemessenen bedarfsgerechten Personalschlüssel.

Grundsätzlich standen sich in der Beschreibung der Jugendlichen zwei Unterstützungsformen von Seiten der Fachkräfte oder anderer sozialer Personen gegenüber: individuelle, selbstbestimmte Beziehungsangebote und Angebote des Beistandes im Kontrast zu fremdbestimmenden und pauschalisierenden Angeboten. Bedarfsgerechte Beziehungen und Unterstützungsangebote, in denen sich die Jugendlichen als Individuen gesehen und akzeptiert gefühlt haben, stärken junge Geflüchtete bei der Bewältigung von Übergängen in besonderem Maße.

Erleben die Jugendlichen bestärkenden und seelischen Beistand, Orientierungshilfe, Sicherheit und Geborgenheit und empfinden sie die zentrale Beziehung als Zufluchtsort, begünstigt dies gelungene Übergänge.

Beziehung	Gelungener Übergang	Erschwerter Übergang
Vertrauen	Vertrauenspersonen vorhanden	fehlende Vertrauensperson, Einsamkeit
- Beziehungsangebot der Fachkraft	Sympathie, konstantes Beziehungsangebot, Zeit, Raum, offenes Ohr für Themen aller Art, Verständnis, Offenheit, Settings, in denen „Normalität“ gelebt werden kann, langfristige Unterstützung	Misstrauen, mangelnde Konstanz in Beziehungen, Erfahrungen von Vertrauensmissbrauch, mangelnde Transparenz / Aufklärung, eigene Glaubwürdigkeit wird angezweifelt, Nichteinhaltung von Versprechungen
- Individuelle Voraussetzungen	Selbstvertrauen, gemeinsamer Erfahrungshintergrund (Peers)	Erfahrungen von Vertrauensmissbrauch (auf der Flucht, im Herkunftsland), (identitätsbezogene) Unsicherheit, Überforderung, Introversion, Angst

- Strukturelle Voraussetzungen		strukturell bedingtes Misstrauen, mangelnde Transparenz / Aufklärung (strukturell), Existenzangst, Misstrauen gegenüber Dolmetscher*innen
Haltung der Fachkräfte	partnerschaftlich, empowernd, ansprechbar, offen, über das Maß an professioneller Distanz hinausgehend (ohne diese zu verlieren), um bestmöglich bedarfsgerecht zu sein	abwesend, entmündigend, pessimistisch, demotivierend, entmächtigend (als Gegenteil von stärkend bzw. empowernd), desinteressiert, Anpassungserwartungen, defizitorientiert, basiert auf veraltetem Wissen, resignierend, überfordernd, „bremsend“, bevorzugend und benachteiligend, Verständigungsschwierigkeiten, strukturell beeinflusst, fehlende Parteilichkeit, beschränkt auf physische Versorgung, diskriminierend, stereotypisierend, kulturalisierend, drängend
Familie (Beziehung zur Herkunftsfamilie)	nah, enge Bindung, Familienzusammenführung ¹⁸ (Wiedersehen), Sicherheit, stabiles Verhältnis	fern, Eltern / Familie fehlen als zentrale Unterstützer*innen, Verlust (von zentralen Bezugspersonen), belastete Beziehung, mangelnde Perspektive auf Familienzusammenführung, strukturelles „Besuchsverbot“, fehlender Kontakt, Verlust von Liebe
- Perspektive des Kindes	Familie / Eltern als Bezugspersonen (auch aus der Ferne), emotionale Nähe	Eltern fehlen als Richtungsgeber*innen / Orientierungslosigkeit, Heimweh, Sorge um die Eltern, Gefühl von Einsamkeit, Familie zentrales Thema (Gedankenkreisen)

¹⁸ Hier zeigen sich die strukturellen Einflüsse auf die Eltern-Kind-Beziehung.

<p>- Rolle / Haltung der Eltern</p>	<p>unterstützt Selbstverwirklichung, empowernd, Familie als Unterstützung, Familie als Orientierungshilfe, Eltern als Verantwortungsträger*innen</p>	<p>Paternalismus, mangelnde Unterstützung, instrumentalisierend, Parentifizierung, (über)fordernd</p>
<p>Weitere Unterstützungs- / Bezugspersonen</p>	<p>mehrere vorhanden, Lehrer*innen (Unterstützung auch in Lebensbereichen, die über die Schule hinausgehen), Nachhilfe, Betreuer*innen (Sozialarbeiter*innen), Freund*innen, Peer-Support, Mitschüler*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Beratungsangebote, Nachbarschaftshilfe, Ehrenamt, Vormund*in und Jugendamt (wenn individuelle Bedarfe berücksichtigt werden!), Ämter, Pflegefamilie, Kolleg*innen, Anwälte*innen, niedrigschwellige Kontakte, Mädchengruppe</p>	<p>keine / wenige, Verlust, fehlende Vertrauensperson, häufiger Verlust von Unterstützungs- bzw. Bezugspersonen</p>
<p>- Haltung der Unterstützer*innen</p>	<p>offen, aufklärend, informiert, herzlich, Sensibilität für Unterstützungsbedarfe, Solidarität, empowernd, akzeptierend, verständnisvoll, parteilich, präsent</p>	<p>fremdbestimmend, defizitorientiert, „schwächend“</p>
<p>- Formen der Unterstützung</p>	<p>Kontinuität in der Begleitung, Unterstützung bei formellen Angelegenheiten, Gesprächsangebot, langfristige Kontakte / Beziehungen, bedarfsgerechte Unterstützung, individuelle Unterstützung, individuelle Anpassung der Unterstützungsform</p>	<p>„Barrieren“ beim Knüpfen von Kontakten</p>

- Rahmenbedingungen	Zeit, Raum, niedrighschwelliger Zugang	Unterstützung nur gegen Bezahlung, mangelnde Zeit / „überfüllte“ Vormünder*innen, fehlender Zugang
- Erleben der Jugendlichen	seelischer Beistand, Orientierungshilfe, Zufluchtsort, Sicherheit, Geborgenheit, bestärkend, motivierend	Identität zwischen den Stühlen (Zwiespalt als Anstrengung, Loyalitätskonflikte)
Unterstützungsformen	individuell, selbstbestimmt	fremdbestimmt, pauschalisierend

4.2.2 Öffentliche Wahrnehmung

Die öffentliche Wahrnehmung stellt einen weiteren Einflussfaktor auf die Bewältigung von Übergängen junger geflüchteter Menschen dar. In den Interviews wurden die umfassenden Auswirkungen von Diskriminierungserfahrungen deutlich, die die Jugendlichen seit ihrer Ankunft in Deutschland machen mussten. Die Reaktionen und Verhaltensmuster, von denen sie berichteten, reichten von Intoleranz gegenüber Geflüchteten über Entwertung und Ausschluss bis hin zu offen rassistischen Anfeindungen und Gewaltandrohungen bzw. Gewaltanwendung. Diese Erfahrungen haben sich zum Teil massiv auf das Zugehörigkeitsgefühl, das Sicherheitsgefühl sowie auf das eigene Selbstbild der Jugendlichen ausgewirkt und die Bewältigung von Übergängen deutlich erschwert. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn die Befragten aufgrund des wahrgenommenen Anpassungsdrucks ihre eigentlichen Ziele infrage gestellt haben oder nicht weiterverfolgen konnten. Im Gegensatz dazu hat sich eine offene und akzeptierende Haltung des Umfeldes positiv auf die Bewältigung von Übergängen ausgewirkt und die jungen Geflüchteten gestärkt.

Öffentliche Wahrnehmung/ Begegnung	Gelungener Übergang	Erschwerter Übergang
	Offenheit im sozialen Umfeld, Teilnahme an Stadtfesten etc., Zivilcourage, respektvoll, nett, Kontakte zu Deut-	Diskriminierungserfahrungen, religiöse Diskriminierung, Ausschluss, Gewalterfahrungen, Entwertung, Ignoranz, Angst vor Geflüchteten, Intoleranz gegenüber Geflüchteten, kalt, rassistische Nachbarn, Rassismus,

	schen, Interesse, Respekt gegenüber anderen Religionen, Stärkung	Sprachbarriere, Ausländerfeindlichkeit, Schubladendenken (rural), Verwunderung, Entmündigung, egoistisch (Keine Zeit für andere)
- Erleben der Jugendlichen		Anpassungsdruck, Fremdheitsgefühl

4.2.3 Persönliche Aspekte

Persönliche Aspekte wie beispielsweise bereits bestehende Persönlichkeitsstrukturen oder Umgangsformen mit Herausforderungen sowie selbst angeeignete Bewältigungsstrategien haben die Bewältigung zentraler Übergänge ebenfalls mit beeinflusst. Zu Beginn der Ausführungen muss an dieser Stelle deutlich gemacht werden, dass viele der Einstellungen und Umgangsformen, die die Bewältigung von Übergängen erschweren, aus dem Fehlen von Vertrauens- und Unterstützungspersonen sowie ungünstigen (bis hin zu verunmöglichenden) strukturellen Rahmenbedingungen erwachsen sind. Es bestehen demnach Wechselwirkungen zwischen den unterschiedlichen Bereichen sowie einzelnen Einflussfaktoren, die hier dargelegt werden.

Grundsätzlich konnte ein Großteil der Jugendlichen Strategien für sich entwickeln, um mit Herausforderungen besser umgehen und sich in Teilen vom Druck und Stress distanzieren zu können. Einige nutzten beispielsweise Sport oder Humor, um mit den Erwartungen und dem Anpassungsdruck, mit dem sie im Rahmen zahlreicher Übergänge konfrontiert wurden, besser fertig werden zu können. Jugendliche, die auch aufgrund günstiger Rahmenbedingungen eine ressourcenorientierte Selbstwahrnehmung entwickeln konnten und die Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten für sich genutzt haben, berichteten eher von gelungenen Übergängen als Jugendliche, die sich dem Anpassungsdruck unterworfen haben bzw. sich dem Anpassungsdruck unterwerfen mussten und in eine Form der Resignation verfallen sind.

Viele der jungen Geflüchteten haben Strategien entwickelt, um für ihre eigenen Interessen einzustehen und sich eigene kreative Lernmethoden für die Bewältigung zentraler Herausforderungen angeeignet. Sie zeigten trotz der widrigen Umstände ein hohes Maß an Optimismus. Die eigene Zukunftsperspektive im Sinne der Entwicklung von persönlichen Zielen und der Motivation, diese erreichen zu wollen, hat für die Jugendlichen ebenfalls eine zentrale Rolle bei der Bewältigung von Übergängen gespielt. Kamen diese bereits mit konkreten Zielen, beispielsweise in Bezug auf Bildung oder Beruf oder auch in Bezug auf die eigene Lebensrealität, beispielsweise dem Wunsch nach Frieden oder Sicherheit nach Deutschland oder konnten sie diese für sich nach ihrer Ankunft definieren, ist es ihnen

zumeist leichter gefallen, Übergänge, die auf dem Weg zur Zielerreichung lagen, zu bewältigen. Hier ist davon auszugehen, dass die intrinsische Motivation und eine klare Perspektive die Jugendlichen bestärkt haben. Dabei spielte auch die Art und Weise, mit Rückschlägen umzugehen, eine Rolle. Junge Geflüchtete, die auf Herausforderungen stießen und sich in diesem Fall Unterstützung gesucht haben oder die Wege zur Zielerreichung modifiziert haben, scheinen Übergänge besser bewältigen zu können als Jugendliche, die ihre Ziele vollständig an die Erwartungen und den Druck von außen angepasst haben oder ihre Ziele aufgrund der Rahmenbedingungen sogar vollständig aufgeben mussten.

Ein weiterer Einflussfaktor scheinen die von den Jugendlichen beschriebenen Affekte (besonders starke Gefühlszustände) und Emotionen (subjektives Gefühlserleben im Allgemeinen) seit ihrer Ankunft in Deutschland und insbesondere im Rahmen zentraler Übergangsphasen zu sein. Überwiegen positive Emotionen wie Freude, Sicherheit und Geborgenheit, können Übergänge scheinbar selbstbewusster bewältigt werden als vor dem Hintergrund von negativen Emotionen wie Wut, Einsamkeit und Unsicherheit. Auch hier sollten die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Einflussfaktoren betont werden. Beispielsweise beschreiben die Jugendlichen eher positive Emotionen, wenn sie in Deutschland bereits Selbstwirksamkeitserfahrungen im Rahmen von Übergängen machen konnten. Sind diese ausgeblieben, überwiegt oft die Unsicherheit.

Persönliche Aspekte	Gelungener Übergang	Erschwerter Übergang
Bewältigungsstrategien	Ehrgeiz, Humor, Sport, Selbstfürsorge, Widerstand, Selbstmotivation, Reflexion, Optimismus, Peer-Support, Solidarität, Abgrenzung, Inanspruchnahme von Unterstützung, Ressourcenorientierte Selbstwahrnehmung, Aufarbeitung (Auseinandersetzung mit der Vergangenheit), Rückzugsräume schaffen, Zielorientierung, einstehen für eigene Interessen, selbst entwickelte Lernmethoden	Unterwerfung, Anpassung, (Selbst-)Manipulation, Resignation

Ziele	(berufliche, finanzielle) Absicherung, Studium, Ausbildung, Abschluss, friedliches Leben, Sicherheit	keine Ziele
Wege	werden verfolgt, auf Umwegen zum Ziel, Eigenmotivation, Suche nach Perspektiven, Eltern als Unterstützung, andere unterstützen / bestärken, Nachhilfe	werden nicht verfolgt, wurden passiv verändert, keine Sicherheit, Selbstzweifel, Sprache als Hürde, Zielanpassung an Gesellschaft
Affekte und Emotionen	Freude, Dankbarkeit, Zugehörigkeit, Sicherheit, Geborgenheit, Jugendamt / Betreuer*innen als Seelensorge	Wut, Depressionen, Zerrissenheit, Angst, Stress, Einsamkeit, Unsicherheit, Stimmungsschwankungen, Perspektivlosigkeit, „blind“, Selbstzweifel, „neu geboren“, Bedürfnis zu flüchten, Schlafstörungen, ausgeschlossen sein (Gesellschaft), Panik, irritiert, Überforderung, psychische Belastungen, Traurigkeit, Heimweh
„Identität im Wandel“	Selbstverwirklichung, Eigenverantwortung, gesellschaftliche Zugehörigkeit, Toleranz, Bildung einer hybriden Identität, Suche nach neuen Perspektiven, Respekt anderer Religionen, Reflexion von Fremdzuschreibung, Abgrenzung von entwertenden Diskursen (Widerstand)	Gefühl von Fremdbestimmung und Entwertung, Anpassungsdruck, Parentifizierung, kein Erleben von Pubertät, Zerrissenheit, Fremdheitsgefühl, Wunsch nach Freiheit, Selbstbewusstsein, Prägung durch Erfahrungen, Fehlen von Unterstützung (Familie / Freunde) im Rahmen identitätsbezogener Übergänge, Abhängigkeit von der Familie

4.2.4 Sprache

Wie bereits im vorangegangenen Unterkapitel erwähnt, spielt Sprache eine zentrale Rolle bei der Bewältigung von Übergängen. Durch die ausgeprägte Monolingualität in Deutschland (insbesondere im Bildungssystem) wird von den Jugendlichen erwartet bzw. sehen sich die Jugendlichen gezwungen, in möglichst kurzer Zeit die deutsche Sprache zu erlernen.¹⁹

Jungen Geflüchteten, die im Rahmen des Sprachlernprozesses Unterstützung erfahren, beispielsweise durch das soziale Umfeld und/oder durch Fachkräfte und die Möglichkeit haben, kreative oder zusätzliche Angebote wie Nachhilfe etc. für sich zu nutzen, fällt es leichter, Übergänge zu bewältigen. Auch der Spracherwerb mit Hilfe von Videos und Filmen spielt hier eine zentrale Rolle. Auf der anderen Seite gibt es auch Jugendliche, bei denen der Sprachlernprozess durch mangelnde oder pauschalisierende Unterstützungsangebote erschwert wird. Hier zeigt sich häufig ein schulischer Nachteil durch eingeschränkte Deutschkenntnisse bzw. aufgrund der monolingualen Ausrichtung des Bildungssystems. Die Jugendlichen berichten, dass sie sich aufgrund der Sprache unsicher und entwertet gefühlt haben, wodurch sie überfordert waren und keine Motivation mehr hatten, die Sprache zu erlernen.

Auch strukturelle Gegebenheiten haben Einfluss auf den Spracherwerb, beispielsweise, wenn ein individueller Lernprozess durch überfüllte Sprachkurse oder fehlende Angebote in der Schule verunmöglicht wird. Bei begleiteten jungen Geflüchteten kann die Wohnsituation in Gemeinschaftsunterkünften durch einen Mangel an Ruhe und Rückzugsräumen das Erlernen der deutschen Sprache in besonderem Maße erschweren.

Sprache	Gelungener Übergang	Erschwerter Übergang
Unterstützungsformen	Unterstützung im Freundeskreis / Pflegeeltern / Nachbarn, Kontakt zu Deutschen, Ermutigung, Möglichkeiten finden, Spracherwerb durch Videos, Filme etc.	keine Ermutigung, erschwerter gesellschaftlicher Zugang, keine Unterstützung, schulischer Nachteil, keine Kontakte, Kontakt zu „Landsleuten“ (Loyalitätskonflikt)
Erleben der Jugendlichen	Fleiß, Eigenmotivation	unsicher, als Druck / Zwang empfunden, zu hohe Erwartung

¹⁹ „Historisch hat die überregionale Variante der deutschen Sprache im Bereich der öffentlichen (Elementar-)Bildung über lange Zeit nur in ihrer schriftlichen Form, in Gestalt der Lehrmaterialien, eine Rolle gespielt. (...) In diesem Sinne kann man davon sprechen, dass es in den Elementarschulen eine Situation der Zweisprachigkeit gab: Der Unterricht erfolgte im Dialekt, zumal vielfach die Lehrer nicht oder nicht hinreichend die Hochsprache beherrschten. (...) Im Verlauf des 19. und frühen 20. Jahrhunderts sind die Dialekte als Sprache der Unterrichtskommunikation – insbesondere die Varietäten des Niederdeutschen – aus der Elementar- resp. Volksschule verdrängt worden“. (Krüger-Potratz 2016: 28)

		tungen, Entwertung, schüchtern, sprachlos, keine Freundschaften bilden, Überforderung, keine Motivation, Keine Kommunikation führt zur Einsamkeit
Strukturelle Gegebenheiten	kreative oder zusätzliche Unterstützungsangebote (Sprache, Nachhilfe, Sportaktivitäten)	überfüllte Sprachkurse, Wohnsituation, monolingualer Habitus, fehlende Anerkennung von (Fremd)Sprachenkompetenzen

4.2.5 Struktur

Strukturen stellen einen zentralen Faktor dar, der sich darüber hinaus auf alle vorangegangenen Punkte auswirkt. Insbesondere im Bildungsbereich markieren die strukturellen Rahmenbedingungen für viele Jugendliche einen limitierenden Faktor. Zunächst einmal erschwert die verspätete oder fehlende Anbindung an das Bildungssystem insbesondere für junge begleitete Geflüchtete den Übergang und den Einstieg in die schulische Laufbahn. Fehlen an dieser Stelle Unterstützungspersonen, die die Jugendlichen grundsätzlich über das Bildungssystem aufklären, wird eine selbstbestimmte Entscheidung in Bezug auf den Bildungsweg aufgrund fehlender Informationen quasi verunmöglicht. Jugendliche, die von Lehrenden, Sozialarbeitenden oder Personen aus dem Umfeld unterstützt werden und Auskunft über ihre Möglichkeiten im Rahmen des Schulsystems erhalten, berichten eher von gelungenen Bildungsübergängen. Für Jugendliche, die keine Begleitung und Unterstützung im Rahmen des Einstiegs in den Bildungsbereich erfahren, wird die Bewältigung der Übergänge deutlich erschwert.

Auch die allgemeinen strukturellen Rahmenbedingungen können zu besonderen Herausforderungen führen, beispielsweise wenn nicht ausreichend Schulplätze vorhanden sind, die Jugendlichen keine Möglichkeit bekommen, die von ihnen gewünschte Schulform zu besuchen, oder wenn Abschlüsse, die im Herkunftsland erreicht wurden, nicht anerkannt werden. Jugendliche, die aufgrund dieser Strukturen in ihrer Bildungsbiografie wieder von null anfangen müssen sowie Jugendliche, die aufgrund ihres Alters in Deutschland nicht mehr schulpflichtig sind und strukturell kaum eine Möglichkeit bekommen, einen Abschluss zu machen, erleben an dieser Stelle häufig massive Demotivation und ein berechtigtes

Ungerechtigkeitsgefühl. Zudem berichten viele der Jugendlichen von Diskriminierung und Entmündigung sowohl durch Mitschüler*innen als auch durch Fachkräfte, was die Bewältigung von Übergängen ebenfalls erschwert.

Auch im Rahmen der beruflichen Situation bzw. im Rahmen der Ausbildung werden entsprechende verunmöglichende Strukturen wirksam. Junge Geflüchtete mit unsicherer Bleibeperspektive sehen sich gezwungen, ihre bildungsbiografischen Ziele aufzugeben und eine Ausbildung zu beginnen, um ihren Aufenthalt zu sichern. Gleichzeitig erschwert der unsichere Aufenthalt die Einstellung in vielen Betrieben. Auch an dieser Stelle werden Übergänge insbesondere dann als herausfordernd empfunden, wenn die Jugendlichen nicht ausreichend unterstützt und über ihre Möglichkeiten aufgeklärt werden.

Der Zugang zu Unterstützungsangeboten sowie deren grundsätzliche Ausgestaltung hat ebenfalls maßgeblichen Einfluss auf die Bewältigung von Übergängen junger geflüchteter Menschen. Werden sie mit Hilfe struktureller Mechanismen direkt an Angebote angebunden und werden diese zudem als bedarfsgerecht empfunden, werden Übergänge augenscheinlich deutlich erleichtert, wohingegen fehlende Anbindung oder der explizite Ausschluss junger Geflüchteter innerhalb bestimmter Unterstützungsstrukturen, beispielsweise wenn gute Deutschkenntnisse vorausgesetzt werden, Übergänge erschweren. Viele der Jugendlichen berichten von pauschalisierenden Strukturen innerhalb von Unterstützungsangeboten, die eher zu Resignation und Demotivation aufgrund eines omnipräsenten Anpassungsdrucks führen. Insbesondere begleitete junge Geflüchtete erhalten kaum oder erst verspätet Zugang zu Unterstützungsangeboten und fühlen sich aufgrund dessen „abgestellt“ und isoliert. Die Aussagen der Befragten lassen darauf schließen, dass eine Anbindung an ein Netzwerk aus Fachkräften und Angeboten, dessen Verweisungs- und Erfahrungswissen sie nutzen können, eher zu einer gelingenden Bewältigung von Übergängen beiträgt.

Sowohl von den begleiteten als auch von den unbegleiteten Jugendlichen wurden Herausforderungen im Rahmen ihrer Wohnsituation angesprochen. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass Wohnformen, die den Jugendlichen ein umfassendes Beziehungs- und Unterstützungsangebot bieten, welches diese je nach Bedarf nutzen können, und wo entsprechende zeitliche und räumliche Kapazitäten auch für persönliche Themen zur Verfügung gestellt werden, sich positiv auf die Bewältigung von Übergängen auswirken. In den Gemeinschaftsunterkünften, in denen insbesondere begleitete junge Geflüchtete viele Monate leben, tragen ein oft geringer Personalschlüssel, fehlende Privatsphäre und fremdbestimmende Strukturen dazu bei, dass sich die Jugendlichen wenig geborgen und sozial isoliert fühlen. Zudem stellt diese Form der Unterbringung in teilweise menschenunwürdigen Verhältnissen eine Form der Diskriminierung dar, die das Ankommen in Deutschland sowie folgende Übergänge zusätzlich erschwert.

Auch unbegleitete junge Geflüchtete berichten von fremdbestimmenden Strukturen und Distanz in der Beziehung zu Fachkräften unter anderem auch durch eine hohe Personalfuktuation und einen geringen Personalschlüssel. Jugendliche, die in ihren Wohngruppen familienähnliche Strukturen, Raum für Mitbestimmung und vertrauensvolle Beziehungen erleben, benennen im Gegensatz dazu den sicheren Rahmen ihrer Wohnsituation als hilfreich im Umgang mit Herausforderungen.

Strukturelle Ungerechtigkeiten müssen jedoch nicht automatisch zur Verunmöglichung der Bewältigung zentraler Übergänge führen. Jugendliche, die vor dem Hintergrund dieser Ungerechtigkeiten Widerstand leisten und – teilweise mit der Unterstützung anderer – politisch aktiv werden, können in einigen Fällen Übergänge trotz widriger Umstände bewältigen und darüber hinaus Selbstwirksamkeitserfahrungen machen.

Insbesondere für unbegleitete junge Geflüchtete – für begleitete junge Geflüchtete eher indirekt durch das Miterleben der Sorgen ihrer Eltern – schwebt über allem das Damoklesschwert des Aufenthaltsstatus. Sobald der Aufenthaltsstatus und entsprechend die Bleibeperspektive unsicher sind, wirken sich diese negativ auf die Bewältigung von Übergängen aus. Insbesondere dann, wenn Gefühle der Ohnmacht und des Ausgeliefertseins durch mangelnde Aufklärung noch verstärkt werden.

Struktur	Gelungener Übergang	Erschwerter Übergang
Bildung		ungerechte Behandlung, Sprachbarriere, Diskriminierung, entmündigend, fremdbestimmt
Unterstützungskultur im System Schule	Unterstützung von Lehrer*innen/Betreuer*innen, fachliche Unterstützung	keine individuelle Unterstützung, mangelnde Aufklärung über Möglichkeiten, keine Begleitung, Lernschwierigkeiten werden nicht berücksichtigt, keine Unterstützung beim Erlangen von Abschlüssen
Strukturelle Rahmenbedingungen	kreative oder zusätzliche Unterstützungsangebote (Sprache, Nachhilfe, Jugendamt, Anwalt)	kein Zugang zu Schulplätzen, keine Nachhilfe, keine Anerkennung von Abschlüssen, Zurücksetzung, homogene Klassenzusammensetzung

		zung, überfüllte Sprachkurse, unsicherer Aufenthaltsstatus
Erleben der Jugendlichen	sicher, Eigenmotivation, Zielstrebigkeit, sprachliche Entwicklung, Möglichkeiten finden, sich beweisen, Zufriedenheit, stolz	Vergleich mit Freunden im Herkunftsland, demotivierend, unsicher, als Druck / Zwang empfunden, überfordernd, perspektivlos, Selbstzweifel, Fremdheitsgefühl, Ausschluss (Klassengemeinschaft)
Berufliche Situation/Ausbildung	sicher, Eigenmotivation, Begleitung durch Betreuer*innen, Lehrer*innen etc., Fleiß	unsicher, als Druck / Zwang empfunden, ungerechte Behandlung, Aufenthaltsstatus
Zugang zu Unterstützungsangeboten	strukturell: strukturell gegeben, individuelle Unterstützungsangebote individuell: neue Möglichkeiten, Engagement, Eigeninitiative, Selbstmotivation	strukturell: Zugang erschwert (durch Wohnsituation), Orientierungslosigkeit, Wartezeiten, mangelnde Vermittlung zu Unterstützungsangeboten, keine individuellen Hilfsangebote, wenig Aufklärung
Strukturelle Gegebenheiten	Abschlüsse werden anerkannt, Unterstützung durch Ämter bei Bürokratie etc., Aufklärung, geringe Wartezeiten dank funktionierendem Netzwerk, Meinungsfreiheit / Freiheit, Anbindung an ein Netzwerk	finanzieller Druck, Mangel an bedarfsgerechten Bildungsangeboten, keine klaren Strukturen / Weitergabe von Fehlinformationen, strukturelle Übergangsverweigerung (z. B. durch formelle Anforderungen), lange Wartezeiten, mangelnde Aufklärung, Mangel an bedarfsgerechten Unterbringungsmöglichkeiten, erschwerter Zugang, Isolation durch mangelnde Anbindung, pauschalisierende Strukturen, strukturelle Überforderung

<p>- Erleben der Jugendlichen (inkl. Bewertung)</p>	<p>werden als bedarfsgerecht empfunden, werden als gerecht empfunden oder rufen Handlungsaktivität hervor, Strukturen werden als Unterstützung empfunden (bspw. Krankenversicherung), Sicherheit, Bürokratie gibt Sicherheit durch Nachweisbarkeit?</p>	<p>werden als ungerecht empfunden und resigniert, werden als umständlich empfunden, fremdbestimmt (bspw. Zuweisung zu Bildungsangeboten, die nicht als bedarfsgerecht empfunden werden), Überforderung (Bürokratie), Stigmatisierend, diskriminierend, struktureller Druck, Ungewissheit, Unsicherheit, „abgestellt werden“, zurückgesetzt werden (in der Bildungsbiographie), werden als Anpassungszwang empfunden, Gefühl, keinen festen Platz zu haben, Gefühl von Willkür</p>
<p>- Reaktionen der Jugendlichen</p>	<p>politische Handlungsaktivität (Widerstand), Widerstand</p>	<p>„zerstört“ Perspektiven und Ziele</p>
<p>Wohnsituation</p>	<p>Gefühl von „Normalität“ / „Zuhause“, Sicherheit, Angebundenheit, Akzeptanz, Verbundenheit</p>	<p>fremdbestimmt, unsicher, fehlende Geborgenheit / Sicherheit, kein „Zuhause-Gefühl“, Anpassungsdruck, mangelnde / fehlende Eingebundenheit, überfordernd, abhängig</p>
<p>- Kontakte</p>	<p>Bezugspersonen, positive Kontakte, Unterstützung durch Betreuer*innen in verschiedenen Lebensbereichen, Vernetzung, Gemeinschaft</p>	<p>unzureichender Personalschlüssel, Konflikte mit Mitbewohner*innen, einsam, auf sich alleine gestellt / alleine gelassen, mangelnde Unterstützung, isoliert (Land), zusammenleben mit „Fremden“, Konflikte mit Betreuer*innen, Kommunikationsschwierigkeiten, mangelnde Konstanz (Personalsituation), mangelnde Unterstützung</p>

- Bedarfsgerecht	Raum für persönliche Themen, individuell, bedarfsgerecht, Raum für Lernprozesse / Entdeckungen, Raum für die Entwicklung der eigenen Identität	ungemütlich, unruhig, häufige Wechsel, mangelnder Raum für das Ausleben der eigenen Identität / Religion, Raum für Lernprozesse, fremde Wohnsituation (WG, Betten, Essen), pauschalisierend, unpersönlich, herabwürdigend, erdrückend, diskriminierend, überfüllt, mangelnde Unterstützung
Aufenthaltsstatus/ Asylverfahren	sicherer Aufenthaltsstatus	unsicherer Aufenthaltstitel, Angst, struktureller Druck, psychischer Druck, Unsicherheit, Ungewissheit über Perspektiven / Zukunft, Unverständnis, Ungerechtigkeitsgefühl, Stigmatisierung / Scham (Duldung), zentrales Thema, das alle Lebensbereiche tangiert, Existenzangst, Angst vor Abschiebung, Misstrauen, Gefühl, nicht gewollt zu sein, Demotivation
Unterstützung im Asylverfahren	Solidarität, Parteilichkeit, politischer Widerstand, Aufklärung, Vorbereitung, Begleitung im Asylverfahren, Gefühl von Sicherheit durch Unterstützung	mangelnde Aufklärung, Falschinformationen, Defizitorientierung im Asylverfahren, mangelnde Unterstützung
Strukturelle Rahmenbedingungen		Gefühl von Willkür, Schwierigkeiten mit Dolmetscher*innen bei der Anhörung, lange Verfahrensdauer, Übergangsverweigerung, erschwerter Zugang zum Arbeitsmarkt, finanzieller Druck, Verunmöglichung der Familienzusammenführung, erschwerter Zugang

		zu Bildungsangeboten, Residenzpflicht (Einschränkung der Freiheit)
--	--	--

4.3 Spannungsfelder, in denen sich die Fachkräfte bewegen

In der Arbeit mit jungen geflüchteten Menschen bewegen sich Sozialarbeitende häufig in besonderem Maße in scheinbar unvereinbaren Spannungsfeldern, insbesondere dann, wenn strukturelle Gegebenheiten ein Arbeiten nach den berufsethischen Prinzipien verhindern. Im Rahmen der Expert*inneninterviews sind diese Herausforderungen besonders deutlich geworden. Im Folgenden sollen exemplarisch einige dieser Spannungsfelder dargestellt werden, die die bedarfsgerechte Unterstützung bei der Bewältigung von Übergängen junger Geflüchteter erschweren können.

4.3.1 Strukturelle Ungerechtigkeit vs. ethische Prinzipien

Im Rahmen der Flüchtlings- und Asylpolitik sowie des gesamten Asyldiskurses in Deutschland haben sich Strukturen und gesellschaftliche Erwartungen herausgebildet, die primär auf Anpassung der Jugendlichen ausgerichtet sind. Das Instrument, um diese Anpassung zu forcieren und durchzusetzen, ist allzu oft der Aufenthaltsstatus und die damit verbundene Unsicherheit in Bezug auf die Bleibeperspektive.

Fachkräfte bewegen sich insbesondere bei der Begleitung junger Geflüchteter im Rahmen des Asylverfahrens in einem Spannungsfeld zwischen empowernder Aufklärung und Unterstützung auf der einen und strukturellem Anpassungsdruck, der auch Sozialarbeitende selbst in ihrem Handlungsspielraum einschränkt, auf der anderen Seite. Wollen Fachkräfte beispielsweise im Asylverfahren unterstützen und die Jugendlichen über ihre Rechte aufklären und darin bestärken, diese Rechte auch einzufordern, können Fehlinformationen oder das Suggestieren falscher Sicherheit oder Erwartungen langfristige Folgen haben – auch für die professionelle Beziehung zu den Jugendlichen. Schlussendlich können Fachkräfte das Asylverfahren nur indirekt dahingehend beeinflussen, dass sie die Jugendlichen umfangreich über den Ablauf aufklären oder indem sie politische Handlungsaktivität hervorrufen und sich für eine Veränderung des Asylsystems einsetzen. Die endgültige Entscheidung über die Bleibeperspektive der Individuen wird an anderer Stelle getroffen. Teilweise wird jungen Geflüchteten aus Sorge um deren aufenthaltsrechtliche Sicherheit ab Volljährigkeit angeraten, bildungsbiografische Ziele, die höhere Abschlüsse erfordern, fallen zu lassen und stattdessen eine Ausbildung zu beginnen, um den Aufenthalt

zu sichern. Hier wird das Spannungsfeld zwischen Anpassungsdruck und Unsicherheit und empowernder Unterstützung besonders deutlich.

Darüber hinaus bewegen sich Fachkräfte ständig in einem Spannungsfeld zwischen Kritik am System und Anpassung an das System. Im Rahmen des Triplemandats ist es für Sozialarbeitende immer eine Herausforderung, den Ansprüchen des Staats, der Klient*innen und des Professionsethos gerecht zu werden. In der Arbeit mit jungen Geflüchteten stellt dies aufgrund der Tatsache, dass die Ansprüche des Staates in vielerlei Hinsicht den Bedarfen der Jugendlichen diametral entgegenstehen, eine teilweise unlösbare Aufgabe dar.

Die Expert*innen beschreiben hier in der Regel zwei Verhaltensweisen: theoretische oder aktive Kritik auf der einen und Anpassung an das System auf der anderen Seite. Zumeist werden diese Verhaltensweisen in unterschiedlichen Teilbereichen wirksam, sprich keine*r der Expert*innen äußerte ausschließlich Kritik oder passte sich ausschließlich an. Je nach Bewertung der Rahmenbedingungen wurden die Umgangsformen mit strukturellen Ungerechtigkeiten entsprechend angepasst. Bereiche wie Bildung, mangelnde finanzielle Mittel, ein zu geringer Personalschlüssel, struktureller Assimilationsdruck und das Asylverfahren wurden in der Regel auf theoretischer Ebene kritisiert. Praktische Handlungsaktivität auf politischer Ebene ergab sich daraus jedoch kaum, auch aufgrund der Tatsache, dass viele der Expert*innen angaben, ihre alltägliche Arbeit in Anbetracht mangelnder Zeit kaum bewältigen zu können.

Handlungsaktivität, um strukturelle Ungerechtigkeiten zu beseitigen, zeigt sich vor allem im Rahmen der Netzwerkarbeit. Hier wird versucht, durch die Schaffung neuer bedarfsgerechter Angebote und die Akquise von Unterstützer*innen wie beispielsweise Ehrenamtlichen strukturelle Defizite auszugleichen. Während einige Fachkräfte ihre Aufgabe auch darin sehen, strukturelle Probleme auf politischer Ebene anzusprechen und politisch aktiv zu werden, sehen andere ihren Zuständigkeitsbereich klar auf Aufklärung und empowernde Unterstützung in der alltäglichen Arbeit mit den Jugendlichen beschränkt. Insbesondere auf struktureller Ebene wurden Gefühle der Ohnmacht auf Seiten der Expert*innen deutlich, insbesondere dann, wenn sie vergeblich versucht haben, sich für die (Bleibe-)Perspektive einzelner zu engagieren und dieses Engagement „erfolglos“ geblieben ist.

Eine besondere Herausforderung in der alltäglichen Arbeit liegt darin, individuelle Problemlagen vor dem Hintergrund der strukturellen Rahmenbedingungen einzuordnen. Im Rahmen der Interviews wurden strukturelle Probleme bzw. Ungerechtigkeiten teilweise als Ursache für individuelle Problemlagen erkannt. Es besteht jedoch immer wieder die Gefahr, strukturelle Probleme zu individualisieren und jungen Geflüchteten die Verantwortung für Komplikationen zu übertragen, die eigentlich strukturell bedingt sind.

4.3.2 Normative Anpassungserwartungen vs. Förderung von Selbstbestimmung

Auch abseits der strukturellen Ebene im direkten Kontakt mit jungen Geflüchteten spielen Anpassungserwartungen eine zentrale Rolle. Fachkräfte bewegen sich hier permanent in einem Spannungsfeld zwischen der Reflexion der eigenen Arbeitsweise vor dem Hintergrund struktureller und gesellschaftlicher Anpassungserwartungen und der (unbewussten) Vermittlung des normativen Anpassungsdruckes in der alltäglichen Arbeit. Alle Menschen (auch Fachkräfte!) haben bestimmte normative Anpassungserwartungen internalisiert. Diese gilt es zu reflektieren, um sie nicht direkt auf die Jugendlichen zu übertragen.

Werden normative Anpassungserwartungen erkannt und im Rahmen der Arbeit gemeinsam mit den Jugendlichen partizipativ reflektiert, kann das Spannungsfeld zwischen den unterschiedlichen Anforderungen an die Jugendlichen von Seiten der Gesellschaft, der Eltern, der Schule etc. besprochen und Umgangsweisen gemeinsam erarbeitet werden. Dazu gehört auch das Aufzeigen von Möglichkeitsräumen der Selbstbestimmung in fremdbestimmenden Strukturen oder Kontexten.

Auch an dieser Stelle wird das Spannungsfeld zwischen der Förderung von Selbstbestimmung und der (unbewussten) Fremdbestimmung deutlich. In der Arbeit stehen sich eine partizipative Haltung sowie Umgangsweise auf Augenhöhe und eine paternalistische Haltung, die von oben herab wirkt, gegenüber. Insbesondere bei jungen unbegleiteten Geflüchteten, die aufgrund der zu Beginn häufig gestörten Kommunikation und ihrer systemischen Abhängigkeit (unsicherer Aufenthaltsstatus und Minderjährigkeit) eine besonders vulnerable Gruppe darstellen, besteht die Gefahr der Bevormundung und des Absprechens von Fähigkeiten. Um diesem Risiko entgegenzuwirken, bedarf es partizipativer Ansätze, die die Selbstbestimmung der Jugendlichen fördern und ihre persönlichen Ziele in den Blick nehmen. In den Interviews betonen die Fachkräfte die Tatsache, dass auch junge Geflüchtete sich in der prägenden Entwicklungsphase der Adoleszenz befinden und entsprechende Räume und Sicherheiten brauchen, um diese auch leben zu können. Nicht selten wird in der Diskussion um Hilfen für junge Geflüchtete mit der Überlebensselbstständigkeit als Argument für einen geringeren Hilfebedarf argumentiert. Hier wird erneut das Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung deutlich: Auch wenn junge Geflüchtete Räume der Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit benötigen, dürfen sie doch nicht in ihrer Entwicklung mit ihren Sorgen, Ängsten und Unsicherheiten alleine gelassen werden. Unterstützungsangebote sollten somit auch immer das Identitätsvakuum berücksichtigen, das durch die Flucht und das fehlende Ausleben der Kindheit oder Adoleszenz entstanden ist.

Im Rahmen der Anpassungserwartungen tut sich darüber hinaus ein weiteres Spannungsfeld zwischen Akzeptanz und (unbewusster) Diskriminierung in der Arbeit mit jungen geflüchteten Menschen auf. Jugendliche und Fachkräfte beschrieben Umgangsweisen und Methoden, die die individuellen Bedürf-

nisse der Jugendlichen berücksichtigen sollen, beispielsweise wenn Räume für die Ausübung der Religion geschaffen werden oder wenn nach der Ankunft in der Wohngruppe das Lieblingsessen der neuen Bewohner*innen gekocht wird. Eine offene und akzeptierende Haltung hilft, pauschalisierende, kulturalisierende und stereotypisierende Handlungsweisen zu verhindern. Gleichzeitig müssen die eigenen Denkmuster immer wieder kritisch hinterfragt werden, um diskriminierende Denk- und Handlungsstrukturen frühzeitig identifizieren zu können.

4.3.3 Spannungsfeld Nähe und Distanz

Wie bereits dargelegt, spielen Vertrauenspersonen und der Aufbau von Beziehungen innerhalb eines tragfähigen sozialen Netzwerks für junge geflüchtete Menschen eine zentrale Rolle. Im Rahmen des Beziehungsaufbaus bewegen sich Fachkräfte permanent in einem Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz, das professionstheoretisch im Laufe der Geschichte unterschiedliche Schwerpunkte erfahren hat. Im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe wird zunehmend die Wichtigkeit professioneller Distanz betont, unter anderem vor dem Hintergrund des Selbstschutzes und der Tatsache, dass es sich um zeitlich begrenzte Bindungen handelt. Insbesondere für unbegleitete junge geflüchtete Menschen spielt Nähe jedoch eine zentrale Rolle, da sie zum einen ihre Familie zurücklassen mussten bzw. verloren haben und auf der anderen Seite sie bei der Suche nach persönlichen Freiräumen in der Entwicklungsphase der Adoleszenz Räume sicherer Bindung benötigen.

Viele der Expert*innen gaben im Rahmen der Interviews an, Beziehungsaufbau als Grundlage für eine individuelle Unterstützung zu verstehen. Die Fähigkeit, dabei Beziehung und auch Nähe zuzulassen und Kontinuität in die Beziehungsgestaltung zu bringen, ist dabei eine Grundvoraussetzung. Viele der Fachkräfte betonen jedoch auch, dass Distanz – auch zur persönlichen Abgrenzung – gewahrt werden müsse. Die Schicksale der Jugendlichen können auch für Sozialarbeitende im Rahmen der Begleitung psychisch belastend sein.

An dieser Stelle wird das Spannungsfeld zwischen dem Bedarf der Jugendlichen nach Nähe und dem persönlichen Bedarf nach Distanz besonders deutlich. Die Bereitschaft, sich auf die Beziehung einzulassen, sollte grundsätzlich auf beiden Seiten gegeben sein. Da junge Geflüchtete aufgrund von Vertrauensbrüchen in ihrer Biografie (im Herkunftsland, auf der Flucht, im Asylverfahren etc.) Misstrauen entwickeln können, kann der Vertrauensaufbau für Fachkräfte eine besondere Herausforderung darstellen. Hier ist es besonders wichtig, auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen einzugehen.

Gleichzeitig muss die eigene Rolle im Rahmen der Beziehungsgestaltung ständig reflektiert werden, um Übergriffe zu verhindern. Gerade ich beispielsweise als Fachkraft zu tief in die elterliche Rolle, kann

dies zu Bevormundung und Pauschalisierung führen, wenn ich beispielsweise meine eigenen Erwartungen auf die Jugendlichen projiziere. Erfolgt eine regelmäßige Selbstreflexion über die eigene Rolle beispielsweise in Bezug auf die Tatsache, dass der Verlust des familiären Kontextes eine Lücke hinterlassen hat, die eventuell durch ein professionelles, bedarfsgerechtes Beziehungsangebot ein Stück weit geschlossen werden kann, immer mit dem Bewusstsein, dass diese Beziehung kein Äquivalent zur Familie darstellen kann, so stellt Nähe in der Beziehung eine wertvolle Ressource dar.

Einige der Expert*innen haben Vergleiche zur Jugendhilfe mit in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Jugendlichen gezogen, in denen sie darauf hinweisen, dass es dort eher um klassische, biographisch gewachsene Jugendhilfebedarfe auch in Form erlernter dysfunktionaler sozialer Beziehungsmuster geht, wohingegen junge Geflüchtete größtenteils durchaus ausgeprägte Fähigkeiten, sozial gesund in Beziehung gehen zu können, mitbrachten. Nähe könne daher im Kontext Flucht aufgrund mitgebrachter gesunder Bindungsanteile aus den Familien eher zugelassen werden; es sei weniger professionelle „Vorsicht“ geboten. Eine derartige Reflexion der Beziehungsmuster kann eine bedarfsgerechtere Beziehungsgestaltung ermöglichen, solange die Gefahr kulturalisierender Übertragungen („alle Jugendlichen aus diesem Land brauchen aufgrund ihrer Kultur folgende Form der Beziehung...“) im Blick behalten und durch kritische Reflexion möglichst verhütet wird.

Vor diesem Hintergrund kann auch die Übertragung persönlicher Erfahrungen (beispielsweise einer eigenen Migrationsgeschichte) zu Pauschalisierungen in der Beziehungsgestaltung führen. Im Spannungsfeld von Nähe und Distanz, in dem sich Fachkräfte im Rahmen der Beziehungsgestaltung in der Regel ständig bewegen, kann die regelmäßige Reflexion dieses Themas im Team zu einer Professionalisierung beitragen, die nicht allein auf Distanz bedacht ist, sondern auch Nähe wagt.

Auch strukturelle Faktoren wie beispielsweise ein zu geringer Personalschlüssel können Distanz in der Beziehung schaffen. Die befragten Expert*innen gaben an, dass sie im Rahmen der Beziehungsarbeit versuchen, diese strukturelle Distanz beispielsweise durch eine parteiliche und anwaltschaftliche Haltung, durch eine kontinuierliche Ansprechbarkeit auch hinsichtlich persönlicher Themen, durch Ehrlichkeit, Authentizität und Verbindlichkeit oder durch das bewusste Schaffen von Möglichkeitsräumen des Vertrauensaufbaus außerhalb der alltäglichen Arbeit (gemeinsames Zocken, Ausflüge, Unterstützung in verschiedenen Bereichen) auszugleichen. Für junge Geflüchtete ist der Aspekt der Nähe und der Beziehung besonders entscheidend, da er in ihrer oft unsicheren Situation einen zentralen Ankerpunkt bildet.

4.3.4 Spannungsfeld Machtasymmetrien bzw. Othering

Grundsätzlich spielen in fast allen Arbeitsbereichen Machtasymmetrien eine zentrale Rolle. Durch die besondere Abhängigkeit junger Geflüchteter von struktureller und personeller Unterstützung ist hier ein besonders reflektierter und sensibler Umgang mit Machtstrukturen gefragt.

4.3.4.1 *Machtasymmetrien in Beziehungen*

Im Rahmen der Beziehungsgestaltung werden Machtasymmetrien auf personeller Ebene wirksam. Fachkräfte entscheiden durch ihren Arbeitsprozess, inwieweit sie Partizipation und Selbstbestimmung zulassen und bewegen sich damit in einem Spannungsfeld zwischen Beziehung als gemeinsamem und Beziehung als fremdbestimmendem Prozess. Partizipative und empowernde Ansätze im Arbeitsalltag und in der Beziehungsgestaltung können der Gefahr paternalistischer Beziehungsmuster, die bevormundend und entmündigend wirken, vorbeugen.

Wie bereits dargelegt, spielt in der Arbeit mit jungen Geflüchteten immer auch der diskursive Anpassungsdruck eine Rolle. An dieser Stelle haben professionelle Beziehung in ihrer Machtasymmetrie das negative Potenzial, Unterdrückung und Anpassungserwartungen an die Jugendlichen weiterzugeben und ihre Entscheidungsabhängigkeit (vom Asylverfahren, von Vormünder*innen etc.) für die Übertragung eigener Vorstellungen (unbewusst) zu missbrauchen und die Zielsetzungen für die Jugendlichen zu beeinflussen. Eine Reflexion dieser Abhängigkeitsverhältnisse und ein Entgegenwirken durch die Reduktion strukturellen Drucks über entlastende Gespräche und politische Handlungsaktivität sowie die Kritik an strukturellem Anpassungszwang und Anwaltschaft für die Jugendlichen in der Beziehung werden von den interviewten Fachkräften genutzt, um dieser Unterdrückung entgegenzuwirken. In diesem Zusammenhang spielt auch die professionelle Haltung eine zentrale Rolle. Hier stehen sich Ressourcenorientierung und Defizitorientierung gegenüber.

Darüber hinaus soll an dieser Stelle darauf aufmerksam gemacht werden, dass Fachkräfte sich auch im Bereich Wissen in einer Machtposition befinden. Sie entscheiden selbst, inwieweit sie sich speziell für ihren Arbeitsbereich fortbilden oder wie regelmäßig sie ihr Wissen aktualisieren. Die Jugendlichen sind hier mehr oder weniger darauf angewiesen, dass Fachkräfte sich entsprechend spezialisieren, um individuelle Unterstützung gewährleisten und die Jugendlichen über ihre Rechte aufklären zu können.

4.3.4.2 *Machtasymmetrien Diskriminierung und Rassismus*

Ein weiterer zentraler Aspekt, der auch eine klare strukturelle und gesamtgesellschaftliche Komponente hat, ist der der Machtasymmetrien in Bezug auf Diskriminierung und Rassismus. Wie bereits dargelegt, berichten junge geflüchtete Menschen nach ihrer Ankunft in Deutschland von zahlreichen

Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen. Wie alle Menschen tragen auch Fachkräfte durch ihre Eingebundenheit in gesamtgesellschaftliche Strukturen und durch ihre Sozialisation stereotypisierende und diskriminierende Denk- und Handlungsmuster in unterschiedlichen Bereichen in sich. Werden diese reflektiert und kritisch hinterfragt, um eine Übertragung beispielsweise auf junge Geflüchtete in der Arbeit zu verhüten, stellen diese jedoch zunächst keine direkte Gefahr dar. Werden diese Denk- und Handlungsstrukturen jedoch nicht hinterfragt und (unbewusst) auf junge geflüchtete Menschen oder andere Zielgruppen in der Arbeit übertragen, kann dies dazu führen, dass Jugendliche Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen in einem Raum machen, indem sie eigentlich geschützt sein sollen.

Auch der Umgang mit Diskriminierungserfahrungen, die junge geflüchtete Menschen in anderen Kontexten machen, ist entscheidend. Werden Diskriminierung und Rassismus nicht als gesamtgesellschaftliche und politische Phänomene anerkannt, die strukturell verankert sind, besteht die Gefahr der Individualisierung von Rassismuserfahrungen und der Darstellung ebendieser als Einzelfallphänomen. Kritische Selbstreflexion und eine akzeptierende und offene Grundhaltung spielen somit eine zentrale Rolle, um den Gefahren der bestehenden Machtasymmetrien im Bereich Diskriminierung und Rassismus entgegenzuwirken.

5 Handlungsempfehlungen

Konkrete Handlungsempfehlungen zur Begleitung von konkreten, ausgewählten Übergangsphasen bzw. zur Arbeit mit jungen geflüchteten Menschen im Allgemeinen haben wir in einem Methodenbuch mit dem Titel: „Arbeiten mit unbegleiteten und begleiteten jungen Geflüchteten – Ein Methodenbuch“ für die Praxis zusammengefasst (Grönheim et al. 2021). Fachkräften werden dort in den drei Bereichen Wissen, Können und Haltung Ideen für die gelingende Unterstützung junger geflüchteter Menschen an die Hand gegeben.

Die von uns erarbeiteten Handlungsempfehlungen haben wir in drei Blöcke eingeteilt:

- I. Biografiearbeit
- II. Bewältigungsstrategien sowie
- III. Bewusstsein und Reflexion.

Insgesamt identifizierten wir 18 Teilaspekte in der Arbeit mit jungen geflüchteten Menschen, die dazu beitragen können, Übergänge zu erleichtern und die Jugendlichen zu stärken.

I. BIOGRAFIEARBEIT

1. Biografie: Wo kommst du her, wo stehst du?

Ziel der Biografiearbeit ist es, Herausforderungen und persönliche Bewältigungsstrategien zu identifizieren und auf Basis dieser Erkenntnisse Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen. Eine ressourcenorientierte biografische Auseinandersetzung (Was habe ich bisher geschafft? Was hat mir geholfen, Herausforderungen zu bewältigen? Wo will ich hin?) kann so bei der Entwicklung von Strategien für bevorstehende Übergänge unterstützen. Gleichzeitig vertieft eine intensive Auseinandersetzung mit der Biografie der Jugendlichen das Bewusstsein der Fachkräfte für deren gegenwärtige Lebenssituation.

2. Identität: Wer bist du?

Die Identitätsbildung stellt insbesondere in der Ankommensphase eine große Herausforderung für die jungen Geflüchteten dar. Fachkräfte können hier unterstützend und entlastend wirken, indem sie auf die Spannungsfelder eingehen und widersprüchliche Erwartungen thematisieren und gegebenenfalls entkräften. Die Anpassungsleistungen der jungen Menschen werden dabei behutsam auf ihre Funktion überprüft und strukturelle Fremdbestimmungen sowie diskursive Problematisierungen ent-individualisiert.

3. Perspektiven: Wo willst du hin?

Die belastende Unsicherheit durch lange Asylverfahren verursacht in nicht wenigen Fällen Gefühle der Ohnmacht. Das Ziel ist daher die Fokussierung bzw. Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit durch das Aufzeigen von Perspektiven. Im Fokus stehen hier allerdings weniger die nach Einschätzung der Fachkräfte realistischsten oder einfachsten Wege. Vielmehr rücken bei der ermutigenden Perspektivenarbeit die Wünsche und Ziele der jungen Menschen in den Mittelpunkt. Umfassende Informationsvermittlung etwa zum deutschen Aufenthalts- oder Bildungssystem bilden hier eine entscheidende Basis.

4. Rassismuserfahrungen: Was hast du erlebt?

Rassismus ist Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse und hat eine hierarchisierende Funktion. Durch Prozesse des Othering und die damit verknüpfte verallgemeinerte Abwertung des „Anderen“ werden die Privilegien weißer Deutscher legitimiert und aufrechterhalten. Junge Geflüchtete berichten vielfach von Alltagssituationen, in denen sie als „anders“ oder „fremd“ kategorisiert und abgewertet wurden. In der Arbeit mit jungen geflüchteten Menschen ist es daher von enormer Bedeutung, das Erleben von sowie den Umgang mit Rassismus der jungen Geflüchteten zu thematisieren und ihre Erfahrungen ernst zu nehmen.

5. Eltern: Welche Rolle spielen sie in deinem Leben?

Aufgrund der räumlichen Abwesenheit der Eltern wird Elternarbeit im Jugendhilfesektor zu wenig berücksichtigt. Eltern (soweit vorhanden) müssen verstärkt als präsender (wenn auch räumlich getrennter) Teil der Lebenswelt unbegleiteter Jugendlicher anerkannt und dementsprechend in der Arbeit berücksichtigt oder mit einbezogen werden. Fachkräfte sollten sich die Einflüsse und Aufträge der Familie bewusst machen und sich gemeinsam mit den Jugendlichen über deren Bedeutung für diese austauschen.

II. BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN

6. Ressourcen: Was gibt dir Kraft?

Ressourcen sind „alle Mittel, Gegebenheiten oder Merkmale bzw. Eigenschaften, die Personen nutzen können, um alltägliche oder spezifische Lebensanforderungen und psychosoziale Entwicklungsaufgaben zu bewältigen.“ (Schubert 2019: 114) Ressourcenarbeit kann auf zwei Ebenen geschehen. Einmal können die Ressourcen der Jugendlichen wie Humor, Solidarität und die Fähigkeit, sich abzugrenzen, sichtbar gemacht werden und andererseits können Fachkräfte in der Arbeit mit jungen Geflüchteten eine ressourcenorientierte Haltung leben. Fachkräfte unterstützen damit die Jugendlichen, ihre Ressourcen bewusst nutzbar zu machen, indem sie Eigenschaften, Fähigkeiten und Personen, die Ressourcen darstellen können, aktiv in die Arbeit mit einbeziehen.

7. Aufklärung: Das sind deine Rechte!

Nach ihrer Ankunft in Deutschland müssen sich junge Geflüchtete in einer ihnen völlig fremden Umgebung zurechtfinden. Eine besondere Herausforderung stellen dabei unbekannte Strukturen wie beispielsweise das Bildungssystem, das Aufenthaltsrecht und die Institution der Jugendhilfe dar. Die jungen Geflüchteten benötigen eine umfassende Aufklärung über die Strukturen in Deutschland, um eigene Entscheidungen treffen zu können. Insbesondere hinsichtlich des Aufenthaltsstatus ist es essentiell, dass sie ihre Rechte kennen, um diese auch einfordern und gegebenenfalls einklagen zu können.

Daher ist es sehr wichtig, dass sich Jugendliche selbst anhand von Materialien informieren und einen Überblick bekommen können und dabei von den Fachkräften intensiv unterstützt werden. Sozialarbeitende haben gegenüber den Adressat*innen den Auftrag, sie umfassend über die Rahmenbedingungen und ihre Rechte aufzuklären. Dadurch können Jugendliche ermutigt werden, sich selbstbestimmt mit den Systemen, in denen sie sich bewegen, und mit ihren Rechten auseinanderzusetzen.

8. Netzwerke: Wer kann helfen?

Junge Geflüchtete sehen sich mit einer neuen Umgebung, mit fremden Strukturen, Institutionen und Umgangsweisen konfrontiert. Ein ganzheitliches Netzwerk, das bei allen individuellen Fragen und Themen unterstützt, ist sehr hilfreich, denn es bietet als bedarfsgerechtes Netzwerk Orientierung und Sicherheit und ermöglicht eine Begleitung während aller wichtigen Übergänge. Neben Fachkräften als Netzwerkpartner*innen können auch Peers oder selbstverwaltete Gruppen einen wichtigen Teil des Unterstützungssystems darstellen. Hier können Fachkräfte jungen Geflüchteten beim Zugang zu unterstützenden Netzwerken behilflich sein.

9. Anfänge: Was brauchst du?

Die Ankunftssituation stellt eine besonders herausfordernde Übergangssituation dar, denn innerhalb der pauschalisierenden Prozeduren (Unterkunft, Zugang zum Bildungssystem etc.) kommen individuelle Bedürfnisse oft zu kurz, da die psychosoziale Betreuung dabei zunächst als zweitrangig eingestuft wird. Innerhalb dieser Prozesse des Ankommens und des Erkundens der neuen Umgebung bedarf es Vertrauenspersonen, die die Jugendlichen auf ihrem Weg unterstützen und ihre individuellen Bedürfnisse und Bedarfe im Blick behalten. Fachkräfte können diese Rolle der Vertrauenspersonen einnehmen und jungen Geflüchteten Orientierung und Halt in der unsicheren Ankunftssituation bieten (vgl. von Grönheim et al. 2021). Eine Möglichkeit dazu ist beispielsweise, ein Willkommensfest für jede neu ankommende Person zu gestalten und den Jugendlichen damit zu vermitteln „Es ist schön, dass du da bist“. Themen in der Reflexion könnten u. a. sein:

- Welche Herausforderungen sehe ich in der Ankunftssituation?
- Wie gestalten wir Ankunftssituationen?
- Wie können wir Jugendliche in ihrer Ankunftssituation unterstützen?

10. Widerstand: Was können wir tun?

Junge Geflüchtete werden nach ihrer Ankunft in Deutschland mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert. Die Strukturen, in die sie sich einfinden müssen, sind dabei nicht selten fremdbestimmt und setzen die Jugendlichen unter Anpassungsdruck. Dies gilt insbesondere für das Aufenthaltsrecht und das Bildungssystem. Diese Formen der strukturellen Fremdbestimmung können bei den Jugendlichen (und auch bei den Fachkräften!) ein allgegenwärtiges Ohnmachtsgefühl auslösen. Das Gefühl, den Strukturen und Formalitäten ausgeliefert zu sein, kann zu Verzweiflung und Motivationslosigkeit führen.

In der Arbeit mit jungen Geflüchteten ist es daher entscheidend, dass Fachkräfte sich zum einen selbst mit strukturellen Hürden auseinandersetzen und diese nicht als unveränderbar hinnehmen

und zum anderen, diese Haltung auch an die Jugendlichen weitergeben und ihnen Möglichkeiten des Widerstandes aufzeigen. Diese reichen vom Organisieren einer Demonstration, über das Gespräch mit Politiker*innen und Lehrer*innen, der Gestaltung eines Theaterstücks bis zum Einreichen einer Petition.

11. Hobbys: Was macht dir Spaß?

Hobbys haben für junge Geflüchtete eine vielfältige und unterstützende Funktion. Die regelmäßigen Aktivitäten in Gruppen bieten die Möglichkeit, neue Kontakte zu knüpfen, sich auszutauschen und Freundschaften zu schließen. Hobbys wie Fußball, Tanzen, Laufen und Kochen verbinden, weil sie die Jugendlichen über ihre Gemeinsamkeiten zusammenbringen. Sie helfen, den Tag zu strukturieren und schaffen neue Möglichkeitsräume für positive Erfahrungen und Vernetzung. Sie ermöglichen Selbstwirksamkeitserfahrungen und helfen, Stress abzubauen. Die Aufgabe der Fachkräfte besteht hier in der Vermittlung und Anbindung von Jugendlichen, entsprechende Hobbys zu finden. Dazu können Fachkräfte beispielsweise gemeinsam mit den Jugendlichen eine individuelle Mindmap mit möglichen Hobbys erstellen.

12. Abschalten: Wie kommst du zur Ruhe?

Junge Menschen bewegen sich nach ihrer Ankunft in Deutschland in einem ständigen Spannungsfeld zwischen den eigenen Erwartungen, den familiären, den strukturellen und gesellschaftlichen Erwartungen des Aufnahmelandes. Diese Prozesse können enorm kräftezehrend sein. Bei unbegleiteten jungen Geflüchteten erschwert die grundsätzliche Unsicherheit hinsichtlich ihres Aufenthaltsstatus und bei begleiteten jungen Geflüchteten der Mangel an Rückzugsräumen und Privatsphäre in Gemeinschaftsunterkünften ihre Lebenssituation. Für die Entwicklung von betroffenen Jugendlichen ist es entscheidend, dass diese im Aufnahmeland ein unterstützendes Umfeld vorfinden, das ihnen Geborgenheit, Sicherheit, Schutz und Stabilität bietet (vgl. Detemple 2013: 35). In der Arbeit mit jungen Geflüchteten ist es zunächst wichtig, dass Fachkräfte diese Anspannung erkennen und Räume schaffen, um Druck und Stress abbauen zu können. Fachkräfte sollten sich mit möglichen Stressoren bei den Jugendlichen auseinandersetzen, um entsprechende Möglichkeiten der Stressvermeidung und -reduktion identifizieren zu können. Dazu gehört u. a. auch die selbstreflexive Auseinandersetzung der Fachkräfte mit strukturellen Stressoren und die Vermittlung von Übungen zur Stressreduktion.

III. BEWUSSTSEIN UND REFLEXION

6. Kulturelle Bilder: Welche Stereotype habe ich?

Niemand ist frei von Stereotypen und Vorurteilen, auch wenn wir es gerne anders hätten. Um unser Denken zu strukturieren, eröffnen wir Schubladen. Stereotype und Vorurteile werden dann problematisch, wenn sie dazu beitragen, gesellschaftliche Machtverhältnisse mit Hilfe von diskriminierenden Zuschreibungen aufrechtzuerhalten oder zu verstärken. Fachkräfte können beispielsweise dazu beitragen, eventuelle kulturelle Bilder in der Arbeit mit jungen Geflüchteten nicht zu verstärken bzw. abzubauen und diskriminierenden Umgangsweisen vorzubeugen, indem sie mit Hilfe selbstreflexiver Methoden persönliche Stereotype und Vorurteile aufdecken und hinterfragen.

7. Intersektionalität: Wie hängen verschiedene Diskriminierungsformen zusammen?

Der Begriff der Intersektionalität beschreibt die Verschränkung und Wechselwirkungen verschiedener Ungleichheit generierender Strukturkategorien. Auch junge Geflüchtete werden zumeist mit diskriminierenden Zuschreibungen konfrontiert, die aus der Verschränkung verschiedener Formen der Unterdrückung und Benachteiligung hervorgehen (z. B. auf Basis von Alter und Herkunft). Die Auseinandersetzung mit diesen Intersektionalitäten, beispielsweise auch in partizipativer Form zusammen mit jungen Geflüchteten, hilft dabei, die Diskriminierungserfahrungen der Jugendlichen einzuordnen und eigene Stereotype identifizieren zu können.

8. Miteinander reden: Was ist Alltagsrassismus?

Rassistische Deutungsmuster sind in der Gesellschaft weit verbreitet. Dies zeigt sich etwa daran, dass die Teilhabechancen von Menschen, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, in Bereichen wie (Aus-)Bildung, Wohnen oder Arbeit deutlich schlechter sind. Junge Geflüchtete erfahren Benachteiligungen aufgrund rassistischer Strukturen beispielsweise im Aufenthaltsrecht oder im Bildungssystem. Entscheidend ist hier, die Diskriminierungserfahrungen der Jugendlichen (strukturelle sowie personelle) ernst zu nehmen und eine differenzsensible und rassismuskritische Haltung zu entwickeln. Die aktive Auseinandersetzung mit Alltagsrassismus spielt dabei eine zentrale Rolle.

9. Haltung: Nicht wer, sondern was ist das Problem?

Fachkräfte bewegen sich in der Arbeit mit jungen Geflüchteten häufig in einem Spannungsfeld zwischen ethischen Prinzipien und strukturellen Ungerechtigkeiten, zwischen Empowerment und Anpassungsdruck. Junge Geflüchtete werden insbesondere im Asyl- und Bildungssystem immer wieder mit pauschalisierenden, teilweise sogar diskriminierenden strukturellen Rahmenbedingungen konfrontiert. Es gilt, die Individualisierung struktureller oder gesamtgesellschaftlicher Probleme sowie individuelle Schuldzuschreibungen bei Problemen, die auf strukturelle Missstände zurückzuführen sind, kritisch zu hinterfragen.

10. Beziehung: Wie nah kommen wir uns?

Im Rahmen sozialer Beziehungen sind junge Geflüchtete, insbesondere in der Phase des Ankommens in der Regel auf Unterstützer*innen angewiesen, denen sie sich anvertrauen können und die sowohl bei der Bewältigung von Herausforderungen als auch bei Erfolgserlebnissen an ihrer Seite stehen. Fachkräfte bewegen sich hier in einem Spannungsfeld zwischen den Bedürfnissen der Zielgruppe und den eigenen Bedürfnissen in der Beziehungsgestaltung. Die individuelle Gestaltung von Beziehungsangeboten spielt daher eine zentrale Rolle. Gemeinsam mit den Jugendlichen sollten Bedürfnisse wie Konstanz und Vertrauen sowie Grenzen transparent gemacht und authentisch ausgehandelt werden.

11. Eigene Biografie: Mit welchem Rucksack begegne ich dir?

Fachkräfte bringen ihre Persönlichkeit und ihre Erfahrungen direkt und indirekt mit in die Arbeit ein. Eine professionelle Haltung erfordert die Anerkennung und Wertschätzung der Erfahrungen und Lebenswelten anderer und die Anerkennung der eigenen Erfahrungen und der eigenen Lebenswelt als Bestandteil professionellen Handelns. Im Sinne der biografischen Selbstreflexion sollen die persönlichen Norm- und Wertvorstellungen als Hintergrundfolie für das eigene Handeln begriffen und die direkte Übertragung auf das Leben der Jugendlichen vermieden werden.

Im Methodenbuch stehen für jeden Aspekt vier Kategorien zur Verfügung:

- (A) Information:Wissen zu der Thematik
- (B) Aktion:Anregungen für die praktische Umsetzung des Themas (Können)
- (C) Reflexion:haltungsbildende, selbstreflexive Auseinandersetzung für die Fachkräfte sowie
- (D) Partizipation: ..Anregungen für die Gesprächsführung mit jungen Geflüchteten.

Bei den praktischen Übungen in den Teilen zur Aktion (B) befinden sich anwendungsorientierte Übungen, die unter anderem mit Kopiervorlagen ausgestattet sind. Diese Vorlagen sind farbig in DIN-A4 als Online-Materialien elektronisch abrufbar.

6 Fazit

Das Forschungsprojekt JuFlu hat deutlich gemacht, dass junge begleitete und unbegleitete Geflüchtete in der Phase der Adoleszenz zahlreiche Übergänge auf Mikro-, Meso- und Makroebene bewältigen müssen. Es konnten drei wesentliche Transitionsbereiche identifiziert werden (soziale, strukturelle und identitätsbezogene Übergänge), die in der Regel sowohl persönliche als auch strukturelle Ressourcen erfordern und je nach individueller Lebenssituation mehr oder minder herausfordernd sein können. Der Aufbau neuer sozialer Kontakte, das Zurechtfinden in einer neuen Gesellschaft mit teilweise fremden Umgangs- und Verhaltensweisen, die Entwicklung einer eigenen (hybriden) Identität über Abgrenzungs- und Anpassungsdynamiken sowie zahlreiche strukturelle Übergänge, beispielsweise Bildungsübergänge und Übergänge in der Wohnsituation müssen gleichzeitig mit grundsätzlichen entwicklungspezifischen Transitionsprozessen bewältigt werden. All das im Kontext zumeist unsicherer (aufenthaltsrechtlicher) Zukunftsperspektiven.

Das Forschungsprojekt JuFlu hat einmal mehr gezeigt, dass junge begleitete und unbegleitete Geflüchtete bereits eine Vielzahl an Ressourcen und Strategien zur Bewältigung dieser Übergangsprozesse mitbringen. In der Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen scheint es daher bedeutsam, ebendiese vorhandenen Ressourcen aufzugreifen, zu stärken und auszubauen. Zudem konnten im Rahmen der Forschung weitere Aspekte identifiziert werden, die Übergangsprozesse positiv beeinflussen können. Wir haben diese Aspekte als Ausgangspunkt für die Entwicklung konkreter Handlungsempfehlungen für die Unterstützung von Übergangsprozessen genutzt und in einem Methodenbuch (Grönheim et al. 2021) zusammengefasst.

Geringe Beachtung findet unserer Erkenntnis nach die Elternarbeit mit den für unbegleitet eingereiste junge Menschen immer so sehr bedeutungsvollen Bezugspersonen der Familie im Herkunftsland. Hier bedarf es über die Forschung hinaus der Entwicklung konzeptioneller Strategien unter den Kriterien der professionellen Bindungsarbeit. Auch die Bindungen innerhalb des Jugendhilfesystems und hier insbesondere die Ausgestaltung von Nähe und Distanz kann nicht ohne Weiteres aus der allgemeinen Jugendhilfe auf diese Zielgruppe übertragen werden, sondern muss die Umstände (Traumatisierung, abwesende Eltern, verlorene Jugend, hohe Anpassungsleistungen etc.) sowie die Zielsetzung (fehlende Rückführungsoption, Perspektivenarbeit unter Bedingungen struktureller Unsicherheitserfahrungen etc.) als Besonderheiten in der Arbeit mit jungen Geflüchteten anerkennen und entsprechende angepasste Beziehungsarbeit leisten.

Hinsichtlich der Situation der begleiteten Jugendlichen fällt immer wieder deren strukturelle Ungebundenheit auf. Es gibt für diese Gruppe wenig Anbindungs- und Unterstützungsmöglichkeiten, obgleich vielfältige Bedarfe vorliegen, die bisher – erschreckenderweise – so gut wie keine Beachtung finden.

Hier ergibt sich eine dringende Notwendigkeit eines Aus- und Aufbaus an Hilfen, initiiert durch die Politik und konzeptioniert durch die Soziale Arbeit. Dazu gehört auch der Abbau von strukturellen Hürden, die die Übergangsbewältigung sowohl begleiteter als auch unbegleiteter junger Geflüchteter erschweren, wie aufenthaltsrechtliche Unsicherheiten, lange Wartezeiten im Asylverfahren und Bildungssystem, inflexible Angebote im Bildungsbereich sowie nicht altersgerechte Erwartungen an Anpassungsleistungen oder erschwerte Familienzusammenführungen.

Die Auswertung der Interviews hat darüber verdeutlicht, dass Biografiearbeit sowie die aktive Erarbeitung von Bewältigungsstrategien über Ressourcenarbeit, Aufklärung und Vernetzung zentrale Aspekte der gelingenden Unterstützung von Übergangsprozessen darstellen. Selbstreflexion bildet dabei eine grundlegende Kernkompetenz wie etwa bei der Vermeidung unbewusster Übertragungen der Vorstellungen von gelingendem Leben seitens der Fachkräfte auf das Leben der Jugendlichen.

Die gelingende Unterstützung junger Geflüchteter bei der Bewältigung von Übergängen zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie die individuellen Bedarfe und Bedürfnisse der Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt und sie partizipativ an allen sie betreffenden Entscheidungsprozessen beteiligt werden. Das Forschungsprojekt hat gezeigt, dass Fachkräfte in unsicheren Phasen des Überganges bedeutsame Stabilisierungsarbeit leisten und eine zentrale Ressource für junge geflüchtete Menschen darstellen. Daher möchten wir uns auch an dieser Stelle noch mal bei allen Fachkräften bedanken, die ihre Erfahrungen in diesem Arbeitsfeld mit uns geteilt haben und sind inspiriert von der bedingungslosen Wertschätzung, mit der sie den jungen Menschen begegnen, von den kreativen Ansätzen, mit denen sie scheinbar unüberwindbare Probleme lösen und von ihrem teils unermüdlichen Einsatz für soziale Gerechtigkeit!

Literaturverzeichnis

- Adam, Hubertus** (2009): Adoleszenz und Flucht. Wie jugendliche Flüchtlinge traumatisierende Erfahrungen bewältigen. In: King, V. / Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden, S. 139 – 153.
- AG „Umgang mit Traumata“** (2015). In: Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe im Deutschen Institut für Urbanistik (Hrsg.): Ankommen in Deutschland. Und nun? Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin, S. 187 – 194.
- Balluseck, Hilde von / Meißner, Andreas** (2003): Formen und Auswirkungen von Traumatisierung bei minderjährigen Flüchtlingen, In: Von Balluseck, H. (Hrsg.) (2003): Minderjährige Flüchtlinge, Sozialisationsbedingungen, Akkulturationsstrategien und Unterstützungssysteme. Wiesbaden, S. 76 – 78.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF]** (2016). Zugang zum Arbeitsmarkt für geflüchtete Menschen. <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Asyl/faq-arbeitsmarktzugang-gefluechtete-menschen.pdf?blob=publicationFile>. Letzter Zugriff: 03.06.2021.
- BAMF** (2019): Sichere Herkunftsstaaten, online: <https://www.bamf.de/DE/Themen/AsylFluechtlingsschutz/Sonderverfahren/SichereHerkunftsstaaten/sichereherkunftsstaaten-node.html>.
- BAMF** (2020): Aktuelle Zahlen. online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-september-2020.pdf?__blob=publicationFile&v=3.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth** (2004): Wir und die Anderen. Vom Blick der Deutschen auf Migranten und Minderheiten. 1. Aufl. Frankfurt.
- Becker, David** (2006): Flucht: Sequentielle Traumatisierung und Stigma, In: Dokumentation der Fachtagung „Traumatisierung und Qualifizierung – ein Widerspruch?, Chancen und Herausforderungen bei der Integration von traumatisierten Flüchtlingen, Herausgegeben vom Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein e. V., Gemeinschaftsinitiative Equal, S. 11 – 24.
- Berthold, Thomas** (2014): In erster Linie Kinder – Flüchtlingskinder in Deutschland. Online: <https://www.unicef.de/blob/56282/fa13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e3/ar037-fluechtlingkinder-in-deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf>. Letzter Zugriff: 03.06.2021.
- Bogner, Alexander / Litting, Beate / Menz, Wolfgang** (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung, Wiesbaden.
- Bohn, Irina / Rada, Alejandro** (2019): Ein veränderter Blick auf junge Geflüchtete: Ressourcenorientierung und inklusive Grundsätze – Erkenntnisse aus der AWO-ISS-Studie Young Refugees NRW. In: Nowacki, Katja / Remiorz, Silke (Hrsg.): Junge Geflüchtete in der Jugendhilfe Chancen und Herausforderungen der Integration. Wiesbaden, S. 107 – 122.
- Braun, Frank / Lex, Tilly** (2016): Zur beruflichen Qualifizierung von jungen Flüchtlingen. Ein Überblick. Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.): Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“, München.
- Braun, Frank / Lex, Tilly** (2018): Berufliche Qualifizierung von Flüchtlingen. In: Hartwig, Luise / Mennen, Gerald / Schrappner, Christian (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien. Weinheim, S. 500 – 514.
- Bräunlein, Peter J. / Lauser, Andrea** (o. J.): Fließende Übergänge... Kindheit, Jugend, Erwachsenwerden in einer ritualarmen Gesellschaft (Mangyan / Mindoro / Philippinen). Online: https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/98008/Bräunlein_109.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Letzter Zugriff: 03.06.2021.
- Breuer, Franz / Muckel, Petra / Dieris, Barbara** (2018): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden.

- Detemple**, Katherina (2013): Zwischen Autonomiebestreben und Hilfebedarf, Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe, Baltmannsweiler.
- Elias**, Norbert (2000): Was ist Soziologie? 9. Aufl., Weinheim.
- Eppenstein**, Thomas / **Krummacher**, Michael / **Zacharaki**, Ionna (2015): Praxishandbuch Interkulturelle Kompetenz: Handbuch für soziale und pädagogische Berufe. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.
- Espenhorst**, Niels (2013): Kinder zweiter Klasse. Bericht zur Lebenssituation junger Flüchtlinge in Deutschland an die Vereinten Nationen zum Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e. V. (Hrsg.), Berlin.
- Foroutan**, Naika (2013) Hybride Identitäten. In: Brinkmann, H. / Uslucan, H-H. (Hrsg.): Dabeisein und Dazugehören. Wiesbaden, S. 85 – 99.
- Gennep**, Arnold van (1981): Übergangsriten. Frankfurt a. M.: Campus.
- Glaser**, Barney / **Strauss**, Anselm (1971): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung, Bern.
- González Méndez de Vigo**, Nerea / **Karpenstein**, Johanna / **Schmidt**, Franziska (2017): Junge Geflüchtete auf dem Weg in ein eigenverantwortliches Leben begleiten. Ein Leitfaden für Fachkräfte. Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e. V. (Hrsg.), Berlin.
- Graebisch**, Christine (2019): Rechtsgrundlagen von bevormundendem Schutz, prekärem Erwachsenwerden und crimmigrant bodies. In: Nowacki, K. / Remiorz, S. (Hrsg.): Junge Geflüchtete in der Jugendhilfe. Chancen und Herausforderungen der Integration. Wiesbaden: VS, S. 7 – 24.
- Gravelmann**, Reinhold (2016): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe, Orientierung für die praktische Arbeit.
- Gravelmann**, Reinhold (2020): Organisationen und AkteurInnen und die Arbeit mit jungen Menschen mit Fluchterfahrungen. In: Kampert, M. / Rusack, T. / Schröer, W. / Wolff, M. (Hrsg.): Lehrbuch Schutzkonzepte und Diversität in Organisationen gestalten. Weinheim, S. 79 – 89.
- Griebel**, Wilfried / **Niesel**, Renate (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin.
- Grönheim**, Hannah von / **Paulini**, Christa / **Choumar**, Gadir / **Seeberg**, Jelena (2021): Arbeiten mit unbegleiteten und begleiteten jungen Geflüchteten. Ein Methodenbuch. Weinheim.
- Hargasser**, Brigitte (2016): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, Sequentielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgaben der Jugendhilfe.
- Helming**, Elisabeth (2012): Gefährdung durch sexuelle Gewalt in Flüchtlingsunterkünften. In: IzKK-Nachrichten, Heft 1, S. 18 – 19.
- Hinz**, Dörthe (2016): Zwischen Jugendhilfeanspruch und Wirklichkeit – Die Situation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Flüchtlingsrat Niedersachsen (Hrsg.): Zeitschrift für Flüchtlingspolitik in Niedersachsen, Ausgabe 2/16, Heft 150, S. 42 – 43.
- Huber**, Anna / **Lechner**, Claudia (2019): Ganz ähnlich – ganz anders: Die Lebenslagen geflüchteter Jugendlicher in Deutschland: In: Jansen, I. / Zander, M. (Hrsg.): Unterstützung von geflüchteten Menschen über die Lebensspanne. Ressourcenorientierung, Resilienzförderung, Biografiearbeit. Weinheim, Basel. S. 164 – 177.
- Imm-Bazlen**, Ulrike / **Schmieg**, Anne-Kathrin (2017): Begleitung von Flüchtlingen mit traumatischen Erfahrungen. Berlin, Heidelberg.

Jansen, Irma / Zander, Margherita (2019): Resilienz – Ressourcen – Biografie. Bezugsrahmen für die Unterstützung von geflüchteten Menschen. In: Jansen, I. / Zander, M. (Hrsg.): Unterstützung von geflüchteten Menschen über die Lebensspanne. Ressourcenorientierung, Resilienzförderung, Biografiearbeit. Weinheim, Basel, S.61 – 75.

Kampert, Meike / Wolff, Mechthild / Schröder, Wolfgang (2020): Schutzkonzepte und Gefährdungsanalysen zur Herstellung einer Kultur der Achtsamkeit in Organisationen, In: Kampert, M. / Rusack, T. / Schröder, W. / Wolff, M. (Hrsg.) Lehrbuch Schutzkonzepte und Diversität in Organisationen gestalten, Fokus: Junge Menschen mit Fluchterfahrungen. Weinheim, S. 91 – 104.

Kindler, Heinz (2014): Flüchtlingskinder, Jugendhilfe und Kinderschutz. In: DJI [Hrsg.]: Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts. 1/2014. München, S. 9 – 11.

Krüger-Potratz, Marianne (2016): Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung, Ein Blick zurück nach vorn, In: Dogmus, A. / Karakasoglu, Y. / Mecheril, P. (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft, S. 13 – 41.

Kruse, Jan (Hg.) (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim.

Kühn, Thomas / Köschel, Kay-Volker (2018): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. Wiesbaden.

Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Stuttgart.

Lechner, Claudia / Huber, Anna / Holthausen, Bernd (2016): Geflüchtete Jugendliche in Deutschland, In: DJI (Hrsg.): Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts, 3/2016, S. 14 – 18.

Leibold, Renate / Trinczek, Rainer (2009): Experteninterview. In: Kühl, S. / Strodtholz, P. / Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 32 – 56.

Lennertz, Ilka (2011): Trauma und Bindung bei Flüchtlingskindern, Erfahrungsverarbeitung bosnischer Flüchtlingskinder in Deutschland, Schriften des Sigmund-Freud-Institut, Göttingen.

Lewek, Mirjam (2016): Auf der Suche nach Beteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Zwischen Alltagshürden und gesetzlicher Diskriminierung. Sozial Extra 40 (4), S. 39 – 42.

Mander, Harsh (2010): 'Words from the Heart'. Researching People's Stories. In: Journal of Human Rights Practice 2 (2), S. 252 – 270. DOI: 10.1093/jhuman/huq007.

May, Günter / Mruck, Katja (2011): Grounded Theory Reader. 2. Aufl., Wiesbaden.

Mecheril, Paul / Melter, Claus (2011): Rassismus als machtvolle Unterscheidungspraxis. Weinheim.

Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel et al. (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Wiesbaden, S. 465 – 479.

Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (2009a): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner et al. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Aufl., Wiesbaden: VS, S. 35 – 60.

Meißner, Andreas (2003): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, Zur besonderen Situation unbegleiteter junger Flüchtlinge. In: von Balluseck, H. (Hrsg.): Minderjährige Flüchtlinge, Sozialisationsbedingungen, Akkulturationsstrategien und Unterstützungssysteme. Wiesbaden, S. 144 – 147.

Neumann, Ursula / Niedrig, Heike / Schroeder, Joachim / Seukwa, Louis Henri (Hg.) (2003): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster.

Pavone, Maria (2014): Migration als Herausforderung für schulische Bildung in Deutschland und Italien, Kulturvergleichende Alltagsdiskurse von Jugendlichen (11 bis 19 Jahre) mit Migrationshintergrund. Online: [https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/185/file/Diss_Pavone_PDF7\(2\)bis.pdf](https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/185/file/Diss_Pavone_PDF7(2)bis.pdf). Letzter Zugriff: 03.06.2021.

- Peucker, Christian / Seckinger, Mike** (2014): Flüchtlingskinder: eine vergessene Zielgruppe der Kinder- und Jugendhilfe. In: DJI [Hrsg.]: Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts, 1/2014. München, S. 12 – 14.
- Peucker, Christian** (2018): Kinder, Jugendliche und Familien mit Fluchthintergrund – Ausgangslage und Potenziale der Kinder- und Jugendhilfe. In: Bröse, J. / Faas, S. / Stauber, B. (Hrsg.): Flucht, Herausforderungen für Soziale Arbeit. Wiesbaden, S.125 – 138.
- Pries, Ludgar** (2001): Internationale Migration, Bielefeld.
- Pries, Ludgar** (2010): Transnationalisierung, Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung, Wiesbaden, S. 22 – 29.
- Rosenbauer, Nicole** (2011): Selbständigkeit als Ziel?! Jugendliche und junge Volljährige in den Hilfen zur Erziehung. In: Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.): Fertig sein mit 18?, S. 64 – 83.
- Schubert, Franz-Christian; Rohr, Dirk; Zwicker-Pelzer, Renate** (2019): Beratung. Grundlagen – Konzepte – Anwendungsfelder. Wiesbaden.
- Schütze, Fritz** (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik 13: S. 283 – 293.
- Sievers, B. / Thomas, S. / Zeller, M.** (2016): Jugendhilfe – und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen – Ein Arbeitsbuch. Frankfurt am Main: IGfH Eigenverlag.
- Soyer, Jürgen** (2014): Kinder zweiter Klasse: Junge Flüchtlinge in Bayern, In: DJI [Hrsg.]: Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts. 1/2014. München, S. 7 – 8.
- Statistisches Bundesamt** (2020): Statistik über Schutzsuchende. Online: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=statistikTabellen&selectionname=12531#abreadcrumb>. Letzter Zugriff: 03.06.2021.
- Straub, Jürgen** (2018): Identität. In: Kopp, J./ Steinbach, A. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden, S. 175 – 180.
- Strauss, Anselm L. / Corbin, Juliet M.** (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Thielen, Marc** (2009): Freies Erzählen im totalen Raum? Machtprozeduren des Asylverfahrens in ihrer Bedeutung für biografische Interviews mit Flüchtlingen. Hg. v. Forum Qualitative Sozialforschung (10/1), Art. 39). Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1223/2664>. Letzter Zugriff: 03.06.2021.
- Treibel, Annette** (2008): Die Soziologie von Norbert Elias, Eine Einführung in ihre Geschichte, Systematik und Perspektiven, Wiesbaden.
- Turner, Victor** (1969): The ritual process. Structure and anti-structure. London.
- UNHCR** (2020): Global Trends. Forced Displacement in 2019. https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2020/06/UNHCR_global_trends2019.pdf. Letzter Zugriff: 03.06.2021.
- UNICEF** (2016): UNICEF-Report. Online: <https://www.unicef.de/report2016>. Letzter Zugriff: 03.06.2021.
- Walther, Andreas / Stauber, Barbara** (2013): Übergänge im Lebenslauf, In: Schröer, W. / Stauber, B. / Walther, A. / Böhnisch, L. / Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel, S. 23 – 43.
- Weeber, Vera Maria / Gögercin, Süleymann** (2014): Traumatisierte minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe, Herbolzheim.

- Weiss, Karin / Enderlein, Oggi** (2002): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge und Sozialarbeit, In: Treichler, A. (Hrsg.): Wohlfahrtsstaat, Einwanderung und ethische Minderheiten, S. 233 – 241.
- Wieland, Norbert** (2019): Professionelle Identitätsarbeit bei geflüchteten Jugendlichen. In: Jansen, I. / Zander, M. (Hrsg.): Unterstützung von geflüchteten Menschen über die Lebensspanne. Ressourcenorientierung, Resilienzförderung, Biografiearbeit. Weinheim, Basel, S. 178 – 206.
- Wiesinger, Irmela** (2018): Integration und Identitätsbildung junger Geflüchteter in der Jugendhilfe. Ein Drahtseilakt ohne Sicherung. Aufsatz, Heft 10.
- Wiesner, Reinhard** (2014): Hilfen für junge Volljährige. Rechtliche Ausgangssituation. Expertise im Auftrag der IGfH und der Universität Hildesheim.
- Wohlfahrt, Ernestine / Kluge, Ulrike / Özbek, Tülay** (2011): Mögliche psychische Folgen von Wanderung und Migration bei Kindern und jungen Erwachsenen, In: Borde, T. / David, M. (Hrsg.): Migration und psychische Gesundheit, Belastungen und Potentiale. Frankfurt a. M., S. 119 – 132.
- Wörz, Thomas** (2004): Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: Griebel, W. / Niesel, R. (Hrsg.): Transitionen: Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim und Basel, S. 22 – 28.
- Zimmermann, David** (2015): Migration und Trauma, Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. 2. Aufl., Gießen.
- Zwick, Michael / Schröter, Regina** (2012): Konzeption und Durchführung von Fokusgruppen am Beispiel des BMBF-Projekts „Übergewicht und Adipositas bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen als systemisches Risiko“. In: Schulz / Mack / Renn (Hrsg.): Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Wiesbaden, S. 24 – 48.

Kontakt

HAWK | Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst
Hildesheim/Holzminde/Göttingen
Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit
Hohnsen 1 | 31134 Hildesheim
www.hawk.de/s

Zeitung: Soziale Arbeit und Gesundheit im Gespräch
Nr. 20/2021 | ISSN 510-1722
Redaktion der Zeitung: Dr. Andreas W. Hohmann

Autorinnen: Hannah von Grönheim | Christa Paulini | Jelena Seeberg
Projektleitung: Prof. Dr. Christa Paulini | Tel.: 0 51 21/881-572 | E-Mail: paulini@hawk.de
Dr. Hannah von Grönheim | Tel.: 0 51 21/881-436 | E-Mail: hannah.groenheim@hawk.de

