

Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge: Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto

Korntheuer, Annette

Veröffentlichungsversion / Published Version

Dissertation / phd thesis

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Waxmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Korntheuer, A. (2016). *Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge: Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto*. (Bildung in Umbruchgesellschaften, 13). Münster: Waxmann. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-66861-6>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

13

Annette Korntheuer

Bildung in Umbruchgesellschaften

» **Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge**

Faktoren von Inklusion und Exklusion in
München und Toronto «

W A X M A N N

Bildung in Umbruchgesellschaften

*herausgegeben von
Ursula Neumann und Wolfram Weiße*

Band 13

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Rainer Kokemohr
Prof. Dr. Hans-Christoph Koller
Prof. Dr. Gordon Mitchell
Prof. Dr. Renate Nestvogel
Prof. Dr. Lutz Reuter
Prof. Dr. Annette Scheunpflug

Annette Korntheuer

Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge

Faktoren von Inklusion und Exklusion
in München und Toronto



Waxmann 2016
Münster • New York

Diese Arbeit wurde 2016 von der Ludwig-Maximilians-Universität München als Dissertation angenommen.

Die Promotion wurde durch ein Stipendium des Cusanuswerkes, Bonn, und die Publikation durch einen Druckkostenzuschuss der Martha Muchow Stiftung, Ottrau, finanziell unterstützt.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Bildung in Umbruchgesellschaften, Band 13

ISSN 1619-9561

Print-ISBN 978-3-8309-3541-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-8541-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Aeverbeck, Münster

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort

Die Autorin geht davon aus, dass Bildungsteilhabe ein wichtiger Faktor und Indikator für gelingende Integration ist. Dabei sind München und Toronto multikulturelle Ballungszentren, die jeweils einen hohen Anteil der Bevölkerung mit Flüchtlingshintergrund haben. Besonders jüngere Bevölkerungsgruppen, also Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, sind sowohl in München als auch in Toronto stark in der zu berücksichtigenden Bevölkerungsgruppe vertreten. Zutreffend hält Annette Korntheuer fest, dass die Situation von Flüchtlingsjugendlichen bisher nicht hinreichend analytisch in den Blick genommen wurde. Stattdessen gibt es durchaus Informationen zur Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, was allerdings nicht identisch gesetzt werden kann. Frau Korntheuer gelingt es in ihrer sehr aktuellen und spannenden Forschungsarbeit, die Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge sowie die Bildungsstrukturen für diese Bevölkerungsgruppen genauer zu beschreiben. Im Kulturvergleich erweisen sich München und Toronto als different, weil sich die Gesellschafts- und Bildungssysteme deutlich unterscheiden.

Die vorliegende Dissertation strebt wichtige theoretische Erkenntnisse zu strukturellen und biografischen Faktoren der Bildungsteilhabe junger Geflüchteter an, um dann Hinweise für praktische Interventionen formulieren zu können. Im Ergebnis werden drei wichtige Faktorenbereiche der Bildungsteilhabe sichtbar. Erstens werden Verlusterfahrungen und traumatische Erlebnisse sowie erschwerte Akkulturationsbedingungen in den Aufnahmestaaten erläutert. Es wird aber auch auf den Aspekt der Resilienz und der unerwarteten Bildungsmotivation auf biografisch-analytischer Basis hingewiesen. Zweitens wird strukturell die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge dargelegt, die durch Einschränkungen von institutionellen Aspekten gekennzeichnet ist. Man kann durchaus von institutioneller, struktureller Diskriminierung sprechen. Drittens werden im Zuge der Fallanalysen von München und Toronto die übergreifenden, gesellschaftlichen Integrationsvisionen deutlich, die als Differenzierung von Assimilation versus Multikulturalismus gekennzeichnet werden. Annette Korntheuer erläutert in einem Prolog die enormen Veränderungen im Forschungsfeld seit 2015, denn der Zuzug von Asylbewerbern und Flüchtlingen – insbesondere nach Deutschland – war in dieser Form zu Beginn der Bearbeitung der Thematik nicht voraussehbar.

Der theoretische Bezugspunkt wird zunächst auf den Bildungsbegriff gelegt, der in einer kritischen Fassung nach Klafki und nach Freire erläutert wird, und dann speziell auf die besonderen Dimensionen von Bildung junger Flüchtlinge übertragen wird. Dieser Anfang, die Erläuterung des Bildungsbegriffs, ist einerseits wichtig, weil er die Breite der Analyse verdeutlicht, andererseits auch innovativ, weil diese Übertragung eines kritischen Bildungsbegriffs bislang auf die Flüchtlingssituation so nicht ausformuliert wurde. Es wird dann auf der Basis gut recherchierter Daten die Teilhabe im Bildungssystem sowohl im amerikanischen, kanadischen, wie auch im deutschen und europäischen Bildungsraum erläutert. Die Exklusion junger Flüchtlinge durch institutionelle und strukturelle Diskriminierung bildet hier einen besonderen Schwerpunkt. Interessant ist die Abwägung von systemtheoretischen Perspektiven auf der einen Seite und biografischer Analyse auf der anderen Seite, die dann letztlich auch die Arbeit in dieser Spannung durchzieht.

In weiteren Teilkapiteln kommen die heterogenen Prozesse von Flucht und Migration zur Sprache und es wird die besondere Bedeutung der Fluchterlebnisse in der Jugendpha-

se herausgearbeitet. Die Darlegung der Kontexte der Bildungsteilhabe von Flüchtlingen in Toronto und in München gewinnt dadurch, dass die Migrationsgeschichte und der Multikulturalismus als gesellschaftliche Rahmenbedingungen dargelegt werden und es wird auf gesellschaftliche Diversität und Teilhabe als Anspruch eingegangen. Assimilation und Segregation, Multikulturalismus oder Marginalisierung sind letztlich die theoretischen, aber auch die empirischen Pole einer kritischen, kulturell geprägten, theoretischen Debatte. Auch werden die rechtlichen Rahmenbedingungen der Lebenssituation junger Flüchtlinge in Kanada und Deutschland kontrastiert. Es kommen Statistiken zu jungen Flüchtlingen in Kanada und Deutschland zur Sprache und es werden die formalen Bildungssysteme genauer dargelegt: Gesamtschulsystem versus frühe Trennung von Schultypen, Ganztagschulbetrieb versus Halbtagschule, Möglichkeiten der tertiären Bildung und der Berufsausbildung und auch die ethnokulturelle Diversität der Bildungssysteme werden theoretisch und vor dem Hintergrund zahlreicher Dokumente gut illustriert. Das Fazit mündet in die Überlegung, ob es sich jeweils um segregierte Schulsysteme oder um inklusive Beschulung handelt, wobei die Bildungsangebote für junge Flüchtlinge in den beiden Metropolen München und Toronto sehr genau dargelegt sind. Die internationale Forschungslage ist sehr gut zusammengefasst und es werden vor allem die Gelingens- und Risikofaktoren der Bildungsteilhabe als Herausforderungen der Bildungsforschung dargestellt.

Methodologisch basiert die Studie einerseits auf Experteninterviews, andererseits direkt auf Interviews mit betroffenen Flüchtlingen.

Hervorzuheben ist, dass Formen der informellen Bildung – dann aber auch der formalen und non-formalen Bildung – genau erläutert werden. Besonders interessant ist dann die anschließende, vergleichende Strukturanalyse, in der die Aspekte der Segregation und Inklusion und des *empowerments* sowie auch die besondere Rolle von Kommunen und Schulbehörden an den jeweiligen Standorten herausgearbeitet werden. Der andere empirische Zugang konzentriert sich auf die Rekonstruktion der Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge, indem psychische Bewältigungsprozesse, die Freizeitgestaltung, soziale Prozesse im Klassenzimmer, Peerkontakte sowie die Prozesse institutioneller und struktureller Diskriminierung in der Schule jeweils vergleichend erläutert werden. Insgesamt wird die große Diversität der Gruppe junger Flüchtlinge sichtbar und es wird auf die Entwicklung von Resilienz hingewiesen. Die Diskussion mündet in Überlegungen, inwieweit Assimilation und Separation einem Multikulturalismus entgegengehalten werden können, der gleichzeitig wiederum kontrastiert wird durch Marginalisierung bestimmter Flüchtlingsgruppen. Die Implikationen pädagogischer Praxis verweisen insbesondere auf einen kanadischen Multikulturalismus und den Abbau restriktiver Asylregelungen für junge Flüchtlinge in ihrer Bedeutung für eine erfolgreiche Integration.

Der Arbeit gelingt es, Handlungsansätze zur Unterstützung gelingender Identitätsarbeit und den Aufbau von Bildungsmotivation herauszuarbeiten. Insgesamt gesehen liegt eine sehr eigenständige, in ihrer Bedeutung hoch einzuschätzende Forschungsarbeit vor, die auch praktische Handlungsmöglichkeiten für Träger, aber auch für die politische Praxis aufzeigt.

München, im August 2016
Prof. Dr. Rudolf Tippelt

Danksagung

Ohne die Bereitschaft und die Offenheit meiner InterviewpartnerInnen wäre es nicht möglich gewesen, diese Arbeit zu verfassen. Besonderen Dank möchte ich den Jugendlichen und jungen Erwachsenen aussprechen, die mir von ihrer eigenen Geschichte und ihren Erfahrungen in Toronto und München erzählt haben. Auch jenseits dieser Arbeit habe ich sehr viel von Euch gelernt – Danke!

Herrn Prof. Dr. Rudolf Tippelt herzlichen Dank dafür, dass er es mir durch seine Betreuung ermöglicht hat, diese Arbeit durchzuführen. Auch bei Prof. Dr. Thomas Eckert und Prof. Dr. Hella von Unger möchte ich mich für die Begleitung auf diesem letzten Stück des Weges bedanken.

Vielen Dank meinen Kooperationspartnerinnen an der York University in Toronto und am Centre for Refugee Studies. Die Zusammenarbeit hat diese Arbeit durch viele wertvolle Impulse bereichert. Gleiches gilt für die Kooperation mit Prof. Dr. Philip Anderson von der OTH in Regensburg und für die Unterstützung durch das Promotionskolloquium der KSFH in München.

Ohne die finanzielle und motivationelle Unterstützung des Cusanuswerkes wäre diese Arbeit sicherlich nicht zustande gekommen. Meinen herzlichsten Dank für die Ermöglichung von vier Jahren konzentrierter Arbeit sowie von Forschungsaufenthalten und Teilnahmen an Tagungen und Konferenzen. Ich habe mich im Kontakt mit ReferentInnen und anderen StipendiatInnen stets als Nachwuchswissenschaftlerin ernst genommen und geschätzt gefühlt, was mir ermöglichte, an einen guten Abschluss dieser Arbeit zu glauben. Der Martha Muchow Stiftung möchte ich vielmals für die finanzielle Unterstützung der Publikation danken.

Einen herzlichen Dank allen, die sich Zeit für die kritische Textdurchsicht genommen haben, und meiner Familie für ihr Verständnis, ihren Zuspruch und ihre Geduld.

Inhalt

Prolog: Veränderungen im Forschungsfeld	15
Einführung	20
I. Theoretische Bezugspunkte	25
1. Der Bildungsbegriff: eine Annäherung	26
1.1 Der Bildungsbegriff im Kontext der Forschungsorte München und Toronto	26
1.1.1 Bildung zwischen Selbstbestimmung und ökonomischer Verwertbarkeit	26
1.1.2 Der kritische Bildungsbegriff	28
1.2 Bildungsorte und Bildungsmodalitäten	31
1.3 Dimensionen von Bildungsbegriffen junger Flüchtlinge	33
2. Teilhabe im Bildungssystem	38
2.1 Inklusion und Exklusion im Bildungssystem	39
2.1.1 Das Bildungssystem als funktional differenziertes System	40
2.1.2 Inklusion und Exklusion in Funktionssystemen	41
2.2 Institutionelle Diskriminierung	44
2.2.1 Theoretische Grundlegung des Konzeptes	45
2.2.2 Zur anglo-amerikanischen Debatte des institutionellen Rassismus	46
2.2.3 Mechanismen der institutionellen Diskriminierung	47
2.3 Exklusion junger Flüchtlinge durch strukturelle und institutionelle Diskriminierung	50
2.4 Komplexe Faktorenbereiche der Bildungsteilhabe und Berufsentscheidung	52
3. Fluchtmigration im Jugendalter	58
3.1 Aktuelle globale Entwicklung von Fluchtmigration	59
3.2 Definitionsaspekte des Fluchtbegriffes	64
3.2.1 Freiwillige versus erzwungene Migration und „mixed migration flows“ ..	64
3.2.2 Flüchtlinge und schutzbedürftige Personen: die Abgrenzung durch rechtliche Grundlagen	66
3.3 Heterogenität der Prozesse von Fluchtmigration	67
3.3.1 Prozesscharakter von Flucht	68
3.3.2 Multikausale Ursachenkomplexe von Fluchtmigration	68
3.3.3 Gruppenspezifische Lebenslagen	71
3.4 Jugendphase und Fluchtmigration	73
3.4.1 Jugend als Lebensphase	74
3.4.2 Zentrale Sozialisations- und Entwicklungsorte junger Flüchtlinge	74
3.4.3 Identitätskonstruktion und Fluchtmigration	76

4.	Akkulturation und Integration von Flüchtlingen	79
4.1	Das Akkulturationsmodell nach Berry	80
4.2	Integration von Flüchtlingen als Zielperspektive	83
4.3	Akkulturation und Integration junger Flüchtlinge	85
II.	Vergleich der kontextuellen Bedingungen von Bildungsteilhabe in Toronto und München	88
1.	Migrationsgeschichte und Multikulturalismus als gesellschaftliche Rahmenbedingungen	89
1.1	Migrationsgeschichte und Integrationsphilosophien	89
1.1.1	Kanadische Migrationsgeschichte als Ursprung des Multikulturalismus	89
1.1.2	Migrationsgeschichte in Deutschland: Tendenzen der Segregation und Assimilation	92
1.2	Gesellschaftliche Diversität und Teilhabe	96
1.2.1	Gesellschaftliche Teilhabe versus Diskriminierung	96
1.2.2	Die gesellschaftliche Bedeutung von Migrantenorganisationen	99
1.3	Gesellschaftsmodelle und deren Auswirkungen auf interkulturelle Konzepte in den Bildungssystemen	100
2.	Asylsysteme als rechtliche Rahmenbedingungen der Lebenssituation junger Flüchtlinge	102
2.1	Historische Entwicklung des Flüchtlingsschutzes in Kanada und Deutschland	103
2.2	Aktuelle Entwicklungen des Asylrechtes in beiden Ländern	106
2.3	Grundstruktur des Flüchtlingsschutzes in Kanada und Deutschland ...	108
2.4	Statistiken zu jungen Flüchtlingen in Deutschland und Kanada	110
2.5	Ablauf des Asylprozesses und Schutzmechanismen	112
2.5.1	Prozesse des kanadischen Flüchtlingsschutzes	112
2.5.2	Prozesse und rechtliche Grundlagen des Flüchtlingsschutzes in Deutschland	115
2.6	Rechtlicher Zugang zu Arbeit, Bildung, Wohnraum, Gesundheitswesen und staatlicher Unterstützung	117
3.	Bildungssysteme als Rahmenbedingungen für Bildungswege junger Flüchtlinge	123
3.1	Grundzüge der formalen Bildungssysteme	123
3.1.1	Gesamtschulsystem versus frühe Trennung in Schultypen	126
3.1.2	Ganztagesschulbetrieb in Ontario: Einbeziehung der Eltern und des Gemeinwesens	128
3.1.3	Möglichkeiten der tertiären Bildung und Berufsausbildung	128
3.2	Ethnokulturelle Diversität in den Bildungssystemen	130
3.2.1	Jugendliche mit Migrationshintergrund im Bildungssystem und ihre Bildungsergebnisse	131

3.2.2	Bildungspolitische und pädagogische Antworten auf ethnokulturelle Diversität	137
4.	Toronto und München als urbane Lebenswelten junger Flüchtlinge	141
4.1	Toronto und München: multikulturelle urbane Zentren	142
4.2	Angebotsstruktur in Toronto und München	145
4.3	Bildungsangebote für junge Flüchtlinge in Toronto und München	147
III.	Zwischenfazit: Die mangelnde internationale Forschungslage zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge	155
1.	Funktionen und Definitionen von Bildung für junge Flüchtlinge	155
2.	Trauma und Verlust: widersprüchliche Ergebnisse der Auswirkungen auf Bildungsteilhabe	157
3.	Gelingens- und Risikofaktoren der Bildungsteilhabe	161
4.	Internationale Perspektive: Die strukturellen Rahmenbedingungen in verschiedenen Aufnahmeländern	163
IV.	Methodologie	166
1.	Forschungsdesign	166
1.1	Überblick zum Forschungsdesign	166
1.2	Umsetzung des GTM-Ansatzes	167
1.3	Wissenschaftstheoretisch geleitete und gegenstandsangemessene Kombination von Forschungsmethoden	177
2.	Methodisches Vorgehen im empirischen Zugang 1	178
2.1	Leitfadengestützte Experteninterviews als Erhebungsmethode	179
2.2	Zugang zum Feld und Sample des empirischen Zugangs 1	180
2.3	Die strukturelle Inhaltsanalyse nach Mayring als Analysemethode	183
3.	Methodisches Vorgehen im empirischen Zugang 2	184
3.1	Responsive Interviews als Erhebungsmethode	184
3.2	Sample des empirischen Zuganges 2	186
3.3	Analyse der Daten durch Fallzusammenstellungen und theoretisches Kodieren	189
4.	Geltungsprobleme: Gütekriterien und Validierungsstrategien	193
5.	Kulturvergleich und Forschung im Bereich von Fluchtmigration	196
6.	Resümierende Methodenreflexion	200

V.	Ergebnisse und Diskussion	203
VI	Empirie 1: Rekonstruktion der Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge	203
1.	Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge in Toronto	203
1.1	Bildungsorte junger Flüchtlinge in Toronto	203
1.1.1	Überblick der Strukturen von Bildung für junge Flüchtlinge in Toronto	204
1.1.2	Orte informeller Bildungsprozesse und institutionalisierte soziale Netzwerke	205
1.1.3	Orte formaler Bildung in Toronto	209
1.1.3.1	Akteure und ihre Interaktionen mit jungen Flüchtlingen	209
1.1.3.2	Institutionelle Strukturen von Bildung	213
1.1.3.3	Rolle der Funktionssysteme und lokalen Gegebenheiten	218
1.2	Strukturelle Ressourcen und Barrieren in Toronto	221
1.2.1	Strukturelle Ressourcen	222
1.2.2	Strukturelle Barrieren	226
1.3	Formen und Prozesse von Inklusion und Exklusion in Toronto	229
1.3.1	Inklusives Schulsystem und kritische multikulturelle Konzepte	229
1.3.2	Kumulative Inklusion	231
1.3.3	Exklusionsrisiken aufgrund von Verschränkung von Asylsystem und Bildungsbiografien	231
1.3.4	Exklusionsrisiken aufgrund direkter und indirekter Diskriminierung ..	232
2.	Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge in München	235
2.1	Bildungsorte junger Flüchtlinge in München	235
2.1.1	Überblick der Bildungsstrukturen für junge Flüchtlinge in München ...	235
2.1.2	Orte informeller Bildung und institutionalisierte soziale Netzwerke ...	237
2.1.3	Orte non-formaler und formaler Bildung in München	242
2.1.3.1	Akteure und ihre Interaktionen mit jungen Flüchtlingen	242
2.1.3.2	Institutionelle Strukturen von Bildung	245
2.1.3.3	Rolle der Funktionssysteme und lokalen Gegebenheiten	251
2.2	Strukturelle Barrieren und Ressourcen in München	256
2.2.1	Strukturelle Ressourcen	256
2.2.2	Strukturelle Barrieren	261
2.3	Formen und Prozesse von Inklusion und Exklusion in München	265
2.3.1	Kumulative Prozesse der Inklusion	265
2.3.2	Inklusion in spezialisierten Bildungsangeboten	266
2.3.3	Exklusionsrisiken durch Verschränkungen von Asylprozess und Bildungsbiografie	267
2.3.4	Exklusionsrisiken durch institutionelle und strukturelle Diskriminierung	268
3.	Fazit und Diskussion Empirie 1: Vergleichende Strukturanalyse	274
3.1	Wertung und Umgang mit ethnokultureller Diversität	274

3.2	Systemreferenzen und Marginalisierung	276
3.3	Zwischen Spezialisierung, Segregation und Inklusion	279
3.4	Power und Empowerment	284
3.5	Die progressiven Rollen der Kommunen und Schulbehörden	285
V.II	Empirie 2: Rekonstruktion der Bildungserfahrungen	
	junger Flüchtlinge	287
1.	Bildungsverläufe junger Flüchtlinge in Toronto und München	287
1.1	Übersicht zu den Bildungsverläufen der InterviewpartnerInnen	287
1.2	Erfolgreiche Bildungsverläufe	292
2.	Bildungsprozesse junger Flüchtlinge in München und Toronto	299
2.1	Prozesse der Entwicklung und Stabilisierung von Bildungsmotivation und hohen Bildungsaspirationen: „we come with the spirit of going to school“	300
2.2	Prozesse der Fremdkontrolle und Einflüsse des rechtlichen Status: „seitdem ich hab negativ, ich hab viel Angst“	307
2.3	Psychische Bewältigungsprozesse: Trauma, psychosomatische Symptome und Akkulturationsstress: „I’m reading, I’m looking at my paper but I’m not reading“	314
2.4	Zentrale Momente außerhalb der Schule: Die Schutz- und Unterstützungsfunktion sozialer Netzwerke und non-formaler Bildungsprozesse	320
2.5	Soziale Prozesse im Klassenzimmer: Peers, Schulatmosphäre und Rolle der LehrerInnen und SozialarbeiterInnen	329
2.6	Prozesse der institutionellen und strukturellen Diskriminierung aus Sicht der Jugendlichen: „the system keeps pushing me back“	341
3.	Fazit und Diskussion Empirie 2	348
3.1	Die Diversität der Gruppe junge Flüchtlinge	349
3.2	Der Vergleich München – Toronto	356
3.3	Die zentrale Bedeutung der Entwicklung und Stabilisierung von Resilienz und Bildungsmotivation	357
V.III	Theoretisches Faktorenmodell und praktische Implikationen	364
1.	Der Bildungsbegriff für junge Flüchtlinge: funktionelle, humanistische und kritische Bedeutungsräume	364
2.	Theoretisches Faktorenmodell der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge	369
2.1	Gruppenspezifische biografische Faktoren: Resilienz, Bildungsmotivation und Fluchterfahrungen	371
2.2	Strukturelle Faktoren: Institutionelle und strukturelle Barrieren im Bildungs- und Asylsystem	374

2.3	Gesellschaftsspezifische Faktoren: Assimilation und Separation, Multikulturalismus und Marginalisierung	378
3.	Implikationen für pädagogische Praxis und Bildungspolitik	382
3.1	Kanadischer Multikulturalismus und das TDSB als mögliche Vorbilder für Deutschland und München	383
3.2	Abbau restriktiver Asylregelung und Integration als politische Zieldimension für junge Flüchtlinge	389
3.3	Handlungsansätze zur Unterstützung gelingender Identitätsarbeit und zum Erhalt der Bildungsmotivation	391
	Weiterer Forschungsbedarf	393
	Abkürzungsverzeichnis	395
	Abbildungsverzeichnis	396
	Tabellenverzeichnis	398
	Literaturverzeichnis	399
	Anhang	428
	Verwendete Transkriptionszeichen	428
	Interview Guide Experts	428
	Interview Guide Refugee Youth	429
	Kurzfassung	433

Prolog: Veränderungen im Forschungsfeld

Im Januar 2016, während des Abschließens dieser Arbeit sind der Zuzug von Flüchtlingen sowie die möglichen politischen und gesellschaftlichen Konsequenzen die dominierenden Themen der öffentlichen Diskurse in Deutschland. Aber auch in Kanada löste die Ankündigung des neuen Premierministers Justin Trudeau Ende 2015, 25.000 syrische Flüchtlinge¹ aus den Lagern im Libanon und der Türkei durch Resettlement in das Land zu holen, gesellschaftliche Diskussionen aus (Liberal Party, 2015). 2011 hingegen als die Arbeit an dieser Studie begann war die Ausgangssituation gänzlich anders. Zu diesem Zeitpunkt waren weder FluchtmigrantInnen noch deren Bildungszugänge in öffentlichen und wissenschaftlichen Diskursen stark vertreten.

Sozialwissenschaftliche Forschungsfelder befinden sich im stetigen Wandel. Für das Feld der Flüchtlingsforschung trifft dies im besonderen Maße zu, da sowohl Fluchtbewegungen, als auch rechtliche Grundlagen von Asylsystemen einem sukzessiven, ständigen Wandlungs- und Anpassungsprozess unterworfen sind. Der Zeitraum, in welchem diese Forschungsarbeit entstand, kann dennoch als von außergewöhnlichen globalen und gesellschaftlichen Umbrüchen geprägt gekennzeichnet werden. Dies beeinflusste sowohl den Forschungsprozess als auch die Qualität der Ergebnisse. Einerseits wurde es notwendig aktuelle Ereignisse in das Forschungsgeschehen zu integrieren, um die Aktualität der Daten und Ergebnisse zu erhalten, was unter anderem durch die kommunikative Validierung von Forschungsergebnissen geschah. Dennoch ist aufgrund des deutlichen Wandels des Forschungsfeldes davon auszugehen, dass sich Bildungsstrukturen der jungen Flüchtlinge in der Praxis bereits weiterentwickelt haben. Auf der anderen Seite verdeutlichen die momentanen Entwicklungen die enorme gesellschaftliche Relevanz des Forschungsprojektes. Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge zu ermöglichen, stellt sich nun als eine der dringlichsten gesellschaftlichen Aufgaben der Gegenwart dar.

Um die Lücke zwischen der Fertigstellung dieser Arbeit und ihrem Abgabezeitpunkt im Frühjahr 2016 zu schließen und um auf die ständig wachsende Relevanz der Forschungsfragen zu verweisen, sollen nun in Kürze die Veränderung der Untersuchungsfelder im Laufe des Forschungsprozesses sowie die neuesten Entwicklungen an beiden Forschungsorten dargestellt werden. Besondere Aufmerksamkeit erfährt hier der deutsche Kontext, der sich durch eine stärkere Dynamik und grundlegendere Betroffenheit durch das Thema Fluchtmigration auszeichnet.

Im Jahr 2011 waren sowohl Deutschland als auch Kanada Länder, die im internationalen Vergleich hohe Zahlen von Flüchtlingen aufwiesen. So befand sich Deutschland an dritter Stelle der Länder mit den meisten Asylbeantragungen und Kanada an fünfter (UNHCR, 2012, S. 9). Dennoch wird bei der Betrachtung der absoluten Zahlen deutlich, dass der Umfang der Bevölkerungsgruppe ein sehr viel geringerer als in der Aktualität war

1 In dieser Arbeit wird der Begriff Flüchtling verwendet. Aktuell kommt es in Fachkreisen zur kritischen Hinterfragung dieses Begriffes. So stellt Jöris (2015) zur Diskussion, ob die Endsilbe „ling“ nicht eine Verkleinerung darstellt, die auf eine passive und unterlegene Rolle verweist. Ich wende mich entschieden gegen eine solche defizitorientierte Sichtweise auf FluchtmigrantInnen. Die Begriffe Flüchtling, Geflüchtete, FluchtmigrantInnen und refugees bezeichnen hier eine heterogene Personengruppe, die als aktive Akteure deutlich werden.

(Deutschland 45.741/Einwohner: 80 Millionen; Kanada 25.311/Einwohner: 35 Millionen) (BAMF, 2014b, S. 11; CIC, 2012; Statistics Canada, 2014, S. 2; Statistisches Bundesamt, 2015, S. 23; 25). In Kanada lösten die zu diesem Zeitpunkt in Relation zur Gesamtbevölkerung und der historischen Entwicklung hohen Zahlen Diskussionen aus, wie ein weiterer Anstieg verhindert werden könnte. Unter der konservativen Regierung von Steven Harper folgten als Antwort rechtliche Verschärfungen der Asylgesetzgebung und VISA Auflagen, welche die Zahlen der AsylbewerberInnen in Folge 2013 auf 10.350 Personen halbierten (Hari et al., 2013, S. 12; CIC, 2014; vgl. II 2.2). In Deutschland zeichnete sich hingegen ein erneuter deutlicher Anstieg der Zahlen ab, die sich im gleichen Zeitraum auf 109.580 in 2013 mehr als verdoppelten (vgl. Abb. 2.5; BAMF, 2014b, S. 11). Ausgelöst wurden diese massiven Fluchtbewegungen durch den Bürgerkrieg in Syrien, die langjährigen Konflikte in Afghanistan, Irak und Somalia sowie die kriegerischen Auseinandersetzungen in der Ukraine. Ab 2013 gewann auch das unter einem repressiven System leidende Eritrea als Herkunftsland an Bedeutung. Stark vertreten sind zu diesem Zeitpunkt zudem Menschen aus den Balkanstaaten (ebd., S. 18 ff.).

Im Oktober 2013, als nahezu 640 Menschen vor Lampedusa im Mittelmeer starben, wurden Forderungen nach einem Kurswechsel in der europäischen Flüchtlingspolitik lauter (IOM, 2016). Dennoch stellt die Süddeutsche Zeitung im Dezember des gleichen Jahres ernüchternd fest, dass die erfolgten Maßnahmen wie die Aufstockung der Gelder für die Grenzüberwachungsagentur Frontex vor allem darauf bauten, Flüchtlinge effizienter an der Überquerung europäischer Grenzen zu hindern (Süddeutsche Zeitung, 2013). Dass auch dies nicht gelingen konnte, zeigen die Zahlen der Toten im Jahr 2014. Die Internationale Organisation für Migration gibt für dieses Jahr 3279 Todesfälle im Mittelmeer an (IOM, 2016). Eine deutliche Verschiebung der Fluchtwege ist Mitte des Jahres 2015 wahrzunehmen. Zunächst überquerten viele Flüchtlinge das Mittelmeer von Libyen nach Italien. Hier kam es am 13. und 18. April 2015 zu weiteren schrecklichen Schiffsunfällen, bei welchen von mehr als 1200 Toten ausgegangen wird (IOM, 2016). Aufgrund dieser schlimmen Unglücke sowie der in 2014 um weitere 60% angestiegenen Zahlen von AsylbewerberInnen gewann das Thema in Deutschland deutlich an gesellschaftlicher Relevanz (BAMF, 2015a). Es zeigt sich zudem eine Zunahme der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen, auch mit dem Thema der Bildungszugänge von Flüchtlingen (Gag & Voges, 2014a; Müller, 2014; Müller, Nägele & Petermann, 2014).

Im Jahr 2015 wurden 1.091.894 Asylsuchende im EDV System EASY des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge registriert. Aufgrund von Engpässen in den Kapazitäten wurden jedoch nur 441.899 Erstanträge durch das Bundesamt angenommen (BAMF, 2016b). Diese Zahlen sind lediglich Hinweisschilder darauf, wie viele AsylbewerberInnen und Flüchtlinge sich derzeit tatsächlich in Deutschland aufhalten. Sie zeigen unter anderem nicht die in den Vorjahren anerkannten oder abgelehnten Flüchtlinge, die in Deutschland leben. In Kanada liegen bislang keine Statistiken der Ausländerbehörde für 2015 vor. Der UNHCR gibt jedoch an, dass in der ersten Hälfte von 2015 lediglich 7.419 Asylanträge im Land gestellt wurden (UNHCR, 2016a, Annex Table 7). Das beschleunigte Resettlementverfahren konnte jedoch zügig umgesetzt werden. Im Januar 2016, nach nur zwei Monaten Laufzeit des Programmes, konnte bereits die 10.000. Person in Empfang genommen werden (UNHCR, 2016b).

In der aktuellen Situation kann also nicht mehr von einer annähernd gleichen relativen Größe der Bevölkerungsgruppe in den beiden hier betrachteten nationalen Kontexten

ausgegangen werden, wie es noch 2011 der Fall war. Dennoch bleibt der Blick nach Kanada lohnend, da hier seit Jahrzehnten politisch gezielte Einwanderungspolitik betrieben wurde und deshalb ein breit ausgebautes Unterstützungssystem im Resettlementsektor besteht. Besonders das Bildungssystem genießt international den Ruf, Teilhabegerechtigkeit und Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung gut umzusetzen (Bertelsmann Stiftung, 2009; OECD, 2011, S. 65). Die enorme Bedeutung des Bildungszuganges der Bevölkerungsgruppe zeigt sich bei der Betrachtung der Altersstruktur der Flüchtlingsbevölkerung in Deutschland. 26,5% der AsylbewerberInnen waren 2015 im Alter von unter 16 Jahren, weitere 29,4% Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 16–25 Jahren. Dies entspricht einer Gesamtzahl von 241.151 jungen Flüchtlingen in diesen Altersgruppen. In der Altersgruppe 16–25 handelt es sich hierbei zu 80% um junge Männer (BAMF, 2016a, S. 7). Die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft geht von 40.000 unbegleiteten Minderjährigen in Obhut der Jugendhilfe und 300.000 neuen SchülerInnen mit Fluchthintergrund aus (GEW, 2015).

Nach der Bekanntgabe des Bundesinnenministers im August 2015, die einen Anstieg der Asylbewerberzahlen auf 800.000 bis Ende der Jahres voraussah, reagierte auch die Bundeskanzlerin Angela Merkel und definierte die Bewältigung der Flüchtlingskrise als nationale Aufgabe und zentrale Herausforderung Deutschlands (BAMF, 2015b; Kanzleramt, 2015). Das Allensbacher Institut sowie die Politikbarometer des ZDF zeigen in Umfragen eine anwachsende Verunsicherung und Unzufriedenheit mit den politischen Reaktionen (Forschungsgruppe Wahlen e. V., 2015; ZDF, 2016). Im Oktober 2015 befürworteten nur noch 22% die Flüchtlingspolitik der Bundeskanzlerin (Petersen, 2016, S. 19). Eine zunehmende Spaltung und Polarisierung zeigt sich in gesellschaftlichen Reaktionen, die sich zwischen hohem Engagement und rassistischen Übergriffen bewegen. In den letzten zwei Jahren bildete sich eine Vielzahl von zivilgesellschaftlichen und ehrenamtlichen Initiativen, die sich häufig gerade im Bereich des Spracherwerbs und in der Unterstützung von SchülerInnen mit Fluchthintergrund engagieren (Pro Asyl). Laut dem Allensbacher Institut nahm die Bereitschaft sich für Flüchtlinge einzusetzen in der deutschen Bevölkerung von 2014 bis zum August 2015 von 24% auf 37% deutlich zu (Petersen, 2016, S. 20). Auf der anderen Seite ist dieser Zeitraum geprägt vom Entstehen und (Wieder-)Erstarken der fremden- und islamfeindlichen PEGIDA Bewegung und von immer häufiger werdenden fremdenfeindlichen Übergriffen (Petersen, 2016, S. 18). Nach einer Analyse von *die Zeit* und *die Zeit Online* kam es von Januar bis November 2015 zu 222 schweren Anschlägen auf Asylbewerberunterkünfte.² Die Zahlen von Brandanschlägen haben sich in diesem Zeitraum verzehnfacht (Blickle et al., 2015).

Besondere Aufmerksamkeit zeigt sich zunehmend bezüglich der Bildungsvoraussetzungen und Bildungsteilhabemöglichkeiten der Bevölkerung mit Fluchthintergrund. Verlässliche Zahlen zum Bildungshintergrund von Flüchtlingen sind nach wie vor nicht erhoben, wenn auch einige Wissenschaftler wie Ludger Woessmann auf Basis einer beschränkten Datenlage der TIMS-Studie in Syrien von 2012 negative Rückschlüsse ziehen (Hanushek & Woessman, 2015, Annex B; Woessman, 2016, S. 12). Auch Battisti und Felbermayer (2015), beide wie Woessmann vom Münchner ifo Institut, kommen aufgrund von Sekundäranalysen zur Erkenntnis, dass 50% der syrischen Flüchtlinge nicht

2 Das Bundeskriminalamt meldet laut ZDF Heute (2015) eine Gesamtzahl von 817 Straftaten gegen Flüchtlingsunterkünfte bis zum 7.12.2015 (ZDF Heute, 2015).

über grundlegende Bildungskennnisse verfügen (Battisti & Felbermayr, 2015, S. 36). Im Vergleich hierzu zeigen Analysen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge für anerkannte AsylbewerberInnen einen wesentlich höheren Bildungsstand. Auf der Datenbasis der BAMF Flüchtlingsstudie von 2014, in welcher 2500 erwachsene Asylberechtigte befragt wurden, kommen Wörbs und Bund zu dem Schluss, dass nur 13% dieser Bevölkerungsgruppe als niedrigqualifiziert einzustufen sind (Wörbs & Bund, 2016, S. 1). 41% der syrischen Flüchtlinge in der Studie hatten zwischen 10 und 14 Jahre lang die Schule besucht (ebd., S. 4). Selbst bei den Befragten aus dem Irak, die zu 25,9% im Herkunftsland keine Schule besuchen konnten, gelingt es 38,9% in Erwerbstätigkeit und weiteren 6,0% in Ausbildung einzumünden. Es zeigen sich jedoch wesentliche Genderdifferenzen. Frauen sind in der Stichprobe nur zu 11,5% erwerbstätig (ebd., S. 7). Die Ermöglichung von Bildungsteilnahme und beruflicher Qualifizierung, so zeigen auch diese Analysen, müssen Prioritäten der politischen Agenda darstellen, da sich die Berufstätigkeiten zum großen Teil auf geringqualifizierte Tätigkeiten in den Branchen Logistik, Gebäudereinigung, Gastronomie und Verkauf und Herstellung von Lebensmitteln konzentrieren (ebd., S. 8).

Erste Schritte in Richtung des Ausbaus von Bildungsangeboten für Flüchtlinge wurden bereits unternommen. So erhalten nun auch AsylbewerberInnen aus Staaten mit guten Bleibechancen die Möglichkeit staatlich finanzierte Integrationskurse zu besuchen, die Zugangsbedingung zu BAföG und BAB wurden verbessert und bundesweit entstehen Willkommensklassen und Berufsschulklassen für junge Flüchtlinge. Für München wird im Schuljahr 2015/2016 eine Zahl von 106 sogenannten Übergangsklassen genannt (Landeshauptstadt München Sozialreferat).

Auch wissenschaftliche Fragestellungen am Schnittpunkt Flüchtlingsforschung und Bildungsforschung erfahren zunehmend mehr Aufmerksamkeit. So gründete sich 2013 das Netzwerk Flüchtlingsforschung, seit April 2015 wird es von der Deutschen Forschungsgesellschaft gefördert (Netzwerk Flüchtlingsforschung, 2016). In den letzten drei Jahren nahm die Anzahl der Konferenzen und Fachtagungen zum Themenkreis Flucht und Bildung deutlich zu, auch eine leichte Zunahme von wissenschaftlichen Publikationen ist zu verzeichnen (Gag & Voges, 2014a; Geiger, 2016; Thränhardt, Februar/2015; Kutscher & Kress, Dezember/2015). Es ist jedoch davon auszugehen, dass viele Forschungsprojekte ihre Ergebnisse erst in den nächsten Jahren veröffentlichen werden. Eine interessante Reanalyse der PISA Ergebnisse von 2012 stammt von der OECD im Dezember 2015. Sie befasst sich mit SchülerInnen mit Migrationserfahrung und verweist speziell auf Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund als Segment dieser Bevölkerungsgruppe (OECD Publishing, 2015, S. 48 ff.). SchülerInnen der ersten Generation zeigen in Kanada wesentlich höhere Werte im Zugehörigkeitsgefühl und bezüglich ihrer persönlichen Zufriedenheit in der Schule als in Deutschland (85,3%/73,4%) (OECD Publishing, 2015, S. 108). Die OECD kritisiert die frühe Trennung in Schultypen und Leistungsniveaus, sowie die Konzentration der Schülergruppe in bestimmten Schulen (ebd., S. 91). Dennoch sollten gerade für junge Flüchtlinge, die mit unterbrochenen Bildungskarrieren in den Aufnahmestaaten ankommen, Möglichkeiten gefunden werden diese Lücken innerhalb von Brückenkursen und sogenannten „accelerated programs“ zu schließen (ebd., S. 51). Die Studie betont jedoch vor allem die hohen Bildungsaspirationen von SchülerInnen und Familien mit Migrationshintergrund. Wie die hier vorliegende Studie anhand der Rekonstruktion von Bildungserfahrungen zeigt, können diese im besonderen Maße für die Subgruppe junge Flüchtlinge angenommen werden. Dies soll abschließend anhand der Worte einer jungen

Frau verdeutlicht werden, die von der Bedeutung von Bildung für sie und andere junge Flüchtlinge spricht.

„Cause we come with the spirit of going to school. Cause that's the most important thing, we can, we want, we come here hoping“ (Ella, 17ca: 719–726).

Einführung

Der Prolog machte deutlich, welchen Beitrag diese Arbeit zu einer wesentlichen Herausforderung in der deutschen Gesellschaft leisten kann. Es wurde jedoch auch sichtbar, dass diese Entwicklung zu Beginn des Forschungsprozesses so nicht zu erwarten war. Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit entstand in der praktischen Asylsozialarbeit in Deutschland und Kanada. Ausgangspunkt war die Erfahrung als Sozialarbeiterin, dass der Bildungszugang für junge Flüchtlinge in den zwei sehr unterschiedlichen Städten München und Toronto eine wesentliche Herausforderung und zugleich Ressource für gelingende Integration darstellt. Diese Arbeit nähert sich dem Untersuchungsgegenstand, der Bildungsteilnahme junger Flüchtlinge, in dieser bereits im ursprünglichen Erkenntnisinteresse grundgelegten Dualität. Die Praxiserfahrung bezog sich zunächst auf individuelle Fallgeschichten. Junge Flüchtlinge waren als aktive Subjekte und eigene Konstrukteure ihrer Lebens- und Bildungsgeschichte in den Interaktionen mit mir als Sozialarbeiterin deutlich sichtbar. Zugleich implizierte die Berufserfahrung den Vergleich und die Kontrastierung dieser individuellen Verläufe im Rahmen von zwei unterschiedlichen Systemen. Inwiefern diese strukturellen Rahmenbedingungen individuelle Bildungsverläufe und Bildungserleben abstecken, war innerhalb einer rein berufspraktischen Auseinandersetzung mit der Thematik nicht erschließbar. Dies führte zum Entstehen eines wissenschaftlichen Interesses an einer grundlegenden theoretischen und empirischen Untersuchung der Bildungsteilnahme junger Flüchtlinge in Toronto und München.

Der Forschungsstand zur Bildungsteilnahme junger Flüchtlinge ist äußerst mangelhaft. Sowohl in Kanada als auch in Deutschland wird die randständige und unzureichende Forschung zu dieser Gruppe betont (Access Alliance, 2011; Anderson, Hamilton, Moore, Lowen & Frater-Mathieson, 2006, S. 2; Behrensen & Westphal, 2009; Studnitz, 2011, S. 130). Die wenigen empirischen Befunde in den beiden betrachteten Kontexten zeigen junge Flüchtlinge als besonders vulnerable Gruppe, die aufgrund individueller und struktureller Bedingungen häufig von Exklusion im Bildungssystem betroffen ist (Barth & Guerrero Meneses, 2012; Gag & Schroeder, 2012; Müller et al., 2014; Neumann et al., 2003; Ferde, 2010; Kanu, 2008; Shakya et al., 2010; Wilkinson, 2002; Yau, 1996, S. 12.). Zugleich existieren in der Fachöffentlichkeit kontrovers hierzu empirische Ergebnisse, die junge Flüchtlinge in Bildungsbezügen als resilient und motiviert beschreiben (Rousseau & Drapeau, 2000, 2003; Rousseau, Drapeau & Rahimi, 2003; Access Alliance, 2011; Hynie, Guruge & Shakya, 2012; Khanlou, Shakya, Islam & Oudeh, 2014; Shakya et al., 2014; Shakya et al., 2010; Seukwa, 2006; Stermac et al., 2008; Stermac, Clark & Brown Lindsay, 2013; Stermac et al., 2010). Während es im kanadischen Kontext seit den 90er Jahren immer wieder zu vereinzelt Studien, vor allem in qualitativen Designs, sowie einigen quantitativen Untersuchungen kam, steht im deutschen Kontext eine größere Zahl theoretischer Auseinandersetzungen und Analysen der rechtlichen und schulischen Rahmenbedingungen, sowie Darstellungen von praktischen Ansätzen (Eспенhorst, 2013; Gag & Voges, 2014b; Harmening, 2005; Krappmann, Lob-Hüdepohl, Kurzke-Maasmeier & Bohmeyer, 2009) sehr wenig empirischem Material gegenüber. Ausnahmen bilden hier die Studien einer Hamburger Forschungsgruppe, die sich tiefgehend mit der Bildungsteilnahme von AsylbewerberInnen und unbegleiteten Minderjährigen in dieser Stadt auseinandersetzen (Gag & Schroeder, 2012, 2014; Neumann, Niedrig, Schroeder & Seukwa, 2003; Seukwa, 2006).

Zwei aktuelle Studien (Barth & Guerrero Meneses, 2012; Müller et al., 2014) befassen sich zudem spezifisch mit der Bildungsteilhabe und dem Übergang in Beruf von statusunsicheren jungen Flüchtlingen.

Hier zeichnet sich bereits eine grundlegende Schwierigkeit der Bildungs-Flüchtlingsforschung ab. „Junge Flüchtlinge“, als Sammelbegriff bezeichnet eine sehr breite und heterogene Gruppe. Sowohl AsylbewerberInnen, anerkannte Flüchtlinge, abgelehnte AsylbewerberInnen in unterschiedlich variierenden Altersgruppen können darunter gefasst werden. Dennoch wird im Zuge dieser Arbeit diese Gruppe nicht spezifischer abgegrenzt. Es wird von einer breiten Definition von Fluchtmigration ausgegangen (vgl. I 3.2). Die Realitäten von Fluchtmigration sind in sich verwobene Prozesse mit unterschiedlichsten Ursachenkomplexen. Insofern kann die klassische Unterscheidung von freiwilliger Arbeitsmigration und erzwungener Flucht nur bedingt greifen (Fussell, 2012, S. 40; Koser & Martin, 2011b, S. 4 ff.; Richmond, 1988, S. 11). Die hier vorliegende Arbeit bezieht den Begriff Flüchtlinge deshalb auf die im Oxford Handbook of Forced Migration Studies vorgeschlagenen Definition.

„[...] those who have been identified by the international community as asylum seekers, refugees, internally displaced persons (IDPs), development induced displaced persons, or trafficked persons, as well as all those whose claim to such labels may have been denied, but who have been forced to move against their will as a result of persecution, conflict, or insecurity“ (Fiddian-Qasmiyeh, Loescher, Long & Sigona, 2014a, S. 5).

Untersuchungsgegenstand dieser empirischen Arbeit ist die Bildungsteilhabe von 14- bis 24-jährigen Personen, welche zum Zeitpunkt der Datenerhebung in München oder Toronto lebten und zu einem beliebigen Zeitpunkt im jeweiligen Ankunftsland einen Asylantrag oder humanitären Aufenthalt beantragt hatten beziehungsweise als Resettlementflüchtlinge in die Länder gekommen waren. Insofern grenzt sich diese Arbeit von Studien ab, die auf Grundlage der Genfer Flüchtlingskonvention ihre Untersuchungsgruppe auf nach diesem Recht anerkannte Flüchtlinge beschränken. Die Untersuchungsgruppe der empirischen Studie besteht sowohl aus anerkannten Flüchtlingen, als auch aus AsylbewerberInnen, Resettlementflüchtlingen und abgelehnten AsylbewerberInnen.

Begründet im geringen Kenntnisstand zum Untersuchungsgegenstand handelt es sich um eine explorative, qualitative Studie. Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge wird anhand von zwei empirischen Zugängen untersucht. Empirie 1 fokussiert die Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge in München und Toronto. Innerhalb einer strukturierenden Inhaltsanalyse von Experteninterviews kommt es hier zur Rekonstruktion von Bildungsstrukturen. Empirie 2 hingegen nimmt die Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge in den Blick. Diese werden anhand der Analyse von Bildungsverläufen und durch theoretisches Kodieren der GTM von Interviews mit jungen Flüchtlingen rekonstruiert (Glaser & Strauss 1967; Corbin & Strauss, 2008; Mayring, 2010) Das Forschungsinteresse konkretisiert sich in den folgenden forschungsleitenden Fragen:

1. Wie stellen sich *die Strukturen für junge Flüchtlinge* in München und Toronto im Bereich der informellen, non-formalen und formalen Bildung dar?
2. Welche *sozialen und personalen Prozesse* wirken als Ressourcen und Barrieren der Bildungsteilhabe? Welche Bewältigungs- und Handlungsstrategien entwickeln die Jugendlichen?

3. Welche *wesentlichen Faktorenbereiche der Bildungsteilhabe* zeigen sich? (in der Analyse der zwei empirischen Zugänge und im Vergleich Toronto–München)
4. Welche *praktischen Implikationen* ergeben sich für die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge in München und Toronto?

Die Zieldimension der vorliegenden Arbeit liegt sowohl in der Deskription von Bildungsstrukturen und Bildungsprozessen, in der Exploration und Generierung theoretischer Aussagen zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge und im Entwurf von Implikationen für pädagogische Praxis und Bildungspolitik. Die hier vorgelegte Arbeit bewegt sich am Schnittpunkt verschiedener Wissenschaftsdisziplinen und -paradigmen. Sie thematisiert die Intersektion von Bildungs- und Migrationsforschung. Bezüge zum systemtheoretischen Paradigma und zu gesellschaftskritischen Ansätzen werden deutlich (vgl. hierzu Luhmann, 1997; Freire, 2000; Giroux, 1991; Klafki, 1991; Kronauer, 2010a; Stichweh & Windolf, 2009).

Die ersten drei Kapitel der Arbeit umfassen die theoretische Auseinandersetzung mit den grundgelegten Begriffen und Theorien, eine tiefgehende Diskussion der Forschungsfelder in München und Toronto, sowie die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge.

Im ersten Kapitel werden die theoretischen Bezugspunkte der Arbeit spezifiziert. Ziel dieses Abschnittes ist es, die zentralen Begriffe Bildung, Teilhabe, junge Flüchtlinge, sowie Akkulturation und Integration zu klären und theoretisch zu verorten. Insofern wird transparent, dass diese Arbeit mit Bildung unterschiedliche Modalitäten und Orte fokussiert und dass sowohl bei jungen Flüchtlingen, als auch in den zwei Städten multiple und divergierende Bildungsbegriffe existieren. Insofern geht diese Arbeit von einem erweiterten Bildungsbegriff aus und fragt in der empirischen Untersuchung nach den unterschiedlichen Konnotationen des Bildungsbegriffes der jeweiligen Akteure. Teilhabe wird innerhalb dieser Arbeit aus systemtheoretischer Perspektive fokussiert. Anhand der Datenanalyse zeigt sich die Anschlussfähigkeit der Ergebnisse an Theorien der institutionellen und strukturellen Diskriminierung. Bildungsteilhabe findet jedoch innerhalb komplexer Faktorenlagen statt. Auch gruppenspezifische biografische Faktoren müssen betrachtet werden. In der Auseinandersetzung mit Fluchtmigration und dem Jugendalter begründet sich sowohl die Wahl der Untersuchungsgruppe als auch die enorme Aktualität der gewählten Fragestellungen. Zuletzt wird nach der Verbindung von Bildungsteilhabe und Integration gefragt. Hier wird deutlich, dass die Betrachtung von Akkulturationsprozessen in zwei unterschiedlichen Aufnahmeländern mit differenten Integrationsphilosophien eine hervorragende Möglichkeit der Kontrastierung des Datenmaterials schafft.

Das *zweite Kapitel* dieser Arbeit beschäftigt sich mit der Grundlegung dieser Kontrastierungsmöglichkeit. Denn ein Vergleich der beiden unterschiedlichen Bildungsorte München und Toronto ist nur dann möglich und sinnvoll, wenn er auf der Basis einer grundlegenden Kenntnis von kontextuellen Rahmenbedingungen stattfindet. Ein erster Abschnitt fokussiert deshalb Migrationsgeschichte und Multikulturalismus als gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Die Integrationsphilosophien in Kanada und Deutschland divergieren klar und zeigen sich als Kontrastierung von Multikulturalismus und Assimilation. Asylsysteme werden als rechtliche Rahmenbedingungen in den Lebenswelten von jungen Flüchtlingen wirksam. Hier existieren weniger deutliche Differenzen zwischen den beiden Forschungsorten, denn es kommt sowohl in Kanada als auch in Deutsch-

land zu Tendenzen der Abwehr und zu restriktiven rechtlichen Regelungen gegenüber AsylbewerberInnen. Vielmehr zeigen sich hier die wesentlichen Unterschiede zwischen den zwei Subgruppen anerkannte Flüchtlinge, wie Resettlementflüchtlinge, und statusunsichere junge Flüchtlinge. Deutliche strukturelle Differenzen erschließen sich hingegen bei der Betrachtung der zwei Bildungssysteme in Toronto (Ontario) und München (Bayern). Ontario, so wird deutlich, orientiert sich an inklusiven Schulmodellen, während es im Bayerischen Schulsystem weiterhin zur Segregation in unterschiedliche Schultypen kommt. Zuletzt gerät mit der Betrachtung der zwei urbanen Zentren München und Toronto die lokale Ebene in den Blick. Hier zeigt sich, dass trotz der teilweise restriktiven kontextuellen Bedingungen durch das Asylsystem und Bildungssystem auf lokaler Ebene um praktikable Lösungen für die Integration von jungen Flüchtlingen gerungen wird.

Das dritte Kapitel schließt diese theoretischen Auseinandersetzungen mit einem Zwischenfazit. Es resümiert dargestellte Erkenntnisse zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge und verdichtet diese anhand des aktuellen Forschungsstandes. Forschungslücken werden so sichtbar. Innerhalb der vorliegenden Studie können Lücken bezüglich Bildungsbegriffen, Bildungsstrukturen und Bildungserfahrungen adressiert werden. Eine internationale Perspektive wurde in der Flüchtlingsbildungsforschung nur im äußerst geringen Maß eingenommen.

An diese Erkenntnisse schließt die im *vierten Kapitel* beschriebene und begründete Methodologie an. Das Design der Studie setzt in einem explorativen Vorgehen das Kernelement der Grounded-Theory-Methodologie um. Das Kapitel umfasst sowohl die Darstellung der wesentlichen Schritte des internationalen Forschungsprozesses, als auch die Auseinandersetzung mit Qualitätskriterien und den speziellen Implikationen bei Forschung im Feld von Fluchtmigration und kulturvergleichenden Studien. Innerhalb des Studiendesigns kommt es zum Aufbau von zwei grundlegenden Kontrastierungsdimensionen, welche zu weiteren methodologischen Implikationen führen. Der Vergleich von München und Toronto macht die Auseinandersetzung mit den Methoden der interkulturellen Fallstudien notwendig, während die Kontrastierung von systemtheoretisch betrachteten Bildungsstrukturen und die akteurszentrierte Perspektive auf die Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge zur gegenstandsangemessenen Kombination von Forschungsmethoden und zur systemischen Perspektiventriangulation führt. Um den Forschungsprozess möglichst transparent zu gestalten, werden beide empirischen Zugänge (Rekonstruktion der Bildungsstrukturen – Empirie 1; Rekonstruktion der Bildungserfahrungen – Empirie 2) bezüglich der Umsetzung von Datenerhebung, Samplingstrategien und Datenauswertung detailliert beschrieben.

Es folgt im *Kapitel 5* die Darstellung meiner Forschungsergebnisse, welche in drei Abschnitte gegliedert ist. Der Abschnitt 5a gibt Antworten auf die Fragestellung nach strukturellen Bedingungen der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge in München und Toronto. Es handelt sich um die Ergebnisse des ersten empirischen Zuganges. Bildungsstrukturen werden an den beiden Forschungsorten getrennt voneinander beschrieben und analysiert. Der Abschnitt schließt mit einer resümierenden vergleichenden Strukturanalyse. Die Ergebnisse des zweiten empirischen Zuganges werden im Abschnitt 5b behandelt. Anhand der Daten der Interviews mit jungen Flüchtlingen werden sowohl die Rekonstruktion von erfolgreichen Bildungsverläufen und Gelingensfaktoren als auch die vertiefte Analyse von Bildungsprozessen möglich. Diese Ergebnisse beantworten die Fragestellung nach sozialen und personalen Prozessen, sowie nach Handlungs- und Bewältigungsstrategien. Der

Abschnitt 5c ist die Zusammenführung der beiden empirischen Zugänge. Anhand der kontrastierenden Analyse von Bildungsstrukturen und Bildungserfahrungen, sowie im Vergleich der beiden Fälle München und Toronto werden sowohl die Bedeutungsräume von Bildungsbegriffen der unterschiedlichen Akteure rekonstruierbar, als auch die Zuordnung von wesentlichen Faktoren der Bildungsteilhabe innerhalb eines theoretischen Modells möglich. Aufbauend auf diese Ergebnisse werden Implikationen für pädagogische Praxis und Bildungspolitik beider Bildungsorte entworfen. Ein kurzer Ausblick verweist zudem auf weitere Forschungsbedarfe.

I. Theoretische Bezugspunkte

In diesem ersten Kapitel werden die theoretischen Bezugspunkte der Arbeit geklärt. Forschung zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge bewegt sich an der Schnittstelle der wissenschaftlichen Disziplinen Pädagogik und Soziologie. Sie bewegt sich zudem im Überschneidungsbereich von Bildungsforschung und Migrationsforschung. Insofern wird es hier notwendig, grundlegende Begrifflichkeiten zu diskutieren und ihre Fokussierung im Rahmen dieser Arbeit zu spezifizieren (vgl. Abb. 1.1)

Im folgenden Abschnitt nähert sich diese Arbeit zunächst dem Bildungsbegriff an (1). Aufgrund der Komplexität der Arbeit, welche sowohl einen Vergleich von Toronto und München als auch die Beschäftigung mit Bildungsstrukturen und Bildungserfahrungen umfasst, wird ein erweiterter Bildungsbegriff grundgelegt. Durch die systemtheoretische Perspektive, so zeigt sich weiterhin, kann der Blickwinkel auf Exklusion und Inklusion junger Flüchtlinge in Bildungsstrukturen geschärft werden (2.1; 2.2; 2.3). Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge bilden jedoch nicht nur die funktionelle Anpassung an diese strukturellen Gegebenheiten ab. Die komplexen Faktorenlagen (2.4) der Bildungsteilhabe verweisen auch auf die Bedeutung gruppenspezifischer biografischer Einflüsse. Zu klären bleibt weiterhin, wie Fluchtmigration im Sinne dieser Arbeit zu verstehen ist (3) und welche Prozesse spezifisch für *junge* Flüchtlinge ausgemacht werden können (3.4). Hier zeigt sich die enorme Aktualität der aufgeworfenen Fragestellungen und die Notwendigkeit, von einer engen rechtlichen Fluchtdefinition abzuweichen. Bildungsprozesse junger Flüchtlinge sind ein Aspekt ihrer Akkulturationsprozesse (4). Sie sind wesentlich beeinflusst durch die Strukturen und Integrationsphilosophien und insofern von Akkulturationsstrategien der aufnehmenden Mehrheitsgesellschaften. Durch die Fokussierung der zwei differenten Städte München und Toronto, welche eingebettet sind in unterschiedliche Gesellschafts-, Asyl- und Bildungssysteme, entsteht eine wichtige Kontrastierungsdimension der Analysearbeit. Integration stellt zudem, so zeigt es sich in der theoretischen Auseinandersetzung, keine konstante Zieldimension von Akkulturationsprozessen junger Flüchtlinge dar.

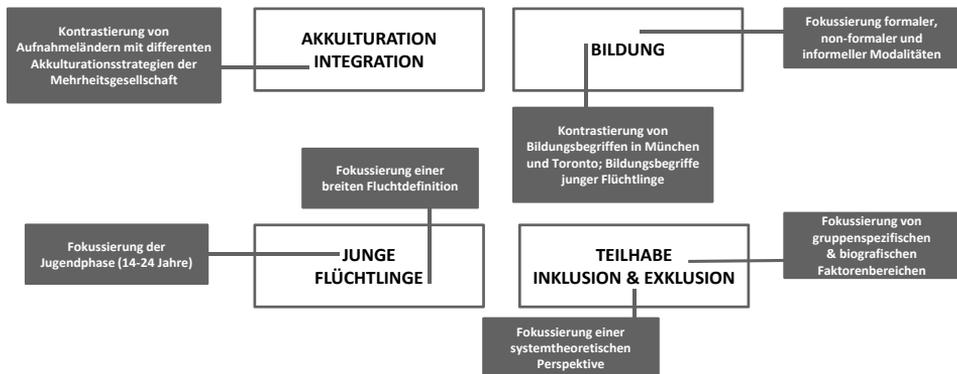


Abbildung 1.1: Theoretische Bezugspunkte und Fokussierung des Gegenstandsbereiches (Quelle: eigene Darstellung)

1. Der Bildungsbegriff: eine Annäherung

Dieser Absatz versucht, sich verschiedenen Konnotationen des Bildungsbegriffes anzunähern. In den Ausführungen werden drei Ebenen thematisiert. Es wird danach gefragt, welche Bildungsbegriffe im kanadischen und deutschen Kontext diskutiert werden, welcher Bildungsbegriff die Grundlage dieser Arbeit darstellt und von welchen Bildungsbegriffen und Bildungssituationen junge Flüchtlinge geprägt sein können.

Die Auseinandersetzung erfolgt in mehreren Schritten. Ich nähere mich in beiden nationalen Kontexten den theoretischen Bedeutungszusammenhängen von Bildung an, um die strukturelle Ausformulierung der Bildungsangebote in München und Toronto besser analysieren und verstehen zu können. Zunächst wird die sowohl in Kanada als auch in Deutschland thematisierte Ökonomisierung von Bildung aufgegriffen. Das Bildungssystem in Kanada und besonders in Toronto ist in der praktischen Arbeit mit der multikulturellen Schülerschaft zudem durch die Auseinandersetzung mit der „critical pedagogy“ und insbesondere den Werken von Paolo Freire und Henry Giroux geprägt, deshalb soll auch dieser bildungstheoretische Hintergrund thematisiert werden (1.1). Diese beiden Absätze bilden zudem den Ausgangspunkt des in dieser Arbeit vertretenen Bildungsverständnisses. Im Kontext dieser Arbeit wird Bildung als Prozess betrachtet, dessen Ziel neben der Ausstattung mit funktionellen Kompetenzen auch in der Persönlichkeitsbildung und der kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen liegt. Ein erweiterter Bildungsbegriff bezieht sich in diesem Zusammenhang zudem auf verschiedene Orte und Modalitäten, wie sich in der Auseinandersetzung mit den Begriffen der formalen, non-formalen und informellen Bildung zeigt (1.2). Dimensionen des Bildungsverständnisses in Entwicklungsländern und im Zusammenhang mit kriegerischen Konflikten werden weiterhin diskutiert, um den Deutungshintergrund von Bildungserfahrungen und -verständnissen junger Flüchtlinge zu verorten (1.3).

1.1 Der Bildungsbegriff im Kontext der Forschungsorte München und Toronto

Sowohl im nordamerikanischen als auch im deutschsprachigen Raum werden Tendenzen der Ökonomisierung von Bildung diskutiert, dennoch ist die Orientierung an einem humanistischen und gesellschaftskritischen Bildungsbegriff ein bedeutender Aspekt in beiden Kontexten.

1.1.1 Bildung zwischen Selbstbestimmung und ökonomischer Verwertbarkeit

In der aktuellen Fachliteratur ist die Auseinandersetzung mit der Ökonomisierung von Bildung ein häufig rezipiertes Thema. Die Orientierung an einem humanistisch geprägten Bildungsideal, welches in Deutschland eng verbunden mit dem Namen Humboldt ist, wird der Ausrichtung von Bildung an ökonomisch gefassten Interessen gegenübergestellt (Höhne, 2012; Tenorth, 2011, S. 352). Diese dialektische Darstellung macht es möglich, klar voneinander abgegrenzte Konzepte besser zu fassen. Dennoch ist in der Praxis die Ausrichtung an Selbstbestimmung und Emanzipation und zugleich eine Orientierung am Kompetenzbegriff und an der gesellschaftlichen Allokation von großer Bedeutung (BMBF, 2004, S. 23; Fend, 2012, S. 162; Klafki, 1991). Bezüglich der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge scheint eine rein humanistische Begründung naiv, denn die Ausstattung mit

beruflichen Kompetenzen ist eng verbunden mit Prozessen der Akkulturation und aufenthaltsrechtlicher Stattsicherheit.

Tenorth thematisiert die Auseinandersetzung zwischen zweckfreier Bildung nach Humboldt und einem an den ökonomischen Interessen der Wissensgesellschaft orientierten Bildungskapital als „scheinbar aussichtslose(r) Konfliktlagen“ (Tenorth, 2011, S. 354) und begibt sich auf die Suche nach der Konsenszone des Bildungsbegriffes. Er stützt sich hierbei auf die Definition des nationalen Bildungsberichtes von 2010, der Bildung in drei zentrale Dimensionen fasst: „individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie Humanressourcen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 1). Thematisiert werden hier sowohl die Autonomie und der Subjektbezug von Bildung (individuelle Regulationsfähigkeit) als auch die Bildungsgerechtigkeit (gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit) sowie die Ausstattung mit Kompetenzen, welche die Erwerbsarbeit ermöglichen und so den Erhalt des Arbeitskräftevolumens sicherstellen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 2; Tenorth, 2011, S. 353). Zielhorizont des Prozesses bleibt jedoch die Anerkennung des Zu-Bildenden als fähiges Subjekt und insofern auch die Orientierung an (mehr) Symmetrie im Erziehungsprozess (Tenorth, 2011, S. 360).

Andere Autoren nehmen hier eine weniger versöhnliche Haltung ein. Bauer et al. kritisieren, dass sich im wissensbasierten Wirtschaftsraum die Bildungsdebatte ökonomisch orientiert. Bildung in diesem Zusammenhang wird einseitig zur arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung und „eine umfassende Bildung für Alle wird verzichtbar bzw. als volkswirtschaftlich nicht finanzierbar“ (Bauer et al., 2012, S. 20 f.). Auch im nordamerikanischen Raum gibt es die Auseinandersetzung mit der Ökonomisierung von Bildungssystemen, so der kritische Pädagoge Kincheloe:

„In addition to their role as supplier of regulated labor to the economy, schools in this privatized view have come to be seen as commodities, subjects to the dictates of the free market“ (Kincheloe, 2007, S. 25).

Ökonomisierung wird häufig nicht als analytischer, sondern als kritischer Begriff benutzt, der die negativen Seiten der Entwicklung zu beleuchten versucht (Höhne, 2012, S. 799). Lederer ist deutlich in diesem Sinne zu sehen. Er beschreibt anhand des Begriffes Ökonomisierung die Wertverschiebung und Inbeschlagnahme des Bildungsbereiches durch den Neokapitalismus. Bildung wird so zum Instrument der Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen, anstatt zur gleichberechtigten Teilhabe zu führen (Lederer, 2013, S. 345 f.). Ein Erziehungsverständnis, das einseitig an beruflicher und sozialer Brauchbarkeit orientiert ist, wird kritisiert. So wird Kompetenz in diesem Zusammenhang häufig zu Wissen, welches sich an wirtschaftlichen Notwendigkeiten orientiert. Diese funktionelle Sichtweise auf Kompetenz wurde vor allem durch die Schulleistungsstudien und ihre Kompetenzdefinition geprägt (Grunert, 2012, S. 8; Messner, 2003, S. 403). Grunert betont jedoch:

„Ebenso sind v. a. in der erziehungswissenschaftlichen Tradition des Kompetenzbegriffs Ansätze zu finden, die über ein kognitives und funktionalistisches Verständnis von Kompetenz deutlich hinausgehen“ (Grunert, 2012, S. 11).

Der Kompetenzbegriff kann als Handlungskompetenz Bereiche der Selbst-, Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz integrieren und verweist insofern sehr wohl auf einen Bezug zur Persönlichkeitsentwicklung und Reflexion (Grunert, 2012, S. 74). Während Kompetenz als Produkt der Bildungsprozesse gesehen werden kann, integriert der Bildungsbegriff sowohl den Prozess des Lernens als auch Kompetenz als Produkt dieses Vorgangs (Grunert, 2012, S. 76). Auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) betont die Doppelseitigkeit des Bildungsbegriffes, Bildung meint das Ziel und gleichermaßen den Prozess. Sie bewegt sich immer im Spannungsverhältnis zwischen der Mündigkeit des Subjekts und dem gesellschaftlichen Anspruch der Vermittlung von benötigten Qualifikationen (BMBF, 2004, S. 21 f.). Dieses Spannungsverhältnis kann im Kompetenzbegriff aufgelöst werden, wenn dieser in einem weiteren Sinne konstruiert wird, der auch Werteorientierung und soziale Kompetenzen miteinschließt (ebd., S. 23).

Im Begriff des lebenslangen Lernens zeigt sich die zeitliche Dimension dieses Prozesses, denn Bildung kann nicht mit dem Erwerb eines ersten Bildungszertifikats abgeschlossen sein, vielmehr wird Lernen über die Lebensspanne hinweg fortgesetzt (Tippelt, Kadera & Buschle, 2014, S. 66). Informelle und non-formale Arten des Lernens gewinnen im Laufe des Lebens an Bedeutung (vgl. I 1.4).

1.1.2 Der kritische Bildungsbegriff

Ein kritisch-reflexiver Bildungsbegriff kann als Abgrenzungs- und Reflexionsinstanz einem gesellschaftlich-funktionellen und qualifikationstheoretischen Zugang entgegen gestellt werden. In Toronto spielen in Auseinandersetzung mit der multikulturellen Schülerschaft Konzepte der „critical pedagogy“, insbesondere die Werke von Paolo Freire und Henry Giroux, eine Rolle.³ Während in der deutschsprachigen Literatur der Ursprung der kritischen Pädagogik vor allem in der kritischen Theorie der Frankfurter Schule verortet

3 In Deutschland ist Klafki einer der am häufigsten rezipierten Autoren in diesem Zusammenhang (Messner, 2003, S. 401 f.). Im Mittelpunkt der bildungstheoretischen Auseinandersetzung steht sein Konzept der Allgemeinbildung (Ehrenspeck, 2010, S. 160; Klafki, 1991, S. 53; Lederer, 2013, S. 163). Diese Allgemeinbildung muss als Zusammenhang drei ineinander verwobener Grundfähigkeiten gesehen werden: Bildung als Fähigkeit zur Selbstbestimmung; Bildung als Fähigkeit zur Mitbestimmung; Bildung als Solidaritätsfähigkeit (Klafki, 1991, S. 52). Als Folgerungen seines Allgemeinbildungskonzeptes entwickelt Klafki Forderungen an das Bildungswesen. Sie sollen hier kurz aufgegriffen werden, da sich klare Parallelen zeigen, was die Implikationen für die Praxis der Bildungsteilhabe von jungen Flüchtlingen betrifft. Klafki fordert, Bildung „allen“ zugänglich zu machen durch:

- Abbau von Selektionselementen
- Verwirklichung einer mindestens zehnjährigen Schulpflicht
- Ausdehnen der gemeinsamen Beschulung zum Beispiel durch eine integrierte Gesamtschule bis zum 16. Lebensjahr
- Integration von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulformen in der Sekundarstufe
- Ausbau der Erwachsenenbildung

Klafkis Bildungsverständnis ist ein politisches, das gesellschafts- und systemkritisch wirkt. Hier grenzt er sich von klassischen Bildungstheorien ab, die seiner Meinung nach die politische Bildungsdimension nicht umfassend genug beschreiben (Klafki, 1991, S. 40, 48).

wird, gilt im nordamerikanischen Raum die Monografie „Pedagogy of the oppressed“ von Paulo Freire (1970) als Grundlagenwerk (Kincheloe, 2007, S. 12). Paulo Freires Kerngedanke ist die Befreiung aus und Widersetzung gegen starre Unterdrückungsstrukturen. Hierbei nehmen Erziehung und Bildung eine zentrale Rolle ein. Im Mittelpunkt seines Projektes der „Befreiung“ steht der Dialog zwischen ErzieherInnen und SchülerInnen (McLaren & Lissovoy, 2010, S. 218). Mit Paulo Freires Worten:

„Dialogue is thus an existential necessity. And since dialogue is the encounter in which the united reflection and action of the dialoguers are addressed to the world which is to be transformed and humanized, this dialogue cannot be reduced to the act of one person's 'depositing' ideas in another nor can it become a simple exchange of ideas to be 'consumed' by the discussants“ (Freire, 2000, S. 88 f.).

Voraussetzung für diese Art von Austausch sind Liebe, Demut und Vertrauen. Nur so kann es zu gleichberechtigten vertrauensvollen Dialogen kommen (Freire, 2000, S. 91). Konkret müssen sich Erzieher gegen das sogenannte „Bankierskonzept“ wenden, das in scheinbar guten Absichten der Hilfe doch nur Unterdrückung reproduziert. SchülerInnen werden innerhalb dieses Konzeptes zu „leeren Gefäßen“, die mit dem Wissen der Lehrer gefüllt werden sollen (Freire, 2000, S. 72).

„In the banking concept of education, knowledge is a gift bestowed by those who consider themselves knowledgeable upon those whom they consider to know nothing“ (Freire, 2000, S. 72).

Paulo Freire fordert zur Revolution gegen diese weitverbreitete Konzeption von Bildung und Erziehung auf. Die *problemsetzende Methode* (problem-posing education) hingegen vertraut auf den Menschen als bewusstes und wissendes Gegenüber. Im Prozess des Dialoges nimmt auch der Lehrer eine lernende Rolle ein (Freire, 2000, S. 79 f.). Durch Untersuchen der eigenen Wirklichkeit können sich die Unterdrückten so kritisch mit ihrer Welt auseinandersetzen und mittels kritischem Denken die Gesellschaft als veränderbar erleben (McLaren & Lissovoy, 2010, S. 219). Freire versteht Bildung als „Praxis der Freiheit“, das Ziel ist der handlungsmächtige und kritische Mensch (McLaren & Lissovoy, 2010, S. 221 ff.). Methodisch setzt Freire dies im Kodifizierungssystem um, in welchem in dialogischer Weise Themen bearbeitet werden, welche die Lebenssituation der SchülerInnen betreffen. Sehr erfolgreich wurde dies in Alphabetisierungsprogrammen für Erwachsene eingesetzt. Für Freire steht jedoch nicht die Vermittlung von Fertigkeiten, sondern die kritische Bewusstseinsbildung im Vordergrund (Freire, 2000, S. 106 ff.; McLaren & Lissovoy, 2010, S. 221).

Freires Werk wurde als utopisches Projekt kritisiert. Seine Sprache wurde als sexistisch und er selbst als an patriarchalen Strukturen ausgerichtet beschrieben (McLaren & Lissovoy, 2010, S. 225). Dennoch ist sein Werk von großer Bedeutung für soziale und pädagogische Bewegungen sowie für die multikulturelle Pädagogik (McLaren & Lissovoy, 2010, S. 218).

Giroux steht wie Freire für eine klare Kritik an gesellschaftlichen Machtstrukturen. Geprägt durch Freires Befreiungspädagogik richtet sich auch bei ihm die pädagogische Praxis an politischer Aktion für eine sozial gerechtere Gesellschaft aus (Wimmer, 2009, S. 189). Bestimmende Themen seiner Werke sind das Verhältnis zwischen Jugend und

dem öffentlichen politischen Leben sowie Zusammenhänge zwischen dem Schulsystem und der Demokratie (Robbins, 2012, S. 627). Sein weitreichendes Werk ist sehr facettenreich⁴, seine Kritik am Umgang mit der Jugend im Schulsystem sowie seine durchweg kritische Auseinandersetzung mit dem Neoliberalismus können sicherlich als Schwerpunkte seiner Arbeit herausgestellt werden. So schreibt Giroux immer wieder von der aktuellen Gefahr der Instrumentalisierung von Bildung und Erziehung durch rechts-konservative Kräfte. Auch aufgrund der geringen Gegenwehr von Pädagogen und Akademikern verstärken sich Tendenzen wie die Instrumentalisierung von Wissen und die Ausrichtung des Bildungswesens an nationalen Sicherheitsinteressen und Wirtschaftsinteressen. Er befürchtet, dass Bildung so zu „job training“ verkommt und xenophobe Tendenzen entstehen (Giroux, 2007, S. 4; 2009). In den 90er Jahren greift Giroux neben der Tradition der kritischen Theorie auch verstärkt auf theoretische Ansätze der postmodernen Theorie, des kritischen Feminismus und der cultural studies zurück (Robbins, 2012, S. 627). Seine Arbeit reduziert sich jedoch nicht auf die kritische Analyse von Bildung und Gesellschaft, sondern beschäftigt sich auch mit Praxismodellen, um im Schulalltag Räume für kritisches Denken zu schaffen. Im Mittelpunkt stehen hier „Border crossings“-Erfahrungen des Perspektivenwechsels, die es erlauben, „Differenzen in Ideologien, kulturelle Codes und soziale Praktiken [zu] überwinden“ (Wimmer, 2009, S. 192). Girouxs interventionistischer Ansatz der „border pedagogy“ betont seine Nähe zum Entwurf der „problemsetzenden Methode“ nach Freire (Giroux, 1991, S. 54). Der Versuch gleichberechtigte Dialoge aufzubauen führt, so Giroux, jedoch nicht dazu,

„[...] that as educators we should abandon our authority as much as we should transform it into an emancipatory practice that provides the conditions for us to speak and be taken seriously.“ (Giroux, 1991, S. 65).

Hier wird deutlich, dass es in seinem Konzept darum geht, marginalisierte Gruppen zu selbstbestimmter öffentlicher Artikulation (coming to voice), Selbstermächtigung (empowerment) sowie Mitbestimmung und Partizipation (social agency) zu führen (Giroux, 1991; Wimmer, 2009, S. 193, 198).

Auch im Zusammenhang mit Giroux wurden in der Fachöffentlichkeit einige Kritikpunkte laut. So bleibt die Umsetzung seiner „border pedagogy“ in die pädagogische Praxis oberflächlich und schwammig. Dies wird jedoch von Giroux als gewollt betont. Er möchte lediglich Rahmenbedingungen schaffen und pädagogische Freiräume erhalten (Wimmer, 2009, S. 192). Kritik wird auch an der Sprache Girouxs angebracht. So betont Sadvonic, die sehr schwer verständliche Sprache Girouxs stände gerade im Widerspruch mit dessen emanzipatorischen und auf Gleichberechtigung zielenden Anliegen (Sadovnik, 2012, S. 48).

Gerade für Europäer sind wohl der zum Teil etwas ungewohnt pathetisch wirkende Schreibstil sowie die extreme Darstellung von Positionen bei Freire und Giroux etwas gewöhnungsbedürftig. Hinzu kommt, dass in den aktuelleren Publikationen zu Freire und Giroux oft das Bedauern im Vordergrund steht, „critical pedagogy“ sei an den Rand gedrängt und besonders in Zeiten des Neoliberalismus aus der aktuellen pädagogischen Diskussion verschwunden (Giroux, 2007; Macrine, 2009). In Auseinandersetzung mit der

4 So schreibt Wimmer bereits 2009, dass Girouxs Werk mehr als 300 Beiträge und Monografien umfasst (Wimmer, 2009, S. 189).

Fachliteratur sowie der pädagogischen Praxis in Toronto scheint es jedoch, als wäre lediglich das Vokabular der „critical pedagogy“ obsolet geworden, während Kerngedanken wie Überlegungen zu Equity (gleichberechtigter Teilhabe), Empowerment⁵ (Ermächtigung) sowie Förderung der „human agency“ nach wie vor aktuell sind, jedoch in neue Begriffe gefasst wurden. „Social Justice Education“ und „Diversity und Equity“ werden häufig in diesen Kontexten in der aktuellen fachlichen Diskussion genutzt. Inter- und Multikulturelle Aspekte werden so im Zusammenhang einer breiteren Auseinandersetzung als eine Dimension von Diversität behandelt. Schon im Begriff wird auch der Zusammenhang zur „anti oppressive practice“ deutlich. Diese gewinnt vor allem in der Sozialen Arbeit in Kanada immer mehr an Bedeutung (Moore, 2003; Yee, Hackbusch & Wong, 2013; Yee & Wagner, 2013). Innerhalb der Schulsozialarbeit sowie in anderen non-formalen Bildungssettings werden deshalb Bildungsprozesse in „anti-oppressive-frameworks“ umgesetzt.

Zwischenfazit

An dieser Stelle soll als Zwischenfazit kurz auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede im hier dargestellten Bildungsverständnis der zwei nationalen Kontexte eingegangen werden. In der wissenschaftlichen Diskussion zeigt sich sowohl in Deutschland als auch in Kanada ein Spannungsverhältnis zwischen einer ökonomischen Ausrichtung von Bildung und ihrer humanistischen Begründung. Im Zuge von Globalisierung wird in beiden Kontexten versucht, trotz verstärktem Ökonomisierungsdruck die subjektbezogene und gesellschaftskritische Dimension von Bildung aufrecht zu erhalten. Im kanadischen Kontext finden Kerngedanken eines gesellschaftskritischen Zuganges im Zuge von „Diversity und Equity“, „Social Justice Education“ und „Anti-oppressive practice“ einen scheinbar breiteren Zugang in die pädagogische Praxis. Obwohl in Deutschland eine starke historische Grundlegung durch Humboldt vorhanden ist und auch Klafkis Ansatz (Klafki, 1991) breit diskutiert wird, zeigt sich, dass schulische Bildung häufig einen ungleichheitsstabilisierenden Effekt besitzt (vgl. II 3.2.1), insofern „Bildung für Alle“ als Zieldimension noch lange nicht erreicht ist. In der Auseinandersetzung mit den zwei Bildungssystemen und ihren interkulturellen Ansätzen spiegeln sich diese zugrundeliegenden Tendenzen wider (vgl. II 3).

Im Zuge dieser Arbeit wird der subjektbezogene und gesellschaftskritische Aspekt von Bildung betont, da dieser für junge Flüchtlinge Chancen und Möglichkeiten bietet. Dennoch ist auch die funktionelle Dimension der Ausstattung mit Kompetenzen von hoher Bedeutung für Flüchtlingsjugendliche. Mit Bildung ist im Zusammenhang dieser Arbeit jedoch nicht nur „formale Bildung“ im Schulsystem gemeint, wie anhand der Auseinandersetzung mit Bildungsorten und Bildungsprozessen nun deutlich wird.

1.2 Bildungsorte und Bildungsmodalitäten

Die Bedeutung der Beachtung unterschiedlicher Bildungsorte und Bildungsmodalitäten für Bildungsprozesse ist mittlerweile in der Fachöffentlichkeit breit diskutiert. Hierbei

5 Mit Herriger (2014) soll im Rahmen dieser Arbeit Empowerment als Selbstbefähigung; Selbstermächtigung und Stärkung von Eigenmacht und Autonomie verstanden werden (2014, S. 13).

wird in der internationalen Bildungsdiskussion zwischen informeller, non-formaler und formaler Bildung beziehungsweise Lernen⁶ unterschieden. Diese drei Formen unterscheiden sich nach dem Grad ihrer Organisiertheit und ihrer Funktion (Tippelt, 2010, S. 254).

Formale Bildung wird innerhalb von Institutionen des Schul- und Ausbildungssystems verortet (Tippelt, 2010, S. 254). Bildungsprozesse sind innerhalb formaler Bildung durch weitreichende Vorgaben geregelt. Zielperspektive ist die Zertifizierung, welche nach festgelegten Kriterien geprüft wird (Böllert, 2008, S. 10). Hier können noch zwei wichtige Aspekte hinzugefügt werden: „it is a hierarchical system, usually with ministries of education at the top and students at the bottom“ (Schugurensky, 2000, S. 1), und es kommt zu einer weitreichenden Regulierung der formalen Bildung durch staatliche Akteure (Schugurensky, 2000, S. 1).

Non-formale Bildungsorte stellen sich als „strukturierte und rechtlich geregelte Institutionen dar, deren Nutzung und Inanspruchnahme freiwillig geschieht und die durch ein hohes Maß an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten gekennzeichnet sind.“ (BMBF, 2004, S. 32).

Nach Tippelt sind non-formale Bildungsorte „zur Schulbildung komplementär (Schulergänzen die Leistungen des formalen Bildungssystems), supplementär (Lernende erweitern zu einem späteren Zeitpunkt ihre Kenntnisse und Fähigkeiten) und substitutiv (nonformale Bildungsprozesse treten an die Stelle formaler Bildung)“ (Tippelt, 2010, S. 255). Bezüglich des non-formalen Lernens fassen Baumbast et al. in der Fachliteratur diskutierte Definitionen folgendermaßen zusammen:

„Non-formales Lernen: findet außerhalb von formalen Bildungseinrichtungen statt, wobei meistens damit außerschulisch gemeint ist, wird üblicherweise nicht zertifiziert, kann aber u. U. zur Zertifizierung führen, wobei diese Zertifizierung keine weitergehende Bildungsberechtigung impliziert, ist weniger strukturiert als formales Lernen“ (Baumbast, Hoffmann-van de Pol & Lüders, 2012, S. 13).

Als Orte non-formaler Bildung werden neben den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe auch kommerzielle Angebote, zum Beispiel der Nachhilfe aber auch Angebote im Bereich von Kultur, Musik, Sport und des Reisens gezählt (BMBF, 2004, S. 28). Aber auch bei Tätigkeiten in Jugendorganisationen, politischen Parteien, Gewerkschaften und am Arbeitsplatz sind non-formale Lernprozesse gegeben (Baumbast et al., 2012, S. 16). Ein wichtiger Aspekt im Bezug zur hier betrachteten Fragestellung wird von Schugurensky hinzugefügt, während formales Lernen aufeinander aufbaut, ist dies in non-formalen Bildungssettings oft nicht der Fall: „these programs do not normally demand prerequisites in terms of previous schooling“ (Schugurensky, 2000, S. 2).

6 Im Sinne der bereits oben diskutierten Ausführung von Grunert umschließt der Begriff der Bildung sowohl die Zielperspektive (Kompetenz nach Grunert) als auch das Lernen als Prozess (Grunert, 2012, S. 76). Im Bezug zur englischen Fachliteratur ergeben sich noch weitere Schwierigkeiten wie Baumbast et al. hier beschreiben: „Dies beginnt mit der Abgrenzung von „education“ von „learning“. „Education“ kann im Deutschen sowohl Erziehung als auch Bildung bedeuten, während „learning“ mit Bildung oder Lernen übersetzt wird.“ (Baumbast, Hoffmann-van de Pol & Lüders, 2012, S. 15).

„Als informelles Lernen gelten alle (bewussten und unbewussten) Formen des praktizierten Lernens außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen [...] Es ist meist ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt, jedenfalls nicht institutionell organisiert d. h. ein (freiwilliges) Selbstlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens und des Handelns“ (BMBF, 2004, S. 29).

In dieser Definition wird bereits deutlich, dass diese Art des Lernens weniger an einen konkreten Ort gebunden ist. Informelles Lernen findet in der sozialen Umwelt der jeweiligen Person statt, kann also „überall passieren“, wie in der Familie, mit Peers am Arbeitsplatz oder auch in der Schule. Ergebnis informeller Lernprozesse sind keine Zertifikate, dafür jedoch sogenannte „soft skills“, wie soziale Kompetenzen (Baumbast et al., 2012, S. 18). Overwien macht auf die Bedeutung informeller Lernprozesse aufmerksam. Bereits in Publikationen aus den 70er Jahren wurde angegeben, dass bis zu 70% der Lernprozesse informell sind (Overwien, 2005, S. 338). In der nordamerikanischen Literatur werden zudem starke Bezüge des informellen Lernens zu Empowerment und Autonomie sowie zu den Methoden der kritischen Pädagogik nach Freire hergestellt (Watskin Marsik 1990 nach Overwien, 2005, S. 341). Die Verortung der unterschiedlichen Bildungsprozesse ist als eine idealtypische anzusehen und es bestehen Überschneidungen zwischen den verschiedenen Bildungsmodalitäten (Böllert, 2008, S. 9).

1.3 Dimensionen von Bildungsbegriffen junger Flüchtlinge

In den vorausgehenden Punkten wurden einige Facetten des Bildungsbegriffes aufgezeigt. Hierbei wurde versucht, Bezüge zu den beiden betrachteten Aufnahmeländern Kanada und Deutschland zu schaffen und den dieser Arbeit zugrunde gelegten Bildungsbegriff zu klären. Es muss jedoch auch danach gefragt werden, durch welche Bildungsvorstellungen und Erfahrungen junge Flüchtlinge geprägt sein können. Ein Großteil der hier betrachteten Untersuchungsgruppe kam als Jugendliche nach München und Toronto, insofern sind bei vielen dieser jungen Flüchtlinge Bildungserfahrungen in Herkunfts- und Transitländern vorhanden. Unterschiedliche Bildungsvorstellungen werden in der Literatur häufig als kulturspezifische Faktoren der Bildungsteilnahme deutlich gemacht (Diefenbach, 2010, S. 91). Auch wenn sich diese Arbeit explizit von Erklärungsversuchen der Bildungsungleichheit durch kulturelle Defizite abgrenzt, so wird anhand der Datenanalyse dennoch sehr deutlich, dass Bildungserfahrungen in den Herkunfts- und Transitländern häufig individuelle Deutungshintergründe für die Bildungserfahrungen in den Aufnahmeländern darstellen.

Eine erste Annäherung an die Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge kann durch die Auseinandersetzung mit Bildungskonzepten und -situationen in Entwicklungsländern erfolgen. Guthrie⁷ zeigt auf, dass Entwicklungsländer durch ein formalistisches Bildungskonzept geprägt sind (Guthrie, 2011). Der Formalismus stellt sich seiner Meinung nach im Klassenzimmer wie folgt dar:

„[...] the classroom teaching style of formalism, which has several elements. Formalism places the teacher firmly in control. Teaching involves organised, whole-class

7 Er setzt sich kritisch mit dem Konzept von Beeby (1966) auseinander, der die Entwicklung von Bildungskonzepten in Entwicklungsländern in verschiedenen Phasen beschreibt.

processing of fixed syllabuses and textbooks, with the main emphasis on memorising basic facts and principles. Teachers have dominant hierarchical roles, while students are generally passive, although limited overt teacher-student and student-student interaction may be permitted under conditions controlled by the teacher. Generally, questions are closed and come from the teacher in whole-class settings. Students may be set individual work, but other types of activity, such as group work, are infrequent. Additionally, formalistic teacher training, syllabuses, inspections, examinations, and administrative systems usually reinforce the classroom situation.“ (Guthrie, 2011, S. 14)

Er kritisiert, die „westlichen“ Ansichten dieses Konzepts müssen sich hin zu einem progressiven Bildungsmodell entwickeln, das Elemente wie „‘meaning’, ‘student-centred’, ‘enquiry’, ‘problem-solving’, ‘constructivist’, ‘liberal’ und ‘democratic’“ (Guthrie, 2011, S. xxiii) miteinbezieht. Seiner Meinung nach gibt es gute Gründe für die große Akzeptanz des Bildungskonzeptes:

„A major reason for the prevalence of formalism is its compatibility with societies that value respect for knowledge and for authority, and that regard ritual as meaningful in itself. While a considerable barrier to the international acceptance of formalism is its connotation of a domineering authoritarianism, not uncommon is a ‘benevolent paternalism’. The affective consequences of formalistic teaching can be rather more positive than is commonly assumed.“ (Guthrie, 2011, S. 4)

Die Qualität des Formalismus sollte sich verbessern, wenn sich dieser als autoritäre Pädagogik darstellt, die auch auf körperliche Bestrafungen zurückgreift, um den Gehorsam von SchülerInnen durchzusetzen (ebd., S. 14). Bezüglich körperlicher und psychischer Gewalt betont er, dass diese in formalistisch geprägten Bildungssystemen vorkommt, jedoch auch in progressive Bildungsmodellen nicht ausgeschlossen werden kann (ebd., S. 15). Kriener hingegen sieht die Situation in den Bildungssystemen in arabischen Ländern⁸ negativer und führt Lehrerzentriertheit, repetitive Didaktik und den großen Anteil an Religionserziehung als kritische Punkte auf (Kriener, 2013, S. 26 f.).

Bezüglich afrikanischen jungen Flüchtlingen in Hamburg wird im Sample von Seuwka sichtbar, dass neben europäisch geprägten Schulen auch Koranschulen einen wesentlichen Bildungshintergrund (mit 23,5%) der Jugendlichen in seinem Sample darstellen (Seukwa, 2006, S. 173). Die religiöse Unterweisung sowie die Einführung in die Technik des Schreibens sind in diesen Schulen die Bildungsschwerpunkte (ebd., S. 170). Sowohl in Koranschulen als auch in europäisch geprägten Schulen erworbene Kompetenzen sind nur im geringen Maße anschlussfähig zum deutschen Schulsystem (ebd., S. 197). Der durch informelle Lernprozesse geprägte „Habitus der Überlebenskunst“ hingegen erweist sich gerade in dem durch strukturelle Einschränkungen geprägten Bildungssystem des Aufnahmestaates als wichtiges Kapital (ebd., S. 198).

8 Er versucht hier folgende Staaten nicht unter Vorgabe der Gleichwertigkeit mit einzubeziehen: Algerien, Bahrein, Dschibuti, Ägypten, Irak, Jordanien, Kuwait, Libanon, Libyen, Mauretanien, Marokko, Oman, die Palästinensischen Autonomiegebiete, Katar, Saudi-Arabien, Sudan, Syrien, Tunesien die Vereinigten Arabischen Emirate und Jemen (Kriener, 2013, S. 23).

Nach wie vor wird in der Literatur zur Bildungssituation der Entwicklungsländer betont, dass der Bildungszugang, insbesondere der von Mädchen und ethnischen Minderheiten, eingeschränkt ist und große Unterschiede zwischen ländlichen und urbanen Gebieten und aufgrund des sozioökonomischen Status bestehen (Lockheed & Cueto, 2006, S. 99; UNESCO, 2014, S. 15, 32). Dies zeigt sich im EFA Bericht der UNESCO⁹, wie an diesem Zitat zum Bildungszugang von Jugendlichen deutlich wird:

„Many adolescents lack foundation skills gained through lower secondary education. In 2011, 69 million adolescents were out of school, with little improvement in this number since 2004. In low income countries, only 37% of adolescents complete lower secondary education, and the rate is as low as 14% for the poorest. On recent trends, girls from the poorest families in sub-Saharan Africa are only expected to achieve lower secondary completion in 2111.“ (UNESCO, 2014, S. 6)

Tippelt betont in seiner Analyse der Bildungssituation von Entwicklungsländern die Notwendigkeit einer Entwicklung nicht nur im Bereich der vorschulischen, primären und sekundären Bildung, sondern auch in der Berufsbildung (Tippelt, 2010, S. 255).

Während hier zunächst ein genereller Überblick zu Bildungsmodellen und der Bildungssituation von Entwicklungsländern gegeben wurde, so zeigen sich mit Blick auf die Länder, welche von kriegerischen Auseinandersetzungen geprägt sind, besonders schwierige Bildungssituationen. Der Zugang zu Bildung an sich ist stark eingeschränkt, aber auch die Qualität sowie die Wahrung der Grundrechte in den Bildungsinstitutionen ist in Frage zu stellen, wie die UNESCO in ihrem Bericht „The hidden crisis. Armed conflict and education“ (2011) aufzeigt. Kriegerische Auseinandersetzungen zerstören nicht nur schulische Infrastrukturen, sondern setzen Schüler und besonders Schülerinnen Gewalt aus und verhindern staatliche Investitionen in die Bildungssysteme (UNESCO, 2011, S. 125). Besonders deutlich wird die Schwere der begangenen Menschenrechtsverletzungen, betrachtet man die sexuelle Gewalt gegen Mädchen und junge Frauen, wie sie sich unter anderem in den kriegerischen Auseinandersetzungen in Bosnien, Sierra Leone und Ruanda zeigte (ebd., S. 144). Diese Gewalt hat sowohl auf die Bildungsprozesse der Betroffenen als auch auf den Bildungszugang von Mädchen schwere Auswirkungen:

„For those directly affected, sexual violence leaves psychological trauma that inevitably impairs the potential for learning. Fear of such violence, exacerbated when perpetrators go unpunished, constrains women’s mobility and often results in girls staying home rather than attending school.“ (UNESCO, 2011, S. 144).

Jungen und junge Männer hingegen sind verstärkt der Gefahr der Entführung und Rekrutierung als Soldaten ausgesetzt (UNESCO, 2011, S. 163). Die Exklusion aus Bildungsprozessen heizt Konflikte an, indem sie Jugendliche und junge Erwachsene empfänglich für Radikalisierungsprozesse macht. Auf der anderen Seite werden auch Bildungssettings dazu benutzt, SchülerInnen zum Zwecke der jeweiligen Konfliktpartei zu indoktrinieren. Die Verbindung von Bildung und Konflikt ist eine reziproke (ebd., S. 160).

9 Die EFA Global Monitoring Reports werden von der UNESCO herausgegeben. 164 Staaten verabschiedeten beim Weltbildungsforum in Dakar 2000 den Aktionsplan „Education for All“, kurz EFA (Tippelt, 2010, S. 251).

Der Zusammenhang zu den Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge ist evident, da globale Fluchtbewegungen sehr stark durch das Auftreten von bewaffneten Konflikten geprägt sind. Ein Großteil der Flüchtlinge bleibt als Binnenvertriebene im Herkunftsland, häufig jedoch unter sehr schwierigen Lebensbedingungen und mit stark eingeschränktem Zugang zu formaler Bildung.

Das Leben in großen Flüchtlingslagern, ob im Herkunfts- oder Nachbarland, bedeutet für viele Kinder und Jugendliche, keinen Zugang zu Bildungsangeboten zu haben. Eine Umfrage der UNESCO in 127 Camps zeigte auf, dass es große lokale Disparitäten sowie Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bezüglich des Bildungszuganges in den Flüchtlingslagern gibt. Durchschnittlich liegt die Einschulungsquote für den Primärbereich bei 69%, für die Sekundärschule jedoch bei unter 30% (UNESCO, 2011, S. 154). Dieser geringe Zugang spiegelt sich sehr deutlich in den Bildungsabschlüssen von Flüchtlingen in Kanada wider, welche bei Ankunft deutlich unter jenen der anderen MigrantInnen¹⁰ liegen, wie anhand der Tabelle 1.1 verdeutlicht wird.

Es gibt also Hinweise darauf, dass junge Flüchtlinge durch eine Reihe von Bildungserfahrungen in Herkunfts- und Transitländern geprägt sein können: Formalistische Bildungssysteme stellen der passiven Schülerrolle eine autoritäre Lehrerfigur entgegen und setzen häufig auf repetitive Didaktik; Innerhalb schulischer Settings kann es zu Diskriminierung, Rassismus, Gewalt und Indoktrinierung kommen; Der Zugang zu schulischen oder berufsbildenden Angeboten ist stark eingeschränkt oder nicht vorhanden; Junge Flüchtlinge erreichen Aufnahmeländer insofern häufig mit eingeschränkten schulischen Vorkenntnissen (vgl. Müller, Nägele & Petermann, 2014, S. 56; Hyndmann, 2011, S. 18; Kanu, 2008).

10 Die Verwendung von Begriffen im Bereich der Migrationsforschung und in der Öffentlichkeit ist sehr komplex. Im deutschsprachigen Kontext werden als Ausländer Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft bezeichnet, als MigrantInnen häufig Menschen mit Migrationserfahrung angesprochen. MigrantInnen der zweiten und dritten Generation, die bereits in Deutschland geboren sind, werden häufig als Personen mit Migrationshintergrund bezeichnet (Geißler & Meyer, 2014, S. 268). Die Verwendung dieses Begriffes wird jedoch in der Fachwelt durchaus kritisch betrachtet. So kommt es durch seine Verwendung zur Verfestigung von Fremdheitskonstrukten und in deren Folge zu Stigmatisierungen. Eine sehr heterogene Bevölkerungsgruppe, die zum Teil bereits seit mehreren Generationen in Deutschland lebt, wird von der Mehrheitsgesellschaft abgegrenzt. Zudem besitzt der Begriff Migrationshintergrund häufig defizitäre und abwertende Konnotationen. Weiss und Diefenbach plädieren für eine Differenzierung, welche Migrationserfahrung (Geburtsland), Geburtsland der Eltern, Familiensprache und Nationalität umfasst (Weiß & Diefenbach, 2006, S. 25). Im kanadischen Kontext hingegen existiert die Bezeichnung Menschen mit Migrationshintergrund nicht. Hier werden Gruppen auf Basis der Nationalität, ihres Geburtslandes (region of birth), ihrer Sprachkenntnisse (English as a Second Language learner) und ihrer Familiensprache (Home language) differenziert. Weniger häufig wird nach der ersten, 1,5ten, zweiten und dritten Generation unterschieden (Sweet, Anisef, Brown, Walters Daivd & Phytian, 2010, S. 25). Im Sinne dieser Arbeit wird versucht auszuführen, welche Migrationsbegriffe in den Quellen grundgelegt werden. Ansonsten wird mit Geißler und Meyer der Begriff MigrantInnen als Sammelbegriff sowohl für Ausländer, Personen mit der deutschen Staatsangehörigkeit und Migrationserfahrung als auch für Migranten der zweiten Generation verwendet (Geißler & Meyer, 2014, S. 268).

Tabelle 1.1: Bildungsabschlüsse von Flüchtlingen in Kanada ¹¹

Years of education	LCRs	GARs	PSRs	Family Class	Skilled Workers Principal Applicants	All Refugees and Immigrants
0–9	19%	48%	36%	20%	8%	14%
10–12	30%	26%	37%	23%	9%	16%
13+	13%	7%	7%	10%	6%	8%
Trade Certificate/Diploma	19%	7%	12%	17%	14%	16%
University Degree	19%	12%	7%	29%	63%	46%
Total	16,950	4,642	2,217	63,352	52,266	204,633

(Quelle: Hyndmann, 2011, S. 18)

Die wenige vorhandene Literatur zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge sowie die hier durchgeführte Untersuchung zeigen dennoch die hohen Bildungsaspirationen dieser Gruppe auf (Rousseau & Drapeau, 2000; Seukwa, 2006; Shakya et al., 2010; Stermac, Elgie, Dunlap & Kelly, 2010).

Fazit: Fokussierung eines erweiterten Bildungsbegriffes

Dieses Kapitel versuchte sich dem Bildungsbegriff anzunähern. Es galt einerseits theoretische Inhalte aufzugreifen, die sich in der Analyse der Daten als wichtige Bereiche zeigten, andererseits wurden auch solche theoretischen Inhalte thematisiert, die als sensibilisierende Konzepte dienen, um die Aufmerksamkeit bei der Analyse zu lenken.

Sowohl in Deutschland als auch in Kanada besteht ein Spannungsverhältnis zwischen einer ökonomischen Ausrichtung von Bildung und ihrer humanistischen Begründung (Höhne, 2012; Tenorth, 2011, S. 352; Kincheloe, 2007). Kerngedanken eines gesellschaftskritischen Zuganges finden in Toronto im Zuge von „Diversity und Equity“, „Social Justice Education“ und „Anti-oppressive practice“ häufiger Zugang in die pädagogische Praxis (vgl. hierzu Giroux, 1991; Yee & Wagner, 2013; Moore, 2003). Obwohl es in Deutschland eine starke historische Grundlegung durch Humboldt gibt und auch Klafkis Ansatz breit diskutiert wird, zeigt sich, dass schulische Bildung häufig ungleichheitsstabilisierend wirkt (vgl. II 3.2.1; Klafki 1991).

Besonders für junge Flüchtlinge, für die vielerorts alters- und sprachbedingte Ausschlusskriterien im formalen allgemeinbildenden Schulsystem deutlich werden, muss ein breiter Bildungsbegriff gelten. Ein erweiterter Kompetenzbegriff (Grunert, 2012) auch im Bereich von Berufsausbildung sowie von non-formalen und informellen Bildungsangeboten (Tippelt, 2010; Schugurenski, 2000) kann jungen Flüchtlingen die Möglichkeit bieten, Bildungsprozesse zu erleben, die ihre Autonomie und Reflexionsfähigkeit stärken. Für junge Flüchtlinge ist es jedoch sehr wichtig, schulische und berufliche Kompetenzen zu

11 Zur Erklärung der Begrifflichkeiten: LCR = Anerkannte AsylbewerberInnen; GARs = Staatlich gesponserte Resettlementflüchtlinge; PSRs = Privat gesponserte Resettlementflüchtlinge (vgl. hierzu II 2.3.1).

erwerben, die ihnen den Zugang zur beruflichen Positionierung ermöglichen. Nützlichkeit und Pragmatismus erscheinen in den häufig instabilen Lebenssituationen berechnete Werte, die auch von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst nachgefragt werden.¹² Gerade in ihrer Situation sind jedoch auch Bildungsprozesse, die sich an Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität orientieren (Freire, 2000; Klafki, 1991) von eindringlicher Bedeutung, denn Schule besitzt auch eine starke persönlichkeitsstabilisierende Funktion. Im Gegensatz zur Bewertung der mitgebrachten Bildungsvorstellung und Bildungserfahrungen als kulturelle Defizite kann bei jungen Flüchtlingen auch davon ausgegangen werden, dass diese als biografische Grundlage der Entwicklung von Resilienz und hohen Bildungsaspirationen in positiver Weise wirksam werden können (Seukwa, 2006). In Zeiten von „Ökonomischer Inbeschlagnahme“ (Höhne, 2012; Tenorth, 2011, S. 352) von Bildungsprozessen ist es jedoch fraglich, inwiefern dieser besonders vulnerablen Gruppe ein Recht auf Bildung jenseits von ökonomisch notwendiger Qualifikation zugestanden wird. Die Fragestellungen können in folgender Weise präzisiert werden:

- Wie zeigt sich die Auseinandersetzung zwischen einem *humanistischen, ökonomischen und kritischen Bildungsbegriff* in den beiden Bildungskontexten für die Situation junger Flüchtlinge? Die Analyse ist demnach dahingehend zu schärfen, inwiefern Strukturen der Bildungssysteme welche Bildungsbegriffe für junge Flüchtlinge präferieren und nachzufragen, ob junge Flüchtlinge selbst eine Position in dieser Hinsicht bezüglich ihrer Bildungswünsche äußern.
- In welchen *Bildungsmodalitäten und an welchen Bildungsorten* finden Bildungsprozesse junger Flüchtlinge in den Aufnahmeländern statt. Wie stellen sich diese aus struktureller Sicht für junge Flüchtlinge dar?
- Wie genau wirken die angesprochenen individuellen Prozesse der Ausbildung von Resilienz und *Bildungsaspirationen*? Von welchen Rahmenbedingungen werden sie in den beiden Kontexten beeinflusst?

2. Teilhabe im Bildungssystem

Da nun Bildung als erster zentraler Begriff der Arbeit geklärt ist, sollen nun Teilhabe sowie Inklusion und Exklusion theoretisch verortet werden. In den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt die Auseinandersetzung mit theoretischen Aspekten der Inklusion und Exklusion und Erklärungsmodellen der Inklusion und Exklusion von jungen Flüchtlingen im Bildungssystem. Hier werden zwei Hauptfaktorenbereiche ihrer Bildungsteilhabe aufgegriffen: Bezüglich struktureller Faktoren erweisen sich Erklärungsmodelle der institutionellen und strukturellen Diskriminierung als hochanschlussfähig. Zudem sind

12 Siehe hierzu unter anderen Lewes Auseinandersetzung mit der Bildungsbiografie des Flüchtlingsjugendlichen Jacob. Bezüglich der subjektiven Bedeutung stellt dieser ihre Qualifikationsfunktion in den Vordergrund. Dennoch bleibt Bildung für ihn als grundsätzlicher Wert erhalten, als aufenthaltsrechtliche Barrieren eine anschließende Ausbildung verhindern und so die instrumentale Funktion der Schule für ihn deutlich einschränken (Lewes, 2003, S. 17 f.).

die Lebensläufe junger Flüchtlinge außergewöhnlich¹³, eine biografisch zentrierte Sichtweise weist auf weitere zentrale gruppenspezifische Faktorenbereiche hin. Auch wenn hier vornehmlich die Teilhabe am Bildungssystem thematisiert wird, sollen reziproke Wechselwirkungen und Wege zur Inklusion in anderen zentralen gesellschaftlichen Bereichen betont werden.

Die theoretische Verortung der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge wird anhand der folgenden Schritte vorgenommen: Gesellschaftskritische Theorien der Exklusion und Inklusion werden ergänzt durch systemtheoretische Grundlagen nach Luhmann (2.1). Sie sind die Basis für die Darstellung und Analyse der Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge (vgl. V.I). Als erster Erklärungsansatz der Bildungsteilhabe von MigrantInnen bzw. Flüchtlingen wird die institutionelle Diskriminierung nach Gomolla und Radtke (2009) in den Blick genommen (2.2). Speziell für junge Flüchtlinge können Hinweise auf die Bedeutung von strukturellen und institutionellen Barrieren gefunden werden (2.3). Bildungsteilhabe formt sich als Prozess komplexer Faktorenlagen. In Bezug auf junge Flüchtlinge werden neben den strukturellen Bedingungen auch gruppenspezifische biografische Aspekte deutlich (2.4).

2.1 Inklusion und Exklusion im Bildungssystem

Diese Auseinandersetzung bietet die theoretische Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse von strukturellen Faktoren der Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge anhand der Interviews mit Experten und Expertinnen. In diesem Sinne erhebt diese Darstellung keinen Anspruch auf eine vollständige Darstellung des systemtheoretischen Paradigmas, vielmehr soll grundgelegt werden, was notwendig ist, um durch die systemtheoretische Optik die Analyse von Strukturen im Bildungssystem für junge Flüchtlinge zu schärfen (Prange, 2006, S. 314)¹⁴. Wenn im Folgenden die Rede davon sein soll, inwiefern sich Personen in Systemen (Inklusion) oder ausgeschlossen von Systemen (Exklusion) bewegen, so wird es notwendig, die Grenzen von Systemen und ihrer Umwelt zu betrachten. Systeme konstituieren sich einerseits durch die Abgrenzung von ihrer Umwelt, andererseits sind sie strukturell auf sie bezogen (Krause, 2005, S. 243; Luhmann, 1997, 100 ff.). Anpassungsprozesse finden jedoch auch innerhalb von Systemen statt (Luhmann, 1988, S. 56). Systeme beobachten sich selbst und andere Systeme, um auf Anforderungen der Umwelt zu reagieren und sie mit den eigenen Bedürfnissen des Systems auszubalancieren (Villányi, Junge & Brock, 2009, S. 373). Diese Bezogenheit von Systemen aufeinander wird

13 Zur Auseinandersetzung mit dem Begriff „Normalbiografie“ vgl. die Ausführungen von Kohli. Er zeigt auf, dass es trotz Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen zu überraschend einheitlichen Zügen in den Lebensläufen kommt (Kohli, 1986, S. 432).

14 Die Auswertung der Bildungsstrukturen anhand der Experteninterviews stützt sich auf die hier diskutierte Grundlegung. Der Entwurf eines formalen Kategoriensystems im Zuge der strukturellen Inhaltsanalyse nach Mayring umfasste sowohl die Thematisierung der Systemebenen als auch die Systemfunktion und genannte Exklusions- und Inklusionsaspekte (Mayring, 2008, S. 83). Als besonders fruchtbar im Rahmen der Analyse erwiesen sich unter anderem die Unterscheidung der Systemebenen sowie die Auseinandersetzung mit Systemreferenzen und Störverflechtungen, die sich durch die Prägung der Asylgesetzgebung sowie politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen auf Bildungssystem für junge Flüchtlinge darstellen (vgl. V.I).

im Begriff der Systemreferenz ausgedrückt. Systeme bewegen sich so zwischen Anschlussfähigkeit und Selbstreferenz (Prange, 2006, S. 314).

2.1.1 Das Bildungssystem als funktional differenziertes System

Funktional differenzierte Systeme wie das Bildungssystem gehören zu den Sozialen Systemen.¹⁵ Luhmann verwendet den Begriff Erziehungssystem, nicht Bildungssystem. Er betrachtet das Erziehungssystem aus gesellschaftstheoretischem Interesse und richtet seine Aufmerksamkeit vor allem auf das formale Bildungssystem¹⁶ (Brosziewski, 2012, S. 371). Das Erziehungssystem ist als Teilsystem der Gesellschaft zu sehen (Luhmann, 1997, S. 597). Es lassen sich die Ebenen Interaktionen, Organisationen und Gesellschaft unterscheiden (Markowitz, 2006, S. 67). Bezogen auf das formale Bildungssystem meint dies den Unterricht, die einzelne Schule und das Schulsystem (Merkens, 2006, S. 88). Auf Ebene der Organisation werden hier weitere Merkmale spezifiziert. Organisationen sind durch ihre jeweilige Zweck- und Zielsetzung bestimmt.¹⁷ Es gibt eine arbeitsteilige Struktur mit Aufgaben und Stellenbeschreibungen. Für die Mitgliedschaft sind klare Eintritts- und Austrittsbestimmungen gegeben (Miller, 2001, S. 84; Nassehi, 2004, S. 340; Hormel, 2007, S. 250).

Medium und Funktion im Erziehungssystem werden in der Fachliteratur kontrovers diskutiert. Fend sieht im konkreten Blick auf das Schulsystem in Anlehnung an Parson drei Reproduktionsfunktionen. Neben der fachlichen Qualifizierungsfunktion, der Schaffung

15 Grundsätzlich wird in der Systemtheorie nach Luhmann zwischen biologischen, psychischen und sozialen Systemen unterschieden (Berghaus & Luhmann, 2011, S. 38). Die unterschiedlichen Systemtypen operieren aktiv auf ihre bestimmte Art: biologische Systeme leben, psychische Systeme denken und nehmen wahr und soziale Systeme kommunizieren. Konstitutiv für Systeme sind Autopoiesis und System/Umwelt Differenz (Berghaus & Luhmann, 2011, S. 38). Mit Luhmanns Worten: „Im Operieren erzeugen Systeme „eine Differenz von System und Umwelt. Sie erzeugen eine Form, die zwei Seiten hat, nämlich eine Innenseite – das System – und eine Außenseite, die Umwelt“ (Luhmann, 1995, S. 27).

16 Von der nur auf das formale Schulsystem bezogenen Sichtweise möchte sich diese Arbeit distanzieren, wie schon in der Definition von Bildung als informelle, non-formale und formale Bildung deutlich wurde. Im Rahmen dieser Arbeit sollen auch Bildungsprozesse betrachtet werden, die der Sozialisation zugeordnet werden könnten.

17 Systeme dienen der Reduktion von Komplexität (Prange, 2006). Zugleich differenzieren sich Systeme aus, um auf die komplexen Umwelten zu reagieren, was wiederum eine Steigerung der Eigenkomplexität zur Folge hat (Luhmann, 1988, S. 22). Personen im System können nur noch Teile dieser Komplexität erfassen, ihre Handlungen werden deshalb kontingent, also nicht erwartbar (Luhmann, 1988, S. 46). Operationen in sozialen Systemen sind immer „sinnvoll“ (Villányi, Junge & Brock, 2009, S. 358). Dem Begriff „Sinn“ kommt in der Systemtheorie eine funktionelle Bedeutung zu. Es geht um die Frage was systemintern „Sinn“ macht. Systeme versuchen, sich zu stabilisieren und selbst zu erhalten. Dabei kann auch regelabweichendes Verhalten dann „sinnvoll“ sein, wenn es zur Stabilität und zum Erhalt des Systems beiträgt (Miller, 2001, S. 49 ff.). Interne Prozesse und Strukturen von Systemen sind autopoetisch, also im funktionellen Zweck des Selbsterhalts (der fortlaufenden Systemreproduktion) organisiert, dieser bestimmt auch die Verarbeitung der Umweltreize. Gleichzeitig sind soziale Systeme auf ihre Umwelt angewiesen und abhängig, sie sind insofern nicht statisch, sondern erzeugen sich ständig neu (Ziemann, 2009, S. 476 ff.).

von „Arbeitsvermögen“ (Fend, 2012, S. 161), wie Fend dies benennt, werden auch Normen, Werte und Interpretationsmuster durch das Schulsystem reproduziert. Das Schulsystem hat weiterhin die Funktion, durch die Vergabe von Schulabschlüssen die gesellschaftliche Allokation wesentlich zu bestimmen. Ob die vermittelten Werte jedoch auf die Autonomie des Subjektes ausgerichtet sind, bleibt fraglich. Nach Fend werden vor allem jene außerfachlichen Qualifikationen reproduziert, die „zur Sicherung wünschenswerter Herrschaftsverhältnisse dienen“ (Fend, 2012, S. 163). Einen deutlichen Hinweis hierfür sieht er in der intergenerationalen Weitergabe des beruflichen und sozialen Status. Insofern ist die Selektions- und Allokationsfunktion der Schule wesentlich von der bestehenden sozialen Positionsverteilung der Gesellschaft beeinflusst (Fend, 2012, S. 162). In Bezug auf das Bildungssystem wird jedoch die Ausrichtung an Chancengleichheit und Teilhabeberechtigung thematisiert, die sich in den in modernen Gesellschaften vorherrschenden Leitmotiven der gleichen Vergabe von Lebenschancen gründen (vgl. u. a. Hormel, 2010, S. 173). Hier werden Widersprüche zwischen ungleichheitsstabilisierenden Mechanismen und gesellschaftlichen Idealen deutlich.

Im Sinne der Systemreferenzen kommt es zu gegenseitigen Einwirkungen zwischen den Teilsystemen der Gesellschaft. Merkens zeigt hier auf, dass es zu Störungsverflechtungen zwischen den Teilsystemen kommen kann, wenn zum Beispiel Forderungen und Erwartungen nicht mit der materiellen Ausstattung korrespondieren (Merkens, 2006, S. 81). Es kann davon ausgegangen werden, dass das Erziehungssystem oft durch andere Funktionssysteme, zum Beispiel durch gesetzliche Regelungen bestimmt wird (Merkens, 2006, S. 84).

2.1.2 Inklusion und Exklusion in Funktionssystemen

In der funktional strukturellen Systemtheorie Luhmanns, welcher seine Theorie aufbauend auf seine Auseinandersetzung mit Talcott Parsons strukturfunktionaler Systemtheorie entwickelte¹⁸, wird der Versuch einer „moralfreien“ Theoriegestalt gewagt. In deutlicher Abgrenzung zur konkurrierenden kritischen Theorie propagiert er die wertfreie Beobachtungsperspektive auf Systeme.¹⁹ Dies wird als Chance und größter Kritikpunkt zugleich beschrieben (Prange, 2006, S. 313). Trotz dieser stark trennenden Linien der Theorieschulen wurden durch Habermas²⁰ selbst sowie durch andere Autoren, wie die im Folgenden rezipierten Kronauer (2010a; 2010b) und Stichweh (2009) und Nassehi (2004), Bezüge zwischen einer kritischen Auseinandersetzung mit Ausschließungsprozessen in der Gesellschaft und einer systemtheoretischen Perspektive geschaffen. Kronauer grenzt sich hier stark vom ursprünglichen systemtheoretischen Verständnis nach Luhmann

18 Wie bereits an der Wortgebung deutlich wird, gibt Luhmann im Gegensatz zu Parson der Funktion den Vorrang gegenüber den Strukturen, diese ordnen sich den Funktionen zu. Insofern wendet Luhmann sich von einer Definition gesellschaftlicher Strukturen als stabile Konstrukte ab (Villányi et al., 2009, S. 357).

19 Siehe zur Kritik an einer rein funktionellen Betrachtungsweise von Systemen unter anderen Kronauer (2010a, S. 35) oder die Diskussion nach Farzin (2006, S. 43 ff.).

20 So unterscheidet Habermas zwischen System und Lebenswelt und bringt dadurch sowohl die Beobachtungsperspektive als auch die Teilnehmerperspektive zur Geltung (Brock, 2009, S. 176).

ab. Dieser verwendete Exklusion ursprünglich nicht in Bezug auf soziale Ausgrenzung, sondern als Bezeichnung der Bestandteile eines Individuums, die es als Person²¹ (in seiner Rolle) nicht in das jeweilige Funktionssystem mit einbringt (Kronauer, 2010b, S. 27). Exklusion als Form sozialer Ausschließung wird dann problematisch, wenn Lebenschancen von Individuen beeinträchtigt werden (Tippelt & Schmidt, 2010). Sie kann sowohl in Form physischer Einschließung, z. B. durch Unterbringung in einer „totalen Institution“²² als auch als physische Ausschließung, wie durch Vertreibung sowie als soziale Ausschließung von Ressourcen auftreten (Kronauer, 2010b, S. 25). Alle drei Formen, so wird in der Analyse dieses Forschungsprojektes deutlich, spielen in der Lebenssituation und Bildungsteilnahme junger Flüchtlinge eine wichtige Rolle. Die drei Dimensionen von Inklusion – Einbindung durch Erwerbsarbeit, Partizipation durch Bürgerrechte und Einbindung in familiäre und freundschaftliche Nahbeziehungen – stehen in enger Beziehung zueinander und stellen als Gegenbild auch Dimensionen von Exklusion dar (ebd., S. 31). Ausgrenzung im Sinne Kronauers bedeutet aber nur im besonderen Fall eine Exklusion *aus* der Gesellschaft. Dieser besondere Fall tritt dann ein, wenn Menschen aufgrund von Gesetzen, Traditionen oder physischer Gewalt von Rechten und Institutionen ausgeschlossen werden. Häufiger ist jedoch eine Exklusion *in* der Gesellschaft, wenn Menschen nur bedingt teilhaben können oder partiell von Institutionen ausgeschlossen werden und sich selbst als nutzlos und abhängig erleben (Kronauer, 2010a, S. 44; Puhr, 2009, S. 14). Häufig, aber nicht zwangsläufig kommt es zu einer kumulativen Anhäufung von Exklusionsprozessen in den drei genannten Instanzen (vgl. zum Zusammenhang von Exklusionsprozessen: Landeshauptstadt München Stelle für interkulturelle Arbeit, 2008). Insofern kann das Kriterium der Interdependenzunterbrechung nach Luhmann kritisiert werden, da es empirische Beweise für starke kausale Beziehungen gibt (z. B. im Bereich soziale Herkunft und Bildungsniveau) (Cynthia, 2005). Im Rahmen dieser Arbeit werden insbesondere solche Wechselwirkungen thematisiert, die kumulative Exklusionsprozesse im Rechts- und Bildungssystem betreffen.

Die elementarste Form von Inklusion und Exklusion ist in kommunikativen Prozessen²³ angelegt. Eine offensichtliche Exklusion, ein deutlicher Ausschluss ist jedoch oft

21 Menschen sind nicht in ihrer Ganzheit in Systeme inkludiert, Individuen sind Umwelt von Systemen (Wagner, 2006, S. 16). Luhmann benutzt hier den Begriff Person im Sinne des Inhabers einer Rolle oder einer Position bzw. einer Funktion, der als Akteur in Systemen auftritt (Wagner, 2006, S. 16). Der Begriff „strukturelle Koppelung“ umschreibt das Verhältnis zweier Systeme zueinander (Luhmann, 1997, S. 100 ff.). Die Person als Rollenträger stellt die strukturelle Koppelung zwischen einem psychischen System und einem sozialen System dar. An diesen Rollenträger richten sich im System Leistungserwartungen, die sowohl honoriert als auch sanktioniert werden können (Miller, 2001, S. 78).

22 Täubig zeigt in ihrer Studie zur Lebenssituation von AsylbewerberInnen in Deutschland auf, dass die Asylstrukturen als „totale Institution Asyl“ rekonstruiert werden können (2009, S. 45). Sie bezieht sich hier auf das Konzept nach Goffmann (1973).

23 Soziale Systeme bestehen aus Kommunikation. Zu den sozialen Systemen gehören Interaktionen, Organisationen und Gesellschaft. Sie sind laut Luhmann Kommunikationssysteme (Berghaus & Luhmann, 2011, S. 61; Luhmann, 1997, S. 81). Kommunikation und Handlungen in Systemen beziehen sich auf symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien wie unter anderem Macht, Geld, Einfluss, Wahrheit und Grundwerte (Berghaus & Luhmann, 2011, S. 117). Diese Medien bilden die Grundlage der Selektion der Kommunikationsinhalte

nicht der Fall, vielmehr handelt es sich um Prozesse des Nicht-Angesprochen-Werdens oder Nicht-Wahrgenommen-Werdens, die Gefühle von Ungewissheit der Zugehörigkeit aufkommen lassen (Stichweh, 2009). Während es in Interaktionssystemen (z. B. in konkreten kommunikativen Prozessen zwischen Personen) durch die Übernahme von Leistungs- sowie Komplementär- und Publikumsrollen selten zur Exklusion der anwesenden Personen kommen kann, fällt es Organisationen leichter, Teilhabe an eindeutige Bedingungen zu knüpfen (Stichweh, 2009). Sie können diese Inklusionsbedingungen über Mitgliedschaftsentscheidungen eindeutig regeln. Auch Nassehi und Hormel betonen die Ebene der Organisation als Ort der Exklusion (Nassehi, 2004, S. 340; Hormel, 2007, S. 250). Der Prozess der Exklusion sowie partiellen Exklusion aus Organisationen wird in Mechanismen institutioneller Diskriminierung deutlich. Ihre Bedeutung für die Bildungssituation der Flüchtlinge im formalen Schulsystem wird in der vorliegenden Arbeit und in der Diskussion des Forschungsstandes deutlich sichtbar. Von besonderem Interesse im Rahmen dieser Arbeit ist Stichwehs Auseinandersetzung mit inkludierender Exklusion sowie exkludierender Inklusion (2009). Da es in der Moderne zu einer negativen Wertung von Exklusion kommt, wird Inklusion angestrebt und Exklusion nur dann gesellschaftlich zulässig, wenn sie die Form von Inklusion annimmt (Stichweh, 2009). So könnten zum Beispiel spezielle Klassen für junge Flüchtlinge als Form einer solchen inkludierenden Exklusion genannt werden. Auf der anderen Seite bildet sich jedoch auch exkludierende Inklusion, wenn sich Gruppen von Funktionssystemen ausgrenzen, innerhalb der Gruppe jedoch Teilhabe erfahren, wie es in ethnischen communities²⁴ der Fall sein kann. AsylbewerberInnen, MigrantInnen ohne Aufenthaltsstatus oder Flüchtlinge mit eingeschränktem Aufenthaltsstatus werden in der systemtheoretischen Diskussion immer wieder als Beispiel von Exklusion oder prekärer Inklusion in Funktionssystemen und Organisationen aufgeführt (Farzin, 2006, S. 68; Kronauer, 2010a, S. 112; Wagner, 2006, S. 7).

Der Anspruch auf Inklusion und Nichtdiskriminierung ist in der Internationalen Erklärung der Menschenrechte und in nationalen Gesetzgebungen grundgelegt (Bielefeld, 2010). Chancengerechte Teilhabe insbesondere am Bildungssystem wird als hohes Gut und scheinbar selbstverständliches Ziel moderner Gesellschaften verortet (Krappmann, Lob-Hüdepohl, Bohmeyer & Kurzke-Maasmeier, 2009, S. 17). Neben der Allgemeinen

im System und schränken die Kontingenz ein (Villányi et al., 2009, S. 368 ff.). Gleichzeitig setzen sie verschiedene Systeme zueinander in Beziehung. Es kann jedoch auch zu Problemen zwischen den Systemen kommen, wenn sie unterschiedliche Medien verarbeiten oder wenn in Subsystemen andere Medien dominant sind (Miller, 2001, S. 59; Villányi et al., 2009, S. 369).

- 24 In der nordamerikanischen Fachliteratur werden die Begriffe *ethnic and religious communities* sowie *ethnocultural groups*, in der deutschen Übersetzung *ethnokulturelle Gruppen*, verwendet. Die Übersetzung des englischsprachigen *Community*-Begriffes ist schwierig. Unger (2014) nennt hier verschiedene Bedeutungsräume. *Community* kann sowohl eine lebensweltliche als auch eine identitätsstiftende Einheit bezeichnen, sowie „die Gemeinschaft als soziale Einheit auf Basis einer lebensweltlich erfahrenen Identität“ (Unger, 2014, S. 29) bezeichnen. Der Begriff *ethnocultural groups* wird unter anderem durch Berry geprägt. Er grenzt *ethnokulturelle Gruppen* im Sinne von gesellschaftlichen Minoritäten von der *Mehrheitsgesellschaft* (*larger/dominant society*) ab (1997, S. 10). Diese Gruppen besitzen häufig weniger Zugang zu gesellschaftlichem Einfluss (Berry, 1997, S. 8).

Erklärung der Menschenrechte ist das Recht auf Bildung auch in der Kinderrechtskonvention verankert (Krappmann et al., 2009, S. 17). Das meritokratische Prinzip, welches scheinbar an gerechter Teilhabe ausgerichtet ist, verschleiert jedoch im Zuge der Gleichbehandlung von Ungleichem Mechanismen des strukturellen und institutionellen Ausschlusses (Hormel, 2010, S. 190). In Deutschland zeigt sich die Bildungsungleichheit im internationalen Vergleich als besonders ausgeprägt, Geißler spricht insofern von der meritokratischen Illusion (Geißler, 2012, S. 193).

2.2 Institutionelle Diskriminierung

In der Auseinandersetzung mit den empirischen Daten des Forschungsprojektes wurden vielfach Bezüge zu diskriminierendem Handeln, beziehungsweise zur Wahrnehmung von diskriminierender Praxis deutlich. Laut Hasse und Schmidt ist Diskriminierung die

„Unterscheidung zwischen Angehörigen sozialer Gruppen, die für die eine Seite der Unterschiedenen relative soziale Benachteiligung bedeutet – d.h. weniger Vor- und dafür mehr Nachteile im Sinne von Nutzen und Kosten, geringere Chancen und höhere Risiken oder auch kleinere Möglichkeitsräume im Sinne von Optionen“ (Hasse & Schmidt, 2012, S. 883).

Die Diskussion bezieht sich vor allem auf das Konzept der institutionellen Diskriminierung²⁵ nach Gomolla und Radtke (2009). Durch die Beschäftigung mit ihrem Konzept wurde eine wechselseitige Befruchtung von Datenanalyse und der theoretischen Auseinandersetzung wirksam. In Deutschland ist das Konzept der beiden genannten Autoren ein viel rezipiertes und einflussreiches Erklärungsmodell der Teilhabe von Jugendlichen und Kindern mit Migrationshintergrund. Junge Flüchtlinge sind dieser Gruppe zuzurechnen, wenn auch für sie als Teilgruppe besondere Bedingungen gelten. Der Forschungsstand zur institutionellen Diskriminierung von jungen Flüchtlingen ist mangelhaft, vereinzelt werden jedoch Hinweise auf die Anschlussfähigkeit des Konzeptes dargestellt:

„Bisher wird in Deutschland auf die Anwesenheit von Asylsuchenden und Flüchtlingen im Schul- und Ausbildungssystem vornehmlich mit Ausschluss (Beispiel: Berufsbildung), mit segregierenden Einrichtungen (Lagerschulen) oder mit Sondermaßnahmen (Flüchtlingsklassen) reagiert. Der bildungspolitische Umgang mit Menschen

25 Bereits an dieser Stelle sollen unterschiedliche Konnotationen und Definitionen des Begriffes „institutionelle Diskriminierung“ kurz thematisiert werden, um den angewandten Bedeutungszusammenhang im Zuge dieser Arbeit zu konkretisieren. Fereidooni macht in seiner Auseinandersetzung mit dem Konzept die Unterscheidung zu direkter Diskriminierung anhand zweier Punkte deutlich: es geht nicht um das mutwillige diskriminierende Einzelhandeln von Personen, und diskriminierende Mechanismen sind in institutionelle Zusammenhänge eingebunden (2011, S. 23 f.). Fereidoonis Ausführungen können zu dem Missverständnis führen, dass institutionelle Diskriminierung weder intentional sein kann, noch als direkte und offene Form vorhanden ist. Dies ist jedoch nicht im Sinne von Gomolla und Radtke, denn sie betonen, dass auch bei institutioneller Diskriminierung Intentionalität nicht per se ausgeschlossen werden kann (Gomolla & Radtke, 2009, S. 57) und institutionelle Diskriminierung auch als offene und direkte Form, zum Beispiel durch formale Verwaltungsrichtlinien und Gesetze vorkommt (ebd., S. 49, 83).

ohne gesicherten Aufenthaltsstatus bildet somit ein verschärftes Beispiel für jenes im deutschen Bildungswesen wirkende Grundmuster *institutioneller Diskriminierung* von Migrantinnen und Migranten“ (Hervorheb. im Original; Gag & Schroeder, 2012, S. 40)

2.2.1 Theoretische Grundlegung des Konzeptes

Die Theorie der institutionellen Diskriminierung versucht mit „systemtheoretischen Mitteln, das Verhältnis der Organisation Schule und ihrer sozialen Umwelt“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 12) zu thematisieren. Hier wird bereits deutlich, auf welche theoretische Grundlegung sich das Konzept bei Gomolla und Radtke stützt: auf die Systemtheorie und das Organisationshandeln. Sie grenzen sich jedoch von einer wertfreien systemtheoretischen Betrachtungsweise ab, Forschungen zur institutionellen Diskriminierung sind immer auch Gesellschaftskritik (Hase & Schmidt, 2012, S. 887; Gomolla, 2013, S. 87). Durch den Zusammenschluss von wissenschaftlicher Beobachtung und moralischem Protest zeigt sich die Verbindung zur Kritischen Theorie (Gomolla & Radtke, 2009, S. 17). Empirische Beweise für die Theorie der institutionellen Diskriminierung werden häufig an den Erhebungen statistischen Materials zu Ergebnissen von Bildungs- und Berufsprozessen festgemacht. Unterschiede in der gesellschaftlichen Teilhabe werden entlang der Grenzen von Klassenlage, Geschlecht, Ethnie bzw. Rasse, Religion und Herkunft untersucht. Zeigen sich signifikante Ungleichheiten, so wird versucht, diese in einem zweiten Schritt durch qualitative Verfahren auf institutionelle Mechanismen zurückzuführen (Gomolla, 2013, S. 89). Für Tippelt wird unter dem Begriff Institution im wissenschaftlichen Zusammenhang „eine Einrichtung (Organisation, Betrieb, Behörde) verstanden, die nach bestimmten Regeln des Arbeitsablaufs und der Verteilung von Funktionen auf kooperierende Mitarbeiter im Rahmen eines größeren Organisationssystems festgelegte Aufgaben erfüllt“ (Tippelt, 2013, S. 184). Sowohl Hormel als auch Gomolla und Radtke weisen darauf hin, dass die theoretische Unterscheidung von Organisation und Institution unscharf ist und sowohl Funktionssysteme der Gesellschaft als auch Schule und Familie unter dem Begriff der Institution gefasst werden (Gomolla & Radtke, 2009, S. 71 ff.; Hormel, 2007, S. 115 f.). Ein Versuch ist die Abgrenzung von Organisationen als Erbringer und Verwalter zentraler gesellschaftlicher Leistungen wie es in Schulen, Betrieben, Krankenhäuser, öffentliche Verwaltungen der Fall ist (Hormel, 2007, S. 116).²⁶ Organisationen wie Schulen oder Unternehmen sind ein Institutionstyp mit gewichtigem Diskriminierungspotenzial, da es zu Ungleichbehandlung über formale Regelungen und alltägliche Routinen kommen kann, ohne dass dies einer sachlichen Begründung bedarf (Hase & Schmidt, 2012, S. 885 f.). Institutionelle Diskriminierung wird also vornehmlich auf der Ebene der Organisation verortet. Jedoch steht auch diese im direkten Zusammenhängen zu ihrer Umwelt, wie hier deutlich wird:

„Mit institutionellen Barrieren meine ich die gesamte Bandbreite schulpolitischer Strategien, der Strukturen, Programme und Arbeitsweisen der Schule, wie auch Faktoren im breiteren politischen und sozialen Kontext des schulischen Handelns, die solche eklatanten Differenzen hervorbringen.“ (Gomolla, 2013, S. 87)

26 Luhmann kritisiert den Begriff der Institution. Er sei in der modernen Gesellschaft nicht mehr treffend. Er sieht zudem das Konzept der Autopoiesis geeigneter, um Autonomie und Eigenrationalität von Organisationen zu beschreiben (2000, S. 36).

2.2.2 Zur anglo-amerikanischen Debatte des institutionellen Rassismus

Theorien der institutionellen Diskriminierung verweisen in ihren Ursprüngen nachdrücklich auf Diskussionen zu institutionellem, strukturellem Rassismus in den USA und Großbritannien in den 1960er Jahren sowie in neueren Publikationen auf die Auseinandersetzung mit dem McPherson Report²⁷ Ende der 1990er Jahre (vgl. Gomolla & Radtke, 2009, S. 35 ff.; Gomolla 2013, S. 89; Hormel, 2007, 63 ff.; Hasse & Schmidt, 2012, S. 883). Besonders einflussreich für das Konzept sind die Arbeiten von Feagin & Feagin (1986). Sie entwerfen eine Matrix, die den Grad der Intentionalität und den Grad der Einbettung in die Organisation zueinander in Verbindung setzt. Ihr analytisches Konzept trennt verschiedene Arten von Diskriminierung idealtypisch, betont jedoch starke Wechselwirkungen und Verflechtungen der Diskriminierungstypen (vgl. Tabelle 1.2).

Tabelle 1.2: Diskriminierung nach Feagin & Feagin

		Ausmaß der Einbettung in größere Organisationen		
		Überhaupt nicht		Vollständig
Ausmaß der Intentionalität	Vollständig	Isolierte Diskriminierung (Typus A)	Diskriminierung durch kleine Gruppen (Typus B)	Direkte institutionelle Diskriminierung (Typus C)
	Überhaupt nicht	Selten?	Selten?	Indirekte institutionelle Diskriminierung (Typus D)

(Quelle: Feagin & Feagin, 1986, S. 28; Nohl, 2014, S. 96)

Die wegen Vorurteilen sowie schadvollen Absichten begangenen *Diskriminierungen als Einzelhandlung* stellen sich als rassistische oder sexistische Übergriffe in der Interaktion mit Einzelnen dar, während sich die „absichtsvolle Diskriminierung durch kleine Gruppen“ zum Beispiel in Ausschreitungen von Banden gegenüber Asylbewerberunterkünften zeigen kann. „*Direkte institutionelle Diskriminierungen*“ sind meist in regelmäßige Handlungen eingebunden (Feagin & Feagin, 1986, S. 30; Gomolla & Radtke, 2009, S. 48 ff.):

„Sie werden gestützt durch entweder hochformalisierte gesetzlich-administrative Regelungen oder auch durch informelle organisatorische Praktiken („ungeschriebene Gesetze“) die in der Organisationskultur als Routinen abgesichert sind“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 49)

„*Indirekte institutionelle Diskriminierungen*“ hingegen sind nicht direkt mit Schadensabsichten und Vorurteilen verknüpft. Es handelt sich um Normen und Verfahren, die oberflächlich angemessen erscheinen, jedoch eine negative und differenzierende Wirkung auf bestimmte soziale Gruppen besitzen (Feagin & Feagin, 1986, S. 31). Im Zuge der *Seiteneffekt-Diskriminierung* kommt es zudem zu Wechselwirkungen zwischen verschie-

27 Der McPherson-Bericht handelt von einem Vorfall von „weißer Gewalt“ gegen einen schwarzen Schüler sowie von der schleppenden Aufarbeitung durch die Polizei. Innerhalb des Berichtes wird institutioneller Rassismus folgendermaßen definiert: „kollektives Versagen einer Organisation, Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, Kultur oder ethnischen Herkunft eine angemessene Dienstleistung zu bieten“ (Hasse & Schmidt, 2012, S. 887).

denen Institutionen bzw. sozialen Gegebenheiten. Sie umfasst hier auch Situationen, die von Kronauer und Stichweh mit dem Begriff kumulative Exklusion umschrieben werden, zum Beispiel wenn aufgrund prekärer Arbeitsverhältnisse Nachteile bei der Wohnungssuche entstehen (ebd., S. 32; Hormel, 2007, S. 81). Mit dem Begriff der „*past in present Diskriminierung*“ werden jene Mechanismen bezeichnet, die Diskriminierung der Vergangenheit auch noch in der Gegenwart nachwirken lassen. Mitgliedschaftserwartungen von Institutionen können zudem an *physische Merkmale*, wie z. B. Körpergröße oder Gewicht gebunden sein, die einige soziale Gruppen nicht erfüllen können (Feagin & Feagin, 1986, S. 32 f.). Konzepte von institutionellem Rassismus werden oft in naher Verbindung mit der Suche nach praktischen Implikationen geschildert. So beeinflussen sie in direkter Weise Konzepte der Anti-Racist-Education, oft stehen die theoretischen Darstellungen auch direkt in Verbindung mit der Einführung von Race-Equality-Politiken, was sich in der praktischen Umsetzung vielfach bewährt hat (Hasse & Schmidt, 2012, S. 887).

2.2.3 Mechanismen der institutionellen Diskriminierung

Bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund²⁸ kommt es im deutschen Schulsystem zu verschiedenen Mechanismen der direkten und indirekten Diskriminierung. Gomolla und Radtke untersuchen diese anhand der Entscheidungsmuster von drei Übergangsschwellen im deutschen Schulsystem²⁹ (Gomolla, 2013, S. 91). Die Selektions- und Allokationsentscheidung, so wird aufgezeigt,

„orientieren sich an schulbezogenen funktionalen Erwägungen (wie z. B. der Klassengröße), berücksichtigt organisatorische Interessen der Schule (wie z. B. die Möglichkeit der Einwerbung von Fördermitteln), bezieht sich auf Erwartungen der gesellschaftlichen Umwelt (insbesondere Aufsichtsbehörden, Eltern, andere Schulen) und ist Gegenstand retrospektiver Sinnstiftung (also der nachträglichen Begründung wie auch immer zustande gekommener Entscheidungen)“ (Hasse & Schmidt, 2012, S. 891).

In Deutschland, so die Autoren, ist die direkte Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund *durch formale Verwaltungsrichtlinien oder -regeln* nicht mehr vorhanden, selbst AsylbewerberInnen und Kriegsflüchtlinge hätten weitgehende rechtliche Gleichstellung erhalten. Auch der Aufbau eines *Parallelschulsystems* für Migrantenkinder konnte sich nicht durchsetzen (Gomolla & Radtke, 2009, S. 83 f.). Direkte institutionelle Diskriminierung wird vor allem durch „positive Diskriminierung“ in fördernder Absicht konstruiert, auch wenn diese häufig negative Folgen und Nebeneffekte mit sich bringt (ebd.,

28 Gomolla und Radtke sprechen in ihrer Studie von „Migrantenkindern“, weisen jedoch vor allem auf statistische Erhebungen hin, die zwischen Ausländern und Deutschen differenzieren (Gomolla & Radtke, 2009, S. 102).

29 Gomolla und Radtke befassen sich in ihrer Fallstudie zur Stadt Bielefeld mit der Entscheidungsstelle der Einschulung, der Überweisung in die Sonderschule für Lehrbehinderte und mit den Übergang in die Sekundarstufe (Gomolla & Radtke, 2009, S. 94). Hier soll jedoch besonders auf die Entscheidungsstelle im Übergang der Sekundarstufe eingegangen werden, da diese die hier betrachtete Gruppe der jungen Flüchtlinge besonders betrifft. Im Sinne der „present in past“ Diskriminierung wirken diskriminierende Praktiken an früheren Stellen der Schullaufbahn auch an späteren Selektionsschwellen (ebd., S. 283).

S. 278). Wie in dieser Arbeit deutlich wird, müssen beide Aussagen bezüglich der Situation von jungen Flüchtlingen in München in Frage gestellt werden. Auch Fereidooni zeigt in seiner Studie zur Policy-Analyse der Bildungspolitik der BRD, dass „die Ursache der Bildungsbenachteiligung allochthoner SchülerInnen u. a. in den politisch-institutionellen Rahmenbedingungen des deutschen Schulwesens begründet ist“ (Fereidooni, 2011, S. 155).

Eine zentrale Rolle nimmt der *Mitgliedschaftsbegriff*³⁰ ein. Mitgliedschaftskriterien der Organisation Schule werden häufig als Ausschlussbedingungen für Kinder mit Migrationshintergrund konstruiert. Die Mitgliedschaftsrolle wird mit einer Reihe von Aufgaben, Handlungs- und Verhaltenserwartungen verbunden. So werden bezüglich der SchülerInnen insbesondere Mitgliedschaftskriterien der Sprache und Schulreife, des Alters, des Elternengagements und der kulturellen Anschlussfähigkeit wirksam. Zentraler Bezugspunkt für die Deutung der Kriterien liegt jedoch in der Organisation Schule selbst, die funktionell bleiben muss. Die Flexibilität der Argumentationen liefert hier wichtige Hinweise auf die Organisationsziele im Hintergrund. So bezieht sich der monolinguale Habitus³¹ des Schulbetriebes auf ihre funktionelle Ausrichtung (Gomolla & Radtke, 2009, S. 265 ff.).

„Wichtigstes operatives Ziel ist, die eigene Handlungsfähigkeit durch größtmögliche Homogenität der Eigenschaften Lernvoraussetzungen der Kinder zu erhalten“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 269).

Die Schule kann durch Erklärung der Nicht-Zuständigkeit sowohl ihre Klassengrößen steuern als auch deren homogene Zusammensetzung beeinflussen (ebd., S. 269). Die Bestandssicherung steht jedoch im Mittelpunkt der organisatorischen Funktionalität. Sie kann dazu führen, dass sich Schulen gerade auf Kinder mit Migrationshintergrund spezialisieren, wenn sie von Schließung bedroht sind (ebd., 2009, S. 273). Durch die Öffnung von V-Klassen entsteht zudem ein institutioneller Ort, der den Migrantenkinder zugesprochen wird. Im systemtheoretischen Sinne werden also Mechanismen der Komplexitätsreduktion, der Autopoiesis und der Systemreferenz wirksam (ebd., S. 265 ff.). Von großer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang regionale Strukturbedingungen, da erhebliche Ungleichheiten in Bildungsangeboten und -nachfragen in den Regionen bzw. urbanen Zentren vorhanden sind (Ditton, 2008, S. 641).

Als *direkte Mechanismen der Institutionellen Diskriminierung* nennen Gomolla und Radtke die Verortung der Vorbereitungsklassen an Hauptschulen, dies trifft im besonderen Maße Seiteneinsteiger:

„Da im Untersuchungszeitraum in der Sekundarstufe nur die Hauptschulen V-Klassen führten und an den höheren Sekundarschulformen so gut wie keine Sprachförderung

30 Obwohl die Zustimmung zur Mitgliedschaft einer Machtunterwerfung gleichkommt, betont Luhmann, dass auch in Organisationen Gegenmacht oder informelle Macht besteht. Auch die Mächtigen sind auf die Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft ihrer Unterebenen angewiesen (Brodocz, 2013).

31 Der Begriff „monolingualer Habitus“ wurde geprägt von Ingrid Gogolin (2008), die in ihrem Werk „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ aufzeigt, dass in Deutschland der kulturell diversen Realität im Bildungsbetrieb eine starke monolinguale Orientierung entgegensteht.

für Zweitsprachler (Seiteneinsteiger) existiert, werden jedoch auch potentiell leistungsfähigere Kinder aufgrund von Sprachproblemen auf die Hauptschule überwiesen- auch und sogar dann, wenn dort keine V-Klassen vorhanden sind.“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 280)

Die Schulbehörde deckte diese Form der Diskriminierung so lange, bis auch Realschulen und Gymnasien aufgrund von Schülermangel an Kindern mit Migrationshintergrund interessiert waren (Gomolla & Radtke, 2009, S. 280). Anwendung von Ausländerquoten, verstärkte Verweisung an Gesamtschulen sowie eine restriktive Entscheidungspraxis bezüglich des Übergangs zum Gymnasium werden weiterhin aufgeführt. In Elternberatung und Übergangsempfehlung erhalten so auch Migrantenkinder mit guten Leistungen und Sprachkenntnissen weniger oft die Gymnasialempfehlung, was vielfach mit der Möglichkeit des späteren Wechsels begründet wird (ebd., S. 280).

Indirekte institutionelle Diskriminierung beruht häufig auf der Gleichbehandlung Ungleichere in Form formeller und informeller Handlungsmuster und Regeln. Es werden die gleichen Regeln für Migrantenkinder und ihre deutschen MitschülerInnen angewandt, was zur strukturellen Benachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund führt, denn die spezifischen Lernvoraussetzungen von Zweitsprachlern bleiben ohne Berücksichtigung (ebd., S. 275). Nicht nur das formale Schulsystem, auch andere Bildungsbereiche werden durch diskriminierende Praktiken und Mechanismen geprägt. Die Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird auch bezüglich des Übergangs in Ausbildung und Beruf in verschiedenen Studien dargestellt.³² Imdorf betont, dass es auch hier zu Mechanismen der Ungleichbehandlung und des Ausschlusses kommt. Er betitelt diese jedoch mit dem Begriff „organisationale Diskriminierung“, da seiner Meinung nach Berufsausbildung über wenig institutionelle Strukturen verfügt (Imdorf, 2010, S. 215). Es kann hier von Segregierungsprozessen im dualen Ausbildungssystem, die unterschiedlichen Gruppen durch Ausschließungsprozesse bestimmte Segmente des Berufsbildungssystems zuweisen, gesprochen werden (Protsch, 2014). Sowohl direkte Diskriminierung durch die Ausbildungsbetriebe als auch „entmutigende Berufsberatung“ führt zu wesentlichen Einschränkungen der Optionen (King & Koller, 2009, S. 15). Auch für non-formale Bildungsorte wie Jugendarbeit, Freizeitangebote und gesellschaftliches und politisches Engagement werden Defizite in den Partizipationsmöglichkeiten dargestellt (Boos-Nünning, 2014, S. 158). So werden hier Diskriminierung und alltäglicher Rassismus als Exklusionsgründe aufgeführt (ebd., S. 162). Die institutionelle Diskriminierung könnte auch hier interessante Perspektive ermöglichen, um strukturelle Barrieren zu prüfen.

Die Unterscheidung zwischen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung ist nicht trennscharf. So stellen sprachliche Mitgliedschaftsbedingungen die zum Ausschluss von Zweitsprachlern führen einerseits direkte ausschließende administrative Regelungen dar, andererseits erscheint es zunächst angemessen SchülerInnen auf solche Schultypen zu verweisen, die ihnen entsprechende Bildungsangebote bereitstellen, dies kann jedoch mit negativen Effekten einhergehen. Anlehnend an die Systemebenen nach Luhmann schlägt Hormel in einer für diese Arbeit sehr interessanten Weise die Unterscheidung von *interaktioneller, institutioneller und struktureller Diskriminierung* vor.

32 Unter anderen bietet hier das Sammelwerk von Scharer et al. einen guten Überblick zur Situation in Deutschland (Scharer, Schneider & Stein, 2012).

Interaktionelle Diskriminierung bezieht sich jedoch nicht ausschließlich auf direkte Interaktionen zwischen Personen und Gruppen, sondern auch auf die soziale Konstruktion von Eigen und Fremd und die damit verbundenen Zuschreibungen und Vorurteile (Hormel, 2007, S. 247). Institutionelle Diskriminierung ist auch bei ihr verstanden als institutionelle Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen in Organisationen, die zur Benachteiligung bestimmter Gruppen führen. Die Ebene der strukturellen Diskriminierung realisieren sich, so Hormel als

„[...] ökonomische, politische und rechtliche Diskriminierungen in der Einwanderungsgesellschaft zentral in Abhängigkeit von der Institution der Staatsbürgerschaft, bzw. der damit verknüpften Zuweisung unterschiedlicher Aufenthaltstitel“ (Hormel, 2007, S. 255).

Durch die Staatsbürgerschaft wird eine staatlich regulierte Grundlage für selektiven Zugang zu Organisationen und Funktionssystemen geschaffen. Sie bestimmt die Exklusions- und Inklusionsmodi in Recht, Ökonomie, Gesundheitsversorgung und nicht zuletzt der Bildung wesentlich mit (ebd., S. 253).

Auch im kanadischen Kontext wird immer wieder auf Mechanismen der direkten und indirekten Diskriminierung verwiesen (Eid, Magloire & Turenne, 2011; Wilkinson, 2008, S. 155), um die geringeren Bildungsergebnisse von bestimmten Migrantengruppen, wie zum Beispiel afrokanadische Jugendliche oder SchülerInnen mit niedrigen sozio-ökonomischen Status zu erklären.

„Numerous elements, such as teacher biases, economic inequality, and institutional or systemic discrimination, act as barriers for immigrant youth in the attainment of equal educational opportunities“ (Anisef & Kilbride, 2003a, S. 19)

Ähnlich wie in Deutschland wird in Kanada diskriminierende Praxis an den Entscheidungsstellen³³ des Schulsystems deutlich (Desai & Subramanian, 2003, S. 159). Institutionelle Barrieren durch Richtlinien, organisatorische Routinen, sowie Normen und Verfahren, die oberflächlich zunächst auf eine Förderung von bestimmten Schülergruppen zielen, können zur eingeschränkten Teilhabe in Form geringerer Chancen und Möglichkeiten führen. Institutionelle Barrieren sind insofern ein starker Hinweis auf die Existenz von institutionellen Diskriminierungsmechanismen.

2.3 Exklusion junger Flüchtlinge durch strukturelle und institutionelle Diskriminierung

Die Zusammenhänge der hier diskutierten Theorien institutioneller Diskriminierung und der diskutierten Ansätze zu Inklusion und Exklusion sind evident. Mechanismen von Inklusion und Exklusion werden auf unterschiedlichen Systemebenen verortet. Nassehi und Hormel betonen den klaren Bezug zu den Mitgliedschaftsbedingungen von Organisationen (Nassehi, 2004, S. 337; Hormel, 2007). Laut Nassehi sind „Organisationen nicht

33 Diese finden im kanadischen Schulsystem ab der 10. Jahrgangsstufe als unterschiedliche fachbezogene Leistungsniveaus (levels) und als Differenzierung von regulären und Englisch als Zweitsprachekursen (ESL-System) ab der 9. Jahrgangsstufe statt (vgl. II 3.1).

nur *Exklusionsmaschinen* nach außen, sondern auch *Ungleichheitsmaschinen* nach innen“ (Hervorheb. im Original; Nassehi, 2004, S. 340). Eine wichtige Unterscheidung, denn Diskriminierung muss nicht zur Exklusion führen, die Begriffe sind also in keiner Weise miteinander gleichzusetzen. Diskriminierung steht viel deutlicher im Zusammenhang von Benachteiligungen und sozialer Ungleichheit, die innerhalb der Systeme auftritt. Insofern erweist sie sich als hochanschlussfähig zur Kronauers Begriffen der partiellen Inklusion und Exklusion (Kronauer, 2010a, S. 114 f.).

Exklusion kann insofern als „Extremfall“ institutioneller Diskriminierung auftreten, wenn Organisationen sich als nicht zuständig erklären und die Mitgliedschaft verweigern. Diese Inklusions- und Exklusionsmodi von Organisationen, wie Hormel sie nennt, sind in Einwanderungsgesellschaften vom legalen Aufenthaltsstatus vorstrukturiert (Hormel, 2007, S. 250). Wenn jedoch Schulen als Organisationseinheiten des Bildungssystems die Mitgliedschaft von bestimmten sozialen Gruppen oder einzelnen Personen ausschließen beziehungsweise einschränken, kommt es im größeren Zusammenhang auch zur (partiellen) Exklusion auf Ebene des Funktionssystems. Diesen Zusammenhang betont auch Nassehi, denn gesellschaftliche Teilhabe unter anderem im Bereich der Bildung findet im Rahmen von *organisierten* Funktionssystemen statt (Nassehi, 2004, S. 338).

Die Studie von Gomolla und Radtke ist in der theoretischen Diskussion um die Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland sehr einflussreich. Es werden jedoch auch verschiedene Kritikpunkte deutlich gemacht.

Die Datenlage zur Erforschung institutioneller Diskriminierung ist nicht eindeutig und unzureichend, vor dem Ziehen voreiliger Schlüsse sollte gewarnt werden (Diefenbach, 2010, S. 144; Hasse & Schmidt, 2012, S. 889). Studien zur speziellen Übertragbarkeit auf die Situation junger Flüchtlinge sind nicht vorhanden. Behrensen und Westphal verweisen in ihrer Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand jedoch auf Anschlussfähigkeit des Konzeptes (Behrensen & Westphal, 2009, S. 46) und Gag und Schroeder benennen junge Flüchtlinge als Gruppe, die im besonderen Maße von diesen Mechanismen betroffen ist (Gag & Schroeder, 2012, S. 40). Statistisches Material zur Bildungsteilhabe, welches häufig den Ausgangspunkt der beschriebenen Studien bildet, ist für die Gruppe junger Flüchtlinge in Deutschland nicht vorhanden. Auch für den kanadischen Kontext gibt es nur in sehr eingeschränktem Maße Zahlen zu den Bildungsergebnissen junger Flüchtlinge (Hyndmann, 2010, S. 18; Access Alliance, 2010, S. 30; Stermac et al., 2010).

Studien in beiden Kontexten weisen jedoch sehr deutlich auf die Bedeutung von strukturellen Rahmenbedingungen beziehungsweise „structural constraints“ in den Bildungswegen der jungen Flüchtlinge hin (vgl. unter anderem: Schroeder, 2003b, 2003c; Gag & Voges, 2014b, S. 9; Weiss, 2009 im deutschen Kontext und Ferede, 2010, Anisef & Kilbride, 2003c und Wilkinson, 2008 im kanadischen Kontext). Speziell für die Gruppe der jungen Flüchtlinge scheint zu gelten, dass sie nicht nur verstärkt institutionellen Barrieren im Bildungssystem, sondern auch struktureller Diskriminierung durch ausländerrechtliche Bestimmungen ausgesetzt sind. Weiterhin kommt es auch zur Überschneidung und Überlagerung von strukturellen und institutionellen Exklusionsmechanismen (vgl. II 2.6). Dies ist jedoch nur ein Bereich der Faktorenlagen von Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge.

„Studien zur institutionellen Diskriminierung begreifen die systematische Benachteiligung von MigrantInnen als multifaktorielles Ergebnis und diagnostizieren vor diesem Hintergrund eine Vernachlässigung der Erforschung schulischer Faktoren. Ihnen

geht es jedoch weniger um die detaillierte Berechnung von Effekten, als vielmehr um die Identifizierung organisatorischer Strukturen, Regeln und Praktiken, über die Bildungsungleichheit reproduziert wird“ (Hasse & Schmidt, S. 889 2012)

Ursachen von Ungleichheit sind also *auch*, aber *nicht nur* in der Organisation der Schule zu finden. Gomolla und Radtke machen im folgenden Zitat noch einmal deutlich, dass sie die Existenz individueller und gruppenspezifischer Faktoren der Bildungsteilnahme nicht negieren wollen:

„Damit wird nicht gesagt, daß es nicht auch in den besonderen Merkmalen der Schüler, ihrer Familien und ihrer sozialen Milieus Ungleichheit gäbe, die sich in ihrer Lern- und Leistungsfähigkeit zeigen. Das ist vielfach behauptet und belegt worden“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 30).

Im nächsten Abschnitt sollen nun weitere Faktoren der Bildungsteilnahme diskutiert werden, die für junge Flüchtlinge wirksam werden können.

2.4 Komplexe Faktorenbereiche der Bildungsteilnahme und Berufsentscheidung

Bildungsteilnahme formt sich als komplexes Gefüge individueller, gruppenspezifischer, schulischer und struktureller Bedingungen. Ditton betont, dass es bisher nicht gelungen ist, diese hochkomplexen Faktorenlagen in einem Untersuchungsdesign umfassend zu beachten (Ditton, 2008, S. 642). In der Differenzierung von unterschiedlichen Erklärungsmodellen³⁴ handelt es sich insofern häufig um Schwerpunktsetzungen, welche sich nicht zwangsläufig gegenseitig ausschließen, sondern häufig im Sinne von kumulativen Prozessen einander ergänzende und bedingende Faktorenbereiche darstellen (Diefenbach, 2010, S. 148). Anschlussfähigkeiten zu bestehenden Erklärungsmodellen der Bildungsteilnahme auf Individualebene sind bezüglich der speziellen Situation von jungen Flüchtlingen gegeben.³⁵ So zeigen Neumann et al. in ihrem großangelegten Forschungsprojekt im Erklä-

34 Als Erklärungsmodelle thematisiert Diefenbach (2011) unter anderem kulturell defizitäre Ansätze, humankapitalistische Ansätze (Becker), Ansätze der institutionellen Diskriminierung.

35 Die humankapitalistischen Erklärungen, wie jene nach Becker, scheinen im Rahmen der betrachteten Untersuchungsgruppe weniger hilfreich, da die hier betrachteten jungen Flüchtlinge zum Großteil systemfremde Seiteneinsteiger sind und demnach Ertrag sowie Kosten von Bildungsprozessen schwer erschließbar für sie sind. Zudem kann nicht von freien Marktbedingungen ausgegangen werden (vgl. hierzu Becker, 1993). Dennoch greift die Erklärung insofern, dass junge Flüchtlinge und ihre Familien wenig ökonomisches und kulturelles Kapital besitzen, also folglich auch nur in geringem Maße in Bildung investieren können. Analog zu Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann hier argumentiert werden, dass „Knappheitsbedingungen“ herrschen, welche sich auf die Bildungsentscheidungen auswirken (Diefenbach, 2011, S. 457). Auch das Modell der primären und sekundären Herkunftseffekte nach Boudon greift nur randständig. Im Zusammenhang der gesellschaftlichen Umbrüche, z. B. durch kriegerische Auseinandersetzungen in Fluchterkunftsländern, sind milieuspezifische Prägungen und Statusverlustmotive generell zu hinterfragen. Die Eingangspositionierung von jungen Flüchtlingen bei Ankunft in den

rungsmodell nach Bourdieu die Möglichkeit auf, Bildungswege junger Flüchtlinge innerhalb der ihnen zur Verfügung stehenden Kapitalien zu analysieren. Sie selbst bemerken jedoch im Laufe ihres Forschungsprojektes, dass sich dieses Erklärungskonzept nur zum Teil griffig für die betrachtete Gruppe darstellt, denn:

„der Begriff ‚Markt‘ impliziert trotz aller faktischer Zugangshürden und struktureller Benachteiligungen doch einen Spielraum für (Ver)handlungen und für den strategischen Einsatz des jeweils marktrelevanten Kapitals in der Konkurrenz von Akteuren, die sich vor allem durch unterschiedliche Kapitalausstattung unterscheiden. Gerade dieser Spielraum ist in dem von uns untersuchten Rum der Flüchtlinge so gut wie nichtgegeben“ (Neumann, Niedrig, Schroeder & Seukwa, 2003, S. 28).

Durch den offenen und explorativen Ansatz der Datenauswertung dieser Forschungsarbeit werden weitere komplexe individuelle sowie gruppenspezifische Bedingungsbereiche sichtbar. Junge Flüchtlinge haben außergewöhnliche Biografien, ihr Lebenslauf ist gekennzeichnet durch extreme Erfahrungen und biografische Brüche³⁶. Bezüglich ihrer Bildungsteilhabe werden spezielle biografische Faktoren wirksam. Diese beziehen sich sowohl auf die Lebensphase des Jugendalters als auch auf die Erfahrung von Verlust und Trauma sowie auf die Ausbildung von Resilienz und hohen Bildungsaspirationen.

Berufsfindung als Entwicklungsaufgabe des Jugendalters

Die Jugend wird als sensible biografische Phase beschrieben (vgl. I 3). Sie gilt auch deshalb als besonders prägend für den weiteren Lebensverlauf, da Weichen für die Allokation in Beruf und Gesellschaft gestellt werden (King & Koller, 2009, S. 9). Ob und wie junge Menschen die Möglichkeitsräume der Bildung in der Adoleszenz nutzen können, hängt von den familialen, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen ab. Berufsfindung ist nicht nur Chance, sondern auch eine hohe Entwicklungsanforderung an die Jugendphase, die zudem für unterschiedliche soziale Gruppen differente Rahmenbedingungen umfasst (ebd., S. 11 ff.). Aus einer biografischen Perspektive kann Studien- und Berufswahl als Versuch, „innere Gewordenheit und äußere Gegebenheit in Übereinstimmung zu bringen“ (Langfeld & Pucher, 2014, S. 132), gesehen werden. Berufswahlentscheidungsprojekte sind eine „sinnstiftende Zieldimension des Lebensprojektes“ (ebd., S. 132), insofern können einseitig angewandte „rational choice“-Theorien kritisiert werden. Vielmehr sollte auch die biografische Bedeutung von Bildung als Transformationsprozess des Welt- und Selbstverständnisses beachtet werden (Koller, 2009, S. 197). Bezüge der Berufs- und Identitätsfindung im Jugendalter werden deutlich, denn Berufswahl

„[...] setzt an biographisch geformte Orientierungsmuster und Handlungsspielräume des Individuums an. Ausschlaggebend sind die subjektive Verarbeitung lebens-

Bildungssystemen hingegen könnte wesentlichen Einfluss auf ihre Bildungsziele haben, wenn diese sich als langfristige oder kurzfristige Lebensprojekte darstellen. Eine Analyse von Bildungsprozessen als sequentielle Bildungsentscheidungen der Bildungslaufbahn für Seiteneinsteiger scheint jedoch schwer durchführbar (Boudon, 1974).

36 Vergleiche Kohli (1986, S. 342) sowie Sackmann zur weiteren Auseinandersetzung mit der Institutionalisierung des Lebenslaufes (Sackmann, 2007, S. 19 ff.).

geschichtlicher Erfahrungen und milieuspezifischer Prägungen sowie das Bedürfnis nach biographischer Kontinuität und Kongruenz“ (Langfeld & Pucher, 2014, S. 133).

Hinweise dafür, dass junge Flüchtlinge sowohl in Deutschland als auch in Kanada Bildungs- und Berufsentscheidung in ihrer Biografie als „sinnstiftende Zieldimension“ vorziehen möchten, sind vorhanden. Bisherige Forschungsergebnisse zeigen, dass sich ihre hohe Bildungsmotivation und -aspiration in Auseinandersetzung mit ihren schwierigen Lebensbiografien bilden (vgl. S. 35 ff.; III). Fällt die Phase der Jugend mit der Flucht zusammen, sehen sie sich jedoch vor der schwierigen Aufgabe, Migrations- und jugendspezifische Identitätsbildungsprozesse, auch jene der beruflichen Identität, zeitgleich meistern zu müssen. Informationsmangel bezüglich der schulischen und berufsbildenden Systeme und diskriminierende und ausschließende Strukturen machen es fraglich, ob bei jungen Flüchtlingen von Berufswahl gesprochen werden kann, vielmehr scheint es sich um Prozesse der Berufszuweisung (vgl. hierzu Beck, Brater & Wegener, 1979) zu handeln.

Traumatische Erlebnisse und Verlusterfahrungen

Die Biografien von vielen jungen Flüchtlingen sind geprägt von traumatischen Erlebnissen und Verlusterfahrungen. Diese kennzeichnen die Lebensumstände im Herkunftsland, während der Flucht und der Nachflucht (vgl. I 3; Allen, Basilier Vaage & Hauff, 2006, S. 205; Lustig et al., 2004, S. 25; Möller & Adam, 2009, S. 84; Robinson, 2013; Zito, 2009a, S. 125). Junge Flüchtlinge werden körperlicher, psychischer und sexueller Gewalt, Tod und Trennung von Angehörigen sowie der Zerstörung von sozialen Netzwerken, eines geregelten Tagesablaufes und lebensnotwendiger Infrastruktur (Schulen, ärztliche Betreuung, Wohnraum usw.) ausgesetzt (Lustig et al., 2004, S. 25; Robinson, 2013, S. 195; vgl. I 3). Fluchtmigration von Jugendlichen und ihren Familien ist geprägt von der Erfahrung von Menschenrechtsverletzungen (Allen et al., 2006, S. 205; Robinson, 2013, S. 195). Diese Erfahrungen wirken als direkte traumatische Erlebnisse (der jungen Flüchtlinge) sowie als indirekte Traumatisierung (aufgrund traumatischer Erlebnisse von Eltern und Familienmitgliedern) (Frater-Mathieson, 2006, S. 14). Ein psychologisches Trauma wird definiert als,

„Vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt“ (Fischer & Riedesser, 2003, S. 82)

Ob es jedoch in Folge der geschilderten Erlebnisse zur Ausbildung einer psychischen Erkrankung kommt, ist im hohen Maße von sogenannten Risiko- und Schutzfaktoren abhängig. Hierzu zählen neben der Schwere und das Ausmaß der traumatischen Ereignisse, bereits vorhandene Erkrankungen und Vorbelastungen sowie als Schutzfaktoren sichere Bindungen, soziale Netzwerke, vorhandene Kompetenzen und Ressourcen (Lustig et al., 2004, S. 28; Möller & Adam, 2009, S. 85). Die Ausbildung einer posttraumatischen Belastungsstörung (PTSB)³⁷ wird in Deutschland bei 40% der AsylbewerberInnen ange-

37 Der englische Begriff für das im DSM-IV (American Psychiatric Association's Diagnostic and Statistical Manual) festgelegte Störungsbild ist Posttraumatic Stress Disorder (PTSD)

nommen (Zito, 2009a, S. 125). Die erhöhte Gefahr von jungen Flüchtlingen an einer PTBS, sowie an Angststörungen und Depressionen zu erkranken wurde in einer Reihe von internationalen Studien nachgewiesen (Lustig et al, 2004, S. 29 ff.; Frater-Mathieson, 2006, S. 14 ff.). Es wird davon ausgegangen, dass die Hälfte der Gruppe diagnostische Kriterien des Störungsbildes erfüllen (Frater-Mathieson, 2006, S. 30). Symptome der PTBS umfassen Überregung (z. B. Schlafstörungen), Verleugnung, emotionale Betäubung, Symptome des Wiedererlebens (sogenannte Flash Backs) sowie in komplexeren Störungsbildern dissoziative Symptome und Suizidalität (Frater-Mathieson, 2006, S. 16 ff.; Möller & Adam, 2009, S. 85; Zito, 2009a, S. 128 ff.)

Traumatisierung wird als Prozess in drei Sequenzen geschildert. Die erste Sequenz ist die beginnende Zerstörung der Lebensstrukturen, während die zweite Sequenz das direkte Erleben der traumatischen Ereignisse ist. Besondere Bedeutung kommt der dritten Sequenz zu, welche in die Zeit nach den Erlebnissen fällt. Sie ist entscheidend dafür, ob die Bewältigung der traumatischen Erlebnisse gelingen kann, oder wenn es sich um unsichere und belastende Lebenslagen handelt, psychosomatische Symptome und Erkrankungen ausgebildet werden (Zito, 2009a, S. 128). Symptome wie Trauerreaktionen, Aggressivität, Schlafstörungen, Konzentrationsschwierigkeiten und Gefühle von Abstumpfung und Gleichgültigkeit sind zunächst als natürliche Reaktion auf extreme Lebenssituationen zu deuten (Frater-Mathieson, 2006, S. 14; Möller & Adam, 2009, S. 84).

„Bewältigungsbemühungen [...] sind als normale sinnvolle Reaktionen auf eine anormale Situation zu verstehen. Betroffene Kinder sind bemüht, die traumatisierenden Ereignisse irgendwie zu bewältigen und psychisch zu überleben. Bleibt die Symptomatik jedoch über einen längeren Zeitraum bestehen und sind die Bewältigungsbemühungen nicht ausreichend, so können sie dysfunktional werden, die Kinder in wichtigen Lebensbereichen einschränken und zu persistierenden Symptomen führen“ (Möller & Adam, 2009, S. 84).

Kommt es zur einer pathologischen Verfestigung der Symptome wie innerhalb der PTBS, kann es in Folge zur Einschränkung kognitiver Fähigkeiten, Entwicklungsverzögerungen und Störungen der Identitätsentwicklung kommen (Frater-Mathieson, 2006). Der Forschungsstand zeigt, dass von einer anfänglich stark defizitorientierten und pathologisierenden Sichtweise auf junge Flüchtlinge nun vermehrt davon ausgegangen wird, dass vielen Jugendlichen eine positive Bewältigung von traumatischen Erlebnissen und Verlusterfahrungen gelingt. Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Verarbeitung der komplexen Fluchterfahrungen ohne Unterstützung möglich ist (Frater-Mathieson, 2006, S. 12 f.). Verarbeitung kann gelingen, wenn traumatische Erlebnisse sinnvoll in die Lebensgeschichte eingeordnet werden können (Zito, 2009a, S. 127).

Ausbildung von Resilienz und hohen Bildungsaspirationen

Die positive Bewältigung der beschriebenen Lebenslagen kann mit dem Begriff der Resilienz gefasst werden:

(Frater-Mathieson, 2006, S. 16). Kritikpunkte dieser Diagnose werden bezüglich ihrer kulturegebundenheit in westlichen Industrienationen geäußert (Frater-Mathieson, 2006, S. 17; Gojer & Allis, 2014).

„Resilience refers to a dynamic process encompassing positive adaption within the context of significant adversity“ (Robinson, 2013, S. 189)

Resilienz ist jedoch nicht nur als Prozess zu begreifen, es wird eine dreifache Bedeutung dargestellt. Sie steht sowohl für den Prozess, als für die Fähigkeit und für das Ergebnis von positiver Bewältigung (Anderson, 2006, S. 53). In der *Prozessperspektive* zeigt sich, dass die Entwicklung von Resilienz das Vorhandensein von schwierigen Lebenslagen voraussetzt (ebd., S. 56). Generell ist davon auszugehen, dass *die Fähigkeit zur Resilienz* bei einem Großteil der Menschheit vorhanden ist. Ihre Ausprägung wird beeinflusst von: 1) Personellen Eigenschaften und Fähigkeiten wie Intelligenz und körperliche Aspekte sowie „optimism, humor and control beliefs“ (ebd., S. 57); 2) Familiären Bindungen und Familienstrukturen; 3) Kontextuellen und institutionellen Rahmenbedingungen wie soziale Netzwerke, finanzielle Sicherheit und Zugangsmöglichkeiten zu institutioneller Unterstützung (ebd., S. 58). Resiliente Kinder und Jugendliche haben *als Ergebnis positiver Bewältigung* effektive Copingstrategien für schwierigen Lebenslagen entwickelt. Sie fühlen sich von anderen wertgeschätzt und auch bezüglich des Selbstbildes sind positive Konzepte vorhanden:

„Their selfconcepts are filled with images of strength and competence“ (Este & van Ngo, 2011, S. 29)

Die Fokussierung von Resilienz bietet die Möglichkeit der Orientierung an Stärken, Schutzfaktoren und Gelingensbedingungen und eine Abkehr von Problemzentrierung und defizitären Sichtweisen (Anderson, 2006, S. 53). Dennoch muss von einer einseitigen Betrachtung gewarnt werden, da diese zur Stabilisierung von marginalisierenden Strukturen genutzt werden kann:

„Moreover, being resilient to and learning to cope with systemic marginalization may serve to maintain the root causes of marginalization. [...] to what extent will adversity be tolerated, on the assumption that resilient individuals can and do cope? How much adversity should resilient individuals endure before social arrangements rather than individuals are targeted for intervention?“ (Shakya et al., 2014, S. 133)

Hinweise auf junge Flüchtlinge als resiliente Bevölkerungsgruppe werden im Forschungsstand sehr deutlich (Hynie, Guruge & Shakya, 2012; Kanu, 2008; Rousseau & Drapeau, 2003; Seukwa, 2006; Shakya et al., 2010; Shakya et al., 2014). Seukwa betont für den deutschen Kontext, dass die Strukturen der Aufnahmegesellschaft von jungen Flüchtlingen einen „unbeugsamen Willen“ und „Hartnäckigkeit“ fordern, um in Bildungsprozessen zu bleiben (Seukwa, 2006, S. 245). Er beschreibt die Aufrechterhaltung des „Habitus der Überlebenskunst“ anhand von psychosozialen (Um-)Deutungsprozessen eines Flüchtlingsjugendlichen. Diese zeigen sich als „Kunst des positiven Denkens“, wenn unter anderem Schwierigkeiten als Herausforderungen angenommen werden, Gelegenheiten genutzt werden und er trotz absoluter Ungewissheit Zukunftsperspektiven entwickelt (ebd., S. 245). Die Ausbildung von Resilienz versus die Entwicklung von negativen oder dysfunktionalen Bewältigungsstrategien zeigt sich als Gradwanderung. Junge Flüchtlinge können trotz erschwerter Lebenslagen und schwierigen Biografien gelingende Bildungsverläufe ausbilden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass es bei psychischen Überforderungen auch

zur Ausbildung von psychischen und psychosomatischen Symptomen und Krankheiten kommen kann und dass diese Lebenssituationen Spuren in den Identitätskonstruktionen der jungen Menschen hinterlassen. Willkinson et al. beschäftigen sich mit dem Übergang jugendlicher Flüchtlinge in den Arbeitsmarkt. Die Erfahrungen dieser Jugendlichen sind häufig geprägt durch geringe schulische Vorbildung und Sprachkenntnisse, Trennung von Familienangehörigen und Traumata, dementsprechend, „It should not be surprising that early high school dropout is significantly higher among refugee youth“ (Wilkinson, Yan, Tsang, A. Ka Tat, Sin & Lauer, 2013, S. 30). Yogendra et al. nehmen bzgl. der Situation von jungen Flüchtlingen eine optimistischere Sichtweise ein. Sie stellen hohe Bildungsaspirationen und vorhandene Resilienz in den Mittelpunkt. Bei genauerer Betrachtung sind ihre Ergebnisse hochanschlussfähig zum Habitus der Überlebenskunst nach Seuwka, denn die hohen Bildungsaspirationen entwickeln und stärken sich in Auseinandersetzung mit den oft sehr schwierigen Bedingungen in Herkunfts- und Nachbarländer:

„Closer analysis of the study results reveal that the strengthening of educational aspirations among newcomer refugee youth in Canada appears to be a proactive response to the pre-migration educational disruptions and limited opportunities encountered within their lives in war-torn countries or refugee camps. Many participants articulated their high educational goals in Canada and their potential benefits by contrasting them with the lack of access to good quality education, opportunities, and rights in their war-torn home country or refugee camps“ (Shakya et al., 2010, S. 69)

Fazit: Fokussierung der systemtheoretischen Perspektive und biografischer Faktoren

Die Begriffe Teilhabe sowie Inklusion und Exklusion wurden im Zuge dieses Absatzes geklärt. Systemfunktionen der Theorie nach Luhmann sowie theoretische Aspekte von Inklusion und Exklusion nach Kronauer und Stichweh (Luhmann, 1997; Kronauer, 2010a; Stichweh, 2009) bildeten bereits zu Beginn der Datenanalyse sensibilisierende Konzepte der Auswertungsarbeit (Corbin & Strauss, 2008, S. 33; Reinhoffer, 2008, S. 130 ff.).

Andererseits wurden hier solche theoretischen Grundlagen aufgegriffen, die sich als anschlussfähig zu den aus dem Datenmaterial gewonnenen Erkenntnissen erwiesen. Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge, so zeigt diese empirische Arbeit, wird von strukturellen und gruppenspezifisch biografischen Faktoren geprägt (vgl. V).

Bezüglich struktureller Faktoren erweisen sich Erklärungsmodelle der institutionellen und strukturelle Diskriminierung (Hormel, 2007; Gomolla & Radtke, 2009) als anschlussfähig, zudem weist eine biografisch zentrierte Sichtweise auf die zentralen Faktoren Resilienz, hohe Bildungsaspirationen sowie Trauma und Verlusterfahrungen hin (vgl. hierzu Lustig et al., 2004, Zito, 2009a; Anderson, 2006; Este & van Ngo, 2011). Die Fragestellung kann in folgender Weise präzisiert werden:

- Auf welchen Systemebenen können *Bildungsstrukturen für junge Flüchtlinge rekonstruiert* werden? Welche Systemfunktionen werden deutlich? Welche wesentlichen Barrieren und Ressourcen zeigen sich in der Rekonstruktion der Bildungsstrukturen und wie lassen sich diese als Exklusions- und Inklusionsmechanismen deuten?
- Welche *wesentlichen Faktoren der Bildungsteilhabe* können speziell für die Gruppe der jungen Flüchtlinge thematisiert werden?

- Wie und für welche Gruppen *wirken institutionelle und strukturelle Diskriminierung* als Exklusionsmechanismen?
- Welche *sozialen und personalen Prozesse wirken als Ressourcen und Barrieren der Bildungsteilhabe?*
- Durch welche Prozesse sind *wesentliche Faktorenbereiche miteinander verbunden?*
- Welche *Implikationen* für pädagogische Praxis und Bildungspolitik können anhand der Deskription von Bildungsstrukturen und Analyse der wesentlichen Faktorenbereiche ihrer Bildungsteilhabe abgeleitet werden?

3. Fluchtmigration im Jugendalter

Das Thema dieser Arbeit besitzt eine enorme und stetig wachsende gesellschaftliche Bedeutung. Aktualität und Brisanz werden anhand der Diskussion von globalen Fluchtbewegungen deutlich. In der Diskussion und theoretischen Verortung des Fluchtbegriffes soll die im Zuge dieser Arbeit verwendete Definition von „Flüchtling“ geklärt werden. Junge Flüchtlinge sind als sehr heterogene Gruppe zu begreifen, der jedoch die Erfahrung von Fluchtmigration und die Lebensphase des Jugendalters gemeinsam ist. In Auseinandersetzung mit Fluchtmigration kommt häufig eine defizitäre und problemorientierte Sichtweise zum Ausdruck.³⁸ Die hier vorliegende Arbeit grenzt sich explizit gegen eine solche Betrachtung ab. FluchtmigrantInnen sind nicht a priori abhängig und passiv (Fiddian-Qasmiyeh, Loescher, Long & Sigona, 2014a, S. 2). Vielmehr hat auch Flüchtlingsforschung die Aufgabe zu sichern, dass

„[...] policies, studies, and discourses do not deny the agency of displaced persons, but rather aim to enhance their rights and capabilities within contest of accelerated social and political change. Such approaches must, we would argue, simultaneously interrogate structures and mechanisms which unduly criminalize and subjects forced migrants to securitizations paradigms, but also those structures which concomitantly lead to an unrealistic and potentially equally oppressive idealization of certain groups of displaced people“ (Fiddian-Qasmiyeh et al., 2014a, S. 6)³⁹

Bei der Diskussion dieses sehr komplexen Themengebietes werden die im Folgenden dargestellten Schritte vollzogen. Eine kurze Diskussion der aktuellen globalen Entwicklungen von Fluchtmigration klärt die zunehmende Bedeutung von Flucht und Asyl im globalisierten Weltgeschehen (3.1). Wer ist nun konkret mit den Begriffen Flüchtling oder „Forced Migrant“ definiert? Hier wird aufgezeigt, dass die Konturen von unfreiwilliger und freiwilliger Migration nicht klar abgrenzbar sind, eine Beschränkung auf die rechtliche Definition durch die Genfer Flüchtlingskonvention jedoch die betrachtete Gruppe

38 Siehe hier als Beispiel die Ausführungen von Hubertus/Inal, die bereits in der Einleitung betonen, „die Verhaltensauffälligkeiten und emotionalen Probleme von Kindern und Jugendlichen mit Migrations- und Fluchthintergrund sowie eventuell bestehende Lern- und Leistungsschwierigkeiten stellen das System Schule vor immer größere Herausforderungen“ (Adam & Inal, 2013, S. 7)

39 Im Zuge dessen sprechen sowohl Fiddian-Quasmiyeh et al (2014a, S. 3) sowie Jacobson und Landau Mackenzie, McDowell und Pittaway (2007, S. 313) vom dualen Imperativ der Flüchtlingsforschung.

zu stark eingrenzt. Theoretische Ansätze, wie jene von Richmond, versuchen deshalb, die Darstellung durch ein Kontinuum zu präzisieren (3.2). Fluchtmigration ist wie jeder soziale Prozess ein sehr heterogener Vorgang. Soziale (Ungleichheits-)Kategorien wie Ethnizität, soziales Herkunftsmilieu, Alter, Gender, Befähigung, sexuelle Orientierung, Religion und Weltanschauung prägen ihn. Im Sinne von Intersektionalität und Interdependenz kommt es zudem zu einer gegenseitigen Beeinflussung und Überlagerung der Dimensionen (Fiddian-Qasmiyeh et al., 2014a, S. 5). Hier wird insbesondere aufgezeigt, welche Prozesse für die Gruppe der *jugen* Flüchtlinge von Bedeutung sind. Fluchtmigration ist als multikausaler Prozess zu verstehen, verschiedene Ursachenkomplexe sowie die speziellen Ursachenlagen von „Forced Migration“ im Kindes- und Jugendalter werden diskutiert (3.3). Das Jugendalter mit seinen Entwicklungsaufgaben wird bei jungen Flüchtlingen durch spezielle Rahmenbedingungen geprägt (3.4).

3.1 Aktuelle globale Entwicklung von Fluchtmigration

Die politische und öffentliche Aufmerksamkeit für Migrationsprozesse nimmt stetig zu (Castles, Haas & Miller, 2014, S. 1). Castles et al. befanden in ihrem sehr einflussreichen und bereits als Klassiker geltenden Werk bereits 1993 Globale Migrationsbewegungen und ihre Konsequenzen für Gesellschaften als so wesentlich, dass sie das Zeitalter als „Age of Migration“ geprägt sahen. In der neuesten Ausgabe (Castles et al., 2014) betonen sie, dass eine Verringerung der globalisierten Migrationsbewegungen auch in Zukunft unwahrscheinlich erscheint:

„There are several reasons to expect the age of migration to endure: persistent inequalities in wealth between rich and poor countries will continue to impel large numbers of people to move in search of better living standards; political or ethnic conflict in a number of regions is likely to lead to future large-scale refugee movements, and the creation of new free trade areas will facilitate movements of labour, whether or not this is intended by the governments concerned. But migration is not just a reaction to difficult conditions at home: it is also motivated by the search for better opportunities and lifestyles elsewhere.“ (Castles et al., 2014, S. 7)

Bereits in diesem Zitat klingt an, dass Migrationsprozesse als komplex, multikausal und multifaktoriell betrachtet werden müssen (Han, 2005, S. 14). Im Zuge der Verortung von Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge im weiten Feld der Migrationsforschung sollen hier insbesondere solche Prozesse in den Blick genommen werden, die sich auf Fluchtmigration, also den Bereich der „Forced Migration Studies“, beziehen.⁴⁰ Migration ist eine der zentralen Dynamiken von Globalisierung und nimmt stetig zu. Roger Zetter, einer

40 Im Zuge dieser Arbeit wird der englische Begriff „Forced Migration“ synonym zu den deutschen Begriffen „Erzwungene Migration“ sowie „Fluchtmigration“ verwendet. „Refugee Studies“ beziehen sich häufig nur auf Personen, die als Flüchtlinge durch die Genfer Konvention definiert werden, während „Forced Migration Studies“ eine breitere Personen-Gruppe betrachten (vgl. II 3.2). Im angloamerikanischen Raum besteht eine breite und theoretisch differenzierte Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld, auf die in den folgenden Ausführungen vornehmlich Bezug genommen wird.

der Experten im Bereich von Fluchtmigration⁴¹, zeigt im aktuellen Migrationsbericht der FCM (Federal Commission on Migrants) auf, dass es seit 1990 nahezu zu einer Verdoppelung der internationalen Migrationszahlen von 154 Millionen auf 232 Millionen gekommen ist⁴² (Zetter, 2014, S. 20). Trotz der Diversität von Migration können einige generelle Tendenzen ausgemacht werden. So sind unter anderem im Zuge der Globalisierung von Migration immer mehr Länder und Regionen sowohl von Emigration als auch von Immigration betroffen, immer mehr Frauen und Mädchen migrieren⁴³ und Migrationsprozesse werden zunehmend komplexer und diverser, die Abgrenzung bestimmter „Typen von Migration“ wie Arbeitsmigration, Familienzusammenführung oder Flucht deshalb auch immer schwieriger (Castles et al., 2014, S. 16). Die neue globale Mobilität führt zudem zu transnationalen Communities und sozialen Netzwerken. Auch Zetter sieht eine Diversifizierung von Migrationsmustern, betont jedoch, dass 70% der globalen MigrantInnen aus Ländern des globalen Südens stammen und post-industrielle Länder mit einem Anteil von 70% nach wie vor das Hauptziel von Migrationsbewegungen sind (Zetter, 2014, S. 20). Besonders in Bezug auf Fluchtmigration und in Verbindung zu irregulärer Migration werden verstärkt Sicherheitsdebatten betont. Im Post-9/11-Zeitalter begründen Nationalstaaten wie Kanada und Deutschland verschiedene Sicherheitsmaßnahmen wie Datenabgleich von Fingerabdrücken oder das Einvernehmen von AsylbewerberInnen und MigrantInnen ohne Papiere in Haft aufgrund von Terrorismusgefahr und -bekämpfung (Guild, 2006, S. 305; Rygiel, 2012, S. 212 ff.). Fluchtmigration ist der kleinere Teil der internationalen Migrationsströme:

„In contrast to voluntary migration, a smaller but very significant migratory movement comprises people who leave their homes and countries involuntarily“ (Zetter, 2014, S. 21)

Deutlich wird, dass die Zahl von „forced migrants“ seit 2011 deutlich angestiegen ist. So zeigt der UNHCR seit 2011 einen Anstieg von 42,5 Millionen Personen auf 59,5 Millionen Ende 2014 (UNHCR, 2015a, S. 2 vgl. Abb. 1.2).

Die statistische Erfassung ist jedoch schwierig und unzureichend und die angegebenen Zahlen variieren beträchtlich. Während der UNHCR für das Jahr 2013 51,2 Millionen Personen unter ihrem Mandat angibt (vgl. Abb. 1.2), schätzt der IFCR bereits für 2011 mehr als 72 Millionen FluchtmigrantInnen⁴⁴. Gemeinhin wird betont, dass offizielle Sta-

41 Roger Zetter war von 2006 bis 2011 Direktor des Oxford University's Refugee Studies Centre.

42 Laut International Migration Outlook der OECD 2014, der international als Referenzpunkt für Migrationsstatistik gilt, nahmen Migrationsbewegungen von 2012 auf 2013 um 1,1% zu. Eine besondere Bedeutung kommt Deutschland zu: „The rebound, observed since 2010, in free-movement migration continued in 2012 with a 10% increase in 2012 compared to 2011. Much of this increase has been driven by the large increase in the number of migrants to Germany – which has now become the single most important destination for free-mobility migrants“ (OECD, 2014, S. 18)

43 Amrith zeigt auf, dass Migration zu mindestens 40% weiblich ist, und betont dies als eine der großen Veränderungen im Vergleich zu Migration im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert (Amrith, 2014, S. 1136).

44 Wie bereits im nächsten Absatz deutlich wird, ist eine die Definition von Flüchtling und Fluchtmigration nicht eindeutig zu bestimmen. Die aktuelle Entwicklung von Fluchtmigration wird vornehmlich anhand der Statistiken des UNHCR's dargestellt. Das Mandat des

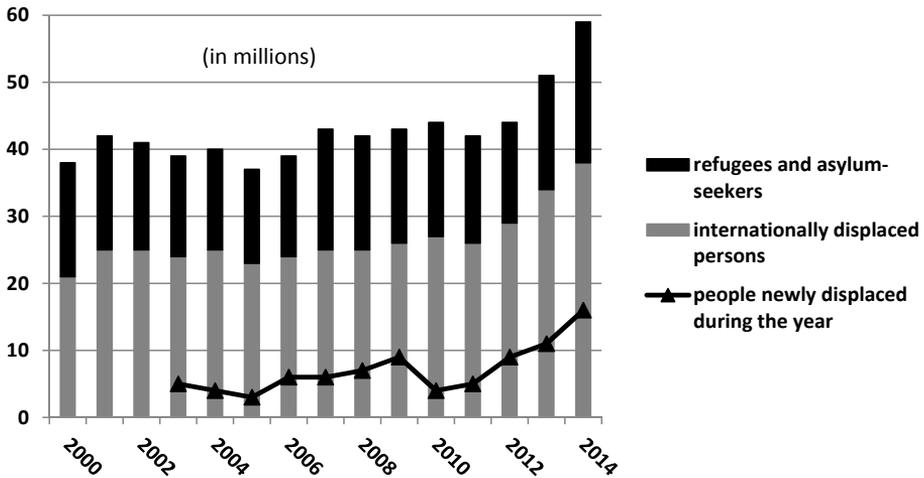


Abbildung 1.2: Zahlen von Fluchtmigration von 2000–2014 (Quelle: UNHCR, 2015a, S. 5)

tistiken Anhaltspunkte bieten können, die tatsächlichen Zahlen jedoch um vieles höher anzunehmen sind (IFRC, 2012, S. 14; Zetter, 2014, S. 22).

Der Zusammenhang von Fluchtmigration und kriegerischen Konflikten ist evident. Dieser spiegelt sich auch sehr deutlich in den Hauptherkunftsländer von Flüchtlingen unter Mandat des UNHCR wider. Laut UNHCR führt Afghanistan die Liste der häufigsten Herkunftsländer bereits im 33. Jahr an. Mittlerweile stammt einer von fünf Flüchtlingen weltweit aus Afghanistan. Außerhalb der Nachbarregionen ist Deutschland das größte Aufnahmeland afghanischer Flüchtlinge mit 24.200 Personen in 2013 (UNHCR, 2014a). Die akute Kriegssituation in Syrien führte 2013 zur größten herkunftsstaatsbezogenen jährlichen Fluchtbewegung seit dem Völkermord in Ruanda 1994. Nachbarländer nehmen hier einen Großteil der Flüchtlinge auf. Besonders kritisch stellt sich die Situation im kleinen Libanon dar, in dem je vier bis fünf Bewohner ein Flüchtling lebt (UNHCR, 2014a, S. 17). Der größte Teil von Flüchtlingen bleibt in lokaler Nähe zum Herkunftsstaat und nur ein sehr kleiner Teil erreicht den globalen Norden. Einige der ärmsten Länder der Welt schultern zudem einen großen Teil der Fluchtmigration (vgl. Tabelle 1.3; UNHCR, 2014a, S. 17). Langwierige Fluchtsituationen, „Protracted refugee situations“ wie sie im Fachkontext bezeichnet werden, sind sehr häufig und durch ein Leben in Unsicherheit gekennzeichnet (Koser, 2007, S. 79).

United High Commissioner for Refugees bezieht sich auf folgende Personengruppen „They include refugees, asylum-seekers, stateless people, some internally displaced people and returnees.“ (UNHCR, Oktober 2014, S. 6). Der „World Disaster Report“ der IFRC von 2012 (International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies) betrachtet hingegen eine breitere Personengruppe: „This report focuses on those who are forced to leave their homes due to events beyond their immediate control“ (IFRC, 2012, S. 14). So werden auch irreguläre MigrantInnen, unbegleitete Minderjährige und Opfer von Menschenhandel unabhängig davon, ob sie im globalen Norden oder Süden leben, miteinbezogen (Amrith, 2014, S. 1138; IFRC, 2012).

„Meanwhile, two thirds of refugees and displaced Persons continue to wait in exile for over five years in some cases for generations, with no solutions in sight for millions of Palestinians, Somalis, Afghans, or Colombians among others“ (Fiddian-Qasmiyeh et al., 2014a, S. 4)

Tabelle 1.3: Herkunftsländer und Aufnahmeländer von Flüchtlingen weltweit⁴⁵

10 häufigste Herkunftsländer			10 größte Aufnahmeländer		
Land	2013	2014	Land	2013	2014
Afghanistan	2.556.600	2.590.000	Pakistan	1.616.500	1.510.000
Syrien	2.468.400	3.880.000	Iran	857.400	982.000
Somalia	1.221.700	1.110.000	Libanon	856.500	1.150.000
Sudan	649.300		Jordanien	641.900	654.100
Dem. Rep. Kongo	499.500		Türkei	609.900	1.590.000
Myanmar	479.600		Kenia	534.900	
Irak	401.400		Chad	434.500	
Kolumbien	396.600		Äthiopien	433.900	659.500
Vietnam	314.310		China	301.000	
Eritrea	308.300		USA	263.600	

(Quelle: eigene Darstellung nach UNHCR, 2015a, S. 3;4; UNHCR, 2014a, S. 13;15)

Die durchschnittliche Zeit eines solchen Lebens im „Limbo“ wird mit 17 oder mehr Jahren für FluchtmigrantInnen angegeben (Koser & Martin, 2011a, S. 3; Martin, 2012, S. 54). Fluchtmigration wird zunehmend zu einem urbanen Phänomen. Die Zahlen von FluchtmigrantInnen in Flüchtlingslagern nehmen kontinuierlich ab, während Großstädte an Bedeutung gewinnen. Zetter (2014) führt dies darauf zurück, dass FluchtmigrantInnen zunehmend aus urbanen Zentren stammen und sich in einer solchen Lebensumgebung größere Chancen auf Arbeit, besseren Zugang zur ethnischen Community und einen breiteren Zugang zu Angeboten (z. B. bezüglich Gesundheit und Bildung) erhoffen. Auch die Möglichkeit, anonym und unerkannt zu bleiben und so Barrieren wie Arbeitsverbote umgehen zu können, ist in urbanen Zentren größer. Er betont jedoch:

„However, these advantages are often offset by the substantial protection risks and increased vulnerability that displaced populations face in urban areas“ (Zetter, 2014, S. 37).

Außerhalb von Flüchtlingslagern werden diese Personengruppen als irreguläre beziehungsweise illegale MigrantInnen definiert und sind so der Gefahr von Abschiebung und

⁴⁵ Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit waren die Statistiken des UNHCR für das Jahr 2014 bereits veröffentlicht. Jedoch wurden hier nicht durchgehend Zahlen für die Herkunfts- und Aufnahmeländer ausgewiesen. Es zeigt sich jedoch, dass im Jahr 2014 bereits 3,9 Millionen Syrer außerhalb des Landes und 7,9 Millionen innerhalb Syriens auf der Flucht waren. Syrien löst Afghanistan somit als größtes Hauptherkunftsland von Flüchtlingen ab. Die Türkei hatte zum Ende 2014 bereits 1,56 Millionen syrische Flüchtlinge aufgenommen (UNHCR, 2015a, S. 13).

Haft sowie ausbeuterischen Arbeitsbedingungen und Gewalt ausgesetzt (Amrith, 2014, S. 1150; Zetter, 2014, S. 37).

Betrachtet man nur die Gruppe der AsylbewerberInnen, so wird auch hier ein klarer globaler Anstieg der Zahlen seit 2011 deutlich. 2014 stellten 1,66 Millionen Menschen einen Antrag auf Asyl in einem Nationalstaat oder durch den UNHCR (UNHCR, 2015a, S. 27). Eine besondere Bedeutung kommt hier Deutschland zu, das 2013 der Nationalstaat war, in welchem die meisten neuen Asylanträge gestellt wurden⁴⁶, gefolgt von den USA, Südafrika, Frankreich und Schweden (UNHCR, 2014a, S. 36). 2014 belegte Deutschland hier den zweiten Rang nach Russland (ebd., S. 28). Häufigste Asylherkunftsstaaten waren 2014 Ukraine, Syrien, Irak, Afghanistan und Eritrea (ebd., S. 30 f.).

Der UNHCR zeigt auf, dass die globale Flüchtlingspopulation zu 50% aus Kindern und Jugendlichen bis 18 Jahren besteht (vgl. Tabelle 1.4). Herkunftsstaatenbezogene, aufnahmestaatenbezogene und regionale Unterschiede sind jedoch wesentlich. Besonders jung sind die Fluchtbevölkerungen aus Afghanistan, Somalia und Syrien sowie im Allgemeinen aus den afrikanischen Ländern (UNHCR, 2014a, S. 36). Daten zu Asylanträgen durch unbegleitete Minderjährige sind schwer zugänglich und mangelhaft.⁴⁷ Laut UNHCR wurden im Jahr 2014 mindestens 34.300 Asylanträge von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (umF) gestellt. Auch hier ist eine deutliche Steigerung zu den Vorjahren zu sehen (UNHCR, 2015a, S. 3; UNHCR, 2014a, S. 29).

Tabelle 1.4: Demografische Merkmale der Fluchtbevölkerung 2003–2014 (% of total population)

Year	Women	<18 years	18–59 years	60+ years
2003	48	49	46	5
2004	48	50	45	5
2005	48	46	49	5
2006	47	47	49	4
2007	47	46	49	5
2008	48	44	51	5
2009	47	41	54	5
2010	47	44	51	5
2011	48	46	49	5
2012	48	46	49	5
2013	49	50	46	4
2014		51	46	3

(Quellen: eigene Darstellung nach UNHCR, 2015a, S. 3; UNHCR, 2014a, S. 36)

In der Auseinandersetzung mit den Statistiken wurde deutlich, dass Abgrenzung verschiedener Migrationsformen sowie die Definition von einzelnen Flüchtlingsgruppen (AsylbewerberInnen, Flüchtling, Binnenflüchtling) ein schwieriges Vorhaben ist. Im Folgenden soll deshalb versucht werden, wichtige Diskussionsaspekte herauszuarbeiten.

⁴⁶ Für Statistiken zur Entwicklung der Flüchtlingszahlen in Deutschland und Kanada siehe II 2.

⁴⁷ So geben sowohl die USA als auch Südafrika keine Informationen zu diesen Zahlen weiter (UNHCR, 2014a, S. 29).

3.2 Definitionsaspekte des Fluchtbegriffes

Das Spektrum der verwendeten Begriffe und Definitionen im Bereich der „Forced Migration Studies“ ist sehr breit. Im Zuge dieser Darstellung werden sowohl angloamerikanische Publikationen als auch solche aus dem deutschsprachigen Raum miteinbezogen, wodurch sich die Komplexität noch steigert. Dennoch soll hier der Versuch gemacht werden, wesentliche Punkte der wissenschaftlichen Debatte darzustellen. Wenn auch die Verwendung im Einzelnen variiert, soll zumindest ein Klärungsversuch unternommen werden, welche Definition im Rahmen dieser Arbeit angewandt wird.

3.2.1 Freiwillige versus erzwungene Migration und „mixed migration flows“

Eine der am häufigsten in der aktuellen Literatur rezipierte Aussage ist jene, dass die Abgrenzung von Flucht und anderer Formen von Migration sehr schwierig ist. Auf Grund immer komplexerer Flucht- und Migrationssituationen sowie der Benutzung von gemeinsamen Migrations- und Fluchtrouten verschwimmt sie zunehmend. So Han,

„Migration kann selten monokausal erklärt werden. Die vielschichtigen Ursachen sind oft so miteinander verwoben und vermengt, dass eine eindeutige Trennung der freiwilligen von der unfreiwilligen Migration kaum möglich ist“ (Han, 2005, S. 8).

Auch Castles et al. betonen die Notwendigkeit neuer Zugangswege zum Verständnis von „Forced migration“, da erzwungene und ökonomische Migration nicht trennscharf sind, vielmehr muss von sogenannten „mixed flows“⁴⁸ gesprochen werden (Castles et al., 2014, S. 229). Besondere Bedeutung kommt den „slow onset conditions“ wie Nahrungsmittelunsicherheit, niedriges aber konstantes Niveau von Gewalterfahrungen und Klimaveränderungen wie verlängerte Trockenperioden oder Anstieg des Meeresspiegels zu. Aufgrund der Langsamkeit der Entwicklungen, die in diesen Situationen zu einer grundlegenden Verschlechterung der Lebenssituationen führen, werden diese Faktoren oft nicht als Ursachenkomplexe von Flucht anerkannt (Amrith, 2014, S. 1142; Zetter, 2014, S. 32). Auch Konflikt und Verarmung sind miteinander verbundene Prozesse. Umweltbezogene, ökonomische, soziale und politische Faktoren sind ineinander verwoben (Amrith, 2014, S. 1142). Flucht- und Migrationsrouten überschneiden sich zudem deutlich, wie unter anderem an der Situation der Bootsflüchtlinge in den Mittelmeerstaaten aufgezeigt werden kann.

„However, since they often use the same routes and means of transport as refugees, such ‘mixed migration’ patterns present a huge challenge to authorities trying to decide the status of a new arrival.“ (UNHCR, Oktober 2014, S. 8)

Gerade diejenigen, die nicht eindeutig zugeordnet werden können, fallen durch internationale Sicherheitsnetzwerke (Amrith, 2014, S. 1142). Als so bezeichnete „Bogus Refugees“, Wirtschaftsflüchtlinge oder irreguläre MigrantInnen sind sie Diskriminierungen und restriktiven Sicherheitsmaßnahmen der Ankunftsstaaten ausgesetzt. Der Trend der poli-

48 Die IOM (International Organization for Migration) definiert Mixed Flows folgendermaßen: „complex population movements including refugees, asylum-seekers, economic migrants and other migrants“ (IOM, 2004, S. 42).

tischen und öffentlichen Auseinandersetzung mit dem Thema ist von Abgrenzung wenn nicht gar Abschottung bestimmt. Beispielhaft hierfür ist die Konstruktion der „Festung Europa“ ab den 1990er Jahren und die zunehmende Bedeutung von Sicherheitsmaßnahmen seit 9/11 in USA und Kanada (Castles et al., 2014, S. 226 f.) Eine der am häufigsten rezipierten Überlegungen zur Überschneidung von Migration und Flucht stammt von Koser und Martin. Sie entwerfen anhand des Begriffs „Migration-Displacement Nexus“ sechs Dimensionen der Überlagerung:

- 1) Multikausale Fluchtgründe
- 2) Mixed Migration flows, die eine Kategorisierung nahezu unmöglich machen
- 3) Ähnliche Bewältigungs- und Überlebensstrategien werden von unterschiedlichen Migrantengruppen entwickelt und machen so eine Unterscheidung schwierig
- 4) MigrantInnen und Flüchtlinge verändern ihren Status bzw. ihre Migrationskategorie im Migrationsprozess, unter anderem wenn sie einen Asylantrag stellen oder sich nach dem Ablauf eines Visas weiterhin im Land aufhalten
- 5) MigrantInnen können zur gleichen Zeit verschiedenen „Migrationskategorien“ zugehören
- 6) Kategorien, wie z. B. Binnenvertriebene, umfassen sehr heterogene Gruppen mit sehr unterschiedlichen Fluchtgründen und -motivationen (Koser & Martin, 2011a, S. 4 ff.)

Diese Komplexität der Migrationssituationen spiegelt sich auch in den verwendeten Begriffen und Kategorien wider. Richmond greift in seiner Diskussion auf die Kategorisierung von FluchtmigrantInnen auf Kunz zurück⁴⁹ (Richmond, 1988, S. 8). Er betont den systemischen Ansatz nach Talcott Parsons und grenzt sich deutlich von der verkürzten Darstellung der Ursachen von Fluchtmigration anhand von Push- und Pull-Faktoren ab (ebd., S. 9; Richmond, 1993, S. 3). Lees Migrationstheorie kritisiert er: „There is no simple cause and effect relationship between a specific event and its consequences“ (Richmond, 1993, S. 3). Push- und Pull-Theorien können so unter anderem nicht schlüssig erklären, wieso einige Personen migrieren, während andere in ähnlichen Situationen es nicht tun. Lees Theorie bezieht sich vornehmlich auf ökonomische Migration, während Fluchtmigration nur randständig betrachtet wird (ebd., S. 2).⁵⁰ Auch Fluchtmigration muss als komplexer und kontingenter systemischer Vorgang gesehen werden, der sich im Spannungsfeld zwischen individuellen Fähigkeiten und Motivationen (human agency) und

49 Kunz' Publikationen gelten als klassische theoretische Auseinandersetzungen mit dem Thema Fluchtmigration. Er unterscheidet in seinem kinetischen Modell zwischen „anticipatory refugee movement“, welches in „push-permit“-Entscheidungslagen im Vorfeld von Krisenereignissen wie kriegerischen Konflikten entsteht und „acute refugee movements“, welche sich häufig als Massenflucht bei politischen Umbrüchen darstellen und Ursache von „push-pressure“-Entscheidungslagen sind (Kunz, 1973, S. 131 ff.).

50 Kritik an der Theorie der Push- und Pull-Faktoren im Bezug auf Fluchtmigration äußert auch Kunz, da in diesem Zusammenhang nur sehr eingeschränkt Pull-Motive wirksam werden. Vielmehr konstruieren sich Fluchtentscheidungen im Zusammenhang von Push-Permit bzw. Push-Pressure Vorgängen (Kunz, 1973, S. 132 ff.). Castles et al. kritisieren zudem, dass Push- und Pull-Faktoren kein integriertes theoretisches Modell bieten, sondern lediglich Listen von verschiedenen Faktoren darstellen (Castles, Haas & Miller, 2014, S. 29).

strukturellen Bedingungen (structural constraints and facilitators) bildet (Fussell, 2012, S. 40; Richmond, 1988, S. 11).

„First, migratory decisions, even those taken under conditions of extreme stress, do not differ from other kinds of decision governing social behavior. The same sociological model of motivation is applicable. Second, the distinction between ‚free‘ and ‚forced‘ or ‚voluntary‘ and ‚involuntary‘ is a misleading one. All human behaviour is constrained. Choices are not unlimited but are determined by the structuration process. However, ‚degrees of freedom‘ may vary.“ (Richmond, 1988, S. 11).

Eine diesen Ansätzen entsprechende breite Definition bietet der Zugang von Fiddian Quasmith et al. in ihrer Einführung zum Oxford Handbook of Forced migration studies, diese beziehen sich ihrer Ansicht nach auf

„those who have been identified by the international community as asylum seekers, refugees, internally displaced persons (IDPs), development induced displaced persons, or trafficked persons, as well as all those whose claim to such labels may have been denied, but who have been forced to move against their will as a result of persecution, conflict, or insecurity“ (Fiddian-Qasmiyeh et al., 2014a, S. 5)

Im Gegensatz zu einer solchen Herangehensweise steht die Abgrenzung von Flüchtlingen innerhalb der rechtlichen Anerkennung durch die Genfer Flüchtlingskonvention.

3.2.2 Flüchtlinge und schutzbedürftige Personen: die Abgrenzung durch rechtliche Grundlagen

Die Genfer Flüchtlingskonvention definiert einen Flüchtling als Person, die

„aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtung nicht in Anspruch nehmen will; oder sich als Staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und dorthin nicht zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will“ (GK Art. 1 (1))

Bereits in der Betrachtung von AsylbewerberInnen wird deutlich, dass die Rechtsgrundlage der Genfer Flüchtlingskonvention für viele *dieser* FluchtmigrantInnen nicht greift und deshalb weitere nationale Gesetzgebungen auf der Grundlage des „non-refoulement“ und der internationalen Menschenrechte entwickelt wurden. Europäische und nationale Rechtsprechungen räumen so unter anderem bei Flucht vor kriegesischen Konflikten⁵¹ subsidiären Schutz und Abschiebehindernisse ein (Goodwin-Gill, 2014, S. 42; McAdam, 2014, S. 204). Auch Binnenflüchtlinge sind von der Konvention ausgeschlossen, da die

51 So ist in diesem Zusammenhang im deutschen Kontext der § 4 AsylVfG zu nennen, der subsidiären Schutz für Personen einräumt, die von Todesstrafe, Folter und bewaffnetem Konflikt betroffen sind.

Definition von Flüchtling im Sinne der GK die Überschreitung einer internationalen Grenze voraussetzt (Goodwin-Gill, 2014, S. 38). Ursprünglich entstand die Konvention im Zusammenhang des Schutzes von politischen Flüchtlingen vor kommunistischen Staaten (ebd., 2014, S. 37). Die Genfer Flüchtlingskonvention wird gemeinhin als nicht mehr zeitgemäß kritisiert (Zetter, 2014, S. 12).

McAdam zeigt die Internationale Erklärung der Menschenrechte sowie im Europäischen Kontext die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) als Grundlagen, um die Personengruppe von Flucht migrantInnen zu erweitern, die von internationalen Schutzmaßnahmen profitieren sollten. Subsidiärer oder komplementärer Schutz gründet sich in den internationalen Menschenrechten, ist jedoch in nationaler Gesetzgebung umgesetzt. Flucht migrantInnen sind verstärkt Menschenrechtsverletzungen auch durch staatliche Akteure ausgesetzt, wenn sie zum Beispiel als AsylbewerberInnen in Haft genommen werden (McAdam, 2014, S. 203). Bezogen auf Minderjährige ist die UN Kinderrechtskonvention (KRK)⁵² in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Durch sie sind staatliche Unterlassungs-, Schutz- und Leistungspflichten verankert. Auch für junge Flüchtlinge gilt so unter anderem das Recht auf Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung (§32 KRK), vor sexueller Ausbeutung und Missbrauch (§ 34 KRK) und vor Einbeziehung bei bewaffneten Konflikten (§38 KRK), sowie Rechte auf Bildung (§28 KRK) und angemessene Lebensbedingungen (§27 KRK). Die Durchsetzung der Rechtsansprüche wird jedoch durch Vorbehalte einzelner Staaten eingeschränkt und die Berufung von Betroffenen auf die KRK hat selten Erfolg (Cremer, 2009, S. 160 ff.). Es ist also von einer generellen Schutzbedürftigkeit junger Flüchtlinge nach der KRK auszugehen, da ihre Rechte in den Herkunftsländern selten gewahrt bleiben. Dies führt dennoch nicht zum tatsächlichen Anspruch, in den Aufnahmestaaten vor diesen Situationen Schutz zu erhalten. Nicht selten kommt es sogar auch zu Verletzungen ihrer Kinderrechte. So unter anderem, wenn sie von Einschränkungen des Bildungszuganges und prekären Lebensbedingungen in Gemeinschaftsunterkünften betroffen sind.

3.3 Heterogenität der Prozesse von Fluchtmigration

Anhand der Auseinandersetzung mit dem Flucht begriff wurde bereits deutlich, dass viele verschiedene Facetten zum Tragen kommen. Flüchtlinge sind eine heterogene Gruppe und Flucht migration ist ein heterogener Prozess. Die Diversität von Flucht migration soll anhand der Unterschiedlichkeit von Fluchtprozessen, multikausalen Fluchtursachen sowie anhand der Betrachtung der Gruppe junger Flüchtlinge sichtbar gemacht werden. Differenzlinien können auch anhand der Unterscheidung von sozialen (Ungleichheits-) Kategorien wie Geschlecht, Sexualität, Rasse/Hautfarbe, Ethnizität, nationale Zugehörigkeit

52 Die KRK ist für Deutschland am 5. April 1992 in Kraft getreten. Jedoch unter Ausländer vorbehalt und unter Vorbehalt der nationalen Rechtsprechung. Auch das Haager Minderjährigenschutzabkommen kann als wichtige Rechtsquelle in diesem Zusammenhang gesehen werden. Zum Schutz von Minderjährigen ist der Staat verpflichtet, in welchem sich das Kind/der Jugendliche gewöhnlich aufhält (Schöning, 2014, S. 6). Für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im Europäischen Kontext ist zudem die Entschließung des Rates der Europäischen Union betreffend unbegleiteter minderjähriger Staatsangehöriger dritter Länder vom 26. Juni 1997 von Bedeutung (Schöning, 2014, S. 8).

rigkeit, sozioökonomischer Status, Alter und Gesundheit dargestellt werden (Nohl, 2014, S. 131 f.).

3.3.1 Prozesscharakter von Flucht

Fluchtmigration kann als Prozess auf der Makro-, Meso-, Mikroebene betrachtet werden (Stepputat & Nyberg Sorensen, 2014, S. 87). Koser und Martin schlagen vor, zwischen den drei Dimensionen Geografie, Grund und Zeit zu unterscheiden, um diese Prozesse zu spezifizieren. Geografie bezieht sich auf die örtliche Dimension, innerhalb eines Landes oder über internationale Grenzen hinausgehend. Gründe für Fluchtmigration sind vielschichtig und bewegen sich auf einem Kontinuum zwischen Zwang und Freiwilligkeit. Die zeitliche Dimension bezieht sich sowohl auf die Phasen des Prozesses als auch auf die Langwierigkeit von Fluchtsituationen (Koser & Martin, 2011a, S. 2).

Der Prozesscharakter von Fluchtmigration kann idealtypisch mit den zeitlichen Begriffen Pre-, Trans- und Postmigration bzw. Vorflucht, Flucht und Nachflucht dargestellt werden. Diese Unterscheidung spiegelt jedoch nicht die realen heterogenen Fluchtabläufe wider. Innerhalb des „Life Cycle of forced displacement“ (Martin, 2012, S. 66) kommt es im Anschluss und Wechsel mit der Flucht (im Sinne des physischen Wechsels des Ortes) zu längeren oder kürzeren Phasen des Aufenthaltes (ebd., S. 66 f.). Im Sinne von „protracted refugee situations“ erleben viele FluchtmigrantInnen langwierige Aufenthalte in Flüchtlingslagern, Nachbarländern und der Region, die von Unsicherheit geprägt ist. Die sichere Rückkehr in das Herkunftsland wird als bevorzugte Lösung beschrieben, um wieder in die eigene Community eingegliedert werden zu können. Ist die Rückkehr nicht möglich, so bleibt die lokale Integration als weitere Möglichkeit. Resettlement als Umsiedlung, wie auch die Weiterflucht in Länder des globalen Nordens bedeuten für FluchtmigrantInnen häufig eine erneute Entwurzelung, jedoch auch die Chance auf ein besseres Leben (ebd.). Flucht endet nicht mit der Ankunft in einem Aufnahmeland oder der Rückkehr in das Herkunftsland:

„Identifying a solution is only the penultimate stage of the life cycle of displacement. Full (re)integration takes much longer than the processes of return and resettlement. Although a refugee may cease to have formal legal status as such upon repatriation or resettlement, her needs as a refugee do not abruptly end“ (Martin, 2012, S. 66)

Dies verweist auf die Frage einer Generationenperspektive auf FluchtmigrantInnen. Generell wird diese wenig thematisiert. Flüchtlinge werden als solche meist nur in der ersten Generation oder solange sie keinen permanenten rechtlichen Aufenthaltsstatus im Aufnahmeland besitzen definiert. Kinder von Flüchtlingen hingegen fallen dann unter die breite Kategorie der MigrantInnen, beziehungsweise Bevölkerung mit Migrationshintergrund.

3.3.2 Multikausale Ursachenkomplexe von Fluchtmigration

In relevanter Literatur werden häufig vier eng miteinander verbundene und sich überschneidende Ursachenkomplexe von Fluchtmigration beschrieben (Fiddian-Qasmiyeh,

Loescher, Long & Sigona, 2014b; Amrith, 2014, S. 1139; Koser & Martin, 2011b; Martin, 2012; Zetter, 2014, S. 29 ff.):

- Konflikt- und Krisenbedingte Vertreibung (conflict and crisis-induced displacement)
- Entwicklungsbedingte Vertreibung (development created displacement)
- Umweltbedingte Flucht und Klimaflüchtlinge (environmental and climate refugees/natural disaster)
- Menschenhandel (trafficking)

Konflikt- und krisenbedingte Vertreibung bezieht sich auf die Flucht vor kriegerischen Auseinandersetzungen und politischer Unterdrückung: „These can range from violent political oppression to full-scale civil war“ (Kenyon Lischer, 2014, S. 317). Kriegerische Konflikte und Gewalt sind nach wie vor die häufigste Ursache von Fluchtmigration, bis zu 60% der hier betrachteten Migrationsbewegungen haben ihren Ursprung in diesen Situationen (IFRC, 2012, S. 17). *Krisenbedingte Migration* verweist auf den Umstand, dass die Entscheidung zur Flucht unter der Bedingung von direkten und akuten Gefahrenlagen getroffen wird (Kenyon Lischer, 2014, S. 317).

Entwicklungsbedingte Vertreibung bezieht sich auf erzwungene Ortswechsel, die von staatlichen oder privaten Akteuren durchgesetzt werden, um entwicklungsbezogene Infrastrukturprojekte voranzutreiben. Als solche können zum Beispiel der Bau von Staudämmen oder die Landvertreibung im Zuge der Ausweitung von Plantagen aufgeführt werden (Amrith, 2014, S. 1140). Laut Mc Dowell betraf dies in den letzten 20 Jahren geschätzte 280–300 Millionen Personen (McDowell, 2014, S. 333).

Bezüglich *umweltbedingter Flucht und Klimaflüchtlingen* existiert eine große Bandbreite von wissenschaftlichen Auseinandersetzungen. Unterschieden werden kann zwischen „rapid-onset events such as extreme weather events, and the slow-onset impacts of desiccation, rising sea levels, salination, and river bank erosion“ (Zetter & Morissey, 2014, S. 343). Empirische Beweise für das Ausmaß von Klimaflucht sind schwer zu belegen, da die umweltbedingten Fluchtgründe sehr stark mit sozialen, ökonomischen und politischen Faktoren verbunden sind (Zetter & Morissey, 2014, S. 344). Der World Disaster Report 2012 zeigt, dass Naturkatastrophen in Verbindung mit prekären Lebensbedingungen ein weiterer Hauptauslöser von Fluchtbewegungen sind. Es ist anzunehmen, dass der Klimawandel in Zukunft die Intensität und Häufigkeit dieser Ereignisse steigern wird (Amrith, 2014, S. 1140; IFRC, 2012, S. 16).

Unter den Begriff *Menschenhandel (Trafficking)* können sehr heterogene Situationen zusammengefasst werden, von erzwungener Prostitution, zu Kindersoldaten, Zwangsheirat und Zwangsarbeit (Anderson, 2014, S. 353; Martin & Callaway, 2011, S. 217).

Martin und Callaway definieren Human Trafficking als „recruitment, transportation, harbouring, or receipt of people for the purpose of exploitation“ (Martin & Callaway, 2011, S. 217). Statistische Angaben sind aufgrund der kriminellen Natur des Phänomens sehr schwierig. Schätzungen bewegen sich zwischen 800.000 und 2,5 Millionen Personen (Martin & Callaway, 2011, S. 218).

Kinder und Jugendliche sind in einem anderen Ausmaß als Erwachsene von Armut und bewaffneten Konflikten betroffen, sie sind speziellen Gefahrenlagen ausgesetzt und haben ein erhöhtes Schutzbedürfnis (UNICEF, 2014, S. 18).

„Es ist unumstritten, dass minderjährige Flüchtlinge die verletzlichsten Opfer der Umstände in ihrem Herkunftsland sind und als Minderjährige spezifische physische, psychische und soziale Bedürfnisse haben. Sie leiden am stärksten unter Gewalt und Misshandlung, Armut und Hunger, unter politischem und sozialem Druck, unter der Auflösung von traditionellen Familien-, Stammes- oder Gemeinschaftsstrukturen und mangelnden Bildungsmöglichkeiten.“ (Jordan, 2000, S. 19)

Internationale Organisationen, unter anderem UNHCR, UNICEF, Save the children und Terre de Hommes, machen in ihrer Berichterstattung neben den genannten Fluchtgründen einige für Kinder und Jugendliche spezifische Fluchtursachen und -hintergründe deutlich:

- Tod von Eltern oder Elternteilen (unter anderem durch Krieg und Krankheiten wie HIV/Aids)
- Familiäre Konflikte
- Gewalt, sexueller Missbrauch und Genitalverstümmelung
- Gefahr der militärischen Zwangsrekrutierung
- Zwangsprostitution
- Zwangsheirat
- Ausbeuterische Arbeitsbedingungen und Zwangsarbeit
- Diskriminierung in Gesellschaft und Schule: Einschränkung der Bildungsmöglichkeiten

Daneben spielen folgende Aspekte eine Rolle:

- Wunsch nach Bildung und Arbeit
- Junge Flüchtlinge werden von der Familie beauftragt
- Flucht/Migration als Transition in das Erwachsenenalter
- Junge Flüchtlinge fliehen im Familienverband (Fluchtentscheidung der Eltern oder Familienangehörigen)
- Junge Flüchtlinge befinden sich auf der Suche nach ihren Familienangehörigen (vgl. UNICEF, 2014a; Dottridge, 2008; Echavez, Bagaporo, Jennifer Lyn L., Pilongo & Azadmanesh, 2014; Müller, 2014; Reale, 2008; UNESCO, 2011; UNHCR, 2014b).

Trotz der hier aufgeführten Ursachenkomplexe, die auf einschneidende Menschenrechtsverletzungen und Verlusterfahrungen verweisen,⁵³ dürfen FluchtmigrantInnen nicht einseitig als passiv ausgelieferte und besonders vulnerable und schutzlose Menschen betrachtet werden. Gerade aufgrund ihrer Biografien in Herkunftsländern, auf der Flucht und im Exil entwickeln sie vielfältige Ressourcen und Bewältigungsstrategien (Schöning, 2014, S. 73).

53 Jacobsen schlägt zur Differenzierung von FluchtmigrantInnen und anderen Formen der Migration die Thematisierung 1) von Verlusterfahrungen, 2) des soziopolitischen und rechtlichen Umgangs mit dieser Gruppe in Aufnahmeländern, 3) des Erhalts von humanitären Hilfeleistungen vor (Jacobsen, 2014, S. 99).

3.3.3 Gruppenspezifische Lebenslagen

Die Heterogenität der Gruppe junger Flüchtlinge wurde bereits sichtbar. Im Folgenden sollen deshalb drei Untergruppen betrachtet werden. Unbegleitete junge Flüchtlinge werden im Fluchtprozess ohne ihre Familie als eine besonders vulnerable Gruppe beschrieben. Mädchen und junge Frauen sind ein kleinerer Teil der jungen Flüchtlinge, auch für sie gelten spezielle Bedingungen. Häufig finden sich Hinweise auf die besondere Situation von fliehenden KindersoldatInnen.

Unbegleitete junge Flüchtlinge erfahren in der Fachöffentlichkeit erhebliche Aufmerksamkeit, insbesondere wenn sie im Alter bis 18 Jahre als *unbegleitete minderjährige Flüchtlinge* gelten. Unbegleitete Flüchtlinge, wie der Begriff bereits verdeutlicht, sind ohne ihre Familie auf der Flucht in Transitländern sowie Ankunftsändern. Die Gründe dafür, warum Kinder und Jugendliche zu unbegleiteten Flüchtlingen werden, stellen sich sehr vielfältig dar: teilweise werden Kinder von ihren Eltern alleine auf den Weg geschickt, sie entscheiden sich selbst zur Flucht oder sie verlieren ihre Eltern oder Familienangehörigen während der Flucht. Kinder und Jugendliche werden jedoch auch Opfer von Menschenhandel und als Kindersoldaten, Zwangsarbeiter und Zwangsprostituierte entführt. Dottridge gibt einen guten Überblick zu den besonderen Gefahrenlagen von Unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in den verschiedenen Phasen der Fluchtmigration (Dottridge, 2008, S. 12). Eine Studie des UNHCR zur Motivlage unbegleiteter Minderjähriger aus Afghanistan zeigt auf, dass Eltern und Community einen wesentlichen Anteil an Fluchtentscheidungen haben. Familien wählen meist die jüngsten Söhne der Familie, da sie für diese sowohl für die Flucht als auch für die Aufnahme in den Zielstaaten die besten Chancen annehmen. Für die Familie bedeutete die Entscheidung, die Kinder auf die Flucht zu schicken, oft eine enorme finanzielle Belastung. Im Extremfall wird beschrieben, dass Töchter zwangsverheiratet und Prostitution ausgesetzt werden, um die Reisen der Söhne zu ermöglichen (Echavez et al., 2014, S. 23). In einer weiteren Studie zu unbegleiteten Minderjährigen in Mozambique wird deutlich, dass neben dem Verlust von Eltern durch HIV/Aids auch traditionelle Vorstellungen von Migration als Transitionsritual in das Erwachsenenleben eine wesentliche Rolle spielen (Verdasco, 2013, S. 22).

Auch für *Mädchen und junge Frauen* können in den verschiedenen Fluchtphasen besondere Bedingungen ausgemacht werden. Für sie sind aufgrund ihres Geschlechts spezielle Formen von Fluchtursachen wirksam, wie bereits in der Auflistung von Faktoren deutlich wurde. Zwangsheirat, Zwangsprostitution und die Gefahr von Genitalverstümmelung sind Fluchtgründe, die speziell für junge Mädchen und Frauen von Bedeutung sind. Frauen und Mädchen sind in Fluchtsituationen im besonderen Maße von sexueller Gewalt betroffen. Dies bezieht sich sowohl auf Zwangsprostitution und Vergewaltigung zur Bezahlung der Flucht männlicher Familienangehöriger und der betroffenen Mädchen und Frauen selbst, als auch das erhöhte Risiko, während des Transits, in Flüchtlingslagern und auch in Flüchtlingsunterkünften und Abschiebehaft im globalen Norden sexuellen Gewalthandlungen ausgesetzt zu sein (Pickering, 2011, S. 17 ff.). Obwohl Frauen und Mädchen nachweislich besonderen Formen von Verfolgung ausgesetzt sind, werden diese nur unzureichend durch die rechtlichen Grundlagen der Schutzgewährung wie in der Genfer Flüchtlingskonvention beachtet (ebd., S. 78). So sind im globalen Norden sowohl im Zusammenhang mit Zwangsheirat, weiblicher Genitalverstümmelung und Zwangsprostitution keine grundlegend wirksamen Schutzmechanismen vorhanden (ebd., S. 76;

82 ff.; 99). Schockierend erscheint unter anderem die rechtliche Auseinandersetzung mit jungen Frauen, die vor oder nach Akten der Genitalverstümmelung fliehen. Obwohl es Frauen (oft jungen Frauen und Mädchen) im Vorfeld einer solchen Handlung in einigen Fällen gelungen ist Asyl zu erhalten, ist der Fluchtgrund nachdem sie diesem Gewaltakt ausgesetzt waren im asylrechtlichen Sinne oft nicht mehr wirksam (ebd., S. 76–82).

Es ist anzunehmen, dass insbesondere *junge* Frauen und Mädchen zudem häufiger von erzwungener Immobilität betroffen sind, da sie nicht über die nötigen Ressourcen zur Flucht verfügen bzw. diese ihnen nicht von Familie und Community bereitgestellt werden. Dies wird besonders in Bezug auf unbegleitete minderjährige Mädchen deutlich. Neben mangelnden Ressourcen spielen traditionelle Rollenverständnisse und erhöhte Gefahr sexueller Gewalt während der Flucht wesentliche Rollen, die junge Mädchen und Frauen von der Flucht abhalten (Echavez et al., 2014). Fiddian-Quasmiyeh warnt jedoch vor einer Stigmatisierung und einseitigen Betrachtung von Frauen und Mädchen in Bezug auf Fluchtmigration. Auch diese können aufgrund politischer Aktivitäten verfolgt werden, sie sind in Konflikten nicht nur Opfer, sondern auch Aggressoren und Jungen und Männer sind zunehmend von sexueller Gewalt betroffen (Fiddian-Qasmiyeh, 2014, S. 401 f.). Zudem kann Flucht für Frauen und Mädchen auch mit positiven Rollenveränderungen einhergehen:

„Furthermore, displacement has also been identified as potentially providing a space for ‚positive‘ change and gender empowerment precisely because of the disruption of traditional social systems and the reconfiguration of the gendered division of labour arising from displacement“ (Fiddian-Qasmiyeh, 2014, S. 403)

Jugendliche, die vor kriegesischen Konflikten und Gewalt fliehen, müssen sowohl mit eigenen Gedanken und Erinnerungen bezüglich der Gewalterfahrung als auch mit denen ihrer Eltern und Familie umgehen (Miller, Kushner, McCall, Martell & Kulkurani, 2008, S. 66). Besonders die Gruppe der ehemaligen *KindersoldatInnen* hat hier mit erschwerten Bedingungen zu kämpfen, denn neben den eigenen Gewalterfahrungen müssen sie eigene Gewalthandlungen verarbeiten. Martin und Callaway kommen 2011 anhand der UNICEF-Berichterstattungen zum Ergebnis, dass um die 300000 Kinder und Jugendliche im Alter unter 18 Jahren als KindersoldatInnen missbraucht wurden (2011, S. 228). Etwa 40% der KindersoldatInnen sind Mädchen und junge Frauen (Zito, 2009b, S. 7). Besonders Jugendliche, die bereits auf der Flucht sind bzw. in Flüchtlingslagern leben, werden verstärkt Gefahren der Rekrutierung sowie Entführungen zum Zweck der Zwangsrekrutierung ausgesetzt. Innerhalb der Armeen übernehmen sie Aufgaben wie das Legen sowie die Entfernung von Landminen, Spionage, Versorgung der Armee, Kurierdienste sowie auch aktive Beteiligung an den Kämpfen und Kriegshandlungen. Sie sind stark sexuellen Gewalthandlungen ausgesetzt (Martin & Callaway, 2011, S. 228).

„While some children join armed groups voluntarily as a means of survival, to seek revenge, or to defend their families, most are abducted and forcibly exposed to the brutality of war. They suffer grave consequences including drug and alcohol abuse and addiction, psychological and physical trauma, and sometimes death.“ (Martin & Callaway, 2011, S. 228)

Der geringe Zugang zu Bildung in den Herkunftsländern spielt hier eine besondere Rolle. Er macht Jugendliche anfällig für Hetze und Rekrutierung. Auch die Aussicht auf ein Einkommen, Unterkunft, Nahrungsmittel und Schutz bringt junge Menschen dazu, sich Armeen und bewaffneten Gruppen anzuschließen (UNESCO, 2011, S. 163). Zito zeigt in ihrer Studie zu ehemaligen KindersoldatInnen in Deutschland auf, dass es sich um eine besonders schutzbedürftige Gruppe von Flüchtlingen handelt und ein Großteil unter posttraumatischen Belastungsstörungen leidet (Zito, 2009b, S. 12). Eine defizitorientierte Betrachtung wird der Gruppe jedoch nicht gerecht, denn viele ehemalige Kindersoldaten zeigen bemerkenswerte Resilienz (Stark & Wessels, 2013, S. 95).

Zwischenfazit

Pre-, Trans- und Postmigration sind bei jungen Flüchtlingen häufig durch Verlusterfahrungen und traumatische Erlebnisse geprägt. Die Bewältigung dieser Erfahrungen und daraus resultierender psychischer Erkrankungen wie die posttraumatische Belastungsstörung ist einer der am häufigsten rezipierten Aspekte der Lebenssituation von jungen Flüchtlingen (Kanu, 2008, S. 931 ff.; Kaprielian-Churchill, 1996, S. 354; Yau, 1996, S. 10, Zito, 2009a, 2009b). Besonders für Bildungsbezüge wird angenommen, dass es hier zu Einschränkungen der Teilhabemöglichkeiten durch Konzentrationsschwächen, Schlafstörungen, Symptome des Wiedererlebens, angstbedingten Erregungszuständen bis hin zu Suizidalität kommt (Zito, 2009a, S. 125 ff.). Junge Flüchtlinge nehmen sich jedoch auch selbst als Überlebende wahr und können auf dieser Grundlage hohe Aspirationen und einen starken Willen entwickeln (Rousseau & Drapeau, 2000, S. 254, 256; Rousseau, Drapeau & Rahimi, 2003, S. 1286). Flüchtlingsjugendliche müssen als heterogene Gruppe betrachtet werden. Neben den hier diskutierten Aspekten bzw. besonderen Gruppen spielen auch Faktoren wie sexuelle Orientierung (Lee Jin Ou, Edward & Brotman, 2011; Murray, David A. B., 2013), die sozioökonomische Ausstattung und der Bildungsstand der Herkunftsfamilie (van Hear, 2006), körperliche und geistige Behinderungen (Mirza, 2014) und die Zugehörigkeit zu ethnischen Minderheiten wesentliche Rollen in allen Phasen der Flucht.

3.4 Jugendphase und Fluchtmigration

Junge Flüchtlinge grenzt von anderen Gruppen von FluchtmigrantInnen ab, dass die Lebensphase der Jugend mit speziellen Entwicklungsaufgaben und -möglichkeiten verbunden ist. Identitätsfindung, familiäre Ablösungsprozesse, Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen und Bildung und Berufsfindung werden für junge FluchtmigrantInnen wesentlich von biografischen Brüchen, Verlusterlebnissen sowie dem eingeschränkten Entwicklungsspielraum in den Ankunftsändern geprägt. Dieser Absatz soll klären, was mit *jungen* Flüchtlingen im Zuge dieser Arbeit gemeint ist. Bezogen auf das Sample der empirischen Studie sind hier Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 14 bis 24 Jahren angesprochen. Ein Altersabschnitt, der mit dem Begriff Jugend bezeichnet wird.

3.4.1 Jugend als Lebensphase

Jugend⁵⁴ wird als Zeit des biografischen Überganges vom Kind zum Erwachsenenleben definiert (Hurrelmann & Quenzel, 2013, S. 40). Der Lebensphase Jugend werden soziologische und psychologische Merkmale zugeschrieben, gleichwohl wird ihre heterogene Ausformulierung betont. Was Jugend bedeutet, variiert nicht nur historisch, sondern auch im internationalen Vergleich und in der gesellschaftlichen Heterogenität (King & Koller, 2009, S. 13). In modernisierten Gesellschaften zeigt sich eine Prägung der Jugendphase durch demografische Veränderungen, die einerseits auf eine Abnahme der jungen Generation hinweist, andererseits auch auf eine Verlängerung der Lebenszeit (Hurrelmann & Quenzel, 2013, S. 11 ff.). Während Studien zeigen, dass die frühe Jugend und Pubertät auch in traditionellen nichtwestlichen Ländern als Lebensabschnitt existiert, kann in diesen Ländern nicht von einer Lebensphase Jugend ausgegangen werden, die bis zur Mitte des 2. Lebensjahrzehntes reicht. Das durchschnittliche Heiratsalter zwischen 16 und 20 Jahren markiert den deutlich früheren Übergang in das Erwachsenenleben (Arnett, 2000, S. 477 f.). Arnett betont jedoch, dass sowohl geschlechtsspezifische Unterschiede als auch ein starkes Stadt-Land-Gefälle existieren und auch in Entwicklungsländern im Zuge der Globalisierung die Tendenz zu einer Verlängerung der Jugendphase gegeben ist. Besonders für junge Frauen haben sich die Möglichkeiten auf eine längere Jugendphase ausgeweitet (Hart, 2008, S. 6). Im Zusammenhang mit Flucht zeigen sich Bedingungen, die zu einer drastischen Verkürzung der Jugendphase führen können.

„[...] the death, disappearance or disablement of parents or other caregivers can compel young people to take on fully the roles, if not status of adults“ (Hart, 2008, S. 6).

In multikulturellen modernen Gesellschaften ist die Existenz einer späten Jugendphase⁵⁵ durch die Zugehörigkeit zu ethnokulturellen und sozialen Gruppen mitbestimmt (Arnett, 2000, S. 478). Als zentrale Sozialisations- und Entwicklungsorte der Jugendphase werden die Familie, Peergroup und Schule und Studium bzw. berufliche Qualifizierung genannt, diese sollen nun in Beziehung zu Migration und Flucht dargestellt werden (Ecarius & Eulenbach, 2012, S. 32; Schäfers & Scherr, 2005, S. 19).

3.4.2 Zentrale Sozialisations- und Entwicklungsorte junger Flüchtlinge

Familie: Die Veränderung des Verhältnisses zu den Eltern wird in Familien mit Migrationserfahrung als „verdoppelte Transformationsanforderungen“ deutlich. Zum einen, da

54 King und Koller verwenden den Begriff Adoleszenz, definieren ihn jedoch als „die Lebensphase psychischer und sozialer Veränderungen vom Ende der Kindheit bis zum Erwachsensein.“ (King & Koller, 2009, S. 9). Andere Autoren rücken im Begriff der Adoleszenz verstärkt die Dynamik des Individualisierungsprozesses als psychologischen Entwicklungsprozess in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (Günther, 2009, S. 39).

55 Der Möglichkeitsraum „Emerging adulthood“ konstituiert sich laut Arnett folgendermaßen: „Emerging adulthood has become a distinct period of the life course for young people in industrialized societies. It is a period characterized by change and exploration for most people, as they examine the life possibilities open to them and gradually arrive at more enduring choices in love, work, and worldviews“ (Arnett, 2000, S. 479).

sich die Eltern-Kind-Beziehung aufgrund der Migration wandelt, zum anderen wegen der jugendspezifischen familiären Veränderungsprozesse (King & Koller, 2009, S. 12). Bei Erfahrungen von Diskriminierung und Benachteiligung sind die Anforderungen an die Familiendynamiken, die durch die Transformation entstehen, schwerer zu erfüllen, Ressourcen und Netzwerke erleichtern sie hingegen (ebd., S. 13). Differenzenerfahrungen und Widersprüche zwischen Familie und Außerfamilialen sind in der Jugendphase konstitutiv. Im Zusammenhang von Migrationsprojekten werden Ablösungskonflikte zwischen den Generationen von Eltern jedoch häufig als Kulturkonflikte gedeutet (Günther, 2009, S. 38). Vereinzelt sind Hinweise auf die besondere Situation in Flüchtlingsfamilien zu finden. So beschreibt Hubertus, dass besonders junge Flüchtlinge im Spannungsfeld ambivalenter Tendenzen stehen:

„In der Adoleszenz interferieren Verantwortung und Fürsorge für die in Gefahr befindliche Familie mit Ablösungswünschen, was dazu führen kann, dass letztere heftige Schuldgefühle verursachen.“ (Adam, 2009).

Familiäre Dynamiken weisen jugendlichen Flüchtlingen die Rolle der „Hoffnungsträger“ zu, es kommt zur Delegation von Elternwünschen auf ihre Kinder (Adam, 2009, S. 149). Zudem können adoleszente Entwicklungsprozesse junger Flüchtlinge durch vorhandene psychische Belastungen und Traumata und Verlusterfahrungen geprägt sein (ebd., S. 145 ff.). Sogenannte „silencing strategies“ der innerfamiliären Verdrängung und Vermeidung von traumatischen Ereignissen können zur Verminderung der Kommunikation, familiärer Bindungen und Unterstützungsleistungen führen (Frater-Mathieson, 2006, S. 24). Unbegleitete junge Flüchtlinge stehen zudem vor der schwierigen Aufgabe, sich von Familien zu lösen, die von ihnen getrennt sind:

„This is certainly true for unaccompanied refugee youths: the separation from parents can complicate this adolescent process even more through the lack of role models or the absence of normal dependence-independence issues“ (Derluyn & Broekaert, 2008, S. 323)

Unbegleitete wie auch begleitete junge Flüchtlinge befinden sich häufig in einer Situation, in welcher Eltern krank sind, sich in einer Situation der Abhängigkeit von ihren eigenen Kindern befinden sowie vermisst gelten oder verstorben sind. Als Spätfolgen solcher erschwerter Bedingungen von Ablöse- und Autonomieprozessen können Jugendliche auch nach einigen Monaten oder Jahren Identitätskrisen entwickeln, selbst oder gerade dann, wenn sich ihre Lebenssituation im Aufnahmeland stabilisiert hat (Derluyn & Broekaert, 2008, S. 323). Rollenverschiebungen und -veränderungen zwischen Eltern und Kindern sind im Zusammenhang mit Flucht häufig. Altershierarchien werden aufgebrochen, was zu Konflikten führen kann (Brettell, 2012, S. 498). Bereits im Herkunftsland in Situationen, die auch vor der Flucht von Gewalt und Armut geprägt sind, übernehmen junge Flüchtlinge häufig Verantwortung und Rollen, die eigentlich Erwachsenen vorbehalten sind. Diese Veränderungen geschehen oft sehr plötzlich:

„In settings of political violence and displacement the responsibilities and opportunities of teenagers can multiply literally overnight. School pupils can suddenly become soldiers, political leaders, heads of household and primary caregivers. In countries of

asylum they may become translators and cultural brokers for parents and other elders“ (Hart, 2008, S. 7)

Diese Veränderungen werden von jungen Flüchtlingen selbst jedoch nicht nur als negative Belastungen empfunden, sondern auch als Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten und ihrer Freiräume (Hynie et al., 2012; Shakya et al., 2014).

Peergroups: Im Zuge der Ablösung von der Herkunftsfamilie gewinnen Gleichaltrigengruppen als wichtige Sozialisationsinstanz an Bedeutung (Hurrelmann & Quenzel, 2013, S. 176). Auch in Bezug auf migrationsbedingte Differenzenerfahrungen spielen sie eine wichtige Rolle (King & Koller, 2009, S. 13). Ecarius betont Selektionsprozesse in den Peergroups nach Sozialmilieu, Ethnizität und Bildungsniveau (Ecarius, 2012, S. 37). Bieten Gleichaltrigengruppen auch einen Trainingsraum für gleichberechtigte Beziehungen, so sind sie keineswegs ein konfliktfreier Entwicklungsraum. Häufig kommt es zu starken negativen Dynamiken wie Hänseleien und Stigmatisierungen (Hurrelmann & Quenzel, 2013, S. 177). Die „Peergroup“ muss also als Ressource und als Raum mit Konfliktpotenzial betrachtet werden (Ecarius, 2012, S. 37). Als Sozialisationsinstanz formt die „Peergroup“ neben der Familie jugendliche Haltungen zu Bildung und Schule. So wird die „schuldistanzierende Haltung“ in Peergroups aus unteren sozialen Milieus thematisiert (Krüger, 2012, S. 152). Es ist anzunehmen, dass für junge Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund der Zugang zu einer ethnisch homogenen Peergroup häufig mit Unterstützungsleistungen durch die Community⁵⁶ zusammenfällt. Castles et al. beschreiben die Ressourcen der ethnischen, kulturellen oder religiösen Gemeinschaften folgendermaßen:

„But they also frequently *want* to be together, in order to provide mutual support and protection, to develop family and neighbourhood networks and to maintain their languages and cultures“ (Hervorheb. im Original; Castles et al., 2014, S. 274f.)

Der Bereich *Schule, Studium und berufliche Bildung* ist für die Lebensphase der Jugend konstitutiv. Erst durch die Ausweitung der Schulpflicht wurde die Ausdifferenzierung und Ausweitung der Jugendphase möglich. Im deutschen Kontext bestehen wesentliche soziale Ungleichheiten bezüglich der Art der besuchten Schulen und auch im kanadischen Kontext muss die gleichberechtigte Teilhabe von jungen Flüchtlingen hinterfragt werden. Die Prägung der Lebensphase Jugend durch die Entwicklungsaufgabe des „Qualifizierens“ sowie den Übergang in die Berufsrolle gilt jedoch für alle gesellschaftlichen Gruppen (Hurrelmann & Quenzel, 2013, S. 41; 54).

3.4.3 Identitätskonstruktion und Fluchtmigration

Hurrelmann sieht in der Phase der Jugend die erste Chance des Lebenslaufes, „Ich Identität“ auszubilden. In diesem Lebensabschnitt formt die intensive Verarbeitung von inneren und äußeren Realitäten Muster, die für den weiteren Lebenslauf prägenden Charakter⁵⁷ besitzen. Hierbei kommt es zu einem Spannungsverhältnis zwischen Individuations- und

56 Bezüglich gelungener Akkulturationsprozesse junger Flüchtlinge spielen Zugänge zur ethnischen Community eine wesentliche Rolle (vgl. II 4).

57 Insofern stellt die Jugendphase eine biografisch hochsensible Phase dar, in welcher Haltungen und Praktiken des Subjekts geformt werden, diese beziehen sich auf Gesellschaft, Le-

Integrationsanforderungen. Der Aufbau einer individuellen Persönlichkeitsstruktur und eines schlüssigen Selbstkonzeptes (Individuation) entwickelt sich im Zusammenhang mit der Anpassung an gesellschaftliche Sozial- und Wertstrukturen (Integration) (Hurrelmann & Quenzel, 2013, S. 91 ff.). Diese zeitlich festgelegte und klar abgrenzbare Identitätsdefinition muss jedoch kritisch hinterfragt werden. So betonen Keupp et al. Identitätsarbeit als alltäglichen und lebenslangen Prozess. Dem Bild einer statischen Persönlichkeitsstruktur setzten sie eine prozessuale Entwicklung von Teilidentitäten entgegen (Keupp et al., 2006, S. 266 ff.). Die Moderne erfordert ein Patchwork der Identitäten (ebd., 2006). Individualisierung fordert durch widersprüchliche und segmentierte Alltagswelten ein Subjekt das multiple oder Teilidentitäten ausbildet (Herriger, 2014, S. 49; Keupp et al., 2006).

Besonders deutlich wird dieser Prozess für Jugendliche mit Migrationserfahrung. King und Koller betonen die Parallelen zwischen den Entwicklungsprozessen der Adoleszenz und Migrationsprozessen, denn Welt- und Selbstverständnisse werden sowohl in der Adoleszenz als auch durch Migration deutlich umgestaltet (King & Koller, 2009, S. 10). Ergebnisse des Zusammenkommens von Adoleszenz und Migration stellen sich häufig als „hybride Mehrfachidentitäten“ dar, die sich innerhalb der Einflüsse der lokalen Kultur, globalen (Jugend)Kultur und der originären Kultur der Herkunftsfamilie ausbilden (Boos-Nünning, 2014, S. 161). Berry et al. differenzieren hier zwischen dem ethnischen, nationalen, integrierten und diffusen Identitätsprofil von jugendlichen MigrantInnen (Berry, Phinney J.S., Sam & Vedder, 2006, S. 314 ff.).

Die Entwicklung von Geschlechtsidentität als ein wichtiger Anteil der Identitätskonstruktion ist eng an die körperliche Dimension gebunden. Der Körper kann als Ort der Reproduktion aber auch Modifikation von Geschlechterrollen ausgemacht werden (Stauber, 2012, S. 53 f.). In der Jugendphase kommt es hier häufig zu Vereindeutigungsdruck. Die Orientierung an „typisch weiblich“ und „typisch männlich“ erleichtert die Übernahme von Geschlechterrollen, die in ihrer traditionellen Ausformulierung viel Vergewisserung und Halt zu bieten haben (Stauber, 2012, S. 64).

Für Mädchen (sowie auch für Jungen) stellt sich im Migrationskontext die Aufgabe, zwischen den „typisch weiblichen Mustern“ der Herkunftsfamilie und ethnischen Community, der Peergroup sowie den Ansprüchen der Aufnahmekultur und ihren individuellen subjektiven Präferenzen bezüglich der Entwicklung von Geschlechtsidentität zu vermitteln (Tervooren, 2012, S. 268). Die Identitätsfindung von jungen MigrantInnen ist nicht nur eine komplexe Aufgabe verschiedene Einflussbereiche zu verbinden, sie findet zudem unter erschwerten Rahmenbedingungen statt:

„The task of identity formation is arduous for immigrant adolescents. They face the complex task of exploring the multiple identities associated with their country of origin, receiving country, and their ethnic minority group. Profound changes that happen in the process of cross-cultural transition are a far cry from the stable and supporting conditions required for psychosocial moratorium. Most immigrant adolescents are busy with the basic tasks of survival, including learning a new language, finding means for physical existence, and creating new social networks.“ (Tartakovski, 2009, S. 654 f.)

bensgestaltung, Erwerbsarbeit sowie geschlechtsspezifisches Rollenverhalten (Stauber, 2012, S. 51).

Diskriminierungserfahrungen und fehlende Anerkennung der Mehrheitsgesellschaft wirken auf die Prozesse der Identitätsfindung (Boos-Nünning, 2014, S. 161). Keupp et al. beschreiben Soziale Netzwerke als den Ort der gesellschaftliche Werte, Orientierungen und Einstellungen in Interaktionen herunterbricht und so direkten Einfluss auf die Identitätsarbeit von Subjekten hat (Keupp et al., 2006, S. 180). Sind diese geprägt von Nichtwahrnehmung oder Abwertung, kommt es zur Schädigung. Wie Taylor betont, werden Personen durch die Spiegelung von herabwürdigenden und einschränkenden Bildern geprägt und übernehmen diese in ihre Selbstkonzepte (Taylor, 2009, S. 14). Insofern kommt der Anerkennung durch signifikante Andere eine essentielle Rolle für gelingende Identitätsarbeit zu. In Deutschland sind Integrationsvorstellungen noch immer stark von der Forderung der einseitigen Anpassung an die Mehrheitskultur geprägt (Boos-Nünning, 2014, S. 163).

King und Schwab betrachten spezielle Entwicklungsbedingungen der Adoleszenz im Bezug auf Flucht und Asylsuche. Gerade für junge Flüchtlinge ist der Entwicklungsraum Adoleszenz durch Diskriminierung, Ausschlussprozesse und drastische Einschränkungen gekennzeichnet. Jungen Flüchtlingen, deren Entwicklungsraum strukturell eingengt ist, fehlt es zudem an dem „Gefühl der Aufgehobenheit“, bedingt durch eine Verdopplung der Fremdheits- und Verlusterlebnisse. Denn für sie sind nicht nur der adoleszente Körper und die neuen Beziehungsbedingungen fremd, sondern sie erleben mit der Flucht einen tiefgreifenden biografischen Bruch (King & Schwab, 2000, S. 222). Die Tendenz der Überforderung, die in der migrationsbedingten und adoleszenzbedingten Krisensituation liegt, kann sowohl zu regressiven als auch progressiven Verarbeitungsstrategien führen. „Junge Flüchtlinge müssen sich erst einmal verankern, um sich wiederum lösen zu können“ (ebd., S. 215). Deshalb kommt es häufig zu einer Verstärkung der Bindung an Bezugspersonen. Traumatisierende Erlebnisse, Brüche und geringe Spielräume können auch zu einer Entwicklung von Depressionen, Somatisierungen und hypochondrischen Ängsten führen (ebd., S. 216). Vielen Flüchtlingsjugendlichen, so wird anhand der bisherigen Forschungsergebnisse deutlich, gelingt es trotz der schwierigen Rahmenbedingungen positive Selbstbilder und Resilienz zu entwickeln (Kanu, 2008, S. 934; Rousseau & Drapeau, 2003, S. 67; Seukwa, 2006; Shakya et al., 2010, S. 69). Hier wurden die speziellen Bedingungen der Identitätsfindung junger Flüchtlinge beleuchtet. Starke Überschneidungspunkte zu Theorien der Akkulturation wurden deutlich, diese werden im nächsten Absatz weiter vertieft.

Fazit: Aktualität der Fragestellung und Fokussierung einer breiten Fluchtdefinition

Die enorme Bedeutung und Aktualität des hier behandelten Forschungsthemas wurde anhand der Darstellung der globalen Fluchtbewegungen evident (vgl. hierzu Castles et al., 2014). Die steigenden Flüchtlingszahlen zeigen, dass der Bildungszugang von jungen Geflüchteten ein wichtiges globales Thema ist und bleiben wird (vgl. Zetter, 2014; UNHCR, 2015a). Anhand der Diskussion des Fluchtbegriffes wurde herausgearbeitet, warum dem Sample dieser Arbeit eine breite Definition von FluchtmigrantInnen zugrunde liegt. Gegen die enge Auslegung anhand der Genfer Flüchtlingskonvention sprechen die aktuellen Realitäten von „mixed migration flows“, kumulativen Fluchtgründen und die Zusammenhänge von Armut, Klimaveränderung und kriegerischen Konflikten (Koser & Martin, 2011a; Amrith, 2014; Kenyon Lischer, 2014).

Junge Flüchtlinge sind eine sehr heterogene Gruppe. Sie unterscheiden sich anhand von sozialen Kategorien, in ihren Fluchtprozessen und Ursachenkomplexen sowie aufgrund gruppenspezifischer Lebenslagen (z. B. als ehemalige Kindersoldaten und unbegleitete junge Flüchtlinge) (Fiddian-Qasmiyeh, 2014; Dottridge, 2008; Zito, 2009b). Jugend wurde im Zuge dieser Ausführung als biografisch sensible Phase deutlich (Hurrelmann & Quenzel, 2013).

Zentrale Entwicklungsorte sind bei jungen Flüchtlingen spezifisch geprägt (King & Koller, 2009; Hart, 2008; Brettell, 2012; Hynie et al.; 2012). So wird die Identitätsentwicklung als doppelter Transformationsprozess unter den erschwerten Bedingungen von Trauma und Verlufterfahrungen deutlich (King & Schwab, 2000). Es ist jedoch auch davon auszugehen, dass junge Flüchtlinge ihre Handlungsspielräume aktiv und progressiv nutzen und die alltägliche Identitätsarbeit (vgl. hierzu Keupp et al, 2006; Tartakovski, 2009) gelingen kann. Es gibt also starke Hinweise dafür, dass junge Flüchtlinge die Entwicklungsaufgaben, die mit dem Jugendalter verbunden sind, lösen müssen und wollen (Hurrelmann & Quenzel, 2013). Die erkenntnisleitende Fragestellung kann folgendermaßen präzisiert werden:

- Welche *Untergruppen* (z. B. spezielle vulnerable Gruppen) der heterogenen Gruppe junger Flüchtlinge lassen sich anhand der Empirie rekonstruieren? Welche sozialen Kategorien und speziellen Lebenslagen treten als wesentliche *Unterscheidungsmerkmale von Fällen* in den Vordergrund?
- Inwiefern verweisen *Bildungsstrukturen* auf Möglichkeitsräume der Identitätsbildung (auch der beruflichen) von jungen Flüchtlingen? Dies verweist auf die Diskussion eines funktionellen, subjektbildenden und kritischen *Bildungsbegriffes* sowie auf die Deskription und Analyse der Bildungsstrukturen.
- Welche *Selbst- und Weltbilder* als Identitätskonstruktionen können anhand der Aussagen der Jugendlichen rekonstruiert werden? In welchem Verhältnis stehen diese zu ihrer Bildungsteilhabe?

4. Akkulturation und Integration von Flüchtlingen

Fluchtmigration kann als ein Prozess in verschiedenen Phasen betrachtet werden. Führt die Flucht wie in den in dieser Studie betrachteten Fällen zur Einreise in den globalen Norden, werden spezielle Bedingungen von Akkulturation wirksam. Ziel dieses Absatzes ist es, theoretische Grundlagen von Akkulturation und Integration zu klären und sie auf die spezielle Situation von jungen Flüchtlingen in Deutschland und Kanada zu beziehen.

Die Akkulturationstheorie nach Berry (1997) hat sich als eines der wichtigsten theoretischen Modelle im internationalen Kontext zur Betrachtung und Analyse von Akkulturationsprozessen durchgesetzt. Die Bedeutung der strukturellen Gegebenheiten und Akkulturationsstrategien der aufnehmenden Gesellschaften für die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge scheint hier bereits auf (vgl. II 4.1). Ager und Strang (2008) rücken in der Auseinandersetzung mit Indikatoren- und Outcomeorientierung die *Zieldimension Integration* in den Mittelpunkt. Es bleibt jedoch fraglich, ob Integration im Fall statusunsicherer Flüchtlinge als Zieldimension wirksam werden kann (4.2). Prozesse der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge sind Teil von Akkulturationsprozessen. Bildung kommt hier in zweifacher Hinsicht eine wesentliche Rolle zu, sie wirkt als Schutzfaktor und Ressource

im Akkulturationsprozess und ist zugleich ein Indikator erfolgreicher Integration im Aufnahmeland (4.3).

Zentrale Begriffe sollen nun kurz definiert und im Rahmen dieser Arbeit geklärt werden, da sie von verschiedenen Autoren mit sehr unterschiedlichen Bedeutungen versehen werden.

„Akkulturation umfasst alle jene Erscheinungen, die aus dem kontinuierlichen direkten Kontakt von Gruppen oder Individuen aus unterschiedlichen Kulturen und den daraus folgenden Veränderungen der ursprünglichen Kulturmuster einer oder beider Gruppen entstehen.“ (Redfield, Linton & Herskovits 1936, zit. nach Zick, 2010, S. 35).

Diese klassische Definition zeigt den Prozesscharakter von Akkulturation und auch die drei Charakteristika Kontakt, reziproker Einfluss und Veränderung (Zick, 2010, S. 35). Assimilation hingegen meint die einseitige Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft. Im Sinne Berrys stellt sie eine Akkulturationsstrategie also eine Bewältigungsmöglichkeit von Akkulturationsprozessen dar (Berry, 1997). Integration wird sowohl im Sinne eines Prozesses sowie als Zieldimension verwendet. Berry benutzt den Begriff Adaption für das, was gemeinhin als Zielcharakter von Integration definiert wird. Integration hingegen gilt in seinem Kontext als weitere Akkulturationsstrategie, die sowohl die Teilhabe und den Kontakt in der Mehrheitsgesellschaft als auch die Beibehaltung der kulturellen Identität beschreibt (Zick, 2010, S. 62 f.). Im Rahmen dieser Arbeit wird auf den Integrationsbegriff nach Ager und Strang (2008) zurückgegriffen. Für sie umfasst er im Sinne einer Zielerorientierung die Teilhabe in den Bereichen Arbeit, Bildung, Wohnraum und Gesundheit sowie den Zugang zu Rechten und Staatsbürgerschaft als auch die soziale Integration in Community und Mehrheitsgesellschaft (Ager & Strang, 2008, S. 166)⁵⁸.

4.1 Das Akkulturationsmodell nach Berry

Berry betont, dass obwohl Akkulturation zunächst ein neutraler Begriff ist, der Verhaltensänderungen in beiden Kulturen impliziert, dennoch mehr Veränderung von der einwandernden Gruppe im Vergleich zur dominanten Mehrheitsgesellschaft verlangt wird. Für ihn ist Assimilation jedoch nicht die einzige Art der Akkulturation. Viele Gesellschaften sind laut Berry durch kulturelle Diversität geprägt. Er unterscheidet hier zwischen ethnokulturellen Gruppen und der dominanten Mehrheitsgesellschaft. Aber auch ethnokulturelle Gruppen sind sehr heterogen, Berry differenziert sie an den Faktoren Freiwilligkeit, Mobilität und Dauerhaftigkeit. (Berry, 1997, S. 8). Hier erwähnt Berry die Stellung von Flüchtlingen, welche sich durch die Faktoren der unfreiwilligen Migration und (mindestens für die Dauer des Asylprozesses) nicht der klaren Kenntnisse über die Dauer der Migration auszeichnen. Dennoch betont Berry, dass sein Akkulturationsmodell für alle diese Gruppen zutrifft, lediglich der Verlauf und das Ergebnis des Akkulturationsprozesses wird von den drei oben genannten Faktoren beeinflusst (Berry, 1997, S. 9).

Akkulturationsprozesse sind von multiplen Faktoren auf Ebene des Individuums, der Ebene der Herkunftsgesellschaft und auf Ebene der aufnehmenden Gesellschaft beein-

58 In Deutschland wird Integration häufig mit Esser in die vier Dimension Kulturation, Platzierung, Interaktion und Identifikation gefasst, die als Ergebnis von kultureller, struktureller, sozialer und identikativer Assimilation bzw. Integration gelten (Esser, 2001, S. 22).

flusst. Soziale Kategorien wie Alter, Geschlecht, Religion und sozio-ökonomischer Status sowie die lokale Ebene (z. B. Nachbarschaften) besitzen wesentlichen Einfluss auf die Prozesse (Berry et al., 2006, S. 307).

Um Akkulturationsstrategien von Gruppen im gesellschaftlichen Kontext darzustellen⁵⁹, entwirft Berry ein Akkulturationsmodell (vgl. Abb.1.3), das sich auf zwei Grundfragen stützt: Inwiefern wird der Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft gesucht und inwiefern wird es als wichtig betrachtet, die eigene kulturelle Identität aufrechtzuerhalten und Kontakt zur eigenen ethnokulturellen Gruppe zu besitzen.

Entlang dieser zwei Fragestellungen entwirft Berry ein Vierfelder-Modell der Akkulturationsstrategien. *Assimilation* bedeutet in diesem Zusammenhang das einseitige Angleichen der ethnokulturellen Gruppen an die Mehrheitsgesellschaft. Falls ethnokulturelle Gruppen jedoch den Kontakt zur neuen Gesellschaft vermeiden und großen Wert auf den Erhalt der Herkunftskultur legen, kommt es zur *Separation*. Kann sowohl die eigene kulturelle Identität erhalten bleiben als auch der Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft erschlossen werden, spricht Berry von *Integration*. *Marginalisierung* hingegen bezieht sich sowohl auf den Verlust der Herkunftsidentität als auch die Exklusion von der Mehrheitsgesellschaft. Bezugnehmend auf dieses Modell zeigen Berry et al. in einer internationalen quantitativen Erhebung zur Akkulturation und Adaption von jungen MigrantInnen (Alter 13–18) auf, dass sich vier Akkulturationsprofile unterscheiden lassen. Diese werden als integrative, ethnische, nationale und diffuse Orientierung differenziert. Sie zeigen auf, dass ein integratives Profil die besten Ergebnisse bzgl. der Adaption (im Sinne dieser Arbeit: Integration) zeigt (Berry et al., 2006, S. 304).

Die Strategien der ethnokulturellen Gruppen stehen im engen Zusammenhang mit denen der größeren Gesellschaft. Besonders interessant im Rahmen dieser Arbeit ist auch die Betrachtung der Akkulturationsstrategien der Mehrheitsgesellschaft, denn hier kann von Unterschieden im deutschen und kanadischen Kontext ausgegangen werden.

Berry, der selbst Kanadier ist, sieht im *Multikulturalismus* die Strategie, die sowohl den Erhalt der eigenen kulturellen Identität ermöglicht als auch die gesamtgesellschaftliche Teilhabe gestattet. Kanada bekennt sich politisch und gesellschaftlich als multikulturellen Staat (vgl. II 1).

Dennoch zeigt sich in unterschiedlichen Studien, dass neben Integrations- auch Assimilations- und Separationsstrategien von Flüchtlingen und MigrantInnen gewählt werden, was auch wiederum Rückschlüsse auf die Mehrheitsgesellschaft zulässt (Berry et al., 2006). In ihrer 2006 durchgeführten Studie zeigen Whenshya Lee und Hérbert auf, dass sowohl Jugendliche mit als auch ohne Migrationshintergrund den Multikulturalismus als Teil ihrer „kanadischen Identität“ beschreiben. Sie kommen zu dem Ergebnis:

59 Ein weiteres häufig rezitiertes Modell ist das der Segmentierten Assimilation von Portes und Zhou (1993), Zhou (2012), beziehungsweise Portes und Rumbaut (2001). Sie zeigen auf, dass Assimilationsprozesse von MigrantInnen in einem komplexen und heterogenen gesellschaftlichen Gefüge stattfinden. Akkulturation und Integration finden häufig durch Assimilation in marginalisierte und benachteiligte gesellschaftliche Gruppen statt, während der Anschluss zur gesellschaftlichen Mitte verwehrt bleibt. Die Theorie wird insbesondere für die zweite Generation von MigrantInnen angewandt und in diesem Zusammenhang häufig eine gesellschaftliche „downward mobility“ beschrieben (Zhou, 2012, S. 383).

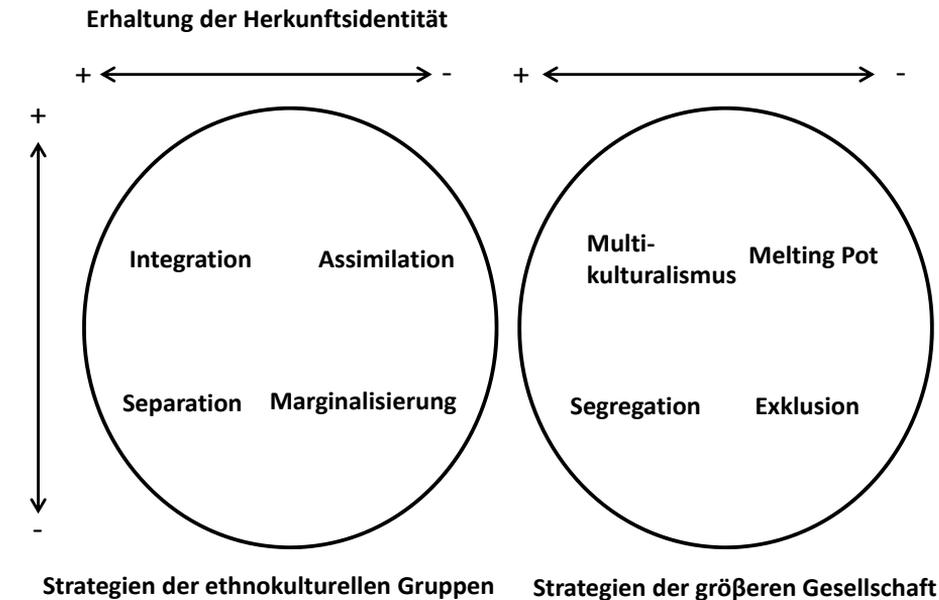


Abbildung 1.3: Akkulturationsstrategien nach Berry (Quelle: Eigene Darstellung nach Zick, 2010, S. 430)

„The voices of youth in this study reveal, that in practice a diversity of ethnocultural identities does not necessarily diminish association with the national identity in Canada. On one hand, immigrant youth express a strong attachment to their ethnic origins, which allows them to integrate into Canadian identity while attempting to identify themselves as members of their own ethnic groups and to reveal themselves as sensitive about differences in racial, linguistic, cultural, and immigrant status. On the other hand, their attempts to integrate into Canadian society also give rise to desires to be accepted as full members in good standing. For immigrant youth, a positive interaction among national identity, equality rights, and specific group membership influences the formation of complex identifications as a Canadian“ (Whenshya Lee & Hérbert, 2006, S. 517)

Die Studie zeigt deutlich positive Impulse auf und beschreibt, dass auch die sogenannten „hybriden Mehrfachidentitäten“ in Kanada ein nationales Zugehörigkeitsgefühl entwickeln können. Sie weisen jedoch auch auf die Gefahren hin, die in exkludierenden gesellschaftlichen Strukturen liegen. Schulen kommt hier eine besondere Wichtigkeit zu, um mit Gefühlen des Ausschlusses und „diffusen Ängsten“ umzugehen (Whenshya Lee & Hérbert, 2006, S. 518).

Im deutschen Kontext wird häufig der hohe Assimilationsdruck auf MigrantInnen kritisiert (Ager & Strang, 2008, S. 174). Verschiedentlich wird Deutschland auch im Zuge von gesellschaftlicher Segregation und Exklusion von MigrantInnen als Beispiel genannt (Phalet & Kotic, 2006, S. 335). Bezogen auf Flüchtlinge muss angezweifelt werden, ob ihnen durch die Mehrheitsgesellschaft und staatliche Rahmenbedingungen die Möglich-

keiten zu Integrations- oder Assimilationsstrategien offen stehen, so Phillimore in ihrer Studie:

„It has indicated that the combination of migration policies which aim to marginalise asylum seekers-lack of support, and negative attitudes and discrimination towards both asylum seekers and refugees-mitigate against contact and participation with dominant communities“ (Phillimore, 2011, S. 589)

4.2 Integration von Flüchtlingen als Zielperspektive

Integration ist ein sehr facettenreicher Begriff, eine klare Definition ist sowohl in der akademischen Welt als auch in der Politik und Öffentlichkeit nicht vorhanden (Yu, Ouellet & Warmington, 2007, S. 17). Übereinstimmend kann jedoch festgehalten werden, dass Integration sowohl als zweiseitiger Prozess von aufnehmender Gesellschaft und Migrationsbevölkerung gilt als auch als Zieldimension der Akkulturationsprozesse von MigrantenInnen. Die Bedeutung von Integration als Grundlage des gesellschaftlichen Zusammenhaltes und des Sozialen Friedens wird betont (Phillimore, 2011, S. 576). Ager und Strang entwerfen zehn Schlüsselkomponenten der Integration von Flüchtlingen⁶⁰ (vgl. Abb.1.4). Die rechtliche Anerkennung als Staatsbürger sowie die nationale Identität gilt Ager und Strang als Grundlage von Integration.

Neben der Einschränkung der Rechte bei AsylbewerberInnen und Flüchtlingen kommt es im nationalspezifischen Kontext auch zu Einschränkungen durch enge Auslegung von nationaler Identität. So wird anhand der Situation in Deutschland deutlich, dass häufig Assimilationsvorstellungen vorherrschen. Flüchtlinge also nur dann als „Deutsche“ anerkannt werden, wenn sie soweit mit der Aufnahmegesellschaft verschmelzen, dass sie nicht mehr wahrgenommen werden können (Ager & Strang, 2008, S. 174). Soziale Integration zeigt sich in Form von „Social Bonds“, die sich auf die Integration in die ethnische oder religiöse Community sowie in die Familie beziehen, „Social Bridges“ sind Sozialkontakte zwischen den Gruppen und als „Social Links“ werden die Verbindungen von Flüchtlingen zu staatlichen Strukturen, Leistungen und Angeboten bezeichnet (ebd., S. 178 ff.). Ager und Strang betonen die Bedeutung von „Social Bonds“, sie sind ein ausschlaggebender Faktor für das persönliche Wohlbefinden und haben positive Effekte auf die Gesundheit, sie vermitteln Flüchtlingen das Gefühl, angekommen zu sein (ebd.). Vorteile für gelingende Integration auf dieser Basis sind mehrfach nachgewiesen worden (Lustig et al., 2004, S. 29; Ager & Strang, 2008, S. 178). Im Sinne der „Social Bridges“ zeigt sich,

„[...] small acts of friendship appeared to have a disproportionately positive impact on perceptions. Friendliness from the settled community was very important in helping refugees to feel more secure and persuading them that their presence was not

60 Ager und Strang entwerfen ihre „Mid-level“ Theory im Kontext des UK. Sie betonen die Praxisorientierung ihres Ansatzes, im Zuge dieser kommt es jedoch teilweise zu einer Simplifizierung komplexer Inhalte (2010, S. 590 f.). Ihre Ausführungen sind eine der wenigen theoretischen Annäherungen, die sich explizit auf die Integration von Flüchtlingen beziehen. Der Ansatz wird häufig in der einschlägigen Fachliteratur rezipiert (vgl. hierzu Hyndmann, 2011; Phillimore, 2011; Smyth, Lomba & Steward, 2010).

A conceptual framework core domains of integration

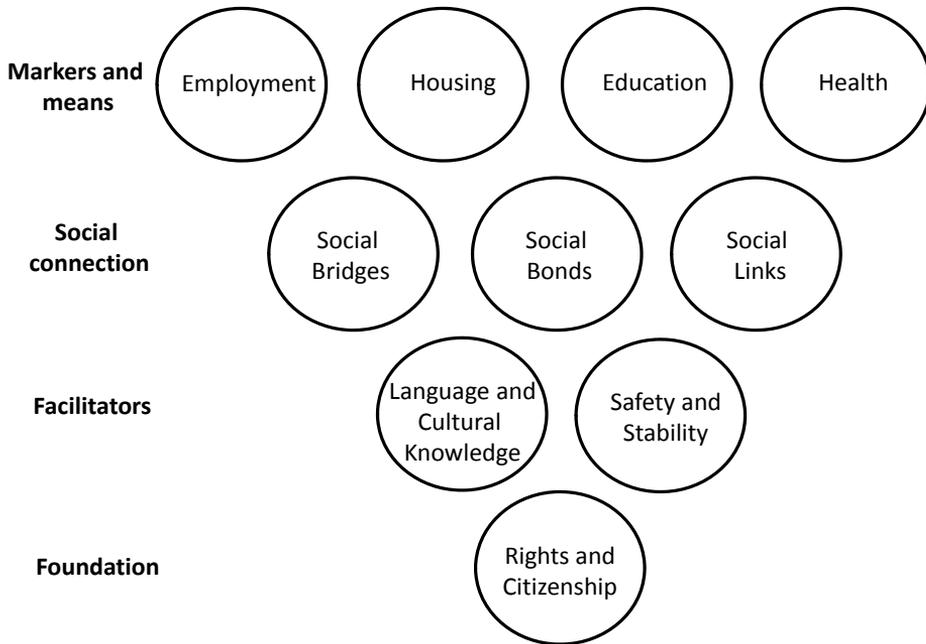


Abbildung 1.4: Integrationsmodell nach Ager und Strang (Quelle: Ager & Strang, 2008, S. 170)

resented. Conversely, perceived unfriendliness undermined other successful aspects of integration“ (Ager & Strang, 2008, S. 180)

Der lokalen Ebene und dem direkten Lebensumfeld kommen insofern eine sehr hohe Bedeutung zu. Doch auch diese ist stark beeinflusst von staatlichen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Reaktionen. Wahrgenommene Diskriminierung und Rassismus werden als wichtige Barriere von Integration beschrieben (Losi & Strang, 2008, S. 43 f.). Dies verweist auf die schädigende Wirkung von fehlender Anerkennung (vgl. II 3.4.3). Die Ausbildung von integrativen Identitäten (Berry et al., 2006, S. 314 ff.) steht im engen Zusammenhang mit Prozessen der positiven Wahrnehmung und Bewertung durch Andere (Keupp et al., 2006, S. 252; Taylor, 2009). Identität, so Taylor, bildet sich in dialogischen Prozessen (Taylor, 2009, S. 24). Die drei Dimensionen der sozialen Integration formen gemeinsam mit den zwei beschriebenen Vermittlern (facilitator) den Prozess der Integration. Vermittler in Form von kulturellen und Sprachkenntnissen sowie das Gefühl der Sicherheit und Stabilität und Sozialkontakte (Social connections) wirken auf die Teilhabe im Bereich von Bildung, Arbeit, Wohnraum und Gesundheit. Die zehn Schlüsselkomponenten sind jedoch nicht als Ablauf zu sehen, sondern als vielfach interdependente Faktorengruppen (Ager & Strang, 2008, S. 185). Ager und Strang gehen in ihrem Konzept zunächst von anerkannten Flüchtlingen aus. In einer späteren Veröffentlichung reagieren sie auf Kritik, indem sie hinterfragen, inwiefern Integration als Zieldimension statusunsicherer Flüchtlinge überhaupt wirksam sein kann und ob dies politisch gewollt ist (Strang & Ager, 2010, S. 595). Sie kommen zu dem Ergebnis:

„Indeed, it seems more plausible that policy, emphasizing limitation and control, undermines integration by communicating a negative message to the public that refugees are damaging to society. This negativity in turn powerfully conflicts with policy aimed to promote the integration of those who are granted refugee status“ (Strang & Ager, 2010, S. 595).

Im deutschen Zusammenhang spricht Täubig von der (staatlich) organisierten Desintegration von AsylbewerberInnen: „Für die bürokratisch verfasste Kategorie AsylbewerberInnen und ‚Geduldete‘ wird Desintegration hergestellt, wenn asyl- und aufenthaltsrechtliche Regelungen an migrationstheoretische Dimensionen von Integration gespiegelt werden“ (Täubig, 2009, S. 251). Nationale Flüchtlingspolitik, so auch Aumüller und Bretl, wies der Integration von Flüchtlingen keinerlei Bedeutung zu, da von einer geringen Aufenthaltsdauer ausgegangen wurde.

„Flüchtlinge sind in Deutschland eine marginalisierte gesellschaftliche Gruppe, von der erwartet wird, dass die überwiegende Anzahl nach einer möglichst kurzen Aufenthaltsdauer das Land wieder verlässt“ (Aumüller & Bretl, Februar/2008, S. 7)

Wie Strang und Ager jedoch darstellen, ändert dies nichts an dem tatsächlichen Beginn von Integrationsprozessen nach Ankunft im Aufnahmeland, denn Menschen warten nicht „in limbo“ bis ihr Aufenthaltsrecht entschieden ist, der Prozess von Integration und Annäherung beginnt unweigerlich (Strang & Ager, 2010, S. 595). Der *kommunalen oder lokalen Integration* kommt hier eine besondere Bedeutung zu, denn auch wenn auf staatlicher Ebene Integration von Flüchtlingen nicht unterstützt wird, erfordert die Anwesenheit der Flüchtlinge Miteinbeziehung in Integrationsstrukturen im lokalen Kontext. Studien im internationalen Umfeld zeigen, dass lokale Entscheidungsträger sehr wohl Interesse an einer Teilhabe von Flüchtlingen im Bereich Arbeitsmarkt, Bildung, Gesundheit und Wohnraum haben, insbesondere wenn Arbeitsmarktbedarf besteht und soziale Konflikte vermieden werden sollen (Aumüller & Bretl, Februar/2008; Losi & Strang, 2008; Yu, Ouellet & Warmington, 2007). Deutlich wird dies auch in der Auseinandersetzung mit den zwei Kommunen München und Toronto in III 4.

4.3 Akkulturation und Integration junger Flüchtlinge

Allen et al. beziehen Berrys Modell speziell auf die Gruppe der Flüchtlinge. Sie betonen in diesem Kontext die Bedeutung zweier Faktoren für Akkulturationsprozesse bei Flüchtlingen: 1) die traumatischen Erfahrungen durch Menschenrechtsverletzungen im Herkunftsland und auf der Flucht (HRV trauma); 2) die strukturellen Bedingungen für Flüchtlinge und AsylbewerberInnen der aufnehmenden Gesellschaft (rechtliche Grundlagen des Asylsystems) (Allen et al., 2006, S. 205). Diesen zwei Faktoren attestieren sie wesentliche Bedeutung sowohl bei der Kumulation von Akkulturationsstress als auch bei der psychologischen Adaption. In der Auseinandersetzung mit Studien zu jungen Flüchtlingen kristallisieren sich einige weitere Faktoren im Akkulturationsprozess heraus. Diese Faktorenbereiche werden kurz aufgegriffen und auf wissenschaftliche Literatur im jeweiligen Zusammenhang verwiesen.

Bezüglich junger Flüchtlinge ist die Auswirkung von *Trauma und Verlusterfahrungen* auf Akkulturationsprozesse und Integration das am weitesten beforschte Feld (vgl. unter

anderem: Adam, 2009; Allen et al., 2006, S. 207; Möller & Adam, 2009; Morantz, Rousseau, Banerji, Martin & Heymann, 2013; Rousseau & Drapeau, 2000; Rousseau et al., 2003; Teckentrup, 2009, Zito, 2009a, 2009b). Junge Flüchtlinge müssen häufig drei psychologische Prozesse gleichzeitig bewerkstelligen: die Bewältigung von Traumata und Verlusterfahrungen; die veränderte Eigenwahrnehmung aufgrund des Akkulturationsprozesses; und die Identitätsfindung als wesentliche Entwicklungsaufgabe des Jugendalters. Neben den ausgeführten Ursachenkomplexen im Herkunftsland und auf der Flucht kommen bei der Ausbildung von pathologischen Bewältigungsstrategien auch den strukturellen Bedingungen in den Aufnahmestaaten eine wesentliche Bedeutung zu, denn diese können zur Retraumatisierung oder zu sekundären Traumatisierungen führen. Die Ausbildung von Posttraumatischen Belastungsstörungen oder anderen psychopathologischen sowie psychosomatischen Erkrankungen und Symptomen wird in diesem Zusammenhang als eine der wesentlichen Akkulturationsbarrieren deutlich (Gerlarch & Pietrowsky, 2012; Gojer & Allis, 2014; Ringel & Liebenow, 2003).

So kann bei jugendlichen Flüchtlingen von *doppelten Transformationsprozessen von akkulturationsbedingter und jugendspezifischer Identitätsfindung* (vgl. I 3.4.3) unter erschwerten Bedingungen der Trauma- und Verlustbewältigung gesprochen werden (King & Schwab, 2000).

Strukturelle Bedingungen des Asylsystems treten in Form von strukturellen Behinderungen/Constraints vor allem als unsicherer rechtlicher Status in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Es wird deutlich, dass Integration als Zieldimension von Seiten der Jugendlichen häufig vorhanden ist, dieser jedoch zahlreiche strukturelle Barrieren entgegenstehen. Der rechtliche Aufenthaltstitel verbunden mit tatsächlichen Einschränkungen der Lebenssituation wird so zum Akkulturationshindernis (Phillimore, 2011, S. 589; Balluseck, 2003; Schroeder, 2003b; Feige, 2014; Bernhard, Goldring, Young, Berinstein & Wilson, 2007; Canadian Council for Refugees, 2009b)

Community und Familie werden als wichtige Ressourcen im Akkulturationsprozess junger Flüchtlinge beschrieben. Im Sinne von „bonding capital“ nach Ager und Strang (2008) vermitteln sie das Gefühl der inneren Heimat und führen so erst zur Offenheit für die Exploration nach außen (Hynie et al., 2012; O’Neill, 2010; Strang & Ager, 2010, S. 596). Dennoch werden hier auch weitere Faktoren deutlich: die Übernahme von Verantwortungsrollen innerhalb der Familie, Identitätsbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Kulturen und das kritische Verhältnis zwischen adoleszenten Ablösebewegungen einerseits und die besondere Bindung an die Familie in der Akkulturationssituation andererseits (vgl. Bhui et al., 2008; Hynie et al., 2012; King & Schwab, 2000; Westphal & Kämpfe, 2013).

Schule und Bildung und die *Bildungsstrukturen der aufnehmenden Gesellschaft* sind besonders für junge Flüchtlinge von großer Bedeutung. Die Möglichkeiten des Schulbesuches im Herkunftsland und während der Flucht sind als wesentliche Faktoren auch im Ankunftsland weiter wirksam, denn der Bildungsstand der jungen Flüchtlinge hat Auswirkungen auf die Anschlussfähigkeit zum Bildungssystem des Ankunftslandes. Ob ein Zugang zu Bildungsangeboten vorhanden ist, hängt wiederum wesentlich von den Bildungsstrukturen der aufnehmenden Gesellschaft ab. Besonders ältere Jugendliche und junge Erwachsene werden mit eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten konfrontiert. Bildungszugang ist für junge Flüchtlinge jedoch ein ausschlaggebender Faktor im Akkulturationsprozess: er schafft wichtige soziale Netzwerke und Kontakte und fördert so

die psychosoziale Stabilisierung. Durch Routinen und feste Tagesabläufe schafft er Halt und Sicherheit. Schule ist der Ort an dem Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft hergestellt werden kann und sprachliches und kulturelles Wissen erworben wird. Bildungsteilhabe führt zu Kompetenzen und Zertifikaten, die Ausgangspunkte für die weitere Integration in andere gesellschaftliche Bereiche darstellen (vgl. Stewart, 2011; Morantz, Rousseau & Heymann, 2012; Vedder & Horencyk, 2006; Poteet & Simmons, 2014; Sam, 2006, S. 407; Schwaiger & Neumann, 2014; Korn, Canic & Hynie, 2014; Krappmann, Lob-Hüdepohl, Kurzke-Maasmeier & Bohmeyer, 2009).

Fazit: Fokussierung der Bildungsprozesse in zwei differenten Aufnahmeländern

Die Phase der Postmigration beziehungsweise Nachflucht ist für FluchtmigrantInnen durch spezielle Rahmenbedingungen bestimmt. Akkulturationsprozesse (Berry, 1997; Berry et al., 2006) dieser (heterogenen) Gruppe sind häufig durch Erfahrungen von Verlust- und Menschenrechtsverletzungen (vgl. I 3), sowie durch spezielle strukturelle Rahmenbedingungen des Asylsystems geprägt (Täubig, 2009; Allen et al. 2006).

Integration als gesetzliche Zieldimension der Mehrheitsgesellschaft greift für Flüchtlinge erst, wenn sie im Asyl- oder Resettlementverfahren anerkannt wurden (Ager & Strang, 2008). Dennoch beginnen die Integrationsbemühungen der Flüchtlinge selbst und häufig auch jene der lokalen Akteure mit Ankunft im Aufnahmeland (Aumüller & Bretl, Februar/2008; Losi & Strang, 2008). Bildungsteilhabe ist als ein wesentlicher Prozess in der Akkulturation, sowohl als Mittel wie auch als Ergebnis von Integration wirksam. Wesentliche gruppenspezifische Faktoren der Akkulturationsprozesse von jungen Flüchtlingen wurden benannt.

Trotz der Heterogenität der Gruppe kann hier von Gemeinsamkeiten im Akkulturationsprozess ausgegangen werden. Die erkenntnisleitenden Fragestellungen können folgendermaßen präzisiert werden:

- Wie werden *gesellschaftsspezifische Faktoren* der Bildungsteilhabe (im Sinne von Akkulturationsstrategien der Mehrheitsgesellschaft) im Vergleich von München und Toronto differenzierbar?
- Wie lassen sich die genannten Faktoren der Akkulturation junger Flüchtlinge auf ihre Bildungsteilhabe spezifizieren?
- In welchen Prozessen bilden sich *Resilienz und hohe Bildungsaspirationen als progressive Bewältigungsstrategien* bzw. psychosomatische Symptome und psychische Erkrankungen als negative Bewältigungsstrategien von *Trauma und Verlusterfahrungen*?

In diesem ersten Kapitel wurden die Begrifflichkeiten Bildung, Teilhabe, Inklusion & Exklusion, Fluchtmigration, Jugend, Akkulturation und Integration diskutiert, theoretisch verortet und ihre Fokussierung im Rahmen dieser Arbeit spezifiziert. Bezüge zu den beiden Forschungsorten München und Toronto wurden hergestellt. Um die Kontrastierung und den Vergleich dieser beiden Bildungsorte in der Analyse möglich zu machen, sollen nun in einem zweiten Schritt die konkreten Rahmenbedingungen der Bildungsteilhabe in München und Toronto ausführlich dargestellt werden.

II. Vergleich der kontextuellen Bedingungen von Bildungsteilhabe in Toronto und München

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Klärung von kontextuellen Bedingungen der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge in München und Toronto. Ein Vergleich dieser beiden Fälle ist nur dann sinnvoll, wenn der Kontext erschlossen wird. Um Bildungsstrukturen und Bildungserfahrungen in beiden urbanen Zentren verorten zu können, sollen in diesem Kapitel Unterschiede und Ähnlichkeiten bezüglich des Gesellschaftssystems (1), des Asylsystems (2) und der Bildungssysteme (3) thematisiert werden. München und Toronto werden als lokale Ebene gesondert betrachtet (4). Zur besseren Lesbarkeit des Kapitels wurden die Absätze folgendermaßen strukturiert:

- Der geschichtliche Hintergrund in beiden Ländern beziehungsweise urbanen Zentren wird beleuchtet.
- Wesentliche Prozesse und Vergleichsdimensionen werden diskutiert.
- Nach Möglichkeit wird auf die Situation von jungen Flüchtlingen speziell verwiesen.

München und Toronto sind zwei urbane Zentren, die in unterschiedlichen Gesellschafts-, Asyl-, und Bildungssystemen situiert sind. Die Globale Fluchtentwicklung zeigt die immer größer werdende und für München akute Bedeutung des Forschungsthemas. Während der Datenerhebung und Datenauswertung verwiesen Statistiken noch auf einen ähnlichen Umfang der Bevölkerungsgruppe junger Flüchtlinge in den beiden Städten. Die neue Zuspitzung der Fluchtbewegungen nach Europa und der extreme Anstieg von Asylbewerberzahlen im Jahr 2015 lassen jedoch annehmen, dass aktuell wesentlich mehr junge Flüchtlinge in München als in Toronto leben (BAMF, 2015a).

Beide betrachteten Forschungsorte sind urbane Zentren, die im Vergleich zu ruralen Gebieten ein ausdifferenziertes Angebot von Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen. Zudem ist die städtische Bevölkerungsstruktur durch eine hohe soziale und ethnokulturelle Diversität geprägt (vgl. Abb.2.1).

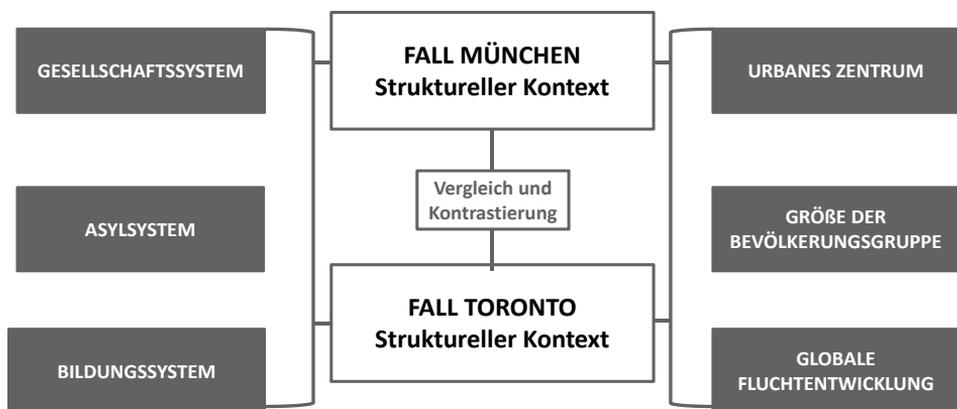


Abbildung 2.1: Fallvergleich München–Toronto

1. Migrationsgeschichte und Multikulturalismus als gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Deutschland und Kanada sind sowohl durch unterschiedliche Migrationsgeschichten als auch durch unterschiedliche Integrationsphilosophien geprägt. Während Kanada seit mehr als 40 Jahren die Integration von Minderheiten und Zuwanderern innerhalb des Multikulturalismus als politisches Ziel definiert, schwankten die Integrationsbemühungen in Deutschland bislang vornehmlich „zwischen den beiden Extremen der ‚vollständigen Assimilierung‘ einerseits und der ‚vorübergehenden Aufnahme‘ andererseits“ (Dib, 2009, S. 93). Die Migrationsgeschichte einer Nation prägt ihren Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt. Strukturen von Funktionssystemen wie Asylsystem und Bildungssystem sind durchdrungen von rechtlichen und gesellschaftlichen Strategien des Umgangs mit Vielfalt. Erfahrungen von Diskriminierung und Rassismus, der Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen, sowie Anschluss zu ethnischen, kulturellen oder religiösen Communities haben zudem wichtigen Einfluss auf Akkulturationsprozesse.

Im Zuge der Betrachtung von Bildungsprozessen junger Flüchtlinge ist es wichtig zu hinterfragen, wie sich Migrationsgeschichte im deutschen und kanadischen Kontext darstellt (1.1), und wie der gesellschaftliche und politische Umgang mit Diversität geprägt ist (1.2). Bezogen auf die Bildungssysteme werden Zusammenhänge der Gesellschaftsmodelle und Ansätze der interkulturellen Pädagogik verdeutlicht (1.3). Das Fazit resümiert, auf welche gleichen und unterschiedlichen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Vergleich Kanada–Deutschland verweist.

1.1 Migrationsgeschichte und Integrationsphilosophien

Die unterschiedlichen Migrationsgeschichten führen zu differenten Integrationsphilosophien in Kanada und Deutschland. In beiden Ländern kommt es jedoch auch aufgrund demografischer und ökonomischer Bedarfe zu einer zunehmenden Öffnung gegenüber Minderheitenbevölkerungen.

1.1.1 Kanadische Migrationsgeschichte als Ursprung des Multikulturalismus

Kanada gehört zu den sogenannten klassischen Einwanderungsländern, seine Geschichte war von Anfang an durch das Phänomen der Einwanderung geprägt. Die Entwicklung der kanadischen Nation ist untrennbar mit Migration verbunden (Hari, McGrath & Preston, 2013, S. 3).

Kanada vollzog schon früh die Orientierung am Multikulturalismus. Wichtigste Grundlagen für diese Ausrichtung bieten die Parlamentsrede von Premierminister Pierre Trudeau von 1971 sowie die gesetzliche Umsetzung im Multikulturalismus Akt von 1985 (Reitz, 2009a, S. 5 f.). Kanada war somit das erste Land, welches die politische Philosophie des Multikulturalismus als Staatsideologie und Gesetzgebung umsetzte (Geißler, 2003, S. 21). Sieben Grundprinzipien des kanadischen Multikulturalismus werden thematisiert: positive Bewertung von Diversität; Recht auf kulturelle Differenz; Gleichwertigkeit der verschiedenen ethnokulturellen Gruppen; Recht auf Verankerung in der kulturellen Eigengruppe und psychische Sicherheit; Einheit durch gemeinsame Grundwerte und

Regeln trotz Diversität sowie das Recht auf gleiche Teilhabechancen und die politische Förderung und Steuerung des Konzeptes (ebd., S. 21). Ein sehr wichtiger Bestandteil des kanadischen Multikulturalismus ist somit nicht nur *Toleranz* zwischen den ethnokulturellen Gruppen, sondern im Sinne des kanadischen Philosophen und politischen Theoretikers Charles Taylor die *Anerkennung* unterschiedlicher kultureller Prägungen im Sinne „starker Wertungen“⁶¹ (Taylor, 2009; Heins, 2013, S. 65). Weiterhin wird die staatliche Förderung der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe von ethnokulturellen und religiösen Gruppen durch Antidiskriminierungsmaßnahmen betont (Reitz, 2009a, S. 5, 7). Kymlicka, ein zweiter prominenter Vertreter des kanadischen Multikulturalismus, fordert in diesem Sinne gruppenspezifische Sonderrechte für Minderheiten und Zuwanderer (Heins, 2013, S. 87).

Durch die geschichtliche Verankerung der zwei „Gründungsnationen“, Frankreich und England, ist die Auseinandersetzung mit dem Thema „Einheit trotz Unterschiede“ historisch in den Anfängen der Staatsgründung zu verorten. Den First Nations⁶² hingegen wird in diesem Prozess eine geringere Rolle zugewiesen, da auch in Kanada die staatlich gelenkte Assimilation dieser Gruppe verfolgt wurde (ebd., S. 61). In Kanada mussten von Anfang an Bedürfnisse und Ansprüche von zwei kulturellen Gruppen (Engländer und Franzosen) beachtet werden. Multikulturalismus besitzt eine natürliche Grundlage in der Geschichte Kanadas (Uslaner, 2012, S. 96 f.). Historisch war dennoch eine ambivalente staatliche Herangehensweise in der Auseinandersetzung mit ethnokultureller Diversität vorhanden. Kanada versuchte lange eine eng definierte nationale Identität zu bewahren, war jedoch auf der anderen Seite aus wirtschaftlichen und demografischen Gründen auf Migration angewiesen (Triadafilopoulos, 2012, S. 5).

Während des größten Teils des 19. Jahrhunderts blieb das von Großbritannien regierte Kanada ein für alle Einwanderergruppen offenes Land. Mit dem Anstieg der Zahlen von chinesischen Einwanderern sowie Süd- und Osteuropäern Ende des 19. Jahrhunderts kam es erstmals zu Versuchen, bestimmte Migrantengruppen auszuschließen. Beispiele für diese rassistischen und segregationistischen Bestrebungen sind die eingeführte „Kopfsteuer“ von 500 \$ für chinesische MigrantInnen⁶³ sowie die Einschränkungen der Reisewege von indischen Einwanderern. Beide kamen einer faktischen Ausschließung dieser Gruppen gleich. Gleichzeitig wurde die Migration nach Kanada in Großbritannien, Deutschland, den Vereinigten Staaten sowie einigen nordeuropäischen Staaten beworben

61 Gemeint sind hier nach Taylor kulturelle Güter, die den Orientierungsrahmen von Personen bilden. Diese sind jedoch nicht als feststehende Größen zu betrachten (Taylor, 2009; Heins, 2013, S. 67).

62 Der Begriff First Nations bezeichnet jene Bevölkerungsgruppen, die bereits vor den ersten europäischen Siedlern in Kanada lebten.

63 Die Verwendung von Begriffen wie MigrantIn im Bereich der Migrationsforschung und in der Öffentlichkeit ist sehr komplex; während mit AusländerInnen Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft bezeichnet werden, werden mit MigrantInnen häufig Menschen mit Migrationserfahrung angesprochen. Menschen der zweiten und dritten Generation, die bereits im Land geboren sind, werden häufig als Personen mit Migrationshintergrund bezeichnet. Im Sinne dieser Arbeit wird mit Geißler und Meyer der Begriff MigrantIn sowohl für AusländerInnen als auch Personen mit der deutschen Staatsangehörigkeit und Migrationserfahrung als auch für MigrantInnen der zweiten und dritten Generation verwendet (Geißler und Meyer, 2014, S. 268).

(ebd., S. 27 ff.). Gab es Bedarf an Arbeitskräften, wurden Einwanderer zugelassen, unter der Bedingung, sich zu „akzeptablen englischsprachigen Kanadiern“ zu assimilieren. Flaute das Wirtschaftswachstum ab, fand der Staat Wege, das Kanada des „weißen Mannes“ zu erhalten (ebd., 2012, S. 34; Geißler, 2003, S. 22). Rassistische Tendenzen unter Gruppen wie Intellektuellen, Politikern, Medizinerinnen und Journalisten führten zu einem Klima von Verunsicherungen und Fremdenangst. Auch bei europäischen MigrantInnen wurde der Zugang von so diskriminierten „inferior whites“ aus ost- und südeuropäischen Ländern kritisch betrachtet (Triadafilopoulos, 2012, S. 36). Die Weltwirtschaftskrise von 1929 und der Zweite Weltkrieg führten zu einem Migrationsstopp und zu Massendeportationen (ebd., S. 49).

Wirtschaftswachstum sowie der internationale Druck zur Aufnahme der Flüchtlingsströme aus Europa brachte eine Wiederbelebung von Migrationsbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg mit sich (ebd., S. 57). Im Zuge der großen Nachfrage an Arbeitskräften kam es lediglich zu einer leichten Öffnung bezüglich asiatischer MigrantInnen. Europäischen Einwanderern gegenüber vollzog sich hingegen ein wesentlicher Wandel, auch Gruppen die vor dem Zweiten Weltkrieg als „inferior whites“ abgewehrt worden waren, wurden nun als Teil der kanadischen Bevölkerung akzeptiert. Der Ursprung des Staates Kanada wurde politisch als Mischung weißer europäischer Kulturen propagiert (ebd., S. 62). In diesem Prozess kann die zweite Quelle des kanadischen Multikulturalismus gesehen werden. Vom ursprünglichen Bikulturalismus von Quebecois und angelsächsischer Bevölkerung wurde das Spektrum „multikulturell“ auf die unterschiedlichen europäischen Kulturen erweitert (Geißler, 2003, S. 22).

Die sehr ambivalenten Tendenzen, einerseits Akzeptanz der europäischen MigrantInnen, aber nach wie vor Abwehr von asiatischer Migration aufgrund der Befürchtung von „Nichtassimilierbarkeit“, führten zu nationaler und internationaler Kritik. Diskriminierende Migrationsgesetzgebungen ließen die internationalen Bemühungen Kanadas gegen Rassismus unglaubwürdig werden (Triadafilopoulos, 2012, S. 67). Ein wesentlicher Schritt in der Migrationsgeschichte Kanadas war deshalb 1967 die Einführung des Punktesystems:

„Marchand, Kent, and their colleagues succeeded in crafting a relatively transparent, non-discriminatory immigration policy that opened Canada up to large-scale immigration from Asia, Africa, the Middle East and other ‘non-traditional’ sources for the first time in the country’s history.“ (Triadafilopoulos, 2012, S. 103).

Der staatlich geförderte Multikulturalismus durch Trudeau war schließlich die politische Bestätigung der englischsprachigen Kanadier, die sich als progressive und moderne Bevölkerung definierten und ihre Identität von den britischen Wurzeln abgrenzten (ebd., S. 105). Zudem wurden politische Antworten auf die zunehmende kulturelle Diversität im Land notwendig. Dieser Zeitpunkt kann als Wendepunkt der kanadischen Integrationspolitik und -philosophie bezeichnet werden. Der Multikulturalismus Akt von 1985 war ein Versuch, Einwanderern Raum für die eigene kulturelle Identität zu lassen und sich gleichzeitig als Teil der Mehrheitsbevölkerung wahrzunehmen (Uslaner, 2012, S. 96). Frankophone und anglophone Bevölkerung und die Gruppe der europäischen Minderheiten sollten in der „Community of communities“ vereint bleiben (ebd., S. 97). In Folge der Gesetzgebung von 1967 kam es zu einem starken Anstieg von Migration, vor allem zu politisch und wirtschaftlich nicht erwünschtem Familiennachzug (Triadafilopoulos,

2012, S. 106 ff.). Die gesellschaftliche Auseinandersetzung verwies zu diesem Zeitpunkt auf Ängste vor Überfremdung und dem Verlust der nationalen Identität. Andererseits waren auch ethnokulturelle Gruppen organisiert und betrieben Lobbying für ihre Ansprüche (ebd., S. 113).

Mit Hilfe von Wählerstimmen der neuen Kanadier kam es 1976 zum erstaunlich liberalen Immigration Act. Eine Entwicklung, die sich über die 80er Jahre auch über die Parteigrenzen hinweg fortsetzte. Parteien, die sich politisch gegen Migration stellten, wie die Progressive Conservatives in den Wahlen von 1993, wurden von der Bevölkerung abgestraft. Premierminister Steven Harper umwarb in seiner Wahlkampagne von 2011 aggressiv auch die Gruppe der neuen Kanadier, indem er den kanadischen Multikulturalismus verteidigte und versprach, die Einwanderungsgesetzgebung offen zu halten (ebd., S. 118 f.). Auch dem 2015 neu gewählten Premier Justin Trudeau gelang der Wahlerfolg mit progressiven migrationspolitischen Vorhaben (Labour Party, 2015).

1.1.2 Migrationsgeschichte in Deutschland: Tendenzen der Segregation und Assimilation

Deutschland ist ein Einwanderungsland. Betrachtet man die Migrationsgeschichte des Landes, wird deutlich, dass die politische Anerkennung dieser Realität ein langwieriger Prozess war und ist. Der Ursprung einer migrationsabwehrenden Haltung in Deutschland liegt im Mythos von Deutschland als historisches Auswanderungsland. So blieben vor allem die transatlantischen Emigrationsbewegungen im Gedächtnis, während wenig thematisiert wird, dass es auch schon vor und während des 19. Jahrhunderts Einwanderung, Binnenwanderung und Rückkehr in deutsche Gebiete gab (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 30 ff.). Es muss also richtiggestellt werden, dass „Deutschland stets ein Aus- und Einwanderungsland war“ (ebd., S. 30).

Auch die Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften begann nicht erst mit der Beschäftigung und Anwerbung von „Gastarbeitern“ von 1955–1973. Bereits ab dem 17. Jahrhundert kam es immer wieder zur ökonomisch gewollten Arbeitsmigration aus europäischen Ländern, China und Russland (ebd., S. 34; 64). Politisch und gesellschaftlich bestimmten jedoch bereits hier ausgrenzende, rassistische und antisemitische Formulierungen die Diskurse. 1913 wurde ein Staatsangehörigkeitsrecht entworfen, welches AusländerInnen den Zugang erschweren sollte. Der Bezug zum „Deutschtum“ im Sinne des Blutrechtes verweist auf die zu diesem Zeitpunkt geführten Rassentheorien (Aumüller, 2009, S. 162). Diese gipfelten in der Vertreibung und Vernichtung von Juden und Sinti in der NS-Zeit ab den 1930er Jahren. Einheimische wurden so gesellschaftlich und politisch zu Fremden gemacht. Gleichzeitig kam es zu Zwangsumsiedlungen von sogenannten „Volksdeutschen“ und zur Zwangsrekrutierung ausländischer Arbeitskräfte (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 37). Auch sprachliche und ethnische Minderheiten, welchen nach dem Ersten Weltkrieg völkerrechtlich verbrieft Schutz eingeräumt worden war, gerieten zunehmend unter Druck und waren Diskriminierungen und Verfolgung ausgesetzt (ebd., S. 58). Konzepte der Assimilation wurden im nationalsozialistischen Deutschland entschieden abgewehrt:

„Die nationalsozialistische Bevölkerungspolitik zielte ab auf Ausschaltung des Andersartigen: nicht jedoch durch eine möglicherweise forcierte Angleichung des An-

deren, sondern durch die gewaltsame Segregation, Herabwürdigung auf einen Untermenschen- oder Sklavenstatus, die physische Entfernung durch eine projektierte Aussiedlung in eroberte Gebiete oder durch Vernichtung“ (Aumüller, 2009, S. 170)

Die Bevölkerung Deutschlands nach Kriegsende war dennoch alles andere als homogen. Insgesamt 14 Millionen Menschen aus ca. 20 Ländern mit 35 Sprachen hielten sich zu diesem Zeitpunkt in Deutschland auf (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 38). Unter ihnen waren sowohl Kriegsgefangene und Zwangsarbeiter als auch durch das Regime Verschleppte und Überlebende des Holocaust, die als „Displaced Persons“ (DP's) bezeichnet wurden. Das Verhältnis der Mehrheitsgesellschaft und den „Displaced People“ war durch Neid, Vorurteile und Verachtung geprägt (Heckl, 2012, S. 221). Im Zuge des Wirtschaftsaufschwunges ab Anfang der 1950er Jahre wurden jedoch auch Flüchtlinge und Heimatvertriebene als Arbeitskräfte erkannt und deshalb ihre wirtschaftliche und soziale Integration ermöglicht.⁶⁴ Sie mussten dennoch niedrigere berufliche Positionen und ein niedrigeres Einkommen in Kauf nehmen (ebd., S. 224). Eine andere wichtige Gruppe zu diesem Zeitpunkt bildeten bis zum Bau der Mauer 1961 Menschen aus der DDR, die nach Westdeutschland flohen und dort schnell in den Arbeitsmarkt integriert wurden (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 60; Triadafilopoulos, 2012, S. 71).

Die Anwerbung von GastarbeiterInnen im Zuge der Wirtschaftswunderjahre sind international und national eine der am häufigsten betrachteten Aspekte der deutschen Migrationsgeschichte.⁶⁵ Bereits Anfang der 50er Jahre kam es zur „illegalen“ Anwerbung von ArbeitsmigrantInnen als Touristen aufgrund des einsetzenden Arbeitskräftemangels. Die Politik reagierte durch Anwerberverträge auf diese Praxis (Fereidooni, 2012a, S. 25 f.). Rechtliche Regelungen mit Italien, Spanien und Griechenland, der Türkei, Portugal und dem ehemaligen Jugoslawien sicherten den Zuzug von Beschäftigten vor allem in Arbeitsbereiche, für die keine fachliche Ausbildung Voraussetzung war. Das staatlich vorgesehene Rotationsprinzip, welches eine Beschäftigung auf Zeit und keine gesellschaftliche Integration vorsah, scheiterte jedoch an den Lebensentwürfen der ArbeitsmigrantInnen und den Bedürfnissen der ArbeitgeberInnen (Triadafilopoulos, 2012, S. 78 ff.; 80). Die Zuwanderer, so zeigte es sich, wollten nach mehreren Arbeitsjahren in Deutschland häufig nicht in die Heimatländer zurückkehren, sondern holten auch ihre Familien nach (Fereidooni, 2012a, S. 225; Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 64). Wirtschaftliche Rezession führte 1973 zum Anwerbestopp. Viele der ausländischen ArbeitnehmerInnen konnten allerdings ausreichende finanzielle Mittel und Wohnraum nachweisen, um den Familiennachzug gestattet zu bekommen. 1973 hielten sich in Westdeutschland ca. 2,6 Millionen ausländische ArbeitnehmerInnen auf, die 11,9% der gesamten arbeitenden Bevölkerung ausmachten (Triadafilopoulos, 2012, S. 79).

In den 70er Jahren zeigte sich ein deutlicher Anstieg der von ausländischen Eltern geborenen Kinder in Deutschland (Fereidooni, 2012a, S. 25). Einschränkungen der Ar-

64 So kam es unter anderem durch das Lastenausgleichsgesetz im Mai 1952 zu Aufbaudarlehen und Rentenleistungen für Kriegsgeschädigte (Heckl, 2012, S. 224).

65 Im geteilten Deutschland kam es sowohl in der DDR als auch in der Bundesrepublik trotz Anwerbung von Gastarbeitern und Aufnahme von Flüchtlingen zur „Nichtthematisierung“ der Integration von Einwanderern (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 59). Da sich diese Arbeit vornehmlich auf die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge in München bezieht, werden die Entwicklungen der Migrationsgeschichte in der DDR weniger thematisiert.

beitsrechte von Familienangehörigen sowie rechtliche Rückkehrförderung in den 80er Jahren waren nur für einen Teil der EinwandererInnen Anreize für die Remigration in Herkunftsländer. Die staatliche Migrationspolitik blieb, wie sich hieran zeigt, in der Logik des Rotationsprinzips verhaftet. Integrationsförderung stellte keine politische Agenda dar. Erst mit der Erweiterung der EWG bzw. EG ab 1981 (Griechenland) sowie 1986 (Spanien und Portugal) erhielten Menschen aus einigen früheren Anwerbeländern Möglichkeiten, von Freizügigkeitsregelungen zu profitieren (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 64). Aumüller sieht im Gastarbeiterdiskurs die erste Phase der gesellschaftlichen und staatlichen Auseinandersetzung mit Integration bzw. Assimilation. Sie macht deutlich, dass in dieser ersten Phase Integrationsprozesse nicht nur hartnäckig verleugnet wurden, sondern rechtliche Integrationsbarrieren, wie das fünfjährige Arbeits- und Ausbildungsverbot für Familienangehörige, Eingliederung aktiv verhindern sollten. Die Reaktionen der Öffentlichkeit waren durch Fremdenfeindlichkeit beziehungsweise Desinteresse geprägt (Aumüller, 2009, S. 192 ff.). Das vom Integrationsbeauftragten Heinz Kühn 1978 verfasste progressive Memorandum zur Integration blieb unbeachtet (Geißler & Meyer, 2014, S. 274).

Neben ArbeitsmigrantInnen bilden AussiedlerInnen und Flüchtlinge weitere Zuwanderergruppen, die seit den 80er Jahren nach Deutschland kamen. (Spät-)AussiedlerInnen wurden gemäß dem Blutrecht (*ius sanguinis*) aufgrund ihrer „deutschstämmigen“ Wurzeln in der Bundesrepublik aufgenommen. Die Gruppe der SpätaussiedlerInnen war und ist insofern auch für die Politik eine interessante Gruppe, da sie über Wahlrecht verfügt (Fereidooni, 2012a, S. 33).

Die Asyldebatte, welche im Zusammenhang mit den hohen Zahlen von AsylbewerberInnen in den 90er Jahren entbrannte, war geprägt von staatlichen Abwehrreaktionen, Wahlkampfpopulismus und gesellschaftlichem Rassismus und Ausländerfeindlichkeit, die in gewalttätigen Angriffen auf AsylbewerberInnen und MigrantInnen gipfelten (Triadafilopoulos, 2012, S. 138 f.). Restriktive Maßnahmen sollten „abschreckende Wirkung“ erzeugen und das Recht auf Asyl wurde wesentlich eingeschränkt (Fereidooni, 2012a, S. 27). Geißler und Meyer bezeichnen dementsprechend die Zeit von 1981 bis 1998 als Abwehrphase (vgl. Abb. 2.2; Geißler & Meyer, 2014, S. 274).

Betrachtet man diese Entwicklungen, so wird deutlich, dass bis in die Anfänge des 21. Jahrhunderts in Deutschland die Realität einer multikulturellen und multiethnischen sowie durch Zuwanderung geprägten Gesellschaft nicht anerkannt wurde. Die in den 80er Jahren einsetzende Multikulturalismusdebatte konnte sich in Deutschland nicht gegen die Vorstellungen einer dominanten Nationalkultur durchsetzen (Aumüller, 2009, S. 199). Durch populistische Wahlkampfstrategien wurde so auch die grundlegende Änderung des Staatsangehörigkeitsrechtes aus dem Jahre 2000 abgeschwächt und Kindern von ausländischen Eltern (mit einem gesicherten Aufenthaltsrecht) nur ein Optionsrecht eingeräumt (Fereidooni, 2012a, S. 28). Erst ab Ende der 90er Jahre setzte sich verstärkt die Erkenntnis durch, dass Integration von MigrantInnen staatlicher Förderung und Unterstützung bedarf. In diesem Zusammenhang kann vom Beginn der Akzeptanzphase von Migration gesprochen werden (Geißler & Meyer, 2014, S. 275). Die Politik erkannte Deutschland als Einwanderungsland an. Integration wurde, wie Angela Merkel bei ihrem Amtsantritt 2005 konstatierte, „zur Schlüsselaufgabe der Zeit“ (ebd., S. 275). Wesentliche Impulse kamen hierzu aus den Integrationsgipfeln und der Verabschiedung eines neuen Zuwanderungsgesetzes (2004). Der Entwurf eines nationalen Integrationsplanes 2006/2007 sowie ab

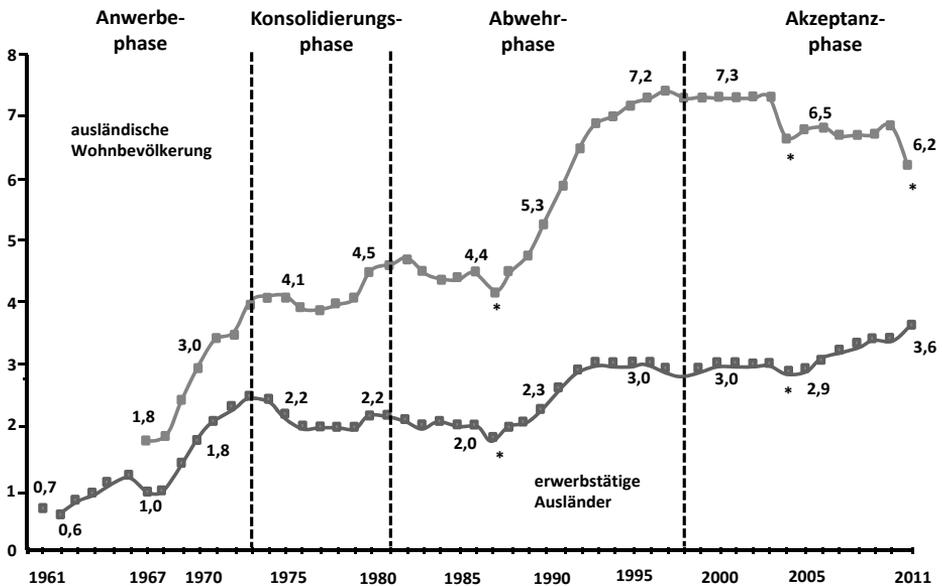


Abbildung 2.2: Die Entwicklung zur multiethnischen Gesellschaft (Quelle: nach Geißler & Meyer, 2014, S. 270)

2011 des nationalen Aktionsplans machten den politischen Paradigmenwechsel deutlich. Es setzte sich die Einsicht durch, dass Integration von MigrantInnen sowohl aus der demografischen Notwendigkeit heraus als auch zur Vermeidung gesellschaftlicher Konflikte notwendig ist (ebd., S. 276).

Als *Zwischenfazit* kann anhand der historischen Betrachtung von Migration verdeutlicht werden, dass im deutschen Kontext politisch-gesellschaftliche Debatten der Segregation sowie Assimilation (als einseitige Angleichung) überwiegen.⁶⁶ Staatliche geförderte Integration ist historisch gesehen erst eine kürzlich überdachte Option, die auch in der Aktualität häufig als einseitige Angleichung verstanden wird (Zick & Preuß, o. J., S. 19 ff.). In der kanadischen Gesellschaft hingegen besteht eine breite soziale Akzeptanz für die Orientierung am Multikulturalismus. So beschrieben in einer repräsentativen Umfrage 2003 85% der Kanadier den Multikulturalismus als wichtigen Bestandteil der kanadischen Identität (Uslaner, 2012, S. 98). Dennoch zeigt sich auch in Kanada historisch und aktuell eine ambivalente Umgangsweise der Politik und Gesellschaft mit ethnokultureller Diversität. So kritisiert Uslaner:

„Canadians like multiculturalism in theory. But they are less enamored of it as a policy granting special favors to minorities“ (Uslaner, 2012, S. 100)

66 So zeigen Zick und Preuss in ihrer Studie für 2014 auf, dass sich über 55% der autochthonen Bevölkerung für eine einseitige Assimilation von Einwanderern aussprechen (Zick & Preuß, o. J., S. 19).

1.2 Gesellschaftliche Diversität und Teilhabe

Kanada und Deutschland sind von Migration geprägte multiethnische und multikulturelle Gesellschaften. Unter den G8-Staaten ist Kanada jener mit dem größten Anteil an im Ausland geborener Bevölkerung, direkt gefolgt von Deutschland (vgl. Abb. 2.3).

Betrachtet man die ethnokulturellen Wurzeln der kanadischen Bevölkerung, so wird sowohl die Bedeutung der Gründernationen und europäischen Migration als auch die größere Diversität der Einwanderergruppen seit 1976 deutlich (Reitz, 2009a). Seit der rechtlichen Öffnung zeigt sich vor allem ein wesentlicher Anstieg der sichtbaren Minderheiten⁶⁷ im Land. Die ausländische Bevölkerung in Deutschland, also Personen ohne deutsche Nationalität, werden durch den Zensus für das Jahr 2013 mit 7,6 Millionen beziffert. Knapp 80% dieses Bevölkerungsteils stammen aus Europa (Statistisches Bundesamt, 2015, S. 40).⁶⁸ Betrachtet man die breitere Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund, so zeigt der Zensus von 2011, dass 19% der Einwohner Deutschlands dieser Gruppe angehören (Geißler & Meyer, 2014, S. 269).

1.2.1 Gesellschaftliche Teilhabe versus Diskriminierung

Das kanadische Konzept des Multikulturalismus soll Möglichkeiten des friedlichen und gleichberechtigten Zusammenlebens der durch Diversität geprägten Gesellschaft aufzeigen. Multikulturalismus erfährt jedoch auch im kanadischen Kontext Kritik und wird für interethnische Spannungen verantwortlich gemacht (Reitz, 2009a, S. 1). Feministische Kritikpunkte werden laut, wenn unterdrückende Strukturen für soziale Gruppen (z. B. bezüglich des Geschlechts, der sexuellen Identität, des Alters) innerhalb der ethnischen und religiösen Minderheiten vermutet werden.

„Der Multikulturalismus, verstanden als Schutz von Minderheiten vor dem Assimilationsdruck von Staat und Mehrheitsgesellschaft, kann mit den Rechten der Individuen innerhalb dieser Minderheiten in Konflikt geraten“ (Heins, 2013, S. 112)

Die kanadisch-israelische Rechtswissenschaftlerin Ayelet Shachar fordert insofern nicht nur Bemühungen um die gleichberechtigte Teilhabe der gesellschaftlichen Gruppen, sondern auch die Verminderung von Ungleichheiten innerhalb dieser (Shachar, 2001, S. 4). Zudem ist in Frage zu stellen, ob Multikulturalismus nicht Marginalität und Ungleichheit in der Gesellschaft stabilisiert, anstatt den gleichen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen zu eröffnen (Reitz, 2009a, S. 9). Multikulturalismus als Festival der Kulturen, wie er auch in Kanada oft politisch propagiert wird, kann zur Ablenkung von der wirklichen Problematik der sozioökonomischen Teilhabe führen (Hasmath, 2011, S. 104).

67 Folgende Definition wird dem Begriff „visible minorities“ beziehungsweise sichtbare Minderheit zugrunde gelegt: „The *Employment Equity Act* defines as visible minorities ‘persons, other than Aboriginal persons, who are non-Caucasian in race or non-white in colour.’ The visible minority population consists mainly of the following groups: South Asian, Chinese, Black, Filipino, Latin American, Arab, Southeast Asian, West Asian, Korean and Japanese.“ (Statistics Canada, 2013, S. 14)

68 Es ergeben sich Divergenzen zwischen den Statistiken des Statistischen Bundesamtes und des Ausländerzentralregisters (Statistisches Bundesamt, 2015, S. 30).

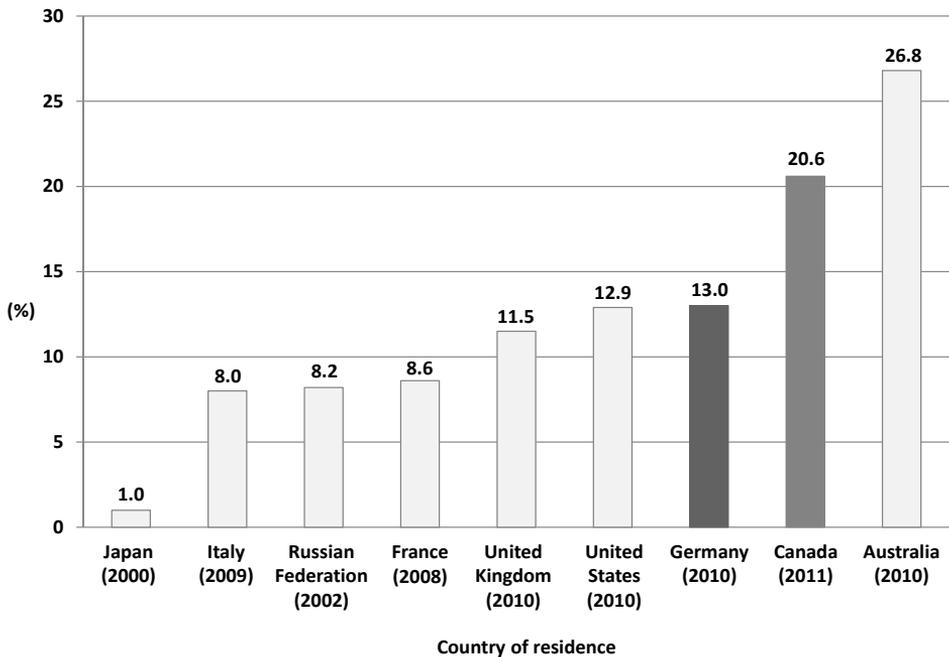


Abbildung 2.3: Anteil der ausländischen Bevölkerung in den G8-Staaten (Quelle: Statistics Canada, 2013, S. 7)

„Clearly, the racial dimension of economic inequality in Canada today is significant“ (Reitz, 2009b, S. 127).

Beweise für diese These lassen sich sowohl mit dem Blick auf Einkommen, berufliche Positionierung und Bildungschancen finden. Reitz und Banerjee greifen auf Daten der Ethnic Diversity Studie von 2002 zurück, um sie zu bekräftigen. Sie kommen zum Ergebnis, dass die Armutsgefährdung für alle Gruppen, die ethnischen Minderheiten angehören, wesentlich über jener der weißen Bevölkerung liegt. Für die sichtbaren Minderheiten besteht im Vergleich zur weißen Bevölkerung ein Einkommensabstand von 23,2%. Die Armutsrate für diese Gruppe war 2001 doppelt so hoch wie die der „weißen Kanadier“. Nur ein Teil dieser Unterschiede lässt sich auf den sogenannten „entry effect“, des Zeitraumes der ersten Anpassung und Akkulturation zurückführen (Galabuzi, 2010, S. 33; Reitz, 2009b, S. 124 ff.). Auch in Hinblick auf die berufliche Positionierung und Bildungsteilhabe zeichnet sich ein ähnliches Bild für bestimmte Subgruppen der Migrationsbevölkerung ab (vgl. II 3.), wenn auch im Gesamtblick auf MigrantInnen keine Nachteile attestiert werden können (Hasmath, 2011, S. 113).

In Deutschland hingegen muss für die Gesamtgruppe der Menschen mit Migrationshintergrund von Nachteilen ausgegangen werden. Menschen mit Migrationshintergrund sind sehr viel häufiger als un- sowie angelernte Arbeiter tätig. Mit 38% liegt die Zahl hier nahezu doppelt so hoch, als bei Deutschen ohne Migrationshintergrund mit 22% (Geißler & Meyer, 2014). Diese Ungleichheit basiert unter anderem auf schulischen und beruflichen Qualifikationen (vgl. II 3.), die wesentlich unter jenen der Deutschen ohne Migrationshintergrund liegen. So hatten 2009 40% der 17- bis 45-Jährigen der Gruppe

keinen beruflichen Abschluss, während dies nur bei 18% der Menschen ohne Migrationshintergrund der Fall war. Zudem erhalten AusländerInnen mit Berufs- und Studienabschlüssen häufig nicht Zugang zu ausbildungsadäquaten Arbeitsplätzen (ebd., S. 291). Die schlechtere Beschäftigungssituation spiegelt sich sehr deutlich im Einkommen und in den hohen Arbeitslosenquoten wider. Die Arbeitslosenquote von MigrantInnen liegt um das 2,3-fache über derjenigen der Deutschen. Haushalte mit Migrationshintergrund erreichen nur 78% des Einkommensniveaus der Deutschen und sind mehr als doppelt so oft von Armut betroffen (ebd., 2014, S. 292). Geißler und Meyer sprechen im Zusammenhang der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund von tendenziellen Unterschichtungseffekten, die sich vor allem im Zusammenhang mit der Migrationsgeschichte (Anwerbung von Gastarbeitern für einfache Arbeiten; verpasste Integration) erklären lassen. Dennoch zeichnen sich positive Trends in den letzten drei Jahrzehnten ab (ebd., S. 287f.).

Ist Kanada nun ein Land des gelebten Multikulturalismus oder müssen sich Einwanderer mit Diskriminierung und Rassismus auseinandersetzen? Die oben genannten Zahlen geben einen Hinweis auf die Ungleichheiten im Bereich der sozioökonomischen Teilhabe. Im Weiteren ist es wichtig zu betrachten, inwiefern Personen selbst Diskriminierung und Rassismus wahrnehmen. Hier zeigt die Ethnic Diversity Survey von 2002 den Wert der „Vulnerability“, der sich aus dem Gefühl des „Nichtdazugehörens“ und der Angst vor rassistisch motivierten Übergriffen zusammensetzt. Die Werte der sichtbaren Minderheiten liegen hier mehr als doppelt so hoch wie die der weißen Bevölkerung (37,3% zu 16%). Besonders stark von Diskriminierungserfahrungen betroffen sind mit 49,6% Personen mit schwarzer Hautfarbe (Reitz, 2009b, S. 125).

Auch in Deutschland sind MigrantInnen von ungleicher gesellschaftlicher Teilhabe betroffen. Entscheidend ist zu betrachten, inwiefern Personen selbst Diskriminierung und Rassismus als Bestandteil ihrer Lebenswelt wahrnehmen. Ergebnisse von Studien stellen sich widersprüchlich dar, bzw. werden widersprüchlich gedeutet (Bertelsmann Stiftung, 2013, S. 20; Geißler & Meyer, 2014, S. 297). Laut einer bundesweiten Studie gaben 41% der Menschen mit Migrationshintergrund an, in den letzten zwölf Monaten benachteiligt worden zu sein, im Gegensatz hierzu nur 25% der Deutschen. Sichtbare Minderheiten und Muslime sind verstärkt von Diskriminierungserfahrungen betroffen (Bertelsmann Stiftung, 2013, S. 20; Zick & Preuß, o. J.).

Sowohl in Kanada als auch in Deutschland kann nicht von gleicher gesellschaftlicher Teilhabe ausgegangen werden. In beiden Gesellschaften kommt es zu Diskriminierungserfahrungen. Dennoch resümiert Geißler, dass ethnische Minderheiten in Kanada strukturell wesentlich besser integriert sind. Der kanadische Multikulturalismus wird in wissenschaftlichen Publikationen immer wieder als mögliche Orientierung für Integrationspolitik in Deutschland genannt (Aumüller, 2009; Geißler, 2003; Geißler & Meyer, 2014), obwohl die einseitige und populistische Auseinandersetzung mit dem Konzept zu einer starken gesellschaftlichen Abwehr von „Multi-Kulti-Konzepten“ geführt hat⁶⁹ und die Übertragbarkeit aus historischen und strukturellen Gründen fragwürdig erscheint. Das ethnokulturelle Segment in Deutschland gestaltet sich von seiner Ausstattung her

69 So bezeichnete die Bundeskanzlerin Angela Merkel in einer Sendung des norddeutschen Rundfunkes im Gespräch mit Anne Will den Multikulturalismus als Lebenslüge (NDR, 7.10.2015).

wesentlich schwächer und die nationale Ausrichtung an Assimilation ist sehr stark (Geißler, 2003, S. 25; Zick & Preuß, o.J., S. 19). Geißler sieht den Multikulturalismus in Kanada trotz kritischer Auseinandersetzung als jahrzehntelang entwickeltes Erfolgsmodell. Auch Deutschland sollte sich an den drei grundlegenden Prinzipien „unity within diversity“, Chancengleichheit und aktiver politischer Akzeptanz und Förderung orientieren (Geißler & Meyer, 2014, S. 309). In Deutschland wurde erst 2004 in schwierigen politischen Prozessen das Staatsangehörigkeitsrecht liberalisiert. Dies hat wesentliche Auswirkungen, denn nur wer Wahlrecht besitzt, hat auch politische Macht (Geißler, 2003, S. 24; Triadafilopoulos, 2012, S. 159 f.). Auch zukünftig werden Wählerstimmen in politischen Debatten wichtige Rollen spielen, denn Politiker werden sich davor hüten, religiöse und ethnokulturelle Minderheiten zu stigmatisieren oder diskriminieren, wenn diese sie als Wähler dafür abstrafen können (Triadafilopoulos, 2012, S. 164).

1.2.2 Die gesellschaftliche Bedeutung von Migrantenorganisationen

Aktuell wird Integration in Deutschland häufig mit Assimilation gleichgesetzt und die einseitige Anpassung der MigrantInnen gefordert, während die Anerkennung von ethnischen, kulturellen und religiösen Eigenheiten eine untergeordnete Rolle in den Diskursen spielt beziehungsweise abgelehnt wird. Deutlich wird dies in den Debatten zur „Deutschen Leitkultur“ und zu „Parallelgesellschaften“ (Aumüller, 2009, S. 203). MigrantInnen werden eine integrationsablehnende Haltung und Separierungstendenzen unterstellt. Ängste bestehen, dass ethnokulturelle oder religiöse Communities staatlich unzugängliche Parallelwelten bilden könnten, die insbesondere nach den islamistischen Anschlägen in New York, Madrid, London und Paris als Bedrohung konstruiert werden (ebd., S. 202 ff.). Dies zeigte sich unter anderem in den Debatten zu Thilo Sarazins Thesen, welche Vorurteile und biologisch-rassistische Erklärungsmuster vor allem gegenüber Muslimen schürten (Heckmann, 2013, S. 229; Nohl, 2014, S. 43). Dennoch ist auch hier eine leichte Tendenz der Öffnung zumindest den organisierten Formen von religiösen und ethnischen Communities gegenüber erkennbar (Vicente, 2009, S. 30). Sichtbar wird dies unter anderem in der Beteiligung von Migrantenorganisationen an den nationalen Integrationsgipfeln und der Islamkonferenz. Zunehmend werden Migrantenorganisationen öffentliche finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt, um Integrationsarbeit zu leisten (Thränhardt, 2013, S. 213).

Im kanadischen Kontext fand die Einbeziehung dieser Gruppen deutlich früher statt. Die Förderung der Gemeinwesensentwicklung von Minderheitengruppen ist im staatlichen Multikulturalismus verankert. Reitz betont, dass es innerhalb dieser organisierten Formen zu wesentlichen Unterstützungsleistungen bei dem Zugang zur Staatsbürgerschaft, Abfederung und Ausgleich von diskriminierenden Erfahrungen und zu wichtigen sozialen Netzwerkbildungen kommt (Reitz, 2009b, S. 170). Kritikpunkt bleibt die tendenziell geringere Orientierung an der Mehrheitsgesellschaft und an der kanadischen Identität (Reitz, 2009a, S. 40). Die Förderung der ethnischen und religiösen Communities bleibt weiterhin sinnvoller Fokus der multikulturellen Gesetzgebung, jedoch muss auch die Orientierung an gesellschaftlich gleicher Teilhabe gründlicher evaluiert und unterstützt werden.

„Contrary to popular criticism of multicultural policies, support for ethnic community development not only does not necessarily detract from the social integration of

minorities, properly directed it may actually bolster resources within ethnic communities that serve to promote social integration“ (Reitz, 2009b, S. 170)

Während sowohl Deutschland als auch Kanada im deskriptiven Sinne multikulturelle Gesellschaften sind, zeigen sich deutliche Unterschiede in der Ausformulierung eines normativen multikulturellen Staates. Im kanadischen Kontext wird durch den staatlichen Multikulturalismus in großen Teilen der Gesellschaft die Anerkennung kultureller und religiöser Diversität als Teil der kanadischen Identität beschrieben. In Deutschland hingegen bleibt die Orientierung an einer (europäischen oder deutschen) Leitkultur bestehen (Heckmann, 2013, S. 227). Im nächsten Absatz wird danach gefragt, welche Auswirkungen diese Gesellschaftsmodelle auf interkulturelle Konzepte in den jeweiligen Bildungssystemen haben.

1.3 Gesellschaftsmodelle und deren Auswirkungen auf interkulturelle Konzepte in den Bildungssystemen

Die geschilderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen besitzen wesentlichen Einfluss auf die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Sie sind, so wird deutlich, Gesellschaftsmodelle, die auf interkulturelle Konzepte im Bildungssystem wirken und die Teilhabechancen mitbestimmen. Dennoch sind Flüchtlinge, insbesondere soweit sie sich noch im Asylverfahren befinden, auch von Marginalisierungsprozessen betroffen. Für sie wird die Zieldefinition Integration nur im eingeschränkten Maße gesellschaftlich ermöglicht. Der direkte Zusammenhang von Migrationsgeschichte und gesellschaftlichem Umgang mit ethnokultureller Diversität und den Bildungsergebnissen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird hier von Cummins verdeutlicht:

„The PISA data reveal major differences between countries in how well first- and second-generation immigrant students are doing in school. Students’ performance tends to be better in countries such as Canada and Australia that have encouraged immigration over the past 40 years and that have a coherent infrastructure designed to integrate immigrants into the society (e.g. free adult language classes, language support service for students in schools, rapid qualification for full citizenship, etc.)“ (Cummings, 2013, S. 7).

Kanada bietet hier mit der staatlichen Umsetzung von Multikulturalismus und mit seiner länger gewachsenen und ausdifferenzierten Migrationsinfrastruktur bessere Ausgangsbedingungen für die Bildungswege junger Flüchtlinge als Deutschland. Eine interessante Ausführung hierzu stammt von Arnd Michael Nohl (2014) (vgl. Tabelle 2.1). Er beschreibt die Phasen der Weiterentwicklung interkultureller Bildungskonzepte im Zusammenhang mit den vorherrschenden Gesellschaftsmodellen. Während Ausländerpädagogik auf Assimilation zielt und sich vor dem Hintergrund eines Gesellschaftsbildes des Nationalstaates mit stabilem gemeinsamen Wert- und Normenkonsens ausformuliert, geht die klassische interkulturelle Pädagogik von der multiethnischen Einwanderungsgesellschaft aus. Innerhalb beider Modelle besteht die Gefahr der Kulturalisierung von Menschen mit Migrationshintergrund. Wenn auch der defizitäre Kulturbegriff der Assimilationspädagogik in der klassischen interkulturellen Pädagogik von der Betrachtung (auch positiv gedeuteter) kultureller Differenz abgelöst wird (Nohl, 2014, S. 45;87).

Tabelle 2.1: Gesellschaftsmodelle und interkulturelle Pädagogik nach Nohl

Interkulturelle Ansätze	Assimilationspädagogik	Klassische interkulturelle Pädagogik	Reflexive interkulturelle Pädagogik	Antidiskriminierungspädagogik
Gesellschaftsmodell	Nationalstaat gemeinsamer Werte- und Normenkonsens	Multiethnische Einwanderungs-Gesellschaft	Diversität in hochdifferenzierten Gesellschaften	Funktionell differenzierte Gesellschaft

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Nohl, 2014)

Besonders kritisch beleuchtet Aumüller jene Formen der Assimilation, die ethnokulturellen Gruppen von der Mehrheitsgesellschaft aufgezwungen werden (Aumüller, 2009, S. 230). Hierzu zählt sie auch die politischen Strategien der sprachlichen Homogenisierung, die insbesondere in Schul- und Bildungssystemen durchgesetzt werden (ebd., S. 219). Im deutschen Kontext wird der sogenannte „monolinguale Habitus“ des Schulsystems besonders durch die Arbeiten von Ingrid Gogolin thematisiert (Gogolin, 2008). Die Präferenz von Strategien der einsprachigen Assimilation versus qualifizierte Mehrsprachigkeit wird als Abwertung und Diskriminierung kritisiert. Besondere Schwierigkeiten ergeben sich, da Sprache häufig emotionale und identitätsstiftende Funktion besitzt (Aumüller, 2009, S. 223 ff.). Aumüller kommt resümierend zur pessimistischen Einschätzung der aktuellen Situation:

„Die Rhetorik der Eigenverantwortung der Migrant*innen wird zum Deckmantel für strukturelle Barrieren und eine assimilationistische Politik, welche mehr und mehr für Strategien der Ausgrenzung genutzt wird.“ (Aumüller, 2009, S. 233)

Klassische multikulturelle und interkulturelle Konzepte begreifen multikulturelle Gesellschaften weiterhin als Differenzierung der Gruppen Mehrheitsgesellschaft und eingewanderte Minderheiten (Nohl, 2014, S. 87). Sie klammern Unterschiedlichkeiten aller gesellschaftlichen Gruppen weitgehend aus. Reflexive Konzepte hingegen gehen hier einen Schritt weiter und deuten Diversität entlang intersektioneller Differenzlinien in durch Pluralität gekennzeichneten hochdifferenzierten Gesellschaften. Während auf der Basis funktional differenzierter Gesellschaften in der systemtheoretischen Perspektive die kulturelle Zugehörigkeit der Betrachtung organisationaler Strukturen weicht, beziehen reflexive Ansätze diese als eine Differenzdimension mit ein (ebd., S. 136 ff.). Bildungssysteme, so zeigt sich, nehmen in Toronto durch kritische multikulturelle Konzepte verschiedene Dimensionen von Diversität in den Blick. In Deutschland hingegen bleibt sowohl das Gesellschaftsmodell als auch die pädagogische Umsetzung stark in der Assimilationspädagogik verhaftet (ebd., S. 41).

Fazit: Assimilation und Segregation, Multikulturalismus und Marginalisierung

Deutschland und Kanada stehen politisch und demografisch vor sehr unterschiedlichen und doch ähnlichen Aufgaben. Kanada verfügt über immense Landflächen, die es zu bevölkern gilt und für die trotz räumlicher Distanzen eine gemeinsame nationale Identität geschaffen werden soll (vgl. I 4). Auch Deutschland ist aus wirtschaftlichen und demografischen Gründen auf Zuwanderung angewiesen (Geißler & Meyer, 2014). Im vergleichs-

weise sehr dicht besiedelten Deutschland, bleibt weiterhin fraglich, inwiefern nationale Identität sprachlich und kulturell so erweitert werden kann, dass Minderheiten eine Beibehaltung ihrer kulturellen Autonomie ermöglicht wird (Dib, 2009, S. 97).

Bisher überwiegen in Deutschland Konzepte der einseitigen Assimilation an die Mehrheitsgesellschaft, während in Kanada deutlich mehr Handlungsräume für ethnokulturelle und religiöse Diversität bestehen (Zick & Preuß, o. J.; Reitz, 2009a). Dennoch muss verdeutlicht werden, dass auch Kanada die Orientierung an gleichberechtigter Teilhabe nicht konsequent in die gesellschaftliche Praxis umsetzt (Reitz, 2009a). In Deutschland wurden in den letzten 15 Jahren wichtige Schritte in Richtung Akzeptanz und Integration gemacht (Thränhardt, 2013; Geißler & Meyer, 2014).

Im Gegensatz zu Kanada wurde die Einbeziehung von MigrantInnen in Deutschland durch institutionelle und historische Gründe behindert. Prozesse der Integration waren sehr langsam und betrafen nur einzelne Gruppen (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 38). Sowohl Geißler als auch Triadifilopoulos gehen davon aus, dass es zukünftig zu einer positiven Weiterentwicklung und Öffnung der Gesellschaft gegenüber MigrantInnen und ethnokulturellen Minderheiten kommen wird. Nicht zuletzt sprechen ökonomische und demografische Bedürfnisse der Nationalstaaten dafür (Triadafilopoulos, 2012; Geißler, 2003; Geißler & Meyer, 2014)⁷⁰. Dennoch darf die Rolle der islamistischen Terroranschläge nicht unterschätzt werden. Es besteht die Gefahr, dass pluralistische Integrationskonzepte wie der Multikulturalismus unpopulär werden (Reitz, 2009a, S. 9). Die Frage, ob eine pluralistische (wie in Kanada) oder assimilatorische (wie vornehmlich in Deutschland) Integrationspolitik zu verfolgen ist, bleibt auch in den wissenschaftlichen Debatten zum Thema umstritten. Abschließend zeigt dieses Zitat von Geißler, dass die Orientierung am Konzept des Multikulturalismus mit Chancen für Einwanderer verbunden ist, die auch für junge Flüchtlinge gelten:

„Es ist erheblich besser geeignet, die Beziehungen zwischen den ethnischen Gruppen in einer multiethnischen Gesellschaft angemessen zu erfassen, als tendenziell monokulturelle Assimilationsvorstellungen, die unter deutschen Wissenschaftlern und Politikern weit verbreitet sind (dazu gehört z. B. die Idee der ‚deutschen Leitkultur‘). Eingliederung in Form von Assimilation wird den Befindlichkeiten vieler Migranten nicht gerecht, weil sie den Verzicht auf die Herkunftskultur verlangt. Das Assimilationskonzept ist daher kein geeignetes Instrument, um die interethnischen Beziehungen in einer multiethnischen Gesellschaft angemessen zu erfassen.“ (Geißler, 2003, S. 25)

2. Asylsysteme als rechtliche Rahmenbedingungen der Lebenssituation junger Flüchtlinge

Ziel dieses Abschnittes ist es, Systeme des Flüchtlingsschutzes in Deutschland und Kanada darzustellen und zu vergleichen. Während sich dieser in Deutschland vornehmlich

70 Die im Vorwort thematisierten Entwicklungen im Jahr 2015 verweisen deutlich auf widersprüchliche Tendenzen. Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen in Deutschland bewegen sich im Spannungsfeld rassistischer Übergriffe, humanistischen Engagements der Zivilbevölkerung und von der Politik dargestellter ökonomischer Bedarfe an FacharbeiterInnen.

auf AsylbewerberInnen bezieht, spielen im kanadischen Kontext Resettlementflüchtlinge eine wichtige Rolle.

Die historische Entwicklung dieser beiden Systeme wird kurz umrissen sowie deren aktuellen Abläufe und rechtlichen Hintergründe (2.1; 2.2; 2.3). In der Auseinandersetzung mit Statistiken wird der Umfang und Kontext von Fluchtmigration in diesen beiden Ländern aufgezeigt. Um die Auswirkungen des rechtlichen Status auf die Lebens- und Bildungssituation junger Flüchtlinge zu verdeutlichen, wird dargestellt, inwiefern sich rechtliche Grundlagen auf den Zugang zu Bildung, Arbeit, Gesundheit, Wohnraum und staatliche Sozialleistungen auswirken (2.1.3; 2.2.4). Im Fazit wird der Vergleich resümiert und die Bedeutung für die erkenntnisleitende Fragestellung aufgezeigt.

2.1 Historische Entwicklung des Flüchtlingsschutzes in Kanada und Deutschland

Die Situation während und nach dem Zweiten Weltkrieg

Kanada war in der Vergangenheit nicht immer offen für alle Gruppen von Einwanderern. Auch jüdische Flüchtlinge wurden während des Zweiten Weltkrieges nicht aufgenommen und waren so der Verfolgung durch das Naziregime ausgeliefert (Hari et al., 2013, S. 5). Tragischer Höhepunkt war 1938 die Verweigerung der Aufnahme des Schiffes St. Louis aus Hamburg mit 907 jüdischen Flüchtlingen an Bord. Nachdem verschiedene Länder in Amerika, unter anderem auch Kanada, die Aufnahme verweigert hatten, kehrte es nach Europa zurück, wo die meisten der Passagiere im Holocaust ums Leben kamen (Canadian Council for Refugees, 2009a). In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg sah Kanada sich jedoch in der Pflicht, Flüchtlinge aus Europa aufzunehmen (ebd.). Hier zeigt sich ein historischer Bezug zwischen den beiden Ländern, denn die Flucht, Vertreibung und Verschleppung durch das Naziregime in Deutschland war in der Zeit während und nach dem Zweiten Weltkrieg eine der Hauptursachen von Fluchtbewegungen.

Die Genfer Flüchtlingskonvention und das deutsche Asylrecht im Grundgesetz

Das Recht auf Asyl war in Deutschland historisch im GG §16 Absatz 2 verankert. Auf dieser Grundlage erhielten AsylbewerberInnen seit 1949 ein Schutzrecht im Grundgesetz, bis der sogenannte „Asylkompromiss“ 1993 in Kraft trat (Fijalkowki, 1993, S. 850; Han, 2005, S. 192). Dieses einzigartige Gesetz entstand in Reaktion auf den Zweiten Weltkrieg, als sich 800.000 Verfolgte des Naziregimes nur deshalb retten konnten, da ihnen von anderen Ländern Asyl gewährt wurde (Fijalkowki, 1993, S. 852). In Kanada hingegen basiert das Asylrecht historisch auf der Genfer Flüchtlingskonvention. Obwohl ein kanadischer Abgeordneter maßgeblich am Entwurf der Genfer Flüchtlingskonvention beteiligt war, unterzeichnete Kanada erst am 4. Juni 1969 die Konvention und das Protokoll von 1967 (Canadian Council for Refugees 2009a; Labman, 2011, S. 59).

Der Zeitraum bis zu den späten 70er Jahren: Resettlement in Kanada und Aufnahme politischer Flüchtlinge in Deutschland

Als Ursprung der nationalen Asylgesetzgebung in Kanada kann der Immigration Act 1976 (vgl. II 1.1.1) gesehen werden. Hier entstand zum ersten Mal die Forderung nach einem separaten Programm für Flüchtlinge, die schließlich als eigene Gruppe aufgenommen wurden (Triadafilopoulos, 2012, S. 115). Auf der Grundlage dieser Gesetzgebung wurde ein Asylsystem geschaffen, das auch Privatpersonen oder privaten Gruppen die Möglichkeit bot, Flüchtlinge in das Land zu bringen (Canadian Council for Refugees, 2009a). Diese Möglichkeit besteht bis heute und wird unter dem Begriff „privat sponsorship“ zusammengefasst. Da die Zahlen der AsylbewerberInnen im Land anfangs sehr niedrig waren, fokussierte das kanadische Asylsystem zunächst Resettlement. Erst Ende der 90er Jahre erkannte Kanada an, ein Land geworden zu sein, das jährlich tausende Asylanträge erhielt (Labman, 2011, S. 60; Korntheuer, 2016). Flüchtlinge in der Bundesrepublik kamen bis zu den späten 70er Jahren vor allem aus kommunistischen Ländern und wurden unter anderem aufgenommen, um Deutschland als westeuropäische Demokratie dem Kommunismus entgegen zu stellen (Poutrus, 2014, S. 116). So waren gesellschaftliche und politische Reaktionen auf politische Flüchtlinge aus Ungarn 1956 und der Tschechoslowakei 1968 durch Solidaritätsbekundungen geprägt (ebd., S. 120, 123).

Die 80er Jahre bis 2000: Restriktive Regelungen und Einschränkungen des Rechts auf Asyl

Während bis zum Ende der 70er Jahre bei niedrigen Flüchtlingszahlen die Wege zum politischen Asyl in beiden Ländern relativ offen blieben, zeichnete sich in Deutschland bereits ab den 80er Jahren eine Verschärfung der Asyldebatte ab. Die politisch-gesellschaftliche Konstruktion des „Asylanten“ als Gegenteil des „richtigen Flüchtlings“ nahm hier ihren Anfang und intensivierte sich im Laufe der kommenden Jahre, wie Kreienbrink schildert:

„[...] schließlich trugen inhärente Widersprüche der Asylpolitik zur Verschärfung der Debatte bei. Abschreckungsmaßnahmen wie das Arbeitsverbot und die Unterbringung in Sammelunterkünften führten zu hohen Sozialkosten, die angesichts der Belastung der Sozietats durch Massenarbeitslosigkeit als nicht hinnehmbar dargestellt wurden, verbunden mit Vorwürfen gegenüber Asylbewerbern bzw. de-facto-Flüchtlingen als ‚Nichtsteuer und Schmarotzer‘. Die immer kompromisslosere Debatte wurde 1987 zum Thema im Bundestagswahlkampf und beförderte auch ausländerfeindliche Tendenzen, die sich in ersten Überfällen auf Ausländer und auf Asylbewerberheime äußerten.“ (Kreienbrink, 2013, S. 404).

Steigende Asylbewerberzahlen, vor allem aufgrund der kriegerischen Auseinandersetzungen in den Balkanländern, führten 1992 zu einer Situation, in welcher neben den noch nicht bearbeiteten 400.000 Asylanträgen der Vorjahre über 450.000 neue Asylanträge zu entscheiden waren (Fijalkowki, 1993, S. 866)⁷¹. Unmittelbar nach der deutschen Wiedervereinigung, in einer gesellschaftlich schwierigen und instabilen Zeit, kam es in diesem Kontext zu xenophobischen Übergriffen und Fremdenfeindlichkeit insbesondere gegen-

71 Aktuell in den Jahren 2015 und 2016 können wieder ähnliche Prozesse mit noch höheren Asylbewerberzahlen beschrieben werden (vgl. Prolog).

über AsylbewerberInnen⁷². Neben dem starken Druck durch die überlasteten Kommunen führten diese gesellschaftlichen Bedingungen sowie Wahlkampfstrategien zum „*Asylkompromiss*“ 1993 zwischen CDU/CSU und SPD, welcher faktisch eine starke Einschränkung des Asylrechtes bedeutete. Der Artikel 16 Absatz 2 GG wurde durch den §16a GG ersetzt. Die zum Teil nach wie vor aktuellen Regelungen zu Drittstaaten, Herkunftsländern sowie zum Flughafenverfahren führten dazu, dass AsylbewerberInnen ihren Asylantrag in „sicheren Drittstaaten“ stellen müssen, über die sie eingereist sind. Asylanträge von Personen aus „sicheren Herkunftsstaaten“ können in schnelleren Verfahren abgelehnt werden und Flugpassagiere aus „sicheren Herkunftsstaaten“ und ohne gültige Reisedokumente können im Schnellverfahren abgeschoben werden (Han, 2005, S. 193 ff.). Das im Kompromiss enthaltene Asylbewerberleistungsgesetz führte zu restriktiven Regelungen wie dem Erhalt von Sachleistungen unter Sozialbezugsniveau. Das 1992 geänderte Asylverfahrensgesetz zur Abschreckung zudem auf Arbeitsverbote und Unterbringung in Sammellagern (Crage, 2009, S. 85; Kreienbrink, 2013, S. 404, 405). Diese rechtlichen Umsetzungen sind nicht nur zu kritisieren, da sie Abschreckung und Abweisungsstrategien darstellen, sondern auch, weil sie eine defensive Reaktion der Politik auf gesellschaftliche Xenophobie bedeuteten. Aggressiver Nationalismus und Fremdenhass entlud sich gegenüber AsylbewerberInnen, war aber nicht unmittelbar auf den steigenden Migrationsdruck durch die gestiegenen Asylbewerberzahlen zurückzuführen. Vielmehr waren die Situation der gesellschaftlichen Unsicherheit nach der Wende und mangelnde staatliche Integrationspolitik Ursachenkomplexe des Fremdenhasses (Fijalkowki, 1993, S. 855 f., 860).

Auch in Kanada können die Entwicklungen in den frühen 90er Jahren als erste begrenzende Schritte in der Asylgesetzgebung beschrieben werden. Der starke Anstieg der Asylbewerberzahlen in diesem Zeitraum führte zu rechtlichen Restriktionen, welche die Zahlen und auch die Anerkennungsquoten zunächst sinken ließen. Betrug die Anerkennungsquote 1989 noch 88%, so sank sie in den Folgejahren deutlich und zeigte sich 1992 an der 60%-Marke (Crepeau& Barutcsiski, 1994, S. 241). Bereits in den späten 80er und frühen 90er Jahren begann auch hier die Diskussion um sogenannte „bogos refugees“, Flüchtlinge, die das System ausnutzen, ohne fundierte Asylgründe zu haben. Deutlich wird am „Immigration and Refugee Protection Act“ (IRPA) von 2002, dass sich die Gesetzgebung nun in eine klare restriktive Richtung bewegte. Diese gesetzliche Grundlage wurde von Organisationen für das Recht von Flüchtlingen häufig kritisiert (Hari et al., 2013, S. 11). 2004 folgte dann durch das sichere Drittstaatenabkommen mit den USA die nächste rechtliche Einschränkung für AsylbewerberInnen. Durchqueren Flüchtlinge auf ihrem Weg nach Kanada die USA, müssen sie ihren Asylantrag dort stellen. In den letzten zwei Jahrzehnten wird vor allem versucht, Sicherheitsbelange des kanadischen Staates auch über Migrations- und Asylgesetzgebung zu beeinflussen. In den 90er und 2000er Jahren haben sich in beiden nationalen Kontexten die Gesetzeslagen deutlich verschärft, um die Zahlen von AsylbewerberInnen zu senken (Hari et al., 2013; Korntheuer, 2016).

72 So kam es im September 1991 in Hoyerswerda, im August 1992 in Rostock-Lichtenhagen und im November 1992 in Mölln zu brutalen fremdenfeindlichen Übergriffen. Politisch wurden diese zudem noch durch Parolen wie „das Boot ist voll“ angefacht (Kreienbrink, 2013, S. 404).

Das neue Zuwanderungsrecht (Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthaltes und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern), welches zum 1. Januar 2005 in Kraft trat, stellte neben der Änderung des Staatsangehörigkeitsrechtes aus dem Jahr 2000 einen weiteren wichtigen Wendepunkt in der Migrationspolitik der Bundesrepublik dar. Für Flüchtlinge und AsylbewerberInnen erfüllten sich Hoffnungen auf Verbesserung ihrer Lage jedoch nur in geringem Maße. So wurden viele gesetzliche Grundlagen des „Asylkompromisses“ nicht wesentlich verändert. Nach wie vor galt das Sachleistungsprinzip, die Residenzpflicht und Arbeitsverbote. Die Abschaffung der Duldung und Bleiberechte für langjährig geduldete Flüchtlinge wurden nicht umgesetzt und nur anerkannte Flüchtlinge erhielten Zugang zu Integrationsmaßnahmen. Dennoch wurde durch die Anerkennung von nichtstaatlicher Verfolgung und geschlechtsspezifischen Verfolgungsgründen (§60, Abs 1 AufenthG) der Zugang zur Anerkennung als Flüchtling nach der Genfer Flüchtlingskonvention erweitert und anerkannten Flüchtlingen weitgehend die gleichen Rechte wie Asylberechtigten nach §16a GG eingeräumt (Pro Asyl, 2004, S. 5 ff.). Die Reduzierung der Aufenthaltstitel auf zwei, der Aufenthaltserlaubnis und Niederlassungserlaubnis, wurde jedoch faktisch nicht stringent durchgeführt, da Kettenduldungen (die im rechtlichen Sinne kein Aufenthaltsstatus sind, weiterhin aber faktisch als einer genutzt werden) bestehen blieben (Han, 2005, S. 198).

Im Zuge der *Europäisierung von Asylpolitik* gewann neben der nationalen Gesetzgebung der europäische Rahmen immer mehr an Bedeutung. 1985 und 1990 wurden mit den Schengener Abkommen und dem Durchführungsabkommen (Schengen II) erste Regelungen für die grenzüberschreitende Bewegungsfreiheit innerhalb der Mitgliedsstaaten⁷³ sowie die Sicherung der außereuropäischen Grenzen und die Abwehr von „illegalen Migrationsströmen“ abgesteckt (Parusel, 2010, S. 81). Das Dubliner Asylübereinkommen trat 1997 in Kraft. Es regelte die Zuständigkeit für Asylanträge innerhalb der EU (ebd., S. 81).

2.2 Aktuelle Entwicklungen des Asylrechtes in beiden Ländern

In der Auseinandersetzung mit der Entwicklung der beiden Asylsysteme wird deutlich, dass von einer Annäherung der beiden Systeme gesprochen werden kann. *Kanada* setzte im Laufe der Zeit immer stärker beschränkende Maßnahmen ein. Hierzu gehören auch die Regelungen des Bill C4 „Preventing Human Smugglers from Abusing Canada’s Immigration System“, des Bill C11 „Balanced Refugee Reform Act“ und des Bill C31 „Protecting Canada’s Immigration System“. Sie bilden neben der UN-Flüchtlingskonvention und IRPA die Grundlagen des aktuellen kanadischen Asylrechtes (Hari et al., 2013, S. 12; Korntheuer, 2016). Durch sie wurden „Designated Countries of Origin (DCO)“ (sichere Herkunftsstaaten) definiert (CIC, 2012b). Asylanträge von Flüchtlingen aus diesen Herkunftsländern werden in schnelleren Verfahren und erschwertem Zugang zu Widerrufsverfahren abgewickelt. AsylbewerberInnen aus sicheren Herkunftsstaaten erhalten während der ersten 180 Tage ihres Aufenthaltes im Land keine Möglichkeit, eine Arbeitserlaubnis zu

73 Durch den Amsterdamer Vertrag von 1997 wird das Schengener Abkommen in die EU-Verträge aufgenommen (Parusel, 2010, S. 81).

beantragen. Aber auch für andere AsylbewerberInnen wird durch die Reformen eine *Beschleunigung des Asylprozesses* angestrebt. In ihrem Vortrag zu den Reformen kritisieren die in Toronto ansässigen NGOs FCJ und Salvation Armee die Beschleunigung des Verfahrens. Der Zeitraum von 30 bis 60 Tagen reicht für viele AsylbewerberInnen nicht aus, um Informationen und Beweise zu sammeln, die ihre Fluchtgeschichte in der Anhörung stützen. Auch der Zugang zu rechtlicher Unterstützung durch Juristen oder Berater ist durch die geringen zeitlichen Möglichkeiten sehr stark eingeschränkt. Als besonders schwer von diesen Regelungen betroffen gelten Kinder und Jugendliche, psychisch oder physisch Kranke und AsylbewerberInnen außerhalb der Ballungszentren (FCJ Refugee Centre, 2011). Die Zahlen von AsylbewerberInnen sanken in Konsequenz der restriktiven Maßnahmen in den letzten Jahren nahezu um zwei Drittel (UNHCR, 2014c, Annex table 2; UNHCR, 2015a, Annex table 9).

In *Deutschland* waren die Lebenssituationen von AsylbewerberInnen bereits seit dem Asylkompromiss 1993 sehr stark durch die Residenzpflicht, Arbeitsverbote und das Asylbewerberleistungsgesetz geprägt. Abwehrmaßnahmen wie verstärkte (europäische) Grenzkontrollen und Grenzsicherung, das Dublin-Verfahren und die Bestimmung sicherer Herkunftsländer wurden hier im Vergleich zu Kanada zu einem früheren Zeitpunkt eingesetzt. Trotz erneut extrem steigender Zahlen von AsylbewerberInnen kann beobachtet werden, dass sich Bestimmungen, welche die Lebenssituation von Flüchtlingen betreffen, etwas lockern. Unter anderem müssen Flüchtlinge auch in Bayern keine Sachleistungen mehr beziehen, Arbeitsverbote wurden abgebaut und betreffen nun nur noch die ersten drei Monate des Aufenthaltes. Die Residenzpflicht besteht nur noch für die Zeit der Unterbringung in der Erstaufnahmeeinrichtung (Rinne & Zimmermann, 2015). Seit der Vervierfachung der Zahlen von Erstanträgen im Jahr 2015 werden aktuell wieder vermehrt Abwehrmaßnahmen debattiert. Der Zugang nach Deutschland sowie zu Asylprozessen soll sich deutlich einschränken, wie die Ernennung der Balkanländer zu sicheren Herkunftsstaaten und die Diskussion zu Aufnahmequoten für Bürgerkriegsflüchtlinge zeigen.

Wichtigen Einfluss auf das Asylverfahren hat in Deutschland die *europäische Gesetzgebung*. Die dritte nach wie vor rechtskräftige Version der europäischen Regelung zur nationalen Zuständigkeit für Asylverfahren Dublin III trat 2013 in Kraft, ist jedoch aktuell höchst umstritten. Sie bestimmt, dass AsylbewerberInnen ihren Asylantrag im Ersteinreiseland stellen müssen. Häufig wird die auf Abschottung zielende Asyl- und Flüchtlingspolitik unter den Begriff „Festung Europa“ gefasst. Der Aufbau von Informationssystemen zum Abgleich der Daten von AsylbewerberInnen spielt hier eine wichtige Rolle. Fahndungs- und biometrische Daten und Fingerabdrücke werden in der Datenbank EURODAC gespeichert und abgeglichen (Detemple, 2013, S. 26). Die Abschottung der Europäischen Union und die resultierende Unmöglichkeit der legalen Einreise führt zu immer gefährlicheren Fluchtrouten⁷⁴ (Gag & Voges, 2014b, S. 8). Allein die Zahl der Toten auf der Mittelmeerroute wurde durch den UNHCR von Januar bis November 2014 mit 3400 Personen beziffert, die Dunkelziffer, so ist anzunehmen, liegt um ein Vielfaches höher (UNHCR, 2014a). Des Weiteren werden immer wieder Menschenrechtsverletzun-

74 Dies wird anhand der schrecklichen Schiffsunglücke im Mittelmeerraum am 13. und 14. April 2015 deutlich. Mehr als 1200 Flüchtlinge verloren ihr Leben (IOM, Januar 2016).

gen und illegale Rückdrängungen durch die Europäische Grenzschutztruppe Frontex thematisiert (Kopp, 2011, S. 95 ff.).

„Der bisherige Ansatz kann jedoch die Menschen weder von der Flucht in Richtung Europa abhalten noch eine angemessene Verteilung der Flüchtlinge innerhalb der EU verwirklichen. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass sich verschärfte Grenzkontrollen keineswegs als Allheilmittel erwiesen haben. Die betroffenen Flüchtlingsströme haben sich in der Regel schon nach kürzester Zeit Ausweichrouten gebahnt und Wege gefunden, die Kontrollen zu umgehen.“ (Rinne & Zimmermann, 2015, S. 116)

Die Harmonisierung des Europäischen Asylrechts ist nach wie vor nur im geringen Maße erreicht, wie die stark divergierenden Anerkennungsquoten und die extremen Unterschiede der Lebenssituationen von Flüchtlingen in den europäischen Staaten zeigen (Deimann, 2011, S. 133 ff.; Düvell, 2011, S. 32; Parusel, 2010, S. 110).

Die Tendenz der Abschottung wird also in beiden nationalen Kontexten nachdrücklich erkennbar.⁷⁵ Macklin (2013) verdeutlicht die gegenseitige internationale Beeinflussung der Asylgesetzgebung am Vergleich Kanada – Europa. Sie zeigt auf, dass durch Kanadas Anerkennung von nichtstaatlicher Verfolgung und geschlechtsspezifischen Fluchtursachen auch die Europäische Gesetzgebung ihre Schutzmechanismen entsprechend erweiterte (Macklin, 2013, S. 99). Auf der anderen Seite übernimmt nun die kanadische Gesetzgebung immer stärker die einschränkenden europäischen Bestimmungen. Die Ernennung von sichereren Herkunftsstaaten kann als ein solcher „Direktimport“ gesehen werden. Diese kanadische Gesetzgebung entstand nach deutschem Vorbild (ebd., S. 102 ff.; Korntheuer, 2016).

2.3 Grundstruktur des Flüchtlingsschutzes in Kanada und Deutschland

Wie in der historischen Auseinandersetzung deutlich wurde, bildeten Kanada und Deutschland differente Systeme des Flüchtlingsschutzes aus. Im Folgenden werden sie in ihren Grundzügen beschrieben.

Flüchtlingsschutz in Kanada

Im kanadischen System des Flüchtlingsschutzes gibt es zwei unterschiedliche Zugangswege zu Asyl (vgl. Abb.2.4). Innerhalb des „Refugee and Humanitarian Resettlement“-Programms wird die Möglichkeit geschaffen, über eine Antragstellung außerhalb des Landes Schutz in Kanada zu suchen. Die Abwicklung der Anträge übernimmt hier häufig der UNHCR. Diese Geflüchteten kommen als Government-Assisted Refugees, kurz GARs, bereits mit einer unbefristeten Aufenthaltserlaubnis (Permanent Residency) nach Kanada (Hari et al., 2013, S. 10; Korntheuer, 2016). Durch das sogenannte private Sponsorship (PSRs) können auch Privatpersonen Flüchtlinge in das Land holen. Des Weiteren existiert ein Joint Assistance-Programm für Flüchtlinge mit hohem Unterstützungsbedarf. Auch diese Gruppen haben bei Ankunft im Land Anrecht auf den unbefristeten Aufenthalt.

75 Zu aktuellen Diskussionen in Folge der hohen Flüchtlingszahlen vgl. den Prolog dieser Arbeit.

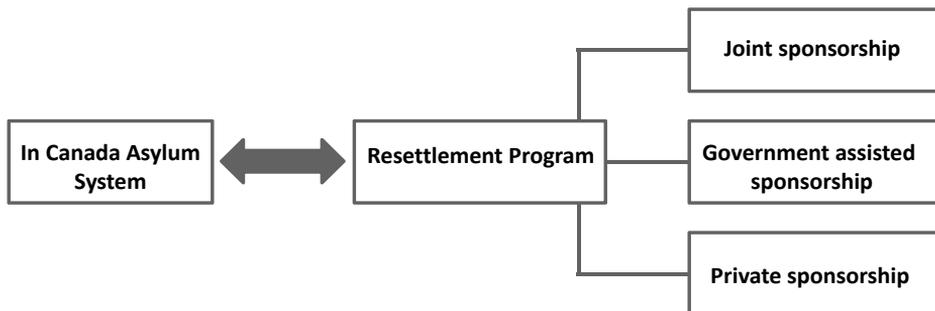


Abbildung 2.4: Struktur des Flüchtlingsschutzes in Kanada (Quelle: eigene Darstellung nach Korntheuer, 2016)

Zudem besteht die Möglichkeit, nach Ankunft in Kanada einen Asylantrag zu stellen (In Canada Asylum System) (vgl. Abb. 2.4; Korntheuer, 2016).

Die Prozesse der Asylenerkennung innerhalb und außerhalb des Landes unterscheiden sich wesentlich (Matas, 2001, S. 49). Während das „In Canada Asylum System“ wiederholten Änderungen unterworfen war, blieb die Antragsstellung außerhalb des Landes (Sponsorship program) nahezu unverändert (ebd., S. 50). Labman kritisiert, dass mit dem Ausbau des Resettlement-Programmes eine Abwertung des „In Canada Asylum System“ einhergeht. Während, wie bereits dargestellt, die Asylantragstellung im Land immer stärker einschränkenden Gesetzgebungen unterworfen wird, wird das Sponsorship Program hier jedoch vor allem als „private sponsorship“ weiter ausgebaut.

Im zweigeteilten System des Flüchtlingsschutzes kommt es zur rhetorischen Abgrenzung der Resettlement Flüchtlinge als „wahrhaft Bedürftige“ gegenüber den AsylbewerberInnen im Land als „Betrüger“ und Sicherheitsgefahr (Labman, 2011, S. 57). Im Prozess der Etikettierung der zwei Kategorien von Flüchtlingen, „deserving“ und „undeserving“, nimmt die kanadische Bundesregierung eine aktive Rolle ein. Es kommt zur Darstellung von Migrations- und Asylgesetzgebung als Sicherheitsmaßnahmen gegen Menschenhandel und Terrorismus (Korntheuer, 2016). Verdeutlicht wird dies an der Benennung des Bill C4 „Preventing Smugglers from abusing Canada’s Immigration System Act“ (Hari et al., 2013, S. 10 ff.). Arbel und Brenner betonen in ihrer Analyse, dass Kanada das Recht der Flüchtlinge, die Schutz durch „in Canada Asylum“ suchen, durch multiple Grenzstrategien, Visa-Regelungen und das Sichere Drittstaatenabkommen wesentlich einschränkt (Arbel & Brenner, 2013, S. 26; Korntheuer, 2016).

Flüchtlingsschutz in Deutschland

Im Gegensatz zum kanadischen Kontext gibt es in Deutschland erst in der jüngsten Vergangenheit Ansätze von Bemühungen neben der Asylantragstellung im Land, Resettlement als weiteren Zugang zu humanitären Aufenthaltsrechten zu etablieren. So wurde von der Innenministerkonferenz Ende 2011 die Aufnahme eines institutionalisierten Resettlementprogrammes mit geplanten Fallzahlen von 300 Personen pro Jahr beschlossen (BAMF, 1/2012, S. 3). Auch in der Vergangenheit gab es vereinzelt humanitäre Aufnahmen, unter anderem wurden in den Jahren 2009 und 2010 insgesamt 2.501 irakische Flüchtlinge aus Syrien und

Jordanien aufgenommen (BAMF, 2014a). Da im deutschen Kontext jedoch die Thematik der AsylbewerberInnen im Land klar dominiert und die Stichprobe der Studie sich auf diese bezieht, beschränken sich die folgenden Darstellungen vornehmlich auf diese Gruppe.

2.4 Statistiken zu jungen Flüchtlingen in Deutschland und Kanada

Der Zugang zu Statistiken der Fluchtbevölkerung in beiden nationalen Kontexten gestaltet sich komplex und schwierig. Erstantragzahlen von Flüchtlingen werden in beiden Ländern nicht konsequent nach Alter ausgewiesen. De Facto Flüchtlinge⁷⁶, anwesende und anerkannte Flüchtlinge, können unterschieden werden. Hinzu kommen die vier bzw. fünf verschiedenen Kategorien von Flüchtlingen in Kanada: Resettlementflüchtlinge (GARs und PSRs); AsylbewerberInnen (Refugee claimants RCs), anerkannte AsylbewerberInnen (Refugees Landed in Canada RLCs) und Familienangehörige (Dependents) sowie unterschiedliche Aufenthaltsstadien in Deutschland. Dennoch soll hier ein Versuch unternommen werden, den statistischen Hintergrund darzustellen.

Der UNHCR nennt für Kanada eine *Gesamtgröße der Fluchtbevölkerung*⁷⁷ von 165.874 Personen Ende des Jahres 2014. Für Deutschland gibt er im gleichen Jahr 455.081 Personen an (UNHCR, 2015a, Annex table 1). Nationale Statistiken zeigen, dass die Gruppe der jungen Flüchtlinge⁷⁸ über verschiedene Kategorien hinweg zwischen 14,7% und 24,8% und für einige Subgruppen wie AsylbewerberInnen in Deutschland bis zu 50% der Fluchtbevölkerung bilden (CIC, 2012a, S. 108; Korn et al., 2014, o. S.; BAMF, 2014b, S. 22; BAMF, 2016a, S. 7).⁷⁹ Konkretere und aktuellere Angaben können zur *Entwicklung der Asylbewerberzahlen* gemacht werden. In der Abbildung 2.5 werden die absoluten Zahlen im Ländervergleich dargestellt. Absolute Asylbewerberzahlen in beiden Kontexten divergieren seit 2010 sehr deutlich. Kanada und Deutschland unterscheiden sich jedoch auch wesentlich in der Bevölkerungsgröße (Kanada: ca. 35 Millionen; Deutschland: ca. 80,5 Millionen) (Statistics Canada, 2014, S. 2; Statistisches Bundesamt, 2015, S. 23) und in der absoluten wirtschaftlichen Leistung. In der Betrachtung pro 1000 Personen Bevölkerung zeichnet sich deshalb ein anderes Bild. Für den Zeitraum von 2009 bis 2013 lag die Zahl der AsylbewerberInnen in Kanada bei 3,2 Personen pro 1000 Einwohner im jährlichen Durchschnitt, in Deutschland bei 3,5. Kanada lag hier in der Statistik des UNHCR mit Platz 17 genau hinter Deutschland auf Platz 16 (UNHCR, 2014c, Annex table 2).

76 Unter De Facto Flüchtlinge werden auch im Land anwesende abgelehnte AsylbewerberInnen verstanden.

77 In diesen Statistiken des UNHCR werden sowohl anerkannte AsylbewerberInnen als auch AsylbewerberInnen im Verfahren erfasst. Diese Statistiken können insofern lediglich als Anhaltspunkte dienen, da weder spezifiziert wird, ob Resettlementflüchtlinge, noch abgelehnte und geduldete Flüchtlinge miteinbezogen werden.

78 Hier werden Altersgruppen von 15–24 Jahren; 16–25 Jahren und 13–24 Jahren betrachtet (CIC, 2012a, S. 108; Korn et al. 2014, o. S.; BAMF, 2014b, S. 22).

79 Selbst für den geringsten Prozentsatz von 14,7% ergeben sich nationale Zahlen junger Flüchtlinge in der hier betrachteten Altersspanne von mindestens 25.000 jungen Flüchtlingen in Kanada und über 49.000 jungen Flüchtlingen in Deutschland Ende 2013. Diese Zahlen sind, wie thematisiert, keine statistischen Angaben, sondern Schätzungen der Bevölkerungsgruppe aufgrund von nationalen Angaben zur Altersgruppe und den Bevölkerungsberechnungen des UNHCR.

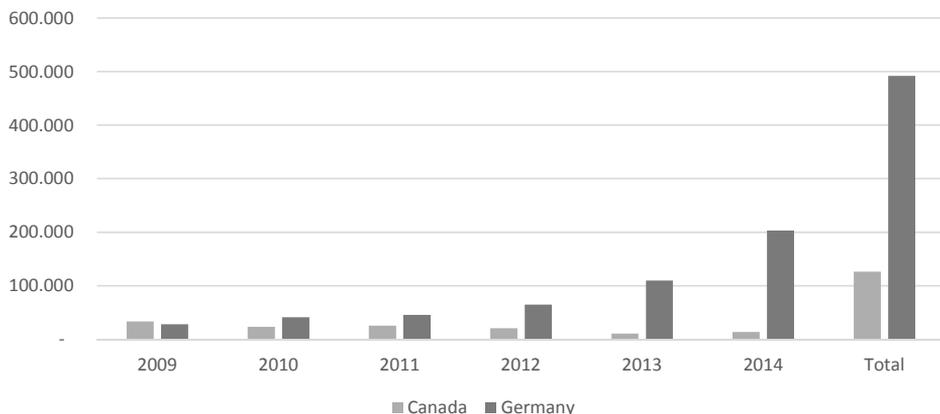


Abbildung 2.5: Entwicklung der Asylbewerberzahlen von 2009–2014 (Quellen: UNHCR, 2014c, Annex table 2; 2015a, Annex table 9)

An dieser Stelle soll jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass Kanada als zweitgrößter Staat dieser Erde im Vergleich zu Deutschland eine sehr viel geringere Bevölkerungsdichte aufweist. In absoluten Zahlen war Deutschland 2013 der Nationalstaat mit den weltweit höchsten Zahlen von AsylbewerberInnen (UNHCR, 2014b, S. 3). 2014 stand Deutschland hinter Russland an zweiter Stelle und für 2015 ist anzunehmen, dass es wiederum den ersten Rang in den Statistiken belegen wird (BAMF, 2015b; UNHCR, 2015a). Der enorme Anstieg der Asylbewerberzahlen in Deutschland in den Jahren 2014 und 2015 führt hier insofern zu unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in den beiden nationalen Kontexten (vgl. Prolog).

Ein weiterer Aspekt ist die Frage nach den *Hauptherkunftsländern der Fluchtbevölkerung* in beiden Ländern. Hier zeigen sich einige Überschneidungen, aber auch wesentliche Differenzen. Sowohl in Kanada als auch in Deutschland sind Afghanistan und Irak, Iran und Pakistan wichtige Hauptherkunftsländer von Flüchtlingen (AMSSA, 2013, S. 1; BAMF, 2014b, S. 18). In Deutschland gewinnen in den letzten Jahren Länder wie Somalia und Eritrea an Bedeutung (BAMF, 2014b, S. 18). Somalia spielt als Herkunftsland von Flüchtlingen in Kanada und insbesondere in Toronto eine wichtige Rolle. So zeigen Schätzungen, dass bereits 2006 ca. 23.000 Menschen mit somalischen Ursprüngen im Stadtgebiet von Toronto lebten (Kusow, 2006). Unterschiede können bezüglich weiterer Hauptherkunftsländer von AsylbewerberInnen beschrieben werden. In Folge der kriegerischen Auseinandersetzungen stiegen die Zahlen der syrischen AsylbewerberInnen in Deutschland seit 2012 stark an und bildeten seit 2014 die größte Gruppe (BAMF, 2014b, S. 18, 2015a, S. 17). Aufgrund der geografischen Lage spielen in Kanada mittel- und südamerikanische Länder eine wichtige Rolle⁸⁰, während in Deutschland weiterhin viele Menschen aus den Balkanländern und der Russischen Föderation Asylanträge stellen (BAMF, 2014b, S. 18).

Betrachtet man die *Anerkennungsquoten* von AsylbewerberInnen, so zeigen sich in Kanada widersprüchliche Aussagen, die von Schutzquoten von 38–45% ausgehen (AMSSA, 2013, S. 2). Für Deutschland schwankten die Schutzquoten der letzten Jahre zwischen 20

80 Des Weiteren kam es ab 2010 zu einem starken Anstieg von AsylbewerberInnen aus Ungarn (ethnische Sinti und Roma). Nach Einführung von VISA-Regelungen sanken diese Zahlen sehr schnell (Macklin, 2013, S. 102 ff.).

und 50 Prozent. Aufgrund der Datenlage ist nur ein direkter Vergleich der beiden Länder im Jahr 2012 möglich. Es ergab sich hier eine Gesamtschutzquote von 27,7% in Deutschland. Es wurde 17.140 Personen Schutz durch verschiedene Aufenthaltstitel zugesprochen, zusätzlich wurden 307 Personen humanitäre Aufenthalte gewährt (BAMF, 2014b, S. 29; 65; BAMF, 2015a, S. 11). Im gleichen Jahr wurde in Kanada 23.056 Flüchtlingen ein fester Aufenthalt (permanent residency) ermöglicht (AMSSA, 2013, S. 1).

Die Zahlen für die in Deutschland lebenden *unbegleiteten Minderjährigen* werden vom Bundesfachverband 2013 mit 9000 Personen beziffert. Aktuell dürften diese Zahlen noch eine wesentliche Steigerung erfahren haben (BAMF, 2014b, S. 22; Gag & Voges, 2014b, S. 8; Müller, 2014, S. 21). Es handelt sich zudem wahrscheinlich nur um statistische Schätzungen. Die konkrete Größe der Gruppe ist sehr schwer zu ermitteln, denn nur ein Teil von ihnen stellt einen Antrag auf Asyl. Inobhutnahmezahlen können als Hinweis dienen. Diese haben sich im Zeitraum von 2011 auf 2013 nahezu verdoppelt von 3.482 Jugendlichen auf 6.584 Jugendliche (Müller, 2014, S. 30). Für Kanada sind nur ältere Zahlen vorhanden. Für den Zeitraum von 2000–2004 wird die Zahl von 2.770 unbegleiteten und von Eltern getrennten Minderjährigen genannt, zugleich aber die mangelhaften statistischen Angaben kritisiert (Elgersma, 2007, o.S.).

In beiden nationalen Kontexten kommt es im Zuge globaler Entwicklungen von Fluchtmigration zur Aufnahme von (jungen) Flüchtlingen. Obwohl sich die Zahlen von AsylbewerberInnen stark unterscheiden und Deutschland aktuell der Nationalstaat ist, der die höchsten absoluten Zahlen von Asylerstanträgen erhält, zeigt sich, dass Kanada durch Resettlement und Asyl im Land einer großen Zahl von Flüchtlingen einen festen Aufenthalt ermöglicht hat.

2.5 Ablauf des Asylprozesses und Schutzmechanismen

Die verschiedenen statistischen Angaben sind auf wesentliche Differenzen in den nationalen Schutzmechanismen zurückzuführen, diese werden im Folgenden thematisiert.

2.5.1 Prozesse des kanadischen Flüchtlingsschutzes

Es besteht keine rechtliche Verpflichtung zu *Resettlement*. Vielmehr erfüllen Nationalstaaten hier moralische Verantwortungen gegenüber Geflüchteten und Ländern, die besonders von Flüchtlingsströmen betroffen sind (Labman, 2011, S. 56; Korntheuer, 2016). Labman kritisiert, dass Kanada seine Verdienste rhetorisch aufbauscht, wenn der CIC betont, einen von 10 Flüchtlingen weltweit zu resetteln, während verschwiegen wird, dass nur für 1% der weltweiten Fluchtbevölkerung diese Möglichkeit besteht (Labman, 2011, S. 61; Korntheuer, 2016). Zudem werden die vorgesehenen Zahlen nicht erreicht (Labman, 2011, S. 62). Bei GARs und PSRs (vgl. II 2.3) werden nur Personen für das Verfahren zugelassen, die Konventionsflüchtlinge sind oder unter die „Country of Asylum class“ fallen. Die Genfer Flüchtlingskonvention definiert Konventionsflüchtlinge. Mit Resettlementflüchtlinge der „Country of Asylum Class“ werden Personen angesprochen, für die folgendes zutrifft:

„are outside your home country or the country where you normally live and have been, and continue to be, seriously and personally affected by civil war or armed conflict, or have suffered massive violations of human rights“ (CIC, 11/2015a).

Für alle Kategorien von Resettlementflüchtlingen gilt, dass sie sich einer medizinischen Untersuchung und einer Sicherheits- und Kriminalitätsprüfung unterziehen müssen. Resettlementflüchtlinge besitzen bereits bei Ankunft in Kanada das Recht auf die unbefristete Aufenthaltsgenehmigung (Permanent residency) (CIC, 11/2015a; Korntheuer, 2016).

AsylbewerberInnen im Land (vgl. Abb. 2.6) haben sowohl an einem sogenannten „port of entry“, wie Flughäfen, Seehäfen und der US-Kanadischen Grenze als auch im Land die Möglichkeit, einen Asylantrag zu stellen. Sie müssen hierzu ihr Anliegen einem Mitarbeiter der Canadian Border Agencies mitteilen oder im Land bei der Ausländerbehörde das entsprechende Formular (Basis of Claim) einreichen (IRB, 2013; vgl. Abb. 2.5). Jugendliche und junge Erwachsene können ihren Asylantrag erst ab 18 Jahren selbst vor dem IRB (Immigration and Refugee Board) vertreten (Elgersma, 2007, o. S.). Zunächst wird geklärt, ob die Person zur Asylantragstellung berechtigt ist. Ausschlussgründe können sein:

- Anerkennung als Konventionsflüchtling in einem anderen Staat
- Ankunft über einen sicheren Drittstaat (an der US-Kanadischen Grenze)
- Bereits abgelehnter oder zurückgezogener vorhergehender Asylantrag in Kanada
- Ablehnung aus Sicherheitsgründen (z. B. kriminelle Aktivitäten, Terrorismus) (CIC, 12/2012)

Besonders erschreckend ist die Situation bezüglich der Einvernehmung in Haft (Detention) nach Ankunft im Land oder nach einer negativen Entscheidung, welche sich aufgrund des Bill C 31 ergeben hat (Cleveland & Rousseau, 2012). So kritisiert unter anderem der Canadian Council for Refugees, dass es sehr häufig zur Verhaftung von Kindern und Heranwachsenden im Alter von 16 und 17 Jahren kommt (Canadian Council for Refugees, o. J.). Die Haft erfolgt entweder auf der Grundlage mangelnder Identitätsnachweise oder da die zuständige Canadian Boarder Services Agency von einem Fluchtrisiko ausgeht (Canadian Council for Refugees, 2009b, S. 4).

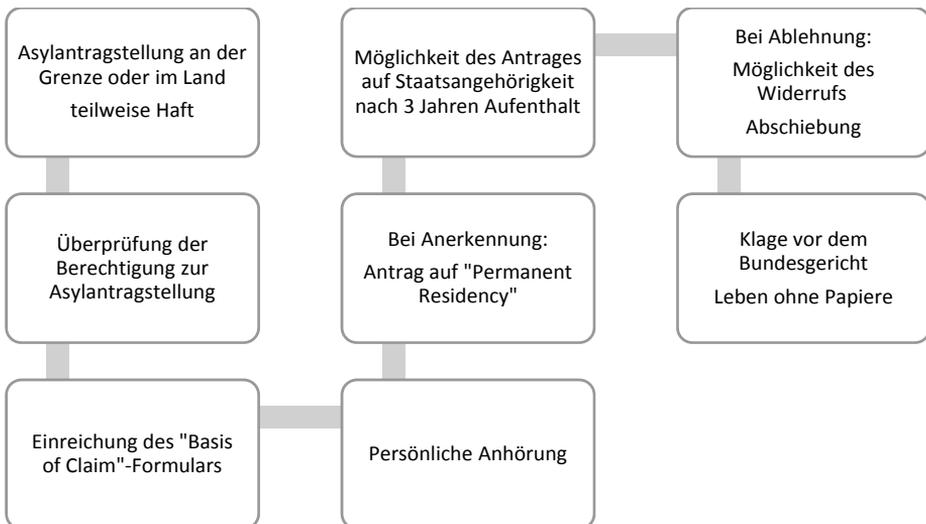


Abbildung 2.6: Ablauf des Asylprozesses in Kanada (Quelle: eigene Darstellung nach CLEO, 2016)

In Toronto stehen AsylbewerberInnen und deren Familien nach Ankunft im Land die Unterbringung in städtischen Notunterkünften offen. Sie können sich in Kanada frei bewegen und ihren Wohnort frei wählen, also grundsätzlich auch im Land weiterreisen. Wird der Asylantrag positiv beschieden, kann ein Antrag auf eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis (Permanent Residency) gestellt werden. In Fachpublikationen wird bemängelt, dass die restriktiven Neuerungen im Asylsystem zu niedrigen Anerkennungsraten in den letzten Jahren führten. Ausweg für jene Flüchtlinge, die nicht anerkannt werden, ist der Weg in ein Leben ohne Papiere im Land (Hari et al., 2013, S. 2). Bei der Ablehnung des Asylantrages besteht zum Teil die Möglichkeit, diese Entscheidung in der Refugee Appeal Division überprüfen zu lassen. Kommt auch diese zu einem negativen Ergebnis, bleibt als letzter Schritt die Überprüfung durch das Bundesgericht (Federal Court) (CLEO, 2016). In Ontario erhalten AsylbewerberInnen mit nicht ausreichenden finanziellen Mitteln die Möglichkeit, Rechtshilfe (legal aid) zu beantragen. Personen aus bestimmten Herkunftsstaaten müssen hierfür beweisen, dass ihr Antrag eine Erfolgchance hat (CLEO, 2014). Die kanadische Staatsbürgerschaft kann nach drei Jahren rechtmäßigem Aufenthalt im Land beantragt werden (Biles & Winnemore, 2007, S. 57).

Zur *Situation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen* in Kanada sind so gut wie keine Informationen vorhanden. Selbst auf Nachfragen bei den zuständigen Ämtern in Toronto und Kanada sind aktuelle Zahlen nicht zu erheben. Einige wissenschaftliche Publikationen zum Thema sind vorhanden, allerdings schon älteren Datums. Aufgrund der Rekonstruktion der Vorgänge in der Datenanalyse des Forschungsprojektes kann angenommen werden, dass unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Kanada keine große Gruppe sind. Jene aber, die sich in Kanada aufhalten, sammeln sich in den urbanen Zentren wie Toronto⁸¹. Städtische Notunterkünfte für Jugendliche (Youth Shelter) werden in diesem Zusammenhang als häufig einzige Unterstützungsmöglichkeit genannt. Da Jugendliche unter 18 Jahren ihren Fall nicht selbst vor dem IRB vertreten können, wird in Ontario eine Unterstützungsgruppe bereitgestellt, welche vornehmlich aus ausländischerrechtlich spezialisierten Rechtsanwältinnen besteht und die den Minderjährigen einen gesetzlichen Vertreter im Asylprozess zur Seite stellt (Elgersma, 2007, o.S.). Der Zugang zur Jugendhilfe (Childrens Aid Society, CAS) ist für Jugendliche über 15 Jahren stark eingeschränkt, wie hier der CERIS Report verdeutlicht:

„Sixteen and seventeen-year-olds, therefore, do not routinely receive assistance from the CAS. Some of them are cared for by their ethnic communities, or NGOs, or unrelated adults, or survive on their own or with other young people in similar situations. They can, however, voluntarily seek care at a CAS unit, but there are no data to document if they do so, and if the CAS responds to their needs. Between the ages of 18 and 21 years, they can also seek Extended Care Maintenance, which provides social work support and financial assistance“ (Ali, Taraban & Kaur Gill, 2003, S. 28).

Bereits der hier geschilderte Kenntnisstand weist darauf hin, dass umF ein blinder Fleck in der wissenschaftlichen und öffentlichen Wahrnehmung in Toronto sind, dieses Ergebnis erhärtet sich anhand des Forschungsprojektes.

81 Im Zuge des Forschungsprojektes wurden unbegleitete Minderjährige interviewt. Auch Experten wie Settlementworker wiesen auf diese Gruppe hin, die abgesehen von den städtischen Youth Shelters wenig Zugang zu Unterstützung besitzt.

2.5.2 Prozesse und rechtliche Grundlagen des Flüchtlingsschutzes in Deutschland

AsylbewerberInnen müssen sich nach der Überschreitung der deutschen Grenze bei der Ausländerbehörde, Polizei oder Erstaufnahmeeinrichtung zu erkennen geben (§13 (3) AsylVfG) (vgl. Abb. 2.7).

Sie werden dann an die zuständige *Erstaufnahmeeinrichtung* verwiesen und können in der dort untergebrachten Außenstelle des Bundesamtes einen *persönlichen Asylantrag* stellen. Jugendliche im Alter ab 16 Jahren gelten unabhängig von ihrer Minderjährigkeit bereits als asylmündig (§12, Abs. 1 AsylVfG). Ihr Asylantrag wird nicht in der Familieneinheit bearbeitet (Artikel 14a AsylVfG). Die Verteilung der AsylbewerberInnen auf die verschiedenen Bundesländer findet in Deutschland nach einer festgelegten Quote statt (BAMF, 12/2012, S. 6). Während des laufenden Asylverfahrens besteht eine Wohnungsverpflichtung, häufig in einer Gemeinschaftsunterkunft für AsylbewerberInnen (GU) (ebd., S. 7). Neben der Aktenanlage erfolgt sogleich die erkennungsdienstliche Behandlung für alle AsylbewerberInnen, die das 14. Lebensjahr vollendet haben. Fingerabdrücke werden in der *Datenbank EURODAC* (europäische Datenbank) abgeglichen, um Mehrfach-Identitäten und Mehrfach-Antragstellungen zu überprüfen (ebd., S. 16). Wird festgestellt, dass der Flüchtling über ein anderes europäisches Land eingereist ist, kann er aufgrund der Dublin III-Regelung in dieses Land zurück geschoben werden. Während des laufenden Asylverfahrens erhalten AsylbewerberInnen eine *Aufenthaltsgestattung*. In der *persönlichen Anhörung* müssen AsylbewerberInnen ab 16 Jahren ihre Fluchtgründe darlegen (ebd., S. 18). Es folgt die Entscheidung, ob das Bundesamt zuständig ist oder die AsylbewerberInnen aufgrund des Dublin-Verfahrens in ein anderes Land zurückgewiesen werden. Folgende Sachentscheidungsmöglichkeiten bestehen neben der formellen Entscheidung (z. B. aufgrund Dublin III):

- Anerkennung als Asylberechtigter nach §16a GG (politische, staatliche Verfolgung)
- Anerkennung als Flüchtling nach §3 (1) AsylVG (Fluchtgründe der GFK)
- Gewährung eines subsidiären Schutzes nach §4 (1) AsylVG (vor allem Gefahr der Folter und bewaffneter Konflikt)
- Feststellung eines Abschiebungsverbotes nach §60 Abs. 5; 7 AufenthG (z. B. mangelnde medizinische Versorgung)
- Ablehnung als unbegründet/offensichtlich unbegründet (ebd., S. 19).

AsylbewerberInnen, die eine Aufenthaltserlaubnis als Asylberechtigter und anerkannter Flüchtling erhalten, können nach dreijährigem Aufenthalt eine Niederlassungserlaubnis beantragen. Bei einer Aufenthaltserlaubnis durch subsidiären Schutz und Abschiebungsverbote ist dies erst nach 7 Jahren möglich. Erst die Niederlassungserlaubnis stellt einen permanenten Aufenthaltstitel dar, da Flüchtlinge mit Aufenthaltserlaubnis von Widerrufungsverfahren betroffen sein können (Heinhold, 2014, S. 100). Bei einer Anerkennung besteht frühestens nach sieben beziehungsweise acht Jahren die Möglichkeit, die Staatsbürgerschaft zu erlangen (ebd., S. 385 ff.)

Wird der Asylantrag abgelehnt und bestehen dennoch tatsächliche Abschiebehindernisse (z. B. ist kein Reisedokument vorhanden), erhält der Flüchtling in der Regel eine Duldung. Nach wie vor muss hier kritisiert werden, dass es weiterhin zu Dauerduldungen kommt (ebd., S. 15). Die Duldung stellt lediglich eine Aussetzung der Abschiebung dar, und bedeutet insofern einen hochunsicheren rechtlichen Status (Gag & Voges, 2014b,

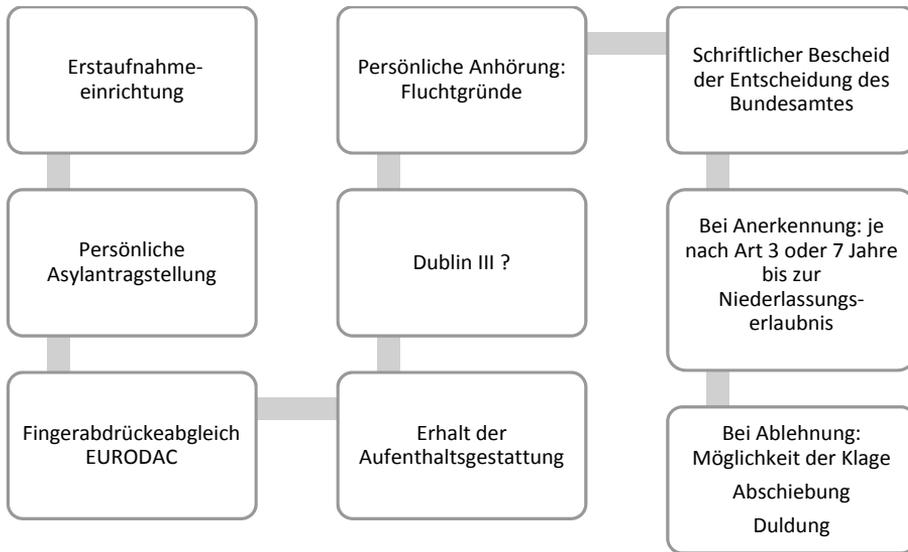


Abbildung 2.7: Ablauf des Asylprozesses in Deutschland (Quelle: Eigene Darstellung nach BAMF, 12/2012)

S. 9). Wichtig für die Situation junger Flüchtlinge sind zudem die Möglichkeiten der Aufenthaltsstabilisierung:

- Durch §18a AufenthG können sie eine Aufenthaltserlaubnis erhalten, wenn sie in Deutschland eine Ausbildung abgeschlossen haben und einen ihrem Beruf entsprechenden Arbeitsplatz vorweisen.
- Der §25 AufenthG bietet die Möglichkeit der Aufenthaltsverfestigung aufgrund eines Schulabschlusses (Gag & Schroeder, 2012, S. 17; Müller, Nägele & Petermann, 2014, S. 43 ff.).

Die mangelnde Handlungsfähigkeit eines Minderjährigen steht weder der Zurückschiebung (nach Dublin III) noch der Abschiebung in den Herkunftsstaat entgegen, dieser Artikel wird jedoch nur bei begleiteten jungen Flüchtlingen angewandt.

Für *unbegleitete minderjährige Flüchtlinge* ergeben sich einige Besonderheiten. Gibt ein Flüchtling an, minderjährig zu sein, so sollte eine Inobhutnahme erfolgen. Häufig kommt es jedoch nicht hierzu, da Altersangaben der Jugendlichen in Frage gestellt werden (Schöning, 2014, S. 23 f.). Insofern wird in sogenannten Clearingstellen und Erstaufnahmeeinrichtungen für umF zunächst die Altersfeststellung durch Inaugenscheinnahme und Gespräche durch MitarbeiterInnen des Jugendamtes⁸² geklärt. Gilt der Flüchtling als minderjährig, wird ein Vormund bestellt.

Die folgende Auflistung zeigt weitere Besonderheiten für das Verfahren von unbegleiteten Minderjährigen:

82 In einzelnen Fällen kann auch eine medizinische Untersuchung erfolgen. Die Verfahren zur Altersfeststellung werden häufig als nicht verlässlich kritisiert (vgl. hierzu Müller, 2014, S. 34).

- Zunächst stellen viele von ihnen keinen Asylantrag, auch die direkte Beantragung von subsidiärem Schutz ist möglich.
- Unbegleitete Minderjährige erhalten häufig zunächst eine Duldung, wenn sie die Entscheidung für oder gegen ein Asylverfahren nicht sofort treffen (Müller, 2014, S. 30). Diese kann im Rahmen der § 25a/18a in eine Aufenthaltserlaubnis münden.
- Für Minderjährige besteht ein Abschiebungsschutz, wenn die Betreuung und Versorgung im Herkunftsland nicht sicher gestellt werden kann, und Schutz vor Zurückweisung in das Ersteinreiseland nach Dublin III.
- Im Rahmen von Dublin III soll jedoch überprüft werden, ob Familienangehörige in einem anderen europäischen Land sind und zum Wohle des Jugendlichen der Asylantrag dort gestellt werden soll.
- Asylanträge von unbegleiteten Minderjährigen werden durch sonderbeauftragte Entscheider, die speziell geschult sind, bearbeitet. Für umF bestehen hohe Schutzquoten, die sich in den letzten Jahren auch noch gesteigert haben. Für 2013 nennt Müller die Zahl von 53,9% (2014, S. 25)
- Werden minderjährige Flüchtlinge in der Folgeunterbringung der Clearingphase im Rahmen der Jugendhilfe untergebracht, müssen sie nicht in Gemeinschaftsunterkünften leben.
- Minderjährige unbegleitete Flüchtlinge, die durch die Jugendhilfe betreut werden, haben Zugang zum Krankenversicherungssystem (ebd., S. 38).

2.6 Rechtlicher Zugang zu Arbeit, Bildung, Wohnraum, Gesundheitswesen und staatlicher Unterstützung

Anerkannte Flüchtlinge

Werden AsylbewerberInnen in Kanada und Deutschland nach den jeweilig geltenden Gesetzen⁸³ anerkannt, gelten für sie zunächst wenig *rechtliche Barrieren* im Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe. Ihre politische Teilhabe bleibt jedoch bis zum Erhalt der Staatsbürgerschaft eingeschränkt. Während in Deutschland zunächst eine befristete Aufenthaltserlaubnis ausgesprochen wird und der Zugang zur Staatsbürgerschaft frühestens nach 7 Jahren offen steht (Heinhold, 2014, S. 386), erhalten anerkannte Flüchtlinge in Kanada die unbefristete Aufenthaltserlaubnis (permanent residency) und können bereits nach 3 Jahren die Staatsangehörigkeit beantragen (Biles & Winnemore, 2007, S. 57).

In *Deutschland* werden anerkannte junge Flüchtlinge an den Jugendmigrationsdienst zur Beratung verwiesen und erhalten Zugang zu Jugendintegrationskursen.⁸⁴ AusländerInnen werden in Deutschland zu Integrationskursen verpflichtet. Bei wiederholten Verletzungen der Verpflichtung zur Teilnahme können auch aufenthaltsrechtliche Folgen entstehen, zudem müssen die Kosten anteilig selbst getragen werden (Heinhold, 2014,

83 In Deutschland bezieht sich dies auf den Erhalt von Flüchtlingsschutz oder Asylberechtigung, teilweise ausgenommen muss hier der Erhalt von subsidiären Schutz und Abschiebehindernissen.

84 Es kommt 2015 zur Öffnung der Integrationskurse für AsylbewerberInnen mit guten Bleibeaussichten.

S. 11; 495). Arbeitssuchende anerkannte Flüchtlinge können Förderinstrumente der Bundesagentur für Arbeit wahrnehmen.

Flüchtlinge, die als *GARs* oder mit den *Joint Assistance Programm* nach Kanada kommen, erhalten Unterstützung durch das *RAP* (Resettlement Assistance Program). Dieses ist neben der Zuteilung der finanziellen Mittel bei *GARs* auch für die Unterbringung und Beratung der Flüchtlinge zuständig (CIC, 5/2014). Für die Finanzierung von *RAP* stellt Kanada jährlich eine Summe von 54 Millionen Dollar zur Verfügung (CIC, 11/2015b). Finden *GARs* während oder nach dem ersten Aufenthaltsjahr keine Anstellung, um sich selbst zu finanzieren, erhalten sie im Anschluss Sozialhilfe (Hyndmann, 2011, S. 14). Das *Privat Sponsorship* soll weiter ausgebaut werden. Religiöse Organisationen, ethnokulturelle Communities und humanitäre Organisationen schließen mit dem CIC Vereinbarungen ab und werden so zu *Sponsorship Agreement Holders*. Sie wiederum können andere Institutionen in der örtlichen Nähe des Wohnsitzes des jeweiligen Flüchtlings mit dem Resettlement beauftragen. Daneben haben auch *Groups of Five (G5)*, also eine Gruppe von fünf volljährigen kanadischen Staatsbürgern oder Bürgern mit festem Aufenthalt, die Möglichkeit, Flüchtlinge zu sponsern. Sie garantieren als Privatpersonen die Durchführung finanzieller und beratender Unterstützung während des ersten Jahres des Settlements (CIC, 04/2007; Korntheuer, 2016).

Resettlementflüchtlinge und anerkannte Flüchtlinge⁸⁵ erhalten in Kanada Zugang zu einem sehr breiten Angebot an Unterstützungsmöglichkeiten (vgl. hierzu Korntheuer, 2016). So können sie z. B. in Toronto Angebote von Beratungsstellen, Sprachkursen, schulische Angebote und sogenannte „Bridging Programs“, welche den Einstieg in das Berufsleben erleichtern sollen, wahrnehmen. Diese Angebote sind in der Regel staatlich durch Citizenship und Immigration finanziert und kostenfrei.

AsylbewerberInnen und geduldete Flüchtlinge

Zugang zu Arbeit und Bildung

Für AsylbewerberInnen gestaltet sich die Situation in *Kanada* etwas schwieriger. Sie haben die Möglichkeit, eine Arbeitserlaubnis zu beantragen, allerdings nicht sofort, wenn sie aus sicheren Herkunftsstaaten kommen. Für sie besteht ein sechsmonatiges Arbeitsverbot (CIC, 2012d). Schulische Bildung ist ohne Einschränkung auch für Flüchtlinge offen, wenn sie bis 21 Jahre alt sind. Für die *Adult School* und ein Studium hingegen muss eine Studierlaubnis beantragt werden. Auf Seite der Universitäten und Colleges kommt eine weitere Einschränkung hinzu, da Personen ohne festen Aufenthaltsstatus internationale Studiengebühren bezahlen müssen und keinen Zugang zu staatlichen Studienkrediten erhalten (Shakya et al., 2010, S. 72; Shakya et al., 2014, S. 148). Der Zugang zu Beratungs- und Bildungsangeboten wie den staatlichen Sprachkursen steht auch AsylbewerberInnen offen. Nur für einige Bereiche (z. B. *LinC*-Angebote mit Kinderbetreuung) bestehen Einschränkungen.

85 Staatliche Sprachkurse und Beratungsangebote stehen generell auch AsylbewerberInnen offen. In der Praxis wird von Anbietern im sogenannten Resettlementsektor vermieden, Personen aufgrund ihres Aufenthaltsstatus auszuschließen, auch wenn die Finanzierungsgrundlage vor allem auf Personen mit Aufenthaltserlaubnis bezogen ist (Interview 25ca).

In *Deutschland* ist die Situation aufgrund der stärkeren Differenzierung von rechtlichen Aufenthaltstiteln komplexer. So Gag und Voges:

„Aufgrund hochkomplexer Rechtslagen in der europäischen sowie in der deutschen Gesetzgebung sind für Flüchtlinge die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe in Deutschland ungleich verteilt, weil sie abhängig von derjenigen gesetzlichen Grundlage sind, die für ihren jeweiligen Status gilt und nach dessen Rechtsnorm sie ein Aufenthaltspapier von der deutschen Bürokratie erhalten.“ (Gag & Voges, 2014b, S. 9).

Bezüglich des Arbeitsmarktzuganges von AsylbewerberInnen hat sich infolge des Facharbeitermangels die größte Veränderung in den letzten Jahren ergeben. Von 12 Monaten reduzierten sich die Arbeitsverbote auf die ersten drei Monate nach Ankunft (Rinne & Zimmermann, 2015, S. 117). Nach wie vor bestehen Vorrangprüfungen, die Deutschen und besser gestellten AusländerInnen das Vorrecht auf Arbeit gewähren. Für junge Flüchtlinge, die eine Ausbildung beginnen möchten, ist weiterhin eine Arbeitserlaubnis notwendig. Im Normalfall muss diese nach einem dreimonatigen Aufenthalt erteilt werden, hier entfällt die Vorrangprüfung. Dennoch wird auch jungen AsylbewerberInnen und geduldeten jungen Flüchtlingen die Aufnahme von Arbeit und Berufsausbildung untersagt. Sogenannte Arbeitsverbote bei mangelnder Mitwirkungspflicht werden häufig ausgesprochen, wenn in der Ausländerbehörde der Eindruck entsteht, dass nicht ausreichend an der Passbeschaffung mitgewirkt wird.⁸⁶ Häufig führen diese Versagensgründe sowie die mangelnde und divergierende bürokratische Praxis zum faktischen Ausschluss von Erwerbstätigkeit und dualer Berufsausbildung (Gottschalk, 2014, S. 231). Insofern das Studium nicht durch eine Nebenbestimmung untersagt wird, ist auch mit Aufenthaltsgestattung und Duldung ein Studium möglich. Es sprechen dennoch oft andere Gründe wie der Ausschluss von BAföG-Bezug, Nachweispflicht einer Krankenversicherung, und die mangelnde Hochschulzugangsberechtigung gegen den Studienbeginn. In einigen Hochschulgesetzen ist der Besitz einer Aufenthaltserlaubnis Zugangsvoraussetzung (Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 22). Nach wie vor tritt die allgemeine Schulpflicht in einigen Bundesländern erst nach einer Wartezeit von 6 Monaten in Kraft. Berufsschulpflicht und –recht wird geduldeten und gestatteten jungen Flüchtlingen nicht im gesamten Bundesgebiet zugestanden (Schwaiger & Neumann, 2014, S. 68). Allgemein wird zumindest für die unter 16-jährigen der Zugang zum allgemeinen Schulsystem ermöglicht (ebd., S. 68; vgl. II 3.2.2).

Besonders schwer gestaltet sich Bildungsteilhabe aufgrund der Einschränkungen des Zuganges zu BAföG und zu Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) für AsylbewerberInnen und geduldete Flüchtlinge sowie auch für *aus humanitären Gründen anerkannte Flüchtlinge*. Sie erhalten erst nach vier Jahren Zugang, zugleich wird der Bezug von Leistungen zum Lebensunterhalt eingestellt, da sich dieser bei einer Berufsausbildung ausschließt (Gottschalk, 2014, S. 231). Die sogenannte „BAföG-Falle“ führt dazu, dass junge Flüchtlinge nur das Ausbildungsentgelt zur Lebensunterhaltssicherung zur Verfügung steht, bei schulischen Ausbildungen sind sie völlig mittellos (Gag & Schroeder, 2012, S. 18; Gottschalk, 2014, S. 231). Auch zu ausbildungsbegleitenden Hilfen, die als Unterstützung in der Be-

86 Arbeitsverbote werden in dieser Situation aufgrund eines selbstverschuldeten Abschiebehindernisses ausgesprochen (Voigt, 2009, S. 55).

rufsausbildung für diese Gruppe hochnotwendig wären, sind junge Flüchtlinge mit unsicherem Aufenthaltsstatus häufig nicht berechtigt.⁸⁷

Gesundheitsleistungen

Gesundheitsleistungen für junge Flüchtlinge mit ungesichertem Aufenthalt werden in *Deutschland* durch das Asylbewerberleistungsgesetz geregelt. Dieses beschränkt die medizinische Hilfeleistung auf Notfälle und akute Schmerzzustände (§4 AsylbLG) (Heinhold, 2014, S. 363). Auch wenn die Behörden hier über gewisse Ermessensspielräume verfügen, besitzt diese Gruppe somit einen stark eingeschränkten Zugang zu Gesundheitsleistungen. Beim Auftreten von posttraumatischen Belastungsstörungen ist eine therapeutische Versorgung häufig nicht durchzusetzen. Praktisch bestehen häufig auch Barrieren, wenn der Arztbesuch im Vorfeld bewilligt werden muss. ÄrztInnen lehnen die Behandlung von AsylbewerberInnen ab, da für sie in der Abrechnung ein erhöhter bürokratischer Aufwand entsteht oder die Verfahrensweisen unbekannt sind. Diese Situation *betrifft nicht* unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, die im Rahmen der Jugendhilfe untergebracht sind. Sie sind deutlich besser gestellt und erhalten die Leistungen der regulären Gesundheitsversorgung (Weiss, 2009, S. 64). Analog hierzu besteht in *Kanada* der Zugang zum Interim Federal Health Programm für AsylbewerberInnen. Hier gilt wie im deutschen Kontext, dass der Zugang zu Gesundheitsleistungen auf Notfälle und akute Bedarfe eingeschränkt ist. Für junge minderjährige Flüchtlinge bestehen zum Teil Ausnahmen für einige Leistungen. Seit 2014 wurde die gesundheitliche Versorgung von einigen AsylbewerberInnen und abgelehnten Flüchtlingen weiter eingeschränkt. Ontario reagierte durch die Bereitstellung eines Ersatzprogrammes (Settlement. Org, 2016). Auch die kostenfreie staatliche Gesundheitsversorgung (für Ontario OHIP), welche nach Erhalt der Aufenthaltserlaubnis greift, umfasst häufig nur die ärztliche Behandlung, aber keine Medikamente (Ontario Minsistry of Health and Long Term Care, 05/2015).

Wohnraum

Junge Flüchtlinge können sich in *Kanada* im Allgemeinen frei bewegen und ihren Wohnort frei wählen. Eine extreme Ausnahme bildet hier die Einvernehmung in Haft (Detention) zur Feststellung der Identität bzw. wenn angenommen wird, der Flüchtling könnte sich dem staatlichen Zugriff entziehen. Diese Situation hat sich seit der Einführung des Bill C32 wesentlich verschärft. Auch für jugendliche Flüchtlinge im Alter ab 16 Jahren ist vorgesehen, dass sie während des Asylprozesses häufiger in Haft bleiben, wenn sie aus sicheren Herkunftsstaaten stammen oder sie zu den „irregular arrivals“⁸⁸ gehören (Cleveland & Rousseau, 2012, S. 1663).

87 Diese Regelung wird zum 1.1.2016 geändert. Junge Flüchtlinge haben nunmehr die Möglichkeit, nach einem 15-monatigen Aufenthalt in Deutschland BAföG und BAB zu beziehen. Die Regelung gilt allerdings nicht für junge Flüchtlinge mit einer Aufenthaltsgestattung, die sich noch im Asylverfahren befinden (BMBF, 2015; Flüchtlingsrat Niedersachsen, 2015).

88 Diese werden folgendermaßen definiert „Bill C-31 gives the government the discretion to designate any group of two or more refugee claimants entering Canada as an ‘irregular arri-

Die lange kritisierte Residenzpflicht für AsylbewerberInnen und geduldete Flüchtlinge wurde *in Deutschland* nun endlich gelockert (Rinne & Zimmermann, 2015, S. 117). Sie besteht jedoch nach wie vor während des Aufenthaltes in einer Erstaufnahmeeinrichtung. Für junge AsylbewerberInnen bedeutet dies, dass sie sich nicht frei bewegen können. Sie dürfen sich nicht außerhalb des Bezirkes der Ausländerbehörde, der sich meist mit dem Gebiet des Landkreises deckt, aufhalten (Täubig, 2009, S. 23). Die Wohnsitzverpflichtung in Gemeinschaftsunterkünften für AsylbewerberInnen bleibt größtenteils bestehen. Die Lebensbedingungen in Erstaufnahme- und Gemeinschaftsunterkunft sind geprägt durch:

- räumliche Enge (Zimmer werden mit mehreren Flüchtlingen belegt, teilweise sind Einheiten notdürftig durch Vorhänge abgetrennt),
- mangelnde Privatsphäre (Duschräume und Toiletten sind häufig nicht absperrenbar),
- schlechte hygienische Verhältnisse (in Gemeinschaftsküchen und gemeinschaftlichen sanitären Anlagen),
- sowie durch bürokratische Überwachung (Kontrolle bei Verlassen und Ankunft, Wachpersonal) (Schroeder, 2003b, S. 384; Siebert, 2010, S. 37).

Sexuelle Übergriffe gegen Frauen und Mädchen werden immer wieder berichtet, auch gewalttätige Übergriffe durch Wachpersonal wurden in Pressemeldungen skandalisiert (Siebert, 2010, S. 36). Hinzu kommt die häufige lokale Abgeschiedenheit der Unterkünfte und ihre schlechte infrastrukturelle Anbindung. Für junge Flüchtlinge bedeutet dies häufig, keinerlei Aktivitäten außerhalb der Unterkunft wahrnehmen zu können. Betreut werden Gemeinschaftsunterkünfte und Erstaufnahmeeinrichtungen nur teilweise durch Fachpersonal. Der Schlüssel beträgt hier eine Sozialarbeiterstelle auf 150 AsylbewerberInnen (Interview 26de).

Sozialer Leistungsbezug

In Kanada können AsylbewerberInnen nach Ankunft im Land einen Antrag auf den Erhalt von Sozialhilfe stellen, sie müssen lediglich die Asylantragsstellung nachweisen können. Auch abgelehnte AsylbewerberInnen sind berechtigt, solange ihre Abschiebung nicht durchgesetzt werden kann (Ramsey, 2010 S. 36). Das Sozialhilfeprogramm von Ontario (Ontario Works) gewährt für Toronto bis zu 655 \$ für einen alleinstehenden Erwachsenen.⁸⁹ Auch Gesundheitskosten wie Medikamente werden zum Teil von Ontario Works übernommen (City of Toronto, o. J.).

Begleitete minderjährige Flüchtlinge und junge volljährige unbegleitete Flüchtlinge erhalten *in Deutschland* Leistungen nach dem *Asylbewerberleistungsgesetz*, solange sie im Asylverfahren sind bzw. wenn ihr Antrag abgelehnt wurde. Nachdem diese Leistungen jahrzehntelang unter Sozialhilfeniveau lagen, kam das Bundesverfassungsgericht am 18. Juli 2012 zum Urteil, dass die Grundleistungen des AsylbLG verfassungswidrig sind, da sie das menschenwürdige Existenzminimum unterschreiten. Der Regelsatz für alleinstehende Erwachsene wurde in Folge von 224,97 € auf 346 € erhöht. Die Berechtigten erhalten

val' if they are suspected of having obtained travel documents from smugglers or if normal processing would be too time-consuming.“ (Cleveland & Rousseau, 2012, S. 1663)

89 Sowohl Kosten für Unterkunft, Nahrungsmittel und alle andere Bereiche werden durch diese Höchstsumme abgedeckt (City of Toronto, o. J.).

diese Leistungen als Grundleistungen, wie Unterkunft und einen zusätzlichen Barbetrag (Aktuelle Gesetzentwürfe, 2014, S. 412 ff.; 404 f.).

Die besondere Situation unbegleiteter Minderjähriger

Unbegleitete Minderjährige sind *im deutschen Kontext* gegenüber den begleiteten Minderjährigen und den jungen Erwachsenen deutlich besser gestellt. Sie erhalten über die Jugendhilfemaßnahmen Zugang zur regulären Gesundheitsvorsorge, die Unterbringung innerhalb der Jugendhilfe bietet bessere Wohn- und Lebensbedingungen als jene in den Gemeinschaftsunterkünften. Für Freizeitaktivitäten und Nachhilfe sind deutlich mehr finanzielle Mittel vorhanden. Der größte Unterschied besteht im Zugang zu Betreuung und Unterstützung. Hier stehen den unbegleiteten Minderjährigen im Rahmen der Jugendhilfe der Zugang zu ErzieherInnen und SozialarbeiterInnen in einem wesentlich höheren Maße zur Verfügung.

In Kanada beschränkt sich die Unterbringung von unbegleiteten Minderjährigen auf die unter 16-Jährigen. Ältere haben faktisch keinen Zugang zu Childrens Aid Society. Sogenannte „Youth Shelter“ nehmen jugendliche Wohnungslose im Alter von 16–24 Jahren auf (Youth without shelter, o. J.). Wie bereits ausgeführt, sind zur Situation von unbegleiteten jungen Flüchtlingen in Kanada nur sehr eingeschränkt Informationen verfügbar.

Fazit: Resettlement versus AsylbewerberInnen im Land

Im Vergleich der beiden nationalen Kontexte wird deutlich, dass die historische Entwicklung zur Ausbildung von zwei unterschiedlichen Systemen des Flüchtlingsschutzes führte. Während in Kanada das Resettlement von Flüchtlingen stets im Mittelpunkt der Bemühungen stand, kommt es in Deutschland erst seit 2011 zu geringfügigen Bemühungen, diese sicheren Wege für Flüchtlinge zu eröffnen (Canadian Council for Refugees, 2009a; Han, 2005; Poutrus, 2014; BAME, 1/2012). Bezüglich der Asylprozesse und der Abwehr von AsylbewerberInnen existieren erstaunliche Parallelen in beiden Ländern. Abwehrmechanismen, wie die Ernennung von sicheren Herkunftsländern und Zurückschiebungen in Ersteinreiseländern, werden sowohl von Kanada als auch von Deutschland eingesetzt (Macklin, 2013). Die Lebenssituationen von AsylbewerberInnen sind von restriktiven Maßnahmen bestimmt (Gag & Voges, 2014a; Hari et al., 2013). Hier kann von sich angleichenden Bedingungen gesprochen werden. Während die kanadische Flüchtlingspolitik zunehmend auf Repressionen setzt, lockern sich die einschränkenden Regelungen des Asylkompromisses der 90er Jahre in Deutschland zunehmend (Macklin, 2013; Rinne & Zimmermann, 2015). Dennoch besteht aufgrund der Umverteilung in verschiedene Bundesländer und der Wohnungsnahmepflichten in Deutschland eine eingeschränkte Bewegungsfreiheit, während sich AsylbewerberInnen und Flüchtlinge in Kanada in den großen urbanen Zentren wie Toronto sammeln. Als weiterer deutlicher Unterschied kann die längere Phase der Aufenthaltlichen Unsicherheit durch die Existenz von Widerrufsverfahren in Deutschland und dem sehr viel schwierigeren Zugang zur deutschen Staatsangehörigkeit genannt werden.

Aufgrund der unterschiedlichen Kategorien und rechtlichen Grundlagen ist ein direkter Vergleich von statistischen Daten unmöglich. Die statistische Informationslage zu jungen Flüchtlingen in beiden Staaten und insbesondere zu minderjährigen unbegleiteten

Flüchtlingen in Kanada ist mangelhaft. In Relation zur Gesamtbevölkerung kann zumindest für den Zeitraum bis 2013 von einem annähernd gleichen Anteil der im Land lebenden Fluchtbevölkerung ausgegangen werden (UNHCR, 2015a, Annex table 1). Während Kanada wegen seiner geografischen Lage sowie restriktiven Maßnahmen der letzten Jahre die Zahl der AsylbewerberInnen im Land stark senken konnte, setzte seit 2011 in Deutschland ein gegenteiliger Prozess ein (UNHCR, 2014c, Annex table 2; 2015a, Annex table 9). Kriegerische Konflikte, insbesondere jene in Syrien und im Irak, führen zum starken Anstieg der Asylbewerberzahlen. Grenzsicherungsmaßnahmen und das Dublin III-Abkommen können Deutschland vor diesen Fluchtbewegungen nicht abschotten. Erstaunlicher Weise kommt es in dieser Situation nicht nur zu weiteren Restriktionen, es sind auch Anzeichen für die gesellschaftliche und rechtliche Öffnung gegenüber AsylbewerberInnen, die sich bereits im Land aufhalten, vorhanden (Rinne & Zimmermann, 2015).⁹⁰

3. Bildungssysteme als Rahmenbedingungen für Bildungswege junger Flüchtlinge

In Folge des „PISA-Schocks“ kam es in Deutschland verstärkt zur kritischen Hinterfragung des Bildungssystems. Besonders der Umgang mit ethnokultureller Heterogenität sowie die Bildungsleistungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden seither verstärkt in den Mittelpunkt gerückt. Kanada als eines der Länder mit hohem Leistungsniveau bei schwach ausgeprägter sozialer Bedingtheit von Leistungsunterschieden und geringer Streuung geriet neben den skandinavischen Ländern in den deutschen Fokus (Avenarius, Brauckmann, Döbert, Lehmann & Sroka, 2007, S. 15 f.; Faas, 2013, S. 43). Deutsche Publikationen über das kanadische System neigen dazu, die Situation in Kanada zu idealisieren und kritische Aspekte außer Acht zu lassen, während kanadische Forschung sich deutlich kritischer mit der eigenen Situation auseinandersetzt (Anisef & Kilbride, 2003a).

Der Blick richtet sich hier vornehmlich auf die formalen Bildungssysteme. Es werden solche Strukturen betrachtet, die auf die unterschiedliche Situation von jungen Flüchtlingen im Bildungssystem verweisen (3.1). Die ethnokulturelle Diversität im formalen Bildungssystem wird gesondert thematisiert, sowohl bezüglich ihrer Ausgestaltung als auch in den Bildungsergebnissen und in den jeweiligen pädagogischen und bildungspolitischen Antworten (3.2).

3.1 Grundzüge der formalen Bildungssysteme

Die Anfänge von institutionellen Bildungsformen liegen in Deutschland wesentlich weiter zurück als in Kanada, wo erste Schulgründungen innerhalb der Kolonialzeit im 17. Jahrhundert durch Ordensgemeinschaften vorgenommen wurden (Geißler, 2007, S. 29; 51). Im späteren Verlauf zeichnet sich jedoch die kanadische Bildungsgeschichte durch eine kontinuierliche Entwicklung aus, während es in Deutschland innerhalb der politischen Systemwechsel zu deutlichen Brüchen kam (ebd., S. 49). Die Fortentwicklung des

90 Unter anderem ist hier die Verkürzung des Arbeitsverbotes und die Abschaffung des Sachleistungsprinzips in Bayern zu nennen.

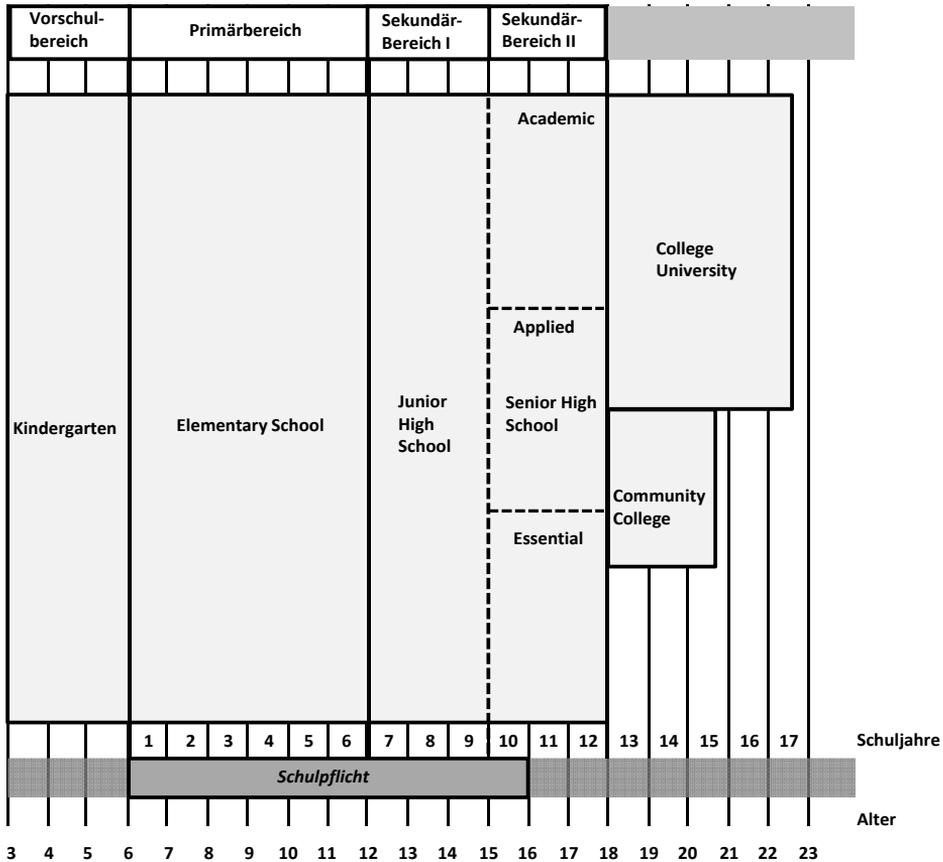


Abbildung 2.8: Das kanadische Schulsystem (Quelle: BMBF, 2007, S. 43)

Bildungswesens in Kanada erfolgte unter geringem bundesstaatlichen Konfliktpotenzial, denn, so Geißler, es besteht „weitgehend Übereinstimmung in den grundsätzlichen Systemgegebenheit [sic!] des Schulwesens“ (ebd., S. 51). In Deutschland hingegen entwickelt sich das Schulsystem auf der Basis historisch gewachsener Strukturen und innerhalb parteipolitischer und länderspezifischer Konfliktlinien (ebd., S. 50). Besonders in den 1970er Jahren investierte Kanada sehr viel in Bildung⁹¹, im gleichen Zeitraum kam es zur Einführung und rechtlichen Umsetzung des staatlichen Multikulturalismus, der auch in der Ausgestaltung des Bildungswesens eine bedeutende Rolle spielte (ebd., S. 34).

Die gegenwärtige Struktur des kanadischen Bildungswesens wird in Abbildung 2.8 dargestellt.

In der föderalen Schulstruktur sind übereinstimmend 12 Jahrgangsstufen bis zum Abschluss des Sekundärbereiches II vorgesehen. Die Schulpflicht besteht bis zum Ende des 18. Lebensjahres und beginnt mit 6 Jahren (Education Amendment Act, Bill 52; Crimu, 2013, S. 18). In Ontario gibt es zudem für Vier- und Fünfjährige die Möglichkeit, zwei

⁹¹ Kanada wies in diesem Zeitraum die höchsten Bildungsausgaben weltweit auf (Geißler, 2007, S. 59).

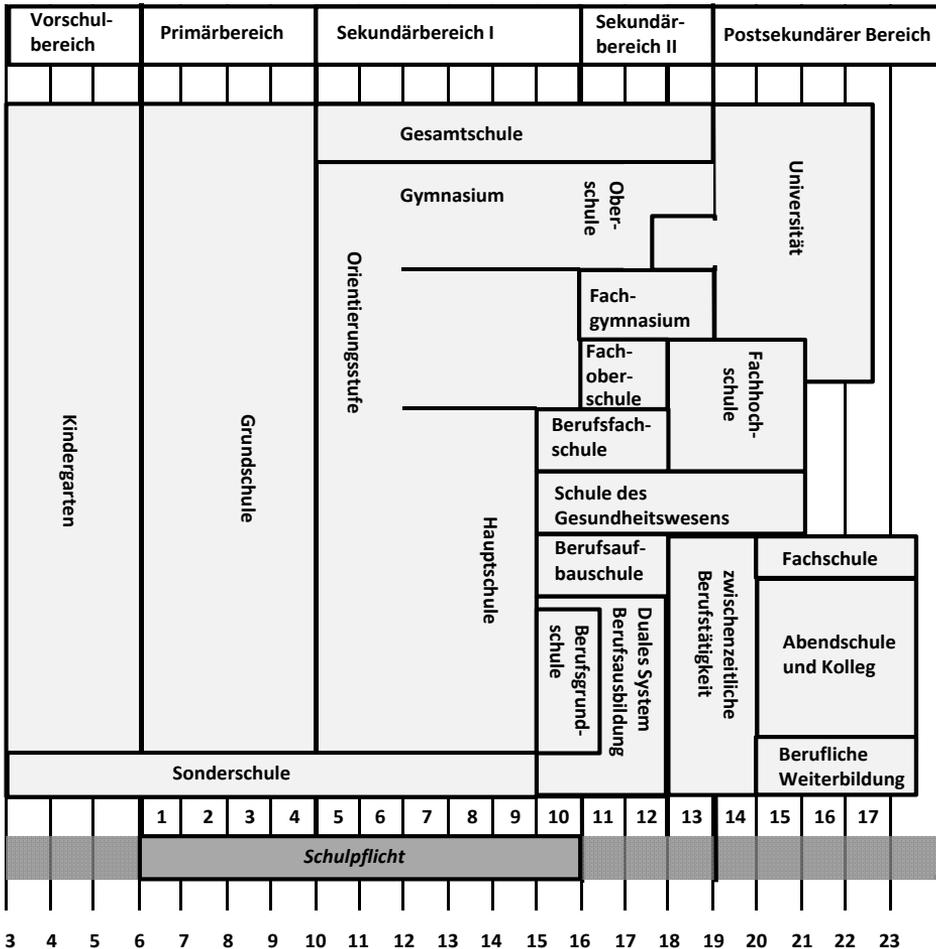


Abbildung 2.9: Das deutsche Schulsystem (Quelle: Avenarius et al., 2007, S. 62)

kostenlose Vorschuljahre wahrzunehmen (Link, 2012, S. 228). Der Unterricht findet im vorschulischen, Primar- und Sekundarbereich in der Regel ganztags von 8.30 bis 15.30 Uhr statt (Crimu, 2013, S. 20). Innerhalb der Gesamtschulstruktur gibt es in Ontario erst ab der 10. Jahrgangsstufe eine schulfachbezogene Differenzierung nach Leistungsniveau. Die Beschulung erfolgt nach dem Inklusionsmodell. Kinder und Jugendliche mit Förderbedarfen erhalten Unterstützung, spezielle Schulformen gibt es nicht. Die tertiäre Bildung in Kanada findet vor allem innerhalb sogenannter Community Colleges und den Universitäten statt. Beide Formen der tertiären Bildung sind kostenpflichtig, wobei Universitäten deutlich höhere Gebühren als Community Colleges erheben (BMBF, 2007, S. 39).

Deutschland unterscheidet sich in seiner föderalen Schulstruktur deutlicher als Kanada, im Folgenden wird deshalb auf Bayern als hier betrachtetes Bundesland Bezug genommen (vgl. Abb. 2.9).

In Bayern ist der vorschulische Kindergartenbesuch kostenpflichtig und freiwillig. Der Primarbereich umfasst in Bayern die ersten vier Schuljahre, danach erfolgt die weitere

Beschulung in unterschiedlichen Schultypen, die sich im Wesentlichen in Haupt- bzw. Mittelschulen, Realschulen⁹² und Gymnasien gliedern. Der Besuch einer Förderschule als weitere Schulform beginnt häufig bereits mit dem ersten Schuljahr. Die in anderen Bundesländern stärker umgesetzte Gesamtschule gibt es in Bayern nicht. Lediglich fünf Schulen im gesamten Gebiet des Bundeslandes werden nach dem Gesamtschulprinzip geführt, vom Kultusministerium jedoch als „Schulen besonderer Art“ bezeichnet (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst). Auch bezüglich des Ganztages Schulbetriebes besteht für SchülerInnen in Bayern ein sehr geringer Zugang. Lediglich 12% der GrundschülerInnen und SchülerInnen der Sekundarstufe I werden ganztags beschult (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 79). Um im Anschluss an den Mittleren Schulabschluss oder die Berufsausbildung einen Hochschulzugang zu erwerben, besuchen SchülerInnen in Bayern berufliche Oberschulen (FOS, BOS) (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2012, S. 18). Neben der kostenfreien akademischen Ausbildung in Universitäten und Hochschulen gibt es in Deutschland ein breit gefächertes Angebot an beruflicher Ausbildung. Bereits im kurzen Überblick wurden einige der divergierenden Punkte deutlich. Im nächsten Absatz sollen einige Aspekte genauer betrachtet werden.

3.1.1 Gesamtschulsystem versus frühe Trennung in Schultypen

Einer der deutlichsten strukturellen Unterschiede liegt in der frühen Trennung von SchülerInnen nach Leistungsniveau in Bayern im Gegensatz zu Ontario (vgl. Abb. 2.9; 2.8). SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf werden häufig bereits zu Beginn der Grundschule in einer gesonderten Schulform untergebracht, obwohl sich Deutschland nach § 24 der BRK der inklusiven Beschulung von Menschen mit Behinderungen verpflichtet. Bayern zeigt sich als einer der Spitzenreiter in den separierenden Angeboten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 170; Funcke, Hollenbach & Klemm, 2011, S. 38; Link, 2012, S. 186). Insofern ist auch die Bezeichnung des deutschen Schulsystems als dreigliedrig nicht treffend, vielmehr sollte von einer Viergliedrigkeit gesprochen werden (Ditton, 2010, S. 60). Insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ist diese Trennung von großer Bedeutung, da sie doppelt so häufig Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen besuchen als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Diefenbach, 2011, S. 455; vgl. Tabelle 2.3). Förderschulen stellen sich häufig als Lernorte für Kinder aus sozial schwachen Schichten und MigrantInnen dar. Bei dem Erwerb eines Bildungszertifikates sind sie stark benachteiligt, da mehr als 75% der FörderschülerInnen keinen Schulabschluss erreichen (Bertelsmann Stiftung & Institut für Schulentwicklungsforschung, 2012, S. 43). Für Kinder mit „special needs“ in Kanada hingegen wird die inklusive Beschulung in den allgemeinen Bildungseinrichtungen umgesetzt und spezielle Fördermittel bewilligt (Link, 2012, S. 251f.).

In der weiteren Schullaufbahn erfolgt die Trennung in verschiedene Schultypen in Bayern bereits ab der 5. Jahrgangsstufe. Basierend auf der Begabungstheorie soll die Mehrgliedrigkeit die SchülerInnen entsprechend individuellen angeborenen Fähigkeiten fördern. Wissenschaftlich wird diese Theorie jedoch als unhaltbar betont, da Begabung eine

92 In Bayern kann der Mittlere Schulabschluss auch an einer sogenannten Wirtschaftsschule abgeschlossen werden.

dynamische Größe ist. Sie wird unter anderem stark durch unterschiedliche Lernmilieus in den verschiedenen Schultypen beeinflusst (ebd., S. 162). Des Weiteren muss kritisiert werden, dass Lehrerempfehlungen häufig nicht das vorhandene „Begabungspotenzial“ der Schülerschaft abbilden und der Wechsel der Schulform bei Weiterentwicklung der individuellen Fähigkeiten nur im sehr geringen Maße möglich ist (Auernheimer, 2004; Crimu, 2013, S. 67; Link, 2012, S. 164 ff.). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind an Gymnasien unterrepräsentiert, in Förder- und Haupt- beziehungsweise Mittelschulen werden sie hingegen häufiger als deutsche Kinder und Jugendliche beschult (vgl. Tabelle 2.3). Besonders deutlich zeigt sich die Segregation in Schultypen in Bayern (Hunger & Thränhardt, 2013, S. 59). Je älter MigrantInnen bei ihrer Ankunft in Deutschland sind, desto deutlicher trifft sie die frühe Trennung. Haben sie den offiziellen Übergangszeitpunkt am Ende der vierten Klasse verpasst, gestaltet sich die Einschulung in Realschulen und Gymnasien als strukturell sehr schwierig, da an diesen Schulformen in Bayern keine Übergangsklassen zum Erlernen der deutschen Sprache angesiedelt sind.

Im Gesamtschulsystem in Ontario hingegen werden SchülerInnen bis zum Ende der neunten Jahrgangsstufe gemeinsam unterrichtet. Auch ab der 10. Jahrgangsstufe bleibt weiterhin die Möglichkeit, fachspezifisch Leistungsniveaus zu wählen. Das System erweist sich hier als sehr durchlässig (Avenarius et al., 2007, S. 61; Link, 2012, S. 225). Ein Guidance Counsellor steht bei der Wahl von Fächern und Leistungsniveaus zur Seite. Einige Fächer wie Kunst, Musik und Hauswirtschaft werden weiterhin für alle SchülerInnen gemeinsam angeboten (Ministry of Education Ontario, 2008, S. 53). Für Jugendliche mit Migrationshintergrund steht in der Highschool ein breites Angebot an „Englisch als Zweitsprache“-Kurse (ESL) sowie ELD-Kurse (Englisch Literacy Development)⁹³ zur Verfügung (Anisef, Kilbride & Khattar, 2003, S. 211; Avenarius et al., 2007, S. 60). Obwohl sich das kanadische Streaming sehr viel flexibler gestaltet als die deutsche Separation in Schultypen, zeigen sich auch hier schichtspezifische Ungleichheiten in den Leistungsniveaus (Link, 2012, S. 225; Sweet, Anisef, Brown, Walters & Phytian, 2010, S. 50 f. vgl. Tabelle 2.2). Zum Abschluss des Ontario Secondary School Diplomas (OSSD) müssen SchülerInnen 30 Leistungsnachweise, sogenannte Credits erwerben und 40 Stunden gemeinnützige Arbeit ableisten.

Entscheidungsstellen im Schulsystem bergen häufig die Gefahr diskriminierender Praxis und können zu Bildungsungleichheit führen. Im Zuge der Forschung zur Auswirkung der Stratifizierung von Schulsystemen wurde deutlich, dass in stark stratifizierten Bildungssystemen (wie Deutschland) tendenziell eine höhere Bildungsungleichheit bezüglich des sozioökonomischen Hintergrundes und Migrationshintergrundes besteht, als in sogenannten „comprehensive“ Systemen (wie Kanada), die eine Trennung nach Leistungsniveau erst sehr spät vollziehen (BMBF, 2007, S. 15; Dronkers, Velden van der, Rolf & Dunne, 2011, S. 16 ff.). Auernheimer sieht in der gegliederten Sekundarstufe eines der wesentlichen strukturellen Probleme der deutschen Schulsysteme:

„Vor allem ist das deutsche System für eine Einwanderungsgesellschaft mit erhöhter Disparität der Bildungsvoraussetzungen dysfunktional“ (Auernheimer, 2012, S. 35).

93 ELD-Kurse beziehen unter anderem Alphabetisierung in ihre schulischen Inhalte mit ein. Sie sind speziell für Kinder und Jugendliche entwickelt, die mit geringen schulischen Vorkenntnissen nach Kanada kommen (Ministry of Education Ontario, 2008, S. 7).

3.1.2 Ganztageschulbetrieb in Ontario: Einbeziehung der Eltern und des Gemeinwesens

In Bayern steht SchülerInnen ein Ganztageschulbetrieb nur in eingeschränktem Maße zur Verfügung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 79). Begründet bleibt die Beschulung in der Halbtagsform in einem Familienbild, welches von einem Hauptverdiener ausgeht und Bildung und Erziehung trennt, jedoch die aktive Mitarbeit der Eltern am Bildungsprozess (in Form der Betreuung der Hausarbeiten) voraussetzt (Link, 2012, S. 291). Nachdem durch die PISA-Ergebnisse die negativen Folgen dieses Modells, gerade für Kinder mit Migrationshintergrund, immer wieder dargestellt wurden, kam es zur Forcierung des Ausbaus von Ganztagesangeboten (Hunger & Thränhardt, 2013, S. 52). Im konservativen Bayern setzte diese Entwicklung später und zögerlicher ein als in anderen Bundesländern.

In Kanada hingegen ist die Form der gebundenen Ganztageschule die Regel im Primar- und Sekundarbereich (Crimu, 2013, S. 66). Eine wichtige Rolle bei der Ausgestaltung des Ganztageschulbetriebes sowie für ein breites Angebot von Freizeitaktivitäten und Vertiefungsbereichen kommt der Einbeziehung von Gemeinwesenorganisationen zu. Besonders in Bezug auf die Unterstützung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund fordert das Bildungsministerium Ontarios zur Einbeziehung der Eltern und zivilgesellschaftliche Organisationen auf:

„In addition, parents and community partners are welcome in schools and are given opportunities to be active in school life“ (Ministry of Education Ontario, 2008, S. 17).

Das TDSB spricht explizit die Einbindung der ethnischen Communities an (Rutkowsky, 2009, S. 65), denn, so Timmons: „Immigrant families feel connected to schools when their experience, language, history, and culture are honoured by the schools“ (Timmons, 2009, S. 41). Durch die Einbeziehung dieser anderen Akteure im Schulbetrieb werden Schulen in Kanada zum sozialen Mittelpunkt eines Stadtteils (Hejazi, 2009, S. 83).

3.1.3 Möglichkeiten der tertiären Bildung und Berufsausbildung

In Deutschland ist die Ausbildung an Universitäten und Fachhochschulen (wieder) kostenfrei. Im deutschen Schulsystem erreichen ausländische SchülerInnen jedoch mit 27% nur halb so häufig die Hochschulzugangsberechtigung wie deutsche Jugendliche (62%). Eine Annäherung der Quote kann nicht beobachtet werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 92). Im Sommersemester 2012 besaßen nur 18% der Studierenden in München Migrationshintergrund, im deutschlandweiten Durchschnitt 23% (vgl. Abb. 2.10; Apolinarski, 2013, S. 19).

Auch im Berufsausbildungssystem muss Chancengleichheit thematisiert werden. Denn obwohl der Zugang zum dualen System generell nicht an ein schulisches Zertifikat gebunden ist, werden diese von den Ausbildungsbetrieben nachgefragt (Lehmann, 2005, S. 111). Besonders schwierige Übergänge sind bei Jugendlichen zu beobachten, die keinen Schulabschluss besitzen. Bei ausländischen Jugendlichen ist dies doppelt so häufig der Fall (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 91). Es kann hier von problematischen Strukturen von Schulsystem und besonders des sogenannten Übergangssystems gesprochen werden. Das Übergangssystem stellt sich als schulisches Auffangbecken für

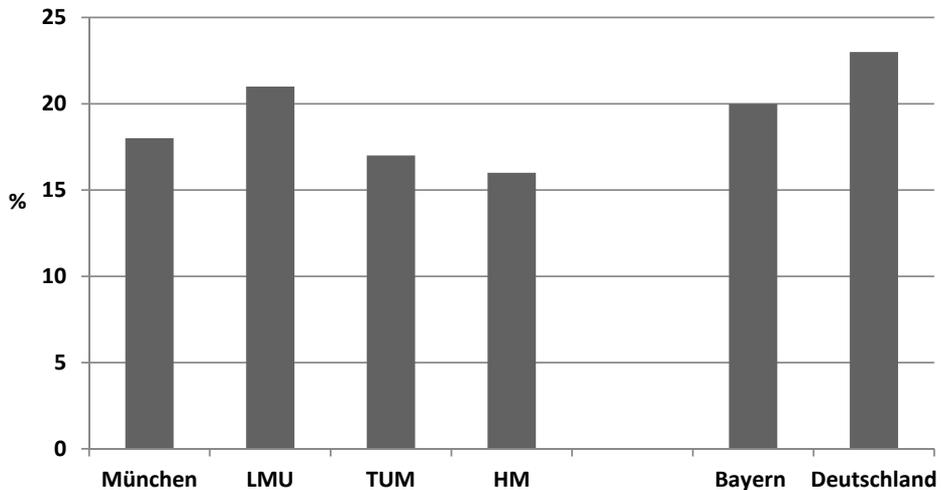


Abbildung 2.10: Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund in München und Bayern
(Quelle: Apolinarski, 2013, S. 19)

die Jugendlichen dar, die keinen Ausbildungsplatz bekommen haben, bietet ihnen jedoch wenige Chancen (Chassé, 2014, S. 123). Im breit gefächerten Berufsbildungssystem entsteht weiter Ungleichheit, nicht nur da jugendliche MigrantInnen weniger häufig den Übergang erfolgreich bewältigen (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, 2014, S. 115)⁹⁴, sondern auch weil anzunehmen ist, dass sich ihr Zugang in bestimmten Sparten der Berufsausbildung häuft (Protsch, 2014, S. 197). Der Bildungsbericht konkludiert folgendermaßen: „ausländische Jugendliche (sind) beim Zugang zu Berufsausbildung stark benachteiligt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 100).

In Kanada ist im Gegensatz zu Deutschland kein Berufsausbildungssystem etabliert, auch wenn es in den Provinzen einzelne Modellversuche und Programme gibt, die zudem häufig nach dem deutschen Vorbild konzipiert wurden (Lehmann, 2005, S. 111; Link, 2012, S. 262). Dennoch bleibt die postsekundäre Bildung in Kanada im Wesentlichen auf die Optionen College und Universität beschränkt. Für beide Formen werden Studiengebühren erhoben, welche in den letzten Jahren deutlich angestiegen sind. Die sogenannten „tuition fees“ an den Universitäten sind häufig doppelt so hoch wie jene an den Colleges. Es sind weitreichende regionale und universitäts- bzw. collegespezifische sowie fachspezifische Unterschiede in den Gebühren vorhanden⁹⁵ (Standing Senate Committee on So-

94 So mündeten 2012 mit mittlerem Schulabschluss 48% der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund in eine betriebliche Ausbildung ein. Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund beträgt diese Quote nur 29% (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, 2014, S. 115).

95 Die University of Toronto erhob für den Bachelor im Ingenieurwesen für einheimische Studierende ca. 12.000 \$ im Studienjahr im 2013/2014, internationale Studiengebühren für den gleichen Studiengang an der U of T betragen im Durchschnitt 34.000 \$ (University of Toronto). Am Georg Brown College in Toronto wird jährlich für Programme, die zu einem sogenannten „Diploma“ führen, eine Gebühr von ca. 3.700 \$ erhoben. Internationale Gebühren liegen bei mehr als der dreifachen Summe (Georg Brown College).

cial Affairs, Science and Technology, 2012, S. 20 f.). Auswirkungen der Studiengebühren auf die Teilnahme an postsekundärer Bildung werden in Kanada in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung kontrovers diskutiert. Dennoch ist davon auszugehen, dass sie für SchülerInnen mit niedrigem sozioökonomischen Status eine wichtige Barriere darstellen (Link, 2012, S. 266 ff.; Standing Senate Committee on Social Affairs, Science and Technology, 2012, S. 21). Junge Erwachsene mit Migrationshintergrund, so das Komitee des kanadischen Senats, nehmen häufiger ein Studium auf als ihre kanadisch-stämmigen Peers⁹⁶ (ebd., S. 35).

Aus einer Reihe von wesentlichen Unterschieden des formalen deutschen und kanadischen Bildungssystems wurden hier drei für die Situation der jungen Flüchtlinge besonders bedeutsame Aspekte näher beleuchtet. Unterschiedliche ErzieherInnen- und Lehrerausbildung, Ausbaugrad der vorschulischen Bildung, das Durchführen von Klassenwiederholungen, Qualitätssicherung durch Outputsteuerung und Evaluation sowie die Mittelallokation sollten als weitere Unterscheidungsbereiche mindestens erwähnt werden, wenn auch eine genauere Diskussion im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen kann (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2007; Crimu, 2013; Link, 2012).

3.2 Ethnokulturelle Diversität in den Bildungssystemen

Im Umgang mit jungen Flüchtlingen und anderen MigrantInnen im Schulbetrieb spiegelt sich deutlich der gesamtgesellschaftliche Umgang mit ethnokultureller Diversität, so Cummings:

„Schools tend to reflect the values of the societies that fund them and thus it is not surprising that societal discrimination is frequently also reflected within the educational system. This discrimination expresses itself both in the structures of schooling (e.g. curriculum and assessment practices) and in patterns of teacher-student interaction“ (Cummings, 2013, S. 4).

Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem, wie sie bereits im Kapitel 3.1 anklingen, sind rechtfertigungsbedürftig, wenn sie dem Postulat der Chancengleichheit widersprechen (Ditton, 2008, S. 632). Die Orientierung an „Equity“ als Entkoppelung der Bildungsergebnisse von sozioökonomischem Status, Hautfarbe und Gender wird gefordert, denn die (partielle) Exklusion aus dem Bildungssystem birgt hohe Risiken des Ausschlusses aus weiteren zentralen gesellschaftlichen Bereichen (Bertelsmann Stiftung & Institut für Schulentwicklungsforschung, 2012, S. 17 ff.; Ditton, 2010, S. 52). Dennoch verdeutlicht Ditton hier Mechanismen der sozialen Ungleichheit im deutschen Bildungssystem:

„Vom Anspruch her soll in meritokratischen Systemen die Verteilung von wertvollen Gütern nach Verdiensten resp. der bislang erbrachten Leistung erfolgen. Empirisch lässt sich jedoch leicht zeigen, dass daneben regelmäßig auch weitere Faktoren von Bedeutung sind, vor allem auch die soziale Herkunft“ (Ditton, 2010, S. 52).

96 Dennoch müssen hier wesentliche Unterschiede zwischen verschiedenen Subgruppen thematisiert werden (vgl. II 3.2.1).

In diesem Absatz werden insofern sowohl die Bildungsergebnisse als auch die Begründungen und Ursachensuche der persistenten Ungleichheit im deutschen Bildungssystem in den Blick genommen.

3.2.1 Jugendliche mit Migrationshintergrund im Bildungssystem und ihre Bildungsergebnisse

Ausländische Jugendliche und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind sowohl in Kanada als auch in Deutschland ein wachsendes Segment der Bevölkerung. Es wurde bereits auf die Schwierigkeiten hingewiesen, die sich aus verschiedenen Definitionen, Altersgruppen und rechtlichen Hintergründen ergeben. Insofern bieten sich hier die vergleichenden Daten der PISA-Studie an. Sie zeigen für 2012 einen Anteil der 15-Jährigen mit Zuwanderungshintergrund von 40% in Kanada und in Deutschland von 25,8%. Seit PISA 2003 kam es zu einer Zunahme von 9,7 Prozentpunkten in Kanada und 5% in Deutschland (vgl. Tabelle 2.5; Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013, S. 282). Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund in Kanada besitzen einen ähnlichen sozioökonomischen Status wie andere SchülerInnen. In Deutschland hingegen bestehen signifikante Unterschiede (Prenzel et al., 2013, S. 285). Diese Differenzen in der Migrationsbevölkerung bilden sich unter anderem vor dem Hintergrund unterschiedlicher Einwanderungssysteme sowie der differenten Integrationsphilosophien der beiden Staaten (vgl. II 1.):

„Der Anteil der Fünfzehnjährigen mit Migrationshintergrund an dieser Altersgruppe ist mit etwa 20% in Kanada und Deutschland nahezu gleich groß. Diese quantitative Übereinstimmung verdeckt jedoch historisch gewachsene und politisch herbeigeführte gravierende Unterschiede zwischen den Migrationspopulationen beider Staaten. Kanada versteht sich traditionell als Einwandererland und ist frühzeitig dazu übergegangen, die ‚Einwanderungskandidaten‘ – soweit nicht humanitäre Überlegungen ausschlaggebend sind – weitgehend nach Nützlichkeitskriterien auszuwählen [...] Das hat dazu geführt, dass die Immigranten überwiegend zur Gruppe der qualifizierten Angehörigen der Mittelschicht zählen und dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund daher über sozialisatorische Voraussetzungen verfügen, die schulisches Lernen günstig beeinflussen.“⁹⁷ (Hörner & Klemm, 2007, S. 226 f.)

Bildungsergebnisse werden anhand von zwei Aspekten aufgezeigt. 1) Die Verteilung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in verschiedene Schultypen (Deutschland) und Leistungsniveaus (Kanada bzw. Toronto) sowie 2) Die Ergebnisse der internationalen PISA-Studie in Kanada und Deutschland.

Die *Leistungsdifferenzierung* beginnt in Kanada mit dem sogenannten Streaming. Die Zahlen zeigen, dass für Ontario faktisch nur zwei Leistungsniveaus bestehen: applied und academic (vgl. Tabelle 2.2). Zahlen zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den verschiedenen Streams sind nicht vorhanden, lediglich für Jugendliche, die als „English language learners“ bezeichnet werden, gibt es Auswertungen. Als weitere Differenzierung

97 Die hier genutzten Daten stammen aus der PISA-Studie 2000, wie anhand der Tabelle 2.5 deutlich wird, ist der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich angestiegen. In Kanada wird er für PISA 2012 mit 40% angegeben in Deutschland mit 25,8% (Prenzel et al., 2013, S. 287; 285; 282).

im Bildungssystem kann die Beschulung im ESL/ELD-System (Unterstützungssystem für Englisch als Zweitsprache) thematisiert werden (Access Alliance, 2011, S. 17 ff.). Im Toronto Public School Board sind Jugendliche mit einer anderen Muttersprache als Englisch häufiger im academic stream als im applied stream. Dennoch wird im kanadischen Kontext die „Streaming Praxis“ immer wieder kritisiert, da SchülerInnen mit niedrigeren sozioökonomischen Status sowie die sogenannten racialized groups⁹⁸ die niedrigeren Leistungsniveaus besuchen (Sweet et al., 2010, S. 14).

Tabelle 2.2: Leistungsniveaus und Migration in Toronto in %

(N=14,252)	Canada (English)	Canada (Non- English)	Carib- bean	Africa	Europe	Eastern Asia	South Asia	Western Asia
Pathways								
University	42	51	12	32	52	72	50	37
College	14	16	17	20	13	08	17	17
HS Grad	20	15	26	19	15	08	16	19
Dropout	24	18	45	30	20	13	17	27
Sex								
Male	49	47	50	53	49	47	48	48
Female	51	53	50	47	51	53	52	52
Age of Entry								
On Time	95	97	85	86	93	91	93	95
One Year Late	05	03	15	14	07	09	07	06
Family Structure								
Both parents	43	65	21	34	65	52	42	54
Alternative	44	25	59	44	23	36	44	29
Structure unable to determine	12	09	20	22	12	12	14	16
Streaming level								
Academic	73	80	38	52	82	87	74	71
Applied	22	16	50	40	14	10	21	24
Essentials	06	04	13	08	08	03	04	05

(Quelle: Sweet et al., 2010, S. 26)

98 Der Begriff „racialized groups“ wird in kanadischer Fachliteratur als Alternative zum Begriff „visible minorities“ verwendet. Durch ihn sollen sowohl die Zuschreibungsprozesse durch die Mehrheitsgesellschaft als auch der Minderheitenstatus von nicht anglosächsischstämmigen Bevölkerungsgruppen kritisch hinterfragt werden. Er bezieht sich, so Galabuzi (2006), auf „non-aboriginal people of colour“ und betont den sozialkonstruktivistischen Charakter der Zugehörigkeit und Abgrenzung von ethnokulturellen Gruppen (Galabuzi, 2006, S. xvii).

Insbesondere für die Gruppe der jungen Flüchtlinge zeigt sich, dass eine nicht passende Einteilung in Klassenstufen negative Auswirkungen auf Bildungsergebnisse hat (Kanu, 2008, S. 924:71; Wilkinson, 2002, S. 185).

„Schools also need to give serious thought to how newcomers are systematically restricted from taking advanced level courses, even though they may perform well in aptitude tests, either because of discriminatory practices or because of how the ESL program works.“ (Desai & Subramanian, 2003, S. 159).

Sweet et al. verdeutlichen, dass sich hinter den besseren *Bildungsergebnissen* von MigrantInnen in Kanada, welche sich in höheren Highschool-Abschlussraten und im häufigeren Abschluss von postsekundärer Bildung zeigen, wesentliche Unterschiede zwischen den Gruppen verbergen (Sweet et al., 2010; vgl. Tabelle 2.2). Diese stellen sich als „Overperformance“ von einigen Gruppen mit höheren sozioökonomischen Status sowie als „Underperformance“ von afrokanadischen und lateinamerikanischen Gruppen dar (Mc Andrew, 2009; Sweet et al., 2010, S. 6 ff.). Dennoch lassen sich nicht alle Leistungsunterschiede durch den sozioökonomischen Status erklären. Die guten Ergebnisse einiger Gruppen können auch auf die höheren Bildungsaspirationen unter MigrantInnen zurückgeführt werden (Sweet et al., 2010, S. 10 f.). Ein viel diskutiertes Problem im kanadischen Kontext sind hohe Highschool-Abbruchsquoten. Mc Andrew zeigt hier für die englischsprachige Schulbevölkerung in Toronto eine Quote von 23,1%. Auch sie betont die große Differenz zwischen den Untergruppen von MigrantInnen. Während die Abbruchsquote von somalischstämmigen Jugendlichen bei 36,1% liegt, sind Jugendliche, die Tamil als Muttersprache angeben, nur mit 18,2% betroffen (Mc Andrew, 2009, S. 157); beide Herkunftskontexte (Somalia und Sri Lanka) können als durch Fluchtmigration geprägt bezeichnet werden.

In Deutschland zeigt sich hingegen sehr deutlich, dass Kinder mit Migrationshintergrund als Gesamtgruppe durchgehend niedrigere *Bildungsergebnisse* erzielen. Statistische Daten zeigen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sowohl bezüglich des *Besuches der verschiedenen Schultypen* als auch im Erwerb von Bildungszertifikaten benachteiligt sind (Diefenbach, 2011; vgl. Tabelle 2.3). Besonders kritisch ist die Situation der Haupt- bzw. Mittelschule. Diese wird zur „Ausländerschule“ (Diefenbach, 2011, S. 61). Im Zuge der steigenden Erfordernisse im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bietet sie ihren SchülerInnen jedoch immer geringere Zukunftsperspektiven (Link, 2012, S. 179). Gleichzeitig geraten Haupt- und Mittelschulen zunehmend unter Druck. Sie sind aufgrund geringer Schülerzahlen von Schließungen bedroht (Link, 2012, S. 178).

Bezüglich der Förderschulen ist insbesondere die Verteilung am Förderschwerpunkt Lernen sehr bedenklich (Diefenbach, 2011, S. 69). Die Abstände zwischen den beiden betrachteten Gruppen haben sich zudem im letzten Jahrzehnt nicht wesentlich verändert (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, 2014, S. 93). Besonders für junge Flüchtlinge besteht oft ein Mangel an adäquaten Bildungsangeboten, als Quereinsteiger besitzen sie häufig nur Zugang zu Sprachkursen oder Flüchtlingsklassen an Berufsschulen (Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 20; Müller et al., 2014, S. 56). Für junge AsylbewerberInnen kommt es zu Situationen der doppelten Segregation in Gemeinschaftsunterkünften und spezifischen Bildungsangeboten in Migrations- und Flüchtlingsklassen (Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 23).

Tabelle 2.3: Ausländische und deutsche SchülerInnen an allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2012/13¹⁾

Nationalität	N	Gesamt- schule	Haupt- schule	Realschule	Gym- nasium	Förder- schulen ²⁾	
Deutsche	4.680.088	583.574	495.542	997.995	2.287.538	315.439	
%	100	12,5	10,6	21,3	48,9	6,7	
Ausländer	408.946	74.255	112.336	82.603	100.052	39.700	
Insgesamt	%	100	18,2	27,5	20,2	24,5	9,7

1) Ohne Abendschulen, schulunabhängige Orientierungsstufe und Freie Waldorfschulen

2) Förderschulen werden nicht separat an Bildungsbereichen zugeordnet.

(Quelle: Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, 2014, S. 92)

Aufgrund der differentiellen Bildungsstrukturen in beiden Ländern ist es sehr schwierig, einen direkten Vergleich der kanadischen und deutschen Situation vorzunehmen. Deshalb sollen die Ergebnisse der internationalen *PISA-Studie* herangezogen werden, um auf Unterschiede im Leistungsniveau von jungen MigrantInnen in Kanada und Deutschland zu verweisen. Die internationale Vergleichbarkeit so Prenzel, wird bei PISA im Vorgehen bei Testkonstruktion und -übersetzung, Testdurchführung und Kodierung betont (Prenzel et al., 2013, S. 33). PISA schafft also im internationalen Umfeld vergleichbare Ergebnisse. Unterschiede in den Leistungsniveaus von jungen MigrantInnen in Deutschland und Kanada können sich zum Teil durch Differenzen in der Migrationsbevölkerung erklären. Tatsächlich gibt es wesentliche Unterschiede im sozioökonomischen Status sowie Unterschiede in der Auswirkung des sozioökonomischen Status auf die Bildungsteilnahme in den beiden Kontexten. Dennoch können die gravierenden Leistungsunterschiede nicht allein auf diese Faktoren zurückgeführt werden. Schwippert et al. (2007) zeigen für die PISA-Studie 2000 einen deutlichen Leistungsunterschied bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, auch nach Kontrolle des Geschlechts sowie kulturellen und sozialen Hintergrundes in Deutschland und Kanada auf:

„Ist nur ein Elternteil in Deutschland geboren, so ist das durchschnittliche Leseverständnis um etwa 10 Punkte niedriger als in der Referenzgruppe [Jugendliche ohne Migrationshintergrund]. Sind hingegen beide Eltern im Ausland geboren, beträgt die Differenz zu Jugendlichen, die in Deutschland geboren wurden, unter sonst gleichen Bedingungen sogar 37,5 Punkte“ (Schwippert, Klieme, Lehmann & Neumann, 2007, S. 214).

In Kanada hingegen besitzen Jugendliche mit Migrationshintergrund nach Kontrolle der angesprochenen Erklärungsvariablen einen Leistungsvorsprung von 3,3 bzw. 3,6 Punkten (Schwippert et al., 2007, S. 213). Auch Stermac et al. bestätigen dieses Ergebnis (vgl. Tabelle 2.4), anhand von Daten aus der PISA und Youth in Transition Study zeigen sie zu Jugendlichen aus „war zone countries“⁹⁹,

99 Sie selbst betonen die Nähe der Kategorien „refugees“ und SchülerInnen aus „war zone countries“.

„Findings for 15- year old high school students indicated that these youth performed at comparable and in some cases superior levels as Canadian-born and non-war-zone immigrant students. Specifically, youth from war-zone countries had similar marks in language and science as students born in Canada or non-warzone countries, as well as significantly higher mathematics marks relative to Candian-born youth.“ (Stermac, Clark & Brown, 2013, S. 215 f.)

Diese Ergebnisse können als deutliche Hinweise gesehen werden, dass junge Flüchtlinge in Kanada ähnliche, in einigen Fällen sogar bessere Bildungsergebnisse als kanadisch-stämmige Jugendliche erzielen.

Tabelle 2.4: Akademische Leistungen von SchülerInnen aus Kriegsgebieten in Kanada

	Groups			F
	War zone	Non-war zone	Canadian-born	
Mathematics	75.1 (13.9)	77.6 (13.7)	71.6 (14.3)	12.13***
Males	76.2 (12.9)	78.0 (13.6)	71.0 (15.0)	0.256
Females	74.0 (14.9)	77.3 (13.9)	72.2 (13.7)	
Language	74.7 (12.4)	75.6 (11.0)	74.8 (11.4)	0.810
Males	72.0 (12.0)	74.4 (10.9)	71.1 (11.5)	36.64**
Females	77.2 (12.3)	77.0 (11.0)	78.0 (10.3)	
Science	76.9 (13.2)	76.1 (13.5)	74.9 (12.4)	1.64
Males	77.1 (13.2)	74.3 (14.7)	73.3 (13.8)	4.38*
Females	76.6 (13.2)	78.1 (11.9)	76.1 (11.8)	
Overall marks	77.4 (10.6)	78.3 (10.2)	77.1 (10.4)	5.21**
Males	77.4 (10.6)	77.4 (10.2)	77.1 (10.4)	15.11***
Females	78.3 (10.3)	79.3 (10.0)	78.5 (9.86)	

(Quelle: Stermac et al., 2010, S. 102)

Seit der ersten PISA-Studie zeigt sich für den deutschen Kontext eine deutliche Verbesserung, nicht nur des gesamten Leistungsniveaus, sondern insbesondere der Leistung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 2.5; OECD, 2014, S. 195). In der neusten Auflage von PISA 2012 sind nach wie vor trotz Kontrolle des sozioökonomischen Status Leistungsunterschiede von Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorhanden (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, 2014, S. 98). Prenzel schränkt diese Aussage ein, denn anteilig und auf bestimmte Gruppen bezogen sind die Leistungsunterschiede durch den sozialen Status erklärbar (Prenzel et al., 2013, S. 304). Nach den schlechten Ergebnissen der ersten PISA-Studie wurden sehr schnell Fragen nach den Ursachen der Bildungsungleichheiten gestellt. Während sich Reformvorschläge vornehmlich auf eine innere Schulreform bezogen, blieb die strukturelle Ausformulierung des Bildungssystems ein Tabu (Auernheimer, 2013, S. 8), besonders in den konservativ regierten Bundesländern wie Bayern. Es kann zwischen Erklärungsansätzen der Bildungsungleichheit anhand Merkmalen der Migrantenkinder und ihrer Familien sowie den Erklärungen anhand von Schulmerkmalen und Schulstrukturen unterschieden werden (Diefenbach, 2011, S. 90). Die zunächst stark vertretenen Erklärungen durch kulturelle Defizite wurden

in Folge durch differenziertere Betrachtungen des Humankapitals und Milieus ergänzt beziehungsweise abgelöst. Nach wie vor sind humankapitalistische Ansätze in der Bildungsforschung stark vertreten. Sie besitzen, so Diefenbach, auch einiges an Erklärungskraft (ebd., S. 108).

Tabelle 2.5: Mathematische Kompetenzen in PISA 2012 mit Zuwanderungshintergrund (ZH) und ohne, sowie Differenzen im sozioökonomischen Status

PISA 2012 Mathematik	Anteil ZH	PISA 2012 Ohne ZH	PISA 2012 (2003) Mit ZH	Differenz ZH Sozioökonomischer Status
Kanada	40%	521	522	-0,8
Deutschland	25,8%	531	485 (+24,0)	-10,7

(Quelle: eigene Darstellung nach Prenzel et al., 2013, S. 287; 285; 282)

Neben diesen Erklärungsmöglichkeiten tritt in jüngerer Vergangenheit die Beschäftigung mit Schulmerkmalen und Schulstrukturen, wie unter anderem die in dieser Arbeit eingenommene Perspektive der „institutionellen Diskriminierung“, stärker in den Vordergrund. So betont Auernheimer zum deutschen Kontext:

„[...] ja, die im internationalen Vergleich außerordentlich starke Streuung lässt sich am ehesten durch die Segregation im gegliederten Schulsystem erklären“ (Auernheimer, 2013, S. 18).

Für ihn sind die durch Gomolla und Radtke beschriebenen Mechanismen der institutionellen Diskriminierung stark anschlussfähig zu den Ergebnissen der PISA- und IGLU-Studien (Auernheimer, 2013, S. 18). Gomolla und Radtke (2009) beschreiben im Übergang zur Sekundarstufe folgende problematische Aspekte, die zur Benachteiligung von jugendlichen MigrantInnen führen:

- Die Ansiedlung der sogenannten V-Klassen¹⁰⁰ nur an Hauptschulen und keiner anderen Form der Sekundarstufe. Zum Teil erfolgt die anschließende Überweisung an die Hauptschule „automatisch“.
- Die Definition der Hauptschule als Schule, welcher kulturelle und sprachliche Heterogenität zugesprochen wird.
- Perfekte Deutschkenntnisse und elterliche Unterstützung werden für die Übergangsempfehlung in das Gymnasium vorausgesetzt.
- Die Existenz von defizitorientierten ethnokulturellen Zuschreibungen bezüglich elterlicher Unterstützung und Sozialisationsmilieu werden in Übergangentscheidungen mit sprachlichen Fähigkeiten gekoppelt. (Gomolla & Radtke, 2009, S. 261 ff.)

Trotz Verbesserung der Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren besteht in Deutschland weiterhin ein niedriges Leistungsniveau sowie eine hohe soziale Bedingtheit von Bildungsergebnissen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 88; 89). Bildungsreformen wie der Ausbau von Ganztageschulen und der vorschulischen Bildung sowie die Entwicklung von nationalen Bildungsstandards

¹⁰⁰ Hier sind Klassen zur Deutschförderung angesprochen. Im Münchner Kontext wird sinngemäß der Begriff „Ü(bergangs)-Klassen“ verwendet.

und Bemühungen um gezieltes Bildungsmonitoring waren nur bedingt erfolgreich (Faas, 2013, S. 44).

3.2.2 Bildungspolitische und pädagogische Antworten auf ethnokulturelle Diversität

Der Diskurs um interkulturelle und multikulturelle Bildung hat sich in den letzten Jahren sowohl im nordamerikanischen Kontext als auch in der deutschsprachigen Fachliteratur intensiviert. Bildungsprozesse werden durch kulturelle und lebensweltliche Diversität geprägt. Multikulturelle Bildungssituationen sind in Einwanderungsgesellschaften wie Deutschland und Kanada ein Faktum und werden in unterschiedlicher Weise in bildungspolitische Diskurse miteinbezogen. Dennoch ist weiterhin die Frage zu stellen, ob in logischer Folge die pädagogische Praxis zu einer inter- bzw. multikulturellen wird.

Der internationale MIPEX-Index zeichnet ein sehr klares Bild, was Regelungen im Bildungssystem betrifft. Hier werden Policies analysiert, nicht Outcomes, insofern weisen die Daten auf sehr wichtige strukturelle Bedingungen der Bildungssysteme hin, nicht wie die PISA-Daten auf das Leistungsniveau der SchülerInnen. Der Index verweist jedoch nicht auf die Umsetzung der bildungspolitischen Richtlinien in der pädagogischen Praxis (vgl. Abb. 2.11; CIDOP & MPC, 2015).

Bildungspolitik in Deutschland, so Auernheimer (2012), ist entscheidend dafür, ob interkulturelle Aspekte in der Bildungspraxis beachtet werden. Denn sie schafft nicht nur die Räume für interkulturelle Bildungsarbeit, sondern bestimmt durch ihre Strukturen den Kontakt zwischen Gruppen und die Chancengerechtigkeit der Bildungsergebnisse (Auernheimer, 2012, S. 30). Bereits 1964 forderte die KMK in Folge der Anwerbung der Gastarbeiter dazu auf, deren Kinder innerhalb des Schulsystems zu fördern (Crimu, 2013, S. 48). Im Mittelpunkt standen hierbei muttersprachliche Kenntnisse, da die Rückkehr in die Herkunftsländer erwartete wurde. Innerhalb der *Ausländerpädagogik* waren bildungspolitische Maßnahmen zunächst darauf ausgerichtet, durch die „Doppelstrategie“ Sprachdefizite abzubauen sowie die Rückkehrfähigkeit zu erhalten (Auernheimer, 2012, S. 40). Die schulische Umsetzung erfolgte durch die Gründung von muttersprachlichen Klassen sowie den ersten „internationalen Vorbereitungsklassen“ Ende der 70er Jahre (Crimu, 2013, S. 49). Ursachenkomplexe für „problematische Integration“ wurden an Sprachdefiziten und kulturellen Unterschieden festgemacht. Diskriminierung und strukturelle Benachteiligung gerieten erst zu einem späteren Zeitpunkt in den Blickpunkt (Auernheimer, 2012, S. 26). Die unkritische Konstruktion von SchülerInnen als Träger ihrer Nationalkultur führte zur Kulturalisierung dieser Gruppe innerhalb der *Ausländerpädagogik*. Aufgrund ihres Herkunftslandes wurden den betreffenden Kindern und Jugendlichen kulturelle Eigenschaften, Merkmale und Ausdrucksformen zugeschrieben und somit auch die kulturelle Differenz zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund dokumentiert (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 116 ff.). Bereits Mitte der 80er Jahre führte diese Sichtweise zur Kontroverse Kulturrelativismus versus Universalismus. 1996 orientierte sich die KMK mit ihrer Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ an seit den 80er Jahren entstandenen Konzepten, die sich von den kulturell defizitären Definitionen der *Ausländerpädagogik* abwandten (Auernheimer, 2012, S. 42, 30). Innerhalb der *reflexiven Interkulturellen Pädagogik* wird für eine reflexive Auffassung von Kultur plädiert.

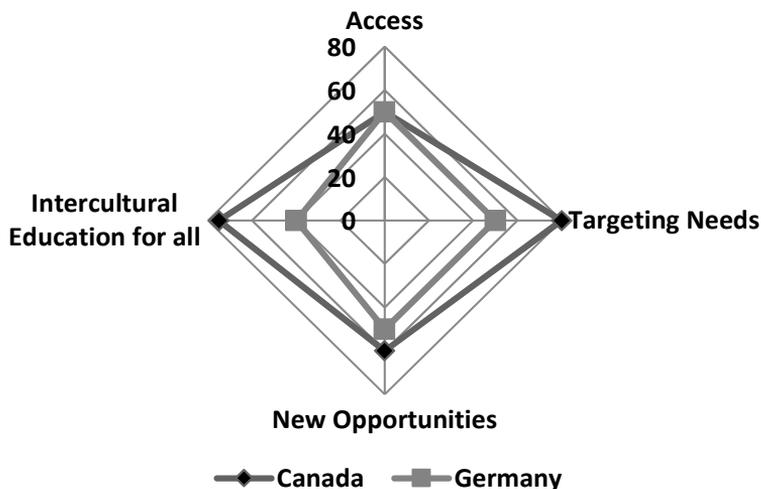


Abbildung 2.11: Bildungspolitische Richtlinien: Kanada und Deutschland im Vergleich (Quelle: CIDOB & MPG, 2015)

„Nach dieser Auffassung geht es nicht um das Beharren auf ‚Differenz‘ nach fundamentalistischen Vorstellungen. Es geht also nicht darum, den Anderen in seiner Andersheit zwar wahrzunehmen und vielleicht sogar anzuerkennen, ihn aber dadurch zugleich ‚in das Ghetto seiner Andersartigkeit einzusperren‘“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 134).

Der PISA-Schock aus dem Jahr 2000 führte in der KMK zu neuen Einsichten. Institutionen des Bildungssystems wurden als Ort definiert, an welchem die aufnehmende Gesellschaft Integrationsanstrengungen umsetzen muss. Erste Schritte in Richtung einer *Antidiskriminierungspädagogik* wurden unternommen. Reformbemühungen bezogen sich in Folge vor allem auf den Ausbau der vorschulischen Erziehung und Sprachförderung und den Ausbau des Ganztagesbetriebs. Leider wird dieser, genau wie die Teilintegration der Sekundarstufe in Bayern, im besten Falle zögerlich umgesetzt (Auernheimer, 2012, S. 33 ff.). Betrachtet man die ungleiche Teilhabe unterschiedlicher Gruppen im deutschen Schulsystem, so scheint es, dass die pädagogische Praxis noch keine reflexiven interkulturellen Konzepte umsetzt, die zur Chancengleichheit führen. Es muss davon ausgegangen werden, dass in den pädagogischen Praxisfeldern noch immer Zielgruppenpädagogik für „die Fremden“ eine große Rolle spielt und bei der Suche nach den Ursachen der ungleichen Bildungschancen nach wie vor auf Erklärungen gesetzt wird, die Ursachen in den Merkmalen, Eigenschaften und Verhaltensweisen der Betroffenen sehen (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 134; Nohl, 2014, S. 89).

Flüchtlingsjugendliche sind von den beschriebenen bildungspolitischen und pädagogischen Strukturen als Segment der heterogenen Gruppe „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ betroffen. Für Sie gibt es jedoch noch eine Reihe von weiteren speziellen Richtlinien und Situationen. Schulpflicht und Schulrecht wurde jungen Flüchtlingen in der Vergangenheit in den Bundesländern im unterschiedlichen Ausmaß verweigert (Harmening, 2005) und auch die aktuelle Situation zeichnet sich durch einen eingeschränkten Zugang zum Bildungssystem aus:

„Kinder mit einem Flüchtlingshintergrund sind im deutschen Schulsystem immer noch stark benachteiligt- sowohl primär durch gesetzliche Sonderregelungen (z. B. ‚Schulrecht‘ vs. ‚Schulpflicht‘ in einzelnen Bundesländern) als auch sekundär, indem diesen Kindern beispielsweise die Fahrt bzw. die Finanzierung einer Fahrkarte zum Schulstandort verweigert wird“ (Schwaiger & Neumann, 2014, S. 4).

Sowohl das in den allgemeinen Menschenrechten (Art. 26 Abs. 1) grundgelegte Recht auf Bildung als auch das in der UN-Kinderrechtskonvention grundgelegte Bildungsrecht (Art. 28; 29) werden in Deutschland nur mangelhaft umgesetzt (Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 18; Cremer, 2009; Schwaiger & Neumann, 2014, S. 61). Für das Bundesland Bayern gilt die Wahrnehmung der allgemeinen Schulpflicht bis 9 Schuljahren (Art. 37 Abs. 3 BayEUG). Faktisch wird sie jedoch stark an das Lebensalter gekoppelt und es ist insofern der Zugang zum allgemeinbildenden formalen Bildungssystem bei einem Ankunftsalter bis zu 16. Jahren möglich (vgl. hierzu Müller et al., 2014, S. 58). Nach einer einjährigen Erprobungsphase von sogenannten Sonderklassen für AsylbewerberInnen kam es 2012 zu einer bayernweiten neuen Umsetzungsrichtlinie bezüglich der Berufsschulpflicht, welche jungen Flüchtlingen ein Recht auf zweijährige Beschulung im Alter von 17–21 Jahren, in Ausnahmen auch bis zum 25. Lebensjahr einräumt. Begründet wird dieser Schritt mit gesellschaftsfunktionellen Notwendigkeiten:

„Ein berufliches Unterrichtsangebot für berufsschulpflichtige Flüchtlinge erscheint vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung und des sich verstärkenden Fachkräftemangels nicht nur aus sozialen Erwägungen, sondern auch aus ökonomischer Sicht geboten.“ (KMS vom 24.05.2012)

Die Schulangebote für berufsschulpflichtige AsylbewerberInnen und Flüchtlinge sollen zudem mit besonderen Rahmenbedingungen ausgestattet werden:

- eine Klassengröße ab 10 SchülerInnen und bis zu 20 SchülerInnen
- sozialpädagogische Betreuung der SchülerInnen
- besondere Qualifikation der Lehrkräfte (insbesondere Deutsch als Zweitsprache)

Im Schuljahr 2012/2013 bestanden bayernweit bereits 53 Klassen, vor allem in den größeren städtischen Zentren (Bayerischer Flüchtlingsrat, 2012, S. 14).

Die im MIPEX aufgezeigten bildungspolitischen Unterschiede in Deutschland und Kanada entstanden in einer historischen Tradition. Kanadische Bildungspolitik ist seit den 70er Jahren durch das politische Konzept des Multikulturalismus beeinflusst:

„Neben der rechtlichen Fixierung, der organisatorischen Institutionalisierung ist die Implementierung von Prinzipien multikultureller Politik im kanadischen Bildungssystem, damit die Erziehung Heranwachsender im Bewusstsein von Respekt für kulturelle Heterogenität, für das Gelingen des multikulturellen, aber nationalstaatlichen Projekts von besonderer Bedeutung.“ (Hejazi, 2009, S. 126).

Auch wenn Multikulturalismus im kanadischen Kontext nicht ohne Kritik bleiben kann, so führte er im Bereich des Bildungssystems unter anderem zu folgenden Umsetzungen:

- Verankerung von multikultureller Bildung in den Grundlagen des Bildungssystems (in nationalen, regionalen und schulbezogenen Policies)
- Evaluation der Umsetzung multikultureller Praxis
- Repräsentation ethnokultureller Gruppen in Curricula und Schulmaterialien
- Achtung von religiösen Ritualen und Kleidungsvorschriften
- Zweisprachige Erziehungsprogramme
- Social justice/Anti-Rassismus Programme (Hejazi, 2009, S. 159 ff.)

Kirova (2009, S. 114) plädiert für einen Kulturbegriff, der die Veränderbarkeit und Flexibilität kultureller Identität miteinbezieht, um kulturelle Stereotypenbildung zu vermeiden. Die im Punkt 1.2.2. angesprochenen Konzepte der kritischen Pädagogik von Giroux und Freire weisen eine hohe Anschlussfähigkeit zu multikulturellen Bildungskonzepten auf. Multikulturelle Pädagogik entwickelte sich von „celebrating diversity“ weiter zu einem verstärkt strukturellen Equity-Ansatz, welcher ungleiche Teilhabe sowie diskriminierende Schranken und Praktiken in den Blick nimmt (Hejazi, 2009, S. 167). Besonders deutlich wird die Ausrichtung an Teilhabegerechtigkeit anhand schulischer Richtlinien (Policies) des Ontario Ministry of Education und des Toronto Public School Boards. Das TDSB gilt als „world leader in equity“ (Dippo, Basu & Duran, 2012, S. 46; Rutkowsky, 2009, S. 63) und besitzt so unter anderem einen social justice action plan und eine Richtlinie zu Equity, die einen 43-seitigen Maßnahmenkatalog umfasst (Rutkowsky, 2009, S. 53; TDSB 1999, TDSB, o.J.). „Social justice education“ soll integraler Bestandteil des Schulalltags sein, um solche ungleiche Teilhabechancen zu vermeiden und um kritisches Denken bei den SchülerInnen zu fördern. Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit sind als Leitbilder eingebettet in die „multikulturelle Tradition“, welche die gesellschaftliche Vielfalt als Ressource und nicht als Problem definiert. Das School Board setzt einen hohen Beamten für Equity-Angelegenheiten ein und steuert durch den „Learning Opportunity Index“ die Ressourcenverteilung zugunsten von Schulen in sozioökonomisch schlecht gestellten Nachbarschaften. Curricula und Lehrmethoden und das Lehrerkollegium sind verstärkt auf die ethnokulturell diverse Schülerschaft ausgerichtet (Rutkowsky, 2009, S. 64). Methodisch setzt das School Board hier auf Empowerment und aktivierende Projekte, um das Engagement der SchülerInnen zu stärken, so werden zum Beispiel „student leadership“, „student mentoring programs“, „student speaking opportunities“ und „student led campaigns“ als Möglichkeiten aufgeführt (TDSB, o.J.a, S. 6).

Bildungspolitische Richtlinien für Zweitsprachenlerner sind in einem 31-seitigen Regelwerk des Ontario Ministry of Education festgehalten. Sowohl die Ausformulierung von Ankunfts- und Orientierungsstrukturen als auch die Durchführung von Assessment sprachlicher und mathematischer Kenntnisse wird festgelegt. Jugendlichen mit unterbrochener oder beschränkter schulischer Vorbildung müssen zusätzliche Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden. Bezogen auf ihre schulische Vorbildung können Jugendliche Leistungsnachweise anerkannt bekommen. Assessment muss ein kontinuierlicher Prozess sein, der im Austausch mit SchülerInnen und Eltern stattfindet. Für den Abschluss des Ontario Secondary School Diploma (OSSD) ist teilweise die Anerkennung der Leistungsnachweise aus „Englisch als Zweitsprache“-Kursen möglich. Der Englisch-Leistungsnachweis der 12. Jahrgangsstufe muss jedoch in regulären Klassen geleistet werden, wenn ein Abschluss auf applied oder academic Niveau angestrebt wird (Ministry of Education Ontario, 2008). Spezielle „Englisch als Zweitsprache“-Angebote

(ESL/ELD) können in getrennten Klassen stattfinden, die mindestens partielle Integration in reguläre Klassen wird jedoch festgelegt:

„In this model, it is possible to cluster the learners by level into the appropriate ELD course for up to half a day [...] and still provide integration with peers for at least one period a day“ (Ministry of Education Ontario, 2008, S. 51).

Ansief und Kilbridge verdeutlichen, dass auch im TDSB trotz dieser positiven bildungspolitischen Bemühungen die Umsetzung in die pädagogische Praxis weiterhin kritisch hinterfragt werden muss (Anisef & Kilbride, 2003b, S. 263).

Fazit: Segregiertes Schulsystem versus inklusive Beschulung

Plakativ lässt sich der Vergleich der zwei hier betrachteten Bildungssysteme in Bayern und Ontario in die Dualisierung von Inklusion versus Segregation fassen. Das föderale System in Deutschland zeigt wesentlich deutlichere Unterschiede als das kanadische (Avenarius, Brauckmann, Döbert, Lehmann & Sroka, 2007; Link, 2012; Hunger & Thränhardt, 2013). In diesem Kapitel wurde deutlich gemacht, dass das formale Bildungssystem in Toronto wesentlich stärker durch kritische multikulturelle Ansätze durchdrungen ist (Hejazi, 2009; Rutkowsky, 2009). Dennoch kommt es auch hier zur ungleichen Bildungsteilhabe bestimmter Subgruppen von MigrantInnen (Anisef & Kilbride, 2003a; Sweet, Anisef, Brown, Walters David & Phytian, 2010). Junge Flüchtlinge treffen im kanadischen Kontext jedoch auf ein ausdifferenziertes Unterstützungssystem, welches ihre Inklusion in Regelschulen ermöglicht (vgl. hierzu Crimu, 2013). Junge MigrantInnen in Bayern sind hingegen insbesondere als Quereinsteiger durch die frühe Trennung und Segregierung in Schultypen betroffen (Schwaiger & Neumann, 2014). Leistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind in beiden Kontexten durch den sozioökonomischen Status beeinflusst (Link, 2012). Dennoch zeigt sich im kanadischen Bildungssystem, dass Erfolge von MigrantInnen nicht nur auf ihre gute sozioökonomische Stellung zurückzuführen sind, während für den deutschen Kontext schwächere Ergebnisse der Gruppe nicht nur auf ihrer schlechteren sozioökonomischen Ausstattung basieren (Sweet et al., 2010; Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, 2014; Schwippert et al., 2007).

So verdichten sich die Hinweise, dass die formale Beschulung in Toronto strukturelle Rahmenbedingungen schafft, die für junge Flüchtlinge wichtige Ressourcen bereitstellen. In Bayern wurde jedoch im Zuge der Ausweitung von Berufsschulrechten Zugang für ein breites Altersspektrum zu berufsbildenden Angeboten geschaffen. Hier wiederum sind die Angebote im kanadischen Kontext weniger ausgebaut.

4. Toronto und München als urbane Lebenswelten junger Flüchtlinge

Die kommunale und lokale Ebene wird bezüglich ihrer Bedeutung für die Integration von Flüchtlingen hervorgehoben (Aumüller & Bretl, Februar/2008; Losi & Strang, 2008). In den zwei urbanen Zentren München und Toronto wird deutlich, dass es auf kommunaler Ebene zu einer progressiven Bearbeitung von gesellschaftlicher Diversität und Fluchtmigration kommt. Abgrenzbar zu ländlichen Regionen und kleineren Städten zeigt sich in

beiden urbanen Kontexten 1) Multikulturalität als wesentliches Merkmal der Lebenswelt sowie 2) eine breite Angebotsstruktur von Unterstützungssystemen und 3) ausdifferenzierte Bildungsangebote für junge Flüchtlinge.

4.1 Toronto und München: multikulturelle urbane Zentren

Die Attraktivität urbaner Zentren für MigrantInnen und AsylbewerberInnen begründet sich im Bestehen von familiären Netzwerken, der Erwartung, auf Mitglieder der eigenen religiösen und ethnischen Community zu treffen sowie in den besseren Möglichkeiten Arbeits- und Bildungsangebote zu erhalten (Gag et al., 2013, S. 286). München und Toronto sind beide durch eine hohe ethnokulturelle und soziale Diversität geprägt. Toronto ist einer der multikulturellsten Plätze der Erde (Hasmath, 2011, S. 103). Kritikpunkte werden bezüglich einer folkloristischen multikulturellen Orientierung deutlich. Das „Fest der Kulturen“ überdeckt, so kritisiert Hasmath, sozioökonomische Teilhabeprobleme. Dennoch zeigt sich eine vornehmlich positive und progressive Haltung der Kommune:

„Toronto ist eine der wenigen Städte auf der Welt, die sich nach langen und durchaus kontroversen Debatten für eine aktive Zuwanderung von Menschen aus unterschiedlichen Regionen der Welt entschieden hat. In Konsequenz dieser Politik ist sie die einzige Stadt dieser Welt, die sich die kulturelle Vielfalt als offizielles Leitbild gegeben hat. Die kulturelle Vielfalt wird als eine Ressource der Stadtentwicklung gesehen, da sie demografisch Wachstum sichert, den Zustrom von Qualifikation und Kapital in die Stadt organisiert und Toronto als global city positioniert.“ (Ipsen, 2005, S. 5)

Hintergrund dieser Entwicklung bilden sowohl der staatliche Multikulturalismus als auch die langjährige Auseinandersetzung mit dem Migrationsphänomen. Historisch wurde zunächst die kulturelle Abgrenzung im Sinne von „be proud of who you are“ betont und fand innerhalb von Festivals und Themenwochen wie Black History Week und Caribiana Eingang in die Stadtkultur (Hasmath, 2011, S. 106). Anfang der 70er Jahre lag der Ausländeranteil in Toronto bei etwa 13% (City of Toronto, 2013, S. 4). Im Laufe der Zeit kam es zur stärkeren Fokussierung der Beziehungen zwischen den Gruppen und ab den 80er Jahren zur Verankerung der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe durch Antidiskriminierungsrichtlinien (Hasmath, 2011, S. 108).

In Toronto wie in anderen nordamerikanischen Städten leben sichtbare, ethnische und religiöse Minderheiten häufig in Stadtvierteln zusammen. Die Konzentration und Prägung der Stadtviertel durch die ethnischen Minderheiten bedeutet jedoch nicht ihre Abschottung und Ghettoisierung wie Dib beschreibt:¹⁰¹

„Die Schaffung eines urbanen Raumes ist außerordentlich wichtig, um Neuankömmlinge und Minderheiten beim Aufbau sozialer Netzwerke zu unterstützen und ihnen die Teilhabe am kulturellen und politischen Leben in den Städten zu ermöglichen, ohne dass die sichtbaren Minderheiten ihre eigenen politischen und gemeinschaftlichen Bindungen aufgeben müssen“ (Dib, 2009, S. 95).

101 Nicht alle kanadische AutorInnen sehen diese Entwicklung so unkritisch. Vor der segmentierten Assimilation in die unteren gesellschaftlichen Schichten, insbesondere der sichtbaren Minderheiten, wird gewarnt (vgl. II 1).

Auch in München wurde die Integration von MigrantInnen bereits Anfang der 70er Jahre in den Blickpunkt genommen. 1970 betrug der Ausländeranteil im Stadtgebiet 13,8% (Landeshauptstadt München. Stelle für interkulturelle Arbeit, 2008, S. 17). Als erste Kommune Deutschlands gab sie die Erstellung eines Berichtes zum Thema „Kommunalpolitische Aspekte des wachsenden ausländischen Bevölkerungsanteils in München“ in Auftrag (ebd., S. 21). Dennoch dauerte es noch bis 2008, verschiedene Integrationsmaßnahmen in einem interkulturellen Integrationskonzept zu sammeln. Innerhalb dieses Konzeptes wird die praktische Umsetzung der interkulturellen Öffnung anhand zentraler Bereiche festgelegt und die gesellschaftliche Teilhabe von MigrantInnen im Integrationsmonitoring durch regelmäßige Berichterstattung überprüft. Flüchtlinge werden als spezifische Zielgruppe des Integrationskonzeptes benannt (ebd., S. 162). Dennoch konnte die gleichberechtigte Teilhabe bisher nur ungenügend realisiert werden:

„Wie der vorliegende Bericht zeigt, sind Menschen mit Migrationshintergrund in vielen gesellschaftlichen und politischen Bereichen ihrem Anteil gemäß an der Gesamtbevölkerung jedoch deutlich unterrepräsentiert. Es ist keine Selbstverständlichkeit, dass Migrantinnen und Migranten Ämter wie Schöffinnen und Schöffen, Elternbeirat, Funktionärinnen und Funktionäre in Sportvereinen etc. wahrnehmen. Neben notwendigen strukturellen Veränderungen ist es daher wichtig, dass in der Mehrheitsgesellschaft einerseits ein Gespür dafür entwickelt wird, welche Barrieren Migrantinnen und Migranten die gleichberechtigte Teilhabe erschweren.“ (Landeshauptstadt München. Stelle für interkulturelle Arbeit, 2011)

Tabelle 2.6 zeigt die verfügbaren statistischen Angaben zur Migrations- und Flüchtlingsbevölkerung in beiden Städten. Aufgrund der Datenlage wurden Statistiken aus unterschiedlichen Jahren verwendet. 46% der Gesamtbevölkerung Torontos im Jahr 2011 waren nicht in Kanada geboren (Statistics Canada, 2013, S. 10). Die kanadische Statistikbehörde gibt für das Jahr 2011 an, dass 49,1% der Bevölkerung der City of Toronto zu den sichtbaren Minderheiten gehörten (ebd., S. 16). Bereits 2000 waren bis zu 42% der SchülerInnen (grade 9–12) des Toronto Public School Boards im Ausland geboren und 40% sprachen zu Hause eine andere Sprache als Englisch (Mc Andrew, 2009, S. 137, S. 143). Die Hauptherkunftszonen der MigrantInnen in Toronto sind Asien (Indien, China, Zentralasien), Osteuropa sowie die Karibik und Südamerika. 6% der Zuwanderer zwischen 2001 und 2006 kamen aus Afrika (Toronto City Planning, Research & Information, 2007). Bezüglich der religiösen Zugehörigkeit zeigt sich, dass nach wie vor etwas mehr als die Hälfte der Bevölkerung in Toronto einer christlichen Religion zugehört. Gerade bei den „neuen MigrantInnen“ ist ein Anstieg der Bevölkerung mit muslimischen, buddhistischen, hinduistischen Glauben und Sikhs zu verzeichnen. Der Trend zu fortschreitender, *religiöser* Diversität wird somit deutlich (City of Toronto, 2013, S. 2).

Ein ähnliches Bild zeichnet sich auch bezüglich der sprachlichen Aspekte ab (Statistics Canada, 2013, S. 19).

Tabelle 2.6: Flüchtlingsbevölkerung und Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Toronto und München

	Toronto	München
Bevölkerung insgesamt	2,58 Millionen	1,5 Millionen
Migrationsanteil der Bevölkerung	46% (nicht in Kanada geboren, 2011)	35% (Migrationshintergrund, 2010)
Flüchtlinge	30.712 AsylbewerberInnen (2012)	17.594 AsylbewerberInnen (2013)
Anteil der jungen Flüchtlinge in der Fluchtbevölkerung (im Land)	14,7% 15–24 Jahre	24,8% 16–25 Jahre
Junge Flüchtlinge	ca. 4.500 (15–24 Jahre)	ca. 2.500 (16–21 Jahre)
Unbegleitete Minderjährige	Keine Angaben	1.000 (bis 21 Jahre in Jugendhilfeeinrichtungen)

(Quellen: eigene Darstellung nach City of Toronto, 2013, S. 4; Statistisches Amt der Landeshauptstadt München, 2015, S. 1; Statistics Canada, 2013, S. 10; BAMF, 2014b, S. 22; Citizenship and Immigration Canada, 2012, S. 106; CIC, 2012a, S. 109; Geißler & Meyer, 2014, S. 271; Landeshauptstadt München Sozialreferat, 2012, S. 12; 2014, S. 39)

In Deutschland leben viele der Menschen mit Migrationshintergrund in den industriellen Ballungsräumen Westdeutschlands. Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund ist sehr jung. Geißler verdeutlicht, dass MigrantInnen und ihre Nachkommen ein wachsendes Segment der deutschen Sozialstruktur sind und beschreibt Multiethnizität als Strukturmerkmal von modernen Gesellschaften, welches insbesondere die urbanen Zentren betrifft (Geißler & Meyer, 2014, S. 269 ff.). Auch für die Stadt München gilt, dass mehr als ein Drittel der EinwohnerInnen und sogar mehr als die Hälfte der Jugendlichen einen Migrationshintergrund aufweisen (Geißler & Meyer, 2014, S. 271; Landeshauptstadt München Sozialreferat Stelle für interkulturelle Arbeit, 2011, S. 53). Bezüglich der Herkunftsländer der ausländischen Bevölkerung spielen in München nach wie vor die ehemaligen Anwerbestaaten, wie Türkei, Italien und Griechenland, sowie die Bürgerkriegsländer der 90er Jahre (Kroatien, Bosnien Herzegovina, Serbien) eine große Rolle. 2009 lebten jedoch auch nahezu 9400 Personen mit irakischer Staatsbürgerschaft in München (Landeshauptstadt München Sozialreferat Stelle für interkulturelle Arbeit, 2011, S. 46). Entsprechend divers zeigt sich die Stadt bezüglich der sprachlichen und religiösen Hintergründe. Wenn auch konkrete nationale Hintergründe in beiden urbanen Zentren variieren, so wird die Lebenswelt junger Flüchtlinge durch das multikulturelle Stadtbild in München und Toronto geprägt. In beiden Städten besitzt mindestens jeder zweite Jugendliche einen Migrationshintergrund. Tendenziell ist die Situation in Toronto noch stärker durch ethnokulturelle Diversität und insbesondere die sichtbaren Minderheiten bestimmt.

Obwohl die Zahlen von AsylbewerberInnen in Kanada die letzten Jahre kontinuierlich abnehmen, ist der *Anteil an Fluchtbevölkerung* in Toronto sehr hoch und in der Relation zur städtischen Gesamtbevölkerung bis 2013 etwa vergleichbar mit jenem in München. Ein Grund für die große Dichte der Bevölkerungsgruppe in Toronto liegt daran, dass AsylbewerberInnen in Kanada keinerlei Umverteilungsmechanismen und Residenz- und Wohnungnahmepflichten unterliegen und sich deshalb vor allem in den großen urbanen Zentren Vancouver und Toronto niederlassen. So lebten 2012 34,4% der kanadischen AsylbewerberInnen in Toronto (CIC, 2012a, S. 107). Bezieht man den Altersanteil der

Gruppe der 15–24-Jährigen von 14,7% auf die in Toronto lebende Bevölkerungsgruppe, so ist von mindestens 4500 jungen AsylbewerberInnen in Toronto auszugehen, die Ende 2012 in Toronto lebten (CIC, 2012a, S. 106). Bezüglich der Resettlementflüchtlinge sind nur Statistiken für Ontario vorhanden. Jährlich kommen auf diesem Weg ca. 1000 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 0–24 Jahren in die Provinz (Korn, Canic & Hynie, 2014, o. S.). Es ist anzunehmen, dass viele von ihnen im Großraum Toronto sesshaft werden. Dennoch ist *die relative Größe der Gruppe junge Flüchtlinge* in München als etwas größer anzunehmen, da diese Altersgruppe im Ländervergleich in Deutschland einen höheren Prozentsatz aufweist und zudem in München eine große Zahl von unbegleiteten Minderjährigen in den Jugendhilfeeinrichtungen unterbringt. Konkret nennt das Amt für Wohnen und Migration für das Jahr 2013 die Zahl von 2500 jungen Flüchtlingen in der Altersgruppe von 16–21 Jahren. In Jugendhilfeeinrichtungen lebten 552 minderjährige Flüchtlinge im Alter von 16–18 Jahren.¹⁰² Das Sozialreferat der Stadt München gibt für 2012 an, dass ca. 1000 umF im Alter bis 21 Jahren durch die Jugendhilfe betreut wurden (Landeshauptstadt München Sozialreferat, 2012, S. 12). In Toronto gibt es keine Statistiken zu umF. In der Recherche gab es Hinweise darauf, dass sie im kanadischen Kontext keine so große Gruppe bilden. *Als Fazit* ist davon auszugehen, dass in Toronto und München bis in das Jahr 2013 ein etwa gleich hoher Anteil der Fluchtbevölkerung bestand, wobei der Anteil der hier betrachteten Altersgruppe in München etwas höher liegen könnte und anzunehmen ist, dass junge Flüchtlinge in München deutlich häufiger unbegleitet sind. Aufgrund der Ermangelung statistischer Daten in beiden urbanen Kontexten sind keine konkreteren Aussagen möglich.

4.2 Angebotsstruktur in Toronto und München

Sowohl in München als auch in Toronto hat sich ein breites Spektrum an Angeboten für junge Flüchtlinge herausgebildet (vgl. Abb. 2.12; Abb. 2.13). Die Stadt München nimmt schon seit Jahrzehnten eine im Vergleich zu ihrem Bundesland sehr progressive Rolle in der Flüchtlingspolitik ein. In einer differenzierten Studie zur Entwicklung der Flüchtlingspolitik in München zeigt Crage auf, dass München auch während der 90er Jahre mit hohen Flüchtlingszahlen ihre kommunalen Richtlinien am humanitären Paradigma ausrichtete. In Bayern hingegen wurde versucht, die Flüchtlingszahlen durch restriktive Regelungen und abschreckende Maßnahmen zu senken (Crage, 2009, S. 73). Die Kommune München ist bemüht, Gestaltungsräume zu nutzen und stellt Ressourcen für Sprachkurse, Schulangebote, berufliche Integration, Wohneinrichtungen, Gesundheitsversorgung und Therapiemöglichkeiten zur Verfügung. Dennoch betont sie:

„Gleichwohl wird klar, wie begrenzt der Einfluss der Kommune auf die Flüchtlingspolitik ist. Die wesentlichen Entscheidungen werden auf Landesebene, im nationalen und europäischen Raum getroffen.“ (Landeshauptstadt München Sozialreferat, 2012, S. 24).

102 Diese Zahlen wurden bei einem Fachforum mit dem Titel „Viele Wege zum Ziel? Bildung als Zukunftsperspektive für junge Flüchtlinge in Bayern“ am 19.05.2014 von der Referentin des Amtes für Wohnen und Migration in München genannt.

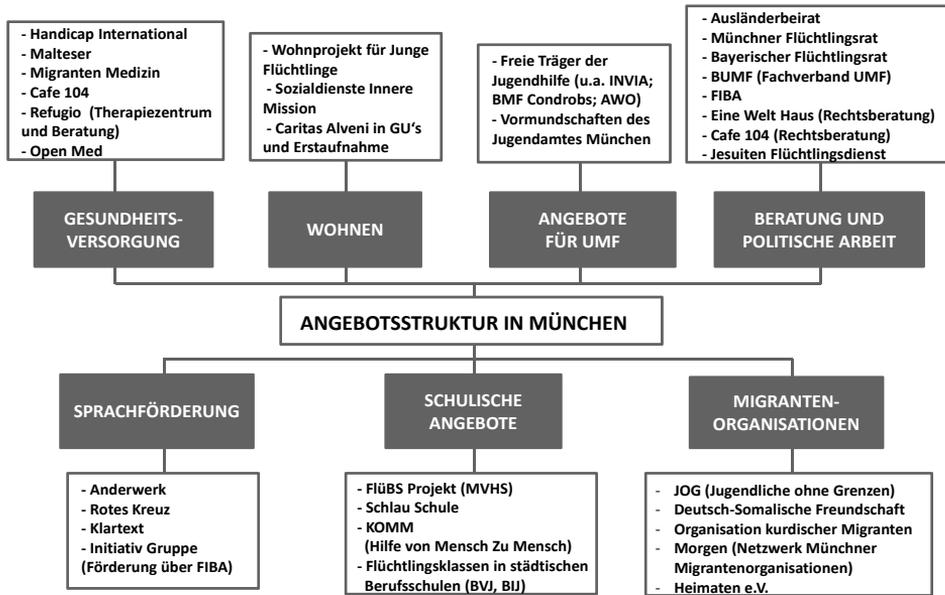


Abbildung 2.12: Angebotsstruktur in München (Quelle: eigene Darstellung)

In den letzten Jahren hat sich aufgrund der hohen Zahlen von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen ein sehr ausdifferenziertes Netz an Angeboten für diese Teilgruppe entwickelt. Anfang 2012 lebten in München 1000 umF in Einrichtungen der Jugendhilfe im Stadtgebiet (Landeshauptstadt München Sozialreferat, 2012, S. 12). Neben der Unterbringung, Unterstützung in Bildungsbelangen und bei der Arbeits- und Ausbildungssuche wird diesen Jugendlichen zudem ein breites Angebot von kreativen Projekten ermöglicht (Landeshauptstadt München Sozialreferat, 2012, S. 12; 16). Während sich politische Akteure, wie der Bayerische und Münchner Flüchtlingsrat, der BUMF und JOG aktiv in die Diskurse zu Bildungsstrukturen einbringen, werden weitere Migrantorganisationen in diesem Feld wenig sichtbar. Die Abbildung 2.12 bietet einen Überblick zu Angeboten in den verschiedenen Bereichen, erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.¹⁰³

In Toronto profitieren Flüchtlinge von einem sehr gut ausgebauten Netzwerk an Gemeinwesenarbeit und Migrantorganisationen. Über das CIC (Citizenship and Migration Canada) werden finanzielle Mittel für den Resettlementbereich freigegeben und für die Organisation der ethnischen und religiösen Communities innerhalb von Gemeinwesenszentren und Initiativen bewilligt. Die Kommune ermöglicht zudem finanzielle Ressourcen unabhängig vom rechtlichen Status. Voraussetzung ist häufig lediglich, dass der Wohnsitz im Stadtbereich liegt (Interview 25ca). Wie in der Abbildung 2.13 zu erkennen ist, verfügt Toronto über ein sehr breites Spektrum von Angeboten, insbesondere im Bereich der Migrantorganisationen und Gemeinwesenszentren. Der Newcomersettlement Guide

103 Aufgrund des starken Anstieges von Flüchtlingszahlen entwickelte sich seit Mitte 2014 zudem ein breites Netz an ehrenamtlichen und nichtstaatlichen Unterstützungsmöglichkeiten (vgl. u. a. Flüchtlingshilfe München e. V.; Junges Bündnis für Geflüchtete; München ist bunt e. V.).

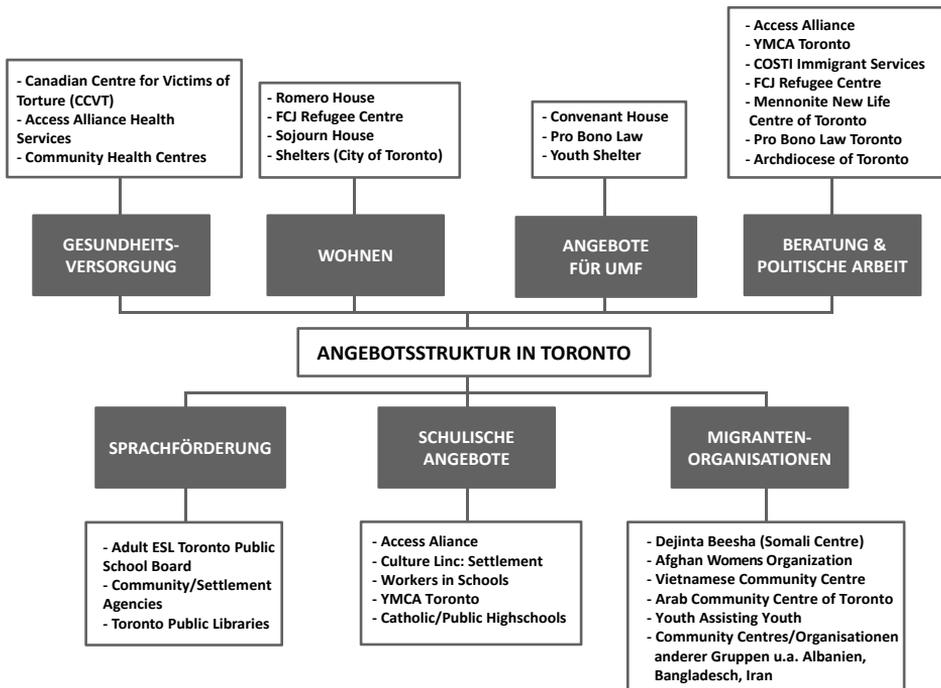


Abbildung 2.13: Angebotsstruktur in Toronto (Quelle: eigene Darstellung)

listet für Toronto über 100 verschiedene Organisationen in diesem Bereich auf (Canadian Newcomer Magazin, 2011, S. 16 ff.). Im Vergleich mit München wird deutlich, dass Einrichtungen für unbegleitete Minderjährige nur in geringerem Maße vorhanden sind. Unbegleitete Minderjährige können bis zum Alter von 16 Jahren Unterstützung der Childrens Aid Society (Jugendamt) und ab 16 Jahren Angebote für obdachlose Jugendliche wie Notunterkünfte (Youth Shelter) und Jugendwohngruppen (z. B. Covenant House) wahrnehmen. Bildungsangebote werden sowohl durch die Schulbehörden als auch durch die städtischen Bibliotheken (Toronto Public Library) und durch Gemeinwesenorganisationen bereitgestellt. Gemeinwesenorganisationen wie Access Alliance agieren häufig auch als politische Akteure und haben teilweise eigene Forschungsabteilungen. Resettlementflüchtlingen stehen zusätzlich Angebote des Resettlement Assistance Program (RAP) zur Verfügung. Diese werden in Toronto über den YMCA koordiniert und von verschiedenen Settlementakteuren (unter anderem COSTI) als klientenzentriertes Case Management durchgeführt (Korn et al., 2014, S. 2). Auch hier wird ein Überblick zu wichtigen Institutionen für junge Flüchtlinge gegeben.

4.3 Bildungsangebote für junge Flüchtlinge in Toronto und München

Bezüglich der vorhandenen Bildungsangebote in beiden Städten wird hier vornehmlich auf die in der Studie erfassten Daten zurückgegriffen. Da dies einen Vorgriff auf die Empirie darstellt, soll hier auf die Schilderung der methodologischen Umsetzung der Studie im Kapitel IV verwiesen werden.

Bildungsangebote für junge Flüchtlinge in München

Im Folgenden wird versucht, einen Überblick der Bildungsmöglichkeiten darzustellen (vgl. Tabelle 2.7) und die einzelnen Akteure, Institutionen oder Projekte zu thematisieren. Hierbei wird vor allem auf solche schulischen Angebote Bezug genommen, welche sich in den Ergebnissen dieser Studie für junge Flüchtlinge als bedeutend zeigen. Allgemeine Angebote des formalen Bildungssystems wurden bereits im Abschnitt II 3 geklärt.

Tabelle 2.7: Bildungsangebote für junge Flüchtlinge in München

Schulangebote bis zu 16 Jahren	Schulangebote ab 16 Jahren	Netzwerke und Beratungsmöglichkeiten	Sprachkurse
Übergangsklassen an Mittelschulen	BVJ/BIJ an den beruflichen Schulen (Flüchtlingsklassen)	<ul style="list-style-type: none"> • FiBA • Netzwerk und Beratungsstelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Durch FiBA finanzierte Kurse • IG (Integrationsgruppe)
Gastschulantrag an Realschulen und Gymnasien	SchlaU-Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung durch Vormünder • Städtische und Staatliche Bildungsberatung • Jugendmigrationsdienste (vor allem mit AE) 	ISUS Sprachschule (bei SchlaU angesiedelt)
	<ul style="list-style-type: none"> • Schulprojekte • FlüB&S MVHS • ETC • KoMM Projekt 	Asylsozialberatung in der Gemeinschaftunterkunft und Erstaufnahmeeinrichtung	Jugendintegrationskurs (nur bei AE)
Modellprojekt 9 + 2 und M-Züge		Beratung und Betreuung in Jugendhilfeeinrichtungen und städtischem Wohnprojekt (umF)	

(Quelle: eigene Darstellung)

Schulangebote für Flüchtlinge bis zum Ende des 16. Lebensjahrs

Übergangsklassen werden an Grundschulen, Hauptschulen und Mittelschulen in München eingerichtet, um Kinder mit Migrationshintergrund zu beschulen, die erst seit kurzem im Land sind bzw. noch nicht ausreichende Deutschkenntnisse besitzen, um am Unterricht der Regelklassen teilzunehmen. Der Rektor Hr. Huber der Mittelschule A (27de) beschreibt, dass es in seiner Mittelschule vier Übergangsklassen gibt. Die Klasse Ü7 und Ü5 für das Alter von 10 bis 13 und Ü8 und Ü9 für das Alter von 14 bis 16. Die Klassen unterscheiden sich nach Deutschleistungsniveau. Übergangsklassen sind für zwei Jahre angelegt, dann sollen SchülerInnen im Regelbereich anschlussfähig sein. Die Stundentafel der Übergangsklassen ist auf den Deutscherwerb ausgerichtet. Im Anschluss gibt es die Möglichkeiten Regelklassen an der Mittelschule zu besuchen, wenn SchülerInnen noch unter 16 Jahre alt sind sowie zum Übertritt an Realschule und Gymnasium. Der Übertritt

auf Realschule oder Gymnasium gelingt häufig nur, wenn ein sehr guter Bildungsstand in der Familie vorhanden ist (27de; 26de). Bis zum Schuljahr 2015/2016 kam es zu einem deutlichen Ausbau der Übergangsklassen. Das Sozialreferat nennt die Zahl von 106 Klassen in der Stadt München (Landeshauptstadt München Sozialreferat, o. J.).

Die Mitarbeiter der Jugendmigrationsdienste und Schulberatungsstellen können in Einzelfällen junge Flüchtlinge über *Gastschulanträge im weiterführenden Sekundarbereich* unterbringen. Die Bewilligung liegt jedoch im Ermessen der Einzelschulen und scheidet häufig an den Sprachkenntnissen der Jugendlichen (N1). An einer Mittelschule in München wird das *Model 9+2 für MigrantInnen* durchgeführt. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben hier die Möglichkeit, innerhalb von zwei Jahren zur Mittleren Reife geführt zu werden. Das Projekt besteht seit dem Schuljahr 2011/2012. Der Rektor der Mittelschule setzte sich für dieses Modell ein, da er aufgrund der Zusammenarbeit mit der SchlaU-Schule den Bedarf der jungen Flüchtlinge bezüglich weiterführender Beschulung kannte (0042–0047; 27de). In den 9+2 Klassen wird Deutsch als Zweitsprache unterrichtet, die Prüfung der Mittleren Reife findet nicht als Zweitsprache statt, da die Schule so eine Abwertung des Abschlusses vermeiden wollte (0046; 27de). Im Modellprojekt gibt es 20 Plätze, zum Zeitpunkt des Interviews besuchten sogar 25 SchülerInnen das erste Jahr des zweijährig angelegten Projektes. Um aufgenommen zu werden, müssen die Jugendlichen eine Probeweche absolvieren und einen Qualifizierenden Hauptschulabschluss besitzen. Als Förderinstrumente kommen Förderstunden in kleineren Gruppen, zusätzliche Lehrpersonen des Projektes „Schule für Alle“ (Lehramtsstudenten) und eine zusätzliche Lehrkraft an drei Stunden in der Woche zum Einsatz. In der Stundenplangestaltung bzw. Schwerpunktsetzung bezüglich der Inhalte bestehen sehr große Freiräume (32de). *M-Züge* sind an Mittelschulen in München angegliedert. Sie bieten nach Abschluss des Qualifizierenden Hauptschulabschlusses die Möglichkeit, sich innerhalb eines Jahres weiter auf die Prüfung der Mittleren Reife vorzubereiten. Es werden gute Erfahrungen mit den M-Zug für junge Flüchtlinge beschrieben. Beim Übergang zur Fachoberschule ist lediglich die im M-Zug fehlende zweite Fremdsprache problematisch (26de).

Schulische Angebote für junge Flüchtlinge ab dem 17. Lebensjahr

In München haben junge Flüchtlinge grundsätzlich ab 16 Jahren nicht mehr Zugang zum allgemeinbildenden formalen Schulsystem. Ihnen wird jedoch die Teilnahme an Berufsschulklassen (vgl. II 3), an der SchlaU-Schule sowie an Schulprojekten ermöglicht.

Junge Flüchtlinge besitzen in Bayern seit 2011 Zugang zu *BVJ/BIJ für Flüchtlinge (Flüchtlingsklassen an beruflichen Schulen)*. Sogenannte Flüchtlingsklassen, BVJ (Berufsvorbereitungsjahr) für Flüchtlinge oder BIJ (Berufsintegrationsjahr) für Flüchtlinge entstehen nun in ganz Bayern. In München ist hier insbesondere die Berufsschule am Bogenhausner Kirchplatz mit ihrer Außenstelle in der Balanstraße zuständig, da es hier auch schon vor der neuen Anweisung durch das Kultusministerium Kontakt zur Gruppe der jungen Flüchtlinge gab (7de). Im Schuljahr 2012/2013 waren an der Außenstelle Balanstraße sieben Klassen BVJ bzw. BIJ mit 16–18 SchülerInnen pro Klasse angesiedelt, zusätzlich bestanden drei Sprachförder-BVJ am Bogenhausner Kirchplatz. SchülerInnen können nur in das BVJ aufgenommen werden, wenn sie alphabetisiert sind und Grundkenntnisse in Deutsch haben, deshalb werden oft die Sprachkurse von FIBA vorgeschaltet. Der Unterricht ist auf zwei Jahre angesetzt. Die Prüfungen zum erfolgreichen und qualifizieren-

den Hauptschulabschluss werden extern in Zusammenarbeit mit Mittelschulen abgelegt, finden aber zum Teil in den Schulräumen der Berufsschule statt. Inhalte des Unterrichts sind die Vorbereitung auf die Abschlüsse sowie Sport, EDV und Berufsorientierung. Sozialpädagogische Begleitung im Umfang von zwei Stellen für Sozialarbeiter mit 35 Stunden ist vorgesehen (7de).

Die *SchlaU-Schule* ist eine staatlich anerkannte Ersatzschule (Schroeder, 2012, S. 223). Im Schuljahr 2012/2013 besuchten 200 junge Flüchtlinge Klassen im SchlaU-Projekt und 70 Jugendliche Sprachkurse der direkt angeschlossenen Sprachschule ISUS. Junge Flüchtlinge haben im SchlaU-Projekt die Möglichkeit, von der Alphabetisierung und Sprachkursen bis zum Abschluss des Qualifizierenden Hauptschulabschlusses zu kommen. Seit dem Schuljahr 2014/2015 besteht die Möglichkeit der Vorbereitung zum Mittleren Schulabschluss. Die Schule arbeitet mit externen Projektpartnern zusammen, unter anderem um Angebote im Bereich der beruflichen Bildung oder kreative Projekte zu ermöglichen. Es bestehen informelle Kontakte zu Realschulen und Gymnasien, welche einen Übertritt von einzelnen SchülerInnen ermöglichen (13de). Die SchlaU-Schule finanziert sich aus städtischen Mitteln, Mitteln des Europäischen Sozialfonds und Spenden. Lehrer sind zum Teil über die städtische Berufsschule angestellt (13de).

Das *FLÜB&S Projekt der Münchner Volkshochschule* richtet sich an junge Flüchtlinge im Alter ab 16 Jahren. Wie in der SchlaU-Schule werden die Jugendlichen auch hier auf den externen Abschluss des Erfolgreichen und Qualifizierenden Hauptschulabschlusses an einer Mittelschule vorbereitet. Die berufliche Orientierung und Vermittlung in Ausbildung steht im Mittelpunkt der Konzeption. Die jungen Flüchtlinge werden zudem blockweise an der Berufsschule beschult, um die Berufsschulpflicht zu erfüllen (7de). Jugendliche, die noch nicht alphabetisiert sind oder noch sehr geringe Deutschkenntnisse vorweisen, besuchen zunächst einen Vorkurs. Wichtige Rahmenbedingung des Projektes ist die enge sozialpädagogische Betreuung der SchülerInnen (10de). Die langjährige Erfahrung der Volkshochschule im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ ist ein weiterer integraler Bestandteil des Projektes. SchülerInnen haben nach Abschluss des Qualifizierenden Hauptschulabschlusses zum Teil die Möglichkeit, Lehrgänge der Mittleren Reife der Volkshochschule zu besuchen. Im Schuljahr 2012/2013 besuchten ca. 90 junge Flüchtlinge das Projekt und seine Vorkurse. Finanziert wird das Projekt durch städtische Gelder, Mittel des europäischen Sozialfonds und Eigenmittel der Münchner Volkshochschule (10de).

Träger des *KOMM („Kommunikativ, Optimistisch, Multinational, München“)* Projektes ist der Verein „Hilfe von Mensch zu Mensch“. Es wendet sich an unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in München. Mit seinem Konzept möchte das Projekt zur schulischen, kulturellen und sozialen Integration der jungen Flüchtlinge beitragen. Hierbei werden sowohl Alphabetisierungskurse als auch Vorbereitung auf die Übergangsklassen und Realschule, sowie schulergänzende Maßnahmen zur Erreichung des Hauptschulabschlusses angeboten (Hilfe von Mensch zu Mensch). Auch das *ETC (Europäisches Trainingscenter)* bietet ein Berufsintegrationsjahr an, zu welchem junge Flüchtlinge Zugang haben, im Schuljahr 2012/2013 bestanden hier zwei Klassen (7de).

Netzwerke und Beratungsmöglichkeiten

FiBA (Flüchtlinge in Beruf und Ausbildung) ist ein bayernweites Netzwerk. Am Amt für Wohnen und Migration der Stadt München ist die Koordination sowie eine Beratungsstelle für Flüchtlinge direkt angesiedelt. Des Weiteren werden über das Projekt Sprachkurse für junge Flüchtlinge finanziert, welche dem Besuch des BVJ/BIJ der Berufsschulen vorgeschaltet sind. Ziel des Projektes ist es, die Bildungszugänge von jungen Flüchtlingen zu verbessern. Zielgruppe von FIBA sind vor allem Personen mit dem rechtlichen Status der Gestattung und Duldung ab 16 Jahren (8de). Jobcenter, Agentur für Arbeit und Flüchtlingsrat sind Kooperationspartner im Netzwerk. In der Beratungsstelle wird mit den Flüchtlingen zunächst ein Bildungsclearing durchgeführt, dann werden diese in geeignete Kurse, Projekte, Schulen verwiesen (8de). Der zweite Bestandteil ist die Koordination des Netzwerkes: Treffen der teilnehmenden Projektpartner, Arbeit in Fachkreisen, sowie Arbeit mit anderen Akteuren wie Ausländeramt und Bildungsträger. Die Expertin beschreibt, dass die Zusammenarbeit mit dem Amt für Arbeit von großer Bedeutung für das Projekt ist. Die Stelle wird von der Stadt München durch den ESF (Europäischen Sozialfond) finanziert (8de).

Für begleitete minderjährige und junge volljährige Flüchtlinge ist die *Sozialberatung in der Gemeinschaftsunterkunft und Erstaufnahmeeinrichtung* neben Community, Peer Group und Familie oft der einzige Zugang zu Informationen über Bildung. Die Expertin Fr. Wiesent (26de) beschreibt, dass es in kleineren Gemeinschaftsunterkünften für die Sozialberatung leichter ist, Zugang zu allen jungen Flüchtlingen zu erhalten. In einem Aufnahmegespräch mit den neuangekommenen Flüchtlingen wird unter anderem geklärt, welche Bildungsmöglichkeiten in Frage kommen. Kinder unter 16 Jahren werden dann in der Sprengelschule (Mittelschule) in der Ü-Klasse angemeldet. Bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen über 16 wird überprüft, welcher Kurs zur Lebenssituation passt und ob weitere Unterstützungsleistungen notwendig sind (26de).

Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, die in Maßnahmen der Jugendhilfe untergebracht sind, erhalten Unterstützung, Beratung und Betreuung durch ihre *Vormünder und die Mitarbeiter der Jugendhilfeeinrichtungen*. So werden Amtsvormünder durch das Jugendamt angewiesen, alle Mündel im berufsschulpflichtigen Alter in den Berufsschulen anzumelden (7de). Die *Bildungsberatungsstellen (staatliche und städtische)* sowie die *Jugendmigrationsdienste* spielen für junge Flüchtlinge keine zentrale Rolle, wie sich in den Ergebnissen der Forschungsarbeit zeigt. Diese Stellen sind allgemein für junge Menschen mit Migrationshintergrund zuständig, junge Flüchtlinge erhalten häufig erst Zugang, wenn sie nach dem Erhalt einer Aufenthaltserlaubnis vom Bundesamt zum Jugendmigrationsdienst verwiesen werden (N1). *Jugendintegrationskurse* können von jungen Flüchtlingen mit AE besucht werden.

Bildungsangebote für junge Flüchtlinge in Toronto (vgl. Tabelle 2.8)

Settlementworker, Guidance Counsellor und Clinic Socialworker sowie andere Unterstützungspersonen wie unter anderem Schulkrankenschwestern (School Nurse) arbeiten im *Guidance Department* zusammen. Im Zuge der Anmeldung an der Highschool wird in einem persönlichen Gespräch mit dem *Guidance Counsellor* der Stundenplan des Schülers erstellt. Mitte des Schuljahres wird erneut überprüft, ob die gewählten Kurse den Fähig-

Tabelle 2.8: Bildungsangebote für junge Flüchtlinge in Toronto

Angebote & Programme an Highschools	Schulische Angebote und Sprachkurse ab dem 22. Lebensjahr	Angebote durch Community- und Settlement agencies
Newcomer Reception Centre	Adult Learning Centre (TDSB)	Kreative Projekte
ESL/ELD-Kurse	Adult ESL	Kulturelle, religiöse und Selbsthilfeangebote der religiösen und ethnischen Communities
LEAP-Programm	LINC-Kurse (nur mit permanent residency)	Beratung in städtischen Notunterkünften
Workplace Program	Workplace Program	<ul style="list-style-type: none"> • Volunteering • Home Work Clubs • Mentoring
<ul style="list-style-type: none"> • Guidance Department und Settlementworker • Newcomergroup 		RAP: „Resettlement Assistance Program“ für Resettlement-flüchtlinge: Case Management

(Quelle: eigene Darstellung)

keiten des Schülers entsprechen und die Kurse für das folgende Schuljahr bestimmt (ebd., S. 33). *Settlementworker in Schools (SWIS)* sind an Highschools speziell für die Gruppe der neuangekommenen MigrantInnen (Newcomer) zuständig. Sogenannte Newcomer sind SchülerInnen, die sich noch weniger als 4 Jahre in Kanada aufhalten (15ca). In der ersten Phase der Akkulturation im Aufnahmeland sollen diese SchülerInnen und ihre Familien besonders unterstützt werden. Der Aufgabenbereich der Settlementworker in Schools bezieht sich auf alle Lebensbereiche, die durch die Migration berührt werden. Sie leisten Unterstützung sowohl auf Gruppenebene als auch durch Einzelfallarbeit (ebd., S. 6).

Workplace Programs werden im TDSB unter anderem als Co-op and Ontario Youth Apprenticeship Program (OYAP) durchgeführt. In diesen Programmen haben Jugendliche die Möglichkeit, den Großteil ihrer Zeit an einem Arbeitsplatz zu verbringen, aber trotzdem Leistungsnachweise für den Abschluss der Sekundarstufe zu erwerben (TDSB, 2015, S. 28).

Das *Literacy Enrichment Academic Program*, kurz *LEAP*, richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die mit unterbrochener und nicht altersentsprechender schulischer Vorbildung nach Ontario kommen. Das Programm ist je nach Bedarf an einer oder mehreren Schulen in einem Bezirk angesiedelt. Im LEAP-Programm sollen SchülerInnen die Möglichkeit erhalten, innerhalb von ein oder zwei Jahren, höchstens jedoch drei Jahren, schulische Fähigkeiten zu erwerben, um zum regulären Schulbetrieb oder zu ESL/ELD-Angeboten anschlussfähig zu werden. LEAP-Klassen verbringen 75% ihrer Schulzeit in einem gemeinsamen Klassenverband, der restliche Schultag findet im altersentsprechenden Kurssystem statt. In der Sekundarstufe steht eine Lehrerstelle für 12 SchülerInnen zur Verfügung. Das LEAP-Programm ist sehr klar von Förderklassen für SchülerInnen mit speziellen Lernbedürfnissen abgegrenzt. Es richtet sich an SchülerInnen, die die kognitiven und motivationalen Fähigkeiten haben, innerhalb von 2–3 Jahren zum regulären oder ESL Unterricht anschlussfähig zu werden (TDSB, 2010/2011, S. 1; 23).

Newcomergroups sind Selbsthilfegruppen neuangekommener MigrantInnen an den Highschools. Sie werden von SchülerInnen selbst, dem Settlementworker, Lehrern oder anderen Akteuren an der Highschool organisiert. Inhalte der Gruppe sind unter anderem Barrieren und Verbesserungswünsche der Jugendlichen, die dann an die Schuladministration weitergegeben werden (15ca).

Schulische Angebote und Sprachkurse für junge Flüchtlinge ab dem 22. Lebensjahr

Im TDSB bestehen fünf *Adult Learning Centres*, insgesamt werden hier 12.000 Erwachsene beschult. Es können sowohl Leistungsnachweise für den Highschool-Abschluss erworben werden als auch Berufsorientierung und Praktika durchgeführt werden. Diese Schulen sind für junge Flüchtlinge im Alter ab 21 Jahren offen. Ein spezielles Programm richtet sich zudem an junge Erwachsene im Alter von 18–20 Jahren. Kursspezifisch ist eine Studierlaubnis und in einigen Fällen die Aufenthaltserlaubnis notwendig (UNHCR, 2015b).

Adult ESL-Kurse sind auch für AsylbewerberInnen zugänglich, während die sogenannten LINC-Kurse (Language Instruction for Newcomer Course) nur mit der Permanent Residency ermöglicht werden (TDSB, o. J.b).

Angebote durch Community- und Settlementagencies

Über 100 verschiedene Organisationen dieses Bereiches bieten in Toronto auch ein breites Feld an Bildungsangeboten. Hierzu zählen neben den kulturellen, religiösen und Selbsthilfangeboten auch Beratung, Homework Clubs sowie Mentoring und Volunteering Programme. Häufig arbeiteten diese Organisationen mit den örtlichen Highschools und Adults Highschools zusammen (Canadian Newcomer Magazin, 2011) (6ca; 16ca). Das Case Management für Resettlementflüchtlinge umfasst auch die Beratung und Unterstützung beim Bildungszugang (Korn et al., 2014, o. S.).

Fazit: Die progressiven Rollen der urbanen Zentren Toronto und München

Auf lokaler Ebene zeigt sich, dass sowohl München als auch Toronto Angebote zur Integration junger Flüchtlinge bereitstellen (Landeshauptstadt München. Stelle für interkulturelle Arbeit, 2008, 2011; Hasmath, 2011). In Toronto führt die Orientierung am staatlichen Multikulturalismus zu einer deutlichen Einbeziehung unterschiedlichster ethnokultureller Gruppen und zu ausdifferenzierten Unterstützungsangeboten im Resettlementbereich (Korn et al., 2014; Ipsen, 2005). Hilfsangebote sind nur in den wenigsten Fällen auf die Gruppe der Flüchtlinge spezialisiert. Die Stadt München nahm bereits sehr früh eine progressive und am humanitären Paradigma ausgerichtete Flüchtlingspolitik ein und engagiert sich auch aktuell durch finanzielle Unterstützung von Angeboten für Flüchtlinge.

Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge bilden einen deutlichen Schwerpunkt der Bemühungen in München (Landeshauptstadt München Sozialreferat, 2012). Beide urbanen Zentren zeigen sich bezüglich der Bevölkerungsstruktur stark durch ethnokulturelle und religiöse Diversität geprägt. Es ist davon auszugehen, dass der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Toronto deutlich höher liegt und es sich zudem häufiger um Angehörige der sichtbaren Minderheiten handelt (Statistics Canada, 2013).

Bezüglich junger Flüchtlinge gibt es statistische Hinweise auf einen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung ähnlichen Anteil von Fluchtbevölkerung bis zum Ende des Jahres 2012 (vgl. Tabelle 2.6). Es kann davon ausgegangen werden, dass der deutliche Anstieg der Asylbewerberzahlen jedoch spätestens ab 2014 zu höheren Zahlen von jungen AsylbewerberInnen und unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in München führte (Landeshauptstadt München Sozialreferat, 2012). Beide Städte sind im Umgang mit jungen Flüchtlingen durch die Regelungen auf bundesstaatlicher und nationaler Ebene sowie durch die vorherrschenden Integrationsphilosophien geprägt, grenzen sich jedoch auch in einigen Punkten ab. So ermöglichte München trotz repressiver Asylgesetze durchgehend eine Orientierung an einer Erweiterung von Handlungsspielräumen und der Integration von Flüchtlingen, die im nationalstaatlichen Kontext nicht verfolgt wird (Crage, 2009).

Die Rahmenbedingungen der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge in Toronto und München wurden in diesem zweiten Kapitel ausführlich dargestellt. Im nächsten Schritt bleibt zu resümieren, welche Forschungsergebnisse zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge bereits vorhanden sind und welche Forschungslücken durch die vorliegende Arbeit adressiert werden können.

III. Zwischenfazit: Die mangelnde internationale Forschungslage zur Bildungsteilnahme junger Flüchtlinge

Die Forschungslage zur Bildungsteilnahme junger Flüchtlinge ist mangelhaft und fokussiert zudem einzelne spezifische Aspekte (Access Alliance, 2011; Anderson, Hamilton, Moore, Loewen & Frater-Mathieson, 2006, S. 2; Behrensen & Westphal, 2009; Studnitz, 2011, S. 130). Einige Forschungsergebnisse zur Bildungsteilnahme junger Flüchtlinge wurden im Kapitel I und II bereits aufgegriffen. Dieses Zwischenfazit dient dazu, den dargestellten Forschungsstand zur Bildungsteilnahme junger Flüchtlinge zu resümieren und anhand des „state of art“ der internationalen Bildungs- und Flüchtlingsforschung zu erweitern sowie Lücken im Forschungsstand zu klären. Die Darstellung und Diskussion erfolgt anhand von vier Aspekten. Bildung erhält im Zusammenhang mit Fluchtmigration unterschiedliche Funktionen und Bedeutungen. (1) Einer der am häufigsten rezipierten Aspekte im Kontext von Fluchtmigration sind traumatische Erlebnisse und Verluste. (2) Bezüglich der Bildungsteilnahme werden hier widersprüchliche Argumentationen deutlich. Ein Teil des Forschungsstandes verweist auf Einschränkungen durch psychosomatische Symptome und psychische Erkrankungen. In den letzten Jahren hat sich zudem eine deutliche resilienzorienteerte Forschungslinie entwickelt, welche nach Schutzfaktoren fragt und teilweise positive Auswirkungen von Trauma auf Bildungsergebnisse annimmt. Im Forschungsstand werden unterstützende Faktoren der Bildungsteilnahme sowie Risikofaktoren für gelingende Bildungsteilnahme deutlich gemacht. (3) Weiteres zentrales Thema sind strukturelle Rahmenbedingungen in den Aufnahmeländern. Eine vergleichende internationale Perspektive wurde bisher jedoch nur im äußerst geringen Maß eingenommen. (4) Während in den ersten drei Aspekten der Forschungsstand in Deutschland und Kanada fokussiert wird, kommt es in diesem vierten Absatz zu einer stärkeren Einbeziehung von Ergebnissen aus Australien, den USA und dem UK.

1. Funktionen und Definitionen von Bildung für junge Flüchtlinge

Für junge Flüchtlinge, so wurde im ersten Kapitel deutlich, muss ein breiter Bildungsbegriff gelten. Der Bildungszugang zum formalen Schulsystem in Herkunfts- und Erstaufnahmeländern ist häufig stark eingeschränkt (UNESCO, 2011). Jugendliche und junge Erwachsene kommen deshalb oft mit unterbrochenen oder nichtanschlussfähigen schulischen Kompetenzen in Aufnahmeländer (Hyndmann, 2011, S. 18; Seukwa, 2006, S. 170 f.).¹⁰⁴ Dennoch erwerben sie innerhalb non-formaler und informeller Modalitäten wichtige Fähigkeiten wie Hartnäckigkeit, Frustrationstoleranz und hohe Bildungsmotivationen (Lewes, 2003; Seukwa, 2006; Shakya et al., 2010). Eine kritische Hinterfragung von

104 Speziell für die Gruppe der syrischen Flüchtlinge kann diese Aussage nur eingeschränkt gelten. Die ARD zeigt in einer nicht repräsentativen Stichprobe auf, dass in dieser Gruppe 30,5% einen Hochschul- bzw. Gymnasialabschluss besitzen, sowie weitere 30% einen dem Mittelschulabschluss äquivalentes Sekundarzertifikat (Tagesschau.de, 2015). Gegensätzlich argumentieren hier Forscher des Münchner ifo Institutes. Sie nehmen an, dass bis zu 50% der syrischen Flüchtlinge nicht über grundlegende Bildungkenntnisse verfügen (Woessman, 2016, S. 12; Battisti & Felbermayr, 2015, S. 36; vgl. Prolog).

Bedeutung und Funktion von Bildung für junge Flüchtlinge wird in der Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand nur teilweise sichtbar. Häufig kommt es zu einer wenig reflektierten Definition von Bildungsteilhabe als Zugang zum formalen Bildungssystem (vgl. hierzu Access Alliance, 2011; John, 2014; Stermac, Elgie, Dunlap & Kelly, 2010). Studien der *Hamburger Forschungsgruppe*¹⁰⁵ bilden hier eine Ausnahme. In komplexen Forschungsdesigns und mehreren Veröffentlichungen wird Bildung auch als informeller Erwerb wichtiger sozialer und emotionaler Kompetenzen betrachtet. Non-formale, berufsbildende und allgemeinbildende Angebote werden in die Analysen miteinbezogen (Gag & Schroeder, 2012; Gag & Voges 2014a; Neumann, Niedrig, Schroeder & Seukwa, 2003; Seukwa, 2006). Müller et al. (2014) kritisieren in ihrem Bericht zum Übergang von Schule und Beruf statusunsicherer Flüchtlinge in Deutschland die deutliche Orientierung am Nützlichkeitsparadigma.

„Der Bildungsbegriff ist daher begrenzt, es geht nicht um ein Recht auf Bildung, das in erster Linie der Entfaltung der Persönlichkeit dient, sondern der daraus zu ziehende Nutzen für die Gesellschaft steht im Mittelpunkt.“ (Müller, Nägele & Petermann, 2014, S. 26)

Die Schaffung von Arbeitsvermögen (Fend, 2012, S. 161) zur Deckung gesellschaftlicher Bedarfe wird als Bildungsfunktion für junge Flüchtlinge in Deutschland im Forschungsstand sichtbar (Gottschalk, 2014, S. 220; Müller et al., 2014, S. 26). Von einer teilhabegerechten Allokationsfunktion ist die Situation in Deutschland hingegen weit entfernt. Im internationalen Vergleich wird hier deutlich, dass eine chancengleiche Teilhabe und so eine ausgewogenere soziale Positionsverteilung weniger als in anderen Ländern durchgesetzt wird (vgl. II 3.3). In Kanada zeigen die wenigen Forschungsergebnisse im Vergleich zur restlichen Schülerschaft annähernd gleiche Bildungsergebnisse für junge Flüchtlinge (vgl. II 3.3; Rousseau & Drapeau, 2000; Stermac et al., 2010; Yau, 1996).

Bildung besitzt für junge Flüchtlinge neben den drei Reproduktionsfunktionen nach Fend (Fend, 2012, S. 161) weitere wichtige Funktionen. Schule als Ort formaler Bildung besitzt so wichtige Funktionen für den Aufbau von „Social Bonds“ und „Social Bridges“ (Ager & Strang, 2008, S. 170; vgl. I 4). Prozesse der Akkulturation und Identitätsbildung werden durch die Teilhabe an Bildungsangeboten ermöglicht (Adam & Inal, 2013, S. 46; Kanu, 2008, S. 936; Möller & Adam, 2009, S. 90 ff.). Junge Flüchtlinge sind häufig psychosozialen Problemlagen ausgesetzt. Schulen und non-formale Angebote werden als Ort der emotionalen Stabilisierung deutlich (vgl. Adam & Inal, 2013, S. 47; Kanu, 2008, S. 931; Lewes, 2003, S. 18; Mc Pherson, S. 561 f.; Möller & Adam, 2009, S. 90 ff.). Stermac et al. zeigen auf, dass junge Flüchtlinge, die in Bildungsbezügen waren, weniger psychosomatische Symptome ausbilden (Stermac, Brazeau & Martin, 2008, S. 376). In kanadischen Publikationen scheint zudem die Bedeutung von „education as emancipatory practice“ auf. Dippas et al. Forschungsprojekt ist so ein Plädoyer für die stärkere Beteiligung von

105 In Hamburg gibt es eine Gruppe von WissenschatlerInnen und PraktikerInnen, die sowohl einzeln als auch gemeinsam zu verschiedenen Fragestellungen im Themenbereich junge Flüchtlinge und Bildung forschen. Folgende Publikationen werden in dieser Arbeit dieser Forschungsgruppe zugerechnet: Gag und Schroeder (2012), Gag und Voges (2014a); Neumann, Niedrig, Schroeder und Seukwa (2002), (2003); Schroeder (2012); Seukwa (2013), Seukwa (2006).

Refugee Communities in Schulen (Dippo, Basu & Duran, 2012, S. 47). Für Deutschland klingt noch eine weitere Funktion an. Bildung kann aufgrund der Regelungen im §25a AufenthG (vgl. II 2) als Mittel der aufenthaltsrechtlichen Stabilisierung genutzt werden (Müller et al., 2014, S. 27; 76 f.). Müller et al. kritisieren hier die weitere Verfestigung des Nützlichkeitsparadigmas. Diskontinuitäten in den Bildungsverläufen können so zu existenziellen Problemlagen werden (Müller et al., 2014, S. 27).

Die kritische Hinterfragung von Bildungsdefinitionen wird im Forschungsstand nur randständig sichtbar. Insbesondere die Auseinandersetzung mit subjektiven Bedeutungen und Sichtweisen auf Bildung für junge Flüchtlinge ist wenig thematisiert. Diese Forschungslücke soll mit dieser Studie adressiert werden. Bildung, so wird deutlich, kann für junge Flüchtlinge nicht auf die Qualifizierungsfunktion im formalen Bildungssystem beschränkt werden. Unterschiedliche Funktionen in verschiedenen Ländern deuten sich an. Insofern fokussiert diese Studie den Vergleich von Bildungsfunktionen in den zwei sehr unterschiedlichen Kontexten der Fälle München und Toronto.

2. Trauma und Verlust: widersprüchliche Ergebnisse der Auswirkungen auf Bildungsteilhabe

Traumatische Erlebnisse und Verlusterfahrungen, so wurde in den ersten zwei Kapiteln deutlich, sind konstitutiv für die Fluchterfahrung. Uneinigkeit besteht jedoch darüber, ob diese zu einer eingeschränkten Bildungsteilhabe führen müssen (vgl. I 2.4/II 3). Der Forschungsstand zeigt eine limitierte Anzahl von Studien, die sich mit den Auswirkungen von Trauma und Verlust auf die Bildungsteilhabe von jungen Flüchtlingen beschäftigen. Hierbei können zwei Forschungsstränge unterschieden werden:

- resilienzorientierte Studien, die untersuchen, innerhalb welcher Schutzfaktoren Traumatisierung sich nicht als Psychopathologie und Einschränkung von Bildungsteilhabe verfestigt und die Fluchterfahrungen eine positive Rolle für die Ausbildung von Bildungsmotivation, Resilienz und gelingender Bildungsteilhabe zuweisen.
- Studien, die Traumatisierung als wesentlichen Hintergrund für misslingende Teilhabe deuten.

Einigkeit besteht, dass junge Flüchtlinge aufgrund traumatisierender Erlebnisse in Pre-, Trans- und Postflucht vermehrt Symptomatiken und psychische Erkrankungen ausbilden (Lustig et al., 2004, S. 29). Je nach Stichprobe und methodologischer Durchführung werden hier diagnostische Kriterien der PTBS (vgl. I 2.4) bei 20 bis über 50% junger Flüchtlinge angenommen, weitere häufige psychische Erkrankungen sind Angststörungen und Depressionen (Frater-Mathieson, 2006, S. 30; Rousseau & Drapeau, 2003, S. 68; Zito, 2009a, S. 125; Lustig et al., 2004, S. 29). Der Zusammenhang von traumatischen Erlebnissen und eingeschränkter Bildungsteilhabe hingegen zeigt sich nicht klar. In den letzten Jahren häufen sich empirische Hinweise, die gegen einen negativen Zusammenhang und sogar in Richtung einer positiven Korrelation zeigen.

Vertreter dieser Linie wurden bereits an verschiedenen Stellen der Arbeit aufgegriffen (vgl. I 1.4; 2.4; 3.4.3; 4.3/II 3.2.1; 3.3). Mehrfach erwähnt wurde die Publikation von Seukwa (2006), der in einem qualitativen Setting den „Habitus der Überlebenskunst“ von afrikanischen umF in Hamburg beforcht. Er zeigt, dass junge Flüchtlinge diesen als Bewältigungsstrategie für traumatische Erlebnisse, Verlusterfahrungen und eingeschränkte Bildungsmöglichkeiten entwickeln. Junge Flüchtlinge erwerben in informellen Lernprozessen gelingende Strategien und können so Selbstbilder der inneren Stärke, Hartnäckigkeit und positive Umdeutungsprozesse ausbilden (Seukwa, 2006).

Auch die ForscherInnen um die Community Organisation Access Alliance in Toronto¹⁰⁶ zeigen sich stark resilienzorientiert (Access Alliance, ohne Angabe, 2011; Hynie, Guruge & Shakya, 2012; Khanlou, Shakya, Islam & Oudeh, 2014; Shakya et al., 2014; Shakya et al., 2010). 2008 begann die Gemeinwesenorganisation mit eigener Forschungsabteilung, das „Refugee Youth and Health Project“, mit der Fokussierung von Gesundheitsthemen (Access Alliance 2011, S. 3). Nach einer ersten Forschungsphase wandte sich das Forschungsinteresse dem Bildungszugang von jungen Flüchtlingen zu. Innerhalb qualitativer und partizipativer Forschungsdesigns zeigen diese Veröffentlichungen die Stabilisierung von Bildungsmotivation und hohen Bildungsaspirationen als aktive Bewältigung von unterbrochenen Bildungsbiografien und schwierigen Lebenssituationen (Shakya et al., 2014; Shakya et al., 2010). Für die Entwicklung positiver Selbstbilder sind jedoch die Einbindung in soziale Netzwerke und der Abbau von strukturellen Barrieren notwendig (Hynie et al., 2012; Khanlou et al., 2014, S. 124; Shakya et al. 2014).

Im kanadischen Kontext sind einige Forschungsergebnisse in quantitativen Settings vorhanden. Die beiden Quebecouse Forscherinnen Rousseau und Drapeau (in einigen Veröffentlichungen mit weiteren Autoren) untersuchen seit Ende der 90er Jahre die Auswirkungen von Traumatisierung auf die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Ihr Fazit ist über die verschiedenen Veröffentlichungen konstant (Rousseau & Drapeau, 2000, 2003; Rousseau, Drapeau & Rahimi, 2003):

„It was concluded that a connection between young refugees' symptomatology and their functional capacity should not be assumed“ (Rousseau & Drapeau, 2000, S. 243)

Obwohl sie für einige Subgruppen negative Auswirkungen nicht ausschließen (wie für männliche zentralamerikanische Flüchtlingsjüngliche) (Rousseau & Drapeau, 2000, S. 249), zeigt sich unter anderem für kambodschanische Flüchtlingsjüngliche eine positive Korrelation von politischen Gewalterfahrungen der Familie und der psychosozialen Anpassungsfähigkeit (Rousseau et al., 2003, S. 1277). Sie erklären diese Ergebnisse mit psychischen Bewältigungsstrategien der Überkompensation, der Bewältigung innerfamiliärer Schuldgefühle und kollektiven Schutzmechanismen innerhalb der Community. Die Bewältigung von traumatischen Erlebnissen ist ein komplexer Prozess. In Übereinstimmung mit Sack et al. (1999) und Mollica et al. (1997) sehen sie eine defizitorientierte Sichtweise auf junge Flüchtlinge nicht nachvollziehbar, denn in ihren Forschungsergebnissen zeigt sich deutlich die große Resilienz der Gruppe (Lustig et al., 2004; Rousseau et al.,

106 Im Zuge der vorliegenden Studie kam es zu einer engen Zusammenarbeit mit Access Alliance und ihren PartnerInnen an der York University in Toronto.

2003, S. 1288). Bezüglich der Bildungsergebnisse gibt es im Gegensatz zur Gesamtbevölkerung keine Hinweise auf negative Auswirkungen von psychopathologischen Symptomen auf die Bildungsteilhabe (Rousseau & Drapeau, 2000, S. 254). Stermac et al. (Stermac et al., 2008; Stermac, Clark & Brown Lindsay, 2013; Stermac et al., 2010) bestätigen dies in mehreren Veröffentlichungen. War zone students, so zeigen sie in einer quantitativen Analyse, erreichen gleiche und bessere Bildungsergebnisse als in Kanada geborene SchülerInnen (Stermac et al., 2010, S. 102). Insbesondere hervorzuheben ist jedoch ihr deutlich höheres schulisches Engagement und ihre emotionale Verbundenheit mit der Schule. Ihre Werte lagen in diesem Bereich signifikant höher als jene der in Kanada geborenen SchülerInnen (Stermac et al., 2010, S. 102). Die besseren Ergebnisse und das hohe Engagement der SchülerInnen zeigen sie anhand qualitativer Analysen als proaktive Bewältigungsstrategien der belastenden Lebensereignisse. Diese Erklärungen sind anschlussfähig zu weiteren Forschungen zu „posttraumatic growth“ und „benefit-finding following adversity“ (Tedeschi & Calhoun, 2004; Powell, Rosner, Butollo, Tedeschi & Calhoun, 2003; Stermac et al., 2008, S. 371). Der Zugang zu Bildungsangeboten ist essentiell und für die positive Bewältigung von traumatischen Erlebnissen und Akkulturationsstress ausschlaggebend (Stermac et al., 2013, S. 214).

Die hohe Resilienz der Gruppe und ihre hohen Bildungsaspirationen sind auch in weiteren Forschungsergebnissen ein konstantes Thema (Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 6; Davy, Magalhães, Mandich & Galheigo, 2014, S. 234; Kanu, 2008, S. 934; Lewes, 2003; Müller et al., 2014, S. 57; Seukwa, 2006; Shakya et al. 2014; Shakya et al., 2010). Gemeinsam mit Morantz und Cleveland stellt Rousseau jedoch in späteren Veröffentlichungen zur Diskussion, inwiefern nicht für AsylbewerberInnen andere Bedingungen gelten als für Resettlementflüchtlinge. Sie zeigen die erschwerten Lebenslagen für diese Gruppe auf, die sich besonders aus den asylrechtlichen Regelungen ergeben (Morantz, Rousseau & Heymann, 2012, S. 87 f.; Morantz et al., 2012):

„In addition to pre-migratory traumas, many refugee claimants face significant post-migratory challenges: poverty, discrimination, social isolation, language barriers, difficulty accessing work, limited healthcare and precarious immigration status“ (Morantz, Rousseau, Banerji, Martin & Heymann, 2013, S. 319)

Die Auswirkungen des unsicheren Rechtsstatus auf die Verfestigung von depressiven Störungen und PTBS sind im Forschungsstand gut dokumentiert (Carswell, Blackburn & Barker, 2011; Gerlarch & Pietrowsky, 2012; Hepinstall, Sethna & Taylor, 2004).

Traumatisierung als Einschränkung und Risiko

Kanu Yatta nimmt in ihrer Studie an, dass Flüchtlinge aus afrikanischen Ländern besonders starken traumatischen Erlebnissen und unterbrochenen Bildungsverläufen ausgesetzt sind und für sie zudem verstärkte Diskriminierung im Aufnahmeland als Schwarze hinzukommt. Sie stellt hier Verbindungen zu verlangsamten Lernprozessen und Spracherwerb sowie hohen Quoten von Schulabbrüchen her. Da es zu keiner therapeutischen Behandlung kommt, entwickeln junge Flüchtlinge psychosomatische Symptome und psychische Erkrankungen.

„[...] the experiences were, therefore, still vivid in the students' minds and were fragmenting them psychological and interfering with their learning“ (Kanu, 2008, S. 932)

Deshalb sieht sie für diese Gruppe Prozesse der segmentierten Assimilation in untere gesellschaftliche Schichten vorherrschend. Zeichnen sich die Beziehungen in den Familien durch eine unterstützende Haltung aus, kann es auch zu einer positiven Bewältigung kommen (Kanu, 2008, S. 932). Wilkinson et al. bestätigen in einem quantitativen Forschungssetting, dass für die Gruppe der sogenannten racialized refugees (vgl. Fußnote 98) in Kanada besonders schwierige Ausgangssituationen entstehen. Mit 2,25 Jahren Altersabstand werden sie am häufigsten in nicht altersgemäße Klassen eingeschult. Es gelingt ihnen, aufgrund harter Arbeit diesen Altersabstand innerhalb von zwei Jahren um ein Jahr zu verringern. Dennoch ist es für junge Flüchtlinge 4,73mal so wahrscheinlich, die Highschool vor dem Abschluss zu verlassen (Wilkinson et al., 2013, S. 36 f.). Diese Ergebnisse erklären sie sich folgendermaßen:

„Refugee youth are more likely to have experienced long gaps in their education due to flight from their home countries, separation from family, trauma and protracted stays in refugee camps. Some camps may not have adequate educational facilities, particularly for older youth, and this puts this group at a significant disadvantage compared to other newcomers“ (Wilkinson et al., 2013, S. 39).

Trauma, Verlusterfahrungen und psychosomatische Symptome werden auch in weiteren Studien als einschränkende Faktoren der Bildungsteilhabe genannt (Fantino & Colak, 2001, S. 592; Feuerverger & Richards, 2007; Kaprielian-Churchill, 1996, S. 354; Müller et al., 2014, S. 50; Schroeder, 2003a; Yau, 1996, S. 10). Im deutschen Forschungsstand sind statistische Angaben zu Bildungsergebnissen und zur Auswirkung von Traumatisierung auf Bildungsteilhabe nicht vorhanden. Tendenziell zeigt sich jedoch eine Deutung von traumatischen Erlebnissen als Bildungshindernis (Adam & Inal, 2013; Möller & Adam, 2009). In einigen deutschen Publikationen klingt eine defizitäre Sicht auf junge Flüchtlinge und ihre Familien an, so bei Bistritzky (2013).

„Vor dem Hintergrund einer schwierigen sozialen Situation und manchmal nach traumatisierenden Erlebnissen stehen andere Dinge als Schule im Mittelpunkt des Lebens. Eine zerbrochene Vergangenheit blockiert eine zu planende Zukunft. Es besteht nur geringe Einsicht und wenig Akzeptanz für einen regelmäßigen Schulbesuch“ (Bistritzky, 2013, S. 39)

Traumatisierung und psychische Belastung verfestigen sich, so zeigen Ergebnisse, aufgrund von restriktiver Regelungen des Asylsystems (Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 7; Niedrig, 2003a; Schroeder, 2003b; Zito, 2009a, 2009b).

Obwohl Resilienz sowie Traumatisierung als wesentliche Faktoren der Bildungsteilhabe beschrieben werden, kommt es zu wenig tiefgehenden Auseinandersetzungen mit Prozessen, die zu negativen bzw. positiven Bewältigungsstrategien führen. Der Zusammenhang von traumatischen Erlebnissen und Verlusterfahrungen, Bedingungen der Aufnahmeländer und Bildungsteilhabe bleibt unklar. Diese Studie versucht, durch die Fokussierung von personalen und sozialen Prozessen den Forschungsstand um wichtige Hinweise auf diese Zusammenhänge zu erweitern.

3. Gelingens- und Risikofaktoren der Bildungsteilhabe

Deutlich wird, dass die Ausbildung von Trauma versus aktive Bewältigung und der Einfluss auf Bildungsteilhabe sich für junge Flüchtlinge auf einer engen Gradwanderung abspielt (Shakya et al., 2010). Studien beschreiben in diesem Zuge Schutz- und Gelingensfaktoren (vgl. I 2.4; 3; 4/II 3.3) sowie Risikofaktoren (vgl. I 3; 4/II 2), welche die Bildungsteilhabe beeinflussen. Im kanadischen Kontext wurden deutlich mehr empirische Daten als in Deutschland erhoben. Diese sind am häufigsten durchgeführt in qualitativen Forschungssettings und mit Fokus auf nationalspezifische Untergruppen. Junge Flüchtlinge sind eine höchst heterogene Gruppe (vgl. I 3; 4). Unterschiede im Ankunftsalter, Geschlecht, rechtlichen Status, Ethnie sowie die Zugehörigkeit zu den racialized groups können zu differenten Bildungsprozessen führen (vgl. I 3; Access Alliance, 2011; Müller et al., 2014, S. 49; Wilkinson, 2002). Hier werden nun Forschungsergebnisse in den beiden nationalen Kontexten spezifiziert.

Als wichtiger *Gelingensfaktor* für Bildungsteilhabe von Flüchtlingsjugendlichen in Kanada wird ein jüngerer Ankunftsalter dargestellt (Access Alliance, 2011, S. 21; Anisef, Brown, Phytian, Sweet & Walters, 2010, S. 106; Ferde, 2010, S. 253). Weitere Forschungsergebnisse weisen auf die positiven Effekte durch die Einbindung in religiöse und ethnische Communities hin (Davy et al., 2014, S. 237; Fantino & Colak, 2001, S. 591; Kanji & Cameron, 2010; Kanu, 2008, S. 929). Positive Familienbindungen und hohe Bildungserwartungen der Eltern zeigen sich als unterstützender Faktor (Hynie et al., 2012, S. 25; Kanji & Cameron, 2010; Khanlou et al.). Weniger von Bedeutung für Flüchtlinge hingegen ist der Bildungsstand der Eltern (Wilkinson, 2002, S. 187). Passgenaue Unterstützungssysteme (wie ESL-Programme und Community Networks) und Willkommenskultur in Bildungssettings sind weiterhin wichtige Faktoren für eine gelingende Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge (Fantino & Colak, 2001, S. 592; Shakya et al., 2010, S. 66; Stermac et al., 2010, S. 376). Stermac et al. sehen so die hohen Bildungsergebnisse von War Zone SchülerInnen im engen Zusammenhang mit ihrer hohen Identifikation mit den Schulen, welche auch durch non-formale und gemeinwesenorientierte Aktivitäten entsteht. Insbesondere Mädchen scheinen hier zu profitieren (Stermac et al., 2010, S. 104). Urbane Zentren verfügen über besser ausgebaute Unterstützungssysteme (Wilkinson, 2002, S. 186). Als wichtige Einflussfaktoren auf Bildungserfolg zeigt Wilkinson die ethnische Zugehörigkeit. In ihrer quantitativen Studie unterscheidet sie junge Flüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien und anderen Herkunftsländern. Diese sind signifikant häufiger „on track“ (67% vs. 38%). Wilkinson erklärt dies sowohl mit der größeren kulturellen und schulstrukturellen Nähe als auch mit institutionellem Rassismus und Diskriminierung von Flüchtlingen, die zu den sichtbaren Minderheiten (vgl. Fußnote 57) gehören (Wilkinson, 2002, S. 184).

In *Deutschland* ist die Datenlage ausgesprochen dünn, die beschriebenen Faktoren sind in der Literatur nur mangelhaft mit empirischem Material belegt. Risikofaktoren werden hier häufiger thematisiert als solche, die zu gelingenden Bildungskarrieren führen. Stark präsent ist hier lediglich die hohe Bildungsmotivation der jungen Flüchtlinge als Gelingensfaktor (Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 6; Detemple, 2013, S. 73; Neumann et al., 2003; Seukwa, 2006). Gute Sprachkenntnisse werden als essentiell für den Schulbesuch beschrieben (Detemple, 2013, S. 75). In Einzelfällen zeigt sich hier, dass von jungen Flüchtlingen der Besuch von Regelklassen positiv wahrgenommen wird, um die Sprachkenntnisse zu verbessern (Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 4 ff.). Ein lebenslagenorientiertes

Schulkonzept und eine positive Schumatmosphäre werden als weitere wichtige Faktoren deutlich gemacht (Adam & Inal, 2013, S. 40 ff.; Schroeder, 2012; Stenger, 2009). Hierzu zählen gute Lehrer-Schüler-Verhältnisse, zentrale Bedeutung der Schulsozialarbeiter und ein offenes und flexibles Schulsystem in spezialisierten schulischen Angeboten für junge Flüchtlinge (Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 6; Schroeder, 2012; Stenger, 2009). Teilnahme an Vereinen wird als eine wichtige Möglichkeit des Kontaktes zu Deutschen sichtbar und positiv für den Deutscherwerb beschrieben (Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 12). Unterbringung in der Jugendhilfe, so zeigt sich, ist verbunden mit besseren finanziellen Ausstattungen und Zugang zu wichtigen Unterstützungspersonen (Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 11; Detemple, 2013, S. 77 f.). Soziale Netzwerke und professionelle Unterstützer spielen eine wesentliche Rolle für gelingende Bildungsverläufe (Adam & Inal, 2013, S. 41; Müller et al., 2014, S. 54). Wichtige Funktionen nehmen non-formale Bildungsangebote wie Sprachkurse, Beratung und Betreuung ein. Sie überbrücken die Zeit bis es Plätze in schulischen Settings gibt und wirken als Unterstützungssysteme für den Spracherwerb (Niedrig, 2003b, S. 221 ff.; Niedrig, 2003d). Erlebte Mitbestimmung in schulischen Settings und non-formale Angebote führen zu einer Steigerung der Bildungsmotivation und können den Zugang zu wichtigen Ressourcen erschließen. Politisches Lobbying und Empowermentprozesse werden als Ressource beschrieben (Müller et al., 2014, S. 54; Schöning, 2014, S. 70 f.; Bistritzky, 2013, S. 41; Stenger, 2009). Für Deutschland wird deutlich, dass ein Ankunftsalter unter 16 Jahren und der Wohnsitz in größeren Kommunen sich positiv auf zur Verfügung stehende Bildungsangebote auswirkt (Müller et al., 2014, S. 60).

Risikofaktoren wurden sowohl in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen, Bildungssystemen und Asylsystemen deutlich (vgl. II 1; 2; 3). Sie stellen sich als Marginalisierung und Diskriminierung, Segregation in den Bildungssystemen und restriktive asylrechtliche Bestimmungen dar. Neben diesen bereits diskutierten strukturellen Barrieren werden im Forschungsstand noch einige weitere Risikofaktoren benannt. Hier gibt es Überschneidungen der in Kanada und Deutschland genannten Faktoren. Deutliche graduelle Unterschiede werden jedoch in der folgenden Darstellung sichtbar. Akkulturationsstress und familiäre Konflikte aufgrund kultureller Anpassungsschwierigkeiten werden in beiden Ländern als einschränkende Faktoren der Bildungsteilhabe genannt (vgl. Balluseck & Ringel, 2003; Fantino & Colak, 2001, S. 594; Feuerverger & Richards, 2007; Kanu, 2008, S. 924; Müller et al., 2014, S. 51). Familien werden als Ort der intergenerationalen Belastung thematisiert. So zeigt sich auch in quantitativen Settings, dass psychische Erkrankungen traumatisierter Eltern negativen Einfluss auf die Bildungsteilhabe besitzen (Lustig et al., S. 28; Wilkinson, 2002). Dennoch soll nicht unerwähnt bleiben, dass die familiäre Unterstützung in kanadischen Veröffentlichungen wesentlich öfter als wichtige Ressource aufscheint. Eine tiefgehende Analyse der Familienstrukturen in Asylbewerberfamilien in Deutschland liefert das Sammelwerk von Balluseck (2003). Anhand von Fallstudien wird hier deutlich, dass Geschlechterrollen und Werte der Herkunftskultur nicht in den Institutionen der Aufnahmegesellschaft reflektiert sind. Hieraus ergeben sich für Mädchen und Jungen spezifische Schwierigkeiten. Während es sich für die Mädchen negativ auf die Bildungsteilhabe auswirken kann, dass für sie familiäre Leistungsanerkennung nur innerhalb von Haushalt stattfindet und sie verstärkt der Kontrolle durch ihre Mütter und Brüder ausgesetzt sind, stoßen Jungen auf ablehnende Haltung von Lehrerinnen gegenüber kulturell geprägten Männerrollen. Für die Jungen

kommt es häufig zu erhöhtem Druck aufgrund der Verantwortung gegenüber der Familie und den Geschwistern (Balluseck & Ringel, 2003, S. 88 ff.). Die Geschwisterreihenfolge führt zudem zu Ausbildung von spezifischen Selbstbildern (z. B. als ältester Sohn) und zu unterschiedlichen Belastungen (z. B. als älteste Schwester) (ebd., S. 2). Geprägt sind die Familienstrukturen von Armut und Marginalisierung und den demütigenden Ritualen auf der Ausländerbehörde (ebd., S. 91).

Die Darstellung der schwierigen ökonomischen Situation von Flüchtlingen nimmt im kanadischen Forschungsstand einen großen Raum ein (vgl. Hynie et al., 2012, S. 19; Kanu, 2008, S. 924, 929; Shakya et al., 2010; Yau, 1996, S. 13). Sie führt dazu, dass Jugendliche häufig neben der Schule in Vollzeitstellen beschäftigt sind (Kanu, 2008, S. 929). Wilkinson kann dies statistisch jedoch nicht bestätigen. Es zeigen sich lediglich geringe, nicht signifikante Einflüsse des sozioökonomischen Status der Familien auf die Bildungsteilhabe (Wilkinson, 2002, S. 187). Als negativer Faktor wird hingegen sehr klar die unpassende Klasseneinteilung in Verbindung mit Altersgrenzen und schulischen Frustrationserlebnissen in kanadischen Studien deutlich (Kanu, 2008, S. 924;71; Wilkinson, 2002, S. 185). Sprach- und Informationsbarrieren werden innerhalb qualitativer Settings von jungen Flüchtlingen in Deutschland und Kanada beschrieben (Kanu, 2008, S. 924; Shakya et al., 2010; Niedrig, 2003c). Deutschkenntnisse, so rekonstruiert Niedrig anhand der Aussagen von jungen Flüchtlingen, werden häufig zum Bildungshindernis sowohl bezüglich des Zuges zu schulischen Angeboten als auch im Übergang zu Berufsausbildungen (Niedrig, 2003c, S. 326). Im kanadischen Forschungsstand werden mangelnde Sprachkenntnisse widersprüchlich dargestellt. Einerseits zeigen sie sich nicht als eine Zugangsbarriere für Bildungsangebote (Wilkinson, 2002), andererseits werden sie von jungen Flüchtlingen selbst deutlich als Barriere in ihren Bildungswegen geschildert (Shakya et al., 2010).

Der Forschungsstand in Kanada und Deutschland zeigt eine Reihe von Gelingens- und Misslingensfaktoren für die Teilhabe junger Flüchtlinge. Bildungsteilhabe ist ein sehr komplexer Prozess (vgl. I 2.4) mit multiplen Einflussfaktoren auf struktureller und individueller Ebene. Es finden sich Hinweise auf wesentliche Faktoren, insbesondere für Deutschland sind diese jedoch häufig nicht durch ausreichend empirisches Material unterfüttert. Diese Studie versucht insofern, den mangelhaften Forschungsstand zu erweitern. Hierbei stellt sich die Frage, welche Faktorenbereiche speziell für die Gruppe der jungen Flüchtlinge von Bedeutung sind. Es soll zudem versucht werden, Anschlusspunkte zu bestehenden Erklärungsmodellen (wie jenen der institutionellen und strukturellen Diskriminierung) abzuklären. Theoretische Erklärungsmodelle zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge wurden in der bisherigen Forschungslage nur mangelhaft entwickelt. Mit dieser Arbeit werden hier weitere Schritte unternommen.

4. Internationale Perspektive: Die strukturellen Rahmenbedingungen in verschiedenen Aufnahmeländern

In Deutschland und speziell Bayern, so zeigte die Auseinandersetzung mit Asyl- und Bildungssystem im zweiten Kapitel, kommt es zu strukturellen Barrieren (Leben in Gemeinschaftsunterkünften; Einschränkung der finanziellen Mittel, Arbeitsverbote und Wohnungsnahmegbote; wenig Möglichkeiten des Quereinstiegs im segregierten Bildungssystem; Alters- und Sprachgrenzen; geringe Zahl von Bildungsangeboten, keine in-

klusive Beschulung). Die wenigen Studien zur Bildungsteilhabe zeigen diese strukturellen Rahmenbedingung als systemische Barrieren der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge in Deutschland (vgl. Barth & Guerrero Meneses, 2012; Gag & Schroeder, 2012; Müller et al., 2014; Neumann et al., 2003; Seukwa, 2006). Auch für den kanadischen Kontext wurden strukturelle Barrieren in der Auseinandersetzung mit dem zweiten Kapitel deutlich, die sich sowohl auf das Asylsystem (geringe ökonomische Ausstattung von Resettlementflüchtlingen und AsylbewerberInnen; Einvernehmung in Haft zur Identitätsfeststellung; Arbeitsverbote; Ausschluss von Studienkrediten) und Bildungssystem (nicht passendes Placement und ungleiche Streamingpraxis; Internationale Studiengebühren für AsylbewerberInnen) beziehen (Ferede, 2010; Kanu, 2008; Shakya et al., 2010; Wilkinson, 2002; Yau, 1996, S. 12). Beschreibungen der strukturellen Rahmenbedingungen bleiben jedoch häufig auf die Aufzählung ausschließender rechtlicher Grundlagen beschränkt. Eine tiefgehende Analyse der Auswirkungen von Strukturen auf die Bildungsprozesse findet nur wenig statt. Eine international vergleichende Perspektive von Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge wurde sehr randständig eingenommen, sie kann jedoch wichtige Hinweise darauf liefern, wie differente kontextuelle Rahmenbedingungen Inklusion und Exklusion in Bildungssystemen beeinflussen.

Im Europäischen Kontext können zwei vergleichende Studien thematisiert werden. Der von Seukwa herausgegebene Sammelband „Integration of refugees into the European Education and Labour market“ (2013) vergleicht Strukturen anhand von vier europäischen Städten. Auf Basis von Case Studies urbaner Zentren in Deutschland, Schweden, UK und Italien zeigen die ForscherInnen auf, dass sowohl für statusunsichere als auch anerkannte Flüchtlinge keine durchgehend wirksamen Inklusionsstrukturen zur Verfügung gestellt werden (Gag et al., 2013, S. 285). Nationale Rahmenbedingungen und lokale Gegebenheiten besitzen Einfluss auf die Bildungsteilhabe von Flüchtlingen. Das Potenzial der Studie, gezielt nach Unterschieden und Übertragbarkeiten zu fragen, wird jedoch nur im geringen Maße genutzt. Deutlicher umgesetzt sind vergleichende Momente in dem Bericht einer Beratungssitzung des UNHCR und des Europarates mit PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen zu Herausforderungen von jungen Flüchtlingen und AsylbewerberInnen in Europa (Shalayeva, 2011). Als Barrieren der Bildungsteilhabe in europäischen Ländern werden mangelndes Schulrecht, Altersgrenzen der Nationalstaaten (welche auch wirksam werden, wenn Jugendliche aufgrund der Flucht und limitierten Schulmöglichkeiten im Herkunftsland keinen Sekundarabschluss erwerben konnten), keine Lebenslagenorientierung und Individualisierung der Curricula, Forderung von schriftlichen Nachweisen der Vorbeschulung und der Ausschluss von finanzieller Bildungs- und Studienförderung deutlich (ebd., S. 22 f.). Diese überlappen zudem mit Barrieren im Bereich Wohnraum, Gesundheit und rechtlichem Status (ebd.).

Ein Kapitel der Monografie von Stewart beschäftigt sich mit dem Vergleich von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für junge Flüchtlinge in Kanada und dem UK. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die kontextuellen Bedingungen der Bildungsteilhabe im UK stark durch Anti-Flüchtlings-Rhetorik und Programmatik geprägt sind (Stewart, 2011, S. 168). Der internationale Vergleich führt dazu, dass sie den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einen sehr viel stärkeren Stellenwert der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge zuweist:

„The participants from England added an entirely different dimension to my research. The macrosystem appeared to have a much larger impact on the other systems than I had originally presumed. What became even more prevalent was how imperative it is for a city, province, or country to maintain a positive outlook on the benefits of immigration and the basic human entitlements that all people deserve. Although there were numerous references to racism and discrimination in this study, the overarching ideologies or attitude reflected in the culture were dissimilar to what I heard from the participants in England“ (Stewart, 2011, S. 174).

Des Weiteren gibt es einige bedeutende Veröffentlichungen zur Bildungsteilhabe von jungen Flüchtlinge in Australien (vgl. hierzu Gifford, Correa-Velez & Sampson, 2009; Matthews, 2008; Robinson, 2013) und US-amerikanischen Kontext (vgl. hierzu Mc Brian, 2005; Miller, Kushner, McCall, Martell & Kulkurani, 2008) sowie in Großbritannien (Anderson et al., 2006; Bash & Zezlina-Phillips, 2006; Phillimore, 2011; Rutter, 2006). Für den australischen Schulkontext wird verdeutlicht, dass bereits vorhandene Finanzierungen von Unterstützungssystemen, die jungen Flüchtlingen zwischen 16–24 Jahren 510 Stunden Sprachförderung und optional weitere 400 Stunden zusprechen, nicht für alle Gruppen ausreichend sind (Matthews, 2008, S. 37). Lösungen für diese Situation sind sowohl weitere staatliche Investitionen als auch die Einbeziehung von Gemeinwesenorganisationen (ebd., S. 36). Für die Vereinigten Staaten zeigt McBrian in einer tiefgehenden Analyse bisheriger Forschungsergebnisse auf, dass Bildungspolitik und Bildungseinrichtungen auf eine einseitige Assimilation der jungen Flüchtlinge setzen und Diskriminierung und Rassismus starke Auswirkungen auf die Bildungsteilhabe von jungen Flüchtlingen haben (Mc Brian, 2005, S. 349 ff.). Für das Vereinigte Königreich verdeutlicht Rutter starke Differenzen in den Bildungsergebnissen von jungen Flüchtlingen und englischen SchülerInnen. Nur einer Schule im Sample gelingt die Unterstützung dieser Gruppen durch einen „refugee pupil coordinator“, zusätzlichen Englischunterricht durch einen Zweitsprachenlehrer und bilinguale Unterstützungskräfte in den Klassen (Rutter, 2006). Als wichtiges Grundlagenwerk gilt der von Hamilton und Moore herausgegebene Sammelband „Educational interventions for refugee children“ (2006). Sie betonen die Auswirkungen von traumatischen Erlebnissen, Akkulturationsprozessen und von Schuleffekten auf die Bildungsteilhabe. Handlungsstrategien sollen sich an Resilienzförderung und inklusiver Beschulung ausrichten (Anderson et al., 2006).

Eine vergleichende internationale Perspektive, so wurde hier in der Auseinandersetzung mit der Forschungslage evident, ist nur sehr mangelhaft vorhanden. Sie bietet jedoch wesentliche Chancen. Rückschlüsse bezüglich der kontextuellen Beeinflussung individueller Bildungsverläufe von jungen Flüchtlingen werden so ermöglicht. Zudem kann die Übertragbarkeit von gelingenden Prozessen und unterstützenden Strukturen in andere Kontexte hinterfragt werden. Insofern bietet die hier eingenommene vergleichende Perspektive der beiden Fälle Toronto und München wesentliche Chancen auf eine Vertiefung des Forschungsstandes. Das methodologische Vorgehen der Studie wird nun im vierten Kapitel besprochen.

IV. Methodologie

Im folgenden Kapitel wird die Beschreibung und Begründung des methodischen Vorgehens thematisiert. Das Design der Studie (1, zum Überblick siehe 1.1) orientierte sich an der Grounded Theory Methodology (GTM) (1.2), die Umsetzung erfolgte jedoch als wissenschaftstheoretisch geleitete und gegenstandsangemessene Kombination von Methoden (1.3). Der Forschungsgegenstand „Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge“ wurde durch zwei empirische Zugänge untersucht. „Empirie 1“ fokussierte Bildungsstrukturen (2), während es in „Empirie 2“ zur Analyse der Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge kam (3). Die Umsetzung von Datenerhebungen, Stichproben und Analysemethoden wird im Kontext des jeweiligen empirischen Zuganges beschrieben. Der vierte Abschnitt adressiert Geltungsprobleme. Es folgt die Diskussion von besonderen Implikationen im Bereich der Flüchtlingsforschung und des Kulturvergleichs (5). Als Resümee erfolgt die abschließende Begründung und kritische Auseinandersetzung mit der angewandten Methodologie (6).

1. Forschungsdesign

Das Forschungsprojekt wurde innerhalb eines qualitativen Settings umgesetzt, welches sich stark an der Methodologie der Grounded Theory ausrichtete (Glaser & Strauss 1967; Corbin & Strauss, 2008).

1.1 Überblick zum Forschungsdesign

Das Erkenntnisinteresse dieser Studie sowie der bisherige Forschungsstand legen aus mehreren Gründen ein qualitatives Forschungsdesign nahe. Der Forschungsstand zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge, sowie Forschung zu ihren Lebenswelten ist sehr geringfügig. Deshalb wurde durch den explorativ angelegten Forschungsprozess ein breites Spektrum von Bildungsstrukturen und Bildungserfahrungen in den Blick genommen, wie es Flick u. a. hier als Merkmale der qualitativen Forschung beschreiben.

„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will Qualitative Sozialforschung zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick, Kardorff & Steinke, 2009, S. 14)

Eine Hypothesenformulierung ist im Rahmen dieser Studie weder möglicher noch sinnvoller Ausgangspunkt des Forschungsdesigns (Mayring, 2010, S. 225). Theorieaussagen müssen im Feld der Intersektion von Bildungsforschung und Flüchtlingsforschung erst generiert werden (Brüsemeister, 2008, S. 19). Es handelt sich nach Mayring vor allem um eine explorative Studie, „die dem Forschungsgegenstand möglichst nahe kommen will, um zu neuen, differenzierten Fragestellungen und Hypothesen zu gelangen“ (Mayring, 2010, S. 231). Kernelemente der GTM, wie die Parallelität von Datenerhebung und Datenauswertung, die Umsetzung eines theoretischen Samples und die Entwicklung eines theoretischen Modells, gegründet im komparativen Vergleich empirischer Daten, wurden

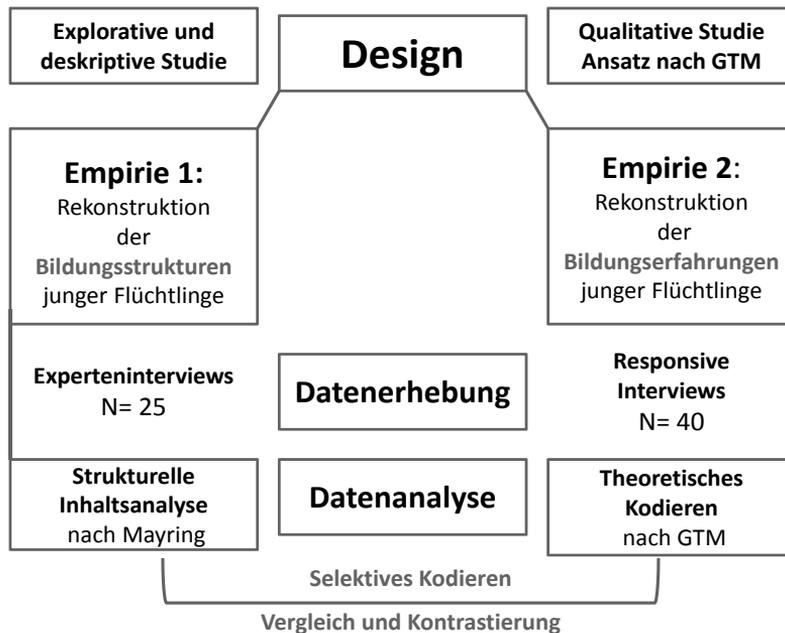


Abbildung 4.1: Überblick zum Design der Studie (Quelle: eigene Darstellung)

realisiert (Glaser & Strauss 1967; Corbin & Strauss, 2008; Strübing, 2014; Mey & Mruck, 2010). Weitere methodologische Quelle ist die vergleichende Fallstudie. Diese ist nahelegend, da so die beiden Bildungsorte Toronto und München differenziert betrachtet werden können (Baxter & Jack, 2008; Kelle & Kluge, 2008; Yin, 2009).

Wie die folgende Grafik (vgl. Abb. 4.1) verdeutlicht, wurden die Daten durch responsive Interviews mit jungen Flüchtlingen in Toronto und München sowie durch Experteninterviews in beiden Städten erhoben. Der Einsatz von zwei unterschiedlichen Auswertungsmethoden förderte die Triangulation im Forschungsprozess.

Das Datenmaterial der Experteninterviews führte anhand der strukturellen Inhaltsanalyse zur Rekonstruktion von Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge. Diese Analyse-methode trug dem deskriptiven Charakter der Ergebnisvorstellung in diesem Teilbereich der Studie Rechnung. Anhand der Interviews mit den jungen Flüchtlingen wurden deren Bildungserfahrungen rekonstruiert. Als Analyse-methode wurde hier theoretisches Kodieren der GTM eingesetzt, um eine möglichst große Nähe zur subjektiven Sichtweisen auf soziale Kontexte, Interaktionsprozesse und emotionale Prozesse zu ermöglichen. Im Prozess des selektiven Kodierens wurden beide Teilergebnisse zudem aufeinander bezogen und führten zur Konstruktion eines theoretischen Faktorenmodells.

1.2 Umsetzung des GTM-Ansatzes

Die GTM nach Corbin und Strauss (Corbin & Strauss, 2008) verbindet die offene, explorative und theoriegenerierende Vorgehensweise mit methodologischer Stringenz und Transparenz. Im Folgenden sollen der wissenschaftstheoretische Hintergrund, die Entstehungsgeschichte sowie die Kerngedanken der Grounded Theory Methodologie kurz

thematisiert werden. Anhand zentraler Aspekte der Methodologie wird in einem zweiten Schritt die Umsetzung der Studie konkretisiert.

Theoretische Gesichtspunkte der GTM

Die steigende Popularität der GTM lässt sich schon anhand der immer breiter gefächerten wissenschaftlichen Publikationen erkennen. So erschienen auch im Bereich der deutschsprachigen Fachliteratur in den letzten Jahren vermehrt Werke, welche die GTM als eine der im Augenblick bedeutsamsten Methodologien qualitativer Forschung aufzeigen.¹⁰⁷ Dieser Arbeit wird die Grounded Theory als Forschungsstil und Forschungshaltung grundgelegt (Mey & Mruck, 2011a, S. 22). Bezüglich der Analyse der Bildungsstrukturen für junge Flüchtlinge wurde zur Auswertung die strukturelle Inhaltsanalyse von Mayring angewandt, insofern erhebt diese Studie nicht den Anspruch eine stringent durchgeführte GTM-Studie zu sein.

1967 erschien das bis heute in der Entwicklung qualitativer Forschung wegweisende Buch „The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research“ von Glaser und Strauss. Das vornehmliche Ziel der beiden Begründer war die Stärkung des qualitativen-induktiven Forschungsparadigmas gegenüber der Vorherrschaft der soziologischen Großtheorien und des hypothesenprüfenden-deduktiven Forschungsmodells (Glaser & Strauss, 1967; Mey & Mruck, 2011a, S. 13). Als wissenschaftstheoretischen Hintergrund der GTM beschreiben Corbin und Strauss die Tradition des Symbolischen Interaktionismus in der Chicagoer Schule und die Philosophie des Pragmatismus von John Dewey und George Mead (Corbin & Strauss, 2008, S. 2). Auf diesem Hintergrund entwickeln sie sechzehn grundlegende Annahmen, welche die Methodologie prägen. Diese beziehen sich unter anderem auf die sozialkonstruktivistische Herstellung von Bedeutungen durch Interaktionen, die Unvermeidbarkeit von Kontingenz und die prozesshafte Natur von Gegebenheiten. Einige wichtige Kernelemente der GTM klingen hier bereits an. Als grundlegende methodologische Implikation stellen die Autoren jedoch die Komplexität der Welt in den Mittelpunkt:

„The world is very complex. There are no simple explanations for things. Rather, events are the result of multiple factors coming together and interacting in complex and often unanticipated ways“ (Corbin & Strauss, 2008, S. 8)

Die GTM versucht Forschungsgegenstände so weit wie möglich in dieser Komplexität zu erforschen. Nach der Veröffentlichung des gemeinsamen Buches entwickelten Glaser und Strauss zunächst in konzeptioneller Nähe ihre Varianten des Ansatzes weiter. Durch die Veröffentlichung von Corbins und Strauss' „Basics of Qualitative Research“ kam es jedoch zur deutlichen Auseinandersetzung (Mey & Mruck, 2011a, S. 18). Neben diesen drei Autoren führen Cathy Charmaz mit ihrer „Constructivist Grounded Theory“ und Adele E. Clarke mit ihrer „Situational Analysis“ wichtige Weiterentwicklungen der Methodologie ein.¹⁰⁸ Im deutschsprachigen Raum war zunächst die Linie nach Strauss und Corbin sehr dominant, da sie wie Strübing ausdrückt für ein „wesentlich differenzierteres und forschungslogisch besser begründetes Verfahren“ (Strübing, 2014, S. 77) steht. In letzter

107 Vgl. hierzu unter anderen Breuer (2010); Brüsemeister (2008); Mey & Mruck (2010; 2011b); Strübing (2014), Equit & Hohage (2015).

108 Vgl. hierzu Charmaz (2011); Clarke & Charmaz (2014).

Zeit gewinnt jedoch auch der Ansatz von Glaser wieder an Bedeutung (Mey & Mruck, 2011a, S. 21). Da sich der hier beschriebene Forschungsprozess jedoch vornehmlich an der GTM, wie sie von Corbin und Strauss beschrieben wird, orientiert, soll hier vor allem auf ihre Arbeit Bezug genommen werden. Es lassen sich folgende Kerngedanken zur GTM über die unterschiedlichen Publikationen¹⁰⁹ hinweg ausmachen:

- Die Entwicklung von Theorie anhand empirischer Daten
- Die Verschränkung von Datenerhebung und Analyse als zirkulärer/iterativer Prozess
- Die Auswahl der Stichprobe durch Theoretical Sampling
- Der Umgang mit sensibilisierenden Konzepten und theoretischem Vorwissen
- Die Methode des ständigen Vergleichens
- Schreiben von Memos

Im folgenden Punkt soll die Methodologie der hier beschriebenen Studie anhand dieser Kerngedanken konkretisiert werden.

Zielsetzung der Forschungsarbeit

Die Forschungslage zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge ist mangelhaft (Access Alliance, 2011; Behrensen & Westphal, 2009). Die Aussage- und Innovationskraft dieser Arbeit liegt in der Betrachtung der Bildungsteilhabe einer kaum beachteten Gruppe (junge Flüchtlinge) und in der strukturellen Verortung der Bildungsprozesse in zwei sehr unterschiedlichen Systemen (München und Toronto). Insofern besteht das Erkenntnisinteresse, sowohl individuelle, gruppenspezifische als auch strukturelle Bedingungsräume der Bildungsteilhabe zu analysieren. Ziele des Forschungsvorhabens liegen in der Deskription von Bildungsstrukturen, in der Exploration und Generierung von Hypothesen zu ihrer Bildungsteilhabe und im Entwurf von Handlungsansätzen für die pädagogische und bildungspolitische Praxis (vgl. Abb. 4.2).

Ergebnisse dieser Studie sind verdichtete Beschreibungen von Bildungsstrukturen und Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge im Sinne des „conceptual ordering“ (Corbin & Strauss, 2008, S. 55). In einem zweiten Schritt führen diese zur Entwicklung eines theoretischen Modells der Bildungsteilhabe sowie zum Entwurf von praktischen Implikationen. Die *Entwicklung von Theorie anhand empirischer Daten* wird gemeinhin als Zielperspektive der GTM-Ansätze genannt.

„Not every researcher is interested in theory development, as we have been stating throughout this book. However, for some researchers, including myself, theory building remains an important goal“ (Corbin & Strauss, 2008, S. 263).

Theorie ist jedoch immer nur provisorisch und muss sich in der Auseinandersetzung mit den Daten bilden und beweisen. Sie besitzt einen prozesshaften Charakter (Strübing, 2014, S. 62). Das im Zuge dieser Forschungsarbeit entworfene Modell der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge muss sich in der Auseinandersetzung mit Empirie und Theorie weiterentwickeln, um seine Übertragbarkeit auf andere Kontexte zu festigen.

109 Vgl. hierzu Charmaz (2011); Corbin & Strauss (2008); Mey & Mruck (2011b); Strübing (2014).

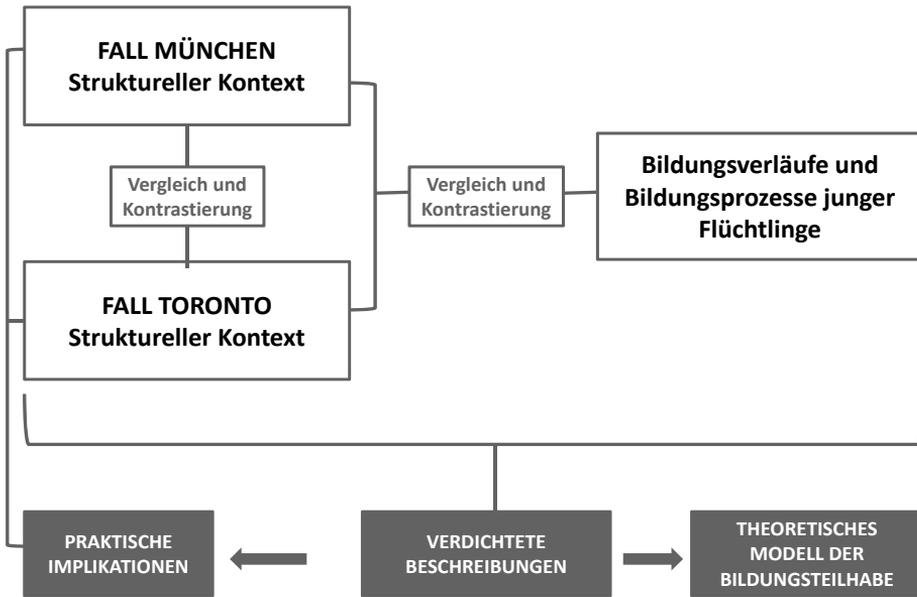


Abbildung 4.2: Zielsetzung der Forschungsarbeit (Quelle: eigene Darstellung)

Konstruktion der erkenntnisleitenden Fragestellung und Vorwissen zum Gegenstandsbereich

An den Anfang des Forschungsprozesses setzen Corbin und Strauss den Forschungsgegenstand und die erkenntnisleitende Fragestellung (Corbin & Strauss, 2008, S. 27). In Abgrenzung zur Ausgangshypothese in quantitativen Forschungssettings hat diese Fragestellung einen offenen und explorativen Charakter, der im Laufe der Forschung immer präziser und spezifischer wird:

„The interesting aspect of qualitative research is that though a researcher begins a study with a general question, questions arise during the course of the research that are more specific and direct further data collection and data analysis“ (Corbin & Strauss, 2008, S. 27)

Im Forschungsprozess der GTM wird eine große Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand gefordert. Dies wirft natürlich die Frage auf, wie *mit theoretischem und praktischem Vorwissen* des Forschers umgegangen werden soll. In der Literatur wird gerade dieser Aspekt der Methodenlehre stark kontrovers diskutiert. Glaser nimmt hier die Position ein, dass Forscher und Forscherinnen mit so wenig theoretischem Vorwissen wie möglich in den Forschungsprozess gehen sollen, ansonsten könnte es zum „forcing“ statt „emerging“ der Kategorien und Konzepte aus den Daten kommen (Strübing, 2014, S. 65). Corbin und Strauss hingegen sehen in der Auseinandersetzung mit Fachliteratur auch die Chance, die *theoretische Sensibilität* der ForscherInnen zu fördern (Corbin & Strauss, 2008, S. 37; Mey & Mruck, 2011a, S. 31).

Das *Interesse am Forschungsgegenstand* Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge entwickelte sich im hier beschriebenen Forschungsprozess in der praktischen Sozialen Arbeit mit jungen Flüchtlingen in Toronto und München. In München war ich mehrere Jahre in

einem Bildungsprojekt für junge Flüchtlinge tätig, nach einem Umzug nach Toronto in der Erstberatung von AsylbewerberInnen in den städtischen Notunterkünften. Der Vergleich der unterschiedlichen Strukturen war also von Anfang an impliziert. Zu Beginn der Datenerhebung standen jedoch die individuellen Bildungswahrnehmungen der untersuchten Gruppe im zentralen Fokus der Studie. Die *offenen Fragestellungen* zu diesem Zeitpunkt lauteten:

- Wie sehen junge Flüchtlinge ihre Teilhabe im formalen, non-formalen und informellen Bildungssystem?
- Aus der Perspektive junger Flüchtlinge: Welche Ressourcen und Barrieren führen zu Inklusion und Exklusion im Bildungssystem?

Insofern wurde zunächst die Datenerhebung durch responsive Interviews mit den jungen Flüchtlingen fokussiert. Experteninterviews sollten vor allem die Funktion haben, einen Überblick im Feld zu verschaffen und als Türöffner zu InterviewpartnerInnen fungieren. In der Auseinandersetzung mit den Erstanalysen der Daten und auf der Basis des Vergleiches mit praktischen Erfahrungen, wurde jedoch die immense Bedeutung des strukturellen Rahmens durch Bildungs-, Asyl- und Gesellschaftssysteme immer deutlicher. Daten aus den Interviews mit Experten und Expertinnen wurden deshalb fortan auch für die Durchführung einer vergleichenden Strukturanalyse erhoben. *Erkenntnisleitende Fragestellungen* für beide empirische Zugänge präzisierten sich im Laufe der Forschungsarbeit (vgl. IV 1.3).

1. Wie stellen sich *die Strukturen für junge Flüchtlinge* in München und Toronto im Bereich der informellen, non-formalen und formalen Bildung dar?
2. Welche *wesentlichen Faktorenbereiche der Bildungsteilhabe* zeigen sich? (in der Analyse der zwei empirischen Zugänge und im Vergleich Toronto–München)
3. Welche *sozialen und personalen Prozesse* wirken als Ressourcen und Barrieren der Bildungsteilhabe? Welche Bewältigungs- und Handlungsstrategien entwickeln die Jugendlichen?
4. Welche *praktischen Implikationen* ergeben sich bezüglich pädagogischer und bildungspolitischer Praxis für die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge in München und Toronto?

Zu Beginn der Studie war bereits *Vorwissen zum Gegenstandsbereich* vorhanden. Theoretische Sensibilität war sowohl durch die praktische Tätigkeit als Sozialarbeiterin, als auch durch die Auseinandersetzung mit Fachliteratur zum Bereich Fluchtmigration vorhanden. Dieses Vorwissen sowie die Vertrautheit mit der Untersuchungsgruppe hatten vielfältige Vorteile für den Forschungsprozess:

- das Wissen um die besondere Schutzbedürftigkeit der Gruppe,
- die Herstellung einer annehmenden, wertschätzenden und offenen Interviewatmosphäre,
- der Zugang zu InterviewpartnerInnen und
- das Vorantreiben des analytischen Prozesses durch die vorhandene theoretische Sensibilität.

Insbesondere durch das praktische Vorwissen konnten sich auch Fallstricke in der Analyse der Daten ergeben. Hierzu zählt die Verengung des forschenden Blickwinkels aufgrund persönlicher Vorannahmen. Als Sozialarbeiterin stand die Orientierung an Stärken und Fähigkeiten der jungen Flüchtlinge im Zentrum meiner Tätigkeit, um gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Junge Flüchtlinge sind eine sehr heterogene Gruppe. Zum Großteil verfügen sie über vielfältige Kompetenzen und Stärken, um in einer sehr schwierigen Lebenssituation handlungsfähig zu bleiben. Im Forschungsprozess wurde durch unterschiedliche Maßnahmen der Qualitätssicherung versucht, persönliche Vorannahmen auszugleichen (vgl. IV 4). Dennoch führten die Vorerfahrungen sicherlich zu einer ressourcenorientierten und zum Teil parteilichen Wahrnehmung der untersuchten Gruppe. Durch diese Thematisierung soll dem Leser und der Leserin transparent dargestellt werden, auf der Grundlage welcher praktischer und theoretischer Vorannahmen der Forschungsprozess durchgeführt wurde.

Die Umsetzung des iterativen Forschungsprozesses und theoretischen Samplings

Datenerhebung und Datenanalyse finden in der GTM als zirkulärer Prozess statt. Die Grounded Theory bildet sich in einem kreativen iterativen Prozess, mit induktiver, abduktiver und deduktiver Perspektive (Tiefel, 2005, S. 69). Datenerhebung und Datenanalyse verlaufen in zeitlicher Parallelität (Strübing, 2014, S. 11).

Die Analyse und mit ihr die ersten Schritte zur gegenstandsbezogenen Theorie, beginnt, wie Corbin und Strauss es ausdrücken „With Collection of the First pieces of Data“ (Corbin & Strauss, 2008, S. 57). Die Auswertung der Daten erfolgt durch das sogenannte Kodieren.

Hierbei werden die Daten in Bezug zu allgemeineren Begriffen gesetzt und zu Kodes, Konzepten und Kategorien konzeptualisiert. Diese gewinnen im Laufe der Forschung immer mehr an Tiefe und Schärfe. Innerhalb induktiver und deduktiver Schritte werden Kategorien immer weiter theoretisch verdichtet und zueinander in Verbindung gesetzt (Breuer, 2010, S. 52). Neue Theorieaussagen oder Regelmäßigkeiten werden zudem durch den „kreativen Geistesblitz“ der Abduktion in den Daten entdeckt (ebd., S. 54). Ein wichtiges „Forschungswerkzeug“, um den Prozess in dieser Art gestalten zu können, ist das *Theoretische Sampling*. Im Forschungsprozess entsteht durch das theoretische Sample die Möglichkeit, die Datenerhebung an den in der Datenanalyse hervortretenden Konzepten zu orientieren. Insbesondere die Strategien des minimalen und maximalen Vergleiches können hier zum Tragen kommen (Strübing, 2014, S. 31). Schittenhelm bringt die Konstruktion eines Theoretischen Samples folgendermaßen auf den Punkt:

„Es verfolgt das Ziel, die Varianzbreite eines Feldes zu erkunden. Zugleich handelt es sich um eine Strategie, die eine Ergebnisoffenheit im Auge hat. Die Fallauswahl folgt theoretisch relevanten Gesichtspunkten, wobei die Kriterien dafür nicht im Vorfeld endgültig feststehen, sondern noch im Verlauf des Forschungsprozesses ausgearbeitet und modifiziert werden.“ (Schittenhelm, 2012, S. 414)

Der analytische und forschungspraktische Prozess in der GTM wird stets durch das *Schreiben von Memos* begleitet. Schon zu Beginn des Forschungsprozesses werden die ForscherInnen aufgefordert Texte zu einzelnen Aspekten der Datenanalyse zu verfas-

sen (Strübing, 2014, S. 34). Wie die Abbildung 4.3 zeigt, erfolgten Datenerhebung und Datenauswertung dieser Studie in parallel verlaufenden Prozessen. Das Schreiben von Memos wurde bereits zu Beginn des Forschungsprozesses eingesetzt, insbesondere um solche Merkmale und Konzepte herauszuarbeiten, welche für die Entwicklung eines theoretischen Samples notwendig waren. Das Schreiben von Memos begleitete den Forschungsprozess bis zur Endauswertung und bezog sich im Laufe der Forschung immer präziser auf einzelne Konzepte und Kategorien. Aufgrund der örtlichen Trennung der beiden Forschungskontexte München und Toronto war es nicht möglich, *das theoretische Sample* zeitgleich an beiden Standorten zu entwickeln. Die beschriebene theoretische Sensibilität trug jedoch zur Möglichkeit bei, Aspekte des „Münchener Kontextes“ bereits in der Datenerhebung und Analyse in Toronto zu beachten. Durch einen dreiwöchigen Forschungsaufenthalt im Mai 2014 in Toronto wurde es zudem möglich, die analysierten Ergebnisse durch PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen kommunikativ validieren¹¹⁰ zu lassen und einige Konzepte, die oberflächlich geblieben waren, zu vertiefen.

Des Weiteren steht die Durchführung eines theoretischen Samplings anhand der sich entwickelnden Theorie in der Forschungspraxis oft vor der Schwierigkeit, dass vor dem Beginn der Interviews keine Informationen zur genauen Geschichte des Gegenübers vorhanden sind. Junge Flüchtlinge sind eine schwer zugängliche Gruppe.

Insofern bot es sich an, bekannte demografische und lebensweltliche Merkmale als Hinweise für bestimmte sich entwickelnde Konzepte zu verstehen (vgl. Tabelle 4.1). Konkret wurden hierbei, um einen möglichst breiten Rahmen von Dimensionen, Eigenschaften und Variationen des Untersuchungsgegenstandes zu erreichen, die Auswahl der InterviewpartnerInnen durch die Methode der Minimierung und Maximierung bedeutsamer Merkmale gelenkt (Kelle & Kluge, 2008, S. 48). Für eine Studie der GTM wurde eine außergewöhnlich große Stichprobe gewählt. Dies war dadurch begründet, dass es aufgrund der beiden Standorte und zeitlichen Gegebenheiten nicht möglich war, die komplette Analyse zeitgleich mit der Datenakquise zu verbinden. Deshalb wurde innerhalb eines mehrstufigen Auswahlverfahrens ein theoretisches Sampling im Sample gebildet (Schittenhelm, 2012, S. 415). Hierbei wurden in einem ersten Schritt Merkmale als Kontrastierungsdimensionen in der Datenerhebung eingesetzt. In einem zweiten Schritt kam es zur Auswahl von Datenmaterial aus diesem Pool, anhand der inhaltlichen Orientierung an Daten die zur Dimensionalisierung von Kategorien und Konzepten führten.

Die Datenerhebung mit ExpertInnen in München und Toronto konstruierte sich in der Kontrastierung und im Vergleich von ExpertInnen in verschiedenen Arbeitsbereichen und Funktionen. Bezüglich der Datenerhebung mit jungen Flüchtlingen in Toronto wurde aufgrund erster Datenanalysen sowie im Vergleich mit theoretischem und praktischem Vorwissen deutlich, dass sowohl die Art des Asyls (Sponsored versus Claimant) als auch die Form der Beschulung (ESL, LEAP, Highschool, in Arbeit) wichtige Merkmale für den Forschungsgegenstand darstellen. Auch die Unterscheidung zwischen männlichen und weiblichen InterviewteilnehmerInnen und die Beschulung im Herkunftsland wurden als bedeutsame Fallmerkmale deutlich. Sowohl der rechtliche Status als auch die Fami-

110 Die kommunikative Validierung erfolgte mit fünf Personen in Toronto (Lehrer TDSB; Koordinatorin SWIS; Flüchtlingsforscherin, Resettlement agency) und drei Personen in München (Flüchtlingsforscher; Studierende mit Fluchthintergrund; Mitarbeiterin Jugendmigrationsdienst). Datenquellen werden im Text mit V gekennzeichnet.

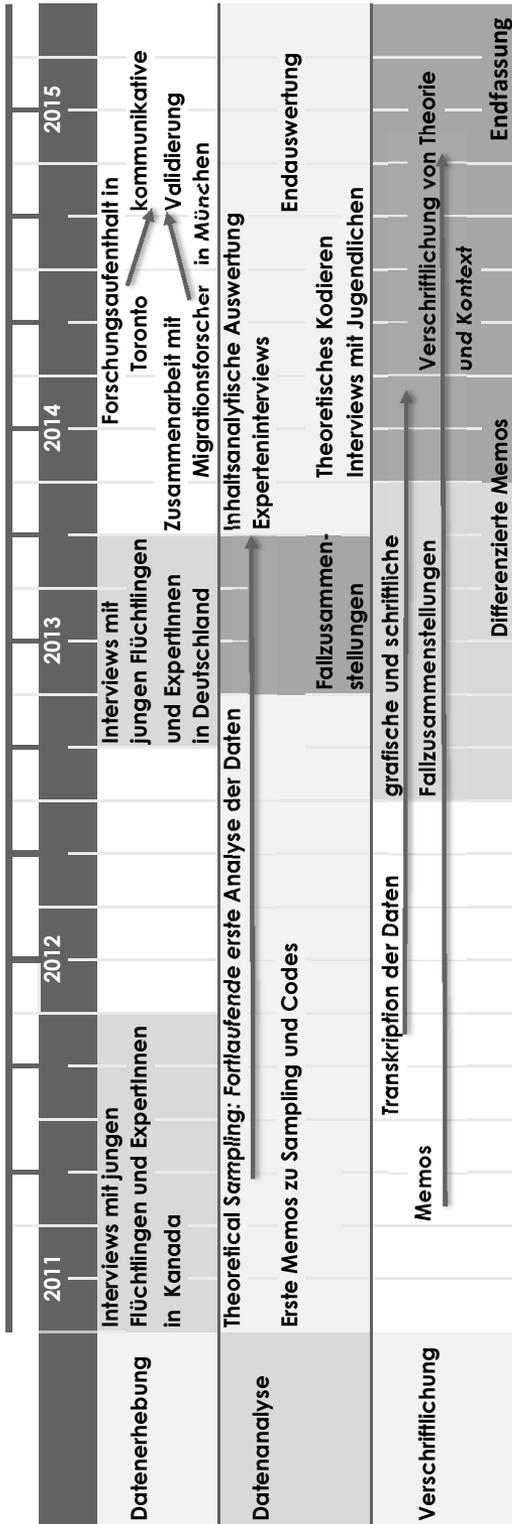


Abbildung 4.3: Ablauf des Forschungsprozesses (Quelle: eigene Darstellung)

Tabelle 4.1: Demografische und lebensweltliche Merkmale zur Orientierung des theoretischen Samples

Merkmale ExpertInnen	Merkmale junge Flüchtlinge
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsbereich • Funktion • Beruflicher Hintergrund • Bildungsmodalität • Arbeitserfahrung mit jungen Flüchtlingen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gender • Alter • Familiensituation (begleitet/unbegleitet) • Art der Wohnsituation • Rechtlicher Status (AsylbewerberIn/anerkannt) • Teilnahme an Bildungsangeboten/Art des Bildungsangebotes • Beschulung im Herkunftsland • (Herkunftscontinent)

(Quelle: eigene Darstellung)

liensituation wurden als weitere wesentliche Unterscheidungsdimensionen von Fällen im Interviewmaterial sichtbar. Anhand dieser Dimensionen wurden weitere InterviewpartnerInnen mit maximalkontrastierenden oder minimalkontrastierenden Merkmalen ausgewählt. In München bezogen sich die Merkmale zusätzlich vor allem auf den Zugang zum allgemeinen Schulbildungssystem (also die Gruppe der Flüchtlinge, die vor dem 16. Lebensjahr nach München gekommen waren) sowie als sehr wesentliche Unterscheidungsdimension auf die Art der Unterbringung (in GU/Jugendhilfe/eigener Wohnung) und auf den rechtlichen Status. Altersgruppe und Herkunftscontinent zeigten sich hingegen als nur begrenzt sinnvolle Kontrastierungsdimensionen für die Entwicklung von Konzepten. Die zum Schutz der jungen Flüchtlinge sehr breit gefassten Kategorien besaßen wenig Erklärungswert in der Analysearbeit (vgl. Tabelle 5b.2).

Methode des ständigen Vergleiches und Dimensionalisierung der Daten

Die Methode des ständigen Vergleichens ist das wichtigste analytische Werkzeug der Grounded Theory. Sie treibt die Entwicklung der sich abzeichnenden Theorie voran. Durch die „Constant Comparison Method“ werden Ereignisse innerhalb eines Datenstückes (z. B. Interviews) sowie auch im gesamten Datenmaterial verglichen und so dimensionalisiert (Mey & Mruck, 2011a, S. 27). Das theoretische Gerüst aus Kategorien und die Verbindung zwischen ihnen entstehen in diesem Prozess, die Fragestellung wird präzisiert und das weitere theoretische Sampling angeregt (Corbin & Strauss, 2008, S. 77).

Im Zuge des Forschungsprozesses kam es zum Vergleich und Kontrastierung der Daten auf verschiedenen Ebenen:

- innerhalb von Interviews
- innerhalb des empirischen Zugangs (alle Interviews mit jungen Flüchtlingen/alle Interviews mit ExpertInnen)
- aufgrund der Kontrastierungsdimensionen und im Vergleich sich abzeichnender theoretischer Konstrukte
- zwischen den beiden empirischen Zugängen und insofern zwischen Bildungsstrukturen und Bildungserfahrungen/Bildungsprozessen
- zwischen den beiden Fällen Toronto und München (vgl. Abb. 4.2)

Die Dimensionalisierung der sich entwickelnden theoretischen Konzepte wurde durch axiales Kodieren unter Zuhilfenahme eines formalen Kategoriensystems (in Empirie 1) und der aus den Daten entwickelten Ausformulierung von Merkmalausprägungen innerhalb einer Kodiermatrix (in Empirie 2) unterstützt. In der hier beschriebenen Auswertungsarbeit wurde die *Computersoftware MaxQDA* als Hilfsmittel verwendet. Die technischen Möglichkeiten steigerten die zeitliche Effizienz der Analyse beträchtlich. Insbesondere da eine große Menge an Daten vorhanden war, stellte die Möglichkeit des Textretrievals, die Arbeit mit Fallvariablen und die Möglichkeit der strukturierten Organisation von Memos eine unerlässliche Unterstützung im Forschungsprozess dar (Kuckartz, 2010, S. 12 ff.).

Transkriptionen und Verwendung von Zitaten

Um den Forschungsprozess nachvollziehbar zu machen, müssen die Datenaufbereitung und Transkriptionsregeln in qualitativen Forschungssettings nachvollziehbar werden (Steinke, 2009, S. 324). Transkriptionen sind in Interviewforschungen die Basis der Auswertungsarbeit. Insofern sollen sie nicht nur Inhalte sondern auch performative Aspekte (Melodie, paraverbale Merkmale) der Interviewsituation umfassen (Kruse, 2015, S. 343). Aufgrund von Ressourcenzwängen wurde in dieser Studie ein Mittelweg gewählt. Die Datenbasis der Analyse waren vollständige Transkriptionen der Interviews mit den jungen Flüchtlingen (N=40) und teilweise transkribierte Interviews mit den ExpertInnen (N=25). Für das theoretische Kodieren der GTM der Interviews mit den jungen Flüchtlingen war es notwendig, vollständige Transkripte, die performatives und nichtsprachliches Verhalten miteinbezogen, anzufertigen (Kowal & O'Connell, 2009, S. 438; Kruse, 2015, S. 341 ff.). Für die Auswertung der Experteninterviews anhand der strukturellen Inhaltsanalyse wurden hingegen verstärkt zusammenfassende Verfahren durchgeführt.

Die Analyse der *Empirie 1* gründet sich auf Zusammenfassungen und Teiltranskriptionen von acht ExpertInnen. Für die weiteren Interviews entstanden Indexe mit Verweisen auf im Interview angesprochenen Thematiken. Die Analyse fand vorwiegend anhand der Transkriptionen und Zusammenfassungen der acht (durch theoretisches Sampling) ausgewählten Personen statt (vgl. IV 2). Diese wurden in weiteren Schritten dann direkt mit den Audioaufzeichnungen anderer InterviewpartnerInnen verglichen. Die Indexe dienen hier zur Orientierung von Fundstellen. Diese Interviewsequenzen werden in der Ergebnisdarstellung anhand der Interviewminute ausgewiesen. Die Lesbarkeit wurde durch eine leichte Vereinfachung und Glättung der Sprache (z.B. Weglassen von Wortwiederholungen) erhöht. Innerhalb der strukturellen Inhaltsanalyse nach Mayring werden inhaltliche Aspekte des Datenmaterials zusammengefasst (Mayring, 2008, S. 230). Insofern kommt hier der Verwendung von Zitaten stärker die Funktion der Veranschaulichung anhand von Ankerbeispielen zu.

Für die Analyse der *Empirie 2* entstanden aufgrund der großen Stichprobe und der Länge der Interviews Texte von über 1600 Minuten Interviewmaterial. Zur Übersicht des Datenmaterials sowie zur Verortung von Konzepten innerhalb von Fallgeschichten wurden Fallübersichten zu allen InterviewpartnerInnen erstellt. Transkriptionen umfassten neben den wörtlichen Aussagen wichtige nichtsprachliche und performative Aspekte (u. a. Lachen, Weinen, Gestik, Lautstärke) der Interviewsituation. In der Analysearbeit wurde dennoch häufig auf die Audiodateien zurückgegriffen (vgl. IV 3). Die in der Analyse verwendeten Transkriptionen wurden zunächst nicht sprachlich geglättet. Zur Darstellung

in dieser Dissertation, wurde jedoch eine leichte Vereinfachung vorgenommen um die Lesbarkeit zu erhöhen. Die Datenanalyse und Darstellung der Ergebnisse ist in diesem empirischen Zugang sehr stark in Interviewzitate verankert.

Interviewsequenzen werden in dieser Dissertation im Original, ohne Übersetzung zitiert. Für die spanischen Zitate wird in den Fußnoten jedoch eine Übersetzung angegeben. Da sowohl alle Interviews als auch alle Transkriptionen selbst durchgeführt und angefertigt wurden, entstand in diesen Prozessen ein guter Überblick durch Memos zum Datenmaterial. Eine ausführliche Beschreibung von Transkriptionszeichen findet sich im Anhang dieser Arbeit (vgl. Anhang,1).

1.3 Wissenschaftstheoretisch geleitete und gegenstandsangemessene Kombination von Forschungsmethoden

Im hier beschriebenen Forschungsprozess wurde eine gegenstandsangemessene Kombination von Forschungsmethoden umgesetzt. Der Untersuchungsgegenstand, die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge wurde durch die zwei empirischen Zugänge in unterschiedlicher Weise fokussiert.

Tabelle 4.2: Fragestellungen von Empirie 1 und Empirie 2

Empirie 1	Empirie 2
1. Wie stellen sich die Strukturen für junge Flüchtlinge in München und Toronto im Bereich der informellen, non-formalen und formalen Bildung dar?	1. Welche Gelingensfaktoren zeigen sich in Erfolgsbiografien junger Flüchtlinge?
2. Welche strukturellen Ressourcen im Sinne von Unterstützungssystemen und strukturellen Barrieren gibt es?	2. Welche sozialen und personalen Prozesse wirken als Ressourcen und Barrieren der Bildungsteilhabe?
3. Welche Prozesse von Inklusion und Exklusion zeigen sich?	3. Welche Bewältigungsstrategien entwickeln die Jugendlichen?
4. Was unterscheidet und gleicht sich in den Strukturen in München und Toronto?	4. Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zeigen sich in den Bildungsprozessen junger Flüchtlinge in Toronto und München?

(Quelle: eigene Darstellung)

Bildungsteilhabe ist multifaktoriell bedingt (Ditton, 2008, S. 642), die Bedeutung von strukturellen und individuellen Faktorenbereichen kann betont werden. Innerhalb des Forschungsprozesses wurden sowohl wesentliche biografische als auch strukturelle Einflussbereiche sichtbar. Die folgende Abbildung 4.4 bietet einen Überblick.

Die allgemeinen Fragestellungen spezifizierten sich in zwei unterschiedlichen Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand (vgl. Tabelle 4.2).

In logischer Folge kommt es hier zu einer Abweichung der Methodologie, die den unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Zugängen sowie der Komplexität des Forschungsinteresses geschuldet sind. Während sich das Gesamt-design der Studie vornehmlich am Prozess der GTM ausrichtete, wie bereits ausführlich thematisiert wurde, eignete sich die Auswertung mit Hilfe eines formalen Kategoriensystems nach Mayring, um die strukturfunktionalistische Perspektive umzusetzen (Luhmann, 1997).

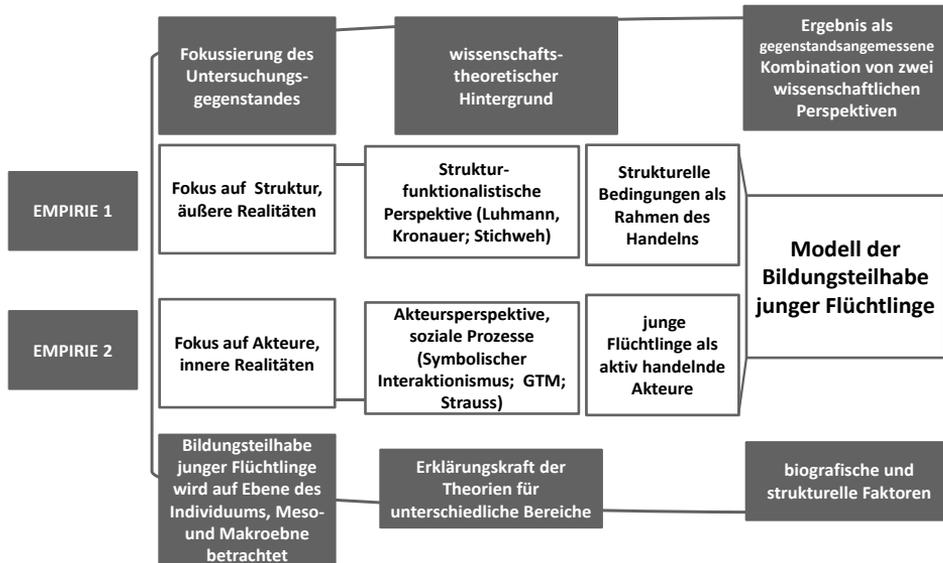


Abbildung 4.4: Gegenstandsangemessene Kombination von Forschungsmethoden (Quellen: eigene Darstellung, vgl. hierzu Bogner, Litting & Menz, 2009; Corbin & Strauss, 2008, S. 2; Kronauer, 2010a, S. 27; Luhmann, 1997, S. 100ff.; vgl. IV 1.2/1 2.1)

Die Bildungsprozesse junger Flüchtlinge hingegen wurden innerhalb des Analyseprozesses der GTM ausgewertet, um eine Nähe zur Akteursperspektive zu erhalten (Corbin & Strauss, 2008). In den folgenden Punkten werden beide empirischen Zugänge ausführlich getrennt voneinander beschrieben.

2. Methodisches Vorgehen im empirischen Zugang 1

Die Annäherung an die „Bildungswirklichkeit“ junger Flüchtlinge in München und Toronto erfolgte in diesem ersten empirischen Zugang über die Auseinandersetzung mit ihren Bildungsstrukturen. Anhand 25 Interviews mit ExpertInnen in München und Toronto wurden sowohl wesentliche Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge beschrieben als auch ihr Zusammenhang zu Prozessen der Inklusion und Exklusion an beiden Forschungsorten rekonstruiert. Elemente einer „cross cultural, two case study“ werden deutlich, wenn die beiden Forschungsorte München und Toronto in eine differenzierende Sichtweise rücken (Yin, 2009). Vergleichende Fallstudien sind ein geeignetes Forschungsdesign wenn,

„[...] you wanted to understand a real- life phenomenon in depth, but such understanding encompassed important contextual conditions- because they were highly pertinent to your phenomenon of the study.“ (Yin, 2009, S. 18).

Der Untersuchungsgegenstand dieses empirischen Zuganges, die Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge, erweisen sich eng verbunden mit den kontextuellen Rahmenbedingungen der beiden Forschungsorte München und Toronto. Elemente der vergleichenden Fallstudie bieten insofern die Möglichkeit, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Bil-

dungsstrukturen junger Flüchtlinge zu thematisieren und mit kontextuellen Bedingungen in Gesellschafts-, Asyl- und Bildungssystemen in Verbindung zu setzen. Kontextuelle Rahmenbedingungen wurden deshalb im Kapitel II sehr ausführlich behandelt. Sie verweisen auf Differenzen und Gemeinsamkeiten der beiden betrachteten Fälle München und Toronto. Rademacher sieht in der ländervergleichenden Analyse von Bildungssystemen eine spezielle Form des Fallvergleiches und der Fallkontrastierung in der qualitativen Forschung. Um diese jedoch für die Theoriebildung fruchtbar zu machen, muss es neben den Vergleichen von Einzelfällen auch zu einem strukturellen Vergleich kommen. Im Begriff der Struktur ist für sie die Gesamtheit der „Kultur“ zu erkennen, während diese Einheit auf der Ebene der sozialen Wirklichkeit von Individuen oft nicht sichtbar wird. Hierbei nehmen nicht nur die Differenzen, sondern auch die Gemeinsamkeiten eine wichtige Rolle ein (Rademacher, 2013, S. 66). In quantitativen Länderstudien wird Kultur vornehmlich ausgeblendet. Gemeinsamkeiten und Differenzen finden nur am Rande Beachtung. In sinnverstehenden rekonstruktiven Forschungsprozessen hingegen kann tiefer analysiert werden, wie und warum Bildungsinstitutionen in unterschiedlichen Kontexten different oder ähnlich ausformuliert werden (Rademacher, 2013, S. 75).

2.1 Leitfadengestützte Experteninterviews als Erhebungsmethode

Die Experteninterviews wurden als leitfadengestützte qualitative Interviews geführt. Diese Erhebungsmethode wird empfohlen, wenn ein informationsorientierter Ansatz verfolgt wird (Kruse, 2015, S. 166). Der Experte definiert sich über die

„[...] spezifische Rolle [...] als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte.“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 12).

Im Mittelpunkt stehen nicht die ExpertInnen als Objekte der Untersuchung, sondern die ExpertInnen als Medien, welche Informationen zum Untersuchungsgegenstand bereitstellen können. Dennoch kann das Individuum nicht unbeachtet bleiben, da dieses Darstellung und Interpretation des Spezialwissens bestimmt (ebd., S. 12). In Form „systematisierender Experteninterviews“ orientierte sich die hier thematisierte Datenerhebung vor allem an der Informationsgenerierung (Kruse, 2015, S. 167). Narrative Sequenzen wurden jedoch insofern miteinbezogen, als dass es zur Erzählaufforderung bezüglich der persönlichen Erfahrung mit jungen Flüchtlingen kam. Diese hatten die Funktion, Sichtweise und Werterhaltung der InterviewpartnerInnen bezüglich des Forschungsgegenstandes und der Untersuchungsgruppe rekonstruierbar zu machen.¹¹¹

Die Strukturierung der Gespräche fand anhand eines Interviewleitfadens statt. Dieser wurde jedoch nach einigen ersten Interviews nur noch in Funktion einer „Checkliste“ bezüglich wichtiger Themenblöcke genutzt. Eine kommunikative Grundhaltung, welche den InterviewpartnerInnen eigene Schwerpunktsetzungen innerhalb von Erzählaufforderungen zugestand, gewährleistete die Offenheit innerhalb dieser Strukturierung (Kruse, 2015, S. 212 ff.). Folgende Themenblöcke wurden im Interviewleitfaden grundgelegt:

111 Für die deutschsprachigen ExpertInnen lautete diese: „Können Sie mir bitte von ihren Erfahrungen mit jungen Flüchtlingen erzählen?“ Vertiefung der Fragestellung fand durch immanentes und exmanentes Nachfragen statt.

- Eigene Funktion und Interaktionen mit jungen Flüchtlingen
- Bildungsangebote für junge Flüchtlinge (der Einrichtung, Organisation, sowie innerhalb von München/Toronto)
- Fähigkeiten und Stärken sowie Bedürfnisse junger Flüchtlinge
- Barrieren und Ressourcen für die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge
- Veränderungsvorschläge für Asyl- und Bildungspolitik sowie pädagogische Praxis

Die Vermeidung von „Leitfadenbürokratie“ und geschlossenen Fragen gelang im fortschreitenden Forschungsprozess immer besser. Vertiefung der oben genannten Themenbereiche wurde durch immanentes und exmanentes Nachfragen¹¹² gefördert (ebd., S. 214). Obwohl ich versuchte, in den Interviewsituationen eine Atmosphäre der Offenheit zu erzeugen, blieb die Einflussnahme durch Interaktionseffekte weiterhin gegeben. Es ist davon auszugehen, dass Antworten von InterviewpartnerInnen durch die angenommenen Erwartungen, die Gesprächsdynamik und gesellschaftliche Normen gelenkt wurden (ebd., S. 179). Einflüsse der Interviewsituation wie Rollenerwartungen, Übertragungen und Gesprächsdynamiken werden deshalb als reflexive Bezugspunkte der Analyse beachtet. Innerhalb eines „interaktionstheoretischen Modells“ von Experteninterviews flossen die dargestellten Faktoren als reflexive Bezugspunkte in die Auswertung der Daten mit ein. Intervieworte waren in beiden Forschungskontexten (München und Toronto) die Arbeitsstellen der befragten ExpertInnen (ebd., S. 179).

2.2 Zugang zum Feld und Sample des empirischen Zugangs 1

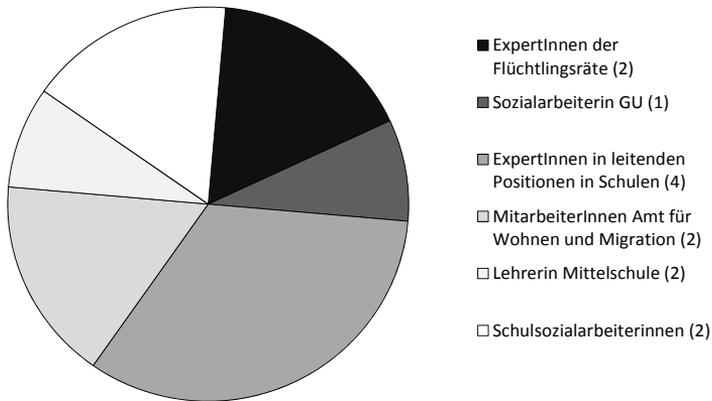
Zur Analyse der Bildungsstrukturen wurden insgesamt 13 Interviews in Toronto und 12 Interviews in München geführt. Um eine maximale Varianz der Daten zu erreichen, wurden Personen aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen und mit unterschiedlichen Funktionen und beruflichem Hintergrund gewählt (vgl. Abb. 4.5). Innerhalb dieses „Datenpools“¹¹³ konnte dann ein weiteres, theoretisches Sampling vorgenommen werden. Der Zugang zu den InterviewpartnerInnen wurde über berufliche Netzwerke erleichtert. In München waren diese im größeren Maße vorhanden. Zudem ist in München der Flüchtlingsbereich in sich stark vernetzt. Weitere Gesprächspartner konnten deshalb über das „Schneeballsystem“ rekrutiert werden. In Toronto eröffnete neben dem Zugang durch die eigene berufliche Tätigkeit auch die Teilnahme an Konferenzen und Fachtagungen das Forschungsfeld.

Ein interessanter Aspekt ergab sich bezüglich des Migrationshintergrundes der ExpertInnen, der zunächst keine geplante Kontrastierungsdimension darstellte, jedoch auf wesentliche Unterschiede in beiden Städten verweist. Während in Toronto ein Großteil der GesprächspartnerInnen selbst in einem anderen Land geboren waren und fünf von Ihnen selbst Fluchthintergrund besaßen, stammte die einzige Expertin mit Migrationshintergrund im Münchner Kontext aus Österreich (vgl. Anhang 4). Dies kann in Bezug gestellt werden zu den Ergebnissen dieser Studie, die den offeneren Zugang von Personen mit Fluchthintergrund in verschiedene Bildungsbereiche und die Bedeutung der

112 Im Sinne der Bitte nach weitergehenden Ausführungen (immanentes Nachfragen) und dem Erfragen konkreter Informationen (exmanentes Nachfragen) (Kruse, 2015, S. 214).

113 Zur Gesamtübersicht des Samples der Experteninterviews siehe den Anhang 4.

Experteninterviews München



Experteninterviews Toronto

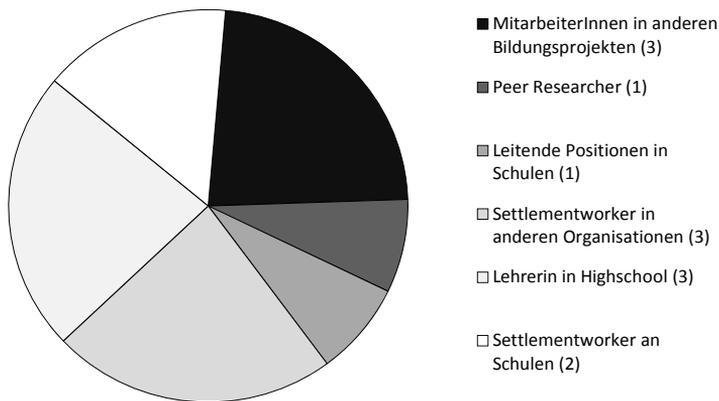


Abbildung 4.5: Arbeitsbereiche der interviewten ExpertInnen

Einbeziehung von ethnischen und kulturellen Communities in Unterstützungssystemen in Toronto aufzeigen. Zur genaueren Analyse der Strukturen in Toronto und München wurde ein theoretisches Sampling im Sample der erhobenen Experteninterviews durchgeführt. Acht Interviews mit Experten und Expertinnen wurden bezüglich maximaler und minimaler Kontrastierung der Merkmale des Interviewpartners sowie bezüglich der im Interview thematisierten Kategorien ausgewählt (vgl. Tabelle 4.3), zusammengefasst und zum Teil wörtlich transkribiert. Zu der Vertiefung und Kontrastierung der Kategorien wurden weitere Interviews aus dem „Datenpool“ miteinbezogen.¹¹⁴

114 Zur Anfertigung von Transkripten und Verwendung von Zitaten vgl. IV 1.2.

Tabelle 4.3: Sample im Sample, Empirie 1 (Quelle: eigene Darstellung)

Nr. Name	Forschungs- ort	Alter und Geschlecht	Herkunft	Funktion und Arbeitsbereich	Bildungshinter- grund	Arbeitsverfah- rung mit jungen Flüchtlingen	Art und Größe der Institution
8de Fr. P.	München	48 weiblich	Deutschland	Mitarbeiterin Koordination	Studium Ethno- logie	8 Jahre	Netzwerk FIJA 600 Flüchtlinge im Netzwerk
13de Fr. Angerl	München	56 weiblich	Österreich	Schulsozial- arbeiterin	Studium Soziale Arbeit	19 Jahre	SchlaU-Schule 200 Schüler/junge Flüchtlinge
26de Fr. Wiesent	München (Landkreis)	58 weiblich	Deutschland	Asyl- sozialberatung	Studium Soziale Arbeit	21 Jahre	GU für Asylbewerber junge Flüchtlinge ca. 25
27de Hr. Huber	München	57 männlich	Deutschland	Rektor	Lehramt Haupt- schule	10 Jahre	A-Mittelschule 250 Schüler, junge Flüchtlinge ca. 50
15ca Ajith	Toronto	49 männlich	Sri Lanka	Settlementworker	Law School (Sri Lanka) Social Work (Kanada)	14 Jahre	A-Highschool 550 Schüler, junge Flüchtlinge ca. 25
18ca Mr. Mitchell	Toronto	62 männlich	Kanada	Principal	Bachelor Educa- tion	5 Jahre	A-Highschool 550 Schüler, junge Flüchtlinge ca. 25
8ca Emma	Toronto	53 weiblich	Kanada	ESL-Lehrerin	Studium Religion, Psychoanalyse, Teachers College; ESL-Ausbildung	keine Angabe	A-Highschool 550 Schüler, junge Flüchtlinge ca. 25
16ca Jenny	Toronto	53 weiblich	Kanada	Head of Guidance Department	Bachelor Educa- tion	25 Jahre	B-Highschool 750 Schüler, junge Flüchtlinge ca. 10%

2.3 Die strukturelle Inhaltsanalyse nach Mayring als Analysemethode

Als Analysemethode wurde die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt. Historisch ist die qualitative Inhaltsanalyse ein Verfahren, das auf der Grundlage der quantitativen Inhaltsanalyse entwickelt wurde. Diese bezog sich vor allem auf Häufigkeitszählungen in Massenmedien (Mayring, 2009, S. 469). Die qualitative Inhaltsanalyse hingegen möchte das Datenmaterial in seinem Kommunikationszusammenhang betrachten. Die Analyse wird anhand eines systematischen, regelgeleiteten Verfahrens der Zuordnung von Textstellen zu einem Kategoriensystem durchgeführt (Mayring, 2008, S. 42 f.). In den drei Grundverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse, Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung wird deutlich, dass sowohl induktive als auch deduktive Analysevorgänge im Vordergrund der Datenanalyse stehen können (ebd., S. 74).

Die strukturierende Inhaltsanalyse stellt ein theoriegeleitetes Kategoriensystem an den Anfang der Analyse (ebd., S. 83). Sie hat nach Mayring das Ziel, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (ebd., S. 89). In der Fachliteratur wird an diesem Verfahren nach Mayring jedoch kritisiert, dass es nicht offen genug ist. So führt ein unveränderliches Kategoriensystem¹¹⁵, zum Verlust „unpassender“ Aspekte (Gläser & Laudel, 2009, S. 199). Eine im Sinne dieser Forschungsarbeit passende Lösung für den Umgang mit deduktiven und induktiven Verfahren beschreibt Reinhoffer. Er kombiniert die Verfahren, indem er formale Kategorien aus einer strukturellen Metatheorie ableitet, die inhaltliche Füllung dieser Kategorien durch die Bestimmung unterschiedlicher Ausprägungen wird jedoch erst in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial vollzogen (Reinhoffer, 2008, S. 130 ff.). Durch die Kombination der beiden Verfahren wird so einerseits sichergestellt, dass durch die metatheoretische Vorstrukturierung die Orientierung am Forschungsinteresse und den theoretischen Vorüberlegungen erhalten bleibt und der Forschungsprozess andererseits für das Datenmaterial offen sein kann (ebd., S. 135).

Für diese Forschungsarbeit wurde als theorieleitende Metatheorie die Systemtheorie nach Luhmann sowie die theoretischen Gesichtspunkte von Inklusion und Exklusion, wie sie im ersten Kapitel dieser Arbeit diskutiert wurden, gewählt (vgl. I 2). Des Weiteren wurden die im Kapitel I, Punkt 1.4 thematisierten Bildungsorte und -modalitäten zur Strukturierung des Kategoriensystems angewandt (vgl. Abb. 4.6). Im Sinne von Reinhoffer wurden die an der Metatheorie entwickelten Kategorien erst in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial inhaltlich gefüllt. Die Analyse blieb für eine Erweiterung durch aus dem Datenmaterial entstehende Kategorien offen (ebd., S. 131). Ergebnisse dieses Zuganges zeigen Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge an beiden Forschungsorten (München und Toronto) und ihren Zusammenhang zu Exklusion und Inklusion in den Bildungssystemen. Der letzte Schritt der Analyse lag im selektiven Kodieren der beiden empirischen Zugänge, welcher zur Entwicklung eines theoretischen Modells der Bildungsteilhabe und zu praktischen Implikationen führte (vgl. Abb. 4.2; IV 3.3).

115 Hier ist kritisch anzumerken, dass es auch bei Mayring eine Anpassung des Kategoriensystems nach einem ersten Durchlauf am Datenmaterial gibt (Mayring, 2008).

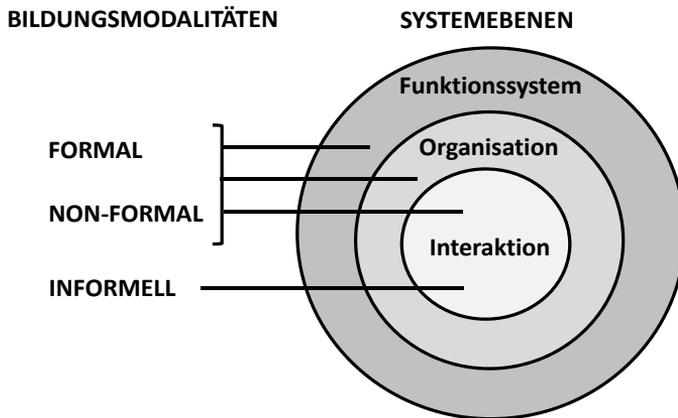


Abbildung 4.6: Formales Kategoriensystem Empirie 1 (Quelle: eigene Darstellung)

3. Methodisches Vorgehen im empirischen Zugang 2

Im zweiten empirischen Zugang wurden individuelle Ausformulierungen von Bildungsverläufen und Bildungsprozessen fokussiert. Als Daten wurden 25 responsive Interviews mit jungen Flüchtlingen in Toronto und 21 in München erhoben. Sechs dieser Interviews waren aufgrund der zu geringen Sprachkenntnisse der InterviewpartnerInnen nicht auswertbar. Insofern fand die Datenauswertung auf der Basis von 40 vollständig transkribierten Interviews statt. Die Akteursperspektive trat in diesem Teil der Studie in den Vordergrund. Hierbei wurden sowohl die Fallgeschichten und Bildungsverläufe der jungen Flüchtlinge fokussiert, als auch personale und soziale Prozesse sowie konkrete Bewältigungsstrategien in den Blickpunkt genommen (vgl. Abb. 4.11). Anders als in der Auseinandersetzung mit den Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge wurden beide Forschungsorte nicht kontinuierlich voneinander getrennt. Die Unterscheidung von Toronto und München wurde nur dort deutlich gemacht, wo sich die Ergebnisse der beiden Standorte wesentlich differenzieren und stark auf die kontextuellen Rahmenbedingungen verweisen.

3.1 Responsive Interviews als Erhebungsmethode

Im deutschsprachigen Raum wird eine Vielzahl von qualitativen Interviewmethoden differenziert. So werden unter anderem das Tiefeninterview, biografische und narrative Interviews, problemzentrierte, fokussierte und themenzentrierte Interviews voneinander abgegrenzt (Helfferich, 2011, S. 36; Hopf, 2009, S. 352 ff.; Reinders, 2005, S. 125).¹¹⁶ Bei der Entwicklung der hier verwendeten Erhebungsmethode wurde vor allem auf die im nord-amerikanischen Raum als Grundlagenwerk geltende Publikation von Rubin und Rubin (2012): „Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data“ Bezug genommen. Sie nennen ihre Art des Qualitativen Interviewmodells „Responsive Interviewing“. Die Publikation

¹¹⁶ Helfferich bietet hier einen sehr guten Überblick zu den verschiedenen Formen von qualitativen Interviews (2011, S. 36).

bezieht sich vornehmlich auf praktische Interviewtechniken und Werkzeuge, um eine Interviewatmosphäre zu schaffen, die den Aufbau von Vertrauen und Beziehung durch eine freundliche und unterstützende Gesprächsatmosphäre und einen flexiblen Interviewablauf zulässt (Rubin & Rubin, 2012, S. 36 ff.). Im folgenden Zitat wird deutlich, dass die von Rubin und Rubin beschriebene Variante sich besonders im Feld der Forschung mit jungen Flüchtlingen eignet:

„Responsive interviewing is a style of in-depth interviewing that treats the interviewees more as partners than as subjects of research. [...] The researcher is typically not obsessed with the possibility of lies or distortions- first, because he or she tries to keep questions within the conversational partner's comfort zone and asks them in a nonconfrontational, nonjudgmental way“ (Rubin & Rubin, 2012, S. 38 f.)

Hier wird deutlich, dass sowohl dem erhöhten Schutzbedürfnis, als auch der Forderung nach Autonomieförderung von jungen Flüchtlingen durch diese Erhebungsmethode Rechnung getragen wird. Cathy Charmaz betont in ihren Ausführungen zur Umsetzung von GTM: „intensive qualitative interviewing fits grounded theory methods particularly well“ (Charmaz, 2011, S. 28 f.) und verweist auf die Verwendung des Grundlagenwerkes von Rubin und Rubin (ebd., S. 33). Auch Witzel entwickelt im deutschsprachigen Raum sein Problemzentriertes Interview (PZI) vor dem Hintergrund der GTM. Das PZI konstruiert sich auf Basis einer „gesellschaftlich relevanten Problemstellung“ (Witzel, 2000). Es zeichnet sich durch eine nicht direktive Gesprächsführung aus. Am Problem orientierte Fragen im Interviewleitfaden dienen als Hintergrundkontrolle, zudem sind ad-hoc Fragen durch den Interviewer möglich (Helfferich, 2011, S. 37). Witzel nennt vier Instrumente, welche die Durchführung des Interviews unterstützen: Kurzfragebogen, Leitfaden, Tonaufzeichnung und Postskriptum (Witzel, 2000). Bezug nehmend auf diese beiden Quellen wurde die Datenerhebung mit den jungen Flüchtlingen als leitfadenorientierte, semistrukturierte qualitative Interviews durchgeführt. In Abgrenzung zu narrativen und biografischen Ansätzen wurde ein problemzentrierter Fokus gewählt. Die erhöhte Vulnerabilität der Untersuchungsgruppe wurde so beachtet. Es wurden keine Erzählungen zu traumatischen Erlebnissen vor, während und nach der Flucht angeregt, die im Setting von Forschungsprozessen nicht bearbeitet werden konnten. Der Fokus der Leitfadenkonstruktion lag klar in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Bildungsprozess durch offene, erzählgenerierende Fragen. Um die Herstellung eines partnerschaftlichen Interviewprozesses zu unterstützen, wurde die gesprächliche Schwerpunktsetzung durch die Jugendlichen akzeptiert und gefördert, insofern sie nicht zu Situationen starker emotionaler Belastung führte.

Zudem wurde zur Aufnahme von demografischen Daten ein Kurzfragebogen entworfen und am Ende des Interviews gemeinsam mit den Jugendlichen ausgefüllt. Der Interviewort und Zeitpunkt richtete sich nach den Möglichkeiten und Bedürfnissen der InterviewpartnerInnen, so wurden die Interviews an sehr unterschiedlichen Orten geführt: in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen, in Coffee Shops, Parks und zum Teil in meiner Privatwohnung. Folgende Themenbereiche wurden im Interviewleitfaden verankert:¹¹⁷

117 Zur ausführlichen Darstellung der Interviewleitfäden siehe den Anhang 2 und 3 dieser Arbeit.

- Warm up: typischer Alltag und Schulalltag
- Bildungsverlauf
- Nonformale und informelle Bildungserfahrungen (Jobs, Projekte, soziale Netzwerke)
- Rechtlicher Status und Familiensituation
- Ressourcen
- Barrieren
- Zukunftspläne

3.2 Sample des empirischen Zuganges 2

Im Forschungsprozess dieser Studie wurden sukzessive bedeutsame Fallmerkmale herausgearbeitet, die dann das Akquirieren der weiteren GesprächspartnerInnen wesentlich mitentschieden. Hierbei wurde die Methode der Minimal- und Maximalkontrastierung angewandt, um möglichst reiche Daten zur weiteren Entwicklung der Konzepte zur Verfügung zu haben (vgl. Abb. 4.7; Corbin & Strauss 2008). Im Verlauf der Analyse entstanden durch die sich entwickelnden Kategorien und Konzepte weitere Kontrastierungsdimensionen, die vor allem für die Konstruktion eines theoretischen Sample im Sample genutzt wurden (Schittenhelm, 2012, S. 415). Die Abbildung 4.7 bietet einen Überblick der Hauptkategorien und Merkmalausprägungen, sowie Kontrastierungsdimensionen. Merkmalausprägungen zeigen deutliche Bezüge zu den sich entwickelnden Kategorien. Beispielhaft kann hier die Beziehung zwischen rechtlichem Status, Wohnformen und Prozessen der Fremdkontrolle aufgeführt werden. Die Einbeziehung von jungen Flüchtlingen mit unterschiedlichen Aufenthaltsstadien und in unterschiedlichen Wohnformen führte so zur Dimensionalisierung der Kategorie „Fremdkontrolle und Rechtlicher Status“ und zur Entwicklung von Subkategorien, wie direktive Beratung, Hoffnungslose und Hoffnungsvolle, Lebenssicherheit Rechtsstatus (vgl. V.II 2.2).

Die Strukturierung des Samples wurde also durch das theoretische Sampling bestimmt. Es war jedoch auch beeinflusst durch forschungspraktische Bedingungen. Aufgrund der Lebenserfahrung und Lebenssituation junger Flüchtlinge besteht häufig großes Misstrauen gegenüber Personen, die etwas über die eigene Geschichte erfahren möchten. Junge Flüchtlinge sind eine schwer zugängliche Untersuchungsgruppe, die Eröffnung des Untersuchungsfeldes beanspruchte einen langen Zeitraum. Befragte Experten und Expertinnen fungierten als Gatekeeper, auch berufliche und private Kontakte wurden für den Zugang genutzt. Trotz aller Bemühungen war es vor allem möglich, jene Jugendliche und jungen Erwachsene zu erreichen, die zum Interviewzeitpunkt in Bildungsbezügen standen und welche die Fähigkeit hatten auf englisch, deutsch und spanisch mit mir zu kommunizieren. Die Sichtweise der jungen Flüchtlinge, die nicht oder nicht mehr an Bildungssystemen teilhatten, konnte deshalb nicht im gleichen Maße miteinbezogen werden. Es wurden jedoch Fälle von jungen Flüchtlingen berücksichtigt, die nach eigenen Aussagen einen Verbleib im Bildungssystem gefährdet sahen, oder bei denen es zur zeitweisen Unterbrechung der Bildungsverläufe kam. Es kann insofern von einer positiven Selektion des Samples ausgegangen werden. In logischer Konsequenz fokussierte eine der leitenden Fragestellungen die Gelingensfaktoren der Bildungsverläufe.

Die Gemeinsamkeiten der Gruppe junger Flüchtlinge in diesem Sample liegen in der *Erfahrung von Fluchtmigration*, im Speziellen solche Erfahrungen, die das *Durchleben eines Asylprozesses im Aufnahmeland, bzw. des Resettlementprozesses* umfassen (vgl. I 3; 4).

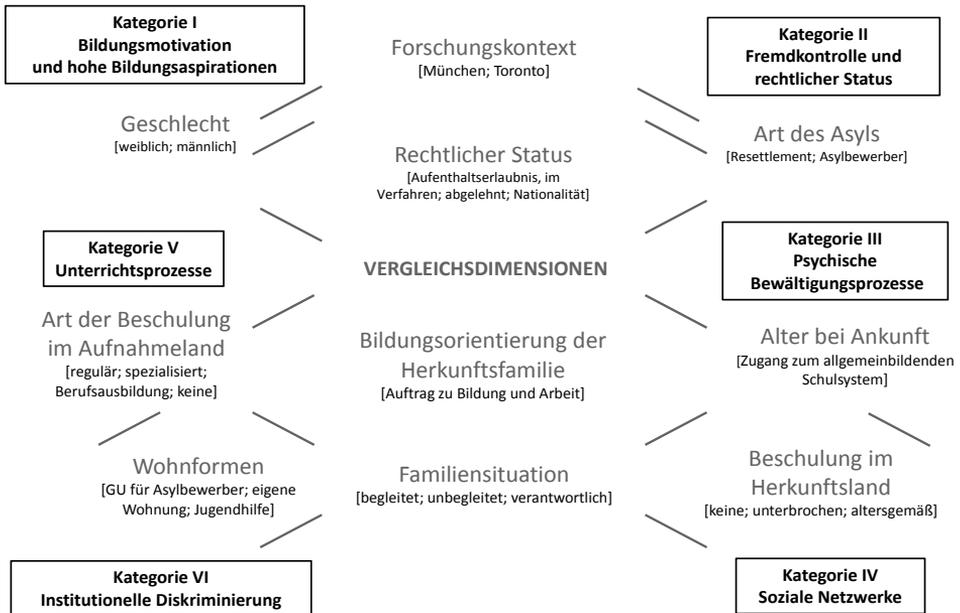


Abbildung 4.7: Theoretisches Sample Empirie 2

Des Weiteren haben sich alle der interviewten Jugendlichen mit den *Strukturen eines Aufnahmelandes* (Kanada, Deutschland) auseinandersetzen müssen. Zuletzt waren sie alle in einer Lebensphase *im Alter von 14–24 Jahren*, in welcher die Identitätsfindung und die Gestaltung von eigenen Lebensentwürfen sich auch als Entwicklungsaufgabe der beruflichen Orientierung zeigen (vgl. I 3.4). Es ist davon auszugehen, dass für diese Altersgruppe der Zugang zu Bildungssystemen eine sehr große Rolle spielt.

Angaben zu den Herkunftskontinenten der jungen Flüchtlinge zeichneten sich in der Datenanalyse als wenig aussagekräftig (vgl. Abb. 4.8a) Von wesentlicher Bedeutung war hingegen die Möglichkeit der Beschulung in Herkunftsländern und Erstaufnahmeländern. Hier zeigt sich, dass in beiden Forschungskontexten eine annähernd gleiche Zahl der jungen Flüchtlinge bei Ankunft altersgemäß beschult war (vgl. Abb. 4.8b).

Zum Zeitpunkt des Interviews besaß ein Großteil der InterviewpartnerInnen eine Aufenthaltserlaubnis im Aufnahmeland. Sowohl in München (6) als auch in Toronto (7) befanden sich ein Teil der jungen Flüchtlinge im Erstasylantrag oder nach einer Ablehnung des Asylantrages erneut im Verfahren. Während in Toronto die feste Aufenthaltserlaubnis „Permanent Residency“ nicht widerrufen wird, ist diese Stabilität in Deutschland erst nach Erhalt einer Niederlassungserlaubnis der Fall (vgl. II 2; vgl. Abb. 4.9a).

Wesentliche Unterschiede zeigen sich bezüglich der Familiensituation in den beiden Städten. TeilnehmerInnen in Toronto waren zum Großteil mit Familienmitgliedern im Land, während es sich bei dem überwiegenden Teil der jungen Flüchtlinge in München um unbegleitete Flüchtlinge handelte (vgl. Abb. 4.9b).

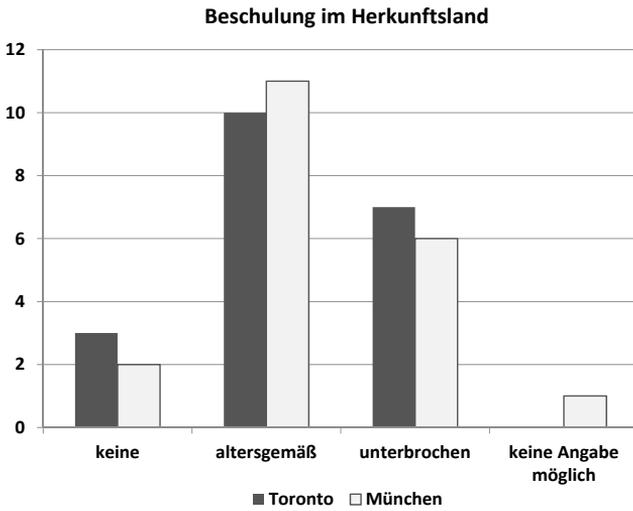
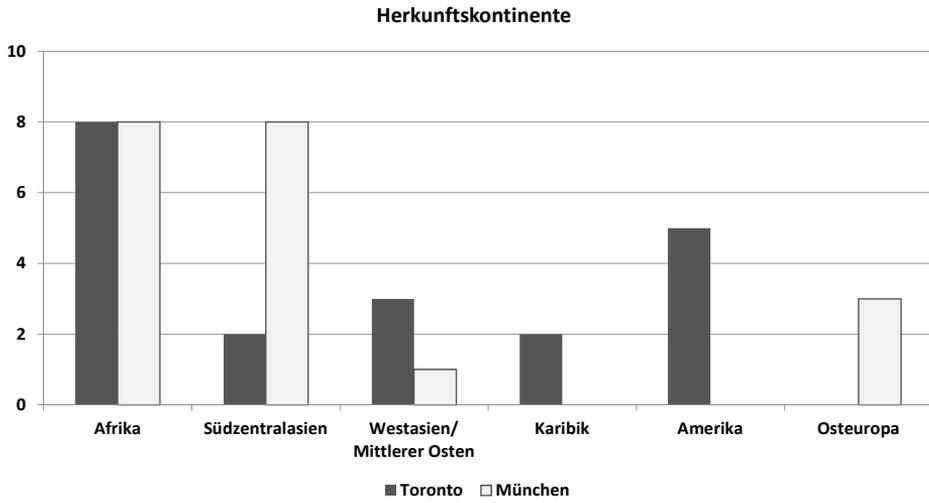


Abbildung 4.8: Herkunftskontinente und Beschulung im Sample Empirie 2

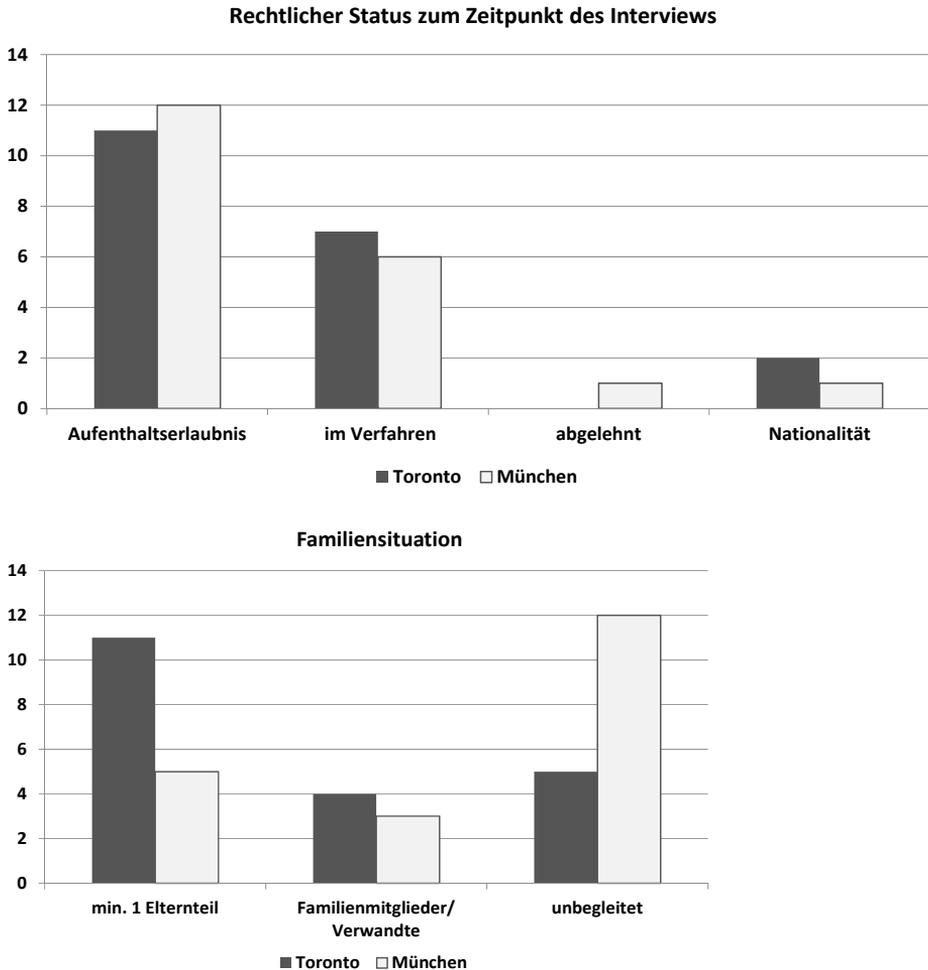


Abbildung 4.9: Rechtlicher Status und Familiensituation im Sample Empirie 2

3.3 Analyse der Daten durch Fallzusammenstellungen und theoretisches Kodieren

Die digitalen Aufnahmen der 40 Interviews wurden vollständig transkribiert und anonymisiert und in das Programm MaxQDA eingelesen. Aufgrund des bereits beschriebenen zweistufigen Stichprobenprozesses war eine große Menge an Daten vorhanden. Die Auswertung erfolgte in drei Schritten:

- 1) Offenes/initials Kodieren, um ein theoretisches Sample aufgrund von wesentlichen Merkmalen bilden zu können und erste Memos zu sich entwickelnden Konzepten zu verfassen.
- 2) Verfassen von Fallübersichten, um eine Übersicht zu den Daten zu bekommen und Aussagen innerhalb des Fallzusammenhangs verorten zu können.

- 3) Erneutes offenes Kodieren, sowie axiales Kodieren: Dimensionalisierung und Weiterentwicklung der Kategorien mit Hilfe der bildungsbezogenen Kodiermatrix nach Tiefel und Corbin und Strauss.

Der erste Schritt wurde bereits in der Auseinandersetzung mit der Konstruktion des theoretischen Samples deutlich gemacht (vgl. IV 1.2.1). Laut Witzel ist das Verfassen von Falldarstellungen ein weiterer wichtiger Schritt im analytischen Prozess (Witzel, 2000, Absatz 22). Im hier beschriebenen Forschungsprozess stellte sich dieser zweite Schritt als sehr zeit- und arbeitsintensiv heraus, da Falldarstellungen von 40 interviewten Jugendlichen angefertigt wurden. Dieser Schritt war aus mehreren Gründen unerlässlich:

- Es konnte ein Überblick über das sehr umfangreiche Datenmaterial geschaffen werden.
- Es entstand die Möglichkeit, Gelingensfaktoren anhand von Erfolgsbiografien herauszuarbeiten.
- Die entstehenden Kategorien konnten in ihrem fallgeschichtlichen Zusammenhang betrachtet werden.

Hier wird nun die Analysearbeit durch *theoretisches Kodieren durch die GTM* beschrieben und ihre konkrete Ausformulierung in diesem Forschungsprozess dargestellt. Für Corbin und Strauss wird durch den Begriff „coding“ die Ableitung und Entwicklung von Konzepten anhand des empirischen Materials bezeichnet (Corbin & Strauss, 2008, S. 65). Ausgehend vom Datenmaterial werden die Phänomene durch abstrakte Begriffe benannt. Cathy Charmaz bringt es folgendermaßen auf den Punkt:

„Coding means naming segments of data with a label that simultaneously categorizes, summarizes and accounts for each piece of data“ (Charmaz, 2011, S. 43).

Die abstrakten Begriffe entwickeln sich von Codes zu Kategorien zu Modellen und schließlich zur Grounded Theorie (Breuer, 2010, S. 70 ff.). Wie zu vermuten, ist auch hier nicht von einem linearen Modell, sondern vielmehr von einer zirkulären, sich verschränkenden Vorgehensweise auszugehen. Zu einem späteren Zeitpunkt im Forschungsprozess finden deduktive Elemente stärkere Anwendung, wenn größere Textmengen herangezogen werden, um die entstandenen Kategorien auszuformulieren und den Gesamtzusammenhang darzustellen (Böhm, 2009, S. 479).

Anhand der Analyse kann die in den Daten gegründete Theorie Gestalt annehmen, da diese „Indikatoren des Allgemeinen“ (Breuer, 2010, S. 71) im Speziellen des Datenmaterials gefunden und dimensionalisiert werden. Die Kodierpraxis bewegt sich innerhalb des Anspruches von Systematik und Offenheit (Berg & Milmeister, 2011, S. 307). Hier sollen nun zunächst die Begriffe Kode, Kategorie, Modell und Theorie voneinander abgegrenzt werden, da sie in der Literatur oft in unterschiedlicher Weise verwendet werden. Während der *Kode* in einem sehr datennahen Verhältnis beschrieben wird und an eine bestimmte Textstelle geknüpft ist, meint *Kategorie* einen Oberbegriff, der mehrere Codes zusammenfasst und dimensionalisiert (ebd., S. 308). Corbin und Strauss vermeiden den Begriff Kode und benutzen äquivalent „Concept“ als Bezeichnung von Analyseideen, die sich schließlich zu Kategorien gruppieren (Corbin & Strauss, 2008, S. 159). Mehrere Kategorien formen *Modelle*, unter Herausarbeitung der Kernkategorie und der Beziehungen

zwischen den Kategorien entsteht die *Grounded Theorie* (Berg & Milmeister, 2011, S. 308). Dies geschieht innerhalb eines mehrstufigen Analyseverfahrens unter Anwendung der Methode des ständigen Vergleichens (Strübing, 2014, S. 14).

Je nach Variante der GTM werden unterschiedliche Schritte der Kodierarbeit beschrieben und auch verschieden benannt.¹¹⁸ In Anlehnung an Corbin und Strauss soll hier auf die Unterscheidung von *offenem* und *axialem Kodieren* und *selektivem Kodieren* Bezug genommen werden (Corbin & Strauss, 2008, S. 195; Mey & Mruck, 2011a, S. 39). Zunächst wird der Text segmentiert und relevante Textstellen identifiziert (Corbin & Strauss, 2008, S. 160), hierbei wird dem Kriterium der Flexibilität und Revidierbarkeit sowie der Transparenz Rechnung getragen (Berg & Milmeister, 2011, S. 315). Durch *offenes Kodieren* sollen diese Textsegmente aufgebrochen werden. Breuer umschreibt das offene Kodieren mit dem Begriff „assoziatives Brainstorming“ (Breuer, 2010, S. 80). Wort für Wort, Zeile für Zeile und Handlung zu Handlung werden Fragen an das Datenmaterial gestellt (Muckel, 2011, S. 342). Diese Fragen, „theoriegenerierende W-Fragen“, wie sie Böhm bezeichnet, hinterfragen unter anderem das „Was? Wie? Worum? Wer? Wann? Wie viel? Wie stark? Warum? Womit?“ der zu analysierenden Textstelle (Böhm, 2009, S. 477f.). Durch die Methode des ständigen Vergleichs wird die Analyse bereits in diesem ersten Schritt vorangetrieben (Mey & Mruck, 2011a, S. 39). Besondere Bedeutung kommt der Entdeckung von *in vivo Kodes* zu, diese nutzen Begriffe der InterviewpartnerInnen, um Phänomene des Untersuchungsfeldes möglichst nahe an der subjektiven Wahrnehmung der befragten Gruppe zu klären (Böhm, 2009, S. 478; Corbin & Strauss, 2008, S. 65). Bereits in diesem Schritt der Analyse kommt es zur Dimensionalisierung des Ausprägungsspektrum von Phänomenen: „Häufigkeit (oft–nie), Ausmaß (viel–wenig), Intensität (hoch–niedrig) und Dauer (lang–kurz) werden untersucht“ (Breuer, 2010, S. 83). Corbin und Strauss betonen, dass offenes und axiales Kodieren häufig ein ineinander fließender Prozess ist (Corbin & Strauss, 2008, S. 198).

Im Übergang zum *axialen Kodieren* führen die theoriegenerierenden Fragen zur weiteren Dimensionalisierung der betrachteten Phänomene. Corbin und Strauss führen hier das Kodierparadigma ein, um die sich entwickelnden Kategorien systematisch zu untersuchen (Corbin & Strauss, 2008, S. 89; Mey & Mruck, 2011a, S. 40). Interaktionen und innere Prozesse werden im Kontext ihrer Bedingungen und Konsequenzen betrachtet (Böhm, 2009, S. 479; Corbin & Strauss, 2008, S. 89). Tiefel erweitert den Kodierprozess der GTM durch einen Kodierrahmen, der sich speziell mit Bildungs- und Lernprozessen beschäftigt. Das Kodierparadigma nach Corbin und Strauss ist ein heuristisches Modell, welches vor allem nach Interaktion/Handlung fragt (Strübing, 2014). Es fokussiert jedoch nicht Einstellungen und innere Prozesse wie Selbstsicht und Weltsicht, diese spielen aber in Bildungsbiografien eine wesentliche Rolle. In Erziehungswissenschaftlicher Forschung geht es neben den Wechselwirkungen von strukturellen und biografischen Prozessen auch um das „Verstehen wollen“ individueller Entscheidungs- und Handlungsweisen (Tiefel, 2005, S. 72). Insofern ist es für diese Studie zielführender im axialen Kodieren die Heuris-

118 Kathy Charmaz unterscheidet weitere Phasen der Kodierarbeit: Initial Coding, welches als word by word, line by line Coding und Incident by Incident Coding durchgeführt wird, Focused Coding, Axial Coding und Theoretical Coding. Sie beschreibt die Vorgänge der Datenauswertung sehr nahe an der Forschungspraxis und zeigt Lösungsmöglichkeiten für auftretende Analyseprobleme auf (Charmaz, 2011, S. 42 ff.).

Strukturelle Gegebenheiten als Rahmenbedingungen

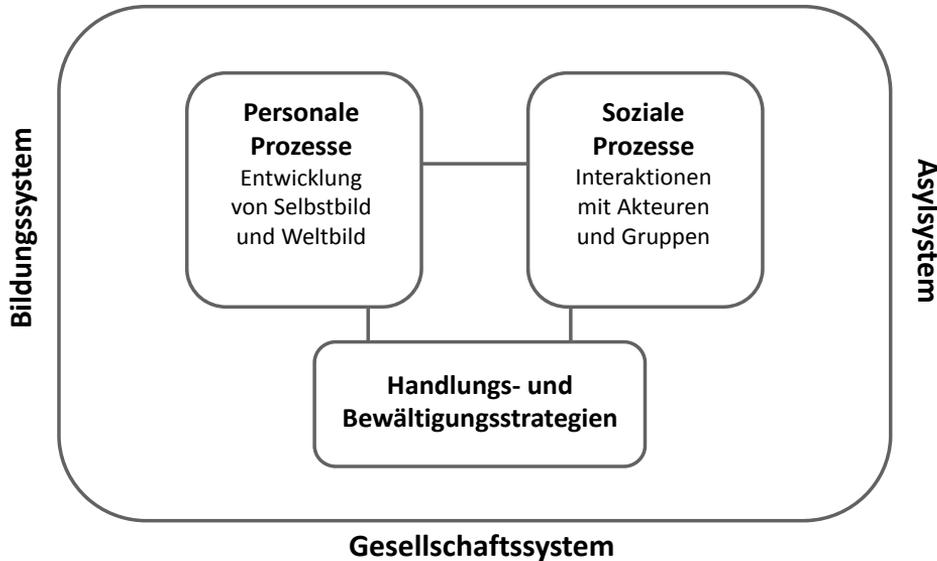


Abbildung 4.10: Kodiermatrix Empirie 2 (Quelle: Eigene Darstellung nach Corbin & Strauss, 2008, S. 89; Tiefel, 2005)

tik nach Tiefel zur theoretischen Sensibilisierung mit heranzuziehen. Den Blick auf die inneren Prozesse fokussiert sie, indem sie hier Fragen an die Sinnerspektive (Rekonstruktion des Selbstbildes) und an die Strukturperspektive (Rekonstruktion des Weltbildes) der InterviewpartnerInnen stellt. Bezüglich der Fragen zu Handlungsweisen und Strategien kann jedoch eigentlich nicht von einer Erweiterung des Ansatzes nach Corbin und Strauss gesprochen werden, da insbesondere die Herausarbeitung von Bewältigungsstrategien einen großen Raum in ihren Forschungsprozessen einnimmt und auch im Kodierparadigma implizit als Konsequenzen und Interaktionen mit angesprochen wird (Corbin & Strauss, 2008, S. 89; vgl. Abb. 4.11).

Im *selektiven Kodieren* werden die wesentlichen Kategorien herausgearbeitet und in Bezug auf das zentrale Phänomen der Kernkategorie integriert. Diese Kernkategorie besitzt eine zentrale Stellung im Beziehungsgeflecht der einzelnen Kategorien. Es geht darum, die „zentrale Aussage der Untersuchung bündig zu fassen“ (Böhm, 2009, S. 482). Laut Corbin und Strauss muss die „core category“ alle anderen Kategorien integrieren und dabei einen ausreichenden Abstraktionsgrad aufweisen, um auf andere Bereiche angewandt werden zu können (Corbin & Strauss, 2008, S. 105).

Anwendung im hier beschriebenen Forschungsprojekt

Durch die Zusammenstellung der Falldarstellungen war bereits eine erste Segmentierung von relevanten Textstellen vorhanden. Anhand dieser wurden die im Prozess der Datenerhebung sich abzeichnenden Codes und Vergleichsdimensionen zu Kategorien weiterentwickelt. Da einige Kategorien so nicht durch ausreichende Textstellen unterfüttert werden

konnten, wurden diese anhand der Methode des ständigen Vergleiches durch weiteres Textmaterial erweitert.

In einer erneuten Phase offenen Kodierens wurden Textausschnitte der Interviewtranskripte Zeile für Zeile kodiert. In diesem Schritt entstanden einige wichtige in vivo Codes, wie „spirit of going to school“ und „Fremd(schläfer)überwachung“, die sich in der weiteren Analyse zu wesentlichen Kategorien weiterentwickelten.

In Anlehnung an Corbin und Strauss sowie Tiefel wurde eine Kodiermatrix entworfen, welcher im Analyseprozess eine heuristische Funktion zukam, um das axiale Kodieren voranzutreiben (vgl. Abb. 4.10). Die betrachteten Phänomene wurden auf personale und soziale Prozesse untersucht und speziell die Handlungsstrategien der Jugendlichen bezüglich ihrer Bildungsprozesse betrachtet (Corbin & Strauss, 2008, S. 89). Der sinnhafte Blick auf Selbstbild und Weltbild nach Tiefel (Tiefel, 2005) führte zur Analyse der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge als Ergebnis von individuellen, sozialen und emotionalen Prozessen, die sich im Rahmen von komplexen Bedingungen entwickeln.

Selektives Kodieren beider empirischer Zugänge

Ergebnisse beider empirischer Zugänge sind dichte Beschreibungen von Bildungsstrukturen und Bildungsprozessen junger Flüchtlinge. Als letzte Phase der Auswertungsarbeit kann die Entwicklung eines theoretischen Faktorenmodells und darauf aufbauender praktischer Implikationen genannt werden. Dieser letzte Schritt des selektiven Kodierens fand als Kontrastierung und Vergleich der zwei empirischen Zugänge und der beiden Forschungsorte statt (vgl. Abb. 4.2). Haupt- und Subkategorien aus den zwei Ergebnisbereichen (Bildungserfahrungen und Bildungsstrukturen) lassen sich zu drei wesentlichen Faktorenbereichen der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge zusammenfassen.

4. Geltungsprobleme: Gütekriterien und Validierungsstrategien

Kernkriterien qualitativer Forschung¹¹⁹ wurden in der hier beschriebenen Studie umgesetzt. (Breuer, 2010; Steinke, 2009).¹²⁰ Insbesondere soll in diesem Absatz auf Validierungsstrategien verwiesen werden, welche die Qualität der Forschungsarbeit sicherten.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Da eine identische Wiederholung des Forschungsprozesses unter Herstellung identischer Ausgangsbedingungen in qualitativen Settings unmöglich ist, kommt der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit eine große Rolle zu. Zentrales Mittel um sie zu erreichen, ist *die Dokumentation des Forschungsprozesses*. Um ihn für andere Personen nachvollziehbar zu

119 Weitere Auseinandersetzung mit den Qualitätskriterien qualitativer Forschung beschreiben hier Transparenz- und Prozessorientierung als Validierungsstrategien (Berg und Milmeister, 2011, S. 304 f.), andere wiederum, wie Strübing (2014, S. 80 ff.), befassen sich auch mit der Umsetzung „klassischer Kriterien“ wie Reliabilität, Repräsentativität und Validität im Rahmen der GTM.

120 Hierbei wird vor allem auf die umfassende Auseinandersetzung von Jörg Strübing (2014) mit der Qualitätssicherung in der GTM Bezug genommen.

machen, müssen Vorverständnis, Datenerhebung, sowie Transkriptionsregeln und Datenauswertung detailliert beschrieben werden (vgl. IV 1.2.1). Werden *kodifizierte Verfahren wie die der Grounded Theory* übernommen, besteht eine allgemeine Vorstellung von den Durchführungsschritten und Dokumentationen müssen weniger detailliert dargestellt werden (Steinke, 2009, S. 324). *Die Interpretation in Gruppen* bietet die Möglichkeit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit diskursiv herzustellen (ebd., S. 324 ff.; Strübing, 2014, S. 81). Folgende Schritte zur Herstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit wurden im Zuge dieser Forschungsarbeit unternommen:

- Detaillierte Dokumentation des Forschungsprozesses (vgl. IV 1.2.1) und des praktischen und theoretischen Vorwissens (vgl. IV 1.2.3).
- Verwenden kodifizierter Verfahren: Grounded Theory Methodology, Analyse der Empirie 1 anhand der Inhaltsanalyse nach Mayring.
- Diskursive Analyse in der Zusammenarbeit mit PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen in München und Toronto.

Empirische Verankerung

In qualitativen Forschungsprozessen muss die Bildung von Theorieaussagen im empirischen Datenmaterial verankert werden. Die *Grounded Theory als kodifizierte Methode* gewährleistet dies. Als weitere Schritte für die ausreichende Begründung der Theorien in den Daten werden unter anderem das Verwenden von hinreichend vielen *Textbelegen* sowie die Strategie der *kommunikativen Validierung* genannt (Steinke, 2009, S. 328). Die Verankerung im empirischen Material wurde in der Studie vorangetrieben durch:

- Verwendung der Grounded-Theory-Methodologie; Induktive Ausformulierung der Merkmalausprägungen in der strukturellen Inhaltsanalyse nach Mayring.
- Nachweis der Analyse anhand von Textbelegen.
- Kommunikative Validierung der Ergebnisse im kanadischen Kontext durch Forschungsaufenthalt im Mai 2014. Fortlaufende kommunikative Validierung im Austausch mit PraktikerInnen in München.

Limitation, Relevanz und Reflexion

Die *Limitation* verweist auf die Grenzen der Generalisierbarkeit der Studie. Um diese zu erhöhen, verweist Steinke auf die Technik der Fallkontrastierung und insbesondere auf die explizite Suche nach abweichenden, negativen oder extremen Fällen (Steinke, 2009, S. 329 f.). Während für die analytische beziehungsweise theoretische Übertragbarkeit von qualitativen Forschungsergebnissen ein breiter Konsens besteht¹²¹ (Corbin & Strauss, 2008; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 364; Strübing, 2014), wird die potenzielle Gültigkeit für Fallgruppen kritisch betrachtet (Schittenhelm, 2012, S. 409). Im Rahmen von GTM wird hier von *konzeptioneller Repräsentativität* gesprochen. Zielperspektive ist es, ein angemessen ausgearbeitetes theoretisches Konzept zu entwerfen und nicht die Generalisierung von Aussagen für einen bestimmten Personenkreis (Strübing, 2014, S. 83).

121 Natürlich nur insofern relevante Gütekriterien beachtet wurden.

Andere AutorInnen thematisieren jedoch auch die Übertragbarkeit auf weitere Fälle sowie Fallgruppen. Schittenhelm spricht in diesem Zusammenhang von einer „gemäßigten Generalisierbarkeit“. So lässt sich „innerhalb derselben Population ein spezifisches Variantenspektrum oder ein Möglichkeitsraum“ (Schittenhelm, 2012, S. 409) von sozialen Phänomenen bestimmen. Die Qualität der fallübergreifenden Gültigkeit steht im engen Zusammenhang mit der Konstruktion des qualitativen Samples (ebd., S. 407).

Bezüglich der Generalisierbarkeit wurde versucht, eine möglichst breite Kontrastierung von wesentlichen Fallmerkmalen anzuwenden. Im Vergleich und der Kontrastierung der Fälle München und Toronto lag großes Potenzial, sowohl bezüglich eines maximalen Kontrastes als auch bezüglich ähnlicher kontextueller Rahmenbedingungen. Einzelne Aspekte, wie der Bereich des Abbruches von Bildungskarrieren konnten aufgrund des eingeschränkten Feldzuganges nur ungenügend in das Sample miteinbezogen werden. Die verschiedenen Ergebnisebenen der Studie sind mit unterschiedlicher Reichweite bezüglich ihrer theoretischen Aussagekraft und bezüglich der Population „junger Flüchtlinge“ übertragbar (vgl. IV 5). Als Gütekriterium ist auch zu überprüfen, ob es sich um *relevante Forschungsergebnisse* handelt und ein praktischer Nutzen besteht (Breuer, 2010, S. 110). Im Rahmen der GTM wird die „Praxistauglichkeit“ von Ergebnissen gefordert, so zielen Corbin und Strauss vor allem auch auf die Erweiterung der Handlungsfähigkeit von Menschen in den untersuchten Praxisfeldern (Strübing, 2014, S. 86). Die Relevanz für die Praxis dieser Studie wird in der Ausformulierung der Implikationen im Kapitel V evident. Bereits im Laufe des Forschungsprozesses wurden Schritte unternommen, um die Studie in enger Kooperation mit der Praxis zu gestalten.¹²²

Einen wichtigen Raum nimmt die Person des Forschers ein. ForscherInnen sollen ihre *Subjektivität reflektieren*. Es ist nachzufragen, ob die Wahl der Methode der Person entspricht und welche subjektiven Vorannahmen bezüglich des Forschungsfeldes vorhanden sind. Strategien der Selbstreflexion sollen hier angewandt werden (Steinke, 2009, S. 331). Auf meine Person und subjektive Vorannahmen wurde innerhalb dieser Darstellung der Methodologie reflektierend Bezug genommen (vgl. IV 1.2.3).

Triangulation

Als weitere Validierungsstrategie soll an dieser Stelle die *Triangulation des Forschungsprozesses* thematisiert werden. Flick beschreibt, dass diese vornehmlich durch die Anwendung unterschiedlicher Methoden verwirklicht wird (Flick, 2009, S. 309). Im Rahmen des hier beschriebenen Forschungsprozesses kommt es durch die Verwendung unterschiedlicher Analysemethoden zur *Systematischen Perspektiventriangulation*, diese wird von Flick folgendermaßen beschrieben:

122 So wurde ein praxisorientiertes Research Summary auf der Homepage des Centre for Excellence in Migration veröffentlicht. Während des zweiten Forschungsaufenthaltes in Toronto fanden Treffen mit Organisationen aus der Praxis statt. Diese dienten sowohl der kommunikativen Validierung als auch der Weitergabe von ersten Ergebnissen. In München organisierte ich gemeinsam mit anderen Akteuren einen Fachtag zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge, der vor allem von PraktikerInnen in diesem Bereich besucht wurde. Im Oktober 2014 erschien ein Artikel in der Fachzeitschrift „Migration und Soziale Arbeit“, welche sich vor allem an Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen im Migrationsbereich richtet.

„Dabei werden gezielt verschiedene Forschungsperspektiven qualitativer Forschung miteinander kombiniert, um deren Stärken zu ergänzen und Grenzen wechselseitig aufzuzeigen“ (Flick, 2009, S. 315).

Durch die Verwendung unterschiedlicher qualitativer Analysemethoden in dieser Studie konnte es zum Ausgleich von Stärken und Grenzen der einzelnen Methoden kommen. Die Auswertung durch das theoretische Kodieren der GTM ermöglichte eine konsequente Nähe zur Akteursperspektive der jungen Flüchtlinge. Rekonstruktionen von personalen und sozialen Prozessen, die nahe an der subjektiven Erfahrungswelt der Untersuchungsgruppe waren, wurden so möglich. Durch die strukturelle Inhaltsanalyse nach Mayring hingegen konnte eine systemtheoretische Perspektive auf die Bildungsstrukturen umgesetzt werden. Die Kombination beider Blickwinkel führt zu einer Präzisierung und Vertiefung des Forschungsprozesses.

5. Kulturvergleich und Forschung im Bereich von Fluchtmigration

Für das hier beschriebene Forschungsprojekt sollen nun einige wichtige Implikationen thematisiert werden. Diese ergeben sich einerseits aus dem länderübergreifenden und -kontrastierenden Design, andererseits aus der Situation, dass die hier betrachtete Gruppe, junge Flüchtlinge, aus sehr heterogenen ethnischen, kulturellen und sozialen Bezügen stammt. Insofern entsteht im hier beschriebenen Forschungsprojekt ein Kulturvergleich auf dreifacher Ebene: die Ebene der Wissenschaftskultur, auf Länderebene der Vergleich zweier unterschiedlicher Bildungs-, Gesellschafts- und Asylsysteme und zuletzt die Ebene der Auseinandersetzung mit der kulturellen Heterogenität der InterviewpartnerInnen. Es ergeben sich zudem bezüglich des spezifischen Feldes der „forced migration studies“ wichtige Einflüsse auf die Methodologie, da AsylbewerberInnen und Flüchtlinge eine besonders vulnerable Gruppe sind, deren Bedürfnisse und Schutz in den Mittelpunkt des methodologischen Vorgehens genommen werden muss.

Im Zuge des Forschungsprozesses können unterschiedliche *Wissenschaftskulturen* thematisiert werden (vgl. Schratz, 2000, S. 169). In der Kooperation mit WissenschaftlerInnen in Toronto und München wurden Ansätze von „Kulturunterschieden“ deutlich, so die größere Bedeutung der Ethikkommissionen an Universitäten (Institutional Review Board) (Rubin & Rubin, 2012, S. 90; Seidman, 2006, S. 57 ff.; Unger, 2014, S. 92) und die geringere Differenzierung qualitativer Interviewarten im nordamerikanischen Raum.¹²³ Es wurden in methodologischer Hinsicht einige Weichen zu Beginn des Forschungsprozesses in Kanada gestellt.

So fand die erste Ausformulierung des Forschungsdesigns vor allem anhand nordamerikanischer Literatur statt. Die Bedeutung der formalen und emotionalen Einverständniserklärung wurde hervorgehoben und die Erhebungsmethode, das responsive Interview,

123 In der nordamerikanischen Methodenliteratur werden verschiedene Arten qualitativer Interviews nicht so stark differenziert wie in der deutschsprachigen Literatur. Der Fokus der methodologischen Diskussion liegt hier, wie im Grundlagenwerk von Rubin und Rubin, mehr in der Ausarbeitung unterschiedlicher Interviewwerkzeuge und Techniken (Rubin & Rubin, 2012).

richtete sich nach dem nordamerikanischen Grundlagenwerk bezüglich qualitativer Interviews (Rubin & Rubin, 2012).

Obwohl auf der zweiten Ebene, der *auf (Bildungs-)Strukturen basierende Kulturvergleich* forschungsmethodisch Sinn macht, muss vor einer kulturvergleichenden Perspektive gewarnt werden, wenn diese als Unterscheidung zwischen „Bekanntem“ und „Fremdem“ konstruiert wird. So kann es zur Verfestigung von Machtansprüchen und Fremdbildern kommen, wenn ausgehend von der eigenen Nationalkultur Befremdung oder Anerkennung gegenüber den „Anderen“ geäußert wird (Hummrich, 2013, S. 112).

Bezüglich der *kulturellen Heterogenität der InterviewpartnerInnen* kann nach Gogolin vor einer Überbewertung der kulturellen und ethnischen Zugehörigkeit im Rahmen der interkulturellen Bildungsforschung gewarnt werden, da „staatliche Zugehörigkeit zwar auf der Ebene der Phänomene unübersehbar Spuren hinterlässt, für Bildungszusammenhänge aber nur begrenzten Erklärungswert besitzt“ (Gogolin, 2010, S. 299). Dies weist auf einen weiteren wichtigen Faktor der kulturvergleichenden Forschung hin: kulturelle Unterschiede sind nicht nur in internationalen und interkulturellen Forschungsprojekten eine Gegebenheit zwischen ForscherInnen und der untersuchten Gruppe. Vielmehr sind kulturelle Unterschiede in der sozialwissenschaftlichen Forschung ein sehr häufiges Phänomen, wenn ForscherInnen aus der gesellschaftlichen Mittelschicht andere soziale Gruppen betrachten. Wie Rubin und Rubin es für ihre Art der Datenerhebung, dem responsive Interview, betonen:

„Nearly all responsive interviewing requires crossing cultural boundaries“ (Rubin & Rubin, 2012, S. 80).

Für die Variante von „cross cultural case studies“, die sich auf Forschung in unterschiedlichen Ländern und mit Menschen aus unterschiedlichen ethnisch-kulturellen-lingualen Kontexten bezieht, ergeben sich zwei grundsätzliche Forderungen. Es muss ausreichend gemeinsame Sprache vorhanden sein, um Austausch zu ermöglichen und ForscherInnen sollen sich mit der Forschungsumgebung vertraut gemacht haben (Verhoeven, 2000, S. 8). Aufgrund eines 2,5 Jahre langen Aufenthalts in Toronto und dortiger Tätigkeit im Migrationsbereich bestand eine Vertrautheit mit dem Feld in Kanada. Bezüglich der Interviews mit den ExpertInnen waren die gemeinsamen Sprachen Englisch und Spanisch in Kanada und Deutsch in Deutschland fließend vorhanden. In den Interviews mit den Jugendlichen waren Sprachkenntnisse zum Teil ein wichtiges Thema. Die Arbeit mit Übersetzern kam aus finanziellen sowie methodologischen¹²⁴ Gründen nicht in Frage, was dazu führte, dass nur solche Jugendliche in das Projekt einbezogen werden konnten, die ausreichende Sprachkenntnisse in einer der drei oben genannten Sprachen besaßen. Sechs durchgeführte Interviews wurden jedoch aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht in die Transkriptions- und Auswertungsarbeit miteinbezogen.

Im kanadischen Kontext wurden hier jedoch auch Vorteile deutlich, da es als „Nicht-muttersprachlerin“ leichter möglich war, Englisch auf einem für die InterviewpartnerInnen gut verständlichen Niveau zu sprechen. In Toronto war zudem der Vorteil vorhan-

124 Die Einbeziehung von Dritten wie Dolmetschern in der Interviewsituation wird sehr ambivalent betrachtet, da die methodische Kompetenz grundlegend qualitätssichernder ist als die sprachliche Kompetenz. Der Einsatz von Dolmetschern kann so eine Barriere im Interview bilden (Kruse, Bethmann, Eckert, Niermann & Schmieder, 2012, S. 34).

den, dass als Migrantin unter Migranten eine gemeinsame Grundlage vorhanden war, auch wenn sich die konkreten Lebensumstände wesentlich unterschieden. Dies trug zum Abbau der Machtdifferenz bei und erleichterte den Aufbau eines partnerschaftlichen Umgangs miteinander.¹²⁵ Wie anhand der Ergebnisdarstellung deutlich wird, spielen die Herkunftskontinente der Jugendlichen nur eine marginale Rolle im Forschungssetting. Dies hat forschungsethische Gründe, da spezifische Daten zu Herkunftsländern zum Schutz der jungen Flüchtlinge, die teilweise noch im Asylverfahren waren, nicht erhoben wurden. Andererseits lassen sich auch theoretische Begründungen aufführen, da der Fokus auf Kultur dazu führen kann, dass kulturübergreifende Überschneidungen und Überlappungen außer Acht gelassen werden (Humrich 2013, S. 115). Auch innerhalb der InterviewpartnerInnen eines Herkunftslandes können große Einflüsse durch Ethnie, soziale und sozioökonomische Herkunft sowie durch regionale Unterschiede bestehen. Die Vergleichsbasis für die hier untersuchte Gruppe der jungen Flüchtlinge besteht insofern auf der Basis der Fluchterfahrung.¹²⁶ Welche Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede sich aufgrund dieser Basis ergeben, wird anhand der Ergebnisdarstellung deutlich. Die GTM als Forschungsdesign sowie responsive Interviews als Methode der Datenerhebung bieten weiterhin den Vorteil, hier für kulturelle Bedeutungszusammenhänge offen zu bleiben, die sich unter anderem im Bildungsverständnis, im Verhältnis zu Autoritäten und in der Orientierung an Familie und Community zeigen.

Im Bereich der *Forschung mit AsylbewerberInnen und Flüchtlingen* ergeben sich neben diesen Überlegungen zu Kultur und Sprache noch weitere Implikationen für den Forschungsprozess. In der Literatur werden hier insbesondere die Machtunterschiede zwischen Forscher und Untersuchungsgruppe sowie die oft eingeschränkte Autonomie von Flüchtlingen thematisiert. Hieraus ergibt sich als Richtlinie für Forschung in diesem Bereich, nicht nur Schaden für diese vulnerable Gruppe zu vermeiden, sondern sie durch den Forschungsprozess in ihrer Selbstbestimmung zu stärken (Mackenzie, McDowell & Pittaway, 2007, S. 299). Flüchtlinge, insbesondere jene, die noch im Asylverfahren sind, können in ihren Lebensentscheidungen oft nicht selbstbestimmt handeln. Sie sind vielfältigen Formen von Fremdbestimmung und Unterdrückung ausgesetzt. Hier wird deutlich,

125 Mein eigener Migrationshintergrund in Kanada wurde von den InterviewpartnerInnen häufig thematisiert. Es wurden Fragen sowohl zu meiner Lebenssituation in Toronto als auch bezüglich meiner Migrationsgründe gestellt. Besonders deutlich waren diese Prozesse mit den spanischsprachigen InterviewpartnerInnen, die mich aufgrund meiner Sprachkenntnisse und familiären Situation evtl. als Mitglied der spanischsprachigen Community wahrnahmen. Diese Situation führte zum Abbau der Machtdifferenz zwischen mir und InterviewpartnerInnen. Auch meine klar sichtbare Schwangerschaft bei einem Großteil der Interviews mit den jungen Flüchtlingen in Toronto hatte eine ähnliche Wirkung. Sie machte mich für die InterviewpartnerInnen als Privatperson sichtbar, trug zu einer partnerschaftlichen Gesprächssituation bei und wirkte vertrauensbildend, wie sich anhand der Fragen und Kommentaren verdeutlichte.

126 Im Zuge dieses Forschungssettings ist kritisch zu hinterfragen ob sich eine so heterogene Gruppe wie junge Flüchtlinge als Untersuchungseinheit eignet. Trotz der Diversität der Gruppe können Gemeinsamkeiten angenommen werden, diese beziehen sich auf die Erfahrungen im Herkunftsland, während der Flucht und in der Auseinandersetzung mit den „Antworten der Aufnahmekultur“ in Form der Strukturen für junge Flüchtlinge. Hierzu erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit Fluchtbegriffen im Kapitel I, Absatz 3.

dass die Machtasymmetrie im Forschungsprozess sehr hoch ist (Block, Warr, Gibbs & Riggs, 2013, S. 71). Flüchtlinge können durch Forschung Schaden erleiden. Dieser bezieht sich nicht nur auf die Gefahr für ihren legalen Status, wenn persönliche Informationen weitergegeben werden, sondern auch auf „symbolic violence“, die Verwertung und Bewertung ihrer Geschichten durch die ForscherInnen, ohne dass deren Reichweite dem Beforschten deutlich wurde. Mackenzie et al. beschreiben hier die Kritik von Flüchtlingsfrauen, die im Zuge von Forschungsprojekten das Gefühl hatten, „ihre Geschichten wären ihnen weggenommen“ worden und nur dem akademischen Erfolg der ForscherInnen zu Nutzen gewesen, während sie selbst im Forschungsprozess „leer ausgegangen seien“ (Mackenzie et al., 2007, S. 313). Als Forderung an Forschung in diesem Bereich muss das Einverständnis der untersuchten Gruppe nicht nur als formaler „informed consent“ eingeholt werden. Es besteht eine Verpflichtung der ForscherInnen, die Verwendung der Daten im Laufe des Forschungsprozesses kommunikativ mit den ForschungspartnerInnen auszuhandeln. Die Forschungsethik soll sich folgendermaßen orientieren:

„[...] from subjects of research to participants in research; from harm minimization to reciprocal benefit; from informed consent to the promotion of autonomy; from researcher-directed to participant and community-negotiated“ (Mackenzie et al., 2007, S. 311).

Aufbauend auf diese Forderungen entfaltet sich in der Fachliteratur eine kontroverse Diskussion bezüglich des passenden methodischen Designs. Rodgers (2004) und Mackenzie et al. (2007) sehen in der Umsetzung von partizipativen Forschungsmethoden eine gute Umsetzungsmöglichkeit.¹²⁷ Landau und Jacobsen hingegen nehmen eine kritische Position ein, wenn es zu „advocacy research“ kommt und Qualitätskriterien mangelhaft umgesetzt werden (Landau & Jacobsen, 2004). Andere ForscherInnen betonen, dass es auch innerhalb „Mixed Methods“ Studien zu Vorteilen und unterstützenden Prozessen für junge Flüchtlinge kommen kann. Wichtig zeigt sich jedoch hier die kommunikative Aushandlung des Einverständnisses, die Möglichkeit der jungen Flüchtlinge ihre eigene Sichtweisen und Empfindungen innerhalb eines offenen und flexiblen Forschungssettings miteinbringen zu können, und die Anbindung an Beratungsstellen und SozialarbeiterInnen, um in der Forschung aufkommende Thematiken praktisch zu bewältigen (Gifford, Correa-Velez & Sampson, 2009, S. 25). Für die konkrete Umsetzung von Forschung im Bereich Fluchtmigration waren meine praktischen Vorerfahrungen von großem Vorteil. Die Vermeidung von negativen Auswirkungen und der Schutz der untersuchten Gruppe standen stets im Zentrum des Forschungsprozesses. Demografische Daten wurden nur in sehr geringem Umfang abgefragt. Um eine mögliche Identifizierung der InterviewpartnerInnen unmöglich zu machen, wurden neben der Anonymisierung der Daten nur Herkunftskontinente und nicht Herkunftsländer sowie die Einordnung in breit definierte Altersgruppen aufgenommen. Bereits bei der Formulierung der Forschungsfragen wurde darauf geachtet, den Fokus nicht auf traumatische Erfahrungen der Flucht zu lenken. Innerhalb der Beziehung zwischen InterviewpartnerInnen gab es keine Möglichkeit, hier ausgelöste Prozesse aufzufangen und zu bearbeiten. Dennoch war das Bedürfnis einiger TeilnehmerInnen sehr groß, auch diesen Aspekt ihrer Geschichte zu erzählen. Innerhalb

127 Vergleiche zu partizipativen Ansätzen in der qualitativen Sozialforschung auch Hella von Unger (Unger, 2014).

des offenen Interviewsettings nutzten Jugendliche die Möglichkeit der eigenen Schwerpunktsetzung, um über traumatische Erlebnisse zu sprechen. In diesen häufig hoch emotionalen Situationen wurde den jungen Flüchtlingen Raum gegeben, sprechen zu dürfen und Anerkennung und Wertschätzung wurden nonverbal und verbal ausgedrückt. Die Berufserfahrung war hier sehr wertvoll, um die Jugendlichen in diesen Situationen emotionaler Belastung aufzufangen, ihnen Raum zu geben und dann wieder auf das weniger belastende Terrain der Bildungserfahrungen zu führen. Im Anschluss an das Interview konnten zudem Hinweise zu Beratungs- und Hilfeangeboten gegeben werden. Als weiterer Aspekt muss betont werden, dass Narrationen junger Flüchtlinge durch die Lebenssituation als AsylbewerberInnen stark beeinflusst werden können. Von einer kritischen Hinterfragung oder gar Überprüfung wurde jedoch innerhalb dieses Forschungsprojektes abgesehen, um die anerkennende Haltung gegenüber den InterviewpartnerInnen nicht in Frage zu stellen. Zudem wurde durch die Fokussierung auf Bildung vermieden, dass InterviewpartnerInnen die von Ihnen im Asylprozess konstruierten Fluchtgeschichten erneut berichten mussten.

Die Einverständniserklärung wurde sowohl verbal als auch zum Teil schriftlich eingeholt. Minderjährige InterviewpartnerInnen konnten nur an der Studie teilnehmen, wenn ein schriftliches Einverständnis von Eltern oder Vormündern vorhanden war. Vor dem Interview wurde betont, dass es sich um eine freiwillige Teilnahme handelte und die Jugendlichen jederzeit abbrechen konnten oder einzelne Fragen nicht beantworten mussten. Durch partnerschaftliche, gesprächsorientierte Kommunikation wurde versucht, die Machtasymmetrie abzuflachen. Die Erfahrung im Laufe der 46 durchgeführten Interviews zeigt, dass viele der Jugendlichen ein positives Feedback äußerten. Sie fühlten sich im Gespräch ernstgenommen und wertgeschätzt. Das Interview bot ihnen die Möglichkeit, eigene Bildungsziele zu reflektieren und sich Ressourcen und Unterstützungssystemen bewusst zu werden. Dennoch bleibt fraglich, ob die Durchführung innerhalb einer partizipativen Forschungsmethodologie nicht eine konsequentere Orientierung an der Selbstbestimmung der InterviewpartnerInnen ermöglicht hätte.

6. Resümierende Methodenreflexion

Zusammenfassend sollen an dieser Stelle die Angemessenheit der Forschungsmethodologie und die Generalisierbarkeit ihrer Ergebnisse diskutiert werden. Spezielle „Fallstricke“ im Sinne von Problemen und Diskrepanzen werden dargestellt, um die Transparenz der Studie zu erhöhen.

Die *Indikation des Forschungsprozesses* wurde innerhalb dieses Kapitels nachhaltig begründet. Die Angemessenheit des qualitativen Forschungssettings, der Samplingstrategie und Methodenwahl sollen hier noch einmal resümiert werden (Breuer, 2010, S. 110). Eine qualitative Forschungsmethodologie wurde umgesetzt, da

- es sich um einen gering beforschten Untersuchungsgegenstand handelt und eine explorative Ausrichtung des Forschungsinteresses bestand,
- sich die erkenntnisleitende Fragestellung an der Lebens- und Bildungswirklichkeit junger Flüchtlinge orientierte,
- es sich um ein schwer zugängliches Forschungsfeld handelte und kein statistisches Material vorhanden war.



Abbildung 4.11: Generalisierbarkeit der Ergebnisse (Quelle: eigene Darstellung, vgl. hierzu Corbin & Strauss, 2008; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 364; Schittenhelm, 2012; Strübing, 2014)

Elemente einer Case Study wurden realisiert, um wichtige kontextuelle Rahmenbedingungen erschließbar zu machen. Eine mehrstufige theoretische Samplingstrategie führte zur Verdichtung der theoretischen Erkenntnisse durch Kontrastdimensionalisierung. Insbesondere aufgrund der eingeschränkten Zugänglichkeit des Forschungsfeldes wurde die Mehrstufigkeit der Stichprobenauswahl notwendig. Die Erhebungs- und Auswertungsmethodologie ist begründet

- im Erkenntnisinteresse der Studie,
- im interlingualen und multikulturellen Forschungsprozess, der die Möglichkeit der direkten Hinterfragung von Bedeutungszuschreibungen notwendig macht (im Interview und in der kommunikativen Validierung),
- in den ethischen Implikationen des Forschungsprozesses, welche den Schutz und die Selbstbestimmung der InterviewpartnerInnen fokussieren.

Im Sinne der *Generalisierbarkeit* werden als Ergebnisse des Forschungsprojektes sowohl theoretische Aussagen als auch die gemäßigte Übertragbarkeit auf die Gruppe der „jungen Flüchtlinge“ in urbanen Zentren deutlich (Schittenhelm, 2012, S. 410). Hierbei ist die theoretische und gruppenspezifische Übertragbarkeit auf den verschiedenen Ergebnisebenen in unterschiedlichem Maße gegeben (vgl. Abb. 4.11).

Das entworfene theoretische Modell der Bildungsteilhabe stellt Faktorenbereiche dar, die sich in der Kontrastierung und im Vergleich von Bildungserfahrungen und Bildungsstrukturen sowie in der Kontrastierung der zwei Fälle München und Toronto als schlüssige und empirisch nachvollziehbare Kategorien erweisen. Die Qualität des theoretischen Samples legt nahe, dass eine Übertragbarkeit für die Situation junger Flüchtlinge in anderen urbanen Zentren möglich sein könnte. Im Sinne einer moderaten Generalisierung ist es zudem wahrscheinlich, dass für junge Flüchtlinge hier Faktoren genannt

wurden, welche sie von den Bildungssituationen anderer Migranten abgrenzen. Innerhalb der genannten Faktorenbereiche im theoretischen Modell ist ein breites Spektrum an unterschiedlichen Varianten möglich, welche die sehr heterogene Untersuchungsgruppe miteinschließen. Dennoch bleiben Ergebnisse der Studie Rekonstruktionen sozialer Wirklichkeit (Kruse, 2015, S. 145). Der vorangegangene Absatz verweist auch auf einige *Fallstricke und Einschränkungen*:

- Obwohl ein sehr breites theoretisches Sample realisiert wurde, verweist die Stichprobe mit den jungen Flüchtlingen auf eine positive Einfärbung, da vor allem Jugendliche und junge Erwachsene mit gelingenden Bildungskarrieren zugänglich waren und die Interviews nur in den Sprachen Englisch, Deutsch und Spanisch geführt werden konnten.
- Aufgrund des breiten ersten Samplings der stufenförmigen Stichprobenziehung war eine sehr große Menge an Daten vorhanden, was bei eingeschränkten zeitlichen und finanziellen Ressourcen die „Gefahr des Ertrinkens“ mit sich brachte.
- Junge Flüchtlinge als besonders vulnerable Gruppe hätten durch einen partizipativen Ansatz mehr in den Forschungsprozess miteinbezogen werden können. Die Möglichkeiten und Grenzen eines solchen Forschungsdesigns wurden mir jedoch erst in der intensiven Zusammenarbeit mit den kanadischen KollegInnen deutlich.

Trotz der genannten Einschränkungen zeigen sich deutliche Indikationen für die gewählte Forschungsmethodologie. Die Ergebnisse, die nun im fünften Kapitel dargestellt werden, sind valide und beschränkt übertragbare Rekonstruktionen der sozialen Bildungswirklichkeit junger Flüchtlinge.

V. Ergebnisse und Diskussion

V.I Empirie 1: Rekonstruktion der Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge

Dieser erste empirische Zugang rekonstruiert Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge in Toronto und München (zum Gesamtsample vgl. Anhang 4). Die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews mit Expertinnen und Experten basiert auf einem formalen Kategoriensystem, das durch induktiv entwickelte Subkategorien ergänzt wurde. Das Kategoriensystem bezieht sich sowohl auf die drei Bildungsmodalitäten (formal, non-formal und informell) als auch auf die Systemebenen (Funktionssystem, Organisation, Interaktion) und auf Theorien von Inklusion und Exklusion in Funktionssystemen (BMBF, 2004; Luhmann, 1997; Kronauer 2010b). Der theoretische Hintergrund dieser Analysekategorien wurde ausführlich in Kapitel I Absatz 2 behandelt. Die beiden Fälle München und Toronto werden hier getrennt voneinander analysiert, um dann im Fazit zu einer vergleichenden Strukturanalyse zu kommen. Innerhalb der strukturellen Inhaltsanalyse wird deutlich mit zusammenfassenden Techniken gearbeitet (Mayring, 2009). Durch die Verwendung von Zitaten werden inhaltliche Zusammenfassungen anhand von Ankerbeispielen verdeutlicht (vgl. IV 1.2).

Die Darstellung der Analyseergebnisse wird durch vier Fragebereiche strukturiert. Diese werden zur besseren Übersicht hier genannt und auf die jeweiligen Gliederungspunkte verwiesen.

1. Wie stellen sich die Strukturen für junge Flüchtlinge in Toronto und München im Bereich der informellen, non-formalen und formalen Bildung dar? (1.1; 2.1)
2. Welche strukturellen Ressourcen und Barrieren werden deutlich? (1.2; 2.2)
3. Welche Prozesse der Inklusion und Exklusion zeigen sich? (1.3; 2.3)
4. Was unterscheidet und gleicht sich in den Bildungsstrukturen in München und Toronto? (3)

Die Beschreibung der Prozesse von Inklusion und Exklusion im dritten Fragebereich (1.3; 2.3), besitzt zusammenfassenden Charakter. Hier werden Bildungsstrukturen, Ressourcen und Barrieren auf Theorien der Inklusion und Exklusion bezogen. Im letzten Abschnitt (3) kommt es zum Vergleich der beiden Forschungsorte und zur Diskussion der Ergebnisse anhand des Forschungsstandes.

1. Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge in Toronto

1.1 Bildungsorte junger Flüchtlinge in Toronto

Im *ersten Fragebereich* werden die strukturellen Bedingungen der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge in Toronto dargestellt und analysiert. Im Zuge der Rekonstruktion von Bildungsstrukturen macht es hier Sinn, zu unterscheiden zwischen:

- *Orten informeller Bildungsmodalitäten und institutionalisierten Netzwerken.* Diese sind in Toronto sehr stark institutionell an Highschools innerhalb non-formaler Bildungs-

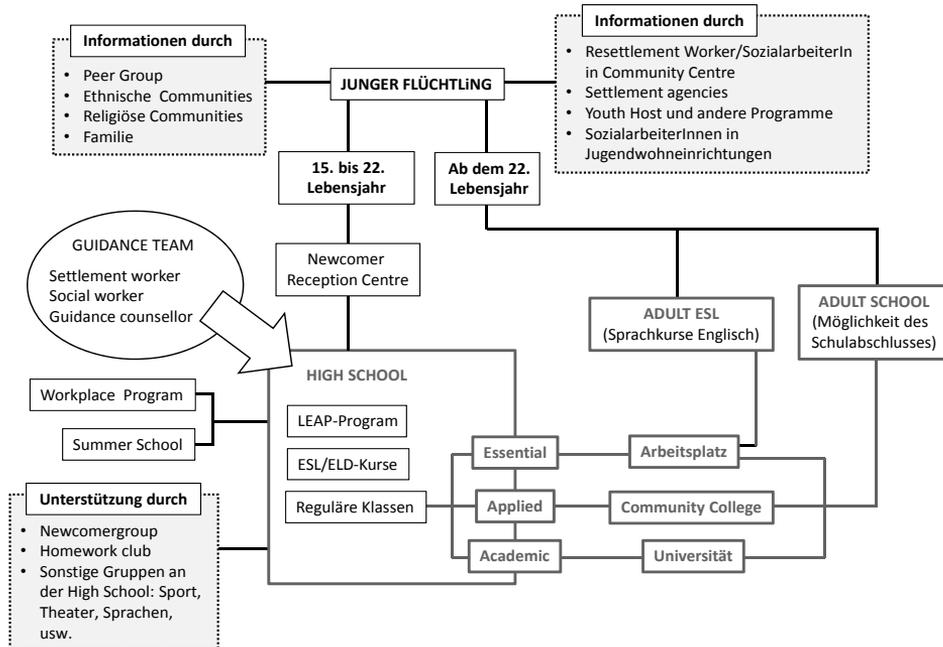


Abbildung 5a.1: Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge in Toronto (Quelle: eigene Darstellung)

angebote angebunden. In Toronto existiert ein komplexes Netzwerk von Gemeinwesen- und Migrantenorganisationen (organisierte ethnische und religiöse Communities), die wichtige Orte informeller Lernprozesse darstellen.

- Als wesentlicher *Ort formaler Bildung* wird in dieser Studie die Highschool in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt. Sie bezieht sowohl non-formale als auch informelle Bildungsmodalitäten sehr stark mit ein.

Non-formale Bildungsorte werden nicht in einem gesonderten Absatz betrachtet, dennoch ist ihre Bedeutung bezüglich der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge zu betonen. In Toronto sind non-formale Bildungsangebote häufig an formale Bildungsstrukturen angebunden.

1.1.1 Überblick der Strukturen von Bildung für junge Flüchtlinge in Toronto¹²⁸

In Toronto kann die Highschool als zentraler Bildungsort der hier betrachteten Untersuchungsgruppe rekonstruiert werden (vgl. II 3.). Sie hat sehr offene Zugangsbedingungen bezüglich des Alters, der Sprachkenntnisse und des Leistungsniveaus. Um der hieraus re-

¹²⁸ Die Ausgestaltung der Bildungsangebote für junge Flüchtlinge in Toronto wurde bereits in II 4.4 anhand einer Darstellung der Akteure, Institutionen oder Projekte thematisiert, insofern wird zur Erklärung der unterschiedlichen Angebote auf dieses Kapitel verwiesen. An dieser Stelle erfolgen ein kurzer Überblick anhand einer grafischen Darstellung sowie eine Erklärung zu den wesentlichen Abläufen in Toronto.

sultierenden sehr heterogenen Schülerbevölkerung Bildungsangebote machen zu können, differenziert sich die Highschool innerschulisch sehr stark aus. Dies bezieht sich

- auf die drei Leistungsniveaus academic, applied und essential,
- auf das breite und ausformulierte Unterstützungssystem durch das Guidance Team,
- extrakurrikulare Angebote, die durch Gemeinwesenorganisationen und ethnische/religiöse Communities an der Schule verortet werden.

Als migrationsspezifische Unterstützungssysteme werden deutlich:

- Englisch als Zweitsprache (ESL/ELD)
- LEAP-Programm
- Settlementworker
- Newcomergroups/Support Groups
- Newcomer Reception Centre und Assessment
- Multicultural week/Newcomer Orientation week

Innerhalb von Community Highschools werden non-formale Bildungsangebote und informelle Bildungsmodalitäten durch Gemeinwesenorganisationen, religiöse und ethnische Communities und Eltern stark mit an der Schule eingebunden. Auch im kanadischen Kontext kann das Ankunftsalter als wesentlicher Einflussfaktor rekonstruiert werden. Hier unterscheiden sich:

- Jugendliche und junge Erwachsene, die vor dem 22. Lebensjahr nach Toronto kommen. Sie haben das Recht, an der Highschool Bildungsangebote anzunehmen.
- Junge erwachsene Flüchtlinge, die nach dem 22. Lebensjahr in Toronto ankommen. Sie können Angebote der Adult school besuchen, benötigen jedoch hier eine Studien-erlaubnis. Sprachkurse stehen ihnen hingegen offen.

In Toronto sind keine flüchtlingsspezifischen Bildungsangebote rekonstruierbar. Das LEAP-Programm, welches sich an Newcomer richtet, die lückenhafte schulische Vorbildung besitzen, wird jedoch als häufiger Bildungsort junger Flüchtlinge sichtbar.

1.1.2 Orte informeller Bildungsprozesse und institutionalisierte soziale Netzwerke

Informelle Lernprozesse finden häufig ungeplant und unbeabsichtigt statt. Ihre Nähe zu Prozessen des Erlernens von Selbstwirksamkeit (Empowerment) wird in Toronto deutlich sichtbar (Overwien, 2005, S. 341). Informelle Lernorte werden durch Bildungsangebote mit starkem Bezug zu Selbsthilfe- und Selbstwirksamkeitsprozessen zum Teil auch geplant eingesetzt. Dies geschieht in Zusammenarbeit von formalen Bildungsträgern wie der Highschool und non-formalen Bildungsmodalitäten durch Gemeinwesenorganisationen, Migrantenorganisationen und kreativen Bildungsangeboten.

In diesem Absatz fokussierte die Analyse die Fragestellungen 1) innerhalb welcher Bildungsstrukturen informelle Lernprozesse in Toronto stattfinden, 2) welche Funktion sie bezüglich der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge einnehmen und 3) inwiefern Rahmenbedingungen den Zugang zu dieser Bildungsmodalität beeinflussen.

Die Highschool als Ort informeller Bildungsprozesse

Im Rahmen der Auswertung der Interviews mit Expertinnen und Experten kann die zentrale Bedeutung der Highschool bezüglich des Zugangs zu informellen Bildungsprozessen rekonstruiert werden. Hier werden nun einige dieser Prozesse und Angebote näher beschrieben.

In vielen Highschools in Toronto organisieren sich neuangekommene Flüchtlinge und andere MigrantInnen in *Newcomergroups*. Diese Gruppen bieten die Möglichkeit, sich über Erfahrungen und Erlebnisse auszutauschen. Zudem werden sie als politisches Forum genutzt, um Wünsche und Verbesserungsvorschläge der Administration gegenüber zu formulieren. In dieser Funktion beschreibt sie der Settlementworker Ajith und Rektor Mr. Mitchel als Ort, an welchem junge Flüchtlinge ihre Bedürfnisse in der Highschool äußern und durchsetzen können (15ca; 18ca). Newcomergroups wirken insofern als Ort des informellen Lernens von Selbstwirksamkeitsprozessen.

Homework Clubs und Sports Clubs werden an den Highschools in Toronto nach dem regulären Unterricht angeboten. An der B-Highschool findet täglich Hausaufgabenunterstützung durch Ehrenamtliche und Community Partner statt (16ca). Am Abend besteht dann noch die Möglichkeit sportliche Aktivitäten wie Basketball im Sports Club auszuüben. Die sportlichen Angebote an der Highschool sind kostenfrei und bieten so im Gegensatz zu kommerziellen Anbietern auch Möglichkeiten für Jugendliche mit wenig finanziellen Mitteln (16ca; 15ca). Das Zusammenwirken in Mannschaftssportarten und die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen sind zwei weitere Felder für informelle Lernerfahrungen.

Um die notwendigen Voraussetzungen für das OSSD¹²⁹ zu erlangen, müssen alle *SchülerInnen 40 Stunden gemeinnützige Arbeit (Volunteering)* verrichten. Der Settlementworker des vietnamesischen Community Centres beschreibt dies als Ausgangspunkt von ehrenamtlichem Engagement in der eigenen ethnischen Community. Aufgrund der Abschlussvoraussetzungen werden so Settings initiiert, in welchen Jugendliche die Möglichkeit bekommen, ihr soziales Netzwerk zu erweitern (6ca). Das Volunteering verbindet Prozesse informeller, non-formaler und formaler Bildung, wie anhand des Zitates deutlich wird:

Volunteering is one of the biggest thing. Like a proper volunteer job can really give youth a sense of empowerment. That they really valuable for the work forth, that maybe they not getting paid right now. But for sure they can use this experience for a position they gonna be paid for. (25ca: 33.06)

Sowohl ExpertInnen in den Schulen als auch von jenen der Gemeinwesenorganisationen und ethnischen Communities werden vielfältige Netzwerkbeziehungen betont (6ca; 16ca; 25ca). So spricht die Expertin Jenny davon, in ihrer Highschool 37 Organisationen zu integrieren (16ca). Hierzu zählen neben Ehrenamtlichen, religiösen und ethnischen Communities auch Partneragencies wie das Gesundheitszentrum (25ca; 16ca).

129 Für den Abschluss des Ontario Secondary School Diploma (OSSD) ist der Abschluss von 30 Credits und das Ableisten von 40 Stunden gemeinnütziger Arbeit Voraussetzung.

Gemeinwesenarbeit, Settlementagencies und kreative Bildungsprojekte als Orte non-formaler und informeller Bildungsprozesse

In Toronto existiert ein sehr weit ausdifferenziertes und spezialisiertes Angebot von non-formalen Bildungsmöglichkeiten. Im Zuge dieser Forschungsarbeit wurden in diesem Bereich Interviews mit verschiedenen Akteuren im Bereich der Settlementagencies (25ca), der kreativen Bildungsprojekte (3ca; 2ca) und der organisierten ethnischen Communities (6ca) geführt. Im Folgenden werden für diese Einrichtungen die Begriffe Agencies und Community Partner benutzt.

Ein Großteil der Agencies, die mit jungen Flüchtlingen arbeiten, werden durch Citizenship and Immigration Canada finanziert oder finanziell unterstützt. Es handelt sich um Bildungsangebote im Bereich der Bildungsberatung, der Einzelfallhilfe, der schulischen Nachhilfe, Freizeitgestaltung, kreative Bildungsangebote, Interessen und Selbsthilfegruppen sowie Volunteer- und Mentoringprogramme. Gemeinsam ist diesen Angeboten, dass sie institutionell organisiert und größtenteils durch staatliche Mittel finanziert werden.

Deutlich werden *die intensiven Netzwerkbeziehungen mit den örtlichen Highschools* dargestellt. Community Partner und Highschool entwickeln Angebote oft gemeinsam beziehungsweise aufeinander abgestimmt. So beschreibt der Experte Aamer die enge Vernetzung der Settlementagency mit mehreren örtlichen Highschools. Die Settlementagency bietet sowohl einen Freizeittreff (drop in) als auch kreative Angebote wie ein Foto-Projekt und ein Projekt zur Gesundheitsförderung direkt an einer Highschool in Toronto an (25ca). Das gemeinsame Entwickeln von Projekten wird sowohl von der Agency als auch von Akteuren der Highschool initiiert. Im Zuge dieser Zusammenarbeit können einzelne Credits für den Highschool-Abschluss erworben werden. Die 40 Stunden obligatorische gemeinnützige Arbeit verstärken die engen Verbindungen zwischen Schule und den Agencies (25ca; 6ca; 16ca).

Religiöse und ethnische Communities entwickeln ein spezielles Angebot für ihre Zielgruppen. Insbesondere die emotionale Bedeutung der „Bonding Connections“ (vgl. II 3; Ager & Strang, 2008) wird rekonstruierbar (6ca). Jugendliche Flüchtlinge erleben innerhalb der ethnischen Gemeinschaft Anerkennung und Verständnis. Sie haben die Möglichkeit, über ihre Lebenssituation in ihrer Herkunftssprache zu sprechen und können so Gefühle von Einsamkeit und Frustration überwinden. Sie können sich über Diskriminierungserfahrungen austauschen und werden darin bestärkt, diese nicht zu akzeptieren. Der Einsatz von Empowerment und Role Models wird sichtbar. Wie der Experte Henry beschreibt, erleben junge Flüchtlinge im Vietnamese Community Centre andere „vietnamesische Canadians“, die ihren Weg im Bildungssystem gefunden haben. Sie selbst können als Ehrenamtliche tätig werden und zum Beispiel Vietnamesischkurse für in Toronto geborene Jugendliche anbieten (6ca).

Auch durch *kreative Projekte* wie Theaterarbeit können junge Flüchtlinge innere Stress- und Frustrationserlebnisse ihrer sehr belastenden Lebenssituation ausdrücken und abbauen. Für sie und ihre Familien bieten diese Angebote zudem einen niedrigschwelligeren Zugang als psychosoziale Beratungsstellen. Neben diesen informellen Bildungsprozessen erwerben Jugendliche im Projekt Fertigkeiten in der darstellenden Kunst. So beschreiben die InterviewpartnerInnen, dass es jungen Flüchtlingen vereinzelt gelang, Anschluss zu professioneller Theaterarbeit herzustellen (3ca).

Rechtlicher Status und familiäre Lebensformen und deren Einfluss auf informelle Bildungsprozesse

Die Lebenssituation der jungen Flüchtlinge in Toronto gestaltet sich sehr heterogen. Es ist davon auszugehen, dass sich *Lebenslagen von begleiteten jungen Flüchtlingen* stark von jenen der *unbegleiteten* unterscheiden. Die Familie als ein wesentlicher Erfahrungsraum informeller Lernprozesse wird von den ExpertInnen jedoch in unterschiedlicher Art und Weise gewertet. So nehmen die InterviewpartnerInnen bei Eltern junger Flüchtlinge häufig sehr hohe Bildungsaspirationen und eine deutliche Bildungsorientierung wahr (16ca; 6ca). Der Settlementworker Henri sieht die motivationelle und emotionale Unterstützung durch die Eltern als ausschlaggebende Einflussfaktoren für den weiteren Bildungsweg:

So about their ability of learning they are the same, but the ones with parents they are more likely to go to university or college. (6ca:11.31–11.43)

Ist die Familie als soziales Netzwerk nicht im Land, so wird ein erhöhter Bedarf der Jugendlichen an institutionellen Netzwerken und der Anbindung an die ethnische Community angenommen. Gerade diesen Jugendlichen bieten die Community Centres die Möglichkeit, sich neue Erfahrungsräume von informeller und non-formaler Bildung zu schaffen (16ca). Andere ExpertInnen hinterfragen kritisch, ob in den Familien unterstützende Strukturen geleistet werden können. Sie sehen die Eltern häufig durch Akkulturation und finanzielle Zwänge sowie traumatische Erlebnisse während der Flucht und im Herkunftsland sehr belastet. Sie besitzen nicht die zeitlichen und psychischen Ressourcen, um ihre Kinder zu stützen (3ca).

Als ein weiterer wesentlicher Unterschied der Lebenssituation wird der *rechtliche Aufenthaltsstatus* thematisiert. Er zeigt sich in der Differenzierung der beiden Gruppen AsylbewerberInnen und Resettlementflüchtlinge. AsylbewerberInnen sind durch ihren unsicheren rechtlichen Status belastet. Das Leben in „ständiger Unsicherheit“ kann die Interaktion und den Ausbau von sozialen Netzwerken wesentlich beeinflussen (3ca; 33ca; 16ca). Bekommen sie keine Anerkennung im Asylprozess, entscheiden sich einige dafür ohne Papiere im Land zu bleiben. Dies kann das soziale Umfeld der Jugendlichen wesentlich verändern. Kontakte zu Netzwerken von Schwarzarbeit werden geknüpft, welche die unsichere Lebenssituation der Jugendlichen ausnützen. Die Möglichkeit, Bildungsprozesse in diesem Umfeld fortzusetzen, ist häufig nicht gegeben (16ca; 3ca).

Fazit Orte informeller Bildung in Toronto

Die ausgeführte Analyse fokussierte, 1) an welchen Orten informelle Lernprozesse stattfinden können, 2) welche Funktion sie bezüglich der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge einnehmen und 3) inwiefern Rahmenbedingungen den Zugang zu dieser Bildungsmodalität beeinflussen.

- 1) Neben Prozessen formaler Bildung bieten *Highschools in Toronto auch Erfahrungsräume non-formaler und informeller Bildungsprozesse*. Dies geschieht in enger Zusammenarbeit mit *Community Partnern*, die innerhalb und außerhalb der Schule Angebote für junge Flüchtlinge erbringen. In Toronto sind non-formale und informelle Bildungsangebote stark von der Arbeit mit *ethnischen und religiösen Communities* geprägt.

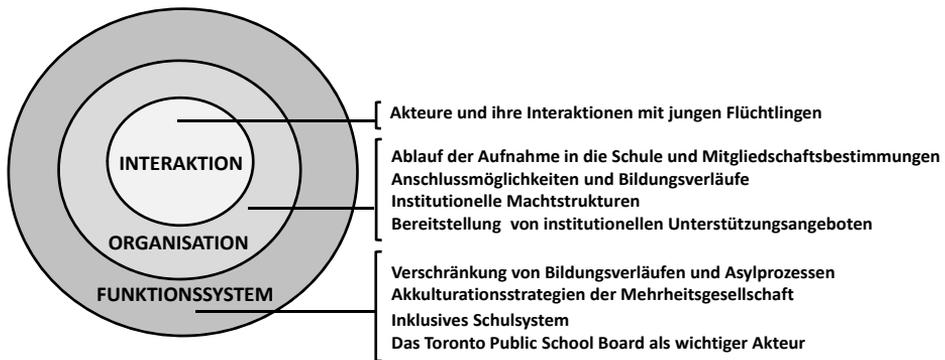


Abbildung 5a.2: Strukturen formaler Bildung in Toronto (Quelle: eigene Darstellung)

- 2) Als wesentliche Funktion der informellen Bildungsmodalitäten kann das *Erlernen von Selbstwirksamkeit* rekonstruiert werden. Empowerment, Role Models, Mentoringprogramme sowie ehrenamtliches Engagement sind tragende Elemente dieser Bildungsangebote.
- 3) Erfahrungsräume informeller Bildung werden von der individuellen Lebenssituation der jungen Flüchtlinge geprägt, diese wiederum ist stark beeinflusst von der *Familien-situation und dem rechtlichen Status*.

1.1.3 Orte formaler Bildung in Toronto

Für die untersuchte Altersgruppe ist die Highschool als Hauptinstitution formaler Bildungsprozesse rekonstruierbar. Als staatlich finanziertes und über föderale Bildungsgesetze geregeltes Bildungsangebot verleiht es Abschlusszertifikate auf unterschiedlichen Leistungsniveaus. Neben der Highschool ist die staatlich finanzierte Adult School und Adult ESL-System für junge Erwachsene ab 21 Jahren zugänglich. Die Highschool zeichnet sich durch den institutionellen Einbezug von non-formalen Bildungsangeboten aus. Diese nehmen vor allem komplementäre Funktionen ein (Tippelt, 2010, S. 255).

Es wird nun nach den wesentlichen strukturellen Bedingungen der Bildungsteilhabe auf den Ebenen Interaktion, Organisation/Institution und Funktionssystem gefragt.

1.1.3.1 Akteure und ihre Interaktionen mit jungen Flüchtlingen

Im Folgenden wird vertieft auf die Aussagen von drei ExpertInnen eingegangen. Auf der Ebene der Interaktion soll hier betrachtet werden, welche Rollen und Funktionen InterviewpartnerInnen im Kontakt mit den jungen Flüchtlingen einnehmen. Es wurden drei Experten und Expertinnen ausgewählt, welche an der gleichen Highschool tätig waren. Insofern können die Aussagen in direkten Bezug zueinander gesetzt werden, wenn auch betont werden muss, dass sich die Analyse auf die Betrachtung eines Einzelfalls, der A-Highschool beschränkt.

Emma, die ESL-Lehrerin (8ca)

Emma ist seit 1992 ESL(Englisch als Fremdsprache)-Lehrerin und seit 5 Jahren an der A-Highschool. Sie studierte Psychoanalyse und Religionswissenschaften. Danach unterrichtete sie vor allem Englisch. Sie hat die ESL-Qualifikation (1.–3. Stufe).

Interaktionen im Spannungsfeld von interkultureller Toleranz und Ansprüchen der kulturellen Anpassung

Im Interview zeigt Emma teilweise widersprüchliche Vorstellungen, was ihre Ansprüche bezüglich der kulturellen Anpassung der jungen Flüchtlinge betrifft. Es ist davon auszugehen, dass diese Einstellung als wesentlicher Faktor die Interaktion mit den Jugendlichen beeinflusst. Die Kultur Kanadas ist sehr von der christlich westlichen Kultur geprägt, auch Emmas eigene Kindheit und Jugend. Sie hinterfragt während des Interviews immer wieder diese Prägung und ob junge Flüchtlinge hier auf Unverständnis und Barrieren treffen. Sie denkt darüber nach, inwiefern junge Flüchtlinge Unterrichtsinhalte nicht verstehen können, da sie eine andere kulturelle Prägung haben. Andererseits generalisiert auch sie das Verhalten der Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Vorstellungen, z. B. wenn sie über die rassistischen und sexistischen „coolen schwarzen Jungs“ spricht. Sie scheint hier ein zwiespältiges Verhältnis zu einigen SchülerInnen mit Fluchthintergrund zu haben. Sie zeigt Verständnis für die Situation und erwähnt kulturelle Barrieren, besonders problematisch ist für Emma jedoch der „masculine type“. Emma wirkt wie eine sehr selbstbewusste und emanzipierte Frau. Die Gleichwertigkeit von Frauen ist als eine ihrer sehr wichtigen Normen rekonstruierbar, für sie ist diese auch in multikulturellen Situationen nicht verhandelbar:

We bending over so far backwards, you know. People can come and say ‘In well in my religion we are doing it this way’ (...) You know by the way, ‘Why did you come then?’ (8ca: 0038)

Insbesondere negativ wertet sie es, wenn junge Flüchtlinge ohne ihre Leistungserwartungen erfüllt zu haben durch das Guidance Department gestützt die Kurse bestehen, beziehungsweise sie gezwungen wird Jugendliche die Kurse bestehen zu lassen.

Veränderung der Rolle von Lehrerinnen

In diesem Zusammenhang kritisiert sie im Interview sehr häufig die Veränderung der Rolle von LehrerInnen in Kanada:

There’s been a whole shift from teachers being professionals and experts to students and their parents as clients. (8ca:0014)

Sie erlebt diese Veränderung als Machtverlust der LehrerInnen gegenüber SchülerInnen, Eltern, Guidance Department und Administration. Besonders Minoritäten, wie junge Flüchtlinge, haben über die Administration und das Guidance Department die Möglichkeit, ihr schulisches Weiterkommen durchzusetzen, auch wenn sie die Leistungserwartungen von Emma nicht erfüllen. Es wird deutlich, dass sie sich hier zum Teil in der

Interaktion mit SchülerInnen als machtlos erlebt, was wiederum Gegenwehr und Trotz hervorruft. Dies wird vor allem durch ihre Art zu sprechen und ihre Tonlage deutlich:

The kids know it and they exploit it. Every chance they get. So that is why teachers will be a bit cynical about somebody making up all kinds of reasons for not coming. (8ca: 0016)

Ajith, der Settlementworker (15ca)

Ajith ist Settlementworker an der A-Highschool. Er ist nicht direkt an der Schule angestellt, sondern bei einem Community Partner. Er arbeitet seit 14 Jahren mit jungen Flüchtlingen.

„Settlement issues“ und „advocacy inside“

Ajith grenzt seine Rolle sehr deutlich von anderen Akteuren in der Schule ab. Er arbeitet nur mit Newcomern, die weniger als drei Jahre in Kanada sind. Seine Zuständigkeit ist hier sehr genau definiert. Er wird auch nur zur Krisenintervention gerufen, wenn es sich um „settlement issues“ handelt. Neben der Aufgabe, Newcomer zu beraten, sieht er sich stark in der Rolle „advocacy inside“ für die Belange von Newcomern durchzuführen. Ajith erwähnt im Interview mehrfach wie er Routinen und Abläufe überprüft, um Barrieren abzubauen und sich für die Belange von jungen Flüchtlingen einsetzt. Es scheint, als ob er in der Institution Schule eine Position innehat, in der er über genügend Macht verfügt, um Veränderungen, zum Beispiel von Formularen durchzusetzen. Die Verwaltung zeigt sich sehr kooperativ ihm gegenüber.

Überschneidungen von Person und beruflicher Rolle

Bezüglich seiner Person und der beruflichen Rolle nützt Ajith einerseits den Umstand, selbst als Flüchtling nach Kanada gekommen zu sein, um einen besseren Zugang zu den jungen Flüchtlingen zu bekommen. Andererseits führt dies für ihn manchmal zu Abgrenzungsproblemen. Bezüglich der Interaktion mit den jungen Flüchtlingen distanziert sich Ajith klar von der Rolle eines Lehrers. Anfangs oder auch über einen längeren Zeitraum ist die Interaktion mit den jungen Flüchtlingen durch Misstrauen ihm gegenüber geprägt, da es aufgrund der schweren Lebensgeschichten Zeit braucht, um Vertrauen aufzubauen. Die jungen Flüchtlinge sind auch besorgt, ob sie als Flüchtlinge dazu gehören. Wenn sie merken, dass dies „kein Thema“ ist, beginnen sie, offen über ihre Lebenslagen zu sprechen. Auch durch das Erwähnen seiner persönlichen Geschichte kann Ajith diese Barrieren überwinden. Er begibt sich so in die Rolle eines Flüchtlings, um Vertrauen zu schaffen und den Jugendlichen auf gleicher Augenhöhe zu begegnen. Es zeigt sich jedoch, dass er diesen nicht direktiven, gleichberechtigten Interaktionsstil wohl einhalten möchte, aber nicht immer kann, wenn er hier über die Interaktion mit einer jungen Frau spricht:

I tried to convince her. No, not it's not my role to convince her about her schooling. I just tried to give her a picture. (15ca: 019)

Mr. Mitchel, der Rektor (18ca)

„Culture of understanding“ und „awareness“

Mr. Mitchel geht sehr ausführlich auf die besondere Lebenssituation von jungen Flüchtlingen ein. Für ihn ist die Gruppe ein wichtiges Thema, welches zunehmend an Bedeutung gewinnt. Er sieht seine Aufgabe in diesem Zusammenhang einerseits darin, eine „culture of understanding“ in der Schule zu fördern und die „awareness“ (18ca: 8) für die spezielle Situation von jungen Flüchtlingen bei LehrerInnen zu bewirken. Er wendet sich andererseits auch direkt an die LehrerInnen, um einzelne SchülerInnen zu entschuldigen, wenn diese aufgrund ihrer Lebensumstände abwesend waren oder an einem Test nicht teilnehmen konnten. Interessant ist zu sehen, dass Mr. Mitchel sich sehr deutlich für die SchülerInnen einsetzt. Er nimmt auch eine kritische Stellung gegenüber den LehrerInnen ein. Manchmal können nicht alle Erwartungen der Schule erfüllt werden. „Easy expectations“ sind für einige SchülerInnen nicht leicht und

(...) even not necessary expectations for the ultimate goal, to educate them. (18ca: 0008)

Er wünscht sich, dass seine LehrerInnen noch sensibler für die Situation bestimmter Gruppen – nicht nur junger Flüchtlinge – werden, da für eine gelungene Bildungsvermittlung die Lebenslagen der SchülerInnen beachtet werden müssen.

Reference Letter und Empowerment der jungen Flüchtlinge

Mr. Mitchel beschreibt, dass er auch direkten Kontakt mit jungen Flüchtlingen von seiner Schule hat. Vor allem junge Flüchtlinge, die im Asylverfahren sind, kommen zu ihm, um nach einem Reference Letter zu fragen. Um diese Briefe zu schreiben, muss er etwas über die Geschichte der Jugendlichen wissen. Er geht davon aus, dass sich ein positives Schreiben dieser Art auch positiv auf die Asylverhandlung auswirken kann. In der Vergangenheit kamen SchülerInnen zu ihm, um sich für seine Unterstützung zu bedanken. Von großer Bedeutung ist für ihn, was jungen Flüchtlingen selbst wichtig ist:

Actually it's not for me to say what would be best for them. It's for them to say what would be best for them. (18ca: 022)

Hier wird der Empowerment/Selbsthilfeansatz deutlich, der in Kanada eine zentrale Rolle im Umgang mit einzelnen Gruppen spielt. Mr. Mitchel schlägt vor, ein „traveling panel“ aus jungen Flüchtlingen, ihren Eltern und Fachleuten zu bilden, die in Highschools eine halbe Stunde während einer Besprechung referieren und so LehrerInnen für ihre Lebenssituation sensibilisieren. Junge Flüchtlinge werden als ExpertInnen ihrer eigenen Situation anerkannt und Mr. Mitchel weist ihnen relativ viel Macht und Einfluss zu. Ein anderer Hinweis hierfür ist, dass er zunächst die SchülerInnen fragt, ob und welche Informationen er an LehrerInnen weitergeben darf. Einige junge Flüchtlinge möchten nicht, dass ihre LehrerInnen wissen, dass sie Flüchtlinge sind.

Enge Kooperation mit dem Settlementworker

Mr. Mitchel kooperiert sehr eng mit dem Settlementworker der Schule. Dieser verweist auch einzelne Jugendliche an ihn, wenn es zu Problemen kommt oder er einen Reference Letter für das Asylverfahren schreiben soll. Ajith (15ca) ist für ihn eine wichtige Informationsquelle bezüglich der Lebens- und Bildungssituation junger Flüchtlinge.

1.1.3.2 Institutionelle Strukturen von Bildung

Auf institutioneller Ebene wird hier die Highschool als zentrale Bildungseinrichtung junger Flüchtlinge in Toronto in den Mittelpunkt der Analyse gerückt. Deutlich wird, dass non-formale Bildungsprozesse sehr stark in das „Kerngeschäft“ der Highschool verankert sind. Sie spielen für den Zugang zu Bildungsabschlüssen (durch verpflichtendes Volunteering) und als breites strukturell installiertes Unterstützungsangebot eine wesentliche Rolle in der Ausgestaltung der Institution Highschool.

Ablauf der Aufnahme in der Schule und Mitgliedschaftsbestimmungen

Alle Newcomer¹³⁰ in Toronto, die in einer Highschool untergebracht werden sollen, müssen zunächst in das *Newcomer Reception Centre*. Das Assessment wird im TDSB durch verpflichtende Tests in Englisch und Mathe durchgeführt. Mit einer Empfehlung zum sprachlichen Förderbedarf, also konkret die Notwendigkeit eines ESL-Kurses beziehungsweise Empfehlung des LEAP-Programms und einer Empfehlung bezüglich der Jahrgangsstufe und des Leistungsniveaus (essential, applied, academic) werden junge Flüchtlinge dann an ihre „Homeschool“ verwiesen. Die „Homeschool“ wird bestimmt durch die Postleitzahl des Wohnortes des Schülers. Sie ist verpflichtet, SchülerInnen bis zum Alter von 21 Jahren aufzunehmen oder eine alternative Schule (z. B. beim LEAP-Programm) zu organisieren. Im Bildungssystem Ontarios gibt es die allgemeine Schulpflicht bis zum Ende des 18. Lebensjahres, während das Schulrecht bis 21 Jahre eingeräumt wird. Zur Anmeldung muss ein Dokument vorgelegt werden, das den Namen und das Geburtsdatum des Jugendlichen enthält, um zu sehen, ob er/sie noch unter 21 ist. Ab 21 Jahren ist die Adult School zuständig (1ca; 15ca).

Bezüglich der *Zugangsinformationen* zu diesem Vorgang ist davon auszugehen, dass junge Flüchtlinge sich bei Schulen melden, die sie dann zum Reception Centre verweisen. Lediglich für die Gruppe der unbegleiteten minderjährigen oder jungen volljährigen Flüchtlinge beschreibt der Settlementworker Ajith, dass die kanadische Grenzbehörde diese Jugendlichen in den Jugendnotunterkünften unterbringt und sich hier SozialarbeiterInnen um die Anmeldung in der Highschool kümmern (15ca).

Da auch Jugendliche ohne gültigen Aufenthaltsstatus ein Anrecht auf Beschulung haben, sollte bei der Anmeldung in der Highschool lediglich ein Dokument gefordert werden, das den Namen und das Geburtsdatum des Jugendlichen enthält. Aber, so der Experte Ajith: „front-line people are only human beings“ (068; 15ca) Oft werden aus Gewohnheit Fragen nach Pass oder Aufenthaltspapieren gestellt. Auch im Newcomer As-

130 Als Newcomer gelten Flüchtlinge und MigrantInnen, die weniger als vier Jahre in Toronto leben.

essment Centre gibt es ein „package“ von Dokumenten, die vorgelegt werden müssen. (1ca). Durch diese *bürokratischen Vorgänge können sich Zugangsbarrieren* zur Highschool ergeben. Auch mangelnde Informationen bezüglich eigener Rechte und institutioneller Zugangsprozedere können hier als Hindernisse angenommen werden. Offizielle Ausschlussbestimmung für den kostenfreien Besuch der Highschool sind jedoch lediglich das Vorliegen eines Touristen-Visums und das Erreichen des 22. Lebensjahres (1ca; 15ca).

Placement practice

Der Test im Newcomer Assessment Centre fällt häufig mit einer extremen Stresssituation im Asylprozess zusammen. Viele Jugendliche sind zudem nicht an diese Art von Tests gewöhnt. Deshalb ist ein *Reassessment in der Highschool* notwendig. Oft geht dies von den LehrerInnen aus, die SchülerInnen meist in eine höhere Stufe verweisen. Über den Settlementworker erhalten Jugendliche und junge Erwachsene jedoch auch Unterstützung, wenn sie das Gefühl haben, nicht richtig untergebracht worden zu sein (15ca). In der B-Highschool ist Jenny, die Leiterin des Guidance Departments, die erste Ansprechperson für alle neuankommenden SchülerInnen. Nach Besuch des Reception Centres entwirft sie den Stundenplan gemeinsam mit den SchülerInnen (16ca).

In den hier betrachteten Highschools wird ein „*credential Assessment*“ durchgeführt. Abhängig vom Lebensalter und der schulischen Vorbildung bekommt jeder Schüler nach dem ersten Semester in der Highschool Credits anerkannt. Diese Credentials können nicht nur für schulische Vorbildung, sondern auch für Lebenserfahrung gegeben werden. So haben auch SchülerInnen, die mit 18 oder 19 in die Highschool kommen die Möglichkeit, diese mit 30 Credits zu beenden. Es gibt SchülerInnen, die bereits 24 Credits aufgrund der „prior learning equivalency“ bekommen, jedoch keine „advanced“ in Englisch, Mathe, Science. Dieser Prozess wird vom Guidance department durchgeführt (15ca; 16ca).

Streaming

In der A-Highschool werden sowohl *ESL-Kurse* als auch ab der 10. Klasse die *Aufteilung in verschiedene Leistungsniveaus* pro Fächer angeboten. Die Lehrerin Emma beschreibt hier, dass es einen starken Druck hin zum „academic level“ gibt. Es wurde in der Vergangenheit von politischen Akteuren kritisiert, dass Flüchtlinge oder bestimmte Migrantengruppen von LehrerInnen bzw. dem Bildungssystem nur in die niedrigeren Leistungsniveaus geleitet wurden. Nun gibt es auch viele SchülerInnen, die im „applied level“ sind, aber hiervon überfordert werden. Die Entscheidung für oder gegen ein Leistungsniveau scheint ein Aushandlungsprozess zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zu sein, wie anhand dieser Aussage von Emma deutlich wird:

Cause a lot of time you have an academic person who is lazy, or who is going through a social difficult time. Who just appears not to be able, but who are certainly able to think that way. So how we decide whether or not a person is ready for (----) Well, they all think they are going to university. And most of the time we let them go to academic courses. So if they want, we let them go to the academic courses (8ca: 0051).

Eine andere Einschätzung vertritt hier die Expertin Alexa (33ca). Häufig führt die Sprachbarriere dazu, dass Jugendliche unter ihren kognitiven Fähigkeiten eingestuft werden. Alexa äußert sich sehr kritisch über das ESL-System. Aufgrund fehlender Sprachkenntnisse verstehen junge Flüchtlinge die Schulstrukturen nicht. Sie erlebte viele junge Flüchtlinge, die im Rückblick erkannten, dass ihnen wichtige Informationen gefehlt hatten. So blieben die Jugendlichen häufig jahrelang im ESL-System und konnten nicht die notwendigen Credits für einen academic oder applied Abschluss sammeln. Alexa beschreibt, dass in den Highschools häufig nicht flexibel mit der Einstufung im ESL-System umgegangen wird. Junge Flüchtlinge müssen zunächst alle Stufen durchlaufen, um dann zum regulären Unterricht zugelassen zu werden. Jugendliche aus kollektiv geprägten Ländern hinterfragen häufig nicht diese Entscheidung von LehrerInnen und Guidance Department (33ca).

Anschlussmöglichkeiten und Bildungsverläufe

ExpertInnen sehen die Möglichkeiten eines höheren Bildungsabschlusses für junge Flüchtlinge häufig gegeben, institutionelle Unterstützung wie das Ermöglichen von längeren Beschulungszeiten sind jedoch zum Teil notwendig (8ca; 15ca; 6ca; 16ca). So die Leitung der Guidance Departments Jenny:

About 85% of our students are graduating and going on to College to University. A lot of them will come back for a fifth year. Some of them might come back for a five and a half year. We may take them longer. Like I say, we got students that are 21. If it takes longer that's ok. (16ca: 19.40–20.00)

Konnten junge Flüchtlinge nicht die nötigen Leistungsnachweise für den Schulabschluss in der Highschool erwerben, steht ihnen auch die Möglichkeit offen, im Anschluss eine öffentlich finanzierte *Adult School* zu besuchen, hier muss jedoch ein Studienvisa beantragt werden, wenn keine unbefristete Aufenthaltserlaubnis vorhanden ist (15ca; 1ca).

Dieser positiven Einschätzung der Abschlussmöglichkeiten an der Highschool steht die negative Bewertung der Situation für junge Flüchtlinge im *tertiären Bildungsbereich* gegenüber. Als wesentliche Beschränkungen werden der eingeschränkte Zugang zu Studienkrediten, internationale Studiengebühren und der TOEFL Test genannt (25ca; 15ca; 33ca; 3ca; 6ca). Haben junge Flüchtlinge noch keine Anerkennung oder festen Aufenthaltsstatus erhalten, müssen sie an *Colleges und Universitäten internationale Studiengebühren* bezahlen. Den Zugang zu staatlich unterstützten *Studentenkrediten (OSAP)* erhalten sie nicht. Viele ExpertInnen thematisieren internationale Studiengebühren und Ausschluss von Studentenkrediten als faktischen Ausschluss von tertiärer Bildung für AsylbewerberInnen (3ca; 33ca; 15ca). Finanzielle Rahmenbedingungen haben einen wesentlichen Einfluss auf die Entscheidung zu akademischer Bildung. Selbst wenn junge Flüchtlinge einen festen Aufenthaltsstatus besitzen und nicht diesen Beschränkungen unterliegen, stellen die langjährigen Zahlungsverpflichtungen nach dem Studium häufig eine Barriere dar. Finanzielle Stabilität ist unter anderem notwendig, um Familienmitglieder aus dem Herkunftsland sponsern zu können (6ca).

Der Wunsch einiger junger Flüchtlinge möglichst schnell *in Arbeit einzumünden*, ist aufgrund ihrer Lebenssituation sehr stark (15ca; 6ca). Aber auch hier können sie auf Barrieren treffen, wie der Experte Aamer beschreibt. Arbeitgeber erkennen aufgrund der

Sozialversicherungsnummer, die mit der Ziffer 9 beginnt, dass es sich um einen vorübergehenden Aufenthalt handelt. Im Allgemeinen sind die Bedingungen für Jugendliche und junge Erwachsene im angespannten Arbeitsmarkt schwierig. Kommt der unsichere Aufenthaltsstatus hinzu, ist dies eine weitere Barriere (25ca).

SchülerInnen, die vorzeitig die Schule abbrechen und sich einen Job suchen, können an „workplace“ Programmen teilnehmen. So erhalten sie die Möglichkeit weiterhin an ihrem schulischen Abschluss zu arbeiten. Am Arbeitsplatz können „complementary credits“ erworben werden, wenn sie einige Zusatzleistungen wie Berichte erbringen. Die workplace Programme werden als gute Möglichkeit für Jugendliche beschrieben, um den Kontakt zur schulischen Bildung weiterhin aufrecht zu erhalten. Zum Teil kommt es zu einer späteren Rückkehr in das Bildungssystem (16ca; 15ca).

Institutionelle Machtstrukturen

Eine *Veränderung der Lehrerrolle* ist rekonstruierbar. Diese scheint sowohl in Zusammenhang mit Ökonomisierung von Bildung zu stehen als auch zu einem Statusverlust der Lehrpersonen und zu erweiterten Einflussmöglichkeiten von SchülerInnen und Eltern zu führen (18ca; 16ca). Emma empfindet diesen Wandel von Strukturen in der Highschool als Macht- und Statusverlust. Andere hinzugekommene Berufsgruppen wie Guidance Department und Settlementworker beanspruchen Entscheidungsbefugnisse (8ca). Sie selbst und andere LehrerInnen werden von der Administration und dem Guidance Department unter Druck gesetzt, bestimmte Gruppen Kurse bestehen zu lassen, obwohl diese ihre Leistungserwartungen nicht erfüllen, wie hier deutlich wird:

‘Is there anything you could do to make him successful?’ [LAUT] This is this shit expression that means passing him even so he’s done no work. (8ca: 0009)

SchülerInnen aus marginalisierten Gruppen werden ihrer Meinung nach bevorzugt, wenn Abwesenheit und schlechte bzw. fehlende Leistungen über die Administration und das Guidance Department entschuldigt werden. Die Wörter, die sie für die Art der Zusammenarbeit mit dem Guidance Department und der Administration benutzt, spiegeln die Machtungleichheit wider:

I was called in the hall sometimes (...) and say to the teacher ‘Eh, you need to help to make this person pass’ (8ca: 0008–0010)

Auch bezüglich der Teilnahme an den höheren Leistungsniveaus beschreibt sie diese Vorgänge. Eine gefestigte und einflussreiche Position des *Settlementworkers Ajith und strukturelle Einflussmöglichkeiten* durch seine Person werden deutlich (15ca; 18ca; 8ca). Er erreichte, dass Schuldokumente so verändert wurden, dass nun auch junge AsylbewerberInnen beachtet werden. Er hat zudem die Möglichkeit, über die Schulverwaltung Abwesenheitstage zu entschuldigen. Einerseits wird betont, dass dies nur durch die kooperative Zusammenarbeit mit der Verwaltung möglich ist, andererseits verwendet Ajith ein sehr direktives Vokabular, wenn es um die eigene Einflussmöglichkeiten geht:

I was like, ‘What is this? You know there are like about 30 students there there is no health card’, right [LACHEND] So they took that off. (15ca: 047)

Als Verbündete in diesem Prozess beschreibt er die SozialarbeiterInnen, Administration, den Rektor und einige LehrerInnen. Es wäre nachzufragen, ob diese Einflussmöglichkeiten in Relation mit seinem sehr klar definierten Zuständigkeitsbereich stehen. Die Kommunikationsabläufe scheinen häufig von den SchülerInnen über Ajith und dessen kurze und effektive Kommunikationswege zur Verwaltung und Schulleitung zu gehen. Es ist davon auszugehen, dass der Settlementworker einen Teil seines Einflusses erhält, weil er vom Rektor als Fachmann und Experte anerkannt und gehört wird (15ca; 18ca).

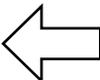
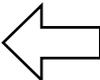
Auch *SchülerInnen* wird in den Bildungsangeboten an der Highschool und in non-formalen Modalitäten *Einfluss und Macht zugesprochen*. Sie setzen zum Beispiel Veränderungen der Schulroutinen über den Settlementworker durch. Eltern und ihre Kinder werden als Klienten wahrgenommen und in Entscheidungsprozesse mit einbezogen (8ca; 16ca; 18ca; 15ca). Innerhalb vieler non-formaler Bildungsangebote wie Newcomergroup, kreative Projekte und Mentoring Programme wird der Einsatz von Empowerment und Role models deutlich, die junge Flüchtlinge als ExpertInnen ihrer eigenen Lebenssituation anerkennen (15ca; 3ca; 6ca).

Bereitstellen institutioneller Unterstützungsstrukturen

Tabelle 5a1 thematisiert das breite institutionelle Unterstützungsangebot durch Highschool und Community agencies und die Verortung in verschiedenen Bildungsmodalitäten.

Wie bereits im Punkt 3.1.2 sehr deutlich wurde, spielen informelle und non-formale Unterstützungsangebote eine wesentliche Rolle, auch an der Highschool. Diese werden in enger Zusammenarbeit mit Community Partnern realisiert. Beratungsangebote, Selbst-

Tabelle 5a.1: Unterstützungsstrukturen an der Highschool

	informell	non-formal	formal
für alle SchülerInnen		extracurricular activities: <ul style="list-style-type: none"> • Sports Club • Theater Club • Homework Club 	Workplace program
		Multicultural week Guidance Department: <ul style="list-style-type: none"> • Clinical Social Worker • Guidance Counsellor • School Nurse 	
Migrationspezifische Angebote		Elterngruppen für spezifische ethnische Gruppen	ESL/ELD-Programm
Angebote für Newcomer und SchülerInnen mit geringen schulischen Vorkenntnissen		<ul style="list-style-type: none"> • Settlementworker • Newcomer Orientation week • Newcomer Reception Centre 	<ul style="list-style-type: none"> • Reassessment • Credential Assessment • LEAP Program 

(Quelle: eigene Darstellung)

hilfegruppen und extrakurikuläre Aktivitäten stellen non-formale Bildungsmodalitäten dar, die häufig informelle Lernprozesse initiieren. Guidance Department und Newcomer Reception Centre haben durch Assessment und Streamingpraxis wesentlichen Einfluss auf die formalen Bildungsmodalitäten (3ca; 15ca; 16ca). Grundgelegt wird die Institutionalisierung dieses Unterstützungsnetzwerkes in Policies auf föderaler und lokaler Ebene (18ca).

1.1.3.3 Rolle der Funktionssysteme und lokalen Gegebenheiten

Als gesellschaftliches Funktionssystem rückt hier das Bildungssystem in den Mittelpunkt der Analyse. In Toronto sind Systemreferenzen zwischen Asylsystem und Bildungssystem rekonstruierbar. Multikulturalismus als Bedingung des Gesellschaftssystems spielt auch in der Ausgestaltung von Bildungsstrukturen eine wichtige Rolle.

Verschränkung von Bildungsverläufen und Asylprozess

Um die Verschränkung von Asylprozess und Bildungsverläufen zu verdeutlichen, beschreibt der Settlementworker Ajith den Fall einer jungen äthiopischen Frau, die als unbegleiteter junger Flüchtling nach Toronto kam. Dieses Fallbeispiel soll hier nun kurz dargestellt werden, um im zweiten Schritt die wesentlichen strukturellen Verschränkungen herauszuarbeiten. Wie an diesem Fall deutlich wird, lassen die Stresssituation im Asylverfahren und finanzielle Ansprüche der Herkunftsfamilie einen Schulbesuch vorübergehend unmöglich werden. Der immer größer werdende Druck bezüglich der Identitätsfeststellung, die negativen Erfahrungen im deutschen Asylverfahren und die Notwendigkeit, die Herkunftsfamilie finanziell zu stützen, führen zunächst zum Abbruch der Bildungskarriere. Mali sieht sich nicht in der Lage weiterzukommen. Erst als ihr Aufenthaltsstatus geklärt ist und sich die Lebenssituation stabilisiert hat, ist sie dazu bereit, in die Schule zurückzukehren und weiter in Bildung zu investieren. Ohne den Settlementworker und das workplace program hätte sie den Anschluss zur Highschool verloren (15ca).

Fallbeispiel Mali

Das Mädchen Mali hatte bereits in Deutschland als Minderjährige Asyl beantragt und war abgelehnt worden. Ihr gelang es, weiter nach Kanada zu flüchten. Dort wurde sie zunächst in ein Immigration Detention Centre (Haftanstalt für illegale Migration) gebracht. Ein Anwalt bemerkte, dass sie noch keine 18 Jahre alt war, sie jedoch keinen Vormund hatte. Nach Bundesgesetz (federal law) hatte sie jedoch ein Recht auf Vertretung in den Asylangelegenheiten bis zu 18 Jahren. Ihr wurde jedoch kein Vormund der „childrens aid society“ (Jugendamt) bestellt, da dies nach Gesetz der Bundesprovinz (provincial law) geregelt ist und sie mit 16 Jahren als volljährig galt. Mit Hilfe des Anwalts wurde sie aus der Haftanstalt entlassen und kam in ein Youth Shelter (städtische Notunterkunft, Jugendliche dürfen hier nur bis zu drei Monate wohnen). Dort wurde sie von ihrem Sozialarbeiter in der A-Highschool angemeldet. Da sie weniger als drei Jahre in Kanada war, wurde dem Settlementworker der Fall gemeldet. Er stellte fest, dass sie ein Anrecht auf einen Vormund bezüglich ihrer Asylangelegenheiten hatte und kümmerte sich darum. Sie wechselte in eine Jugendwohnung, in welcher sie bis zu einem Jahr bleiben konnte. Da nun diese Dinge so weit geregelt waren, begann sie regelmäßig in die Schule zu kommen.

Dennoch war sie auch in der Beziehung zu Ajith sehr misstrauisch aufgrund der negativen Erfahrungen, die sie in Deutschland und im Detention Centre gemacht hatte. Sie fühlte sich sehr unsicher bezüglich ihres Status. Es fiel ihr schwer, Ajith Glauben zu schenken, dass sie in Kanada würde bleiben können. Die Feststellung ihrer Identität wurde zu einem „very big issue“ (017; 15ca). Ajith bemühte sich sehr aktiv und in Zusammenarbeit mit ihren ethnischen und religiösen Communities (Bapitst Church, Ethiopian settlement agency) um Ausstellung von Identitätsdokumenten.

Mali gelang es Kontakt zu Verwandten und ihrem Vater in Kenia aufzunehmen, was dazu führte, dass sie sich für deren finanzielle Unterstützung verantwortlich fühlte. Zu der Zeit kam es jedoch zu keiner Anhörung im Asylprozess, da ihre Identität nicht zu klären war. Diese Situation fing an, ihr „schooling“ negativ zu beeinflussen.

Schließlich entschloss sie sich zum „drop out“ und fing einen Job an. Ajith versuchte, sie vom Schulbesuch zu überzeugen, jedoch ohne Erfolg. Nach zwei Monaten im Job suchte Ajith sie in ihrer Arbeit auf und schlug ihr vor, am Workplace Programm teilzunehmen. Da sie bemerkte, dass es für sie eine einfache Art und Weise gab, weiter Credits für die Highschool zu sammeln, stimmte sie zögernd zu. Nachdem sie so sechs Credits erworben hatte, entschied sie selbst, dass sie in die Highschool zurückkehren wollte. Zu diesem Zeitpunkt war ihr Asylantrag positiv beschieden worden und sie war in eine eigene Sozialwohnung umgezogen.

Es besteht eine *sehr starke Verbindung zwischen Asyl- und Bildungsverlauf*. Beide Verläufe können nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Da jedoch in der A-Highschool auch die Asylstrukturen mit einbezogen werden und Mali in diesem Bereich Unterstützung erfährt, kann es letztendlich zu einem positiven Bildungsverlauf kommen. Es scheint, dass Bildung für junge AsylbewerberInnen nur dann stattfinden kann, wenn auch die Asylstrukturen in den Bildungssettings beachtet werden. Dies geschieht in der Highschool nicht nur durch die Beratung und Unterstützung des Settlementworkers, sondern auch durch die aktive Mitwirkung am Asylverfahren des Schulleiters (18ca). Dieser fasst Empfehlungsschreiben für das Asylverfahren und bemüht sich um Fundraising für SchülerInnen, die Gebühren für Aufenthaltsdokumente bezahlen müssen. Auch gemeinsame Aktionen der MitschülerInnen werden erwähnt, diese engagierten sich so unter anderem in der Vergangenheit für das Bleiberecht von abgelehnten AsylbewerberInnen, indem sie Unterschriften sammelten (18ca). Die starke Bindung des Bildungsverlaufes wird hier durch Ajith dargestellt:

Once the immigration process gets negative a certain process of loosing hope kicks in. And that will show up in school or other aspects of life. And then they get into this semi (----) underground kind of life. Their work here is illegal. Their living here is illegal. (15 ca: 102)

Ein negativer Asylprozess führt zu einer negativen schulischen Entwicklung und zur Kontaktaufnahme mit „illegalen Netzwerken“.

Akkulturationsstrategien der Mehrheitsgesellschaft

In der Analyse der Interviews wird deutlich, dass *gesellschaftliche Normen des Multikulturalismus* wesentliche Auswirkungen auf die Strukturen von Bildung für junge Flüchtlinge

haben. Einprägsam lässt sich dies anhand der Strukturen in der A-Highschool darstellen. Bei der Analyse der drei Interviews mit Experten und Expertinnen zeigt sich, dass Interviewpartner interkulturelle Toleranz, Akzeptanz lebensweltlicher Unterschiede und Abstimmung von Schulstrukturen auf unterschiedliche ethnische und soziale Gruppen thematisieren (16; 18; 15;ca). Multikulturalismus ist in Kanada rechtlich verankert und bei einem Großteil der kanadischen Bevölkerung als Teil der „kanadischen Identität“ akzeptiert (vgl II 1).

Besonders der Rektor der A-Highschool handelt auch im Interview innerhalb seiner Berufsrolle, er ist den gesetzlichen und gesellschaftlichen Normen verpflichtet. Politisch korrekte Bemerkungen über Minderheiten können als durch das System erwünscht rekonstruiert werden (18ca).

Eine Ausnahme bildet hier die Lehrerin Emma. Aufgrund ihrer impulsiven Persönlichkeit äußert sie sich im Interview wiederholt in einer Art und Weise, die von anderen Akteuren in Kanada als politisch unkorrekt wahrgenommen werden könnte. Sie spricht hier jedoch nicht immer innerhalb ihrer beruflichen Rolle, sondern auch als Privatperson. Für sie spielen in Interaktionen mit den jungen Flüchtlingen und MigrantInnen *Vorstellungen von kultureller Anpassung* an Kanada und die Furcht vor Macht bestimmter kultureller und religiöser Gruppen eine Rolle. Von der Länderregierung (Ontario) gibt es deutlichen Druck, benachteiligten Gruppen einen gleichberechtigten Zugang zu den verschiedenen Leistungsniveaus in den Schulen zu ermöglichen. Rechtlich ist dies auch durch das Multikulturalismusgesetz sowie auf Ebene der Provinz und Schulbehörde in verschiedenen Policies verankert. In der Highschool entsteht so auf LehrerInnen Druck, bestimmten Gruppen eine Sonderstellung zukommen zu lassen, bzw. individuell bei einzelnen SchülerInnen Leistungsanforderungen niedriger zu stecken (0048; 8ca). Emma empfindet dies als Eingriff in ihre professionelle Entscheidungsfreiheit.

Kurssystem und lange gemeinsame Schulzeit sowie ausdifferenzierte Förderprogramme

ExpertInnen nehmen das Bildungssystem in Ontario nur sehr wenig als besondere Struktur wahr. Für sie ist sowohl das Kurssystem als auch die sehr lange gemeinsame Schulzeit aller SchülerInnen gelebte Normalität und deshalb wenig erwähnenswert. Für junge Flüchtlinge stellt diese Struktur die Möglichkeit dar, bis 21 Jahre in eine allgemeinbildende Schule einzumünden. Das Kurssystem bietet weiterhin die Leistungsdifferenzierung nach Fächern, was insbesondere aufgrund sprachlicher Fähigkeiten junger Flüchtlinge von Bedeutung ist (16ca; 15ca).

Innerhalb einer langen Migrationstradition hat sich zudem im formalen und non-formalen Bildungsbereich ein sehr ausdifferenziertes Förderangebot entwickelt. In urbanen Zentren wie Toronto, mit einem sehr hohen Anteil an Flucht- und Migrationshintergrund in der Bevölkerung ist ein sehr hohes Niveau dieser Unterstützungssysteme vorhanden (vgl. II 4). Es kommt jedoch zu wesentlichen Unterschieden in einzelnen Stadtvierteln. Die Expertin Jenny thematisiert zudem große Unterschiede in den Highschools: die Vorgaben des School Boards lassen Handlungsspielraum und werden sehr unterschiedlich umgesetzt (16ca).

Fazit Orte formaler Bildung in Toronto

Innerhalb der Analyse wurden Strukturen des formalen Bildungssystems für junge Flüchtlinge in Toronto auf den Ebenen 1) Interaktion, 2) Organisation und 3) Funktionssystem fokussiert. Im Wesentlichen wurde hierbei auf die Situation der Highschool Bezug genommen.

- 1) Bezüglich der Interaktionen wird deutlich, dass *Machtansprüche der jungen Flüchtlinge* an der A-Highschool strukturell verankert sind. Sowohl der Settlementworker Ajith als auch der Rektor Mr. Mitchel sprechen sie ihnen zu. Diese beiden Akteure kooperieren hier sehr eng. Eine kritische Position gegenüber diesen Machtansprüchen nimmt die Lehrerin Emma ein. Sie beschreibt sich in der Interaktion mit den jungen Flüchtlingen zum Teil als „machtlos“ und fühlt sich in ihrer fachlichen Rolle übergangen. Die Lehrerin Emma erwartet von jungen Flüchtlingen *kulturelle Anpassung*. Der Rektor Mr. Mitchel hingegen eine „*culture of understanding und awareness*“ von den LehrerInnen. Junge Flüchtlinge können und müssen die *Leistungserwartungen* im Unterrichtsgeschehen nicht immer erfüllen.
- 2) Auf der Ebene der Organisation können *offene Mitgliedschaftsbedingungen* und *weitreichende institutionalisierte Unterstützungssysteme* an den Highschools rekonstruiert werden. Der Sekundarbereich in Toronto ist auf die Beschulung einer sehr diversen Schülerbevölkerung strukturell ausgelegt. Bezüglich der *Streaming- und Placement Practice* werden *widersprüchliche* Aussagen deutlich. Während ein Teil der ExpertInnen ein weitreichendes Assessment und individuelle Entscheidungsbefugnisse betont, werden von anderen InterviewpartnerInnen bürokratische Hindernisse und unflexible Routinen dargestellt. *Im Bereich der tertiären Bildung* sind sich die interviewten Personen einig, kommt es jedoch zu *wesentlichen strukturellen Barrieren* durch TOEFL Test, (internationale) Studiengebühren und Ausschluss von Studienkrediten. Innerhalb der Institution Highschool werden *strukturelle Einflussmöglichkeiten des Settlementworkers und der jungen Flüchtlinge* zur Lebenslagenorientierung der Bildungsangebote genutzt.
- 3) Das Funktionssystem Bildung wird durch *Systemreferenzen mit dem Asylsystem und dem Gesellschaftssystem* beeinflusst. Während in diesen Überschneidungen das *Asylsystem strukturelle Barrieren* schafft, führt der gesellschaftliche und rechtliche *Multikulturalismus* zur starken Öffnung gegenüber *ethnischen und religiösen Gemeinschaften* sowie zur Implementierung *wirksamer Equity- und Diversity Strategien* im Bildungssystem.

1.2 Strukturelle Ressourcen und Barrieren in Toronto

Für die Bildungsteilhabe von jungen Flüchtlingen in Toronto werden sowohl Unterstützungssysteme bereitgestellt als auch strukturell Barrieren deutlich. Diese werden *im zweiten Fragebereich* als voneinander abgrenzbare Kategorien rekonstruiert, auch wenn es, wie bereits sichtbar wurde, zu Überschneidungen und gegenseitiger Beeinflussung kommt.

1.2.1 Strukturelle Ressourcen

Wesentliche strukturelle Ressourcen werden in der Datenanalyse sichtbar. Hier können für Toronto folgende Unterstützungssysteme rekonstruiert werden:

- Einbezug der Asylstrukturen im Bildungsprozess
- Die Community Highschool
- Empowermentstrukturen und emotionale Zugehörigkeit
- Offene und flexible Strukturen des Schulsystems
- Equity und Diversity Strategien

Einbezug der Asylstrukturen im Bildungsprozess

Im System Highschool scheinen *Settlementworker* eine zentrale Unterstützungsrolle für junge Flüchtlinge einzunehmen. Bei dem Settlementworker Ajith kann diese auf einige Aspekte fokussiert werden: in der Einzelfallhilfe, in der Vermittlung zwischen jungen Flüchtlingen, LehrerInnen und Administration und im Lobbying sowie der Anpassung von Strukturen an die Bedürfnisse junger Flüchtlinge und Newcomer. Wie er es hier ausdrückt:

So that's part of my role to do that advocacy inside. (15ca: 050)

Die Jugendlichen kommen zu ihm und machen ihn auf Bedürfnisse aufmerksam. Dann hat er die Möglichkeit, diese zu thematisieren und durchzusetzen (055; 15ca). Die Rolle des „advocate“ nimmt Ajith nicht nur gegenüber der Verwaltung und den LehrerInnen in der Highschool wahr, sondern auch im Bezug zu anderen Akteuren und in Asylangelegenheiten. Junge Flüchtlinge erhalten durch den Settlementworker einen in der Struktur der Highschool gut etablierten und mit strukturellen Befugnissen ausgestatteten Akteur, der sich für ihre Belange einsetzt. Zugleich erfahren sie durch ihn auch individuelle Unterstützung. Als Handelnder an der direkten Schnittstelle zwischen Asylsystem und Bildungssystem agiert der Settlementworker als „Übersetzer“ und „Vermittler“ der Bedürfnisse junger Flüchtlinge. Er schafft Bezüge zwischen Asyl- und Bildungssystem, die zum Teil die Voraussetzung sind, damit junge Flüchtlinge an Bildungsprozessen teilhaben können. Im Prozess der kommunikativen Validierung wurde jedoch deutlich, dass Settlementworker im TDSB nicht allen jungen Flüchtlingen zugänglich sind. Die Koordinatorin von SWIS (Settlementworker in Schools) wies darauf hin, dass hohe Fallzahlen bestehen. Sie sieht die Rolle zudem vor allem in der Unterstützung der Jugendlichen. „Advocacy“ kann, muss aber nicht Teil dieser Unterstützung sein (V_06/14).

Neben dem Settlementworker beziehen auch *andere Akteure Asylstrukturen in ihre Arbeit* mit ein. Selbsthilfegruppen wie Newcomer oder Support Groups sowie kreative Bildungsprojekte schaffen die Möglichkeit, die Erlebnisse in diesen Strukturen zu verarbeiten und tragen so zur emotionalen Stabilisierung der jungen Flüchtlinge bei (3ca; 6ca; 16ca). Viele der Akteure in den Unterstützungssystemen sind auf die Arbeit mit jugendlichen MigrantInnen spezialisiert. Dies kann als Ausdruck des ausdifferenzierten Unterstützungssystems in Toronto gesehen werden, welches sich im Laufe der langen Migrationsgeschichte der Region entwickelt hat (vgl. II 1; 3; 4). Diese ExpertInnen agieren sowohl im Bildungssystem als auch im Asylsystem mit Fachwissen. Der Rektor Mr. Mitchel

versucht, Einfluss auf das Asylsystem zu haben, indem er Reference Letter schreibt, insgesamt sieht er seine Möglichkeiten jedoch begrenzt. Er sieht sich dafür verantwortlich, in seiner Schule eine Atmosphäre zu schaffen, die akzeptiert, dass einige Gruppen aufgrund ihrer Lebensumstände anders behandelt werden müssen:

Assign a homework for next morning, the reason why a refugee student might not have that homework done might be that he watched TV. Could be, but it could also be because they didn't have food, they were moving or psychological issues, trauma. (18ca: 0005)

Wichtig ist es für ihn, hier entsprechend auf die LehrerInnen einzuwirken:

One thing is to be aware as a principal, but more important that the teachers are aware. Some are more willing than others. (18ca: 0006)

Kreative Projekte wie der Theaterworkshop des Mennonite Centres versuchen zunächst den jungen Flüchtlingen Möglichkeiten zu bieten, die erlebten Strukturen des Asylsystems zu verarbeiten. Über Öffentlichkeitsarbeit regen sie gleichzeitig Weiterentwicklungen und Veränderungen an (3ca). Einige Akteure wie Access Alliance agieren sehr politisch, indem sie über Forschung und Öffentlichkeitsarbeit Strukturveränderungen fordern (25ca).

Die Community Highschool

Die Einbeziehung non-formaler und informeller Bildungsprozesse erfolgt in Highschools häufig in Kooperation mit Community Partner, Eltern und Migrantenorganisationen. Sehr starke Netzwerkbeziehungen wurden in der bisherigen Analyse durchgehend sichtbar.

We are a community Highschool, rather than just working on education we work on a lot of other aspects too, like health, mental health issues. We got all kind of agencies coming in. We got 37 agencies to help work with the students. (16ca: 5.58–6.22)

Durch das Zusammenspiel der verschiedenen Akteure und der unterschiedlichen Bildungsmodalitäten kann jungen Flüchtlingen ein sehr stark ausdifferenziertes und individualisiertes Unterstützungsangebot gesichert werden. Ganzheitliche Aspekte von Bildung wie der Erwerb von sozialen Kompetenzen, Kreativitätsförderung und Stabilisierung der Persönlichkeit werden beachtet. Besonders aufgrund der häufigen psychosozialen Belastung von jungen Flüchtlingen sind dies Angebote, die wesentlich zu gelingenden Bildungskarrieren beitragen. Durch die Arbeit in Netzwerken zwischen formaler Bildung und Community Partner können zudem Unterstützungsangebote koordiniert und aufeinander abgestimmt werden.

Empowermentstrukturen und emotionale Zugehörigkeit

Empowerment und emotionale Zugehörigkeit spielen eine große Rolle in den strukturellen Unterstützungssystemen in Toronto. Um erfolgreich an Bildungsangeboten teilzuhaben, sollen sich SchülerInnen als „part of the school“ fühlen (15ca) (8ca) (16ca). Emotionale Zugehörigkeit ist gerade in der instabilen Lebenssituation von jungen Flüchtlingen eine

sehr wichtige Ressource. Um diese emotionale Verankerung zu erreichen, ist eine partizipative Ausrichtung der Unterrichtsdidaktik notwendig. Das Gefühl der Zugehörigkeit wird auch gefördert, indem für die speziellen Bedürfnisse der jungen Flüchtlinge Raum geschaffen wird und sie selbst als ExpertInnen ihrer eigenen Lebenssituation anerkannt werden (15ca; 18ca).

If somebody walks here after three years and feels, yeah I was part of that school, rather than just coming here or feeling isolated. I think that's a success story, so we have to create those spaces for them. (15ca: 115)

Strukturen wie sie Ajith hier schildert nehmen junge Flüchtlinge in ihren Bedürfnissen ernst, tragen zum Erlernen von Selbstwirksamkeitsprozessen bei. Im Bereich der High-school können hier als praktische Formen die Newcomergroup, Leadership Programm und Orientation week thematisiert werden. Auch im Bereich der non-formalen Bildungsangebote setzen ExpertInnen in Toronto durchweg auf Empowermentstrukturen. Junge Flüchtlinge sollen eigene Bedürfnisse wahrnehmen und formulieren sowie deren Umsetzung anregen. Im vietnamesischen Community Centre beschreibt Henry, wie wichtig es für die Jugendlichen ist, mit ihren Stärken wahrgenommen zu werden und diese auch einbringen zu können. Junge Flüchtlinge organisieren so einen Vietnamesischkurs für Kanadier (6ca). Junge Flüchtlinge begeben sich so in Rollen von ExpertInnen und LehrerInnen. Gerade für diese Gruppe, die häufig Erfahrungen als Opfer von Gewalt und Verfolgung hat, führt dies vom „passiven Erleiden“ in das „aktive Handeln“. Junge Flüchtlinge selbst werden hier als wichtige Akteure in den Unterstützungssystemen thematisiert. Unterstützungsleistungen sind nicht als einseitige Interaktionen konzipiert, indem junge Flüchtlinge Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen und diese annehmen. In einer Vielzahl der Unterstützungssysteme nehmen junge Flüchtlinge, angeregt durch Empowermentstrukturen, selbst eine aktive Rolle ein.

Offene und flexible Strukturen des formalen Bildungssystems

Durch offene Zugangsberechtigungen was Alter, Sprach- und Leistungsniveau sowie den Aufenthaltsstatus betrifft, sind im öffentlichen formalen Bildungssystem bis zum Highschool-Abschluss in Toronto Strukturen geschaffen, die für einen Großteil junger Flüchtlinge Teilhabe an Bildungsprozessen ermöglichen. Durch die Gesamtschulstruktur und das Kurssystem wird die Durchlässigkeit zwischen Leistungsniveaus erleichtert. Fachspezifische Kombinationen von Leistungsniveaus sind möglich. Auf Bedürfnisse junger Flüchtlinge kann so flexibler und individueller eingegangen werden. In Highschools in Toronto hat sich weiterhin eine Vielzahl an unterstützenden Abläufen und Förderangeboten etabliert. Dieses ausdifferenzierte Unterstützungsangebot lässt Individualisierung und Abstimmung auf einzelne junge Flüchtlinge zu. Diese Strukturen sind öffentlich finanziert und in Policies auf Ebene der Provinz und des School Boards grundgelegt (15ca; 18ca; 16ca).

Equity und Diversity-Strategien

Bildungspolitik wird in Kanada grundlegend durch den staatlichen Multikulturalismus beeinflusst (vgl. II 1; 3). Dies zeigt sich auf Ebene des Bildungsministeriums in Ontario sowie auf Ebene der regionalen Schulbehörde. Sowohl „Celebrating Diversity“ als Fest der unterschiedlichen Ethnien und Kulturen als auch die strukturelle Umsetzung von „Equity und Diversity“ Strategien werden anhand der Aussagen von ExpertInnen rekonstruierbar.

Like so there is an intercultural, multicultural week here. So that's a time we bring Canadian and other students work together you know, be proud who you are. (15ca: 113)

Die InterviewpartnerInnen zeigen sich für die Bedürfnisse der verschiedenen Bevölkerungsgruppen sensibilisiert. Besonders auf höheren Hierarchieebenen scheint es starke Bestrebungen zu geben, Minoritäten einen gleichberechtigten Zugang zum Bildungssystem zu eröffnen, wie in diesem Zitat des Rektors Mr. Mitchel sehr deutlich wird:

It's more trying to create a culture. Because we have students who need special attention for a variety of reasons, so there is, while it's drawn to the attention of teacher that we have students in this category [REFUGEE STUDENTS] I think that what we trying to do is to establish a culture that shows an understanding that for a variety of reasons students cannot always fulfill the institutional expectation without some flexibility and some support. We not targeting the refugee students any more than the students from the high poverty neighbourhoods, than the students with special education needs, or with English language development needs. We just trying to say that there are a students with a lot of different needs, that you need to be aware of in order to effectively educate them. (18ca: 8)

Evaluation der Highschools trägt zu dieser Dynamik bei, wenn aufgrund von statistischer Evaluation einzelne Bevölkerungsgruppen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit geraten und dann von Politik und Administration gefordert wird, einen besseren Zugang für diese Gruppen zu schaffen (15ca, 8ca, 18ca). Kritisch anzumerken ist hier bezüglich der Situation junger Flüchtlinge, dass für sie keine statistischen Daten erhoben werden und sie deshalb auch nicht als Gruppe von einer solchen Dynamik profitieren können.

Bezüglich der Regelungen des Bildungsministeriums in Ontario ist zu erkennen, dass die relevanten (vgl. II 3.2.2) Regelungen, wie Assessmentstrategien, Anerkennung von bisherigen schulischen Leistungen, Sprachförderstrukturen und Einbeziehung der Communities in den Highschools umgesetzt werden. Das Toronto District School Board nimmt jedoch über diese Umsetzung hinaus eine aktive und progressive Rolle ein, indem es eigene Policies entwickelt und in die Praxis umsetzt (3ca; 18ca; 16ca; 15ca), wie hier Settlementworker und Schulleitung verdeutlichen:

The School Board generally is sensitive for student that could be marginalized one way or the other so the general culture of the school board is one of concern and support. (8ca: 0017)

Generally speaking our board is really good with policies. Very welcoming. (15ca: 54)

Multikulturalismus existiert jedoch nicht nur als Gesetz, sondern ist in Toronto gesellschaftliche Wirklichkeit. Multikulturalismus zeigt sich unter anderem auch im Sample der Experteninterviews in Toronto. Ein Großteil der befragten Personen besitzt selbst Flucht- oder Migrationshintergrund. Toleranz und Akzeptanz von verschiedenen Kulturen ist Teil der „kanadischen Identität“, wie Emma hier betont:

Especially Canadians really sort of pride themselves of being not racist, not prejudice.
(8ca: 0033)

1.2.2 Strukturelle Barrieren

Strukturelle Barrieren betreffen einige junge Flüchtlinge in Toronto im besonderen Maße. Junge AsylbewerberInnen und unbegleitete Minderjährige werden als besonders vulnerable Gruppen deutlich. Für Toronto zeigen sich folgende Thematiken:

- Zugangsinformationen und bürokratische Vorgänge
- Streaming und Placementpraxis, Studiengebühren und TOEFL als Barrieren
- tertiäre Bildung
- Refugee Claimants und unbegleitete Minderjährige als besonders vulnerable Gruppen

Zugangsinformationen und bürokratische Vorgänge

Anhand der Interviews mit den ExpertInnen ist nicht rekonstruierbar, wo und wie junge Flüchtlinge Zugangsinformationen für Bildung erhalten. Lediglich für die Gruppe der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge werden hier die SozialarbeiterInnen in der Jugendhilfeeinrichtung genannt (15ca). Die befragten MitarbeiterInnen des Newcomer Reception Centres beschreiben, dass zur Aufnahme an der Home-school ein „package“ von Dokumenten ausgefüllt werden muss. Häufig stellt dieser bürokratische Vorgang eine Hürde für junge Flüchtlinge dar, die nicht überwunden werden kann. Cathleen betont, dass es im Newcomer Centre eine große Anzahl nicht vollständiger Unterlagen gibt. Wenn Jugendliche oder junge Erwachsene diese nicht mehr bearbeiten, ist anzunehmen, dass sie auch nicht angefangen haben, eine Highschool in Toronto zu besuchen (1ca).

They can't come to us because they don't have their documents. We can't give out the package. We can assess them, but we can't give out the package. Unless they have that. So we have that files sitting here, just people waiting to get their documents together.
(1ca: 16.55–17.25)

In der Interaktion mit den Jugendlichen bilden sich strukturelle Barrieren, wenn innerhalb bürokratischer Routinen gehandelt wird und dabei die spezielle Situation der Jugendlichen außer Acht bleibt. Geforderte, aber eigentlich nicht notwendige Dokumente werden zur Zugangsbarriere. Diese Situation entsteht auch, wenn Krankenversicherungsnachweise für Sportangebote gefordert werden. Für unbegleitete Minderjährige wird zum Teil das schriftliche Einverständnis von Erziehungsberechtigten notwendig. In der Jugendhilfe in Ontario gelten sie jedoch bereits ab 16 Jahren als volljährig und erhalten dementsprechend keinen Zugang zu Vormündern (15ca).

Streaming- und Placement-Praxis, Studiengebühren und TOEFL als Barrieren für tertiäre Bildung

Zum Streaming in die verschiedenen Leistungsniveaus sowie bezüglich der Zuteilung in spezielle Förderprogramme wie das LEAP-Programm und ESL/ELD-Kurse gibt es in den Interviews widersprüchliche Aussagen. Während die Expertinnen Emma und Jenny betonen, junge Flüchtlinge könnten hier auch selbst Einfluss nehmen (16ca; 8ca), sieht dies Alexa anders:

Alexa: There was a major, you know there was consensus of people saying: 'You know, we didn't know. There wasn't enough information for us, to act differently'. Eh, people being stuck in the system for years and only realizing years later, you know, we should have gone, you know 'I didn't know I was taking all this classes and they would never lead me to go to University' Only realizing it when they're grade eleven or twelve. When it's too late to go back.

AK: So you think that the ESL classes in some cases can be something negative?

Alexa: Absolutely I think they are extremely negative. (33ca: 0402–0434).

Der lange Verbleib in den Unterstützungssystemen wie ESL und LEAP-Programm kann dazu führen, dass jungen Flüchtlingen nicht genügend Zeit bleibt, die notwendigen Credits für einen Highschool-Abschluss zu erwerben. Wie Alexa sehr deutlich macht, ist vielen der Jugendlichen aufgrund von Informationsmangel nicht bewusst, welchen Platz sie im System einnehmen. Sie wissen nicht, ob sie durch ihren Schulbesuch die Voraussetzungen für den Besuch von tertiären Bildungseinrichtungen schaffen.

Im Bereich der universitären Bildung sowie der tertiären Bildung an Colleges existieren sehr klare strukturelle Barrieren für Jugendliche und junge Erwachsene, die noch keinen festen Aufenthaltsstatus besitzen. Hierzu zählen vor allem internationale Studiengebühren, die Forderung eines TOEFL Zertifikates bei einer Aufenthaltsdauer unter 4 Jahren in Kanada und der Ausschluss von Studentenkrediten. Durch diese Zugangsvoraussetzungen werden junge Flüchtlinge nach Meinung der Experten und Expertinnen von Bildung an Universitäten und Colleges ausgeschlossen, solange sie keinen festen Aufenthaltsstatus besitzen. Auch für junge Flüchtlinge mit Aufenthaltsstatus bilden TOEFL Zertifikat und die nationalen Studiengebühren wesentliche Barrieren (33ca; 16ca).

Refugee Claimants und unbegleitete Minderjährige als besonders vulnerable Gruppen

Junge Flüchtlinge, die als AsylbewerberInnen in das Land kommen, werden nicht nur in ihrem Zugang zum tertiären Bildungsbereich benachteiligt. Die psychosoziale Belastung durch den unsicheren Aufenthalt, die Benachteiligung bei der Arbeitsplatzsuche und ihre schwierige finanzielle Situation werden als deutliche Barrieren in Bildungsbezügen rekonstruierbar (25ca; 33ca; 3ca). Oft sehen sie sich unter Druck, solange sie im Land sein können, Geld zu verdienen, statt in Bildung zu investieren (3ca). Die Situation von AsylbewerberInnen unterscheidet sich insofern grundsätzlich von jener der Resettlementflüchtlinge, wie hier der Experte des Mennonite Centres zeigt:

Es una cosa el refugiado, que ya fue aceptado en el país de origen (...), Y otra es el refugee claimant. Y la vida y la actitud del refugee claimant, sin saber si lo van a

devolver, o si se puede quedar. Con las limitaciones que tiene para ciertos programas des studio con las limitaciones para la vivienda, limitaciones que tiene para el trabajo, tiene una serie de limitaciones (...) A la Universidad no puede ir porque no tiene el estatus de residente, no puede aplicar para college hasta que no se ha aceptado como convention refugée. (3ca: 18.40–19.30)¹³¹

Das Verhalten der jungen Flüchtlinge selbst wird zur Barriere, wenn diese nicht regelmäßig zur Schule kommen und Leistungsanforderungen nicht mehr erfüllen können. „Skipping“, wie unentschuldigtes Fehlen bezeichnet wird, ist ein wichtiges Thema. Teilweise nehmen die unentschuldigten Fehltag extreme Formen an, wie Emma immer wieder betont:

They maybe have 40 absences out of 67. (8ca: 0011)

Von einigen Akteuren werden Anforderungen des Asylprozesses als Gründe für das Fehlen im Unterricht angenommen (15ca, 18ca). Jugendliche müssen die Leistungsanforderungen wie andere SchülerInnen erfüllen. Sie sind jedoch durch Asylverfahren stark belastet. Auch die Wohnverhältnisse von vielen jungen Flüchtlingen sind suboptimal und haben direkte Auswirkung auf Bildungsprozesse. So unter anderem wenn keine ruhigen Räume zum Erledigen von Hausaufgaben vorhanden sind (15ca). Besonders deutliche Nachteile werden für die unbegleiteten Minderjährigen und jungen volljährigen Flüchtlinge aufgezeigt. Nach dem 16. Lebensjahr haben sie keinen Zugang zu einem Vormund über das Jugendamt (childrens aid society), da sie hier nach provincial law behandelt werden und bereits als volljährig gelten. Der Settlementworker Ajith beschreibt die Arbeit mit den unbegleiteten Minderjährigen als sehr großen und wichtigen Teil seiner Tätigkeit. Für diese Jugendlichen stellt er häufig den einzigen Ansprechpartner dar (15ca). Die Lebenssituation der unbegleiteten Minderjährigen zeichnet sich durch eingeschränkte soziale Netzwerke, negative Wohnbedingungen und hohen finanziellen Druck aus (15ca; 6ca).

This is not a typical youth coming from a family being born here. And at the same time the emotional situation, loneliness, lack of social network for them and being poor [LAUT] (...) So that's the biggest challenge as I can see, in the school as students they are the primary caregivers for themselves and try to be highschool students at the same time. (15ca: 0028)

Es ist davon auszugehen, dass der Asylprozess eine große Barriere für den Bildungszugang junger Flüchtlinge darstellt:

Especially when they go through this immigration hearing period, they need (----) their whole attention is on that more than school. (15ca: 0029)

131 Eine Sache sind die Flüchtlinge, die bereits im Herkunftsland akzeptiert wurden. Völlig anders ist es für AsylbewerberInnen: die Lebenslagen und das Lebensgefühl der AsylbewerberInnen, die nicht wissen ob sie bleiben können oder wieder gehen müssen. Die Einschränkungen die für AsylbewerberInnen bestehen bezüglich des Studiums, des Wohnraums, der Arbeit. Es gibt eine Reihe von Beschränkungen (...) In die Universität können sie nicht gehen, solange sie kein festes Bleiberecht besitzen, sie können sich auch nicht im College anmelden, bis sie als unter der Flüchtlingskonvention anerkannt worden sind (3ca: 18.40–19.30).

Fazit strukturelle Ressourcen und Barrieren in Toronto

In Toronto, so wird deutlich, bilden 1) strukturelle Ressourcen bis zum Ende der Highschool wirksame Unterstützungssysteme. Bezüglich des 2) tertiären Bildungsbereiches existieren jedoch strukturelle Barrieren. 3) Finanzielle, rechtliche und lebensweltliche Aspekte können weiterhin zum Ausschluss aus Bildungsbezügen führen.

- 1) Strukturelle Unterstützungssysteme sind in Toronto im *inklusiven Bildungssystem* in Ontario und in der Umsetzung *kritischer multikultureller Pädagogik* im TDSB grundgelegt. Die *Community Highschool* setzt ihr ganzheitliches Bildungskonzept durch die Einbeziehung von Gemeinwesens- und Migrantenorganisationen um. Das Erleben von *Selbstwirksamkeit und emotionaler Zugehörigkeit* spielen eine zentrale Rolle. Für junge Flüchtlinge ist zudem der *Settlementworker* eine wichtige Unterstützungsperson, da er strukturelle Barrieren des Asylsystems in der Highschool adressiert. Durch ihn werden vor allem *bürokratische Hürden* thematisiert.
- 2) Im Zugang zum tertiären Bildungsbereich kommt es insbesondere für junge AsylbewerberInnen zu wesentlichen *strukturellen Barrieren durch Studiengebühren, Ausschluss von Studienkrediten und TOEFL Test*. Als weitere Barriere wird hier die *Placement und Streamingpraxis in der Highschool* deutlich. Jungen Flüchtlingen gelingt es zum Teil nicht, die notwendigen Zertifikate für den tertiären Bildungsbereich zu erwerben.
- 3) Junge Flüchtlinge leben häufig in ökonomisch und lebensweltlich schwierigen Lagen. Hinzu kommen rechtliche Aspekte, wie die Belastungen im Asylprozess und der Wunsch, sich finanziell zu stabilisieren. Diese Lebenslagen können zu Fehlzeiten und zum Abbruch der Bildungskarrieren führen.

1.3 Formen und Prozesse von Inklusion und Exklusion in Toronto

Im *dritten Fragebereich* werden aus systemtheoretischer Perspektive Aspekte der Inklusion und Exklusion im Bildungssystem rekonstruiert (vgl. I 2). Hierbei werden die bereits beschriebenen Bildungsstrukturen, Ressourcen und Barrieren auf die Theorien der Inklusion und Exklusion bezogen. Ein inklusives Schulsystem und kritische und multikulturelle Pädagogik werden als wirksame Inklusionsmechanismen deutlich. In Toronto kommt es zu sogenannten Störverflechtungen von Asyl- und Bildungssystem (Prange, 2006). Kumulative Prozesse des Ausschlusses im Sinne der „side effect discrimination“ (Feagin & Feagin, 1986) sind rekonstruierbar. In Toronto werden weiterhin direkte und indirekte Mechanismen des institutionellen Ausschlusses deutlich, insofern sind hier zu Theorien der institutionellen und strukturellen Diskriminierung (Gomolla & Radke, 2009) Anschlussfähigkeiten gegeben.

1.3.1 Inklusives Schulsystem und kritische multikulturelle Konzepte

Auf allen Ebenen des formalen Sekundarbereiches werden in Toronto Inklusionsmechanismen angeregt. Auf Ebene des föderalen Bildungssystems spielt das *Ontario Ministry of Education* eine wichtige Rolle. Die Mitgliedschaftsbedingungen zur Teilhabe an der Institution Highschool sind sehr offen, was das Alter (bis 21), das Leistungsniveau (auch

SchülerInnen mit besonderen Lernbedürfnissen) und die sprachlichen Kenntnisse (AnphabetInnen zu MuttersprachlerInnen) betrifft. Diese Zugangsberechtigungen stellen wirksame Inklusionsbedingungen für junge Flüchtlinge dar. Als sehr heterogene Gruppe mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bekommen sie hier einen breiten Zugang. In den Policies des Bildungsministeriums ist weiterhin festgelegt, dass SchülerInnen Zugang zu Assessment und Fördersystemen erhalten müssen (3ca; 18ca; 16ca; 15ca).

Im durch Multikulturalität geprägten *Toronto District School Board* werden die ministerialen Vorgaben umgesetzt und übertroffen. Auch für junge Menschen ohne gültige Aufenthaltspapiere werden rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen, um die Teilhabe an Bildung zu ermöglichen.

Auf Ebene der *Highschools* werden Unterstützungsstrukturen geschaffen, die junge Flüchtlinge sowohl direkt in der Interaktion ansprechen als auch zur strukturellen Verankerung ihrer Bedürfnisse führen. Junge Flüchtlinge kommunizieren ihre Bedürfnisse innerhalb Newcomergroups und Orientation week selbst. Sie haben über den Settlement-worker und das Guidance Department Akteure, die ihre Belange kommunikativ in der Institution Highschool mit einbringen und durchsetzen. Highschools sind in Toronto zudem ein Ort der Inklusion von Gemeinwesenorganisationen und ethnischen Communities. Die Schule wird als Zentrum der sie umgebenden Nachbarschaft rekonstruierbar (18ca; 16ca; 15ca).

Methoden der kritischen und multikulturellen Pädagogik spielen eine zentrale Rolle bei der Ausformulierung von Unterstützungssystemen. Sie setzen auf Dialog statt Hilfeleistung im Sinne der „problem posing method“ von Freire (vgl. I 1; Freire, 2000). Wenn so der Rektor der A-Highschool betont, nicht er, sondern die jungen Flüchtlinge selbst müssen kommunizieren was gut und wichtig für sie ist. Auch als er vorschlägt, junge Flüchtlinge in Form einer Expertengruppe in die Fortbildung von LehrerInnen mit einzubeziehen (18ca). Solche Förderung von „coming to voice“, „empowerment“ und „social agency“ werden von verschiedenen Akteuren als zentrale der Inklusions- und Unterstützungsmechanismen geschildert (15ca; 8ca; 25ca). Den Jugendlichen soll das Gefühl vermittelt werden, „part of the school“ zu sein. Es werden also spezielle Strukturen geschaffen, die dem Gefühl der „Ungewissheit der Zugehörigkeit“ (Stichweh & Windolf, 2009) entgegenwirken. Junge Flüchtlinge werden im Sinne des Empowerments selbst zu Anwältinnen ihrer eigenen Rechte gemacht. Bei den angesprochenen Unterstützungsmechanismen handelt es sich weniger um „folkloristische multikulturelle Pädagogik“, wenn auch innerhalb von bestimmten Programmen wie multicultural week „Feste der Kulturen“ gefeiert werden. Wie anhand des folgenden Zitats deutlich wird, geht es um die Durchsetzung gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe:

We were being accused that we are channelling refugees, immigrants you know Portuguese kids, we were politically accused to pushing them into the workplace or the college level, so as a reaction to that, everybody is pushing to academic. (8ca: 0049)

Evaluation des Streamings und der Bildungsergebnisse führt zu direktem Druck auf die LehrerInnen, wie Emma hier verdeutlicht, allen Gruppen gleichberechtigten Zugang zu verschiedenen Bildungswegen zu ermöglichen.

1.3.2 Kumulative Inklusion

Durch die starke Anbindung und Einbindung von Community Agencies und Highschool ergeben sich Prozesse der kumulativen Inklusion von jungen Flüchtlingen. Sie erhalten über die Highschool Zugang zu organisierten ethnischen Communities (3ca; 6ca; 25ca; 16ca), von diesen Akteuren wiederum auch Anbindung an die Highschool und Unterstützung bei der Bewältigung der schulischen Leistungsanforderungen. Zentraler Punkt ist hier das Gefühl der Zugehörigkeit, welche Jugendliche auf andere Bezüge übertragen können, wie die Expertin eines Theaterprojektes betont (3ca).

Inklusion in der Highschool bedeutet nicht nur die Möglichkeit des Erwerbs eines anschlussfähigen schulischen Zertifikats, sondern auch Zugang zu wichtigen sozialen Netzwerken und gegebenenfalls die Unterstützung bei der Erlangung eines rechtlichen Status. Als Community Highschool fühlen sich die Akteure für eine ganzheitliche und lebenslagenbezogene Unterstützung der jungen Flüchtlinge zuständig (16ca). Entsprechende Strukturen werden institutionalisiert.

1.3.3 Exklusionsrisiken aufgrund von Verschränkung von Asylsystem und Bildungsbiografien

In den Interviews mit Experten und Expertinnen wird deutlich, dass die Gruppe der Refugee Claimants stark Exklusionsrisiken ausgesetzt ist. Diese ergeben sich vor allem durch den Asylprozess und dem damit eingeschränkten Zugang zu Rechten und anderen Ressourcen wie finanzielle Mittel. Folgende Faktoren werden von den InterviewpartnerInnen (25ca; 33ca; 3ca; 15ca) insbesondere betont:

- Der Ausschluss von Studentenkrediten, und internationale Studiengebühren, die zur Exklusion im Bereich der postsekundären Bildung führen.
- Psychosoziale Belastungen aufgrund der Statusunsicherheit, hierdurch Fehlzeiten und Abbruch von Bildungsprozessen.
- Schwierige ökonomische Situation, die zu Summerjobs und Schwarzarbeit statt zu Sommerkursen und extrakurikulären Aktivitäten führt.
- Negative Wohnbedingungen, die wenig Raum für konzentriertes Lernen lassen.
- Aufnahme von Kontakt zu „illegalen Netzwerken“ als Umfeld, das keinen Raum für Bildungsprozesse lässt.

Extreme Situationen der Exklusion, wie die physische Einschließung im Detention Centre, werden in der Analyse sichtbar (15ca). Insbesondere stellen sich jedoch Exklusionsrisiken ein, die mit dem eingeschränkten Zugang zu Ressourcen verbunden sind. Kumulative Prozesse werden deutlich, eingeschränkte finanzielle Ressourcen führen so zum Ausschluss von non-formalen Bildungsangeboten an der Highschool, was wiederum zu Prozessen der sozialen Isolation beitragen kann. Der Ausschluss vom rechtlichen Status bedeutet eine Veränderung der sozialen Nahbeziehungen und insofern ein erhöhtes Risiko, von Bildungsprozessen ausgeschlossen zu werden. Hier handelt es sich um strukturelle Überschneidungen von Asylsystem und Bildungssystem als Funktionssysteme der Gesellschaft (Kronauer, 2010, S. 25; Stichweh, 2009). Wie im nächsten Punkt diskutiert wird, können die erhöhten Exklusionsrisiken aufgrund des instabilen rechtlichen Status als strukturelle Diskriminierung verstanden werden.

1.3.4 Exklusionsrisiken aufgrund direkter und indirekter Diskriminierung

Diskriminierungsmechanismen können sowohl als direkte als auch indirekte Formen rekonstruiert werden.

Direkte und strukturelle Diskriminierung durch rechtlichen Status und innerhalb positiver Diskriminierung

Administrative Regelungen führen in Toronto zum Ausschluss von jungen Flüchtlingen im Bereich der tertiären Bildung. Basierend auf ihrem rechtlichen Status und ihrer Aufenthaltsdauer werden für sie im Vergleich zur restlichen Bevölkerung andere Voraussetzungen geschaffen. Sie erhalten als AsylbewerberInnen keine finanziellen Ressourcen (Studienkredite) und müssen zugleich doppelt so hohe Studiengebühren bezahlen. Faktisch sind dies für den Großteil der Gruppe unüberwindbare Ausschlussbedingungen (33ca; 15ca; 3ca).

Hinzu kommt der TOEFL Test, der nicht nur eine starke finanzielle Belastung, sondern auch ein gesondertes sprachliches Zugangskriterium für den tertiären Bildungsbereich darstellt. Diese Zugangskriterien für den tertiären Bereich werden als offensichtliche strukturelle Exklusionsmechanismen diskutiert (15ca). Während in der Highschool das System sehr stark auf eine heterogene Schülergruppe ausgelegt ist und Homogenisierung als institutionelle Rahmenbedingung eine untergeordnete Rolle spielt, scheint dies auf die Universität und das College nicht zuzutreffen. Hier wird die sprachliche Homogenität der Studierenden eingefordert. Es wäre zu hinterfragen, inwiefern auch mangelnde sprachliche Förderstrukturen im Bereich der tertiären Bildung Auswirkungen haben könnten und es dadurch innerhalb der Gleichbehandlung Ungleiches zu institutionellen Barrieren kommt, die zur Benachteiligung von jungen Flüchtlingen führen.

Die staatliche finanzielle Förderung von Studierenden mit unsicherem Bleiberecht wird im tertiären Bildungsbereich ausgeschlossen. Dies steht im deutlichen Kontrast zu den Bedingungen der Highschool. Hier wird sogar jenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein Bildungsrecht zugestanden, die keinerlei rechtlichen Status besitzen. Dieser Umstand erscheint zunächst dysfunktional. Wieso werden bis zum 22. Lebensjahr hohe Bildungskosten in junge Flüchtlinge investiert, um sie dann vom nächsten Schritt auszuschließen? Als Erklärungshintergrund könnten wirtschaftliche Interessen der tertiären Bildungseinrichtungen und gesamtgesellschaftliche funktionelle Bedingungen wie der Bedarf an günstigen, sprachlich gebildeten einfachen Arbeitskräften angenommen werden.

Jedoch auch innerhalb der Highschool können institutionelle Exklusionsmechanismen thematisiert werden. Diese nehmen vor allem die Form positiver Diskriminierung durch Förderprogramme an. So werden durch LEAP-Programm und ESL/ELD-Kurse institutionelle Orte für MigrantInnen geschaffen. Kritisiert werden kann diese Segregation innerhalb guter Absichten insofern, da die Anschlussfähigkeit an allgemeine Beschulung zum Teil eingeschränkt erscheint und dann der Highschool-Abschluss nicht mehr möglich ist (33ca). In dem folgenden Zitat wird dies von Alexa verdeutlicht.

Absolutely, I think they [ESL COURSES] are extremely negative in more cases than not. Because they eh they do put people behind. Because what you have to do is with

ESL, there are different levels, ahm that you have to pass. And you can't skip an ESL level. So for example if you in a certain (...) level for example by the end of the school year. And then over the summer you make a bunch of friends who speak English and you practice your language skills with them. And you know when September comes maybe you could even skip one level, because of the new language skills you've acquired. But you cannot, the system will not allow you to skip. Now what you have to do in order to graduate, you have to do grade twelve English ah university or college level English. But you have to obtain that. (----) Now you can only obtain it, after passing, going through all the ESL levels. And you can't take them at the same time. So this is already couple of years. It's longer than the period you have to stay in Highschool. (33ca: 0432-0460)

Indirekte Diskriminierung durch bürokratische Routinen und gesellschaftliche Vorstellungen

Neben den offenen rechtlichen und administrativen Regelungen, die als direkte Diskriminierung thematisiert wurden, sind in der Analyse bürokratische Routinen rekonstruierbar. Diese wirken als indirekte Mechanismen des institutionellen Ausschlusses in der Highschool. Von diesen Prozessen sind insbesondere junge Flüchtlinge ohne Aufenthaltserlaubnis oder mit unsicherem Aufenthalt betroffen sowie unbegleitete Minderjährige (1ca; 15ca; 18ca).

Der Zugang zur Highschool erfordert den Besuch des *Newcomer Assessment Centre*. Hier bekommen die jungen Flüchtlinge *Formulare* (package), die für die Anmeldung an der Highschool notwendig sind. Für die Aushändigung der Formulare sind jedoch Dokumente erforderlich, welche, so wird deutlich, nicht allen Jugendlichen zur Verfügung stehen. Betroffen sind hier wohl vor allem Jugendliche ohne rechtlichen Aufenthalt, aber auch junge AsylbewerberInnen verfügen z. B. nicht über den Nachweis einer Krankenversicherung. Sollte diese auch als Dokument nachweispflichtig sein, könnte das „package“ des Reception Centres auch für sie eine unüberbrückbare Hürde darstellen und dies, obwohl das Recht auf Schulbesuch in den Policies des School Boards, völlig unabhängig von einem rechtlichen Status¹³², zugestanden wird. Der Zugang zum Bildungssystem könnte hier aufgrund bürokratischer Routinen an dieser sehr wichtigen Zugangsstelle blockiert werden (1ca).

Auch *innerhalb der Highschool* werden Routinen insbesondere in der Verwaltung thematisiert, welche ohne diskriminierende Absicht im gleichen Maße bei allen SchülerInnen angewandt werden, für einige jedoch zu Exklusionsrisiken werden können.

It is nice to have a policy on the paper, but how it applies when they come to the desk. Like you have to be really aware of what question. Because they are used to ask 'Can I have your passport? Can I have your immigration paper?' That's what they used to ask (...) you know this institution has been here for about a hundred years. The same people have been doing their work for forty, fifty years, you know are about to retire. (15ca: 0055)

Diese Routinen können, so der Settlementworker Ajith, auch für bestimmte Bildungsangebote wie „sports teams“ Exklusionsmechanismen bilden (15ca). Unbegleitete Minder-

132 Ausnahme bildet hier lediglich das Vorliegen eines gültigen Touristenvisums.

jährige sind erhöhten Exklusionsrisiken ausgesetzt, wenn sie keinen Vormund haben, der für sie wichtige Dokumente unterschreiben soll:

There are sometimes forms you know that are given by the school, go and get it signed by your parents. Not thinking who in their class, they might have a student who doesn't have a parent, have a guardian for that matter. (15ca: 0033)

Aber auch *gesellschaftliche Normen* können Barrieren für junge Flüchtlinge bilden. Unter anderem sind hier in der Analyse divergente Rollenvorstellungen rekonstruierbar, wenn Jungen des „masculine type“ für die westliche Gesellschaft nicht annehmbare Frauenbilder haben und diese äußern. Die „Mindestanforderung“ kultureller Anpassung besteht laut Emma darin, freundlich aus sich herausgehend und selbst tolerant gegen anderen Gesellschaftsgruppen zu sein. Ist dies nicht der Fall, kommt es zum Beispiel bei Emma als Lehrerin der Highschool zu einer ablehnenden Haltung, auch später im Beruf können die Jugendlichen dann nicht so erfolgreich sein (0033; 8ca).

Fazit Formen und Prozesse von Inklusion und Exklusion in Toronto

Die beschriebenen Mechanismen von Inklusion und Exklusion werden nun als zentrale Ergebnisse der Studie kurz resümiert. Bezüglich der Bildungsstrukturen in Toronto wird deutlich, dass es sowohl zu Inklusionsmechanismen kommt, als auch zu direkten und indirekten institutionellen Barrieren für junge Flüchtlinge. 1) Equity and Diversity Orientierung sowie die Einbeziehung der Communities und Eltern führen zu Inklusionsprozessen. Ansätze der Unterstützungssysteme die auf 2) der Erfahrung von Selbstwirksamkeit beruhen, können als wirksame Inklusionsmechanismen rekonstruiert werden. Direkte und indirekte Diskriminierung kann anhand 3) der strukturellen Exklusion von AsylbewerberInnen und unbegleiteten Minderjährigen sowie 4) in der Streaming und Placementpraxis für alle jungen Flüchtlinge rekonstruiert werden.

- 1) *Multikulturalismus* führt zu *Equity und Diversity*-Strategien sowie einer *positiven Wertung von ethnischer und kultureller Vielfalt* auf Ebene des Schulsystems und School Boards. Konzepte kritischer bzw. reflexiver multikultureller Pädagogik *regen die institutionelle Einbeziehung ethnischer und religiöser Communities* in formale Schulstrukturen an.
- 2) In enger Verbindung steht hiermit die *Förderung von Selbstwirksamkeit und emotionaler Zugehörigkeit* in Bildungsstrukturen. *Strukturelle Einflussnahme von jungen Flüchtlingen* ist über Angebote wie Newcomergroup und Settlementworker in den Highschools angebunden.
- 3) Die *strukturelle Exklusion von AsylbewerberInnen und unbegleiteten Minderjährigen* ist dennoch rekonstruierbar. AsylbewerberInnen werden durch offensichtliche rechtliche Regelungen vom tertiären Bildungsbereich ausgeschlossen und sind wie unbegleitete Minderjährige durch bürokratische Routinen an der Teilhabe behindert.
- 4) Die *Streaming- und Placementpraxis* wird widersprüchlich dargestellt, es sind Hinweise für lange Verbleibdauer in diesem Unterstützungssystem vorhanden, was zu eingeschränkten Bildungsmöglichkeiten führen kann.

2. Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge in München

2.1 Bildungsorte junger Flüchtlinge in München

Bezüglich *des ersten Fragebereiches* sollten die strukturellen Bedingungen der Bildungsteilnahme auf den Ebenen Interaktion, Organisation und Funktionssystem und in den drei Modalitäten informelle, non-formale und formale Bildung rekonstruiert werden. In der Analyse der Daten wurde jedoch deutlich, dass eine stringente Trennung der Bildungsorte für den Kontext München nicht immer sinnvoll und möglich ist:

- In dieser Auswertung sollen zunächst *Orte informeller Bildung und institutionalisierte soziale Netzwerke* thematisiert werden. Für junge Flüchtlinge in München stellen non-formale Orte wie die Jugendhilfe zugleich auch den sozialen Nahraum und somit, Räume für informelle Lernprozesse dar.
- Neben den Mittelschulen und Berufsschulen als Orte formaler Bildung stellen in München spezialisierte Schul- und Sprachprojekte Bildungsangebote für junge Flüchtlinge zur Verfügung. Beratungsangebote spielen zudem eine wesentliche Rolle bezüglich des Bildungszuganges. Die Bildungsteilnahme junger Flüchtlinge ist geprägt von einer Verflechtung und Durchdringung formaler und non-formaler Bildungsprozesse. Insofern macht es analytisch Sinn, *formale und non-formale Bildungsorte* in ihrem Zusammenspiel zu betrachten

2.1.1 Überblick der Bildungsstrukturen für junge Flüchtlinge in München

Bildungsstrukturen¹³³ für junge Flüchtlinge in München stellen sich als komplexes Gefüge informeller non-formaler und formaler Bildungsorte dar (vgl. Abb. 5a.3).

Als wesentliche Einflussfaktoren auf mögliche Bildungswege der jungen Flüchtlinge können das Alter bei Ankunft und Unterschiede im Zugang zu Bildungsinformationen thematisiert werden. Bezüglich des *Ankunftsalters* können zwei Gruppen differenziert werden:

- Jugendliche bis 15 Jahre: diese Gruppe kann in das allgemeinbildende Schulsystem einmünden. Ihre Bildungsbiografien führen häufig nach einer Erstförderung in Übergangsklassen in die Regelklassen und dann in Berufsausbildungen weiter.
- Junge Flüchtlinge ab 16 Jahren: Diese Gruppe kann an beruflichen Bildungsangeboten in Schulprojekten, der SchlaU-Schule und BVJ/BIJ in Form sogenannter Flüchtlingsklassen an den Berufsschulen sowie an Sprachkursen teilnehmen.
- *Zugangsinformationen zu Bildungsangeboten* können die jungen Flüchtlinge durch informelle soziale Netzwerke sowie durch Akteure institutionalisierter Netzwerke erhalten. Auch hier können zwei Gruppen voneinander unterschieden werden:

133 Die Ausgestaltung der Bildungsangebote für junge Flüchtlinge in München wurde bereits in II 4.4 anhand einer Darstellung der Akteure, Institutionen oder Projekte thematisiert, insofern wird zur Erklärung der unterschiedlichen Angebote auf das Kapitel verwiesen. An dieser Stelle erfolgen ein kurzer Überblick anhand einer grafischen Darstellung sowie eine Erklärung zu den wesentlichen Abläufen in München.

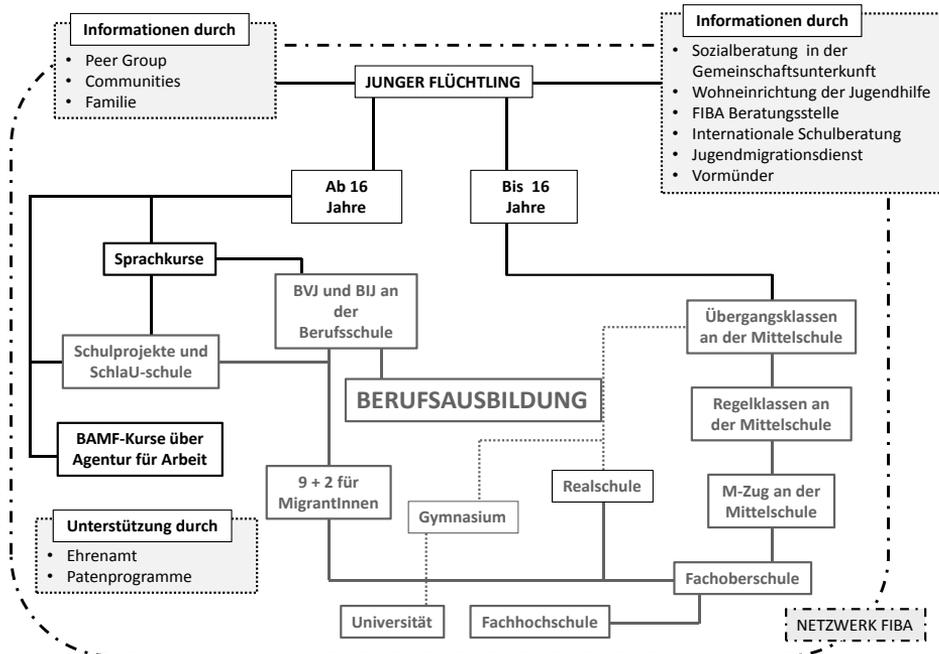


Abbildung 5a.3: Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge in München (Quelle: eigene Darstellung, vgl. hierzu Korntheuer & Anderson, 2014)

- Begleitete minderjährige Flüchtlinge und unbegleitete volljährige Flüchtlinge, die in Gemeinschaftsunterkünften für AsylbewerberInnen leben. Sie erhalten die Zugangsinformationen für Bildungsprozesse vor allem durch informelle soziale Netzwerke und im geringeren Maße durch Sozialberatung in der Gemeinschaftsunterkunft.
- Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, die in Einrichtungen der Jugendhilfe leben. Betreuer und Vormünder stellen für diese Jugendlichen institutionalisierte soziale Netzwerke dar, die kurze Informationswege und institutionelle Anbindung besitzen und so effektive Zugangswege ermöglichen können (Korntheuer & Anderson, 2014).¹³⁴

Eine weitere wichtige Unterscheidung der Schulangebote bezieht sich auf ihren Grad der Spezialisierung für die Zielgruppe „junge Flüchtlinge“.¹³⁵ Es kann zwischen spezialisierten und nichtspezialisierten Bildungsangeboten unterschieden werden. Die folgende Tabelle bietet einen Überblick:

¹³⁴ Bereits 2014 wurde ein Artikel in „Migration und Soziale Arbeit“ veröffentlicht, der sowohl auf Daten dieser Dissertationsarbeit als auch der Evaluation der Berufsschulklassen für Flüchtlinge durch Anderson (Anderson, 2016) beruht und speziell die Rolle der Sozialen Arbeit in den Bildungsbiografien junger Flüchtlinge fokussiert (Korntheuer & Anderson, 2014).

¹³⁵ Hier werden jene schulischen Angebote betrachtet, die für die Untersuchungsgruppe im Alter von 14–24 Jahren von Bedeutung sind.

Tabelle 5a.2: Zielgruppenorientierung der Bildungsangebote in München

Flüchtlingsspezifische Schulangebote	Migrationsspezifische Schulangebote	Reguläre Schulangebote
BVJ/BIJ an Berufsschulen (Flüchtlingsklassen)	Übergangsklassen an Mittelschulen	Mittelschulen und Hauptschulen Auch mit regulären M-Zug
SchlaU-Schule	9+2 für MigrantInnen an einer Mittelschule (spezieller M-Zug)	Realschulen, Gymnasien
Schulprojekte (ETC, Komm Projekt, FlüB&S)		Reguläre BVJ an Berufsschulen

(Quelle: eigene Darstellung)

Im Folgenden soll die Strukturanalyse vertieft dargestellt werden.

2.1.2 Orte informeller Bildung und institutionalisierte soziale Netzwerke

In der Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen wurde deutlich, dass sich informelle Bildungsorte häufig im sozialen Nahraum des „Lernenden“ befinden (vgl. I 1.4; vgl. BMBF, 2004). Der soziale Nahraum unbegleiteter junger Flüchtlinge ist jedoch geprägt von institutionalisierten Angeboten der Jugendhilfe und auch für begleitete junge Flüchtlinge stellen institutionalisierte soziale Netzwerke, wie die Beratung in den Gemeinschaftsunterkünften, sowie Patenprogramme und ehrenamtliche Nachhilfe wichtige Lern- und Erlebnisräume dar. Die Grenzen zwischen informellen und non-formalen Modalitäten sind nicht trennscharf zu bestimmen. Neben der Familie, Peer Group und Community sind ehrenamtliche Helfer und Bekannte innerhalb Vereinsaktivitäten wichtige Akteure, die informelle Lernprozesse unterstützen. Da sich informelle Bildungsprozesse gerade durch das Fehlen einer institutionellen Ebene und eines spezifischen Funktionssystems auszeichnen, wird hier in logischer Folge auf die Thematisierung dieser zwei Systemebenen verzichtet.

Die Analyse fokussierte insofern die Fragestellungen, 1) innerhalb welcher Bildungsstrukturen informelle Lernprozesse stattfinden können, 2) welche Funktion sie bezüglich der Bildungsteilnahme junger Flüchtlinge einnehmen und 3) inwiefern Rahmenbedingungen den Zugang zu dieser Bildungsmodalität beeinflussen.

Wohnformen und deren Einfluss auf informelle Strukturen und Bildungswege

Junge Flüchtlinge, die noch im Asylprozess sind, und abgelehnte AsylbewerberInnen leben in München in *Gemeinschaftsunterkünften (GU)*. Junge Flüchtlinge im Familienverband leben zunächst in einer *Erstaufnahmeeinrichtung* und anschließend in einer Gemeinschaftsunterkunft. Das gleiche gilt für unbegleitete junge Flüchtlinge, die nach dem 18. Geburtstag in München ankommen (5de). Eine Ausnahme sind hier die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge, sie werden in *Einrichtungen der Jugendhilfe* untergebracht

(13de; 26de). Der Verteilung von umF im Vier-Stufen-Modell¹³⁶ geht eine Unterbringung in der Erstaufnahmeeinrichtung voraus. Von den ExpertInnen wird übereinstimmend geäußert, dass mit der Unterbringung in Jugendhilfemaßnahmen eine hohe Verpflichtung zur Aufnahme und Weiterführung von Bildungsangeboten einhergeht. Diese werden in den Hilfeplänen der Maßnahmen verankert. Brechen die Jugendlichen die vereinbarten Bildungswege ab, so droht ihnen zum Teil der Ausschluss von der Jugendhilfemaßnahme (2de; 8de; 13de; 32de).

Ein münchenspezifisches Projekt stellen zudem die Wohneinrichtungen für junge Flüchtlinge des Amtes für Wohnen und Migration dar. Aufgrund des sehr angespannten Wohnungsmarktes ist es für junge Flüchtlinge, die aus der Jugendhilfe kommen (da sie volljährig sind, beziehungsweise keinen Jugendhilfebedarf mehr haben), nahezu unmöglich eine Wohnung auf dem freien Wohnungsmarkt zu bekommen. Für die Sozialwohnungsberechtigung müssen sie jedoch mindestens seit drei Jahren in München leben. Jugendliche, die bereits eine Aufenthaltserlaubnis erhalten haben, müssten deshalb nach Beendigung der Jugendhilfemaßnahme in die städtische Wohnungslosenhilfe wechseln. Um das zu vermeiden, stellt die Kommune diesen Jugendlichen sozialpädagogisch betreute Wohngemeinschaften und einige Einzelwohnungen zur Verfügung. Voraussetzung ist hier jedoch generell, dass die jungen Flüchtlinge eine Aufenthaltserlaubnis besitzen (2de).

Der Aufenthalt in der Erstaufnahme wird von vielen InterviewpartnerInnen als sehr problematisch beschrieben. So betont zum Beispiel die Expertin der SchlaU-Schule Fr. Angerl, dass die Lebensumstände in der Unterbringung eine demotivierende Wirkung auf die Jugendlichen haben.

Sicherlich diese wahnsinnig lange Verweildauer in den Erstaufnahmeeinrichtungen (...) also die sollte ja eigentlich drei Monate sein. Aber ich kenne viele Jugendliche die ein Jahr so drinnen sind oder 10 Monate oder manche sogar über ein Jahr. Wo da nichts weitergeht und die Zustände dort halt wirklich krank machen, ja. (...) Also das ist total überbelegt, also ich weiß nicht ich glaube die haben ich weiß jetzt nicht genau die hatten 50 oder 60 Plätze. Und letzter Stand waren 170 Jugendliche, die zu siebt zu acht zum Teil auf den Gang irgendwie untergebracht werden. Und da sind natürlich auch schwierige dabei. Da gibts Konflikte. Die Küchen, die sanitären Anlagen alles ist nicht ausgerichtet auf so viele Leute. Es ist laut und es gibt viele Konflikte. Es gibt immer wieder welche die Suizidversuche unternehmen. Das zieht natürlich alle runter. (13de: 0013–0014)

Werden junge Flüchtlinge im Anschluss an die Erstaufnahmeeinrichtung in den Gemeinschaftsunterkünften untergebracht, ist der Zugang zu Bildungsinformationen sehr

136 Zum Zeitpunkt des Interviews fand die Unterbringung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen im Vier-Stufen-Modell statt: Stufe 1: Vollbetreuung in Einrichtungen der Jugendhilfe; Stufe 2: Teilbetreuung in Einrichtungen der Jugendhilfe; Stufe 3: Besondere Betreuung der Jugendlichen in der Gemeinschaftsunterkunft; Stufe 4: reguläre Unterbringung in einer Gemeinschaftsunterkunft (8de). Die Unterbringung von jungen Flüchtlingen in der Stufe 3, einer speziellen Wohnform für UMF in Gemeinschaftsunterkünften, war jedoch laut Expertin Fr. Wiesent (26de) bereits zu diesem Zeitpunkt gescheitert. Oft mussten die Jugendlichen aufgenommen werden, die aus den Jugendhilfeeinrichtungen entlassen wurden, da zum Beispiel eine Suchtproblematik bestand (26de).

eingeschränkt, wenn keine verpflichtende „Komm Struktur“ der Asylberatung besteht, so beschreibt es die Expertin Fr. Wiesent, die als Sozialberaterin in verschiedenen Gemeinschaftsunterkünften tätig ist und war (26de). Die Lebensbedingungen in den Gemeinschaftsunterkünften sind problematisch und belastend. Bezüglich der Auswirkungen auf die Bildungsteilhabe wird insbesondere der Mangel an ruhigen abgegrenzten Räumen zum Lernen betont (26de; 5de; 13de). Zum Teil bestehen sehr schwierige Lebensbedingungen wie Gemeinschaftstoiletten und -duschen sowie Gemeinschaftsküchen. Es gibt häufig auch keine abgetrennten Bereiche für Familien (26de).

In der Beschreibung der sehr unterschiedlichen Wohnsituationen von jungen Flüchtlingen wird deutlich, dass sich die informellen Lernorte Jugendhilfe und Gemeinschaftsunterkunft wesentlich voneinander unterscheiden. Dies bezieht sich nicht nur auf die sehr viel schwierigeren Lebensbedingungen in der GU. Junge Flüchtlinge, die in Gemeinschaftsunterkünften leben, sind im Zugang zu Bildungsinformationen und Bildungsangeboten strukturell wesentlich benachteiligt. Besonders gravierend sind die extremen Unterschiede in der Lebenssituation von unbegleiteten minderjährigen und unbegleiteten jungen volljährigen Flüchtlingen. Die in der Fachwelt hochumstrittene Altersbestimmung durch die Behörden (vgl. Stauf, S. 35) führt hier zu völlig verschiedenen Lebenswelten: der Gemeinschaftsunterkunft und der Jugendhilfe. Damit verbunden sind zudem weitreichende Konsequenzen für Bildungszugang und rechtlichen Status (7de).

Patenprogramme, Ehrenamt und Anschluss an Vereine als Ressourcen sowie Substitut professioneller Unterstützung

Die strukturelle Unterstützung von Kindern und Jugendlichen ist im Bereich der formalen Bildung an den Grund- und Mittelschulen oft mangelhaft. Zum Teil gibt es keine institutionalisierten Fördermöglichkeiten und junge Flüchtlinge werden einfach in Regelklassen untergebracht (26de). Wenn Ehrenamtliche einspringen in Form von Patenprogrammen und Nachhilfe, erscheint der Schule die Initiierung von Förderunterricht unnötig. Hier bekommt der Einsatz von Ehrenamtlichen substitutiven Charakter, wie die Expertin Fr. Wiesent kritisiert (0012; 26de). Ehrenamtliche Helfer lassen sich, so die Expertin, von der Schule instrumentalisieren, statt sozialpolitisch zu handeln, für sie ist ein solches Verhalten dysfunktional:

Ich werde keine Spenden für Deutschförderung sammeln. Weil das ist die Aufgabe der Schule. (26de: 0012)

Andererseits wird jedoch die Arbeit von ehrenamtlichen Helfern als ausschlaggebender Faktor des schulischen Erfolgs von einzelnen jungen Flüchtlingen beschrieben (26de; 13de). In der SchlaU-Schule nimmt die Arbeit mit ehrenamtlichen Patenprogrammen einen großen Raum ein, die Expertin Fr. Angerl nennt für das Schuljahr 2012/2013 eine Zahl von 50 ehrenamtlichen Unterstützern. Auch der Rektor der SchlaU-Schule thematisiert bei einer Präsentation auf einem Fachtag die große Bedeutung der ehrenamtlichen MitarbeiterInnen, um zusätzliche Förderung und Nachbetreuung in der Ausbildung zu leisten (N2). Auch Vereine können für junge Flüchtlinge als wichtige informelle Lernorte rekonstruiert werden. So werden sehr positive Effekte durch den Besuch des Sport- und Pfarrvereins von der Expertin Fr. Wiesent dargestellt:

Einfach Integration, wie läuft der Hase in Deutschland. Wie gehen Deutsche miteinander um, also das einfach mitzukriegen, ist ganz ganz wichtig. Oder auch ich sag Vitamin B ist so wichtig ja Beziehungen, wenn die Jugendlichen Volleyball spielen und suchen einen Praktikumsplatz, dann können sie auch die fragen, dann müssen sie nicht zu mir kommen. Oder sie brauchen nochmal extra Nachhilfe, oder sie haben dann auch Leute, die sie am Wochenende mal mit in die Berge nehmen, einfach nicht nur in München rumhängen mit den anderen Afghanen und so, sondern auch raus und was unternehmen (...) Es ist so wichtig, deutsche Freunde zu haben. Die Leute aus deinem Land die können dir nicht helfen. Wenn's hart auf hart geht, da hast du sonst die Volleyballmannschaft hinter dir und den Pfarrer hinter dir. Die sagen ‚Ne, der so und so der ist ein Super Typ, der bleibt hier‘ (26de: 0055–0057)

Non-formale Bildungsangebote schaffen wichtige informelle Bezüge und können auch zur Verfestigung des Bleiberechts beitragen. Hier zeigt sich auch eine starke Assimilationsausrichtung. Der Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft ist insbesondere deshalb wichtig, da sich junge Flüchtlinge angleichen müssen, um erfolgreich zu sein. Der Kontakt zur Herkunftskultur wird hingegen nicht als Ressource gewertet.

Ethnische Communities, Peer Group und familiäre Netzwerke als Belastung und Ressource

Die Lebenssituationen von jungen Flüchtlingen unterscheiden sich wesentlich voneinander, auch je nachdem, ob sie mit oder ohne ihre Familie geflohen sind. Begleitete und unbegleitete Flüchtlinge werden in unterschiedlichen Wohnformen untergebracht, was zu sehr verschiedenen Lebensbedingungen führt. Die Familie als Ort der Sozialisation und als Bereitsteller wichtiger Kapitalien und informeller Lernprozesse ist jungen Flüchtlingen nicht immer zugänglich. Diese Situation besteht, wenn Eltern nicht im Land sind oder selbst unter psychischen Belastungen durch Akkulturation und evtl. Traumatisierung leiden. Bezüglich der Jugendlichen mit Familien beschreibt die Expertin Fr. Wiesent, dass Eltern abhängig von ihrem eigenen Bildungsstand in „Akademiker-Vorzeige-Familien“ (0013; 26de) sich sehr für die Bildung ihrer Kinder einsetzen. Der Großteil der Eltern sind jedoch selbst schwer belastet durch die Flucht und Akkulturation, „die brauchen selber Hilfe“ (0013; 26de; 5de). Im Extremfall sind die Eltern sogar dagegen, dass ihre Kinder sich bilden, aus Angst vor innerfamiliärem Statusverlust (0052; 26de).

Junge Flüchtlinge, so äußern ExpertInnen übereinstimmend, können durch die anwesende Familie belastet werden (8de; 13de; 26de; 5de). Neben den psychischen Belastungssituationen führt die Übertragung von familiären Verantwortungen hierzu. So leisten sie Dolmetscherdienste und übernehmen selbständig Behördengänge und Elterngespräche. Mädchen müssen häufig Unterstützung im Haushalt und Kinderbetreuung leisten (26de; 5de; 13de). Der Kontakt bezieht sich in der Familie vor allem auf die ethnische Community, Sprachkenntnisse können so nicht erworben werden. Besonders deutliche Nachteile werden für junge Flüchtlingsfrauen und Mädchen angenommen: in der Familie müssen sie sich dem kulturellen Kontext beugen bis hin zur Zwangsheirat, früher Geburt von Kindern und dem Negieren weiterer Ausbildung (13de; 5de). Jugendliche ohne Familie hingegen treffen oft Entscheidungen, die nach Meinung der Expertin Fr. Angerl zu besseren Bildungsergebnissen führen (13de). Familien stellen insofern oft belastende soziale Netzwerke für junge Flüchtlinge dar.

Dennoch kann es durch die Familie und Community auch zur Unterstützung des Bildungszuganges kommen. Viele junge Flüchtlinge erhalten den Zugang zu Bildungsinformationen durch Community, Peer Group und Familie (8de). So finden junge Flüchtlinge „selber den Weg“ zu etablierten Bildungseinrichtungen wie SchlaU-Schule oder Flüb&S Projekt, da Gleichaltrige oder Mitglieder der gleichen ethnischen Community oder aber eine Person aus dem familiären Netzwerk die Einrichtung kennen und empfehlen. In einigen Fällen bekommen sie diese Information sogar bereits durch transnationale Netzwerke im Herkunftsland (8de). Besonders für junge Flüchtlinge im Familienverband oder junge volljährige Flüchtlinge, die in einer Gemeinschaftsunterkunft leben, stellen diese sozialen Netzwerke häufig den einzigen Zugang zu wichtigen Informationen dar. Zudem bietet das Familiensystem Schutz und Sicherheit (8de). Erfolgreiche Familienmitglieder und Freunde können als wichtige „Role Models“ dienen, was wiederum einem erfolgreichen Lernen durch informelle Prozesse gleich kommen kann (8de; 5de).

Fazit Orte informeller Bildung und soziale Netzwerke in München

Die ausgeführte Analyse fokussierte, 1) an welchen Orten informelle Lernprozesse stattfinden können, 2) welche Funktion sie bezüglich der Bildungsteilnahme junger Flüchtlinge einnehmen und 3) inwiefern Rahmenbedingungen den Zugang zu dieser Bildungsmodalität beeinflussen.

- 1) Informelle Bildungsmodalitäten von jungen Flüchtlingen in München finden häufig statt innerhalb:
 - informeller sozialer Netzwerke, wie Familie, Peer Group und (ethnische oder religiöse) Community.
 - institutionalisierter sozialer Netzwerke wie Asylsozialberatung, Betreuung in der Jugendhilfe sowie Patenschaftsprogrammen, Ehrenamt und Vereinsaktivitäten.
- 2) Diese Formen von informeller oder institutionalisierter Netzwerke befinden sich oft an der *Einstiegsposition* von Bildungsprozessen. Sie nehmen hier eine sehr wichtige Schlüsselrolle für junge Flüchtlinge ein, um eine Bildungskarriere in Deutschland beginnen zu können. Eine andere wichtige Funktion liegt zum späteren Zeitpunkt der Bildungsprozesse in der *individuellen Unterstützung* von jungen Flüchtlingen. Informelle Bildungsmöglichkeiten sind besonders deshalb so wichtig, da es wenig institutionalisierte Abläufe von öffentlicher Seite gibt, um Eingangsinformationen bereitzustellen und Bildungsprozesse zu fördern. Hier stehen informelle Netzwerke in der Gefahr, eine *Ersatzfunktion* einzunehmen, indem Leistungen übernommen werden, die eigentlich im Aufgabenbereich der Schulbehörde und des Staates stehen sollten.
- 3) *Begleitete junge Flüchtlinge* müssen neben schlechteren Wohnbedingungen in Gemeinschaftsunterkünften oft auch familiäre Belastungssituationen meistern und haben einen eingeschränkten Zugang zu institutionalisierten sozialen Netzwerken. Einige erhalten jedoch über Familien, ethnische Community und Peer Group Informationen und Schutz sowie wichtige Role Models. Der *Zugang zu Formen informeller Bildung* ist je nach Lebens- und Wohnform in einem *sehr unterschiedlichen* Maße gegeben.

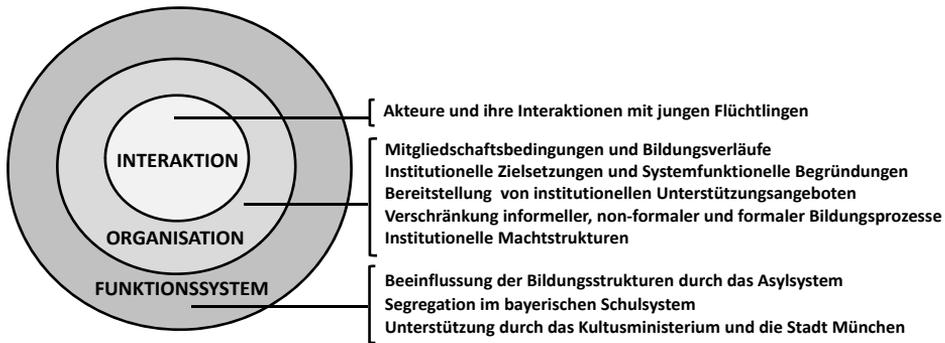


Abbildung 5a.4: Strukturen non-formaler und formaler Bildung in München (Quelle: eigene Darstellung)

2.1.3 Orte non-formaler und formaler Bildung in München

Grundsätzlich ist formale Bildung die am klarsten abgrenzbare Bildungsmodalität, da sie weitreichend durch staatliche Akteure reguliert ist und zu aufeinander aufbauenden Bildungszertifikaten führt (Schugurensky, 2000, S. 1). Bezüglich der Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge, so wird in der folgenden Analyse deutlich, bestehen Überschneidungsprozesse von formalen und non-formalen Bildungsmodalitäten. Non-formale Bildungsangebote nehmen für junge Flüchtlinge nicht nur komplementäre und sublementäre, sondern im besonderen Maße substitutive Funktionen ein (Tippelt, 2010, S. 255). Innerhalb dieser zwei Bildungsmodalitäten wird hier nun nach den wesentlichen strukturellen Bedingungen der Bildungsteilnahme auf den Ebenen Interaktion, Organisation und Funktionssystem gefragt. Die folgende Grafik gibt einen Überblick.

2.1.3.1 Akteure und ihre Interaktionen mit jungen Flüchtlingen

Hier wird rekonstruiert, wie konkrete Interaktionen mit den Jugendlichen von unterschiedlichen Experten und Expertinnen gestaltet werden. Von wesentlichem Einfluss auf diese Interaktionen zeigen sich Rollen- und Funktionsverständnis der ExpertInnen sowie die Definition ihrer zentralen Aufgaben. Die Rollen und Funktionen der InterviewpartnerInnen unterscheiden sich deutlich voneinander, da sie in verschiedenen Bildungsbereichen, Berufen und Hierarchieebenen tätig sind. Auch ihre Art mit jungen Flüchtlingen zu interagieren, ist sehr divergent. Im Folgenden soll die Ausgestaltung von Rollen und Funktionen sowie die Interaktion mit jungen Flüchtlingen anhand von drei InterviewpartnerInnen (27de; 13de; und 26de) rekonstruiert werden.

Der Rektor einer Mittelschule, Herr Huber (27de)

Der Rektor Hr. Huber ist mit der Leitung einer Mittelschule in München betraut. Insofern wird im Interview deutlich, dass er vor allem bezüglich der Schaffung von Strukturen und anderen administrativen Aufgaben Funktionen einnimmt (27de).

Erhalt der Institution als zentrale Aufgabe

Als Rektor ist er auch für den Erhalt der Schule verantwortlich, hier spielen MigrantInnen und junge Flüchtlinge eine wichtige Rolle für ihn. Seine positive Sichtweise auf junge Flüchtlinge an seiner Schule hat zwei Aspekte. Einerseits sieht er in jungen Flüchtlingen eine Chance auf Aufwertung der Schülerschaft in seiner Schule, wie hier deutlich wird:

Mal ganz utilitaristisch gesagt, füllt's uns die Schulen (...) in Bayern für eine Mittelschule nicht überhaupt bundesweit nicht selbstverständlich. Sie wissen das, mit den demographischen Knick. Also für uns ist das wunderbar. (27de: 0008)

und

In der Regel auch gutes Klientel [DURCH JUNGE FLÜCHTLINGE] haben, also nicht ausgesaugt durch das Gymnasium und die Realschule. (27de: 0008)

Junge Flüchtlinge und MigrantInnen sind also für ihn sehr wichtig für den Erhalt der Mittelschule, die sich sonst aufgrund demografischen Wandels verkleinern müsste oder eventuell sogar von Schließung bedroht wäre. Andererseits wird aber auch deutlich, dass er die Jugendlichen selbst sehr positiv und motiviert erlebt (0055; 27de). Im Interview betont er mehrfach sein Expertentum in Bezug auf SchülerInnen mit Migrations- und Fluchthintergrund. In seiner Schule sieht er die Institution formaler Bildung, die am besten mit dieser Zielgruppe umgehen kann:

Erstens ist es besser und zweitens können nur wir das. (27de: 0018).

In der Akzentuierung dieser Expertenrolle schafft er auch sehr klar Ansprüche an eine Gruppe, die für den Erhalt seiner Schule (über)lebensnotwendig ist.

Schaffung von neuen Strukturen für junge Flüchtlinge

Die A-Mittelschule führt schon seit vielen Jahren gemeinsam mit der SchlaU-Schule die Prüfungen zum qualifizierenden Hauptschulabschluss durch. Dieses Engagement geschieht, ohne dass hier die Aufforderung einer höheren Hierarchieebene gegeben wäre. Hr. Huber setzt sich auch aktiv für die Schaffung von neuen Bildungsstrukturen für junge Flüchtlinge ein. So ist an seiner A-Mittelschule das Projekt 9+2 angesiedelt. Das Projekt besteht erst seit 1,5 Schuljahren. Er bewarb sich beim Kultusministerium um die Durchführung dieses Modellprojektes, da er aufgrund der Zusammenarbeit mit der SchlaU-Schule den Bedarf der jungen Flüchtlinge bezüglich weiterführender Beschulung kannte. Auch andere Einrichtungen wie die Flüchtlingsklassen an der Berufsschule, die dann erst entstanden, haben die Möglichkeit ihre SchülerInnen hier weiter zu vermitteln. Es scheint auch ein persönliches Anliegen des Rektors zu sein, die Teilhabe dieser Gruppe an seiner Schule zu verfestigen und hierfür neue Strukturen zu schaffen. Im Interview scheint es so, als würde dies für ihn persönlichen Statusgewinn mit sich bringen, da er sehr positiv über die Zusammenarbeit mit der Presse bzw. über die Aufmerksamkeit spricht, die seiner Schule aufgrund dieser Spezialisierung zukommt (27de). Von Prozessen im Asylsystem, aktuellen Ereignissen wie den Hungerstreik von UMF in der Erstaufnahme grenzt sich der Experte stark ab:

Ich bin ja kein Aufnahmelager. Die Problematik Bayernkaserne tangiert uns nicht.
(27de: 0049)

Die Schulsozialarbeiterin der SchlaU-Schule, Frau Angerl (13de)

Die Schulsozialarbeiterin Fr. Angerl an der SchlaU-Schule (13de) hingegen nimmt ihre Aufgabe und Funktion auch im direkten Kontakt mit den jungen Flüchtlingen wahr. Sie beschreibt *ihr Aufgabenspektrum als sehr vielfältig*. Sowohl Einzelfallarbeit im Sinne von Sozialberatung und Berufsberatung als auch die Arbeit mit Klassen, Nachbetreuung junger Flüchtlinge sowie die Arbeit mit LehrerInnen und Ehrenamtlichen, wie auch Netzwerkarbeit und Koordination mit anderen Akteuren gehören dazu. Die Konzeptarbeit nimmt aufgrund der Expansion der SchlaU-Schule in den letzten Jahren einen großen Raum ein. Die Expertin ist hier an der Ausgestaltung und Neuorientierung von Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen beteiligt (13de).

Vermittlerrolle

Die Expertin nimmt oft eine vermittelnde Rolle zwischen jungen Flüchtlingen und anderen Akteuren ein. Dies gilt für die Zusammenarbeit mit den LehrerInnen, die sie nicht nur unterstützt, sondern mit welchen sie immer „wieder Ausnahmen besprechen“ (0001; 13de) muss. Der Prozess der Aushandlung von Ausnahmen scheint ein kommunikativer zwischen der Schulsozialarbeiterin und den LehrerInnen zu sein. Es wird nicht klar, ob einer von beiden bezüglich der Entscheidung einen hierarchisch übergeordneten Rang einnimmt. Auch mit Akteuren in der Berufsausbildung und MitarbeiterInnen des Jugendamtes und der Jugendwohneinrichtungen beschreibt sie ähnliche Situationen (13de).

Diese Vermittlerrolle ist auch in der Interaktion mit den Jugendlichen zu erkennen. Sie zeigt sich ambivalent, was die Berufsorientierung und Einmündung in Ausbildung von jungen Flüchtlingen betrifft. Sie möchte für die Berufswünsche der Jugendlichen offen sein. An mehreren Stellen im Interview beschreibt sie jedoch, dass sich der Berufsweg unter anderem am rechtlichen Status orientieren muss. Eine Berufsausbildung kann zur Verfestigung des Status genutzt werden. Die Hoffnungen und Wünsche der Jugendlichen, die Notwendigkeit, dem rechtlichen Status entsprechend zu handeln und auch ihre begrenzten Möglichkeiten, Zeit für einzelne Jugendliche aufzuwenden, müssen abgewogen werden. Sie zeigt sich hier sehr bemüht, den Wünschen der Jugendlichen zu entsprechen und zum Beispiel diese auch gegenüber BetreuerInnen in Jugendhilfemaßnahmen zu verteidigen. Deutlich wird hier, dass auch die Berufsfindung bei den Jugendlichen als Aushandlungsprozess gesehen wird, in welchem die Sozialarbeiterin eine Vermittlungsposition zwischen den verschiedenen Akteuren und Bedürfnissen einnimmt. Die Entscheidungsmacht liegt hier nicht unbedingt bei den Jugendlichen selber (13de).

Die Sozialarbeiterin in einer Gemeinschaftsunterkunft, Fr. Wiesent (26de)

Die Sozialarbeiterin Fr. Wiesent (26de) ist seit 21 Jahren in verschiedenen Gemeinschaftsunterkünften für AsylbewerberInnen in München tätig.

Neben *allgemeiner Sozialberatung sind die Bildungsberatung und die Vermittlung in Bildungseinrichtungen für sie zentrale Aufgaben*. Ein weiterer Schwerpunkt ihrer Aufgabe

ist die *Vermittlung und Betreuung von Ehrenamtlichen und PatInnen* zur Unterstützung der jungen Flüchtlinge.

Vermittlerrolle und direkte Beratung

Wie die Schulsozialarbeiterin Fr. Angerl nimmt auch diese Expertin eine Position an der Schnittstelle zwischen jungen Flüchtlingen und anderen Akteuren wie Ehrenamtlichen und Bildungsinstitutionen ein. In der Interaktion mit den jungen Flüchtlingen und ihren Eltern kann eine direkte Art der Beratung rekonstruiert werden. Im Interview zeigt sich, dass die Expertin eine relativ feste Vorstellung davon hat, welche Bedürfnisse junge Flüchtlinge und ihre Familien haben und welche Bildungswege für sie gut geeignet sind.

Die [JUNGE FLÜCHTLINGE] sind auch, hab ich das Gefühl, auch viel mehr praktisch veranlagt. Ja, auf der Uni hab ich halt viel mehr Theorie, während auf den Fachhochschulen, FOS, Fachabitur, Fachhochschulen hab ich viel mehr Praxis gemischt mit Wissen. Was eigentlich, was ich so sehe den Flüchtlingskinder oder Jugendlichen dann viel mehr zuspricht. (26de: 0045)

Auf die Frage, wie sie reagiert, wenn Eltern ihre Kinder nicht in die Hauptschule schicken möchten, beschreibt sie ihre Reaktion in Gesprächen folgendermaßen:

Weil ich dann sage, dass es [FLÜCHTLINGSKIND] erst Deutsch lernen muss (...) Und denen dann die verschiedenen Wege auch aufgezeigt. Ja, die möglich sind und das man nicht immer die Kinder auch so unter Druck setzen muss. Gymnasium ist das non plus Ultra, ja oder auch Realschule. (26de: 0038;)

Es zeigt sich also, dass die Expertin unterschiedliche Bildungswege aufzeigt und thematisiert, jedoch auch klar äußert, welche Wege sie am geeignetsten hält. Sie wägt bei ihren Empfehlungen verschiedene Faktoren ab, wie zum Beispiel die Verfestigung des rechtlichen Status durch die Berufsausbildung (26de).

2.1.3.2 Institutionelle Strukturen von Bildung

Organisationen bilden die Ebene der Funktionssysteme, die beträchtliches Diskriminierungs- und Exklusionspotenzial besitzt (Hasse & Schmidt, 2012, S. 885 f.). In der folgenden Analyse wird deutlich, dass Organisationen im formalen und non-formalen Bildungsbereich Strukturen ausbilden, welche jungen Flüchtlingen die Inklusion ermöglichen oder sie (partieller) Exklusion aussetzen. Diese Institutionen nehmen in München sowohl die Form flüchtlingspezifischer, migrationspezifischer sowie regulärer Bildungsangebote an. Der Grad ihrer Spezialisierung, so wird deutlich, geht mit wesentlichen strukturellen Unterschieden einher.

Mitgliedschaftsbestimmungen und Bildungsverläufe

Eintritts- und Ausschlussbestimmungen sind in den betrachteten Bildungsinstitutionen im unterschiedlichen Grad formalisiert (Tabelle 5a.3).

Tabelle 5a.3: Ausschlussgründe für Bildungsangebote in München

Bildungsangebot	Ausschlussgründe
Mittelschulen →	Vollendung des 16. Lebensjahres
Realschulen, Gymnasien →	Mangelnde Deutschkenntnisse, Übergangszeitpunkt verpasst, Alter
Modellprojekt 9+2 →	Kein qualifizierender Hauptschulabschluss, geringe Platzzahlen, keine institutionelle Anbindung
Flüchtlingsklassen BVJ/BIJ →	Jünger als 16 Jahre; keine einfachen Deutschkenntnisse, keine Alphabetisierung, beschränkte Platzzahlen
SchlaU-Schule/FlüB&S Projekt →	Jünger als 16 Jahre; beschränkte Platzzahlen

(Quelle: eigene Darstellung)

Einige *Institutionen des formalen Schulsystems wie reguläre Klassen der Mittelschule, der Realschule und des Gymnasiums formulieren klare Eintritts- beziehungsweise Ausschlussbestimmungen* in Bezug auf Alter und Deutschniveau. So nehmen Mittelschulen junge Flüchtlinge nur bis zum Ende des 16. Lebensjahrs auf. Bei geringen Deutschkenntnissen haben sie auch keinen Zugang zu den Regelklassen, sondern werden in Übergangsklassen unterrichtet. Zugang zu den Regelklassen besteht nach ein- bzw. zweijähriger Beschulung in den Übergangsklassen (27de; 26de). Der Besuch von Gymnasium und Realschule ist nur möglich, wenn die Kinder zum Zeitpunkt des offiziellen Überganges, also in der vierten Jahrgangsstufe, bereits in München sind. Die Expertin Fr. Wiesent sieht es basierend auf ihrer 25-jährigen Berufserfahrung als unwahrscheinlich, dass junge Flüchtlinge auf das Gymnasium gehen, wenn sie nicht schon den Kindergarten in Deutschland besucht haben (26de).

Klassen und Projekte des formalen Schulsystems, die auf junge Flüchtlinge und MigrantInnen spezialisiert sind, wie das Modellprojekt 9+ 2 und BVJ/BIJ für Flüchtlinge an der Berufsschule, besitzen hingegen weniger restriktive Mitgliedschaftsbedingungen. Als notwendiges Vorwissen werden für die Flüchtlingsklassen an der Berufsschule grundlegende Deutschkenntnisse (Besuch eines Sprachkurses) und Alphabetisierung gefordert. Um am Modellprojekt 9+2 teilzunehmen, müssen junge Flüchtlinge bereits einen qualifizierenden Hauptschulabschluss besitzen. Das Altersspektrum ist hier aber wesentlich breiter angelegt. Auch junge Erwachsene können diese Bildungsangebote wahrnehmen (7de; 1de; 27de; 32de).

Die SchlaU-Schule, das FlüB&S Projekt und die BVJ/BIJ schließen junge Flüchtlinge unter 16 Jahren von der Beschulung aus, da hier die Mittelschulen zuständig sind. Zugelassen sind junge minderjährige Flüchtlinge und junge erwachsene Flüchtlinge im Alter von 16 bis 25 Jahren. FlüB&S und SchlaU geben keine Vorgaben, was notwendige Deutschkenntnisse und Alphabetisierung betrifft, da schul- bzw. projektintern Vor- und Sprachkurse besucht werden können.

In den formalen Zugangsberechtigungen sind also Abstufungen zu erkennen, in Gymnasium und Realschule sind diese sehr restriktiv gehalten. Mittelschulen mit ihren Übergangsklassen erweitern den Zugang auf Jugendliche mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen. Die speziellen Angebote für junge Flüchtlinge sind für junge volljährige Flüchtlinge offen. Für die Teilnahme an Sprachkursen werden keine speziellen Zugangsvoraussetzungen genannt (8de).

Neben diesen formalen Eintritts- und Ausschlussbestimmungen müssen *Mitgliedschaftsbedingungen in den Blick genommen werden, die sich nicht aus den formalen Zugangsberechtigungen ergeben*. Diese beziehen sich in den allgemeinbildenden Schulen wie Gymnasium und Realschule vor allem auf den Zeitpunkt des möglichen Übergangs und Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch (26de).

Im Modellprojekt 9+2 werden als verdeckte Mitgliedschaftsbedingungen vor allem das antizipierte Leistungsniveau und die Schulzugehörigkeit deutlich. Der Experte Huber spricht hier von den „Überfliegern“ (0003; 27de), die aufgenommen werden sollen. Eigene SchülerInnen, die bereits Ü-Klassen der Mittelschule besuchten sowie junge Flüchtlinge aus dem BVJ/BIJ und der SchlaU-Schule scheinen leichter Zugang zu erhalten (27de).

Betrachtet man die Größe der Bevölkerungsgruppe „junge Flüchtlinge“ und den Umfang angebotener Plätze, so wird deutlich, dass es noch eine weitere sehr wichtige Einschränkung des Zugangs gibt: die Anzahl der vorhandenen Schulplätze (1de; 13de; 14de). So sind Schulen und Projekte dazu gezwungen, bestimmte Gruppen zu priorisieren, um die Vergabe der Plätze zu regeln. Hier wird deutlich, dass Mädchen und jüngere Flüchtlinge zum Teil Vorrang erhalten und unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im Erhalt der Zugangsinformationen im Vorteil sind. Der schnelle Zugang zu Informationen, die für die Anmeldung und Aufnahme an den unterschiedlichen Bildungsangeboten notwendig sind, besitzt besonders aufgrund der begrenzten Schulplätze eine große Bedeutung für die Teilhabe an Bildung. So beschreibt die Expertin Fr. Angerl den Ablauf der Aufnahme in die SchlaU-Schule wie folgt:

Jugendliche, die in der Jugendhilfe sind, werden von den Betreuern angemeldet. Jugendliche aus den GUs werden häufig von Sozialdiensten angemeldet. Viele Jugendliche kommen aber auch durch Freunde, ehemalige SchülerInnen oder Verwandte an die Schule. Die Jugendlichen in den Familien haben nach Ansicht der Expertin schwerer Zugang zu SchlaU: „ich schätze mal schon, dass die in den Familien schwerer Zugang haben, weil unsere Hauptzielgruppe sind natürlich unbegleitete Minderjährige“. Sie schwächt dies aber gleich wieder ab „weiß ich gar, nicht ob man das so sagen kann (...) also wir haben nicht so eine Vorgabe“ (13de: 0029). Die Auswahl der SchülerInnen ist sehr schwierig, da es eine sehr lange Warteliste gibt auf 200 Anmeldungen 50 Schulplätze kommen. Die Jugendlichen machen einen Test in Deutsch und Mathematik, dann wird vor allem nach Leistungsniveau und freien Plätzen in diesem Niveau entschieden. Jüngere und Mädchen haben Vorrang, da das Projekt ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis anstrebt, im Augenblick jedoch 2/3 der Schüler männlich sind. Es wird auch ein individuelles Auswahlgespräch geführt, bei dem Motivation, Lebensumstände und Sympathie (der persönliche Eindruck) eine Rolle spielt. (13de: 0029 ff.).

Anschlussmöglichkeiten und mögliche Bildungsverläufe

Im Mittelpunkt der Anschlussmöglichkeiten nach Abschluss eines ersten allgemeinbildenden Zertifikats wie erfolgreicher und qualifizierender Hauptschulabschluss steht die Aufnahme einer Ausbildung. Junge Flüchtlinge werden während ihrer Teilnahme in den spezialisierten Schulangeboten auf vielfältige Art und Weise auf den Übertritt in eine Berufsausbildung vorbereitet. Die Jugendlichen machen Praktika, sie werden bei Bewerbungen unterstützt und zum Teil in der Berufsausbildung nachbetreut (7de; 10de; 13de).

Auch im Anschluss an 9+2 sieht der Experte Hr. Huber einen Übertritt in Ausbildung aufgrund des Facharbeitermangels wahrscheinlich. Schulische und tertiäre Anschlussmöglichkeiten an eine Berufsausbildung durch FOS, BOS und Fachhochschulen werden von einigen ExpertInnen betont (27de; 26de). Die Ansiedlung der Flüchtlingsklassen an den Berufsschulen zeigt, dass der Schwerpunkt auf berufsbildende und nicht allgemeinbildende Strukturen gelegt wird. Der Koordinator der Flüchtlingsklassen Hr. F. nimmt jedoch eine skeptische Position ein, was die Ausbildungsreife der jungen Flüchtlingen nach nur ein oder zwei Schuljahren betrifft. Oft kommt es hier im schulischen Anteil zu einer Überforderung der Jugendlichen (7de).

In der Vergangenheit gelang es einzelnen Jugendlichen, direkt von der SchlaU-Schule in das formale Schulsystem (Gymnasium und Realschule) zu wechseln. Dies wurde jedoch durch individuelle soziale Kontakte ermöglicht. Diesen Fällen, denkt die Expertin, verdankt das Schulangebot auch seine hohe Attraktivität bei den jungen Flüchtlingen¹³⁷ (13de).

Der Experte Hr. Huber thematisiert, dass im Anschluss an die Ü-Klassen eine weitere Beschulung an den Regelklassen an der Mittelschule möglich ist, wenn die SchülerInnen noch keine 16 Jahre alt sind. Übertritte an Realschule und Gymnasium sind theoretisch möglich und werden in Einzelfällen realisiert, wenn ein sehr guter Bildungsstand in der Familie vorhanden ist. Er stellt jedoch in Frage, ob diese Möglichkeit Sinn macht oder ob es nicht doch besser ist, wenn diese Kinder und Jugendlichen ihren Bildungsweg über die Regelklassen der Mittelschule gehen. Auch die Expertin Fr. Wiesent ist dieser Meinung (0040; 26 de). Anbindung zu einer speziellen Fachoberschule zur Unterstützung des Übergangs gibt es an der A-Mittelschule nicht, da das Ziel ist, die SchülerInnen zu „regulären FOS-Schülern“ zu machen (27de: 0047).

Die zeitlichen Ressourcen für die Realisierung der Bildungsverläufe scheinen sehr beschränkt zu sein. Vor allem in der Abwägung mit der aufenthaltsrechtlichen Situation und den Altersbeschränkungen durch die Jugendhilfe wird Zeitdruck deutlich (26de). Einige Jugendliche wechseln aus finanziellen und aufenthaltsrechtlichen Gründen (zunächst) in einen Job. Finanzielle Verpflichtungen entstehen vor allem aufgrund der Fluchtkosten sowie aus Verantwortungen gegenüber Familienmitgliedern. Abgebrochene Bildungsbiografien werden jedoch teilweise zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgenommen (13de; 2de).

Institutionelle Zielsetzungen und systemfunktionelle Begründungen der Bildungsangebote

Spezialisierte Bildungsangebote wie die SchlaU-Schule und das FlüB&S Projekt sind in ihrer Zielsetzung auf die Beschulung und Unterstützung junger Flüchtlinge ausgerichtet (10de). So führt die Expertin Fr. Angerl aus, dass sie die Zielsetzung der SchlaU-Schule wie folgt sieht:

Wir sind dann auch von unserem ganzen Erfahrungsschatz und unserer Intension darauf ausgerichtet, Flüchtlingen zu helfen. (13de: 0005)

137 Zudem besteht seit dem Schuljahr 2014/2015 die Möglichkeit, sich in der SchlaU-Schule auf die Prüfung der Mittleren Reife vorzubereiten (vgl. SchlaU-Schule).

Die SchlaU-Schule verfügt über Hintergrundwissen und Kontakte, die dabei helfen, den Jugendlichen „Wege in die deutsche Gesellschaft“ zu eröffnen. Die Zielsetzung der Bildungsangebote in SchlaU und FlüB&S haben eine ganzheitliche Ausrichtung. Es geht nicht nur um den Erwerb von schulischem Wissen und Abschlusszertifikaten, sondern um lebenslagenbezogene Hilfeleistungen, häufig zum Beispiel, um die Stabilisierung des rechtlichen Status (13de; 10de). Diese Schulangebote wurden als private und kommunale Initiativen zu einem Zeitpunkt entwickelt, zu welchem junge Flüchtlinge ab 16 Jahren von jeglicher schulischer Bildung exkludiert waren (14de). Auch an den Flüchtlingsklassen der Berufsschulen wird durch den Koordinator Hr. F. eine solche ganzheitliche Schulpraxis beschrieben.

In München sind die BVJ/BIJ für Flüchtlinge in einer Zweigstelle untergebracht. Sowohl durch den Koordinator als auch von anderen ExpertInnen wird die hohe Identifizierung der LehrerInnen und Sozialarbeiter mit der neuen Aufgabe der Flüchtlingsbeschulung betont (7de; 1de; 14de). Dennoch kann sehr deutlich rekonstruiert werden, dass Berufsschulen hier eine Aufgabe übernehmen, die nicht zu ihrem „institutionellen Kerngeschäft“ gehört. So der Experte Hr. S.:

Das Problem ist ja eigentlich in Berufsschulen soll es um Berufsbildung gehen und in den Flüchtlingsklassen geht es jetzt eigentlich darum, dass sie den Hauptschulabschluss erwerben, damit sie mit überhaupt was dastehen. Darum geh's ja ganz ganz viel (----) ist dann auch überhaupt die Frage, ob das dann an den Berufsschulen richtig angesiedelt ist. (14de: 35.01–36.00)

Mit den Flüchtlingsklassen an den Berufsschulen ist nun ein institutioneller und öffentlich finanzierter Ort geschaffen, um dieser Gruppe den Bildungseinstieg zu ermöglichen, während vor dieser Entwicklung junge Flüchtlinge von öffentlicher Bildung vollkommen ausgeschlossen waren (1de; 5de; 7de; 14de). Dennoch bleibt fraglich, wie und ob andere Berufsschulen diese Aufgabe in ihre institutionellen Zielsetzungen integrieren können. So zeigt sich, dass BerufsschullehrerInnen nicht die Qualifikationen für Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung mitbringen (7de; 5de; 14de). Dennoch kommt es im Allgemeinen zur positiven Wertung:

Das ist wie so vieles keine saubere Lösung aber eine ganz großartige Chance. (5de: 36.10–36.20)

Diese positive Sichtweise zeigt sich auch bei den Akteuren an den Berufsschulen, denn ihnen steht nun eine Zielgruppe zur Verfügung, die sich durch hohe Lernmotivation auszeichnet und im Vergleich mit den anderen SchülerInnen des Übergangssystems eine Aufwertung der Schülerschaft bedeutet (1de; 7de). Ähnlich verhält es sich mit der Mittelschule. Der Rektor Hr. Huber (27de) macht deutlich, dass für seine Institution eine sehr wichtige funktionelle Bedeutung in der Beschulung von jungen Flüchtlingen und MigrantInnen liegt. Sie führen zum Erhalt und zur Profilierung seiner Institution (27de). Die Bestandssicherung als erstes funktionales Ziel auf Institutionsebene wird hier deutlich.

Bereitstellung von institutionellen Unterstützungsangeboten

Ausmaß und Struktur von Förderung in den Bildungsinstitutionen sind sehr unterschiedlich. Nicht vorhandene oder sehr eingeschränkte Fördermöglichkeiten von jungen Flüchtlingen an den Regelschulen werden kritisiert. Im Landkreis München, im Gegensatz zur Stadt München, sind zu wenige Übergangsklassen vorhanden. Es gibt Fälle von 10-jährigen Kindern, die keine Schulbildung im Herkunftsland hatten und dann mit nur 1,5 Förderstunden wöchentlich in eine Regelklasse „geschmissen“ werden (26de). Auch an weiterführenden Schulen wie Realschule und Gymnasium gibt es häufig keine institutionalisierten Förderstrukturen. Wie der Experte Hr. Huber es ausdrückt, „Weltbewegendes gibt es da nicht, sonst wüsste ich es“ (0048; 27de). In diesem Zusammenhang kritisiert die Expertin Fr. Wiesent (26de) die Mobilisierung von Ehrenamtlichen, anstatt Förderstrukturen in der Schule zu schaffen.

In den speziell an MigrantInnen oder jungen Flüchtlingen ausgerichteten Bildungsangeboten, wie den Übergangsklassen, dem 9+2 Modell, der SchlaU-Schule, BVJ/BIJ und dem FlÜB&S Projekt, gibt es hingegen sehr ausdifferenzierte Unterstützungsstrukturen. So werden Förderangebote in Deutsch als Zweitsprache sowie zum Teil Alphabetisierung und zusätzlicher individueller Förder- bzw. Nachhilfeunterricht angeboten. Sozialpädagogische Betreuung ist an der SchlaU-Schule, in den Flüchtlingsklassen der Berufsschule und in den spezialisierten Schulprojekten institutionell als Unterstützungsstruktur verankert (7de; 13de; 10de).

In der Schulstruktur der Mittelschule ist zusätzlich die Betreuung in Ganztagesklassen möglich (27de). Schulsozialarbeit wird hier als Unterstützungsmöglichkeit nur am Rande erwähnt.

Die institutionelle Bereitstellung von Unterstützungssystemen korrespondiert eng mit der Zielsetzung. Spezialisierte Bildungsangebote bieten hier ein stark ausdifferenziertes und breites Unterstützungsangebot. Im allgemeinbildenden Schulsystem ist die Mittelschule die einzige Schulform, die Förderstrukturen bezüglich der Sprache institutionalisiert hat.

Verschränkung informeller, non-formaler und formaler Bildungsprozesse

Betrachtet man die Strukturen der Bildungsinstitutionen, wird deutlich, dass es zu einem Zusammenwirken von formalen, non-formalen und informellen Bildungsmodalitäten kommt.

Informelle und institutionalisierte soziale Netzwerke ermöglichen den jungen Flüchtlingen Zugangsinformationen; Durch sie werden junge Flüchtlinge bei der Anmeldung zu Angeboten der non-formalen und formalen Beschulung unterstützt; Für die Flüchtlingsklassen an den Berufsschulen sind non-formale Sprachkurse die Voraussetzung, um die Zugangsbedingungen zu erfüllen, wenn Jugendliche noch nicht alphabetisiert sind oder keine Sprachkenntnisse besitzen (7de; 8de); Ohne die informelle ehrenamtliche Unterstützung wäre die Beschulung in Regelklassen und Berufsausbildung häufig nicht möglich (26de; 13de).

Institutionelle Machtstrukturen

In den Bildungsinstitutionen werden den *verschiedenen Berufsgruppen unterschiedliche Einflussmöglichkeiten* zugesprochen. Hier gibt es Hinweise dafür, dass in der SchlaU-Schule und den Schulprojekten SchulsozialarbeiterInnen ein größeres Aufgabenfeld und Entscheidungskompetenzen haben. In den Flüchtlingsklassen an den Berufsschulen wird ihre Wichtigkeit betont, sie sind aber nicht mit der Gestaltung der strukturellen Organisation betraut (7de; 10de; 13de). Bezüglich der Übergangsklassen und des 9+2 Modelles werden sie von ExpertInnen nur am Rande, als fallspezifische Unterstützungsmöglichkeit erwähnt (27de).

Die *Entscheidungsräume der jungen Flüchtlinge* sind in den Bildungsangeboten *stark begrenzt*. Sie werden in ihrer selbstbestimmten Lebensführung vor allem durch das Asylsystem, jedoch auch durch Eintritts- und Ausschlussbestimmungen und durch einzelne Akteure stark beeinflusst oder bestimmt. Sehr deutlich wird dies beim folgenden Zitat der Expertin Fr. Fischer, die beschreibt, warum einzelne SchülerInnen das Projekt vorzeitig beenden:

Ich glaub schon, ich glaub was ist, dass die hier relativ (-- -) eng betreut werden und das klingt ja immer ganz positiv, aber das heißt ja auch natürlich auch immer, dass das eine Kränkung ist, weil das hat auch immer mit Entmündigung zu tun. (...) Dass diese Jugendlichen nicht einfach für sich immer alle Entscheidungen selber treffen können, ohne dass es ihnen zum Nachteil gereicht, (...) ja dann gängeln wir die auch ja und ich glaub dann gibt es auch einzelne, die sich das nicht bieten lassen. (10de: 18.49–19.40)

Die Entscheidung für das Berufsziel wird als Situation geschildert, in welcher sehr stark Einfluss auf die Jugendlichen genommen wird (10de).

Andererseits wird von den jungen Flüchtlingen selbst eine „*patriarchale Lehrerfigur*“ (10de) nachgefragt (7de; 10de). Partnerschaftlich orientierte Lernmethoden sind für die Gruppe unbekannt und können zur Abwertung des Bildungsangebotes führen (10de). Im Widerspruch steht hier die Arbeit mit „*Role Models*“ in der SchlaU-Schule. Durch sie wird den Jugendlichen die Rolle von ExpertInnen ihrer eigenen Bildungsbiografie zugewiesen, was einer Übertragung von Machtansprüchen im Sinne von Empowerment gleich kommt (13de).

2.1.3.3 Rolle der Funktionssysteme und lokalen Gegebenheiten

Exklusion und Inklusion auf Ebene der Institution kann zu (partieller) Exklusion auf Ebene der Funktionssysteme führen. Aber auch Überlappungen, Systemreverenzen, beziehungsweise Störverflechtungen gehen auf dieser Systemebene mit Exklusionsrisiken und Inklusionschancen einher (Krause, 2005, S. 243; Luhmann, 1997, S. 100 ff.). Die lokale Ebene nimmt bezüglich der Teilhabe von jungen Flüchtlingen zudem eine außerordentlich wichtige Rolle ein, denn die Strukturen der Funktionssysteme werden hier umgesetzt und, wie deutlich wird, teilweise an lokale Gegebenheiten und Bedürfnisse angeglichen (Aumüller & Bretl, Februar/2008).

Beeinflussung der Bildungsstrukturen durch das Asylsystem

Bezüglich der Bildungsstrukturen für junge Flüchtlinge in München können sogenannte Störverflechtungen von Bildungssystem und Asylsystem thematisiert werden. Überschneidungen der zwei Funktionssysteme bilden spezifische Barrieren für junge Flüchtlinge aus. Obwohl, wie bereits deutlich wurde, schulische Angebote für junge Flüchtlinge als Bildungsziel eine berufliche *Ausbildung* fokussieren, wird die Umsetzung einer solchen durch eine Reihe von *asyl- und aufenthaltsrechtlichen Gesetzgebungen behindert*:

So können Regelungen der Asylgesetzgebung dazu führen, dass jungen Flüchtlingen die Arbeitserlaubnis für die Berufsausbildung verweigert wird. Wirken junge Flüchtlinge nicht ausreichend bei der Beschaffung ihrer Identitätsdokumente mit, so versucht die Ausländerbehörde über Arbeitsverbote den Druck auf sie zu erhöhen. In München werden Ermessensspielräume der Ausländerbehörde jedoch häufig zu Gunsten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen genutzt (5de). Junge Flüchtlinge können BAföG und Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) erst nach längerer Aufenthaltsdauer in Deutschland beziehen.¹³⁸ Hier wird deutlich, dass aufenthaltsrechtliche Aspekte Auswirkungen auf bildungsspezifische Fördermechanismen haben (5de) (vgl. II 2.6).

Ausbildungsbetrieben sind die Aufenthaltsdokumente junger Flüchtlinge häufig unbekannt. Ist in diesen zudem nur eine kurze Aufenthaltsdauer vermerkt, entstehen Ausbildungshindernisse für junge Flüchtlinge. Nur aufgrund der Unterstützung von SozialarbeiterInnen und LehrerInnen in den spezialisierten Schulangeboten ist es dann möglich, einen Ausbildungsbetrieb zu finden (5de; 7de).

Auf der anderen Seite wird für junge Flüchtlinge in München sehr häufig thematisiert, dass *Bildung eine wichtige Funktion im Asylprozess* einnimmt. In den verschiedenen Interviews wird immer wieder deutlich, dass Bildungswege am rechtlichen Status der jungen Flüchtlinge orientiert werden (26de; 5de; 2de; 13de; 10de). Es handelt sich hierbei um reziproke Beeinflussungen des rechtlichen Status und der Bildungsprozesse. Vor allem Jugendliche, die keine Anerkennung im Asylverfahren erhalten, sind betroffen. Der rechtliche Status wird zum Problem, wenn Jugendliche während der Schulzeit im Asylverfahren abgelehnt werden. Die Jugendlichen zweifeln dann, ob sich Bildung für sie lohnt oder ob sie sich lieber einen Job suchen sollten. Die Expertin Fr. Angerl denkt jedoch, dass es bei guter Beratung zu einer positiven Deutung des „negativen Status“ kommen kann. Die Jugendlichen müssen hierzu wissen, dass sich ihr Status durch den Abschluss einer zweijährigen Berufsausbildung stabilisieren lässt (13de). Sie beschreibt die Abläufe wie folgt:

Wenn Jugendliche eine zweijährige Berufsausbildung abgeschlossen haben, können sie eine Aufenthaltserlaubnis bekommen. Der Umgang mit der Passbeschaffung muss jedoch sozusagen geschickt geplant werden. Jugendliche sollen, wenn sie eine Duldung haben, soweit mitarbeiten, dass ihnen keine mangelnde Mitwirkungspflicht vorgeworfen werden kann. Jedoch nicht so viel, dass sie ihren Pass bereits erhalten, während sie noch in der Schulbildung sind, weil sie dann eventuell abgeschoben werden. Haben sie bereits eine Ausbildung begonnen, dürfen sie diese im Allgemeinen auch abschließen.

138 Diese Regelung wird zum 1.1.2016 geändert. Junge Flüchtlinge haben nunmehr die Möglichkeit, nach einem 15-monatigen Aufenthalt in Deutschland BAföG und BAB zu beziehen. Die Regelung gilt allerdings nicht für junge Flüchtlinge mit einer Aufenthaltsgestattung, die sich noch im Asylverfahren befinden (BMBF, 2015; Flüchtlingsrat Niedersachsen, 2015).

Insofern sollten sie den Pass erst erhalten, wenn sie schon in Ausbildung sind. Dieser Umstand führt dazu, dass Jugendliche möglichst schnell in Ausbildung gebracht werden. Als Abschlusszertifikat wird dann nicht der Quali, sondern nur einen HaSA angestrebt. (13de; 0016)

Bei den jungen Flüchtlingen geht es bei der Gestaltung ihrer Bildungsbiografien zum Teil um (über-)lebensnotwendige Vorgänge der Sicherung des Bleiberechts in Deutschland. Ein Ausschluss von Bildung kann mit der Gefahr von Abschiebung einhergehen (26de). Der Druck, beziehungsweise die Motivation einen Bildungsabschluss zu erhalten, erhöht sich. In diesem Zusammenhang kommt es laut den ExpertInnen auch häufig zu einer Konfliktsituation zwischen hohen Bildungsaspirationen der Jugendlichen und dem Druck zu einem schnellen aber niedrigen Schulabschluss und (irgendeiner) Berufsausbildung (13de; 26de).

Neben dieser direkten Beeinflussung der Bildungsbiografien durch Bleiberechtsaspekte ergeben sich *weitere Auswirkungen durch die speziellen Lebenssituationen als AsylbewerberInnen*. Bereits in der Thematisierung der Wohnformen wurde deutlich, dass es in den Erstaufnahmeeinrichtungen und in Gemeinschaftsunterkünften zu einem Lebensumfeld kommt, das „Lernen“ unmöglich werden lässt. Die Unterbringung in diesen Wohnformen ist jedoch durch die Asylgesetzgebung festgelegt.

Segregation im bayerischen Schulsystem

Die beschriebenen Mitgliedschaftsbedingungen von Bildungsangeboten sind zum großen Teil im dreigliedrigen bayerischen Bildungssystem verankert. Auf Ebene des formalen allgemeinbildenden Schulsystems gibt es einen *eingeschränkten Zugang für junge Flüchtlinge*, insbesondere wenn diese als Seiteneinsteiger die vorgesehenen Zeitpunkte des Überganges bereits verpasst haben. Der Zugang zur Sekundarstufe II ist dann nur anhand informeller Netzwerke zu erreichen. Die Zugangsentscheidung für diese Einzelfälle scheint durch die einzelnen Schulen möglich (26de; 13de). In Form der Flüchtlingsklassen wurde den jungen Flüchtlingen nun ein institutioneller und systemstruktureller Ort der Bildung eröffnet. Gekennzeichnet ist er, wie das bayerische Schulsystem allgemein, vom Versuch der Homogenisierung der Klassenzusammensetzung. Junge Flüchtlinge sind jedoch eine nur scheinbar homogene Gruppe, welche in einem separaten Bildungssetting beschult wird. Tatsächlich zeichnet sie sich durch eine starke Heterogenität des schulischen Vorwissens, der Sprachkenntnisse und der Bildungsaspirationen aus. Es werden dennoch auch *positive Aspekte des bayerischen Bildungssystems* dargestellt. Die Möglichkeit zu einfachen Schulabschlüssen und die dadurch gegebene Anschlussfähigkeit zur Berufsausbildung schaffen einen niedrigschwelligen Zugangsweg für junge Flüchtlinge. Sie können so auch bei geringer schulischer Vorbildung die Möglichkeit erhalten, über den Weg der Berufsausbildung an qualifizierter Erwerbsarbeit teilzuhaben (13de). Weiterhin zu evaluieren ist jedoch, ob es den jungen Flüchtlingen auch gelingt, diese im dualen System abzuschließen. Hier äußern sich ExpertInnen skeptisch. Sowohl die individuelle finanzielle Drucksituation als auch mangelnde Ausbildungsreife und zu geringe Unterstützungsmechanismen können bei den jungen Flüchtlingen zu einem Abbruch der Berufsausbildung führen (2de; 13de; 7de).

Unterstützung durch das Bayerische Kultusministerium und die Stadt München

Die *besondere Situation in München* im Vergleich zum restlichen Bundesland zieht sich stringent durch die Aussagen von ExpertInnen. So bringt es der Interviewpartner des Bayerischen Flüchtlingsrates folgendermaßen auf den Punkt:

In München funktioniert's ziemlich gut (...) In der Fläche ist es katastrophal. (5de: 37.51–38.00)

Diese deutlichen Unterschiede werden von den ExpertInnen als sehr ungerecht gewertet, da die Ortszuweisung im Asylverfahren ein nichtdurchschaubares und scheinbar zufälliges Prozedere darstellt (14de; 2de). In München ist das Angebot an Bildungsmöglichkeiten für junge Flüchtlinge im Vergleich zu anderen Regionen überdurchschnittlich gut entwickelt. Hierzu zählen sowohl die Übergangsklassen an Grundschulen und Mittelschulen als auch die auf junge Flüchtlinge spezialisierten Bildungsangebote wie SchlaU-Schule, Schulprojekte und Flüchtlingsklassen an den Berufsschulen (5de; 26de; 8de).¹³⁹ Die Kommune nimmt eine sehr aktive positive Rolle in Bezug auf die Schaffung von Strukturen und Vergabe von Ressourcen für (junge) Flüchtlinge ein. Dies geschieht freiwillig ohne gesetzliche Verpflichtung und innerhalb einer jahrzehntelangen Tradition der humanitären Orientierung in der Flüchtlingspolitik. Es liegt hier auch im Interesse der Stadt München, hohe Folgekosten jahrelang verpasster Integration zu vermeiden (8de; 2de; 10de). Dennoch, so ein Experte des Amtes für Wohnen und Migration, kommt die Stadt nun aufgrund der sehr hohen Flüchtlingszahlen an die Grenze ihrer Kapazitäten. Dies betrifft sowohl den extrem angespannten Wohnungsmarkt als auch die angebotenen Schulplätze für junge Flüchtlinge (2de).¹⁴⁰

Obwohl bezüglich des Bundeslandes Bayern von ExpertInnen Kritik an restriktiver Flüchtlingspolitik geäußert wird (5de; 8de; 14de), bezieht sich diese explizit nicht auf das *bayerische Kultusministerium*. Durch die Regelung des Kultusministeriums verbesserte sich die Bildungssituation der jungen Flüchtlinge grundlegend, da nun ein Recht auf berufsbildende Beschulung besteht. Diese Möglichkeit wird als „großartige Chance“ für die jungen Flüchtlinge beschrieben (5de).

Auch die konkrete Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium betonen die ExpertInnen durchweg als sehr positiv. Der Rektor Hr. Huber der A-Mittelschule hatte die Möglichkeit, mit dem Bildungsminister persönlich über den Aufbau des 9+2 Modells zu sprechen und wurde in seinem Anliegen sehr positiv bestärkt. Dies deckt sich auch mit Aussagen aus anderen Interviews. Der bayerische Kultusminister, so beschreibt der Experte Hr. S., hat sich in Folge eines Besuches der SchlaU-Schule der Gruppe der jungen Flüchtlinge angenommen und ist an einer progressiven und unterstützenden Vorgehensweise interessiert (14de; 8de). Das Berufsschulrecht der Flüchtlinge, welches zudem einer

139 Aufgrund des starken Anstieges von Flüchtlingszahlen entwickelte sich seit Mitte 2014 zudem ein breites Netz an ehrenamtlichen und nichtstaatlichen Unterstützungsmöglichkeiten, vgl. u. a. Flüchtlingshilfe München e. V.; Junges Bündnis für Geflüchtete; München ist bunt e. V.

140 Die geschilderte Situation hat sich aufgrund des extremen Anstieges der Flüchtlingszahlen im Jahr 2015 noch einmal erheblich verschärft (Telefonische Auskunft FlÜB&S Projekt und Bayerischer Flüchtlingsrat).

breiten Altersgruppe bis zu 25. Jahren zugestanden wird, entstand im Zuge dieser Zusammenarbeit (14de).

Die Expertin des Amtes für Wohnen und Migration sieht im Kultusministerium einen Verbündeten. So betont sie: „die sind wirklich unglaublich kooperationsbereit und offen“ (8de: 39). Dennoch müssen die Strukturen nun erst etabliert und die Umsetzung optimiert werden (5de; 8de). Als Hintergrund der Öffnung des Bildungsbereiches für die jungen Flüchtlinge werden gesellschaftsfunktionelle Gründe aufgeführt. Laut dem Experten Hr. S. wird sich die gesellschaftliche und politische Öffnung den Flüchtlingen gegenüber zukünftig weiter fortsetzen:

Das werden sie alle kapieren also auch Innen- und Sozialministerium. Ich hab einen unglaublich einflussreichen Lobbyisten an meiner Seite: Professor Doktor demographischer Wandel und vor allem sein Abteilungsleiter Fachkräftemangel. Und ähm des bohrt jetzt von ihnen heraus, argumentativ auch noch die Verbohrtesten auf. (14de: 6.45–7.07)

Fazit Orte non-formaler und formaler Bildung in München

In der Analyse der Orte non-formaler und formaler Bildung junger Flüchtlinge in München werden wichtige strukturelle Aspekte auf 1) Ebene der Interaktion, 2) Ebene der Institution und 3) Ebene der Funktionssysteme deutlich.

- 1) Bezüglich der Interaktionen mit jungen Flüchtlingen kann die Bedeutung des Rollen- und Funktionsverständnisses der ExpertInnen rekonstruiert werden. So bestimmen zentrale Aufgaben wesentlich die Sichtweise auf junge Flüchtlinge und in Folge auch die Interaktion mit ihnen. Es wird deutlich, dass sich Akteure im unterschiedlichen Maße den Rahmenbedingungen durch Asylsystem und Bildungssystem verpflichtet fühlen. Während der Schulrektor vor allem vor dem Hintergrund von *Bedürfnissen der Mittelschule* agiert, wägen die Sozialarbeiterinnen Anforderungen des Asylprozesses, vorhandene Bildungsstrukturen und Bildungsinteressen der Jugendlichen ab. Der Einfluss auf die Interaktionen mit den Jugendlichen wird in der Thematisierung von *Vermittlerrolle und direkter Beratung* sichtbar.
- 2) Die *zentrale Bedeutung der institutionellen Ebene* für die Bildungsteilhabe der jungen Flüchtlinge kann resümiert werden.

Neben *formalen Zugangsbeschränkungen* spielen beim Zugang zu Bildungsangeboten auch *versteckte Mitgliedschaftsbedingungen*, wie die Anzahl der angebotenen Schulplätze, eine wichtige Rolle. Die *Offenheit der Mitgliedschaftsbedingungen* nimmt von den spezialisierten Bildungsangeboten hin zu dem „Regelbetrieb“ des formalen Schulsystems ab.

Flüchtlingsspezifische Bildungsangebote richten ihre Strukturen an der *institutionellen Zielsetzung* lebenslagenbezogener Unterstützung junger Flüchtlinge aus. In Berufsschulen bestehen hingegen *Abweichungen zwischen dem institutionellen Kerngeschäft* (Berufsbildung) und der Beschulung dieser Gruppe. Genau wie die Mittelschulen sind Berufsschulen jedoch an der Übernahme dieser Aufgabe auch aus *systemfunktionalen Gründen* interessiert. Sowohl für Mittelschule als auch für das Übergangssystem

kommt es zu einer Aufwertung der Schülerschaft. Für die Mittelschule spielt zudem die Bestandssicherung eine zentrale Rolle.

Die *strukturelle Anlage von Förderangeboten* und Programmen variiert in den einzelnen Institutionen extrem und korrespondiert mit ihren Zielsetzungen. Während im Regelschulbereich zum Großteil keinerlei strukturelle Förderung angeboten wird, ist sie in den spezialisierten Angeboten zum Teil sehr weitreichend. *Informelle, non-formale und formale Bildungsbereiche bilden ein Netzwerk*, das in seinem Zusammenspiel Bildungsprozesse junger Flüchtlinge ermöglicht. Aufgrund des eingeschränkten Zugangs zu formalen Bildungsangeboten gewinnen solche der informellen und non-formalen Modalitäten an Bedeutung. In den Bildungsinstitutionen existieren wenige Strukturen, die *den jungen Flüchtlingen Macht* zusprechen.

- 3) Restriktive Regelungen des Asylsystems beschränken die Teilhabe der jungen Flüchtlinge am Bildungssystem. Gleichzeitig wird Bildungsteilhabe zur Verfestigung des legalen Status instrumentalisiert. Es kommt also zu einer *starken reziproken Beeinflussung von Asylstrukturen* und Strukturen im *Bildungsbereich*.

Besonders Seiteneinsteiger sind zudem von Exklusionsmechanismen im *segregierten bayerischen Bildungssystem* betroffen.

Die zentrale Bedeutung der lokalen Ebene wird anhand der positiven Rollen des Kultusministeriums und der Stadt München sichtbar. Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge in Form der Schaffung von Berufsbildungsstrukturen wird hier ermöglicht.

2.2 Strukturelle Barrieren und Ressourcen in München

Bei der Beschreibung der Strukturen wurde deutlich, dass für die Bildungsteilhabe von jungen Flüchtlingen sowohl Unterstützungssysteme existieren, also Ressourcen bereitgestellt werden, als auch strukturelle Barrieren Bildungszugang und -teilhabe einschränken. *Im zweiten Fragebereich* wird nun danach gefragt, welche strukturellen Ressourcen und Barrieren anhand der Datenanalyse rekonstruiert werden können.

2.2.1 Strukturelle Ressourcen

Folgende strukturellen Ressourcen können für München thematisiert werden:

- Abstimmung auf die Zielgruppe und Flexibilität
- Soziale Arbeit als Unterstützungssystem
- Netzwerke und systemübergreifende Unterstützungssysteme
- Das Berufsschulrecht und seine Umsetzung in München

Die Darstellung und Abgrenzung der unterschiedlichen Unterstützungssysteme ist idealtypisch, in den realen Prozessen kommt es hier zu wesentlichen Überschneidungen und gegenseitigen Beeinflussungen.

Abstimmung auf die Zielgruppe und Flexibilität

Um jungen Flüchtlingen eine erfolgreiche Teilhabe am Bildungssystem zu ermöglichen, betonen die ExpertInnen, dass Bildungsangebote auf die speziellen Bedürfnisse der Grup-

pe abgestimmt sein müssen. Strukturen, die flexibel und individuell auf die Lebenslagen der einzelnen Jugendlichen eingehen, stellen notwendige Unterstützungsmechanismen für die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge dar. Um diese Strukturen in den Bildungsangeboten zu etablieren, ist Expertenwissen bezüglich der Zielgruppe notwendig. Auch sozialpädagogische Begleitung wird in diesem Zusammenhang als fundamentaler Bestandteil von schulischen Strukturen für junge Flüchtlinge benannt (8de; 13de).

Expertenwissen bezüglich Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie spezielles Wissen zur Situation junger Flüchtlinge ist die Voraussetzung für die bedarfs- und schülerzentrierte Ausrichtung der Strukturen im schulischen Angebot sowie im konkreten Unterricht. In der SchlaU-Schule und dem Flüb&S Projekt ist aufgrund der jahrzehntelangen Arbeit mit der Zielgruppe ein großes Erfahrungswissen vorhanden. Auch bezüglich asylrechtlicher Aspekte zeigen die ExpertInnen vertieftes Wissen (6de; 10de; 13de; 14de).

Als hochwirksame strukturelle Ressourcen der auf junge Flüchtlinge spezialisierten Angebote können *Individualisierung und Flexibilisierung der Schul- und Unterrichtsstrukturen* rekonstruiert werden. So gibt es hier auch während des Schuljahres eine Durchlässigkeit der Leistungsniveaus und zusätzliche individuelle Förderstrukturen werden für einzelne Jugendliche geschaffen. Sollten Jugendliche z. B. aufgrund akuter psychischer Belastung vorzeitig abbrechen, wird ein späterer Wiedereinstieg ermöglicht. Für junge Flüchtlinge als äußerst heterogene Gruppe mit unterschiedlich ausgeprägten intersektionalen Problem- und Lebenslagen sind diese Strukturen essentiell, um Bildungsteilhabe zu ermöglichen (8de; 13de). Die SchlaU-Schule und Schulprojekte können die Jugendlichen dort abholen, wo sie stehen und individualisiert auf die Heterogenität der schulischen Vorbildung und auf das Spannungsfeld von Bildungsmotivation und Traumatisierung eingehen (8de; 10de; 13de).

Auch im formalen bayerischen Schulsystem sehen InterviewpartnerInnen Möglichkeiten der Flexibilisierung und Individualisierung verankert. Im dreigliedrigen Schulsystem besteht die Möglichkeit, Schulabschlüsse flexibel auf unterschiedlichen Niveaus, auch auf relativ niedrigem Niveau (HaSA) zu erreichen. Dies ermöglicht es Jugendlichen mit lückenhafter oder geringer schulischer Vorbildung, in das Ausbildungssystem einzumünden. Durch den zweiten Bildungsweg bestehen im Anschluss an die Berufsausbildung Möglichkeiten, höhere Schulabschlüsse abzuschließen, beziehungsweise sich beruflich weiterzuqualifizieren (8de; 26de; 27de).

In den spezialisierten Bildungsangeboten wird zudem eine *zielgruppenorientierte Unterrichtsgestaltung* betont. SchlaU-Schule, Flüb&S Projekt, Flüchtlingsklassen in BVJ und BIJ orientieren Inhalte, Pädagogik und Didaktik an den speziellen Bedürfnissen dieser Gruppe. So werden im SchlaU-Projekt spezielle Schulmaterialien erstellt. Auf die besonderen Bedürfnisse, vor allem bei traumatisierten Jugendlichen, muss Rücksicht genommen werden (13de; 10de).

Der SchlaU-Schule wird im Zusammenhang mit der Beschulung von jungen Flüchtlingen eine *Vorbildfunktion* zugewiesen. Die Arbeit der Schule ist in zahlreichen Fernseh- und Pressebeiträgen dokumentiert. Wichtige Auszeichnungen, wie die Integrationsmedaille, wurden an die Schule verliehen (14de). Als besonders auszeichnend für ihre Institution beschreibt die Expertin Fr. Angerl die positive Schulatmosphäre. In der Sprache der Expertin zeigt sich eine starke Orientierung an der Zusammenarbeit im Team. Sie verwendet vor allem „wir“, nicht „ich“, sie spricht von „unseren Lehrern“ und „unserer Intension“. Sie

arbeitet in einem „tollen Team mit Leuten, die sich engagieren“ (13de: 0055). Jugendliche in München versuchen als erstes in die SchlaU-Schule zu kommen. Auch bei Betreuern ist es die präferierte Möglichkeit, da die SchlaU-Schule in Fachkreisen einen sehr guten Ruf besitzt. Jugendliche, Betreuer und MitarbeiterInnen des Schulprojektes fühlen sich glücklich und bevorteilt, da sie Teil dieser Institution sind. Im engen Zusammenhang stehen hier auch die sehr häufig und bewusst eingesetzten „Role Models“ Schüler und Schülerinnen des Projektes, die besonders erfolgreich sind und als Vorbilder für die anderen jungen Flüchtlinge wirken. Die Expertin drückt dies so aus:

Ja und ich glaub auch, dass die hier auch andere Beispiele auch halt haben, an der Hauptschule da ist oft die Stimmung nicht gut, sind auch viele die das Gefühl haben in der Looserschiene zu sein (...) und bei uns kriegen sie halt (...) kriegen mit hier geht's, ja hier kann man den Schulabschluss auch schaffen und kann dann auch weiter einen guten Weg gehen. (13de: 005)

In diesem Absatz zeigt sich *die große Stärke der spezialisierten Bildungsangebote*. Im Gegensatz zum regulären Schulsystem richten sie sich an der Lebenssituation und den Bedürfnissen von jungen Flüchtlingen aus. Besondere Förderbedürfnisse aufgrund unterbrochener und eingeschränkter schulischer Vorbildung sowie aufgrund psychischer Belastungen und Traumatisierung und die asylrechtlichen Rahmenbedingungen werden in den Bildungsstrukturen dieser Angebote sehr stark beachtet. Aufgrund der überschaubaren Größe und der nichthierarchischen Strukturen können Veränderungen zudem zeitnah umgesetzt werden.

Soziale Arbeit als Unterstützungssystem

SozialarbeiterInnen sind in verschiedenen Arbeitsfeldern tätig, die junge Flüchtlinge und ihre Teilhabe am Bildungssystem betreffen. Als zentrale Bereiche können hier die Schulsozialarbeit, die Sozialberatung in Gemeinschaftsunterkünften, die Betreuung in Jugendhilfeeinrichtung und die Übernahme von Vormundschaften für junge Flüchtlinge rekonstruiert werden (5de; 13de; 26de). Wesentliche Funktionen in diesen Arbeitsbereichen liegen in der Vermittlerrolle (vgl. V.II 2.1; 3.1), der Bildungsberatung und Anmeldung in Schulen und Projekten, der Unterstützung von Bildungsprozessen, der Organisation von Nachhilfe und Patenschaftsprogrammen sowie der Lobby- und Netzwerkarbeit (Korntheuer & Anderson, 2014). Die folgende Grafik bietet einen Überblick (Abbildung 5a.5).

Im Rahmen dieser Arbeit kann nicht auf alle Arbeitsbereiche und Funktionen eingegangen werden.¹⁴¹ *Schulsozialarbeit* wird als wichtige Unterstützungsstruktur deutlich (7de; 5de; 10de). Die Expertin des Netzwerkes FIBA sieht so in der sozialpädagogischen Begleitung der jungen Flüchtlinge eine unabdingbare Struktur für das Gelingen von schulischen Bildungsprozessen:

Und was ja immer auch ganz wichtig ist, es reicht ja nicht die in Sprachkurse zu schicken. Das ist ja eine sehr verletzte Gruppe, die einen hohen Grad an Betreuung,

141 Zur weiteren Auseinandersetzung mit der Rolle der Sozialen Arbeit in den Bildungsprozessen junger Flüchtlinge vgl. Korntheuer und Anderson (2014).

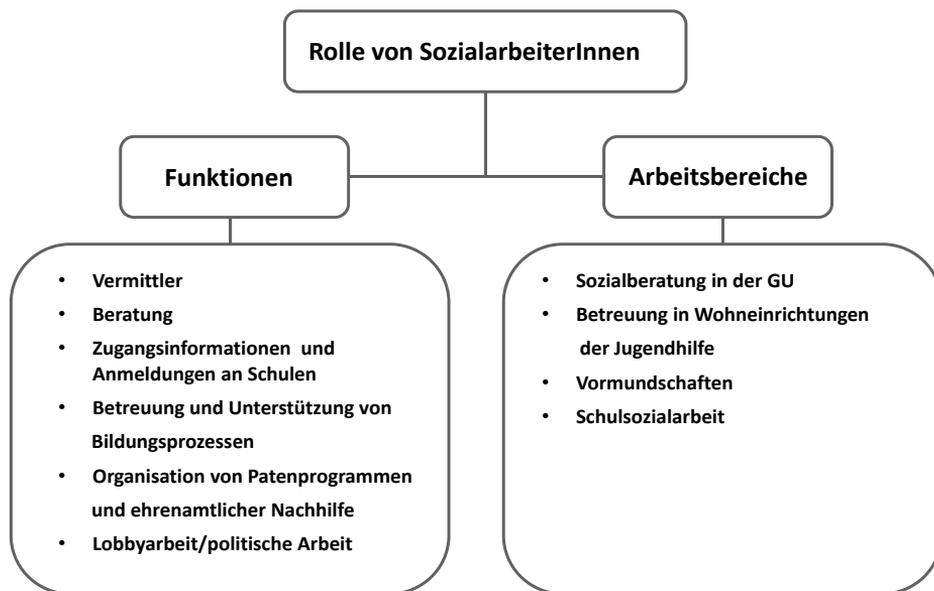


Abbildung 5a.5: Funktionen und Arbeitsbereiche von SozialarbeiterInnen (Quelle: eigene Darstellung)

Beratung und Begleitung braucht. (...) Das heißt ohne intensive flankierende sozialpädagogische Betreuung geht da gar nichts. (8de: 30.00–30.30)

Die Handlungsmöglichkeiten von SchulsozialarbeiterInnen variieren jedoch institutionspezifisch deutlich. Als wichtige Funktion kann hier die Bearbeitung von asylspezifischen Problemlagen bei den Jugendlichen rekonstruiert werden (13de; 10de; 27de). Schulsozialarbeit bearbeitet häufig den Überschneidungsbereich von Bildungsstrukturen und Asylstrukturen. Während dies in der Mittelschule in Form individueller Fallarbeit geschieht, agiert die Schulsozialarbeiterin der SchlaU-Schule auch auf institutioneller und gesellschaftlicher Ebene. So nimmt sie Einfluss auf die Strukturen des Bildungsangebotes und betreibt innerhalb von Netzwerkarbeit Lobbyismus für junge Flüchtlinge (13de).

Bezüglich der *Sozialberatung in den Gemeinschaftsunterkünften* wird im Interview mit der Expertin Fr. Wiesent (26de) deutlich, dass sie herausragende Bedeutung für den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten hat. Hier erhalten junge Flüchtlinge zunächst Beratung in allen wichtigen Bereichen wie Gesundheit, Aufenthalt und Asylsystem, Wohnungssuche, Arbeitssuche, Anträge auf Sozialleistungen, öffentlicher Nahverkehr sowie Bildungsberatung und Anmeldung an Schulen. Aufgrund ihrer langjährigen Berufserfahrung hat die Expertin ein weitreichendes Wissen über verschiedene Institutionen und Angebote im Bildungsbereich. Zudem ist die Unterstützung in anderen Lebensbereichen fundamental, damit junge Flüchtlinge an Bildungsprozessen teilnehmen können. So muss in einigen Fällen zunächst therapeutischer Zugang hergestellt werden, um Jugendliche soweit zu stabilisieren, dass sie Bildungsangebote annehmen können.

Bei Bedarf organisiert sie auch Nachhilfe durch Ehrenamtliche. Diese sollen jedoch nicht Aufgaben des Schulsystems übernehmen. Schulische Förderstrukturen sollen inner-

halb politischer Arbeit in Netzwerken und durch Lobbyismus verbessert werden. Insofern ist die Asylsozialarbeiterin auch auf gesellschaftsstruktureller Ebene eine wichtige Ressource für junge Flüchtlinge (26de) (vgl. hierzu Korntheuer & Anderson, 2014).

Netzwerke und Systemübergreifende Unterstützungssysteme

Die Zusammenarbeit in Netzwerken spielt auf der Ebene des Bildungssystems eine große Rolle, insbesondere die Verschränkungen zwischen verschiedenen Schulformen, Bildungsarten und einzelnen Institutionen ermöglicht die Entwicklung von Bildungsangeboten für junge Flüchtlinge. Anhand der Interviews können *intensive Netzwerkbeziehungen zwischen SchlaU-Schule, Berufsschulklassen, A-Mittelschule und anderen Schulprojekten* rekonstruiert werden (27de; 13de; 7de)

Zudem gibt es in München sehr *aktive Netzwerke im Asylbereich*, die sowohl Bildungseinrichtungen, Sozialberatung in den Gemeinschaftsunterkünften, politische Akteure wie der Münchner und Bayerische Flüchtlingsrat und Wohneinrichtungen der Jugendhilfe umfassen (10de; 1de). Als weiterer sehr wichtiger Bereich wird die *Zusammenarbeit mit der Ausländerbehörde betont*, die zur Verbesserung von behördlichen Abläufen beiträgt (13de; 5de). Durch *FIBA wurde eine institutionalisierte Form der Netzwerkarbeit* geschaffen. FIBA macht es sich zur Aufgabe, verschiedene Akteure im Bildungssystem zusammenzubringen. So gibt es unter anderem gemeinsame Workshops mit dem Ausländeramt, Amt für Arbeit, Kultusministerium und Integrationsrat. Die Zusammenarbeit beschreibt die Expertin des Amtes für Wohnen und Migration als sehr gewinnbringend für alle. Es konnten so Zugangsstrukturen mit der Agentur für Arbeit etabliert und eine schnellere Abwicklung von Genehmigungsverfahren (bei Nachrangigkeit auf dem Arbeitsmarkt) vereinbart werden. Das Netzwerk scheint hier eine einflussreiche Position einzunehmen und auf andere Institutionen wirken zu können (8de).

Neben diesen institutionellen Netzwerken sind auch *informelle soziale Netzwerke* als direkte Ressourcen für junge Flüchtlinge von großer Bedeutung. Hier kann eine deutliche Funktion der Community und Familie und andere informelle Netzwerke für den Erhalt von Zugangsinformationen und in der Eröffnung von Zugangswegen zu Bildungsangeboten für junge Flüchtlinge rekonstruiert werden. Zugang zu Informationen werden häufig über informelle Netzwerke weitergegeben (8de). *Informelle Kontakte zu Deutschen* können Zugangswege in sonst verschlossene Bildungsbereiche eröffnen. Dies verdeutlicht die Expertin des Amtes für Wohnen und Migration am Beispiel einer irakischen Familie. Einer ehrenamtlichen Unterstützerin gelang es, den Rektor eines Gymnasiums von der Aufnahme von zwei jungen Flüchtlingen zu überzeugen, obwohl eines der Mädchen bereits 17 Jahre alt war. Dies war nur möglich, da es sich um eine ehemalige Mathematiklehrerin der Schule handelte (8de).

Das Berufsschulrecht und seine Umsetzung in München

Auf Ebene des Schulsystems stellen die ExpertInnen das neue Recht auf Bildung durch Richtlinie des Bayerischen Kultusministeriums in den Mittelpunkt. Durch sie wird die rechtliche Basis für die Beschulung der jungen Flüchtlinge gelegt. Das Bayerische Kultusministerium verpflichtet sich auf dieser Grundlage, auch finanzielle Mittel für die Einrichtung der Flüchtlingsklassen bereitzustellen. Im urbanen Zentrum München sind

zudem alle wichtigen Akteure gut erreichbar, wie der Koordinator der Flüchtlingsklassen hier beschreibt:

Und da haben wir in München einen leichten Vorteil, weil wir hier alle beisammen sitzen. Das Kultusministerium ist in der Stadt, das Schulreferat ist in der Stadt. Wir haben relativ kurze Wege und schaffen das, uns auch mal zu Dritt zu treffen. Und auch die Regierung von Oberbayern, da sind alle Leute bekannt. Alle Leute sind konstruktiv und keiner ist dabei, der sich dieser Sache irgendwie komplett verweigert. (7de: 41.27–41.58)

Auch die Stadt München wird als mitwirkender Akteur mehrfach positiv betont, die Kommune setzt sich freiwillig, ohne rechtliche Verpflichtung für die Beschulung der jungen Flüchtlinge ein und fördert diese auch finanziell (8de; 2de).

2.2.2 Strukturelle Barrieren

Strukturelle Barrieren betreffen nicht alle jungen Flüchtlinge im gleichen Maße. Unterschiede zeichnen sich sowohl bezüglich des Alters und der Familiensituation, des rechtlichen Status und der individuellen Bildungsaspirationen ab. Folgende Barrieren werden rekonstruierbar:

- Begleitete junge Flüchtlinge und volljährige junge Flüchtlinge als blinder Fleck
- Barrieren aufgrund restriktiver Mitgliedschaftsbedingungen und rechtlicher Grundlagen
- Eingeschränkter Zugang zu verschiedenen Bildungswegen
- Beschränkte Zahl der Schulplätze und Priorisierung bestimmter Gruppen

Begleitete junge Flüchtlinge und volljährige junge Flüchtlinge als blinder Fleck

Bestimmte Gruppen junger Flüchtlinge erhalten erschwert Zugang zu Bildungsprozessen (10de) (8de; 2de). Begleitete junge Flüchtlinge und volljährige junge Flüchtlinge, die in Gemeinschaftsunterkünften leben, sind stärker durch strukturelle Barrieren in ihrem Bildungszugang eingeschränkt. Einigen interviewten Experten und Expertinnen ist diese Situation durchaus bewusst, wie an dieser Aussage des Interviewpartners des Bayerischen Flüchtlingsrates deutlich gemacht werden kann:

Man muss auch grundsätzlich sagen, für die unbegleiteten Minderjährigen (----), die sind deutlich besser gestellt als die begleiteten Minderjährigen. Und das ist auch tragisch, dass so wenig auf die begleiteten Minderjährigen geschaut wird, die doch einen Großteil der Kinder und Jugendlichen ausmachen, die hier ankommen. (5de:41.33–41.52)

Andere Interviewpartner wie der Rektor Hr. Huber sprechen im Interview gezielt von umF und nicht von jungen Flüchtlingen, die mit ihrer Familie in München sind. So bestätigt sich hier die Annahme, dass diese Gruppe oft aus dem Blickfeld gerät (27de). Als wesentliche Barrieren für sie können die belastenden Lebensbedingungen in den Gemeinschaftsunterkünften, eingeschränkte Zugangsinformationen zu Bildungsangeboten,

weniger individuelle Unterstützung in Bildungsprozessen, weniger Kontaktmöglichkeiten zu deutscher Sprache und Kultur sowie eine weniger engagierte Lobby rekonstruiert werden. Die Benachteiligung dieser Teilgruppe beginnt bereits in der Erstaufnahme, da Sprachkurse nur in den Einrichtungen für umF direkt angegliedert sind (8de). Nach der Unterbringung in einer Gemeinschaftsunterkunft treffen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen dann häufig auf Informationsbarrieren. Junge Flüchtlinge, die mit ihren Familien in Gemeinschaftsunterkünften untergebracht sind, haben keinen Zugang zu den institutionellen Netzwerken zwischen Jugendhilfeeinrichtungen und den Trägern von Schulangeboten. Insofern kann es hier insbesondere in der Situation von fehlenden Schulplätzen zu Ausschlussprozessen kommen (13de; 8de).

Fehlende Sozialberatung in großen Gemeinschaftsunterkünften kann den Zugang zu Bildung stark einschränken, da auch von den Schulbehörden keine Informationen weitergegeben werden (5de; 26de). In größeren GU wird aufgrund der hohen Fallzahlen von SozialarbeiterInnen häufig nur Kontakt zu den Familien aufgenommen. Alleinstehende junge Erwachsene hingegen müssen die Beratungsstelle selbst aufsuchen (26de).

Barrieren aufgrund restriktiver Mitgliedschaftsbedingungen und rechtlicher Grundlagen

Es besteht ein klarer Ausschluss von jungen Flüchtlingen im *dreigliedrigen Schulsystem*. Mitgliedschaftsbedingungen bezüglich der Sprachkenntnisse, des Alters und der schulischen Vorkenntnisse werden hier so formuliert, dass sie zur Exklusion führen können. Zugang erhalten die Jugendlichen zu Ü-Klassen bis zum Ende des 16. Lebensjahres, danach das Berufsschulrecht sowie Zugang zur SchlaU-Schule, Schulprojekten und Sprachkursen. Der Zugang zum formalen allgemeinbildenden Schulsystem ist ab 16 Jahren stark eingeschränkt (26de; 27de).

Strukturelle Barrieren bilden die *fehlende (Sprach-)Förderung* an einigen Schultypen und fehlende Ganztagesbetreuung bzw. Hausaufgabenhilfen (26de). Soweit Plätze vorhanden sind, erhalten junge Flüchtlinge über die Flüchtlingsklassen, SchlaU-Schule und Schulprojekte Zugang zum einfachen oder qualifizierenden Hauptschulabschluss (HaSA/Quali) und zu berufsorientierten Angeboten. Im weiteren Verlauf ist jedoch auch der Bereich der Berufsausbildung durch Barrieren im Zusammenhang mit aufenthaltsrechtlichen Regelungen eingeschränkt (13de; 10de; 5de).

Es wird deutlich, dass sich viele der Barrieren durch *gesetzliche Vorgaben im Asylprozess* ergeben, weitere durch das Bildungssystem verankert werden. Diese Ausschlussmechanismen sind offen und in Gesetzen sowie Regelungen der Schulbehörden und im Aufenthaltsrecht festgelegt (13de). Jugendliche, welche im Asylprozess ein Bleiberecht erhalten konnten, sind weniger durch asylspezifische Barrieren, wie kurze Aufenthaltstitel und Arbeitsverbote, betroffen. Auch bei ihnen können jedoch aufenthaltsrechtliche Barrieren, wie der Ausschluss von BAföG und BAB Bezug in den ersten 15 Monaten des Aufenthaltes betont werden. Bildungswege von Flüchtlingen können nicht ohne die Zusammenhänge mit den Gegebenheiten im Asylprozess betrachtet werden, solange Jugendliche noch keinen festen rechtlichen Status besitzen. Berufliches Interesse, Bildungsaspirationen und Fähigkeiten der jungen Flüchtlinge spielen hier eine untergeordnete Rolle, da es zunächst um die lebenswichtige Sicherung des Bleiberechts geht. Auch die psychische Belastung während des Asylprozesses wird thematisiert, zum Teil kommt es zu einem Gefühl der Sinnlosigkeit von Bildung. Die Lebensbedingungen in den Erstaufnahmeeinrichtungen

und Gemeinschaftsunterkünften bilden Barrieren für einen gelingenden Start des Bildungsweges in Deutschland. Sie machen die Jugendlichen „krank“. Konzentration und Wohlbefinden sind sehr stark eingeschränkt. Lernen unter diesen Umständen ist nur durch extrem hohe Motivation der Jugendlichen zu erklären (13de; 5de).

Eingeschränkter Zugang zu verschiedenen Bildungswegen

In den Interviews mit den ExpertInnen zeigt sich, dass Berufsausbildung als strukturell vorgesehene Bildungsziel der jungen Flüchtlinge rekonstruiert werden kann. Verschiedene Faktoren führen zu dieser Zielsetzung. So werden,

- die rechtliche Aufenthaltssicherung durch die Berufsausbildung;
- die oft geringe schulische Vorbildung der jungen Flüchtlinge bzw. ihr niedriges schulisches Leistungsniveau;
- sowie die bereits beschriebenen gesellschaftlichen oder persönlichen Annahmen über ihre Begabungspotenziale und
- die Ansiedlung der Flüchtlingsbeschulung an den Berufsschulen in den Aussagen der InterviewpartnerInnen als Einflussbereiche deutlich.

Auch die *Verortung von Übergangsklassen an der Mittelschule* führt dazu, dass häufig Zertifikate erworben werden, die dann zu einer Berufsausbildung führen. Für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge spielen zudem Rahmenbedingungen der Jugendhilfe eine Rolle für die Bevorzugung von Berufsausbildung gegenüber weiterer schulischer Bildung.

Im breiten Feld der *Berufsausbildung gibt es zudem Einschränkungen*. Junge Flüchtlinge haben nur Zugang zu bestimmten Segmenten des Berufsausbildungssystems. Einige Bereiche sind für junge Flüchtlinge aufgrund des fehlenden Bildungszertifikates (z. B. Mittlerer Schulabschluss) nicht zugänglich. Zudem wird ihnen von anspruchsvollen Berufen abgeraten, da sich nicht ausreichend Vorbildung für die Bewältigung der Leistungsanforderungen an den Berufsschulen mitbringen (10de; 7de). Häufig besitzen junge Flüchtlinge *nur geringe beziehungsweise lückenhafte schulische Vorbildung aus dem Herkunftsland*, so beschreibt der Experte Hr. Karls bezüglich der Flüchtlingsklassen, dass nach einem Jahr Schule noch keine Anschlussmöglichkeiten zu Berufsausbildungen bestehen. Selbst nach zwei Jahren BVJ/BIJ zeigt sich, dass Jugendliche häufig nicht in der Lage sind, die schulischen Anforderungen von Berufsausbildung oder regulären BVJ zu erfüllen (7de). Insofern werden Möglichkeiten der höheren Schulabschlüsse nicht in Erwägung gezogen, da für junge Flüchtlinge aufgrund ihres Leistungsniveaus keine Anschlussmöglichkeiten bestehen. Sollte durch die Bildungsträger wie die Münchner Volkshochschule doch ein weiterer Schulbesuch ermöglicht werden, so zeigt sich, dass dieser meist scheitert (10de). Hinzu kommen *Annahmen* der einzelnen Akteure über das *Begabungspotenzial* der Gruppe. So betont die Expertin Fr. Wiesent die praktische Veranlagung der jungen Flüchtlinge (26de). Kulturdefizitäre Annahmen bezüglich der Jugendlichen und ihrer Eltern führen zu direkter Beratung in Mittelschulen (8de; 63).

Der Experte Hr. Huber beschreibt weiterhin einen gewissen *Druck aufgrund des Facharbeitermangels*. Dieser führt dazu, dass ihm die leistungsbereiten jungen Flüchtlinge „aus der Hand gerissen“ werden und so nicht für weiterführende Beschulung zur Verfügung stehen (27de). Das Recht der jungen Flüchtlinge auf Beschulung an den Berufsschulen

wird häufig gesellschaftsfunktionell begründet (14de). Neben den Altersbeschränkungen im Sekundarbereich wird der Bedarf an Facharbeitern als ökonomische Notwendigkeit angeführt und so die Verortung von Flüchtlingsklassen an den Berufsschulen erklärt. Hinzu kommt das *Interesse der Jugendhilfeeinrichtungen*, Jugendliche möglichst schnell in eine Ausbildung einmünden zu lassen und sie so von der Jugendhilfe unabhängig zu machen, beziehungsweise ihnen einen Schul- oder Berufsabschluss zu ermöglichen, bevor das Förderende durch mit der Volljährigkeit¹⁴² eintritt (32de). Die Lehrerin Fr. Lehner kritisiert diese Vorgehensweise und sieht hier eine weitere Barriere für höhere Bildungsabschlüsse (32de: 10.10). Der Experte des Bayerischen Flüchtlingsrates hingegen betont, dass diese Vorgänge häufig im Zusammenhang mit Schutzabsichten stehen (5de).

Bezüglich des Überganges in weiterführende Schulen bestehen informelle Kontakte, jedoch *keine offiziellen strukturellen Wege in das Gymnasium und die Realschule*.¹⁴³ Das FlÜB&S Projekt ermöglicht in Einzelfällen den Zugang zu volkshochschulinternen Bildungsgängen des Mittleren Schulabschlusses für ihre SchülerInnen (10de). Durch das 9+2 Modellprojekt wurde hier zudem eine Möglichkeit geschaffen, die Mittlere Reife unterstützt durch Förderstrukturen an einer Mittelschule abzuschließen (13de; 32de; 27de)¹⁴⁴. Der Zugang zu weiterführenden Schulen insbesondere zu Gymnasien ist nur durch Glück in Form zufälliger privater Kontakte möglich. Es bestehen keine offiziellen Strukturen (8de).

Beschränkte Zahl der Schulplätze und Priorisierung bestimmter Gruppen

Die eingeschränkten Möglichkeiten des Zugangs durch die Beschränkung von Schulplätzen wie sie die Expertin Fr. Angerl für die SchlaU-Schule beschreibt (im Schuljahr 2013/2014 bei 200 Anmeldungen und 50 Plätzen) stellt wohl eine unüberbrückbare Barriere für einige Jugendliche dar (13de). Auch an anderen Stellen wird betont, dass nicht ausreichend Schulplätze vorhanden sind. So nimmt der Experte Hr. S. an, dass lediglich die Hälfte der Jugendlichen zwischen 16 und 21 Jahren in Schulangeboten sind. Sprachkurse sind für viele Jugendliche eine unzureichende Alternative, da sie häufig während des Schuljahres enden und dann keine Anschlussmöglichkeiten gegeben sind (14de). Nachzufragen wäre hier insofern, wie der erleichterte Zugang für Mädchen und Jüngere legitimiert wird oder ob es sich hier um eine Diskriminierung von Jungen und Älteren handelt (13de). Deutlicher wird die Beschränkung des Bildungszuganges bezüglich des Modellprojektes 9+2. Hier sind lediglich für ganz München 20 Schulplätze vorhanden. Dementsprechend ist das Modellprojekt zum Zeitpunkt des Interviews mit 24 SchülerInnen überbelegt (32de).

142 Jugendhilfemaßnahmen wären rechtlich bis 21 Jahre möglich. Faktisch werden sie jedoch für Flüchtlinge häufig nicht ermöglicht.

143 Theoretisch wäre das Stellen eines Gastschulantrages eine Möglichkeit. Dies wird von den befragten ExpertInnen jedoch nicht erwähnt.

144 Seit 2014/2015 ist zudem an der SchlaU-Schule die externe Vorbereitung auf den Mittleren Schulabschluss möglich (vgl. SchlaU-Schule).

Fazit der strukturellen Ressourcen und Barrieren in München

In diesem Absatz wurden die wesentlichen strukturellen Barrieren und Unterstützungssysteme deutlich gemacht. Diese sollen nun resümierend im Zusammenhang betrachtet werden. Hier werden 1) die Schwächen und Stärken der spezialisierten Bildungsangebote deutlich, 2) die weitreichenden Barrieren im regulären Schulsystem betont und 3) die spezielle Situation im urbanen Zentrum München dargestellt.

- 1) Auf Flüchtlinge spezialisierte Bildungsangebote wie SchlaU-Schule, Schulprojekte und Flüchtlingsklassen an den Berufsschulen *richten sich strukturell an der Lebenssituation und den Bedürfnissen von jungen Flüchtlingen* aus. Soziale Arbeit als wirksamer Unterstützungsmechanismus und intensive Netzwerkbildung führen innerhalb dieser Angebote zur Inklusion und Teilhabe, nicht nur bezüglich der Bildung, sondern auch in Form der Stabilisierung des rechtlichen Status. Dennoch bleiben aufgrund *mangelnder Schulplätze und fehlender Informationswege* vor allem junge volljährige und begleitete junge Flüchtlinge aus den Gemeinschaftsunterkünften ausgeschlossen. Zudem eröffnen diese Angebote *vor allem einen bestimmten Bildungsweg*, den der Berufsausbildung.
- 2) Reguläre Angebote im Sekundarbereich II schließen die hier betrachteten jungen Flüchtlinge größtenteils durch *restriktive Mitgliedschaftsbedingungen, mangelnde Förderstrukturen und nicht vorhandene institutionelle Anbindungen* aus.
- 3) Im urbanen Zentrum München zeigt sich *intensive Netzwerkbildungen* von Akteuren. Es gibt ein weitreichendes Angebot von non-formalen Bildungsmöglichkeiten und *finanzielle Unterstützung* durch die Kommune und das bayerische Kultusministerium.

2.3 Formen und Prozesse von Inklusion und Exklusion in München

An dieser Stelle wird auf den *dritten Fragebereich* der Untersuchung verwiesen. Als Hintergrund wird in den Ergebnissen sowohl die systemtheoretische Perspektive (Luhmann, 1995; Prange, 2006, S. 313) als auch Aspekte der Inklusion und Exklusion in Systemen nach Kronauer und Stichweh deutlich (Kronauer, 2010, S. 25; Stichweh, 2009). Im Zuge der Analyse stellte sich zudem die Anschlussfähigkeit zu Theorien der institutionellen und strukturellen Diskriminierung heraus (Gomolla & Radke, 2009; Hormel, 2007). Insofern kam es hier sowohl zu Prozessen der theoretischen Sensibilisierung durch die Vorstrukturierung im formalen Kategoriensystem als auch zu induktiv geleiteten theoretischen Übertragungsprozessen. Dieser dritte Fragebereich hat zudem resümierenden Charakter, da Strukturen, Barrieren und Ressourcen auf Theorien der Inklusion und Exklusion bezogen werden.

2.3.1 Kumulative Prozesse der Inklusion

Anhand der Analyse der Experteninterviews zeigt sich, dass Mechanismen und Prozesse von Inklusion häufig einen kumulativen Charakter besitzen. So entstehen durch die Teilhabe an Bildungsangeboten häufig neue soziale Beziehungen und durch Zugang zum Berufsausbildungssystem lässt sich der rechtliche Status von jungen Flüchtlingen stabilisieren.

Eine besondere Rolle spielt in diesen Zusammenhang der Zugang zu sozialen Netzwerken. Vorhandene soziale Nahbeziehungen, insbesondere auch Kontakte durch Paten- und Nachhilfeprogramme, setzen häufig Inklusionsprozesse in Gang und können auch Exklusionsrisiken abfedern. So gibt es keine offiziellen Strukturen, die junge Flüchtlinge als Seiteneinsteiger nutzen können, um auf weiterführende Schulen wie Realschule und Gymnasien zu kommen. Haben sie jedoch Zugang zu Personen, die persönliche Kontakte besitzen, kann eine Teilhabe hier gelingen. Diese Inklusionsmechanismen sind jedoch zufällig und basieren auf Glück, die richtige Person im richtigen Moment zu kennen. Als Gegenbild zeichnet sich hier weitreichende Exklusion von Jugendlichen ab, die nicht über diese persönlichen Kontakte verfügen (26de; 8de). Familie, ethnische Community oder Peer Group sind in der Bereitstellung von Zugangsinformationen zu Bildungsangeboten unterstützend. Stehen jungen Flüchtlingen solche Kontakte nicht zur Verfügung, da sie als unbegleitete junge Flüchtlinge im Land sind oder da ihr familiärer Nahraum selbst stark belastet ist, übernehmen teilweise institutionalisierte soziale Netzwerke diese Funktion. Als besonders wirksame und effiziente Netzwerke können hier die Jugendhilfeeinrichtungen und Vormünder rekonstruiert werden. Sie informieren über Bildung und melden junge Flüchtlinge in Bildungsangeboten an. In Hilfeplänen wird die Bildungsteilhabe verpflichtend festgelegt. Jugendhilfeträgern und Vormündern stehen institutionelle Anbindungen an die Bildungsträger zur Verfügung, die aufgrund der begrenzten Schulplätze einen wesentlichen Vorteil darstellen können (13de; 26de; 5de).

2.3.2 Inklusion in spezialisierten Bildungsangeboten

Die strukturelle Ausrichtung und Spezialisierung auf junge Flüchtlinge wurden als wesentliche Ressourcen für die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge rekonstruierbar. Die Bedürfnisse und Lebenssituationen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen stehen im Mittelpunkt der kommunikativen Prozesse und strukturellen Gegebenheiten der spezialisierten Bildungsangebote. Hier können sowohl die weitreichenden und individualisierten Unterstützungsangebote als auch die Einbeziehung von asylrechtlichen Rahmenbedingungen hervorgehoben werden.

Des Weiteren wird anhand der Interviews mit den ExpertInnen rekonstruierbar, dass die institutionelle Ausrichtung auf die Zielgruppe zum Gefühl von Zugehörigkeit im Bildungsangebot beiträgt. In allen Interviews wird eine anerkennende und wertschätzende Einstellung der InterviewpartnerInnen gegenüber jungen Flüchtlingen deutlich:

Was bringen die mit, die bringen viel Kompetenzen mit und natürlich ihr Päckchen, so (...) ich finde wie die es ihm Grunde machen, ist es schon gut. (2de: 45.12–45.40)

Oder

Wenn man endlich mal erkennt, dass in dieser Zielgruppe Potential drinnen steckt. Dann ist es so. Und wir wissen das schon sehr lange und jetzt wissen es ein paar andere auch. (7de: 45.25–45.45)

Der Nachfrage, ob es sich hier nicht eventuell auch um ein politisches und an die Öffentlichkeit gerichtetes Statement der „hohen Motivation junger Flüchtlinge“ handeln könnte,

wird zugestimmt. Dennoch gründen sich die Aussagen nach Meinung der Expertin Fr. Angerl auf die Wahrnehmung junger Flüchtlinge als hochmotivierte Gruppe.

Also dass das immer so in Vordergrund gestellt wird und das auch gut harmoniert mit den Fachkräftemangel, demografischer Wandel. Und man sagt ‚Da sind sie ja die hochmotivierten und die brauchen wir‘. Klar denk ich, das trifft sich sicher. Aber auf der anderen Seite sind sie auch wirklich hochmotiviert. (13de: 0010–0011)

So entstehen gegensätzlich zu Gefühlen der Nutzlosigkeit und Abhängigkeit solche der Teilhabe, Zugehörigkeit und Anerkennung (Stichweh, 2009). Diese emotionale Stabilisierung kann junge Flüchtlinge auch in anderen Bezügen schützen, zum Beispiel wenn im Asylprozess das fundamentale Gefühl der Verunsicherung und existentielle Ängste ausgelöst werden. Diese Vorteile der spezialisierten Angebote müssen dennoch mit den Nachteilen von segregierten Bildungsprozessen abgewogen werden.

2.3.3 Exklusionsrisiken durch Verschränkungen von Asylprozess und Bildungsbiografie

In der Rekonstruktion der Bildungsstrukturen wurde deutlich, dass sich durch die Verschränkungen mit dem Asylprozess und aufgrund aufenthaltsrechtlicher Regelungen spezielle Exklusionsrisiken ergeben (26de; 5de; 13de; 10de):

- die Stattsicherung durch Berufsausbildung, die (zunächst) zur Exklusion aus bestimmten Segmenten des Berufsausbildungssystems und zum Ausschluss von weiterer schulischer Bildung führen kann
- Einschränkung der Fördermöglichkeiten durch BAföG und BAB
- Asylspezifische Arbeitsverbote und kurze Aufenthaltstitel
- durch Regelungen im Asylprozess vorgegebene Lebenssituationen in Erstaufnahmeeinrichtungen und Gemeinschaftsunterkünften

Junge Flüchtlinge können nicht als homogene Gruppe betrachtet werden. Einige Subgruppen sind stärkeren Exklusionsrisiken ausgesetzt als andere. Im besonderen Maße sind junge Flüchtlinge betroffen, die noch im Asylverfahren sind oder deren Asylantrag abgelehnt wurde. Zudem kommt es zu erhöhten Exklusionsrisiken für die Gruppe der jungen Flüchtlinge im Familienverbund und die Gruppe der volljährigen alleinstehenden Flüchtlinge, die in Gemeinschaftsunterkünften leben. Als Exklusionsrisiken dieser Gruppe können aufgeführt werden (10de; 8de; 2de):

- Informationsbarrieren, die den Zugang zu Bildungsangeboten einschränken oder verhindern
- belastende Lebenssituationen in den Gemeinschaftsunterkünften, die zu psychischer Belastung und Retraumatisierung führen
- wenig Zugang zu institutionalisierten sozialen Netzwerken, hierdurch eingeschränkter Zugang zu Unterstützungssystemen für die Bildungsprozesse
- die Kontaktmöglichkeiten in dieser Wohnform bestehen vor allem zur Familie und ethnischen Community, Möglichkeiten des Spracherwerbs und informelle Kontakte zu Deutschen sind stark eingeschränkt

Junge Flüchtlinge sind abhängig von ihrem *rechtlichen Status* aus wichtigen Bereichen der gesellschaftlichen Teilhabe exkludiert. Ihnen werden nicht gleiche Möglichkeiten der Bewegungsfreiheit zugestanden wie anerkannten Flüchtlingen, aufenthaltsberechtigten Ausländern sowie Personen mit deutscher Staatsbürgerschaft. Die Unterbringung in Erstaufnahmeeinrichtungen und in Gemeinschaftsunterkünften, die Residenzpflicht und Wohnungsnahmepflicht können als Formen der physischen Einschließung thematisiert werden, die mit hohen Exklusionsrisiken einhergeht. Der Ausschluss von Bürgerrechten führt bei den jungen Flüchtlingen zum kumulativen Ausschluss von wichtigen gesellschaftlichen Ressourcen. Bei jungen Flüchtlingen kommt es sowohl zu Prozessen der Exklusion *aus* der Gesellschaft durch Ausschluss von Rechten und Institutionen als auch der Exklusion *in* der Gesellschaft durch partielle Exklusion aus bestimmten Bildungsbereichen (Kronauer, 2010, S. 45).

Eine ungewöhnliche *Wechselwirkung kann bezüglich der familiären Nahbeziehungen* rekonstruiert werden. Diese können nach Auffassung der ExpertInnen zu Exklusionsrisiken und -mechanismen führen, wenn Eltern selbst schwer belastet und hilfebedürftig sind. Begleitete junge Flüchtlinge sind zudem verstärkt den restriktiven Regelungen des Asylsystems unterworfen. Im Einzelfall kommt es durch die Familien sogar zur konkreten Ablehnung von Bildung. Durch die Exklusion aus familiären und ethnischen Bezügen eröffnen sich den Jugendlichen andere Möglichkeiten der sozialen Netzwerkbildung, die sich auf Bildungsinclusion positiv auswirken können. Dieser Zusammenhang betrifft jedoch nicht alle begleiteten Jugendlichen im gleichen Maße. Eltern mit eigenem hohem Bildungsstand können die geringe Förderung in den Schulen ausgleichen und so zur Inklusion im Bildungssystem beitragen (27de; 13de; 8de) (vgl. hierzu Kronauer, 2010).

2.3.4 Exklusionsrisiken durch institutionelle und strukturelle Diskriminierung

In den beschriebenen Strukturen, Ressourcen und Barrieren werden an vielen Punkten Anschlussmöglichkeiten zu Konzepten der institutionellen und strukturellen Diskriminierung deutlich. Junge Flüchtlinge, so zeigt sich, sind im besonderen Maße von Exklusionsrisiken aufgrund institutioneller und struktureller Barrieren betroffen.

Entscheidungsstellen und Routinen

Als Entscheidungsstellen der Bildungsstrukturen kann der Zugang zum Bildungssystem sowie im weiteren Verlauf der Übergang in eine Berufsausbildung versus weitere schulische Bildung für die hier betrachtete Altersgruppe thematisiert werden. In der Analyse sind an diesen Entscheidungsstellen Routinen, sowie die Beeinflussung der Entscheidungsprozesse durch kulturdefizitäre Erklärungen, Bleiberechtsaspekte und fehlende Unterstützungssysteme rekonstruierbar (vgl. Gomolla & Radke, 2009).

Die *Beratungstätigkeit* an diesen Entscheidungsstellen ist an funktionalen Erwägungen bezüglich des Asylsystems und der Jugendhilfe orientiert und folgt persönlichen und institutionellen Routinen. Sehr deutlich wird dies im folgenden Zitat:

Also ich glaube ehrlich gesagt, dass das einen anderen Grund hat (---) ähm es gibt einfach diese Erfahrung unter denen die in der Jugendhilfe tätig sind und auch in der Asylberatung auch unter den denjenigen die den Jugendlichen sehr wohl gesonnen

sind (...) wenn die in der Berufsausbildung sind (----) Dann ist auch erst mal aufenthaltsrechtlich Ruhe so , (----) das Wissen ist aber ziemlich verkürzt, dass da so verbreitet ist ne (----) und ich glaube das kommt auf die Fallkonstellation darauf an, dass es aber im Zweifelsfall tatsächlich aus aufenthaltsrechtlicher Perspektive sehr viel Sinn machen kann die Berufsausbildung zu machen (...) aber andere Wege muss man erst einmal kennen und wenn man halt nur die Erfahrung mit dem Weg Berufsausbildung gemacht hat, dann setzt sich das wie ein Schema F fest. (5de: 22.15–23.05)

Institutionelle Bedingungen, wie eingeschränkte zeitliche Ressourcen und mangelndes asylrechtliches Wissen, führen hier zu Routinen in der Beratungspraxis, welche die Bildungsentscheidungen für junge Flüchtlinge als Mittel der asylrechtlichen Aufenthaltsstabilisierung definieren (13de; 5de; 2de). Theoretisch, so der Experte des Bayerischen Flüchtlingsrates, wäre es möglich die Aufenthaltserlaubnis über den Schulbesuch zu erhalten, dies würde jedoch ein Agieren außerhalb des „Schema F’s“ notwendig machen, welches mit zeitlichem Aufwand und aufenthaltsrechtlichen Gefahren für die Jugendlichen verbunden sein könnte (5de). Eine gewisse „Systemkonformität“ der Beratenden ist rekonstruierbar. Die Sozialberatung durch Fr. Wiesent „funktioniert“ im Rahmen der Beschränkungen des Schulsystems. Sie präferiert die Wege, in welchen sie mindestens eingeschränkte Fördermöglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen sieht. Die Expertin hat eine feste Vorstellung von möglichen und guten Bildungswegen von jungen Flüchtlingen. Auch wenn sich diese Abläufe und Routinen in ihrer langjährigen Berufstätigkeit als wichtige und nachhaltige Konzepte bewiesen haben, besteht dennoch die Gefahr, dass Jugendliche in bestimmte Bildungsbereiche gedrängt werden und von anderen ausgeschlossen bleiben (26de).

Als Argumente für niedrigere Bildungsabschlüsse sowie bestimmte Segmente der Berufsausbildung werden vor allem *mangelnde strukturelle Fördersysteme an regulären Bildungs- und Berufsausbildungssystemen* angeführt (27de; 26de; 10de). Ungenügende Unterstützung des familiären Umfeldes und mangelnde Sprachkompetenzen und schulisches Vorwissen der jungen Flüchtlinge spielen weitere zentrale Rollen (8de; 26de; 10de). Institutionelles Ziel der Jugendhilfeeinrichtungen ist die Befähigung zu einer autonomen Lebensführung, deshalb wird, innerhalb der zeitlich stark begrenzten Ressourcen, die Sicherung des rechtlichen Status und der schnelle Übergang in das Berufsleben fokussiert (5de). Hier kann ungleiche Bildungsteilhabe durch institutionelle Praktiken und Strukturen (re)produziert werden (vgl. Hasse & Schmidt, 2012)

Deutlich wird, dass obwohl es hier zu Mechanismen der institutionellen Diskriminierung kommt, diese zum Großteil nicht auf direkte absichtsvolle Diskriminierung der jungen Flüchtlinge beruht. Vielmehr kommt es zum *Ausschluss aus bestimmten Bildungsbereichen innerhalb von Schutzabsichten*. Den Jugendlichen und jungen Erwachsenen sollen Frustrationen, Scheitern oder sogar gravierende aufenthaltsrechtliche Folgen wie Abschiebung erspart bleiben:

Und natürlich können wir dann sagen, wenn ihr das wollt, klar dann versucht ihr das, aber das ist natürlich völlig utopisch, diese Forderung, weil das können die gar nicht selbst bewältigen, sich selbst einen Ausbildungsplatz zu suchen (----) und dann ist es schon so, das muss man wirklich ehrlich sagen, das die Sozialpädagogen daran arbeiten, deren Vorstellungen immer weiter nach unten zu korrigieren. Ahm und das ist

aber natürlich damit verbunden, das können die sehr gut abschätzen, dass die wirklich keine Chance hätten. Die würden spätestens in der Berufsschule durchfallen. Aber was natürlich korrekt ist, was schon versucht wird und vor allem über die Sozialpädagoginnen, dass sie es auch erstmals gar nicht versuchen. Weil natürlich aber auch ein Scheitern bedeutet, dass es auch der letzte Versuch war. Aus unterschiedlichen Gründen, weil sie dann nicht mehr betreut werden, weil sie dann total frustriert sind. (---) Aber das ist, muss man sagen, eine ganz wichtige Funktion der Sozialpädagogen. (10de: 23.00–24.00)

Das schulische Vorwissen von jungen Flüchtlingen ist für weiterführende schulische Abschlüsse aufgrund von unzureichender und lückenhafter Beschulung im Herkunftsland und auf der Flucht oft nicht anschlussfähig für Abschlüsse des Sekundarbereichs II und anspruchsvolle Berufsausbildungen. Zudem wird deutlich, dass Jugendliche und junge Erwachsene selbst aus finanziellen und aufenthaltsrechtlichen Gründen zum Teil an einem schnellen Übergang in das Berufsleben interessiert sind. Einfache Berufsausbildungen können eine Option sein, die den Fähigkeiten und Aspirationen dieser Gruppe sehr gut entspricht. Zu Mechanismen der institutionellen und direkten Diskriminierung kommt es jedoch, wenn Routinen entstehen, welche auf die Gesamtgruppe der jungen Flüchtlinge übertragen werden und wenn institutionelle Strukturen wie mangelnde Sprachförderung zum Ausschluss führen.

Restriktive Mitgliedschaftsbestimmungen und Erklärung der „Nichtzuständigkeit“

Diese Mechanismen des institutionellen Ausschlusses sind in den regulären Schulangeboten deutlich rekonstruierbar.

Im dreigliedrigen bayerischen Schulsystem zeigt sich die *Homogenisierung der Schülerschaft* weiterhin als wichtiges funktionelles Merkmal. Gymnasien und Realschulen konstruieren ihre Mitgliedschaftsbedingung bezüglich des Sprachniveaus so, dass sie für junge Flüchtlinge zum Großteil Ausschlussbedingungen darstellen. Sie erklären sich insofern als „nicht zuständig“ für diese Gruppe. Systemfunktional macht es für diese Schultypen keinen Sinn, Sprachförderung anzubieten, solange sie nicht an der Schülergruppe MigrantInnen und Flüchtlinge interessiert sind. Weiteres klares Ausschlusskriterium ist das Alter bei Ankunft. Ist der offizielle Zeitpunkt des Überganges verpasst, besteht nur in Einzelfällen die Möglichkeit, hier Zugang zu erhalten. Die restriktiven Zugangsbestimmungen können durch persönliche Kontakte umgangen werden, aufgrund dieser Einzelfälle ist es jedoch nicht notwendig, Unterstützungsstrukturen zu institutionalisieren. Indirekte institutionelle Diskriminierung in Form der Gleichbehandlung Ungleicher kann aufgrund der mangelnden Förderstrukturen hier sehr stark thematisiert werden.

Obwohl, wie sich gezeigt hat, die *Mittelschule* im Gegensatz zum restlichen Sekundarbereich an den jungen Flüchtlingen als Schülergruppe interessiert ist, wird auch hier die Zuständigkeit aufgrund des Alters beschränkt. Ältere passen nicht zu den SchülerInnen der Mittelschule, werden aber ohne weitere Bedenken aufgenommen, wenn sie das Projekt 9+2 besuchen, das zur gleichen Institution gehört (27de; 32de). Hier kommt es zu institutionsinternen Widersprüchen der Zugangsbedingungen. Diese weisen darauf hin, dass nur eine bestimmte Teilgruppe der jungen Flüchtlinge aufgenommen werden soll: die Jüngeren und die „Überflieger“, die systeminterne Ressourcen bilden. Mitgliedschafts-

bedingungen werden so konstruiert und flexibel angepasst, wie es für die Institution Mittelschule „Sinn“ macht.

Die *institutionelle Zieldefinition der spezialisierten Schulangebote* hingegen bezieht sich explizit auf die Beschulung der jungen Flüchtlinge. Deshalb werden die Zugangsbedingungen hier sehr offen gehalten. Grenzen erfahren diese lediglich in der Beschränkung der zur Verfügung stehenden Schulplätze. Werden diese Mangelware, so entwickeln auch die spezialisierten Schulangebote Mitgliedschaftskriterien weiter und junge Flüchtlinge werden dann aufgrund ihres Alters, Geschlechts und Leistungsniveaus ausgeschlossen.

Inklusion zur Bestandssicherung und Aufwertung der Schülerschaft

Junge Flüchtlinge und MigrantInnen, so kann anhand der Aussagen des Rektors Hr. Huber rekonstruiert werden, sind für die Bestandssicherung seiner Schule von großer funktionaler Bedeutung. Er spricht dies im Interview sehr offen und deutlich an:

Mal ganz utilitaristisch gesagt füllt's uns die Schulen (...) in Bayern für eine Mittelschule nicht überhaupt bundesweit nicht selbstverständlich sie wissen das, mit den demographischen Knick, also für uns ist das wunderbar. (27de: 0008)

Die *Mittelschule* ist ein Schultyp, der zunehmend in das gesellschaftliche Abseits gerät. Aufgrund des demografischen Wandels, der Bildungsexpansion und der geringen Zukunftsperspektiven, welche SchülerInnen an Mittelschulen geboten werden, entsteht wachsender Druck, Schülerzahlen zu erhalten (vgl. hierzu Link, 2012, S. 178; II 3.2.1). MigrantInnen und Flüchtlinge werden an der betrachteten A-Mittelschule als sehr wichtiges, sogar als Hauptthema beschrieben. Die Expertenrolle und Spezialisierung der Schule bezüglich dieser Gruppen wird stark betont. Hier wird deutlich, dass sie in kommunikative Prozesse der Bildungsinstitution inkludiert sind (vgl. hierzu Stichweh & Windolf, 2009). Dieser Inklusionsmechanismus gründet sich auf systemfunktionelle Gründe der Bestandssicherung und der Notwendigkeit, gutes Klientel zu gewinnen. Auch vom Kultusministerium wird die Hinwendung und Inklusion der jungen Flüchtlinge an der Schule positiv gewertet. Es entstehen Synergieeffekte, von denen sowohl die Schule als auch die jungen Flüchtlinge profitieren können. Die Schule sichert sich den Bestand und gutes Klientel, den jungen Flüchtlingen werden Bildungsmöglichkeiten geboten und sie werden im Bildungsangebot positiv wahrgenommen. Gefahr von partieller Exklusion aus anderen Bereichen stellt sich dann ein, wenn Fähigkeiten und Interessen der jungen Flüchtlinge dem Systemerhalt der Schule untergeordnet werden. Dann könnte es passieren, dass SchülerInnen mit hohem Leistungsniveau auf dieser Schule bleiben, um die Schulform zu erhalten und deshalb schwerer Zugang zu anderen Schulformen wie Realschule oder Gymnasium finden. Ein Wettbewerb um „das gute Klientel“ ist zu rekonstruieren. Junge Flüchtlinge mit gutem Leistungsniveau werden als Ressource betrachtet, die sich die Mittelschule gerne sichern möchte. Dennoch wird deutlich, dass die A-Mittelschule Bedeutendes für die Teilhabe der jungen Flüchtlinge an formaler Bildung leistet. Sie ermöglicht die externe Prüfung des Quali für junge Flüchtlinge in SchlaU-Schule und Flüchtlingsklassen und innerhalb des Modellprojektes 9+2 einigen den Erwerb des Mittleren Schulabschlusses (27de; 32de).

Berufsschulen wurde durch die Verwaltungsrichtlinie des Kultusministeriums die Beschulung der jungen Flüchtlinge zugewiesen. Einige Akteure, wie der Koordinator der

Flüchtlingsklassen Hr. Karls, waren aktiv an dieser Veränderung beteiligt. Der Experte wusste aus langjähriger praktischer Erfahrung, dass junge Flüchtlinge eine schulisch sehr motivierte Gruppe sind. Obwohl Passschwierigkeiten in der Qualifizierung und Zielsetzung der Berufsschule und der Beschulung junger Flüchtlinge bestehen, wird diese Aufgabe in München mit viel Motivation und Engagement bewältigt. Eine systemfunktionelle Begründung kann hier in der Erfahrung liegen, dass mit den jungen Flüchtlingen ein außergewöhnlich gutes Klientel für das Übergangssystem gewonnen wird (7de; 1de).

Flüchtlingsklassen und Mittelschulen als institutionelle Bildungsorte

In der Rekonstruktion der Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge in München werden *Ansätze eines Parallelschulsystems* für diese Gruppe deutlich (vgl. hierzu Gomolla & Radke, 2009).

Mit den Flüchtlingsklassen an den Berufsschulen ist ein institutioneller und bildungsstruktureller Ort geschaffen, der sich um die Beschulung von jungen Flüchtlingen im Alter ab 16 Jahren kümmert. Fraglich ist, so wurde bereits sehr deutlich, ob die Berufsschule einen geeigneten Ort für diese Gruppe darstellt, da es auch wesentlich um den Erwerb von Bildungszertifikaten und Sprache geht. Beides sind institutionelle Bildungsziele, die vielmehr für eine Lokalisierung der Bildungsangebote im allgemeinen und nicht berufsbildenden Schulsystem sprechen würden. Dies wird auch im folgenden Zitat bezüglich der Qualifizierung und Intension der LehrerInnen sehr deutlich gemacht:

Ein Berufsschullehrer der sein ganzes Leben KFZ-Mechatroniker unterrichtet (----), wenn ich Berufsschullehrer werde, dann habe ich ja meistens einen beruflichen Hintergrund (----) und das ist meine Intension (----) es wird kaum jemand Berufsschullehrer, der sagt ich möchte dann später Flüchtlinge unterrichten. Da kommt man dann unter Umständen mal dazu und viele finden daran Geschmack und machen es weiter. (7de: 59.47–1.00.20)

Kritisch angemerkt werden kann, dass das gesellschaftliche Auffangbecken Übergangssystem auch bereits anderen marginalisierten Gruppen als Bildungsort dient, ihm jedoch das Bieten von nur geringen Zukunftsperspektiven attestiert wird (Chassé, 2014, S. 123). In der Rekonstruktion der Bildungsstrukturen entsteht jedoch der Eindruck, dass die Flüchtlingsklassen kein Teil dieses Übergangssystems darstellen, sondern ein Parallelschulsystem für die Gruppe junger Flüchtlinge mit eigenen Bildungszielen, Bildungsinhalten und Rahmenbedingungen geschaffen wurde. In München befinden sich die Flüchtlingsklassen zudem örtlich getrennt von anderen BVJ und werden von einem eigenen Lehrerteam beschult. Innerhalb dieses Systems zeigen sich die Stärken der zielgruppenspezifischen Bildungsangebote wie Individualisierung und Flexibilität, ausgeprägte Förderstrukturen und starke Einbeziehung von non-formalen und informellen Bildungsmodalitäten. Dennoch ist systemfunktionell in Frage zu stellen, ob reguläre Schulangebote auch deshalb „nicht zuständig“ für die Gruppe der jungen Flüchtlinge sein können, da nun ein Bildungsort für sie definiert wurde. Die Berufsschule als Bildungsort bietet zudem nur externe Bildungsabschlüsse im Sekundarbereich I und die Orientierung am Berufsausbildungssystem. Für Jugendliche mit guter schulischer Vorbildung und hohen Bildungsaspirationen bedeutet dies eine wesentliche Einschränkung ihrer Bildungsmöglichkeiten.

Die Definition der *Mittelschule als „Ausländerschule“* wird in der Analyse der Daten deutlich (Diefenbach, 2011, S. 61). Der Experte Hr. Huber betont einen Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund von 90% für seine Schule (27de). Junge Flüchtlinge werden hier inkludiert, jedoch in einem Bereich, der von der Exklusion geprägt ist. Der Experte Hr. Huber nimmt hier eine positive Umdeutung der Exklusion aus den anderen Schulformen vor. Aus der partiellen Exklusion wird die inkludierende Exklusion in einer Schulform, die sich speziell an MigrantInnen und Flüchtlinge richtet und diese auch als positive Zielgruppe wertet (27de). Strukturell wird die Verortung der Beschulung von Flüchtlingen und MigrantInnen durch die Lokalisierung der Übergangsklassen nur an dieser Form des Sekundarbereichs angeregt beziehungsweise festgelegt.

Gesellschaftsfunktionell ist weiterhin nachzufragen, wieso gerade die Mittelschulen mit ihren Übergangsklassen und die Berufsschulen als institutionelle Bildungsorte junger Flüchtlinge definiert werden. Zusammenhänge zum vielfach erwähnten Facharbeitermangel können hier angenommen werden. Obwohl die Verortung der Flüchtlingsklassen an Berufsschulen vielfach mit dem Alter und der daraus resultierenden Berufsschulpflicht begründet werden, könnte die Frage aufgeworfen werden, wieso ein Berufsschulrecht bis 25 Jahre ermöglicht werden kann, aber kein allgemeines Schulrecht für junge Erwachsene, die noch nicht die Möglichkeit hatten, einen Schulabschluss in Deutschland erwerben. Deutlich wird, dass die Altersbegrenzung auch flexibel für die Mittelschule handhabbar wird, wenn systemfunktionelle Gründe dafür sprechen wie im Modellprojekt 9+2. Realschulen und Gymnasien sind allgemeinbildende Schulformen mit einem breiteren Altersspektrum, theoretisch könnte überlegt werden, ob sie nicht geeignete Bildungsorte für die Beschulung von jungen Flüchtlingen darstellen.

Strukturelle Diskriminierung aufgrund des rechtlichen Status

Junge Flüchtlinge sind direkter struktureller Diskriminierung aufgrund ihres rechtlichen Status ausgesetzt. In der Auseinandersetzung mit der Überschneidung von Asylsystem, aufenthaltsrechtlichen Regelungen und Bildungssystem im Punkt 2.3.1 wurden in dieser Analyse Mechanismen der strukturellen Diskriminierung von jungen Flüchtlingen verdeutlicht. Hierzu zählen unter anderem die Verweigerung der Arbeitserlaubnisse für die Berufsausbildung und der eingeschränkte Zugang zu BAföG und BAB. Intersektionale und kumulative Diskriminierung von AsylbewerberInnen und Flüchtlingen im Sinne der „side effect discrimination“ (Feagin & Feagin, 1986) können im Bereich Wohnraum, Gesundheit, Bildung und Arbeit thematisiert werden.

Fazit Formen und Prozesse von Inklusion und Exklusion in München

An dieser Stelle sollen die beschriebenen Mechanismen von Inklusion und Exklusion als zentrale Ergebnisse der Studie kurz resümiert werden. 1) Die Exklusion aus dem allgemeinbildenden Schulsystem steht im Zusammenhang mit der Schaffung von 2) spezialisierten Bildungsangeboten, welche informelle, non-formale und formale Bildungsmodalitäten mit einbeziehen. 3) Die Rahmenbedingungen durch das Asylsystem initiieren strukturelle Diskriminierung von jungen AsylbewerberInnen. Sie sind wie die Bildungsstrukturen eingebettet in ein 4) Gesellschaftssystem, welches Integration vornehmlich als Assimilation konstruiert und Flüchtlinge als spezielle Migrantengruppe marginalisiert.

- 1) Die *Exklusion aus dem allgemeinbildenden Schulsystem* erfolgt durch *restriktive Mitgliedschaftsbedingungen* des Alters, der Sprachkenntnisse und des Leistungsniveaus und in einigen Schultypen als *Erklärung der Nichtzuständigkeit*.
- 2) *Spezialisierte Bildungsangebote* hingegen richten sich speziell an diese Gruppe der „Exkludierten“. Sie schaffen schulische *Strukturen der Individualisierung, Flexibilisierung und Anerkennung*, die zu *kumulativen Inklusionsprozessen* führen können.
- 3) *Junge AsylbewerberInnen und abgelehnte Flüchtlinge* werden aufgrund ihres rechtlichen Status von *Grundrechten und Ressourcen ausgeschlossen*.
- 4) *Sprachliche und kulturelle Homogenisierung* sind weiterhin als wichtige Bezugspunkte von struktureller Ausgestaltung rekonstruierbar. Integration bleibt häufig in Vorstellungen einseitiger Angleichung verhaftet.

3. Fazit und Diskussion Empirie 1: Vergleichende Strukturanalyse

Ein Vergleich der beiden Fälle München und Toronto¹⁴⁵ erweist sich als sehr fruchtbar in der Analysearbeit. Er schärft die Wahrnehmung der Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge und eröffnet Räume des „Weiterdenkens“ für beide Kontexte. Die Interpretation der Ergebnisse wird durch die Kontrastierung der beiden Fälle München und Toronto wesentlich beeinflusst. Spezifische strukturelle Ressourcen und Barrieren werden im Systemvergleich sichtbar. Die Datenanalyse zeigt Hinweise auf erhöhte Bildungschancen durch die Orientierung an Multikulturalismus und an einem inklusiven Schulsystem. Dennoch wird versucht, Ergebnisse nicht als einseitige Anerkennung von „Fremden“ und „Anderen“ zu zeigen (Hummrich, 2013, S. 112; vgl. IV 5). Ein differenzierter Blick weist auf Grenzen und Möglichkeiten für verschiedene Subgruppen junger Flüchtlinge in den beiden unterschiedlichen Systemen hin. Ein Vergleich ist jedoch nur dann sinnvoll, wenn kontextuelle und historische Bedingungen mit einbezogen werden. Im Rahmen dieser Arbeit wurden kontextuelle Rahmenbedingungen im zweiten Kapitel tiefgehend analysiert. Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Gesellschaftssystem, Asylsystem, Bildungssystem und den zwei urbanen Zentren München und Toronto werden hier nun dargestellt und in Bezug zu den kontextuellen Rahmenbedingungen gebracht. Ergebnisse werden zudem anhand des aktuellen Forschungsstandes diskutiert. Ein Fazit der strukturellen Rahmenbedingungen in beiden Forschungsarten wird so möglich.

3.1 Wertung und Umgang mit ethnokultureller Diversität

Bildungsstrukturen der beiden hier betrachteten Städte basieren auf unterschiedlichen Integrationsphilosophien. Während der gesellschaftliche Umgang in Toronto durch den kanadischen Multikulturalismus geprägt ist, zeigen sich die Strukturen in München stark an der Mehrheitsgesellschaft ausgerichtet. Klar sichtbar wird dies bezüglich der *Einbeziehung ethnischer und religiöser Communities* in den formalen Bildungsangeboten. Das Bewusstsein „awareness“, wie es Mr. Mitchel (18ca) ausdrückt, für ethnische sowie soziale Diversi-

¹⁴⁵ Zur Einflussnahme von bildungspolitischen Richtlinien auf die Bildungswege junger Flüchtlinge entstand in Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnerinnen an der York University in Toronto ein Kapitel in einem Sammelwerk, dass 2016 erscheinen wird (vgl. Korntheuer, Korn & Hynie, 2016).

tät spielt eine wichtige Rolle in den Aussagen der InterviewpartnerInnen in Toronto. Ihre Perspektive ist hierauf ausgerichtet, wohl auch, da ein Großteil der ExpertInnen selbst Migrationserfahrungen besitzt (vgl. IV 2.2; Anhang 4). Ansätze interkultureller Pädagogik und Equity und Diversity Strategien, wie es sich anhand der Lehrerin Emma (8ca) zeigt, lassen sich nur unter Konfliktpotenzial in die Praxis umsetzen. Leistungsbewertung wird zu einem komplizierten Aushandlungsprozess, der zeit- und energieintensiv ist, wenn *individuelle Leistungsanforderungen* an junge Flüchtlinge gestellt werden.

Die Highschools in Toronto sind auf eine heterogene Schülerschaft ausgerichtet. *Equity und Diversity Strategien* ziehen sich von der Ebene des Bildungssystems bis zu den Interaktionen mit jungen Flüchtlingen. Ohne Erwähnung durch die ExpertInnen bleibt hingegen das Equity and Diversity Department der Schulbehörde als Unterstützungssystem. Die positive Wertung der Mitarbeit unterschiedlicher ethnokultureller Gruppen lässt zudem mehr Raum für die Entwicklung von integrativen und hybriden Identitäten (vgl. hierzu Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006, S. 314 ff.; Boos-Nünning, 2014, S. 161; vgl. I 4). Dennoch werden auch in Toronto von einzelnen Akteuren *kulturelle Anpassungsleistungen* gefordert.

In München wird die Einbeziehung von ethnischen und religiösen Communities in Bildungsbezüge wenig thematisiert. Begründet liegt dies auch in der Situation, dass institutionalisierte Communities im urbanen Zentrum München weniger aktiv und vorhanden sind als in Toronto (vgl. II 4; Canadian Newcomer Magazin, 2011, S. 16 ff.). Die längere Geschichte der Einbeziehung dieser Akteure in Kanada wird deutlich (vgl. II 1.2). So institutionalisiert das TDSB unter anderem durch verpflichtendes Volunteering, Selbsthilfegruppen und Mentoringprogramme die Einbeziehung strukturell und weist Communities Expertentum und Einfluss zu. Auch weitere Forschungsergebnisse zeigen die positiven Korrelationen zwischen Einbeziehung in die ethnische und religiöse Community und der Teilhabe an Bildungsprozessen von jungen Flüchtlingen in Kanada (Davy, Magalhães, Mandich & Galheigo, 2014, S. 237; Hynie, Guruge & Shakya, 2012). Anwesende Familie und der Bezug zur ethnischen Community erhält in München häufig kritische Konnotationen, da Belastungen und geringerer Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft angenommen werden. Einige InterviewpartnerInnen sehen jedoch auch wesentliche Unterstützungsleistungen, vor allem bezüglich der Zugangsinformationen gegeben. Wie bei den hier befragten ExpertInnen zeigt sich im deutschen Forschungsstand die Bewertung der Familie als Raum der intergenerationalen Belastung und des kulturellen Konflikts (Balluseck & Ringel, 2003). Hier kann eine weitere Differenz der beiden Kontexte verdeutlicht werden. Sowohl die ExpertInnen dieser Studie als auch der aktuelle Forschungsstand *weisen den Familien und Communities in Kanada bzw. Toronto eine positivere Rolle bezüglich des Bildungszuganges zu*. Eine Tendenz, welche auf die unterschiedlichen Integrationsvorstellungen verweist.

Die Analyse zeigt, dass in *München ein Gesellschaftsbild des gemeinsamen Werte- und Normenkonsens* (Nohl, 2014, S. 45; vgl. II 1.3) vorherrschend ist, an welches Anpassungsleistungen gefordert werden. Im Gegensatz zum Principal in Toronto der eine „culture of understanding“ (18ca: 8) für Diversität fordert, beschreibt der Rektor der Münchner Schule das Ziel, die Flüchtlinge zu „regulären FOS-Schülern“ (27de: 0047) zu machen.¹⁴⁶

146 Hier müssen auch sogenannte interaktionelle und rollenspezifische Beeinflussungen im Interview angenommen werden. Der Rektor in Toronto war sehr stark an der offiziellen Haltung des School Boards orientiert.

Die starke Orientierung an Assimilation wird hier sichtbar. Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass junge Flüchtlinge und ihre Familien *absichtsvoll* abgewertet werden, vielmehr nehmen sie die ExpertInnen sehr positiv, als motivierte SchülerInnen und Ressource für Bildungsangebote wahr. Diese wertschätzende Haltung zeigt sich jedoch vor allem auf individueller Ebene der ExpertInnen. Strukturell, so zeigen Ergebnisse dieser Studie in Übereinstimmung mit dem Forschungsstand, sind Flüchtlinge in Deutschland eine marginalisierte gesellschaftliche Gruppe. Bezüglich der gesellschaftlichen Integration resümiert Aumüller für den Kontext München:

„Das Verhältnis zwischen Flüchtlingen und lokaler Bevölkerung ist überwiegend von einer neutralen Koexistenz ohne tatsächliche Berührungspunkte gekennzeichnet. Während man in der Bevölkerung von den Flüchtlingen eine Art Assimilation erwartet, reagieren Flüchtlinge häufig mit dem Rückzug in die eigene Community.“ (Aumüller & Bretl, Februar/2008, S. 1)

Dieses Zitat entspricht jedoch spätestens seit den Fluchtbewegungen im Jahr 2015 nicht mehr den gesellschaftlichen Realitäten in München.¹⁴⁷ Das Bild der Mehrheitsgesellschaft von „den Flüchtlingen“ steht vielmehr im Spannungsfeld von gelebtem Humanismus und hohem gesellschaftlichen Engagement auf der einen sowie Angst und Abwehr auf der anderen Seite. Der demografische Wandel und Facharbeitermangel sind Themen, welche sich konsequent durch das Datenmaterial ziehen. Sie bilden neben den persönlichen positiven Erfahrungen mit jungen Flüchtlingen wesentliche Begründungen für die (partielle) bildungspolitische Öffnung gegenüber dieser Gruppe.

In Toronto entwickelte sich im Laufe der längeren Migrationsgeschichte und insbesondere innerhalb des *staatlichen Multikulturalismus ein größeres Bewusstsein für positive Aspekte von ethnokultureller Diversität* (vgl. II 1). Auf Ebene der Institutionen und Funktionssysteme werden Equity-Diversity Haltungen konsequent vertreten. Auf individueller Ebene der Akteure werden hingegen Konflikte deutlich. Sowohl Konfliktsituationen bezüglich der individuellen Rechte von Frauen und sexuellen Minderheiten als auch die Problematik der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe aller Gruppen werden von ExpertInnen thematisiert. Hinweise zeigen, dass die stringente Durchsetzung von Chancengleichheit sowohl an bürokratischen Routinen als auch an Bias der Akteure sowie speziell für AsylbewerberInnen an den aufenthaltsrechtlichen Beschränkungen scheitert. Diese strukturellen Barrieren werden im nächsten Absatz vertieft.

3.2 Systemreferenzen und Marginalisierung

In beiden Städten kommt es zu Überlappungen von Asylsystem bzw. Aufenthaltsrecht und Bildungssystem, die spezifische Barrieren ausbilden und zur Marginalisierung von jungen Flüchtlingen führen können. Besonders deutlich betroffen sind hier jene jungen

147 In München kam aufgrund des starken Anstieges von Flüchtlingszahlen zur Entwicklung eines breiten Netzes an ehrenamtlichen und nichtstaatlichen Unterstützungsmöglichkeiten und zu öffentlichen Solidaritätsbekundungen (Flüchtlingshilfe München e. V.; Junges Bündnis für Geflüchtete; München ist bunt e.V). Gleichzeitig betonen Politik und Verwaltung sowie die bayerische Landesregierung die Überlastung und fordern eine bessere Umverteilung sowie Abwehrmaßnahmen (Tagesschau.de, Stand 2015; Zeit Online, 2015).

Menschen, die nicht oder noch nicht über einen dauerhaften legalen Status verfügen. In Toronto wirken sich aufenthaltsrechtliche Regelungen vor allem auf den Zugang zur tertiären Bildung aus, wenn AsylbewerberInnen keinen Zugang zu finanziellen Unterstützungssystemen erhalten und internationale Studiengebühren bezahlen müssen. In München hingegen kann es auch zu eingeschränktem Zugang zum Berufsausbildungssystem kommen. Die Beziehung zwischen Bildungsteilhabe und Asylprozessen in Toronto wird als vornehmlich unidirektionale Einschränkung durch aufenthaltsrechtliche Regelungen deutlich. In München ist die Beziehung stärker als eine reziproke rekonstruierbar. Rechtliche Grundlagen des §18a und §25 AufenthG führen zur aufenthaltsrechtlichen Stabilisierung durch Bildungsteilhabe (vgl. II 2.5.2). Als Konsequenz werden Bildungswege junger Flüchtlinge hier als Mittel der asylrechtlichen Legalisierung konstruiert. In beiden Städten werden die restriktiven Regelungen des Asylrechts als Barrieren sichtbar und die zunehmende Annäherung der Systeme deutlich (vgl. II 2). Als zentrale Erkenntnis für die Situation in München zeigt sich, dass begleitete minderjährige Flüchtlinge sowie volljährige junge Flüchtlinge in München, die in Gemeinschaftsunterkünften leben im besonderen Maße von Informationsbarrieren, geringer institutioneller Anbindung und belastenden Lebensbedingungen betroffen sind. Die Erstaufnahme und Gemeinschaftsunterkünfte für AsylbewerberInnen werden auch im aktuellen Forschungsstand als Barrieren sowohl bezüglich des Kontaktes zu Deutschen im Sinne der „social bridges“ (Ager & Strang, 2008, S. 174) sowie als direkte Bildungsbarrieren deutlich (Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 26; 33 ff.; John, 2014, S. 45; Schroeder, 2003a, S. 240 ff.). Die Lebensumstände in den Gemeinschafts- und Erstunterkünften bilden „totale Institutionen“¹⁴⁸, in Form von Räumen der Kontrolle und Fremdbestimmung (Schroeder, 2003b, S. 382 ff.; Täubig, 2009). Obwohl es in Deutschland in den letzten Jahren zur Abschwächung der restriktiven rechtlichen Rahmenbedingungen kam, zeigen Ergebnisse übereinstimmend mit den Forschungsstand, dass weiterhin asyl- und aufenthaltsrechtliche Barrieren durch Arbeitsverbote, den eingeschränkten BAföG und BAB-Bezug sowie Beschränkung der Bewegungsfreiheit (Residenzpflicht, bzw. Wohnungsnahmepflicht) wirksam werden (vgl. hierzu Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 6; 12; Gag & Schroeder, 2012, S. 31 ff.; Schroeder, 2003c; vgl. II 2.6).

Besonders vulnerable Gruppen durch diese Prozesse variieren jedoch in beiden Kontexten. Im Gegensatz zu den deutlich besseren Lebensbedingungen von umF in München sind gerade diese Jugendlichen in Toronto besonders schwierigen Strukturen ausgesetzt. umF in Toronto und begleitete minderjährige und unbegleitete junge Volljährige in den Gemeinschaftsunterkünften in München sind als jeweilige blinde Flecken der öffentlichen und wissenschaftlichen Aufmerksamkeit rekonstruierbar. In beiden Städten entstehen zudem für Jugendliche mit instabilem rechtlichen Status spezielle exkludierende und marginalisierende Strukturen.

Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, so ist in der Analyse der Daten ersichtlich, sind in Toronto besonderen bürokratischen Hürden und fehlender institutioneller Unterstützung ausgesetzt. Nicht alle InterviewpartnerInnen erwähnen unbegleitete Minder-

148 Forschungsarbeiten nehmen hier Bezug auf die Theorien von Goffman. Er bezeichnet Einrichtungen und Anstalten als totale Institutionen, die ihre Mitglieder mit Totalität beanspruchen und bestimmen. Tätigkeiten der Bewohner finden unter Kontrolle und an einem Ort statt (vgl. hierzu Goffman, 1973, S. 17 ff.).

jährige, eine Situation, welche sich auch in der Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand fortsetzt. Die wenigen vorhandenen Forschungsarbeiten zeigen insbesondere für Jugendliche ab 16 Jahren schwierige strukturelle Bedingungen (Elgersma, 2007, o. S.; Hare, 2005).

In Toronto werden junge AsylbewerberInnen faktisch vom tertiären Bildungsbe- reich ausgeschlossen. Insbesondere unter Ermangelung eines kompetenten Berufsaus- bildungssystems begünstigt dies die Aufnahme von prekären und schlecht bezahlten Beschäftigungsverhältnissen und somit im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang die segregierte Assimilation in untere gesellschaftliche Schichten (vgl. I 4). Marginalisierung von AsylbewerberInnen durch den strukturellen Ausschluss von Ressourcen und terti-ärer Bildung wird in weiteren kanadischen Forschungsergebnissen deutlich dargestellt (Ferede, 2010; Shakya et al., 2010, S. 72). Weitere wichtige Aspekte können anhand des kanadischen Forschungsstandes hinzugefügt werden. So werden die Nichtanerkennung mitgebrachter Bildungskompetenzen und die schwierigen ökonomischen Verhältnisse betont. Diese betreffen jedoch nicht nur AsylbewerberInnen, sondern auch anerkannte Flüchtlinge (Shakya et al., 2010, S. 71). Für Resettlementflüchtlinge werden als strukturelle Barrieren Rückzahlung der Transportkosten, eingeschränkte finanzielle Mittel, schlechte Wohnverhältnisse und die Zuteilung in bestimmte Städte genannt (Korn, Canic & Hynie, 2014; Shakya et al., 2014; Hyman, 2000). Marginalisierungstendenzen werden in diesem Zusammenhang verdeutlicht:

„Current Canadian evidence indicates that people who come to Canada as refugees persistently experience high levels of unemployment, get stuck in low-paying and unstable job, face chronic poverty, low educational success rate and other forms of marginalization“ (Shakya et al., 2014, S. 135).

Im Kontrast zu den oben aufgeführten strukturellen Barrieren betonen ExpertInnen dieser Studie die *bessere Lebenssituation von gesponserten Flüchtlingen im Vergleich zu AsylbewerberInnen*. Das kanadische System für Resettlementflüchtlinge bietet jungen Flüchtlingen bereits bei Ankunft einen festen Aufenthaltstitel und einen schnellen Übergang zur kanadischen Staatsbürgerschaft.

Als weiteres zentrales Ergebnis kann hier festgehalten werden, dass innerhalb des historisch gewachsenen Resettlementsystems (vgl. II 2.2) den politisch und gesellschaftlich als „echte Flüchtlinge“ definierten Personen strukturelle Bedingungen der Bildungsteil- habe ermöglicht werden. Diese differieren wesentlich von jenen der AsylbewerberInnen in Toronto und in München. Die rechtliche Unsicherheit wurde als destabilisierender Faktor in beiden Kontexten sichtbar. Für München gilt jedoch, dass auch nach einer ersten An- erkennung bis zur Niederlassungserlaubnis keine grundlegende Stabilität wie in Toronto durch die Permanent Recidency gegeben ist (vgl. II 2.6).

Die Lebenssituation junger AsylbewerberInnen ist in München aufgrund der Erst- aufnahme- und Gemeinschaftsunterkünfte deutlicher von Separation von der Mehrheits- gesellschaft und Marginalisierung geprägt. Die Segregation von jungen Flüchtlingen in München ist jedoch nicht nur durch Regelungen im Asylsystem gegeben, sie zeigt sich sehr deutlich auch in Strukturen des Bildungssystems, wie hier weiterhin aufgezeigt wird.

3.3 Zwischen Spezialisierung, Segregation und Inklusion

In beiden betrachteten Städten und Bundesstaaten haben sich sehr unterschiedliche Bildungssysteme entwickelt (vgl. II 3). Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass der Sekundarbereich in Toronto Strukturen entwickelt, die einer breiteren Gruppe junger Flüchtlinge Teilhabe ermöglicht. Für München können jedoch auch die Vorteile der spezialisierten Angebote und die Übergangsmöglichkeiten in qualifizierte Berufstätigkeit durch das duale Ausbildungssystem betont werden.

Inklusives Schulsystem versus segregiertes Schulsystem

Im formalen Bildungsbereich verweisen die Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge auf wesentliche Differenzen in den beiden hier betrachteten Bildungssystemen (vgl. II 3). Kritisch muss jedoch darauf verwiesen werden, dass diese Studie Bildungsbedingungen in den Universitäten und für München Berufsausbildungsstrukturen nur im geringen Maße miteinbezieht. Der Fokus lag vor allem auf dem Sekundarbereich sowie auf den Übergängen in tertiäre Bildung, Berufsausbildung und Arbeit.

Während in Toronto die formale Beschulung junger Flüchtling bis zum 22. Lebensjahr an der allgemeinbildenden Highschool stattfindet, haben junge Flüchtlinge in München ab 16 Jahren vornehmlich Zugang zum berufsbildenden System und zu spezialisierten Angeboten für junge Flüchtlinge. Das bayerische Schulsystem, so wird anhand der Analyseergebnisse deutlich, versucht weiterhin, die Schülerschaft durch die Separierung in verschiedene Schultypen und Migranten- und Flüchtlingsklassen zu homogenisieren. Am Sekundarbereich II können junge Flüchtlinge nur teilhaben, wenn sie sich sprachlich assimiliert haben und die deutsche Sprache auf einem hohen Niveau beherrschen. Diese Studie stellt erstmalig Ergebnisse zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge im bayerischen Schulsystem dar. Dieses kann innerhalb Deutschlands als Extremfall der Segregation gewertet werden (vgl. II 3.1). Im aktuellen Forschungsstand wird bezüglich anderer Bundesländer das restriktive und selektive Schulsystem kritisiert, welches Flüchtlinge als Randgruppe besonders trifft (John, 2014, S. 50). Ein Quereinstieg stellt vor allem ältere SchülerInnen vor große Herausforderungen, da sie die Schulabschlüsse nicht im vorgegebenen Alter erreichen können (Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 3). Ohne Erwähnung bleibt bei den befragten ExpertInnen die theoretisch vorhandene Möglichkeit von Gastschulanträgen für weiterführende Schulen und die Anerkennung von bereits mitgebrachten Bildungszertifikaten. Die geringe praktische Bedeutung dieser Möglichkeiten kann hieraus geschlossen werden. Dies verweist zudem auf fehlende Qualitätsstandards im Bereich der Bildungsberatung, welche diese Möglichkeiten stärker in praktische Bildungsabläufe integrieren sollten.

Diese Studie zeigt deutlich, dass junge Flüchtlinge von dem sehr breiten Zugang zur Highschool in Toronto profitieren. Bis zum 22. Lebensjahr stehen ihnen staatlich finanzierte und bezüglich des Platzangebotes uneingeschränkte Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung. Dies steht im Gegensatz zu München, welches für Jugendliche ab 16 Jahren nur beschränkte Schulplätze in den spezialisierten Angeboten bietet. Innerhalb Equity und Diversity Strategien des TDSB kommt es zu Evaluationsmechanismen und zu Durchsetzungsstrategien der Administration, um einen gleichberechtigten Zugang verschiedener gesellschaftlicher Gruppen zu Leistungsniveaus und Schulabschlüssen zu gewährleisten.

Dennoch wird auch innerhalb dieses inklusiven Schulsystems Separation von bestimmten Gruppen innerhalb von Unterstützungssystemen wie LEAP-Programm und ESL-System thematisiert. Die Streaming- und Placementpraxis wird kritisiert. Weitere kanadische Forschungsergebnisse zeigen häufig ein (selbst)kritisches Bild und nehmen Barrieren sehr viel stärker in den Blick als Ressourcen und Unterstützungssysteme. Auch dies zeigt, dass Akteure hier für gesellschaftliche Ausschlussmechanismen stark sensibilisiert sind. Dennoch lassen sich Hinweise finden, dass es innerhalb des Schulsystems zu wirksamen Inklusionsmechanismen kommt und insofern die Ergebnisse dieser Studie bestätigt werden können. Positive Lernerfahrungen in den Bildungsinstitutionen führen so zu einer Stärkung der Bildungsaspirationen bei jungen Flüchtlingen (Shakya et al., 2010, S. 70). Hinweise auf die Wirksamkeit der hier beschriebenen strukturellen Rahmenbedingungen geben zudem die quantitativen Studien von Wilkinson, Stermac et al. und Rousseau (Rousseau & Drapeau, 2003; Stermac, Elgie, Dunlap & Kelly, 2010; Wilkinson, 2002). Für die Gruppe junger Flüchtlinge, beziehungsweise SchülerInnen aus Kriegsgebieten werden erfolgreiche Bildungskarrieren im kanadischen Bildungssystem betont (Stermac, Clark & Brown, 2013, S. 216). Unter anderem wird der geringe Einfluss von Sprachkenntnissen dargestellt:

„English language ability has only a marginal non-significant effect on educational status“ (Wilkinson, 2002, S. 186)

Dies steht im Zusammenhang mit den gut ausgebauten Unterstützungssystemen, wie Davi et al. für Toronto aufzeigen (Davy et al., 2014, S. 235 f.).

Der Bildungszugang von einigen jungen Flüchtlingen in Toronto, so wird es in der Analyse der strukturellen Bedingungen deutlich, ist aufgrund bürokratischer Hürden eingeschränkt. Obwohl Unterstützungssysteme wie Englisch als Zweitsprache und LEAP-Programm als zeitlich beschränkte Übergangsinstrumente installiert sind, wird in der praktischen Umsetzung der Verbleib in diesen Unterstützungssystemen kritisiert. Geringer Zugang zu wichtigen Strukturinformationen sowie die zeitlich beschränkten Bildungsmöglichkeiten können zudem dazu führen, dass junge Flüchtlinge nicht die notwendigen Credits für den von ihnen angestrebten Abschluss erreichen. Kulturelle Vorstellung und Annahmen (bias) können zur eingeschränkten Bildungsteilnahme bestimmter Gruppen von jungen Flüchtlingen führen. Die sogenannte Tracking- und Streaming-Praxis sowie das Placement sind übereinstimmend mit dem kanadischen Forschungsstand konstante und wichtige Themen bezüglich Bildungsbarrieren junger Flüchtlinge (vgl. hierzu Ferede, 2010; Kanu, 2008, S. 924; Shakya et al., 2010, S. 70; Wilkinson, 2002; Yau, 1996, S. 12). Unpassende Zuteilung bezüglich der Klassenstufe, des Förderbedarfs und des Leistungsniveaus wird sowohl in den qualitativen als auch quantitativen Studien als eine der strukturellen Hauptbarrieren beschrieben (Wilkinson, 2002, S. 185). Auch Shakya et al. betonen in ihrer qualitativen Forschungsarbeit:

„Some mentioned they were misplaced in what they perceived to be an inaccurate grade or academic stream, and that information gaps about the educational system prevented them from realizing this before it was too late“ (Shakya et al., 2010, S. 71).

Wie im letzten Zitat deutlich wurde, steht dies im engen Zusammenhang mit dem Mangel an Bildungsinformationen.

Im Vergleich der beiden Bildungssysteme kann *Toronto eine wesentlich deutlichere Flexibilität des Zuganges zu unterschiedlichen Bildungsabschlüssen im Sekundarbereich attestiert werden*. Dies kann vor allem für junge Flüchtlinge mit gutem Vorbildungsstand die Möglichkeit eröffnen, Zugangszertifikate für den tertiären Bildungsbereich zu erwerben. Aufgrund des breiteren Altersspektrum und des Gesamtschulsystems (vgl. II 3) ist ein Seiteneinstieg in die Highschool sehr viel leichter möglich als der Zugang zum Sekundarbereich in München. Wirksame Unterstützungsmechanismen wie Credential Assessment, Guidance Department und ESL-System stützen junge Flüchtlinge bei dem Abschluss von Zertifikaten. Auch in diesem System werden jedoch Exklusionsmechanismen deutlich. Alternativen zur tertiären Bildung an Universitäten und Colleges sind nur im geringen Maße gegeben. Für jene jungen Flüchtlinge, denen es aufgrund ihres Vorbildungsstandes, ihres Alters, des legalen Status und ihrer Lebensumstände nicht gelingt Zugang zu tertiärer Bildung zu erhalten, bleibt häufig nur die Aufnahme von prekären Arbeitssituationen.

Für die Situation in München ist ein weitreichender struktureller Ausschluss im allgemeinbildenden Schulsystem rekonstruierbar. Gerade für junge Flüchtlinge mit schulischer Vorbildung und hohen Bildungsaspirationen kann dies zu extremen Frustrationssituationen führen, da ihnen der Zugang zu tertiärer Bildung weitgehend verschlossen bleibt. Im nächsten Absatz wird jedoch deutlich, dass die *Orientierung an beruflicher Bildung für einige junge Flüchtlinge gute Chancen auf eine gelingende Arbeitsmarktintegration* und ein stabiles Bleiberecht bieten kann.

Berufliche Bildung in München

Aufgrund der Verortung von Flüchtlingsklassen im Berufsbildungssystem, Berufsorientierung der SchlaU-Schule und Schulprojekte, sowie mangelnden Förderstrukturen und Zugangsmöglichkeiten im Sekundarbereich II wird *Berufsausbildung als strukturell bedingtes Bildungsziel junger Flüchtlinge* in München rekonstruierbar. Die Mittelschule öffnet sich als einzige allgemeinbildende Schulart im Sekundarbereich, jedoch nur für Jüngere im Alter bis 16 Jahre und besonders begabte „Überflieger“. Routinen und Beratungspraxis festigen zudem diese Exklusionspraxis. Auch innerhalb der wenigen zur Verfügung stehenden Forschungsergebnisse wird der Ausschluss von Regelbeschulung als strukturelles Merkmal der Bildungsteilnahme junger Flüchtlinge deutlich (Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 20; Gag & Schroeder, 2012, S. 7; 13; John, 2014, S. 46; 50; Schroeder, 2003c, S. 82). Obwohl in anderen Bundesländern wie NRW und Hamburg Übergangs- und Vorbereitungsklassen auch am weiterführenden Sekundarbereich bestehen, führt der vornehmliche Bildungsweg über Sprachkurse zu Migrantenklassen an Hauptschulen und berufsqualifizierenden Maßnahmen (Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 2). Für ältere Quereinsteiger ab 16 Jahre bleibt die Beschulung innerhalb Sonderklassen an den Berufsschulen (Gag & Schroeder, 2012, S. 6). Die Gefahr der strukturellen Verfestigung von Exklusionsmechanismen durch ein Parallelschulsystem kann angemahnt werden. In Hamburg findet die Flüchtlingsbeschulung bereits seit mehr als 15 Jahren wesentlich in Form von Berufsvorbereitungsjahren an den Berufsschulen statt. In ihrem Bericht zum Bildungsmonitoring zeigen Gag und Schroeder jedoch deutliche Konstruktions- und Passungsprobleme auf:

„Bereits bei der Neuordnung der Berufsvorbereitungsschule in den 1990er Jahren war insbesondere die Schaffung des VJ-M sehr umstritten, und die Kontroverse hält bis heute an. Die einen sehen im VJ-M die Möglichkeit, jungen Flüchtlingen trotz erschwelter rechtlicher Zugangsbedingungen zum Bildungswesen den Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses und den Übergang in eine berufliche Qualifizierung zu sichern. Insbesondere Flüchtlings- und Jugendverbände kritisier(t)en hingegen, dass mit diesem Bildungsgang eine pädagogisch nicht zu rechtfertigende Separierung der Jugendlichen im Schulsystem vollzogen werde. Mit der Einrichtung solcher ‚Sonderklassen für junge Asylbewerber‘ habe man letztlich eine diskriminierende bildungspolitische Entscheidung getroffen. Zwar werde mit dem VJ-M versucht, den Jugendlichen trotz einer ausländer-, asyl- und schulrechtlichen Struktur der Ausgrenzung ein Bildungsangebot zu unterbreiten, der Ausschluss selbst werde jedoch nicht bearbeitet, sondern letztlich verfestigt“ (Gag & Schroeder, 2012, S. 13).

Auch das *Berufsausbildungssystem ist für junge Flüchtlinge in München durch Beeinflussung des Asyl- und Aufenthaltsrecht geprägt*. Arbeitsverbote und Ausschluss von finanziellen Ressourcen erschweren neben den geringen Unterstützungsleistungen (wie sprachlicher Förderung und Nachhilfe) im Berufsausbildungssystem den Zugang zu Berufsabschlüssen (vgl. II 2.6; 3.1.3). Jungen Flüchtlingen, welchen dies jedoch gelingt, werden nicht nur aufgrund des Facharbeitermangels *gute Möglichkeiten der Arbeitsmarktintegration geboten, sondern auch die Stabilisierung ihres rechtlichen Status*. Zudem kann angenommen werden, dass die schulischen Leistungsanforderungen von Berufsausbildung für junge Flüchtlinge mit geringem Vorbildungsstand besser zu bewältigen sind, als die Anforderungen des tertiären Bildungsbereiches. Die vorliegende Studie beschäftigte sich jedoch nicht tiefgehend mit den strukturellen Bedingungen des dualen Berufsausbildungssystems für junge Flüchtlinge. Diese Thematik sollte in weiteren Studien eingehend betrachtet werden.

Spezialisierung versus Inklusion

In spezialisierten Bildungsangeboten in München sind wirksame Inklusionsmechanismen rekonstruierbar. Im Sinne einer *lebenslagenorientierten Beschulung* werden die Bedürfnisse der jungen Flüchtlinge in die Bildungsangebote mit einbezogen. Für diese Gruppe ist dies häufig eine unablässige Rahmenbedingung, um an Bildung teilhaben zu können. Die Inklusion in diese Angebote kann auch zur rechtlichen Stabilisierung und zum Ausbau von sozialen Netzwerken führen. Sie wird im Zusammenspiel informeller, non-formaler und formaler Modalitäten realisiert. Die Bedeutung von individualisierter und flexibler Unterstützung junger Flüchtlinge für ihre Teilhabe am Bildungssystem ist grundlegend und durch die Heterogenität der Gruppe bezüglich Bildungs- und Sprachstand, rechtlicher Situation und Bildungsaspirationen unabdingbar. Fraglich ist insofern, ob hier nicht die separate Beschulung in Sonderformen auch deutliche Vorteile mit sich bringt. Dieses Argument scheint auch im wissenschaftlichen Diskurs auf, wie Schroeder hier deutlich macht:

„Ob dies in einem an bildungsbürgerlichen Normalvorstellungen ausgerichteten Gesamtschulangebot mit anonymer Atmosphäre ebenso überzeugend gelingen kann, darf mit Recht bezweifelt werden“ (Schroeder, 2012, S. 226)

In den Bildungskarrieren junger Flüchtlinge kommt *es in beiden Städten zu einer hohen Bedeutung informeller und non-formaler Angebote*. Während diese in Toronto sehr stark in das formale Schulsystem integriert sind, werden sie in München in den spezialisierten Bildungsangeboten umgesetzt. Diese Angebote ermöglichen die Lebenslagenorientierung von Bildung für junge Flüchtlinge. Nicht nur in München, auch in Hamburg hat sich so ein weitmaschiges Netzwerk informeller und non-formaler Bildungsangebote entwickelt, die den nichtzugänglichen formalen Bildungsbereich für junge Flüchtlinge auf lokaler Ebene ersetzen (Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 1; Niedrig, 2003d, S. 93 ff.; Schroeder, 2003d, S. 142). Innerhalb der Organisation Highschool wird auch in Toronto eine spezialisierte Beschulung von MigrantInnen im LEAP-Programm und im ESL-System deutlich. Obwohl diese Programme an regulären Highschools integriert sind und der Kontakt zu anderen SchülerInnen durch gemeinsame Unterrichtsstunden erhalten bleibt (vgl. II 3.2.2), wird hier Kritik an der Separation geäußert.

Die hochstrittige Frage, wie viel Spezialisierung notwendig ist, um Bedürfnis- und Lebenslagenorientierung zu gewährleisten und dennoch den Kontakt und die Inklusion in gesamtgesellschaftliche Bezüge zu erhalten, wird hier deutlich. Bildungsstrukturen in Toronto und München finden unterschiedliche Antworten.

Strukturelle und institutionelle Barrieren

Sowohl im Fall München als auch in Toronto sind Mechanismen von Diskriminierung junger Flüchtlinge in Bildungsbezügen rekonstruierbar. Direkte *Ausschlussmechanismen durch gesetzliche Regelungen beziehen sich in beiden Kontexten auf den legalen Status*. Der Erhalt von Ressourcen und Zugang zu Bildungssystemen ist durch das Aufenthaltsrecht in beiden Kontexten vorstrukturiert (vgl. hierzu Hormel, 2007, S. 250, vgl. I 2.3). Die Differenzierung findet entlang der Kategorien Staatsbürger, anerkannter Flüchtling, Flüchtling im Verfahren und abgelehnter Flüchtling statt. Eindeutige Zuordnungen zu diesen Kategorien werden durch die Staaten vorgenommen, gründen sich jedoch nicht in allen Fällen (vgl. I 3) auf tatsächliche Unterschiede zwischen den Personen. Ungleichbehandlung von Gleichen kann hier genauso thematisiert werden wie Gleichbehandlung von Ungleichen.

Jenseits dieser direkten strukturellen Barrieren, die in beiden Kontexten thematisiert werden können, stellen sich weitere *Exklusionsmechanismen in München wesentlich offensichtlicher und direkter dar als jene in Toronto*. Der Zugang zum Sekundarbereich II ist in München wesentlich an Altersnormen und Sprachkenntnissen festgemacht. Unterstützende Sprachförderung ist nur im niedrigsten Leistungsniveau des Sekundarbereiches institutionalisiert. Bestandssicherungsmaßnahmen der Mittelschulen führen zu Prozessen der Definition dieses Schultyps als „Ausländerschule“. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Auslegung von Altersnormen, Schulpflicht und Schulrecht. In Toronto besteht eine Schulpflicht bis zu 18 Jahren. Dies widerspricht sich nicht mit der Ermöglichung eines Schulrechtes bis zum 22. Lebensjahr. In Bayern hingegen wird die 9-jährige Schulpflicht so ausgelegt, dass sich das Recht der jungen Flüchtlinge auf Zugang zum allgemeinbildenden Schulsystem häufig auf das Alter bis zu 16 Jahren beschränkt. Berufsschulrecht wird ihnen jedoch hinausgehend über die Berufsschulpflicht zugestanden. Es scheint naheliegend, dass hier gesellschaftsfunktionelle und ökonomische Interessen eine ausschlaggebende Rolle spielen.

Systemfunktionelle Bedürfnisse der Mittelschule und Annahmen zu dem Begabungspotenzial der Flüchtlinge werden in München von den ExpertInnen sehr offen angesprochen. In Toronto würden solche Aussagen sowohl den Diversity und Equity Strategien des School Boards als auch gesellschaftlichen Normen des Multikulturalismus widersprechen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass institutionelle Diskriminierung hier nicht existiert. Sie nimmt jedoch subtilere und weniger offensichtliche Formen an. Dies wird so in der Beschreibung von bürokratischen Routinen deutlich.

3.4 Power und Empowerment

Der Zugang zu politischer Einflussnahme von MigrantInnen ist in Kanada und Deutschland in unterschiedlichem Maße gegeben. Basis von *politischer Macht ist der Zugang zu Wahlberechtigung und insofern zur Staatsbürgerschaft* in beiden Ländern. Wie verdeutlicht wurde, sind diese Prozesse in Deutschland langwieriger und schwerer zugänglich (vgl. II 1, 2). Insofern ist davon auszugehen, dass junge Flüchtlinge in Toronto, auch wenn sie nicht über Wahlrecht verfügen, von der generellen Sensibilisierung gegenüber Bedürfnissen (wahlberechtigter) Einwanderer profitieren. Werden sie im Asylverfahren anerkannt oder kommen als Resettlementflüchtlinge in das Land, können sie nach 3 Jahren Zugang zur kanadischen Staatsbürgerschaft erhalten (Biles & Winnemore, 2007, S. 57). In Kanada geborenen Kindern steht sie zudem ohne Einschränkungen zu.

Neben diesen Unterschieden bezüglich des gesellschaftlichen Machtzuges von MigrantInnen werden auch in den Bildungsstrukturen in Toronto und München unterschiedliche Machtstrukturen deutlich. Dies bezieht sich sowohl auf die strukturelle Einflussnahme von jungen Flüchtlingen in Bildungssettings als auch auf die Funktionen und Rollen von LehrerInnen und SozialarbeiterInnen bzw. Settlementworkern.

Konzepte kritischer multikultureller Pädagogik und anti-oppressive Frameworks können als Ausgangspunkt von Bildungsangeboten (z. B. Newcomergroup; Orientation Week; Mentoring Programme) in Toronto angenommen werden (vgl. II 3.2.2). In den Bildungsstrukturen in Toronto zeigen sich die Einschränkung der Entscheidungsbefugnisse der LehrerInnen und die institutionelle Verankerung der strukturellen Einflussnahme von jungen Flüchtlingen (unter anderem über Newcomergroup und Settlementworker). Über diese Strukturen können zudem Barrieren durch das Asylsystem in den Bildungsangeboten adressiert werden, was die Teilhabe der jungen Flüchtlinge wirksam beeinflusst. Junge Flüchtlinge werden als aktiv handelnde Akteure deutlich und in ihren Bedürfnissen ernst genommen. Durch diese Prozesse wird die emotionale Zugehörigkeit gefördert. Stermac et al. sehen als wesentliche Einflussfaktoren der guten Bildungsergebnisse von Flüchtlingen in Kanada ein inklusives Curriculum, den Zugang zu Unterstützungssystemen wie sprachliche, individuelle sowie gemeinwesenorientierte Förderung und die positive Anerkennung des kulturellen Ursprunges der SchülerInnen (Stermac et al., 2013, S. 218). Die Anerkennung und Akzeptanz unterschiedlicher ethnokultureller Gruppen innerhalb des Schulsystems wird aus Sicht der jungen Flüchtlinge in dieser Studie und im Forschungsstand betont (vgl. hierzu Feuerverger & Richards, 2007, S. 572). In München werden Spannungsfelder zwischen Autonomie und Fremdbestimmung deutlich.

Differenzen, so zeigt der Vergleich, sind im formalen Bildungssystem bezüglich der *Einflussmöglichkeiten von SozialarbeiterInnen bzw. Settlementworker* gegeben. Während in Toronto Ajith (15ca) sehr deutlich macht, dass „advocacy inside“ eine wesentliche Aufgabe

für ihn darstellt, wird die Sozialarbeiterin der Mittelschule als Unterstützung in der Einzelfallarbeit gesehen. In den spezialisierten Schulangeboten hingegen ähneln sich Rolle und Funktion der SozialarbeiterInnen und des Settlementworkers. Ihnen werden weitreichendere strukturelle Befugnisse ermöglicht. Eine wichtige Rolle kann hier spielen, dass sowohl der Settlementworker Ajith als auch die Sozialarbeiterin Fr. Angerl über Spezialwissen bezüglich Aufenthalts- und Asylstrukturen verfügen (15ca, 13de). Sie nehmen hier eine wichtige Scharnierfunktion ein, indem sie die Überlappungen von Bildungs- und Asylsystem in den Bildungsangeboten adressieren.

Sowohl Bildungsstrukturen der Highschool als auch Strukturen spezialisierter Bildungsangebote in München regen die *Förderung der Selbstbefähigung und der emotionalen Zugehörigkeit* in den Bildungsinstitutionen an. Die große Stärke der spezialisierten Bildungsangebote liegt in der Lebenslagenorientierung der Bildungsstrukturen, welche die Ausbildung dieser Prozesse ermöglichen. In Übereinstimmung hierzu wird in kanadischen Forschungsergebnissen die emotionale Zugehörigkeit verdeutlicht (Davy et al., 2014, S. 235; Hare, 2005, S. 13). Insbesondere Identifizierungsprozesse und schulisches Engagement spielen nach Meinung von Stermac et al. wichtige Rollen bezüglich der guten Bildungsergebnisse der Gruppe:

„Of particular interest are the findings of the extend to which immigrant students in general and WZ students in particular are connected to and engaged with their school environment and learning“ (Stermac et al., 2010, S. 105)

Das schulische Engagement und die emotionale Zugehörigkeit stehen im engen Zusammenhang mit der Anerkennung ethnokultureller Vielfalt und der Einbeziehung von Community Partnern an der Highschool (vgl. hierzu Stermac, Brazeau & Martin, 2008, S. 376). Der Zugang zu diesen Prozessen steht jedoch, so wird es im aktuellen kanadischen Forschungsstand deutlich, nicht allen jungen Flüchtlingen offen. Sprachliche, finanzielle und psychosoziale Barrieren können zum Gefühl der Isolierung und „Outsiderness“ führen (Feuerverger & Richards, 2007, S. 560; Kanu, 2008, S. 931; Shakya et al., 2010, S. 70 ff.).

3.5 Die progressiven Rollen der Kommunen und Schulbehörden

Sowohl in München als auch in Toronto ist die Orientierung an Integration von jungen Flüchtlingen auf lokaler Ebene rekonstruierbar (vgl. I 3.5.2/II 4). Obwohl in beiden Kontexten restriktive Regelungen des Asylsystems der Integration von AsylbewerberInnen entgegenstehen, ermöglichen die Kommunen finanzielle Ressourcen zur Förderung dieser Gruppe.

Das lokale School Board TDSB engagiert sich so über ministeriale Regelungen hinaus für die Öffnung gegenüber MigrantInnen ohne gültige Aufenthaltspapiere. Die extremen Unterschiede der Situation im urbanen Zentrum München und den ländlichen Regionen werden von den ExpertInnen hervorgehoben. Hinzu kommt, dass die Akteure in München sich durch eine sehr gute Netzwerkarbeit auszeichnen, diese ist durch das kommunal finanzierte FIBA Netzwerk sogar in institutionelle Strukturen gebracht. Im wesentlich größeren Toronto scheinen diese intensiven Netzwerke weniger deutlich auf.

In diesem ersten empirischen Zugang wurden Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge in München und Toronto analysiert. Der Untersuchungsgegenstand Bildungsteilnahme jun-

ger Flüchtlinge wurde innerhalb einer strukturfunktionalistischen Perspektive fokussiert. Schwerpunkt dieser Auseinandersetzung waren nicht die inneren Realitäten der befragten Akteure, sondern die von ihnen dargestellten strukturellen Bedingungen. Die Erhebung der Daten zielte auf die Gewinnung von Informationen. Dieses Spezialwissen ist jedoch durch die Individuen der InterviewpartnerInnen und durch die Interaktionseffekte in der Interviewsituation geprägt (vgl. V 1.3; 2). Bei den hier erzielten Resultaten handelt es sich um verdichtete Beschreibungen, die fall- und kontextspezifisch sind, sowie um theoretische Kategorien, welche auf eine beschränkte theoretische Verallgemeinbarkeit verweisen (vgl. V 6). Der komplexen Prozesshaftigkeit von Bildungsteilhabe wird in dieser Studie Rechnung getragen, indem nun in einem zweiten Schritt die Bildungserfahrungen der jungen Flüchtlinge in den Blick genommen werden.

V.II Empirie 2: Rekonstruktion der Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge

In diesem zweiten empirischen Zugang erfolgt die Analyse der responsiven Interviews mit jungen Flüchtlingen. Bildungserfahrungen werden anhand von Einzelfällen (Bildungsverläufe) und fallübergreifenden Bildungsprozessen rekonstruiert. Identitätskonstruktionen im Sinne der Entwicklung von Selbst- und Weltbildern junger Flüchtlinge werden im Zusammenhang mit sozialen Prozessen und der Entwicklung von Bewältigungsstrategien dargestellt. Hierdurch wird die Beantwortung der folgenden leitenden Fragestellungen möglich:

- Welche Gelingensfaktoren zeigen sich in Erfolgsbiografien junger Flüchtlinge? (1)
- Welche sozialen und personalen Prozesse wirken als Ressourcen und Barrieren der Bildungsteilhabe? (2)
- Welche Bewältigungsstrategien entwickeln die Jugendlichen? (2)

Die Bearbeitung des Datenmaterials findet in diesem empirischen Zugang zunächst als Zusammenfassung der beiden Forschungsorte statt. Bildungsprozesse, so zeigt sich, sind auch in der Kontrastierung der sehr unterschiedlichen Fälle München und Toronto gemeinsam rekonstruierbar. Diese grundlegende Kontrastierungsdimension stellt insofern eine wichtige Validierungsstrategie für die Übertragbarkeit der Ergebnisse dar (vgl. IV 4). Die Diskussion der Ergebnisse (3) zeigt, dass junge Flüchtlinge eine sehr heterogene Untersuchungsgruppe sind. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildungsprozessen an beiden Forschungsorten werden sichtbar. Die zentrale Bedeutung der Entwicklung und Stabilisierung von Resilienz, Bildungsmotivation und hohen Bildungsaspirationen für die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge wird deutlich.

1. Bildungsverläufe junger Flüchtlinge in Toronto und München

Das Sample des zweiten empirischen Zuganges zeichnet sich durch einen breiten Ansatz der Fallkontrastierung aus. Dies spiegelt sich in sehr heterogenen Bildungsverläufen bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen wider. Zunächst wird ein Überblick zu den Bildungsverläufen der InterviewpartnerInnen gegeben (1.1). In einem zweiten Schritt werden anhand von vier Bildungsverläufen Gelingensfaktoren in Toronto und München herausgearbeitet (1.2).

1.1 Übersicht zu den Bildungsverläufen der InterviewpartnerInnen

Zum Zeitpunkt der Interviews befanden sich von den 40 InterviewpartnerInnen 32 in einem schulischen Setting (Abb. 5b.1). Jeweils zwei der jungen Erwachsenen waren in einer Berufsausbildung und in einer Institution der Erwachsenenbildung, zwei weitere arbeiteten und eine Interviewpartnerin besuchte die Universität. Blickt man genauer auf die Art der schulischen Settings wird deutlich, dass ein Großteil der jungen Flüchtlinge in Deutschland spezialisierte Schulformen und Klassen besuchten. So hatten von dieser Gruppe nur drei InterviewpartnerInnen seit der Ankunft in Deutschland keine Angebote

durch Schulprojekte, SchlaU-Schule und BVJ für Flüchtlinge angenommen. Diese drei Jugendlichen waren bereits vor dem 16. Lebensjahr in Deutschland angekommen und zunächst auf Übergangsklassen an der Mittelschule und im Anschluss in M-Zweige gegangen. Einer dieser Interviewpartner hatte zudem die Fachoberschule abgeschlossen. 15 InterviewpartnerInnen aus Kanada waren in Bildungssettings an der Highschool verortet. Neun hiervon besuchten das LEAP-Programm, zwei weitere ESL-Kurse an der Highschool. Drei der kanadischen GesprächspartnerInnen besuchten den academic stream der Highschool. Zwei weitere hatten diesen in der Vergangenheit abgeschlossen. Drei junge Erwachsene besuchten die Adult Schools, Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die jedoch der öffentlichen Schulbehörde angehören, und zwei weitere arbeiteten.

Die Bildungswege der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland führen meist über einen Sprachkurs in den Vorkurs eines Bildungsprojektes, dann in die Abschlussklassen (vgl. Tabelle 5b.1). Im Anschluss an den Abschluss eines ersten Bildungszertifikates (allgemeiner oder qualifizierender Hauptschulabschluss) steht dann die Ausbildung oder weitere schulische Bildung im Rahmen des M-Zweiges. In Kanada verlaufen die Wege häufig über ESL-Klassen und LEAP-Programm zu den regulären Klassen der High-School. In den regulären Klassen gelang es einem Großteil der InterviewpartnerInnen, Kurse im academic stream zu belegen. Ein Interviewpartner besuchte nach Abschluss der Highschool noch Kurse in der Adult School, um einige Fächer auf academic upzugraden. Einige InterviewpartnerInnen in Toronto nutzten die Möglichkeit, Leistungsniveaus bzw. ESL-Kurse fächerspezifisch zu belegen. Neben Fredecca können hier Sam, Pepo und Juan genannt werden (10ca, 4ca, 13ca, 7ca).

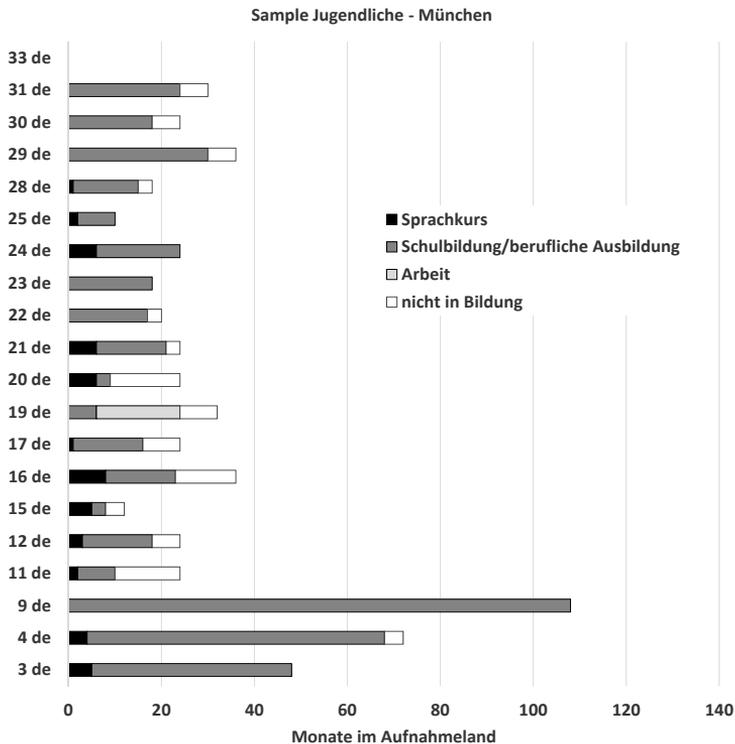
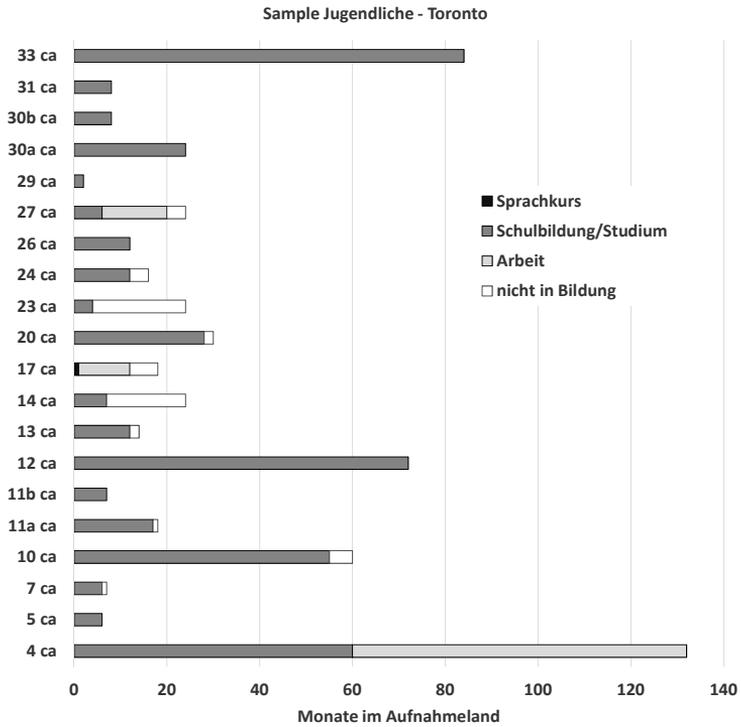


Abbildung 5b.1: Bildungszeit im Aufnahmeland (Quelle: eigene Darstellung)

Tabelle 5b.1: Bildungswege und Bildungsziele der InterviewpartnerInnen¹⁴⁹

Nr.	Name	Bildungsweg im Aufnahmeland	Bildungsziel/Bildungswunsch	Abschluss
3 de	Lilly	Sprachkurs/Schlau/Gymnasium/Ausbildung	Zahnärztin	Abitur
4 de	Hassan	Schlau/Ausbildung	Gebäudeelektroniker	Quali
9 de	Max	Hauptschule/Mzweig/Fachoberschule/Praktikum	kaufmännische Ausbildung	Fachabitur
11 de	Naarjib	Sprachkurs/BVJ/FlüBS	Ausbildung EDV-Bereich	keiner
12 de	Ahmed	Sprachkurs/FlüBS	Ausbildung Maler/Mechaniker	keiner
15 de	Azgar	Sprachkurs/Praktika/FlüBS	Ausbildung KFZ-Mechatroniker	keiner
16 de	Amaan	Sprachkurs/keine Schule/FlüBS	Ausbildung	keiner
17 de	Alima	Sprachkurs/FlüBS	Ausbildung Krankenschwester	keiner
19 de	Khadar	Berufsschule/Arbeit/FlüBS	Ausbildung	keiner
20 de	Kamara	Sprachkurs/FlüBS	Ausbildung	keiner
21 de	Hussini	Deutschkurs/FlüBS	Ausbildung KFZ-Mechatroniker	keiner
22 de	Anxhelina	BVJ für Flüchtlinge	Ausbildung Verkäuferin	HaSA
23 de	Angie	BVJ für Flüchtlinge	Ingenieurin	keiner
24 de	Hamida	BVJ für Flüchtlinge	Krankenpflegerin	HaSA
25 de	Lisa	Sprachkurs/BVJ	Krankenpflegerin	keiner
28 de	Ali	Deutschkurs/FlüBS/9+2	Bauingenieur	HaSA
29 de	Guled	FLÜBS/9+2	Ausbildung/Studium Universität	HaSA
30 de	Belbiche	Schlau/9+2	Ausbildung Bankkauffrau	HaSA
31 de	Jawad	Selbststudium/Ü-Klassen Mittelschule/9+2	KFZ-Mechatroniker	HaSA
33 de	Danjela	Kiga/Grundschule/Hauptschule/Mizweig/FSJ	professioneller Frauenfußball	Mittlere Reife

149 Die verwendeten Namen wurden von den InterviewpartnerInnen selbst gewählt.

Nr.	Name	Bildungsweg im Aufnahmeland	Bildungsziel/Bildungswunsch	Abschluss
4 ca	Juan	HS academic/Arbeit	Physiotherapeut/Studium	HS academic
5 ca	Luis	HS academic	Studium Jura	keiner
7 ca	Pepo	HS ESL/applied	Polizist	keiner
10 ca	Fredecca	HS applied/Adult School academic	Studium Medizin	HS applied
11a ca	Fadit	ESL Adult School	Studium BWL	Studium Herk.land
11b ca	Ferriye	HS ESL	Studium Tourismus	Studium Herk.land
12 ca	Richie	HS academic	Polizist/Architekt	keiner
13 ca	Sam	HS/ESL/applied/academic	Politiker	keiner
14 ca	Alejandra	ESL Adult School	College Buchhaltung	HS Herk.land
17 ca	Ella	Arbeit	Studium College/Universität	HS Herk.land
20 ca	Richard	LEAP	Mechaniker	keiner
23 ca	Baby JJ	LEAP	Schreiner/Farmer	keiner
24 ca	Said	LEAP	Studium College/Universität	keiner
26 ca	Zavere	HS ESL	Polizist	keiner
27 ca	Jack	LEAP	Highschool-Abschluss/Arbeit	keiner
29 ca	Asia	LEAP	Ärztin	keiner
30a ca	Afrath	LEAP	Studium Universität	keiner
30b ca	Mohamad	LEAP	keine Angabe	keiner
31 ca	Maryan	LEAP	Ärztin	keiner
33 ca	Alexa	HS academic/Universität	Master Politikwissenschaften	HS academic

Zur Beschreibung der unterschiedlichen *Bildungsangebote* vgl. II 4.3. *HS academic*=Highschool academic stream; *HS ESL*=Highschool Englisch als Zweitsprache; *HS applied*=Highschool applied stream; *HS SA*=erfolgreicher Hauptschulabschluss; *Quali*=qualifizierender Hauptschulabschluss; 9+2=MZweig für Jugendliche mit Migrationshintergrund; *MZweig*=Klassen zum Erwerb der Mittleren Reife an Mittelschulen; *SchlaU*=SchlaU-Schule für junge Flüchtlinge; *FLÜBS*=Bildungsprojekt der Volkshochschule für Flüchtlinge (Quelle: eigene Darstellung).

1.2 Erfolgreiche Bildungsverläufe

Unter Einwirkung von internationalen Schulleistungsstudien werden erfolgreiche Bildungsverläufe häufig an Zugangsberechtigungen zum tertiären Bildungsbereich gemessen (vgl. hierzu Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013). Auch von jungen Flüchtlingen wird ein Studium an einer Universität häufig als „höchstes Bildungsziel“ genannt. 16 der interviewten 20 Jugendlichen in Toronto nennen ein Studium an einer Universität oder einem College beziehungsweise einen Beruf, der ein solches voraussetzt, als ihr persönliches Bildungsziel. Eine weitere junge Frau besucht die Universität. In München hingegen wird eine Berufsausbildung als häufigstes Bildungsziel genannt (14 Personen). Aber auch hier sprechen sechs der InterviewpartnerInnen davon, eigentlich gerne studieren zu wollen. Die jungen Flüchtlinge dieser Stichprobe haben hohe Bildungsaspirationen. Auch für sie gilt die Teilhabe am tertiären Bildungsbereich als Kennzeichen des Bildungserfolges.

Bei der Betrachtung von erfolgreichen Bildungsbiografien wird jedoch auch auf GesprächspartnerInnen Bezug genommen, welchen trotz geringer oder keiner schulischer Vorbildung die Teilhabe an Schule und Berufsausbildung gelingt. Zudem scheint es wichtig, einen Blick darauf zu werfen, inwiefern die Jugendlichen selber mit ihren Bildungsergebnissen zufrieden sind und die eigene Bildungsbiografie selbst als erfolgreich definieren. Für die nun dargestellten Erfolgsbiografien wurden vier junge Menschen aus dem gleichen Herkunftsland gewählt. In der Betrachtung der vier Bildungsverläufe wird bereits deutlich, dass nationale Herkunftskontexte nur bedingten Erklärungswert besitzen. Die konkreten Lebenssituationen der jungen Flüchtlinge differieren sich auch innerhalb eines Herkunftslandes durch die Zugehörigkeit zu sozialen Kategorien (wie sozioökonomischer Status, Gender, urbane/rurale Herkunft) stark aus.

Fallbeispiel Lilly in München

Lebenssituation, Lebensweg

Lilly kam vor 4 Jahren nach Deutschland. Sie wollte eigentlich zu ihren Brüdern in die Niederlande, wurde jedoch in Deutschland aufgegriffen und musste dort ihren Asylantrag stellen. Es besteht Kontakt zu ihren Geschwistern. Dieser gestaltet sich in den letzten Jahren jedoch sehr schwierig, da Lilly von ihrer Familie mit ihrem derzeitigen Lebensentwurf nicht gestützt wird. Lillys Mutter verstarb früh. Während einiger Jahre lebte sie in ihrem Herkunftsland und im Nachbarland alleine mit ihrer Schwester, da ihr Vater im Herkunftsland arbeitete und ihre Brüder bereits nach Europa geflüchtet waren. Als auch ihr Vater verstarb, musste Lilly nach Europa flüchten. Lillys Asylantrag wurde nach kurzer Zeit positiv beschieden. Sie besitzt jetzt eine Aufenthaltserlaubnis für drei Jahre.

Bildungsweg

Lilly besuchte im Herkunfts- und Nachbarland bis zur 12. Klasse die Schule. Es gab keine größeren Schulunterbrechungen durch Umzüge und Flucht. Sie beschreibt die Schulzeit in beiden Ländern als sehr anspruchsvoll, sie musste teilweise die ganze Nacht lernen. Ihre Familie war sehr bildungsorientiert und hatte hohe Ansprüche bezüglich ihrer Schulleis-

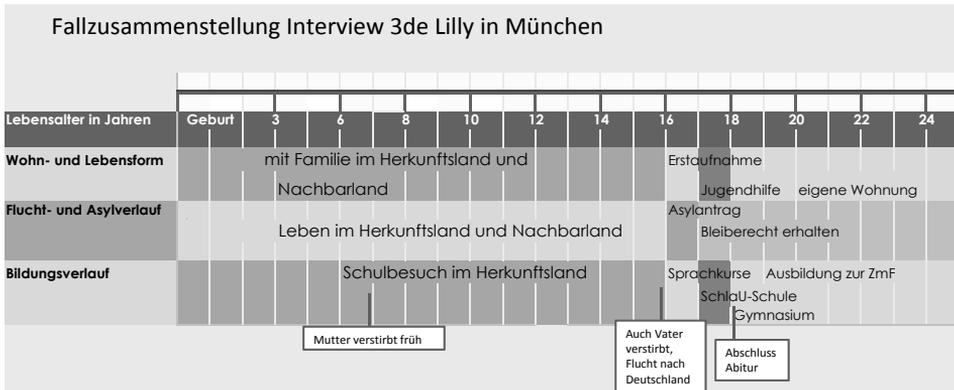


Abbildung 5b.2: Grafische Fallzusammenstellung Lilly 3de (Quelle: eigene Darstellung)

tungen. In Deutschland besuchte Lilly zunächst einige Sprachkurse, dann die SchlaU-Schule für Flüchtlingsjugendliche. Sie sprach bereits gut Englisch, als sie in Deutschland ankam, und lernte durch Eigeninitiative schnell Deutsch. Aufgrund ihres Alters bei Ankunft (über 16 Jahre, deshalb keine Schulpflicht/Schulrecht) wurde Lilly nicht in das Regelsystem eingeschult. In der SchlaU-Schule erfolgte zunächst eine Einstufung in einen unteren Kurs. Lilly wechselte dann aber innerhalb eines halben Jahres bis zur Qualiklasse. Gegen den Widerstand von BetreuerInnen gelang es ihr, an ein Gymnasium zu wechseln. Sie schaffte den direkten Übergang zur zwölften Klasse und bestand das Abitur mit einem Notendurchschnitt von 2,3. Nach dem Abitur wollte Lilly Medizin/Zahnmedizin studieren. Ihr Notendurchschnitt reichte nicht aus und die Härtefallanträge wurden abgewiesen. Sie entschied sich deshalb für eine Ausbildung zur zahnmedizinischen Fachangestellten. Zunächst begann sie diese bei einem Zahnarzt. Die dortigen sehr belastenden Arbeitsumstände zusätzlich zur belastenden persönlichen Lebenssituation führten zum Ausbildungsabbruch. Sie konnte die Ausbildung jedoch wieder aufnehmen und macht sie nun an einer Klinik. Lilly möchte durch die Ausbildung ihren Notendurchschnitt verbessern und dann Zahnmedizin studieren.

Gelingensfaktoren der Bildungsbiografie

In der Auseinandersetzung mit Lillys Bildungsbiografie wird deutlich, dass sie durch *den familiären Bildungshintergrund* geprägt ist. Ihr wurde trotz der schwierigen Situation im Herkunftsland eine lange Schulzeit ermöglicht. Ihre Geschwister in den Niederlanden arbeiten beide als Ärzte. Auch nach dem Tod des Vaters möchte sie dessen Bildungswünschen entsprechen (3de: 1516–1526). Dies motiviert sie dazu, hart zu arbeiten, selbst wenn sie hierbei bis über ihre körperlichen und psychischen Grenzen hinausgeht. Lillys *Asylantrag* wurde bereits *nach kurzer Zeit positiv* entschieden und sie erhielt eine Aufenthaltserlaubnis. Lilly traute sich gegenüber ihrer Vormünderin, Ansprüche zu stellen und auf die Versetzung auf das Gymnasium zu bestehen. Sie hatte keine Angst davor, die Jugendhilfe oder das Land verlassen zu müssen. Aufgrund der *Unterbringung in der Jugendhilfe* musste sich Lilly gegen die Bildungsvorstellungen der dortigen MitarbeiterInnen durchsetzen. Sie erhielt jedoch auch viel Unterstützung und eine stabile Lebenssituation (3de: 1495–1503).

Über das ganze Interview hinweg wird deutlich, dass die Unterstützung durch die SchlaU-Schule und durch Ehrenamtliche eine wesentliche Rolle für das Gelingen des Bildungsprozesses spielt. Lilly beschreibt drei kritische Momente in ihrer Bildungsbiografie: 1) als sie auf das Gymnasium wechseln wollte und sich die MitarbeiterInnen des Jugendamtes gegen diesen Wunsch stellen, 2) vor ihrem Abitur, als ihre Brüder sie zu einem Umzug nach Köln drängen, um dort besser in die ethnische Community eingebunden zu sein und 3) als sie aus gesundheitlichen Gründen die erste Ausbildungsstelle abbrach. In allen drei Situationen standen ihr die SozialarbeiterInnen, LehrerInnen und Ehrenamtlichen helfend und unterstützend zur Seite. Obwohl es Lilly innerhalb kurzer Zeit im Aufnahme-land gelungen ist, das Abschlusszertifikat für den tertiären Bildungsbereich zu erwerben, macht sie nun aufgrund ihres Notendurchschnittes eine Ausbildung. Im Interview wird immer wieder deutlich, dass sie unter der Stresssituation leidet und starke psychosomatische Symptome und Erkrankungen entwickelt. Sie selbst bewertet ihre Bildungsbiografie (noch) nicht als Erfolgsbiografie:

Ich bin noch nicht stolz auf mich. Ich kann noch nicht, weil also ich möchte nicht. Ich kann nicht aufgeben. (3de:1559–1564)

Fallbeispiel Hassan in München

Lebenssituation, Lebensweg

Hassan ist seit sechs Jahren ohne Familie in Deutschland. In den ersten zwei Jahren nach seiner Ankunft lebte Hassan in einer GU (Containerunterkunft). Hassan fühlt sich sehr stark für seine Familie, insbesondere für seine Mutter und seine Geschwister im Herkunftsland verantwortlich und unterstützt sie finanziell. Zunächst wurde Hassans Asylantrag nach sechs Monaten abgelehnt, sein Vormund legte jedoch Einspruch ein und Hassan erhielt eine Aufenthaltserlaubnis.

Bildungsweg

Hassan besuchte im Herkunftsland keine Schule und kam als Analphabet nach Deutschland. Auch bei der achtmonatigen Flucht und zwei bis drei Monate nach Ankunft konnte Hassan kein Schulangebot und keinen Sprachkurs besuchen. Dann wurde in der GU ein Sprachkurs einer Lehrerin der SchlaU-Schule initiiert, in welchem die jungen Flüchtlinge täglich 1,5 Stunden lang in Deutsch unterrichtet wurden. Da sich Hassan sehr motiviert zeigte, wurde er von der Sozialarbeiterin und der Lehrerin unterstützt und bekam nach wenigen Monaten einen Kurs in der SchlaU-Schule. Nach insgesamt zwei Jahren Deutschkurs und SchlaU-Schule machte Hassan erfolgreich den HaSA. Er besuchte noch ein weiteres Jahr SchlaU und schloss nach drei Jahren den Quali mit 2,2 ab. Während dieser Zeit erhielt Hassan zum Teil täglich Nachhilfe. Nach dem Quali begann Hassan eine Ausbildung zum Gebäudeelektroniker. Derzeit ist Hassan im vierten Lehrjahr und wird diese Ausbildung in Kürze abschließen.



Abbildung 5b.3: Grafische Fallzusammenstellung Hassan 4de (Quelle: eigene Darstellung)

Gelingensfaktoren der Bildungsbiografie

Hassan erhielt nur ein Jahr nach seiner Ankunft in Deutschland eine *Aufenthaltserlaubnis*. Da er als Minderjähriger in das Land kam, stand ihm im *Asylprozess Unterstützung durch einen Vormund* zu. Nur durch dessen Hilfe war es ihm möglich, Widerspruch einzureichen und so die Anerkennung zu erhalten. Die Zuerkennung der Aufenthaltserlaubnis bewirkte einen wesentlichen Wandel in seiner Bildungsmotivation (4de: 1195–1201).

Sowohl die Überwindung von Schwierigkeiten *aus eigener Kraft* und so die Entwicklung von Resilienz (vgl. I 2.4) als auch *die Fähigkeit, sich Hilfe von anderen zu holen*, spielten als Gelingensfaktoren in Hassans Bildungsbiografie wesentliche Rollen. Hassan erzählt an vielen Stellen im Interview, dass er „unermüdlich“ lernte, sowohl um sich zu alphabetisieren als auch später bei HaSA und Quali. Er war bereit, jede Art von Hilfe anzunehmen und auf Freizeit zu verzichten. Kraft schöpfte er aus dem Willen, weiterzukommen. Er sieht sich selbst als begeistert und neugierig. Auch seine *schwere durch Armut und Probleme geprägte Geschichte* gibt ihm Kraft. Sie half ihm, erwachsen zu werden und Verantwortung zu übernehmen.¹⁵⁰ Hassan bleibt dabei, er „klopft häufig und ausdauernd an Türen“ und für ihn muss man auch „kauen, wenn man essen will“ (4de: 2568). Durch seine *Ausdauer und Motivation* gelingt es Hassan, viel Unterstützung zu bekommen (4de: 0429–0432). Durch die *Fähigkeit, Hilfe einzufordern und anzunehmen*, konnte Hassan eine wesentliche Herausforderung in seiner Bildungsbiografie überwinden: Selbst in Schul- und Ausbildung zu bleiben und trotzdem die Verantwortung für seine Familie im Herkunftsland zu tragen. Hassan erhielt während der Schulzeit von einem Freund finanzielle Hilfe, die seine Familie dringend benötigte. Dieser vertraute Hassan, obwohl er zu diesem Zeitpunkt keine AE besaß. Während der Ausbildung stieg die finanzielle Belastung, da die Schwestern in eine weiterführende Schule gingen. Zunächst versuchte Hassan zu arbeiten und Ausbildung zu machen, dann fand er jedoch aufgrund eines Zeitungsartikels eine „deutsche Bekanntschaft“, die diese zusätzlichen Kosten seit diesem Zeitpunkt monatlich übernimmt. So kann er sich wieder auf seine Ausbildung konzentrieren. Hassan stellt die emotionale Hilfe in den Vordergrund der Unterstützung in SchlaU. SozialarbeiterInnen, Rektor und LehrerInnen hatten wirklich den Willen, den jungen Leuten zu helfen. Sie

150 Siehe hierzu auch V.II Absatz 2.1.

vermittelten: „das wird schon“. Zuhören und Zeit ist für Hassan eine wichtigere Art der Unterstützung als Geld. Hilfe soll aber vor allem Hilfe zur Selbsthilfe sein. Die *Schule* bietet für Hassan einen Ort *der emotionalen Unterstützung und Stabilisierung*. Dies wird umso deutlicher, wenn er dies gegen seine damaligen Lebensbedingungen in der GU kontrastiert (4de: 0228–0231).

Obwohl Hassan aus einem familiären Kontext kommt, der durch Armut und Krieg im Herkunftsland geprägt ist, und weder er noch seine Eltern im Herkunftsland die Möglichkeit zu schulischer Bildung hatten, gelang es ihm, sich innerhalb kurzer Zeit zu alphabetisieren, einen qualifizierenden Hauptschulabschluss abzuschließen und eine anspruchsvolle Berufsausbildung zu beginnen. Er selbst wertet seine eigene Bildungsbiografie als Erfolg, „dann ähm bin ich auch sehr begeistert und immer noch weitergelernt“ (4de: 0563–0566).

Fallbeispiel Alexa in Toronto

Lebenssituation, Lebensweg

Alexa kam vor sieben Jahren mit ihren Eltern und ihren jüngeren Geschwistern nach Toronto. Die Familie hatte einen Asylantrag bei der UN gestellt und kam als GARs (vgl. II 2.5.1) mit einer festen Aufenthaltserlaubnis in das Land. Weitere Familie wie Großeltern, Tanten und Cousins leben auch in Toronto. Alexa beschreibt eine sehr enge Beziehung zu ihrer jüngeren Schwester. Sie ist verlobt.

Bildungsweg

Im Herkunftsland besuchte Alexa zehn Jahre die Schule. Nach ihrer Ankunft in Toronto wurde ihr vom Newcomer Reception Centre angeraten, bis zum neuen Schuljahresbeginn im September zu warten und dann ESL-Kurse zu belegen. Alexa und ihre Schwester verweigerten dies aber und belegten bereits kurze Zeit nach Ankunft einen Sommerkurs auf academic Level. Deshalb konnten sie im September mit diesem Leistungsniveau in einer Highschool eingeschult werden. Nach dem Highschool-Abschluss im academic stream begann Alexa, Politikwissenschaften und Literatur an der Universität zu studieren. Gleichzeitig arbeitet sie als Peer Researcherin in einem Forschungsprojekt über Flüchtlingsjugendliche bei einer Community Organisation.¹⁵¹ Demnächst wird sie ihren Bachelor beenden und möchte dann ein Masterstudium anschließen.

Gelingensfaktoren der Bildungsbiografie

Beide Eltern von Alexa besitzen einen universitären Abschluss, sie ist also in einer *bildungsnahen Familie* aufgewachsen. Sie selbst konnte im Herkunftsland zehn Jahre zur Schule gehen.

151 Alexa nimmt deshalb innerhalb dieser Forschungsarbeit eine Doppelfunktion ein. Sie wurde sowohl als junge Flüchtlingsfrau als auch in Funktion einer Expertin interviewt. Das Transkript ihres Interviews wurde insofern in der Analyse von Bildungsstrukturen und Bildungserfahrungen verwendet.

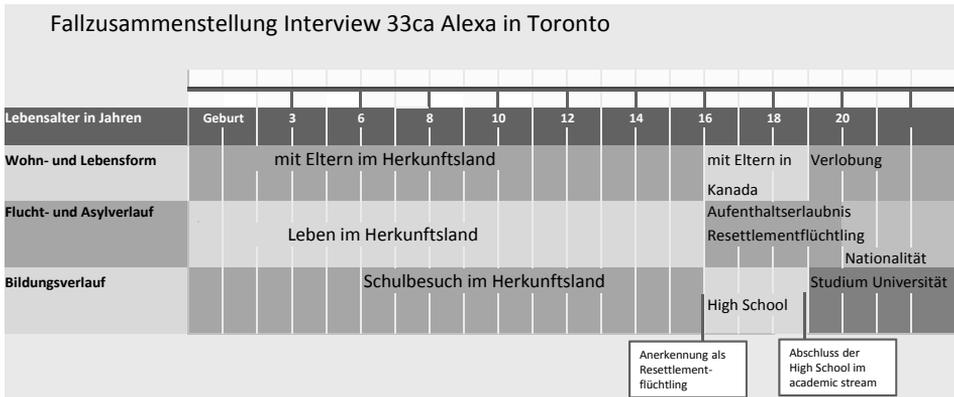


Abbildung 5b.4: Grafische Fallzusammenstellung Alexa 33ca (Quelle: eigene Darstellung)

Die Familie kam als *Resettlementflüchtlinge* nach Toronto und besaß deshalb bei der Ankunft bereits einen *festen Aufenthalt*. In Alexas Bildungsbiografie spielen weder die Angst vor Beendigung des Aufenthalts, noch sonstige Erschwernisse durch einen unsicheren Aufenthalt eine Rolle. Sie selbst sieht hier einen großen Unterschied zu AsylbewerberInnen im Land (33ca: 1914–1922). Als wichtigste *Unterstützungsperson* beschreibt Alexa ihre (nur wenig) *jüngere Schwester*. Mit ihr gemeinsam erkämpfte sie sich den Weg direkt in academic level Klassen, statt in das ESL-System einzumünden. Gemeinsam lernten sie nach der Schule und konnten die soziale Isolierung während der Highschool-Zeit durchstehen. Sie entwickelten Lernsysteme, um sich schneller Lerninhalte anzueignen. Besondere Bedeutung hatte diese Beziehung, da die Eltern, wie Alexa während des Interviews mehrmals betont, sehr stark mit der eigenen Akkulturation beschäftigt waren. Sehr wichtig beschreibt Alexa auch *ihre innere Stärke* (strange courage), das System von Anfang an zu hinterfragen und den Instinkt, sich gegen das Parallelsystem ESL zu wehren. Alexa lehnte sich gegen die Entscheidungen und Anregungen durch Student Assessment Centre und Guidance Counsellor auf, in ESL-Kurse oder untere Leistungsniveaus gehen zu sollen. So war es ihr möglich, die *Fremdbestimmung zu hinterfragen* und ihren eigenen Bildungsweg zu gehen. Die belastende Situation in der Highschool, die durch starke *soziale Isolierung* entstand, motivierte Alexa zu lernen und so möglichst schnell diese Zeit hinter sich lassen zu können. Sie beschreibt auch, dass sie so während dieser Zeit nur auf das Lernen konzentriert war: „it doesn't matter you feel sad, who cares (----) [LACHEND] finish your assignment“ (33ca:1117–1118). Ihr gelingt es also auch dieser *belastenden Lebenssituation eine positive Bedeutung* zu verleihen. In der Universität änderte sich diese Situation, sie fühlt sich nun von den anderen Studenten unterstützt und akzeptiert.

Fallbeispiel Sam in Toronto

Lebenssituation und Lebensweg

Sam kam vor 14 Monaten nach Kanada. Er hatte acht Monate an einem Schulaustauschprogramm in den USA teilgenommen und war vor Ablauf dieses Programmes nach Kanada geflüchtet. Sam scheint in Kontakt zur Familie im Herkunftsland zu sein und erwähnt an mehreren Stellen im Interview, dass er sich sehr um seine Familie im Herkunftsland

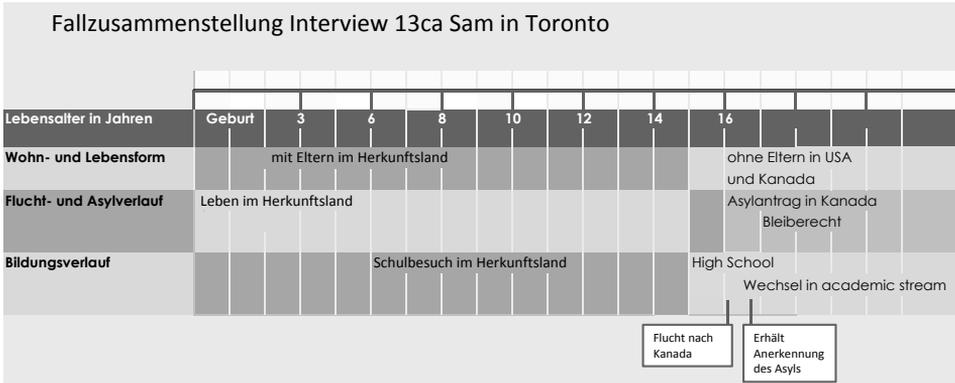


Abbildung 5b.5: Grafische Fallzusammenstellung Sam 13ca (Quelle: eigene Darstellung)

sorge. Er lebt in einer Gastfamilie, da er als unbegleiteter minderjähriger Flüchtling in das Land kam. Sein Asylantrag wurde nach sechs Monaten im Land akzeptiert, derzeit wartet er noch auf seine PR Card.

Bildungsweg

Sam besuchte im Herkunftsland 11 Jahre die Schule. Zusätzlich erhielt er heimlich sechs Monate Englischunterricht. Auch aufgrund der Englischkenntnisse wurde Sam für ein Schüleraustauschprogramm ausgewählt. Er brach es jedoch ab, um nach Kanada zu flüchten. Den ersten Monat nach Ankunft in Kanada verbrachte Sam in einer Notunterkunft in Montreal und zwei Monate in einer Notunterkunft in Toronto. Er besuchte in dieser Zeit keine Schule. Danach konnte Sam über Kontakte in den USA eine Gastfamilie finden. Bereits am zweiten Tag nach Unterbringung in der Gastfamilie suchte Sam die Highschool in der Nähe auf. Er musste zunächst in einem Newcomer Reception Centre einen Test machen und wurde dann für zwei Monate in die 10. Jahrgangsstufe eingeschult. Nach den Sommerferien kam er in die elfte Klasse. Zunächst besuchte er drei Monate lang ESL-Kurse und das applied Level, nach einem Test konnte er zum academic Level wechseln. Sam ist noch nicht sicher, was er in seiner Zukunft machen möchte: Wissenschaftler, Ingenieur oder vielleicht Politiker.

Gelingensfaktoren der Bildungsbiografie

Obwohl Sams Geschichte im Herkunftsland stark von Armut und Krieg geprägt ist, ermöglicht es ihm seine Familie, *altersgemäß beschult* zu werden und organisiert sogar zusätzlich heimlichen Englischunterricht. Sams Mutter selbst ging nicht zur Schule, sein Vater konnte jedoch die Sekundarstufe abschließen und arbeitet als Polizist. Die Familie scheint an *Bildung orientiert* zu sein.

Sam wird unter 8000 SchülerInnen seines Herkunftslandes für ein Stipendium in die USA ausgewählt. Er erhält hierdurch einen besonderen Status, der im Rahmen dieser Studie als „*Status Wunderkind*“ beschrieben wird. Es kommt zu positiven Kreisläufen, wenn Jugendlichen von außen gespiegelt wird, eine besondere schulische Begabung zu haben.

Sam kommt als Asylbewerber in das Land. Er erhält jedoch eine *schnelle Anerkennung als Flüchtling* (13ca: 1159–1162). Als wichtige Unterstützungspersonen nennt Sam seine *Gastfamilie*. Seine Lebensbedingungen in der Familie beschreibt er als sehr positiv. Sam lebt in einem Apartment mit eigener Küche. Er kann seine Gasteltern immer um Rat und Hilfe fragen. Da sie Kanadier sind, kennen sie sich im System aus. Die *unterstützenden Strukturen und Personen an seiner Highschool* nehmen einen großen Raum im Interview ein. Sowohl ESL-Lehrerin, die Newcomergroup, den Guidance Counsellor und das „After School Program“ sind für ihn wichtige Akteure und Angebote. Er beschreibt die *Schulatmosphäre sehr positiv*, die LehrerInnen sind nett und er hat bereits Freunde gefunden. Eine besondere Rolle in Sams Bildungsbiografie spielen *non-formale Bildungsangebote*. Er beschreibt sie als Möglichkeiten des Lernens und des Erlebens von *Selbstwirksamkeit*. Sam engagiert sich in vielen verschiedenen Programmen. Es motiviert Sam sehr, anderen Menschen helfen zu können (13ca: 59.58). Sam denkt auch, dass ihn sein Engagement und das „beschäftigt sein“ vor schlechten Einflüssen, also *falschen Freunden schützt*. Sam fühlt sich sehr für seine *Familie verantwortlich*. Es ist für ihn von großer Bedeutung, die Erwartungen seiner Eltern zu erfüllen. Er hofft, ihnen so in der Zukunft helfen zu können. Die schwierige Situation und seine *schwierige Geschichte* im Herkunftsland lassen ihn die vielen Möglichkeiten, die sich ihm nun bieten, begreifen und schätzen (13ca: 1287–1291).

Betrachtet man die beschriebenen Erfolgsbiografien, so wird deutlich, dass einige Faktoren wie familiärer Bildungshintergrund und schnelle Anerkennung als Flüchtling zum Gelingen der Bildungsbiografien der jungen Flüchtlinge beitragen können. Daneben entstehen jedoch individuell weitere soziale und personale Prozesse bei den Jugendlichen. Es kommt zur Ausbildung unterschiedlicher Bewältigungs- und Handlungsstrategien, die durch das Zusammenwirken multipler Faktoren vor, während und nach der Flucht beeinflusst werden. Im folgenden Punkt werden diese Prozesse nun fallübergreifend analysiert und dargestellt.

2. Bildungsprozesse junger Flüchtlinge in München und Toronto

Die Analyse von Bildungsprozessen junger Flüchtlinge wurde anhand des theoretischen Kodierens der GTM durchgeführt (vgl. IV 3.3). Neben dem Verfahren des offenen Kodierens wurde eine Kodiermatrix (vgl. Abb. 4.10) entworfen, die das axiale Kodieren vorantreibt. Sich entwickelnde Kategorien wurden so systematisch untersucht (Corbin & Strauss, 2008, S. 89; Mey & Mruck, 2011, S. 40). Zur Verbesserung der Lesefähigkeit der entwickelten Kategorien wurde die Darstellung zum Großteil folgendermaßen systematisiert:

- 1) Übersicht durch eine Grafik: Darstellung der wesentlichen Subkategorien und INVIVO Codes
- 2) Darstellung der Subkategorien und INVIVO Codes durch Analyse von Interviewzitate(n) und weiterem Datenmaterial

2.1 Prozesse der Entwicklung und Stabilisierung von Bildungsmotivation und hohen Bildungsaspirationen: „we come with the spirit of going to school“

An beiden Forschungsorten zeigt sich die Entwicklung und die Aufrechterhaltung von Bildungsmotivation und hohen Bildungsaspirationen als hochwirksame personelle Ressource für die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Personale und soziale Prozesse werden in diesem Zusammenhang im Folgenden näher beschrieben (vgl. Abb. 5b.6).

Spirit of going to school

Bildung spielt bei vielen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine herausragende Rolle, sowohl als Lebensziel sowie in einigen Fällen als Fluchtursache. Ella beschreibt dies sehr eindrücklich:

If you are like a social worker you have to sit with the youth and try to figure out (----). Especially youth that are not born here (----). Cause we come here with the spirit of going to school. Cause that's the most important thing. We can. We want. We come here hoping. (...) If you don't have education you don't have a future. Because education is something important to gather knowledge. To be somebody. (17ca:719–726; 273–276)

Ella äußert dies im Kontext der schwierigen Lebens- und Bildungsbedingungen, auf welche sie in Kanada trifft. Als Asylbewerberin ist es ihr nicht möglich, in Kanada zu studieren, da sie internationale Studiengebühren bezahlen müsste. Diese für sie extrem frustrierende Situation lässt sie jedoch nicht aufgeben. Ihre hohen Bildungsaspirationen lassen sie Ansprüche an Akteure (wie SozialarbeiterInnen) und Bildungssystem stellen. Bildung wird als Zugangsweg zum Erfolg als „key to success“ (10ca: 0992 ff.) im Aufnahmeland gesehen und als biografische Zieldimension („be somebody“) deutlich. In den Narrationen der InterviewpartnerInnen wird sie als wichtige Dimension von Selbst- und Fremdbildern konstruiert. Bildung wird nicht nur als ausschlaggebend für die berufliche Zukunft geschildert, sondern auch für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Sie zeigt sich eng verbunden mit Lebensfreude, Chance und Hoffnung. Guled aus München beschreibt informelle Lernprozesse, die für ihn notwendig wurden, um sich in seinem neuen Leben zurechtzufinden. Die Anpassungsleistungen, die hier von ihm verlangt werden¹⁵², sind nicht leicht zu akzeptieren, da es sich bei der Flucht nicht um seine Entscheidung handelte. Dennoch empfindet auch er die Möglichkeit zu lernen als Chance für seine Persönlichkeitsentwicklung und berufliche Zukunft:

Guled: I came with my parents. It was not my decision, 15 years old. So ahm ahm once I came here it was everything you know everything different, you know. So I'm starting to to copy to to integrate in and it was it was was pretty hard, but I think it is also a new experience and a new chapter of experience. Because I have the opportunity to learn another language and something that is very important in in my future, mhm what I gonna do in the future.

152 Zur Auseinandersetzung mit der an Assimilation ausgerichteten Integrationsphilosophie im deutschen Kontext vgl. III1; Va4.1

Prozesse der Entwicklung und Stabilisierung von Bildungsmotivation und Bildungsaspirationen

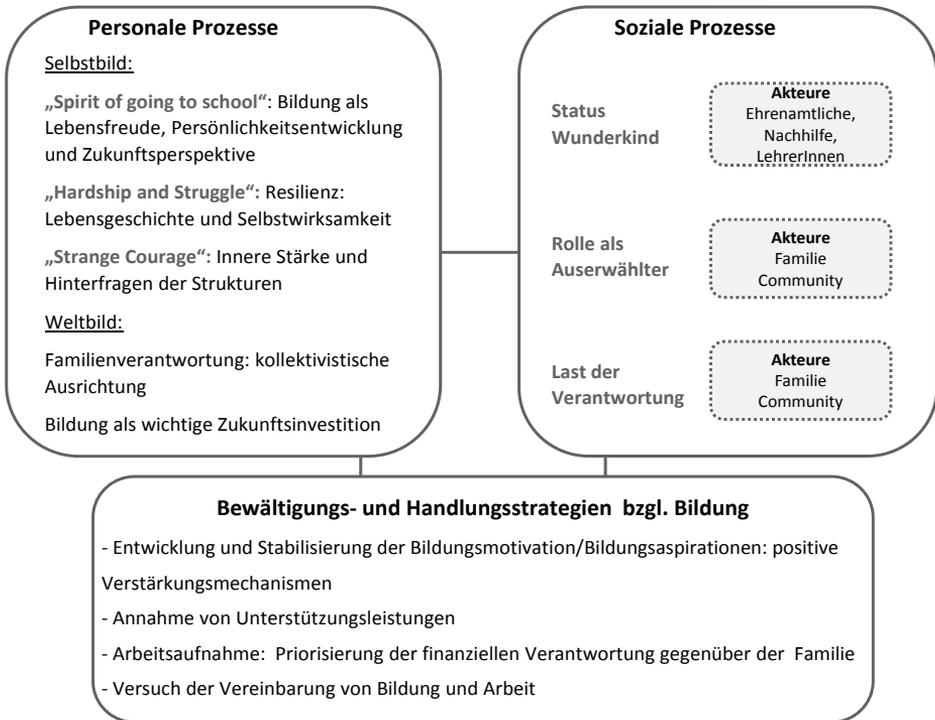


Abbildung 5b.6: Prozesse der Entwicklung und Stabilisierung von Bildungsmotivation und Bildungsaspirationen (Quelle: eigene Darstellung)

AK: But what was hard about it?

Guled: Coming here the changes ah I think because school's what deter determines our future everything about what I gonna do in the life what we our personalities. School's everything actually. (29de: 0166–0197)

Die große Bedeutung von Schule im Leben der Jugendlichen wird in diesen Worten deutlich. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den in der Fachliteratur häufig rezipierten hohen Bildungsaspirationen der Gruppe junger Flüchtlinge (vgl. Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 6; Davy, Magalhães, Mandich & Galheigo, 2014, S. 234; Kanu, 2008, S. 934; Lewes, 2003; Müller, Nägele & Petermann, 2014, S. 57; Seukwa, 2006). Die Analyse im Rahmen dieser Studie geht jedoch noch einen Schritt weiter und versucht zu rekonstruieren, welche sozialen und personalen Prozessen sowie Handlungsstrategien zur Entwicklung und dem Erhalt dieser hohen Bildungsmotivation beitragen. Verschiedene Konzepte sollen beschrieben werden, die Einfluss auf die Bildungsmotivation der jungen Flüchtlinge besitzen. Auch das zweite Konzept „Fremdkontrolle und rechtlicher Status“ zeigt starke Bezüge zur Bildungsmotivation und Bildungsaspiration.

Hardship and struggle

Ein häufig zu beobachtender Prozess ist, dass junge Flüchtlinge die Erfahrung der eigenen schweren Geschichte „hard life story“ im Heimatland und auf der Flucht bewusst sowie unbewusst nutzen, um sich für Bildung zu motivieren. Hierbei geht es vor allem um das Entwickeln von *Resilienz*, wenn Jugendliche schwierige Lebensereignisse meistern mussten und konnten. Junge Flüchtlinge stellen immer wieder *Vergleiche zwischen der Situation im Herkunftsland und derjenigen im Aufnahmeland* an. In der Kontrastierung kommen sie häufig zum Schluss, dass sie im Aufnahmeland Bildungsmöglichkeiten erhalten, welche im Herkunftsland nicht für sie möglich gewesen wären. In der Retrospektive wird so die schwere Lebensgeschichte zum Ausgangspunkt der narrativen Konstruktion einer Identität, die Handlungsfähigkeit in der aktuellen Lebenssituation begünstigt.

AK: What helped you to be so successful here in Canada?

Sam: Again ah kind of struggle and hardship in life the better someone (----) because when you have like a hard (----) like when you think that something is really hard you have that imagination and and that it gonna gets easier it's not as hard as you think you know (----) so in (COUNTRY OF ORIGIN) like I really faced a lot of problems a lot of kind of problems from (TERRORIST GROUP) from this other people that was bothering me I was in (----) and the way like I was going to school like secretly and stuff and it was a hardship you know it was struggle I was doing and ah it helped me like where I'm right now it was probably it was hardship but I had that in the past. (13ca: 1265–1293)

Sams schwieriger Lebensweg war geprägt von Armut und von der Furcht und Verfolgung durch Konfliktparteien und terroristischen, paramilitärischen Vereinigungen. Diese extremen Lebenssituationen ließen ihn an der Hoffnung auf bessere und leichtere Zeiten festhalten. Auch wenn die Situation für ihn in Kanada nicht einfach ist, sind Erlebtes und Überlebtes, „*real hardship and struggle*“, der Deutungshintergrund für die derzeitige Lebenssituation. Die Bewältigung der Extremsituationen in der Vergangenheit hilft ihm, das Hier und Jetzt und insbesondere seine Bildungssituation positiv zu sehen und als Chance wahrzunehmen.

Sowohl in den Flüchtlingslagern als auch im Herkunftsland beschreiben Jugendliche die Situation als durch Gewalt geprägt. Die Entwicklung von Bildungs- und Zukunftsperspektiven ist den Jugendlichen in diesen Situationen oft nicht möglich. Richard, der aus einem afrikanischen Herkunftsland stammt, hielt sich mit seiner Familie mehrere Jahre in verschiedenen Flüchtlingslagern auf. Im Kontrast zum eigenen Herkunftsland und zu den Erlebnissen im Nachbarland betont er seine positiven Erfahrungen in Toronto: „good people here in Canada, (...) there is no violence in this country“ (20ca: 0192–0197). Geschichten von Krieg, jahrelanger Flucht, Verlust von nahen Familienangehörigen und Diskriminierung im Herkunftsland und in Nachbarländern bilden häufig den Erfahrungshintergrund, auf welchem die Jugendlichen ihre Situation im Aufnahmeland deuten. Ihre schwere Geschichte führt dazu, dass viele der Jugendlichen die Fähigkeiten entwickeln, schwierige Situationen zu überstehen. Sie müssen lernen, die Verantwortung für ihr eigenes Leben zu übernehmen und entwickeln Bewältigungs- und Überlebensstrategien. Wie Hassan (4de) es ausdrückt, als er von sich und anderen jungen Flüchtlingen spricht:

Haben diese [JUNGE FLÜCHTLINGE] Armut alles Mögliche was die erlebt haben diese ganze Situation hat diese Leute diese Jugendlichen zu Erwachsenen gemacht, in seinem Verhalten und in seinem Ausdrücken (4de: 1404–1414).

Eine notwendige *Bewältigungsstrategie*, wie Hassan hier verdeutlicht, ist die *vorzeitige Übernahme von Rollen und Verhalten eines Erwachsenen*. Die Lebensumstände der jungen Flüchtlinge erfordern häufig die *Entwicklung von Autonomie*. Die Möglichkeit zu Lernen, die Sicherheit vor existentiellen Bedrohungen (durch Armut und kriegsrische Konflikte) und die *Möglichkeit, Zukunftsperspektiven zu entwickeln*, werden von den Jugendlichen zudem als für sie *außergewöhnliche Chancen gedeutet*.

Strange courage and relying on oneself

Viele der Jugendlichen entwickeln aufgrund ihrer Geschichte selbstbestimmtes Verhalten sowie den Glauben an ein hohes Maß an Eigenwirksamkeit. Zavere lebte im Herkunftsland bei Verwandten, der Schulbesuch für ihn war dort nicht immer möglich, da die Familie nicht einmal genügend Geld hatte, um ausreichend Lebensmittel zu kaufen. Dennoch ist er überzeugt davon, mit eigener Kraft alles erreichen zu können, was er sich vornimmt.

You have to believe in yourself, that you can do it. And that you can achieve that big goal. So once you believe in yourself, there is nothing hard to do. (26ca: 0876–0881)

Die schweren Geschichten führen zu Rekonstruktion des Selbstbildes, das *auf dem Erleben von hoher Eigenwirksamkeit und innerer Stärke* beruht. Damit einher geht auch eine Sicht auf die Welt, die schwierige Situationen als im schlimmsten Falle „überlebbar“, im Allgemeinen aber als „überwindbar“ bewertet. Dieser Prozess ist als Ressource und Gelingensfaktor der Bildungsbiografien von großer Bedeutung. Er führt dazu, dass die jungen Flüchtlinge, die auch im Aufnahmeland auf Barrieren und schwierige Situationen treffen, nicht leicht aufgeben oder wie Hassan (4de) es ausdrückt, immer wieder an die Türen klopfen:

Hassan: Viele Leute sagen: „Warum beschwerst du dich? Geht’s dir gut und du hast auch alles gut hingekriegt du hast die Hilfe bekommen die du brauchst“ (----) und die Hilfe die du bekommst, wo ich mich einfach durchgesetzt, da hab ich gesagt ich will das. Ja und wenn du jedes Mal wenn du, wenn wir zwei jetzt ein Gespräch durchführen und einer kommt an die Tür und klopft und ich sag ich hab keine Zeit dann geht er wieder, dann kommt er wieder und kommt wieder und kommt wieder und lässt uns nicht einfach diese Gespräche durchführen. Irgendwann gehst du raus und dann sagt er was willst du einfach, ja.

AK: Und du bist der der immer an die Tür klopft?

Hassan: Genau und dann irgendwann sagt er ok nach diesem Gespräch da reden wir ausführlich und da sagen wir besteht diese Möglichkeit oder nicht und dann sagt er er nervt mich einfach ich muss irgendwie nochmal überlegen. (4de: 1117–1146)

Hassan und andere junge Flüchtlinge haben durch ihre biografischen Werdegänge gelernt, dass es wichtig ist, *hartnäckig zu sein*, *Hilfe einzufordern* und schwierige Lebenssituationen und Strukturen nicht einfach hinzunehmen. Er macht deutlich, dass Hilfe nicht etwas

ist, was er einfach von außen bekommen hat, sondern für das er sich selbst aktiv einsetzen musste. Alexa macht diese Anspruchshaltung auf Hilfeleistung und die Hinterfragung von Strukturen im Ausdruck „strange courage“ deutlich: „my sister and I had that strange courage I don't know from where (---) to say what we wanted and to pursue that“ (33ca: 0357–0360).

Im Zusammenhang mit den oben genannten Prozessen steht auch, dass viele der jungen Flüchtlinge nicht nur den Zugang zu Hilfeleistungen, sondern auch ihre *Bildungserfolge vor allem auf die eigene harte Arbeit zurückführen* (5ca: 0441–0443; 28de; 16de: 0387; 1049). Hier kommt es zu sich selbst verstärkenden inneren Prozessen zwischen Bildungserfolgen, positivem Selbstbild und Erweiterung und Erhalt der Bildungsmotivation. Alexa in Toronto nennt „relying on self“ (33ca: 1081) als eines der wichtigsten Unterstützungssysteme für sich selbst und andere junge Flüchtlinge. Dieser positive Prozess wird unterstützt, wenn Jugendliche die Möglichkeit haben, innerhalb non-formaler Bildungsangebote *Empowerment* zu erfahren. So spricht zum Beispiel Sam (13ca) von seiner Newcomergroup, die es ihm ermöglicht, sich mit anderen auszutauschen und sogar Einflüsse auf die Gestaltung der Highschool zu haben. Auch Luis nimmt in seiner Highschool an einer solchen Gruppe teil. Ella (17ca) kam durch ehrenamtliches Engagement an ihre Teilzeitstelle in einer Organisation für die Rechte von Kindern und Jugendlichen. Hier lernt sie auch, für ihre eigenen Rechte einzutreten. Lilly und Hassan engagieren sich im Bund unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge für ihre Rechte (3de; 4de).

Status Wunderkind

In einigen Bildungsbiografien der jungen Flüchtlinge scheinen weitere positive selbstverstärkende Kreisläufe zu entstehen. Junge Flüchtlinge zeichnen sich häufig durch hohe Bildungsmotivation aus und trotz (oder vielleicht wegen) ihrer schweren Geschichte entwickeln sie erstaunliche Bildungsbiografien. Oft werden diese jungen Menschen durch soziale Netzwerke außerhalb der Schule, schulische Akteure oder sogar die Öffentlichkeit bewundert und erfahren viel Aufmerksamkeit. Es wird ihnen widergespiegelt, etwas Außergewöhnliches erreicht zu haben und jemand Außergewöhnlicher zu sein. Einmal als „Wunderkind“ definiert, wollen sie dieser Rolle entsprechen, was neben ihrer Bildungsmotivation zum Teil auch den Druck auf sie vergrößert. So wurde Sam (13ca) im Herkunftsland unter 8000 SchülerInnen ausgewählt, ein Stipendium für die USA zu erhalten. Zum Interview nimmt er Zeitungsausschnitte mit von Artikeln, die über ihn und sein Engagement für das Herkunftsland geschrieben wurden. Es wird deutlich, dass sowohl seine Highschool als auch seine Gastfamilie seine schulischen Erfolge und sein Engagement sehr wertschätzen. So beschreibt er hier eine Interaktion mit seinem Schulleiter, welchem er eine Hilfsaktion für sein Herkunftsland vorschlägt:

I talked to my principal about this. And he was like: ‘That’s a brilliant idea, let’s do it let’s see’ (13ca: 1398–1391)

Auch Juan (4ca) leistet Erstaunliches während seiner Highschool-Zeit. Bereits nach kurzer Zeit kann er den academic stream belegen und zum Abschluss der Highschool erhält er den Ontario Scholar. Diese Erfolge selbst, aber auch die Aufmerksamkeit durch andere wie Eltern, LehrerInnen, Freunde und Bekannte bestärken und erhöhen die Bildungsmo-

tivation der Jugendlichen. Wie in der Auseinandersetzung mit Gelingensfaktoren deutlich wurde, können Alexa, Lilly und Hassan als weitere außergewöhnliche Erfolgsbiografien betont werden. Eine wichtige Rolle nehmen in diesem Prozess bei einigen jungen Flüchtlingen spezielle Unterstützungspersonen außerhalb der Schule ein. Zum Beispiel bei Azgar in München (15de), dessen Geschichte durch unterbrochenen Schulbesuch und Diskriminierung im Erstaufnahmeland gezeichnet ist. Er lernt einen deutschen Mann kennen, der ihn sehr unterstützt, ihm einen Praktikumsplatz organisiert und ihm widerspiegelt, dass er trotz seiner schweren Geschichte bereits Außergewöhnliches geschafft hat. Hassan (4de) drückt diese Bewunderung durch andere Akteure sehr klar aus:

Die Leute gemerkt, hei das ist unglaublich schade, wenn der nicht weiterkommt, wir müssen ihn einfach unterstützen. (4de: 0429–0432)

Der Prozess Status Wunderkind steht im Zusammenhang mit der schweren Geschichte der jungen Flüchtlinge und ihrer Bildungsmotivation sowie häufig mit non-formalen und informellen Bildungsprozessen. In der Interaktion mit anderen Akteuren wird diesen Jugendlichen vermittelt, etwas ganz Besonderes, ja gar ein „Wunderkind“ zu sein, da sie trotz ihrer schweren Geschichte Bildungsmotivation, Engagement und Erfolgsbiografien entwickeln. Diese Spiegelung positiver Bilder durch sogenannte signifikante Andere (Keupp, 2006; Taylor, 2009) unterstützt den Erhalt und die Ausbildung von bildungsaffinen, aktiven und motivierten Selbstbildern.

Rolle als Auserwählter

Auch den Familien kommt in Prozessen der positiven Bestärkung und im Erhalt der Bildungsmotivation eine wesentliche Rolle zu. Die familiäre Entsprechung des „Status Wunderkind“ ist zudem die „Rolle als Auserwählter“. Junge Flüchtlinge, die ohne Familie in das Aufnahmeland kommen, haben zum Teil *als einzige die Möglichkeit erhalten*, in ein Land zu kommen, das ihnen größere Bildungsmöglichkeiten bietet. Amaan (16de) erzählt, dass ihm seine Familie durch die Finanzierung der Flucht ein besseres Leben ermöglichen möchte, er soll in Deutschland zur Schule gehen.

Ich hab so lange kein Kontakt gehabt. Aber mein Eltern die haben mich hergeschickt wegen das eine ich bin die einzige Kind von meinen Eltern ja [[SCHARFES AUSATMEN]] und die haben mir mich her geschickt wegen das hier eine gute eine Zukunft habe und deswegen. (----) Ich habe seit sechs Monat kein Kontakt gehabt. Wegen so früher hat ich habe ich schon Monat einmal Kontakt gehabt aber diese ich weiß nich was das los ist. (16de: 1235–1252)

Amaan ist in dieser Interviewsituation sichtlich von der Sorge um seine Eltern bedrückt. Sie haben eine schwierige Situation auf sich genommen, um ihm ein besseres Leben zu ermöglichen, zudem ist er der einzige Sohn, auf dem alle Hoffnungen liegen. Das Privileg der Flucht ist mit der Übernahme von viel Verantwortung verbunden. Junge Flüchtlinge äußern häufig, dass sie den Bildungsvorstellungen ihrer Eltern entsprechen wollen. Auch bei jungen Flüchtlingen mit Eltern im Land ist dies zu beobachten. Die Eltern haben es aufgrund der Flucht und Akkulturation schwer, die Jugendlichen müssen sie entlasten und stolz machen. So beschreibt Richard (20ca), dass die Familie den Umzug von einem

Vorort nach Toronto auf sich nimmt, ihm soll hierdurch ermöglicht werden, am LEAP-Programm teilzunehmen und richtig schreiben und lesen zu lernen.

Die Rolle als Auserwählter führt zu erhöhtem Druck, erfolgreich an Bildungssystemen teilzuhaben und die gebotenen Chancen zu nutzen, und kann so sehr stark zur Bildungsmotivation beitragen. Familienmitglieder können auch wesentlichen Einfluss auf die Bildungsbiografien haben, wenn sie noch im Herkunftsland oder bereits verstorben sind. Lilly spricht hier von ihrer *Verantwortung* gegenüber dem verstorbenen Vater, dessen Bildungswünsche zu erfüllen und sein Bildungsprojekt weiterzuführen.

Ich selbst warum, ich dann nicht aufgegeben habe, zum Beispiel warum ich mich nicht einschüchtern lassen habe ist einfach, weil ähm ich hab meine Mama nicht wirklich kennen gelernt und mein Papa auch wo meine Mama noch da war äh. Ich hab (2.0) eine sehr enge Beziehung mit ihm. Ich hab ihn sehr geliebt und ich liebe ihn immer noch sehr [[BRÜCHIGE STIMME]] und ich mag's fast nicht in past tense über ihn zu sprechen. Aber ähm irgendwie es war sein Traum, er kannte mich so, dass ich noch studiere und er kannte mich (----) Manchmal fühl ich mich sogar schuldig, wenn ich jetzt sage, dass ich Zahnmedizin studiere, weil er wusste, dass ich Medizin studiere. Auch wenn er wollte, dass ich eher Wirtschaft und Recht studiere Richtung Politik gehe weil er es war. (3de: 1511–1533)

Last der Verantwortung und Aushandlung von finanzieller Familienverantwortung

Häufig beinhaltet die Verantwortung gegenüber Herkunftsfamilie jedoch auch deren finanzielle Unterstützung. Insbesondere bei Jugendlichen, die ohne Eltern oder Geschwister das Herkunftsland verlassen haben, ist diese ein häufiges Thema in den Interviews. So beschreibt Naarjib (11de), dass sich seine Motivation, besser Deutsch zu lernen, vor allem auch darin begründet, dass er Arbeit finden möchte, um die Familie im Herkunftsland zu stützen. Alima (17de) fühlt sich sogar von der Familie im Herkunftsland stark unter Druck gesetzt, Geld zu schicken:

I do have too my stress in Africa, like this one needs me this one needs me (...) yeah to send money back. Bring the money. (17de: 0983–0991)

Aber auch junge Flüchtlinge, die mit ihrer Familie im Aufnahmeland sind, tragen häufig die finanzielle Verantwortung, wie Jack (27ca), der mit seinen Eltern als GARs (vgl. II 2.3) in das Land kam. Die finanziellen Mittel durch die staatliche Unterstützung reichen der Familie nicht aus. Deshalb arbeitet Jack jeden Nachmittag nach der Schule von 15 Uhr bis 22.30 Uhr in einer Bäckerei.

We need to learn more language. That's why I don't wanna leave leave the school. I know I will, I can't move from this class because I every everyday I leave two period because of the work and also I can't leave the work so (----) (...) I don't wanna leave them [COURSES] I just want to I want to continue studying yeah and take the credit to finish Highschool. (27ca: 0109–0117; 0493–0497)

Anhand der Aussagen von Jack (27ca) als auch von Hassan (4de) wird ersichtlich, wie schwierig es ist, mit dieser Doppelbelastung umzugehen und wie stark sie die Jugendli-

chen in eine innere Konfliktsituation bringt. Jack ist es unmöglich, mit der Arbeit aufzuhören, da er sich finanziell für seine Familie verantwortlich fühlt, aufgrund der Arbeitszeiten kann er jedoch nicht an allen Unterrichtsstunden teilnehmen, was den Abschluss der Highschool unmöglich werden lässt. Hassans (4de) Berufsausbildung drohte an der Doppelbelastung zu scheitern. Erst als er sich in einem Zeitungsartikel an die Öffentlichkeit wendet und so seine finanziellen Verpflichtungen gegenüber der Herkunftsfamilie durch Spenden erfüllen kann, gelingt es ihm wieder, auch den schulischen Teil der Ausbildung zu meistern.

Einige der Jugendlichen möchten in der Zukunft versuchen, für Eltern oder Geschwister einen Familiennachzug zu organisieren. Dies bedeutet wiederum, sie müssen im Aufnahmeland über ausreichend finanzielle Mittel verfügen. Ella (17ca) betont, dass ihr die Verantwortung gegenüber der Schwester hilft, nicht aufzugeben und in Traurigkeit zu verfallen. Sie muss ihren Arbeitsweg weitergehen, um sie eines Tages nach Toronto holen zu können.

Unterstützen die Eltern die Bildungsaspirationen ihrer Kinder, lässt dies die Jugendlichen an ihren Zielen festhalten. Auf der anderen Seite steht die andauernde Abwägung zwischen Bildung oder Arbeit. Bei Azgar (15de) wird deutlich, dass es in einigen Fälle auch zur Aushandlung zwischen Eltern und Kinder kommt, in welcher die Bedeutung der finanziellen Unterstützung gegen den weiteren Zugang zu Bildung aufgewogen wird oder wie bei Max' Eltern ihre Kindern von finanzieller Verantwortung „freisprechen“ (9de). Die eigene Absicherung sowie auch die der Familie im Herkunfts- oder Aufnahmeland spielt jedoch sicherlich eine Rolle bei der Priorisierung von kürzerer Ausbildung im Vergleich zum längeren Studium (14ca, 10ca, 33de).

2.2 Prozesse der Fremdkontrolle und Einflüsse des rechtlichen Status: „seitdem ich hab negativ, ich hab viel Angst“

Während sich im vorhergehenden Absatz vor allem zeigte, welche Prozesse auf den Erhalt der Bildungsmotivation verweisen, werden in diesem Konzept auch solche personalen und sozialen Prozesse deutlich, die eine Verminderung der Bildungsmotivation bewirken und in einigen Fällen sogar zum Abbruch der Bildungsverläufe führen können (vgl. Abb. 5b.7).

Lebenssicherheit rechtlicher Status und positive Deutung durch Dritte

Bereits in der Auseinandersetzung mit Erfolgsbiografien und Gelingensfaktoren wurde deutlich, dass der rechtliche Status Auswirkungen auf die Bildungsmotivation und Bildungsbiografien der Jugendlichen haben kann. Die *schnelle Anerkennung oder die Aufnahme im Land als Resettlementflüchtling* kann zum Gelingen der Bildungsbiografien beitragen, da das Erreichen des Bildungsziels nicht letztendlich von der Entscheidung der Ausländerbehörde abhängig bleibt. Dennoch bedeutet ein unsicherer Aufenthaltstitel nicht zugleich, dass Jugendliche keine erfolgreiche Bildungsbiografie im Aufnahmeland entwickeln können. Als Fallbeispiel kann hier Max (9de) angeführt werden. Er lebte acht Jahre lang mit unsicherem Aufenthaltsstatus in Deutschland, bis er schließlich unter §25 AufenthG (vgl. II 2.5.2) als gut integrierter Jugendlicher eine Aufenthaltserlaubnis erhielt. In dieser Zeit schloss er sowohl Quali, mittlere Reife als auch das Fachabitur ab. Auch bei

Bildungsprozesse unter Einfluss von Fremdkontrolle und rechtlichem Status

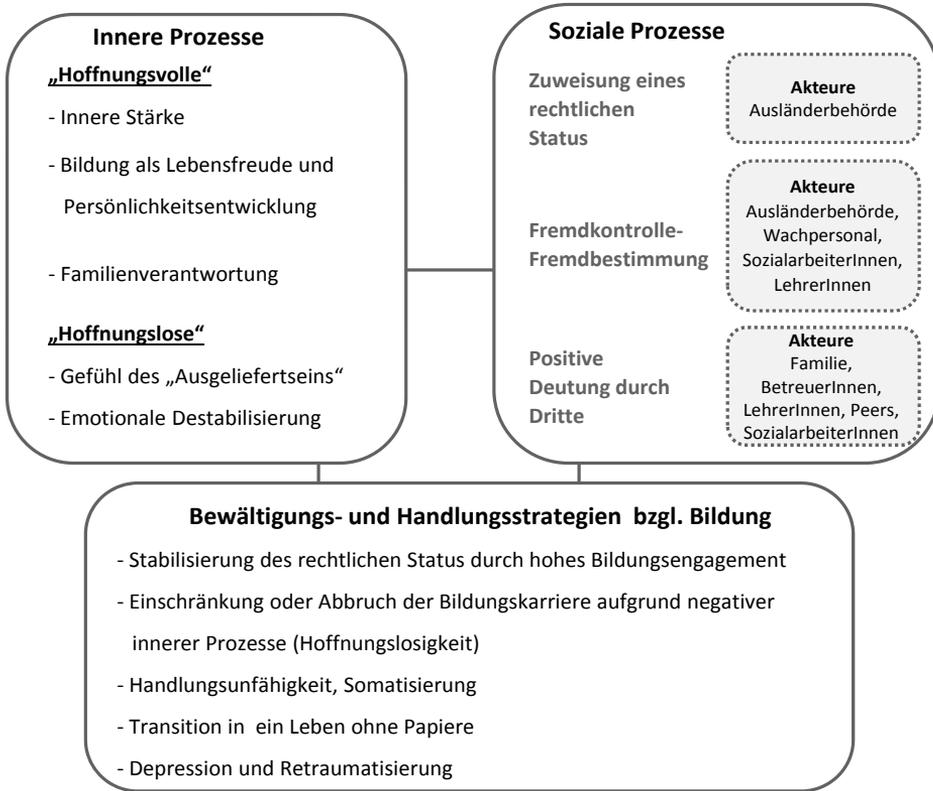


Abbildung 5b.7: Prozesse der Fremdkontrolle und Einfluss des rechtlichen Status (Quelle: eigene Darstellung)

Ablehnung des Asylantrages kann die Bildungsmotivation und Bildungsaspiration hoch bleiben, ausschlaggebend ist hier unter anderem, ob es durch Unterstützung zu einer positiven Deutung des negativen Aufenthaltsstatus kommt. Von großer Bedeutung erscheint hier die Unterstützung durch Dritte, bei Max sein Vater, er beschreibt dies so:

Er sagte immer (...) du bist schon so gut wie hier aufgewachsen (...) da brauchst du dir keine Sorgen zu machen von, wegen dass du jetzt hier ausreisen musst und deswegen, dass ist schon also wenn du deine Schule richtig machst und wenn du keine Strafe kriegst und sonst was (...) dann hast du sichere Karten. Und das hat mir so die Sorge abgenommen. (9de: 0725 ff.)

Juan (4ca), ein junger Mann, der in Toronto lebt, ist ein weiteres Beispiele für das Festhalten an hohen Bildungsaspirationen trotz jahrelangem unsicheren legalen Status. Juan kam mit seinen Eltern noch während der Elementary (8. Klasse) nach Toronto. Der Asylantrag wurde abgelehnt, doch die Familie blieb ohne Papiere im Land. Während seiner Highschool-Zeit besaß Juan keine gültigen Aufenthaltspapiere, dennoch schloss er sie im academic stream und mit Auszeichnung durch den Ontario Scholar ab. Juan konnte ohne Aufenthaltspapiere kein Studium beginnen, hielt aber dennoch an seinen Bildungswün-

schen fest. Zum Zeitpunkt des Interviews war es ihm gelungen, durch eine eingetragene Lebenspartnerschaft einen Aufenthalt zu erlangen. Nach wie vor plant er zu studieren.

Trotz dieser Gegenbeispiele häufen sich im Datenmaterial die Hinweise auf eine grundlegende Bildungsverunsicherung durch ungeklärten Aufenthalt sowie die Tendenz, Bildung als „sinnlos“ wahrzunehmen, wenn es zu einer negativen Entscheidung im Asylverfahren kommt. So beschreibt Hussini, dessen Asylantrag vor kurzem abgelehnt wurde und dessen Vormund nun einen Widerspruch eingelegt hat, die Situation folgendermaßen:

Keine Ahnung. Ich, ich weiß nicht was als welche Beruf ich muss machen. Weil ich bin mir nicht sicher ob ich kann diesen Beruf, so schaffen eine Ausbildung eine Ausbildung oder ja. Jetzt ich weiß keine Ahnung (...). Seitdem ich hab negativ ich hab viel Angst (----) und ich kann nicht auch mehr konzentrieren, in meine zum Beispiel Unterricht und deswegen ich hab auch viel Probleme bekommen. (21de: 0888–0897; 0906–0925)

Hier kristallisieren sich also zwei unterschiedliche Interpretationsmuster der Jugendlichen und jungen Erwachsenen heraus, sie werden hier mit den Begriffen „*die Hoffnungslosen*“ und „*die Hoffnungsfrohen*“ voneinander abgegrenzt. Was unterscheidet diese zwei Gruppen voneinander?

Neben Hussini (21de) äußern so zum Beispiel auch Amaan (16de), Ahmed (12de), Baby JJ (23ca), Alejandra (14ca) und Ella (17ca) das Gefühl der Sinnlosigkeit ihrer Bildungsbemühungen. Ein wichtiger Faktor scheint hier die Dauer der rechtlichen Unsicherheit zu sein, so warten Ella bereits 1,5 Jahre auf ihr Hearing und Alejandra, Baby JJ und Hussini bereits zwei Jahre auf die Entscheidung, Amaan wartet mit drei Jahren am längsten. Ahmed ist in der Stichprobe der einzige Jugendliche, dessen Asylantrag bereits in der zweiten Instanz abgelehnt wurde. Er besitzt eine Duldung. Deutlich wird auch, dass in dieser Gruppe Jugendliche extremen Formen staatlicher Gewalt ausgesetzt waren. Ella und Baby JJ wurden in Toronto inhaftiert. In beiden Interviews wird deutlich, dass diese Erlebnisse zu einer allgemeinen *extremen Verunsicherung sogar hin bis zur (Re)Traumatisierung* geführt haben. Ella spricht in einer emotional sehr schwierigen Interviewsituation von diesem Erlebnis:

Ella: They just put you in detention you never been sort of that going like that [[WEINT]] (+++), I thought of many things when I was in the in the prison I thought of killing myself [[WEINEND]] coming here, living here thinking about what happened before I came to Canada (----)

AK: Im sorry about that. (----) (17ca: 669–686)

In dieser Interviewsequenz wird deutlich, wie akut belastend dieses Erlebnis auch nach 1,5 Jahren noch für Ella ist. Sie verknüpft es zudem emotional mit Erlebnissen im Herkunftsland, insofern deuten sich hier Prozesse der Retraumatisierung an.

Bei Ahmed (12de) ziehen sich die negativen Auswirkungen seines rechtlichen Status auf seine Motivation durch das gesamte Interview. Da er den negativen Bescheid vor nur zwei Monaten erhalten hat, handelt es sich zudem um eine akute und neue Situation. Ahmed spricht zum Teil sehr leise und traurig. Seit dem Erhalt der Duldung hat er keine Hausaufgaben mehr gemacht, er zweifelt am Sinn und weiß nicht, wo er in sechs Mona-

ten sein wird. Ahmed soll seinen Pass besorgen, er nimmt an, um dann abgeschoben zu werden. Er ist ohne Familie in Deutschland und lebt in einer Gemeinschaftsunterkunft für AsylbewerberInnen. Ihm stehen weder Familie noch BetreuerInnen des Jugendamtes zur Seite, die ihm helfen könnten, die Situation weniger hoffnungslos wahrzunehmen.

Es ist also wichtig, welche Handlungs- und Denkstrukturen die Jugendlichen selbst entwickeln, wenn es zu einem unsicheren rechtlichen Status kommt und inwiefern sie hier von Dritten zu positivem zuversichtlichen Denken ermutigt werden. So gelingt es Max (9de), Juan (4ca), aber auch zum Beispiel Hamida (24de), Jawad (31de) und Freddeca (10de) weiterhin an ihre Bildungsziele zu glauben, da sie von ihrem sozialen Netzwerk gestützt werden, sie nicht zusätzlichen außergewöhnlichen psychischen Belastungen im Aufnahmeland ausgesetzt werden und sie positive Erfahrungen im Schulkontext machen. Wenn auch die konkrete Situation und der strukturelle Kontext wie deutlich wurde wesentliche Auswirkungen auf diese personellen Prozesse haben, so ist die Zuordnung zu Hoffnungslosen und Hoffnungsvollen dennoch nur eine Momentaufnahme. Dies zeigt sich auch in den Interviews. Ella wirkt trotz der beschriebenen hochbelastenden Momente in späteren Interviewsituationen zuversichtlich, was ihre Zukunft betrifft.

Lebenslagen mit unsicherem rechtlichen Status

Neben der persönlichen Verunsicherung von Lebenszielen führt ein unsicherer rechtlicher Status auch zu schwierigen Lebensbedingungen. Insbesondere betroffen sind junge Flüchtlinge in München, die in Gemeinschaftsunterkünften leben müssen sowie AsylbewerberInnen bzw. unbegleitete AsylbewerberInnen in Toronto. Bezüglich der strukturellen Bedingungen von Bildungsverläufen bei jungen Flüchtlingen wurden diese zwei Gruppen als besonders vulnerabel herausgestellt. Dies zeigt sich auch in den Erlebnissen der Jugendlichen.

So verdichten sich in der Analyse der Bildungsverläufe Hinweise, dass viele der Jugendlichen in München erst dann in Bildungsprozesse kommen, wenn sie nicht mehr in einer Gemeinschaftsunterkunft leben oder aber einen festen Aufenthaltsstatus bekommen. Guled (29de), der mit seiner Mutter nach München kam und dort einen Asylantrag stellte, lebte bis zur Erteilung der Aufenthaltserlaubnis in einer Gemeinschaftsunterkunft. Während dieses ersten halben Jahres besuchte der damals 15-jährige Guled keine Schule, da er davon überzeugt war, ohne Anerkennung nicht zur Schule gehen zu dürfen. Er erhielt in der GU auch keine Informationen zum Schulbesuch. Erst durch die Anerkennung und die dadurch stattfindende Beratung im Jugendmigrationsdienst erfuhr er von der Möglichkeit, beschult zu werden. Auch Kamara (20de), Naarjib (11de) und Amaan (16de) gelang der Schulbesuch erst nach dem Erhalt einer Aufenthaltserlaubnis beziehungsweise der Unterbringung in Jugendhilfeeinrichtungen. Psychische Belastungen durch die Flucht und unsicherer Aufenthalt, kein Informationszugang bezüglich Bildungsangeboten und schwierigen Lebensbedingungen (Lärm, Mehrfachbelegung der Zimmer) in den Unterkünften machten die Teilhabe an Bildungsangeboten für sie unmöglich.

Auch für Ella (17ca) und Sam (13 ca), die als unbegleitete AsylbewerberInnen nach Toronto kommen, bieten die Notunterkünfte Lebensbedingungen, die es unmöglich machen, ihre Bildungsverläufe zunächst weiterzuführen. Sam beschreibt die besonders schwierige Situation in den Notunterkünften. Es ist sehr wenig Personal vorhanden, das

den Jugendlichen hilft, einen Vormund zu finden. Junge Flüchtlinge dürfen zudem nicht länger als drei Monate in der gleichen Notunterkunft bleiben:

If you underage is still very challenging 'cause you cannot live in an apartment by yourself and you cannot live in a shelter longer than three month and then you have to find a guardian. (13ca: 0781–0795)

Er spricht von seinem Glück, durch eigenes Engagement eine Gastfamilie gefunden zu haben, anderen Freunde gelingt dies nicht. Da sie nach drei Monaten in eine andere Notunterkunft ziehen müssen, haben sie keine Möglichkeit, sich an der örtlichen Highschool anzumelden¹⁵³ und sind so von Bildungsangeboten ausgeschlossen. Ella kommt nach ihrer Ankunft in Kanada zunächst zwei Monate in Haft, als sie entlassen wird, findet sie einen Platz in einem Youth Shelter. Die Situation in der Notunterkunft für Jugendliche ist für sie sehr schwierig und bietet ihr keine Möglichkeit der emotionalen Stabilisierung.

For me the shelter it was I was feeling so depressed of the (---) and the youth the drama that was happening in the shelter I was not really used to, I mean when I was coming from the detention so many things (---). (17ca: 746–751)

Fremdkontrolle und Fremdbestimmung

Wie in der bisherigen Analyse bereits anklang, gibt es Bereiche in der Lebenssituation, auf welche junge Flüchtlinge selbst wenig Einfluss nehmen können. Ihr Handlungsspielraum ist hier stark eingeschränkt. Oft steht dies in direkter Beziehung zum rechtlichen Status, der sie zum Beispiel zur Unterbringung in einer Gemeinschaftsunterkunft zwingt. Im Folgenden wird das Konzept der Fremdkontrolle entwickelt, dass sich in vielen Interviews als weitere wichtige Einflussgröße auf die Bildungsmotivationen und Aspirationen sowie im besonderen Maß auf Bildungsentscheidungen der jungen Flüchtlinge zeigt. Hierbei sollen ausgehend von einer Situation in der Gemeinschaftsunterkunft in München, die Hassan (4de) schildert, wichtige Faktoren der Fremdkontrolle herausgearbeitet werden.

Hassan: Ah ok das waren junge Menschen die halt mal laute Musik hören, ist kein Problem aber das Schlimmste, das ich äh bis heute nicht verstehe warum das sie das gemacht haben wird das Mitternacht egal um wieviel Uhr da kommt einfach äh Leute in deine Zimmer rein, ob das zugesperrt ist, die haben Schlüssel, [LAUT] die kommen einfach in deine Zimmer und machen die Zimmertür auf und dann sagt „Steh auf gib das Ausweis!“

AK: Ah und ist das öfters passiert?

Hassan: Was heißt das öfters das war jeden Abend. Also wo ich da in der (GEMEINSCHAFTSUNTERKUNFT) war also das war unvorstellbar (...) Ja das das ist einfach beschissen einfach scheiße. Ja warum haben die das gemacht hab ich mal, haben die ein neues deutsches Wort dazu gemacht Fremdschläferkontrolle. (4de: 0267–0301)

153 Die Zuständigkeit der Homeschool bezieht sich auf ein bestimmtes Postleitzahlengebiet. Ein Umzug lässt insofern eine andere Highschool zuständig werden.

Zunächst beschreibt Hassan jugendtypisches Verhalten, „laute Musik, kein Problem“, eine Situation geprägt von Privatsphäre unter den Jugendlichen wird beschrieben. Was dann folgt, ist ein völlig überraschender Eingriff von außen. Für Hassan unkontrollierbar kann die Tür geöffnet werden, auch wenn er schläft oder sie verschlossen hat. Das *Gefühl von Hilflosigkeit des Ausgeliefert seins* wird deutlich. *Die Machtausübung geschieht unter Vorgabe der Durchführung eines bürokratischen Vorganges der Passkontrolle.* Für Hassan ist dies „unvorstellbar, beschissen, unerklärbar“, wie er sein Leiden in dieser Situation ausdrückt. Dies kontrastiert sich in extremer Weise zum scheinbar emotionslosen bürokratischen Vorgang der Wachleute. Sie geben diesem Vorgang sogar einen Namen, was zur Distanzierung und Verschleierung der eigentlichen Brutalität beiträgt: Fremdschläferkontrolle.

Was hier anhand einer Situation zu beobachten ist, prägt viele Lebensbereiche der jungen Flüchtlinge, die Fremdkontrolle. In ihrer Extremform bestimmt sie, wie im oben analysierten Beispiel, auch den privaten Lebensraum, die Intimsphäre der Jugendlichen. Baby JJ (23ca) und Ella (17ca) kommen in Toronto in Haft, beide aufgrund ihres rechtlichen Aufenthaltsstatus. Beide äußern sich tief erschüttert von diesem Erlebnis, so erzählt Baby JJ:

The officer told immigration you want me to take him to York, they said 'No, we gonna come for him' And they handcuffed me they handcuffed me on my bone they didn't (----) I tell the officer it is painful. Can you at least open it a littlewhile? I am a human. He pretend he didn't hear me (...) They put me in a room (----) I told them, can I at least get my jacket, they tell me no (...) I got in a special room like I am a prisoner something. You know, and when I got arrested, I was seventeen I was still underage. (23ca: 0845–0872)

In den extremen Formen der Fremdkontrolle sind die Jugendlichen Gefühlen von völliger Auslieferung und Hilflosigkeit ausgesetzt, so Ella als sie über ihre Zeit in Haft spricht:

When you don't have a choice and [[WEINEND]] you don't know what is going to happen (...) (17ca: 0670–0672)

Wie Baby JJ ausdrückt, hat *er das Gefühl, nicht mehr als Mensch wahrgenommen zu werden.* Eine andere Parallele zieht sich durch diese Erlebnisse: Sowohl bei Hassan als auch bei Baby JJ und bei Ella scheint es um „*bürokratische*“ *Vorgänge der Identitätsfeststellung* zu gehen. Alle drei sind dieser extremen Form der Kontrolle unterworfen, da sie keinen oder keinen festen Aufenthaltsstatus im Land besitzen. Hier zeigt sich die enge Verknüpfung mit dem Konzept Lebenssicherheit durch rechtlichen Status. Der unsichere rechtliche Status erlaubt den handelnden Akteuren, scheinbar Grundrechte wie die körperliche Unversehrtheit zu ignorieren. Neben diesen Extremformen der physischen Einschließung existiert jedoch auch der *Alltag der Fremdbestimmung* bei jungen Flüchtlingen. Er betrifft oder betraf in der Vergangenheit einen Großteil der InterviewpartnerInnen in Form der Angst um die Verlängerung des Aufenthaltes, der Residenzpflicht und der Abhängigkeit von Arbeits- und Studierlaubnissen. Die Anerkennung im Asylprozess sowohl in Toronto als auch in München ist ein Prozess, bei welchem die Jugendlichen und jungen Erwachsenen wahrnehmen, keinen Einfluss zu besitzen. Sie sind hier in einer existenziellen Frage handlungsunfähig.

Während des ganzen Interviews wirkt Baby JJ *bedrückt und apathisch*. Er spricht sehr viel über *Kopfschmerzen*, die er bereits seit zwei Jahren hat. Zunächst nahm er nur Kopfschmerztabletten, nun hat der Arzt eine Psychotherapie vorgeschlagen. Im Interview zeigt sich häufig eine negative, pessimistische Art zu denken. Aufgrund der Kopfschmerzen geht er manchmal nicht zur Schule und hat Arzttermine während der Schulzeit. In der Schule kann er sich zum Teil nicht konzentrieren. Aufgrund des unsicheren rechtlichen Status scheint sich Baby JJ über seine Zukunft keine konkreten Gedanken machen zu können. Er ist außerdem damit beschäftigt, Dokumente für sein Hearing zu organisieren und hat Termine im Ausländeramt und bei seinem Anwalt, sodass er manchmal nicht zur Schule gehen kann. Neben der Extremform in „Detention“ kennt Baby JJ auch den Alltag der Fremdbestimmung, da er sich und seine Zukunft als abhängig von der Entscheidung der Ausländerbehörde erlebt.

Fremdbestimmung durch direkte Beratung

Doch auch die Jugendlichen, die bereits einen festen Aufenthalt besitzen, äußern häufig, nicht selbst in ihrem Leben Entscheidungen treffen zu können. Wie im Konzept 1 verdeutlicht wurde, empfinden sich diese jungen Menschen häufig als autonom und selbständig, was zu besonderen Konflikt- und Spannungssituationen im Umgang mit Akteuren und Institutionen führen kann.

Bezüglich ihrer Bildungswege werden von jungen Flüchtlingen vor allem zwei Faktoren benannt. Die Grenzen der Bildungssysteme, welche ihnen bestimmte Bildungswege vorgeben, und die Beeinflussung durch „beratende Personen“ wie MitarbeiterInnen des Jugendamtes, SozialarbeiterInnen in Jugendwohneinrichtungen und Gemeinschaftsunterkünften und Guidance Counsellor in den Highschools in Toronto. Diese Form der direktiven Beratung beschreiben unter anderem Alexa (33ca) und Ali (28de):

Ich will meine Schule weitermachen aber eigentlich, vielleicht kann ich nicht mhm ich finde weil ich hab ein Probleme weil Jugendamt so zu mir sagen du musst jetzt Ausbildung machen. (28de: 0279–0287)

Alexa erzählt in der folgenden Interviewsequenz, dass sie in der Highschool nach Unterstützung und der Möglichkeit fragt, längere Bearbeitungszeiten für Hausarbeiten zu bekommen, ihr Lehrer schickt sie deshalb zum Guidance Counsellor:

So I went to the Guidance Counsellor and ah so I was just sitting there and no idea what's going on and suddenly I have this new timetable in my hand, the Guidance Counsellor says well you have you know be taken new classes. (33ca: 0279–0286)

Wie bereits bei den Erfolgsbiografien dargestellt wurde, gelingt es jedoch einigen Jugendlichen, diese Art der Fremdbestimmung zu hinterfragen und herauszufordern. Alexa (33ca) und Lilly (3de) gelingt es so, ihre eigenen Vorstellungen durchzusetzen. Es scheint also, dass sich junge Flüchtlinge gegen diese Form der Fremdbestimmung wehren können, wogegen die systemischen Grenzen des Asylsystems und auch teilweise des Bildungssystems nicht verhandelbar sind.

2.3 Psychische Bewältigungsprozesse: Trauma, psychosomatische Symptome und Akkulturationsstress: „I'm reading, I'm looking at my paper but I'm not reading“

In diesem Konzept wird nach Erfahrungen gefragt, welche bei den jungen Flüchtlingen zu psychischer Belastung führen, wie sich diese Emotionen im Erleben der Jugendlichen und in körperlichen Symptomen widerspiegeln und welche Bewältigungsstrategien sie entwickeln können (vgl. Abb. 5b.8). Die Pre- und Transmigrationserfahrungen der jungen Flüchtlinge sind sehr heterogen. Die Erfahrungen im Herkunftsland und auf der Flucht sowie für einen Teil der Interviewten die jahrelange Verweildauer in Refugee Camps und Nachbarländern stellen häufig Erfahrungen dar, welche diese jungen Menschen nachhaltig psychisch belasten. Diese Erfahrungen umfassen Gewalt- und Verlusterfahrungen sowie Diskriminierung und das Leben mit dem Gefühl der Hoffnungslosigkeit und Perspektivlosigkeit.

Aber auch die Bedingungen im Aufnahmeland, insbesondere Erfahrungen von Diskriminierung und Rassismus, das Leben mit einem unsicheren Aufenthaltsstatus sowie die Erfahrung von Akkulturationsstress führen zu Situationen der psychischen Destabilisierung.

Als einziges Gegenbeispiel zu diesem Konzept kann Anxelinha (23de) aufgeführt werden. Sie spricht nicht über Situationen psychischer Belastung. Gemeinsam mit dem Vater erhielt sie im Asylverfahren eine Aufenthaltserlaubnis, ihre Familie lebt mit ihr gemeinsam in München. Sie ist mit der Schule und der familiären Situation zufrieden und glücklich. Ihr Bildungsziel (Ausbildung zur Verkäuferin) kann sie mit dem angestrebten Abschluss HaSA erreichen. Belastende Situationen im Herkunftsland werden von ihr nicht erwähnt. Anhand der Aussagen der anderen 39 InterviewpartnerInnen sind sowohl Entstehungskontexte, Einflussfaktoren und Bewältigungsstrategien im Kontext von psychischen Belastungen rekonstruierbar.

Diskriminierung, Gewalt und Verlust im Herkunftsland und auf der Flucht

Obwohl die Thematisierung von Erfahrungen im Herkunftsland, Nachbarländern und Flüchtlingscamps und während der Flucht zum Schutz der Jugendlichen nicht als Fragen im Interview formuliert wurden, nehmen sie in den Erzählungen der jungen Flüchtlinge einen großen Raum ein (vgl. IV 5). Im Herkunftsland und Nachbarland waren Jack (27ca) und seine Familie starker Diskriminierung und Verfolgung ausgesetzt. Christen wurden verfolgt und getötet. Im Flüchtlingscamp durften sie weder arbeiten noch zur Schule gehen. Seine Familie konnte nur aufgrund der Unterstützung von bereits in den Westen geflüchteten Verwandten überleben.

Jack: Mm yeah the war I never forget when the war start always was war I was a child,
– war. There was they put some [[LACHT]] Always was war you know people died
[LACHEND]

AK: It was really hard.

Jack: yeah of course yeah (----) (27ca: 1184–1191)

Psychische Bewältigungsprozesse

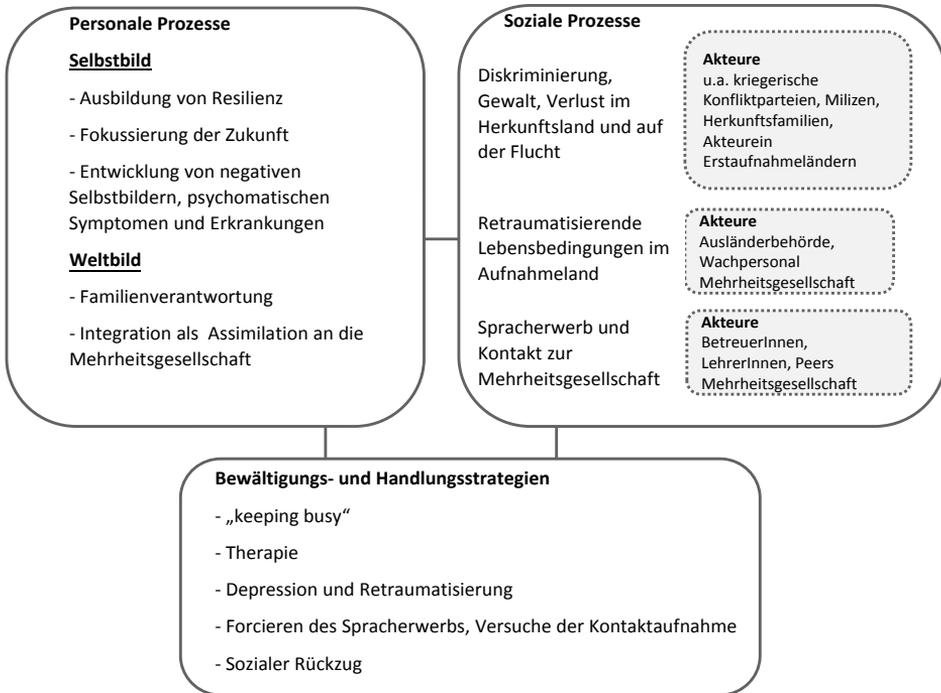


Abbildung 5b.8: Psychische Bewältigungsprozesse: Trauma, psychosomatische Symptome und Akkulturationsstress (Quelle: eigene Darstellung)

In dieser Interviewsequenz lässt sich im Verhalten von Jack eine wichtige *Bewältigungsstrategie* interpretieren. Er möchte seine schweren Erlebnisse erzählen, aber sich emotional nicht in die Vergangenheit versetzen lassen. Er lacht besonders an jenen Stellen, die für ihn schwer auszusprechen sind. Der Satz „they put some“ bleibt ohne Vervollständigung. Nach Erwähnung der Toten wird Jack plötzlich ernst.¹⁵⁴ Die Vermeidung von emotionaler Betroffenheit kann ihm nicht gelingen. Auch in anderen Interviews zeigt sich diese Dynamik des „Weglachens“ von emotional belastenden Momenten. Auch in anderen Lebenssituationen, so ist anzunehmen, bewältigen junge Flüchtlinge ihre traumatischen Erlebnisse auch durch die *emotionale Abgrenzung von Erlebtem*. „Gefühllosigkeit“ kann als ein Symptom der Vermeidung innerhalb der PTBS deutlich werden (Zito, 2009a, S. 129). In vielen der Interviews berichten Jugendliche vom *Tod naher Familienangehöriger und Eltern*. In einigen Fällen nennen sie diese als Auslöser der Flucht (17de). Acht InterviewpartnerInnen erzählen vom Tod eines oder beider Elternteile. Weitere sprechen davon, keinen Kontakt mehr zur Herkunftsfamilie zu haben.

Situationen der *Hoffnungslosigkeit und Perspektivlosigkeit* werden in den Erzählungen zu Herkunftsland und Flucht deutlich. Besonders in der Lebensphase der Jugend widersprechen diese dem Aufbau von Autonomie und der Planung des eigenen Lebensprojektes. Hussini spricht von der großen Hoffnungslosigkeit im Herkunftsland:

154 Nach Spiegelung der emotionalen Belastung durch die Aussage „it was really hard“ wird das Interview durch eine weitere Frage in eine emotional weniger belastende Richtung gelenkt.

Die haben Hoffnung verloren weil (...) es gibt immer Krieg. (21de: 1060–1068)

Neben den Situationen im Herkunftsland, die durch Armut, Diskriminierungen und Krieg geprägt sind, spielen auch *schwierige Familiensituationen* als Ursachen der psychischen Belastung eine Rolle. So erzählt Baby JJ, dass seine Situation in der Familie von Gewalt durch den Vater bestimmt wurde. Er ist drogenabhängig und Dealer. Nicht nur die Erinnerung, sondern auch die Sorge um Mutter und Schwester ist für Baby JJ schwer zu ertragen. Auch Pepo (07ca) beschreibt vor allem Armut und eine schwierige Familiensituation im Herkunftsland, die sehr belastend für ihn sind.

Insbesondere von *Resettlementflüchtlingen* werden Geschichten erzählt, die davon geprägt sind, dass die Jugendlichen in Nachbarländern und Flüchtlingscamps unter Rassismus, Diskriminierung und Gewalt zu leiden hatten.

They say like you are black colored, something negros. They say it so bad. They have to not say like that, cause we are (...) like. We are human. (29ca:0451–0457)

Asia (29ca) spricht davon, im Erstaufnahmeland in der Schule geschlagen worden zu sein. Aufgrund ihrer Hautfarbe wurde sie von den anderen SchülerInnen abgelehnt und diskriminiert. Auch Said muss immer wieder an den Aufenthalt und die starke Diskriminierung im Flüchtlingslager denken. Es gab es für ihn keine Möglichkeit, eine Schule zu besuchen. Er beschreibt diese vier Jahre als eine sehr schlimme Zeit. Gewalttätigkeiten gegenüber seiner Familie und anderen Personen aus seinem Herkunftsland waren alltäglich. Die Verweigerung des Schulbesuches in Erstaufnahmeländern ist zudem eine Erfahrung, der viele der gesponserten Flüchtlinge ausgesetzt waren. Dies betraf sowohl Maryan (31ca) als auch Afrath und Mohamad (30a und 30bca).

Viele Jugendliche sprechen davon, *jahrelang auf der Flucht* gewesen zu sein. So Alima (17de), die drei Jahre lang auf der Flucht war und Lisa (25de), die im Zeitraum von 2,5 Jahren floh. Hussini (21de) beschreibt eine sehr lange Flucht, er brauchte zwei Jahre, um in Deutschland anzukommen. Teilweise musste er lange Strecken zu Fuß zurücklegen. Deutlich gemacht werden muss jedoch auch, dass Narrationen zu Fluchtgründen und Fluchtverlauf stark von Asylprozess und traumatischen Erlebnissen beeinflusst sein können.

Retraumatisierende Lebensbedingungen im Aufnahmeland

Neben den Ursachen von psychischen Belastungen vor und während der Flucht stehen auch die Erfahrungen im Aufnahmeland häufig im Vordergrund, wenn die Jugendlichen und jungen Erwachsenen erzählen. Hier spielen insbesondere die Lebensbedingungen, wie sie bezüglich der *Fremdkontrolle und des rechtlichen Status* beschrieben wurden, eine große Rolle. Die Lebensverunsicherung sowie die mit dem unsicheren Status einhergehenden Lebensbedingungen werden von den Jugendlichen oft als Ursachen starker psychischer Belastung angeführt. Für Alima wird ihr eigener unsicherer Status besonders belastend, wenn sie von Abschiebungen hört. Dann kann sie sich nicht konzentrieren und ist während des Unterrichts häufig nur körperlich anwesend. Auch Hussini (21de) spricht von der *Angst vor Abschiebung*:

Ich hab viel Angst zu so zum Beispiel so vom Abschiebung (----). Und äh ich kann nicht auch mehr konzentrieren in meine, zum Beispiel in meine Unterricht und deswegen ich hab auch viel Probleme bekommen. Weil ich man ich auch in der Nacht Alpträume so was. Jetzt das hier zu Leben für mich ist (...) schwierig geworden. (21de: 0907–0926)

Die konkreten Lebensumstände in den Gemeinschaftsunterkünften und Erstaufnahmeeinrichtungen führen oft zu psychischer Belastung und werden dann zum Bildungshindernis. Für Hassan sind diese Bedingungen gar unmenschlich, „das war kein menschliches Leben“ (4de: 0231). Auch Alima (17de) spricht von den sehr *schlimmen Bedingungen in der Gemeinschaftsunterkunft*. Sie fühlte sich dort von den Männern bedroht und erzählt von einer versuchten Vergewaltigung im nächtlichen Gang der GU.

Einige der jungen Menschen erzählen von Situationen der *Diskriminierung und Rassismus*. Alejandra (14ca) fühlte sich bei der staatlichen Krankenversicherung diskriminiert. Ein anderes Mal, als sie tanzen gehen wollte, musste sie ihren Ausweis als Flüchtling zeigen und wurde öffentlich gefragt, wieso sie denn aus ihrem Herkunftsland flüchten musste. Sie schämte sich in dieser Situation. Deutliche fremdenfeindliche Erlebnisse werden von einigen Jugendlichen im öffentlichen Nahverkehr in München geschildert. So erzählt Angie, dass sie in der U-Bahn angesprochen wurde:

„Ja woher kommen sie?“ Ich hab gesagt (HERKUNFTSLAND). „Wenn hast du ein Land was machst du hier?“ (----) Und ich hab eine Woche gedacht (----) warum ich bin da, wirklich eine gute Frage. (23de: 0718–0765)

Ahmed spricht von fremdenfeindlichen Übergriffen: „Manche Deutsche sagt immer scheiße Ausländer ja (...) ja in der S-Bahn, manchmal“ (12de: 0784–0788).

Akkulturationsstress und Spracherwerb

Neben diesen negativen Erlebnissen spielen auch *Prozesse der Akkulturation* eine große Rolle. In der Auseinandersetzung mit den Aufnahmeländern müssen sich viele der jungen Flüchtlinge an neue Lebensbedingungen gewöhnen. Hier spielen zum Beispiel das Wetter, insbesondere die Kälte, und die anderen Lebensmittel eine Rolle bei der Bildung von Akkulturationsstress. So beschreibt Alima die langsame Anpassung an die neue Umgebung:

Yeah so it's hard not to have the food you used to, or yeah yeah it is but everything was slowly but slowly you learn different things. (17de: 0224–0231)

Im Bezug auf ihre Bildungsprozesse hat jedoch bei den Jugendlichen vor allem die *neue Sprache* eine wesentliche Bedeutung. So beschreibt Narjib Auseinandersetzungen mit seiner Lehrerin im BVJ, die er darauf zurückführt, nicht richtig verstanden zu haben. Im späteren Verlauf verlässt er dieses Bildungsangebot, weil er sich sprachlich nicht dazu in der Lage fühlt. Angie sieht den Spracherwerb wie viele andere junge Flüchtlinge als eine der Hauptbarrieren der Bildungsteilhabe:

Das ist meine große Problem, dass ich sage immer ich brauche so noch zwei Jahre ich glaub, oder drei Jahre, dass ich kann gut deutsch reden. Das ist meine große Problem. (23de: 0330–0337)

Sich nicht „richtig“ ausdrücken zu können, führt zum Gefühl der Hilflosigkeit und Traurigkeit. Wie Guled hier beschreibt, kann er aufgrund der Sprachproblematik nicht zeigen, was er wirklich kann:

One thing I find depressive is ahm I'm someone who really likes to talk something I'm sure of I am certain of so if I want to express my opinion I want to say something I really I really think it's something I have to say I really can't in in German. (29de: 0204–0213)

Die Unmöglichkeit sich sprachlich kompetent und nuanciert auszudrücken, kann sowohl zur negativen Selbstwahrnehmung als auch zu Zuschreibungsprozessen in der Fremdwahrnehmung führen. So beschreibt Narjib, dass ihn die Lehrerin des BVJ aufgrund von sprachlichen Missverständnissen als respektlos wahrnimmt:

Ne ich sage, ich kann nicht machen diese, dann sie [Lehrerin] sagen du bist nicht gut du kannst nicht machen Respekt. (11de: 0356–0360)

Der Spracherwerb wird als eine wesentliche Akkulturationsaufgabe in den Erzählungen aller InterviewpartnerInnen deutlich. Um ihn voranzutreiben, suchen junge Flüchtlinge auch *aktiv Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft* (vgl. V.II 2.4). Ihr Integrationsverständnis verweist hier häufig auf die *einseitige Assimilation an die Mehrheitsgesellschaft* und eine negative Bewertung von zu viel Kontakt mit der eigenen ethnischen und kulturellen Community. Um sich im Aufnahmeland zu integrieren, so Hassan, ist die konsequente Orientierung an der deutschen Kultur und Sprache notwendig:

Dann sollst du auch nach der Musik von die andere tanzen. (4de: 0257–0258)

Bewältigungsprozesse

Einige Bewältigungsstrategien und -prozesse bezüglich der psychischen Belastungen wurden bereits im Punkt 2.1 verdeutlicht. Vielen der Jugendlichen gelingt es, ihre eigenen schweren Lebensgeschichten positiv als Erfahrung zu werten, die zu innerer Stärke führen. Das Überleben der von zum Teil extremen Lebenssituationen festigt im Sinne der *Bildung von Resilienz* die Zuversicht, auch Belastungen der Gegenwart meistern zu können. Die *Fokussierung der Zukunft*, insbesondere von Bildung als Zukunftschance, sowie die Übernahme von *Familienverantwortung* können auch in diesem Zusammenhang als psychologische Bewältigungsstrategien gegen Depression und Hoffnungslosigkeit gesehen werden. Ella macht dies hier noch einmal deutlich, wenn sie von der Verantwortung für ihre kleine Schwester spricht:

So there is no plan of me sinking down and feeling sad, because I have another person to think of as well, as to think of myself too. (17ca: 821–824)

Weitere Strategien wurden in der Beschreibung des Konzeptes verdeutlicht. Jugendliche versuchen, Gefühle und Erinnerungsmomente zu *vermeiden*. Der Beschäftigung und dem Aufenthalt in der Schule kommt hier eine besondere Bedeutung zu. Die feste Struktur eines Tagesablaufes in der Schule hilft jungen Flüchtlingen und bringt sie auf andere Gedanken. Um nicht an traumatische oder belastende Ereignisse der Vergangenheit erinnert zu

werden, versuchen die Jugendlichen, in Aktion zu bleiben. Verdrängung von belastenden Ereignissen durch „*keeping busy*“ wird sowohl im Rahmen des Schulaufenthaltes durch die Jugendlichen beschrieben als auch im Zusammenhang mit non-formalen Bildungsangeboten. Naarjib (11 de) und Hamida beschreiben dies sehr eindrücklich. Durch die Schule gelingt es ihnen, negative Gedanken in Zusammenhang mit der Herkunftsfamilie und dem rechtlichen Aufenthalt zu verdrängen. Obwohl sie unter psychosomatischen Problemen wie Kopfschmerzen, Konzentrationsschwierigkeiten, Schlaflosigkeit und Alpträumen leiden, kommen sie dennoch jeden Tag in den Unterricht.

Ich komme jeden Tag in Schule. Aber manchmal vielleicht letztes Jahr, weil war viele mit Gericht und Interviews und alles war sehr schwer. Und manchmal ich habe Kopfschmerzen und ich konnte nicht in der Klasse konzentrieren und dann ist besser zu Hause versuche zu schlafen oder etwas machen. Und dann ich vergesse das. Aber wenn ich bleibe zu Hause und nur liegen im Bett, dann die Gedanken bekommt mehr und mehr. Dann ich denke: nein ist besser in Schule. Und ja, vielleicht ich von Leuten von Schule, wir ein bisschen Spaß machen und dann Gedanken geht weg, ja. (24de: 0817–0838)

Einige der Jugendlichen erwähnen auch, in *Therapie bzw. Beratung* zu sein. Zaveré spricht davon, mit dem Counsellor an seiner Schule über seine Vergangenheit zu reden und so einen klareren Kopf zu bekommen. Der Schritt, sich mit ihren Problemen an Dritte zu wenden, scheint für viele der Jugendlichen kein leichter zu sein. Bei Fredecca (10ca) erfolgte er erst nachdem er in seinem Leben nicht mehr handlungsfähig war. Er besuchte in den ersten fünf Monaten seines Aufenthaltes in Toronto keine Schule, nachts konnte er ohne Licht nicht schlafen. Es war ihm nicht möglich, sich zu konzentrieren und er erschreckte vor Geräuschen. Nur durch die Hilfe von Organisationen wie dem Zentrum für Folteropfer (CCVT) wurde er wieder zu einem „normalen Menschen“, wie er erzählt:

I went through those organizations to help me to come back in a normal, as a normal person. (10ca: 1090–1094)

Unbegleitete Minderjährige in Jugendhilfeeinrichtungen haben vermehrt Zugang zu therapeutischer Hilfe, da sie beim Zugang zu diesen Angeboten durch ihre Betreuer unterstützt werden und die Kostenübernahme leichter gewährleistet werden kann. So sind in München sowohl Belbiche als auch Lisa und Hamida in Therapie bei Refugio. Hier wird ihnen geholfen, über ihre schwere Geschichte zu sprechen. Anhand einiger Interviews wird aber auch deutlich, dass nicht alle Jugendlichen zur Annahme von therapeutischer Unterstützung bereit sind. Bei einigen jungen Flüchtlingen spielt es wohl eine Rolle, dass es ihnen in der Situation psychischer Belastung nicht möglich ist, funktionierende Bewältigungsstrategien wie Verdrängung („*keeping busy*“) oder das Fokussieren der Zukunft zu Gunsten einer Auseinandersetzung mit der Vergangenheit aufzugeben. Daneben spielen auch kulturelle Aspekte eine Rolle. Ella brach die Therapie ab, da es sie zu traurig machte und sie es von ihrer Herkunftskultur nicht gewohnt war, private Dinge mit fremden Menschen zu besprechen. Auch Hamida leidet darunter, über einige Probleme zu sprechen. Sie schämt sich und möchte diese Dinge lieber mit ihrer Familie bereden.

Trotz positiver Bewältigungsstrategien und unterstützender Netzwerke bilden junge Flüchtlinge psychosomatische Symptome (Kopfschmerzen, Konzentrationsschwierigkei-

ten, Schlafstörungen) und in einigen Fällen psychische Erkrankungen aus. Die PTBS ist dennoch ein (dysfunktionaler) Bewältigungsversuch der traumatisierenden Erlebnisse und Lebensverhältnisse (vgl. I 2.4). Entgegen der häufigen Darstellungen von jungen Flüchtlingen als „Traumaopfer“ begegnen die InterviewpartnerInnen diesen Herausforderungen überwiegend aktiv.

2.4 Zentrale Momente außerhalb der Schule: Die Schutz- und Unterstützungsfunktion sozialer Netzwerke und non-formaler Bildungsprozesse

Die Teilnahme an non-formalen Bildungsangeboten innerhalb und außerhalb von schulischen Settings wird von vielen GesprächspartnerInnen erwähnt. Auch Familie und Community sowie institutionalisierte Netzwerke spielen eine wichtige Rolle in den Bildungsprozessen junger Flüchtlinge (vgl. Abb. 5b.9).

Non-formale Bildungsangebote

Bereits in der Auseinandersetzung mit den Bildungsstrukturen wurde deutlich, dass viele der non-formalen Bildungsangebote sowie der informellen Bildungsprozesse in Toronto in den Highschools verortet sind (vgl. V.II). Auch in der SchlaU-Schule und in Schulprojekten in München spielen non-formale und informelle Bildungsprozesse eine Rolle. Jugendliche aus Mittelschulen und dem Gymnasium hingegen sprechen über keine Erfahrungen mit solchen an der Schule verorteten Angeboten. Nun soll hier zunächst dargestellt werden, welche Akteure entsprechende Angebote bieten und welche Funktionen für junge Flüchtlinge in München und Toronto rekonstruierbar sind.

Einige der Jugendlichen, die in *München leben*, erwähnen sportliche Aktivitäten in Vereinen. So engagieren sich Max (9de) und Ahmed (12de) in Volleyballvereinen. Belbiche (30de), Danjela (33de) und Kamara (20de) sprechen von Fußballvereinen, in welchen sie aktiv sind oder waren. Für alle diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen spielt der Kontakt zu Deutschen eine wesentliche Rolle bei der Entscheidung, in einen Verein zu gehen. Max machte die Erfahrung, dass die Verbindung von praktischem Tun und Sprache eine wesentliche Hilfeleistung beim Spracherwerb war:

Max: Ja auf jeden Fall ahm Sport ist klar, ist ne Sache die einen auch Spaß macht. Und ah und Sportarten finde ich, da integriert man auch besser. Welche wo man jetzt zurzeit auch ist, man kommuniziert viel auch mit den Leuten. Und wenn man zusammen trainiert und äh, da ist auch so, dass man halt auch die deutsche Sprache verbessert besser aneignet in dem Moment. Und ähmm, mhm auf jeden Fall ist das ist schon ein Pluspunkt, wenn man eine Sportart also und Bildung miteinander verbindet. Man ist viel motivierter und äh hat auch

AK: Also auch in der Schule motivierter?

Max: Ja klar, also wenn man jetzt zum Beispiel neu ist und die Sprache jetzt nicht kann und man äh wenn der Trainer einem erklärt was man machen soll. Und wenn man das auch, auch wirklich sieht wie andere das machen, dann versucht man es auch die ganze Zeit selber das nachzumachen und versucht man mitzukommen. (9de: 1030–1064)

Die Schutz- und Unterstützungsfunktion sozialer Netzwerke und non-formaler Bildungsprozesse

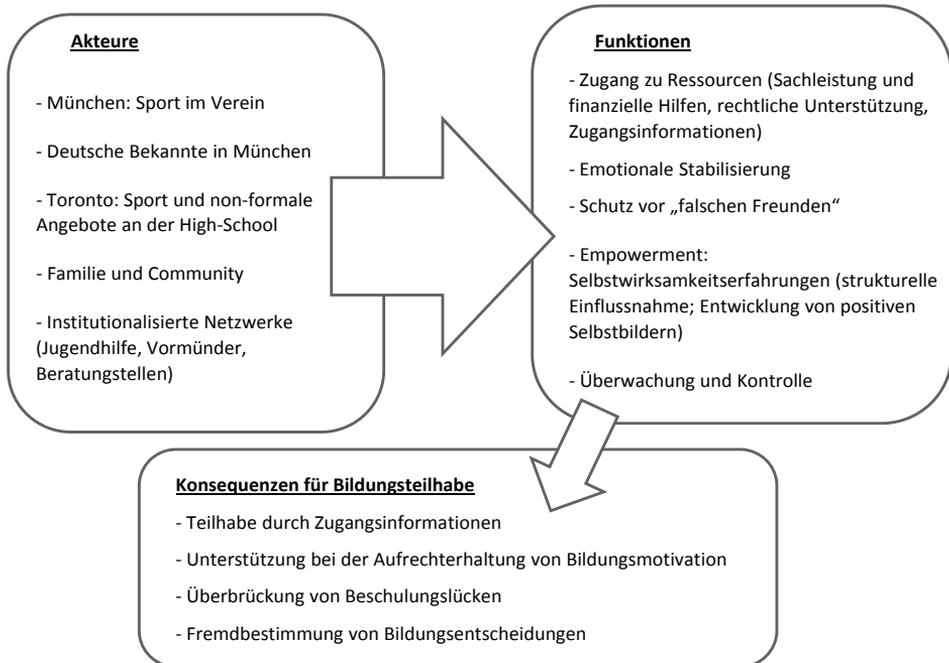


Abbildung 5b.9: Die Schutz- und Unterstützungsfunktion sozialer Netzwerke und non-formaler Bildungsprozesse (Quelle: eigene Darstellung)

Sowohl Max als auch Belbiche betonen, dass die Aktivität im Verein ihre einzige *Möglichkeit darstellt, mit Deutschen in Kontakt zu kommen*. Sie bewerten dies sehr positiv und sehen große Vorteile für das Erlernen der deutschen *Sprache*. Neben diesem offensichtlichen Vorteil der Vereinsaktivität sprechen sie davon, auch allgemein durch den Sport motiviert worden zu sein. Belbiche leidet sehr darunter, aus gesundheitlichen Gründen nun nicht mehr im Verein mitmachen zu können (3ode). Ihr brachte die körperliche Aktivität durch den Sport auch *psychische Entlastung*.

In München sind zudem „*Deutsche Bekanntschaften*“ als zentrale Unterstützungspersonen rekonstruierbar. Einige der Jugendlichen in München erzählen von Privatpersonen oder ehrenamtlichen Helfern, die sie intensiv unterstützen. Die Art der geleisteten Unterstützung reicht von der Versorgung mit Informationen und Kontakten zur Nachhilfe sowie finanziellen Unterstützung und Sachhilfen. Besondere Bedeutung besitzen diese Bekanntschaften für die motivationale Unterstützung. Sie stellen für einige junge Flüchtlinge „bedeutsame Beziehungen“ (vgl. hierzu Taylor, 2009) zur Verfügung, innerhalb welcher sie positive Selbstbilder erwerben und aufrechterhalten (vgl. V.II 2.1 Subkategorie Wunderkind).

Eine sehr wichtige Unterstützungsfigur ist für Azgar (15de) der „Doktor“, eine Deutsche Bekanntschaft, die er im Krankenhaus kennen gelernt hat. Dieser besuchte ihn und seinen Freund in der Erstaufnahme. Er half zudem bei Bewerbungen, Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche.

Azgar: Äh ich hab eine deutsche Freund und er ist Doktor und er hat die diese Praktikumsplatz mir gefunden.

AK: Ah, ok und wie, woher kennst du den deutschen Freund? Hast du den einfach so getroffen?

Azgar: Einfach so ja.

AK: Und er hat gesagt schau zu diesen Praktikum?

Azgar: Ja ich hatte ähm neun oder acht Monate mit ihm Kontakt gehabt und äh er hat gesagt vielleicht brauchst du eine Praktikum zu machen oder so. Ich habe gesagt, ja ich möchte ein Praktikum zu finden vielleicht kannst du mir helfen. Und er, er konnte sehr gut deutsch weil er deutsch ist [[LACHT]] und er hat eine Bewerbung geschrieben und er hat eine Firma geschickt äh (...) Habe nicht zuerst gesagt ich möchte ein Ausbildungsplatz weil Doktor hat mir gesagt (...) Der Doktor hat mir sehr gut geholfen ja und ich bin dankbar ihm. (24de: 0140–0196)

Für die Jugendlichen haben diese Personen eine Rolle als Mentor und Kulturmittler, nicht selten auch als Ersatzfamilie. Sowohl Lilly als auch Hassan, Ali, Azgar, Amaan und Hamida (3de; 4de; 15de; 16de; 24de) erzählen von derartigen Beziehungen. Bis auf Amaan (16de) sind diese Jugendlichen alle alleine nach München gekommen. Besonders deutlich wird es an Hassan, welchen ausschlaggebenden Einfluss sich auf die Bildungskarrieren der Jugendlichen ergeben kann, wenn es ihnen gelingt, eine solche Beziehung aufzubauen. Während der Ausbildung stieg Hassans finanzielle Belastung, da die Schwestern in eine weiterführende Schule in die Hauptstadt gingen. Zunächst versuchte Hassan, zu arbeiten und eine Ausbildung zu machen, dann fand er jedoch aufgrund eines Zeitungsartikels (er gab ein Interview) eine deutsche Bekanntschaft, die diese zusätzlichen Kosten seit diesem Zeitpunkt monatlich übernimmt. So kann er sich wieder auf seine Ausbildung konzentrieren.

In *Toronto* sind *non-formale Angebote und Sport* häufig in die *Highschool* eingebunden. Viele der jungen Flüchtlinge in *Toronto*, die eine *Highschool* besuchen, sprechen von sportlichen und anderen Angeboten, die sie wahrnehmen. Als Gegenbeispiel kann hier Alexa (33ca) aufgeführt werden. Sie erhielt keine Informationen zu unterstützenden Angeboten in der *Highschool*. Ihren einzigen Kontakt mit dem *Guidance Counsellor* bewertet sie sehr negativ, da er sie in Kurse des *applied streams* unterbringen wollte. Sie und ihre Schwester waren so auf die schulische Arbeit fixiert, dass es ihnen nicht möglich war, diese Angebote überhaupt wahrzunehmen.

But my sister and I weren't even aware of anything like that, as I said we were in a little bubble that existed of home-school, school-home. (33ca: 1056–1061)

Neben den Angeboten durch die Schule in *Toronto* und in Sportvereinen in München sprechen Jugendliche in *beiden Städten davon, Angebote durch andere Akteure wie Community Centres, Kirchen, Theaterworkshops und Selbsthilfeorganisationen* wahrzunehmen.

Funktion der informellen und non-formalen Bildungsangebote

Die jungen Flüchtlinge weisen diesen Angeboten wichtige Funktionen in ihrem Leben und in ihren Bildungsbiografien zu. Im Datenmaterial finden sich immer wieder Hinweise darauf, dass neben der Informationsweitergabe, finanzieller und inhaltlicher Un-

terstützung durch Nachhilfe noch andere Prozesse für sie im Vordergrund stehen. Diese Funktionen werden im Folgenden aufgegriffen.

Innerhalb der Newcomergroup beschreibt Sam, kann er *strukturelle Einflussnahme auf Bildungsangebote haben*:

Just kind of looking around what we do, in order, you know, to help this students to be happy and to participate in all kind of activities that happening in the school. Well, this are kind of the main things we talk about. Discussing about at school and then we write it down and give it to the vice principal. (...) We said there's a problem, we need more ESL opportunities, you know, like a second class for ESL, so that can be more students joining that class. (...) So, ya and then they opened a second ESL class. (13ca: 0226–0278)

Sam erhält innerhalb dieser Gruppe die Möglichkeit, selbst aktiv Einfluss auf die Schulstrukturen zu nehmen. Die Verbesserungsvorschläge werden dann vom Konrektor der Schule umgesetzt. Er sieht durch sein Engagement in dieser Gruppe sowie auch in Organisationen außerhalb der Highschool große Vorteile für seine Bildungsbiografie. Diese Erfahrungen sind gut für ihn, da er viel über die Situation von anderen Newcomern erfährt und ihnen helfen kann. Er denkt auch, dass es für die Bewerbung in Colleges und Universität ein Vorteil ist, wenn er sein Engagement im Lebenslauf darstellen kann. Durch sein Engagement kann er außerdem sein Englisch verbessern, da er vor Gruppen auf Englisch spricht. Angebote wie dieses wirken im Sinne von *Empowerment*.¹⁵⁵ Junge Flüchtlinge bearbeiten Problemstellungen ihrer eigenen Lebenslagen aktiv und eigenbestimmt und gewinnen so Handlungsmacht über das eigene Leben zurück.

In Toronto beschreiben junge Flüchtlinge zudem den *Schutz vor schlechten Einflüssen* durch die Teilnahme an non-formalen Bildungsangeboten. So Sam:

The main reasons I just wanna be involved in these activities, just to get away from those kind of addictions and stuff those kind of friends that kind of mislead me. (13ca: 1606–1615)

Non-formale Angebote haben für junge Flüchtlinge auch die Funktion, sie vor „falschen Freunden“ und vor Alkohol- und Drogenmissbrauch zu schützen. Sam, Pepo und Luis verbringen aufgrund ihres Engagements weniger Zeit auf der Straße. Für Ella hat die Beschäftigung in den non-formalen Angeboten noch eine andere Bedeutung. Um nicht in ein Loch zu fallen und sich traurig zu fühlen, engagiert sie sich in einer Organisation für die Rechte von Kindern und Jugendlichen und nimmt an Trommelkursen teil.

I have to keep busy. I have to make busy myself. (17ca:28)

Für sie ergeben sich auch berufliche Vorteile: aus ihrem ehrenamtlichen Engagement wurde eine Teilzeitstelle und durch diese Organisation erfährt sie viel über die Situation anderer und die Rechte von Kindern und Jugendlichen. Für Juan (4ca) sind die Angebote wichtig, um die *Zeit ohne formale Bildungsangebote zu überbrücken*. Im Augenblick besucht er einen Theaterworkshop und täglich das kreative Bildungsprogramm „You for

155 Im Sinne von Herriger wird Empowerment in dieser Arbeit als Selbstbefähigung und Selbstbemächtigung definiert (Herriger, 2014, S. 13).

Change“. Er bleibt so weiterhin in Bildungsbezügen, obwohl er in seinem formalen Bildungsprozess aufgrund der aufenthaltsrechtlichen Situation nicht weitergehen kann.

Das Engagement in non-formalen Bildungsangeboten bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, sich *ein soziales Netz* aufzubauen und das Zusammensein in einer Gemeinschaft von Gleichaltrigen zu genießen. Pepo beschreibt, dass er sich in den Gruppen gut fühlt und die Gemeinschaft mit den anderen als etwas sehr positives erlebt.

Aprendí un poco de quitar pena, quitar la pena de estar unido con los amigos.¹⁵⁶ (7 ca: 32–38)

Neben diesen Aspekten spielt auch der Erhalt von *finanzieller Unterstützung und Sachhilfen* eine Rolle. Alejandra engagiert sich ehrenamtlich in einer Kita und erhält deshalb auch weitere finanzielle Unterstützung. Zu einer Sozialarbeiterin des St. Christopher House hat sie eine enge Beziehung. Sie hilft ihr nicht nur bezüglich Informationen zum Asylprozess, sondern organisiert auch Kleidung für ihren Sohn. Juan (4ca) erwähnt, dass es für ihn sehr hilfreich und schön ist, bei einigen Angeboten ein gemeinsames Essen zu erhalten.

Ella (17ca) und Richard (20ca) schildern neben den oben beschriebenen positiven Prozessen auch *negative Aspekte von non-formalen Bildungsangeboten*. Ella wirft den Organisationen vor, Dinge anzubieten, die für den „wahren Bildungszugang“, also für formale Abschlüsse keinen Wert haben, und Zertifikate auszugeben, die keinerlei Einfluss auf die formale Bildungsbiografie haben. Für Richard (20ca) entsteht durch den Fußball ein negativer Ablenkungseffekt. Nach einem Umzug möchte er sich in Zukunft nicht mehr in einem Verein engagieren.

Familie und Community

Wesentliche Unterstützungsleistungen werden im sozialen Nahraum durch die Familie und ethnische und religiöse Communities rekonstruierbar. Hierzu zählen die emotionale Stabilisierung, der Erhalt von Zugangsinformationen sowie Sachhilfen. Im Sample in München sind acht der jungen Menschen mit enger oder weiterer Familie im Land. Zwölf hingegen sind unbegleitete Flüchtlinge. In Toronto sind 15 der Interviewten mit ihrer Familie oder Verwandten im Land und nur fünf sind zum Zeitpunkt des Interviews unbegleitet.

Familie oder einzelne Familienmitglieder nehmen wichtige Funktionen für die *emotionale Stabilisierung* der jungen Menschen ein. So beschreibt Pepo seine Familie als sehr unterstützend, besonders in Momenten, in welchen es ihm schlecht geht und er schon fast aufgeben möchte. Sie fragen nach seinen Erlebnissen und Gefühlen. Sie nehmen sich Zeit füreinander und unternehmen etwas miteinander (z. B. in die Kirche gehen). Pepo hat diese Art des Familienlebens erst in Kanada kennengelernt und genießt es sehr. Auch die Gemeinschaft in der Kirche und seine ethnokulturelle Peer Group ist für Pepo sehr wichtig und unterstützend.

Eso lo principal por el momento la familia y la iglesia. Que aquí me ayuda a sacar de muchas cosas que yo (----) hay días que yo digo que no estoy capaz voy por mi país ya

156 Da kann ich die Traurigkeit ein wenig abschütteln, wenn ich die Gemeinschaft mit den Freunden spüre. (7 ca: 32–38)

no quiero estar acá. No entiendo nada, entonces ya no estoy capaz. Y entonces pero la iglesia y y la familia siempre me hacen sacar fuerzas para seguir. Y los amigos también que estoy con ellos y me desahogo mucho.¹⁵⁷ (7ca: 0618–0627)

Alexa beschreibt die Veränderungen in ihrer Familienstruktur, die mit der neuen Situation im Aufnahmeland einhergingen. Für sie kristallisierte sich nach der Ankunft in Toronto die etwas jüngere Schwester als Hauptunterstützungsperson heraus. Ihre Eltern waren durch eigene Akkulturationsprozesse beansprucht und weniger in der Lage, ihre Kinder zu stützen. Alexa wertet dies jedoch als Chance für sich selbst, ihre Rollen- und Handlungsspielräume zu erweitern:

And it was a challenge for my sister and I, it was a huge challenge we never been in a situation like this. But ah, it was also an opportunity to grow as a person, an opportunity to, to even establish a new kind of relationship with like close family members like my sister. (...) Rediscovering yourself, rediscovering your relationships and many, many of the relationships have changed, after coming to Canada. You know, with my parents, between my parents and us between among us siblings. (33ca: 1170–1191)

Von der überwiegenden Mehrheit der jungen Menschen in Toronto und München wird die Familie als Unterstützung wahrgenommen. Für Baby JJ nimmt die Tante, die bereits länger im Land ist, diese Funktion ein. Als er noch minderjährig aufgrund der fehlenden Aufenthaltspapiere in Haft gerät, setzt sie sich für seine sofortige Entlassung ein. Auch in München häufen sich im Datenmaterial die Hinweise darauf, dass sich die jungen Menschen durch die Familien unterstützt fühlen. So spricht Max etwa von der emotionalen Stütze durch den Vater und Danjela gelang es, durch die Unterstützung ihrer Familie kritische Situationen ihrer Bildungskarriere zu überwinden.

Insbesondere die *Beschaffung von Zugangsinformationen durch Familie*, welche schon länger im Land ist, hat große Bedeutung in den Erzählungen der Jugendlichen. So erzählen in München sowohl Amaan als auch Jawad und Anxhelina davon, dass ihnen Onkel, Cousin und Vater beim Zugang zum jeweiligen Bildungsangebot geholfen hätten. Auch in Toronto wird deutlich, dass viele der Jugendlichen erste Zugangsinformationen über die Familie erhalten. Ob es Familien gelingt, die jungen Flüchtlinge zu unterstützen, hängt vor allem von dem Grad der eigenen Belastungen ab.

Neben der Vernetzung durch die Familie besitzt auch die Zugehörigkeit zu *religiösen und ethnischen Communities* Funktionen von Schutz und Unterstützung im Sinne wichtiger Social Bonds (Ager & Strang, 2008, S. 170; vgl. I 4). Viele der muslimischen und christlichen InterviewpartnerInnen praktizieren ihre Religion aktiv. Afrikanische Muslime in Toronto sind in ihre Religionsgemeinschaften stark eingebunden. Sie sprechen davon, muslimische Feiertage gemeinsam zu begehen, zusammen zu essen und zu reden und sich hier geborgen und wohl zu fühlen. Von der Schule werden sie für religiöse Feste

157 Im Augenblick ist das das Wichtigste für mich, die Familie und die Kirche. Die holen mich hier aus vielen schwierigen Sachen raus. Ich (----) es gibt Tage wo ich mir sage ich kann nicht mehr, ich gehe zurück in mein Land, ich will hier nicht mehr bleiben. Ich verstehe hier überhaupt nichts und dann gelingt es mir nicht mehr. Aber dann die Kirche und die Familie, die helfen mir immer dabei, wieder Kraft zu schöpfen, um weiterzumachen. Und meine Freunde, wenn ich bei ihnen bin, fühle ich mich viel leichter. (7ca: 0618–0627)

freigestellt. Für Belbiche und Alima bedeutet die afrikanische Kirchengemeinde in München auch den Kontakt zur ethnischen Community und einen wirksamen Schutz gegen Einsamkeit. Neben der religiösen Zugehörigkeit spielt auch der Kontakt zu Menschen aus dem gleichen Herkunftsland beziehungsweise der gleichen Herkunftsregion oder ethnokulturellen Gruppe eine Rolle. Die Jugendlichen erwähnen dies im Zusammenhang mit Bildung vor allem bezüglich des *Zuganges zu Informationen* (31ca; 28de; 14ca). Kamara (19de) spricht von Freunden, die ihm über die Schule und das Schulsystem bzw. Ausbildung erzählt haben. Dass diese Freunde auch die Schule besuchten und eine Ausbildung machten, stärkte seine Bildungswünsche. Afrath (30a ca), der aufgrund einer Körperbehinderung im Rollstuhl sitzt, wird durch das Community Center seines Herkunftslandes unterstützt. Dieses half ihm zum Beispiel bei der Organisation des Wheeltrans (behindertengerechter Transport zur Schule) und informierte ihn bezüglich des Streamings in der Highschool. In vielen der oben beschriebenen Fälle wird deutlich, dass die Einbindung in Familie und Community wirksamen *Schutz vor sozialer Isolation* bedeutet. Diese Aussagen können zu jenen der Jugendlichen, die sich ohne Familie im Aufnahmeland aufhalten und keinen Anschluss an die Communities und Peer Group finden, kontrastiert werden. Gefühle der Einsamkeit werden deutlich. So weiß Alima nicht, was sie nach der Schule in ihrer Freizeit tun könnte. Sie leidet darunter, keine vertraute Person zu haben, mit der sie ihre Sorgen teilen kann:

I don't do anything after school. I stay home, I go back home (17de: 0177–0179). Whereby no mother no father no (---) no friends no, no childhood friends. Whereby you know, at least you know, this is my good friend if I have a problem I want to have a secret she'll keep it a secret, which is not here now. (17de: 0259–0266)

Gefühle der Einsamkeit und die soziale Isolation ziehen sich durch das Interview mit Husini als roter Faden: „ich will nicht draußen gehen und ich bin ganz äh Wochenende zu Hause“ (21 de: 0046–0053). Ihm gelingt es auch nicht, innerhalb seiner Religionsgemeinschaft Anschluss zu finden. Er geht in die Moschee, spricht dort aber mit niemanden.

Überwachung und Kontrolle durch die Communities und Familie

Neben diesen positiven Effekten der Anbindung an Familie und Community werden von drei weiblichen Interviewpartnerinnen Lilly, Ferriye und Fadith *auch negative Aspekte* genannt (3de; 11a und 11bca). Diese beziehen sich vor allem auf die Einschränkungen als Frau innerhalb der Community und auf die Überwachung ihrer eigenen Lebensentwürfe, die damit einhergeht. In allen drei Fällen geht es konkret um die Wahl des Lebensortes und des Partners. Hier entstehen starke Konflikte, da die Mädchen selbst über diese Aspekte ihres Lebens bestimmen möchten und deshalb von ihrer Familie abgelehnt und unter Druck gesetzt werden bzw. es zu einem Kontaktabbruch kommt. In Folge dessen lehnen sie auch den engeren Kontakt zur Community ihres jeweiligen Herkunftslandes ab. Lilly wurde von ihren Geschwistern nach Erhalt der Aufenthaltserlaubnis stark unter Druck gesetzt, das Bundesland zu wechseln, um in Köln stärker in die ethnische Community eingebunden zu sein. Ihre Brüder konnten nicht nachvollziehen, dass dies auch wesentliche Einflüsse auf ihren Bildungsweg gehabt hätte.

Lilly: (...) wollten sie aber trotzdem wegen zwecks Familie, Familienzusammenhalt. Wo war die Familie wo ich alleine mit meinen Vater jahrelang in (HERKUNFTSLAND), oder wo ich mit meiner Schwester in (NACHBARLAND DES HERKUNFTSLANDES) gelebt hab und mein Papa uns zweimal im Monat oder einmal im Monat zwei Tage halt oder so besucht hat weil er in (HERKUNFTSLAND) gearbeitet hat? Wo war da Familie? Da wart ihr alle hier weil ihr es gut hattet (...) Ich möchte des einfach nicht ich bin es nicht gewöhnt in deren Nähe zu sein. Und ich weiß, dass ich wenn ich in deren Leben bin, dürfte ich einfach Vieles nicht machen. Auch wenn ich es jetzt nicht mache. Ich möchte einfach die Freiheit haben, die Möglichkeit haben. Des ist, des ist, Freiheit bedeutet viel für mich (...) Und die sind halt jetzt sauer auf mich, dass ich nicht in äh umgezogen bin. Und mittlerweile will ich einfach auch nicht weil ich einen Freund hab. Und äh, ja gut sie wissen aber nichts von meinen Freund. Und dann wenn letztens hat zum Beispiel ein Freund von mir ein Foto von mir hochgeladen, wo ich Kleid anhatte, so, so halt ohne Träger. Und dann gab's ein Theater also richtig so böß, von wegen, also ja ganz ein Riesentheater und seitdem zum Beispiel spreche ich mit meiner Schwester nicht mehr. Des ist halt bisschen ich glaub (----)

AK: Schwierig da irgendwie einen Weg zu finden?

Lilly: Ja, ich, ich möchte ich hab am Anfang wirklich versucht irgendwie weil denen zu zeigen das ich in München bleiben möchte und trotzdem Anteil von der Familie (...) Ich könnte auch wetten das es auch trotzdem an meinen Geschlecht liegt, auch wenn es jetzt nur nicht an der Religion liegt, sondern an der Kultur (...) Was sagen die Menschen wenn sie wissen das ich Mädchen so weit alleine lebe. Und wenn ich ein Junge wäre, hätten, wär es gar kein Problem. Das weiß ich, da wären sie zwar böß vielleicht, bisschen. Aber nicht zwei Jahre lang und hätten mich nicht zwei Jahre lang terrorisiert, nachts um zwei Uhr anrufen öööööö [[MACHT MOTZEN AM TELEFON NACH]], ja. (3de:1767-1855)

Lilly definiert sich selbst als „untypische Frau“ des Herkunftslandes. Ihr fällt es nicht schwer, kein Kopftuch zu tragen und sie mag körperbetonte Kleidung. Sie, so wird deutlich, versucht dennoch, ihre Identität und Geschlechtsrolle sowie die in ihrer schweren Lebensgeschichte grundgelegte Autonomie mit den Ansprüchen der Familie in Einklang zu bringen. Dies kann jedoch nicht gelingen. Ihre Rechtfertigung, am eigenen Lebensentwurf festzuhalten, bezieht sich sowohl auf die Bildungswünsche des verstorbenen Vaters als auch auf eine Abwertung der Geschwister, die sie nicht mehr richtig kennen und ihr in den schwierigsten Phasen ihres Lebens nicht beistanden.

Institutionalisierte soziale Netzwerke

In der Analyse der Daten stellt sich weiterhin die Frage, inwiefern *institutionalisierte Netzwerke*, zum Beispiel *Jugendhilfeeinrichtungen*, die Aufgabe der emotionalen Stabilisierung übernehmen können, wenn die Herkunftsfamilie nicht im Land ist. Viele der Jugendlichen in München beschreiben die Situation in der Jugendhilfe als unterstützend. Hamida (24de) zeichnet hier das Bild einer funktionierenden Gemeinschaft:

Am Samstag Sonntag ich bin nur zu Hause und Fernsehschauen zusammen mit Freunde essen und ratschen. (24de: 0041–0046)

Auch andere Jugendliche äußern, sich in ihren Wohneinrichtungen wohl zu fühlen. Für Jawad bedeuten die gemeinsamen Tätigkeiten in der Gruppe eine persönliche Bereicherung. Er beschreibt, viele neue Dinge gelernt zu haben, die ihm viel Freude bereiten, wie das gemeinsame Schwimmen und Schach spielen. Lisa (25de) betont ihre derzeitige Betreuerin als zentrale Unterstützungsperson. Auch Ali, Hamida, Alima und Naarjib (28de; 24de; 17de; 11de) sehen die BetreuerInnen insbesondere für den Schulbesuch unterstützend. Neben der motivationalen Unterstützung stehen praktische Hilfen im Vordergrund. BetreuerInnen in München melden die jungen Flüchtlinge in Schulen an und organisieren Nachhilfe und zusätzliche Bildungsangebote. Deutlich wird aber vor allem, dass Jugendliche, die in institutionalisierte Netzwerke wie Jugendhilfe oder Beratungsstellen angebunden sind, *guten Zugang zu Informationen* erhalten. Der Weg in die Bildungsangebote wird hier als sehr direkt beschrieben, was auch deutlich wird, wenn die Wartezeiten betrachtet werden. *Vormünder* nehmen in München eine wichtige Funktion bezüglich des *Zugangs zu rechtlicher Unterstützung* ein. Als wichtige Hilfe im Asylprozess werden sie so von Amaan, Lilly und Hassan (16de; 3de; 4de) geschildert. Hassan konnte nur durch die Unterstützung seines Vormundes einen Widerspruch gegen den abgelehnten Asylbescheid einlegen und bekam so eine Aufenthaltserlaubnis. Lillys Vormünderin half ihr Einspruch gegen eine Anerkennung von subsidiärem Schutz einzureichen und erhielt aufgrund des Widerspruches eine Anerkennung als Flüchtling nach der Genfer Flüchtlingskonvention (vgl. II 2.) Amaan bekam bereits vier Monate nach seinem Asylantrag einen negativen Bescheid. Gemeinsam mit seinem Vormund versuchte er es erneut. Nun hat er seit mehr als zwei Jahren keine Antwort erhalten. Derzeit besitzt er eine Gestattung (vgl. II 2).

Für Ella (17ca) in *Toronto* ist die Unterbringung im Youth Shelter mit psychischen Belastungen verbunden. Unterstützende Prozesse in Jugendhilfeeinrichtungen werden an diesem Forschungsort nur bei Fadik deutlich:

Our social workers in the office they always giving us good (---) I don't know how is exactly in English like they talking us about good future and then we well feel better we feeling better. (11bca: 0207–0215)

Fadik beschreibt im Interview innerhalb fünf weiterer zentraler Sequenzen die Unterstützungsleistungen durch ihre Betreuer. Sowohl für die Bereitstellung von Informationen als auch für die Anmeldung an Schulen nahm sie diese Unterstützung wahr. Ihr Sozialarbeiter aus der Jugendwohnung ist für sie die Person, die ihr sehr viel weitergeholfen hat. Fadik lebt seit ihrer Ankunft in Toronto in dieser Jugendwohneinrichtung.

Ob sich die Jugendlichen emotional in der Einrichtung verorten können, hängt von einer ganzen Reihe von Bedingungen ab. In den Daten finden sich Anhaltspunkte, dass sowohl die *Gemeinschaft mit den anderen Jugendlichen* als auch die *Beziehungsqualität mit den Betreuungspersonen* zwei wesentliche Faktoren sind. Die Beziehung zu den Betreuungspersonen bewegt sich in den Erzählungen der Jugendlichen von wahrgenommener Unterstützung bis zur Kritik an *Fremdbestimmung*. Jugendliche sehen sich zum Teil durch die Rahmenbedingungen der Jugendhilfe eingeschränkt. Dies kontrastiert zudem stark mit ihren bisherigen Lebenssituationen, die von der eigenständigen Bewältigung schwieriger Umstände gekennzeichnet waren.

Im Folgenden beschreibt dies Alima (17de). Da sie sehr jung aussah, fiel sie in der Gemeinschaftsunterkunft auf und kam in eine Jugendhilfeeinrichtung. Hier fühlte sie sich nicht wohl, die Reglementierung ihres Lebens reichte in dieser Einrichtung bis in ihre Intimsphäre. Sie durfte nicht die Damenbinden wählen, die sie gerne wollte.

Alima: Yeah they buy for us pads which are not good. You reaching class, you sit, the blood will go out [[STARKES AUSATMEN]] and

AK: You can't decide what you want?

Alima: You can't decide, you can't decide (----) but here you say I want always. Always wanna buy this softy pad (----) You want, but there they buy for you those softy ones so [LAUT] what can I do. And they give you limited. If you go there and you tell her she gave you like in the morning four and you used it up four at times (...) What should I do and she got say if I please try to spar a spar economize ya-yayaya try to make economy [[STARKES AUSATMEN UND SEUFZEN]]. (17de: 0428-0454)

Die Situation in dieser ersten Jugendhilfeeinrichtung war für Alima nicht ertragbar. Noch immer wird die emotionale Belastung nonverbal sehr deutlich, die für sie mit der eigenen Handlungsunfähigkeit verbunden war (vgl. V.II 2.2/2.6). Neben der Reglementierung bis hin zu der Wahl der Damenbinde war der Alltag durchstrukturiert. Alima durfte nach 10 Uhr nicht mehr fernsehen, sie musste essen, was gekocht wurde, die Küche war abgesperrt. Eigentlich sollte Alima ein Jahr in dieser Einrichtung bleiben. Sie weinte und bettelte jedoch darum, früher wechseln zu können und durfte dies schließlich nach sechs Monaten tun. Die neue Einrichtung bewertet sie viel positiver. Die Betreuer überprüfen jedoch, ob Alima zur Schule geht. Würde sie nicht gehen, könnte sie aus der Jugendhilfe fliegen und «aufs Dorf» geschickt werden.

Auch Naarjib (11de) möchte lieber frei wohnen. In der WG ist manchmal zu viel los und er muss Termine mit den Betreuerinnen einhalten. In der ersten Jugendhilfeeinrichtung außerhalb Münchens beschreibt er die Situation als sehr schwierig. Ihm war dort langweilig und es kam häufig zu Konflikten, da er Regeln übertrat, die er nicht verstand. Die Ausgangsregelungen waren zu streng für ihn, deshalb wechselte er zunächst freiwillig in eine GU. Im Absatz V.II 2.6 wird zudem die deutliche Einflussnahme von Akteuren der Jugendhilfe auf Bildungsentscheidungen aufgezeigt.

2.5 Soziale Prozesse im Klassenzimmer: Peers, Schulatmosphäre und Rolle der LehrerInnen und SozialarbeiterInnen

Soziale Interaktionen im Klassenzimmer sind durch die ethnokulturelle Diversität der Klassengemeinschaften geprägt (vgl. Abb. 5b.10).

Im Laufe ihrer Bildungsprozesse besuchten in München 17 InterviewpartnerInnen ein auf junge Flüchtlinge spezialisiertes Bildungsangebot und fünf den migrationsspezifischen M-Zweig und Übergangsklassen. Nur drei junge Flüchtlinge besitzen Erfahrungen der Integration in Regelklassen im allgemeinbildenden Schulsystem (9de; 33de; 3de) sowie zwei in der regulären Berufsausbildung (3de; 4de). In *Toronto* hingegen sind oder waren sechs InterviewpartnerInnen in den regulären Klassen integriert. Drei junge Flüchtlinge belegen einige Fächer innerhalb des ESL-Systems der Highschool und acht

Soziale Prozesse im Klassenzimmer

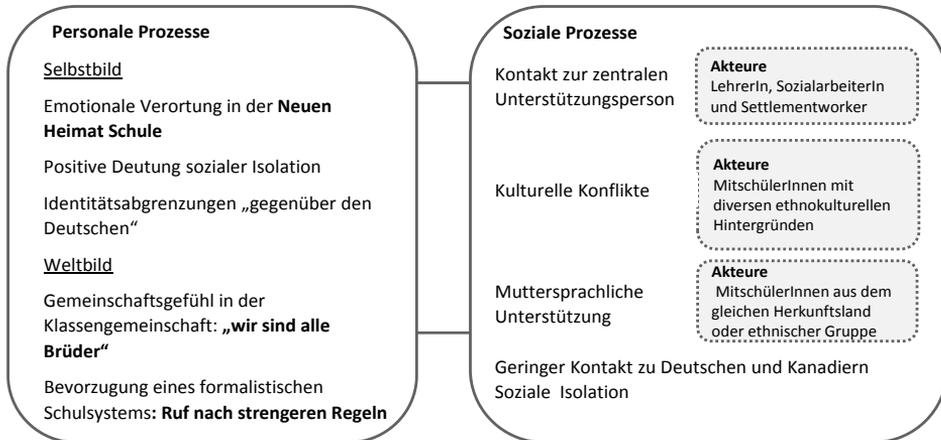


Abbildung 5b.10: Soziale Prozesse im Klassenzimmer (Quelle: eigene Darstellung)

InterviewpartnerInnen sind im LEAP-Programm. Da jedoch auch die Jugendlichen im LEAP-Programm sowie in den ESL-Klassen fächerspezifisch sowie in allen Fällen Sport, Hauswirtschaft und Kunst mit anderen Jugendlichen der Schule gemeinsam belegen, besitzen hier alle Jugendlichen an der Highschool die Erfahrung, in den Klassen des regulären Schulsystems integriert zu sein. Die zwei jungen Erwachsenen hingegen, die Adult ESL-Kurse belegen, sind in einem migrationsspezifischen Schultyp untergebracht.

Neben den MitschülerInnen kommt auch den LehrerInnen und im geringeren Maße den SozialarbeiterInnen und Settlementworkern eine zentrale Rolle in Interviewsequenzen zur Schulsituation zu. Diese sollen nun im Folgenden zuerst rekonstruiert werden.

Zentrale Unterstützungsperson LehrerIn

Viele der jungen Flüchtlinge nehmen ihre LehrerInnen als zentrale Unterstützungsperson in den Bildungsprozessen wahr. LehrerInnen gehen mit ihnen freundlich und geduldig um. Luis (5ca), der über Jahre ohne gültige Aufenthaltspapiere in den USA lebte, betont ihre positive Rolle in Toronto.

Luis: Actually here the education is better (---) because in the States was not. It was really easy it wasn't that (---) like, you know, like it wasn't a good education system like here. They teach you better here in Canada.

AK: What especially would you say is better here? In which way better?

Luis: Like (---) math is better here. In which way better, like explaining. The teacher would explain it and in the United States one time or two times, but here they teach it until you get it they don't get tired they persistent teachers. (5ca 0178–0193)

Gelingt dies nicht während der regulären Unterrichtsstunden, ist der Lehrer bereit, noch länger zu bleiben, um es ihm zu erklären. Auch für Juan wurden Lehrer zu zentralen Unterstützern. Er betont, dass sie sich nach dem regulären Unterricht Zeit für ihn nahmen und sich zu wichtigen Vertrauenspersonen entwickelten:

And some of them, I remember one teacher that (----) he always was there. (4ca: 0384–0385)

Hassan in München (4de) stellt die *emotionale Hilfe* in den Vordergrund der Unterstützung der SchlaU-Schule. Hierbei handelt sich vor allem um die Vermittlung von Hoffnung und positiven Rückmeldungen an ihn. Diese unterstützen den Aufbau und Erhalt von positiven Selbst- und Weltbildern (vgl. V.II 2.1). SozialpädagogInnen, Rektor und LehrerInnen hatten wirklich den Willen, den jungen Leuten zu helfen. Sie vermittelten: Das wird schon. Zuhören und Zeit ist für Hassan eine wichtigere Art der Unterstützung als Geld. LehrerInnen geben den Jugendlichen Zuversicht und Mut oder aber auch einmal den nötigen Druck, um in ihrem Bildungsprozess weiterzukommen, wie Belbiche (3ode) es beschreibt:

Also immer drücken, ja Belbiche du musst lernen, Belbiche du musst sowas machen. Ja (----) das hat mir geholfen. (3ode: 0723–0728)

Dies deutet auf eine weitere Dimension hin, die von den Jugendlichen sehr positiv wahrgenommen wird: LehrerInnen, die bereit sind, sich über den Unterricht hinaus für sie zu engagieren. Dies tun sie nicht nur in Form der emotionalen Unterstützung, sondern auch durch *praktische Hilfen*. So spricht Anxhelina (22de) über Hilfe für Bewerbungen und Fadiks (11b ca) Lehrerin erklärt nicht nur Grammatik, sondern auch wichtige Dinge im kanadischen Alltag, z. B. Steuererklärung und wo es billige Lebensmittel gibt. Viele der Jugendlichen sprechen im Zusammenhang mit ihren LehrerInnen auch von einer *freundlichen positiven Atmosphäre* im Klassenraum. Für Guled (29de) spielt hier die *partnerschaftliche Art der Lehrerin* eine große Rolle:

The way ah our class teacher, the way she is doing. You know she is in the room, in the class with us, is like she is not teaching us, but she is learning with us. (29de: 0608–0614)

In den Interviews in Toronto erwähnen einige Jugendliche zudem, dass sie von ihren LehrerInnen zum Besuch *der höheren Leistungsniveaus aufgefordert oder ermuntert* worden seien. Richie erwähnt mehrfach, dass LehrerInnen ihn unterstützen, trotz seiner Verhaltensproblematik als „troublemaker“ (12ca: 0069) und seinen Noten im mittleren Leistungsbereich sahen sie ein hohes Potenzial und empfahlen den academic stream.

Ah I'm in academic they told me because, there are like, my marks were like sixties, so they were like, you could do applied. I didn't do applied, because the references all my teachers said I was really smart, they like 'Do academic! Do academic!' So I went to academic. (12ca: 0344–0354)

Auch für Juan (4ca) und Sam (13ca) war die Empfehlung eines Lehrers ausschlaggebend, um den Wechsel in das höhere Leistungsniveau zu versuchen.

Neben der großen Mehrheit der Jugendlichen, die LehrerInnen als Unterstützer wahrnehmen, gibt es in München in drei Fällen auch *Hinweise auf Konflikte* zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Das BVJ in der Balanstraße beschreibt Naarjib als zu schwer. Er hatte Auseinandersetzungen und sprachliche Missverständnisse mit seiner Lehrerin und musste nachsitzen. Für Angie sind die Regeln des BVJ, wie anrufen, wenn sie nicht

kommt, oder pünktlich sein, nicht leicht einzuhalten. Es macht sie sehr traurig und wütend, wenn die LehrerInnen sie schimpfen oder bestrafen (23de). Lilly (3de) beschreibt in der folgenden Interviewsequenz ihre Erfahrung mit einer Bloßstellung durch ihre Lehrerin auf dem Gymnasium:

[[LACHT]] Die anderen Schüler haben halt immer zurückgeschnauzt. Ich hab nicht und dann hat sie halt ähh ihren Frust auf mich immer ausgelassen (...) Im Treppenhause vor Schülern und Lehrern und hat mich so und das war (----) das ist mir (----) das wär wahrscheinlich einem anderen nicht schlimm, weil sie eben Schülern Lehrern nicht die Möglichkeit geben. Aber ich hab halt sie nicht zurückgeschnauzt oder sonst was und dann hab ich geweint und das war mir sehr peinlich und ich musst sie weinend drum bitten, dass sie mich mir die Möglichkeit gibt. (3de: 1255–1287)

Lilly hatte aufgrund einer schwierigen psychischen Phase verbunden mit einer schweren Gürtelrose verschiedene Schulaufgaben verpasst. Die Lehrerin kritisierte Lillys „Extrawürstchen“ und war nicht bereit, Leistungsanforderungen und Prüfungsbedingungen individuell abzuändern. Lilly schämte sich in dieser Situation sehr stark, sie wurde in eine Rolle des Opfers und der Bittstellerin gedrängt. Aus ihrem kulturellen Verständnis des Respekts LehrerInnen gegenüber heraus, wollte sie sich nicht wehren. Wegen ihres respektvollen Umgangs mit den LehrerInnen hatte sie zudem innerhalb der Klassengemeinschaft einen sehr schweren Stand. Die offensichtliche Abwertung der Lehrerin vor den anderen SchülerInnen war insofern besonders schlimm für sie.

Neben den LehrerInnen erwähnen einige InterviewpartnerInnen *Settlementworker*, *Guidance Counsellor* oder *SchulsozialarbeiterInnen als Unterstützungspersonen* in den schulischen Settings. Während Hinweise für wesentliche Unterstützung durch LehrerInnen in den Aussagen von 28 GesprächspartnerInnen zu finden sind, wird die Unterstützung durch diese Personengruppe nur durch acht Jugendliche deutlich gemacht. Hierfür kann es unterschiedliche Erklärungen geben. Zunächst einmal ist den Jugendlichen die Rolle der Schulsozialarbeiter aus ihren Herkunftsländern nicht bekannt. Es ist durchaus möglich, dass sie diese in die Kategorie Lehrer miteinschließen. Ein Hinweis hierauf findet sich im Interview mit Lisa, die von einer Lehrerin spricht, die „für das Helfen“ (25de: 0473) da ist. Ein anderer Grund könnte der eingeschränkte Zugang zu dieser Personengruppe sein.¹⁵⁸ Betrachtet man genauer, in welchen schulischen Settings die jungen Flüchtlinge sind, die SchulsozialarbeiterInnen erwähnen, wird deutlich, dass es sich in München nur um Jugendliche handelt, die in der SchlaU-Schule oder in den Bildungsprojekten sind bzw. waren. Sowohl im BVJ als auch in der Mittelschule bleibt diese Personengruppe ohne Erwähnungen. Unterstützungsleistungen, welche Jugendliche in Toronto und München beschreiben, reichen von der Unterstützung der Fächerwahl bis zur Weitergabe von Informationen über das Gesundheitssystem und das Asylsystem.

158 Wie die kommunikative Validierung mit der Koordinatorin von SWIS (*Settlementworker in Schools*) zeigt, müssen *Settlementworker* hohe Fallzahlen bewältigen. Schulen der Priorität 1 ab 80 Newcomern (in den ersten vier Jahren nach Ankunft) haben zwei Tage der Woche einen *Settlementworker* an der Schule. In Schulen der Priorität 2 mit bis zu 40 Newcomern sind *Settlementworker* nur an einem Tag vor Ort. Bei Bedarf sind *Settlementworker* „on call“ verfügbar (VK 2014, 2ca).

Besondere Förderangebote

Junge Flüchtlinge nehmen an ihren schulischen Settings eine Reihe von zusätzlichen Förderangeboten wahr. In *München* wird hier deutlich, dass besonders in den spezialisierten Schulangeboten zusätzliche individualisierte Förderung ermöglicht wird. Nicht alle Jugendlichen können an zusätzlichen Angeboten teilhaben. Sowohl familiäre Verpflichtungen als auch Arbeitsstellen lassen zum Teil keinen zeitlichen Raum. Auch im formalen Schulsystem gibt es in Deutschland Erfahrungen mit zusätzlichen Förderangeboten. Max, der in einem anderen Bundesland eine Europaschule besuchte, spricht sehr positiv über die Förderung der LehrerInnen mit eigenem Migrationshintergrund. Er fand es gut, im gleichen Klassenraum mit den anderen SchülerInnen Deutsch zu lernen und so einen Anschluss an den „normalen“ Deutschunterricht zu bekommen und gleichzeitig nach dem regulären Unterricht noch Deutschförderung zu erhalten.

In *Toronto* nimmt oder nahm ein Großteil der interviewten Jugendlichen, die an der Highschool verortet sind, an Förderungen durch ESL und LEAP-Programm teil. Juan (4ca) beschreibt seinen Schulbeginn im ersten halben Jahr in Kanada positiv. Er erhielt eine Eins-zu-eins-Betreuung von einer Lehrerin, um Englisch zu lernen und konnte so sehr rasch in die regulären Klassen integriert werden. Auch Pepo (7ca) bekommt in Mathematik einen zusätzlichen Lehrer an die Seite gestellt. Er wünscht sich jedoch noch mehr Unterstützung beim Erlernen der Sprache durch LehrerInnen und MitschülerInnen sowie mehr Zeit und Zugang zu ESL-Programmen. Besonders die Jugendlichen ohne Schulerfahrungen beschreiben das LEAP-Programm als eine gute Fördermöglichkeit. Maryan (31ca) ging in Kanada zum ersten Mal in ihrem Leben zur Schule und kam hier in das LEAP-Programm. Zunächst war sie ängstlich und schüchtern, aber bereits nach einer Woche fühlte sie sich wohl. In Sams Highschool gibt es ein ESL-Angebot, After-School-Programme und eine Newcomergroup. Er nimmt an all diesen Angeboten teil.

Nicht alle Jugendlichen fühlen sich in den Unterstützungssystemen passend untergebracht. Nach Ankunft in Kanada wurde Asia (29ca) durch das Reception Centre dem LEAP-Programm zugewiesen. Sie und ihre Lehrerin denken jedoch, dass sie in dem Programm unterfordert ist.

Asia: But I don't know why they put me in LEAP because I good level I can understand what Miss say I don't know [[ZÖGERNDES LACHEN]]

AK: would you prefer to go to another class

Asia: Before yeah I learn English like math I learn so what she's giving now the teacher I really know that things so I can work out that (---) she's always saying me that why you came here (----) really I don't know by mistake maybe they put me in LEAP because I feel this is easy (...)

AK: Did you tell your teacher?

Asia: Yeah

AK: And what did she say?

Asia: Ohh, she say like this year is nice if you have friends like you be like good (+++) yeah. (29ca: 0203–0282)

Sie besucht das LEAP-Programm seit zwei Monaten. Asia begann ihre Schule direkt nach der Ankunft in Toronto. Sie nahm den Test im Reception Centre nicht ernst, da ihr auch gesagt wurde, er sei nicht wichtig. Sie kam zum Test zu spät und war nervös.

Heterogene Klassengemeinschaften

Bei allen Jugendlichen im Sample, die in schulischen Settings sind oder waren, ist diese Erfahrung durch kulturelle Diversität geprägt. Die Auseinandersetzung mit der Heterogenität der Klassengemeinschaft nimmt dementsprechend einen großen Raum in den Erzählungen der Jugendlichen ein. Diese bezieht sich nicht nur auf kulturelle Unterschiede, sondern auch auf die Unterschiede der bisherigen Beschulung und des Leistungsniveaus.

Gruppenprozesse, die durch kulturelle Diversität geprägt sind, werden als Herausforderung für die Jugendlichen rekonstruierbar. Junge Flüchtlinge beschreiben, dass es in der Klassengemeinschaft zu interkulturellen Konflikten kommt. Sprachliche Missverständnisse entstehen, wenn die SchülerInnen der Klasse noch wenig Deutsch oder Englisch sprechen, beziehungsweise weil in unterschiedlichen Muttersprachen gesprochen wird und deshalb Unsicherheiten entstehen. Auch die Auseinandersetzung mit „dem Fremden“, welche zunächst zu Ängsten führt, wird von Pepo erwähnt.

Fui y me senti un poco raro al principio porque, asustado porque nunca había visto gente así. Gente de otros países, nunca. (7ca:0173–0176)¹⁵⁹

Für ihn ist kulturelle Diversität sehr neu und zum Teil auch mit Schwierigkeiten verbunden. Er erlebt eine starke Trennung der Jugendlichen aus den unterschiedlichen Herkunftsländern. Teilweise nimmt er MitschülerInnen mit anderem kulturellen Hintergrund als unfreundlich und aggressiv wahr. Wenn SchülerInnen die *unterschiedlichen sozialen und kulturellen Normen* ihrer MitschülerInnen nicht teilen, kommt es zu Konflikten. Angie beschwert sich so zum Beispiel, dass sie die anderen auslachen, weil sie als Frau weiter in die Schule gehen möchte, um eine Ingenieurin zu werden.

Einige Interviewpartner sprechen davon, dass sich *Konflikte bis zur körperlichen Gewalt* hochschaukeln. In *Toronto* sind deutliche Hinweise für Konflikte zwischen den SchülerInnen rekonstruierbar. Said erlebt Ärger und Gewalt in der Schule und Klasse. Ein Jugendlicher (selber Flüchtling, aber aus einem anderen Herkunftsland) hätte ihn bedroht und versucht eine Schlägerei anzufangen. Auch andere Personen aus seinem Herkunftsland beschreibt er als gewaltbereit. Richie (12ca) zählt sich selbst zu den gewaltbereiten Schülern. Er wurde aufgrund wiederholter Schlägereien von einer Schule verwiesen. Diese Konflikte entstehen, weil andere Schüler ihn und seine Familie beleidigen oder ihn verdächtigen und er dann sehr aufbrausend reagiert. Said, Zavere und Pepo sprechen darüber, wie sie mit diesen Auseinandersetzungen umgehen können. Sie weichen aus oder suchen sich andere Kontakte in der Schule.

Es gibt jedoch auch Hinweise für eine *positive Deutung der kulturellen Diversität* in den Klassen. Sam (13ca) betont, dass nur 30% der anderen SchülerInnen Kanadier sind und wertet dies positiv. Auch Anxhelina äußert sich insgesamt positiv darüber, nur mit „Ausländer“ in der Klasse zu sein:

Anxh.: Aber auch mit Ausländer ist schön, weil wir verstehen einander.

AK: Wieso denkst du, dass ihr einander versteht?

159 Am Anfang fühlte ich mich ein wenig komisch. Das erschreckte mich, ich hatte noch nie solche Leute gesehen. So Leute aus anderen Ländern, nie. (7ca:0173–0176)

Anxh.: Weil auch wenn jemand macht Fehler, wir lachen, wir lachen auch. Wenn ich mach Fehler lach ich selbst. Aber ist egal. Aber wenn es gibt Deutsche mehr, dann die lachen mehr als Ausländer. Die sagen „Uh er weiß nicht“ (22de: 0206–0219)

Anxhelina fühlt sich innerhalb der Gruppe mit anderen Flüchtlingen geschützt. Für sie zählt nicht die Abgrenzung der verschiedenen Herkunftsländer der Klasse, sondern die Abgrenzung gegenüber den Deutschen. Sie befürchtet, sie könnte durch mehr Kontakt zu deutschen SchülerInnen ausgelacht und diskriminiert werden. An einer anderen Stelle des Interviews erwähnt sie jedoch, eine gemischte Klasse hätte große Vorteile für den Deutscherwerb. Richie empfindet die Klassen- und Schulgemeinschaft nicht von der Nationalität abhängig, sein Stolz mit Menschen aus der ganzen Welt befreundet zu sein, wird jedoch in seiner Tonlage deutlich:

Richie: I don't mind I just hang out with people I like that's it I don't care what nationality if

AK: So you hang out with everybody there or with the ones?

Richie: With my friends, with my friends. And my friends are friends from all over the world from El Salvador, Colombia, Ecuadorian I have Philipinos I have Iraqis. (12ca:0109–0120)

Auch Jack (27ca) beschreibt seine Erfahrungen mit der religiösen Diversität in seiner Schule als eine sehr positive. Er hat in Toronto in der Schule Freunde gefunden, die einen anderen Glauben haben als er. Im Herkunftsland und Nachbarland wurde er von Muslimen diskriminiert und unterdrückt, da er Christ ist. Manchmal übersetzen nun muslimische Freunde von Englisch auf Arabisch für ihn. Für Jack entsteht so die Möglichkeit, seine Diskriminierungserfahrungen mit neuen positiven Erlebnissen zu vergleichen. Eine ähnliche Erfahrung machte Hamida (24de) im BVJ in München. Als sie dort in der Schule anfang, hatte sie Angst von anderen Muslimen diskriminiert zu werden, da sie kein Kopftuch trägt. Dies trat jedoch nicht ein.

Freunde aus dem gleichen Herkunftsland mit gemeinsamer Muttersprache als Unterstützung

Neben der Möglichkeit, Menschen aus anderen Kulturen kennenzulernen, haben die Jugendlichen durch die multikulturelle Zusammensetzung in den Schulen häufig die Möglichkeit, SchülerInnen aus ihrer eigenen Herkunftskultur kennenzulernen. Für Alexa trifft dies nicht zu:

Even folks from my community, ehm were still very different from us because they had been here longer so in that sense it wasn't like, sense of belonging by seeing people of our own kind. Whatever that means, so it wasn't. (33ca: 0759–0796)

Alexa fühlte sich nicht zu den andern SchülerInnen aus ihrem Herkunftsland zugehörig. Die gemeinsame Basis aufgrund der Ethnie und Nationalität ist für sie nicht ausschlaggebend für soziale Kontakte. Viele der anderen Jugendlichen jedoch sprechen über das, was Alexa mit dem Begriff *sense of belonging* ausdrückt. Fredecca (10ca) beschreibt, wie die Kontakte in der Schule zu Menschen aus dem gleichen Herkunftsland dazu führen, dass er sich dann mehr Zuhause fühlt.

Times you can meet people from your country than you start to speak your language, you know. Some people they feel comfortable when they speak their language. Not gonna be the same you don't have the homesick. That's one of the advantage of going to school. (10ca: 1132–1140)

Besonders eindrücklich schildert auch Pepo (7ca) diese Erfahrung. Tage, an welchen er seine Spanisch sprechenden Freunde nicht treffen kann, sind für ihn schlechte Schultage. Es scheint, dass insbesondere die Möglichkeit die Herkunftssprache sprechen zu können den Jugendlichen das Gefühl der Zugehörigkeit vermittelt. Dieser Prozess der emotionalen Stabilisierung durch Social Bonds (vgl. hierzu Ager & Strang, 2008) kann anhand des Interviews mit Alima bestätigt werden. Sie besitzt keine Kontakte zu Menschen aus ihrem Herkunftsland und leidet sehr darunter:

Nonononono I have no one to meet anyone whereby I can be able to cheer up in my language my local language I have no one. (17de: 0276–0280)

Der fehlende Kontakt führt in ihrem Fall zum Gefühl der sozialen Isolation, welches sich durch große Teile des Interviews zieht.

Zuwenig Kontakt zu Deutschen und Kanadiern

Neben den positiven Effekten der multikulturellen Klassengemeinschaften äußern sich viele der Jugendliche *in München* negativ darüber, in der Schule sowie allgemein in ihrer Lebenssituation zu wenig Kontakt zu Deutschen zu haben. Sie sehen hier insbesondere Probleme für den Spracherwerb. Besonders häufig äußert sich Hussini (21de) darüber, dass er keine „normale“ Schule mit deutschen Jugendlichen besuchen darf. Er nimmt diesen Ausschluss als offensichtliche Regelung wahr.

Jetzt ich bin hier [FLÜB&S PROJEKT] und ich denke wir sind alle Ausländer in eine Schule und wir können nicht mit deutsche Jugendliche zu Schule gehen oder da teilnehmen. Es ist für mich sehr schwierig und ich meine das ist nicht, nicht gut (...) Ja aber ich hab verstanden, aber diese schule sind Beispiel diese Schule das von deutsch Jugendliche. Für uns es gibt nur eine Schule das heißt BVJ sowas. (21de: 0358–0369; 0611–0616)

Für Ausländer und Flüchtlinge gibt es andere Schulen als für Deutsche. Hussini fände es besser, wenn er sechs Monate in einen Deutschkurs gehen hätte können und dann in eine „normale Schule“. In den Schulen mit anderen Flüchtlingen kann er nicht gut Deutsch lernen und auch nichts über die Kultur und Gesellschaft in Deutschland erfahren. Wie Hussini beschreiben auch andere, von „normalen deutschen Schulen“ ausgeschlossen zu werden. Angie (23de) machte die Erfahrung, dass sie aufgrund des Ankunftsalters nicht eine Mittelschule besuchen durfte. Sie empfindet sich hier gegenüber der jüngeren Schwester im Nachteil, die nun in der regulären Klasse der Mittelschule schneller Deutsch lernt. Außerhalb der Schule sieht sie keine Möglichkeit, mit deutschen Jugendlichen Kontakt aufzunehmen.

Angie: Ei Deutsche reden nicht mit Ausländer
AK: Ehrlich?

Angie: Weil die ja sagen so einfach, weil wir können nicht gut deutsch. Was sie sagen das ich verstehe nicht, was sie sagt.

AK: Ah hast du's schon ausprobiert oder?

Angie: Ich hab aber doch schon ausprobiert, aber das geht nicht. (23de: 0656–0667)

Wie hier deutlich wurde, nehmen diese Jugendlichen die Exklusion vom Regelschulsystem auch als die Exklusion von deutschen Kontakten wahr. Wie bereits in der Interviewsequenz mit Anxhelina (vgl. S. 283.) zeigt sich eine deutliche Abgrenzung gegenüber „den Deutschen“. Jungen Flüchtlingen in München scheint es aufgrund der Segregation und Diskriminierung schwer zu gelingen, integrative Identitätswürfe zu entwickeln (vgl. II 3 4). Aber auch Max (9de), der Regelklassen besuchte, äußert sich darüber, während seiner neunjährigen Schulzeit fast keinen Kontakt zu Deutschen bekommen zu haben, da MitschülerInnen in den besuchten Schultypen (Hauptschule und Berufskolleg) zum Großteil Migrationshintergrund hatten. In den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern aus *Toronto* wird der *fehlende Kontakt zu Kanadiern weniger thematisiert*. Dies kann daran liegen, dass die Jugendlichen wahrnehmen, wie multikulturell die Gesellschaft in Toronto insgesamt ist. Möglich ist jedoch auch, dass diese Effekte weniger stark zum Tragen kommen, da sie in das reguläre Schulsystem zumindest zum Teil (in bestimmten Bereichen) eingegliedert sind. Lediglich Fadik und Ferriye (11a ca und 11b ca) sowie Alejandra (14ca) sprechen davon, mehr Kontakt zu kanadischen SchülerInnen haben zu wollen. Fadik und Alejandra besuchen ESL-Kurse für Erwachsene und haben nur MitschülerInnen mit Migrationshintergrund in ihren Klassen und ihrer Schule.

Heterogenität der Leistungsniveaus

Neben der kulturellen Diversität ist vor allem auch die Heterogenität der Leistungsniveaus ein häufiges Thema, wenn die Jugendlichen über ihre Klassengemeinschaften sprechen. Junge Flüchtlinge besitzen sehr unterschiedliche schulische Vorkenntnisse. Dies macht sich in *Prozessen der Über- und Unterforderung* in den Klassen deutlich. Während einige junge Flüchtlinge noch mit dem Erlernen von Schrift und Sprache beschäftigt sind, wollen sich andere auf Schulabschlüsse und Inhalte konzentrieren. Mit besonderen Schwierigkeiten sind die *Schüler konfrontiert, die im Herkunftsland nicht oder nicht in der lateinischen Schrift alphabetisiert wurden*. So konnte Hassan, der auch nicht in der arabischen Schrift alphabetisiert war, während des Unterrichts nicht auf ein Wörterbuch als Hilfe zurückgreifen, um Inhalte besser zu verstehen. Jawad (31de) spricht davon, wie schwierig es ist, ohne Alphabetisierung und schulischer Vorbildung quer einzusteigen. Im Vergleich mit den anderen Schülern erlebt er sich als langsam und fühlt sich unter Druck, „schnell zu gehen“. Besonders Englisch als weitere Sprache für den Quali überfordert ihn. Neben diesen Jugendlichen in München sprechen auch einige Jugendliche in Toronto davon, nicht alphabetisiert oder nicht in der lateinischen Schrift alphabetisiert zu sein. Acht der Jugendlichen im Sample besuchen das LEAP-Programm, welches speziell auch für die Alphabetisierung und Vermittlung von grundlegenden Mathematikkennntnissen konzipiert ist. Deshalb ist es nicht erstaunlich, dass es hier weniger zur Problematisierung dieses Themas durch die Jugendlichen kommt.

Wesentliche Auswirkungen auf Prozesse der Überforderung und Unterforderung hat die *Flexibilität und Durchlässigkeit der Systeme sowie das Bereitstellen von individualisierter*

Unterstützung. Lilly (3de) beschreibt hier bezüglich der SchlaU-Schule, innerhalb weniger Monate von einer Schülerin der Anfängerklasse zur Gastschülerin an einem Gymnasium geworden zu sein. Einige junge Flüchtlinge in Kanada betonen ihren Wechsel in höhere Leistungsniveaus. Im Konzept 2.6 wird jedoch deutlich, dass es zum Ausschluss von Schultypen und Leistungsniveaus sowie zum Verbleib in Unterstützungssystemen und Routinen kommt. Diese Prozesse wirken der Individualisierung und Flexibilisierung der Schulstrukturen entgegen.

Positive Deutung sozialer Isolation

Einige Jugendliche beschreiben sich in der Klassengemeinschaft als sozial isoliert ohne Kontakte zu ihren MitschülerInnen (3de; 17de; 21de; 23de; 4ca; 23ca; 33ca). Obwohl es klare Hinweise dafür gibt, dass sie diese Situation als psychische Belastung empfinden, sprechen Lilly, Alexa und Juan darüber, sich durch die soziale Abschottung besonders gut auf das Lernen konzentrieren zu können (3de; 4ca; 33ca). Hier wird wieder einmal deutlich, dass die positive Umdeutung der eigenen Situation eine sehr wirksame Bewältigungsstrategie ist, besonders in den Bildungsprozessen der sehr erfolgreichen Jugendlichen.

Juan (4ca) erzählt, dass er während der Highschool-Zeit sehr wenige Kontakte mit anderen Schülern hatte. So konnte er sich besser konzentrieren, da er nicht abgelenkt wurde. Auch Lilly (3de) und Alexa (33ca) beschreiben ähnliche Prozesse. Die belastende Situation in der Highschool motivierte Alexa zu lernen, um so möglichst schnell diese Zeit hinter sich lassen zu können. In der Universität änderte sich diese Situation, sie fühlt sich nun von den anderen Studenten unterstützt und akzeptiert. Lilly sieht die Ursache der sozialen Isolation während der Gymnasialzeit vor allem darin, dass sie sehr anders war als ihre MitschülerInnen aus München. In ihrer Schule gab es keine andere Person mit Fluchterfahrung. Die anderen Mädchen der Klasse sahen in ihr die Streberin, die es den LehrerInnen recht machen wollte und sich nur auf die harte Arbeit in der Schule konzentrierte. Sie erhielt keine oder nur sehr widerwillig Unterstützung durch MitschülerInnen. Sie beschreibt, dass sie keinen Anschluss zu den anderen Schülern fand, auch da diese sehr stark in Cliques agierten.

Ah mhm also Flüchtlinge gab's glaub ich auf meiner Schule gar keine auf dem Gymnasium und ah. Ich bin eigentlich auf dem falschen Gymnasium gelandet (...) ist (NAME DER SCHULE) und es ist Eliten-Viertel und da kommen entweder Eliten oder Mochtegerneeliten. Und ich hatte, ich war (---) Und es ist halt leider auch von der Schule, ich glaub mittlerweile ist das auf allen Schulen, diese Cliques und du musst dich einer Clique anschließen. (3de: 0998–1014)

Max (9de) ist ein besonders interessantes Fallbeispiel, da er neben der Schulerfahrung im Herkunftsland auch in Norwegen die Schule besucht hat. Er kritisiert, dass sich in Deutschland die LehrerInnen nicht aktiv darum bemühen, dass die SchülerInnen untereinander guten Kontakt bekommen. In Norwegen fühlten sich die LehrerInnen auch für diesen Aspekt zuständig:

Norwegen war schon ein bisschen so sozialer. Also das war halt in Deutschland, jetzt mit wem du Stunden hast oder nicht, haben die Lehrer jetzt nichts gesagt sich auch nicht so gekümmert. Das war halt Jedermanns Sache. Was man also mit wem man

jetzt zu tun hat. Aber in Norwegen hat man schon so Empfehlungen gemacht und empfohlen komm geh mal jetzt zu dem, geh mal jetzt mit dem Fußball spielen und solche Sachen. So ein bisschen, hat ein bisschen so die Schüler zusammengebracht. Genau, genau das war der Unterschied. (9de: 0963–0984)

Neue Heimat Schule

Viele der Jugendlichen kontrastieren die Schulerfahrung im Aufnahmeland mit ihren Erfahrungen im Herkunftsland. So stellen sie oft die positiven Erfahrungen und die gute Schumatmosphäre im Aufnahmeland in den Gegensatz zu sehr schwierigen Schulsituationen, die sie vor Ankunft erlebt haben. Das kann anhand dieser Interviewsequenzen mit Jack gezeigt werden. Er wurde als Christ im Herkunftsland verfolgt und diskriminiert. In Toronto hingegen unterstützen sich MitschülerInnen unabhängig von ihrer religiösen Zugehörigkeit.

Jack: No never I, people, all people brothers and they love each other work with each other, talk to each other. Like when I was go to school in (HERKUNFTSLAND) they will say: 'Oh, oh you Christian, what are you doing here? Go!' [LACHEND] Yeah, but here no, never.

AK: You never had an experience like that somebody said you are a (----)

Jack: Nno, nno never. All my friends are Somali people Muslim people. (27ca: 1088–1103)

Anstatt SchülerInnen unter Druck zu setzen und zu bestrafen, zeichnen sich die LehrerInnen in Toronto durch Geduld und Partnerschaftlichkeit aus:

In my country they always use the power to make us study. Yeah, he was do it because we was afraid. Yeah, but here I do homework but never be angry just say (----). They talk and say do this do this and they do it, yeah. We never Miss (NAME LEHRERIN) they never be angry or nervous why you didn't do. Yeah, but I just do it by myself. (27ca: 0279–0292)

Dieser Prozess ähnelt sehr dem in der Subkategorie „struggle and hardship“ (vgl. 2.1) Beschriebenen. Er stellt sozusagen die schulische Seite der schweren Geschichte dar. Im Großteil der Daten wird rekonstruierbar, dass sich die Jugendlichen an ihren schulischen Settings wohl und mit den Klassen und LehrerInnen verbunden fühlen. Die Schule wird im noch fremden Aufnahmeland häufig zur ersten neuen Heimat, die ihnen Stabilität und Unterstützung bietet. Azgar (15de) spricht sehr positiv von seinem Schulprojekt. LehrerInnen und andere Schüler sind sehr nett. Er fühlt sich wohl und es gefällt ihm, dass andere Jugendliche aus seinem Herkunftsland im gleichen Kurs sind.

Schule macht Spaß [[LACHT]] als ich hier her gekommen bin (----) einfach Schule macht Spaß. Ich mag diese Schule. (15de: 0319–0323)

Ruf nach strengeren Regeln

Die andere Seite des ständigen Vergleichs zwischen schulischen Prozessen in Herkunfts- oder Erstaufnahmelandern und den Schulsystemen in München und Toronto ist der Ruf nach strengeren Regeln. Einige Jugendliche erleben die Diskrepanz zwischen schulischer Bildung im Herkunftsland und Aufnahmeland negativ bezüglich des Aufnahmelandes, da sie sich mehr Disziplin, Respekt und strengere Regeln wünschen würden. Dies wird hier von Richie verdeutlicht:

Richie: Here's education like oh you understanding but over there its more straight so if you dont do well at the beginning you fail (...) here you can do (+++) from grade eight and if you do bad they will still pass you so yeah

AK: And why do you prefer it strict?

Richie: (---) what?

AK: Why do you prefer being strict?

Richie: Because it teaches you that you have to focus on school if not you not gonna pass. (27ca: 0508–0519)

Auch Afrath spricht zum Teil nicht sehr positiv von der Atmosphäre in der Klasse und Schule. Die anderen SchülerInnen sind nicht höflich der Lehrerin gegenüber. Sie hören nicht auf sie, gehen während des Unterrichts spazieren, benutzen ihr Telefon im Unterricht und sprechen in ihren Herkunftssprachen miteinander. Manchmal gibt es Streit zwischen den Schülern. Die Lehrerin ist dann verwirrt. Seiner Meinung nach sollte sie in solchen Situationen das „office“ rufen, um die Schüler zu disziplinieren.

Die *Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen* empfindet auch Lilly in Deutschland oft als *respektlos*. Für sie kommt ein solches Verhalten nicht in Frage. Im Gymnasium fühlte sie sich ausgeschlossen und führt dies auch darauf zurück, dass sie nicht dieses Verhalten zeigte und deshalb als «Schleimerin» wahrgenommen wurde:

Lilly: Hat man zum Beispiel mich in der Klasse auch nicht wirklich gemocht weil, ich war halt die, ich war eher also nicht wirklich zurückhaltend aber ich hab zum Beispiel Niemand einen Lehrer angeschnauzt oder sonst was und dann dachten sie vielleicht, dass ahm das ich das mache damit ich bessere Noten bekomme oder keine Ahnung das ich halt wie nennt man das ahm wenn man jemand (---)

AK: Schleimer?

Lilly: Ja genau Schleimer. (3de: 0935–0946)

In den zwei Subkategorien „Neue Heimat Schule“ und „Ruf nach strengeren Regeln“ werden *Widersprüche* deutlich. Diese existieren nicht nur zwischen den InterviewpartnerInnen, sondern auch innerhalb von Interviews. So fordert Richie (12ca) strengere Regeln ein, bewertet dennoch positiv, als „troublemaker“ (12ca: 0069) immer wieder Chancen zu bekommen. Bildungssysteme in den Herkunftsländern sind häufig formalistisch geprägt (vgl. II 1.4). Im Vergleich mit diesem Erfahrungshintergrund sehen InterviewpartnerInnen Vorteile und Nachteile der Schulsysteme in den Aufnahmelandern. Gegen körperliche Bestrafung in Bildungszusammenhängen sprechen sie sich jedoch durchgehend aus.

2.6 Prozesse der institutionellen und strukturellen Diskriminierung aus Sicht der Jugendlichen: „the system keeps pushing me back“

In den Interviews gibt es häufig Hinweise darauf, dass junge Flüchtlinge an Grenzen von Asyl- und Bildungssysteme stoßen. Einigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist es aufgrund von mangelnden Informationen erschwert oder nicht möglich, in Bildungsprozesse zu kommen. Zugangsbedingungen bezüglich des Alters, der Sprachkenntnisse und des legalen Status bilden Exklusionsmechanismen. Für München und Toronto sind zudem Routinen und kulturdefizitäre Deutungen bei Akteuren rekonstruierbar, die zur institutionellen Diskriminierung junger Flüchtlinge führen. Diese Prozesse sind eng verbunden mit den in V.II 2.2 beschriebenen Erfahrungen der Fremdkontrolle und Fremdbestimmung. Diskriminierungserfahrungen können zur Destabilisierung von positiven Selbstbildern führen (vgl. I 4).

Informationsmangel und Zugang zu Bildungsangeboten

In München gelingt es vielen der Jugendlichen nicht in Bildungsprozesse zu kommen, solange sie in *Erstaufnahme oder Gemeinschaftsunterkünften* untergebracht sind. Lange Wartezeiten bis zur Fortführung der Bildungsbiografien entstehen, da junge Flüchtlinge wenig Zugang zu Beratung und Unterstützung beim Bildungszugang erhalten. Extremfälle sind hier Naarjib (11de) und Ahmed (12de). Naarjib lebte während des ersten Jahres nach seiner Ankunft in München in einer Erstaufnahmeeinrichtung und einer anderen GU. Während der Zeit in den Unterkünften konnte er keinerlei Bildungsangebote wahrnehmen. Erst als er in die Jugendhilfe kam, besuchte er einen Sprachkurs. Auch Ahmed (12de) war zunächst in Nürnberg in einer Erstaufnahme und wurde dann einer GU im Landkreis München zugewiesen. Insgesamt dauerte es sechs Monate bis er in Deutschland einen Sprachkurs beginnen konnte. Besonders deutlich wird der Missinformationsstand an Guled (29de). Während des ersten halben Jahres in der GU besuchte der damals 15-Jährige keine Schule, da er davon ausging, dass dies ohne feste Aufenthaltserlaubnis nicht möglich sei. Erst nach Erteilung der Aufenthaltserlaubnis fing Guled im FLÜB&S Vorkurs an. Über den Jugendmigrationsdienst hatte er von diesem erfahren.

Jugendliche in der Jugendhilfe bekommen einen sehr viel schnelleren und direkteren Zugang zu Bildungsangeboten, sie werden dort häufig von ihren Vormündern oder Betreuern angemeldet. Kommen die unbegleiteten Jugendlichen nach der Zeit in der Erstaufnahme in Jugendhilfeeinrichtungen, dauert es meist noch 2 bis 3 Monate, bis ein Platz in einem Sprachkurs oder einem anderen Schulsetting gefunden werden kann. Fünf der Jugendlichen gaben an, keine Wartezeiten gehabt zu haben. Zwei dieser InterviewpartnerInnen wurden noch in die Grundschule bzw. Mittelschule eingeschult, drei weiteren wurde bereits in der Erstaufnahmeeinrichtung ein Sprachkurs ermöglicht. Es lassen sich Rückschlüsse sowohl bezüglich des eingeschränkten Zuganges zu Information als auch zur beschränkten Anzahl der Bildungsangebote ziehen. Selbst die Unterbringung in Jugendhilfeeinrichtungen kann keinen direkten Zugang zu den Bildungsangeboten garantieren, da *nicht ausreichend Plätze zur Verfügung* stehen.

Vergleicht man dies mit den *Wartezeiten in Toronto*, so zeigt sich, dass die Jugendlichen dort sehr viel schneller an Bildungsprozesse anknüpfen können. Zudem sind dies meist schulische Angebote, im Gegensatz zu den Sprachkursen in München. Zehn der

InterviewpartnerInnen in Toronto gaben an, innerhalb weniger Tage oder Wochen Zugang zu Bildungsangeboten erhalten zu haben. Bei drei weiteren dauerte es 2–4 Monate, was laut ihren Aussagen vor allem am kalten Wetter lag. Nur ein junger Mann, Fredecca (10ca), erzählt, während der ersten fünf Monate keine Schule oder anderes Bildungsangebot besucht zu haben. Er führt als Grund jedoch nicht mangelnde Informationen, sondern seine sehr schlechte psychische Situation zu diesem Zeitpunkt an. Für Jugendliche im Alter bis 21 Jahre gibt es in Toronto ein unbeschränktes Angebot an Schulplätzen in der Highschool. Nur eine Jugendliche, Alexa (33ca), berichtet davon, zunächst abgewiesen worden zu sein. Andere Jugendliche berichten vom problemlosen Zugang zur örtlichen Highschool. Sie konnten nach Anmeldung und Besuch des Reception Centres sofort in den Klassen beginnen. Eine Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist wie es sich mit den Jugendlichen verhält, die zunächst von sich aus nicht nach einem Bildungsangebot in Toronto suchen. Ein Hinweis hierauf zeigt sich an Jack (27ca). Er wollte nach der Ankunft in Toronto zunächst arbeiten und tat dies während mehr als einem Jahr. Erst, als er sich über die schlechten Arbeitsbedingungen klar geworden war, beschloss er, in die Schule zurückzugehen, um seine Englischkenntnisse zu verbessern und so bessere Arbeit finden zu können. Jugendliche, die nicht über einen Sponsorship-Prozess (vgl. II 2) an Beratung angebunden sind, nehmen also unter Umständen an keinen Bildungsangeboten teil. Gründe hierfür können in den mangelnden Zugangsinformationen liegen oder darin, dass sie sich für die Möglichkeit zu Arbeiten entschieden haben.

Deutlich wird in *Toronto* jedoch der *Informationsmangel bezüglich der Einteilung nach Leistungsniveaus* oder die *Einteilung in ESL bzw. LEAP-Programm* in den kanadischen Highschools und die damit verbundenen Folgen für die Berufs- und Studienwahl.

Als eines der Hauptthemen im Interview mit Alexa (33ca) zieht sich die Kritik am ESL-System und der falschen Zuteilung in Leistungsniveaus. Obwohl sie darüber spricht, keine Ahnung über Art und Funktion des Schulsystems gehabt zu haben, beschreibt sie hier, dass sie und ihre Schwester sich instinktiv gegen die Einteilung in ESL-System und untere Leistungsniveaus wehrten:

Because we knew that we don't want to be stuck in this strange ESL system. Funny because we didn't know what it was, but we knew we would be treated differently and we knew we would be held back. (33ca: 0161–0165)

Ohne den Zugang zu Informationen über ESL-System und Streaming können ihrer Meinung nach keine selbstbestimmten Bildungsentscheidungen getroffen werden:

I think information is the key, the other issue is the ESL programs ahm I think. (33ca: 1298–1301)

Die Gefahr in den Förderprogrammen „stecken“ zu bleiben und dann nicht die notwendigen Abschlüsse für das Berufsziel zu besitzen, ist ihrer Meinung nach sehr groß.

Besonders jene Jugendliche in Toronto, die noch nicht lange im Land sind, wissen nichts oder nur sehr wenig über das Schulsystem. So geben sowohl Asia (29ca) als auch Zavere (26ca), Richard (20ca), Maryan (31ca) und Pepo (7ca) an, nichts vom Streaming und den verschiedenen Möglichkeiten der Abschlüsse in Toronto zu wissen. Jugendliche hingegen, die schon länger im System sind, können die verschiedenen Möglichkeiten zuordnen und wissen, welche Abschlüsse sie für ihren Berufswunsch benötigen.

Viele der Jugendlichen erwähnen das Assessment und die *Beratung im Newcomer Assessment Centre*. Problematisch scheint hier zu sein, dass es den Jugendlichen aufgrund der Sprachbarriere nicht möglich ist, Informationen zu den Schulstrukturen zu verstehen. So Richard über seinen Besuch im Assessment Centre:

I took in the time the exam I don't even understand. But now I understand everything.
(20ca: 0140–0142)

Das Newcomer Assessment Centre scheint für die Jugendlichen vor allem die Möglichkeit zu bieten, relativ zutreffend in ESL-Kurse, LEAP-Programm oder die Leistungsniveaus eingeteilt zu werden. Hierbei erhalten Asia und Alexa nach eigener Einschätzung falsche Zuweisungen, der Rest der Jugendlichen äußert dies nicht. Die Beratungsfunktion kommt bei keinem der Jugendlichen zum Tragen, da ihre Sprachkenntnisse zum Zeitpunkt des Besuchs noch nicht ausreichend sind, um diese Informationen aufzunehmen.

Die Informationsaufnahme ist aufgrund von *Akkulturationsstress und Sprachbarriere eingeschränkt*. Auch in München versuchen LehrerInnen, in den Bildungssettings zum Teil über das Schulsystem zu informieren. Neben dem Verstehen der Informationen ergibt sich das Problem, dass viele der Bildungseinrichtungen wie *Gymnasium, Realschule und Mittelschule keinerlei Zugangsmöglichkeiten bieten*, wie es am Beispiel von Max deutlich wird. Er beschreibt, wie er erst durch einige deutsche Jugendliche in seinem Sportverein von den unterschiedlichen Schultypen erfahren hat.

Dann haben die gefragt, so ‚Welche Schule gehst du denn jetzt?‘ Dann hab ich mir so gedacht, also ich weiß nicht auf welche Schule ich gehe. Ich bin mir da noch nicht sicher (----) die haben gefragt, ‚Ja so es gibt drei Schulen hier: Hauptschule, Gymnasium und Realschule und ähm das eine ist halt Gymnasium ist halt ne ganz gute Schule, Realschule ist halt ne normale und Hauptschule ist ne schlechte Schule‘ Und da hab ich gefragt und so, da hab ich das erst mal nicht verstanden und was sie damit meinen und dann ja dann geh ich halt auf die ganz gute Schule [[LACHT]]. (9de: 1366–1381)

Obwohl Max ab diesem Zeitpunkt feststellt, dass er nicht in der Hauptschule bleiben möchte, kann er aufgrund der Zugangsbedingungen von Realschule und Gymnasium nicht wechseln.

Zugangsbedingungen Alter und Sprache in München

Max äußert sich im Laufe des Gesprächs mehrfach sehr negativ über die Dreiteilung im deutschen Schulsystem. Seiner Meinung nach führt diese zur Desintegration von MigrantInnen. Er nahm eine sehr strikte Trennung von MigrantInnen auf Hauptschulen und Deutschen auf Realschulen und Gymnasien wahr. Max sieht jedoch auch, dass neben der Hauptschule noch die Gefahr besteht, in eine „Sonderschule“ überwiesen zu werden. Einigen seiner Freunde aus der Gemeinschaftsunterkunft ist dies passiert.

Als sie nach Deutschland kamen, da haben die erst auch in der Hauptschule, die Hauptschule nicht geschafft. Also die kamen halt nicht so gut mit. Dann mussten die die halt auf andere Schulen geschickt werden. Das war halt in dem Fall die Sonderschule und

ähm die mussten sich halt diese Stufe gleichgesetzt, dann halt. Also wenn man halt nicht mitgekommen ist, wenn man halt die Klasse wiederholt hat. (9de: 1096–1109)

Wie Max reden auch andere Jugendliche davon, dass sie gerne eine andere Schule als die Haupt- bzw. Mittelschule besucht hätten. So beschreibt Guled (29de) sehr eindringlich, wie er wiederholt versuchte, Zugang zu Realschule und Gymnasium zu bekommen und aufgrund seiner Sprachkenntnisse nicht zugelassen worden sei. Bezüglich seiner Zukunftspläne versucht sich Guled nun an der „harsh reality“ (29de: 0153) zu orientieren. Trotz seines Wunsches zu studieren, wird er nun Mittlere Reife und eine Ausbildung machen. Obwohl er zum Zeitpunkt des Interviews im Modellprojekt 9+2 über den mittleren Schulabschluss theoretisch Zugang zur FOS bekommt, entscheidet er sich aus Zeitgründen gegen diesen längeren Bildungsweg. Im Herkunftsland müsste er in seinem Alter den Lebensunterhalt bereits selbst verdienen. Auch Ali (28de) versuchte nach dem Vorkurs FLÜB&S in Realschulen einen Platz zu bekommen, er wurde jedoch abgelehnt.

Ich wollte einfach in eine Realschule gehen und dann (...) auch ein paar andere Junge die haben das auch das gemacht und die konnten es nicht. Ja und die haben gesagt das wir nicht schaffen. (28de: 0889–0906)

An der Aussage ist nicht zu erkennen, ob Ali und seine Freunde aufgrund des schulischen Leistungsniveaus oder aus sprachlichen Gründen abgelehnt wurden. Lilly (3de) ist im Sample die einzige Jugendliche, der es gelang, einen Platz im Gymnasium zu erhalten. Auch für sie war der Zugang sehr schwierig, da sie sich zunächst gegen ihre Betreuer und ihre Vormündin durchsetzen musste. Ihre ehrenamtliche Nachhilfelehrerin, eine ehemalige Gymnasiallehrerin, schuf den direkten Zugang zur Rektorin, die sie dann zur Probe aufnahm.

Bei vielen anderen Jugendlichen steht die Enttäuschung im Vordergrund, nicht auf eine Schule des Regelschulsystems gehen zu können. Hussini schildert hier sehr eindringlich:

Ich hab auch einmal von meinen Betreuer gefragt. Ich hab gesagt: ‚ich kann nicht lange immer so in den Deutschkurs gehen. Ich will Schule besuchen. Ich will zur Schule gehen. Ich will etwas lernen. Wir haben, ich habe gesagt wir sind auch Menschen, wir haben auch Recht wie ein deutscher Jugendliche und der hat gesagt: ‚Es gibt nicht es gibt gar nicht eine Schule für Ausländer Jugendliche‘ (...) Ja und dann ich war sehr enttäuscht und man wird auch echt so enttäuscht. (21de: 0461–0486)

Angie (23de) hatte bereits in der Vergangenheit in Deutschland gelebt. Während ihr Vater blieb, ging sie mit ihrer Schwester und Mutter in das Herkunftsland in Westasien/ mittleren Osten zurück. Die wiederholte Migration scheint mit der Anerkennung des Vaters im Asylverfahren und mit der erneuten deutlichen politischen Destabilisierung des Herkunftslandes zusammenzuhängen. Nach ihrer Ankunft in Deutschland versuchte sie, gemeinsam mit ihrer Schwester die Hauptschule zu besuchen. Angie wurde aber nicht aufgenommen, da sie bereits 16 Jahre alt war. Eigentlich möchte Angie weiter die Schule besuchen und Ingenieurin werden. Innerhalb der auf zwei Jahre Beschulung beschränkten Flüchtlingsklassen an der Berufsschule kann ihr der Abschluss des Quali aufgrund der Sprachkenntnisse noch nicht gelingen. Dies hat zur Folge, dass sie für Anschlussangebote

wie 9+2 nicht in Frage kommt. Angie ist sehr frustriert über ihre mangelnden Zukunftschancen. Im Herkunftsland erlebte sie sich selbst als schlau und besuchte neun Jahre lang die Schule. Nun muss sie in Deutschland eine Ausbildung machen. Im Vergleich zu Freunden im Herkunftsland sieht sie sich benachteiligt.

Ich will nicht im Aldi oder dm arbeiten, dass ich habe neun Jahre im (HERKUNFTSLAND) gelernt und ich war, weil das meine Sprache. Ich war soo schlau. (23de: 0758-0765)

Sie ist verzweifelt, da für sie eine Ausbildung als Verkäuferin nicht in Frage kommt. Deutlich wird, dass es aufgrund der Exklusion und erlebten Diskriminierung zu einer Destabilisierung von positiven Selbstbildern kommt.

Die Rolle der Jugendhilfe in München

Neben eingeschränkten Zugangsberechtigungen aufgrund des Alters und der Sprachkenntnisse, kommt für die Jugendlichen in Jugendhilfeeinrichtungen noch eine weitere systemische Barriere hinzu. Sie beschreiben, von ihren BetreuerInnen und Vormündern aktiv am weiteren Schulbesuch gehindert zu werden. Sie nehmen an, dass hier vor allem finanzielle Gründe der Jugendhilfe ausschlaggebend sind. In einer langen Narration beschreibt Lilly die Auseinandersetzung mit ihrer Vormünderin und Betreuerinnen, als sie auf das Gymnasium gehen möchte.

Lilly: Ja mein halt des Problem war halt ich kam nicht leicht aufs Gymnasium. Man darf eigentlich nicht hier, wenn man ahm mhm. Vor allem wegen der Jugendhilfe und so weiter. Weil erstmal kennt man's nicht, bis man das ganz kennenlernt ist es meistens zu spät und zweitens wenn man es schon kennt man aufs Gymnasium oder sonst was will, dann würd es heißen das man länger in der Jugendhilfe ist. Beziehungsweise nicht nur länger, sondern das man macht keine Ausbildung von der man das Geld ein bisschen abgibt an den Staat. Obwohl das eigentlich keine große Summe nicht, wenn's eine kleine Menge ist, aber trotzdem macht's anschein was aus.

AK: Und da hast du das Gefühl gehabt das die auch dagegen waren oder was?

Lilly: Ne die waren dagegen, also ich durfte wirklich nicht [SPRICHT SEHR LAUT]. Ich durfte von meiner Vormünderin aus und ich durfte ahm a, von meinen Betreuerinnen aus, durfte ich halt nicht. Und dann hatte der (REKTOR SCHLAU SCHULE) sich für mich durchgesetzt und ich, meine Vormünderin hat, ich konnte in derzeit gut genug Deutsch, dass ich ohne Dolmetscher, also ich konnte schon längst gut genug Deutsch, dass ich keinen Dolmetscher brauch. Aber sie hat mir einfach niemals vertraut. Und hat, ich war zum Beispiel mit meinem Betreuer und mit einem Dolmetscher da mit ihr. Und sie hat mich angeschrien bis zum geht nicht mehr und der aber und der Dolmetscher hat dann versucht des zu übersetzen. Aber ich wusste halt schon irgendwann hat er dann halt aufgehört. Der saß einfach dann nur da. Und sie hat halt auch davor mir irgendwie mal gesagt gehabt ja in (HERKUNFTSLAND VON LILLY) haben Menschen keine kein Essen und hier komm ich und will eher studieren. Ah was das fürn Witz sein soll. Und wie soll sie das ihren Supervisor des halt erzählen. Und das fand ich halt dann irgendwie

AK: Und was meinst du warum hat sie so was gesagt?

Lilly: Äch [[DEUTLICHES AUSATMEN]]ich glaub die war einfach auch ähm. Sie hat so viel mit (PERSONEN AUS DEM GLEICHEN HERKUNFTSLAND) gearbeitet und irgendwie alle (PERSONEN AUS DEM GLEICHEN HERKUNFTSLAND) wollen irgendwie aufs Gymnasium. Und alle wollen sie. Aber das ist nichts Schlimmes

AK: Mhm, ja

Lilly: Es soll eigentlich nichts Schlimmes sein, auch wenn sie es hinterher wahrscheinlich nicht so nicht alle schaffen. Trotzdem einfach die Möglichkeit zu geben. Aber es ist halt es würde halt bedeuten, dass man mehr Geld investiert und das ist eigentlich nicht der normale Weg. (3de: 0509–0577)

Sowohl ihre Vormünderin als auch die Betreuer in der Jugendhilfeeinrichtung stellten sich massiv gegen einen Übertritt von Lilly auf das Gymnasium. Zum Zeitpunkt der Auseinandersetzung besaß Lilly bereits eine Aufenthaltserlaubnis, theoretisch handelt es sich hier also nicht um den Versuch der *aufenthaltsrechtlichen Stabilisierung durch Fokussierung einer Berufsausbildung*. Die Vormünderin, so scheint es, handelt im Rahmen ihrer *Routinen* („Ausbildung gibt Sicherheit“) und ihrer *kulturdefizitären Ansichten* („Flüchtlinge verstehen Deutsch und das System nicht“; „Menschen aus diesem Herkunftsland wollen alle Ärzte werden, ist aber völlig unrealistisch“). Lilly gelingt trotz dieser Auseinandersetzung der Übertritt in das Gymnasium. Nach 2,5 Jahren in Deutschland schließt sie das Abitur mit einem Notendurchschnitt von 2,3 ab. Ali erwähnt mehrfach die schwierige Situation, in welcher er sich im Augenblick befindet. Er möchte gerne mit der Schule weitermachen und studieren, auch seine Eltern wünschen dies. Aufgrund seines Alters bekommt er aber vom Jugendamt Druck, den M-Zug nach einem Jahr mit Quali zu verlassen und eine Ausbildung zu beginnen. Ihm ist nicht klar, welchen Folgen es für ihn haben könnte, wenn er darauf besteht, mit der Schule weiterzumachen. Er befürchtet Konsequenzen bezüglich der Wohnung und der finanziellen Mittel.

Auswirkungen des rechtlichen Status auf die Bildungsbiografien der jungen Flüchtlinge in München wurden im Konzept Fremdkontrolle und rechtlicher Status verdeutlicht. Der rechtliche Status kann zudem Auswirkungen auf den Zugang zur Berufsausbildung haben. Amaans Asylantrag wurde negativ beschieden. Nun wartet er schon seit zwei Jahren auf die zweite Entscheidung. Es ist für ihn schwer, sich nicht frei bewegen zu können. Amaan sieht auch Nachteile bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz, da Arbeitgeber befürchten können, er würde abgeschoben. Er kennt zwei Personen, bei denen dies der Fall ist. In den Rekonstruktionen der Prozesse zeigen sich die Lebenssituation und die psychische Belastung durch den rechtlichen Status als Bildungshindernisse. Weitere Überlappungen von Bildungssystem und Asylsystem wie die Stabilisierung des Aufenthalts und der eingeschränkte Zugang zur Berufsausbildung deuten sich in den Daten an. Institutionelle Barrieren werden von den jungen Flüchtlingen in München jedoch vor allem durch das Bildungssystem und die Jugendhilfe wahrgenommen.

Streaming, Placement und tertiäre Bildung in Toronto

Von den interviewten jungen Flüchtlingen in Toronto wird der Zugang zu den unterschiedlichen Leistungsniveaus und Programmen an der Highschool weniger thematisiert. Nur

Alexa gibt Hinweise darauf, dass sie sich diskriminiert und übergangen fühlte, als sie der Guidance Counsellor in ein niedrigeres Leistungsniveau einteilen wollte.

And this was like about two three weeks into the class and you know I really like this class and I love to learn more. It's just I asked her just for a bit more time for an assignment because there is this language component and she gave me a slip and she said go down to the guidance counselor. So I went to the guidance counselor and ah so I was just sitting there and no idea what's going on and suddenly I have this new timetable in my hand the guidance counselor says 'Well you have, you know, be taken new classes' and I said how is this possible and she said 'Well the teacher said, that you know the university level classes are too fast pace for you', ahh. (33ca: 0274–0291)

Alexa gelingt es, sich gegen diese Einteilung zu wehren und im academic stream zu bleiben. Sie deutet diese Situation jedoch als Diskriminierung aufgrund von kulturell defizitären Ansichten jungen Flüchtlingen gegenüber. Dem Fördersystem an der Highschool gegenüber ist sie sehr kritisch eingestellt, da es nach ihrer Einschätzung zur Segregation von jungen Flüchtlingen führt. Diese erhalten dann keinen ausreichenden Zugang mehr zu den Regelangeboten.

Die Zugangsbedingung zur Highschool sind sehr offen (vgl. VI). Jedoch stellt sich auch in Toronto die Frage, ob der Zugang der Jugendlichen zu den höheren Leistungsniveaus, die eine Voraussetzung für den Besuch von Colleges und Universitäten sind, gewährleistet ist. Fünf der befragten Jugendlichen in Toronto waren oder sind auf dem academic Zweig der Highschool. Es scheint also Zugang zu bestehen. Wie vielen jungen Flüchtlingen er tatsächlich offen steht, kann in dieser Arbeit jedoch nicht erschlossen werden. Es kann von einer „positiven Färbung“ des Samples ausgegangen werden. Was jedoch auch anhand der untersuchten Fälle deutlich wird, ist eine *Einschränkung des Zugangs zu den Universitäten und Colleges*. Hier sind vor allem *aufenthaltsrechtliche Gründe*, die zu internationalen Studiengebühren führen, Ausschlussgründe. Fredecca (10ca) führt auch die *Nichtanerkennung von früheren schulischen Leistungen* als weitere Barriere auf.

Ella (17ca) Frustration aufgrund internationaler Studiengebühren nicht studieren zu können, ist dominierendes Thema des Interviews. Das erste Mal erwähnt sie es bereits in der Eingangsfrage.

AK: So first ah first of all I usually ask about your current situation. What are you doing right now? Are you going to school, working or whatever.

Ella So right now I have a part time job Im trying to go to school ahm as a refugee claimant they consider me as an international student here which is very ahm unaffordable so yeah thats what. (17ca: 003–019)

Ella hat das Gefühl vom System immer wieder zurückgestoßen zu werden und keine Möglichkeiten des Bildungszuganges zu bekommen, wie sie hier ausdrückt:

You cannot go far like, they, you have to come back. They push (----) it's like the system push you back. (17ca:287–290)

Obwohl Ella im Rahmen ihrer Arbeit von den Rechten auf Bildung erfährt, treffen diese nicht auf sie zu. Bei Stipendien wird sie aufgrund ihres rechtlichen Status nicht akzeptiert und sie sollte Sprachnachweise bringen, die sie nicht vorzeigen kann. Ella befürchtet, dass

sie, wenn sie zu lange zu Untätigkeit verurteilt ist und aufgrund der vielen negativen Erfahrungen, das Interesse an Bildung verlieren wird. Auch Fadik (11aca), die im Herkunftsland bereits an einer Universität studiert hat, möchte nun gerne in Toronto das Studium fortführen. Sie ist im Asylverfahren anerkannt, benötigt für den Zugang zum College oder der Universität den TOEFL Test und die Ausstellung ihrer PR Card, ansonsten kann sie keine Unterstützung durch OSAP (Studienkredite) beantragen. Juan (4ca) erzählt vom Leben ohne gültige Aufenthaltspapiere. Obwohl ihm ein sehr guter Highschool-Abschluss gelang, konnte er nicht an einer Universität oder einem College weiterstudieren. Juan hätte internationale Studiengebühren zahlen müssen. Für ihn ist klar:

You can't really live with no status in Canada. (4ca: 0617)

Bewältigungs- und Handlungsstrategien der Jugendlichen

Junge Flüchtlinge begegnen diesen Strukturen nicht als passive und hilflose Akteure. Sowohl Lilly und Alexa gelingt es, diskriminierende Mechanismen zu hinterfragen und zu überwinden. Die in den ersten beiden Konzepten geschilderten Bewältigungs- und Handlungsstrategien werden wirksam. Sowohl die Unterstützungsleistungen von informellen und institutionellen Netzwerken als auch das Festhalten an Bildungsmotivation und innerer Stärke sind wesentliche Ressourcen. Zentrale Bedeutung nimmt die positive Deutung der Lebenssituation ein, um Prozesse der strukturellen und institutionellen Diskriminierung zu bewältigen oder mindestens auszuhalten. Junge Flüchtlinge gleichen ihre Bildungswünsche auch den tatsächlich für sie gegebenen Möglichkeiten an (wie Guled).

Letzte Möglichkeit, wenn es zu Situationen der grundlegenden Verletzung ihrer Persönlichkeitsrechte kommt, ist *die Berufung auf die eigene Menschlichkeit* und insofern auf ihre Menschenrechte. Dies wurde in der Beschreibung der Bildungsprozesse bereits an verschiedenen Stellen deutlich. So ruft Baby JJ „I'm a human“ (23ca:0852), als er in Haft genommen wird; Hussini betont: „Wir sind auch Menschen“ (21de: 0470), um für sein Recht zu sprechen, eine „normale Schule“ besuchen zu dürfen. Asia setzt der unmenschlichen Diskriminierung im Erstaufnahmeland entgegen: „We are human“ (29ca: 0457) und Hassan (4de) protestiert gegen die Zustände in der GU, die kein menschliches Leben zulassen. Für Alima bilden Regelungen des Asylsystems und der Jugendhilfe ein unüberschaubares Netz aus Verpflichtungen und Einschränkungen. Sie bittet unter Berufung auf ihre eigene Menschlichkeit um Rücksichtnahme und psychische Entlastung:

And I said please, I'm a human being I need some peace of mind. (17de: 0192–0194)

3. Fazit und Diskussion Empirie 2

Zentrale Ergebnisse werden nun zusammengefasst und anhand des Forschungsstandes diskutiert. Es zeigt sich, dass in der heterogenen Gruppe der jungen Flüchtlinge die Zugehörigkeit zu sozialen (Ungleichts-)Kategorien Bildungserfahrungen wesentlich beeinflusst (3.1). Bildungsverläufe und Bildungsprozesse werden zudem von den strukturellen Rahmenbedingungen der beiden Forschungsorte München und Toronto mitbestimmt (3.2). Die Entwicklung und Stabilisierung von Resilienz und hohen Bildungsaspirationen

können als wirksame Einflussfaktoren auf Bildungsprozesse und Bildungsverläufe rekonstruiert werden (3.3).

3.1 Die Diversität der Gruppe junge Flüchtlinge

Die Betrachtung von jungen Flüchtlingen als Gruppe ist problematisch. In Übereinstimmung mit dem Forschungsstand (Access Alliance, 2011; Müller et al., 2014, S. 49; Wilkinson, 2002; I 3./III) zeigen sich InterviewpartnerInnen dieser Studie höchst heterogen. Im vierten Kapitel wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich in der Auseinandersetzung mit ersten Analysen wichtige Unterscheidungsmerkmale der Gruppe junger Flüchtlinge herauskristallisierten (vgl. IV 3.2). Intersektionale Ungleichheitsprozesse von ethnokultureller Zugehörigkeit bzw. Herkunftsregion, Gender, schulischer Vorbildung, Ankunftsalter, rechtlichem Status, Familien- und Wohnsituation und sozio-ökonomischem Status können thematisiert werden. Diese Arbeit hat vor allem das Ziel, als explorative Studie verschiedene individuelle und strukturelle Bedingungen der Bildungsprozesse zu rekonstruieren. Sie zeichnet ein sehr breites Bild dessen, was Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge in Toronto und München kennzeichnen kann. Die Tabelle 5b.2 liefert einen Überblick zu einigen wichtigen Unterscheidungsmerkmalen der InterviewpartnerInnen. Ergebnisse, welche sich auf eine bestimmte Kontrastierungsdimension beziehen, werden nun kurz zusammengefasst und diskutiert.

Gender

Die theoretische Fundierung dieser Arbeit im Kapitel I sowie der aktuelle Forschungsstand (vgl. III) zeigten genderspezifische Aspekte von Fluchtmigration (vgl. I 1.3; 3.3.3; 3.4.3). Mädchen und junge Frauen sind speziellen Gefahrenlagen, insbesondere sexuellen Gewalterfahrungen ausgesetzt (Pickering, 2011, S. 17 ff.). Flucht geht jedoch auch mit neuen Rollenmöglichkeiten und Handlungsspielräumen für Frauen einher (Fiddian-Qasmiyeh, 2014, S. 403; Hynie, Guruge & Shakya, 2012). Bezüglich der *Atmosphäre im Klassenzimmer* äußern sich in München zwei junge Frauen negativ darüber, vor allem mit Jungen in der Klasse zu sein. Rollenbilder ihrer männlichen Mitschüler sind davon geprägt, dass Mädchen keine Bildungsaspirationen zugestanden werden. Sowohl in München als auch in Toronto gibt es weiterhin Hinweise darauf, dass sich junge Frauen von ihrer *ethnischen Community oder Familie abgrenzen*, da sie deren Frauenrolle kritisch hinterfragen und ihre eigenen Lebensentwürfe verwirklichen möchten. Hinweise auf solche kulturellen Konflikte in den Familien sind im Forschungsstand gut dokumentiert (Balluseck & Ringel, 2003a; Fantino & Colak, 2001, S. 594; Feuerverger, 2007; Kanu, 2008, S. 924; Müller et al., 2014, S. 51). Alejandra (14ca) beschreibt einige Barrieren bezüglich ihrer Situation als alleinerziehende Mutter. Sie ist die einzige in der Stichprobe, die Kinder hat. Es ist davon auszugehen, dass *die Aufgabe der Erziehung und Kinderbetreuung* auch in anderen Fällen den jungen Frauen zufällt (vgl. hierzu Hynie et al., 2012), da die Rollenerwartungen in den Herkunftskulturen junger Flüchtlinge diese Aufgabe ihnen häufig zuteilt. Alejandra beschreibt, wie schwierig sich der Bildungszugang für sie darstellt, da sie zunächst keine Betreuungsmöglichkeiten für ihr Kind findet.

Tabelle 5b.2: Diversität der InterviewpartnerInnen

Nr.	Name	G	Alter	Beschulung	Herkunft	Asyl	Bildungs- stand Familie	Familiensituation	Wohnsituation	Status	Dauer Interview
3 de	Lilly	w	18-24	altersgemäß	South Central Asia	im Land	Typ 2	ohne Familie	eigene Wohnung	AE	84,52
4 de	Hassan	m	18-24	keine	South Central Asia	im Land	Typ 5	ohne Familie	GU	AE	89,37
9 de	Max	m	18-24	altersgemäß	Eastern Europe	im Land	Typ 2	mit einem Elternteil	GU	AE	71,31
11 de	Naarjib	m	18-24	unterbrochen	Africa	im Land	Ko	ohne Familie	Jugendhilfe	Gt	28,56
12 de	Ahmed	m	18-24	altersgemäß	South Central Asia	im Land	Typ 5	mit Verwandten	GU	D.	28,3
15 de	Azgar	w	14-17	unterbrochen	South Central Asia	im Land	Typ 5	ohne Familie	Jugendhilfe	AE	34,28
16 de	Amaan	m	18-24	unterbrochen	South Central Asia	im Land	Ko	mit Verwandten	Jugendhilfe	Gt	47,37
17 de	Alima	w	18-24	altersgemäß	Africa	im Land	Typ 3	ohne Familie	Jugendhilfe	Gt	45,51
19 de	Khadar	m	18-24	altersgemäß	Africa	im Land	Typ 5	ohne Familie	Betreutes Wohnen	AE	36,01
20 de	Kamara	m	18-24	altersgemäß	Africa	im Land	Typ 5	ohne Familie	Betreutes Wohnen	AE	27,41
21 de	Hussini	m	14-17	unterbrochen	South Central Asia	im Land	Typ 4	ohne Familie	GU/Jugendhilfe	Gt	50,51
22 de	Anxhelina	w	18-24	altersgemäß	Eastern Europe	im Land	Typ 4	mit Familie	eigene Wohnung	AE	16,17
23 de	Angie	w	14-17	altersgemäß	Western Asia/ Middle East	im Land	Typ 3	mit Familie	eigene Wohnung	AE	28,05
24 de	Hamida	w	18-24	Koranschule	Africa	im Land	Typ 5	ohne Familie	Jugendhilfe	AE	29,18
25 de	Lisa	w	14-17	unterbrochen	Africa	im Land	Typ 5	ohne Familie	Jugendhilfe	Gt	40,33
28 de	Ali	m	18-24	altersgemäß	South Central Asia	im Land	Typ 5	ohne Familie	Jugendhilfe	AE	33,39
29 de	Guled	m	18-24	altersgemäß	Africa	im Land	Typ 3	mit einem Elternteil	GU	AE	31,26
30 de	Belbiche	w	18-24	altersgemäß	Africa	im Land	k.A.	ohne Familie	Jugendhilfe	AE	27,48
31 de	Jawad	m	14-17	keine	South Central Asia	im Land	Typ 4	mit Verwandten	Jugendhilfe	Gt	26,22
33 de	Danjela	w	14-17	k.A.	South-East Europe	im Land	k.A.	mit Familie	GU/eigene Wohnung	N	47,13

Nr.	Name	G	Alter	Beschulung	Herkunft	Asyl	Bildungs- stand Familie	Familiensituation	Wohnsituation	Status	Dauer Interview
4 ca	Juan	m	18-24	altersgemäß	South America	im Land	Typ 4	mit Familie	eigene Wohnung	i.V.	41,41
5 ca	Luis	m	14-17	altersgemäß	South America	im Land	Typ 1	mit einem Elternteil	eigene Wohnung	AE	35,13
7 ca	Pepo	m	18-24	altersgemäß	South America	im Land	Typ 4	mit einem Elternteil	eigene Wohnung	i.V.	51,28
10 ca	Fredecca	m	18-24	altersgemäß	Africa	im Land	Typ 3	ohne Familie	eigene Wohnung	i.V.	82,33
11a ca	Fadit	w	18-24	altersgemäß	Western Asia	im Land	Typ 4	ohne Familie	Jugendhilfe	AE	59,25
11b ca	Ferriye	w	18-24	altersgemäß	Western Asia	im Land	Typ 4	mit Geschwister	Jugendhilfe	i.V.	
12 ca	Richie	m	14-17	altersgemäß	South America	im Land	Typ 3	mit Familie	eigene Wohnung	N	33,10
13 ca	Sam	m	14-17	unterbrochen	South Central Asia	im Land	Typ 3	ohne Familie	Gastfamilie	AE	77,17
14 ca	Alejandra	w	18-24	altersgemäß	North America	im Land	Typ 3	ohne Familie	eigene Wohnung	i.V.	36,59
17 ca	Ella	w	18-24	altersgemäß	Africa	im Land	Typ 3	ohne Familie	eigene Wohnung	i.V.	68,22
20 ca	Richard	m	18-24	unterbrochen	Africa	RES	Typ 4	mit Familie	eigene Wohnung	AE	31,39
23 ca	Baby JJ	m	18-24	keine	Caribbean	im Land	Typ 3	mit Verwandten	eigene Wohnung	i.V.	31,31
24 ca	Said	m	18-24	unterbrochen	Africa	RES	Typ 2	mit Geschwister	eigene Wohnung	AE	38,25
26 ca	Zavere	m	14-17	unterbrochen	Caribbean	k.A.	Typ 3	mit Familie	eigene Wohnung	AE	30,35
27 ca	Jack	m	18-24	unterbrochen	Western Asia/ Middle East	RES	Typ 2	mit Familie	eigene Wohnung	AE	39,58
29 ca	Asia	w	14-17	unterbrochen	Africa	RES	Typ 5	mit einem Elternteil	eigene Wohnung	AE	15,03
30a ca	Afrath	m	18-24	keine	Africa	RES	k.A.	mit Geschwister	eigene Wohnung	AE	42,36
30b ca	Mohamad	m	14-17	unterbrochen	Africa	RES	Typ 5	mit Familie	eigene Wohnung	AE	
31 ca	Maryan	w	14-17	keine	Africa	RES	Typ 3	mit Familie	eigene Wohnung	AE	27,31
33 ca	Alexa	w	18-24	altersgemäß	South Central Asia	RES	Typ 1	mit Familie	eigene Wohnung	N	75,42

Asyl: RES=Resettlementflüchtling; im Land=Asylantrag im Aufnahmeland; *Bildungsstand Herkunftsfamilie*: Typ 1=Beide Eltern mit Hochschulabschluss; Typ 2=Ein Elternteil mit Hochschulabschluss; Typ 3=Mindestens ein Elternteil mit Highschool Abschluss; Typ 4=Mindestens ein Elternteil mit Grundschulabschluss; Typ 5=Beide Eltern ohne Schulabschluss; *Status*: Gt=Gestattung (im Asylverfahren); AE=Aufenthaltsurlaubnis; N=Nationalität (Deutsch/Kanadisch); D=Duldung; i. V.=im Asylverfahren (Quelle: eigene Darstellung)

Zwei junge Frauen nennen zudem einen *genderspezifischen Fluchtgrund*, ihre Familie wollte sie zu einer Heirat zwingen (11a ca; 11b ca). Junge Frauen und Mädchen sind in Konflikt- und Kriegssituationen sowie auf der Flucht in *der Gefahr, sexueller Gewalt* ausgesetzt zu werden (Pickering, 2011, S. 17 f.). Eine junge Frau (17de) schildert diese Situation auch nach Ankunft in München, als sie in einer Gemeinschaftsunterkunft einen Vergewaltigungsversuch erlebt.

Übereinstimmend mit dem Forschungsstand betonen Interviewpartnerinnen *Freiheiten in den Aufnahmeländern als Ressourcen* (vgl. hierzu Fiddian-Qasmiyeh, 2014; Hynie et al., 2012). Einige junge Frauen und Mädchen schätzen die Möglichkeit, eine Berufsidentität unabhängig von ihrem Geschlecht und eigene Lebensentwürfe und Geschlechterrollen zu entwickeln. Im Gegensatz zur Studie von Balluseck et al. (2003) zeigt sich in den Daten die Übernahme von Familienverantwortung nicht nur bei jungen Männern, sondern auch bei jungen Frauen sehr deutlich. Nicht spezifisch adressiert wurde in dieser Studie die Fragestellung, wie sich das deutliche Ungleichgewicht von bis zu 80% männlichen Asylbewerbern (BAMF, 2016a, S. 7) in einigen Altersgruppen in Deutschland auf die Bildungsbezüge auswirken kann. Forschungsprojekte mit konkreten genderspezifischen Fragestellungen könnten hier weitere interessante Ergebnisse zeigen.

Herkunftsregion und Bildungsstand Herkunftsfamilie

Aufgrund der weit gefassten Definition der Herkunftsregionen anhand von Kontinenten (zum Schutz der InterviewpartnerInnen vgl. IV) sind in dieser Studie differenzierende Aussagen zu Herkunftsländern junger Flüchtlinge unmöglich. Eine solche Differenzierung und Konstruktion nationalstaatlicher Unterschiede trägt zudem zur Kulturalisierung von strukturellen Problemstellungen bei (vgl. IV 5; Diefenbach, 2011). *Diskriminierungsprozesse gegenüber sichtbaren Minderheiten* werden im kanadischen Forschungsstand mit den schlechteren Bildungsergebnissen bestimmter ethnokultureller Gruppen in Verbindung gebracht (Anisef et al., 2010; Kanu, 2008; Sweet, Anisef, Brown, Walters & Phytian, 2010; Wilkinson, 2002). Hinweise auf erschwerte Bedingungen von schwarzen jungen Flüchtlingen sind ansatzweise auch in der Analyse der Daten dieses Forschungsprojektes erkennbar. So handelt es sich bei den zwei InterviewpartnerInnen, die inhaftiert wurden, um zwei schwarze junge Flüchtlinge. Bezüglich der Fragestellung, wer in den beiden Aufnahmekontexten als „sichtbar fremd“ wahrgenommen wird, können Unterschiede angenommen werden (vgl. II 1). Junge Flüchtlinge in München äußern sich häufiger zu verbalen rassistischen Übergriffen in der Öffentlichkeit.

Herkunftsländer spielen im Kontext von Flucht eine wichtige Rolle, denn durch sie wird bedeutend mitbestimmt, welche *Anerkennungsquote für AsylbewerberInnen* gegeben ist. Aufenthaltssicherheit ist auch eine Frage der nationalen Zugehörigkeit (vgl. II 2). Jugendliche aus Ländern mit geringen Anerkennungsquoten nehmen deutlich die Gefahr der Abschiebung wahr. Der Forschungsstand zeigt hier starke Auswirkungen der rechtlichen Instabilität auf die Entwicklung von Psychopathologien (Carswell, Blackburn & Barker, 2011; Gerlarch & Pietrowsky, 2012; Hepinstall, Sethna & Taylor, 2004).

Bildungsforschung betont die Bedeutung der Kapitalien von Herkunftsfamilie für die Bildungsteilhabe (vgl. I 2.4/II 3.2.1). In Fluchtprozessen entstehen hier jedoch Situationen, in welcher auch Familien aus bildungsnahen Gruppen kein oder nur eingeschränkter Schulbesuch möglich ist (vgl. I 1.3). Ergebnisse aus der Forschung zur Bildungsteilhabe

von MigrantInnen können nicht vorbehaltlos auf junge Flüchtlinge übertragen werden. Im Sample sind Jugendliche aus unterschiedlichen sozioökonomischen Herkunftskontexten. Entsprechend dem Forschungsstand wird *Bildungsmotivation* jedoch insgesamt von den jungen Flüchtlingen *als wichtige Ressource* beschrieben (vgl. hierzu Barth & Guerrero Meneses, 2012; Detemple, 2013; Neumann, Niedrig, Schroeder & Seukwa, 2003; Seukwa, 2006; Shakya et al., 2010).

Mit Blick auf den *Bildungshintergrund der Jugendlichen und ihren Familien* zeigt sich bei acht InterviewpartnerInnen, dass die Bildungsmöglichkeiten bereits in der zweiten Generation sehr eingeschränkt sind. In diesen Familien hatte lediglich mindestens ein Elternteil Zugang zur Grundschule und auch die Jugendlichen keine oder nicht altersgemäße Bildungsmöglichkeiten. Dass es in dieser Gruppe wenig Zugang zu Bildung gab, bedeutet jedoch nicht, dass diese Jugendlichen keine Unterstützung in ihren Bildungsaspirationen von den Eltern erhalten. Die Zuordnung von Familien ist zudem kritisch zu hinterfragen, da Krieg- und Fluchtsituationen schichtspezifische Strukturen aufbrechen. Ergebnisse weisen darauf hin, dass insbesondere aufgrund des nicht vorhandenen Bildungszuganges im Herkunftsland die Teilhabe als Zieldimension und Fluchtmotivation deutlich wird. Dies bestätigt sich in resilienzorientierten Studien (vgl. III; Rousseau & Drapeau, 2000; Seukwa, 2006; Shakya et al., 2010; Stermac, Clark & Brown Lindsay, 2013). Obwohl in dieser Gruppe die Bildungsmotivation sehr hoch ist, zeigt sich eine weniger starke Orientierung der Jugendlichen an universitären Abschlüssen. Hingegen sind Bildungsziele der jungen Flüchtlinge mit akademisch gebildeten Eltern in allen Fällen Studiengänge an Universitäten. Insofern kann in dieser Gruppe deutlich von einer intergenerationellen Weitergabe der Bildungsorientierung ausgegangen werden (vgl. hierzu Fend, 2012, S. 162). *Die Fokussierung von Bildung als Zukunfts- und Migrationsprojekt* ist auch für Familien aus bildungsfernen Gruppen rekonstruierbar (vgl. hierzu Diefenbach, 2011, S. 93; Sweet et al., 2010, S. 11).

Beschulung in Herkunfts- und Erstaufnahmeländern

Einfluss auf die Bildungsteilhabe besitzt die schulische Vorbildung in den Herkunftsländern und Erstaufnahmeländern. Betrachtet man die Stichprobe unter diesem Gesichtspunkt, so wird deutlich, dass viele InterviewpartnerInnen auf wenig bis keine schulischen Vorkenntnisse zurückgreifen können. Fünf der interviewten jungen Flüchtlinge kamen ohne schulische Vorbildung in die Aufnahmeländer und dreizehn weitere mit unterbrochener und nicht altersgemäßer Beschulung in den Herkunftsländern und Zwischenstationen der Flucht. Der größere Teil jedoch, 21 Jugendliche der hier untersuchten Gruppe, waren in Herkunftsland und Erstaufnahmeländern bezüglich Anzahl der Schuljahre altersgemäß beschult worden. Es kann von einer positiven Selektion des Samples ausgegangen werden (vgl. IV). Die Ergebnisse zeigen, dass es bei Jugendlichen zu Prozessen der Über- und Unterforderung kommen kann, wenn sie wenig bis keine Vorbildung haben bzw. im Vergleich zur Klassengemeinschaft einen höheren Vorbildungsstand besitzen. *Flexible und individualisierte Schulstrukturen* wie die fachspezifisch wählbaren Leistungsniveaus in den Highschools in Toronto und die Durchlässigkeit der Klassen in der SchlaU-Schule in München federn diese Prozesse ab. Dennoch wird gerade in München von jungen Flüchtlingen die *wahrgenommene Wertlosigkeit der mitgebrachten Kompetenzen* kritisiert. Übereinstimmend mit dem Forschungsstand zeigt sich, dass Quereinsteigern häufig trotz

guter Vorbildung der Zugang zum weiterführenden Sekundarbereich verschlossen bleibt (vgl. hierzu Barth & Guerrero Meneses, 2012; Müller et al., 2014). Auch Seukwa zeigt für den deutschen Kontext auf, dass mitgebrachte schulische Kompetenzen häufig wenig anschlussfähig zum deutschen Schulsystem sind (Seukwa, 2006, S. 197). Einige *Jugendliche ohne schulische Vorbildung* hingegen entwickeln, gestützt durch individuelle Förderung, erstaunlich *erfolgreiche Bildungsverläufe* (vgl. Fallbeispiel Hassan). Die theoretisch mögliche *Anerkennung von Zeugnissen* wird nur von einem Interviewpartner, Fredecca in Toronto, erwähnt. Dieser kritisiert den schwierigen Zugang zu diesen Prozessen.

Alter

Ein Großteil, 27 der interviewten Jugendlichen, waren zum Zeitpunkt der Befragung bereits volljährig, 13 hingegen in der Altersgruppe von 14 bis 17 Jahren. Kritisch muss hier jedoch betont werden, dass es sowohl zu Alterszuweisungen durch Ämter als auch zu individuellen Abänderungen des Alters aus asylrechtlichen Gründen durch die Jugendlichen kommen kann. Einigen Jugendlichen ist zudem aufgrund des Meldewesens im Herkunftsland das tatsächliche Lebensalter unbekannt. Die Altersgruppen stellen insofern keine aussagekräftige Vergleichsdimension der Datenanalyse dar.

Im Gegensatz zum aktuellen Lebensalter zeigt sich übereinstimmend mit dem Forschungsstand das angegebene bzw. angenommene Ankunftsalter als wesentlicher Einflussfaktor für die Bildungsverläufe (vgl. hierzu Access Alliance, 2011; Anisef, Brown, Phytian, Sweet & Walters, 2010; Müller et al., 2014, S. 60). Drei Jugendliche (9de; 33de; 31de) hatten aufgrund ihres Ankunftsalters unter 16 Jahren in *München Zugang zum regulären Schulsystem*. Junge Flüchtlinge, die nicht die Möglichkeit hatten in das reguläre Schulsystem einzumünden, kritisieren dies häufig. Sie sehen in den spezialisierten Schulprojekten vor allem Nachteile im Spracherwerb. Auch wenn durch das BVJ/BIJ ein Bildungszugang im Alter ab 16 Jahren geschaffen wurde, sind in diesem Bereich noch nicht ausreichend Plätze für alle Jugendlichen vorhanden und müssen Wartezeiten in Kauf genommen werden. Übereinstimmend mit den wenigen Forschungsergebnissen zeigt sich ein Quereinstieg in das lineare System extrem schwer bewältigbar (vgl. hierzu Barth & Guerrero Meneses, 2012; John, 2014; Müller et al., 2014). Einige der Jugendlichen kritisieren zudem die einseitige Orientierung an der Berufsausbildung als Bildungsziel. Es ergeben sich also in München altersspezifische Barrieren für Jugendliche ab 16 Jahren. Zudem erhalten umF nur bis zum Ende des 18. Lebensjahres Zugang zum Jugendhilfesystem. In *Toronto* spielt das Alter als Zugangsberechtigung zum Regelschulbereich erst ab dem 22. Lebensjahr eine Rolle. Alejandra, Ella und Fadit hatten insofern keinen Zugang mehr zur Highschool, alle drei kamen zunächst in ESL-Kursen für Erwachsene unter. Jungen Flüchtlingen werden in Toronto Bildungsangebote für eine breitere Altersgruppe zur Verfügung gestellt. Auch hier zeigt sich jedoch übereinstimmend mit dem Forschungsstand ein *jüngeres Ankunftsalter als positiver Einflussfaktor* auf Bildungsergebnisse (Access Alliance Multicultural Health and Community Services, 2011, S. 21; Anisef et al., 2010, S. 106; Ferede, 2010, S. 253). umF erhalten jedoch häufig nur bis zum Alter von 16 Jahren Zugang zum Jugendhilfesystem.

Unbegleitete (minderjährige) Flüchtlinge – Begleitete junge Flüchtlinge

Sowohl in Toronto als auch in München beschreiben unbegleitete Minderjährige fehlende soziale Netzwerke, da ihre Familien nicht im Land sind. Sie können sich nicht durch Kontakt mit ihren nahen Familienangehörigen emotional stabilisieren und fühlen sich zum Teil sozial isoliert. In *Toronto* wird deutlich, dass *umF eine besonders vulnerable Gruppe* sind, da wenige Strukturen für sie existieren. So ist der Zugang zu Jugendhilfeeinrichtungen nicht vollständig geklärt, wie sich am Beispiel von Sam zeigt. Jugendliche, die in Notunterkünften unterkommen, sind einem ständigen Wechsel der Lebensorte ausgesetzt und besitzen deshalb keinen Zugang zu Bildungsprozessen. Die Tatsache, dass *umF in Toronto* als Gruppe aus dem Blick der Hilfesysteme und Öffentlichkeit geraten, spiegelt sich auch im Mangel an aktuellen Studien zu dieser Gruppe wider (vgl. hierzu II 2.5; Elgersma, 2007). In *München* können die Jugendlichen, die als unbegleitete Minderjährige einreisen, zum Großteil auf über die Jahre gebildete *Strukturen in der Jugendhilfe* zugreifen. Zum einen erhalten sie Zugang zu Vormündern, die eine wichtige Hilfe im Asylprozess darstellen. Auf der anderen Seite erhalten sie meist einen direkten Informationszugang und praktische Hilfen für Bildungsangebote. BetreuerInnen in den Jugendhilfeeinrichtungen werden von vielen der Jugendlichen als wesentliche Unterstützungspersonen wahrgenommen. Jedoch kommt es durch die Teilhabe an Jugendhilfeprozessen auch zu Entwicklungen, die von den Jugendlichen als Barriere wahrgenommen werden. Die in dieser Studie beschriebenen Spannungsverhältnisse zwischen Autonomie und Fremdbestimmung zeigen sich auch im Forschungsstand (Brinks, Dittmann & Müller, 4; Detemple, 2013; Korntheuer & Anderson, 2014; Stauf, 2012).

Junge Menschen, *die mit ihrer Familie als Flüchtlinge* in die Aufnahmestaaten kommen, sprechen darüber, diese als Unterstützung vor allem emotionaler Art wahrzunehmen. Viele werden in ihren Bildungsbemühungen von der Familie gestützt. Für die *in München* lebenden jungen Flüchtlinge ergibt sich jedoch auch ein wesentlicher Nachteil, da *begleitete junge Flüchtlinge den Lebensbedingungen in den Gemeinschaftsunterkünften ausgesetzt sind*. Sowohl für den Zugang zu Bildungsangeboten als auch für weitere praktische Hilfen ergeben sich hierdurch Barrieren. Die extrem belastende Situation, welche durch diese Unterbringung entsteht, wird durch den Forschungsstand bestätigt (vgl. II 2; Schroeder, 2003b; Täubig, 2009).

Das *Ausmaß und die Art der sozialen Vernetzung* der jungen Flüchtlinge ist ein wesentlicher Einflussfaktor auf ihre Bildungsteilhabe (vgl. I 4). Community und Familie ermöglichen Zugangsinformationen und emotionale Unterstützung, institutionalisierte Netzwerke bieten direkte Zugangswege zu Bildungsangeboten und informelle soziale Netzwerke mit der Aufnahmegesellschaft ermöglichen die Stabilisierung der Bildungsmotivation und Bildungszugänge jenseits von institutionellen Routinen. Die Einbindung in religiöse und ethnische Communities sowie familiäre Unterstützung zeigen sich im kanadischen Forschungsstand als wichtige positive Einflüsse auf die Bildungsteilhabe (Davy et al., 2014, S. 237; Fantino & Colak, 2001, S. 591; Kanji & Cameron, 2010; Kanu, 2008, S. 929; Hynie et al., 2012, S. 25; Khanlou, Shakya, Islam & Oudeh, 2014).

Rechtlicher Status

Übereinstimmend mit Forschungsergebnissen zeigt sich bezüglich der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge, dass ein unsicherer rechtlicher Status mit wesentlichen Barrieren einhergeht. Diese stellen sich wie folgt dar:

- Emotionale Destabilisierung und psychische Belastung
- Fremdkontrolle und Fremdbestimmung der Lebenssituation
- Wohn- und Lebensumfeld Gemeinschaftsunterkunft und Erstaufnahme in München
- Strukturelle Diskriminierung: eingeschränkter Zugang zu Arbeit, Berufsausbildung, berufsbegleitenden Hilfen, OSAP und Community Colleges und Universitäten in Toronto. (vgl. hierzu Barth & Guerrero Meneses, 2012; Ferede, 2010; Gag & Schroeder, 2012; Kanu, 2008; Müller et al., 2014; Neumann et al., 2003; Seukwa, 2006; Shakya et al., 2010; Wilkinson, 2002; Yau, 1996, S. 12)

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen als neuen Aspekt den Prozess, dass es einigen jungen Flüchtlingen gelingt, einen *unsicheren rechtlichen Status zur Ausbildung von Bildungsmotivation* zu nutzen und somit als Ressource umzudeuten.

3.2 Der Vergleich München – Toronto

Die dargestellten Konzepte sind für beide Forschungsorte München und Toronto rekonstruierbar. Dennoch können einige Unterschiede in den Abläufen und Ausprägungen betont werden.

Anhand der beschriebenen Prozesse wird deutlich, dass *Belastungen und Barrieren durch das Asylsystem in den Aufnahmeländern variieren*. So formiert sich die *Erfahrung von Fremdkontrolle in München* vor allem anhand eines Alltags, der durch das Leben in Erstaufnahme und Gemeinschaftsunterkünften bestimmt ist. Auch in Jugendhilfeeinrichtungen werden Strukturen der Fremdbestimmung deutlich. In Toronto hingegen sind alltägliche Lebenslagen weniger stark durch ein Netz von Regeln und Bestimmung beschränkt. Zwei Jugendliche werden hier jedoch aufgrund ihres rechtlichen Status einer Extremform der „Detention“ ausgesetzt. Strukturelle Diskriminierung aufgrund eines instabilen Aufenthaltsstatus führt in *Toronto* zu Extremformen der Fremdkontrolle und zur alltäglichen Verunsicherung. In München bestimmt er für junge Flüchtlinge in den Gemeinschaftsunterkünften ihr gesamtes Lebensumfeld. Gemeinschaftsunterkünfte sind nicht nur Kennzeichen, sondern auch Symbol der Segregation und Marginalisierung dieser Gruppe (vgl. hierzu Schroeder, 2003b; Täubig, 2009).

Diskriminierung und Rassismus werden in *München* in offeneren Formen sichtbar, wenn Jugendliche unter anderem im öffentlichen Nahverkehr als „Scheiß Ausländer“ betitelt werden. Auch den Ausschluss von „deutschen Schulen“ nehmen die jungen Flüchtlinge in München als klare, öffentliche Regelungen wahr. Diskriminierung und Rassismus wird auch in *Toronto* thematisiert, jedoch in weniger offenen Formen. Sie zeigen sich unter anderem, wenn die Lehrerin von Asia (29ca) erklärt, sie würde sich doch mit ihren Freunden im LEAP-Programm wohl fühlen und müsse nicht in reguläre Angebote wechseln.

Deutliche Differenzen zeigen sich bezüglich der *Ausschlussprozesse im Bildungssystem und im Zugang zu Bildungsangeboten im Sekundarbereich*. In München stehen beschränkte Platzzahlen in spezialisierten Schulangeboten zur Verfügung. Jugendliche werden von

regulären Schulen im Sekundarbereich ab 16 Jahren nicht mehr aufgenommen. Hierdurch kommt es zu Wartezeiten, Besuch von Sprachkursen statt Schulangeboten und starken Frustrationserlebnissen bei den jungen Flüchtlingen. In *Toronto* hingegen bieten die Highschools Schulplätze für alle jungen Flüchtlinge im Alter bis 21 Jahren. Dementsprechend münden hier die InterviewpartnerInnen wesentlich schneller in Bildungsprozesse ein. Segregation wird in Toronto nur in den migrationsspezifischen Adult ESL-Kursen deutlich. Hier kommt es wie in München zum Wunsch nach häufigerem Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft. Während in Toronto junge Flüchtlinge Unterstützungsangebote im regulären allgemeinbildenden Schulsystem erhalten, beschreibt Lilly, dass sie sich als einziges Mädchen mit Fluchthintergrund im Gymnasium als Außenseiterin wahrnimmt. Eine Lehrerin zeigt sich hier nicht dazu bereit, auf ihre spezielle Lebenssituation Rücksicht zu nehmen. *Spezialisierte Schulangebote in München* zeigen sich als wichtige Ressource und Ort der emotionalen Stabilisierung.

Hat nun der *Multikulturalismus als Integrationsphilosophie* (vgl. II 1) wesentliche Auswirkungen auf die Bildungsprozesse der jungen Flüchtlinge? Eine eindeutige Antwort auf diese Frage wird nicht möglich, denn auch in Toronto ist die Situation von *AsylbewerberInnen* durch Marginalisierung geprägt. Es gibt jedoch starke Hinweise darauf, dass dieser Hintergrund zu *einer Sensibilisierung der Akteure* beiträgt. Innerhalb des Bildungssystems (vgl. II 3) werden junge Flüchtlinge in Toronto nicht aus sprachlichen Gründen von der Highschool ausgeschlossen, drei Jugendliche berichten zudem, die Unterstützung der LehrerInnen hätte zum Besuch des academic streams geführt. Die sprachliche Assimilation wird auch in Toronto gefordert. Sie ist jedoch keine Zugangsvoraussetzung im Sekundarbereich wie in München. Wenn auch in Toronto nicht von Teilhaberechtigkeit gesprochen werden kann, so erwerben in dieser (nicht repräsentativen) Stichprobe mehr Jugendliche das Zugangszertifikat für den tertiären Bildungsbereich als in München. In München verweist das Integrationsverständnis der jungen Flüchtlinge deutlicher auf den Anspruch einer einseitigen Assimilation an die Mehrheitsgesellschaft und auf die Erfahrung von Segregation und Diskriminierung. Widersprüchlich zu diesen Ergebnissen erscheint hier auf der anderen Seite die Bedeutung der „deutschen Bekanntschaften“. Es zeigt sich die in *Deutschland* immer stärker hervortretende *Polarisierung der Gesellschaft* bezüglich des Flüchtlingsthemas. Diskriminierung, Segregation und Fremdenfeindlichkeit auf der einen Seite, ein hohes gesellschaftliches Engagement auf der anderen (vgl. Prolog; ARD, 2015; Zick & Preuß, o. J.).

3.3 Die zentrale Bedeutung der Entwicklung und Stabilisierung von Resilienz und Bildungsmotivation

Welt- und Selbstverständnisse junger Flüchtlinge entwickeln sich in der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Sozial- und Wertstrukturen in einem lebenslangen Prozess weiter (vgl. II 3.4.3; Keupp et al. 2006; Hurrelmann & Quenzel, 2013, S. 91 ff.). Identitätsarbeit bewegt sich auch bei ihnen im Spannungsfeld der Schaffung von Kohärenz, Anerkennung durch soziale Netzwerke, Authentizität und der narrativen Vermittlung (Keupp et al., 2006, S. 266 f.). Viele InterviewpartnerInnen konstruieren in der Interviewsituation Selbstbilder der inneren Stärke und der optimistischen Einstellung zur Bewältigbarkeit von schwierigen Lebenssituationen. Übereinstimmend mit dem Forschungsstand können hohe Bildungsaspirationen bei

den GesprächspartnerInnen ausgemacht werden (vgl. hierzu Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 6; Davy et al., 2014, S. 234; Kanu, 2008, S. 934; Lewes, 2003; Müller et al., 2014, S. 57; Seukwa, 2006; Shakya et al., 2010). Im Folgenden werden diese Prozesse anhand von drei Schritten beschrieben und anhand des Forschungsstandes diskutiert: 1) Die Bedeutung der Überwindung von traumatischen Erlebnissen und Verlusterfahrungen wird dargestellt. 2) Der Erhalt und die Ausbildung von Bildungsmotivation und hohen Bildungsaspirationen wird im Zusammenhang von personalen und sozialen Prozessen geschildert. 3) Kontextuelle Bedingungen von gesellschaftlichen Funktionssystemen und Bildungssettings werden als Einflussfaktor von Selbst- und Weltbildern diskutiert.

Bildung als Bewältigung von traumatischen Erlebnissen und Verlusterfahrungen

Traumatische Erlebnisse und Verluste charakterisieren die Fluchterfahrung:

„For refugees it is the multiplicity of these losses and stressors of exile, in addition to traumatic events, that creates the complex situation which constitutes the refugee experience“ (Frater-Mathieson, 2. Aufl. 2006, S. 12)

Menschenrechtsverletzungen und existentielle Bedrohungen sind als konstante Merkmale von Fluchterfahrung im Forschungsstand dokumentiert (Fiddian-Qasmiyeh, Loescher, Long & Sigona, 2014b; Martin, 2012; Zetter, 2014). Bis auf eine junge Frau äußern sich alle InterviewpartnerInnen zu *Situationen der psychischen Belastung aufgrund von Erfahrungen vor, während und nach der Flucht*. Die Situation in den Herkunftsländern war für junge Flüchtlinge dadurch geprägt, dass sie körperlicher und psychischer Gewalt ausgesetzt waren. Situationen der existentiellen Bedrohung sowohl durch Krieg als auch durch Armut und in zwei Fällen durch dysfunktionale Familienstrukturen werden geschildert. Großen Raum nehmen zudem die Schilderung der Hoffnungs- und Perspektivlosigkeit in diesen Situationen ein. Verlusterfahrungen sind ein konstantes Thema, so haben acht der InterviewpartnerInnen bereits mindestens einen Elternteil verloren, weiteren gelingt es nicht mehr, Kontakt aufzunehmen. Der Verlust von Freunden, vertrauter Umgebung, muttersprachlichen Kontakten und gewohntem Klima und Nahrungsmitteln sind als einschneidende Erfahrungen der jungen Flüchtlinge rekonstruierbar. Während es bei Resettlementflüchtlingen zu langen stark belastenden Situationen in Flüchtlingscamps und Erstaufnahmeländern kam, beschreiben AsylbewerberInnen jahrelange Fluchten. Mit welchen Gefahren dies für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen verbunden ist, wurde in der Auseinandersetzung mit Fluchtmigration verdeutlicht (vgl. I 3; Allen, Basilier Vaage & Hauff, 2006, S. 205; Lustig et al., 2004, S. 25; Möller & Hubertus, 2009, S. 84; Robinson, 2013; Zito, 2009a, S. 125).

Auch die Situationen in den Aufnahmeländern bieten nicht allen jungen Flüchtlingen Sicherheiten. Während Resettlementflüchtlinge (vgl. II 2.) sich *nur* mit belastenden Akkulturationsbedingungen auseinandersetzen müssen, besteht für AsylbewerberInnen, solange sie im Verfahren sind, eine Situation der extremen Lebensunsicherheit. Restriktive Regelungen der Asylsysteme (vgl. II 2) führen zudem zu Lebenswelten der Fremdkontrolle (vgl. hierzu Schroeder, 2003c).

Die *Fluchtursachenkomplexe und Fluchtprozesse sind jedoch sehr heterogen*. Politisch konstruierte Label wie „anerkannter Flüchtling“ und „abgelehnter Wirtschaftsmigrant“

sind in der Realität nicht klar abgrenzbar (Castles, Haas & Miller, 2014, S. 226; Koser & Martin, 2011a). Dies zeigt sich auch bei den InterviewpartnerInnen. Ihre Fluchtgründe reichen von politischer und religiöser Verfolgung, Zwangsverheiratung, akuten Kriegszuständen und Verlust von Eltern zu innerfamiliären Gewalterfahrungen. Existenzbedrohende Armut und die Hoffnung auf Bildung und ökonomischen Wohlstand sowie der Auftrag von Familienmitgliedern überlappen mit diesen Fluchtgründen. Die Einteilung in die rechtlichen Kategorien Resettlementflüchtlinge, AsylbewerberInnen, anerkannte und abgelehnte AsylbewerberInnen scheint vor diesem Hintergrund ein nahezu zufälliges Verfahren. Deutlich wird in den Schilderungen der Jugendlichen, dass einige nur durch die rechtliche Unterstützung von Vormündern nach einer anfänglichen Ablehnung doch einen Aufenthaltsstatus bekommen konnten. Neben den eigentlichen Fluchtsituationen und -gründen spielen der Zugang zu rechtlicher Unterstützung, die Vorbereitung der Fluchtgeschichten, Intelligenz und psychische Verfassung und das Vorhandensein von schriftlichen Beweisen wesentliche Rollen für die Anerkennung. Die Fluchtgeschichten der InterviewpartnerInnen, so ist anzunehmen, sind auch in dieser Studie beeinflusst durch multiple Faktoren wie unter anderem durch Informationen von Schleppern zur rechtlichen Anerkennung bestimmter Fluchtgründe.

Die *Anerkennung eines rechtlichen Status* hat jedoch wiederum große Auswirkungen auf *(re)traumatisierende Bedingungen im Aufnahmeland*. Statusunsichere junge Flüchtlinge sind vermehrt Situationen der extremen Fremdkontrolle ausgesetzt. Bei dieser Gruppe kommt es auch häufiger zur Entwicklung von psychosomatischen Symptomen, negativen Denkstrukturen und pessimistischen Erklärungsstilen (die Hoffnungslosen). Die dritte Sequenz der Traumatisierung hat wesentlichen Einfluss auf eine positive Bewältigung (Möller & Hubertus, 2009; Zito, 2009a). Ist diese aufgrund anhaltender Lebensunsicherheit nicht möglich, kann es zur Ausbildung und Verfestigung von psychischen Erkrankungen kommen (Möller & Hubertus, 2009). Die Unterscheidung von *Hoffnungsvollen und Hoffnungslosen* zeigt sich anschlussfähig zu psychologischen Coping-Strategien von Verlust. Verlustorientierte Bewältigung bringt eine intensive Auseinandersetzung mit der Lebenssituation mit sich, während „restoration oriented behaviour“ dazu führt, dass „the individual deals with the new reality, and the need to change and find new roles and identities“ (Frater-Mathieson, 2006, S. 27). Bildung nimmt hier eine wichtige Rolle ein. Findet sie als Lebensziel und Lebensfreude im Selbstbild und als wichtige Zukunftsinvestition im Weltbild Eingang, so kann die Bewältigung von traumatischen Erlebnissen und Verlusterfahrungen besser gelingen. Bildungsaspirationen können sich als Versuch ausbilden, die belastenden Ereignisse sinnvoll in die Lebensgeschichte einzuordnen (vgl. hierzu Zito, 2009a, S. 127). Nur weil ihre Biografien durch „hardship and struggle“ geprägt sind, so die Argumentation einiger InterviewpartnerInnen, haben sie verstanden, dass Bildungschancen genutzt werden müssen. Retrospektive wird die „hard-life-story“ so zum Bestandteil der biografischen Kernnarration. Ein Koheränerleben von eigenen Identitätsentwürfen (Keupp et al., 2006) wird möglich, da die schwierige Lebensgeschichte zur Erkenntnis von Bildung als Lebensziel und Zukunftsinvestition führt. Bildung ist als Bewältigung rekonstruierbar.

Beeinflusste Bildungsmotivation: Die Bedeutung von personalen und sozialen Prozessen

In Übereinstimmung mit dem Forschungsstand zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass junge Flüchtlinge wesentlichen psychischen Belastungen ausgesetzt sind und vermehrt psychosomatische Symptome ausbilden (vgl. I 2.4/III). Der *Zusammenhang von Traumatisierung und Bildungsteilnahme* wird bei InterviewpartnerInnen wie im Forschungsstand in *widersprüchlicher* Weise sichtbar. Ergebnisse bisheriger Studien weisen sowohl auf die Einschränkung (u. a. durch Konzentrationsschwierigkeiten, Schlafstörungen) als auch auf positive Korrelationen von Bildungsteilnahme und der Aussetzung von traumatischen Erlebnissen bei jungen Flüchtlingen hin (vgl. III). Diese Studie liefert mit den beschriebenen Prozessen neue wichtige Hinweise, in welchen Zusammenhängen die Ausbildung und der Erhalt von Bildungsmotivation und Bildungsaspirationen stehen.

Junge Flüchtlinge, so wird in der Beschreibung der Prozesse deutlich, *nutzen ihre schwere Lebensgeschichte einerseits, um sich für Bildung zu motivieren*, andererseits ergibt sich durch ihre Bildungsmotivation und -aspirationen die Möglichkeit, traumatische Erlebnisse und Verlusterfahrungen sinnvoll in die Lebensgeschichte einzuordnen. Der „spirit of going to school“ ist eng verbunden mit „struggle und hardship“. Ihre Biografie setzt junge Flüchtlinge nicht nur besonders schwierigen Lebenslagen aus, sie führt auch zur aktiven Bewältigung dieser. Dies sind Prozesse der Ausbildung von Resilienz (vgl. I 2.4; Anderson, 2006, S. 56). Viele der jungen Flüchtlinge in dieser Studie beschreiben Selbstbilder der Autonomie, innerer Stärke und Selbstwirksamkeit. Stermac et al. bestätigen in ihrer quantitativen Untersuchung höhere Werte von Selbstwirksamkeit bei „war zone students“ im Vergleich zu anderen MigrantInnen und in Kanada geborenen SchülerInnen. Selbstwertgefühl und „sense of mastery“ sind hingegen bei weiblichen Flüchtlingsjugendlichen weniger stark vorhanden als bei der restlichen Schülerschaft (Stermac et al., 2010, S. 103). Solche Genderdifferenzen wurden in dieser Studie nicht deutlich.

Ein weiterer enger Zusammenhang besteht zwischen „struggle und hardship“ und dem „*Status Wunderkind*“. Akteure der Mehrheitsgesellschaft in informellen, non-formalen und formalen Bildungsprozessen bewundern junge Flüchtlinge für ihre Bildungsmotivation und erfolgreichen Bildungsverläufe, die sie trotz ihrer schwierigen Lebensgeschichte entwickeln. Junge Flüchtlinge werden so zu Wunderkindern in den Augen der Akteure. In Folge mobilisieren Akteure nicht nur Kräfte, um diese außergewöhnlichen Jugendlichen tatkräftig zu unterstützen, sondern sie nehmen in Dialogen und Interaktionen auch Einfluss auf Identitätskonstruktionen (Taylor, 2009; Keupp et al, 2006) von jungen Flüchtlingen. Soziale Netzwerke sind also aktiv bei der sinnvollen Einordnung von traumatischen Erlebnissen und Verlusterfahrungen beteiligt. Hinweise zeigen, dass diese Prozesse der Anerkennung durch signifikante Andere (Taylor, 2009) in der Gratwanderung zwischen der Ausbildung einer PTBS und Resilienz ausschlaggebend sein können.

Familien spielen eine wichtige Rolle bei der Entstehung und dem Aufrechterhalten der Bildungsmotivation. Junge Flüchtlinge erhalten explizite und implizite Aufträge zu Bildung. Bildung als Migrationsprojekt überlappt mit anderen Fluchtgründen. InterviewpartnerInnen fühlen sich verantwortlich und zum Teil wohl auch schuldig, da sie bessere Lebens- und Bildungsoptionen als die Familie im Herkunftsland haben. Sie sind *Auserwählte und Hoffnungsträger* ihrer Familien. Die finanziellen und emotionalen Investitionen der Familien in die Flucht sind beträchtlich (vgl. I 3). Dies ist auch der Fall für

begleitete junge Flüchtlinge. Sie müssen die durch Akkulturation und schwerer Lebensgeschichte belasteten Eltern entlasten und stolz machen. In ihrer Studie zu afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen in Manitoba zeigt auch Kanu (2008) auf, dass die Unterstützung und Verantwortung gegenüber der Familie ausschlaggebend für die Integration von Bildung im Selbst- und Weltbild sein kann:

„The students whose parents and family members were involved in their education in this way [advice and encouragement] reported that, overtime, they had come to internalize the value of school so that they were motivated by both intrinsic reward (feeling of being personally valued and important) and extrinsic rewards (the material rewards of education and avoidance of shaming their family)“ (Kanu, 2008, S. 934).

Familienverantwortungen können zur aktiven Bewältigung von Bildungsaufgaben anspornen, wird die Widerstandskraft der Jugendlichen jedoch durch systematische Ausgrenzung überstrapaziert, können sie zur Ausbildung von Psychopathologien beitragen. Müssen junge Flüchtlinge zum Teil existentielle Finanzhilfe leisten, kommt es zur Überforderungen und manchmal zur Aufgabe von Bildungsprojekten. Übereinstimmend mit dem Forschungsstand wurde die Mehrfachbelastung von jungen Flüchtlingen durch die Aufnahme von Arbeit neben der Schule sichtbar. Kanu beschreibt so, dass mehr als die Hälfte der jungen Flüchtlinge in ihrer Stichprobe neben der Schule in Vollzeitjobs beschäftigt waren (Kanu, 2008, S. 929).

Prozesse der Verminderung von Bildungsmotivation werden zudem im Zusammenhang mit den restriktiven Regelungen von Asyl- und Bildungssystem sichtbar. Lebensbedingungen von AsylbewerberInnen und Extremsituationen wie die Einvernehmung in Haft können zur emotionalen Verunsicherung führen. Das *Gefühl der Hilflosigkeit und Fremdkontrolle* wirkt dem Entstehen und Erhalt von Resilienz entgegen, dies zeigt sich auch in vereinzelt Studien zur Auswirkung von unsicherem Rechtsstatus und Abschiebehaft auf die Ausbildung von PTBS (Gerlarch & Pietrowsky, 2012; Morantz, Rousseau, Banerji, Martin & Heymann, 2013; vgl. III). Lebensziele und Entscheidungen können nicht selbst getroffen werden, sondern bleiben letztendlich von der Ausländerbehörde abhängig. Mit diesen Prozessen gehen Gefühle der Sinnlosigkeit von Bildung, das Selbstbild der Hilflosigkeit und somit die Annahme einer passiven Rolle im eigenen Leben einher. Auch bezüglich des Bildungssystems sind diese Prozesse rekonstruierbar, wenn junge Flüchtlinge wie in der tertiären Bildung in Toronto oder der sekundären Bildung in München exkludiert werden. Einigen InterviewpartnerInnen gelingt es auch in diesen Situationen, aktiv zu bleiben und Hindernisse als bewältigbar wahrzunehmen. Hierfür scheint die *positive Deutung durch Dritte* notwendig zu sein. Die herausragende Bedeutung von sozialen Netzwerken für die alltägliche Identitätsarbeit wird hier deutlich (vgl. hierzu Keupp et al., 2006 S. 243 ff.).

Kontextuelle Rahmenbedingungen als Einflussfaktoren

Die Bedeutung der Rahmenbedingungen durch Bildungssystem, Asylsystem und Bildungssettings klang bereits im letzten Absatz an. Diese kontextuellen Bedingungen besitzen wesentlichen Einfluss auf die Stabilisierung von Bildungsmotivation und hohen Bildungsaspirationen.

Bildung besitzt für junge Flüchtlinge nicht nur die Funktion der Qualifizierung. InterviewpartnerInnen schildern, wie durch die Inklusion und Wertschätzung in *Bildungssettings* für sie eine erste „neue Heimat“ entsteht. Die Klassengemeinschaft, der Kontakt zu jungen Leuten aus dem Herkunftsland, LehrerInnen und anderen schulischen Akteuren sowie die Strukturierung des Tagesablaufes nehmen *wichtige Funktionen für die emotionale Stabilisierung ein*. Innerhalb der Verdopplung der Fremdheits- und Verlusterfahrungen (aufgrund der Jugendphase und der Migration, vgl. hierzu King & Schwab, 2000) kommt der emotionalen Verortung eine herausragende Rolle für die Entwicklung positiver Selbstbilder zu. In München werden insbesondere innerhalb der spezialisierten Schulangebote solche Prozesse verdeutlicht. Innerhalb non-formaler Settings an den Highschools wie der Newcomergroup und Mentoring-Programmen kommt es zu Erfahrungen von Selbstwirksamkeitsprozessen. Diese können an Resilienz anknüpfen und ein Gegengewicht zu Erfahrungen der Fremdkontrolle und Passivität bilden.

Einige junge Flüchtlinge, so scheint es, besitzen die Fähigkeit und das Bedürfnis, sich zu binden und neue Bezugspersonen zu finden. Non-formale Angebote der Beratung, des Mentorings und der Kontakt zu ehrenamtlichen HelferInnen bieten ihnen hier Zugang. Grundgelegt wird dieses Bedürfnis nach emotionaler Verankerung, so King und Schwab, „in der adoleszenten Problematik nicht vollziehbarer familiärer Ablösungsprozesse“ (King & Schwab, 2000, S. 215). Werden diese Beziehungen nicht nur innerhalb einseitiger Assimilationsvorstellungen konstruiert, so kann jungen Flüchtlingen die Aufgabe der Integration multipler Selbst- und Weltbilder zu einer *integrativen Identität* besser gelingen (vgl. hierzu Boos-Nünning, S. 161). Kontextuelle Bedingungen innerhalb von Bildungsangeboten können also zum Erhalt und der Stabilisierung von Bildungsmotivation sowie zur Entwicklung positiver Welt- und Selbstbilder beitragen.

In den beschriebenen Prozessen wurde jedoch auch deutlich, dass es innerhalb *struktureller und institutioneller Diskriminierung zu Erfahrungen der Fremdkontrolle und Hilflosigkeit* kommt. Den Ausgangspunkt dieser Erfahrungen bilden restriktive Regelungen der Asyl- und Bildungssysteme und der Jugendhilfe sowie kulturell defizitäre Annahmen und bürokratische Routinen. Enge Zusammenhänge zwischen den beschriebenen Konzepten V.II 2.2 und V.II 2.6 sind offensichtlich. Als Grundlagen der *Prozesse von Desintegration* kann der Ausschluss von politischen Grundrechten (vgl. hierzu Ager & Strang, 2008, S. 170), die strukturelle Exklusion von Bildungsinformationen sowie die Exklusion aus Bildungsbereichen rekonstruiert werden. Die negativen Auswirkungen von Diskriminierung und Marginalisierung auf die Integration und das „well being“ von MigrantInnen und Flüchtlingen sind im Forschungsstand gut dokumentiert (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006, S. 326; Losi & Strang, 2008, S. 43 f.; Uslaner, 2012). Auf Ebene des einzelnen Jugendlichen werden anhand der Studie sowohl progressive als auch regressive Verarbeitungsstrategien (vgl. hierzu King & Schwab, 2000) deutlich. Erhalten junge Flüchtlinge mit Selbstbildern der inneren Stärke gestützt durch ihren sozialen Nahraum die Möglichkeit, Restriktionen des Bildungs- und Asylsystems sowie in München der Jugendhilfe als Herausforderungen wahrzunehmen, bleibt eine aktive Bearbeitung der Lebensumstände weiterhin möglich. Bildung wird so nicht nur zur Persönlichkeitsentwicklung und Zukunftsperspektive, sondern auch zur Lösungsstrategie für Belange des Aufenthaltsrechtes. Lange Zeiten der aufenthaltsrechtlichen Instabilität, soziale Isolation sowie traumatisierende Extremsituationen wie die Einvernehmung in Haft scheinen hingegen zu Selbstbildern der Ohnmacht und Hoffnungslosigkeit zu führen. Übereinstimmend hierzu führt Herriger (2014) die

Entwicklung von pessimistischen und optimistischen Erklärungsstilen auf. Erfahren sich Personen dauerhaft als hilflos, also ohne Einflussmöglichkeiten auf ihre Umwelt, führt dies zu emotionalen, motivationalen und kognitiven Defiziten. „Erfahrungen von Unkontrollierbarkeit verwandeln sich so schließlich in Hoffnungslosigkeit, in resignativen Rückzug und depressive Verstimmung“ (Herriger, 2014, S. 62). Kanu (2008) betont, dass es durch die Kombination unbehandelter psychischer Erkrankungen und ökonomischer, schulischer und psycho-sozialer Herausforderungen im Aufnahmeland besonders dann zur Überforderung kommt, wenn junge Flüchtlinge Barrieren aufgrund von Diskriminierung und Rassismus wahrnehmen. In diesen Situationen kommt es aufgrund negativer Selbstbilder und Gefühlen der Abwertung und Frustration zum Abbruch der Bildungsprozesse (Kanu, 2008, S. 935).

Resilienz, Bildungsmotivation und hohe Bildungsaspirationen sind wirkungsmächtige Ressourcen für junge Flüchtlinge. Fraglich bleibt dennoch, inwiefern diskriminierende und exkludierende Strukturen toleriert werden sollen, welche junge Flüchtlinge dazu zwingen, diese Ressourcen zu entwickeln und bis ins letzte auszuschöpfen. Die Gratwanderung zwischen Resilienz und Traumatisierung wurde in diesem Fazit deutlich. Auch wenn es vielen jungen Flüchtlingen gelingt, aktive Bewältigungsstrategien auszubilden und (außergewöhnlich) gelingende Bildungsbiografien zu entwickeln, sollte ihre innere Stärke nicht als Vorwand für den Erhalt von marginalisierenden Strukturen genutzt werden.

In diesem zweiten empirischen Zugang wurden Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge in München und Toronto analysiert. Die Fokussierung des Untersuchungsgegenstandes Bildungsteilhabe fand hier in einer akteurszentrierten Perspektive statt (vgl. IV). Innerhalb des narrativen Prozesses konstruierte Selbst- und Weltbilder junger Flüchtlinge wurden hier im Zusammenhang mit Interaktionen und Bewältigungsstrategien dargestellt. Obwohl davon auszugehen ist, dass diese Erzählungen sowohl durch laufende Asylprozesse als auch interaktionelle Einflüsse im Interviewverlauf wesentlich beeinflusst werden, wurde von kritischen Hinterfragungen zum Schutz der InterviewpartnerInnen abgesehen. Bildungsprozesse und Gelingensfaktoren stellen beschränkt verallgemeinbare theoretische Konzepte dar (vgl. IV 6). In einem nächsten Schritt werden nun beide empirische Teile im Prozess des selektiven Kodierens zu einem theoretischen Faktorenmodell zusammengefügt. Dieses stellt im Sinne von Schnittenhelm ein mögliches „Variantenspektrum“ (2012, S. 409) wichtiger Faktoren der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge dar und verweist anschließend auf praktische Implikationen für Bildungspolitik und pädagogische Praxis.

V.III Theoretisches Faktorenmodell und praktische Implikationen

Die Zusammenführung in ein theoretisches Modell der Bildungsteilhabe (2) stellt den letzten Schritt der Analysearbeit dar. Hier kommt es zur Herausbildung zentraler Kategorien anhand des Vergleiches von Bildungsstrukturen (vgl. V.I) und Bildungserfahrungen (vgl. V.II) sowie in der Kontrastierung der beiden Fälle München und Toronto. Dieses theoretische Modell zeigt innerhalb wichtiger Faktorenbereiche ein Variantenspektrum auf (vgl. IV 6). Der explorative Ansatz hat nicht das Ziel spezifische Faktoren der Bildungsteilhabe zu nennen und konkret abzugrenzen. Vielmehr wird hier ein „Möglichkeitsraum“ (Schittenhelm, 2012, S. 409) dessen entworfen, was für die (heterogene) Bevölkerungsgruppe junge Flüchtlinge bedeutsame Einflussfaktoren auf Bildungsteilhabe sein können.

Aufbauend auf dieses theoretische Modell wird es möglich, praktische Implikationen für pädagogische Praxis und Bildungspolitik (3) zu entwickeln. Zunächst soll jedoch eingehend geklärt werden, welche Bedeutungs- und Funktionszusammenhänge des Bildungsbegriffes junger Flüchtlinge rekonstruiert werden können (1).

1. Der Bildungsbegriff für junge Flüchtlinge: funktionelle, humanistische und kritische Bedeutungsräume

Der Forschungsstand zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge thematisiert zugrundeliegende Bildungsbegriffe nur mangelhaft (vgl. III). Die Fragestellung fokussierte insofern Bedeutungs- und Funktionszusammenhänge. Bildung, so ein erstes Ergebnis, kann für junge Flüchtlinge nicht auf formale Schulbildung begrenzt werden. Ein erweiterter Bildungsbegriff, der *informelle und non-formale Modalitäten* mit einbezieht, ist notwendig. In München wird Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge häufig als arbeitsmarktbezogene Qualifizierung konstruiert. Auch junge Flüchtlinge betonen die für sie bedeutende *Qualifizierungs- und Allokationsfunktion* von Bildung. Diese bezieht sich jedoch nicht nur auf die Situierung in Arbeits- und Bildungszusammenhängen, sondern auch auf die Stabilisierung des rechtlichen Status. Junge Flüchtlinge sehen Bildung jedoch auch als *biografische Zieldimension und Persönlichkeitsentwicklung*. Die lebenslagenorientierte Sichtweise einiger ExpertInnen und Bildungssettings bietet die Möglichkeit eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses. Im engen Zusammenhang steht hiermit der Blick auf *Bildung als kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenssituation und gesellschaftlichen Strukturen*.

Die Bedeutung non-formaler und informeller Bildungsmodalitäten

Die *Verflechtung von informellen und non-formalen und formalen Modalitäten* (vgl. I 1) wird sowohl in München als auch in Toronto rekonstruierbar. In *Toronto* sind informelle und non-formale Bildungsprozesse stark in das „Kerngeschäft“ der formalen Bildungseinrichtung *Highschool* integriert. Sowohl die Aussagen der ExpertInnen als auch die Rekonstruktion von Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge zeigen dies. In *Toronto* haben non-formale Angebote wie Sportsclubs, Mentoring-Programme, Nachhilfe und Selbsthilfegruppen vor allem komplementären (schulergänzenden) sowie in *Settlementagencies* und *Community Center* auch supplementären (zu einem späteren Zeitpunkt Erweiterung

von Kenntnissen und Fähigkeiten) Charakter (vgl. hierzu Tippelt, 2010, S. 255). Die starke Einbeziehung von ethnischen und religiösen Communities wird von Seiten der ExpertInnen betont, von den jungen Flüchtlingen jedoch weniger deutlich dargestellt. In der Literatur werden positive Einflüsse der Einbindung in religiöse und ethnische Communities verdeutlicht, jedoch eine noch sehr viel stärkere Umsetzung von „community based support“ gefordert (Dippo, Basu & Duran, 2012, S. 47; Fantino & Colak, 2001, S. 591; Kanji & Cameron, 2010; Kanu, 2008, S. 929). In München zeigt sich die Tendenz, non-formalen Bildungsangeboten substitutive Funktionen (Tippelt, 2010, S. 255) zuzuweisen. Sprachförderung an Mittelschulen sowie Sprachkurse, die den Zugang zu den Flüchtlingsklassen ermöglichen, werden nicht vom formalen Schulsystem geleistet und auf freie Anbieter und Ehrenamtliche in non-formalen Settings übertragen. Für junge Flüchtlinge in München sind non-formale Angebote besser zugänglich, da hier die Mitgliedschaftsbestimmungen und Zugangsvoraussetzungen wesentlich offener als in den formalen Bildungsangeboten sind. Die Ausbildung von non-formalen Bildungsangeboten als Reaktion auf den Ausschluss vom formalen Schulsystem wird durch die Hamburger Forschungsgruppe (vgl. III) auch für diese Stadt thematisiert (Niedrig, 2003d, S. 93). Außerschulische Angebote, so Niedrig, „scheinen integraler Bestandteil vieler Flüchtlingsbildungslaufbahnen in Deutschland zu sein“ (Niedrig, 2003b, S. 221). In Toronto hingegen werden nicht vorhandene „prerequisites“ (Schugurensky, 2000, S. 2) für die Highschool teilweise durch das Credential Assessment ersetzt und die offenen Mitgliedschaftsbedingungen ermöglichen einer breiten Gruppe von jungen Flüchtlingen den Zugang zum formalen Schulsystem.

Non-formale Angebote haben in beiden Städten *wichtige Funktionen* für die jungen Flüchtlinge. Sie ermöglichen das Bilden von sozialen Netzwerken und Zugang zu informellen Lernprozessen. „Keeping busy“ und hierdurch Schutz vor negativen Einflüssen wird von jungen Flüchtlingen betont. Die Förderung des Spracherwerbs ist ein weiteres zentrales Argument für die Teilhabe an entsprechenden Angeboten. In Toronto wird durch die Newcomergroup die strukturelle Einflussnahme auf formale Bildungsangebote möglich. Lernprozesse der Selbstwirksamkeit, emotionalen Stabilisierung und emotionalen Verortung im Bildungsangebot werden so initiiert. Der deutliche Bezug zu Empowerment, Autonomie und dem kritischen Bildungsbegriff wird hier sichtbar (vgl. I 1.3). Spezialisierte Bildungsangebote in München und die Highschool in Toronto nutzen diese Modalitäten zur Lebenslagenorientierung insbesondere auch zur Einbeziehung von Asylstrukturen in Bildungsprozesse. Übereinstimmend hierzu zeigt der Forschungsstand die Einbeziehung von SchulsozialarbeiterInnen und Mentoren als wesentliche Voraussetzung für gelingende Bildungsteilhabe (Gag & Schroeder, 2012, S. 29 f.; Müller, Nägele & Petermann, 2014, S. 95 f.).

Ob nun durch non-formale Bildungsangebote wie Selbsthilfe und Mentoring-Programme initiiert oder durch den sozialen Nahraum ergeben: *informelle Lernprozesse* geraten deutlich in den Blickpunkt der Analyse. Im Kontakt zur Herkunftscommunity wird so die Ausbildung von „Social Bonds“ deutlich, welche zur emotionalen Stabilisierung und dem Erhalt wichtiger Zugangsinformationen beitragen. In München spielen speziell „deutsche Bekanntschaften“ eine Rolle. Sie wirken im Sinne der „Social Bridges“ als Helfer von Akkulturationsprozessen und stärken positive Selbstbilder (Ager & Strang, 2008, S. 170; vgl. I 1.4). Junge Flüchtlinge entwickeln im Laufe ihrer Lebensgeschichte Resilienz und hohe Bildungsaspirationen. Diese informell erworbenen Fähigkeiten der Frustrationstoleranz, Hartnäckigkeit und des Glaubens an die Selbstwirksamkeit zeigen

sich in dieser Studie übereinstimmend mit einigen anderen Arbeiten als hochwirksame Ressourcen der Bildungsteilhabe (Seukwa, 2006; Lewes, 2003; Shakya et al., 2010).

Qualifizierungs- und Allokationsfunktion von Bildung

Gesellschaftsfunktionelle Bedeutungen werden vor allem bezüglich der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge in *München* deutlich. ExpertInnen führen diese häufig an, um die neu geschaffenen Bildungsstrukturen an den Berufsschulen zu begründen. Die *Qualifizierung von jungen Flüchtlingen zu notwendigen FacharbeiterInnen* ist eine offen ausgesprochene und in der Leitlinie des Bildungsministeriums (vgl. II 3.2.2) festgelegte Zieldimension. Der Einsatz der Flüchtlinge zur Bewältigung ökonomischer Bedarfe wird durch die ExpertInnen zunächst nicht offen kritisch hinterfragt. Es scheint jedoch bei einigen ExpertInnen lediglich ein strategisches Argument zu sein, das politisch anschlussfähig ist und große Wirkkraft zeigt. Das Nützlichkeitsparadigma (Müller et al., 2014, S. 26) bohrt nun „innerlich“ auch noch die Verbohrtesten auf, wie es ein Experte ausdrückt. Nur auf dieser Grundlage konnte die jahrzehntelange Exklusion junger Flüchtlinge im Münchner Bildungssystem beendet werden. Junge Flüchtlinge in München hingegen kritisieren sehr deutlich die Exklusion aus dem weiterführenden Sekundarbereich. Berufswahl wird für sie zur Berufszuweisung auch in Bereiche, die nicht mit ihren hohen Bildungsaspirationen übereinstimmen. Ökonomisierungsprozesse, so scheint es, treffen diese Subgruppe von MigrantInnen besonders stark. Zweckfreie Bildung wird zum Teil statusunsicheren jungen Flüchtlingen politisch nicht zugestanden. Die Reproduktion ungleicher Herrschaftsverhältnisse, wie Lederer sie kritisiert (2013, S. 345 ff.), wird in den Bildungswelten junger Flüchtlinge in München als Ausschluss von höheren Bildungs- und Berufsabschlüssen deutlich. Auch Müller et al. kritisieren in ihrer Studie die starke Verkoppelung von Teilhabemöglichkeiten und ökonomischen Nutzen-Erwägungen. Bei einer Verschlechterung des Arbeitsmarktes könnte es so schnell wieder zu Einschränkungen der Bildungsangebote kommen (Müller et al., 2014, S. 26 f.).

In *Toronto* ist eine solche Ausrichtung nicht rekonstruierbar. Ökonomisierung von Bildungssystem ist hier nur im Zusammenhang einer verstärkten Klient-Serviceprovider Struktur sichtbar. Bedarfe des Arbeitsmarktes spielen in den Aussagen der ExpertInnen keine Rolle. Dies widerspricht den im ersten Kapitel dargestellten Tendenzen der Marktorientierung des kanadischen Bildungssystems (vgl. hierzu Kincheloe, 2007, S. 25). Es kann sich jedoch um eine regional begrenzte Entwicklung handeln, denn Policies und Evaluation durch das Toronto Public School Board scheinen eine starke Fundierung von *individuellen Leistungsnormen und Orientierung an gleichberechtigter Teilhabe* zu unterstützen. Bürokratische Routinen, der Verbleib in Unterstützungssystemen und kulturell defizitäre Deutungen, so zeigt es sich in den Aussagen von jungen Flüchtlingen und ExpertInnen, schränken dennoch eine chancengerechte Allokationsfunktion ein. Bezüglich der tertiären Bildung kommen weitere aufenthaltsrechtliche Barrieren hinzu. Die wenigen zur Verfügung stehenden Forschungsergebnisse in Kanada zeigen, dass ein Teil der jungen Flüchtlinge diese Strukturen nutzen kann, um sich beruflich und gesellschaftlich gut zu positionieren. Bestimmte Subgruppen wie die *visible minorities* sind verstärkten Exklusionsprozessen ausgesetzt (Kanu, 2008; Rousseau & Drapeau, 2000; Stermac, Elgie, Dunlap & Kelly, 2010; Wilkinson, 2002; Yau, 1996). Hinweise auf erschwerte Bedingungen von schwarzen jungen Flüchtlingen sind ansatzweise in der Analyse der Daten erkennbar.

So wurden zwei schwarze junge Flüchtlinge inhaftiert, was der generellen Tendenz polizeilicher Diskriminierung von schwarzen KanadierInnen und MigrantInnen entspricht (Eid, Magloire & Turenne, 2011; Kanu, 2008).

Die *Qualifikationsfunktion nimmt für die jungen Flüchtlinge selbst* eine wichtige Rolle ein. Für sie ist Bildung der „Schlüssel zum Erfolg“ und eine große Chance, sich in der Aufnahmegesellschaft gut zu platzieren. Ella (17ca) kritisiert non-formale Angebote, die unnütze, ökonomisch nicht verwertbare Zertifikate produzieren. *Zeitdruck, finanzieller Druck und Familienverantwortung* führen dazu, dass junge Flüchtlinge eine pragmatische Orientierung an schnellen, ökonomisch gut verwertbaren Abschlüssen verfolgen. Das Berufsausbildungssystem in München ermöglicht hier einen guten Zugang zu den entsprechenden Abschlüssen. Fünfzehn InterviewpartnerInnen nennen eine Berufsausbildung als Bildungsziel. Diese Ergebnisse sind übereinstimmend mit dem bisherigen Forschungsstand. Auch hier wird die Orientierung junger Flüchtlinge an *einem pragmatischen Bildungsbegriff* und an klaren, mittelfristig erreichbaren Bildungszielen betont (Schroeder, 2003a, S. 240). In Toronto bleibt den jungen Flüchtlingen der Übergang in einen „Job“ sowie die Orientierung an Zertifikaten und Community Colleges.

Für junge Flüchtlinge in *München* ergibt sich eine weitere funktionelle Bedeutung von Bildung. *Berufsausbildung wird als Mittel der aufenthaltsrechtlichen Stabilisierung* rekonstruierbar. Die Funktionen von Bildung für das Asylsystem werden vor allem durch die ExpertInnen verdeutlicht. Aber auch jungen Flüchtlingen wird es mit Hilfe dieser Regelungen möglich, den fehlenden rechtlichen Aufenthaltsstatus als Motivation für Bildungsanstrengungen zu deuten. Die aufenthaltsrechtliche Allokationsfunktion von Bildung für junge Flüchtlinge in München ist ein spezifischer Beitrag dieser Studie. In der Literatur zeigt sich eine solche Interpretation nur sehr randständig (bei Müller et al., 2014, S. 77f.) Bislang wurden vor allem unidirektionale Beziehungen zwischen Bildungs- und Asylsystem in Form von asylrechtlichen Barrieren thematisiert (Barth & Guerrero Meneses, 2012; Gag & Schroeder, 2012; Neumann, Niedrig, Schroeder & Seukwa, 2003; Seukwa, 2006).

Bildung als kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenssituation und gesellschaftlichen Strukturen

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen sich für *Toronto* anschlussfähig an die im ersten Kapitel aufgezeigten Grundlagen *kritischer Pädagogik. Empowerment und Anti-Oppressive Practice, Lebenslagenorientierung und strukturelle Einflussmöglichkeiten junger Flüchtlinge* werden von Seiten der ExpertInnen und jungen Flüchtlinge dargestellt. Insbesondere non-formale Bildungsangebote zeigen hier Strukturen, die zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenssituation, schulischen Strukturen und gesellschaftlichen Bedingungen anregen. Diese sind zum Teil an formalen Bildungsorten wie der Highschool situiert. In höheren Hierarchieebenen (Leitung des Guidance Department Jenny (16ca) und Rektor Mr. Mitchel (18ca)) werden Positionen deutlich, die jungen Flüchtlingen Einfluss zuweisen und Machtansprüche von LehrerInnen kritisch hinterfragen. Die Orientierung am gleichberechtigten Dialog (Freire, 2000, S. 88) zeigt sich in den Beschreibungen der Newcomergroup und der Betonung der Expertenrolle junger Flüchtlinge bezüglich ihrer eigenen Lebenssituation. Auch in den Policies des Schoolboards wird eine wertschätzende Haltung gegenüber den Flüchtlingen als wissendes und bewusstes Gegenüber (McLaren & Lissovoy, 2010, S. 219) deutlich, wenn Credits im Credential Assessment nicht nur für

schulische Leistungen, sondern auch für Lebenserfahrungen vergeben werden. Dennoch, diese Prozesse sind nicht allen Jugendlichen und jungen Erwachsenen zugänglich, sie werden von ExpertInnen häufiger thematisiert, als von den jungen Flüchtlingen selbst. Auch für junge Flüchtlinge in Toronto existieren erschwerte Lebenslagen, die zum Ausschluss von diesen Angeboten führen (vgl. hierzu Hynie et al., 2012, S. 19; Kanu, 2008, S. 924, 929; Shakya et al., 2010; Yau, 1996, S. 13).

Widersprüchliche Ergebnisse zeigen sich bezüglich dieser Funktion in *München*. Im formalen Bildungssystem wird die Assimilation an die bestehenden Strukturen gefordert, was sich auf Seiten der jungen Flüchtlinge in Wahrnehmungen des institutionellen Ausschlusses widerspiegelt. In den spezialisierten Bildungsangeboten werden die Lebenslagen der jungen Flüchtlinge vor allem durch die sozialpädagogische Begleitung miteinbezogen. Die Vermittlungsfunktion von SozialarbeiterInnen zeigt sich jedoch sehr deutlich im *Spannungsfeld zwischen Entmündigung und Empowerment*. So setzt die SchlaU-Schule auf den Einsatz von Role Models, andererseits spricht die Expertin der Volkshochschule von entmündigenden Prozessen in der Berufsberatung. Auch auf Seiten der Jugendlichen zeigt sich sehr deutlich, dass es sich hier zum Teil nicht um Beratungen, sondern Anweisungen handelt, die vor allem von Akteuren des Jugendhilfesystems ausgesprochen werden. Aktive Bearbeitung von gesellschaftlichen Bedingungen durch junge Flüchtlinge wird in München innerhalb der Organisationen Bund Unbegleiteter Minderjähriger Flüchtlinge (BUMF) und in JOG (Jugend ohne Grenzen) sichtbar. Die große Bedeutung der selbständigen aktiven Bearbeitung von diskriminierenden Strukturen wird im Forschungsstand von jungen Flüchtlingen bestätigt (Ousman & Mamadou, 2014).

Bildung als biografische Zieldimension und Persönlichkeitsentwicklung

Die Lebenslagenorientierung in den *spezialisierten Bildungsangeboten* in München ermöglicht eine ganzheitliche Bildungsorientierung. Bildungsangebote werden so nicht nur zur beruflichen Qualifizierung, sondern *als Ort der emotionalen Stabilisierung* genutzt. Wie junge Flüchtlinge beschreiben, werden diese Angebote zur ersten „neuen Heimat“ im Aufnahmeland. Ein Ort, an welchem sie sich von LehrerInnen und SozialarbeiterInnen unterstützt und verstanden fühlen. Die Klasse bietet einen Ort der Gemeinschaft und des Kontaktes zur Herkunftscommunity. Kulturelle Konflikte werden nur ansatzweise sichtbar. Es kommt jedoch zur klaren Kritik der Jugendlichen an der Exklusion von der Mehrheitsgesellschaft.

Auch in *Toronto* wird die Schule als neue Heimat und die diverse Klassengemeinschaft als Unterstützungssystem deutlich sichtbar. Besonders die Geduld und das Engagement der LehrerInnen werden von jungen Flüchtlingen positiv dargestellt. Widersprüchlich zu den Aussagen der ExpertInnen nehmen einige junge Flüchtlinge jedoch auch eine Abgrenzung von einzelnen ethnischen Communities und kulturelle Konflikte wahr. Diese werden in Toronto in Form körperlicher Gewalthandlungen thematisiert. Es scheint, dass diese Aspekte innerhalb des inklusiven allgemeinbildenden Schulsystems schwieriger zu bearbeiten sind, als in den kleineren und mit deutlich mehr Sozialarbeiterstunden ausgestatteten spezialisierten Angeboten in München.

Die große Bedeutung des Ortes *Schule für Akkulturationsprozesse* zeigt sich in dieser Studie und bestätigt so den Forschungsstand (Stewart, 2011; Morantz, Rousseau &

Heymann, 2012; Vedder & Horencyk, 2006; Poteet & Simmons, 2014; Sam, 2006, S. 407; Schwaiger & Neumann, 2014; Korn, Canic & Hynie, 2014; Krappmann et al., 2009).

Junge Flüchtlinge sind durch ihre (Bildungs-)Biografien geprägt. Entsprechend dem im ersten Kapitel dargestellten Forschungsstand zeigen die Ergebnisse der Studie, dass *Bildungserfahrungen* von vielen jungen Flüchtlingen in *formalistischen Bildungssystemen* in Herkunfts- und Erstaufnahmeländern gesammelt wurden (vgl. I 1.3). Der Zugang zu Bildungsprozessen war für junge Flüchtlinge stark eingeschränkt, nur 16 der 40 InterviewpartnerInnen konnten altersangemessen beschult werden. In der Kontrastierung zu unterbrochenen und eingeschränkten Bildungszugängen sowie der Aussetzung von Diskriminierung und Gewalt in Bildungsbezügen nehmen junge Flüchtlinge die Bildungsangebote in beiden Aufnahmestaaten als große Chance wahr. Die Aussagen der InterviewpartnerInnen zeigen jedoch auch, dass formalistische Schulsysteme in einigen Aspekten den Werten ihrer Herkunftskulturen besser entsprechen. Die Einforderung von mehr Respekt gegenüber LehrerInnen und der „Ruf nach strengeren Regeln“ machen dies deutlich.

Vielen jungen Flüchtlingen gelingt eine Deutung von *Bildung als Lebensfreude und biografischer Zieldimension*. Dieser „spirit of going to school“ wird im theoretischen Modell der Bildungsteilhabe als ein Hauptfaktor der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge beschrieben. In ihrer Studie im australischen Kontext zeigt auch Mc Pherson explizit auf, dass (junge) Flüchtlingsfrauen von einem persönlichkeitsbildenden Bildungsbegriff ausgehen:

„Meaningful education was understood by every woman to extend beyond instrumental skills such as English (although language acquisition is pivotal), to include building knowledge for independent decision making, critical thought, and the creation of an open mind.“ (Mc Pherson, 2010, S. 566).

Verschiedene Konnotationen des Bildungsbegriffes für junge Flüchtlinge wurden hier diskutiert. An beiden Forschungsorten und von Seiten der ExpertInnen und der jungen Flüchtlinge werden funktionelle, humanistische und kritische Bedeutungsräume rekonstruierbar. Die Bedeutung der Qualifizierung aufgrund ökonomischer Bedarfe in den Strukturen in München, der kritischen Grundlegung von Equity und Diversity Strategien in Toronto können betont werden. Junge Flüchtlinge definierten Bildung als berufliche Qualifizierung und persönlichkeitsbildenden Prozess.

2. Theoretisches Faktorenmodell der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge

In der Kontrastierung der beiden Fälle München und Toronto sowie im Vergleich von Bildungsstrukturen und Bildungserfahrungen werden drei zentrale Faktorenbereiche der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge rekonstruierbar (vgl. Abb. 5c.1). Diese drei zentralen Kategorien werden nun dargestellt und im Vergleich zum Forschungsstand diskutiert.

Ergebnisse dieser Studie unterstützen den Forschungsstand, der *Fluchterfahrungen* (in Form von Brüchen, Traumata und Verlusterfahrungen; unterbrochenen Schulverläufen) als wichtigen und widersprüchlichen Einflussbereich auf Bildungsteilhabe zeigt (vgl. III; Rousseau & Drapeau, 2000; Sack, Him & Dickason, 1999; Stermac, Clark & Brown, 2013).

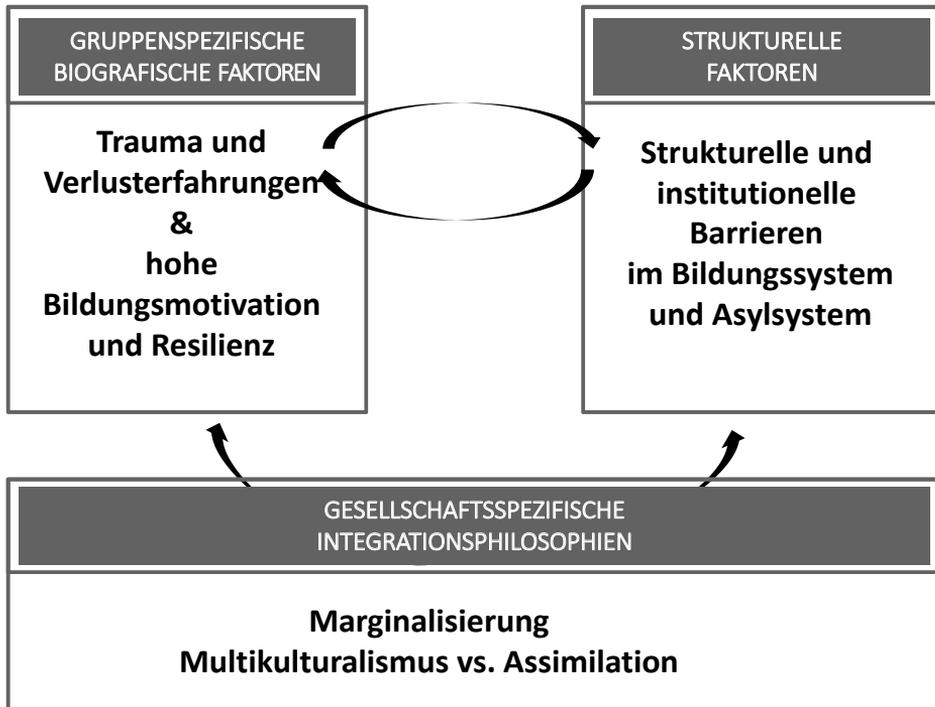


Abbildung 5c.1: Theoretisches Faktorenmodell der Bildungsteilnahme junger Flüchtlinge (Quelle: eigene Darstellung)

Inwiefern diese Erlebnisse als Bildungsbarrieren wirksam werden, hängt jedoch im hohen Maße von den Strukturen der Aufnahmeländer ab. Die Ergebnisse der Studie zeigen sich anschlussfähig zum resilienzorientierten Forschungsstrang (vgl. III), welcher diese Erfahrungen als wichtige Ressource zur Ausbildung von Widerstandskraft, Selbstsicherheit und hohen Bildungsaspirationen deutet (vgl. hierzu Rousseau & Drapeau, 2000; Seukwa, 2006; Shakya et al., 2010; Stermac et al., 2013). Der spezifische Beitrag zum Erkenntnisstand liegt in der Beschreibung und Analyse von Prozessen der Ausbildung und Stabilisierung von Bildungsmotivation und Bildungsaspirationen im Zusammenspiel biografischer Faktoren und struktureller Rahmenbedingungen.

Resilienz und hohe Bildungsaspirationen junger Flüchtlinge wurden von vielen ForscherInnen bereits als wirksame Ressourcen der Bildungsteilnahme betont (Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 6; Davy, Magalhães, Mandich & Galheigo, 2014, S. 234; Kanu, 2008, S. 934; Lewes, 2003; Müller et al., 2014, S. 57; Seukwa, 2006; Shakya et al., 2010; Shakya et al., 2014). Diese Studie gibt jedoch Hinweise darauf, in welchen Prozessen diese entstehen, sich stabilisieren sowie destabilisieren.

Strukturelle Barrieren der Bildungsteilnahme werden als wichtiger Faktor der Bildungsteilnahme im Forschungsstand genannt. Beschreibungen und Analysen dieser Strukturen blieben bislang jedoch oberflächlich und häufig auf rechtliche Rahmenbedingungen des Asylsystems beschränkt (vgl. III). Auch hier leistet diese Arbeit einen wesentlichen Beitrag zur Erweiterung des Forschungsstandes. Anhand der tiefgehenden Analyse von

zwei urbanen Zentren wird verdeutlicht, wie Bildungssysteme und Asylsysteme Barrieren ausbilden und es zudem zu sich überlappenden Systemreferenzen kommt. Die Einschränkung der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge durch *institutionelle und strukturelle Diskriminierungen* wird sichtbar. Diese Studie zeigt als Pionierarbeit in einem internationalen Forschungssetting auf, dass strukturelle und institutionelle Barrieren in sehr unterschiedlichen nationalen Kontexten (im unterschiedlichen Maße) thematisiert werden können.

Eine internationale Perspektive auf die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge wurde bisher äußerst mangelhaft eingenommen (vgl. III; Seukwa, 2013; Shalayeva, 2011; Stewart, 2011). *Gesellschaftsspezifische Strukturen, insbesondere die Ausrichtung an Integrationsphilosophien*, zeigen sich in dieser Studie als ein weiterer wichtiger Einflussfaktor auf die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Der Ländervergleich zeigt als neues Ergebnis, dass für junge Flüchtlinge die Orientierung am Multikulturalismus mehr Chancen der Bildungsteilhabe bietet als einseitige Assimilationsvorstellungen. Dennoch muss hier betont werden, dass für die Subgruppe der AsylbewerberInnen in den zwei sehr unterschiedlich geprägten Gesellschaften Kanadas und Deutschlands durch repressive Asylsysteme Marginalisierungstendenzen auszumachen sind.

Neben den hier beschriebenen Erkenntnisgewinnen versuche ich erstmalig, die wesentlichen Faktoren der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge in ein theoretisches Modell zu integrieren. Faktorenbereiche werden in einem ersten Schritt dargestellt und dann auf Prozesse der gegenseitigen Beeinflussung verwiesen.

2.1 Gruppenspezifische biografische Faktoren: Resilienz, Bildungsmotivation und Fluchterfahrungen

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass für die Gruppe der jungen Flüchtlinge spezifische biografische Faktorenbereiche der Bildungsteilhabe rekonstruiert werden können. Übereinstimmend mit dem Forschungsstand zeigen die Interviews mit jungen Flüchtlingen in München und Toronto Biografien, die gekennzeichnet sind von *traumatischen Erlebnissen, Verlusterfahrungen und häufig von unterbrochenen Bildungsverläufen* (vgl. I 1.3; 3). Einigen InterviewpartnerInnen in Toronto und München gelingt durch die Fokussierung von Bildung eine Bewältigung dieser Erfahrungen. Es handelt sich hierbei um einen doppelseitigen Prozess. Einerseits führen die Fluchterfahrungen dazu, dass Bildungsmöglichkeiten in den Aufnahmeländern besonders positiv wahrgenommen werden und Hindernisse mit erworbenen Bewältigungsstrategien der Hartnäckigkeit und optimistischen Denkstilen überwindbar sind. Andererseits helfen Bildungsaspirationen, den schwierigen Lebensereignissen Sinn zu geben und begünstigen so kohärente Identitätskonstruktionen (vgl. hierzu Keupp et al., 2006). Ein überwiegend großer Teil der jungen Flüchtlinge kommt mit dem „*spirit of going to school*“ in die Aufnahmeländer. Dies zeigt sich sowohl anhand der Aussagen der Jugendlichen als auch in der Wahrnehmung der ExpertInnen, die „hochmotivierte“ junge Flüchtlinge als Ressource für Bildungsangebote deuten, und dies ist auch im Forschungsstand gut dokumentiert (Barth & Guerrero Meneses, 2012, S. 6; Davy, Magalhães, Mandich & Galheigo, 2014, S. 234; Kanu, 2008, S. 934; Lewes, 2003; Müller et al., 2014, S. 57; Seukwa, 2006; Shakya et al., 2014; Shakya et al., 2010). Ob sich diese Bildungsorientierung stabilisiert und erweitert oder aber abnimmt und in Hoffnungslosigkeit wandelt, hängt von multiplen sozialen und personalen

Prozessen ab. Diese Arbeit bietet hier wichtige Hinweise auf Prozesse der Entwicklung, Stabilisierung und Abnahme von hoher Bildungsmotivation und Bildungsaspirationen.

Non-formale Bildungsangebote und informelle Netzwerke besitzen eine tragende Rolle bei der Entwicklung und Stabilisierung von Bildungsmotivation. Durch sie erhalten junge Flüchtlinge die Möglichkeit, in positiven Denkstrukturen gestützt zu werden (vgl. V.II 2.4/V.I 1.1.2; 2.1.2). Bereits vorhandene Selbstbilder der inneren Stärke und Wirksamkeit werden unter anderem durch Ermächtigungsprozesse innerhalb der Newcomergroup und aufgrund positiver Rückmeldungen durch „deutsche Bekanntschaften“ stabilisiert und erweitert. Diese Prozesse der Anerkennung durch soziale Netzwerke stehen im engen Zusammenhang mit der alltäglichen Identitätsarbeit (Keupp et al., 2006; Taylo, 2009). Auch Stewart stellt in ihrer Studie die wichtigen Funktionen von Schlüsselpersonen für die Bildungsteilnahme junger Flüchtlinge dar. Das Nanosystem, wie Stewart diese bereichernden Verbindungen bezeichnet, hat wesentlichen Einfluss auf gelingende Identitätsbildung:

„Human Capacity, Hope, and Resilience are generated by the individual and his or her interactions with the people in the nanosystem(s) and microsystem.“ (Stewart, 2011, S. 137)

Auch wenn Prozesse der Identitätsfindung nicht mit der Jugendphase abgeschlossen werden, bleiben sie ein zentrales Thema dieses Lebensabschnittes (vgl. I 3.4.3; Hurrelmann & Quenzel, 2013; Keupp et al., 2006, S. 82). Der Aufbau von *hoffnungsvollen Sichtweisen und aktiven Bewältigungsstrategien im Gegensatz zur Hoffnungslosigkeit und Passivität* kann den weiteren Lebens- und Bildungsverlauf grundlegend beeinflussen. Gelingt es diese Prozesse zu initiieren, führen sie zur *emotionalen Verortung im Bildungsangebot*. Spezialisierten Schulangeboten in München gelingt dies aufgrund *lebenslagenorientierter Strukturen* besser als dem formalen Bildungssystem. In Toronto wird von den ExpertInnen sehr deutlich gemacht, dass junge Flüchtlinge durch *Empowermentprozesse, Gemeinwesenorientierung und Equity-Diversity-Strukturen* eine solche Identifizierung mit der Schule ermöglicht werden soll. Auf Ebene der Bildungserfahrung kommt es hier jedoch zu widersprüchlichen Ergebnissen. Von einigen InterviewpartnerInnen werden diese Prozesse als wichtige Unterstützung beschrieben, andere Jugendliche scheinen keinen Zugang zu entsprechenden Angeboten zu haben. Die große Bedeutung non-formaler Angebote für die Identifikation und das schulische Engagement und somit für die guten Bildungsergebnisse von jungen Flüchtlingen in Kanada wird jedoch vom Forschungsstand gestützt (Dippo et al., 2012; Stermac, Brazeau & Martin, 2008; Stermac et al., 2013; Stermac et al., 2010). Der Aufbau von Beziehungen zu unterstützenden Erwachsenen, ob LehrerInnen, SozialarbeiterInnen und Settlementworkern oder „deutschen Bekanntschaften“ wird sowohl als Bedürfnis als auch wichtige Fähigkeit der jungen Flüchtlinge rekonstruierbar.

Auch *Familien sind wichtige Akteure* der Entwicklung und Stabilisierung von Bildungsmotivation, selbst wenn sie nicht im Land oder bereits verstorben sind. Junge Flüchtlinge erhalten *implizite und explizite Aufträge* zu Bildung. Sie sind *Auserwählte und Hoffnungsträger*. Im Festhalten an ihrer *Verantwortung* gegenüber der Familie gelingt es jungen Flüchtlingen, selbst nach Extremerfahrungen wie der Einvernehmung in Haft, nicht aufzugeben. Familiäre Netzwerke sowie religiöse und ethnische Communities sind zudem als *wirksamer Schutz vor sozialer Isolation* rekonstruierbar, diese Ergebnisse stimmen mit dem kanadischen Forschungsstand überein (vgl. III; Davy et al., 2014, S. 237;

Fantino & Colak, 2001, S. 591; Kanji & Cameron, 2010; Kanu, 2008, S. 929; Hynie, Guruge & Shakya, 2012, S. 25; Kanji & Cameron, 2010; Khanlou, Shakya, Islam & Oudeh, 2014).

Hohe Bildungsaspirationen von Eltern werden in der kanadischen Literatur betont (Hynie et al., 2012, S. 25; Kanji & Cameron, 2010; Khanlou et al., 2014). Im Kontrast hierzu zeigt diese Studie auf Seiten der ExpertInnen in *München* eine überwiegend negative Darstellung von Einflüssen der Herkunftsfamilien. In den Aussagen der jungen Flüchtlinge wird dies nicht deutlich rekonstruierbar. Auch der deutsche Forschungsstand zeigt *konfliktvolle Familienstrukturen* als Risikofaktor für die Bildungsteilhabe (Adam, 2009; Balluseck & Ringel, 2003; Möller & Adam, 2009). Hier können als Ergebnisse *gender-spezifische Aspekte* verdeutlicht werden. Drei junge Frauen sprechen davon, den Kontakt zur Herkunftsfamilie abgebrochen zu haben, da sie eigene Lebens- und Bildungsentwürfe verwirklichen möchten und sich nur so der Kontrolle durch Familie und ethnischen Community entziehen können. Die Übernahme von vermehrter Verantwortung für Kinderbetreuung und Haushalt wird ansatzweise deutlich. Aussagen von ExpertInnen in München schildern diese Dynamiken sehr viel drastischer als junge Frauen, wenn sie von Aufgabe der Bildungskarrieren, hohen häuslichen Pflichten und der frühen Heirat als Lebensperspektive sprechen. Dies entspricht geschilderten Familiendynamiken in der Studie von Balluseck et al. (2003). Junge Frauen in der vorliegenden Forschungsarbeit machen jedoch auch deutlich, dass für sie die berufliche Entscheidungsfreiheit als Frau in den Aufnahmeländern eine wertvolle Ressource ist, die sie zum Teil auch in Übereinstimmung mit den Familienwünschen nutzen möchten. Die Highschool-Lehrerin Emma hat feste Vorstellungen und eine ablehnende Haltung gegenüber den „racist and sexist black boys“. Diese Vorurteile können auch mit schulischen Abwertungsprozessen einhergehen. Hier ergibt sich ein Hinweis auf die von Balluseck et al. thematisierten Kulturkonflikte, wenn Geschlechterrollen nicht jenen der Akteure in den Bildungsinstitutionen entsprechen (ebd.).

Die Übernahme von *Familienverantwortung auch in finanzieller Hinsicht* ist deutlich rekonstruierbar. Diese Verantwortung betrifft jedoch nicht nur die männlichen Interviewpartner, wie Balluseck und Ringel es andeuten (Balluseck & Ringel, 2003), auch junge Frauen übernehmen große Lasten. Eindeutige negative Einflüsse auf die Bildungsteilhabe sind rekonstruierbar, wenn junge Flüchtlinge neben Schul- und beruflicher Ausbildung arbeiten. Dieser Aspekt ist durch den Forschungsstand bestätigt.

Traumatisierung und Verlusterfahrungen sowie zum Teil unterbrochene Bildungsverläufe kennzeichnen die Biografien der Gruppe junger Flüchtlinge. Resilienz und hohe Bildungsaspirationen können sich jedoch als in ihren Biografien grundlegende hochwirksame Ressourcen der Bildungsteilhabe ausbilden. Ob dies gelingt, ist von multiplen personalen und sozialen Prozessen abhängig. Hier wurden vor allem solche beschrieben, die zur Entwicklung und Stabilisierung der Bildungsmotivation führen können. In Bildungssystem und Asylsystem grundlegende Erfahrungen der *strukturellen und institutionellen Diskriminierung* verweisen hingegen auf Prozesse der Destabilisierung, Entwicklung von *Hoffnungslosigkeit und Psychopathologien*.

2.2 Strukturelle Faktoren: Institutionelle und strukturelle Barrieren im Bildungs- und Asylsystem

An beiden Forschungsorten werden strukturelle und institutionelle Barrieren anhand der Aussagen von ExpertInnen und jungen Flüchtlingen sichtbar. Die Anschlussfähigkeit zur Theorie institutioneller Diskriminierung oder „systemic racism“ wird in einigen Stellen im Forschungsstand erwähnt (Anisef & Kilbride, 2003; Behrensen & Westphal, 2009; Eid et al., 2011; Gag & Schroeder, 2012; Neumann et al., 2003; Shakya et al., 2010; vgl. III). Bisher kam es jedoch nicht zu einer empirischen Bearbeitung dieser Hinweise. Die Perspektive der institutionellen und strukturellen Diskriminierung war kein theoretischer Ausgangspunkt des Forschungsprojektes. Sie entwickelte sich aus der Analysearbeit heraus. Junge Flüchtlinge werden als soziale Gruppe sichtbar, die Prozessen der sozialen Benachteiligung ausgesetzt ist. Ihre Chancen und Möglichkeitsräume werden sowohl durch gesetzliche Regelungen und Verwaltungsrichtlinien, bürokratische Routinen und kulturdefizitären Ansichten von Akteuren als auch durch Mitgliedschaftsbedingungen, die sich an funktionellen Erwägungen der Institutionen orientieren, beschränkt (vgl. hierzu Hasse & Schmidt, 2012, S. 883). Mechanismen der strukturellen Diskriminierung beziehen sich auf die Ebene der Funktionssysteme. Exklusions- und Inklusionsmodi zeigen sich durch den rechtlichen Status vorstrukturiert (Hormel, 2007). Als Mechanismen der institutionellen Diskriminierung werden hier hingegen solche beschrieben, die sich auf die Ebene der Organisation beziehen sowie die formale Verwaltungsrichtlinien des Schulsystems, die Mitgliedschaftsbestimmungen und Bildungsstrukturen wesentlich prägen (Fereidooni, 2011; Gomolla & Radke, 2009; Hasse & Schmidt, 2012). Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge ist zudem stark beeinflusst von sogenannten Systemreferenzen oder Störverflechtungen durch Asylsystem, Aufenthaltsrecht und für unbegleitete Minderjährige durch das Jugendhilfesystem. Es kommt zu intersektionalen Mechanismen des Ausschlusses und der Benachteiligung unter anderem aufgrund des rechtlichen Status, als SchülerIn mit Fluchthintergrund, aufgrund der Zugehörigkeit zu ethnokulturellen Gruppen und als NichtmuttersprachlerIn.

Mechanismen der strukturellen Diskriminierung werden nun diskutiert (vgl. Tabelle 5c.1). Die Zuweisung eines rechtlichen Status als AsylbewerberIn, Resettlementflüchtling, anerkannte/r AsylbewerberIn und abgelehnte/r AsylbewerberIn bildet die Grundlage der Teilhabe an Bürgerrechten, Wohnraum, Gesundheitswesen und Bildungssystem (vgl. hierzu Ager & Strang, 2008). Für AsylbewerberInnen und abgelehnte AsylbewerberInnen kommt es in *München zu Rechtsbenachteiligungen* (verpflichtende Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften, Arbeitsverbote, nachrangiger Arbeitsmarktzugang, zeitlich befristete Aufenthaltsstatus) (vgl. II 2), die direkten negativen Einfluss auf die Bildungsteilhabe besitzen. Diese Mechanismen sind in den wenigen verfügbaren empirischen Studien dargestellt (Barth & Guerrero Meneses, 2012; Gag & Schroeder, 2012; Müller et al., 2014; Neumann et al., 2003; Seukwa, 2006). Auch in *Toronto* kommt es zu direkten strukturellen Benachteiligungen wie Arbeitsverboten und der Einvernehmung in Haft zur Identitätsfeststellung.

Des Weiteren entstehen an beiden Orten *diskriminierende Systemreferenzen von Asyl- und Aufenthaltsrecht und Bildungssystem*. In *München* führt die Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften zu Informationsbarrieren und hochbelastenden Lebenslagen. Berufsausbildung wird zum Mittel der aufenthaltsrechtlichen Stabilisierung. Es bilden

sich Routinen, so zeigt das Beispiel von Lilly (3de), die auch jene jungen Flüchtlinge betreffen, die bereits einen Aufenthaltsstatus besitzen. Zudem existieren Ausschlüsse von Unterstützungssystemen wie BAB und BAföG. In *Toronto* führen internationale Studiengebühren für AsylbewerberInnen und nicht anerkannte Flüchtlinge sowie der Ausschluss von Studienkrediten zur Exklusion von tertiärer Bildung. Ein unsicherer rechtlicher Status wirkt stark destabilisierend auf Bildungsmotivation und Bildungsaspirationen. In den Wahrnehmungen der jungen Flüchtlinge bilden restriktive Asylgesetze, Überlappungen von Asyl- und Bildungssystem sowie institutionelle Barrieren im Bildungs- und Jugendhilfesystem *Lebenswelten der Fremdbestimmung und Fremdkontrolle*. Besonders stark ausgesetzt sind diesen Erfahrungen junge Flüchtlinge, die (noch) keinen stabilen rechtlichen Status besitzen. Innerhalb bürokratisch organisierter Routinen der Identitätsfeststellung kommt es zu tiefgreifenden Verletzungen der Persönlichkeitsrechte. Dies wurde anhand der Erlebnisse in „Detention“ in Toronto sowie in den Gemeinschaftsunterkünften in München verdeutlicht. Der unsichere rechtliche Status führt zudem zu einem Alltag der Fremdbestimmung, da InterviewpartnerInnen in existentiellen Fragen und im Lebensalltag dem Diktat der Ausländerbehörden unterworfen sind. Diese Lebenswelten können zu Gefühlen des „Ausgeliefertseins“, der Sinnlosigkeit von Bildungsbemühungen und zu *Selbst- und Weltbildern der Hoffnungslosigkeit* führen. Diskriminierungserfahrungen stehen deutlich der Ausbildung von aktiven Bewältigungsstrategien und somit gelingenden personalen Prozessen entgegen. Die „Nichtanerkennung“ kann zu pessimistischen Erklärungsstilen und zur Internalisierung von erniedrigenden Bildern anderer führen (vgl. hierzu Herriger, 2014, S. 60; Taylor, 2009, S. 14). Die doppelte Herausforderung der Identitätsfindung im Jugendalter unter Migrationsbedingungen wird zusätzlich stark erschwert. Stabile soziale Netzwerke, familiäre Bindungen und Verantwortungen sowie bereits vorhandene Resilienz und Bildungsaspirationen ermöglichen einigen jungen Flüchtlingen, diese erschwerten Lebenslagen zu ertragen und zu bewältigen.

Sowohl in den Aussagen der ExpertInnen als auch anhand der Analyse der Bildungserfahrungen kristallisieren sich an beiden Orten *unterschiedliche vulnerable Gruppen* heraus. So ist der Alltag von begleiteten jungen AsylbewerberInnen und jungen volljährigen AsylbewerberInnen in *München* durch die Gemeinschaftsunterkünfte bestimmt, während unbegleitete Minderjährige in Jugendhilfeeinrichtungen bessere Lebenslagen und direkteren Zugang zu Bildungsangeboten und Unterstützungssystemen erhalten. Insbesondere aufgrund der eingeschränkten Bildungsangebote sind die institutionellen Anbindungen der Jugendhilfe häufig ausschlaggebend für die Bildungsteilhabe. In *Toronto* hingegen sind die Lebenslagen von unbegleiteten Minderjährigen ab 16 Jahren gekennzeichnet durch mangelnde Unterstützungssysteme (rechtliche Vertretung und Betreuung) und Regelungen, die zu einem ständigen Wechsel der Notunterkünfte führen.

Institutionelle Diskriminierung junger Flüchtlinge in Toronto und München zeigt sich, da in den Institutionen Schule und Jugendhilfe über organisatorische Strukturen Bildungsungleichheit produziert wird (vgl. hierzu Hasse & Schmidt, 2012; Feagin & Feagin, 1986, S. 30; Gomolla & Radke, 2009, S. 48 ff.) Diese Studie kann die Hypothese von Gag und Schröder, dass es sich bei jungen Flüchtlingen in Deutschland um verschärfte Prozesse der institutionellen Diskriminierung handelt, anhand von empirischen Belegen untermauern (vgl. hierzu Gag & Schroeder, 2012, S. 40). Folgende Mechanismen können für *München* rekonstruiert werden:

- Rechtliche Grundlagen des Asylsystems führen zu kurzen Aufenthaltstiteln und Arbeitsverboten und so zu Einschränkung und Ausschluss vom Berufsausbildungssystem.
- Formale Verwaltungsrichtlinien exkludieren junge Flüchtlinge von Unterstützungssystemen, wie BAB, BAföG-Bezug.
- Verortung der Übergangsklassen nur an Haupt- und Mittelschulen.
- Aufbau eines Parallelschulsystems für junge Flüchtlinge an den Berufsschulen.
- Direktive Beratungspraxis in Berufsausbildung aufgrund von Routinen, Schutz- und Förderabsichten.
- Direktive Bildungsberatung aufgrund kulturdefizitärer Ansichten.

Auch für *Toronto* können einige direkte institutionelle Barrieren verdeutlicht werden:

- Verwaltungsrichtlinien schränken den Zugang zur tertiären Bildung aufgrund internationaler Studiengebühren, Ausschluss von Studienkrediten und Forderung des TOEFL-Zertifikates ein.
- Verbleib in den Unterstützungssystemen LEAP Projekt und ESL-System aufgrund von Förder- und Schutzabsichten.
- Beratungs- und Placementpraxis in untere Leistungsniveaus aufgrund kulturell defizitärer Ansichten (Bias).

An beiden Forschungsorten kommt es zudem zu indirekten Mechanismen der institutionellen Diskriminierung, wenn Mitgliedschaftsbedingungen und bürokratische Routinen konstruiert werden, um systemfunktionellen Bedarfen zu dienen. Die Ungleichbehandlung Gleicher sowie Gleichbehandlung Ungleicher können thematisiert werden (vgl. I 2). Folgende Mechanismen sind in *München* rekonstruierbar:

- Konstruktion der Mitgliedschaftsbedingungen bzgl. Sprache, Alter und linearem Zugang als Ausschlusskriterien junger Flüchtlinge, um die Orientierung an der Homogenisierung der Schülerschaft zu erhalten. (Keine oder ungenügende Sprachförderangebote an Realschulen und Gymnasien, Koppelung der Zulassung an sehr gute Sprachkenntnisse; keine Sprachförderung in regulären BVJ und Berufsausbildungssystem; Gleichbehandlung von Muttersprachlern und Deutsch als Zweitsprachlernern in regulären Bildungsangeboten)
- Konstruktion der Mittelschule als spezialisierte Ausländer- und Flüchtlingsbeschulung zur Bestandssicherung und Aufwertung der Schülerschaft.
- Fokussierung von Berufsausbildung aufgrund von ökonomischen gesellschaftsfunktionellen Bedarfen.
- Direktive Beratung in Berufsausbildung zur Aufenthaltsstabilisierung (asylrechtliche Bedarfe).
- Direktive Beratung in Berufsausbildung aufgrund von eingeschränkten zeitlichen Ressourcen, Routinen und kulturell defizitären Ansichten in den Jugendhilfeeinrichtungen.

In *Toronto* werden systemfunktionelle Begründungen in der Highschool nicht deutlich, da sich diese institutionell an eine diverse Schülerschaft ausrichtet. Es können jedoch bürokratische Routinen rekonstruiert werden, die durch Gleichbehandlung Ungleicher zu Exklusionsmechanismen führen. Im tertiären Bildungsbereich kommt es zu deutli-

Tabelle 5c.1: Institutionelle und strukturelle Barrieren

Asylsystem	Überlappungen Asyl-/Bildungssystem	Bildungssystem	Überlappungen Jugendhilfesystem (umF)	
Toronto	<ul style="list-style-type: none"> Arbeitsverbote (Sichere Herkunftsländer vgl. II 2.5) 	<ul style="list-style-type: none"> Exklusion von tertiärer Bildung durch Studienkredite und internationale Studiengebühren für AsylbewerberInnen Psychische Destabilisierung aufgrund des unsicheren rechtlichen Status 	<ul style="list-style-type: none"> TOEFL Test Zugangszertifikate und schriftliche Nachweise zum tertiären Bildungsreich Highschool: Altersgrenze 21 Jahre Adult School: Studierlaubnis Verbleib in Unterstützungssystemen Bürokratische Routinen 	<ul style="list-style-type: none"> Zugang zur JH nur bis Alter 16 Informationsbarrieren Da kein Zugang zu JH: Leben in Shelter verbunden mit ständigen Ortswechsel und belastenden Lebenslagen Kein Zugang zu rechtlichen Vertretern, auch für schulische Belange
München	<ul style="list-style-type: none"> Unterbringung Gemeinschaftsunterkünfte Arbeitsverbote (mangelhafte Mitwirkung) 	<ul style="list-style-type: none"> Eingeschränkter BAB-Bezug und BAföG-Bezug Keine Möglichkeit der Berufsausbildung bei Arbeitsverboten Zugang zu Ausbildung aufgrund kurzer Aufenthaltstitel eingeschränkt Berufsausbildung zur aufenthaltsrechtlichen Stabilisierung Psychische Destabilisierung aufgrund der Lebenslagen in GU 	<ul style="list-style-type: none"> Zugangsbegrenzungen Realschulen und Gymnasien: Alter und Sprachkenntnisse linearer Zugang Zugangsbegrenzung Mittelschule: Alter bis 16 Jahre Tertiäre Bildung: Zugangszertifikate und schriftliche Nachweise Verortung von Übergangsklassen und Sprachförderung überwiegend an Mittelschulen Mitgliedschaftsbedingungen und systemfunktionelle Bedarfe 	<ul style="list-style-type: none"> Zugang zu JH bis Alter 18 Altersbestimmung durch Behörden Zugang zur JH verbunden mit Druck zum schnellen Übergang in Berufsausbildung
München und Toronto	<ul style="list-style-type: none"> Asyl- und Resettlementverfahren: Zuweisung des rechtlichen Status; Begrenzung des Aufenthaltes 	<ul style="list-style-type: none"> Psychische Destabilisierung aufgrund eines unsicheren rechtlichen Status 	<ul style="list-style-type: none"> Direktive Beratungspraxis aufgrund kulturell defizitärer Ansichten, Routinen und Schutzabsichten 	

(Quelle: eigene Darstellung)

cher Bindung der Mitgliedschaftsbestimmungen an die sprachlichen Kenntnisse und den rechtlichen Status. Folgende Mechanismen können beschrieben werden:

- Bürokratische Routinen, die bestimmte Gruppen von jungen Flüchtlingen in untere Leistungsniveaus leiten.
- Mitgliedschaftsbedingungen des tertiären Bildungsbereiches als Ausschluss von AsylbewerberInnen.
- Bürokratische Routinen im Newcomer Assessment Centre können zum Ausschluss junger Flüchtlinge ohne Aufenthaltsrecht führen, wenn diese nicht über geforderte Dokumente verfügen.

Wie die ähnlichen Bildungsergebnisse von jungen Flüchtlingen und restlicher Schulbevölkerung in *Toronto* und *Kanada* zeigen (Rousseau & Drapeau, 2003; Stermac et al., 2010; Wilkinson, 2002), sind nicht alle jungen Flüchtlinge von Mechanismen der institutionellen Benachteiligung betroffen. Einem Teil der Jugendlichen, so scheint es, gelingt es zudem, Prozesse durch hohe Bildungsaspirationen und -motivation zu kompensieren. Dennoch zeigt diese Studie in Übereinstimmung mit dem Forschungsstand diskriminierende Prozesse für AsylbewerberInnen und sichtbare Minderheiten (Eid et al., 2011; Kanu, 2008; Sweet, Anisef, Brown, Walters & Phytian, 2010).

Im Vergleich zur Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in *Deutschland* kommt es durch Überlappung der Funktionssysteme der Bildung, des Asyl- und Aufenthaltsrechtes und der Jugendhilfe zu Prozessen, die zur Verschärfung der Mechanismen institutioneller Diskriminierung führen. Die Bildungsbenachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland sind statistisch anhand nationaler und internationaler Studien belegt (vgl. II 3). Für junge Flüchtlinge ist kein statistisches Material vorhanden. Diese Studie und der Forschungsstand geben jedoch deutliche Hinweise auf Ausschlussprozesse in allgemeinbildenden und berufsbildenden Systemen.

Strukturelle und institutionelle Barrieren führen zur (partiellen) Exklusion von jungen Flüchtlingen aus verschiedenen Bildungsbereichen in Toronto und München. Während es in München zu Ausschlüssen im Sekundarbereich II kommt, zeigen sich in Toronto vor allem Barrieren für das Studium an Universitäten und Community Colleges. Der negative Einfluss von Diskriminierungserfahrung auf die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge beschränkt sich jedoch nicht nur auf diese faktische Exklusion. Es kann eine deutliche negative Beeinflussung der wichtigen Ressourcen Bildungsmotivation und -aspirationen rekonstruiert werden.

2.3 Gesellschaftsspezifische Faktoren: Assimilation und Separation, Multikulturalismus und Marginalisierung

Die Akkulturationsstrategien der Mehrheitsgesellschaft besitzen grundlegende Einflüsse auf individuelle Akkulturationsprozesse (vgl. I 4/II 2; Berry, 1997; Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006). Als dritte wichtige Faktorengruppe der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge können gesellschaftliche Integrationsphilosophien genannt werden. Hier kommt es zu unterschiedlichen Systemreferenzen im Gesellschafts-, Bildungs- und Asylsystem, wie in der folgenden Grafik verdeutlicht wird (vgl. Abb. 5c.2).

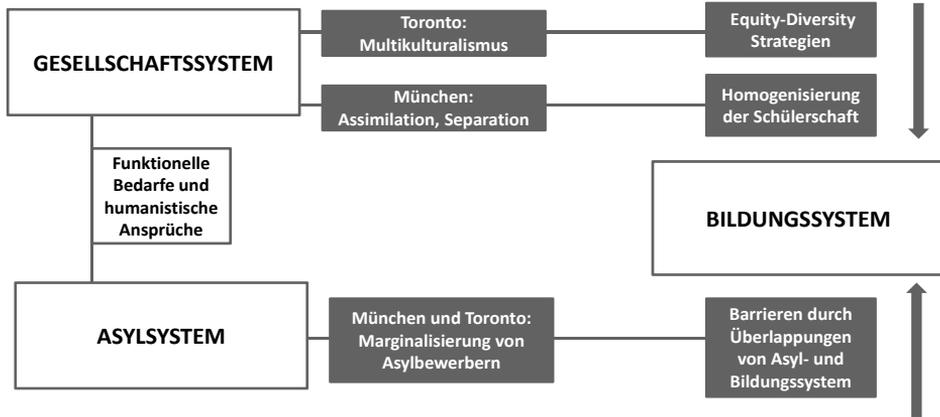


Abbildung 5c.2: Systemreferenzen in den Funktionssystemen (Quelle: eigene Darstellung)

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit kam es zu einer tiefgehenden Analyse der Migrationsgeschichte in Kanada und Deutschland. *Kanada* vollzog die *gesellschaftliche Orientierung am Multikulturalismus* bereits ab den 1970er Jahren. Zudem ist die Ausrichtung auf Bedürfnisse unterschiedlicher Gruppen durch die zwei Gründernationen Frankreich und England grundgelegt. Dennoch kam es auch hier lange zu einem Festhalten am Kanada des „weißen Mannes“ (vgl. II 1.1.1; Geißler, 2003; Triadafilopoulos, 2012). Beide Tendenzen zeigen sich in den Bildungserfahrungen und Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge widerspiegelt. Das Bildungssystem in Toronto ist stark von Equity und Diversity Strategien durchdrungen, für die sichtbaren Minderheiten hat dies jedoch nach wie vor nicht zur Chancengleichheit geführt (vgl. II 1; 3). Auf der anderen Seite zeigt sich im *Asylsystem* die *starke Polarisierung* von wahrhaft bedürftigen Resettlementflüchtlingen und „bogus refugee claimants“ (vgl. II 2). Hier kommt es durch Überlappungen von einschränkenden Gesetzgebungen des Asylrechts und Bildungssystems zu Marginalisierungstendenzen junger Flüchtlinge.

Die *deutsche Migrationsgeschichte* ist geprägt von der Anwerbung der Gastarbeiter zur Erfüllung *ökonomischer Bedarfe*. Die Akkulturationsstrategien dieser MigrantInnen und den ab den 80er Jahren vermehrt eintreffenden Flüchtlingen und Aussiedlern gegenüber, blieben in Vorstellungen der einseitigen *Assimilation* sowie *in Segregation* (in Schulen, Stadtvierteln und Asylbewerberunterkünften) verhaftet (vgl. II 1.1.1; Geißler & Meyer, 2014; Gogolin, 2010; Triadafilopoulos, 2012). Erst ab den 2000er Jahren wurden verstärkt Bemühungen zur gesellschaftlichen Integration von MigrantInnen unternommen (Geißler & Meyer, 2014). Auch diese gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sind wirksame Faktoren der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Im deutschen Schulsystem zeigt sich die Homogenisierung der Schülerschaft nach wie vor als funktionelle Rahmenbedingung. Für Flüchtlinge jenseits des sprachlichen und gesellschaftlichen Mainstreams ist die Beschulung in separaten Systemen und Schultypen eine Folge. Die Orientierung ihrer Bildungsangebote an ökonomischen Bedarfen an Facharbeitern wird sehr deutlich. Dennoch kommt es innerhalb der spezialisierten Settings zu positiven Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge. Sie werden als motivierte und leistungsfähige Gruppe wahrgenommen. Schulstrukturen richten sich an ihren Lebenslagen aus, die von den *restriktiven Asylgesetzen* geprägt sind, um gelingende Teilhabe zu ermöglichen.

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen wirken auf die Konstruktion des *Asylsystems*. Das Spannungsfeld zwischen humanitären Verpflichtungen, ökonomischen Bedarfen und Abschottungstendenzen wird an beiden Forschungsorten deutlich (vgl. II 2; Rinne & Zimmermann, 2015). Für junge Flüchtlinge zeigt es sich in Toronto in der Ungleichbehandlung von Resettlementflüchtlingen und AsylbewerberInnen. In München in den Abschreckungsmaßnahmen der Unterbringung in GUs und geringen Anerkennungszahlen auf der einen Seite sowie auf der anderen Seite die Ermöglichung von Bleiberechten bei Abschluss von Berufsausbildung (§18a, §25a AufhG; vgl. II 2). An beiden Forschungsorten sollen nun die Auswirkungen dieser Rahmenbedingungen auf die Bildungsstrukturen und Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge spezifiziert werden.

Integrationsphilosophien und Bildungssystem

In *München* wird anhand der Rekonstruktionen von Bildungsstrukturen und Bildungserfahrungen die Orientierung an der einseitigen Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft sichtbar. Um am weiterführenden Sekundarbereich und am Berufsausbildungssystem teilhaben zu können, müssen junge Flüchtlinge sich (schnell) sprachlich assimilieren, denn Unterstützungsmaßnahmen wie Übergangsklassen sind nur an Mittelschulen installiert. Es kommt zum Aufbau von Parallelschulsystemen an den Berufsschulen. Anhand der Aussagen von jungen Flüchtlingen in München wird hier sehr deutlich die Wahrnehmung der Ungleichbehandlung gegenüber Deutschen rekonstruierbar, wenn sie Zugang zu „normalen deutschen Schulen“ fordern. Die Separation in spezialisierter Flüchtlingsbeschulung bewirkt verstärkte Abgrenzungsprozesse der jungen Flüchtlinge gegenüber der Aufnahmegesellschaft. Dies äußert sich in den Selbstdefinitionen als „Ausländer“ im Gegensatz zu den „Deutschen“. Die Möglichkeit integrative Selbstbilder (Berry et al., 2006, S. 314 ff.) zu entwickeln scheint in diesen Prozessen gering. Innerhalb spezialisierter Angebote gelingen jedoch die emotionale Verortung und die lebenslagenorientierte Unterstützung der jungen Flüchtlinge.

Kanada ist es aufgrund seiner Migrationsgeschichte (vgl. II 1) hingegen besser gelungen, sich im allgemeinbildenden Schulsystem an ethnischer und sozialer Diversität zu orientieren. Innerhalb des Multikulturalismuskonzeptes kommt es zu positiven Wertungen kultureller Verschiedenheit unter dem Motto „Diversity is our Strength“. Das Schulsystem in Toronto hat sich auf die Bedürfnisse von MigrantInnen ausgerichtet, junge Flüchtlinge profitieren hiervon. Als wirksame Unterstützungsmechanismen zeigen sich das Assessment der jungen Flüchtlinge und die Evaluation von Bildungsergebnissen, die Einbeziehung der Communities (Gemeinwesensorganisationen und Migrantenorganisationen) in Bildungsprozesse und die Beachtung von Asylangelegenheiten in Bildungsstrukturen durch „Avocates“ wie Settlementworker. Obwohl diese Strukturen auf allen Ebenen des formalen Bildungssystems verankert sind, bleiben die Interaktionen von einigen Akteuren weiterhin von Vorstellungen der kulturellen Anpassung, kulturell defizitärer Ansichten und Abwehr multikultureller Normen gekennzeichnet.

Die *Differenzen der beiden Systeme* werden in den Aussagen der Rektoren in München und Toronto sehr deutlich sichtbar. Mr. Mitchel fordert hier eine „culture of understanding“ und „awareness“ (18ca: 8) für die unterschiedlichen Lebenslagen der heterogenen Schülerschaft. Für ihn müssen Bildungsstrukturen und Leistungserwartungen individualisiert werden. Hr. Huber in München wertet junge Flüchtlinge als wichtige Ressource

zur Bestandssicherung der Mittelschule. Ziel bleibt dennoch die Assimilation der jungen Flüchtlinge zu „regulären FOS Schülern“ (27de: 0047). Die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand zeigt ein interessantes Fallbeispiel eines serbischen Flüchtlingsjungen, der zuerst in Deutschland als Asylbewerber lebte und dann in Kanada Asyl erhielt. Übereinstimmend mit den Ergebnissen dieser Studie stellt er die Lebensbedingungen in Deutschland sehr viel stärker an einseitiger Assimilation orientiert dar als in Toronto (Feuerverger & Richards, 2007, S. 566). Der Multikulturalismus führt vermehrt zur Inklusion von jungen Flüchtlingen in Bildungssystem und Gesellschaft. Statistische Hinweise der Wirksamkeit dieser Prozesse zeigen sich sowohl anhand der Bildungsergebnisse von MigrantInnen als auch von Flüchtlingen in Kanada (Rousseau & Drapeau, 2003; Stermac, Elgie, Dunlap & Kelly, 2010; Wilkinson, 2002; OECD Publishing, 2015). Obwohl durch spezialisierte Angebote auch Vorteile wie eine starke Lebenslagenorientierung entstehen, führen sie zur gesellschaftlichen Segregation und sehr eingeschränkten Kontaktmöglichkeiten mit der Mehrheitsgesellschaft.

Marginalisierung durch das Asylsystem

Während sich im Bildungssystem wesentliche Differenzen der beiden Forschungsorte zeigen, verweisen restriktive Regelungen des Asylsystems auf Gemeinsamkeiten. Überlappungen von Bildungssystem und Asylsystem wurden als strukturelle Barrieren an beiden Forschungsorten verdeutlicht. Integration als Zieldimension für Flüchtlinge wird in beiden Ländern an den Erhalt einer langfristigen Bleiberechtsperspektive gebunden (vgl. I 4). In *Deutschland* kam es jahrzehntelang aufgrund der restriktiven Asylregelungen zur „organisierten Desintegration“ von Flüchtlingen (vgl. hierzu Aumüller & Bretl, Februar/2008; Täubig, 2009). Erst aufgrund des extremen Anstieges der Asylbewerberzahlen wird vermehrt die Orientierung an Integration in die politische Agenda aufgenommen. Wichtige Integrationsbereiche wie „Social Bonds“ im Sinne von Kontakt zu Familie und Herkunftskultur; „Social Bridges“ als Kontakte zur aufnehmenden Kultur und „Social Links“ als Zugang zu Institutionen der Aufnahmegesellschaft sind jungen Flüchtlingen nur im eingeschränkten Maß zugänglich (vgl. hierzu Ager & Strang, 2008). So besitzen gerade umF häufig wenig Anschluss zur Herkunftsfamilie und Community, Social Bridges werden durch segregierte Wohnumfelder und Beschulung (in München) stark eingeschränkt. Und aufgrund ihres Rechtsstatus haben AsylbewerberInnen und abgelehnte Flüchtlinge nur beschränkten Zugang zu gesellschaftlichen Institutionen und staatlichen Leistungen.

Tendenzen der Marginalisierung von Flüchtlingen zeigen sich sehr deutlich anhand der Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften in Deutschland und der politischen und öffentlichen Abwertung von Flüchtlingen als „bogus refugees“ in *Kanada* (vgl. II 2). In den Wahrnehmungen der jungen Flüchtlinge spiegeln sich diese gesellschaftlichen Tendenzen in der Beschreibung von Lebenswelten der Fremdkontrolle und Fremdbestimmung. Als lokale Ebenen zeigen sich in München und Toronto trotzdem Integrationsbemühungen wie die Finanzierung von Sprachkursen und MigrantInnenorganisationen.

Überschneidungen und Wechselwirkungen der drei genannten Faktorenbereiche wurden in der Diskussion bereits aufgegriffen. Hier sollen sie nun vertieft thematisiert werden. Die bereits in der Methodologie thematisierte Triangulation theoretischer Blickweisen (vgl. Abb. 4.4) zeigt sich auch in der Konstruktion des theoretischen Faktorenmodells. Junge Flüchtlinge werden als aktive Subjekte sichtbar, die ihre Identitäten, Bildungsbio-

grafien und sozialen Netzwerken selbst konstruieren. Auf der anderen Seite zeigt die strukturfunktionalistische Perspektive Systemstrukturen als begrenzende und unterstützende Faktoren dieser Prozesse. Giddens schlägt in seiner Theorie der Strukturierung eine Brücke zwischen subjektivistischen Handlungs- und Strukturtheorien (Giddens, 1997; Kießling, 1988; Joas, 1986). In seinem Sinne zeigt das hier entworfene Faktorenmodell Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge als ein von Struktur beeinflusstes Handeln bzw. eine von Handelnden konstruierte Struktur (vgl. hierzu Giddens, 1997).

Gesellschaftliche Strukturen wie die thematisierten Integrationsphilosophien beeinflussen deutlich die Ausformulierung von institutionellen Settings. Bildungs- und Asylsysteme sind von ihnen durchdrungen. Hier bilden sich institutionelle Strukturen, welche die Handlungsmöglichkeiten von jungen Flüchtlingen wesentlich vorstrukturieren. Dies wurde in der Beschreibung der strukturellen und institutionellen Barrieren verdeutlicht.

Dennoch sind auch junge Flüchtlinge aktiv in den Prozessen der Konstruktion von Strukturen beteiligt, sowohl wenn sie im Sinne von Giddens im nichtintentionalen Handeln strukturkonform agieren als auch wenn sie sich als aktive Subjekte gegen diese strukturellen Vorgaben abgrenzen und in ihrem Handeln neue Strukturen schaffen (vgl. hierzu Kießling, 1988, S. 289; Unger, 2014, S. 48). Die Bildungsteilhabe der jungen Flüchtlinge zeigt sich als Wechselwirkung von sozialen Akteuren und strukturfunktionellen Bedingungen. Dies wird insbesondere im Bereich der hier beschriebenen gruppenspezifischen biografischen Faktoren deutlich. So kann strukturelle Diskriminierung in Form eingeschränkter Lebensoptionen durch einen unsicheren rechtlichen Status sowohl zur strukturell bedingten Einschränkung der Bildungsteilhabe führen als auch junge Flüchtlinge in aktives Bewältigungshandeln bringen, wie in den Prozessen der Hoffnungslosen und Hoffnungsfrohen beschrieben wurde. Junge Flüchtlinge sind nicht nur Opfer von diskriminierenden oder Nutznießer von unterstützenden Strukturen, durch ihre Partizipation nehmen sie auch selbst Einfluss auf Strukturen (vgl. zur Bedeutung von Partizipation, Unger, 2014, S. 49).

Resilienz und hohe Bildungsaspirationen sind insofern Ressourcen der Jugendlichen, die wesentlich beeinflussen, inwiefern institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen ihre Bildungsteilhabe bestimmen. In den Strukturen grundgelegte Ausschlussprozesse wiederum besitzen jedoch auch wesentlichen Einfluss auf diese personalen Ressourcen.

3. Implikationen für pädagogische Praxis und Bildungspolitik

Aufbauend auf die dargestellten Faktorenbereiche lassen sich wichtige Implikationen für die Praxis ableiten (vgl. Abb. 5c.3). Die Übertragbarkeit von Best Practices der Forschungsorte wird diskutiert. Es zeigen sich notwendige Handlungsansätze, um die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge zu stärken.

Im Vergleich der zwei unterschiedlichen Forschungsorte München und Toronto liegt die Chance, durch die Kontrastierung Schwächen und Stärken des Bildungssystems für junge Flüchtlinge am jeweiligen Ort herauszuarbeiten. Wichtige Anhaltspunkte für Ansätze gelingender Bildungsprozesse wurden zudem in der Analyse der Empirie 2 sichtbar. Hier sollen nun einige Aspekte herausgegriffen werden, um gezielte Vorschläge für die Förderung der Bildungsteilhabe von jungen Flüchtlingen in München und Toronto geben zu können. Der kanadische Multikulturalismus und die strukturellen Bedingungen des

TDSB bieten Anhaltspunkte zur Verbesserung der Teilhabechancen (3.1). Es muss jedoch auch innerhalb der politischen Systeme zum Abbau von restriktiven Asylregelungen und zur Definition von Integration als Zielvorgabe kommen (3.2). Bildungsmotivation und gelingende Identitätsarbeit können durch weitere Handlungsansätze gestützt werden (3.3).

3.1 Kanadischer Multikulturalismus und das TDSB als mögliche Vorbilder für Deutschland und München

Deutschland steht im Augenblick vor einer historisch neuen Herausforderung sowie Chance. Die ab 2015 extrem gestiegenen Zahlen der AsylbewerberInnen verweisen darauf, welche wichtige Aufgabe in der Ermöglichung gelingender Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge liegt. Deutschlandweit wird für die Altersgruppe von 16–25 Jahren für das Jahr 2015 die Zahl von 130.143 neuen AsylbewerberInnen genannt (BAME, 2016a, S. 7). Die kanadische Integrationsphilosophie des Multikulturalismus, so argumentiert diese Arbeit, bietet wichtige Ansatzpunkte zur Verbesserung der Teilhabechancen von MigrantInnen und als Subgruppe dieser auch von Flüchtlingen. Das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft kann auf Dauer nur gelingen, wenn soziale Ungleichheiten zwischen den ethnokulturellen Gruppen und der Mehrheitsgesellschaft abgebaut werden. Geißler und Meyer schlagen als Alternative zum in Deutschland negativ besetzten Begriff des Multikulturalismus den der „interkulturellen Integration“ vor (Geißler & Meyer, 2014).

Erste positive gesellschaftliche Schritte in Richtung Akzeptanz sind gemacht. Eine *konsequente politische Orientierung an Chancengleichheit und positiver Wertung von Verschiedenheit* müssen noch vollzogen werden. Hierzu zählt meiner Ansicht nach auch ein wesentlich leichter Zugang zur Staatsbürgerschaft und so zu politischer Macht. Kanada zeigt hier mit seinen sehr viel kürzeren Wartezeiten und mit dem Geburtsrecht, dass Politik die Bedürfnisse der Einwanderer nicht mehr ignorieren kann, ohne von den Wählern abgestraft zu werden (vgl. hierzu Triadafilopoulos, 2012). Eine Annäherung des deutschen Systems an Kanada würde nicht nur für anerkannte Flüchtlinge durch den *schnelleren Zugang zur Staatsbürgerschaft* die Basis von gelingender Integration legen (vgl. hierzu Ager & Strang, 2008), auch statusunsichere junge Flüchtlinge würden von der verstärkten Berücksichtigung migrationsspezifischer Bedürfnisse in der Gesellschaft profitieren. Für Mehrheitsgesellschaft und ethnokulturelle Gruppen könnte hier ein Grundstein dafür gelegt werden, dass Begegnungen stärker auf gleicher Augenhöhe stattfinden.

Dies wiederum würde ein Integrationsverständnis anregen, dass auf beidseitiger Annäherung beruht und die Herkunftskulturen der MigrantInnen nicht abwertet. Eine „Einheit in der Verschiedenheit“ wird nur möglich sein, wenn es nicht dauerhaft zur segmentierten Assimilation (vgl. hierzu Zhou, 2012, S. 383) in untere gesellschaftliche Schichten kommt. Die Ausarbeitung von Handlungsansätzen in diesem Bereich könnte den Umfang einer weiteren Dissertation einnehmen. Deshalb sollen hier lediglich einige Beispiele aufgeführt werden.

- Abbau der Zugangsbarrieren zur Staatsbürgerschaft
- Stärkung von MigrantInnenorganisationen
- Einführung wirksamer Antidiskriminierungsstrategien
- Positive Wertung von ethnokultureller Diversität in Politik und Medien

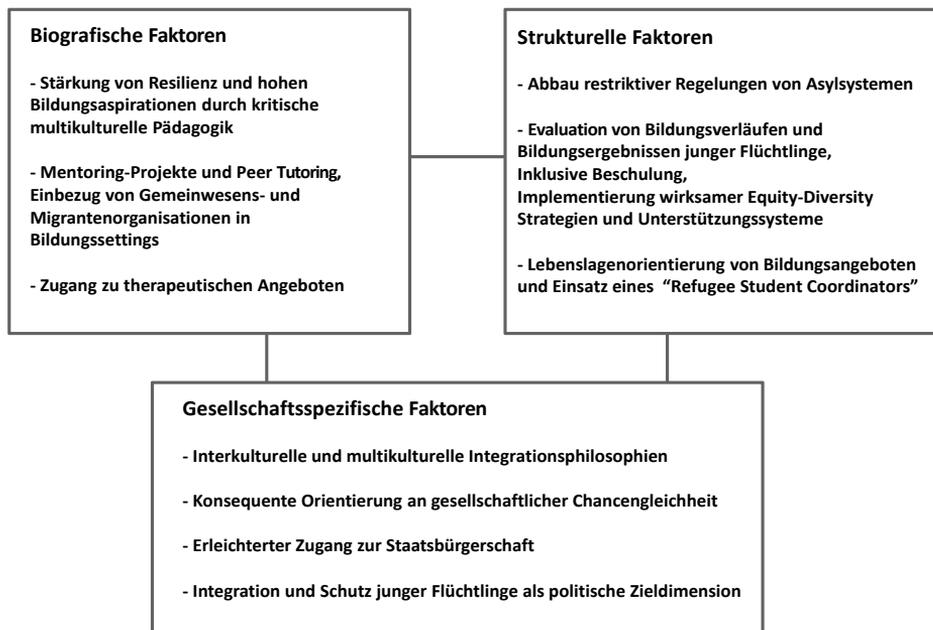


Abbildung 5c.3: Implikationen für die pädagogische Praxis und Bildungspolitik (Quelle: eigene Darstellung)

Die Übertragbarkeit der kanadischen Situation auf Deutschland ist beschränkt, da MigrantInnen in Kanada aufgrund der Auswahl durch das Punktesystem bessere sozio-ökonomische Ausstattung besitzen (vgl. II 1). Gerade deshalb ist es für Deutschland jedoch umso wichtiger, die *Bildungsteilhabe stärker von der sozialen Herkunft zu entkoppeln* (vgl. II 3). In politischen Debatten wird sichtbar, dass Deutschland nicht durchgehend wie in der Vergangenheit dem Irrtum aufsitzt, alle Flüchtlinge, die nun kommen, würden nach Stabilisierung der Lage in den Herkunftsländern wieder gehen. Insofern muss es aber auch zu tiefgreifenden Veränderungen im Bildungssystem kommen, um den ankommenden Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten der gelingenden Bildungsintegration zu bieten. Besonders für das im bundesweiten Vergleich stark segregierte vierstufige bayerische Bildungssystem ist dies notwendig. Den Bildungssystemen kommt eine zentrale Rolle zu, um Unterschichtungstendenzen auszugleichen, nicht wie bisher zu stabilisieren (vgl. II 3).

Das *Toronto District School Board ist ein Best-Practice-Beispiel für gelingende Integration von MigrantInnen* (Rutkowski, 2009). In der folgenden Aufzählung werden Handlungsansätze gezeigt, die sich in der Analyse als gelingende Unterstützungsstrukturen im TDSB bzw. des Bildungssystems in Ontario rekonstruieren lassen. Hamilton und Moore entwickeln einen Maßnahmenkatalog zur Verbesserung der Bildungsteilhabe von Flüchtlingskindern. Viele ihrer Handlungsansätze werden im TDSB bereits umgesetzt (vgl. hierzu Hamilton & Moore, 2006, S. 106 ff.).

- *Gesamt- und Ganztageschulsystem* mit Kurssystem
- *Inklusionsmodell*
- Ermöglichung eines *allgemeinen Schulrechts bis 21 Jahre* bei einer Schulpflicht bis 18 Jahre

- *Newcomer Reception Centre* (Assessment von sprachlichen und mathematischen Kenntnissen, Beratung)
- *Credential Assessment* (Anerkennung bisheriger Schul- und Lebensleistungen)
- *Reassessment* (zur Überprüfung der Platzierung in Leistungsniveaus und Fördersystemen)
- *Settlementworker* zur fallspezifischen Unterstützung und *Advocate* (Überprüfung der Strukturen) auf Ebene der einzelnen Highschool (mit spezialisiertem Wissen zu Asylsystem und Akkulturationsprozessen)
- *Equity Department* auf Ebene School Board zur Umsetzung von Equity und Diversity Strategien
- *Gruppen- und schulspezifische Evaluation von Bildungsergebnissen* als Grundlage von Equity- und Diversity-Strategien
- *Community Highschools*: Integration von Eltern, Gemeinwesenorganisationen und Migrantenorganisationen in der Schule
- Umsetzung von kritischer multikultureller Pädagogik (umgesetzt auch durch Community Partner) z.B. *Newcomergroups*, *Newcomer Orientation week*, *Black History week*; *Leadership-Programm*
- *LEAP-Programm* (Alphabetisierung und grundlegende Mathematikkompetenzen) und *ESL-Kurse* (Englisch als Zweitsprache) zur sprachlichen und schulischen Förderung mit *Teilintegration in reguläre Kurse*

Erweiterung der Altersgrenzen und Abbau von Sprachanforderungen

Wie der Vergleich der beiden formalen Bildungssysteme in Bayern und Ontario zeigt, besteht durch die Inklusionsausrichtung der Highschools ein wesentlich breiterer Zugang von jungen Flüchtlingen in Toronto. Da Mitgliedschaftsbedingungen nicht so stark wie in München an Alter, Sprachkenntnisse und Vorbeschulung gebunden sind und es ausreichend Schulplätze gibt, können junge Flüchtlinge schnell an Bildungsprozesse anknüpfen. In München muss es zu einem *Ausbau der Unterstützungssysteme innerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems* kommen.

Wünschenswert wäre eine grundlegende Bildungsreform. Die Integration von verschiedenen Schultypen in ein *Gesamtschulmodell* würde jungen Flüchtlingen eine größere Flexibilität und besseren Zugang zu unterschiedlichen Schulabschlüssen ermöglichen. Das *Kurssystem im Sekundarbereich* in Toronto wurde von vielen jungen Flüchtlingen flexibel genutzt. So konnten SchülerInnen inhaltlich an bereits bestehende Kenntnisse (z. B. in Mathematik) anknüpfen, während sie sprachliche Förderung erhielten. Vor allem muss es in München zu einer *Erweiterung der Altersgrenzen* kommen. Im TDSB ist es so trotz der allgemeinen Schulpflicht bis 18 Jahre möglich, die Highschool bis zum 22. Lebensjahr zu besuchen. Die Highschool kann einer breiten Schülerschaft Bildungsangebote machen, da sie sich innerschulisch sehr stark ausdifferenziert. Sowohl innerhalb der Leistungsniveaus (Streams) als auch aufgrund von LEAP-Programm und ESL-Kursen sowie durch das breite Unterstützungssystem in Guidance Department und durch Community Partner. Durch die *Teilintegration in reguläre Klassen* bleibt jedoch der Kontakt zwischen EinwanderInnen und Mehrheitsgesellschaft bestehen. In München muss es zudem zu einer *starken Erweiterung von Bildungsangeboten* kommen. Die Situation hat sich seit der Datenerhebung aufgrund der sehr hohen Zahlen noch wesentlich verschärft. Auch wenn

nun einzelne Ansätze zu beobachten sind, dass sich Regelsysteme stärker für die Gruppe der jungen Flüchtlinge öffnen.

Equity-/Diversity-Strategien und Community Highschool

Die Umsetzung von chancengleicher Bildungsteilhabe wird im TDSB durch die Einrichtung eines *Equity Departments* gefördert. Hier kommt es zur laufenden *Evaluation der Chancengerechtigkeit* auf Ebene des School Boards und der einzelnen Schulen bezogen auf bestimmte soziale Kategorien (u. a. Gender; sexuelle Orientierung; Nationalität). Die Bildungsergebnisse von Flüchtlingen werden allerdings nicht getrennt betrachtet. Wie deutlich wurde, haben diese Evaluationsergebnisse direkten Einfluss auf die Strukturen an den Highschools. Akteure werden für die Bedürfnisse bestimmter Gruppen sensibilisiert. Zum Teil kommt es zum direkten Druck auf LehrerInnen, besseren Zugang zu höheren Leistungsniveaus zu ermöglichen. Auch wenn die Durchsetzung von individuellen Leistungsnormen und die Förderung bestimmter Gruppen nicht von allen Akteuren positiv bewertet wird, kann sie dennoch als wichtige Prävention von Diskriminierungsmechanismen rekonstruiert werden. Die Orientierung und Umsetzung der Equity und Diversity Strategien ist in den *Richtlinien des Bildungsministeriums in Ontario sowie in den Policies des TDSB* grundgelegt. Diese Richtlinien umfassen auch die Regelungen zu *Assessment in Newcomer Receptioncentres, Reassessment und Credential Assessment*. Auch wenn die Umsetzung in der Praxis nicht stringent vollzogen wird, stellen sie dennoch die strukturelle Basis von an Chancengleichheit ausgerichteten Eingliederungsprozessen für Seiteneinsteiger dar. In München müssen Strukturen für Seiteneinsteiger geschaffen werden. Community Highschools können durch die *Einbeziehung von Gemeinwesenorganisationen und ethnischen Communities* zur positiven Wertung ethnokultureller Vielfalt und zur Lebenslagenorientierung beitragen. Sie entlasten zudem andere Akteure an der Highschool, indem sie Aufgaben der sprachlichen Förderung, psychosozialen Stabilisierung und emotionalen Verortung übernehmen. Wichtiger Bezugspunkt ist hier die *Regelung zum Volunteering*, die für den Abschluss des Sekundärschulzertifikates notwendig ist. Sie verstärkt die Vernetzung von Highschool und Community Partner. Die Zusammenarbeit von Schulen und Communities wird im Forschungsstand als wirksamer positiver Faktor auf die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge beschrieben (Dippo et al., 2012, S. 47). Die Einbeziehung der Communities in den Bildungssettings führt zur Entwicklung und Stabilisierung der wichtigen Ressourcen Resilienz und Bildungsmotivation.

Zugang zu Settlementworkern als Begleitung und Advocates

Settlementworker können für junge Flüchtlinge *zentrale Unterstützungspersonen im Schulsetting* sein. Sie verfügen über *Spezialwissen, was Akkulturationsprozesse und asylrechtliche Rahmenbedingungen* betrifft. Es können zwei wichtige Aspekte ihrer Unterstützungsfunktion rekonstruiert werden. Auf Fallebene nehmen sie wichtige Vermittlerpositionen ein. Hier ähneln sich ihre Funktionen stark mit jenen der SchulsozialarbeiterInnen. Sie haben im System Highschool jedoch auch die Aufgabe der Advocacy für die Gruppe junger Flüchtlinge. Settlementworker agieren an den Schnittstellen von Bildungs- und Asylsystem als „Vermittler“ und „Übersetzer“ der Bedürfnisse junger Flüchtlinge. Durch Settlementworker können diskriminierende Asylstrukturen in Bildungsangeboten adressiert

werden. In München nehmen SchulsozialarbeiterInnen vor allem in den spezialisierten Bildungsangeboten ähnliche Funktionen ein. Hier müssen jedoch noch vertieft Möglichkeiten des Studiums und der Weiterbildung für pädagogisches Personal in diesem Bereich geschaffen werden. In der Analyse der Bildungsstrukturen und Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge wurde immer wieder deutlich, dass das Wissen zu Fluchtmigration und *interkulturelle Reflexionsfähigkeit* enorme Wichtigkeit für den Umgang mit dieser Zielgruppe hat. Kulturell defizitäre Ansichten werden in beiden Forschungsorten bei einigen Akteuren rekonstruierbar. Pädagogisches Personal in München und Toronto sollte *Fortbildungen im Bereich Fluchtmigration* erhalten. Innerhalb schulischer Bildung könnte die sehr gute Idee des Rektors Mr. Mitchel aufgegriffen werden. Ein „Traveling Panel“ bestehend aus jungen Flüchtlingen, Eltern und Fachkräften könnte während Teamsitzungen und Besprechungen pädagogisches Fachpersonal für diese Zielgruppe sensibilisieren. Langfristig muss es in München jedoch auch zu einem verstärkten *Ausbau des Deutsch als Zweitsprache-Studiums und zum Ausbau der Aus- und Weiterbildung im Bereich Settlement und Flucht* kommen. In Toronto wird hier durch die Universitäten und Community Colleges bereits ein breites Angebotsspektrum verwirklicht.

Der stärkere *Einsatz von sozialpädagogischer Begleitung* wird auch in der Literatur empfohlen. So Gag und Schröder in ihrem Bericht zur Bildungssituation junger Flüchtlinge in Hamburg:

„In der Fachdebatte besteht Einigkeit darüber, dass unter den erschwerten Bedingungen, unter denen junge Flüchtlinge ihren Bildungsweg und ihre berufliche Einmündung gestalten müssen, dies nur gelingen kann, wenn eine tragfähige sozialpädagogische Begleitung vorgehalten wird“ (Gag & Schroeder, 2012, S. 30)

Diese, so stellt der Vergleich Toronto–München dar, muss von fachkundigem Personal bezüglich Bildung und fluchtspezifischer Aspekte (wie Asylrecht und Trauma) geleistet werden. Bekommen diese Sozial- oder Settlementarbeiter zudem auch strukturelle Befugnisse, können sie zur Lebenslagenorientierung beitragen und institutionelle Diskriminierung innerhalb bürokratischer Routinen hinterfragen.

Spezialisierung versus Inklusion

Auf die Frage, ob auf SchülerInnen mit speziellen Lernbedürfnissen in Form spezialisierter Schulangebote oder aber durch die unterstützte Inklusion in regulären Angeboten reagiert werden sollen, gibt es keine eindeutige Antwort. Beide Formen der Unterstützung zeigen positive und negative Dynamiken. So betonen junge Flüchtlinge in dieser Studie ein Gefühl der Zugehörigkeit und der *Ausrichtung an ihren Lebenslagen und Förderbedürfnissen in den spezialisierten Angeboten*. Auf der anderen Seite lehnen sie die Trennung von Gleichaltrigen und die Separation vom regulären Schulbetrieb ab. Durch LEAP und ESL-System scheint das TDSB zu versuchen, einen Mittelweg zu gehen. Den speziellen Bedürfnissen von Fremdsprachenlernern soll in getrennten Klassen Rechnung getragen werden. Sie sind jedoch nur als Übergangssysteme konzipiert und die konstante Teilnahme an regulären Klassen (wie in Sport, Kunst oder Hauswirtschaft) ist in den Policies grundgelegt. Dennoch kommt es auch in diesem System zur Verfestigung von Routinen, die zum Verbleib in Hilfesystemen und zur Segregation vom regulären Schulbetrieb füh-

ren können. Trotz Assessment und Reassessment kommt es zu falschen Einstufungen und Einschränkungen der Bildungsoptionen. Loewen kommt aufgrund des aktuellen Forschungsstandes zum Resultat, dass die *Inklusion in regulären Angeboten* für die meisten Gruppen von Zweitsprachenlernern die bessere Option ist. Die getrennte Beschulung von Zweitsprachenlernern kann zur Isolation und stereotypisierenden Zuschreibungen führen und schränkt den Kontakt zu Muttersprachlern stark ein (Loewen, 2006, S. 43 ff.). Dennoch, wie sie hier verdeutlicht, kann es gute Gründe für eine spezialisierte Beschulung geben:

„[...] there may be occasions where withdrawing them is appropriate. Reasons for withdrawal might include helping total beginners with basic English literacy, focusing on specific problems or assignments, and allowing traumatized student to develop a trusting relationship with an adult“ (Loewen, 2006, S. 45).

Von besonderer Bedeutung, wie sich auch in dieser Studie zeigt, ist die konkrete Umsetzung in die Praxis. Hier können sich dysfunktionale Routinen und bürokratische Vorgänge ergeben, die den Zugang zu weiteren Bildungsoptionen wesentlich einschränken. In München würden junge Flüchtlinge durch eine stärkere Inklusion in reguläre Angebote einen deutlich breiteren Zugang zu verschiedenen Bildungsabschlüssen und Optionen bekommen. Wirksame Unterstützungsmechanismen der spezialisierten Angebote und ihre Lebenslagenorientierung müssten dann jedoch auch in den regulären Angeboten implementiert werden.

Weiterer Handlungsbedarf in den Highschools in Toronto

Das TDSB kann als Best-Practice-Beispiel wertvolle Hinweise auf Verbesserungsvorschläge in München bieten. Dennoch zeigt sich in der Analyse, dass auch hier einige junge Flüchtlinge von Exklusionsmechanismen und Diskriminierung betroffen sind. Die folgende Aufzählung zeigt mögliche Handlungsansätze für formale Bildung in Toronto.

- Abbau bürokratischer Hürden in den Newcomer Assessment Centre und Highschools
- Konsequente Durchführung von Reassessment und Evaluation, um dauerhaften Verbleib in Unterstützungssystemen zu vermeiden
- Mehr Zugang zu Settlementworkern
- Evaluation von Bildungsergebnissen junger Flüchtlinge (Selbstidentifikation als Flüchtling)
- Förderung der Vereinbarkeit von Bildung und Arbeit

Lehren für Toronto/Lehren für München?

In *Toronto* profitieren junge Flüchtlinge von der über die Jahre entwickelten Unterstützungssysteme und der Implementierung kritischer multikultureller Konzepte in den Schulen. Diese wirksamen Inklusionsmechanismen wurden für die hochdiverse Schülerschaft, aber nicht speziell für junge Flüchtlinge entwickelt. In *München* bleibt zu hoffen, dass sich nun aufgrund der sehr hohen Zahlen von Flüchtlingskindern und Flüchtlingsjugendlichen Schulstrukturen und Gesellschaftsstrukturen ändern. Dann wäre hier ein umgekehrter Prozess möglich und Kinder mit Migrationshintergrund könnten von neuen

Strukturen profitieren. Erste Anzeichen sind schon erkennbar, wie der Ausbau der Willkommensklassen in anderen Bundesländern zeigt. In Bayern sind Übergangsklassen im Sekundarbereich nach wie vor an den Mittelschulen angegliedert. Dennoch zeigen sich auch hier erste Modellprojekte an Realschulen.

3.2 Abbau restriktiver Asylregelung und Integration als politische Zieldimension für junge Flüchtlinge

- München
 - Verbesserung der Lebensbedingungen von AsylbewerberInnen und abgelehnten AsylbewerberInnen in München
 - Gezielte Information zu Bildungsmöglichkeiten in Gemeinschaftsunterkünften in München
 - Entkoppelung der Bleiberechtperspektive von beruflicher Ausbildung
 - Uneingeschränkter Zugang zu Berufsausbildungshilfe und BAföG
 - Ermöglichung der Jugendhilfe bis zum 21. Lebensjahr und Nachbetreuung darüber hinaus, wenn notwendig
 - Abbau des nachrangigen Arbeitsmarktzuganges
- Toronto
 - Abbau der Arbeitsverbote
 - Zugang zur Jugendhilfe für umF
 - Uneingeschränkter Zugang zu nationalen Studiengebühren, Studienkrediten und Abschaffung des TOEFL Tests
- Beide
 - Integration junger Flüchtlinge als politische Zieldimension (Gelder, Programme, Gesetze)
 - Spezialisierung und Fortbildung von pädagogischem Personal

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Überlappung von aufenthalts- und asylrechtlichen Begebenheiten und dem Bildungssystem zu spezifischen Barrieren für junge Flüchtlinge führt. Integration muss zur politischen Zielperspektive für die jungen Flüchtlinge werden.

Verbesserung der rechtlichen Situation von AsylbewerberInnen und abgelehnten Flüchtlingen

Sowohl in Kanada als auch in Deutschland ist Integration als Zieldimension für statusunsichere Flüchtlinge lange abgelehnt worden. In Deutschland scheint sich jedoch langsam ein politisches Bewusstsein zu entwickeln, dass die Unterstützung von Integration junger Flüchtlinge bereits vor dem Erlangen eines unbefristeten Aufenthalts ansetzen muss. Auch wenn hier ökonomische Bedarfe und die Stabilisierung des sozialen Friedens ausschlaggebend sind, führte dies im Laufe der letzten Jahre und Monate zu rechtlichen Verbesserungen für AsylbewerberInnen. In Kanada hingegen muss der Trend zu immer restriktiveren Gesetzesmaßnahmen gestoppt werden. Vergleicht man die neusten Zahlen

von Asylanträgen in beiden Ländern, scheinen diese zudem aufgrund der extrem niedrigen Zahlen völlig unnötig.

Integration als Zieldimension ist als Basis notwendig, damit *restriktive Gesetzeslagen verändert werden und Gelder für neue Strategien und Unterstützungsprogramme bereitgestellt werden*. Arbeitsverbote, die Ausweisung von unsicheren Aufenthalten in der Arbeiterlaubnis in Toronto sowie kurzfristige Aufenthalte und nachrangiger Arbeitsmarktzugang müssen in beiden Kontexten abgebaut werden. In München muss der soziale Wohnungsbau vorangetrieben werden, um Flüchtlingen ein menschenwürdiges Leben außerhalb der Gemeinschaftsunterkünfte zu ermöglichen. Obwohl es nun innerhalb einer Gesetzesänderung zum Abbau der Zugangsbarrieren zu BAföG und BAB kommt, sollten diese keine Wartefristen besitzen (vgl. II 2). Die Bleiberechtsperspektive nach §18a und §25a sollte gleichwertig für berufliche und schulische Bildung gelten. In Toronto muss sich der tertiäre Bildungsbereich öffnen. Der Zugang zu nationalen Studiengebühren und Studienkrediten muss deshalb auch für statusunsichere junge Flüchtlinge gelten. Für beide Forschungsorte ist es notwendig, flexible Settings für Jugendliche zu schaffen, die neben der Schule, Ausbildung und Studium arbeiten müssen. Verstärkte staatliche Unterstützung muss zur Sicherung der Finanzierung der Bildungszeit geleistet werden.

Aufmerksamkeit für vulnerable Gruppen

In *München* müssen begleitete minderjährige Flüchtlinge und junge volljährige Flüchtlinge verstärkt in den Blick genommen werden. Insbesondere *Informationsbarrieren in den Gemeinschaftsunterkünften* müssen abgebaut werden. Hierzu ist es notwendig, dass die Betreuung durch SozialarbeiterInnen wesentlich erweitert wird. Weitere Maßnahmen könnten sein:

- Informationsblätter für alle jungen Flüchtlinge im Alter bis zu 24 Jahren zu ihren Bildungsmöglichkeiten, übersetzt in Sprachen der Hauptherkunftsländer
- Infoveranstaltungen in Gemeinschaftsunterkünften
- Internetpräsenz der Bildungsangebote in mehreren Sprachen
- Erweiterung der Bildungsplätze

Obwohl für die *Flüchtlinge in den Jugendhilfeeinrichtungen* zunächst sehr viel bessere Lebenslagen und Bildungsaussichten bestehen, muss es auch hier zu einigen konzeptionellen Veränderungen kommen, um die Selbstbestimmung der Jugendlichen konsequenter zu achten. Direktive Beratung in Berufsausbildung wird oftmals mit dem Ausscheiden aus der Jugendhilfe ab dem 18. Geburtstag begründet. Auch für junge Flüchtlinge sollten hier die Regelungen des Jugendhilfegesetzes gelten, die eine Förderung bis zum Alter von 21 möglich machen. Wenn die anschließende Nachbetreuung sowie der Erhalt von BAföG und die rechtliche Stabilisierung auch durch Schule und Studium gewährleistet sind, würde dies sicher zum Abbau institutioneller Barrieren von jungen Flüchtlingen in Jugendhilfebezügen führen.

In *Toronto* ist mehr Unterstützung für unbegleitete Minderjährige notwendig. Bessere Lebensbedingungen sind, wie es sich am Fall von Sam zeigt, vor allem in Pflegefamilien möglich. Hier könnte das ausgebaute Hilfesystem für umF in München Anhaltspunkte für Ansätze in Toronto bieten.

3.3 Handlungsansätze zur Unterstützung gelingender Identitätsarbeit und zum Erhalt der Bildungsmotivation

Resilienz und Bildungsmotivation wurden als wesentliche positive Faktoren der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge verdeutlicht. In der Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen junger Flüchtlinge wurde sichtbar, dass soziale und personale Prozesse diese Ressourcen entwickeln und stabilisieren können. Hier wird nun nach solchen praktischen Implikationen und Handlungsansätzen gefragt, die diese wirkungsmächtigen Ressourcen junger Flüchtlinge stärken. Die folgende Aufzählung bietet einen Überblick.

- Mentoren-Programme als Zugang zu stützenden Bezugspersonen
- Empowerment durch politisches Lobbying
- Bonding Connections durch Zugang zu ethnischen und religiösen Communities
- Stärkung der Eltern und Eltern-Kind-Beziehungen
- Kreative Projekte zur Verarbeitung der Fluchterfahrungen
- Zugang zu therapeutischer Hilfeleistung

„Meaningful relationships“ zu Erwachsenen als wichtige Unterstützung positiver Selbstbilder

Junge Flüchtlinge haben nicht nur das Bedürfnis nach unterstützenden Beziehungen zu Erwachsenen (vgl. I 3), sie haben häufig auch die Fähigkeit, diese aufzubauen und zu vertiefen. Die Analyse zeigt, dass es hier zu informellen Lernprozessen und zur Unterstützung des Aufbaus positiver Selbstbilder kommen kann. Erhalten junge Flüchtlinge Zugang zu Mentoren, Ehrenamtlichen sowie unterstützenden LehrerInnen, SozialarbeiterInnen und SchulleiterInnen, kann dies zur Entwicklung und Stabilisierung von hohen Bildungsaspirationen und Motivation führen. Durch solche Beziehungen können junge Flüchtlinge Zuversicht entwickeln, was sie selbst, ihren Bildungsweg und die Bewältigbarkeit der Herausforderungen angeht. Auf der anderen Seite erhalten sie hier auch sachliche, informelle und finanzielle Hilfeleistungen.

Unterstützung aktiver Bewältigungsformen: Empowerment und politisches Lobbying

Die Lebenslagen der jungen Flüchtlinge sind häufig dadurch geprägt, dass Jugendliche und junge Erwachsene selbst in existentiellen Fragen wenig Einflussmöglichkeiten besitzen. Es wurde bereits verdeutlicht, dass diese Lebenswelten der Fremdbestimmung und Fremdkontrolle zu Selbst- und Weltbildern der Hoffnungslosigkeit und einhergehend zu passiven Bewältigungsformen führen können. Junge Flüchtlinge, so wurde jedoch auch sichtbar, sind den Strukturen nicht völlig unterworfen: die Deutungsmacht selbst eines negativen Aufenthaltsstatus liegt bei ihnen. Non-formale und informelle Bildungsmodalitäten eignen sich, um Prozesse der Selbstwirksamkeitswahrnehmungen zu initiieren. Eine Orientierung dieser Bildungsangebote an Anti-Oppressive-Frameworks und Empowerment kann Resilienz und Bildungsmotivation als wichtige Ressourcen fördern. In den beiden hier betrachteten Städten engagieren sich junge Flüchtlinge in Selbsthilfeorganisationen und Gemeinwesenorganisationen für ihre eigenen Rechte. Dies führt nicht nur zur Selbststärkung dieser jungen Menschen, sondern auch zur verstärkten öffentlichen Wahrnehmung und Beachtung der Gruppe. Junge Flüchtlinge werden hier nicht als passive

Opfer sichtbar, sondern als aktive und engagierte junge Leute, die ihre Interessen und ihr Leben selbst in die Hand nehmen.

Eltern und Communities als emotionale Stütze

Junge Flüchtlinge nehmen den Kontakt zu ihren ethnischen und religiösen Communities sowie ihren Herkunftsfamilien größtenteils als große Unterstützung wahr. Sie erleben hier Zugehörigkeit und können ihre Sorgen und Belange in ihren Muttersprachen berichten. Das Feiern gemeinsamer (religiöser) Feste, die Möglichkeit einfach zu sprechen und verstanden zu werden und das Verständnis für die Lebenslagen werden von InterviewpartnerInnen als wichtiger Schutz vor sozialer Isolation beschrieben. Dennoch kommt es zu Widersprüchen, denn der Kontakt kann auch (besonders für Mädchen und junge Frauen) zur Kontrolle eigener Lebensentwürfe führen. Beide Aspekte zeigen, wie wichtig es ist, *Migrantenorganisationen zu fördern und ethnische und religiöse Communities in Bildungsettings mit einzubeziehen*. Jungen Flüchtlingen würde so die emotionale Verortung in den Bildungsangeboten erleichtert. Diese Akteure können deutlich zur Lebenslagenorientierung der Bildungsstrukturen beitragen. Auf der anderen Seite wäre es so auch möglich, *über Teilhabegerechtigkeit und diskriminierende Normen innerhalb der Communities in Austausch zu kommen*. Dies bezieht sich auch auf die Zusammenarbeit mit Eltern. Sie spielen eine zentrale Rolle für die Entwicklung und den Erhalt von Bildungsaspirationen der jungen Flüchtlinge. Bildungsangebote sollten *intensive Elternarbeit* (wenn Eltern im Land sind) als einen konzeptionellen Schwerpunkt setzen, um die Bildungsorientierung vieler Eltern als Ressource nutzbar zu machen. Grundlage ist hier jedoch ein positives Verständnis für die Herkunftsfamilie, die nicht nur eine einseitige Assimilation an die Aufnahmegesellschaft fordert. Begegnet das pädagogische Personal den Familien mit Anerkennung und Verständnis, wird es eventuell auch möglich, über kritische Punkte wie einschränkende Geschlechterrollen und finanzielle Familienverantwortung in Kommunikation zu treten. Eine wertschätzende Atmosphäre könnte zudem Bildungsangebote auch für die Eltern als Bildungs- und Kontaktort zur Mehrheitsgesellschaft erschließbar machen. So könnten hier zum Beispiel *Sprachkurse und Selbsthilfegruppen* angeboten werden.

Bewältigung traumatischer Erlebnisse

Kreative Projekte wie Theaterarbeit und Musik können die aktive Bewältigung von traumatischen Erlebnissen unterstützen. Sowohl das Zusammensein mit der Peer Group als auch die institutionelle Anbindung an weitere Unterstützungssysteme wird hier von den ExpertInnen und jungen Flüchtlingen als wichtige Hilfestellung beschrieben. Dennoch werden diese Angebote nicht für alle jungen Flüchtlinge ausreichen, um Fluchterfahrungen zu verarbeiten. Für einige InterviewpartnerInnen ist eine *psychotherapeutische Behandlung* notwendig, um Erlebnisse der Vergangenheit und Gegenwart bewältigen zu können. Insbesondere das geringe Platzangebot sowie die eingeschränkte Krankenversicherung während des Asylverfahrens müssen hier sowohl in Toronto als auch in München adressiert werden, um jungen Flüchtlingen einen breiteren Zugang zu notwendiger therapeutischer Hilfeleistung zu ermöglichen.

Weiterer Forschungsbedarf

Die hier vorliegende Studie stellte vier zentrale Fragestellungen zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge, sie fragte nach Bildungsstrukturen, zentralen Faktorenbereichen der Bildungsteilhabe, personalen und sozialen Prozessen als Einflussfaktoren und möglichen praktischen Implikationen.

Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge wurden im ersten empirischen Kapitel ausführlich beschrieben und diskutiert. Diese Arbeit führt hier zu einer wesentlichen Untermauerung und Erweiterung des Forschungsstandes, sowohl was die Beschreibung gelingender Inklusionsstrukturen als auch Mechanismen der institutionellen und strukturellen Diskriminierung betrifft. Anhand dieser Forschungsarbeit wird deutlich, dass es sowohl Hinweise auf gelingende Bildungsteilhabe als auch Bildungsungleichheiten gibt. Wie sich Bildungsergebnisse junger Flüchtlinge jedoch konkret darstellen, sollte innerhalb eines quantitativen, repräsentativen Forschungssettings überprüft werden. Anzuregen ist insofern die *Aufnahme der Selbstdefinition als Flüchtling in den Schulstatistiken*.

Die in dieser Arbeit ausgearbeiteten Faktorenbereiche der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge können in *zwei zentrale Hypothesen* gefasst werden:

- 1) Für junge Flüchtlinge sind – abgrenzbar zu anderen Gruppen von MigrantInnen – spezielle Faktorenlagen der Bildungsteilhabe vorhanden. Diese formen sich als Zusammenspiel von:
 - gruppenspezifischen biografischen Faktoren: Resilienz, Bildungsmotivation und Bildungsaspirationen sowie Trauma- und Verlusterfahrung
 - strukturellen Faktoren: strukturelle und institutionelle Barrieren und Diskriminierung
- 2) Gesellschaftsspezifische Integrationsphilosophien und ihre Umsetzung in Gesetzen und Richtlinien haben wesentliche Auswirkungen auf die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Kanadischer Multikulturalismus führt tendenziell zur strukturellen Durchdringung des Bildungssystems in Form von Equity and Diversity-Strategien und zur stärkeren Skandalisierung von ungleicher Teilhabe und Ausschließung als die Assimilations- und Segregationstendenzen in Deutschland.

Mit dieser Studie wurde ein wichtiger erster Schritt zur Erklärung der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge gemacht. Diese Hypothesen müssen sich in *weiteren internationalen Studien* bestätigen. Wichtige Faktorenbereiche wurden innerhalb eines Modells der Bildungsteilhabe integriert. Dieses Modell kann als Basis für weitere Forschungsprojekte dienen.

Praktische Implikationen wurden auf der Basis der Analyse gezeigt. Weitere *Evaluationsstudien* sind jedoch notwendig, um die Umsetzung und den Einfluss auf die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge zu überprüfen.

Zuletzt zeigt sich, dass junge Flüchtlinge in ihren Bildungsverläufen deutlich von einer Ausrichtung an Autonomie und Empowerment profitieren. Innerhalb *partizipativer Studien* könnte der Forschungsprozess selbst informelle Lernprozesse initiieren. Eine weitere riesige Forschungslücke existiert bezüglich der *Bildungsteilhabe von jungen Flüchtlingen in ruralen Gebieten*. Besonders aufgrund der stärkeren Umverteilung und dem extremen Anstieg der Flüchtlingszahlen in Deutschland sollte solchen Forschungsprojekten Priorität

ingeräumt werden. Im Oktober 2015 begann ich deshalb innerhalb eines Lehrauftrages zu empirischer Sozialarbeitsforschung ein Photovoice-Projekt mit AsylbewerberInnen in Gemeinschaftsunterkünften in den ruralen Gebieten in Oberbayern.

Abkürzungsverzeichnis

AE	Aufenthaltserlaubnis
AsylbLG	Asylbewerberleistungsgesetz
AufenthG	Aufenthaltsgesetz
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BAB	Berufsausbildungsbeihilfe
CIC	Citizenship and Immigration Canada (kanadische Ausländerbehörde)
CLEO	Community Legal Education Ontario
DCO	Designated Countries of Origin (sichere Herkunftsländer)
EDL	English Language Development (Sprachförderung und Alphabetisierung)
ESF	Europäischer Sozialfond
ESL	English as a Second Language (Englisch als Zweitsprache)
EURODAC	European Dactyloscopy (europäische Datenbank zur Speicherung von Fingerabdrücken)
FIBA	Flüchtlinge in Beruf und Arbeit
GARs	Government Sponsored Refugees (staatlich gesponserte Resettlementflüchtlinge)
GU	Gemeinschaftsunterkunft für Asylbewerber
HaSA	Erfolgreicher Hauptschulabschluss
IFRC	International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IOM	International Organization for Migration
IRB	Immigration and Refugee Board
IRPRA	Immigration and Refugee Protection Act
KRK	Kinderrechtskonvention
LCRs	Landed in Canada Refugees (anerkannte Asylbewerber)
LEAP	Literacy Enrichment Academic Program
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PISA	Programme for International Student Assessment
PSRs	Privat Sponsored Refugees (privat gesponserte Resettlementflüchtlinge)
PTSB/PTSD	Posttraumatische Belastungsstörung/Post-Traumatic Stress Disorder
Quali	Qualifizierender Hauptschulabschluss
SWIS	Settlementworker in Schools
TCPSB	Toronto Catholic Public School Board
TDSB	Toronto District School Board
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
Ü-Klasse	Übergangsklasse zur Deutschförderung (auch V-Klasse; Willkommensklasse)
umF	unbegleitete minderjährige Flüchtlinge
UNHCR	United High Commissioner for Refugees

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1:	Theoretische Bezugspunkte und Fokussierung des Gegenstandsbereiches	25
Abbildung 1.2:	Zahlen von Fluchtmigration von 2000–2014	61
Abbildung 1.3:	Akkulturationsstrategien nach Berry	82
Abbildung 1.4:	Integrationsmodell nach Ager und Strang	84
Abbildung 2.1:	Fallvergleich München–Toronto	88
Abbildung 2.2:	Die Entwicklung zur multiethnischen Gesellschaft	95
Abbildung 2.3:	Anteil der ausländischen Bevölkerung in den G8-Staaten	97
Abbildung 2.4:	Struktur des Flüchtlingsschutzes in Kanada	109
Abbildung 2.5:	Entwicklung der Asylbewerberzahlen von 2009–2014	111
Abbildung 2.6:	Ablauf des Asylprozesses in Kanada	113
Abbildung 2.7:	Ablauf des Asylprozesses in Deutschland	116
Abbildung 2.8:	Das kanadische Schulsystem	124
Abbildung 2.9:	Das deutsche Schulsystem	125
Abbildung 2.10:	Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund in München und Bayern	129
Abbildung 2.11:	Bildungspolitische Richtlinien: Kanada und Deutschland im Vergleich	138
Abbildung 2.12:	Angebotsstruktur in München	146
Abbildung 2.13:	Angebotsstruktur in Toronto	147
Abbildung 4.1:	Überblick zum Design der Studie	167
Abbildung 4.2:	Zielsetzung der Forschungsarbeit	170
Abbildung 4.3:	Ablauf des Forschungsprozesses	174
Abbildung 4.4:	Gegenstandsangemessene Kombination von Forschungsmethoden	178
Abbildung 4.5:	Arbeitsbereiche der interviewten ExpertInnen	181
Abbildung 4.6:	Formales Kategoriensystem Empirie 1	184
Abbildung 4.7:	Theoretisches Sample Empirie 2	187
Abbildung 4.8:	Herkunftskontinente und Beschulung im Sample Empirie 2	188
Abbildung 4.9:	Rechtlicher Status und Familiensituation im Sample Empirie 2	189
Abbildung 4.10:	Kodiermatrix Empirie 2	192
Abbildung 4.11:	Generalisierbarkeit der Ergebnisse	201
Abbildung 5a.1:	Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge in Toronto	204
Abbildung 5a.2:	Strukturen formaler Bildung in Toronto	209
Abbildung 5a.3:	Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge in München	236
Abbildung 5a.4:	Strukturen non-formaler und formaler Bildung in München	242
Abbildung 5a.5:	Funktionen und Arbeitsbereiche von SozialarbeiterInnen ...	259
Abbildung 5b.1:	Bildungszeit im Aufnahmeland	289

Abbildung 5b.2:	Grafische Fallzusammenstellung Lilly 3de	293
Abbildung 5b.3:	Grafische Fallzusammenstellung Hassan 4de	295
Abbildung 5b.4:	Grafische Fallzusammenstellung Alexa 33ca	297
Abbildung 5b.5:	Grafische Fallzusammenstellung Sam 13ca	298
Abbildung 5b.6:	Prozesse der Entwicklung und Stabilisierung von Bildungsmotivation und Bildungsaspirationen	301
Abbildung 5b.7:	Prozesse der Fremdkontrolle und Einfluss des rechtlichen Status	308
Abbildung 5b.8:	Psychische Bewältigungsprozesse: Trauma, psychosomatische Symptome und Akkulturationsstress	315
Abbildung 5b.9:	Die Schutz- und Unterstützungsfunktion sozialer Netzwerke und non-formaler Bildungsprozesse	321
Abbildung 5b.10:	Soziale Prozesse im Klassenzimmer	330
Abbildung 5c.1:	Theoretisches Faktorenmodell der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge	370
Abbildung 5c.2:	Systemreferenzen in den Funktionssystemen	379
Abbildung 5c.3:	Implikationen für die pädagogische Praxis und Bildungspolitik	384

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.1:	Bildungsabschlüsse von Flüchtlingen in Kanada	37
Tabelle 1.2:	Diskriminierung nach Feagin & Feagin	46
Tabelle 1.3:	Herkunftsländer und Aufnahmeländer von Flüchtlingen weltweit	62
Tabelle 1.4:	Demografische Merkmale der Fluchtbevölkerung 2003–2014 (% of total population)	63
Tabelle 2.1:	Gesellschaftsmodelle und interkulturelle Pädagogik nach Nohl ..	101
Tabelle 2.2:	Leistungsniveaus und Migration in Toronto in %	132
Tabelle 2.3:	Ausländische und deutsche SchülerInnen an allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2012/13	134
Tabelle 2.4:	Akademische Leistungen von SchülerInnen aus Kriegsgebieten in Kanada	135
Tabelle 2.5:	Mathematische Kompetenzen in PISA 2012 mit Zuwanderungshintergrund (ZH) und ohne, sowie Differenzen im sozioökonomischen Status	136
Tabelle 2.6:	Flüchtlingsbevölkerung und Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Toronto und München	144
Tabelle 2.7:	Bildungsangebote für junge Flüchtlinge in München	148
Tabelle 2.8:	Bildungsangebote für junge Flüchtlinge in Toronto	152
Tabelle 4.1:	Demografische und lebensweltliche Merkmale zur Orientierung des theoretischen Samples	175
Tabelle 4.2:	Fragestellungen von Empirie 1 und Empirie 2	177
Tabelle 4.3:	Sample im Sample, Empirie 1 (Quelle: eigene Darstellung)	182
Tabelle 5a.1:	Unterstützungsstrukturen an der Highschool	217
Tabelle 5a.2:	Zielgruppenorientierung der Bildungsangebote in München	237
Tabelle 5a.3:	Ausschlussgründe für Bildungsangebote in München	246
Tabelle 5b.1:	Bildungswege und Bildungsziele der InterviewpartnerInnen	290
Tabelle 5b.2:	Diversität der InterviewpartnerInnen	350
Tabelle 5c.1:	Institutionelle und strukturelle Barrieren	377

Literaturverzeichnis

- Access Alliance (o. J.). *Community-Based Research Process Report. Refugee Youth Health Project: Phase 3*, Toronto.
- Access Alliance (2011). *Determinants of Educational Success for Refugee Youth in Toronto*, Toronto.
- Adam, H. (2009). Adoleszenz und Flucht – Wie jugendliche Flüchtlinge traumatisierende Erfahrungen bewältigen. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (2., erw. Aufl., S. 139–155). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Adam, H. & Inal, S. (2013). *Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen* (Pädagogik: Praxis). Weinheim: Beltz.
- Ager, A. & Strang, A. (2008). Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*, 21 (2), 166–191.
- Aktuelle Gesetzentwürfe (2014). *Ausländerrecht, Migrations- und Flüchtlingsrecht. [Integrationskurstestverordnung, höhere Leistungen für Asylbewerber, aktuelle Gesetzesentwürfe]* (8. Aufl., Rechtsstand: 1. Juni 2014). Regensburg: Walhalla-Fachverl.
- Ali, M. A., Taraban, S. & Kaur Gill, J. (2003). *Unaccompanied/Separated Children Seeking Refugee Status in Ontario: A review of Documented Policies and Practices* (CERIS: Centre of Excellence for Research on Immigration and Settlement-Toronto, Hrsg.) (working paper Nr. 27), Toronto.
- Allen, J., Basilier Vaage, A. & Hauff, E. (2006). Refugees and Asylum seekers in societies. In D. L. Sam & J. W. Berry (Hrsg.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (S. 198–217). Cambridge: Cambridge University Press.
- Amrith, S. S. (2014). Currents of Global Migration. *Development and Change*, 45 (5), 1134–1154.
- AMSSA (2013). *Refugees – Statistics & Trends in Canada and BC* (AMSSA Info Sheet Series No. 8).
- Anderson, A. (2006). Resilience. In R. J. Hamilton & D. Moore (Hrsg.), *Educational interventions for refugee children. Theoretical perspectives and implementing best practice* (2. Aufl., S. 53–63). London: Routledge Falmer.
- Anderson, A., Hamilton, R. J., Moore, D., Loewen, S. & Frater-Mathieson, K. (2006). Education of refugee children. In R. J. Hamilton & D. Moore (Hrsg.), *Educational interventions for refugee children. Theoretical perspectives and implementing best practice* (2. Aufl., S. 1–12). London: Routledge Falmer.
- Anderson, B. (2014). Trafficking. In E. Fiddian-Qasmiyeh, G. Loescher, K. Long & N. Sigona (Hrsg.), *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies* (First Edition, S. 355–367). Oxford: Oxford University Press.
- Anisef, P., Brown, R., Phytian, K., Sweet, R. & Walters, D. (2010). Early School Leaving among Immigrants in Toronto Secondary Schools. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 47 (2), 103–128.
- Anisef, P. & Kilbride, K. M. (2003a). Introduction. In P. Anisef & K. M. Kilbride (Hrsg.), *Managing two worlds. The experiences and concerns of immigrant youth in Ontario* (S. 1–36). Toronto: Canadian Scholar's Press.
- Anisef, P. & Kilbride, K. M. (2003b). Conclusions: Overview and Implications of the Research. In P. Anisef & K. M. Kilbride (Hrsg.), *Managing two worlds. The experiences and concerns of immigrant youth in Ontario* (S. 235–272). Toronto: Canadian Scholar's Press.
- Anisef, P. & Kilbride, K. M. (Hrsg.). (2003c). *Managing two worlds. The experiences and concerns of immigrant youth in Ontario*. Toronto: Canadian Scholar's Press.
- Anisef, P., Kilbride, K. M. & Khattar, R. (2003). The needs of Newcomer Youth and Emerging “Best Practices” to Meet those Needs. In P. Anisef & K. M. Kilbride (Hrsg.), *Managing two*

- worlds. *The experiences and concerns of immigrant youth in Ontario* (S. 196–234). Toronto: Canadian Scholar's Press.
- Apolinarski, B. (Dezember 2013). *Studieren in München. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in München. Regionalauswertung der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung* (Deutsches Studentenwerk, Hrsg.), München.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.). (2007). *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich*. Münster, New York: Waxmann.
- Arbel, E. & Brenner A. (November 2013). *Boarding on failure. Canada, U.S. Boarder Policy and the Politics of Refugee Exclusion*. Haward Immigration and Refugee Law Clinical Program.
- ARD (Oktober 2015). *ARD DeutschlandTrend Oktober 2015*. Zugriff am 12.12.2015. Verfügbar unter <https://www.tagesschau.de/inland/deutschlandtrend-409.pdf>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55 (5), 469–480.
- Auernheimer, G. (2004). *Unser Bildungssystem- für die Einwanderungsgesellschaft dysfunktional*, Universität zu Köln. Zugriff am 10.1.2016. Verfügbar unter <http://www.hf.uni-koeln.de/31370>
- Auernheimer, G. (2012). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (Einführung Erziehungswissenschaft, 7., überarb. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (2013). Einleitung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (5. Aufl., S. 7–20). Wiesbaden: Springer VS.
- Aumüller, J. (2009). *Assimilation. Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept* (Kultur und soziale Praxis). Bielefeld: Transcript.
- Aumüller, J. & Bretl, C. (Februar/2008). *Die kommunale Integration von Flüchtlingen in Deutschland* (Berliner Institut für Vergleichende Sozialforschung, Hrsg.).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Zukunft des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Situation von Menschen mit Behinderung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Avenarius, H., Brauckmann, S., Döbert, H., Lehmann, R. & Sroka, W. (2007). Ziele, theoretischer Bezugsrahmen und methodische Anlage der Studie. In Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.), *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich* (S. 15–25). Münster, New York: Waxmann.
- Balluseck, H. v. (2003). Der Aufenthaltsstatus als wesentliche Variable für Akkulturationsprobleme. In H. v. Balluseck (Hrsg.), *Minderjährige Flüchtlinge; Sozialisationsbedingungen, Akkulturationsstrategien und Unterstützungssysteme* (S. 92–105). Opladen: Leske und Budrich.
- Balluseck, H. v. & Ringel, J. (2003a). Asylbewerberfamilien als primäre Sozialisationsinstanz. In H. v. Balluseck (Hrsg.), *Minderjährige Flüchtlinge; Sozialisationsbedingungen, Akkulturationsstrategien und Unterstützungssysteme* (S. 83–105). Opladen: Leske und Budrich.
- Balluseck, H. v. & Ringel, J. (2003b). Innerfamiliäre Gewalt. In H. v. Balluseck (Hrsg.), *Minderjährige Flüchtlinge; Sozialisationsbedingungen, Akkulturationsstrategien und Unterstützungssysteme* (S. 106–117). Opladen: Leske und Budrich.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (1/2012). *Entscheiderbrief Informations-Schnelldienst* (Entscheiderbriefe), Nürnberg.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (12/2012). *Das deutsche Asylverfahren – ausführlich erklärt. Zuständigkeiten, Verfahren, Statistiken, Rechtsfolgen*. Nürnberg: Abteilung Asylverfahren, Aufenthaltsrecht, Sicherheit, Informationszentrum Asyl und Migration.

- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2014a). *Humanitäre Aufnahme*. Zugriff am 08.04.2015. Verfügbar unter <http://www.bamf.de/DE/DasBAMF/Aufgaben/Humanitaere-Aufnahme/humanitaereaufnahme.html>
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2014b). *Das Bundesamt in Zahlen 2013. Asyl, Migration und Integration*, Nürnberg.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2015a). *Das Bundesamt in Zahlen 2014. Asyl*, Nürnberg.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2015b, 19. August). *Bis zu 800000 Asylbewerber erwartet*. Verfügbar unter <http://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2015/20150819-BM-zur-Asylprognose.html>
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2016a, 07. Januar). *Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe Dezember 2015. Tabellen, Diagramme, Erläuterungen*, Nürnberg.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2016b, 06. Januar). *476.649 Asylanträge im Jahr 2015*. Zugriff am 6.2.2016. Verfügbar unter www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2016/201610106-asylgeschaeftsstatistik-dezember.html
- Barth, S. & Guerrero Meneses, V. (2012). *Zugang jugendlicher Asylsuchender zu formellen Bildungssystemen in Deutschland. Zwischen Kompetenzen und strukturellen Problemlagen Ergebnisse des Projekts: „Access of minor asylum seekers to the educational system in Europe – Meeting the challenges“ finanziert durch den EFF* (ISIS, Institut für Soziale Infrastruktur, Hrsg.), Frankfurt.
- Bash, L. & Zezlina-Phillips, E. (2006). Identity, boundary and schooling: perspectives on the experiences and perceptions of refugee children. *Intercultural Education*, 17 (1), 113–128.
- Battisti, M. & Felbermayr, G. (2015). Migranten im deutschen Arbeitsmarkt: Löhne, Arbeitslosigkeit, Erwerbsquoten. *ifo Schnelldienst*, 68 (20), 39–47.
- Bauer, U., Bittlingmayer, U. H. & Scherr, A. (2012). Einleitung der Herausgeber. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (Bildung und Gesellschaft, S. 13–25). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Baumbast, S., Hoffmann-van de Pol, F. & Lüders, C. (2012). *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise* (Deutsches Jugendinstitut e. V., Hrsg.), München.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13 (4), 544–556.
- Bayerischer Flüchtlingsrat (2012). *Dokumentation Fachtag: Bildung und Arbeit für Flüchtlinge II*. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.). *Die Gesamtschule in Bayern. Erkenntnisse aus einem Versuch*. Zugriff am 23.12.2015. Verfügbar unter <http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/schularten/schulen-besonderer-art.html>
- Beck, U., Brater, M. & Wegener, B. (1979). *Berufswahl und Berufszuweisung: zur sozialen Verwandtschaft von Ausbildungsberufen*. Frankfurt: Campus-Verl.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3. Aufl.). Chicago: University of Chicago Press.
- Behrensen, B. & Westphal, M. (2009). Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. In L. Krappmann, A. Lob-Hüdepohl, S. Kurzke-Maasmeier & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven* (S. 45–55). Bielefeld: Bertelsmann.
- Berg, C. & Milmeister, M. (2011). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodierverfahren der Grounded- Theory- Methodologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., aktualisierte u. erw. Aufl., S. 303–333). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.

- Berghaus, M. & Luhmann, N. (2011). *Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie* (UTB Soziologie, Medien- und Kommunikationswissenschaft, Geisteswissenschaft, Bd. 2360, 3. Aufl.). Köln [u. a.]: Böhlau.
- Bernhard, J. K., Goldring, L., Young, J., Berinstein, C. & Wilson, B. (2007). Living with Precarious Legal Status in Canada: Implications for the Well-Being of Children and Families. *Refugee*, 24 (2), 101–114.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaption. *Applied psychology: An International Review*, 46 (1), 5–68.
- Berry, J. W., Phinney J.S., Sam, D. L. & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied psychology: An International Review*, 55 (3), 303–332.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2009). *Integration braucht faire Bildungschancen. Carl Bertelsmann-Preis 2008*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2013, 28. August). *Faktensammlung Diskriminierung*, o. O.
- Bertelsmann Stiftung & Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.). (2012). *Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme* (2. Aufl.). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bhui, K., Khatib, Y., Viner, R., Klineberg, E., Clark, C., Head, J. et al. (2008). Cultural identity, clothing and common mental disorder: a prospective school-based study of white British and Bangladeshi adolescents. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 62 (5), 435–441.
- Bielefeld, H. (2010). Das Diskriminierungsverbot als Menschenrechtsprinzip. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 21–34). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Biles, J. & Winnemore, L. (2007) Policies and Models of Incorporation. In Fundacion CIDOB (Hrsg.), *Policies and Models of incorporation. A transatlantic Perspective: Canada, Germany, France and the Netherlands*. Barcelona.
- Bisson, S. (September 2012). *Successfully adapting to Canada. Refugee youth share their expertise*. Thesis, Graduate Division of educational Research. Calgary.
- Bistritzky, H. (2013). Schule. In H. Adam & S. Inal. *Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen* (Pädagogik : Praxis). Weinheim: Beltz.
- Blickle, P., Biermann, K., Faigle, P., Geisler, A., Hamann, G., Jacobsen, L. et al. (2015, 3. Dezember). Es brennt in Deutschland. *Die Zeit/Die Zeit Online*. Verfügbar unter <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2015-11/rechtsextremismus-fluechtlingsunterkuenfte-gewalt-gegen-fluechtlinge-justiz-taeter-urteile>
- Block, K., Warr, D., Gibbs, L. & Riggs, E. (2013). Addressing Ethical and Methodological Challenges in Research with Refugee-background Young People: Reflections from the Field. *Journal of Refugee Studies*, 26 (1), 69–87.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter* (Band 6). Berlin
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2007). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten* (Bildungsforschung Band 2), Berlin.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2015, 12. August). *Schnellere BAföG-Unterstützung für Flüchtlinge*. Pressemitteilung 104/2015. Zugriff am 23.09.2015. Verfügbar unter <http://www.bmbf.de/press/3836.php>
- Bogner, A., Litting, B. & Menz, W. (Hrsg.). (2009). *Experteninterviews. Theorie, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

- Böhm, A. (2009). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung ein Handbuch* (7. Aufl., S. 475–485). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl.
- Böllert, K. (2008). Bildung ist mehr als Schule – Zur Kooperativen Verantwortung von Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. In K. Böllert (Hrsg.), *Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe* (S. 7–33). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Boos-Nünning, U. (2014) Von der Integration zur Partizipation. Gegenwart und Zukunft junger Migranten und Migrantinnen. In J. Brachmann, C. Lübke & A. Schwertfeger (Hrsg.), *Jugend-Perspektiven eines sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldes* (S. 153–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Brettell, C. B. (2012). Gender, Family, and Migration. In M. R. Rosenblum & D. J. Tichenor (Hrsg.), *The Oxford handbook of the politics of international migration* (S. 478–508). Oxford: Oxford University Press.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (Lehrbuch, 2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Brinks, S., Dittmann, E. & Müller, H. (2014). Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge: Was wissen wir und wie ist die Jugendhilfe aufgestellt. *Migration und Soziale Arbeit*, 36, 300–306.
- Brock, D. (2009). Gesellschaftskritische Theorieansätze. In D. Brock, M. Junge, H. Diefenbach, R. Keller & D. Villányi (Hrsg.), *Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons. Eine Einführung* (Lehrbuch, S. 127–209). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Brodocz, A. (2013). Mächtige Kommunikation – Zum Machtbegriff von Niklas Luhmann. In P. Imbusch (Hrsg.), *Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Konzeptionen und Theorien* (Lehrbuch, 2., überarb. Aufl., S. 248–263). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Brosziewski, A. (2012). Systemtheoretische Bildungssoziologie: Gesellschaftstheoretische Beiträge und das offene Programm einer allgemeinen Sozialtheorie. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (Bildung und Gesellschaft, S. 371–386). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Canadian Council for Refugees (2009a). *Brief history of Canada's responses to refugees*. Zugriff am 21.07.2014. Verfügbar unter <https://ccrweb.ca/en/brief-history-canadas-responses-refugees>
- Canadian Council for Refugees (2009b). *Detention and best interest of the child*, Montreal.
- Canadian Council for Refugees (o.J.). *Canada Keeps Children in Detention The CCR Youth Network demands that the government of Canada STOP detaining children in immigration detention*. Zugriff am 13.04.2015. Verfügbar unter <https://ccrweb.ca/en/youthrights/children-in-detention>
- Canadian Newcomer Magazin (2011). *Canadian Newcomer Settlement Guide to Ontario* (Nr. 35), Toronto.
- Carswell, K., Blackburn, P. & Barker, C. (2011). The Relationship between Trauma, Post-Migration Problems and the Psychological Well-Being of Refugees and Asylum Seekers. *International Journal of Social Psychiatry*, 57 (2), 107–119.
- Castles, S., Haas, H. d. & Miller, M. J. (2014). *The age of migration. International population movements in the modern world* (Fifth edition). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Charmaz, K. (2011). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis* (Reprinted). Los Angeles, Calif: Sage Publications.

- Chassé, K. A. (2014). Probleme benachteiligter Jugendlicher im Übergangssystem Schule – Beruf. In J. Brachmann, C. Lübke & A. Schwertfeger (Hrsg.), *Jugend-Perspektiven eines sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldes* (S. 119–126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- CIC (Citizenship and Immigration Canada) (04/2007). *Summative Evaluation of the Private Sponsorship of Refugees Program*. Zugriff am 6.2.2016. Verfügbar unter <http://www.cic.gc.ca/english/resources/evaluation/psrp/psrp-summary.asp>
- CIC (Citizenship and Immigration Canada) (2012a). *Facts and Figures 2012. Immigration Overview Permanent and Temporary Residents*, Ottawa.
- CIC (Citizenship and Immigration Canada) (2012b). *Backgrounder — Designated Countries of Origin*. (Backgrounders 2012) Zugriff am 25.09.2014. Verfügbar unter <http://www.cic.gc.ca/english/department/media/backgrounders/2012/2012-11-30.asp>.
- CIC (Citizenship and Immigration Canada) (2012c). *Facts and figures 2011 – Immigration overview: Permanent and temporary residents*. Zugriff am 26.01.2016. Verfügbar unter <http://www.cic.gc.ca/english/resources/statistics/facts2011/temporary/25.asp>
- CIC (Citizenship and Immigration Canada) (2012d) *Backgrounder — Overview of Canada's New Refugee System*. Zugriff am 30.05.2014. Verfügbar unter <http://www.cic.gc.ca/english/department/media/backgrounders/2012/2012-06-29c.asp>
- CIC (Citizenship and Immigration Canada) (12/2012). *Determine your eligibility – Refugee status from inside Canada*. Zugriff am 24.09.2014. Verfügbar unter <http://www.cic.gc.ca/english/refugees/inside/apply-who.asp>
- CIC (Citizenship and Immigration Canada) (5/2014). *Joint Assistance Program – Sponsoring refugees with special needs*. Aufgerufen am 6.2.2016. Verfügbar unter <http://www.cic.gc.ca/english/refugees/sponsor/jas.asp>
- CIC (Citizenship and Immigration Canada) (11/2015a). *Resettlement from outside Canada*. Zugriff am 6.2.2016. Verfügbar unter <http://www.cic.gc.ca/english/refugees/outside/index.asp>
- CIC (Citizenship and Immigration Canada) (11/2015b) *The refugee system in Canada*. Zugriff am 6.2.2016. Verfügbar unter <http://www.cic.gc.ca/english/refugees/canada.asp>
- City of Toronto (09/2013). *2011 National Household Survey Income and Shelter Costs*, Toronto.
- City of Toronto (o. J.). *Help with food, rent and other costs*. Zugriff am 6.2.2016. Verfügbar unter <http://www.toronto.ca/wps/portal/contentonly?vgnextoid=2179707b1a280410VgnVCM10000071d6of89RCRD&vgnextchannel=c275dac365280410VgnVCM10000071d6of89RCRD>
- CIDOB (Barcelona Centre for International Affairs) & MPG (Migration Policy Group) (2015) *Migration Policy Index*. Zugriff am 29.01.2016. Verfügbar unter <http://www.mipex.eu/>
- Clarke, A. E. & Charmaz, K. (2014). *Grounded theory and situational analysis*. London: Sage Publications.
- CLEO (Community Legal Education Ontario) (2016). *Refugee Claim Flow Chart*. Zugriff am 24.09.2014. Verfügbar unter <http://refugee.cleo.on.ca/en/refugee-claim-flowchart>
- CLEO (Community Legal Education Ontario) (o.J.). *Getting legal aid*. Zugriff am 24.09.2014. Verfügbar unter <http://refugee.cleo.on.ca/en/getting-legal-help>
- Cleveland, J. & Rousseau, C. (2012). Mental health impact of detention and temporary status for refugee claimants under Bill C-31. *Canadian Medical Association Journal*, 184 (15), 1663–1664.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed). Los Angeles, Calif: Sage Publications.
- Crage, S. M. (2009). Ideological Conflict and Refugee Aid Policy Development in Munich. *German Politics*, 18 (1), 71–95.
- Cremer, H. (2009). Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes: seine Entstehungsgeschichte, normative Kraft und Bedeutung mit Blick auf Flüchtlingskinder und Bildung. In L. Krappmann, A. Lob-Hüdepohl, S. Kurzke-Maasmeier & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Bildung*

- für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven (S. 159–167). Bielefeld: Bertelsmann.
- Crepeau, F. & Barutcsiski, M. (1994). Refugee Rights in Canada and the 1951 Geneva Convention. *Journal of Refugee Studies*, 7 (2–3), 239–248.
- Crimu, L. (2013). *Migrationspolitische Bildung in Kanada. Ein Vorbild für Deutschland?* Hamburg: Diplomica Verl.
- Cummings, J. (2013). Language and Identity in Multilingual Schools: Constructing Evidence based Instructional Policies. In D. G. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (Hrsg.), *Managing diversity in education. Languages, policies, pedagogies* (New Perspectives on Language and Education, S. 3–26). Bristol: Multilingual Matters.
- Cynthia, F. (2005). Does Selective Migration Matter? Explaining Ethnic Disparities among Immigrants' Children. *International Migration Review, Winter 2005*, 39 (4), 841–871.
- Davy, C., Magalhães, L. V., Mandich, A. & Galheigo, S. M. (2014). Aspects of the resilience and settlement of refugee youth: a narrative study using body maps. *CTO (Cad. de Ter. Ocup. da UFSCar)*, 22 (2), 231–241.
- Deimann, A. (2011). Flüchtlingsschutz und Flüchtlingselend in Europa. Anmerkungen zum gegenwärtigen Umgang mit Asyلمigration in der Europäischen Union. In M. Ottersbach & C.-U. Pröhl (Hrsg.), *Flüchtlingsschutz als globale und lokale Herausforderung* (S. 133–144). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Derluyn, I. & Broekaert, E. (2008). Unaccompanied refugee children and adolescents: The glaring contrast between a legal and a psychological perspective. *International Journal of Law and Psychiatry*, 31 (4), 319–330.
- Desai, S. & Subramanian, S. (2003). Colour, Cultur, and Dual Consciousness: Issues Identified by South Asian Immigrant Youth in the Greater Toronto Area. In P. Anisef & K. M. Kilbride (Hrsg.), *Managing two worlds. The experiences and concerns of immigrant youth in Ontario* (S. 118–161). Toronto: Canadian Scholar's Press.
- Detemple, K. (2013). *Zwischen Autonomiebestreben und Hilfebedarf. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Dib, K. (2009) Soziokulturelle Integration in Kanada und Deutschland – Multidisziplinärer Ansatz zum Thema Minderheitenbevölkerung. In BMAS & Department of Canadian Heritage (Hrsg.), *Migration. to Canada, nach Deutschland* (S. 16–25).
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, F. u. I. (2014). 10. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland.
- Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Diefenbach, H. (2011). Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 449–473). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Dippo, D., Basu, R. & Duran, M. (2012). Settlement and Schooling: Unique Circumstances of Refugees and Forced Migrants in Post-War Toronto Suburbs. *Canadian Ethnic Studies*, 44 (3), 45–57.
- Ditton, H. (2008). Schule und sozialregionale Ungleichheit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. und erw. Aufl., S. 631–651). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Ditton, H. (2010). Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In K. Hurrelmann & G. Quenzel (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Dottridge, M. (2008). *Kids abroad: Ignore them, abuse them, protect them. Lessons on how to protect children on the move from being exploited* (Terre des hommes, Netherlands Hrsg.).

- Dronkers, J., Velden van der, R. & Dunne, A. (2011). Why are migrant students better off in certain types of educational systems or schools than in others? *European Educational Research Journal*, 11 (1), 11–44.
- Düvell, F. (2011). Soziologische Aspekte: Zur Lage der Flüchtlinge. In M. Ottersbach & C.-U. Pröhl (Hrsg.), *Flüchtlingsschutz als globale und lokale Herausforderung* (S. 29–50). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Ecarius, J. (2012). ‚Generationenordnung‘ der Jugendphase: Zum Wandel von Jugendkonzeptionen und gegenwärtigen Sozialisationskontexten. In J. Ecarius & M. Eulenbach (Hrsg.), *Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung* (SpringerLink : Bücher, S. 27–51). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Ecarius, J. & Eulenbach, M. (Hrsg.). (2012). *Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung* (SpringerLink : Bücher). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Echavez, C. R., Bagaporo, J. L. L., Pilongo, L. W. & Azadmanesh, S. (Dezember 2014). *Why do children undertake the unaccompanied journey? Motivations for departure to Europe and other industrialised countries from the perspective of children, families and residents of sending communities in Afghanistan* (UNHCR: Afghanistan Research and Evaluation Unit, Hrsg.)
- Ehrenspeck, Y. (2010). Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 155–171). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Eid, P., Magloire, J. & Turenne, M. (2011). *Racial Profiling and Systemic Discrimination of Racialized Youth: Report of the Consultation on Racial Profiling and its Consequences*. (Commission de droits de la personne et des droits de la jeunesse, Hrsg.), Quebec.
- Elgersma, S. (2007, 11. November). *Unaccompanied and Separated Minors as Refugee Claimants* (Parliamentary information and research service. Library of Parliament, Hrsg.) (PRB 07–15E). o. O.
- Equit, C. & Hohage, C. (Hrsg.) (2015): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Espenhorst, N. (2013). *Kinder zweiter Klasse. Bericht zur Lebenssituation junger Flüchtlinge in Deutschland an die Vereinten Nationen zum Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Berlin: UMF.
- Esser, H. (2001). *Integration und ethnische Schichtung* (Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Hrsg.) (Arbeitspapiere – working papers Nr. 40), Mannheim.
- Este, D. & van Ngo, H. (2011). A Resilience Framework to Examine Immigrant and Refugee Children and Youth in Canada. In S. S. Chuang & R. P. Moreno (Hrsg.), *Immigrant children. Change, adaptation, and cultural transformation* (First paperback edition, S. 27–50). Plymouth: Lexington books.
- Faas, D. (2013) Germany after the “PISA Shock”: Revisiting National, European and Multicultural Values in Curriculum and Policy Discourses. In D. G. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (Hrsg.), *Managing diversity in education. Languages, policies, pedagogies* (New Perspectives on Language and Education, S. 43–56). Bristol: Multilingual Matters.
- Fantino, A. M. & Colak, A. (2001). Refugee Children in Canada: Searching for Identity. *Child Welfare*, 80 (5), 587–596.
- Farzin, S. (2006). *Inklusion/Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung* (Sozialtheorie). Bielefeld: Transcript.
- FCJ Refugee Centre (2011). *A Refugee Forum: The Balanced Refugee Reform Act and the future of refugees in Canada*. (FCJ Newsletter, Anniversary Edition), Toronto. Zugriff am 25.09.2014. Verfügbar unter http://www.fcjrefugeecentre.org/wp-content/uploads/2013/03/SPECIAL_EDITION_NEWSLETTER_GALA__2011-web.pdf

- Feagin, J. R. & Feagin, C. B. (1986). *Discrimination American style. Institutional racism and sexism* (2nd augmented ed). Malabar, Fla: R.E. Krieger Pub. Co.
- Feige, B. (2014). „Kompetent – aber ausgebremst“. Arbeitsmarktvorbereitende Qualifizierungsangebote für Flüchtlinge. In M. Gag & F. Voges (Hrsg.), *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit* (Bildung in Umbruchgesellschaften, Bd. 10, S. 186–196). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2012). Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (Bildung und Gesellschaft, S. 161–165). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Ferede, M. K. (2010). Structural factors associated with higher education access for first-generation refugees in Canada: An agenda for research. *Refugee*, 27 (2), 79–88.
- Fereidooni, K. (2011). *Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen* (VS Research). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Fereidooni, K. (2012a). Schlaglichter der bundesdeutschen Migrations- und Integrationspolitik seit 1945 bis zur Gegenwart. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (SpringerLink : Bücher, S. 23–38). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Fereidooni, K. (Hrsg.). (2012b). *Das interkulturelle Lehrzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (SpringerLink : Bücher). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Fernando, C. & Ferrari, M. (Hrsg.). (2013). *Handbook of resilience in children of war*. New York: Springer.
- Feuerverger, G. & Richards, E. (2007). Finding their way: Immigrant and refugee students in a Toronto Highschool. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Hrsg.), *International handbook of student experience of elementary and secondary school* (S. 555–575). New York: Springer.
- Fiddian-Qasmiyeh, E. (2014). Gender and Forced Migration. In E. Fiddian-Qasmiyeh, G. Loescher, K. Long & N. Sigona (Hrsg.), *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies* (First Edition, S. 394–409). Oxford: Oxford University Press.
- Fiddian-Qasmiyeh, E., Loescher, G., Long, K. & Sigona, N. (2014a). Introduction: Refugee and Forced Migration Studies in Transition. In E. Fiddian-Qasmiyeh, G. Loescher, K. Long & N. Sigona (Hrsg.), *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies* (First Edition, S. 1–19). Oxford: Oxford University Press.
- Fiddian-Qasmiyeh, E., Loescher, G., Long, K. & Sigona, N. (Hrsg.). (2014b). *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies* (First Edition). Oxford: Oxford University Press.
- Fijalkowki, J. (1993). Aggressive Nationalism, Immigration Pressure and Asylum Policy Disputes in Contemporary Germany. *International Migration Review*, 27 (4), 850–869.
- Fischer, G. & Riedesser, P. (2003). *Lehrbuch der Psychotraumatologie. Mit 20 Tabellen* (UTB, Bd. 8165, 3., aktual. und erw. Aufl.). München: Reinhardt.
- Flick, U. (2009). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung ein Handbuch* (7. Aufl., S. 309–318). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2009). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In E. v. Kardorff, I. Steinke & U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl.
- Flüchtlingshilfe München e. V. *Wie sie am Hauptbahnhof helfen können*. Zugriff am 23.09.2015. Verfügbar unter <http://fluechtlingshilfe-muenchen.de/>
- Flüchtlingsrat Niedersachsen (2015, 13. August) *Erleichterter Zugang zu BAföG und BAB für Geduldete und Menschen mit humanitärer Aufenthaltserlaubnis ab 01.01.2016*. Zugriff am

23.09.2015. Verfügbar unter <http://www.nds-fluerat.org/16607/aktuelles/erleichterter-zugang-zu-bafoeg-und-bab-fuer-geduldeten-und-menschen-mit-humanitaerer-aufenthalts-erlaubnis-ab-01-01-2016>

- Forschungsgruppe Wahlen e. V. (2015). *Politikbarometer September I 2015*. ZDF Politikbarometer. Zugriff am 02.02.2016. Verfügbar unter http://www.forschungsgruppe.de/Umfragen/Politikbarometer/Archiv/Politikbarometer_2015/September_I_2015/
- Frater-Mathieson, K. (2006). Refugee trauma, loss and grief. Implications for intervention. In R. J. Hamilton & D. Moore (Hrsg.), *Educational interventions for refugee children. Theoretical perspectives and implementing best practice* (2. Aufl., S. 12–34). London: Routledge Falmer.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed). New York: Continuum.
- Funcke, A., Hollenbach, N. & Klemm, K. (2011). Zum aktuellen Stand inklusiver Bildung in Deutschland. In Bertelsmann Stiftung, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen & Deutsche UNESCO- Kommission (Hrsg.), *Gemeinsam lernen. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule* (S. 25–45). Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung.
- Fussell, E. (2012). Space, Time and Volition: Dimensions of Migration Theory. In M. R. Rosenblum & D. J. Tichenor (Hrsg.), *The Oxford handbook of the politics of international migration* (S. 27–52). Oxford: Oxford University Press.
- Gag, M. & Schroeder, J. (2012). *Refugee Monitoring. Zur Situation junger Flüchtlinge im Hamburger Übergangssystem Schule/Beruf*. (passage GmbH, Hrsg.), Hamburg.
- Gag, M. & Schroeder, J. (2014). Monitoring und Bildungsberichterstattung mit Fokus auf Flüchtlinge und Asylsuchende – ein Beispiel. In M. Gag & F. Voges (Hrsg.), *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit* (Bildung in Umbruchgesellschaften, Bd. 10, S. 29–49). Münster: Waxmann.
- Gag, M. & Voges, F. (Hrsg.). (2014a). *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit* (Bildung in Umbruchgesellschaften, Bd. 10). Münster: Waxmann.
- Gag, M. & Voges, F. (2014b). Inklusion als Chance? Eine Einführung. In M. Gag & F. Voges (Hrsg.), *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit* (Bildung in Umbruchgesellschaften, Bd. 10, S. 7–14). Münster: Waxmann.
- Gag, M., McGill, P., Norström, E., Omodeo, M., Pretty, S. J., Schröder, M. et al. (2013). Lessons learned: Recommendations on the European level and conclusive remarks. In L. H. Seukwa (Hrsg.), *Integration of Refugees into the European Education and Labour Market. Requirements for a Target Group Oriented Approach* (S. 285–289). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Galabuzi, G.-E. (2006). *Canada's economic apartheid. The social exclusion of racialized groups in the new century*. Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Galabuzi, G.-E. (2010). Measuring Racial Discrimination in Canada: A Call for Context and More Inclusive Approaches. *Canadian Journal of Social Research*, 2 (3), 24–45.
- Geiger, D. (2016). *Handlungsfähigkeit von geduldeten Flüchtlingen. Eine empirische Studie auf der Grundlage des Agency-Konzeptes* (Research). Wiesbaden: Springer VS.
- Geißler, G. (2007). Zur Geschichte der Schulsysteme Kanadas und Deutschlands. In Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.), *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich* (S. 27–55). Münster, New York: Waxmann.
- Geißler, R. (2003). Multikulturalismus in Kanada – ein Modell für Deutschland? *Aus Politik und Zeitgeschichte* (26), 19–26.
- Geißler, R. (2012). Die meritokratische Illusion – oder warum Reformen beim Bildungssystem ansetzen müssen. In M. Haller & M. Niggenschmidt (Hrsg.), *Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz* (S. 193–210). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Geißler, R. & Meyer, T. (2014). *Die Sozialstruktur Deutschlands* (7., grundlegend überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

- Georg Brown College. *Tuition Fees*. Zugriff am 21.07.2015. Verfügbar unter <http://www.georgebrown.ca/international/futurestudents/tuitionfees/>
- Gerlach, C. & Pietrowsky, R. (2012). Trauma und Aufenthaltsstatus: Einfluss eines unsicheren Aufenthaltsstatus auf die Traumasymptomatik bei Flüchtlingen. *Verhaltenstherapie & Verhaltensmedizin*, 33 (1), 5–19.
- GEW (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft) (2015, 30. November). *Fast eine Million Flüchtlinge in Deutschland*. Zugriff am 6.2.2016. Verfügbar unter <http://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/fast-eine-million-fluechtlinge-in-deutschland/>
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. (3. Aufl.). Frankfurt (am Main): Campus Verlag.
- Gifford, S., Correa-Velez, I. & Sampson, R. (2009). *Good Starts for Recently arrived Youth with Refugee Backgrounds*. Melbourne: Refugee Research Centre, La Trobe University.
- Giroux, H. A. (1991). Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism. *Social Text* (28), 51–67.
- Giroux, H. A. (2007). Introduction. Democracy, Education, and the Politics of Critical Pedagogy. In P. McLaren & J. L. Kincheloe (Hrsg.), *Critical pedagogy. Where are we now?* (Counterpoints: studies in the postmodern theory of education, v. 299, S. 1–5). New York: Peter Lang.
- Giroux, H. A. (2009). The Attack on Higher Education and the Necessity of Critical Pedagogy. In S. L. Macrine (Hrsg.), *Critical pedagogy in uncertain times. Hope and possibilities* (Education, politics, and public life, 1st ed, S. 11–26). New York: Palgrave Macmillan.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. Verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/605927776>
- Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt (am Main): Suhrkamp.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 101, 2., unveränd. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2010). Interkulturelle Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 297–316). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (UTB, 8246: Erziehungswissenschaft). Opladen [u. a.]: Budrich.
- Gojer, J. & Allis, A. (März 2014). *Post-Traumatic Stress Disorder and the Refugee Determination Process in Canada: Starting the discourse* (UNHCR, Hrsg.) (New issues in Refugee Research Nr. 270), Toronto.
- Gomolla, M. (2013). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schiefen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (5. Aufl., S. 87–102). Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Goodwin-Gill, G. S. (2014). The International Law of Refugee Protection. In E. Fiddian-Qasmieh, G. Loescher, K. Long & N. Sigona (Hrsg.), *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies* (First Edition, S. 36–48). Oxford: Oxford University Press.
- Gottschalk, F. (2014). Übergänge gestalten. Junge Flüchtlinge an der Schwelle von der Schule in den Beruf. In M. Gag & F. Voges (Hrsg.), *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit* (Bildung in Umbruchgesellschaften, Bd. 10, S. 219–235). Münster: Waxmann.

- Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 44). Wiesbaden: Springer VS.
- Guild, E. (2006). Protection, Threat and Movement of Persons: Examining the Relationship of Terrorism and Migration in EU Law after 11 September 2001. In F. Crépeau et al. (Hrsg.), *Forced migration and global processes. A view from forced migration studies* (Program in migration and refugee studies, S. 295–317). Lanham: Lexington Books.
- Günther, M. (2009). *Adoleszenz und Migration. Adoleszenzverläufe weiblicher und männlicher Bildungsmigranten aus Westafrika*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Guthrie, G. S. (2011). *The progressive education fallacy in developing countries. In favour of formalism*. New York: Springer.
- Hamilton, R. J. & Moore, D. (Hrsg.). (2006). *Educational interventions for refugee children. Theoretical perspectives and implementing best practice* (2. Aufl.). London: Routledge Falmer.
- Han, P. (2005). *Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven ; mit 20 Tabellen und 9 Übersichten* (UTB, Bd. 2118, 2., überarb. und aktual. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hanushek, E. A. & Woessman, L. (2015). *Universal Basic Skills. What Countries stand to gain* (OECD Publishing, Hrsg.).
- Hare, F. G. (2005). Youth in the Child-Welfare System Who Lack Canadian Status. *Vocalpoint Society for Children and Youth of BC* (Fall 2005), 12–14.
- Hari, A., McGrath, S. & Preston, V. (03/2013). *Temporariness in Canada: Establishing a research agenda* (CERIS, Hrsg.) (CERIS Working Paper Nr. 99), Toronto.
- Harmening, B. (2005). »Wir bleiben draußen« Schulpflicht und Schulrecht von Flüchtlingskindern in Deutschland (terre des hommes, Hrsg.), Osnabrück.
- Hart, J. (2008). Introduction. In J. Hart (Hrsg.), *Years of conflict. Adolescence, political violence and displacement* (Studies in forced migration, v. 25, S. 1–23). New York: Berghahn Books.
- Hasmath, R. (2011). Comparing Ethno-Development Outcomes in Toronto and Taipei. In R. Hasmath (Hrsg.), *Managing ethnic diversity. Meanings and practices from an international perspective* (Research in migration and ethnic relations series, S. 103–118). Farnham: Ashgate.
- Hasse, R. & Schmidt, L. (2012). Institutionelle Diskriminierung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (Bildung und Gesellschaft, S. 883–899). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Heckl, N. (2012). Akkulturationsformen innerhalb Deutschlands. Die Einwanderung nach Deutschland 1945–1990: Ein historischer Vergleich von Rahmenbedingungen und Gelingen oder Misslingen von Integration. In W. Fikentscher, M. Pflug & L. Schwermer (Hrsg.), *Akkulturation, Integration, Migration* (S. 219–244). Utz Verlag GmbH.
- Heckmann, F. (2013). Die Integrationsdebatte in Deutschland. In K.-H. Meier-Braun & R. Weber (Hrsg.), *Migration und Integration in Deutschland. Begriffe – Fakten – Kontroversen* (Schriftenreihe, Bd. 1389, Sonderausg., S. 227–229). Bonn: BpB Bundeszentrale für politische Bildung.
- Heinhold, H. (2014). *AusländerRecht 2014* (Jus it!, Orig.-Ausg., 5., überarb. Aufl., Stand: 13. Februar 2014). Karlsruhe: Von-Loeper-Literaturverl.
- Heins, V. (2013). *Der Skandal der Vielfalt. Geschichte und Konzepte des Multikulturalismus*. Frankfurt am Main: Campus.
- Hejazi, G. (2009). *Pluralismus und Zivilgesellschaft. Interkulturelle Pädagogik in modernen Einwanderungsgesellschaften; Kanada – Frankreich – Deutschland*. Bielefeld: Transcript-Verl.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.

- Hepinstall, E., Sethna, V. & Taylor, E. (2004). PTSD and depression in refugee children: Associations with pre-migration trauma and post-migration stress. *European Child Adolescent Psychiatry*, 13 (6), 373–380.
- Herriger, N. (2014). *Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung* (Sozialpädagogik, 5., erw. und aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hilfe von Mensch zu Mensch. *Projektbeschreibung KOMM Projekt*. Zugriff am 14.12.2013. Verfügbar unter <http://hvmzm.de/k-o-m-m-projekt-beschreibung>
- Höhne, T. (2012). Ökonomisierung von Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (Bildung und Gesellschaft, S. 797–812). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Hopf, C. (2009). Qualitative Interviews – ein Überblick. In E. v. Kardorff, I. Steinke & U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo, Bd. 55628, 6. Aufl., S. 349–360). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl.
- Hormel, U. (2007). *Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte*. Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Hormel, U. (2010). Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 173–197). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Hörner, W. & Klemm, K. (2007). Zusammenfassung. In Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.), *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich* (S. 221–228). Münster, New York: Waxmann.
- Hummrich, M. (2013). Interkulturelle Verklärungen – Kulturvergleich trifft Migrationsforschung. In M. Hummrich & S. Rademacher (Hrsg.), *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 37). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Hunger, U. & Thränhardt D. (2013). Der Bildungserfolg von Einwandererkindern in den westdeutschen Bundesländern. Diskrepanzen zwischen der PISA Studie und den amtlichen Schulstatistiken. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (5. Aufl., S. 51–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2013). *Lebensphase Jugend. Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hyman, I., Vu, N. & Beiser, M. (Spring 2000). Post-Migration Stresses among Southeast Asian Refugee Youth in Canada: A Research Note. *Journal of Comparative Family Studies* (31,2), 281–293.
- Hyndmann, J. (2011, 02. Mai). *Research Summary on Resettled Refugee Integration in Canada*. (Centre for Refugee Studies, Hrsg.), Toronto.
- Hynie, M., Guruge, S. & Shakya, Y. B. (2012). Family Relationships of Afghan, Karen and Sudanese Refugee Youth. *Canadian Ethnic Studies*, 44 (3), 11–28.
- IFRC (2012). *World disasters report 2012. Focus on forced migration and displacement urban risk* (International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies, Hrsg.), Geneva.
- Imdorf, C. (2010). Die Diskriminierung ‚ausländischer‘ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 197–221). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- IOM (International Organization for Migration) (2004). *Glossary on Migration*. Verfügbar unter http://www.iom.int/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/published_docs/serial_publications/Glossary_eng.pdf
- IOM (International Organization for Migration) (Januar 2016). *Missing Migrants Project*. Zugriff am 26.01.2016. Verfügbar unter <http://missingmigrants.iom.int/latest-global-figures>

- Ipsen, D. (2005). *Toronto. Migration als Ressource der Stadtentwicklung* (Arbeitsberichte des Fachbereichs Architektur, Stadtplanung, Landschaftsplanung/Universität Kassel, H. 160, [Online-Ausg.]. Kassel: Univ.
- IRB (2013). *Claimants Guide*. (Version 2). Zugriff am 30.05.2014. Verfügbar unter http://www.irb-cisr.gc.ca/Eng/RefClaDem/Pages/ClaDemGuide.aspx#_Toc340245778
- Jacobsen, K. (2014). Livelihoods and Forced Migration. In E. Fiddian-Qasmiyeh, G. Loescher, K. Long & N. Sigona (Hrsg.), *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies* (First Edition, S. 99–112). Oxford: Oxford University Press.
- Joas, H. (1986). Giddens Theorie der Strukturbildung. Einführende Bemerkung zu einer soziologischen Transformation der Praxisphilosophie. *Zeitschrift für Soziologie*, 15 (4), 237–245.
- Jöris, L. (Heinrich Böll Stiftung, Hrsg.). (2015). *Wider dem Begriff Flüchtling. Zu den Hintergründen eines scheinbar neutralen Begriffes*. Diskussionspapier. Zugriff am 06.02.2016. Verfügbar unter <http://www.boell-sachsen-anhalt.de/wp-content/uploads/2015/10/2015-Diskussionspapier-Fl%C3%BChtlingsbegriff-web.pdf>
- John, D. (2014). *Chancen für Bildungskarrieren: Flüchtlingskinder in Deutschland. Kritische Analyse am Fallbeispiel Berlin* (Bd. 67). Berlin: Logos Berlin.
- Jordan, S. (2000). *Fluchtkinder. Allein in Deutschland* (Originalausg.). Karlsruhe: Von Loeper.
- Junges Bündnis für Geflüchtete. *Wer flieht braucht Hilfe*. Zugriff am 23.09.2015. Verfügbar unter <http://www.junges-buendnis-fuer-gefluechtete.de/>
- Kanji, Z. & Cameron B. L. (2010). Exploring the experience of resilience in Muslim Afghan refugee children. *Journal of Muslim Mental Health*, 5 (1), 22–40.
- Kanu, Y. (2008). Educational Needs and Barriers for African Refugee Students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31 (4), 915–940.
- Kanzleramt (Hrsg.). (2015). *Jetzt ist deutsche Flexibilität gefordert*, Die Bundeskanzlerin. Zugriff am 10.12.2015. Verfügbar unter <http://www.bundeskanzlerin.de/Content/DE/Artikel/2015/08/2015-08-31-sommer-pk-der-kanzlerin.html>
- Kaprielian-Churchill, I. (1996). Refugees and Education in Canadian Schools. *International Review of Education*, 42, (4), 349–365.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2008). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Kenyon Lischer, S. (2014). Conflict and Crisis Induced Displacement. In E. Fiddian-Qasmiyeh, G. Loescher, K. Long & N. Sigona (Hrsg.), *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies* (First Edition, S. 317–329). Oxford: Oxford University Press.
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W. et al. (2006). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne* (Rororo, 55634 : Rowohlt's Enzyklopädie, 3. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Khanlou, N., Shakya, Y. B., Islam, F. & Oudeh, E. (2014). Newcomer Youth Self-Esteem: A Community-Based Mixed Methods Study of Afghan, Columbian, Sudanese and Tamil Youth in Toronto, Canada. In L. Simich & L. Andermann (Hrsg.), *Refuge and resilience. Promoting resilience and mental health among resettled refugees and forced migrants* (International perspectives on migration, Bd. 7, S. 109–130). Heidelberg, New York, London: Springer.
- Kießling, B. (1988). Ein Interview mit Anthony Giddens. *Zeitschrift für Soziologie*, 17 (4), 286–295.
- Kincheloe, J. L. (2007). Critical Pedagogy in the Twenty-first Century. Evolution for Survival. In P. McLaren & J. L. Kincheloe (Hrsg.), *Critical pedagogy. Where are we now?* (Counterpoints: studies in the postmodern theory of education, v. 299, S. 9–42). New York: Peter Lang.
- King, V. & Koller, H.-C. (2009). Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (2., erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.

- King, V. & Schwab, A. (2000). Flucht und Asylsuche als Entwicklungsbedingungen der Adoleszenz. Ansatzpunkte pädagogischer Begleitung am Beispiel einer Fallgeschichte. In V. King & B. K. Müller (Hrsg.), *Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit* (S. 209–232). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Kirova, A. (2009). Critical and Emerging Discourses in Multicultural Education Literature: A Review. *Canadian Ethnic Studies*, 40 (1), 101–124.
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (Reihe Pädagogik, 2., erw. Aufl.). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Kohli, M. (1986). Normalbiographie und Individualität : zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In J. Friedrichs (Hrsg.), *Technik und sozialer Wandel: 23. Deutscher Soziologentag 1986: Beiträge der Sektions- und Ad-hoc-Gruppen.* (S. 432–435). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Koller, H.-C. (2009). Doppelter Abschied. Zur Verschränkung adoleszenz- und migrationspezifischer Bildungsprozesse am Beispiel von Lena Goreliks Roman „Meine weißen Nächte“. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (2., erw. Aufl., S. 195–213). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Kopp, K. (2011). Traurige Realität: Zurückweisungen, willkürliche Inhaftierungen und der Tod von Flüchtlingen an Europas Außengrenzen. In M. Ottersbach & C.-U. Pröhl (Hrsg.), *Flüchtlingsschutz als globale und lokale Herausforderung* (S. 95–102). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Korn, A., Canic, K. & Hynie, M. (2014). Working with vulnerable populations: best practices, innovation and impact. *Canadian Diversity*, 11.
- Korntheuer, A. & Anderson, P. (2014). Zwischen Inklusion und Exklusion – die Rolle der Sozialen Arbeit in Bildungsprozessen junger Flüchtlinge. *Migration und Soziale Arbeit*, 36 (4), 320–328.
- Korntheuer, A. (2016). Resettlement Practice in Kanada – ein Modell für Europa? *Migration und Soziale Arbeit* (2). (im Druck).
- Korntheuer, A., Korn, A. & Hynie, M. (2016): Educational pathways: policy implications for refugee youth in Germany and Canada. In: S. Pashang, N. Khanlou & J. Clarke: *Today's Youth and Mental Health: Hope, Power and Resilience*. New York, Springer (im Druck).
- Koser, K. (2007). *International migration. A very short introduction* (A very short introduction). Oxford: Oxford University Press.
- Koser, K. & Martin, S. (2011a). The Migration-Displacement Nexus. In K. Koser & S. Martin (Hrsg.), *The migration-displacement nexus. Patterns, processes, and policies* (Studies in forced migration, v. 32, S. 1–13). New York: Berghahn Books.
- Koser, K. & Martin, S. (Hrsg.). (2011b). *The migration-displacement nexus. Patterns, processes, and policies* (Studies in forced migration, v. 32). New York: Berghahn Books.
- Kowal, S. & O'Connell, D. C. (2009). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung ein Handbuch* (7. Aufl., S. 437–447). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl.
- Krappmann, L., Lob-Hüdepohl, A., Bohmeyer, A. & Kurzke-Maasmeier, S. (2009). Einleitung. In L. Krappmann, A. Lob-Hüdepohl, S. Kurzke-Maasmeier & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven* (S. 17–22). Bielefeld: Bertelsmann.
- Krappmann, L., Lob-Hüdepohl, A., Kurzke-Maasmeier, S. & Bohmeyer, A. (Hrsg.). (2009). *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Krause, D. (2005). *Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann : mit über 600 Lexikoneinträgen einschließlich detaillierter Quellenangaben* (UTB, Bd. 2184, 4. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kreienbrink, A. (2013). 60 Jahre Bundesamt für Migration und Flüchtlinge im Kontext der deutschen Migrationspolitik. *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik*, 33 (11–12), 397–448.
- Kriener, J. (2013). Bildung in den arabischen Staaten. In C. Adick (Hrsg.), *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik* (Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, Bd. 11, S. 23–43). Münster: Waxmann.
- Kronauer, M. (2010a). *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Campus-Verl.
- Kronauer, M. (2010b). Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, S. 24–58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Krüger, H.-H. (2012). Schulische Bildungsbiographien, Peers und soziale Ungleichheit. In J. Ecaarius & M. Eulenburg (Hrsg.), *Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung* (SpringerLink : Bücher, S. 149–161). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kruse, J., Bethmann, S., Eckert, J., Niermann, D. & Schmieder, C. (2012). In und mit fremden Sprachen forschen. Eine empirische Bestandsaufnahme zu Erfahrungs- und Handlungswissen von Forschenden. In J. Kruse, S. Bethmann, D. Niermann & C. Schmieder (Hrsg.), *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 27–68). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kruse, J., Bethmann, S., Niermann, D. & Schmieder, C. (Hrsg.). (2012). *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kutscher, N. & Kreß, L.-M. (Dezember 2015). „Internet ist gleich mit Essen“ *Empirische Studie zur Nutzung digitaler Medien durch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge* (Deutsches Kinderhilfswerk & Universität Vechta, Hrsg.). Verfügbar unter https://images.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1.1_Startseite/3_Nachrichten/Studie_Fluechtlingskinder-digitale_Medien/Studie_Fluechtlingskinder_und_digitale_Medien_Zusammenfassung.pdf
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Kunz, E. F. (1973). The Refugee in Flight: Kinetic Models and Forms of Displacement. *International Migration Review*, 7 (2), 125–146.
- Labman, S. (2011). Queue the Rhetoric: Refugees, Resettlement and Reform. *University of New Brunswick Law Journal* (62). 55–64.
- Landau, L. B. & Jacobsen, K. (2004). *The value of Transparency, Replicability & Representativeness: A Response to Graeme Rodgers "Hanging Out" with "Forced Migrants"* (Forced Migration Working Papers Nr. 11). University of the Witwatersrand.
- Landeshauptstadt München Sozialreferat (September 2012). *Exil in München. Flüchtlingspolitik und Flüchtlingsarbeit in der bayerischen Landeshauptstadt*, München.
- Landeshauptstadt München Sozialreferat (2014). *München sozial Entwicklungen 2004–2013. Datenübersicht des Sozialreferates*, München.

- Landeshauptstadt München Sozialreferat (o.J.). *Angebote zur Integration von Flüchtlingen in München*. Zugriff am 06.02.2016. Verfügbar unter <http://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Sozialreferat/Fluechtlinge/Integration.html>
- Landeshauptstadt München. Stelle für interkulturelle Arbeit (2008). *Interkulturelles Integrationskonzept*, München.
- Landeshauptstadt München. Stelle für interkulturelle Arbeit (2011). *Interkultureller Integrationsbericht*, München.
- Langfeld, A. & Pucher, L. (2014). Studienorientierungsprozesse von Jugendlichen im Kontext von Biographie, Milieu, Bildung. Ein biographienanalytischer Ansatz. In J. Brachmann, C. Lübke & A. Schwertfeger (Hrsg.), *Jugend-Perspektiven eines sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldes* (S. 141–153). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lederer, B. (2013). *Kompetenz und Bildung* (Thesis series, neue Ausg.). Innsbruck: innsbruck university press.
- Lee Jin Ou, E. & Brotman, S. (2011). Identity, Refugeeness, Belonging: Experiences of Sexual Minority Refugees in Canada. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 48 (3), 241–274.
- Lehmann, W. (2005). 'I'm still scrubbing the floors': experiencing youth apprenticeships in Canada and Germany. *Work, Employment & Society*, 19 (1), 107–129.
- Lewes, B. (2003). Bildungserfahrungen von Jacob. In U. Neumann, H. Niedrig, J. Schroeder & L. H. Seukwa (Hrsg.), *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien* (S. 11–22). Münster: Waxmann.
- Liberal Party (2015). *A new Plan for Canadian Immigration and Economic Opportunity*. Zugriff am 6.2.2016. Verfügbar unter <https://www.liberal.ca/realchange/syrian-refugees/>
- Link, J. (2012). *Schichttypische Benachteiligung im allgemeinen Bildungswesen. Ein Vergleich zwischen Kanada und Deutschland* (SpringerLink : Bücher). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Lockheed, M. & Cueto, S. (2006). Research on education equity and quality in developing and transition countries. *International Journal of Educational Research*, 45 (3), 97–101.
- Loewen, S. (2006). Second language concerns for refugee children. In R. J. Hamilton & D. Moore (Hrsg.), *Educational interventions for refugee children. Theoretical perspectives and implementing best practice* (2. Aufl., S. 35–52). London: Routledge Falmer.
- Losi, N. & Strang, A. (2008). *IntegraRef: Local communities and refugees, fostering social integration. Final Report* (Institute for International Health and Development, Hrsg.), Edinburgh.
- Luhmann, N. (1988). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995). *Soziologische Aufklärung. Die Soziologie und der Mensch* (Soziologische Aufklärung, Bd. 6). Opladen: Leske und Budrich.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (2 Bände). Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Lustig, S., Kia-Keating, M., Grant Knight, W., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, D. J. et al. (2004). Review of Child and Adolescent Refugee Mental Health. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43 (1), 25–36.
- Mackenzie, C., McDowell, C. & Pittaway, E. (2007). Beyond 'Do No Harm': The Challenge of Constructing Ethical Relationships in Refugee Research. *Journal of Refugee Studies*, 20 (2), 299–319.
- Macklin, A. (2013). A safe country to emulate? Canada and the European refugee. In H. Lambert, J. McAdam & M. Fullerton (Hrsg.), *The global reach of European refugee law* (S. 99–131). Cambridge: Cambridge University Press.
- Macrine, S. L. (Hrsg.). (2009). *Critical pedagogy in uncertain times. Hope and possibilities* (Education, politics, and public life, 1st ed). New York: Palgrave Macmillan.

- Markowitz, J. (2006). Funktionelle Differenzierung und strukturelle Folgen. In Y. Ehrenspeck & D. Lenzen (Hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven* (S. 67–74). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Martin, S. (2012). War, Natural Disaster, and Forced Migration. In M. R. Rosenblum & D. J. Tichenor (Hrsg.), *The Oxford handbook of the politics of international migration* (S. 53–73). Oxford: Oxford University Press.
- Martin, S. & Callaway, A. (2011). Internal Displacement and International Trafficking: Developing a New Framework for Protection. In K. Koser & S. Martin (Hrsg.), *The migration-displacement nexus. Patterns, processes, and policies* (Studies in forced migration, v. 32, S. 216–238). New York: Berghahn Books.
- Matas, D. (2001). Refugee Determination Complexity. *Refugee*, 19 (4), 48–54.
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18 (1), 31–45.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Pädagogik, 10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2009). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung ein Handbuch* (7. Aufl., S. 468–475). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl.
- Mayring, P. (2010). Design. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 225–238). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Mc Andrew, M. (2009). *Educational pathways and academic performance of youth of immigrant origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver* (Canadian Council on Learning, Hrsg.).
- Mc Brian, J. L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75 (3), 329–364.
- Mc Pherson, M. (2010) 'I Integrate, Therefore I Am': Contesting the Normalizing Discourse of Integrationism through Conversations with Refugee Women. *Journal of Refugee Studies*, 23 (4), 546–570.
- McAdam, J. (2014). Human Rights and Forced Migration. In E. Fiddian-Qasmiyeh, G. Loescher, K. Long & N. Sigona (Hrsg.), *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies* (First Edition, S. 203–2014). Oxford: Oxford University Press.
- McDowell, C. (2014). Development Created Population Displacement. In E. Fiddian-Qasmiyeh, G. Loescher, K. Long & N. Sigona (Hrsg.), *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies* (First Edition, S. 330–341). Oxford: Oxford University Press.
- McLaren, P. & Lissovoy, N. D. (2010). Paulo Freire (1921–1997). In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik* (Beck'sche Reihe, 1521–1522, 2. durchges. Aufl., S. 217–227). München: Beck.
- Merkens, H. (2006). Erziehungssystem im Wandel. Zu den Problemen der Veränderung seiner Grenzen und des Verhältnisses von Fremd- und Selbstreferenz. In Y. Ehrenspeck & D. Lenzen (Hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven* (S. 76–94). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Messner, R. (2003). PISA und Allgemeinbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (3), 400–412.
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011a). Grounded Theory Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., aktual. u. erw. Aufl., S. 11–48). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). (2011b). *Grounded Theory Reader* (2., aktual. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Miller, K. E., Kushner, H., McCall, J., Martell, Z. & Kulkurani, M. (2008). Growing Up in Exile: Psychosocial Challenges Facing Refugee Youth in the United States. In J. Hart (Hrsg.), *Years*

- of conflict. *Adolescence, political violence and displacement* (Studies in forced migration, v. 25, S. 58–86). New York: Berghahn Books.
- Miller, T. (2001). *Systemtheorie und Soziale Arbeit. Entwurf einer Handlungstheorie* (Dimensionen Sozialer Arbeit und der Pflege, Bd. 2, 2. Aufl.). Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Ministry of Education Ontario (2008). *Supporting English language learners with limited prior schooling. A practical guide for Ontario educators grades 3 to 12*, Toronto.
- Mirza, M. (2014). Disability and Forced Migration. In E. Fiddian-Qasmiyeh, G. Loescher, K. Long & N. Sigona (Hrsg.), *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies* (First Edition, S. 420–432). Oxford: Oxford University Press.
- Möller, B. & Adam, H. (2009). Jenseits des Traumas die Bedeutung von (schulischer) Bildung und psychologischer und psychotherapeutischer Sicht. In L. Krappmann, A. Lob-Hüdepohl, S. Kurzke-Maasmeier & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven* (S. 83–99). Bielefeld: Bertelsmann.
- Mollica, R. F., Poole, C., Son, L., Murray, C. C. & Tor, S. (1997) Effects of War Trauma on Cambodian Refugee Adolescents' Functional Health and Mental Health Status. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 1098–1106.
- Moore, P. (December 2003). Critical components of an anti-oppressive framework. *CYC Online. Online Journal for the international Child and Youth Care Network*, 59, 25–32.
- Morantz, G., Rousseau, C. & Heymann, J. (2012). The Divergent Experiences of Children and Adults in the Relocation Process: Perspectives of Child and Parent Refugee Claimants in Montreal. *Journal of Refugee Studies*, 25 (1), 71–92.
- Muckel, P. (2011). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., aktual. u. erw. Aufl., S. 331–352). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Müller, A. (2014). *Unbegleitete Minderjährige in Deutschland. Fokus-Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN)* (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Hrsg.) (working paper Nr. 60), Nürnberg.
- Müller, D., Nägele, B. & Petermann, F. (2014). *Jugendliche in unsicheren Aufenthaltsverhältnissen im Übergang Schule-Beruf* (Zoom – Gesellschaft für prospektive Entwicklungen e. V., Hrsg.), Göttingen.
- München ist bunt e. V. *Flüchtlinge- München hilft*. Zugriff am 23.09.2015. Verfügbar unter <http://muenchen-ist-bunt.de/refugees-welcome-2/faq-wie-kann-ich-helfen/>
- Murray, D. A. B. (2014). The Challenge of Home for Sexual Orientation and Gendered Identity Refugees in Toronto. *Journal of Canadian Studies*, 48 (1). 132–152.
- Nassehi, A. (2004). Inklusion, Exklusion, Ungleichheit. Eine kleine theoretische Skizze. In T. Schwinn (Hrsg.), *Differenzierung und soziale Ungleichheit. Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung* (2. Aufl., S. 323–352). Frankfurt am Main: Humanities Online.
- NDR (2015). Die Kanzlerin in der Flüchtlingskrise – Können wir es wirklich schaffen, Frau Merkel? Zugriff am 15.01.2016. Verfügbar unter <http://www.ardmediathek.de/radio/Anne-Will/Die-Kanzlerin-in-der-Fl%C3%BChtlingskrise-/Das-Erste/Video?documentId=30981456&bcastId=328454>
- Netzwerk Flüchtlingsforschung (2016). *Das Netzwerk Flüchtlingsforschung*. Zugriff am 01.02.2016. Verfügbar unter <http://fluechtlingsforschung.net/uber-netzwerk-fluechtlingsforschung/>
- Neumann, U., Niedrig, H., Schroeder, J. & Seukwa, L. H. (Hrsg.). (2002). *Wie offen ist der Bildungsmarkt? Rechtliche und symbolische Ausgrenzungen junger afrikanischer Flüchtlinge im Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem* (Bildung in Umbruchgesellschaften, Bd. 1). Münster: Waxmann.
- Neumann, U., Niedrig, H., Schroeder, J. & Seukwa, L. H. (Hrsg.). (2003). *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien*. Münster: Waxmann.

- Niedrig, H. (2003a). Dimensionen der Fremdbestimmung im Flüchtlingsraum. In U. Neumann, H. Niedrig, J. Schroeder & L. H. Seukwa (Hrsg.), *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien* (S. 397–410). Münster: Waxmann.
- Niedrig, H. (2003b). „Weil ich kann nicht einfach zu Hause sitzen“. Bewertung non-formaler Angebote aus der Sicht der Jugendlichen. In U. Neumann, H. Niedrig, J. Schroeder & L. H. Seukwa (Hrsg.), *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien* (S. 221–236). Münster: Waxmann.
- Niedrig, H. (2003c). Bildungsinstitutionen im Spiegel der sprachlichen Ressourcen von afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen. In U. Neumann, H. Niedrig, J. Schroeder & L. H. Seukwa (Hrsg.), *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien* (S. 303–346). Münster: Waxmann.
- Niedrig, H. (2003d). Der non-formale Sektor und seine Angebotsstruktur. Außerschulische Bildung, Beratung und Betreuung für afrikanische Flüchtlingsjugendliche in Hamburg. In U. Neumann, H. Niedrig, J. Schroeder & L. H. Seukwa (Hrsg.), *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien* (S. 93–136). Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* (3., aktual. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- OECD (2010). *PISA 2009 Ergebnisse. Was Schülerinnen und Schüler wissen und können: Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften* (Band 1 Hauptbericht): OECD Publishing.
- OECD (2011). *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States*: OECD Publishing.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014. OECD Indicators*: OECD Publishing.
- OECD (2014). *International migration outlook 2014*: OECD Publishing.
- OECD Publishing (2015). *Immigrant Students at School. Easing the Journey towards Integration*. Zugriff am 01.02.2016. Verfügbar unter http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/immigrant-students-at-school_9789264249509-en#page1
- O’Neill, M. (2010). *Asylum, migration and community*. Bristol: Policy Press.
- Ontario Ministry of Health and Long Term Care (05/2015). *Ministry Programs Ontario Health Insurance Plan Questions and Answers*. Zugriff am 24.04.2015. Verfügbar unter http://www.health.gov.on.ca/en/public/programs/ohip/ohipfaq_mn.aspx
- Ousman, M. (2014). „Es gibt zwar Organisationen und Beratungsstellen, die junge Flüchtlinge unterstützen, aber wir können und müssen auch für uns selbst sprechen“. In M. Gag & F. Voges (Hrsg.), *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit* (Bildung in Umbruchgesellschaften, Bd. 10, S. 156–163). Münster: Waxmann.
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (4), 338–353.
- Parusel, B. (2010). *Abschottungs- und Anwerbsstrategien. EU-Institutionen und Arbeitsmigration*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Petersen, T. (2016). Sorgen und Hilfsbereitschaft. *Forschung & Lehre* (1), 18–21.
- Phalet, K. & Kopic, A. (2006). Acculturation in European societies. In D. L. Sam & J. W. Berry (Hrsg.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (S. 331–348). Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillimore, J. (2011). Refugees, Acculturation Strategies, Stress and Integration. *Journal of Social Policy*, 40 (3), 575–593.
- Pickering, S. (2011). *Women, borders, and violence. Current issues in asylum, forced migration and trafficking*. New York: Springer.

- Poppit, G. & Frey, R. (2007) Sudanese Adolescent Refugees: Acculturation and Acculturative Stress. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 17 (2). 160–181.
- Poteet, M. & Simmons, A. (2014). Schooling Goals and Social Belonging among Central American-origin Male Youth in Toronto. *Canadian Ethnic Studies*, 46 (3), 55–75.
- Poutrus, P. G. (2014). Asylum in Postwar Germany: Refugee Admission Policies and Their Practical Implementation in the Federal Republic and the GDR between the Late 1940s and the Mid-1970s. *Journal of Contemporary History*, 49 (1), 115–133.
- Prange, K. (2006). Niklas Luhmann (1927–1998). Lernen im Erziehungssystem. In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* (S. 311–329). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss./GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Pro Asyl. *Mitmachen*. Zugriff am 02.02.2016. Verfügbar unter <http://www.proasyl.de/de/ueberuns/foerdereverein/mitmachen/>
- Pro Asyl (August 2004). *Das Zuwanderungsgesetz (Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern) Überblick über die wichtigsten Neuregelungen im Zuwanderungsgesetz*. Frankfurt: Pro Asyl.
- Protsch, P. (2014). *Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel*. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.
- Puhr, K. (2009). *Inklusion und Exklusion im Kontext prekärer Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen: Biografische Portraits*. VS Research. Wiesbaden: VS Verl. F. Sozialwiss.
- Rademacher, S. (2013). Fallvergleich und Kulturvergleich. Methodologische Implikationen einer kulturvergleichenden qualitativen Forschung. In M. Hummrich; S. Rademacher (Hrsg.), *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 37, S. 65–77). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Ramsey, K. (2010). *Immigrants and Refugees Benefits in Quebec: Guide for Community worker*. Community Legal Services of Point St. Charles and Little Burgundy.
- Reale, D. (2008). *Children on the move* (Save the children UK, Hrsg.), London.
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.
- Reinhoffer, B. (2008). Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In P. Mayring (Hrsg.), *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Aufl., S. 123–141). Weinheim: Beltz.
- Reitz, J. G. (2009a). Assessing Multiculturalism as a Behavioural Theory. In J. G. Reitz, M. B. Phan & R. Banerjee (Hrsg.), *Multiculturalism and social cohesion. Potentials and challenges of diversity* (S. 1–48). Dordrecht: Springer.
- Reitz, J. G. (2009b). Behavioral Precepts of Multiculturalism: Empirical Validity and Policy Implications. In J. G. Reitz, M. B. Phan & R. Banerjee (Hrsg.), *Multiculturalism and social cohesion. Potentials and challenges of diversity* (S. 157–171). Dordrecht: Springer.
- Reitz, J. G. & Banerjee, R. (2009). Racial Inequality and Social Integration. In J. G. Reitz, M. B. Phan & R. Banerjee (Hrsg.), *Multiculturalism and social cohesion. Potentials and challenges of diversity* (S. 123–155). Dordrecht: Springer.
- Richmond, A. H. (1988). Sociological Theories of International Migration: The Case of Refugees. *Current Sociology*, 36 (2), 7–25.
- Richmond, A. H. (1993). Reactive Migration: Sociological Perspectives on Refugee Movements. *Journal of Refugee Studies*. 6 (1). 7–24.

- Ringel, J. & Liebenow, D. (2003). Sekundäre Traumatisierung durch den Flüchtlingsstatus. In H. v. Balluseck (Hrsg.), *Minderjährige Flüchtlinge; Sozialisationsbedingungen, Akkulturationsstrategien und Unterstützungssysteme* (S. 133–147). Opladen: Leske und Budrich.
- Rinne, U. & Zimmermann, K. F. (2015). Zutritt zur Festung Europa? Anforderungen an eine moderne Asyl- und Flüchtlingspolitik. *Wirtschaftsdienst*, 95 (2), 114–120.
- Robbins, C. G. (2012). Disposable Youth/Damaged Democracy: youth, neoliberalism, and the promise of pedagogy in the work of Henry Giroux. *Policy Futures in Education*, 10 (6), 627–641.
- Robinson, J. A. (2013). No Place like Home: Resilience Among Adolescent Refugees Resettled in Australia. In C. Fernando & M. Ferrari (Hrsg.), *Handbook of resilience in children of war* (S. 193–210). New York: Springer.
- Rodgers, G. (2004). “Hanging out” with forced migrants: methodological and ethical challenges. *Forced Migration Review* (21), 48–49.
- Rousseau, C. & Drapeau, A. (2000). Scholastic Achievement of Adolescent Refugees from Cambodia and Central America. *Adolescence* (35), 243–258.
- Rousseau, C. & Drapeau, A. (2003). Are Refugee Children an At-Risk Group? A Longitudinal Study of Cambodian Adolescents. *Journal of Refugee Studies*, 16 (1), 67–81.
- Rousseau, C., Drapeau, A. & Rahimi, S. (2003). The complexity of trauma response: a 4-year follow-up of adolescent Cambodian refugees. *Child Abuse & Neglect*, 27, 1277–1290.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing. The art of hearing data* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Rutkowski, P. (2009). Vielfalt ist unsere Stärke: Das “Equitable Schools Program“ des Toronto District School Board. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Integration braucht faire Bildungschancen. Carl Bertelsmann- Preis 2008* (S. 51–65). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK* (Education in an urbanised society). Maidenhead: Open University Press.
- Rygiel, K. (Feb. 2012). Governing mobility and rights to movement post 9/11: managing irregular and refugee migration through detention. *Review of Constitutional Studies*, 16 (2), 211–241.
- Sack, W. H., Him, C. & Dickason, D. A. (1999). Twelve-Year Follow-up Study of Khmer Youths Who Suffered Massive War Trauma as Children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38 (9), 1173–1179.
- Sackmann, R. (2007). *Lebenslaufanalyse und Biographieforschung. Eine Einführung* (Studienkripten zur Soziologie). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Sadovnik, A. R. (2012). Theorie und Forschung in der Erziehungs- und Bildungssoziologie. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (Bildung und Gesellschaft, S. 27–58). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Sam, D. L. (2006). Acculturation of immigrant children and women. In D. L. Sam & J. W. Berry (Hrsg.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (S. 403–418). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schäfers, B. & Scherr, A. (2005). *Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien* (Lehrbuch, 8., umfassend aktual. und überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Scharrer, K., Schneider, S. & Stein, M. (Hrsg.). (2012). *Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Herausforderung und Chancen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schittenhelm, K. (2012). Sampling und die Suche nach fallübergreifender Gültigkeit. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 405–435). Opladen: Budrich.

- SchlaU-Schule. *NEU ab dem Schuljahr 2014/2015: Mittlerer Schulabschluss*. Zugriff am 24.09.2015. Verfügbar unter <http://www.schlau-schule.de/anmeldung-von-neuen-schuelerinnen-und-aufnahmeverfahren.html>
- Schöning, E. (2014). *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge und Soziale Arbeit in Deutschland. Sozialarbeit zwischen Menschenrechten und ordnungspolitisch bestimmter Zuwanderungspolitik*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Schratz, M. (2000). Cross-cultural case study work. In Search of international understanding in educational research. *Cross-Cultural Case Study* (Volume 6), 165–182.
- Schroeder, J. (2003a). „Man kann nicht lernen mit so einem Problem“. Auswirkungen der Lebenslagen auf die Bildungskarrieren. In U. Neumann, H. Niedrig, J. Schroeder & L. H. Seukwa (Hrsg.), *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien* (S. 237–262). Münster: Waxmann.
- Schroeder, J. (2003b). Der Flüchtlingsraum als ein „totaler Raum“. Bildungsinstitutionen und ihre Grenzen. In U. Neumann, H. Niedrig, J. Schroeder & L. H. Seukwa (Hrsg.), *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien* (S. 379–396). Münster: Waxmann.
- Schroeder, J. (2003c). Viele Barrieren, wenig Wahl. Eine Problemskizze zur schulischen und berufsbildenden Angebotsstruktur für Jugendliche ohne gesicherten Aufenthaltsstatus. In U. Neumann, H. Niedrig, J. Schroeder & L. H. Seukwa (Hrsg.), *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien* (S. 77–91). Münster: Waxmann.
- Schroeder, J. (2003d). Spuren des Informellen. Ergebnisse einer Expertenbefragung. In U. Neumann, H. Niedrig, J. Schroeder & L. H. Seukwa (Hrsg.), *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien* (S. 137–157). Münster: Waxmann.
- Schroeder, J. (2012). *Schulen für schwierige Lebenslagen. Studien zu einem Sozialatlas der Bildung*. Münster: Waxmann.
- Schugurensky, D. (2000). *The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field* (Centre for the Study of Education and Work, Hrsg.) (WALL Working Paper), Toronto.
- Schwaiger, M. & Neumann, U. (2014). Junge Flüchtlinge im allgemeinbildenden Schulsystem. In M. Gag & F. Voges (Hrsg.), *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit* (Bildung in Umbruchgesellschaften, Bd. 10, S. 60–79). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K., Klieme, E., Lehmann, R. & Neumann, A. (2007). Schulleistungen und Schulmerkmale: Mehrebenenanalytische Befunde. In Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.), *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich* (S. 205–222). Münster, New York: Waxmann.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Settlement. Org (2016, 25. Januar). *What is the Interim Federal Health Program (IFHP)?* Zugriff am 06.02.2016. Verfügbar unter http://www.settlement.org/sys/faqs_detail.asp?k=REF_AFTER&faq_id=4001261
- Seukwa, L. H. (2006). *Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien*. Münster: Waxmann.
- Seukwa, L. H. (Hrsg.). (2013). *Integration of Refugees into the European Education and Labour Market. Requirements for a Target Group Oriented Approach*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Shachar, A. (2001). *Multicultural jurisdictions. Cultural differences and women's rights* (Contemporary political theory). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Shakya, Y. B., Guruge, S., Hynie, M., Akbari, A., Malik, M., Htoo, S. et al. (2010). Aspirations for Higher Education among Newcomer Refugee Youth in Toronto: Expectations, Challenges, and Strategies. *Refugee*, 27 (2), 65–78.

- Shakya, Y., Guruge, S., Hynie, M., Htoo, S., Arzo Akbari, Jandu, Barinder, Murtaza, R. et al. (2014). Newcomer Refugee Youth as 'Resettlement Champions' for their Families: Vulnerability, Resilience and Empowerment. In L. Simich & L. Andermann (Hrsg.), *Refuge and resilience. Promoting resilience and mental health among resettled refugees and forced migrants* (International perspectives on migration, Bd. 7, S. 131–154). Heidelberg, New York, London: Springer.
- Shalayeva, K. (2011). *Challenges faced by young refugees and asylum seekers in accessing their social rights and their integration, while in transition to adulthood* (UNHCR, Hrsg.).
- Siebert, E. (2010). *Schwere Last auf kleinen Schultern. Aufgaben und Grenzen sozialer Arbeit mit minderjährigen traumatisierten Flüchtlingen aus Kriegsgebieten*. Marburg: Tectum-Verl.
- Smyth, G., Lomba, S. d. & Steward, E. (2010) Introduction: Critical Reflections on Refugee Integration: Lessons from International Perspectives, *Journal of Refugee Studies*, 23 (4). 411–414.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2012). *Bildungsbericht Bayern 2012*, München.
- Standing Senate Committee on Social Affairs, Science and Technology (Hrsg.). (Dezember 2012). *Opening the Doors: Reducing barriers to Postsecondary Education in Canada*, Ottawa. Zugriff am 12.12.2015. Verfügbar unter <http://www.parl.gc.ca/content/sen/committee/411/soci/rep/repo6dec11-e.pdf>
- Stark, L. & Wessels, M. (2013). The Fallacy of the Ticking Time Bomb: Resilience of Children Formerly Recruited into Armed Forces and Groups. In C. Fernando & M. Ferrari (Hrsg.), *Handbook of resilience in children of war* (S. 95–106). New York: Springer.
- Statistics Canada (2013). *Immigration and ethnocultural diversity in Canada. National Household Survey, 2011* (Analytical document), Ottawa.
- Statistics Canada (2014). *Canada at a Glance 2014*. Zugriff am 10.10.2015. Verfügbar unter www.statcan.gc.ca
- Statistisches Amt der Landeshauptstadt München (2015). *Die Bevölkerung seit 1900*, München. Zugriff am 06.02.2016. Verfügbar unter <http://www.muenchen.de/rathaus/Stadtfinfos/Statistik/Bev-lkerung/Bev-lkerungsbestand.html>
- Statistisches Bundesamt (2015). *Statistisches Jahrbuch 2014. Bevölkerung, Familien, Lebensformen* (Statistisches Jahrbuch), Wiesbaden.
- Stauber, B. (2012). Jugendkulturelle Selbstinszenierungen und (geschlechter-)biographische Relevanz. In J. Ecaris & M. Eulenbach (Hrsg.), *Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung* (SpringerLink : Bücher, S. 51–76). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Stauf, E. (2012). *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe. Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven in Rheinland-Pfalz*. Mainz: Inst. für Sozialpädagog. Forschung Mainz.
- Steinke, I. (2009). Gütekriterien in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung ein Handbuch* (7. Aufl., S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl.
- Stenger, M. (2009). Die Potentiale junger Flüchtlinge durch schulische Förderung – die SchlaU Schule. In L. Krappmann, A. Lob-Hüdepohl, S. Kurzke-Maasmeier & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven* (S. 197–202). Bielefeld: Bertelsmann.
- Stapputat, F. & Nyberg Sorensen, N. (2014). Sociology and Forced Migration. In E. Fiddian-Qasimiyeh, G. Loescher, K. Long & N. Sigona (Hrsg.), *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies* (First Edition, S. 86–99). Oxford: Oxford University Press.
- Stermac, L., Brazeau, P. & Martin, K. (December 2008). Educational experiences and mental health among warzone immigrants in Toronto. *Educational Research and Review*, 3 (12), 370–377.

- Stermac, L., Clark, A. K. & Brown, L. (2013). Pathways to Resilience: The Role of Education in War-Zone immigrant and Refugee Student Success. In C. Fernando & M. Ferrari (Hrsg.), *Handbook of resilience in children of war* (S. 211–220). New York: Springer.
- Stermac, L., Elgie, S., Dunlap, H. & Kelly, T. (2010). Educational experiences and achievements of war-zone immigrant students in Canada. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 5 (2), 97–107.
- Stewart, J. (2011). *Supporting refugee children. Strategies for educators*. Toronto: University of Toronto Press.
- Stichweh, R. (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 29–42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Stichweh, R. & Windolf, P. (Hrsg.). (2009). *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Strang, A. & Ager, A. (2010). Refugee Integration: Emerging Trends and Remaining Agendas. *Journal of Refugee Studies*, 23 (4), 589–607.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 15, 3., überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Studnitz, S. (2011). Ausgrenzung statt Ausbildung – die Situation junger Flüchtlinge im deutschen Bildungssystem. *Migration und Soziale Arbeit*, 33 (2), 130–136.
- Süddeutsche Zeitung (2013, 30. Dezember). Katastrophe ohne Ende. *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/politik/fluechtlingspolitik-nach-dem-lampedusa-bootsunglueck-katastrophe-ohne-ende-1.1852969-2>
- Sweet, R., Anisef, P., Brown, R., Walters, D. & Phytian, K. (Oktober 2010). *Post Highschool Pathways of Immigrant Youth* (Higher Education Quality Council Ontario, Hrsg.), Toronto.
- SWIS (o.J.). *The Newcomer's Guide to Secondary School in Ontario. Information and Suggestion for your Child's Success in School. Catholic Version*. o.O.
- Tagesschau.de (2015, 24. September). *Soziogramm der Flüchtlinge. Jung, männlich, oft gebildet*. Zugriff am 27.10.2015. Verfügbar unter <https://www.tagesschau.de/inland/soziogramm-fluechtlinge-101.html>
- Tagesschau.de (2015, 13. September). *München sieht sich allein gelassen*. Zugriff am 06.10.2015. Verfügbar unter <http://www.tagesschau.de/inland/fluechtlinge-887.html>
- Tartakovski, E. (2009). Cultural Identities of Adolescent Immigrants: A Three-Year Longitudinal Study Including the Pre-Migration Period. *Journal of Youth and Adolescence* (38), 654–671.
- Täubig, V. (2009). *Totale Institution Asyl. Empirische Befunde zur alltäglichen Lebensführungen in der organisierten Desintegration*. Weinheim: Juventa.
- Taylor, C. (2009). Die Politik der Anerkennung. In Gutmann, A. & Habermas, J. (2009). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1929, S. 13–66). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- TDSB (Toronto District School Board) (1999). *Policy P.037 CUR: Equity Foundation*. Zugriff am 6.2.2016. Verfügbar unter www.tdsb.on.ca/Portals/o/HighSchool/docs/200.pdf
- TDSB (Toronto District School Board) (2010/2011). *Literacy Enrichment Academic Program (LEAP). Guide for School Administrators and Teachers*, Toronto.
- TDSB (Toronto District School Board) (2015). *Choices: Secondary Schools Course Selection & Planning Guide 2015 2016*, Toronto. Zugriff am 6.2.2016. Verfügbar unter <http://www.tdsb.on.ca/portals/o/HighSchool/docs/Choices.pdf>
- TDSB (Toronto District School Board) (o.J.a). *Social justice action plan*. Zugriff am 6.2.2016. Verfügbar unter <http://www.tdsb.on.ca/Portals/o/HighSchool/docs/TDSBSocialJusticeActionPlan.pdf>

- TDSB (Toronto District School Board) (o.J.b). *Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC)*. Verfügbar unter <http://www.tdsb.on.ca/AdultLearners/LearnEnglish/LanguageInstructionforNewcomerstoCanada.aspx>
- TDSB (Toronto District School Board). *City Adult Learning Centre*. Zugriff am 12.11.2014. Verfügbar unter http://www2.tdsb.on.ca/MOSS/asp_apps/school_landing_page/pdfs/web/5894_4pageLayout.pdf
- Teckentrup, G. (2009). Wenn der Körper die Seele entlastet – Somatische Symptome als Reaktion auf extreme Traumatisierung. In P. Dieckhoff (Hrsg.), *Kinderflüchtlinge. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 97–113). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Tenorth, H.-E. (2011). „Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 351–362.
- Tervooren, A. (2012). Migration und Geschlecht – Bildungsprozesse jugendlicher Mädchen. In J. Ecaris & M. Eulenbach (Hrsg.), *Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung* (SpringerLink : Bücher, S. 267–285). Wiesbaden: Springer VS.
- Thränhardt, D. (2013). Migrantenorganisationen. In K.-H. Meier-Braun & R. Weber (Hrsg.), *Migration und Integration in Deutschland. Begriffe – Fakten – Kontroversen* (Schriftenreihe, Bd. 1389, Sonderausg., S. 211–213). Bonn: BpB Bundeszentrale für politische Bildung.
- Thränhardt, D. (Februar/2015). *Die Arbeitsintegration von Flüchtlingen in Deutschland* (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.).
- Tiefel, S. (2005). Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6 (1), 65–84.
- Timmons, V. (2009). Supporting Families to Enhance Children's Learning. In J. L. Lupart & A. McKeough (Hrsg.), *The challenges of student diversity in Canadian schools. Essays on building a better future for exceptional children* (S. 29–55). Markham, Ont: Fitzhenry & Whiteside.
- Tippelt, R. (2010). Bildung in Entwicklungsländern und internationale Bildungsarbeit. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 249–273). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Tippelt, R. (2013). Wandel pädagogischer Institutionen. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 183–199). Wiesbaden: Springer VS.
- Tippelt, R., Kadera, S. & Buschle, C. (2014). Interorganisationale Kooperation zur Förderung des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (S5), 65–78.
- Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Toronto City Planning, Research & Information (2007). *Release of the 2006 Census on Language, Immigration, Citizenship, Mobility/Migration*.
- Triadafilopoulos, T. (2012). *Becoming multicultural. Immigration and the politics of membership in Canada and Germany*. Vancouver: UBC Press.
- Türk, V. (2011). Restructuring refuge and settlement: responding to the global dynamics of displacement, *Refuge* 28 (2), 117–126.
- UNESCO (2011). *The hidden crisis. EFA Global Monitoring Report 2011* (UNESCO Publishing, Hrsg.) (EFA Global Monitoring Report), Paris.
- UNESCO (2014). *Teaching and Learning. Achieving Quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013/14* (EFA Global Monitoring Report), Paris.
- Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- UNHCR (2012). *Asylum Trends and Levels in industrialized countries 2011*, Geneva.
- UNHCR (Dezember 2014). *So close yet so far from safety*, Geneva.

- UNHCR (Oktober 2014). *Protecting refugees & the role of the UNHCR* (UNHCR Division of Programme Support and Management, Hrsg.), Geneva.
- UNHCR (2014a). *Global Trends 2013. War's human cost*, Geneva.
- UNHCR (2014b). *Children on the run. Unaccompanied children leaving Central America and Mexico and the Need for International Protection* (UNHCR: Regional Office for the United States and the Caribbean, Hrsg.), Washington.
- UNHCR (2014c). *Asylum Trends 2013. Levels and Trends in industrialized countries*, Geneva.
- UNHCR (2014d). *Asylum Trends, First half 2014. Levels and Trends Industrialized Countries*, Geneva.
- UNHCR (2015a). *Global Trends. Forced displacement in 2014*, Geneva.
- UNHCR (2015b). *Statistical year book 2013*, Geneva.
- UNHCR (2016a). *Mid-Year Trends 2015*, Geneva.
- UNHCR (2016b). *10,000th Syrian refugee arrives in Canada to rebuild life*. Zugriff am 6.2.2016. Verfügbar unter <http://www.unhcr.org/5697a89d6.html>
- UNICEF (2014). *The challenges of climate change. Children on the front line* (UNICEF Office of Research, Hrsg.) (Innocenti insight), Florence.
- University of Toronto. *Student Fees*. Zugriff am 21.07.2015. Verfügbar unter http://www.provost.utoronto.ca/link/students/fees15/intl_ase.htm
- Uslaner, E. M. (2012). *Segregation and mistrust. Diversity, isolation, and social cohesion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Hear, N. (2006). "I Went as Far as My Money Would Take Me": Conflict, Forced Migration and Class. In F. Crépeau (Hrsg.), *Forced migration and global processes. A view from forced migration studies* (Program in migration and refugee studies, S. 125–157). Lanham: Lexington Books.
- Vedder, P. & Horencyk, G. (2006). Acculturation and the school. In D. L. Sam & J. W. Berry (Hrsg.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (S. 419–438). Cambridge: Cambridge University Press.
- Verdasco, A. (2013). *Strengthening Child Protection Systems for Unaccompanied Migrant Children in Mozambique. A Case Study of the Border Town Ressano Garcia* (UNICEF Office of Research, Hrsg.) (Innocenti working paper Nr. 13), Florence.
- Verhoeven, J. C. (2000). Some Reflections on cross-cultural Interviewing. *Cross-Cultural Case Study*, 6, S. 1–20.
- Vicente, M. (2009) Rolle und Status Quo von Migrantenorganisationen in Deutschland. In BMAS & Department of Canadian Heritage (Hrsg.), *Migration. to Canada, nach Deutschland* (S. 30–32).
- Villányi, D., Junge, M. & Brock, D. (2009). Soziologische Systemtheorie. In D. Brock, M. Junge, H. Diefenbach, R. Keller & D. Villányi (Hrsg.), *Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons. Eine Einführung* (Lehrbuch, S. 337–392). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Voigt, C. (2009). Finanzielle Leistungen auf der Grundlage Gesetzlicher Vorgaben. In P. Dieckhoff (Hrsg.), *Kinderflüchtlinge. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 49–58). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Wagner, T. (2006). *Inklusion, Exklusion. Darstellung einer systemtheoretischen Differenz und ihre Anwendung auf illegale Migration*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Weiß, A. & Diefenbach, H. (2006). *Zur Problematik der Messung von Migrationshintergrund* (Münchener Statistik, 3. Quartalsheft), München.
- Weiss, K. (2009). Lebenslagen von jungen Flüchtlingen in Deutschland. In L. Krappmann, A. Lob-Hüdepohl, S. Kurzke-Maasmeier & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Bildung für junge Flüchtlinge*

- ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven (S. 49–50). Bielefeld: Bertelsmann.
- Westphal, M. & Kämpfe, K. (2013). Family Socialization, Gender and Educational Success. In T. Geisen, T. Studer & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration, Familie und soziale Lage* (S. 81–103). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Whenshya Lee, J. & Hérbert, Y. M. (2006). The meaning of being canadian: a comparison between youth of immigrant and non-immigrant origins. *Canadian Journal of Education*, 29 (2), 497–520.
- Wilkinson, L. (2002). Factores influencing Academic Succes of Refugee Youth in Canada. *Journal of Youth Studies* (Vol. 5, No.2), 173–193.
- Wilkinson, L. (2008). Labor Market Transition of Immigrant-Born, Refugee-Born and Canadian-Born Youth. *The Canadian Review of Sociology*, 45 (2), 151–176.
- Wilkinson, L. (2013). Introduction: Developing and Testing a Generalizable Model of Immigrant Integration. *Canadian Ethnic Studies*, 45 (3), 1–7.
- Wilkinson, L., Yan, M. C., Tsang, A. K. T., Sin, R. & Lauer, S. (2013). The School-to-Work Transitions of Newcomer Youth in Canada. *Canadian Ethnic Studies*, 44 (3), 29–44.
- Wimmer, J. (2009). Henry A. Giroux: Kritische Medienpädagogik und Medienaktivismus. In A. Hepp, F. Krotz & T. Thomas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Cultural Studies* (Medien, Kultur, Kommunikation, S. 189–198). Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Witzel, A. (Forum Qualitative Sozialforschung Hrsg.). (2000). *Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]*. Zugriff am 20.11.2014. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>
- Woessman, L. (2016). Integration durch Bildung. Für eine realistische Flüchtlingspolitik. *Forschung & Lehre* (1), 11–13.
- Worbs, S. & Bund, E. (2016). *BAMF Kurzanalyse Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge in Deutschland Qualifikationsstruktur, Arbeitsmarktbeteiligung und Zukunftsorientierungen* (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Hrsg.) (Kuranalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des BAMF Nr. 1), Nürnberg.
- Yau, M. (1996). Refugee Students in Toronto Schools. *Refuge*, 15 (5), 9–16.
- Yee, J. Y. & Wagner, A. E. (2013). Is Anti-Oppression Teaching in Canadian Social Work Classrooms a Form of Neo-Liberalism? *Social Work Education*, 32 (3), 331–348.
- Yee, J. Y., Hackbusch, C. & Wong, H. (2013). An Anti-Oppression (AO) Framework for Child Welfare in Ontario, Canada: Possibilities for Systemic Change. *British Journal of Social Work*. 1–19.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods* (Applied social research methods series, Bd. 5, 4th ed.). Los Angeles, Calif: Sage Publications.
- Youth without shelter. *Youth homelessness. Fact and Figures*. Zugriff am 25.04.2015. Verfügbar unter <http://www.yws.on.ca/youth-homelessness/facts-and-figures>
- Yu, S., Ouellet, E. & Warmington A. (2007) Refugee Integration in Canada: A Survey of Empirical Evidence and Existing Services. *Refuge*, 24 (2). 17–34.
- ZDF (2016, 29. Januar). *Politikbarometer. Flüchtlinge: Wenig Hoffnung auf EU-Lösung*. Zugriff am 02.02.2016. Verfügbar unter <http://www.heute.de/fluechtlingskrise-wenig-hoffnung-auf-europaeische-loesung-fast-jeder-dritte-hat-angst-vor-kriminalitaet-angela-merkel-weiter-ohne-mehrheitliche-unterstuetzung-in-der-fluechtlingspolitikdurch-fluechtlinge-42017072.html>
- ZDF Heute (12/2015). *Straftaten gegen Flüchtlinge stark gestiegen*. Zugriff am 02.02.2016. Verfügbar unter <http://www.heute.de/hohe-zahl-an-straftaten-im-zusammenhang-mit-fluechtlingen-und-asylbewerber-41457890.html>

- Zeit Online (2015, 18. Juli). *Seehofer will Flüchtlinge aus Bayern vergraulen*. Zugriff am 06.10.2015. Verfügbar unter <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2015-07/horst-seehofer-asylpolitik-csu-bayern>
- Zetter, R. (Dezember 2014). *Protecting Forced Migrants* (Federal Commission on Migration (FCM), Hrsg.), Bern.
- Zetter, R. & Morissey, J. (2014). The Environment-Mobility Nexus: Reconceptualizing the Links between Environmental Stress, (Im)mobility, and Power. In E. Fiddian-Qasmiyeh, G. Loecherer, K. Long & N. Sigona (Hrsg.), *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies* (First Edition, S. 342–354). Oxford: Oxford University Press.
- Zhou, M. (2012). Segmented Assimilation and the American Experience of Asian Immigrant Children. In M. R. Rosenblum & D. J. Tichenor (Hrsg.), *The Oxford handbook of the politics of international migration* (S. 383–409). Oxford: Oxford University Press.
- Zick, A. (2010). *Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereiches*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Zick, A. & Preuß, M. (o. J.). *Zu(Gleich). Zugehörigkeit und Ungleichwertigkeit* (IKG Universität Bielefeld, Hrsg.). Zugriff am 6.2.2016. Verfügbar unter http://www.uni-bielefeld.de/ikg/projekte/ZuGleich/ZuGleich_Zwischenbericht.pdf
- Ziemann, A. (2009). Systemtheorie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch soziologische Theorien* (S. 469–490). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Zito, D. (2009a). Traumatherapie mit jungen Flüchtlingen. In P. Dieckhoff (Hrsg.), *Kinderflüchtlinge. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 125–140). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Zito, D. (2009b). *Zwischen Angst und Hoffnung Kindersoldaten als Flüchtlinge in Deutschland* (terre des hommes & Bundesfachverband Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e.V., Hrsg.), München, Osnabrück.

Anhang

Verwendete Transkriptionszeichen

(---)	Pause
(...)	Auslassungen beim Zitieren aus dem Datenmaterial
[LACHEND]	InterviewpartnerIn spricht lachend
[LAUT]	InterviewpartnerIn spricht laut
[ESL COURSES]	in eckigen Klammern und Großschreibung werden nachträgliche Informationen gekennzeichnet, die dem Verständnis der LeserIn dienen
(HERKUNFTSLAND)	In runden Klammern und Großschreibung werden anonymisierte Inhalte gekennzeichnet
[[SCHARFES AUSATMEN]]	in doppelten eckigen Klammern sind nonverbale Inhalte der InterviewpartnerInnen gekennzeichnet, wie atmen, weinen, lachen
(+++)	unverständlicher Text
AK	Interviewerin spricht (Annette Korntheuer)

Die Interviews mit den jungen Flüchtlingen wurden vollständig transkribiert und in das System MaxQDA eingelesen. Die Quellenangabe erfolgt hier unter der Angabe von Interviewnummer und Zeilenangabe. Beispiel: (3de: 1559–1564)

Die Interviews mit den ExpertInnen wurden zusammengefasst und zum Teil transkribiert. Die Quellenangabe für transkribierte Interviews erfolgt unter Angabe der Interviewnummer und Zeilenangabe. Beispiel: (27de: 0008).

Für die weiteren Interviews mit ExpertInnen entstanden Indexe mit Verweisen auf die im Interview angesprochenen Thematiken. Die Indexe dienten hier zur Orientierung von Fundstellen. Diese verwendeten Interviewsequenzen wurden direkt von der Audioaufnahme transkribiert und werden in der Ergebnisdarstellung anhand der Interviewnummer und Interviewminute ausgewiesen. Beispiel: (7de: 59.47–1.00.20)

Interview Guide Experts

Warm up

- Short overview about what expert is doing?
- Short overview about programs for refugee youth in agency/school?
- Working experiences with refugee youth?
- Distinguish between refugee youth and immigrant youth possible?

Cases

- Describe refugee youth and their educational careers?

Needs

- Needs young refugees have?
- What should be changed to recognize the needs of young refugees?

Skills and strengths

- Describe skills and strengths?
- Having positive influence on others?
- Skills from home countries?

Barriers refugee students are facing

- Drop outs?
- Skipping?
- Status?

Living conditions for refugee youth

- Tell about their living conditions (housing, legal issues, health, financial issues)?
- Influence of conditions on educational participation?

Future plans

- Future plans of refugee student different, or not?
- Options after high school?
- Help to choose the right courses for their future plan (non academic stream, aspire for university)?

Support for refugee students

- Support proved to be helpful for the youth?
- Support that is helpful from family and social network?
- Differences in educational participation between refugee youth with parents/without parents in Canada?

Other settings for education

- Informal settings, nonformal settings (jobs, freetime, extracurricular activities)?

Final questions

- Like least and most about working with refugee youth?
- What should be changed to better the chances for refugee youths participation in education?
- Anything else important to the topic that we haven't talked about?

Interview Guide Refugee Youth

Warm up: Typical day at school/schooling project

- Yesterday/Today at school (good school day/bad school day)?
- How is your class? (Get along with classmates/teacher)?
- First impressions of education in Canada (Different or strange/Easier and harder)?

Educational career until now

- Schooling until now?
- Gaps in schooling?
- Nonformal and informal education (jobs, freetime, important people educating) until now?

- Education in country of origin helpful?
- Language?

Informal and nonformal schooling

- Beside formal schooling other projects?
- Free time?
- Work in Canada?
- People that helped you along the way?

Background information

- Time and status in Canada?
- How long did it take to arrive in Canada?
- Family background?

Resources

- Good learning situation?
- Achieved educational goals (special events)?
- Do you still need help with something (Who could help you and how)?
- Parents and family?

Barriers and challenges

- What made/makes it hard to achieve something?
- Same problems for other young people (refugees/Canadians/immigrants)?
- What would you change in the schooling/informal/asylum system?

Future plans

- 5 years from now? (10 years ...)?
- Going back?
- Parents' plans?
- Hard/easy about achieving that?

Final questions

- Something else important?
- Contact again?

Nr.	Synonym	Alter	Geschlecht	Herkunftsland	Funktion	Bildungshintergrund	Jahre Arbeitserfahrung	Organisation/Einrichtung
München								
1de	Fr. Wechselberger	60	w	Deutschland	Leitung des Flüchtlingsrates	Studium Geografie	20	Münchner Flüchtlingsrat
2de	Hr. Fuchs	45	m	Deutschland	Abteilungsleiter	Dipl. Sozialpäd.	11	Amt für Wohnen und Migration
5de	Hr. Kurz	30	m	Deutschland	Mitarbeiter	Studium Kommunikationswissenschaften M.A.	6	Bayerischer Flüchtlingsrat
6de	-	k.A.	w	Deutschland	Mitarbeiterin	Dipl. Sozpäd.	20	MVHS interkultureller Schülertreff
7de	Hr. Karls	48	m	Deutschland	Lehrer mit Koordinationsaufgaben	Diplom Maschinenbau/Lehramt für berufliche Schulen	12	Berufsschule Bogenhausener Kirchplatz
8de	Fr. P.	48	w	Deutschland	Mitarbeiterin/Koordination FIBA	Ethnologie	8	Amt für Wohnen und Migration Projekt FIBA
10de	Fr. Fischer	48	w	Deutschland	Projektleitung	DaF Magister	4	MVHS Projektleitung FlüBS,
13de	Fr. Angerl	56	w	Österreich	Sozialpädagogin	Dipl. Sozpäd.	19	SchlaU-Projekt
14de	Hr. S.	53	m	Deutschland	Rektor Schulprojekt	DaF, Allg. Sprachwissenschaften, Romanistik	25	SchlaU-Projekt
26de	Fr. Wiesent	58	w	Deutschland	Sozialarbeiterin GU	Dipl. Sozpäd.	21	Sozialarbeit GU
27de	Hr. Huber	57	m	Deutschland	Rektor der Schule	Lehramt Hauptschule Grundschule	10	Mittelschule
32de	Fr. Lehner	40	w	Deutschland	Lehrerin in 10V1	Lehramt Hauptschule Grundschule	1,5	Mittelschule

Nr.	Synonym	Alter	Ge- schlecht	Herkunfts- land	Funktion	Bildungshintergrund	Jahre Arbeitser- fahrung	Organisation/Einrichtung
Toronto								
1ca	N.	k.A.	m	Afghanistan	Settlement Worker	k.A.	k.A.	Reception Centre Highschool
1ca	C.	k.A.	w	Kanada	Lehrerin	k.A.	k.A.	Reception Centre Highschool
2ca	M.	k.A.	w	k.A.	Projektleiterin	k.A.	k.A.	Theaterprojekt
3ca	M.	65	m	Argentinien	Leitung	k.A.	65	Mennonites
3ca	L.	k.A.	w	Kolumbien	Leitung Theater- workshop	k.A.	k.A.	Mennonites
6ca	Henry	43	m	Vietnam	Settlement Worker	k.A.	43	Vietnamese Community Centre
8ca	Emma	53	w	Kanada	Lehrerin	k.A.	53	Highschool
9ca	SC	26	w	Kanada	Settlement Worker	Master of Social Work	26	Canadian Center for Victims of Torture
15ca	Ajith	49	m	Sri Lanka	Settlement Worker	Law School Sri Lanka, Social work Ryerson	49	Culturlink at Highschool
16ca	Jenny	53	w	Kanada	Head of Guidance Department	Bachelor Education	53	Highschool
18ca	Mr. Mitchel	62	m	Kanada	Principal	Bachelor Education	62	Highschool
25ca	Aamer	k.A.	m	Afghanistan	Social Worker	k.A.	k.A.	Access Alliance
33ca	Alexa	18-24	w	Afghanistan	Peer Researcher	Studentin	18-24	Access Alliance

(Quelle: eigene Darstellung)

Kurzfassung

Bildungsteilnahme ist ein zentraler Faktor und Indikator für gelingende Integration. Die Ermöglichung von Teilnahme junger Flüchtlinge am Bildungssystem ist eine dringliche gesellschaftliche Aufgabe. Aktualität und Brisanz erfährt das Thema in Deutschland durch den starken Anstieg der Zahlen von AsylbewerberInnen und Geflüchteten.

München und Toronto sind multikulturelle Ballungszentren mit einem hohen Anteil an Bevölkerung mit Fluchthintergrund. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene stellen in beiden Ländern einen großen Teil dieser Bevölkerungsgruppe dar. Dennoch befassten sich Forschungsarbeiten bisher vorwiegend mit der Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. Die spezifische Situation von Flüchtlingsjugendlichen wurde nur randständig in den Blick genommen.

Innerhalb eines explorativen Designs untersucht diese Studie Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge sowie Bildungsstrukturen für diese Bevölkerungsgruppe in zwei unterschiedlichen urbanen Zentren. Die Fälle München und Toronto verweisen hier auf wichtige Unterschiede in Gesellschafts-, Asyl- und Bildungssystem. Theorieaussagen müssen im Feld der Intersektion von Bildungsforschung und Flüchtlingsforschung erst generiert werden. Die vorliegende Arbeit bietet insofern wichtige theoretische Erkenntnisse zu strukturellen und biografischen Faktoren der Bildungsteilnahme junger Geflüchteter und gibt zudem Hinweise auf praktische Handlungsstrategien. Die Rekonstruktion von Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge und die Analyse ihrer Bildungsstrukturen verdichten sich zu drei wichtigen Faktorenbereichen ihrer Bildungsteilnahme. 1) Gruppenspezifisch sind die Biografien der InterviewpartnerInnen von ihren Erfahrungen der Pre-, Trans- und Postflucht geprägt. Sie müssen sich mit Verlusterfahrungen, traumatischen Erlebnissen und erschwerten Akkulturationsbedingungen in den Aufnahmestaaten auseinandersetzen. Aufgrund ihrer Lebenslagen entwickeln sie jedoch häufig auch Resilienz, Bildungsmotivation und hohe Bildungsaspirationen als biografisch geformte Ressourcen. Diese Studie gibt wichtige Hinweise, innerhalb welcher sozialer und personaler Prozesse sich diese entwickeln, stabilisieren und destabilisieren. 2) Strukturell ist die Bildungsteilnahme junger Flüchtlinge durch Einschränkungen aufgrund institutioneller und struktureller Barrieren gekennzeichnet. Es kann zu institutioneller und struktureller Diskriminierung kommen. Spezifisch für die Gruppe der AsylbewerberInnen bilden Überlappungen zwischen Asyl- und Bildungssystem Exklusionsmechanismen. 3) Im Zuge der Betrachtung der zwei Fälle München und Toronto wird die Bedeutung gesellschaftlicher Integrationsphilosophien als Differenzierung von Assimilation versus Multikulturalismus deutlich. Es kommt jedoch in beiden nationalen Kontexten zu Marginalisierungstendenzen gegenüber AsylbewerberInnen.

Die Analyse der Strukturen in formalen, non-formalen und informellen Bildungsmodalitäten zeigt auf, dass in Toronto ein breiter Zugang zum allgemeinbildenden Schulsystem besteht, während in München Bildung für junge Flüchtlinge vornehmlich im Bereich der dualen Berufsausbildung situiert wird. An beiden Orten entstehen unterschiedliche vulnerable Gruppen, die besonders von Exklusionsmechanismen betroffen sind. Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit machen deutlich, dass als praktische Handlungsstrategien zur Stärkung der Inklusion junger Flüchtlinge im Bildungssystem Ansätze des Empowerments und der Advocacy und die verstärkte Miteinbeziehung von ethnischen und

religiösen Communities sowie Mentoring-Programme in den Bildungssettings angeregt werden können. Politische Interventionen sollten zum Abbau restriktiver Asylregelung führen und Integration als politische Zieldimension für junge Flüchtlinge definieren.

