

REPUBLIK TÜRKEI
TÜRKISCH-DEUTSCHE UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
M.A. INTERKULTURELLES MANAGEMENT

**POTENZIALE INTERNATIONALER
JUGENDBEGEGNUNGSPROJEKTE ZUR FÖRDERUNG
PERSÖNLICHKEITSPRÄGENDER KOMPETENZEN
VON MENSCHEN MIT FLUCHTERFAHRUNG IN
DEUTSCHLAND**

MASTERARBEIT

Nadine Kaiatz

BETREUER

Prof. Dr. Ernst STRUCK

ISTANBUL, September 2018

REPUBLIK TÜRKEI
TÜRKISCH-DEUTSCHE UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
M.A. INTERKULTURELLES MANAGEMENT

**POTENZIALE INTERNATIONALER
JUGENDBEGEGNUNGSPROJEKTE ZUR FÖRDERUNG
PERSÖNLICHKEITSPRÄGENDER KOMPETENZEN
VON MENSCHEN MIT FLUCHTERFAHRUNG IN
DEUTSCHLAND**

MASTERARBEIT

Nadine Kaiatz
(1381021103)

Abgabedatum:

Datum der Masterprüfung:

Betreuer:

Prof. Dr. Ernst STRUCK

Mitglieder der Kommission:

ISTANBUL, September 2018

REPUBLIK TÜRKEI
TÜRKISCH-DEUTSCHE UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
M.A. INTERKULTURELLES MANAGEMENT

**POTENZIALE INTERNATIONALER
JUGENDBEGEGNUNGSPROJEKTE ZUR FÖRDERUNG
PERSÖNLICHKEITSPRÄGENDER KOMPETENZEN
VON MENSCHEN MIT FLUCHTERFAHRUNG IN
DEUTSCHLAND**

MASTERARBEIT

Nadine Kaiatz
(1381021103)

BETREUER
Prof. Dr. Ernst STRUCK

ISTANBUL, September 2018

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Zuhilfenahme der ausgewiesenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach anderen gedruckten oder im Internet verfügbaren Werken entnommen sind, habe ich durch genaue Quellenangaben kenntlich gemacht.

Düsseldorf, den 1. September 2018



Nadine Kaiatz

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS	II
ABSTRACT AUF DEUTSCH	VII
ABSTRACT IN ENGLISH	IX
TÜRKÇE ÖZETİ	XI
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	XIII
ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS	XIV
EINLEITUNG	1
1 MIGRATIONSBEWEGUNGEN NACH DEUTSCHLAND	4
1.1 Zugänge und Begriffe	5
1.1.1 Migration	6
1.1.2 Flucht	10
1.2 Migrationsbewegungen nach Deutschland nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges	12
1.2.1 Aussiedler*innen und Spätaussiedler*innen	13
1.2.2 Arbeitsmigration und Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften ab 1955	17
1.2.3 Flüchtlingsbewegungen und Aufnahme von Schutzsuchenden in Deutschland bis Ende der 1990er Jahre	20
1.2.4 Migrations- und Fluchtbewegungen nach Deutschland ab 2011	25
1.3 Entscheidende gesetzliche Veränderungen in der Migrationspolitik Deutschlands seit 2000	41
1.4 Herausforderungen für Schulen und Lehrer*innen	49
1.5 Zwischenfazit zur Entwicklung der Einwanderungsrealitäten in Deutschland	54
2 INTERNATIONALE JUGENDARBEIT IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND	57

2.1	Zugänge und Begriffe	58
2.1.1	Jugend	58
2.1.2	Kompetenz	60
2.2	Historische Entwicklung der internationalen Jugendarbeit	62
2.2.1	Die Anfänge der internationalen Jugendarbeit in der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert und deren Entwicklung bis zum Ende des zweiten Weltkrieges	63
2.2.2	Die Entwicklung internationaler Jugendarbeit in der britischen, amerikanischen und französischen Besatzungszone	65
2.2.3	Entwicklung internationaler Jugendarbeit von 1950 bis 1970 in Westdeutschland	67
2.2.4	Die Entwicklung internationaler Jugendarbeit ab 1980	72
2.2.5	Die Entwicklung der internationalen Jugendarbeit von 2000 bis 2017	74
2.2.6	Zusammenfassung der Entwicklung der internationalen Jugendarbeit	76
2.3	Grundzüge, Selbstverständnis und Bildungsansatz der internationalen Jugendarbeit	78
2.3.1	Grundzüge und Verortung der Jugendarbeit	78
2.3.2	Vermittlung interkultureller Kompetenzen für angehende Sozialpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen	84
2.3.3	Selbstverständnis, Ziele und Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit	88
2.3.4	Non-formales Lernen als zentraler Bildungsansatz der internationalen Jugendarbeit	93
2.4	Zusammenfassung zum Wirk- und Handlungsfeld der internationalen Jugendarbeit	97
3	EMPIRIE UND FORSCHUNGSDESIGN	102
3.1	Erkenntnisinteresse und Fragestellung	102
3.2	Forschungsmethodik	104
3.3	Qualitative Expert*inneninterviews	107
3.3.1	Methodische Vorüberlegung	108
3.3.2	Auswahl der Expert*innen	109
3.3.3	Interviewleitfaden	112
3.3.3.1	Probeinterview und erstes Expert*inneninterview	112
3.3.3.2	Drittes Expert*inneninterview	114
3.3.4	Durchführung und Auswertung der Expert*inneninterviews	117
3.3.4.1	Probeinterview	117
3.3.4.2	Expert*innenbefragung	118

3.4	Qualitative Einzelinterviews	120
3.4.1	Methodische Vorüberlegungen	120
3.4.2	Auswahl der Interviewpartner*innen	122
3.4.3	Interviewleitfäden	127
3.4.4	Durchführung und Auswertung	130
3.4.4.1	Ich-Identität	133
3.4.4.2	Interkulturelle Handlungskompetenz	137
3.4.4.3	Aufbauende Aktivitäten	139
4	ERGEBNISSE	140
4.1	Qualitative Expert*inneninterviews	140
4.1.1	Erstes und zweites Expert*inneninterview	141
4.1.1.1	Non-formale Bildung als zentraler Bildungsansatz der internationalen Jugendarbeit	141
4.1.1.2	Internationale Jugendarbeit in Deutschland	143
4.1.1.3	Gesellschaftliche Teilhabe	144
4.1.1.4	Internationale Jugendarbeit und Menschen mit Fluchterfahrung	146
4.1.2	Drittes Expert*inneninterview	147
4.1.2.1	Die Wirkung internationaler Jugendarbeit und non-formaler Bildung auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen	147
4.1.2.2	Die Forschungsstudie von Thomas (2006) zu den Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen	149
4.1.2.3	Aktuelle Ziele der internationalen Jugendarbeit	150
4.1.2.4	Gegenwärtige Entwicklungen im Feld der internationalen Jugendarbeit in Bezug auf die Teilhabe von Menschen mit Fluchterfahrungen	151
4.2	Qualitative Einzelinterviews	153
4.2.1	Ich-Identität	153
4.2.1.1	Ich-Identität: Experimentalgruppe	154
4.2.1.2	Ich-Identität: Kontrollgruppe	157
4.2.2	Interkulturelle Handlungskompetenz	159
4.2.2.1	Interkulturelle Handlungskompetenz: Experimentalgruppe	159
4.2.2.2	Interkulturelle Handlungskompetenz: Kontrollgruppe	162
4.2.3	Aufbauende Aktivitäten	166
4.2.3.1	Aufbauende Aktivitäten: Experimentalgruppe	166
4.2.3.2	Aufbauende Aktivitäten: Kontrollgruppe	169

5	AUSWERTUNG	170
5.1	Expert*inneninterviews	170
5.2	Einzelinterviews	174
5.2.1	Ich-Identität	175
5.2.1.1	Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein	175
5.2.1.2	Verantwortungsbewusstsein	176
5.2.1.3	Kritische Reflexion eigenen Denken und Handelns	177
5.2.1.4	Anerkennung von interpersonellen Unterschieden	178
5.2.2	Interkulturelle Handlungskompetenz	179
5.2.2.1	Wertfreie Wahrnehmung kulturell verankerter Verhaltens- und Denkperspektiven	179
5.2.2.2	Reflexionsvermögen in Bezug auf eigen- und fremdkulturelle Referenzsysteme	181
5.2.2.3	Offenheit für Lebenswelten anderer Personen	183
5.2.3	Aufbauende Aktivitäten	184
5.2.3.1	Teilnahme an weiteren Aktivitäten und qualifizierenden Maßnahmen	184
5.2.3.2	Initiierung von sozialem und ehrenamtlichem Engagement Stärkung gesellschaftlicher Mitverantwortung	186 187
5.2.4	Weitere Resultate	188
6	FAZIT	191
6.1	Beantwortung der Forschungsfrage	191
6.2	Weiterführende Fragen	197
6.2.1	Migration und Werte	197
6.2.2	Internationale Jugendarbeit unter Beteiligung von Menschen mit Fluchterfahrung	200
7	DISKUSSION	202
7.1	Theoretischer Hintergrund	202
7.1.1	Transmobilität – ein geeigneter Begriff für Menschen mit Fluchterfahrung?	202
7.1.2	Zusammenarbeit des formalen und non-formalen Bildungssektors – eine Lösung für die Herausforderungen der Gegenwart?	203
7.1.3	Interkulturelle Kompetenz – eine Kompetenz der Kulturwirtschaft oder Sozialen Arbeit?	206
7.1.4	Theoretische Diskussion zu den Kategorien nach Thomas (2006)	208

7.2	Interviews mit Expert*innen und Jugendlichen mit Fluchterfahrung	210
7.2.1	Expert*inneninterviews	210
7.2.2	Einzelinterviews mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung	213
7.3	Methodik	216
7.4	Raum als übergeordnetes Konzept	220
LITERATURVERZEICHNIS		223
ANHANG		246
Anhang A: Tabellen		246
Anhang B: Interviewleitfaden Expert*inneninterview eins und zwei		252
Anhang C: Interviewleitfaden Expert*inneninterview drei		256
Anhang D: Interviewleitfaden Einzelinterviews		259
Anhang E: Lebenslauf Nadine Kaiatz		263

ABSTRACT AUF DEUTSCH

Datum: 01.09.2018

Schlagwörter: internationale Jugendarbeit, non-formales Lernen, interkulturelle Kompetenzen, Migration und Flucht

Seit dem Jahr 2011 ist ein Anstieg von Migrations- und Fluchtbewegungen in die Bundesrepublik Deutschland, unter anderem ausgelöst durch den Syrienkrieg seit 2011 und die Aussetzung des Dublin-Verfahrens für Syrer*innen in Deutschland 2015, zu beobachten. Diese Zuwanderung stellt das Land vor neue Herausforderungen, beispielsweise im Bereich der Integration von Kindern und Jugendlichen in das Bildungssystem und die Gesellschaft. Jenseits schulischer Einrichtungen können Angebote der internationalen Jugendarbeit in non-formale Settings das Lernen fördern und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Trotz weitreichender Potenziale besteht jedoch eine Forschungslücke bezüglich der Wirkung von Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit auf Menschen mit Fluchterfahrung.

An dieser Stelle setzt die hier vorliegende Arbeit an und analysiert die Potenziale internationaler Jugendarbeit in Bezug auf die Förderung von drei persönlichkeitsprägenden Kompetenzen von Jugendlichen mit Fluchterfahrung: Ich-Identität, interkulturelle Handlungskompetenz und aufbauende Aktivitäten.

Um die Forschungsfrage zu analysieren, wurde sich qualitativen Forschungsmethoden unter Nutzung leitfadenzentrierter Expert*inneninterviews und Einzelinterviews mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung bedient. Aufgrund der Aktualität des Themas und der als unzureichend betrachteten Literaturlage waren die Expert*inneninterviews notwendig, um aktuelle Diskurse im Feld der internationalen Jugendarbeit systematisch zu erschließen. Die Einzelinterviews wurden mit sechs Jugendlichen mit Fluchterfahrung geführt, wobei drei bereits an mindestens einem Projekt der internationalen Jugendarbeit teilgenommen hatten und drei über einen

solchen Erfahrungsschatz nicht verfügten, im Folgenden als Experimental- und Kontrollgruppe bezeichnet.

Grundlage für die Erstellung der Leitfadeninterviews war die Studie von Thomas (2006) zu Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen. Auf Basis der Studie sowie den Ergebnissen der Expert*inneninterviews wurden anschließend drei Kategorien zur Auswertung der Einzelinterviews mit den Jugendlichen aufgestellt, welche in der Auswertung insgesamt zehn Unterkategorien aufwiesen.

Bestätigt werden konnte ein positiver Effekt bei den zwei Unterkategorien der Ich-Identität in Bezug auf eine kritische Reflexion eigenen Denkens und Handelns als auch der interkulturellen Handlungskompetenz. Hierbei konnte ein positiver Effekt auf die Stärkung des Reflexionsvermögens in Bezug auf eigen- und fremdkulturelle Referenzsysteme festgestellt werden.

Bezugnehmend auf die Kategorie der interkulturellen Handlungskompetenz konnte für die Unterkategorien der wertfreien Wahrnehmung kulturell verankerter Verhaltens- und Denkperspektiven sowie der Offenheit für Lebenswelten anderer Personen lediglich teilweise Effekte nachgewiesen werden. Gleiches gilt für die Kategorie aufbauende Aktivitäten bezüglich der Unterkategorien: Teilnahme an weiteren Aktivitäten und qualifizierenden Maßnahmen sowie Initiierung von sozialem und ehrenamtlichem Engagement.

Hingegen nicht bestätigt werden, konnten Effekte im Bereich der Ich-Identität auf die Stärkung von Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Verantwortungsbewusstsein. Gleiches gilt für die Kategorie der interkulturellen Handlungskompetenz in Bezug auf die Anerkennung interpersoneller Unterschiede. Ebenso konnten in der Kategorie aufbauende Aktivitäten, die Stärkung gesellschaftlicher Mitverantwortung durch eine Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungsprojekten, keine Effekte bestätigt werden.

Kategorienübergreifend lässt sich festhalten, dass die internationale Jugendarbeit die Sensibilisierung der Teilnehmer*innen fördert und bei diesen Reflexions- und Bewusstwerdungsprozesse anstößt.

ABSTRACT IN ENGLISH

Date: 01.09.2018

Keywords: international youth work, non-formal learning, intercultural competences, migration, and refuge

Since 2011, Germany has been affected by increasing migration and refugee movement due to the Syrian War and the partial suspension of the Dublin Regulation for Syrians. These movements pose a major challenge, for example, to implement methods to foster integration of children and adolescents into the German education system and society. Apart from schools, international youth projects and non-formal learning settings are able to improve individual learning processes and foster social participation. Despite their potential success, there is a gap in the literature explaining the effectiveness of international youth projects amongst adolescent refugees.

This study analyses the potential of international youth projects in supporting three pillars of personal development: Personal Identity, Intercultural Agency and bottom-up activities. The study employed an experimental qualitative research. Transcripts of individual interviews were analysed using three categories and 10 sub-categories that were proposed by Thomas (2006) and validated through interviews with experts.

Findings revealed a positive effect of the category Personal Identity on two sub categories reflexivity and intercultural agency. In particular, the study found a positive influence on the level of reflexivity on personal and foreign culture reference systems.

Regarding Intercultural agency, limited effects were observed for sub-categories. Unbiased perception of culturally specific actions and thoughts and Openness towards other environments. Likewise, only partial effects were found for bottom-up activities and the sub-categories participation at other activities and qualifying measures and engaging with social and voluntary programmes. No effect was found for personal identity and the sub-categories increased self-confidence, self-esteem and sense of responsibil-

ity. Similarly, intercultural agency and its sub-category acknowledgement of interpersonal differences revealed no effect.

Overall, the study confirmed that international youth projects facilitates the sensitisation of participants and thus initiates processes of reflexivity and awareness-building.



TÜRKÇE ÖZETİ

Tarih: 01.09.2018

Anahtar Kelimeler: Uluslararası gençlik çalışması, formel olmayan öğrenme, kültürlerarası beceriler, göç, kaçış

2011 senesinden bu yana; özellikle 2011'den beri süregelen Suriye Savaşı ve 2015'de Almanya'da Dublin Süreci'nin Suriyeliler için geçerlilik kazanması ile birlikte, Federal Almanya Cumhuriyeti'ne gerçekleşen göç ve kaçış hareketlerinde bir artış gözlemlenmektedir. Bu göç hareketi, çocuk ve gençlerin eğitim sistemine ve topluma entegrasyonu alanında olduğu gibi bir çok alanda ülkede yeni zorluklar yaşanmasına neden olmaktadır.

Formal eğitim kurumlarından (okullardan) ziyade, uluslararası gençlik çalışmasının sunduğu olanaklar, öğrenmeyi formel olmayan biçimlerde destekleyebilmekte ve toplumsal katılımı olanaklı kılabilirler. Geniş kapsamlı potansiyeline rağmen, uluslararası gençlik çalışması tarafından alınan önlemlerin, kaçış (göç) deneyimi yaşamış kişiler üzerindeki etkisine dair alanda, bir araştırma boşluğu bulunmaktadır.

Bu noktada bu çalışma, uluslararası gençlik çalışmasının; kaçış (göç) deneyimi olan gençlerin kişiliği biçimlendiren şu üç becerilerinin desteklenmesindeki potansiyelini analiz etmektedir: ben-kimliği, kültürlerarası davranış becerisi, kurucu etkinlikler. Araştırma sorusunu analiz etmeye, kılavuz merkezli uzman mülakatları ve kaçış (göç) deneyimi yaşamış gençlerle birebir mülakatlardan oluşan kalitatif araştırma yöntemleri hizmet etmiştir.

Konunun güncelliği ve literatürün yetersizliğinden ötürü; uluslararası gençlik çalışması alanında güncel söylemler üretebilmek için, uzman mülakatları gerekli görülmüştür. Birebir görüşmeler (mülakatlar) kaçış (göç) deneyimine sahip altı gençle gerçekleştirilmiştir, bunlardan üçü en az bir uluslararası gençlik çalışması projesinde yer

almış ve diğer üçü böyle değerli bir deneyim edinememiş ve deney / kontrol grubu olarak ele alınmıştır.

Kılavuz mülakatların oluşturulması için temeli, ilk defa 2006'da Thomas (2006) tarafından yayınlanmış olan, uluslararası gençlik buluşmalarına katılımın kişilik gelişimine uzun zamanlı etkisi üzerine yapılan araştırma oluşturmuştur. Bu araştırma ve uzman mülakatlarının sonuçları temelinde, gençlerle birebir görüşmelerin değerlendirilmesi için on alt başlığa sahip üç kategori belirlenmiştir.

Ben-kimliğiyle ilgili olarak; gencin kendi düşünme ve davranma şekline dair eleştirel bir yansıtmacı gözlem yapabilme becerisi ve de kültürlerarası davranış becerisi olarak belirlenmiş iki alt kategoriye olumlu etki olduğu doğrulanmıştır.

Ayrıca kendi kültürünün ve yabancı kültürün referans sistemlerine dair yansıtmacı gözlem yapabilmenin güçlenmesi gibi bir olumlu etkinin daha farkına varılmıştır. Kültürlerarası davranış becerisi kategorisi altındaki kültürel olarak kemikleşmiş davranış ve düşünce biçimlerini objektif (tarafsız) bir açıdan ele alışı ve de başka kişilerin yaşam tarzlarına açıklığın da kısmen de olsa olumlu etkilendiği doğrulanmıştır.

Aynısı kurucu etkinlikler kategorisi altındaki alt kategoriler için de geçerlidir: Farklı etkinlik ve kaliteli önlemlere katılım ve sosyal ve gönüllü meşguliyetin başlatılması. Öte yandan, ben-kimliği alanında özgüven, özbilinç ve sorumluluk bilincinin güçleniyor olduğu doğrulanmamıştır. Aynısı kültürlerarası davranış becerisinde kişilerarası farklılıkların tanınması (farkedilmesi) için de geçerlidir.

Aynı şekilde, kurucu etkinlikler kategorisi altındaki uluslararası gençlik buluşmalarına katılım yolu ile toplumsal sorumluluğun güçlenmesine dair de bir doğrulama yapılamamıştır. Tüm kategorileri kapsayan bir şekilde, uluslararası gençlik çalışmasının katılımcıların duyarlılığını arttırdığı ve yansıtıcı gözlem ve bilinçli hale gelme süreçlerini tetiklediği tespit edilmiştir.

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMI	Bundesministerium des Innern
BVFG	Bundesvertriebenen- und Flüchtlingsgesetz
BRD	Bundesrepublik Deutschland
Cedefop	Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, im Wortlaut „European Centre for the Development of Vocational Training“
DDR	Deutsche Demokratische Republik
EJZ	Europäisches Jugendzentrum
EWG	Europäische Wirtschaftsgemeinschaft
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
IJAB	Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland, zuvor: Internationale Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland e.V.
IOM	Internationale Organisation für Migration
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
LABS	Lehrerausbildungsgesetz
NGO	Nichtregierungsorganisation
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, im Wortlaut „Organisation for Economic Co-operation and Development“
PISA	Programme for International Student Assessment
SGB	Sozialgesetzbuch
UNHCR	Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen, im Wortlaut „United Nations High Commissioner for Refugees“

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Kategorien zu Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen	S. 128-129
Tabelle 2: Hauptkategorie 1 und Unterkategorien	S.136
Tabelle 3: Hauptkategorie 2 und Unterkategorien	S.138
Tabelle 4: Hauptkategorie 3 und Unterkategorien	S.139
Tabelle 5: Kompetenzarten	S.248-251

EINLEITUNG

Migration und Flucht sind zwei Begriffe, die den gesellschaftspolitischen Diskurs in der Bundesrepublik Deutschland seit Jahren dominieren. Bereits vor Einsetzen der Fluchtbewegungen nach Deutschland, unter anderem bedingt durch den 2011 ausgebrochenen Syrienkrieg, prägten Migrationsbewegungen die deutsche Gesellschaft. So veränderte, bereicherte und irritierte der Zuzug der Arbeitsmigrant*innen sowie der Nachzug ihrer Familienmitglieder und Kinder, die Zuwanderung der Aussiedler*innen als auch die Aufnahme von Geflüchteten aus unterschiedlichen Ländern die Bundesrepublik Deutschland.¹

Auch auf die Entwicklung der internationalen Jugendarbeit in Deutschland hat die Auseinandersetzung mit dem Thema Migration einen entscheidenden Einfluss genommen und sich zu einem zentralen Praxisfeld entwickelt. Besonders im Hinblick auf Zuwanderungsbewegungen, bedingt durch Kriege und politische Krisen seit 2011, stellen sich neue Herausforderungen im Feld der Jugendarbeit, um eine gleichberechtigte Teilhabe von allen in Deutschland lebenden Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen.

Durch die Orientierung an den Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen sowie der bereits mehrfach bestätigten positiven Wirkung von Jugendbildungsprojekten² bietet die Jugendarbeit umfassende Potenziale zur Erfassung von Bedarfslagen und zur Optimierung von aktuellen Bildungsprozessen. Jedoch wurde die Wirkung von Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit auf Menschen mit Fluchterfahrung trotz weitreichender Potenziale bisher nur marginal erfasst.

¹ Vgl. Thimmel, Andreas: Reflexive interkulturelle und internationale Jugendarbeit – Konzepte der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Thimmel, Andreas/Chahata, Yasmine (2015): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S.11.

² Vgl. Hänisch, Dirk (2015): Neue Forschungsstudie belegt die Wirkung Internationaler Jugendarbeit im Kontext beruflicher Bildungswege. <https://www.ijab.de/was-wir-tun/publikationen-service/forschungsdatenbank/forschung/a/show/neue-forschungsstudie-belegt-die-wirkung-internationaler-jugendarbeit-im-kontext-beruflicher-bildungswege/> [Stand: 18.11.2015, eingesehen am 15.06.2018].

Diese Forschungslücke greift die hier vorliegende Arbeit auf und untersucht die Fragestellung: *Wie hat sich die Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungsprojekten auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen von Menschen mit Fluchterfahrung ausgewirkt, die nach dem Jahr 2011 nach Deutschland kamen?*

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurde sich für die Bezeichnung Menschen mit Fluchterfahrung, und alternativ Geflüchtete, entschieden. Aufgrund der breiten öffentlich-medialen Berichterstattung sowie der damit verbundenen negativen Konnotation des Nomens „Flüchtling“ wurde auf diese Bezeichnung verzichtet.³ Die Bezeichnung Menschen mit Fluchterfahrung bietet den Vorteil, dass der Fokus auf das Individuum selbst gelenkt wird. Die Jugendlichen werden auf diese Weise *„nicht als Teil einer homogenen Kategorie“*⁴ wahrgenommen, sondern auf Grundlage ihres spezifischen Erfahrungsschatzes, *„durch die die Jugendlichen besondere Fähigkeiten erworben haben und somit als Expert_innen ihrer Lebensrealität wahrgenommen werden müssen.“*⁵

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde sich für die Verwendung qualitativer Forschungsmethoden mittels leitfadenzentrierter Expert*innen- und Einzelinterviews mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung, entschieden.

Zur Annäherung an die Forschungsfrage werden im ersten Kapitel die Migrationsbewegungen nach Deutschland ab dem Ende des Zweiten Weltkrieges thematisiert, entscheidende gesetzliche Veränderungen erläutert und Herausforderungen der jüngsten Migrationsbewegungen für Lehrer*innen in Deutschland skizziert. Daraufhin widmet sich das zweite Kapitel dem Feld der internationalen Jugendarbeit in Deutschland. Dabei wird die historische Entwicklung in Verbindung mit den Grundzügen, dem aktuellen Selbstverständnis sowie dem zentralen Bildungsansatz der internationalen Jugendarbeit ins Zentrum der Ausführungen gestellt. Daran schließen sich hinreichende Erläuterungen zu Empirie und Forschungsdesign der hier vorliegenden Arbeit an, deren Ergebnisse im Anschluss daran dargestellt werden. Im fünften Kapitel erfolgt die Ergebnisdarstellung, welche in Kapitel sechs in einem Fazit

³ Vgl. Pro Asyl (2016): Sagt man jetzt Flüchtlinge oder Geflüchtete. <https://www.proasyl.de/hintergrund/sagt-man-jetzt-fluechtlinge-oder-gefluechtete/> [Stand: 01.06.2016, eingesehen am 13.08.2018].

⁴ Kuhle, Jana (2018): Lebensthemen von Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Biografische Erzählungen von Jugendlichen, die ohne Eltern nach Deutschland geflüchtet sind. <https://www.socialnet.de/materialien/attach/394.pdf> [Stand: 28.03.2018, eingesehen am 13.08.2018].

⁵ Ebd.

unter Beantwortung der Forschungsfrage und einer anschließenden Diskussion in Kapitel sieben mündet.

Aufgrund der Interdisziplinarität des Forschungsfeldes der internationalen Jugendarbeit wird sich unterschiedlicher Disziplinen bedient, wobei die Geographie einen besonderen Fokus darstellt, da Migration und Flucht Formen der räumlichen Bewegung darstellen.



1 MIGRATIONSBEWEGUNGEN NACH DEUTSCHLAND

Im Jahr 2017 lebten über 16 Millionen „*Menschen mit Migrationshintergrund*“⁶ in der Bundesrepublik Deutschland.⁷ Auf die Gesamtbevölkerung betrachtet heißt das, dass jeder fünfte Bürger oder zumindest ein Elternteil Migrationshintergrund vorweisen kann. Vor allem in deutschen Großstädten liegt dieser Anteil schon bei über einem Drittel. Migration hat sich spätestens seit Inkrafttreten des Anwerbeabkommens im Jahr 1955 zu einem festen Bestandteil der gesellschaftlichen Realität in Deutschland entwickelt und ist ein essentieller Teil deutscher Geschichte.⁸

Aktuelle politisch-öffentliche Diskurse ins Blickfeld genommen sind Migration und Flucht zwei zentrale und dominierende Begriffe. Dabei sind nicht ausschließlich Debatten um Migrationsbewegungen von Bedeutung, die vor allem im Zuge nach Ausbruch des Bürgerkrieges in Syrien im Jahr 2011 einsetzten. Vielmehr kann eine Tendenz festgestellt werden, dass eine Auseinandersetzung mit den Einwanderungsrealitäten in Deutschland besonders ab dem Jahr 2000 stattgefunden hat. Dennoch unterliegt Zuwanderung in Deutschland immer noch strengen Regeln und die bundesdeutsche Migrationspolitik folgte bislang eher restriktiven Regeln.⁹

⁶ Schirilla, Nausikaa (2016): Migration und Flucht. Orientierungswissen für die Soziale Arbeit. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S.19.

⁷Über viele Jahrzehnte hinweg wurden Migrant*innen in Deutschland vor allem aufgrund ihrer Staatsangehörigkeit definiert. In diesem Zusammenhang galten als Migrant*innen diejenigen, die über keinen deutschen Pass verfügten. In einigen Statistiken, wie beispielsweise im Bildungsbereich oder in diversen Kommunen, findet diese Definitionen auch aktuell noch Anwendung. Seit dem Jahr 2005 hat sich auf Bundesebene und auf Grundlage des Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes die Bezeichnung von Migrant*innen als Menschen mit Migrationshintergrund durchgesetzt. Dieser Begriff bezieht sich auf Personen, die selbst oder von denen eines der Elternteile nach Deutschland eingewandert ist. Im Wortlaut hat nach dem Statistischen Bundesamt „*eine Person Migrationshintergrund, wenn die Person nicht auf dem Gebiet der heutigen Bundesrepublik Deutschland geboren wurde und 1950 und später zugewandert ist und/oder die Person keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzt oder eingebürgert wurde.*“ (Schirilla, N., Migration und Flucht, S. 19.)

⁸ Vgl. Polat, Ayça (2017): Migrations- und Flüchtlingspolitik im Einwanderungsland Deutschland. In: Polat, Ayça (Hrsg.): Migration und Soziale Arbeit. Wissen, Haltung, Handlung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S.18.

⁹ Schirilla, N., Migration und Flucht, S.19.

In Bezug auf die aktuelle migrationspolitische Situation in Deutschland stellt sich die Frage nach Bedingungen, Formen und auch Folgen von Migration. Gleichmaßen lassen sich gegenwärtige Migrationsbewegungen lediglich im Kontext historischer Wandlungsprozesse verstehen und erklären. Um dem gerecht zu werden, thematisiert das folgende Kapitel in einem ersten Schritt die Begrifflichkeiten Migration und Flucht, um anschließend die Migrations- und Flüchtlingspolitik in Deutschland von 1950 bis heute in den Fokus zu rücken. In einem zweiten Schritt werden wichtige gesetzliche Veränderungen in der Migrations- und Flüchtlingspolitik und deren Wirkungsimplicationen aufgezeigt. Daran schließt sich eine Betrachtung der aktuellen Herausforderungen an Schulen und Lehrer*innen an. Ziel dieses Kapitels ist es, Herausforderungen herauszustellen, denen sich die Institution Schule bezüglich des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung gegenübergestellt sieht. Ein Zwischenfazit am Ende dieses Kapitels bildet eine Zusammenfassung der Kernaussagen zur Entwicklung der Einwanderungsrealitäten in Deutschland ab dem Jahr 1950 bis zur zweiten Jahreshälfte 2018 und stellt die zentralen Herausforderungen im Bildungs- und Ausbildungsbereich im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung in Deutschland dar.

1.1 ZUGÄNGE UND BEGRIFFE

Das folgende Kapitel stellt die Begriffe Migration und Flucht sowie deren Motive und Bewegungsmuster in den Mittelpunkt. Zur Analyse der Potenziale internationaler Jugendarbeit auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung, die nach 2011 nach Deutschland gekommen sind, stellt ein definitorisches Verständnis der Begriffe Migration und Flucht einen essentiellen Zugang zum Forschungsthema dar. Um ein mögliches Verständnis der Begriffe vorzustellen, wird die Definition von Migration nach Oltmer (2016) als Ausgangspunkt genutzt, der Migration im Zusammenhang von Raum und menschlicher Bewegung begreift.

Auf diese Weise stellte die hier vorliegende Forschungsarbeit unter Einbezug des Raumes einen besonderen Bezug zur Geographie dar. Das zentrale Strukturelement der Geographie ist der Raum, denn *„Geographie handelt von der Erklärung und vom*

Verständnis der Abhängigkeiten und Wechselbeziehungen zwischen Standorten und Räumen, sie befasst sich mit der räumlichen Organisation menschlichen Handelns und deren Beziehung zwischen Gesellschaft und Umwelt.“¹⁰ Damit stellt die Geographie als zentrales Strukturelement den Raum in den Mittelpunkt, der ebenso Ausgangspunkt für die hier vorliegende Definition von Migration und Flucht ist.

Dabei werden die Termini Migration und Flucht im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht als voneinander losgelöst betrachtet, sondern Flucht als spezifische Form der Migration verstanden. Auf diesen Zusammenhang wird im Folgenden näher eingegangen.

1.1.1 MIGRATION

Allgemein kann Migration als eine räumliche Bewegung von Menschen begriffen werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass jede Art der menschlichen Bewegung gleichzeitig als Migration zu verstehen ist. Vielmehr sind mit Migration verschiedene Formen regionaler Mobilität verbunden, wie Oltmer (2016) definiert. Er beschreibt Migration als ein *„Muster regionaler Mobilität, die weitreichende Konsequenzen für die Lebensläufe der Wandernden haben und aus denen sozialer Wandel resultiert.“*¹¹

Migration kann sowohl das Übertreten territorialer oder politischer Grenzen als auch die räumliche Bewegungen innerhalb eines Staates beinhalten.¹² So können Menschen, selbst wenn sie sich innerhalb eines Staatsgebildes bewegen, auf differente wirtschaftliche Ordnungssysteme, kulturelle Muster sowie gesellschaftliche Strukturen und Normen treffen. Diese Form der Migration wird als Binnenmigration, -wanderung oder -vertreibung bezeichnet und beschreibt eine Form der *„Anpassung, der Menschen an die Bedingungen der Umwelt, der Gesellschaft, Politik oder Ökonomie.“*¹³ Ein Beispiel für die Binnenvertreibung, markierte das Jahr 2016 als Tausende Menschen

¹⁰ Gerhardt, Hans/Glaser, Rüdiger/Radtke, Ulrich/Reuber, Paul (Hrsg.) (2011): Geographie – Physische Geographie und Humangeographie. 2. Auflage. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, S.11.

¹¹ Oltmer, Jochen (2016) Migration vom 19. bis zum 21. Jahrhundert. Enzyklopädie Deutscher Geschichte Band 86. Dritte Auflage. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg, S. 2.

¹² Vgl. ebd., S.2.

¹³ Schirilla, N., Migration und Flucht, S.18.

aufgrund von Bombardierungen und dem Vormarsch der syrischen Regierungstruppen aus der Stadt Aleppo, vor allem in die Städte nahe der türkischen Grenze flohen.¹⁴

Die Gründe für Migrationsbewegungen sind vielfältig. Migration kann den Menschen zur Verbesserung der Lebensumstände und Wahrnehmung von Chancen dienen, wie es das Beispiel der Arbeitsmigration zeigt, die in Kapitel 1.2.2 näher erläutert wird. Ferner kann Migration aufgrund von Zwang geschehen, wie es bei Fluchtbewegungen in der Regel der Fall ist. Ebenso können Migrationsbewegungen als Umweltmigration eine Reaktion auf Krisen darstellen. Ein weiteres Beispiel ist Studienmigration mit dem Ziel des Erwerbs höherer (Bildungs-) Qualifikationen und persönlichen Entfaltungsperspektiven.¹⁵ Wie auch am Beispiel der Bundesrepublik zu beobachten ist, sind oft diverse Motive vorherrschend, die zu Migrationsbewegungen geführt haben. So sind steigende Zuwanderungszahlen zum einen bedingt durch Arbeitsmigration aus anderen EU-Ländern und zum anderen durch Flüchtlingsbewegungen, unter anderem ausgelöst durch den seit 2011 andauernden Krieg in Syrien.¹⁶

In Bezug auf die Bewegungsmuster ist vor allem auffallend, dass keine einheitliche Form definiert werden kann, in welcher sich Migration und Flucht vollzieht. Einerseits können sich Migrations- und Fluchtbewegungen linear in nur eine Richtung oder auch in Etappen vollziehen, falls das Ziel beispielsweise nicht sofort erreicht wird oder zu Anfang nicht definiert wurde, wie es besonders bei Fluchtbewegungen oft der Fall ist. Andererseits können Migrationsbewegungen zirkulär im Sinne eines regelmäßigen Wechsels zwischen unterschiedlichen Räumen stattfinden, nach einer bestimmten Zeit zu einer Rückwanderung führen sowie zeitlich unterschiedlich geschehen. So kann Migration beispielsweise lediglich saisonal stattfinden, sich jedoch ebenso auf einen gesamten Lebenszyklus und mehrere Generationen erstrecken.¹⁷

Ein weiteres Exempel, das bezeugt, dass Migration nicht gezwungenermaßen von Dauer sein muss, ist die sogenannte Transmigration. „*Transmigration*

¹⁴ Vgl. Der Tagesspiegel (2016): Flucht aus Aleppo: An der Grenze zur Türkei droht humanitäre Katastrophe. <https://www.tagesspiegel.de/politik/syrien-flucht-aus-aleppo-an-der-grenze-zur-tuerkei-droht-humanitaere-katastrophe/12928710.html> [Stand: 06.02.2016, eingesehen am 29.07.2018].

¹⁵ Vgl. Schirilla, N., Migration und Flucht, S.18.

¹⁶ Vgl. ebd., S.18.

¹⁷ Vgl. ebd., S.18.

bezeichnet den Fall, wenn Menschen ihren Lebensmittelpunkt nicht notwendig dauerhaft verlagern und stattdessen längere Jahre in zwei oder mehr Ländern parallel leben und dabei enge, aber unterschiedliche Bindungen an mehrere Länder haben, bspw. in einem Land arbeiten und in einem anderen Land ihr Familienleben leben.“¹⁸ Diese Form der Migration ist gegenwärtig häufig zu beobachten. So gelten als Transmigrant*innen auch Menschen, die längere Zeit in verschiedenen Ländern leben und arbeiten, sich jedoch dann an einem anderen Ort niederlassen.¹⁹ Ein Beispiel für Transmigrant*innen sind sogenannte „Grenzgänger“ zwischen Deutschland und der Schweiz, die in Deutschland leben und in der Schweiz arbeiten.²⁰ Transmigration sowie die „Orientierung in grenzüberschreitenden sozialen, kulturellen Räumen“²¹ ist demnach keine Sonderform, sondern in besonderem Maße kennzeichnend für aktuelle Mobilitätsbewegungen.²²

Besonders innerhalb der aktuellen Migrationsforschung findet das Konzept der transnationalen Mobilität vermehrt Zuspruch. Indem sich transnationale Mobilität von nationalen Denkstrukturen, dem sogenannten Container-Denken, abgrenzt, weist sie auf „die zunehmende Bedeutung vielfältiger Mobilität und Ortbeziehungen von Migrant*innen hin.“²³

Zusammenfassend betrachtet, handelt es sich hierbei lediglich um einige ausgewählte Beispiele, in welcher Form sich Migration vollziehen kann. In Anlehnung an die Begriffsdefinition von Mecheril (2012) kann Migration als „eine allgemeine menschliche Praxis, eine allgemeine menschliche Handlungsform“²⁴ bezeichnet werden. Jedoch „haben sich Art und Ausmaß der Wanderbewegungen, wie auch die Ordnungen, die Grenzen hervorbringen und damit die Grenzen selbst, im Laufe der Zeit

¹⁸ Ebd., S.18.

¹⁹ Vgl. ebd., S.18.

²⁰ Vgl. Grenzgänger-Information.de (o.J.): Was habe ich als Grenzgänger (Schweiz) zu beachten?. <https://www.grenzgaenger-information.de/grenzg%C3%A4nger/> [Eingesehen am 29.07.2018].

²¹ Römhild, Regina (2011): Transnationale Migration und soziokulturelle Transformation: Die Kosmopolitisierung der Gesellschaft. Heinrich Böll Stiftung. Migrationspolitisches Portal. <https://heimatkunde.boell.de/2011/05/18/transnationale-migration-und-soziokulturelle-transformation-die-kosmopolitisierung-der> [Stand: 18.05.2011, eingesehen am 05.05.2018].

²² Vgl. ebd.

²³ Ebd., S.37.

²⁴ Mecheril, Paul (2012): Migration und Pädagogik. In: Marxer, Winfried/Russo, Marco (Hrsg.) (2012): Liechtenstein – Stärke durch Vielfalt. Edition Weltordnung – Religion – Gewalt. Band 11. <https://www.oapen.org/download?type=document&docid=503843#page=15>. Innsbruck: Innsbruck University Press, S.15.

*grundlegend gewandelt.*²⁵ Entscheidend ist, dass Migration vielseitig und keine Neuerscheinung ist sowie stets neue Formen annimmt.²⁶

So migrierten bereits im 18. Jahrhundert beispielsweise viele deutsche Auswanderer aufgrund von religiöser Verfolgung in die USA.²⁷ Im Sinne einer Arbeitsmigration vollzog sich im 19. Jahrhundert eine deutsche Einwanderungsbewegung nach Brasilien. Grund dieser Bewegung war, dass nach Abschaffung der Sklaverei Arbeitskräfte in Brasilien benötigt wurden, *„um Arbeitskräfte für die Kaffeepflanzungen zu erhalten, Landwirte in den sich bildenden Kolonialzentren bereitzustellen und die so genannten „demographischen Leerräume“ in den Grenzgebieten zu besiedeln.*²⁸ Ebenfalls im 19. Jahrhundert wanderte ungefähr eine Million Menschen aus Irland aufgrund einer Hungersnot in die USA, Australien und Kanada aus.²⁹ Noch heute leben viele Menschen deutscher Herkunft in Namibia, nachdem das damalige Deutsch-Westafrika von 1884 bis 1915 eine deutsche Kolonie darstellte.³⁰

Wie Oltmer (2016) verdeutlichte, handelt es sich bei Migration vor allem um dynamische Prozesse, die stets neue Formen annehmen.³¹ Oft sind unterschiedliche Motive miteinander verbunden, die zu Migrationsbewegungen führen. Auf den Aspekt Flucht als eine spezifische Form von Migrationsbewegungen wird im Folgenden näher eingegangen.

²⁵ Ebd., S.15

²⁶ Vgl. Schirilla, N., Migration und Flucht, S.17.

²⁷ Vgl. Heyen, Heidrun/Linden, Katja (o.J.): Gründe für die Auswanderung der Deutschen. <https://www.kgs-grossefehn.de/ostfriesen/ostfr4/ostfr4.htm> [Eingesehen am 29.07.2018].

²⁸ Gregory, Valdir (o.J.): Zur deutschen Einwanderung in Brasilien. <http://www.kas.de/wf/doc/10985-1442-1-30.pdf> [Eingesehen am 29.07.2018].

²⁹ Vgl. Neumann-Bechstein, Wolfgang (2016): Geschichte Irlands. Die große Hungersnot. https://www.planet-wissen.de/kultur/westeuropa/geschichte_irlands/pwiediegrossehungersnot100.html [Stand: 08.08.2016, eingesehen am 29.07.2018].

³⁰ Vgl. Vogelsang, Lucas (2016): Das deutsche in der Wüste, eine optische Täuschung. <https://www.welt.de/reise/Fern/article150620082/Das-Deutsche-in-der-Wueste-eine-optische-Taeuschung.html> [Stand: 05.01.2016, eingesehen am 29.07.2018].

³¹ Vgl. Oltmer, J., Migration vom 19. bis zum 21. Jahrhundert, S.2.

1.1.2 FLUCHT

Wie bereits beschrieben, ist Migration als eine „räumliche Bewegung“³² einerseits sowie als ein Aspekt der menschlichen Anpassung an die Bedingungen von Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Umwelt andererseits zu verstehen.³³ Flucht stellt in diesem Zusammenhang eine besondere Form der Migrationsbewegung dar, die in der Regel aufgrund von Zwang erfolgt. Entsprechend der Genfer Flüchtlingskommission, die 1951 verabschiedet wurde, gelten als Flüchtlinge „*jene Migranten, die vor Gewalt über Staatsgrenzen ausweichen, weil ihr Leben, ihre körperliche Unversehrtheit, Freiheit und Rechte direkt oder sicher erwartbar bedroht sind.*“³⁴

Auslöser für Flucht können wirtschaftliche, politische, sozialgesellschaftliche als auch eine Mischung verschiedener Gründe sein. Ebenso kann zwischen diversen Fluchtmotiven, wie zum Beispiel aus wirtschaftlichen oder politischen Gründen, differenziert werden. So können wirtschaftliche Migrations- oder Fluchtentscheidungen ebenso eine politische Komponente beinhalten, insbesondere wenn wirtschaftspolitische Entscheidungen Menschen zur Flucht zwingen.³⁵

In Bezug auf die Bewegungsmuster ist Flucht selten ein linearer Prozess. Schutzsuchende bewegen sich zumeist in Etappen. Muster mehrfacher Rückkehr als auch erneuter Flucht sind ebenfalls häufig vorzufinden. Gründe hierfür sind die Dynamik der sich stetig verändernden und verschiebenden Konfliktlinien und das Problem, an einem Zufluchtsort sichere Erwerbs- und Versorgungsmöglichkeiten vorzufinden. Für einen Teil der Menschen, die sich auf der Flucht befinden, wird dieser Zustand zu einer „*nicht aufhörenden oder erst spät endenden [...] Mobilität zwischen mehreren Ländern.*“³⁶ Bei der Flucht findet nicht nur die Überschreitung nationaler Grenzen im Sinne des Aufenthaltsorts statt. Vielmehr werden dabei auch soziale

³² Oltmer, Jochen (2012): Globale Migration. Geschichte und Gegenwart. München: C. H. Beck Wissen, S.9.

³³ Vgl. Schirilla, N., Migration und Flucht, S.18.

³⁴ Oltmer, Jochen (2017): Migration. Geschichte und Zukunft der Gegenwart. Darmstadt: Theiss Verlag, S.223.

³⁵ Vgl. Ottersbach, Markus (2018): Fluchtmigration nach Europa als Herausforderung und Chance. In: Ceylan, Rauf/Ottersbach, Markus/Wiedemann, Petra (Hrsg.): Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation. Wiesbaden: Springer, S.36.

³⁶ Ebd., S.37.

Bindungen versucht aufrechtzuerhalten und Informationen und Geld über Ländergrenzen hinweg transferiert.³⁷

Daher können Fluchterfahrungen im Kontext der transnationalen Mobilität gesehen werden.³⁸ „Im Gegensatz zu temporär befristeten Verfahren der Migration (direkte Migration vom Herkunfts- in ein Aufnahmeland) ähneln transnationale Bewegungen eher Prozessen, in denen Migrant(inn)en verschiedene Aspekte wie z.B. soziale, vor allem familiäre Netzwerke, Informations- und Kommunikationstechnologien, Arbeit, die Nutzung von Gesundheits- oder Freizeiteinrichtungen in mindestens zwei oder sogar mehreren Ländern gleichzeitig in ihren Alltag integrieren.“³⁹ Dies wird in Bezug auf Fluchtbewegungen besonders am Beispiel der Bindung zu familiären Netzwerken in dem Land deutlich, aus denen die Menschen geflohen sind.

Durch die Bezeichnung transnational kann der Umstand abgebildet werden, dass es sich hierbei nicht nur um eine „unidirektionale Wanderung von einem Container-Raum in den anderen“⁴⁰ handelt, sondern auch soziale Räume entstehen, welche sich über mehrere Orte, Räume und Nationalstaaten hinweg erstrecken können.⁴¹

Das Überschreiten von Räumen kann zu einer großen Fluchtdistanz führen, was jedoch nicht zwingend der Fall ist. Aufgrund der Tatsache, dass die Geflüchteten zumeist nach einer schnellen Rückkehr in ihre Heimatregion streben, suchen sie zumeist „Sicherheit in der Nähe der überwiegend im globalen Süden liegenden Herkunftsregionen.“⁴² So lebten im Jahr 2016 allein 95% aller afghanischen Geflüchteten in den Nachbarländern Pakistan und dem Iran. Ein ähnliches Phänomen lässt sich für das Land Syrien erkennen, das sich seit 2011 im Bürgerkrieg befindet. 2016 suchte der Großteil der 5,5 Millionen syrischen Flüchtlinge in den Nachbarländern Türkei (2,8 Millionen), Jordanien (650.000), Irak (225.000) und Libanon (1 Million)

³⁷ Vgl. Welt.de (2018): Migranten überweisen fast 18 Milliarden Euro in Herkunftsländer. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article178507882/Geldtransfers-Migranten-ueberweisen-Milliarden-nach-Hause.html> [Stand: 30.06.2018, eingesehen am 31.07.2018].

³⁸ Vgl. ebd., S. 37.

³⁹ Ottersbach, M., Fluchtmigration nach Europa als Herausforderung und Chance, S.37.

⁴⁰ Schroeder, J., Transnationale Perspektiven auf Migration, Arbeit und Bildung, S.8.

⁴¹ Vgl. ebd., S.2.

⁴² Oltmer, Jochen (2018): 'Neue Migrationen' und 'Alte Migrationen'. Der Wandel der bundesdeutschen Migrationsverhältnisse. In: Ceylan, Rauf/Ottersbach, Markus/Wiedemann, Petra (Hrsg.): Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation. Wiesbaden: Springer Verlag, S.22.

Zuflucht. Dabei lag die Zahl der Binnenvertriebenen, die vor Gewalt innerhalb des Landes Syrien flohen, im gleichen Jahr mit 6,3 Millionen deutlich höher.⁴³

Diese Zahlen bestätigen, dass seit dem Jahr 2010 der globale Süden in besonderem Maße von der Zunahme der weltweiten Zahl von Geflüchteten und Binnenvertriebenen betroffen ist. Obwohl in den vergangenen Jahren die Zahl der Geflüchteten im Vergleich zur Zahl der Binnenvertriebenen nicht außerordentlich angestiegen ist, lässt sich beobachten, dass mit Ausbruch des Bürgerkrieges in Syrien und den damit verbundenen regionalen Unruhen sich innerhalb der Europäischen Union (EU) Deutschland vermehrt zum Ziel von globalen Fluchtbewegungen entwickelte.⁴⁴ Auf diese Entwicklung wird in Kapitel 1.2.4 näher eingegangen.

Um sowohl aktuelle und als auch vergangene Migrationsbewegungen in ihrer Komplexität zu verstehen, ist es vor allem von Bedeutung, die Umstände, in denen sie stattfinden und stattgefunden haben, in ihrem gesellschaftlichen und politischen Kontext sowie die Auswirkungen auf die Zielregion genauer zu betrachten. Aus diesem Grund werden in Kapitel 1.2 zentrale Migrations- und Zuwanderungsbewegungen nach Deutschland ab 1950 und die Reaktionsformen des Ziellandes herausgearbeitet.

1.2 MIGRATIONSBEWEGUNGEN NACH DEUTSCHLAND NACH DEM ENDE DES ZWEITEN WELTKRIEGES

Im Mai 2014 veröffentlichte die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) eine Studie, der zufolge Deutschland das größte Einwanderungsland nach den USA ist.⁴⁵ Seit Mitte der 1950er Jahre ist es eines der wichtigsten Migrationszielländer innerhalb des europäischen Raumes. Eine Realität, die auf politischer und gesellschaftlicher Seite bis zur Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes im Jahr 2005 nur wenig anerkannt wurde. Um diesen komplexen Sachverhalt zu verstehen, ist es notwendig, den Wandel der deutschen Migrationsverhältnisse darzustellen. Auf Grund dessen thematisiert das folgende Kapitel die Entwicklung und Grundzüge der Migrationsbewegungen nach Deutschland ausgehend vom Ende des Zweiten Weltkrieges.

⁴³ Vgl. ebd., S.24.

⁴⁴ Vgl. ebd., S.25.

⁴⁵ Vgl. Schirilla, N., Migration und Flucht, S.17.

Zur Darstellung wird in einem ersten Schritt die Einwanderung der Aussiedler*innen und Spätaussiedler*innen ab dem Ende des Zweiten Weltkrieges dargelegt, um einen Vergleich zur Arbeitsmigrationsphase ab 1955 zu ziehen. Anschließend werden entscheidende gesetzliche Veränderungen ab dem Jahr 2000 herausgearbeitet, um Neuerungen in der Migrations- und Flüchtlingspolitik und deren Implikationen zu verdeutlichen und die gegenwärtige Situation zu beschreiben. Darauf aufbauend werden die Aufnahme von Geflüchteten und Schutzsuchenden sowie der Bezug zur heutigen Situation von Menschen mit Fluchterfahrung in Deutschland dargestellt.

Ziel dieses Kapitels ist es, Kontinuitäten und Brüche innerhalb der deutschen Migrationsverhältnisse ab dem Ende des Zweiten Weltkrieges zu analysieren, um zu verdeutlichen, inwiefern sich aktuelle Migrationsmuster von jenen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts unterscheiden. Wie bereits in Kapitel 1.1.1 beschrieben wurde, handelt es sich bei dem Begriff Migration um einen dynamischen Begriff, weshalb es auch nicht Ziel dieser Forschungsarbeit ist, Migrant*innen in statische Gruppierungen einzuteilen. Anhand der vorgenommenen Einteilung sollen stattdessen Migrationsphasen chronologisch dargestellt werden.

1.2.1 AUSSIEDLER*INNEN UND SPÄTAUSSIEDLER*INNEN

Der Terminus Aussiedler*innen bezeichnet allgemein Menschen deutscher Herkunft, die in den ehemaligen deutschen Gebieten östlich der Oder-Neiße-Linie geboren wurden und im Zeitraum zwischen dem Ende des Zweiten Weltkrieges und 1992 nach Deutschland migrierten.⁴⁶ In Abgrenzung dazu sind Spätaussiedler*innen Personen gleicher Herkunft, die erst ab 1993 nach Deutschland migrierten.⁴⁷

Dem vorangegangen war, dass es im 18. Jahrhundert und als Folge unterschiedlicher historischer Entwicklungen, auf die im Einzelnen nicht näher

⁴⁶ Vgl. Universität Erlangen, Geschichtsdidaktik (o.J.): Aussiedler und Spätaussiedler. Deutsche Minderheiten aus Ost- und Mitteleuropa siedeln nach Deutschland. <http://www.geschichtsdidaktik.ewf.uni-erlangen.de/denkwerk-projekt-nuernbergs-migrationsgeschichte/04%20Aussiedler%20und%20Spaetaussiedler.pdf>, S.1.

⁴⁷ Vgl. Worbs, Susanne/Bund, Eva/Kohls, Martin/von Gostomski, Christian Babka (2013): (Spät-)Aussiedler in Deutschland. Eine Analyse aktueller Daten und Forschungsergebnisse. Forschungsbericht 20. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. <http://lmdr.de/wp-content/uploads/2013/12/Spaetaussiedler-in-Deutschland-BAMF-Forschungsbericht-2013.pdf> [Stand: November 2013, eingesehen am 29.07.2018].

eingegangen wird, zu einer Migrationsbewegung deutscher Siedler in die Gebiete der früheren Sowjetunion, Tschechoslowakei, Jugoslawien, dem heutigen Polen, Rumänien und Ungarn kam.⁴⁸ Um diese Bewegung in einem historischen Kontext darzustellen, wird exemplarisch die Migrationsbewegung von Menschen deutscher Herkunft in das Russische Reich ab dem 18. Jahrhundert dargestellt.

Hintergrund dieser Bewegung war ein Einladungsmanifest, welches von der russischen Zarin Katharina II. im Jahr 1763 an deutschen Höfen veröffentlicht wurde und unter Anderem wirtschaftliche Vergünstigungen für Menschen versprach, die nach Russland kamen. Damit sollte vor allem die wirtschaftliche Entwicklung des Landes vorangetrieben werden.⁴⁹ Dies führte dazu, dass besonders im damaligen Baden, Bayern und Hessen lebende Menschen nach Russland zogen. In den ersten Jahren wanderten ungefähr 30.000 Menschen aus, die sich vorwiegend in der Wolga- als auch der Schwarzmeerregion niederließen und ihre Siedlungsgebiete stetig ausweiteten.⁵⁰ Im Zuge des Zweiten Weltkrieges und dem Überfall der Sowjetunion durch das Deutsche Reich unter Führung Adolf Hitlers verschlechterte sich die Situation dieser Menschen.⁵¹ Es folgten Vertreibungen aus den Siedlungsgebieten, Enteignungen als auch Deportationen in Zwangslager.⁵² Ausreisen nach Deutschland wurden ebenso verboten.⁵³

Als Folge von Gewaltmigration und der Annexion deutscher Gebiete östlich der Oder-Neiße-Linie nach Ende dem Zweiten Weltkrieg kam es zu einem erhöhten Zuzug dieser ehemaligen deutschen Siedler nach Deutschland.⁵⁴ Auf die zahlenmäßigen Auswirkungen dieser Fluchtbewegung wird im Folgenden nun näher eingegangen.

Für die 1949 gegründeten deutschen Staaten verdeutlichen die Volkszählungen von 1950 zahlenmäßig die Konsequenz von Flucht und Vertreibung. Demnach waren

⁴⁸ Vgl. BpB – Bundeszentrale für politische Bildung (2005): Aussiedlermigration in Deutschland. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56395/aussiedlermigration> [Stand: 15.03.2005, eingesehen am 27.04.2018].

⁴⁹ Vgl. Stadt Heilbronn, Stabstelle Partizipation und Integration (2017): Informationen zu Siedlern und Spätaussiedlern. https://www.alzheimer-bw.de/fileadmin/AGBW_Medien/Dokumente/Projekte_Kooperationen/Bruecken_bauen/Hintergrundinformationen_Spaetaussiedler.pdf, S.2-3.

⁵⁰ Vgl. Phoenix (2015): Die Russlanddeutschen – Auf der Suche nach Heimat. Youtube. Veröffentlicht am 15.03.2015. <https://www.youtube.com/watch?v=rLzxQYxaJXg> [Eingesehen am 27.04.2018].

⁵¹ Vgl. ebd.

⁵² Vgl. Stadt Heilbronn, Informationen zu Siedlern und Spätaussiedlern, S.3

⁵³ Vgl. Phoenix, Die Russlanddeutschen – Auf der Suche nach Heimat.

⁵⁴ Vgl. Stadt Heilbronn, Informationen zu Siedlern und Spätaussiedlern, S.3.

12,5 Millionen Geflüchtete und Vertriebene aus den ehemaligen Ostgebieten des Deutschen Reiches und den Siedlungsgebieten in die Bundesrepublik Deutschland (BRD) und die Deutsche Demokratische Republik (DDR) gekommen.⁵⁵ Durch das Bundesvertriebenen- und Flüchtlingsgesetz (BVFG) von 1953 wurde es den Aussiedler*innen auch rechtlich ermöglicht aufgrund ihrer deutschen Herkunft, nach Deutschland zu kommen.⁵⁶

In diesem Kontext werden als Aussiedler*innen diejenigen bezeichnet, die vor dem 31. Dezember 1992 in die Bundesrepublik Deutschland einreisten. All jene, die ab dem 1. Januar 1993 einreisten, tragen die Bezeichnung Spätaussiedler*innen.⁵⁷

Betrachtet man die Aussiedler*innen und Spätaussiedler*innen als Einheit, stellen sie *„mit über vier Millionen die größte Migrantengruppe in Deutschland [dar].“*⁵⁸ Per Definition sind Aussiedler*innen und Spätaussiedler*innen dabei *„Personen mit deutscher Volks- oder Staatszugehörigkeit, die vor dem Ende des Zweiten Weltkrieges ihren Wohnsitz jenseits der heutigen Ostgrenzen“*⁵⁹ hatten und als Folge des Krieges diese Gebiete verlassen mussten oder aus diesen Gebieten vertrieben wurden.⁶⁰ Insofern sie die deutsche Volkszugehörigkeit nachweisen können, haben sie laut Artikel 16 des Grundgesetzes Anspruch auf einen deutschen Pass.⁶¹

Nach Inkrafttreten des BVFGs kamen seit Anfang der 1950er Jahre insgesamt 4,5 Millionen Menschen aus Ostmittel-, Südost- und Osteuropa in die Bundesrepublik Deutschland. Jedoch weist diese Migrationsbewegung erhebliche Verlagerungen auf. So erreichten bis 1987 bereits 1,5 Millionen Aussiedler*innen die Bundesrepublik. Mit der politischen Öffnung der UdSSR und dem Ende des Kalten Krieges stiegen die Einwanderungszahlen ab dem Jahr 1987/88 weiter an. Seitdem kamen ungefähr weitere drei Millionen Aussiedler*innen, vorwiegend aus der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten, in die Bundesrepublik Deutschland. Der Schwerpunkt dieser Einwanderungsbewegung lässt sich auf die späten 1980er und frühen 1990er Jahre

⁵⁵ Vgl. Oltmer, J., 'Neue Migrationen' und 'Alte Migrationen', S.8.

⁵⁶ Im Langtitel *„Gesetz über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge.“*

⁵⁷ Vgl. Polat, A., Migrations- und Flüchtlingspolitik im Einwanderungsland Deutschland, S.22.

⁵⁸ Schirilla, N., Migration und Flucht, S.24.

⁵⁹ Hierzu zählen Polen, die ehemalige Sowjetunion, die ehemalige Tschechoslowakei, Ungarn und Rumänien.

⁶⁰ Polat, A., Migrations- und Flüchtlingspolitik im Einwanderungsland Deutschland, S.22.

⁶¹ Vgl. Schirilla, N., Migration und Flucht, S.24.

festgelegt.⁶² Im Jahr 1996 wurden gesetzliche Restriktionen hinsichtlich der Anerkennungspraxis sowie einer Zuzugszahlenbegrenzung auf 100.000 Menschen pro Jahr erlassen, was einen Rückgang der Zuwanderungszahlen bewirkte. Infolge des seit 2014 andauernden Konfliktes in der Ukraine stiegen diese Zahlen wieder leicht an und 2015 wurden mehr als 6.000 Menschen in Deutschland aufgenommen.⁶³

Zusammenfassend betrachtet ist die Zuwanderung der Aussiedler*innen seit der Gründung der Bundesrepublik als eine Folge des Zweiten Weltkrieges und dem Ende des Kalten Krieges zu betrachten. Aufgrund der Tatsache, dass diese Menschen in den Nachkriegsjahren vor Gewalt und Vertreibung nach Deutschland flohen, handelte es sich um eine Fluchtbewegung. Ferner ist die Zuwanderung der Aussiedler*innen und Spätaussiedler*innen ein zentraler Teil der Ost-West-Wanderungen nach den Grenzöffnungen im Jahr 1989 und 1990, auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen wird.⁶⁴ In Bezug auf den Status der Aussiedler*innen und Spätaussiedler*innen ist hervorzuheben, dass sie aufgrund der rechtlichen Anerkennung als *„Nachkommen von Deutschen [...] de facto formal rechtlich den Mehrheitsdeutschen gleichgestellt [sind].“*⁶⁵ Durch ihre Herkunft begründet wurden ihnen bis 2005 Rechtsansprüche und sogenannte Eingliederungshilfen zuteil, die anderen Migrant*innengruppen nicht zugesprochen wurden. Hierzu gehörten zum Beispiel finanzielle Hilfen in Form von Unterstützung bei der Wohnungssuche, Anspruch auf Sprachkurse oder berufliche Umschulungen. Dennoch konnte eine Chancengleichheit faktisch nicht gewährleistet werden, wie sich zum Beispiel an der Nichtanerkennung der beruflichen und akademischen Abschlüsse zeigt.⁶⁶ So wurde nur jeder fünfte Abschluss in Deutschland anerkannt.⁶⁷ Die fehlende Anerkennung der Abschlüsse resultierte in einer hohen Entwertung der beruflichen Qualifikationen und war damit mit großen Hürden hinsichtlich einer möglichen Integration in den deutschen Arbeitsmarkt verbunden.⁶⁸

⁶² Vgl. Oltmer, J., 'Neue Migrationen' und 'Alte Migrationen', S.8-9.

⁶³ Vgl. Polat, A., Migrations- und Flüchtlingspolitik im Einwanderungsland Deutschland, S.22.

⁶⁴ Vgl. Oltmer, J., 'Neue Migrationen' und 'Alte Migrationen', S.10.

⁶⁵ Schirilla, N., Migration und Flucht, S. 24-25.

⁶⁶ Vgl. ebd., S.25.

⁶⁷ Vgl. Mediendienst Integration: BAMF-Studie. Wie geht es den Aussiedlern in Deutschland?. <https://mediendienst-integration.de/artikel/aussiedler-spaetaussiedler-russlanddeutsche.html> [Stand: 21.08.2014, eingesehen am 27.04.2018].

⁶⁸ Vgl. Schirilla, N., Migration und Flucht, S. 25.

Anhand dieser Darstellung kann geschlussfolgert werden, dass die Aufnahme von Aussiedler*innen und Spätaussiedler*innen sowie die Gewährleistung verschiedener Rechtsansprüche, wie dem Anspruch auf die deutsche Staatsbürgerschaft, in erster Linie auf ihrer deutschen Herkunft begründet war. Besonders die mangelnde Anerkennung beruflicher Qualifikationen führte dazu, dass die Mehrheit der Aussiedler*innen und Spätaussiedler*innen vor allem Arbeitstätigkeiten im produzierenden Gewerbe nachgingen, für welche sie, gemessen an ihrem Bildungsabschluss, überqualifiziert waren.⁶⁹

1.2.2 ARBEITSMIGRATION UND ANWERBUNG VON AUSLÄNDISCHEN ARBEITSKRÄFTEN AB 1955

1955 wurde mit dem ersten abgeschlossenen Anwerbevertrag mit Italien eine millionenfache Beschäftigung ausländischer Arbeitsmigrant*innen eingeleitet. Zwar gab es 1955 noch eine Million Arbeitslose in der Bundesrepublik, jedoch herrschte Hochkonjunktur und die Zahl der offenen Arbeitsstellen war seit Beginn der 1950er Jahre kontinuierlich gestiegen, sodass in einigen Branchen bereits vor einem bevorstehenden Arbeitskräftemangel gesprochen wurde. Des Weiteren standen der Bundesrepublik seit Gründung der beiden deutschen Staaten 1949 weitere Arbeitskräfte infolge der Zuwanderung aus der DDR zur Verfügung. Von 1949 bis zum Bau der Berliner Mauer 1961 kamen mehr als drei Millionen Menschen aus der DDR in die Bundesrepublik. Diese Zuwanderung endete jedoch 1961 mit dem Mauerbau abrupt und wurde gefolgt von einer Beschäftigung von Arbeitskräften aus dem Ausland.⁷⁰

Nach Abschluss des Anwerbeabkommens mit Italien folgten ab 1960 weitere Verträge mit Spanien, Jugoslawien, Türkei, Griechenland, Portugal und Marokko. Ein längerer Aufenthalt der angeworbenen Arbeiter*innen war zu diesem Zeitpunkt nicht vorgesehen. Vielmehr sollten die Menschen nach einem begrenzten Aufenthalt wieder in ihre Heimatländer zurückkehren und durch neue Arbeiter*innen ersetzt werden. Damit sollte seitens der Regierung verhindert werden, dass sich die angeworbenen Arbeitskräfte, die sogenannten Gastarbeiter*innen, längerfristig in Deutschland

⁶⁹ Vgl. Mediendienst Integration, BAMF-Studie.

⁷⁰ Vgl. Oltmer, J., 'Neue Migrationen' und 'Alte Migrationen', S.10-11.

niederließen. Auf diese Weise wurde gleichzeitig auch eine hohe Fluktuation unter den Arbeitskräften geschaffen. Jedoch stieß dieses sogenannte Rotationsmodell auf Widerstand seitens der Arbeitgeber, da sie kontinuierlich neue Arbeiter*innen anlernen mussten. Dies führte wiederum dazu, dass 1971 die Verlängerungen der Aufenthaltsgenehmigungen erleichtert wurden.⁷¹

Mit Einsetzen der Weltwirtschaftskrise kam es 1973 jedoch zum Anwerbestopp, gefolgt von restriktiven Bestimmungen in Bezug auf die Arbeitsmigration nach Deutschland.⁷²

In Zahlen betrachtet kamen von 1955 bis zum Anwerbestopp im Jahr 1973 14 Millionen Migrant*innen in die Bundesrepublik Deutschland. Jedoch verließen elf Millionen im gleichen Zeitraum Deutschland wieder. Ungefähr drei Millionen Menschen blieben und holten ihre Familien nach. Am stärksten vertreten unter den Gastarbeiter*innen waren zuerst die Italiener, Spanier und Griechen. Seit Ende der 1960er Jahre stieg der Anteil derer mit jugoslawischer und besonders türkischer Staatsangehörigkeit. Auf die Gesamtbevölkerung betrachtet stieg der Anteil der ausländischen Bevölkerung in der Bundesrepublik von 1,2% im Jahr 1960 auf 7,2% im Jahr 1980.⁷³

In der Regel übernahmen die Arbeitsmigrant*innen ungelernete Tätigkeiten innerhalb der Industrieproduktion, die zumeist mit einer hohen körperlichen Beanspruchung sowie gesundheitlichen Belastung verbunden waren und zu deren Verrichtung kaum Deutschkenntnisse erforderlich waren.⁷⁴

Der 1973 veranlasste Anwerbestopp markierte einen entscheidenden Punkt in der Einwanderungsgeschichte Deutschlands. Um Zuwanderungszahlen nach Deutschland einzudämmen, war es den Gastarbeiter*innen nach einer Ausreise nicht mehr möglich nach Deutschland einzureisen. Das bedeutete, dass sie sich entweder dazu entscheiden mussten, in Deutschland zu bleiben und ihren Aufenthaltsstatus zu verfestigen oder endgültig in ihr „Herkunftsland“ zurückzukehren.⁷⁵ Als Folge stieg die Zahl derer, die blieben und ihre Familien nach Deutschland nachholten. 1980 hielt sich ein Drittel derer, die im Zuge der Anwerbeabkommen nach Deutschland kamen, bereits

⁷¹ Vgl. Polat, A., Migrations- und Flüchtlingspolitik im Einwanderungsland Deutschland, S.20.

⁷² Vgl. ebd., S. 20.

⁷³ Vgl. Oltmer, J., 'Neue Migrationen' und 'Alte Migrationen', S.11.

⁷⁴ Vgl. ebd., S.11.

⁷⁵ Vgl. Polat, A., Migrations- und Flüchtlingspolitik im Einwanderungsland Deutschland, S.20.

seit mindestens zehn Jahren in Deutschland auf. Im Jahr 1985 lag der Anteil schon bei 55%. Niederlassungsprozesse wurden immer offensichtlicher und der Aufenthaltsstatus verfestigt.⁷⁶ Dieser Umstand stellte auch die Bundesregierung Deutschland vor die Herausforderung, entsprechende Regelungen und Maßnahmen für den Verbleib dieser Menschen und ihrer Familien zu treffen. Der Ausdruck Integration und die Bereitstellung integrativer Maßnahmen wurden im damaligen politischen Diskurs jedoch nur selten verwendet und forciert. Vielmehr ging es auf regierungspolitischer Ebene um Klärung der Fragen bezüglich des Aufenthaltsstatus sowie einer Regelung des Rechtsanspruches auf staatliche Unterstützung.⁷⁷

Ein weiteres Beispiel der restriktiven Migrationspolitik der deutschen Regierung bezeugt die sogenannte „Zugangssperre für überlastete Siedlungsgebiete“, die von 1975 bis 1977 für die Bundesländer Hessen, Nordrhein-Westfalen (NRW), Bayern und Baden-Württemberg erlassen wurde, um dem Nachzug von Familienangehörigen der Arbeitsmigrant*innen entgegenzuwirken.⁷⁸

Im Gegenzug wurden jedoch auch Gegenstimmen zum damaligen migrationspolitischen Diskurs der Bundesrepublik laut. Mit der Begründung, „*man müsse Schülerinnen und Schüler auf eine jederzeitige Rückkehr vorbereiten, entstanden reine Ausländerklassen.*“⁷⁹ Hierbei handelt es sich um ein Bildungsmodell, das vor allem von dem ersten Ausländerbeauftragten der BRD, Heinz Kühn, stark kritisiert wurde. Nachdem sein Amt 1978 eingeführt wurde, forderte er: „*Wir müssen die ausländischen Schüler so schnell wie möglich in Regelklassen unserer Schulen bringen. Wir dürfen sie nicht im Ghetto absondern.*“⁸⁰ Gleichzeitig forderte er damals bereits eine faktische Anerkennung der Einwanderungsrealität in Deutschland.⁸¹ In diesem Zusammenhang sprach er sich vor allem für eine stärkere Förderung der Integration der

⁷⁶ Vgl. Oltmer, J., 'Neue Migrationen' und 'Alte Migrationen', S.12.

⁷⁷ Vgl. Polat, A., Migrations- und Flüchtlingspolitik im Einwanderungsland Deutschland, S.20.

⁷⁸ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (2005): Von der „Gastarbeiter“-Anwerbung zum Zuwanderungsgesetz. Migrationsgeschehen und Zuwanderungspolitik in der Bundesrepublik. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56377/migrationspolitik-in-der-brd?p=all> [Stand: 15.03.2005, eingesehen am 05.05.2018].

⁷⁹ Genzmer, Jenny: Deutschlands Fehler in der Integrationspolitik. http://www.deutschlandfunkkultur.de/zuwanderung-deutschlands-fehler-in-der-integrationspolitik.976.de.html?dram:article_id=331060 [Stand: 14.09.2015, eingesehen am 13.04.2018].

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ Vgl. Die Bundesregierung (o.J.): Heinz Kühn. <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/IB/AmtUndPerson/heinz-kuehn.html> [Eingesehen am 07.12.2017].

Arbeitsmigrant*innen, eine Erleichterung der Einbürgerung sowie Kommunalrecht für Drittstaatenangehörige aus. Letzteres bezieht sich darauf, dass auch Personen mit einer Niederlassungserlaubnis das Recht haben sollen, an Wahlen in ihrer jeweiligen Kommune teilzunehmen. Bis heute wurde das Kommunalrecht für Drittstaatangehörige noch nicht eingeführt und somit ein nicht unerheblicher Teil der in der Bundesrepublik Deutschland lebenden Menschen von einer integralen Möglichkeit der demokratischen Partizipation ausgeschlossen.⁸² Hierbei handelt es sich lediglich um einige Beispiele, die den exkludierenden Charakter der deutschen Migrations- und Bildungspolitik im Umgang mit den Arbeitsmigrant*innen von 1955 bis Anfang der 1980er Jahre verdeutlichen sollen.

Zusammenfassend lässt bereits der Terminus Gastarbeiter*in darauf rückschließen, dass die Arbeitsmigration der ersten Jahrzehnte nach 1955 in erster Linie als ein vorübergehender Zustand angesehen wurde. Damit verbunden war, dass integrative (Bildungs-)Maßnahmen nur marginal systematisch organisiert wurden.⁸³ Im Gegensatz zu dem in Kapitel 1.2.1 beschriebenen Status der Aussiedler*innen und Spätaussiedler*innen lag die Teilnahme an Maßnahmen wie Sprachkursen oder Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen weitestgehend in der Hand der Arbeitsmigrant*innen und wurden kaum bis gar nicht staatlich gefördert. Ebenso deuten die restriktiven Maßnahmen in Bezug auf die Schaffung von sicheren Aufenthaltsperspektiven darauf hin, dass eine längerfristige Bleibeoption politisch weitestgehend nicht intendiert war.

1.2.3 FLÜCHTLINGSBEWEGUNGEN UND AUFNAHME VON SCHUTZSUCHENDEN IN DEUTSCHLAND BIS ENDE DER 1990ER JAHRE

Das folgende Kapitel stellt in prägnanter Form die zentralen Fluchtbewegungen von Migrant*innen nicht-deutscher Herkunft nach Ende des Zweiten Weltkrieges dar. Dabei sollen die Rolle Deutschlands als Ziel von Schutzsuchenden vor 2011

⁸² Vgl. Schulte, Axel (2016): Politische Partizipation und Demokratie in der Einwanderungsgesellschaft: Auf dem Weg zur gleichen politischen Freiheit? In: Migration und Soziale Arbeit, 3/2016, Weinheim: Beltz Juventa, S.198.

⁸³ Vgl. Schirilla, N., Migration und Flucht, S. 22.

herausgearbeitet und die allgemeinen rechtlichen Grundlagen des Asylrechts in Deutschland benannt werden.

Im Jahr 1948 wurde durch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen mit Artikel 14, Absatz 1 erstmals ein individuelles Asylrecht festgeschrieben. Dieses lautet wie folgt: *„Jeder Mensch hat das Recht, in anderen Ländern vor Verfolgung Asyl zu suchen und zu genießen.“*⁸⁴ Mit Ausnahme von Deutschland wurde diese Formulierung jedoch selten in nationales Recht überführt.⁸⁵

Artikel 16, Absatz 2, Satz 2 des Grundgesetzes definierte, dass politisch Verfolgte Asylrecht genießen, und bot somit ein weitreichendes Grundrecht auf dauerhaften Schutz in Deutschland. Die Gewährung von Asylrecht in Deutschland ist vor dem Hintergrund des Zweiten Weltkrieges jedoch in erster Linie zu verstehen als *„eine Reaktion auf die vor allem rassistisch motivierten Austreibungen aus dem Deutschland des 'Dritten Reichs' und markierte damit eine symbolische Distanzierung von der nationalistischen Vergangenheit.“*⁸⁶

Geschichtlich betrachtet war Deutschland als Zufluchtsort für Geflüchtete und Asylsuchende lange Zeit von geringerer Bedeutung.⁸⁷ Dieser Trend wurde auch in den ersten drei Jahrzehnten nach Ende des Zweiten Weltkrieges fortgesetzt, da nur wenige nichteuropäische Geflüchtete Deutschland erreichten.⁸⁸ Dies änderte sich erstmals in den 1970er Jahren durch die Aufnahme der sogenannten Kontingentflüchtlinge aus Vietnam.⁸⁹ Hintergrund dieser Bewegung war der Vietnamkrieg, der 1975 endete und dessen Folgen das Land in eine Wirtschaftskrise führten. Dies hatte zur Folge, dass zwischen Ende der 1970er und 1980er Jahre Fluchtbewegungen aus Vietnam vornehmlich in kleinen Fischerbooten einsetzten, woraus die Bezeichnung der sogenannten Boat-People resultierte.⁹⁰

⁸⁴ Oltmer, J., 'Neue Migrationen' und 'Alte Migrationen', S.17.

⁸⁵ Vgl. ebd., S.18.

⁸⁶ Ebd., S.17.

⁸⁷ Vgl. ebd., S.18.

⁸⁸ Vgl. Bösch, Frank (2017): Engagement für Flüchtlinge. Die Aufnahme vietnamesischer »Boat People« in der Bundesrepublik. Zeithistorische Forschungen. Studies in Contemporary History. Heft 1/2017. <http://www.zeithistorische-forschungen.de/1-2017/id%3D5447> [Eingesehen am 05.05.2018].

⁸⁹ Eppenstein, Thomas (2017): Fluchtdynamiken im Spiegel von Aktions- und Reaktionsmustern Sozialer Arbeit. In: Migration und Soziale Arbeit, Sonderheft 2017, Weinheim: Beltz Juventa, S.13.

⁹⁰ Vgl. Vo, Phu (2014): Vietnamesische Boat-People. <http://www.vietnam-aktuell.de/vietnamesische-boat-people-2/> [Stand:14.02.2014, eingesehen am 05.05.2018].

Angesichts der bereits vorhandenen Migrationsbewegungen durch Aussiedler*innen, Gastarbeiter*innen und Asylbewerber*innen weigerte sich die ehemalige deutsche Bundesrepublik, zusätzlich noch Geflüchtete aus Vietnam aufzunehmen, und half zunächst nur mit Geldspenden. Medial übertragene Bilder von überfüllten Booten von Geflüchteten und Vorstöße einzelner Abgeordneter, aber auch internationaler Druck durch die USA und die Vereinten Nationen, führten jedoch dazu, dass ab 1978 insgesamt rund 30.000 Schutzsuchende in der ehemaligen Bundesrepublik aufgenommen wurden. Weitere folgten im Rahmen einer Familienzusammenführung.⁹¹ Als sogenannte Kontingentflüchtlinge durften die vornehmlich aus Vietnam stammenden Geflüchteten *„im Rahmen einer quotierten Übernahmeerklärung ohne Asylantrag einreisen und wurden größtenteils auf Staatskosten eingeflogen.“*⁹² Im Gegensatz zu den Arbeitsmigrant*innen, deren Bleibe seitens der Regierung lediglich temporär intendiert war, wurden nun *„umfangreiche Integrationsprogramme [finanziert], da von einer Rückkehr nicht ausgegangen wurde.“*⁹³ Diese aktiv betriebene und auf Dauer ausgerichtete Handlungsweise markierte gewissermaßen einen Wandel in der bundesdeutschen Migrationspolitik, die im scharfen Kontrast zu Situation in der damaligen DDR stand.⁹⁴ Anfang der 1980er Jahre kamen aufgrund eines Arbeitskräftemangels ungefähr 60.000 Vietnames*innen als Vertragsarbeiter*innen für die Bau-, Textil- und Metallindustrie in die DDR. Dort wurden sie zumeist als Lohnarbeiter*innen eingesetzt. Im Gegensatz zu der Situation der Vietnames*innen in der BRD waren sie in der DDR weitestgehend von der örtlichen Bevölkerung in Wohnheimen und durch strenge Ausgangsregelungen isoliert.⁹⁵

In den 1980er Jahren folgten weitere Zuwanderungen aufgrund des Militärputsches in der Türkei, dem Systemwechsel im Iran sowie innerpolitischen Konflikten in Polen. Dies führte dazu, dass im Jahr 1980 die Zahl der Asylsuchenden in Deutschland erstmals 100.000 überschritt, nachdem seit der Staatsgründung 1949 bis 1968 lediglich knapp 70.000 Menschen Asyl in der Bundesrepublik beantragt hatten.⁹⁶

⁹¹ Vgl. Bösch, F., Engagement für Flüchtlinge.

⁹² Ebd.

⁹³ Ebd.

⁹⁴ Vgl. ebd.

⁹⁵ Vgl. Marta, Joana Inês/Spreckelsen, Tilman (2015): Bootsflüchtlinge. Sie kamen um zu bleiben. <http://www.faz.net/aktuell/wissen/leben-gene/bootsfluechtlinge-sie-kamen-um-zu-bleiben-13559452-p2.html> [Stand: 01.05.2015, eingesehen am 05.05.2018].

⁹⁶ Vgl. Oltmer, J., 'Neue Migrationen' und 'Alte Migrationen', S.18-19.

Ihren Höchststand erreichte die Anzahl an Antragsteller*innen mit insgesamt 440.000 im Jahr 1992, ausgelöst durch den Zerfall von Jugoslawien.⁹⁷ Vor allem der Krieg in Bosnien-Herzegowina führte dazu, dass viele Schutzsuchende nach West- und Mitteleuropa zogen, wobei der Großteil in der Bundesrepublik Zuflucht suchte. Nach Ende des Krieges und in den späten 1990er Jahren nahmen die Rückwanderungen allerdings schnell zu.⁹⁸ Infolge dessen ging auch die Anzahl der in Deutschland gestellten Asylanträge seit 1995 kontinuierlich zurück.⁹⁹

Jedoch kam es parallel zu den gestiegenen Fluchtbewegungen im Zuge des Jugoslawienkrieges in den 1980er Jahren zu „*weitreichende[n] und scharf geführte[n] politische[n] und publizistische[n] Diskussionen um mögliche Grenzen der Aufnahmebereitschaft.*“¹⁰⁰ Bald darauf folgten Einschränkungen des Grenzübertritts und dem Zugang zum Asylverfahren. 1986 wurden erneut Versuche unternommen, Fluchtmigration nach Deutschland einzudämmen. So kam es beispielsweise zur Sperre der Einreisewege über die DDR und Ostberlin sowie der Asylrechtsnovelle 1987. Diese umfasste des Weiteren Restriktionen hinsichtlich der Visavorschriften für Staatsangehörige von neun afrikanischen und asiatischen Herkunftsländern.¹⁰¹

Diese Reaktion auf den Anstieg von Asyl- und Fluchtsuchenden entspricht einem andauernden Trend, wie er bereits im Zuge der zuvor beschriebenen Arbeitsmigration zu erkennen ist. Denn je häufiger seit den 1970er Jahren Asylrecht in der Bundesrepublik in Anspruch genommen wurde, desto stärker wurde von staatlicher Seite mit restriktiven Maßnahmen und gesetzlichen Verordnungen versucht, diese Zuwandererbewegung einzudämmen.¹⁰² Oltmer (2018) gibt als Hauptgrund für die Abschottung gegenüber Asyl- und Schutzsuchenden die damals bereits anerkannte Stellung Deutschlands als „*Mitglied der westlichen Staatenwelt*“¹⁰³ an. Anders als zum Zeitpunkt der Formulierung des Asylgrundrechts galt die nationalsozialistische Vergangenheit mehrheitlich als bewältigt und der generelle Wille zur Einhaltung der menschenrechtlichen Standards damit als nicht mehr zu belegen.¹⁰⁴ Der restriktive

⁹⁷ Vgl. ebd., S. 19.

⁹⁸ Vgl. ebd., S.20.

⁹⁹ Vgl. Schirilla, N., Migration und Flucht, S.28.

¹⁰⁰ Oltmer, J., Migration, S.229.

¹⁰¹ Vgl. ebd., S.229.

¹⁰² Vgl. Oltmer, J., 'Neue Migrationen' und 'Alte Migrationen', S.21.

¹⁰³ Oltmer, J., Migration, S.229.

¹⁰⁴ Vgl. ebd., S.229.

Charakter des deutschen Asylrechts zeigte sich abermals in dem 1993 erlassenen Asylkompromiss. Seitdem Artikel 16a des Grundgesetzes gültig ist, *„hat in der Regel keine Chance mehr auf Asyl, wer aus „verfolgungsfreien“ Ländern stammt oder über sogenannte „sichere Drittstaaten“ einreist.“*¹⁰⁵ Als eine Folge dieser Gesetzgebung sank die Zahl der Asylsuchenden in Deutschland, unterschritt im Jahr 1998 erneut 100.000 und nahm in Folge weiter ab.¹⁰⁶

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Deutschland bis 1978 eine marginale Bedeutung hinsichtlich der Aufnahme von Asyl- und Schutzsuchenden hatte. Aufmerksamkeit als Aufnahmeland erhielt es erstmal durch die Aufnahme von sogenannten Kontingentflüchtlingen aus Vietnam. Besonders seitens der BRD wurde eine aktive Aufnahmebereitschaft gezeigt, indem das Aufnehmen der Vietnames*innen als dauerhaft angesehen und Integrationsprogramme seitens der Regierung initiiert wurden. Jedoch markierte die Aufnahme der Geflüchteten aus Vietnam nicht den Höchststand der Asylanträge nach Ende des Zweiten Weltkrieges. Dieser wurde ausgehend vom Zusammenbruch Jugoslawiens im Jahr 1992 erreicht. Jedoch war dieser Zustand nur von relativ kurzer Dauer, da die Rückwanderungen nach Ende des Krieges schnell anstiegen. Dies führte dazu, dass die Zahl der Asyl- und Schutzsuchenden in Deutschland abermals einen so niedrigen Stand erreichte wie es vor 1980 der Fall war.

In den beschriebenen Jahrzehnen waren die Reaktionen seitens der deutschen Regierung in Bezug auf die Zuwanderung von Menschen mit Fluchterfahrung von restriktivem Charakter. Auch die zwischenzeitlich große Hilfsbereitschaft von Politik und Gesellschaft im Rahmen der Aufnahme der Boat-People¹⁰⁷ änderte nicht die grundsätzlich skeptische Haltung, wie ein Kabinettsprotokoll aus dem Jahr 1981 belegt: *„Es besteht Einigkeit im Kabinett, daß die Bundesrepublik Deutschland kein Einwanderungsland ist und auch nicht werden soll. [...] Das Kabinett ist sich einig, daß für alle Ausländer, die aus Ländern außerhalb der EG kommen, ein weiterer Zuzug unter Ausschöpfung aller rechtlichen Möglichkeiten verhindert werden soll.“*¹⁰⁸

¹⁰⁵ Ebd., S.231.

¹⁰⁶ Vgl. ebd., S.231.

¹⁰⁷ Vgl. Bösch, F., Engagement für Flüchtlinge.

¹⁰⁸ Das Bundesarchiv (1981): Tagesordnungspunkt als RTF Download.
https://www.bundesarchiv.de/cocoon/barch/0000/k/k1981k/kap1_1/kap2_48/para3_4.html [Stand: 24.11.1981, eingesehen am 31.07.2018].

Diese Haltung zeigte sich vor allem in den Eindämmungsversuchen, die infolge der Zuwanderung aus dem zerfallenden Jugoslawien einsetzen.

1.2.4 MIGRATIONS- UND FLUCHTBEWEGUNGEN NACH DEUTSCHLAND AB 2011

Das folgende Kapitel thematisiert die Migrations- und Fluchtbewegungen nach Deutschland ab dem Jahr 2011 und stellt die zentralen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den zuvor beschriebenen Migrationsphasen dar. Ein besonderer Fokus stellt dabei die Zeitperiode von 2011 bis Anfang August 2018 dar. Darüber hinaus werden entscheidende Entwicklungen in Bezug auf die Anzahl an Geflüchteten, die in diesem Zeitraum nach Deutschland kamen, und die Reaktionen von Seiten der deutschen Regierung dargestellt.

Laut dem Hohen Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen (UNHCR) waren im Jahr 2016 insgesamt 60 Millionen Menschen auf der Flucht. Dabei handelte es sich um die höchste Zahl, die der UNHCR jemals verzeichnete.¹⁰⁹ Aktuell herrscht in fast jedem siebten Land Krieg. Krieg und Gewalt zählen aktuell zu den Hauptursachen, warum Menschen ihre Heimatregion verlassen müssen. Ebenso haben Perspektivlosigkeit und Armut, Diskriminierung und Verfolgung als auch Umweltzerstörung und Klimawandel dazu beigetragen, dass sich Menschen auf der Flucht befinden.¹¹⁰

Ausgangspunkte für die folgenden Ausführungen ist das Jahr 2010 und der sogenannte Arabische Frühling. Unter dem Begriff Arabischer Frühling werden eine Reihe von Protesten, Rebellionen und Aufständen zusammengefasst, die im Dezember 2010 in Tunesien begannen und sich über die Länder Nordafrikas sowie des Nahen Ostens ausbreiteten. Auch in Syrien erhob sich im Jahr 2011 ein zunächst friedlicher Widerstand für Freiheit und Demokratie. Dabei forderten die Bürger*innen vor allem das Ende der autoritären Einparteienherrschaft, worauf die Regierung unter dem Präsidenten Baschar al-Assad mit Gewalt reagierte und das Land in einen Bürgerkrieg zog. Dieser Konflikt entwickelte sich zusehend zu einem Stellvertreterkonflikt

¹⁰⁹ Vgl. Medico International (2016): Warum Menschen fliehen. <https://www.medico.de/warum-menschen-fliehen-16487/> [Stand: 20.07.2016, eingesehen am 13.04.2018].

¹¹⁰ Vgl. Medico International (2016): Auf der Flucht. <https://www.medico.de/auf-der-flucht-16522/> [Stand: 24.08.2016, eingesehen am 13.04.2018].

verschiedener Länder der EU, des Irans, Saudi-Arabiens, der Türkei, Russlands und den USA.¹¹¹ Im Jahr 2017 zählte das Land bereits 39.000 Tote als Folge des Krieges und fast die Hälfte der Bevölkerung befand sich zu diesem Zeitpunkt auf der Flucht.¹¹²

Zu beobachten ist, dass sich die Bundesrepublik Deutschland nach 2011 vermehrt zum Ziel globaler Fluchtbewegungen entwickelt hat. Dies wird besonders deutlich durch den Anstieg der Asylanträge, die in Deutschland ab dem Jahr 2013 gestellt wurden. Auf die allgemeine Anzahl der in Deutschland gestellten Anträge bezogen, wurden im Jahr 2013 109.580 und 2014 insgesamt 173.072 Erstanträge gestellt. Hiervon wurden 31% positiv entschieden.¹¹³ Im Jahr 2015 stellten 476.649 Menschen einen Asylantrag in Deutschland, was ein Plus von 303.577 Anträgen im Vergleich zum Vorjahr beträgt.¹¹⁴ Im ersten Halbjahr des Jahres 2015 wurden über 34% und im zweiten Halbjahr über 50% der Asylanträge bewilligt. Dabei lag der Anteil von Syrer*innen bei 22% und sie stellten damit die meistvertretere Nationalität unter den Antragsteller*innen dar.¹¹⁵

Im Jahr 2016 erreichte die Anzahl an Erst- und Folgeanträgen mit 745.545 ihren Höchststand. Im Vergleich zum bisherigen Antragshöchststand von 440.000, der im Zuge des Jugoslawienkrieges erreicht wurde, markierte das Jahr 2016 mit einem Plus von über 300.500 den bisherigen Antragshöchststand.

Nach dem Anstieg der Asylanträge in den Jahren 2015 und 2016 nahm das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zwischen Januar und November 2017 insgesamt nur 167.573 Erstanträge entgegen. Dabei gehörte Syrien mit einem Anteil von 24,6% nach wie vor zu der meist vertretenen Staatsangehörigkeit, gefolgt vom Irak mit 11,0% und Afghanistan mit 8,4%. Somit entfällt mit 44% knapp die Hälfte der Erstanträge, die im Jahr 2017 gestellt wurden, auf diese drei Staatsangehörigkeiten.¹¹⁶

¹¹¹ Vgl. Medico International (2016): Ein Land in Trümmern. <https://www.medico.de/ein-land-in-truemmern-16489/> [Stand: 20.07.2016, eingesehen am 13.04.2018].

¹¹² Vgl. ebd.

¹¹³ Vgl. Schirilla, N., Migration und Flucht, S.28.

¹¹⁴ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (2017): Zahlen zu Asyl in Deutschland. <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/flucht/218788/zahlen-zu-asyl-in-deutschland> [Eingesehen am 11.12.2017].

¹¹⁵ Vgl. Schirilla, N., Migration und Flucht, S.28.

¹¹⁶ Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: November 2017. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-november-2017.pdf?__blob=publicationFile [Eingesehen am 17.12.2017].

Der rasante Anstieg der Zahlen von Geflüchteten nach Deutschland stellte in erster Linie eine unvorhersehbare Entwicklung dar, auf die das Land wenig vorbereitet war. Deutlich wird dieser Umstand beispielsweise an einer fehlenden Infrastruktur an Unterbringungsmöglichkeiten, was dazu führte, dass die Menschen in Schulturnhallen, Zelten und Containern untergebracht werden mussten.¹¹⁷

Der Anstieg ist zurückzuführen auf politische Entwicklungen im Sommer 2015. Im August 2015 beschloss die deutsche Bundesregierung die Aussetzung des Dublin-Verfahrens für Syrer*innen.¹¹⁸ Ursprünglich wurde das Verfahren in den frühen 1990er Jahren entwickelt und „führte zu einer Abschließung der EU-Kernstaaten und insbesondere Deutschlands gegen weltweite Fluchtbewegungen, indem es die Verantwortung für die Durchführung eines Asylverfahrens jenen europäischen Staaten überließ, in die Flüchtlinge einreisten.“¹¹⁹ Die Auflösung des Asylverfahrens bedeutete, dass syrische Geflüchtete fortan nicht mehr in das EU-Land zurückgeschickt wurden, in dem sie zuvor das Gebiet der EU betreten hatten.¹²⁰ Als Grund für die Aufnahmebereitschaft der Regierung wurde sowohl die wirtschaftlich relativ stabile Lage Deutschlands als auch „eine positive Zukunftserwartung in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft“¹²¹ angegeben. Ebenso führte die seit Jahren kursierende Diskussion über Fachkräftemangel und demografische Veränderungen zu einer Öffnung von staatlicher Seite.¹²²

Anfang September 2015 war die ungarische Regierung bestrebt, die Mobilität der sich dort aufhaltenden Geflüchteten einzuschränken, sodass diese in Flüchtlingslagern verbleiben und an der Weiterreise gehindert werden sollten. Als an den Bahnhöfen in Budapest Menschen tagelang ausharrten¹²³ oder zu Fuß über die

¹¹⁷ Vgl. LpB – Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (o.J.): Flüchtlinge in Deutschland. <https://www.lpb-bw.de/fluechtlingsproblematik.html> [Eingesehen am 13.05.2018].

¹¹⁸ Vgl. ebd.

¹¹⁹ Oltmer, J., ‚Neue Migrationen‘ und ‚Alte Migrationen‘, S.27.

¹²⁰ Vgl. Dockery, W., Zwei Jahre „Wir schaffen das“.

¹²¹ Oltmer, J., ‚Neue Migrationen‘ und ‚Alte Migrationen‘, S.26-27.

¹²² Vgl. ebd., S.27.

¹²³ Vgl. Spiegel Online (2015): Wien rechnet mit 100.000 Flüchtlingen aus Ungarn. <http://www.spiegel.de/politik/ausland/ungarn-fluechtlinge-duerfen-nach-deutschland-und-oesterreich-a-1051574.html> [Stand: 05.09.2015, eingesehen am 29.07.2018].

Autobahn wanderten¹²⁴, beschlossen die Regierungen Deutschlands und Österreichs, den Geflüchteten die Weiterreise zu gestatten.¹²⁵

Nur zwei Wochen nach Begrüßung der Geflüchteten am Münchener Hauptbahnhof kam es jedoch bereits zu einer Verstärkung der Grenzkontrollen zwischen Deutschland und Österreich. Außerdem wurde der Verkehr von Personenzügen zwischen beiden Ländern zeitweise ausgesetzt, um die Einreise nach Deutschland zu kontrollieren. Dennoch passierten Tausende Geflüchtete die Grenze zu Deutschland.¹²⁶

Viele von ihnen gelangen über die sogenannte Balkanroute über Österreich nach Deutschland.¹²⁷ Gleichzeitig flohen Menschen aus den Westbalkanländern, wie Serbien, Montenegro, Bosnien-Herzegowina, dem Kosovo, Albanien und Mazedonien vor Armut und der wirtschaftlich instabilen Lage im Heimatland nach Deutschland.¹²⁸ Dies führte im Oktober 2015 mit dem Asylpaket I zur Änderung des Asylrechts seitens des Deutschen Bundestages und zur Erklärung von Albanien, dem Kosovo und Montenegro als sichere Herkunftsstaaten.¹²⁹ Ziel dieser Änderung war es, eine schnellstmögliche Ausreise der sogenannten „Armutsfüchtlinge“ zu veranlassen, um die Migrationsbewegungen aus den Westbalkanländern einzudämmen.¹³⁰

Im November 2015 wurden weitere Restriktionen bezüglich des Rechts auf Familienzusammenführung für Menschen mit einem eingeschränkten Schutzstatus, dem subsidiären Schutz, wirksam.¹³¹ Die Erteilung eines subsidiären Schutzstatus bedeutet, dass Geflüchtete nicht mehr die volle Anerkennung als Asylberechtigte erhalten. Damit verbunden ist, dass eine Aufenthaltsgenehmigung lediglich für ein Jahr statt für drei Jahre ausgestellt und der Familiennachzug für zwei Jahre ausgesetzt wird.¹³²

¹²⁴ Vgl. Spiegel Online (2015): Flüchtlinge auf Ungarns Autobahnen. Dann eben zu Fuß. <http://www.spiegel.de/politik/ausland/fluechtlinge-in-ungarn-zu-fuss-unterwegs-mit-einem-treck-a-1051498.html> [Stand: 04.09.2015, eingesehen am 29.07.2018].

¹²⁵ Vgl. Spiegel Online, Wien rechnet mit 100.000 Flüchtlingen aus Ungarn.

¹²⁶ Vgl. ebd.

¹²⁷ Vgl. Ottersbach, M., Fluchtmigration nach Europa als Herausforderung und Chance, S.38.

¹²⁸ Vgl. LpB, Flüchtlinge in Deutschland.

¹²⁹ Vgl. Dockery, W., Zwei Jahre „Wir schaffen das“.

¹³⁰ Vgl. LpB, Flüchtlinge in Deutschland.

¹³¹ Vgl. ebd.

¹³² Vgl. Beck-Aktuell Nachrichten (2016): Fast 36.000 Flüchtlinge klagen gegen eingeschränkten Schutzstatus. <https://rsw.beck.de/aktuell/meldung/fast-36000-fluechtlinge-klagen-gegen-eingeschraenkten-schutzstatus> [Status: 16.12.2016, eingesehen am 23.05.2018].

Im März 2016 trat daraufhin das Asylpaket II in Kraft, was eine weitere Verschärfung der Migrations- und Asylpolitik Deutschlands bedeutete. Ein zentrales Merkmal dieser Gesetzesänderung ist die Errichtung von fünf Registrierzentren in Deutschland, sodass das Asylverfahren für Geflüchtete mit geringen Chancen auf Anerkennung beschleunigt wurde. Darüber hinaus sollten Abschiebungen für straffällig gewordene Migrant*innen erleichtert werden.¹³³

Im gleichen Monat kam es *„durch den Bau von Zäunen und Mauern und die Einführung von Grenzkontrollen in Ungarn, Tschechien, Bulgarien und Österreich“*¹³⁴ sowie aufgrund der Grenzschießung von Slowenien, Kroatien, Serbien und Mazedonien weitestgehend zur Schließung der Balkanroute.¹³⁵ Darauf folgte die Unterzeichnung des EU-Türkei-Abkommens, das vorsieht Migrant*innen, die von türkischem Staatsterritorium nach Griechenland und in die EU gelangen, in die Türkei zurück zu schicken.¹³⁶ Hintergrund dieser Entwicklung war, dass vor allem syrische Geflüchtete vorerst in der Türkei Zuflucht suchten, jedoch aufgrund des geringen Zugangs zum Bildungs- und Arbeitsmarkt, dem prekären Aufenthaltsstatus sowie den damit verbundenen geringen Zukunftsperspektiven das Land verließen, um weiter in die Länder der EU zu ziehen.¹³⁷

Infolge der Schließung der Balkanroute und des EU-Türkei-Abkommens kamen nur noch wenige Geflüchtete über die süd- und osteuropäischen Staaten nach Deutschland.¹³⁸ Gleichzeitig wurde durch Einreiseverbote und Migrationskontrollen die Mobilität der Geflüchteten erschwert. Indem die EU sogenannte kriminelle Schlepperbanden versuchte zu bekämpfen, wurde Flucht zusehend gefährlicher und kostenintensiver, da beispielsweise Schlepperbanden aufgrund der intensiveren Kontrollen nun höhere Geldbeträge von den Menschen verlangten, die sich auf der Flucht befanden. Die Einschränkung der Fluchtwege nach Deutschland führte jedoch nicht dazu, dass die Geflüchteten ihren Fluchtplan aufgaben. Vielmehr trieb es die Menschen oft in eine stärkere Verschuldungs- und kriminelle Ausbeutungsfalle.¹³⁹

¹³³ Vgl. LpB, Flüchtlinge in Deutschland.

¹³⁴ Ottersbach, M., Fluchtmigration nach Europa als Herausforderung und Chance, S.38.

¹³⁵ Vgl. Dockery, W., Zwei Jahre „Wir schaffen das“.

¹³⁶ Vgl. ebd.

¹³⁷ Vgl. Oltmer, J., 'Neue Migrationen' und 'Alte Migrationen', S.26.

¹³⁸ Vgl. Ottersbach, M., Fluchtmigration nach Europa als Herausforderung und Chance, S.38.

¹³⁹ Vgl. ebd., S.38.

Weitere Einschränkungen und Rückführungen folgten im Dezember 2016, als erstmals abgelehnte afghanische Asylsuchende nach Afghanistan per Charterflug zurückgebracht wurden.¹⁴⁰ Grund für diese Rückführungen war die Beurteilung der Bundesregierung, die Abschiebungen nach Afghanistan aufgrund der als sicher eingestuften Lage einiger Regionen begründete.¹⁴¹

Zwei Monate später präsentierte die Bundeskanzlerin Angela Merkel einen neuen Plan für eine beschleunigte Abschiebung Asylsuchender, deren Antrag abgelehnt wurde. Hintergrund dieser Entscheidung war unter anderem der Anschlag auf dem Berlin Weihnachtsmarkt am 19. Dezember 2016, bei dem ein Asylsuchender aus Tunesien mit einem LKW in den Weihnachtsmarkt fuhr und dabei zwölf Menschen tötete.¹⁴² Im März 2017 vereinbarte die Bundeskanzlerin dann die Rücknahme von 1.500 abgelehnten Migrant*innen aus Tunesien.¹⁴³ Im Zuge dieser Entwicklung kam es im Mai 2017 zu einer weiteren Verschärfung des Asylrechts, mit der Asylsuchende „zukünftig schneller und konsequenter aus Deutschland abgeschoben werden“¹⁴⁴ sollten. Im weiteren Verlauf wurden eine mögliche Obergrenze für Zuwanderung, die Frage der sicheren Herkunftsländer sowie die Entscheider- und Abschiebepaxis in Deutschland wiederkehrend diskutiert.

Als Reaktion auf terroristische Anschläge in Deutschland und dem Fall des unter Terrorverdacht stehenden Bundeswehroffiziers, folgte im Juli 2017 der Ausbau von Sicherheitsprüfungen innerhalb der in Deutschland durchgeführten Asylverfahren. Dies zeigte sich beispielsweise an einer personellen Aufstockung des Sicherheitsreferats beim BAMF sowie der Beteiligung des Bundesverfassungsschutzes an Anhörungen von Asylbewerber*innen.¹⁴⁵ Als problematisch wurde vor allem die Identitätsfeststellung eingestuft, auf Grundlage derer über den Status der jeweiligen Antragsteller*innen entschieden wurde. Um die Identität der Geflüchteten besser zu kontrollieren, testete das BAMF daraufhin eine Software „mit der sich Asylbewerber automatisch einem

¹⁴⁰ Vgl. Dockery, W., Zwei Jahre „Wir schaffen das“.

¹⁴¹ Vgl. Arte (2017): Afghanistan: Ein sicheres Herkunftsland?. <https://info.arte.tv/de/afghanistan-ein-sicheres-herkunftsland> [Stand: 28.12.2017, eingesehen am 13.05.2018].

¹⁴² Vgl. Dockery, W., Zwei Jahre „Wir schaffen das“.

¹⁴³ Vgl. ebd.

¹⁴⁴ LpB, Flüchtlinge in Deutschland.

¹⁴⁵ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2017): Migrationspolitik – Juli 2017. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/254765/migrationspolitik-juli-2017> [Stand: 22.08.2017, eingesehen am 25.08.2018].

*Herkunftsland zuordnen lassen sollen, indem Dialekte oder Handydaten (Geodaten von Fotos und Spracheinstellungen) ausgewertet werden.*¹⁴⁶

Im gleichen Monat trafen sich auf dem G20-Gipfel in Hamburg Vertreter*innen von 20 Industrie- und Schwellenländern, um „*die Bekämpfung von Schleusern und Menschenhandel sowie die Beseitigung grundlegender Fluchtursachen*“¹⁴⁷ zu diskutieren. Dabei bezog sich der Beschluss vor allem auf die Förderung der Wirtschaftsentwicklung in den betroffenen Herkunfts- als auch Transitländern sowie Maßnahmen zur Unterstützung abgelehnter Asylbewerber*innen in ihrem Herkunftsland.¹⁴⁸

Trotz der Verschlechterung der sicherheitspolitischen Lage in Afghanistan kam es dennoch zu einer sinkenden Anerkennungsquote afghanischer Asylbewerber*innen. Wurden 2016 noch 58,8% der Schutzsuchenden offiziell als Flüchtlinge in Deutschland anerkannt, waren es im ersten Halbjahr des Jahres 2017 lediglich 44,1%. Grund hierfür waren Anschläge in Afghanistan, die zur Neubewertung der Schutzbedürftigkeit afghanischer Geflüchtete führten und infolge derer Asylentscheidungen vorübergehend ausgesetzt wurden.¹⁴⁹

Im August 2017 kam es vermehrt zu Klagen von Asylbewerber*innen gegen die negativen Entscheidungen des BAMF. Hintergrund dieser Entwicklung war die hohe Anzahl abgelehnter Asylanträge. So wurden im Zeitraum zwischen Januar und Juli 2017 38,9% der bearbeiteten Anträge abgelehnt.¹⁵⁰ Den Anstieg der Ablehnungen begründete das BAMF damit, dass in diesem Zeitraum über eine Vielzahl von Asylbescheiden entschieden wurde. Im gleichen Zeitraum gingen vermehrt insbesondere Klagen von syrischen Asylbewerber*innen ein, denen mehrheitlich nicht mehr der volle Flüchtlingsschutz, sondern lediglich ein subsidiärer Schutz zugesprochen wurde (Kapitel 1.2.4).¹⁵¹

Im September 2017 wurden nach den Anschlägen im Mai 2017, von denen auch die deutsche Botschaft in Kabul betroffen war, wieder Abschiebeflüge durchgeführt und

¹⁴⁶ Ebd.

¹⁴⁷ Ebd.

¹⁴⁸ Vgl. ebd.

¹⁴⁹ Vgl. ebd.

¹⁵⁰ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2017): Migrationspolitik – August 2017. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/255635/migrationspolitik-august-2017> [Stand: 11.09.2017, eingesehen am 25.08.2017].

¹⁵¹ Vgl. ebd.

acht Männer, „die zuvor „wegen erheblicher Straftaten“ verurteilt worden waren“¹⁵² nach Afghanistan zurückgeführt. Vor allem seitens der Sozialverbände als auch von diversen Flüchtlingsorganisationen wurde dieses Vorgehen stark kritisiert, da sie die Sicherheitslage in Afghanistan als kritisch betrachteten und eine lebensbedrohliche Gefährdung der Menschen vor Ort sahen.¹⁵³

Im Oktober 2017 entschied der Bundesinnenminister Thomas de Maizière über die Verlängerungen der Kontrollen an der deutsch-österreichischen Grenze und auf Flugverbindungen zwischen Deutschland und Griechenland um weitere sechs Monate. Bedingt durch die zunehmenden Fluchtbewegungen über die sogenannte Balkanroute wurde im September 2015 diese Sonderregelung beschlossen, die jedoch im November 2017 ursprünglich hätte auslaufen müssen.¹⁵⁴ Der Bundesinnenminister begründete die Entscheidung zur Verlängerung auf Grundlage der bestehenden Gefahr terroristischer Anschläge, dem unsicheren EU-Außengrenzschutz und „dem „erheblichen Maß illegaler Migration“ im Schengenraum.“¹⁵⁵ Im gleichen Monat einigten sich die Unionsparteien, CDU und CSU auf einen Kompromiss zur Debatte der von der CSU geforderten Festlegung einer sogenannten Obergrenze zur Aufnahme von Schutzsuchenden „aus humanitären Gründen (darunter: Flüchtlinge und Asylbewerber, subsidiär Geschützte und Familiennachzug).“¹⁵⁶ Hierbei handelte es sich um einen Richtwert von 200.000 Menschen pro Jahr.¹⁵⁷ Gleichzeitig wurde sich gegen die Festlegung einer Obergrenze zur Einschränkung des Asylrechts entschieden.¹⁵⁸

Auch im Dezember 2017 hielten die Klagen gegen die Ablehnung von Asylbescheiden seitens des BAMF weiter an, mit dem Resultat, dass im Vergleich zum Jahr 2016, in dem lediglich 13% der Kläger*innen Recht zugesprochen wurde, im Jahr 2017 27% ein positives Urteil erhielten.¹⁵⁹ Dabei klagten wiederum vor allem syrische

¹⁵² Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2017): Migrationspolitik – September 2017. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/257470/migrationspolitik-september-2017> [Stand: 05.10.2017, eingesehen am 25.08.2018].

¹⁵³ Vgl. ebd.

¹⁵⁴ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2017): Migrationspolitik – Oktober 2017. <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/259198/migrationspolitik-oktober-2017> [Stand: 14.11.2017, eingesehen am 25.08.2018].

¹⁵⁵ Ebd.

¹⁵⁶ Ebd.

¹⁵⁷ Vgl. ebd.

¹⁵⁸ Vgl. ebd.

¹⁵⁹ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2017): Migrationspolitik – Dezember 2017. <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/262800/migrationspolitik-dezember-2017> [Stand: 12.01.2018, eingesehen am 25.08.2018].

Asylbewerber*innen gegen die Bescheide des BAMFSs mit dem Ziel der rechtlichen Anerkennung als Flüchtling und gegen einen subsidiären Schutz.¹⁶⁰ Gleichzeitig einigten sich die Innenminister*innen von Bund und Ländern auf eine erneute Verlängerung des Abschiebestopps nach Syrien bis Ende des Jahres 2018. Das Verbot gilt seit dem Jahr 2012 und wurde seither jährlich verlängert.¹⁶¹

Im Januar 2018 einigten sich Union und SPD auf eine Verlängerung des Familiennachzuges von subsidiären Schutzberechtigten bis zum 31. Juli 2018. Dieser Beschluss beinhaltete, dass es von August 2018 an 1.000 Menschen pro Monat gewährt wurde, zu ihren Familienangehörigen nach Deutschland zu kommen.¹⁶² Neben den Regelungen zum Familiennachzug einigten sich die drei Parteien „auf weitere Maßnahmen zur Begrenzung der Asylummigration sowie und zur Förderung der Integrationsfähigkeit Deutschlands.“¹⁶³ So sollte beispielsweise die Zahl der sogenannten „Fluchtmigranten (inklusive Kriegsflüchtlinge, vorübergehend Schutzberechtigte, Familiennachzügler, Relocation- und Resettlementflüchtlinge)“¹⁶⁴, die jährlich nach Deutschland einreisen durften, auf 180.000 bis 220.000 Menschen begrenzt bleiben. Davon ausgeschlossen waren diejenigen, die als sogenannter Flüchtling nach der Genfer Flüchtlingskonvention anerkannt waren sowie diejenigen Menschen, denen das Grundrecht auf Asyl zustand.¹⁶⁵

Im April 2018 verkündete die Europäische Kommission das aktuelle EU-Programm zur Neuansiedlung von Geflüchteten, das bereits im September 2017 seitens der Kommission empfohlen wurde und an dem sich auch Deutschland beteiligte.¹⁶⁶ Dabei unterstützte die EU die beteiligten Länder mit einer Summe von 500 Millionen Euro. Auf Basis dieser Entscheidung sollen bis Oktober 2019 50.000 Geflüchtete in der EU aufgenommen werden.¹⁶⁷

¹⁶⁰ Vgl. ebd.

¹⁶¹ Vgl. ebd.

¹⁶² Vgl. Tagesschau.de (2018): GroKo-Verhandlungen. Einigung beim Familiennachzug. <https://www.tagesschau.de/inland/familiennachzug-einigung-101.html> [Stand: 30.01.2018, eingesehen am 25.08.2018].

¹⁶³ Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2018): Migrationspolitik – Januar 2018. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/264488/migrationspolitik-januar-2018> [Stand: 12.02.2018, eingesehen am 25.08.2018].

¹⁶⁴ Ebd.

¹⁶⁵ Vgl. ebd.

¹⁶⁶ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2018): Migrationspolitik – April 2018. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/269022/migrationspolitik-april-2018> [Stand: 14.05.2018, eingesehen am 25.08.2018].

¹⁶⁷ Vgl. ebd.

Dabei werden innerhalb des Resettlements Geflüchtete in Länder überführt, „*die deren Aufnahme und dauerhaften Schutz zugesagt haben. Die Resettlementstaaten gewähren so den Aufgenommenen volles Flüchtlingsrecht. Dies beinhaltet insbesondere die Garantie, dass Flüchtlinge nicht in das Land abgeschoben werden, in dem sie verfolgt wurden (Non-Refoulement), und das Zugeständnis von Grundrechten.*“¹⁶⁸

Mit dem Resettlement sollte im Speziellen langfristig eine Lösung für Geflüchtete geschaffen werden, „*für die weder eine Rückkehr noch eine lokale Integration im Erstzufluchtland möglich sind und die dort als weiterhin gefährdet und damit als besonders schutzbedürftig gelten.*“¹⁶⁹

Jedoch prognostizierte der UNHCR 2016 bereits, dass der Bedarf an Plätzen, gemessen an der hohen Anzahl an geflüchteten Menschen, bei Weitem nicht gedeckt werden könnte.¹⁷⁰

Mitte April 2018 wurde der Verdacht bekannt, dass eine ehemalige Leiterin der Bremer Außenstelle des BAMF zwischen 2013 und 2016 1.200 Menschen auf nichtrechtmäßiger Grundlage Asyl gewährt haben soll. Bundesinnenminister Horst Seehofer entschied daraufhin, dass die Außenstelle vorerst über keinerlei Asylentscheide mehr entscheiden dürfte.¹⁷¹

Ebenfalls mediale Aufmerksamkeit zog im Mai 2018 die Abschiebung eines tunesischen Gefährder nach sich, da dieser abgeschoben wurde, obwohl in dem Land offiziell die Todesstrafe gilt. Das Bundesverfassungsgericht begründete seine Entscheidung damit, dass seit dem Jahr 1991 dieses Urteil faktisch nicht mehr vollstreckt wurde, unter Zusage der tunesischen Behörden, dass dies auch zukünftig so bleibe.¹⁷² Der Mann klagte gegen dieses Urteil mit der Begründung, dass keine Sicherheit dahingehend bestehe, dass Tunesien nicht doch von der Todesstrafe gebraucht machen könnte. In Tunesien galt der Mann als Terrorverdächtiger. Auch

¹⁶⁸ Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2016): Was ist Resettlement?. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdoersiers/230491/was-ist-resettlement> [Stand: 04.07.2016, eingesehen am 25.08.2018].

¹⁶⁹ Ebd.

¹⁷⁰ Vgl. ebd.

¹⁷¹ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2018): Migrationspolitik – Mai 2018. <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/270677/migrationspolitik-mai-2018> [Stand: 10.06.2018, eingesehen am 25.08.2018].

¹⁷² Vgl. ebd.

Deutschland stufte ihn entsprechend ein und er musste zwei Tage nach Urteilsverkündung das Land verlassen.¹⁷³

Im Juni 2018 entschied der Europäische Rat über die Bereitstellung höherer Investitionen in den Grenzschutz sowie eine zukünftig stärkere Zusammenarbeit mit den sogenannten Herkunfts- und Transitländern und setzte auf diese Weise „*seine Politik der Abschottung gegenüber irregulärer Fluchtmigration fort.*“¹⁷⁴ Nur kurze Zeit später, Anfang Juli 2018, einigte sich die große Koalition, bestehend aus SPD, CDU und CSU, nach langen Unstimmigkeiten auf eine Zurückweisung von Asylsuchenden an der Grenze. „*Demnach sollen Schutzsuchende, die bereits in einem anderen EU-Staat einen Antrag gestellt haben, künftig ein Schnellverfahren durchlaufen.*“¹⁷⁵ Die Zurückweisung musste dabei innerhalb von 48 Stunden erfolgen und galt lediglich an der deutsch-österreichischen Grenze.¹⁷⁶ In dem sogenannten „Masterplan Migration“ stellte Innenminister Horst Seehofer weitere „*Maßnahmen zur Ordnung, Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung*“¹⁷⁷ vor. Asylverfahren sollten von nun an nur noch in sogenannten Ankunfts-, Entscheidungs- und Rückführungszentren, kurz AnKER-Zentren, durchgeführt werden, wo eine Residenzpflicht für Asylsuchende besteht. Erst nachdem den Asylsuchenden ein Schutzstatus gewährt wurde, soll eine Verteilung auf Gemeinden und Städte erfolgen. Obwohl sich unter anderem die Opposition im Bundestag, zahlreiche Bundesländer sowie die Gewerkschaft der Polizei gegen die AnKER-Zentren aussprachen, nahmen am ersten August 2018 sieben solcher Zentren im Bundesland Bayern ihre Arbeit auf.

Ebenfalls am ersten August trat das Gesetz zum Familiennachzug für subsidiär Schutzberechtigte wieder in Kraft, nachdem es im März 2016 komplett ausgesetzt worden war. Jedoch legte das Gesetz eine Begrenzung der Aufnahme von 1.000 Personen pro Monat fest. Im Rahmen des Familiennachzuges berechtigt waren seitdem

¹⁷³ Vgl. ebd.

¹⁷⁴ Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2018): Migrationspolitik – Juni 2018. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/272323/migrationspolitik-juni-2018> [Stand: 09.07.2018, eingesehen am 25.08.2018].

¹⁷⁵ Ebd.

¹⁷⁶ Vgl. ebd.

¹⁷⁷ Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2018): Migrationspolitik – Juli 2018. <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/274618/migrationspolitik-juli-2018> [Stand: 24.08.2018, eingesehen am 25.08.2018].

Ehepartner*innen und minderjährige Kinder. In Bezug auf unbegleitete minderjährige Flüchtlinge ist seither der Nachzug der Eltern nach Deutschland erlaubt.¹⁷⁸

Des Weiteren äußerte die Bundesregierung im Juli 2018 zukünftig mehr abgelehnte Asylbewerber*innen nach Afghanistan abschieben zu wollen.¹⁷⁹ Zuvor konzentrierten sich Abschiebungen vor allem auf Straftäter als auch „*Personen, die im Asylverfahren nicht zur Klärung ihrer Identität beitragen.*“¹⁸⁰ Nach wie vor sind Abschiebungen nach Afghanistan aufgrund der sicherheitspolitischen Lage umstritten. So sorgte die Abschiebung von 69 Afghan*innen nach Kabul im Juli 2018 erneut für Diskussionen um die Rechtmäßigkeit des Vorgehens. Ein Grund hierfür war, dass auf der Abschiebeliste Namen von Auszubildenden, Berufsschüler*innen als auch der eines Mannes stand, der ein festes Arbeitsverhältnis in Deutschland vorweisen konnte – „*Personen also, die Anstrengungen unternommen hatten, sich gesellschaftlich zu integrieren.*“¹⁸¹ Einer der abgeschobenen Passagiere des Fluges musste anschließend wieder nach Deutschland zurückgeführt werden, da zum Zeitpunkt der Abschiebung dem BAMF noch eine Klage gegen seinen negativen Asylbescheid vorlag.¹⁸²

Die Reaktionen der politischen Landschaft sowie der Zivilgesellschaft auf die stark gestiegene Zahl der Geflüchteten seit 2015 offenbaren zwei gegensätzliche Perspektiven:

Die Bundeskanzlerin Angela Merkel zeigte mit dem Ausspruch „Wir schaffen das!“ große Bereitschaft, geflüchtete Menschen in Deutschland aufzunehmen.¹⁸³

Gleichzeitig verteidigte sie diese Haltung von Beginn an: „*Wenn wir jetzt anfangen, uns noch entschuldigen zu müssen dafür, dass wir in Notsituationen ein freundliches Gesicht zeigen, dann ist das nicht mein Land*“¹⁸⁴

Auch SPD, Die Linke, Bündnis 90/Die Grünen und FPD unterstützten generell die Aufnahme von Geflüchteten, wenngleich bei verschiedenen Sachfragen

¹⁷⁸ Vgl. ebd.

¹⁷⁹ Vgl. ebd.

¹⁸⁰ Ebd.

¹⁸¹ Ebd.

¹⁸² Vgl. ebd.

¹⁸³ Vgl. Dockery, Wesley (2017): Zwei Jahre „Wir schaffen das“. <http://www.dw.com/de/zwei-jahre-wir-schaffen-das/a-40344369> [Stand: 03.09.2017, eingesehen am 13.05.2018].

¹⁸⁴ Süddeutsche Zeitung (2015): Angela Merkel bei der Pressekonferenz. „Dann ist das nicht mehr mein Land“ [Stand: 15.09.2015, eingesehen am 29.07.2018].

unterschiedliche Positionen vertreten wurden.¹⁸⁵ Diese von den genannten Parteien demonstrierte Haltung zeigte sich ebenso in einem breiten Engagement der deutschen Zivilbevölkerung, als beispielsweise im September 2015 freiwillige Helfer*innen neuangekommene Geflüchtete am Münchner Hauptbahnhof begrüßten.¹⁸⁶ Diese Aufnahmen sowie ein gemeinsames Foto der Bundeskanzlerin Angela Merkel mit einem Geflüchteten wurden zeitweise zum Symbol der sogenannten Willkommenskultur in Deutschland.¹⁸⁷ Dies führte dazu, dass sich das Land zum begehtesten Ziel von geflüchteten Menschen in der EU entwickelte.¹⁸⁸

Kritik an der Aufnahme von Geflüchteten wurde einerseits vom Unionspartner CSU geäußert, der im Jahr 2016, aber auch wiederkehrend, die Festlegung einer Obergrenze zur Aufnahme von Geflüchteten forderte. Parteichef Horst Seehofer bezeichnete dies als „*alternativlos*.“¹⁸⁹ Andererseits verschaffte die sogenannte Flüchtlingsfrage der Alternative für Deutschland Aufwind. Im Wahlkampf für die Bundestagswahl 2017 forderte sie als einzige Partei geschlossene Grenzen, stellte das Grundrecht auf Asyl in Frage und bevorzugte die Unterbringung von Geflüchteten außerhalb der EU.¹⁹⁰ Sie positionierte sich als Partei für alle Bürger*innen, die mit der Haltung der etablierten Parteien nicht einverstanden waren, und zog als drittstärkste Kraft in den Bundestag ein.¹⁹¹

Dies zeigt, dass Teile der deutschen Bevölkerung den politischen Entscheidungen der vergangenen Jahre, den Fluchtbewegungen sowie den daraus resultierenden Konsequenzen skeptisch gegenüberstehen. Anlass zur Kritik boten einerseits die anfänglich euphorischen Äußerungen in den Medien. Die damalige und derzeitige Fraktionsvorsitzende der Grünen Katrin Göring-Eckardt bekundete „*unser*

¹⁸⁵ Vgl. LpB – Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2017): Integration und Asyl. Wahlthemen im Parteivergleich. http://www.bundestagswahl-bw.de/integration_asyl_btwahl2017.html [Stand: 23.08.2017, eingesehen am 29.07.2018].

¹⁸⁶ Vgl. LpB, Flüchtlinge in Deutschland.

¹⁸⁷ Vgl. Dockery, W., Zwei Jahre „Wir schaffen das“.

¹⁸⁸ Vgl. Zeit Campus (2017): „Heute wird einfach gute Stimmung gemacht“. Interview: Martina Kix. <https://www.zeit.de/campus/2017/04/selfies-kunstwissenschaft-wolfgang-ullrich-interview/seite-2> [Stand: 18.07.2018, eingesehen am 29.07.2018].

¹⁸⁹ Welt.de (2016): Seehofer erklärt Obergrenze für alternativlos. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article158188553/Seehofer-erklaert-Obergrenze-fuer-alternativlos.html> [Stand: 16.09.2016, eingesehen am 29.08.2018].

¹⁹⁰ Vgl. LpB, Integration und Asyl.

¹⁹¹ Vgl. LpB – Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2017): Deutschland hat gewählt. http://www.bundestagswahl-bw.de/wahlergebnis_btw2017.html [Stand: 2017, eingesehen am 29.07.2018].

*Land wird sich ändern, und zwar drastisch. Und ich freue mich drauf*¹⁹² und *„Wir kriegen jetzt plötzlich Menschen geschenkt.“*¹⁹³

Andererseits wurden von Personen, die nach Deutschland geflüchtet sind, Straftaten begangen, die wiederum medial verbreitet wurden. Beispiele hierfür sind die zahlreichen sexuellen Belästigungen der Kölner Silvesternacht von 2015/2016¹⁹⁴ oder die Woche brutaler Straftaten im Juli 2016, beginnend mit der Axt-Attacke in Würzburg, einer Messerattacke in Reutlingen und der erste Anschlag in Verbindung mit dem Islamischen Staat in Deutschland, Ansbach.¹⁹⁵ In diesem Zusammenhang reiht sich auch der bereits erwähnte Anschlag auf den Berliner Weihnachtsmarkt 2016¹⁹⁶, die Ermordung einer Jugendlichen in Kandel 2017¹⁹⁷ sowie die Ermordung einer Jugendlichen in Wiesbaden ein.¹⁹⁸ Auch wenn nicht alle Taten von Geflüchteten verübt wurden und die Motive eine weite Bandbreite zwischen Beziehungstat und islamistischem Terror aufwiesen, führten diese Ereignisse zu Verunsicherungen.¹⁹⁹ Gleichzeitig wurde das Vertrauen der Behörden durch verschiedene Skandale beeinträchtigt. Beispiele hierfür sind eine monatelang andauernde und prekäre humanitäre Lage vor dem Berliner Flüchtlingsamt Lageso²⁰⁰, Berichte über

¹⁹² Spiegel Online (2015): ...denn sie wissen nicht, was sie wollen. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/gruener-parteitag-delegierte-bekennen-sich-zu-notwendigkeit-von-abschiebungen-a-1063923.html> [Stand: 21.11.2015, eingesehen am 29.07.2018].

¹⁹³ Spiegel Online (2017): Die Pastoralisierung der Politik. Eine Kolumne von Jan Fleischhauer. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/katrin-goering-eckardt-als-nebenkanzlerin-die-pastoralisierung-der-politik-kolumne-a-1174803.html> [Stand: 02.11.2017, eingesehen am 29.07.2018].

¹⁹⁴ Vgl. Zeit Online (2016): Was geschah in Köln?. <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-01/koeln-silvester-sexuelle-uebergriffe-raub-faq> [Stand: 05.01.2016, eingesehen am 29.07.2018].

¹⁹⁵ Vgl. Der Tagesspiegel (2016): Deutschland sucht nach den Motiven. <https://www.tagesspiegel.de/politik/wuerzburg-muenchen-reutlingen-ansbach-deutschland-sucht-nach-den-motiven/13942412.html> [Stand: 28.07.2016, eingesehen am 29.07.2018].

¹⁹⁶ Vgl. Dockery, W., Zwei Jahre „Wir schaffen das“.

¹⁹⁷ Vgl. Tagesschau.de (2018): Ex-Freund von Maria vor Gericht. <https://www.tagesschau.de/inland/prozess-kandel-101.html> [Stand: 18.06.2018, eingesehen am 29.07.2018].

¹⁹⁸ Vgl. Huffingtonpost (2018): Nach Festnahme im Irak: Ali B. gesteht Mord an Susanna. https://www.huffingtonpost.de/entry/eil-nach-festnahme-im-irak-ali-b-gesteht-mord-an-susanna_de_5a5d8329e4b04f3c55a537c6 [Stand: 09.06.2018, eingesehen am 31.07.2018].

¹⁹⁹ Vgl. Huffingtonpost (2018): Wie Angela Merkel ihr Erbe in der Flüchtlingspolitik zerstört. https://www.huffingtonpost.de/entry/wie-angela-merkel-ihr-erbe-in-der-fluechtlingspolitik-zerstoert_de_5b1e5600e4b0bb7a0df6135 [Stand: 11.06.2018, eingesehen am 31.07.2018].

²⁰⁰ Vgl. Spiegel Online (2016): Das Scheitern des Lageso – das Protokoll. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/berlin-das-scheitern-des-lageso-eine-chronik-a-1074186.html> [Stand: 27.01.2016, eingesehen am 29.07.2018].

Identitätsbetrug durch Geflüchtete²⁰¹ und sogar die erfolgreiche Tarnung eines Deutschen als Syrer trotz fehlender Arabischkenntnisse²⁰² sowie über tausend unrechtmäßig erteilte Asylbescheide in Bremen.²⁰³

Politisch stellen die Fluchtbewegungen nach Europa national wie international eine Herausforderung dar.

Die unterschiedlichen Positionen von CDU und CSU führten wiederkehrend zu Auseinandersetzungen. Zu Beginn des Jahres 2016 forderte Bayerns Ministerpräsident Horst Seehofer, eine Obergrenze in Höhe von 200.000 Geflüchteten pro Jahr festzulegen.²⁰⁴ Die Bundeskanzlerin Angela Merkel lehnte diesen Vorstoß ab und warb für eine gesamteuropäische Lösung der „Flüchtlingskrise“.²⁰⁵ Im Juni 2018 präsentierte der neue Innenminister Horst Seehofer ein Strategiepapier mit 63 Punkten zur Steuerung von Migration. Seehofer forderte darin unter anderem, Geflüchtete, die bereits in einem anderen EU-Staat registriert sind, an der deutschen Grenze zurückzuweisen und in den anderen Staat zurückzuschicken.²⁰⁶ Die Bundeskanzlerin hingegen strebte eine europäische Lösung an. Es kam zu einer politischen Auseinandersetzung und einem drohenden Bruch zwischen der Union aus CDU und CSU.²⁰⁷ Zwar konnten sich im Juli 2018 beide Parteien nach umfangreichen Verhandlungen darauf einigen, Transitzentren an der deutsch-österreichischen Grenze

²⁰¹ Vgl. Der Tagesspiegel (2018): Frustrierte Flüchtlinge verkaufen deutsche Papiere. <https://www.tagesspiegel.de/politik/handel-mit-identitaeten-frustrierte-fluechtlinge-verkaufen-deutsche-papiere/21182642.html> [Stand: 17.04.2018, eingesehen am 29.07.2018].

²⁰² Vgl. Zeit Online (2017): Warum fiel der falsche Flüchtling nicht auf?. <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2017-04/bundeswehr-terrorverdacht-festnahme-soldat/komplettansicht> [Stand: 27.04.2017, eingesehen am 29.07.2018].

²⁰³ Vgl. Süddeutsche Zeitung (2018): Vier Jahre Ärger und kein Ende. <https://www.sueddeutsche.de/politik/bamf-skandal-chronologie-1.4002426> [Stand: 06.06.2018, eingesehen am 29.07.2018].

²⁰⁴ Vgl. Zeit Online (2016): Seehofer will Asyl auf 200.000 Flüchtlinge pro Jahr begrenzen. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2016-01/asylpolitik-fluechtlinge-obergrenze-horst-seehofer> [Stand: 03.01.2016, eingesehen am 31.07.2018].

²⁰⁵ Vgl. Zeit Online (2016): Merkel lehnt Seehofers Obergrenze ab. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2016-01/angela-merkel-fluechtlinge-obergrenze> [Stand: 04.01.2016, eingesehen am 31.07.2018].

²⁰⁶ Vgl. Spiegel Online (2018): CSU-Vorstoß zu Zurückweisung von Asylbewerbern. Eine Idee gegen Merkel. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/csu-vorstoß-zu-zurueckweisung-eine-idee-gegen-angela-merkel-a-1211692.html> [Stand: 07.06.2018, eingesehen am 31.07.2018].

²⁰⁷ Vgl. Spiegel Online (2018): CSU vs. Merkel. Sie müssen jetzt nur noch wollen. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/csu-vs-merkel-sie-muessen-nur-wollen-a-1215828.html> [Stand: 29.06.2018, eingesehen am 31.07.2018].

einzurichten.²⁰⁸ Jedoch wurden in Folge dessen Grenzkontrollen an der genannten Grenze eingeführt.²⁰⁹

Der Versuch, sich auf gesamteuropäischer Ebene zu einigen, dauert noch an.²¹⁰ Länder wie Portugal, die mehr Geflüchtete aufnehmen möchten²¹¹, stehen Staaten wie Ungarn gegenüber, die sich Beschlüssen über ein Aufnahmekontingent entziehen.²¹² Auch die Bereitschaft zur länderübergreifenden Unterstützung, beispielsweise bei der Aufnahme und Verteilung von Bootsflüchtlingen, gestaltet sich sehr unterschiedlich.²¹³ „[I]n Vielfalt geeint“²¹⁴, wie es die Präambel der Verfassung der Europäischen Union aus dem Jahr 2004 fordert, sind die beteiligten Länder zum aktuellen Zeitpunkt nicht. Eine von der Bundeskanzlerin Angela Merkel angestrebte europäische Lösung in der „Flüchtlingsfrage“ konnte bis zum Zeitpunkt der Abgabe dieser Masterarbeit nicht erreicht werden.

Über die persönliche Motivation der Bundeskanzlerin als Privatperson wurde viel spekuliert. Möglicherweise war es ihre christlich geprägte Erziehung, der Wunsch nach Profilierung mit einem eigenen politischen Thema oder die Erfahrung von Willkür in der DDR.²¹⁵ In einer öffentlichen Bekundung begründete sie ihr Handeln wie folgt: „Das war eine Lage, die unsere europäischen Werte wie selten zuvor auf den Prüfstand

²⁰⁸ Vgl. Deutsche Welle (2018): Transitzentren - die Lösung der Krise?. <https://www.dw.com/de/transitzentren-die-1%C3%B6sung-der-krise/a-44505103> [Stand: 03.07.2018, eingesehen am 31.07.2018].

²⁰⁹ Vgl. Heute.at (2018): Seit heute gibt es wieder Grenzkontrollen in Bayern. <http://www.heute.at/welt/news/story/Seit-heute-gibt-es-wieder-Grenzkontrollen-in-Bayern-49966556> [Stand: 18.07.2017, eingesehen am 31.07.2018].

²¹⁰ Vgl. Tagesschau.de (2018): Reaktionen auf EU-Gipfel. Positiv, halbgar oder Schande?. <https://www.tagesschau.de/inland/reaktionen-eu-gipfel-103.html> [Stand: 29.06.2018, eingesehen am 31.07.2018].

²¹¹ Vgl. Spiegel Online (2018): Migrationspolitik in Portugal. Das Land, das mehr Flüchtlinge aufnehmen will. <http://www.spiegel.de/politik/ausland/portugal-das-eu-land-das-mehr-fluechtlinge-aufnehmen-will-a-1219192.html> [Stand: 25.07.2017, eingesehen am 31.07.2018].

²¹² Vgl. Spiegel Online (2018): Orbán-Kritik an Merkel. „Niemand darf reingelassen werden“. <http://www.spiegel.de/politik/ausland/viktor-orban-kritisiert-angela-merkel-und-die-eu-fluechtlingspolitik-a-1220450.html> [Stand: 27.07.2018, eingesehen am 31.07.2018].

²¹³ Vgl. Welt.de (2018): Kurz erteilte Conte Absage – Österreich nimmt keine Bootsflüchtlinge auf. <https://www.welt.de/politik/ausland/article179546048/Oesterreich-nimmt-keinen-der-450-durch-Frontex-geretteten-Fluechtlinge-auf.html> [Stand: 18.07.2018, eingesehen am 31.07.2018].

²¹⁴ Läufer, Thomas (2005): Verfassung der Europäischen Union. Verfassungsvertrag vom 29. Oktober 2004. Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe Band 474. <https://www.bpb.de/system/files/pdf/OASNMH.pdf> [Stand: 2005, eingesehen am 30.07.2018].

²¹⁵ Vgl. Spiegel Online (2016): Egal wie es ausgeht <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-141826644.html>. [Stand: 23.01.2016, eingesehen am 31.07.2018].

*gestellt hat. [...] Das war nicht mehr und nicht weniger als ein humanitärer Imperativ.*²¹⁶

1.3 ENTSCHEIDENDE GESETZLICHE VERÄNDERUNGEN IN DER MIGRATIONSPOLITIK DEUTSCHLANDS SEIT 2000

Mit Blick auf die rechtlichen Rahmenbedingungen der Migrationsbewegungen in die Bundesrepublik Deutschland ist eine deutliche Tendenz zu erkennen. Ähnlich wie im Falle der sogenannten Gastarbeiter*innen ist die Tendenz, Migrationsbewegungen nach Deutschland erst zu gewähren und im Nachgang einzuschränken, gleichermaßen in Bezug auf Migrationsbewegungen ab 2011 erkennbar. Um diesen Sachverhalt in seinem Wirkungskontext entsprechend darzustellen, ist es notwendig, einen Blick auf relevante gesetzliche Veränderungen in der deutschen Migrationspolitik zu lenken. Nachdem vor allem im Kontext der Arbeitsmigration langfristige Bleibetendenzen seitens der deutschen Regierung ignoriert wurden, folgten ab dem Jahr 2000 einige gesetzliche Veränderungen. Um staatliche Reaktionsweisen und Diskurse exemplarisch zu verdeutlichen werden folgend das Staatsangehörigkeits-, Zuwanderungs- und Integrationsgesetz im Zusammenspiel ihres Wirkungskontextes dargestellt. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Implementierung der Integrationskurse ab 2005 und das 2016 erlassene Integrationsgesetz gelegt.

Hervorzuheben ist, dass das Thema Migration seit dem Jahr 2000 eine Wende in der Bundesrepublik Deutschland erfahren hat. In diesem Zusammenhang ist in erster Linie das Staatsangehörigkeitsgesetz zu nennen, das erstmals auch Kindern, deren Eltern nicht über die deutsche Staatsbürgerschaft verfügten, das Recht auf Erhalt dieser zusprach. Noch zuvor wurde nach dem Abstammungsprinzip entschieden, welche Staatsbürgerschaft die in Deutschland geborenen Kinder erhielten.²¹⁷ Auch wenn das Staatsangehörigkeitsgesetz mit diversen Einschränkungen verbunden war, markierte es dennoch eine erste gesetzliche Anerkennung in Deutschland geborener Kinder nicht-

²¹⁶ RP Online (2015): Rede auf dem CDU-Bundesparteitag. Angela Merkels „humanitärer Imperativ“. https://rp-online.de/politik/deutschland/cdu-bundesparteitag-angela-merkels-humanitaerer-imperativ_aid-9521289 [Stand: 14.12.2015, eingesehen am 31.07.2018].

²¹⁷ Vgl. Polat, A., Migrations- und Flüchtlingspolitik im Einwanderungsland Deutschland, S.23.

deutscher Eltern als Teil der deutschen Gesellschaft.²¹⁸ Noch bis zum Jahr 2015 beinhaltete dieses Gesetz das sogenannte Optionsmodell. Dieses forderte von jungen Menschen, die sowohl über die deutsche als auch eine weitere Staatsbürgerschaft verfügten, sich bis zu ihrem 23. Lebensjahr für eine Staatsbürgerschaft zu entscheiden. Diese Pflicht wurde jedoch im Jahr 2015 wieder abgeschafft und den Bürgern damit das Recht zugesprochen, neben der deutschen über eine weitere Staatsbürgerschaft zu verfügen.

Im Jahr 2000 begann die Zuwanderungskommission unter Leitung der Bundestagspräsidentin Rita Süssmuth die Arbeit am Zuwanderungsgesetz. Nach einer langjährigen Debatte wurde das Gesetz 2005 verabschiedet.²¹⁹ Das Zuwanderungsgesetz ist von zentraler Bedeutung, da es erstmals ein „*offizielles Bekenntnis zu Deutschland als Einwanderungsland beinhaltet und die Förderung der Integration als gesetzliche Aufgabe des Bundes verankert wurde.*“²²⁰ Mit Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes wurde auch das Instrument der Integrationskurse als „*zentrale staatliche Maßnahme zur Integrationsförderung*“²²¹ eingeführt. Auf die Zusammensetzung und Bedeutung des Gesetzes in Bezug auf bildungsintegrative Maßnahmen wird im Folgenden näher eingegangen.

Integrationskurse bestehen aus Sprach- und Orientierungskurs.²²² Seit dem Jahr 2005 wird diese Maßnahme für Neuzuwander*innen und ihre Familienangehörigen, die über ein Aufenthaltsrecht beziehungsweise eine Bleibeperspektive verfügen, angeboten und seitens des Staates finanziell unterstützt.²²³ Das BAMF ist seither für die Konzeptionierung und Organisation der Integrationskurse zuständig.²²⁴ Ziel dieser

²¹⁸ Damit einem Kind das Recht auf die deutsche Staatsbürgerschaft zugesprochen wurde, musste sich zumindest ein Elternteil zum Zeitpunkt der Geburt des Kindes bereits acht Jahre in Deutschland aufhalten sowie eine Niederlassungserlaubnis oder eine unbefristete Arbeitserlaubnis vorweisen können, welche seit mehr als drei Jahren gültig war.

²¹⁹ Vgl. Polat, A., Migrations- und Flüchtlingspolitik im Einwanderungsland Deutschland, S.23.

²²⁰ Ebd., S.23.

²²¹ Bundeszentrale für politische Bildung: Integrationskurse als Motor für gesellschaftlichen Zusammenhalt?. Integrationskurse sollen Deutschkenntnisse und gesellschaftliches Orientierungswissen vermitteln. Gelingt es ihnen so, Integrationsprozesse zu fördern?. <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/264011/integrationskurse-als-motor-fuer-gesellschaftlichen-zusammenhalt> [Stand: 05.02.2018, eingesehen am 02.05.2018].

²²² Vgl. Bundesministerium des Innern (o.J.): Integrationskurse. <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/gesellschaft-integration/integration/integrationskurse/integrationskurse.html> [Eingesehen am 10.12.2017].

²²³ Vgl. Polat, A., Migrations- und Flüchtlingspolitik im Einwanderungsland Deutschland, S.23-24.

²²⁴ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, Integrationskurse als Motor für gesellschaftlichen Zusammenhalt?.

Maßnahme ist es, den Zugewanderten *„Sprache, Rechtsordnung, Kultur und Geschichte Deutschlands soweit [zu] vermitteln, dass ein selbstständiges Leben in Deutschland in Angelegenheiten des täglichen Lebens möglich ist.“*²²⁵ Der Sprachkurs besteht aus 600 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten und soll mit dem Sprachniveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen abgeschlossen werden. Mit Bestehen dieser Niveaustufe sollen die Teilnehmer*innen in der Lage sein, *„Gespräche über vertraute Themen zu führen und zu verstehen, wenn einfache Sprache verwendet wird.“*²²⁶ Daran schließt sich mit einem Umfang von 100 Unterrichtseinheiten ein sogenannter Orientierungskurs an, mit dem ein Einblick in die deutsche Geschichte, Rechtsordnung und Kultur ermöglicht werden soll. Nach Abschluss des Orientierungskurses wird der Test „Leben in Deutschland“ durchgeführt, der aus 33 Fragen mit Mehrfachantwortmöglichkeiten besteht und die Voraussetzung für eine mögliche Einbürgerung in Deutschland darstellt.²²⁷ Neben dem regulären Integrationssprachkurs wurde das Angebot erweitert, indem zielgruppenspezifische Kurse für Frauen, Eltern, Jugendliche und Alphabetisierungskurse für Analphabet*innen und Zweitschriftlernende angeboten wurden.²²⁸

Seit Einführung der Maßnahme im Jahr 2005 haben bis Ende des ersten Quartals 2017 insgesamt mehr als 100.000 Kurse begonnen und ungefähr 800.000 wurden im gleichen Zeitraum abgeschlossen. Rund ein Drittel der genannten Kursarten wurden als allgemeine Integrationskurse und ein weiteres Drittel als Alphabetisierungskurse angeboten. Die Verteilung der meisten Kurse konzentrierte sich auf das Bundesland NRW, gefolgt von Baden-Württemberg und Bayern.²²⁹

Offiziell zur Teilnahme berechtigt sind Neuzuwander*innen, die über einen dauerhaften Aufenthaltstitel und nicht ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, aktuell keine deutsche Schule besuchen oder *„kein „erkennbar geringer Integrationsbedarf“ (§44 Abschnitt 3 Aufenthaltsgesetz) besteht.“*²³⁰ Mit Anstieg der Zahl an Geflüchteten wurden Zulassungsberechtigungen zum Integrationskurs im Jahr 2015 ausgeweitet. So durften nun auch *„Asylsuchende und Geduldete mit „guter*

²²⁵ Ebd.

²²⁶ Ebd.

²²⁷ Vgl. ebd.

²²⁸ Vgl. ebd.

²²⁹ Vgl. ebd.

²³⁰ Ebd.

Bleibeperspektive“, das heißt aus Ländern mit einer Schutzquote von über 50 Prozent, an Integrationskursen teilnehmen.“²³¹ Außerdem wurden für Asylsuchende aus Ländern mit niedriger Anerkennungsquote und aus unsicheren Herkunftsländern Erstorientierungskurse mit einem Umfang von 300 Unterrichtseinheiten eingeführt.²³²

Seit 2005 wurden bis zum Ende des ersten Quartals 2017 insgesamt 2,5 Millionen Menschen zu dieser Maßnahme zugelassen. Dabei markiert das Jahr 2016 die bisherige Höchstquote mit insgesamt 500.000 vergebenen Teilnahmeberechtigungen und 300.000 Personen, die einen Kurs besucht haben.²³³

Laut dem BAMF ist es das erklärte Ziel der Integrationskurse den *„Zugewanderten gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und Chancengleichheit zu erreichen. Sprachkenntnisse werden als Grundlage für den weiteren Integrationsprozess verstanden und somit als Basis für die Erlangung von Teilhabechancen in der Gesellschaft [...] gesehen.“*²³⁴ Dabei schlägt sich der integrationspolitische Grundsatz des sogenannten Förderns und Forderns, welcher seitens der Regierung verfolgt wird, gleichermaßen im Integrationsverständnis dieser Maßnahme nieder. So stellt der deutsche Staat das beschriebene Kursangebot zu Verfügung, um damit die *„Integrationsfähigkeit von Zuwanderern“*²³⁵ zu fördern. Im Gegenzug wird von den Zuwander*innen erwartet, dass sie *„durch eine aktive Teilnahme ihren Beitrag zur Integration in die Gesellschaft leisten“*²³⁶, um so das allumfassende Ziel der Integrationspolitik, nämlich den *„gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken“*²³⁷ zu verwirklichen.

Zusammenfassend betrachtet sollte mit Einführung der Integrationskurse eine umfassende sprachbildende Maßnahme geschaffen werden mit dem Ziel *„gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und Chancengleichheit zu erreichen. Sprachkenntnisse werden als Grundlage für den weiteren Integrationsprozess verstanden und somit als Basis für die Erlangung von Teilhabechancen in der Gesellschaft, insbesondere auf dem Arbeitsmarkt, gesehen.“*²³⁸ In Anbetracht der

²³¹ Ebd.

²³² Vgl. ebd.

²³³ Vgl. ebd.

²³⁴ Ebd.

²³⁵ Ebd.

²³⁶ Ebd.

²³⁷ Ebd.

²³⁸ Ebd.

Tatsache, dass die Integrationskurse lediglich die Niveaustufen A1 bis B1 einschließen, wurde die Voraussetzung, weitere qualifizierende Bildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen in Anspruch zu nehmen, wie der Aufnahme eines Studiums oder einer Ausbildung, die einen Zugang zum Arbeitsmarkt darstellen, jedoch eingeschränkt. So ist zur Zulassung zu einer Ausbildung in der Regel ein Prüfungszertifikat der Niveaustufe B2 erforderlich. Zur Aufnahme eines Studiums an einer deutschen Universität für nicht-deutschsprachige Student*innen wird ein Zertifikat der Niveaustufe C1 gefordert.²³⁹ Hierbei handelt es sich um fortgeschrittene Sprachkenntnisse, die dem muttersprachlichen Niveau sehr nahe kommen.²⁴⁰ Aufgrund der Tatsache, dass die Teilnahme an Sprachkursen der Stufe B2 und C1 mit finanziellen Aufwendungen verbunden sind, kann wiederum nicht davon ausgegangen werden, dass gleiche Teilhabevoraussetzungen geschaffen werden, die es allen Menschen gleichberechtigt erlauben, Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt über eine Ausbildung oder ein Studium zu erlangen.

Im Zuge des Anstieges der Zahlen an geflüchteten Menschen in Deutschland und der Frage, wie Teilhabechancen gewährleistet und Zugänge zum Arbeitsmarkt geschaffen werden können, folgte im August 2016 mit dem Integrationsgesetz eine weitere rechtliche Neuerung, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Mit der Verabschiedung des Integrationsgesetzes wurde das Ziel einer „*Verbesserung der Integration von Schutzberechtigten in die Gesellschaft, insbesondere in den Arbeitsmarkt und die weitere Beschleunigung der Asylverfahren*“²⁴¹ verfolgt. So sollte es dazu verhelfen, vor allem Asylbewerber*innen zukünftig schneller in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Außerdem sollte die sogenannte Vorrangprüfung²⁴² für

²³⁹ Vgl. Study-In.de (o.J.): Deutschkenntnisse. https://www.study-in.de/pp_studyinde/de/studium-planen/voraussetzungen/deutschkenntnisse_26609.php [Eingesehen am 16.07.2018].

²⁴⁰ Vgl. Sprachaufenthalt.Wordpress (2007): Sprachaufenthalt. <https://sprachaufenthalt.wordpress.com/2007/11/23/in-3-minuten-sein-sprachniveau-testen/> [Stand: 23.11.2007, eingesehen am 16.07.2018].

²⁴¹ Bundesministerium des Innern (2016): Bundeskabinett beschließt Entwurf eines Integrationsgesetzes. <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/kurzmeldungen/DE/2016/05/meseberg-kabinettsbeschluss-integrationsgesetz.html> [Eingesehen am 10.12.2017].

²⁴² Die Vorrangprüfung bezieht sich auf § 39 AufenthG. Nach diesem Gesetz „darf die Agentur für Arbeit ihre Zustimmung zur Beschäftigung von Personen, die aufgrund ihres Aufenthaltsstatus nur einen nachrangigen Arbeitsmarktzugang haben, nur dann erteilen, wenn „(...) für die Beschäftigung deutsche Arbeitnehmer sowie Ausländer, die diesen hinsichtlich der Arbeitsaufnahme rechtlich gleichgestellt sind (...) nicht zur Verfügung stehen“ (§ 39, Abs. 2, Nr. 1b AufenthG). (Bundesarbeitgeberverband der Personaldienstleister – BAP (o.J.): Vorrangprüfung. <https://www.personaldienstleister.de/glossar/begriff/vorrangpruefung.html> [Eingesehen am 31.07.2018]).

einige Regionen in Deutschland abgeschafft und eine Ausbildungsförderung zur Verfügung gestellt werden. Jedoch beinhaltet auch dieses Gesetz eine Reihe stark restriktiver Maßnahmen, auf die im Folgenden anhand von vier Kritikpunkten und auf Grundlage der Ausführungen von Polat (2017) eingegangen wird.

Ein erster zentraler Kritikpunkt bezieht sich darauf, dass mit Inkrafttreten des Integrationsgesetzes anerkannte Geflüchtete nicht mehr nach drei, sondern erst nach fünf Jahren eine unbefristete Niederlassungserlaubnis erhalten.²⁴³ Als anerkannte Flüchtlinge gelten nach der Genfer Flüchtlingskonvention die Personen, „*die nach Abschluss eines Asylverfahrens den Flüchtlingsschutz erhalten.*“²⁴⁴ Mit dem Erhalt der Niederlassungserlaubnis kann der Aufenthalt in der Bundesrepublik verfestigt werden, da diese unbefristet ist.²⁴⁵ Die Bedeutung der Niederlassungserlaubnis für Antragsteller begründet sich darin, dass sie „*neben der Daueraufenthaltserlaubnis [...] die stärkste Form der Aufenthaltserlaubnis, da deren Inhaber einen verstärkten Ausweisungsschutz besitzen*“²⁴⁶, ist. Voraussetzung für den Erhalt einer Niederlassungserlaubnis ist laut dem Integrationsgesetz das Erbringen verschiedener Integrationsleistungen, die jedoch nicht näher definiert werden. Auf diese Weise entstehen eine generelle Unsicherheit und ein Handlungsspielraum, wem eine entsprechende Erlaubnis erteilt werden kann. Ferner bietet das Gesetz Geflüchteten lediglich unter bestimmten Bedingungen eine dauerhafte Perspektive in Deutschland, was wiederum gegen die zuvor formulierten Ziele des Zuwanderungsgesetzes spricht.

Ein zweiter Kritikpunkt bezieht sich auf die Wohnsitzzuweisung. Um einer Konzentration von Geflüchteten in Ballungsräumen entgegenzuwirken, wurde eine zeitliche befristete Wohnpflicht für anerkannte Geflüchtete eingeführt.²⁴⁷ Diese Wohnsitzauflage beinhaltet, dass diese Menschen „*für drei Jahre lang am Ort ihrer*

²⁴³ In Deutschland ist eine Niederlassungserlaubnis unbefristet und berechtigt zu einer Erwerbstätigkeit. Um diese zu erhalten muss der Antragsteller in der Regel seit fünf Jahren über eine Aufenthaltserlaubnis verfügen, seinen Lebensunterhalt eigenständig sichern, auszeichnende Deutschkenntnisse nachweisen und darf nicht vorgestraft sein (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Niederlassungserlaubnis. [http://www.bamf.de/SharedDocs/Glossareintraege/DE/N/niederlassungserlaubnis.html?view=renderHelp\[CatalogHelp\]&nn=3860258](http://www.bamf.de/SharedDocs/Glossareintraege/DE/N/niederlassungserlaubnis.html?view=renderHelp[CatalogHelp]&nn=3860258) [Eingesehen am 10.12.2017]).

²⁴⁴ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (o.J.): Schutzformen. Hinweise zu Begrifflichkeiten. <https://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/AblaufAsylv/Schutzformen/schutzformen-node.html> [Eingesehen am 31.07.2018].

²⁴⁵ Vgl. Juraforum.de (o.J.): Niederlassungserlaubnis. <https://www.juraforum.de/lexikon/niederlassungserlaubnis> [Eingesehen am 01.08.2018].

²⁴⁶ Ebd.

²⁴⁷ Vgl. Polat, A., Migrations- und Flüchtlingspolitik im Einwanderungsland Deutschland, S.25.

*Zuweisung während des Asylverfahrens leben müssen ohne an einem anderen Ort ihren Wohnsitz zu begründen.*²⁴⁸ Dieser Punkt markiert wiederum einen Einschnitt in die Bewegungsfreiheit, indem einer bestimmten Gruppe das Recht verwehrt wird, sich an einem Ort ihrer Wahl niederzulassen.

Von weitaus größeren Einschnitten in die Mobilitätsfreiheit sind Asylsuchende und Geduldete betroffen. Mit der sogenannten Residenzpflicht wird es ihnen untersagt, einen bestimmten Landkreis oder Regierungsbezirk zu verlassen. Obwohl die Residenzpflicht in vielen Bundesländern bereits gelockert wurde, müssen Asylsuchende und Geduldete nach wie vor eine Erlaubnis beantragen, um in ein anderes Bundesland innerhalb Deutschlands zu fahren.²⁴⁹

Ein dritter Kritikpunkt bezieht sich auf die Kürzung von Sozialleistungen. Schutzsuchenden wird in Deutschland mit Leistungskürzungen gedroht, sofern sie Integrationsleistungen nicht wahrnehmen. Dieser Punkt verstößt wiederum gegen das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes vom 18. Juli 2012, das besagt, dass ein menschenwürdiges Existenzminimum stets gewährleistet sein muss.²⁵⁰ Ferner scheint nicht nachvollziehbar, warum eine Bedrohung mit Sanktionen erfolgt, wenn seitens des Staates nicht gewährleistet werden kann, dass beispielsweise alle für einen Integrationskurs berechtigten Menschen an einem Kurs teilnehmen können. Gleichzeitig waren die vom Bundesministerium des Innern (BMI) 300.000 zusätzlich kalkulierten Plätze zur Teilnahme am Integrationssprachkurs nicht ausreichend.²⁵¹ Auf diese Weise kann nicht gewährleistet werden, dass die staatlich erforderten Integrationsleistungen aufgrund des Mangels überhaupt in Anspruch genommen werden können.

Ein letzter Kritikpunkt bezieht sich auf die Wiedereinführung von *niedrigschwelligen Arbeitsgelegenheiten* in Form von sogenannten Ein-Euro-Jobs für Geflüchtete. Ein-Euro-Jobs wurden ursprünglich als Arbeitsintegrationsmaßnahme ins Leben gerufen, dann aber wieder abgeschafft, da trotz eines hohen Kostenaufwandes keine Verbesserung der Arbeitsmarktchancen für arbeitssuchende Menschen erzielt

²⁴⁸ Pro Asyl (2016): Integrationsgesetz in Kraft: Die Neuerungen im Überblick. <https://www.proasyl.de/news/integrationsgesetz-in-kraft-die-neuerungen-im-ueberblick/> [Stand: 10.08.2016, eingesehen am 31.05.2018].

²⁴⁹ Vgl. Pro Asyl (2013): Residenzpflicht für Flüchtlinge. <https://www.proasyl.de/pressemitteilung/residenzpflicht-fuer-fluechtlinge-bundesweite-uebersicht/> [Stand: 04.02.2014, eingesehen am 31.05.2018].

²⁵⁰ Vgl. Polat, A., Migrations- und Flüchtlingspolitik im Einwanderungsland Deutschland, S.25.

²⁵¹ Vgl. ebd., S.25.

werden konnte.²⁵² Vor dem Hintergrund der gestiegenen Zuwanderungszahlen von Menschen mit Fluchterfahrung wurde ein den Ein-Euro-Jobs im Sinne identisches Programm unter dem Namen „Flüchtlingsintegrationsmaßnahmen“ eingeführt und seit Anfang 2017 umgesetzt. Jedoch wird auch diese Maßnahme kaum in Anspruch genommen. Grund hierfür sind unter anderem Einschränkungen in Bezug auf zulässige Teilnehmer*innen, die allesamt volljährig sein, sich noch im Asylverfahren befinden müssen und bis dato noch keine vergütete Arbeitstätigkeit aufgenommen haben dürfen.²⁵³ Kritik in Bezug auf die Einführung der Maßnahme bezieht sich außerdem darauf, dass infolge der Inanspruchnahme der Maßnahme Sprach- und Qualifizierungsmaßnahmen behindert werden könnten.²⁵⁴

Hervorzuheben ist, dass trotz der langjährigen Tradition Deutschlands als Einwanderungsland diese Realität erst 2005 offiziell anerkannt wurde verbunden mit der Forderung, dass die *„Integration von Zuwanderern in die deutsche Gesellschaft ein wichtiger Bestandteil der deutschen Politik sein müsse.“*²⁵⁵ So wurde im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes und mit der Implementierung der Integrationskurse eine Maßnahme geschaffen, die einen zentralen Zugang zu einer umfassenden und zertifizierten Sprachbildung in Deutschland ermöglicht. Jedoch deutet bereits der Name des Gesetzes, das im Wortlaut lautet „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern“ darauf hin, dass es sich im Wesentlichen um ein Gesetz mit dem Ziel der Kontrolle und Begrenzung von Migration handelt.²⁵⁶ Genauso markiert das im August 2016 in Kraft getretene Integrationsgesetz im Kern eine restriktive Reaktion auf die Zuwanderung von Menschen mit Fluchterfahrung.

Nachdem in diesem Kapitel bereits auf die Bedeutung von Bildung und Spracherwerb eingegangen wurde, wird im Folgenden die Bildungslandschaft Deutschlands in Bezug auf die Teilhabe und das Zusammenleben von Menschen mit Fluchterfahrung näher thematisiert.

²⁵² Vgl. edb., S.25

²⁵³ Vgl. Berliner Morgenpost (2018): Ein-Euro-Jobs für Flüchtlinge werden kaum genutzt. <https://www.morgenpost.de/berlin/article213191375/Ein-Euro-Jobs-fuer-Fluechtlinge-werden-kaum-genutzt.html> [Stand: 23.01.2018, eingesehen am 01.08.2018].

²⁵⁴ Vgl. Polat, A., Migrations- und Flüchtlingspolitik im Einwanderungsland Deutschland, S.25.

²⁵⁵ Bundeszentrale für politische Bildung, Integrationskurse als Motor für gesellschaftlichen Zusammenhalt?.

²⁵⁶ Vgl. Polat, A., Migrations- und Flüchtlingspolitik im Einwanderungsland Deutschland, S.17.

1.4 HERAUSFORDERUNGEN FÜR SCHULEN UND LEHRER*INNEN

Was aktuell lediglich in Ansätzen einzuschätzen ist, ist, wie sich die gegenwärtigen Bewegungen langfristig auf die gesellschaftliche Strukturen in Deutschland auswirken werden. Im Rahmen einer Studie der Robert Bosch Stiftung zu Lebenslagen und Teilhabeperspektiven von Asylsuchenden in Deutschland wurde festgestellt, dass Bildung, Sprache und Arbeit drei zentrale Faktoren darstellen, um Menschen dazu zu bewegen, sich in einem Land langfristig aufzuhalten.²⁵⁷ Im folgenden Kapitel soll nun die zentrale Bedeutung der Bildungslandschaft näher thematisiert werden.

Laut Statistiken des BAMF lag 2017 der Anteil der Kinder und Jugendlichen bis 18 Jahre unter den Schutzsuchenden bei einem Viertel.²⁵⁸ Anhand dieser Zahl und aufgrund der Tatsache, dass für alle Kinder und Jugendlichen im Alter von sechs bis 18 Jahren in Deutschland die Schulpflicht gilt²⁵⁹, wird bereits deutlich, welche Bedeutung dem Bildungsbereich aktuell zukommt und in den kommenden Jahren noch zuteilwerden wird.

In speziellen Klassen werden deutschlandweit Kinder und Jugendliche in einem Jahr auf den Unterricht in einer regulären Schule vorbereitet. 60% der Schüler*innen schaffen den Übergang im Grundschulalter bereits nach sechs Monaten. Im Bereich des mittleren Schulwesens gestaltet sich dies jedoch deutlich schwieriger und einen Übergang ins Gymnasium schaffen nur wenige.²⁶⁰ Konform mit dem Standpunkt der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) kritisieren viele Institutionen und Pädagog*innen das derzeitige deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem im Umgang mit Menschen mit Fluchterfahrung. Einerseits klagen Lehrer*innen und Pädagog*innen

²⁵⁷ Vgl. Schiefer, David (2017): Wie gelingt Integration?. Asylsuchende über ihre Lebenslagen und Teilhabeperspektiven in Deutschland. http://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/downloads/Wie_gelingt_Integration_Zusammenfassung_Studie_SVR.pdf [Stand: November 2017, eingesehen am 15.04.2018].

²⁵⁸ Vgl. BR – Bayerischer Rundfunk (2017): Neue Zahlen des BAMF. Flüchtlinge in Deutschland: Es kommen nicht nur junge Männer. <https://www.br.de/nachrichten/fluechtlinge-2017-es-kommen-nicht-nur-junge-maenner-100.html>. [Stand: 22.11.2017, eingesehen am 15.04.2018].

²⁵⁹ Vgl. Die Bundesregierung (o.J.): Müssen minderjährige Asylbewerber und Flüchtlinge die Schule besuchen?. <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Lexikon/FAQ-Fluechtlings-Asylpolitik/2-was-bekommen-fluechtlinge/11-Schulbesuch.html> [Eingesehen am 31.07.2018].

²⁶⁰ Vgl. Kröning, Anna (2017): Lehrer verzweifeln an Flüchtlings-Willkommensklassen. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article166523803/Lehrer-verzweifeln-an-Fluechtlings-Willkommensklassen.html> [Stand: 19.07.2017, eingesehen am 15.04.2018].

über fehlende gesonderte Lehrpläne sowie einheitliche Konzepte im Bildungsbereich. Andererseits verfügen nur die wenigsten Pädagog*innen über Kenntnisse in der Bewältigung mit traumatischen Ereignissen, die viele Kinder und Jugendliche auf der Flucht erlebt haben und fühlen sich im Schulalltag weitestgehend auf sich selbst gestellt.²⁶¹ Vor allem der Umgang mit Sprache und die fehlenden Kenntnisse der Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache und der didaktischen Sprachvermittlung stellen die Lehrer*innen derzeit vor große Herausforderungen im Schulalltag.²⁶²

Somit stellt sich die Frage, inwiefern das deutsche Hochschulsystem die Absolvent*innen auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung vorbereitet. Inwieweit werden Konzepte von Diversität, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität vermittelt und inwiefern erhalten angehende Pädagog*innen in ihrem Studium professionelle Anregungen dazu, wie sie mit der zunehmenden Heterogenität in Schulklassen und den psychologischen Folgen der Fluchterfahrung umgehen sollen?

Um diese Frage zu analysieren wurde in einem ersten Schritt in Kenntnis gebracht, welche Bundesländer den größten Anteil an Schutz- und Asylsuchenden aufweisen, um in einem zweiten Schritt zu analysieren, wie Student*innen auf die neuen Anforderungen im Schultag vorbereitet werden. Hierzu wird exemplarisch der Modulkatalog für das Lehramtsstudium an jeweils einer Universität pro Bundesland analysiert.

Laut der Internationalen Organisation für Migration (IOM) ist etwa die Hälfte aller Schutzsuchenden in drei Bundesländern verteilt. In Bezug auf Asylsuchende hat NRW den höchsten Anteil vorzuweisen, gefolgt von Bayern und Baden-Württemberg.²⁶³ Zur Veranschaulichung der Lehrinhalte wird sich im Folgenden auf die Studieninhalte im Lehrerfachstudium an drei Universitäten der eben genannten

²⁶¹ Vgl. ebd.

²⁶² Vgl. Goethe Institut (2015): Deutsch für Flüchtlingskinder. Man muss Lehrkräfte in Deutsch als Zweitsprache schulen. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20650534.html> [Stand: November 2015, eingesehen am 01.08.2018].

²⁶³ Vgl. Statista.com (2018): Anzahl der Asylanträge in Deutschland nach Bundesländern im Jahr 2018. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/451902/umfrage/asylantraege-in-deutschland-nach-bundeslaendern/> [Eingesehen am 15.04.2018].

Bundesländer bezogen, die mit Abschluss des Studiums einen Zugang zum Lehrerberuf an Real- oder Gesamtschulen ermöglichen.²⁶⁴

Für das Lehramtsstudium an Haupt-, Real- und Gesamtschulen wird an der Universität Duisburg-Essen in NRW verpflichtend das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ angeboten. Dieses Modul ist in den Bachelorstudiengang integriert mit dem Ziel *„angehende Lehrerinnen und Lehrer auf die Alltagsrealität in sprachlich heterogenen Klassen vorzubereiten und ihnen Handlungsmöglichkeiten im Rahmen einer sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung aufzuzeigen.“*²⁶⁵ Da das Modul jedoch kein Schwerpunktmodul und lediglich mit sechs Leistungspunkten gelistet ist, kann von einer weniger starken Gewichtung ausgegangen werden.²⁶⁶ Dennoch schafft die verpflichtende Teilnahme einen ersten Zugang zur Thematik. Darüber hinaus wird eine Veranstaltung unter dem Namen „Heterogenität und Vielfalt als Bedingung von Schulen und Unterricht aus interkultureller Perspektive“ angeboten. Hier wird als eines der Lernziele angegeben, dass Schulklassen in ihrer Lern- und Leistungsheterogenität erfasst sowie *„pädagogische Konzepte zum Abbau von Vorurteilen bis hin zur Sprachförderung in [der] Praxis“*²⁶⁷ umgesetzt werden sollen. Unter Betrachtung der einzelnen Inhalte scheint vor allem ein Fokus auf den Aspekt Heterogenität sowie die Förderung interkultureller Kompetenz im Schulalltag gelegt zu sein. Jedoch wird der Aspekt der Sprachförderung in keiner der Modulveranstaltungen aufgegriffen.²⁶⁸ Im Master werden ähnliche Module nicht angeboten.

²⁶⁴ Laut der GEW ist der Übergang zum Gymnasium für Menschen mit Fluchterfahrung aktuell schwierig und es liegen kaum aussagekräftige Zahlen. Da es nahe liegt, dass der Übergang zur Real- und Gesamtschule wahrscheinlicher ist, wurde in der hier vorliegenden Betrachtung die Studieninhalte im Bereich der Real- und Gesamtschullehrerbildung in den Fokus genommen.

²⁶⁵ Universität Duisburg-Essen (o.J.): Bachelor-Master: Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DaZ-Modul). [https://zlb.uni-due.de/wiki/index.php?title=Bachelor-Master:Deutsch_f%C3%BCr_Sch%C3%BClerinnen_und_Sch%C3%BCler_mit_Zuwanderungsgeschichte_\(DaZ-Modul\)](https://zlb.uni-due.de/wiki/index.php?title=Bachelor-Master:Deutsch_f%C3%BCr_Sch%C3%BClerinnen_und_Sch%C3%BCler_mit_Zuwanderungsgeschichte_(DaZ-Modul)) [Eingesehen am 15.04.2018].

²⁶⁶ Im Vergleich dazu sind die Module der Fächer 1 und 2 einschließlich der Fachdidaktik mit 59 und Bildungswissenschaften mit 42 Leistungspunkten festgesetzt (Vgl. Universität Duisburg-Essen (o.J.): Studienangebote. Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (Bachelor). <https://www.uni-due.de/studienangebote/studiengang.php?id=61> [Eingesehen am 15.05.2018].

²⁶⁷ Universität Duisburg-Essen (2015): Modulhandbuch Bachelor. Bildungswissenschaften im Bachelor of Arts / Bachelor of Science für das Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Gültig ab dem Wintersemester 2015/16. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/studium/lehramt/bachelor/mh_bachelor_hrge_alle_ab_wise_15-17-09-2015.pdf, S.19 [Eingesehen am 15.04.2018].

²⁶⁸ Vgl. Universität Duisburg-Essen (2018): Veranstaltungen zur Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft (ZuS)“ – Modul - Liste der anrechenbaren Veranstaltungen im

Im Bundesland Bayern kann an der Universität Passau der Bachelor und Master of Education absolviert werden. In einem Wahlpflichtmodul im Masterstudiengang kann hier ein Seminar zum Thema „Umgang mit Heterogenität“ sowie „Ausgewählte Fragen der Inklusiven Schule“ belegt werden.²⁶⁹ Jedoch werden diese Seminare derzeit nicht angeboten und die genaueren Inhalte nicht ausgeführt. Mit besonderem Fokus auf Diversität, kulturelle Teilhabe und Integration von Menschen mit Migrationshintergrund innerhalb von Bildungsprozessen wird an der Universität Passau das Zertifikat „Integration, Interkulturalität und Diversität“ angeboten. Hierbei handelt es sich zwar lediglich um ein Wahlmodul, jedoch weist es mit 30 eine hohe Leistungspunktzahl auf und greift im Teilbereich „Interkulturelle Bildung und Integration“ interdisziplinäre Handlungsfelder auf, die nicht im Pflicht- und Wahlmodulkatalog zu finden sind.²⁷⁰

Im Bundesland Baden-Württemberg bietet die Universität Heidelberg in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg den Master of Education mit der Profillinie Lehramt der Sekundarstufe I an. Ein „*adäquater Umgang mit Heterogenität*“²⁷¹ in Bildungsprozessen bildet dabei ein zentrales Lernziel des Studienganges. Innerhalb des Modulkataloges werden interkulturelle Bildungsarbeit und der Umgang mit Diversität jedoch gar nicht bis marginal aufgegriffen.²⁷² Interkulturalität wird in diesem Studiengang in erster Linie im Zusammenhang mit Sprachdidaktik und Spracherwerb in den Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch gelehrt. Module, die sich zielgerichtet der Heterogenität und Interkulturalität im Klassenzimmer widmen, werden nicht angeboten. Speziell zum Thema Diversität,

Wintersemester 2014/15. <https://www.uni-due.de/daz-daf/zus/veranstaltungenzus.php> [Stand: 05.06.2018, eingesehen am 31.07.2018].

²⁶⁹ Vgl. Universität Passau (2018): Modulkatalog Bildungswissenschaften. Masterstudiengang „Bildungs- und Erziehungsprozesse (Master of Education)“. http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/10.1_Modulkataloge_Bologna_II/Master_of_Education/EWS_MK_MEd_B2.pdf#page=6&zoom=auto,-219,569,S.9 [Stand: 05.03.2018, eingesehen am 15.04.2018].

²⁷⁰ Vgl. Universität Passau (2018): Zertifikat „Integration, Interkulturalität und Diversität“. <http://www.zlf.uni-passau.de/lehramt-studieren/master-of-education/alma-zertifikate/integration-interkulturalitaet-und-diversitaet/> [Stand: 03.04.2018, eingesehen am 15.04.2018].

²⁷¹ Pädagogische Hochschule Heidelberg (o.J.): M.Ed. Profillinie Lehramt Sekundarstufe I. <https://www.ph-heidelberg.de/master/med-profillinie-lehramt-sekundarstufe-i.html> [Eingesehen am 15.04.2018].

²⁷² Vgl. Pädagogische Hochschule Heidelberg (2017): Masterstudiengang Profillinie Lehramt Sekundarstufe I. Modulhandbuch. https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/de/studium/studienbuero/Modulhandbuecher_und_Moduluebersichten/Master/Modulhandbuch_Master_SekI.pdf [Stand: 18.10.2017, eingesehen am 31.07.2018].

Kommunikation und interkulturelle Lernbegleitung werden Zusatzqualifikationen angeboten, die jedoch nicht verpflichtend sind.²⁷³

Zusammenfassend betrachtet ist zu erkennen, dass das Angebot an Seminaren, die sich mit Diversität, interkulturellen Lernaspekten sowie Mehrsprachigkeit im Schulalltag auseinandersetzen nur marginal beziehungsweise in Form von Zusatzqualifikationen, die in der Regel nicht verpflichtend sind, an der Universität Passau und Heidelberg angeboten werden. Dies wiederum macht deutlich, weshalb sich Lehrer*innen und Pädagog*innen mit der aktuellen Situation im Bildungswesen unzureichend qualifiziert fühlen. Eine Ausnahme bildet die Universität Duisburg-Essen, die seit der Novellierung des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) im Jahr 2009 eine bundeslandweit verpflichtende Teilnahme am Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ zugesetzt hat.²⁷⁴ Auf diese Weise wird deutlich, dass das Bundesland NRW zumindest konkrete Bemühungen zeigt, um die Themenaspekte Interkulturalität und Heterogenität in Bezug auf die Lehrer*innenausbildung zu verankern.

Daraus kann geschlussfolgert werden, dass das Bildungssystem, wie es bisher bestand, den aktuellen Herausforderungen im Umgang mit Menschen mit Fluchterfahrung nicht genüge tut und einem Umdenkungsprozess bedarf. Um Schutzsuchende in Deutschland erfolgreich in den Bildungsalltag zu inkludieren bedarf es eines ganzheitlichen Konzeptes sowie einer kooperativen und interdisziplinären Zusammenarbeit von verschiedenen Institutionen der schulischen und außerschulischen Betreuung. In der bereits genannten Studie der Robert Bosch Stiftung wurde anhand von Interviews erhoben, dass neben professionellen Qualifizierungsmaßnahmen und der Vermittlung von Sprachkenntnissen, der Kontakt zu Menschen in Deutschland ein besonderer Wunsch seitens der Geflüchteten ist.²⁷⁵ Daraus kann geschlussfolgert werden, dass es innerhalb des Lehramtsstudiums einer umfassenden Verständigung der Institutionen bedarf, sowohl in als auch außerhalb von Schule und weiteren Bildungsorten, um den aktuellen Herausforderungen im Handlungsfeld und Umgang

²⁷³ Vgl. Pädagogische Hochschule Heidelberg (o.J.): Zusatzqualifikationen. <https://www.ph-heidelberg.de/weiterfuehrende-seiten/informationen-fuer/studieninteressierte/studienangebot/zusatzqualifikationen.html> [Eingesehen am 15.04.2018].

²⁷⁴ Vgl. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (o.J.): Das DaZ-Modul in Köln. Inhalt und Aufbau. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/lehre/daz-modul-in-koln/> [Eingesehen am 01.08.2018].

²⁷⁵ Schiefer, D., Wie gelingt Integration?, S.7.

mit Menschen mit Fluchterfahrung in Deutschland gerecht zu werden und gesellschaftliche Teilhabeprozesse langfristig zu initiieren.

1.5 ZWISCHENFAZIT ZUR ENTWICKLUNG DER EINWANDERUNGSREALITÄTEN IN DEUTSCHLAND

Im Folgenden sollen die Einwanderungsrealitäten in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg zusammengefasst und aktuelle Herausforderungen im schulischen Bereich im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung benannt werden.

Wie in Kapitel 1.2 aufgezeigt, beeinflussten Migration und Flucht die deutsche Gesellschaft bereits seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges. Offiziell anerkannt wurde diese Realität jedoch erst im Jahre 2005 durch die Formulierung des Zuwanderungsgesetzes. Die grundlegende Intention der Migrant*innen, ein sicheres und stabiles Lebensumfeld zu schaffen, stellt eine verbindende Gemeinsamkeit dar.

Die Reaktionen auf die unterschiedlichen Migrant*innen bewegten sich zwischen Exklusion und Unterstützung, nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der einzelnen Migrationsphasen. So erhielten Aussiedler*innen und Spätaussiedler*innen besondere Rechtsansprüche und Eingliederungshilfen aufgrund ihrer deutschen Herkunft. Jedoch wurden ihre Bildungs- und Arbeitsperspektiven stark durch die geringe Anerkennung ihrer vorhandenen Bildungsabschlüsse eingeschränkt und dadurch der Zugang zum Arbeitsmarkt erschwert.

Die zwischen 1955 und 1973 praktizierte Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte ging einher mit der Vorstellung eines sogenannten „Gastarbeiters“. Unter der Annahme, dass der Aufenthalt zeitlich befristet sein würde, und angesichts des Umstands, dass die Arbeitskräfte häufig ungelernte Tätigkeiten ohne erforderliche Deutschkenntnisse ausübten, wurden staatlicherseits keine Integrationsbemühungen unternommen. Die Anerkennung der Realität, dass einige der ausländischen Personen bleiben und Teil der Gesellschaft werden würden, erfolgte nur langsam.

Die Flucht vor Krieg brachte Schutzsuchende aus Vietnam nach Deutschland. Politischer Druck und humanitäre Appelle waren erforderlich, um die Einreise in die westdeutsche Bundesrepublik zu ermöglichen. Daraufhin wurden jedoch unterstützende

Maßnahmen ins Leben gerufen, die die Integration der Vietnames*innen zum Ziel hatten. Gegensätzlich dazu wurden Vertragsarbeiter*innen für die DDR angeworben. Dort lebten diese getrennt von der deutschen Gesellschaft.

Ebenfalls vor dem Krieg flohen Schutzsuchende aus dem ehemaligen Jugoslawien. Die Aufnahme der Geflüchteten wurde begleitet von Diskussionen und Beschränkungen des Asylrechts – nicht nur, aber auch angesichts des historischen Höchststands von 440.000 Asylanträgen im Jahr 1992.

Aktuelle Migrations- und Fluchtbewegungen nach Deutschland sind auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen. In den letzten Jahren war ein Anstieg von Fluchtbewegungen nach Europa einerseits sowie seit 2015 ein starker Anstieg von Asylanträgen in Deutschland andererseits zu verzeichnen. Die meisten Asylanträge wurden von Syrer*innen gestellt, was auf den seit 2011 andauernden Krieg in Syrien zurückzuführen ist. Während die Bundesregierung im Sommer 2015 das Dublin-Verfahrens für Syrer*innen aussetzte und Geflüchteten die Weiterreise aus Ungarn ermöglichte, wurden in der Folgezeit verschiedene nationale Gesetze und internationale Abkommen verabschiedet, um die Migrationsströme einzudämmen. Das im Jahr 2016 in Kraft getretene Integrationsgesetz zielt formal auf die Integration Geflüchteter in die Gesellschaft und in den Arbeitsmarkt ab, beschränkt jedoch gleichzeitig Rechte und Bleibeperspektiven der Betroffenen.

Der Umgang mit Geflüchteten wird auf nationaler wie internationaler Ebene anhaltend diskutiert. Über 50 Jahre nach Aufnahme der ersten Gastarbeiter*innen hat sich die Frage nach Gestaltungs- und Steuerungsmöglichkeiten von Zuwanderung zu einem zentralen Diskurs in der politischen und gesellschaftlichen Debatte in Deutschland entwickelt. Vor dem Hintergrund der Einreise von über einer Million aus ihrem Heimatland geflüchteten Menschen im Herbst 2015 ist die Frage nach den sogenannten „Aufnahmegrenzen“ ins Zentrum einer *„zumeist emotional geführten Debatte gerückt“*²⁷⁶, wie es Polat (2017) in einem Artikel zur aktuellen Migrations- und Flüchtlingspolitik in Deutschland beschreibt.

Für die Bildungslandschaft, insbesondere für Schulen, ergeben sich praktische Herausforderungen durch die steigende Heterogenität im Klassenzimmer. Es mangelt an Konzepten, wie die Fluchterfahrung von Kindern und Jugendlichen in der

²⁷⁶ Polat, A., Migrations- und Flüchtlingspolitik im Einwanderungsland Deutschland, S.17.

Lehrer*innenausbildung adäquat thematisiert werden kann. Pädagog*innen fühlen sich auf die geänderten gesellschaftlichen Realitäten nur unzureichend vorbereitet. Da Bildung auf Länderebene geregelt wird²⁷⁷, unterscheidet sich regional auch das Lehramtsstudium und damit die Art und Qualität der Vorbereitung auf das Arbeiten mit Menschen mit Fluchterfahrung.

Für Erwachsene werden seit dem Jahr 2005 Sprach- und Orientierungskurse angeboten. Dadurch soll gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht und Integration gefördert werden. Allerdings kann nicht gewährleistet werden, dass Interessent*innen auch einen Platz erhalten, da die Nachfrage das Angebot übersteigt. Dennoch stellt die Implementierung der Sprach- und Orientierungskurse einen großen Fortschritt hinsichtlich der Bereitstellung staatlich gestützter Sprachbildungsmaßnahmen dar, die es vor 2005 nicht gab. In der in Kapitel 1.4 erwähnten Bosch-Studie zu Lebenslagen und Teilhabeperspektiven von Schutz- und Asylsuchenden in Deutschland stellte sich heraus, dass der Zugang zu Sprache und Bildung einen zentralen Faktor darstellt, um Teilhabeprozesse anzustoßen.²⁷⁸ Neben den Sprachkenntnissen zeigen die Resultate der Studie, dass soziale Begegnungen und Kontakte eine wichtige Ressource ist für alle Lebensbereiche darstellen.²⁷⁹ Um Teilhabeprozesse von Menschen mit Fluchterfahrung zu ermöglichen, ist es notwendig, kontinuierliche Angebote zu schaffen, die einen Austausch zwischen Menschen mit Fluchterfahrung und der lokalen Bevölkerung ermöglichen. Die Resultate der Bosch-Studie zeigen auch, dass es essentiell ist, nicht nur flüchtlingsspezifische Begegnungsorte zu schaffen, sondern auch Orte der interkulturellen Begegnung zu ermöglichen.²⁸⁰ Einen möglichen Begegnungsort stellen Projekte der internationalen Jugendarbeit dar, welchen das nachfolgende zweite Kapitel gewidmet ist.

²⁷⁷ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.): Zusammenarbeit von Bund und Ländern. <https://www.bmbf.de/de/kooperation-von-bund-und-laendern-in-wissenschaft-und-bildung-77.html> [Eingesehen am 31.07.2018].

²⁷⁸ Schiefer, D., Wie gelingt Integration?, S.9.

²⁷⁹ Vgl. ebd., S.7-9.

²⁸⁰ Vgl. ebd., S.9.

2 INTERNATIONALE JUGENDARBEIT IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Angesichts der Tatsache, dass sich im Rahmen der einsetzenden Fluchtbewegungen ab 2011 ein Großteil der Menschen unter 18 Jahren befand²⁸¹, stellt sich die Frage, wie insbesondere diese Altersgruppe in gesamtgesellschaftliche Prozesse involviert werden kann.

Innerhalb der Programmformate der internationalen Jugendarbeit werden spezifische Orte geschaffen, um Begegnungen für junge Menschen mit und ohne Fluchterfahrung zu ermöglichen. Grundlage dieses Agierens ist die Tatsache, dass sich die Jugendarbeit dem zentralen Bildungsauftrag der Förderung von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland verpflichtet hat.²⁸² Angesichts der Migrationsbewegungen nach Deutschland ab 2011 sehen die Akteur*innen der Jugendarbeit ihre Aufgabe heute auch darin, spezifisch die Lebenslagen von jungen Menschen mit Fluchterfahrung in Deutschland zu erfassen und „aus dem Bedarf heraus Angebote für Jugendliche mit Fluchterfahrung in der Jugendarbeit zu entwickeln.“²⁸³

Um das Potenzial der internationalen Jugendarbeit zur Schaffung von Begegnungsräumen von Jugendlichen mit und ohne Fluchterfahrung zu explorieren, stellt das folgende Kapitel das Feld der internationalen Jugendarbeit und dessen zentrale Bildungswirkungen ins Zentrum der Ausführungen. Hierfür werden in einem ersten Schritt und konform mit dem Vorgehen in Kapitel eins zentrale Zugänge und Begriffe definiert, um im Anschluss daran die internationale Jugendarbeit hinsichtlich ihrer Bildungswirkungen zu beschreiben.

²⁸¹ Vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder und Jugendschutz - BAJ (2016): Geflüchtete Kinder und Jugendliche. https://www.bag-jugendschutz.de/PDF/Dossier-gefluechtete_Kinder.pdf [Stand: 2016, eingesehen am 07.08.2018], S.1.

²⁸² Vgl. Thimmel, A., Reflexive interkulturelle und internationale Jugendarbeit – Konzepte der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft, S.12.

²⁸³ Ebd., S.12.

2.1 ZUGÄNGE UND BEGRIFFE

Das folgende Kapitel stellt die im Rahmen der hier vorliegenden Forschungsarbeit verwendeten Definitionen der Termini Jugend und Kompetenz in dem Mittelpunkt. Dieses definitorische Vorgehen ist für die Analyse der Forschungsfrage zu den Potenzialen der internationalen Jugendarbeit zur Förderung persönlichkeitsprägender Kompetenzen von Menschen mit Fluchterfahrung von zentraler Notwendigkeit. Dabei folgt die Begriffsdefinition einem sozialpädagogischen Zugang, da die Sozialpädagogik eine zentrale Entwicklungslinie der internationalen Jugendarbeit in Deutschland darstellt, wie in Kapitel 2.2.1 näher erläutert wird.²⁸⁴

Da die hier vorliegende Arbeit einen zentralen Fokus auf die Phase des Jugendalters legt, wird in einem ersten Schritt der Terminus Jugend definiert, unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse zum heutigen Verständnis von Jugend. In einem zweiten Schritt folgt ein ähnliches Vorgehen in Bezug auf den Terminus Kompetenz, dessen zentrale Komponenten in Abgrenzung zum Begriff Wissen definiert werden.

2.1.1 JUGEND

Innerhalb der Sozialwissenschaften wird Jugend von Scherr und Schäfers (2005) bezeichnet als *„eine gesellschaftlich institutionalisierte, intern differenzierte Lebensphase, deren Verlauf, Ausdehnung und Ausprägung wesentlich durch soziale Bedingungen und Einflüsse (sozioökonomische Lebensbedingungen, Strukturen des Bildungssystems, rechtliche Vorgaben, Normen und Erwartungen) bestimmt sind. Jugend ist keine homogene Sozialgruppe, sondern umfasst unterschiedliche Jugenden.“*²⁸⁵

²⁸⁴ Vgl. Friesenhahn, Günther J. (2007): Kompetenz und Engagement in der internationalen Jugendarbeit. Beitrag zum 7. Forum zu Perspektiven Europäischer Jugendpolitik. 24.-26. September 2007 in Köln. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FN-p4DmBcnwJ:https://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-1022/Kompetenz%2520%2520und%2520Engagement%2520%252019%252009%25202007%2520kurzfasung.pdf+%&cd=3&hl=de&ct=clnk&gl=de> [Eingesehen am 03.06.2018], S.1.

²⁸⁵ Universität Köln (2009): Jugend(bilder) im Wandel. https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso22/File/7471_schulze/Einfuehrung%20-%20Jugendbilder%20im%20Wandel.pdf [Stand: Sommersemester 2009, eingesehen am 08.08.2018].

Jedoch war das Verständnis von Jugend als eigenständige Phase nicht immer gegeben, sondern hat sich erst im Zuge gesellschaftlicher Transformationsprozesse zu Zeiten der Industrialisierung herausgebildet. *„Zwar wurden auch schon vor der Industrialisierung Jugendliche von Kindern und Erwachsenen unterschieden. Aber erst in Folge der modernen Trennung von Familie, Ausbildung und Erwerbsarbeit sowie der Einführung der allgemeinen Schulpflicht entstand Jugend im modernen Verständnis des Begriffs, d.h. als eine gesellschaftliche institutionalisierte Lebensphase, in der allen Mädchen und Jungen eine Phase des Lernens und der Qualifizierung nach dem Ende der Kindheit und vor dem Eintritt in die Arbeitswelt zugestanden wird.“*²⁸⁶

Dabei folgt der im Rahmen dieser Arbeit verwendete Begriff der Jugendphase einem sozialwissenschaftlichen Verständnis, welches Jugend auf eine Altersbegrenzung zwischen dem 12. und 29. Lebensjahr beschränkt.²⁸⁷

Die hier vorgenommene Einordnung von Jugend begründet sich aus dem Ansatz der sogenannten Postadoleszenz, einer *„neuen Lebensphase zwischen Jugend und Erwachsenenalter“*²⁸⁸, die im Folgenden näher erläutert wird.

In der modernen deutschen Gesellschaft fallen Adoleszenz und rechtlicher Erwachsenenstatus häufig auseinander. Dabei erfolgt die Übertragung von Rechten und Pflichten eines Erwachsenen auf einen Minderjährigen punktuell mit Erreichen des 18. Lebensjahres.²⁸⁹ Jedoch sind nicht allein der formale Erwachsenenstatus und eine dementsprechende Lebensführung nach außen konstitutiv für die formale Adoleszenz. Ebenso bestimmen innere Prozesse diese Phase maßgeblich. In diesem Zusammenhang bezieht sich der Begriff Adoleszenz nicht ausschließlich auf die Freiheit der Übertragung bestimmter Rechte und Pflichten, sondern auch die Fähigkeit damit umgehen zu können. So kann das Individuum im Verlauf dieser Phase beispielsweise entscheiden, welche von den Eltern vermittelten Normen, Werte und weltbildlichen Anschauungen es weiter verfolgen möchte und welche nicht – im Sinne der Herausbildung einer eigenen, persönlichen Identität. Ebenso ist diese Phase meist

²⁸⁶ Ebd.

²⁸⁷ Vgl. ebd.

²⁸⁸ [Wirtschaftslexikon.co](http://www.wirtschaftslexikon.co) (2015): Postadoleszenz. <http://www.wirtschaftslexikon.co/d/postadoleszenz/postadoleszenz.htm> [Stand: 2015, eingesehen am 02.08.2018].

²⁸⁹ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – BMFSFJ (2015): Jugendschutzgesetz. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=5350.html> (Stand: 29.09.2015, eingesehen am 02.08.2018).

gekennzeichnet durch einen materiellen und emotionalen Loslösungsprozess aus der Obhut der Eltern und kann beispielsweise ins eigene Elternsein münden.²⁹⁰

In der gesellschaftlichen Gegenwart entsteht aktuell eine neue Phase der sogenannten Postadoleszenz. Beispielsweise bedingt durch das mehrgliedrige deutsche Schulsystem in Hauptschule, Realschule und Gymnasium sowie eine unterschiedliche lange Ausbildungs- und Studiendauer, entsteht eine Phase, in der das Individuum in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabeprozesse formal als Erwachsener gilt, jedoch zeitgleich nicht über die volle wirtschaftliche Unabhängigkeit und Eigenständigkeit verfügt.²⁹¹

Auf Grundlage dieser Ausführungen wird im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit die Definition des Jugendalters im soziologischen Sinne und unter Betrachtung der dargestellten Entwicklungsprozesse auf eine Altersspanne vom 12. bis zur Beendigung des 29. Lebensjahres gefasst.

2.1.2 KOMPETENZ

Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit wird der Begriff der Kompetenz verwendet, weshalb an dieser Stelle eine definitorische Abgrenzung der Termini Wissen und Kompetenz vorgenommen wird.

Insbesondere im Zusammenhang mit den Resultaten der PISA-Studie im Jahr 2000 setzte sich die Zielformulierung des Erwerbs von Kompetenzen zunehmend im deutschen bildungspolitischen Diskurs durch.²⁹² Dabei steht der Begriff PISA steht im Wortlaut für „Programme for International Student Assessment“. Hierbei handelt es sich um eine international durchgeführte Schulleistungstudie zum Vergleich der Bildungssysteme der OECD-Mitgliedsstaaten.²⁹³ Die Studie lieferte Erkenntnisse zu

²⁹⁰ Vgl. Hirsch, Anna Maria (1987): Aufbruch aus dem Elternhaus. Erwachsenwerden im Märchen. München: Verlag J. Pfeiffer, S. 35, S 130.

²⁹¹ Vgl. Ecarius, Jutta (2007): Jugend und Familie. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. S. 55-57.

²⁹² Vgl. Kautz, Jochen (2008): Bildung als Anpassung?. Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. Referat bei der Tagung „Albert Schweitzer und Erich Fromm – Menschenbild und Erziehung“. 03-05. Oktober 2008 in Königfeld. https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi_didaktik/sozialkunde/Texte_und_Literaturtipps_Teil_B/Krautz_J_2009.pdf [Stand: 2008, eingesehen am 05.08.2018].

²⁹³ Vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2002): PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, S.1.

„*Kenntnisse und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern gegen Ende der Pflichtschulzeit in fachbezogenen und fächerübergreifenden Bereichen*“²⁹⁴, um auf Basis dieser „*spezifische Stärken und Schwächen schulischer Systeme [zu] identifizier[en] und Verbesserungsbedarf [aufzuzeigen]*.“²⁹⁵ Im Zuge dieser Untersuchung wurden vor allem die Defizite des deutschen Bildungssystems offensichtlich. So schnitten die Schüler*innen in Deutschland in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften im Vergleich zu den anderen Ländern nur unterdurchschnittlich ab. Ein weiteres Ergebnis offenbarte, dass im Bereich der Bildungsgerechtigkeit in Deutschland, im Vergleich zu allen anderen Teilnehmerstaaten, die Schulleistungen in direkter Verbindung zur sozialen Herkunft standen.²⁹⁶

Infolge der PISA-Studie wandelten sich die bildungspolitischen und gesellschaftlichen Vorstellungen von dem, was Schulbildung leisten soll, zunehmend von einer Wissensvermittlung, wie sie zuvor forciert wurde, hin zur „*Kompetenzvermittlungsfunktion*.“²⁹⁷ Dabei beschreiben Kompetenzen „– *ganz im sozialpädagogischen Sinne – nicht den Erwerb bestimmter Wissensinhalte, sondern die Entwicklung von Fähigkeiten zur Bewältigung komplexer Anforderungen*.“²⁹⁸ In Abgrenzung dazu bezieht sich der Terminus Wissen vornehmlich auf „*die von einer Person gespeicherten und reproduzierbaren Kenntnisse, Erkenntnisse, Daten und Fakten*.“²⁹⁹ In diesem Zusammenhang stellt das Vorhandensein von Wissen zwar eine notwendige Grundlage für die individuelle Kompetenzentwicklung dar, jedoch reicht Wissen allein nicht aus, um dieses im Sinne einer handlungsorientierten Perspektive anzuwenden. Der Psychologe Franz Weinert greift diesen Ansatz auf und definiert Kompetenz als „*die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten,*

²⁹⁴ Ebd., S.2.

²⁹⁵ Ebd., S.2.

²⁹⁶ Vgl. Zeit Online (2011): Der heilsame Schock. <https://www.zeit.de/2011/49/C-Pisa-Rueckblick> [Stand: 01.12.2011, eingesehen am 05.08.2018].

²⁹⁷ Aden-Grossmann, Wilma (2016): *Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: Springer Verlag, Vorwort XI.

²⁹⁸ Ebd., Vorwort XI.

²⁹⁹ Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik (o.J.): Wissen. <http://lexikon.stangl.eu/12803/wissen-formales-informales/> [Eingesehen am 02.08.2018].

*um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.*³⁰⁰

Demnach handelt es sich bei Kompetenzen um „*Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung komplexer Problemstellungen.*“³⁰¹

Neben den individuellen kognitiven Voraussetzungen sind außerdem motivationsbedingte, willensabhängige und soziale Aspekte konstitutiv, dass „*das einer Kompetenz entsprechende Verhalten in einer Anwendungssituation entsprechend gezeigt wird.*“³⁰² Auf diese Weise umfasst der Begriff der Kompetenz eine Verbindung aus theoriebasiertem oder akademischen Wissen und konkretem „*Handlungswissen.*“³⁰³

Der Unterschied zwischen Wissen und Kompetenz lässt sich wie folgt zusammenfassen: „*Wissen bildet nicht zum Selbstzweck, sondern in Begegnung mit der Wirklichkeit, am konkreten Handeln operationalisierbar, den Kern des Kompetenzbegriffs.*“³⁰⁴

Im aktuellen Diskurs der Bildungs- und Sozialwissenschaften werden unter dem Stichwort Kompetenz folgende vier Kompetenzarten gefasst: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz.³⁰⁵ Im Anhang dieser Arbeit befindet sich eine Tabelle mit umfassenden Beschreibungen aller Kompetenzarten (Vgl. Anhang, Tabelle 5). Für die vorliegende Arbeit sind insbesondere Sozialkompetenz und Selbstkompetenz von Bedeutung.

2.2 HISTORISCHE ENTWICKLUNG DER INTERNATIONALEN JUGENDARBEIT

Das folgende Kapitel stellt die geschichtlichen Grundzüge der Entwicklung der internationalen Jugendarbeit in Deutschland heraus. Wie Thimmel (2005) anmerkte,

³⁰⁰ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2011): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. http://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht_2011-03-23.pdf. Graz: Leykam Verlag, S.9.

³⁰¹ Ebd., S.9.

³⁰² Ebd., S.9.

³⁰³ Ebd., S.9.

³⁰⁴ Ebd., S.9.

³⁰⁵ Vgl. Lehman, Gabriele/Nieke, Wolfgang (o.J.): Zum Kompetenz-Modell. <http://sinus.uni-bayreuth.de/fileadmin/sinusen/PDF/modul10/text-lehmann-nieke.pdf> [Eingesehen am 06.08.2018].

mangelt es auch heute noch an einer historisch-systematischen Betrachtung, die entscheidende Etappen der Entwicklung des Handlungs- und Diskursfeldes der internationalen Jugendarbeit zusammenfasst.³⁰⁶ Im Rahmen einer Dissertationsarbeit unter dem Titel „Pädagogik der internationalen Jugendarbeit“ fasste Thimmel (2001) entscheidende Entwicklungsphasen der internationalen Jugendarbeit in historisch-analytischer Perspektive zusammen. Da es keine systematische Erfassung der Entwicklung der internationalen Jugendarbeit in der ehemaligen DDR gibt, wird sich im Rahmen dieser Forschungsarbeit auf die Entwicklung in Westdeutschland zu Zeiten der Teilung beschränkt. In Anlehnung daran werden im Folgenden nun die Grundzüge und Impulse dargestellt, welche die internationale Jugendarbeit nachhaltig beeinflussten und prägten.

2.2.1 DIE ANFÄNGE DER INTERNATIONALEN JUGENDARBEIT IN DER ERSTEN HÄLFTE DES 20. JAHRHUNDERT UND DEREN ENTWICKLUNG BIS ZUM ENDE DES ZWEITEN WELTKRIEGES

Den grenzüberschreitenden Schüler- und Jugendaustausch bezeichnet Thimmel (2001) als die „*Traditionslinie der internationalen Jugendarbeit im [damaligen] Deutschen Reich*.“³⁰⁷ Dieser entwickelte sich Ende des 19. Jahrhundert in Form der Schülerkorrespondenz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts.

Der „*internationale Personenaustausch als systematische, vom Staat geförderte Aktivität*“³⁰⁸ entstand um die Jahrhundertwende und ausgehend vom deutsch-amerikanischen Personenaustausch ab 1905. Ab 1923 entwickelte sich der internationale Studentenaustausch in Deutschland.³⁰⁹

Die historische Analyse der Entwicklung der internationalen Jugendarbeit offenbart, dass die Austauschaktivitäten stets unter starkem Einfluss der Interessen der politischen Machthaber standen und von diesen eingeschränkt wurden. So intensivierten sich die internationalen Kooperationen von Institutionen und Einzelpersonen zwischen

³⁰⁶ Vgl. Friesenhahn, Günther J./Thimmel, Andreas (2005): Internationale Jugendarbeit im Lichte ihrer wissenschaftlichen und praxisbezogenen Traditionen. In: Friesenhahn, Günther J./Thimmel, Andreas: Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Schwalbach: Wochenschauverlag, S.7.

³⁰⁷ Thimmel, Andreas (2001): Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte des Interkulturellen Lernens. Schwalbach: Wochenschauverlag, S.12.

³⁰⁸ Ebd., S.12.

³⁰⁹ Vgl. ebd., S.12.

der Weimarer und der französischen Republik infolge einer Verbesserung des deutsch-französischen Verhältnisses. Hintergrund dieser Entwicklung waren zwischenstaatliche Demokratiebestrebungen, wie sich beispielsweise in den Ergebnissen der Konferenz von Locarno sowie dem Beitritt der Weimarer Republik zum Völkerbund 1926 zeigte. Gleichzeitig wurden neue Vermittlungsstellen von international agierenden Jugendorganisationen errichtet und Netzwerke zwischen den Mitgliedern unterstützt. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass die Austauschaktivitäten zu Zeiten der Weimarer Republik im Bereich von Schüler*innen-, Student*innen- und Wissenschaftler*innenaustausch vor allem auf einen Austausch in der Fremdsprache und einer Differenz auf Grundlage der Zugehörigkeit zu verschiedenen Nationalstaaten basierte.³¹⁰

Krüger-Potratz (2001) greift diesen Sachverhalt auf, indem sie sagt, dass bei den Austauschaktivitäten der Weimarer Republik *„die Grenze zwischen dem Eigenen und dem Fremden identisch mit der politischen Grenze zwischen den Staaten [ist]. Als fremd wird definiert, was auf der jeweils anderen Seite der Staatsgrenze existiert, die andere (National-) Sprache und die andere hypothetische (National-)Kultur.“*³¹¹ Das heißt, dass die soziale Konstruktion der Nationalkultur als Differenzkriterium unhinterfragt bleibt. Ferner stellt die Autorin heraus, dass im damaligen Diskurs der internationalen Jugendarbeit in Deutschland eine Auseinandersetzung mit dem Terminus Migration noch größtenteils unbeachtet blieb.³¹²

Von zentraler Bedeutung für die Jugendarbeit zu Zeiten der Weimarer Republik sind die Symbole des Wanderns und der Fahrt, die den Jugendlichen die Möglichkeit bieten, *„Gemeinschaft zu erleben, eine relative Distanz zur Welt der Erwachsenen zu halten, Eigeninitiative und Selbstverantwortung zu entfalten sowie der elterlichen Kontrolle zu entkommen.“*³¹³ Gemessen an der Intensität der Austauschaktivitäten kann diese Zeit als eine florierende Phase des Austausches bezeichnet werden, die jedoch mit der Machtergreifung Hitlers 1933 ein jähes Ende fand. Zu Zeiten des Nationalsozialismus wurden sämtliche Bündnisse in die Hitlerjugend eingegliedert, die

³¹⁰ Vgl. ebd., S.12-13.

³¹¹ Ebd., S.13.

³¹² Vgl. ebd., S.16.

³¹³ Ebd., S.17.

der politischen Instrumentalisierung der außen- und innenpolitischen Ziele des Regimes dienten.³¹⁴

2.2.2 DIE ENTWICKLUNG INTERNATIONALER JUGENDARBEIT IN DER BRITISCHEN, AMERIKANISCHEN UND FRANZÖSISCHEN BESATZUNGSZONE

Bis zur Gründung der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 1949 war es nur wenigen Jugendlichen aus den westlichen Besatzungszonen möglich, in andere westeuropäische Länder zu reisen. Die Mobilitätsfreiheit war sowohl politisch als auch geografisch im Sinne der Westintegration und Abgrenzung gegenüber der sowjetischen Besatzungszone eingeschränkt.³¹⁵

Als verbindendes Ziel der britischen, amerikanischen und französischen Besatzungszonen wurde in den Nachkriegsjahren die Stärkung der Demokratie im deutschen Staat definiert. So ist *„[d]ie von den westlichen Besatzungsmächten geförderte politische Bildung, einschließlich der Jugendarbeit und Erwachsenenbildung in den ersten Nachkriegsjahren, [...] ausdrücklich auf internationale Verständigung gerichtet.“*³¹⁶

Besonders in der französischen Besatzungszone wurden weitreichende Internationalisierungsbestrebungen in den Nachkriegsjahren vorangetrieben, welche sich dem damaligen Stand erst Ende der 1990er Jahre wieder annäherten.³¹⁷ Internationale Begegnungen dienten in dieser Zeit dabei vorrangig der Stärkung von Demokratisierungsprozessen in Deutschland und der Unterstützung einer deutsch-französischen Versöhnung.³¹⁸

Entscheidend für diese Phase ist, dass die politische Dimension der Jugendarbeit in jenen Jahren eine zuvor unbekannte Bedeutung erhielt. Jedoch waren die Teilnehmer*innen der Maßnahmen in der Regel Schüler*innen und Jugendliche, die bereits in unterschiedliche Organisationen eingebunden waren. Ein weiteres Einschränkungsmerkmal ist, dass sich die Internationalisierungsbestrebungen lediglich

³¹⁴ Vgl. ebd., S.17.

³¹⁵ Vgl. ebd., S.17-18.

³¹⁶ Ebd., S.20.

³¹⁷ Vgl. ebd., S.20.

³¹⁸ Vgl. ebd., S.20.

auf Aktivitäten zwischen Deutschland und Frankreich konzentrierten. In diesem Zusammenhang kann weitestgehend von einer binationalen Beschränkung gesprochen werden. Weitere strukturelle Problembereiche, die bis heute noch erkennbar sind, belaufen sich auf die Selektion der Teilnehmer*innen auf Grundlage von finanziellen Ressourcen, dem Bildungs- als auch dem bereits erwähnten Organisationsgrad.

Die Zielformulierungen der britischen und amerikanischen Besatzungsmächte beziehen sich in erster Linie auf die Stärkung von Demokratiebildungsprozessen in den zwei Besatzungszonen. So veranlasste die Erziehungsabteilung der britischen Militärregierung 1947 und 1948 beispielsweise, dass 2.000 deutsche und 1.000 britische Vertreter*innen das jeweils andere Land besuchten, um „*demokratisches Handeln und gemeinschaftliches Handeln*“³¹⁹ in der deutschen Besatzungszone zu fördern. Ebenso legte das amerikanische Außenministerium großen Wert auf internationale Austauschbegegnungen.³²⁰ Um diesen binationalen zu fördern, fanden 1947 beispielsweise internationale Jugendtreffen in München statt mit dem Ziel „*die Isolierung der deutschen Jugend zu durchbrechen, das Gespräch aufzunehmen, das gegenseitige Verständnis zu fördern und erste Grundlagen für eine Versöhnung zu legen.*“³²¹

Gleichermaßen war die Jugendpolitik der Besatzungszonen, konform mit dem der Weimarer Republik, eingebunden in den politischen intendierten Kontext, der zu jener Zeit eine klare antikommunistische Position vertrat und die Maßnahmen danach ausrichtete.³²²

Entscheidend für die Periode bis Anfang der 1950er Jahre war, dass es eine Vielzahl von engagierten Jugendlichen und Jugendorganisationen gab, die sich „*für die Idee eines vereinigten Europas*“³²³ einsetzten, was besonders in der französischen Besatzungszone vorangetrieben wurde. Jedoch schränkte die französische Politik ab 1951 ihr Wirken im Bereich internationale Jugendbegegnungen stark ein, indem sie sich

³¹⁹ Ebd., S.19.

³²⁰ Vgl. ebd., S.20.

³²¹ Brunn, Gerhard (1997): Das Europäische Jugendtreffen 1951 auf der Loreley und der gescheiterte Versuch einer europäischen Begegnung. In: Reulecke, Jürgen (Hrsg.): Rückkehr in die Ferne. Die deutsche Jugend in der Nachkriegszeit und das Ausland. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.81.

³²² Vgl. Thimmel, A., Pädagogik der internationalen Jugendarbeit, S.20-21.

³²³ Ebd., S.21.

in den Folgejahren wieder auf die klassischen Instrumente der Kulturpolitik, wie der Vermittlung der französischen Kultur und Sprache, konzentrierte.³²⁴

2.2.3 ENTWICKLUNG INTERNATIONALER JUGENDARBEIT VON 1950 BIS 1970 IN WESTDEUTSCHLAND

Die 1950er Jahre waren in erster Linie von westeuropäischen Einigungsbestrebungen geprägt, die im Jahr 1957 zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) führten. Auch diese Abkommen sind wiederum in ihrem politisch-intendierten Kontext zu und vor dem Hintergrund der anhaltenden Ost-West-Spannungen zu verstehen. Auf Grundlage der Tatsache, dass diplomatische Beziehungen lediglich zu Staaten aufgenommen wurden, die die DDR völkerrechtlich nicht anerkannten, blieben auch die durchgeführten Austauschmaßnahmen geografisch begrenzt.³²⁵

Als entscheidendes Ereignis dieser Periode ist die Verabschiedung des Bundesjugendplans 1950 zu erwähnen, der es sich zur Aufgabe machte, „*kontinuierlich Jugend und Jugendarbeit zu fördern*.“³²⁶ Indem Aktivitäten von Jugendverbänden und weiteren Jugendhilfeorganisationen durch den Bundesjugendplan geringfügig finanziell unterstützt wurden, wurde somit die Grundlage für ein öffentliches Fördersystem der internationalen Jugendarbeit in Deutschland geschaffen.³²⁷

Die 1960er Jahre waren vor allem gekennzeichnet durch ein binational organisiertes System und eine Expansion der internationalen Jugendarbeit. Die Bundesrepublik nutzte den außenpolitischen Handlungsspielraum durch die EWG und schloss Anwerbeabkommen mit verschiedenen Staaten ab. Parallel dazu wurden auch Netzwerke mit den Jugendorganisationen dieser Länder aufgebaut.³²⁸

In den 1960er Jahren wurden im Sinne der Bildungsexpansion neue Institutionen gegründet, die vom Bund verstärkt finanziell unterstützt und ausgebaut wurden, wie beispielsweise die Schaffung des Deutsch-Französischen Jugendwerks im Jahr 1963

³²⁴ Vgl. ebd., S.21.

³²⁵ Vgl. ebd., S.22.

³²⁶ Ebd., S.23.

³²⁷ Vgl. ebd., S.23.

³²⁸ Vgl. ebd., S.26.

zeigte.³²⁹ Hintergrund dieser Entwicklung war die sogenannte Bildungsreform der 1960er Jahre in Deutschland.³³⁰ Ökonomische Überlegungen führten zu der Zielformulierung, das Bildungs- und Schulsystem an die sich verändernden „wissenschaftlich-technischen Anforderungen der Gegenwart“³³¹ anzupassen, nachdem bis dato ein starres Festhalten an einem Bildungssystem vorherrschend war, wie es noch bis zum Ersten Weltkrieg in Deutschland bestanden hatte.³³² Neben dieser ökonomischen Perspektive traten außerdem sozialpolitische Erwägungen in den Vordergrund. Aus soziologischer Perspektive machte Peisert (2012) beispielsweise auf die Unterrepräsentation unterschiedlicher Bevölkerungsschichten, bestehende Zugangsbeschränkungen und Bildungsbeschränkungen, vor allem der Arbeiterklasse, aufmerksam.³³³

So fand auch im Feld der Jugendarbeit eine Auseinandersetzung mit den konzeptionellen Schwächen des Arbeitsfeldes statt und es wurden Überlegungen dahingehend angebracht, wie Jugendliche, die bis dato in den Programmformaten der Jugendarbeit noch unterrepräsentiert waren, stärker einbezogen werden konnten. Dahingehend wurde auch die Forderung nach einer stärkeren Ausrichtung der Jugendarbeit nach den Bedürfnissen der Jugendlichen sowie speziell der Einbezug von Jugendlichen aus der Mittelschicht laut. Damit veränderte sich die Zielgruppenformulierung der Jugendarbeit erstmals gegen die noch bis Mitte der 60er dominierende Gruppe der „gebildeten Jugend als prägnante Gestalt der Jugendgeneration.“³³⁴

Seit 1955 war es westdeutschen Jugendgruppen möglich, Israel zu besuchen. Die Möglichkeit einer Rückbegegnung seitens junger Erwachsener aus Israel bestand ab Mitte der 1960er Jahre. Als Reaktion auf antisemitische Vorfälle in der Bundesrepublik wurde Ende der 60er Jahre die Forderung nach intensiverer politischer Bildung laut. Politik und Regierung reagierten insofern auf die Geschehnisse, als dass es zur

³²⁹ Vgl. Deutsch-Französisches Jugendwerk – DFJW (o.J.): Elyseevertrag/DFJW-Abkommen. <https://www.dfjw.org/meldungen/elyseevertrag-dfjw-abkommen.html> [Eingesehen am 11.08.2018].

³³⁰ Vgl. Tetzler, Michael (2012): Sozialpädagogische Theorieperspektiven und der Capabilities Approach. In: Schmid, Marc/Rensch, Katharina/Schlüter-Müller, Susanne (Hrsg.) (2012): Handbuch psychiatriebezogene Sozialpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.60.

³³¹ Ebd.

³³² Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2017): Schulgeschichte nach 1945: Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart. <https://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunftsbildung/229702/schulgeschichte-nach-1945?p=all> [Stand: 01.01.2017, eingesehen am 04.08.2018].

³³³ Vgl. ebd.

³³⁴ Thimmel, A., Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. S.28.

Erhöhung der finanziellen Förderung von Jugendreisen nach Israel kam. Parallel dazu entstanden ab 1965 Jugendaustauschmaßnahmen mit Tunesien, Marokko und Ägypten, die jedoch durch die Nahostkrise 1967 eingedämmt wurden. Die Expansion der internationalen Jugendarbeit zeigte sich ab 1965 verstärkt in bilateral geförderten Jugendaustauschabkommen. So existierten 1968 bereits 23 Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik und weiteren Staaten.³³⁵ Gleichermaßen wurden vermehrt Begegnungen mit Entwicklungsländern durchgeführt, woraus sich ein eigener Diskurs bezüglich der entwicklungspädagogischen Praxis in Kombination mit einer daran angelehnten pädagogischen Reflexion entwickelte.³³⁶

1967 wurde der Internationale Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland e.V. (IJAB) auf Grundlage eines Beschlusses des Deutschen Bundestages vom damaligen Bundesminister für Familie und Jugend gegründet. Mit der Gründung von IJAB wurde erstmals eine Einrichtung für internationale Jugendarbeit und jugendpolitische Zusammenarbeit auf Bundesebene geschaffen. Ferner markiert die Schaffung von IJAB den *„Ausdruck des Willens zur verstärkten Förderung des Austauschs von Fachkräften der Jugendarbeit und ein Zeichen für den gestiegenen Stellenwert des interkulturellen Lernens im internationalen Rahmen.“*³³⁷

Im Jahr 1969 begann mit der Regierungserklärung des damaligen Bundeskanzlers Willy Brandt *„die Phase ernsthafter Bemühungen zu der Verwirklichung eines europäischen Förderungssystems für die Veranstaltungen der international organisierten Jugendverbände.“*³³⁸ Ein Jahr später wurde das Europäische Jugendzentrum (EJZ) in Straßburg gegründet, das 1973 als transnationale Organisation im Bereich des Europarates seine Arbeit aufnahm. Die Gründung von IJAB und EJZ sind zwei von vielen Beispielen für die zunehmende Institutionalisierung der internationalen Jugendarbeit ab den 1960er Jahren.

Die Entwicklung des Feldes sowie die Entstehung zahlreicher binationaler Austauschformate gingen jedoch auch einher mit der Notwendigkeit, organisatorische und konzeptionelle Veränderungsprozesse einzuleiten. Spätestens Ende der 1960er

³³⁵ Vgl. ebd., S.26-27.

³³⁶ Vgl. ebd., S.27.

³³⁷ Ebd., S.28.

³³⁸ Ebd., S.26.

Jahre war eine konzeptionelle Abwendung von Wiedergutmachung und Völkerverständigung, wie sie in den Nachkriegs- und 1950er Jahren fokussiert wurde, zu beobachten. Der Schwerpunkt verschob sich nun auf eine stärkere Fokussierung der Freizeitinteressen der Jugendlichen. Dies wiederum machte den Widerspruch deutlich, um eine Balance zwischen dem politischen Anspruch der Jugendbegegnungsmaßnahmen einerseits und einer Orientierung an den Bedürfnissen der Jugendlichen nach Urlaub und Ferienspaß andererseits zu finden. Im wissenschaftlichen Feld wurde in jener Zeit deswegen vermehrt gefordert, eine Aufspaltung der Jugendarbeit in einen politischen und einen freizeitbezogenen Bereich zu vollziehen. Der internationale Jugendaustausch wurde bis dato *„vielfach als eine Freizeitbeschäftigung eingestuft. Internationale Verständigung wird dann fast ausschließlich als Begegnung in den Sommerferien betrieben, mit Zeltlagern, Fahrten, Freizeiten [...] Die Gefahr, dass dabei das Internationale nur noch als Ferienhobby aufgefasst wird [...] liegt auf der Hand.“*³³⁹

Gleichzeitig gab es in den 1960er Jahren erste Hinweise darauf, dass ein Zusammenhang zwischen internationaler Jugendarbeit und Arbeitsmigration hergestellt wurde. So wurden beispielsweise im Zusammenhang mit dem Anwerbeabkommen mit Italien junge Arbeiter*innen und Jugendliche unter den Gastarbeiter*innen als neue Zielgruppe der internationalen Jugendarbeit benannt. Damit wurde *„der inhaltliche Zusammenhang zwischen Internationalität einerseits und Interkulturalität im Kontext der Migrationsgesellschaft andererseits in dieser frühen Phase [...] in der BRD offensiv angesprochen.“*³⁴⁰ Beide Thematiken wurden damals unter der internationalen Jugendarbeit zusammengefasst. In Bezug auf ihre pädagogische Zuordnung wird die sogenannte „Ausländerpädagogik“ *„nicht als Defizitpädagogik konzeptualisiert, sondern als ein gegenseitiger Lernprozess“*³⁴¹, aus der sich in den 1980er Jahren der Ansatz der interkulturellen Pädagogik entwickelte.³⁴² Jedoch hatten die migrationsbezogenen Überlegungen in den 1970er Jahren noch keine praxis- und theoriebezogenen Konsequenzen innerhalb des Feldes der internationalen Jugendarbeit. Grund hierfür ist, dass zu jener Zeit die „Ausländerpädagogik“ vorrangig der

³³⁹ Ebd., S.30.

³⁴⁰ Ebd. S.30-31.

³⁴¹ Ebd., S.31.

³⁴² Vgl. ebd., S.31.

„Schulpädagogik und im Kontext der „Ausländersozialarbeit“ der Sozialpädagogik/Sozialarbeit“³⁴³ zugeordnet war mit dem Ziel der „Behebung der Defizite der „Gastarbeiterkinder“.³⁴⁴

Deutlich wurde dennoch, dass erstmals in der Geschichte der internationalen Jugendarbeit die Doppelstruktur des Feldes als politisches Handlungs- und pädagogisches Lernfeld kritisch diskutiert und hin zu einer „vergesellschafteten Jugendarbeit“ thematisiert wurde.³⁴⁵

Die 1970er Jahre waren geprägt durch die Ostpolitik des damaligen Bundeskanzlers Willy Brandt und des Außenministers Walter Scheel. Im Zuge dessen wurde der internationalen Jugendarbeit ein erhöhter Stellenwert als Unterstützungsinstrument der Ostpolitik in Richtung einer stärkeren Friedensentwicklungspolitik zugesprochen. Konform mit den politischen Zielen der Regierung sollte die Jugendarbeit nun dazu beitragen, zu einer Völkerverständigung im Sinne eines Friedensprozesses in den osteuropäischen Ländern beitragen. Finanzielle Unterstützung wurde seitens der Regierung dahingehend jedoch nicht zur Verfügung gestellt.

Im gleichen Zeitraum kam es 1973/74 zum Anwerbestopp, worauf Ende der 1970er Jahre „die systematische Politisierung des Ausländerproblems“³⁴⁶ begann. Hintergrund der Entwicklung war der mit dem Anwerbestopp verbundene Familiennachzug und die Einführung der Schulpflicht für die Kinder der sogenannten Arbeitsmigrant*innen sowie Fragen hinsichtlich einer Eingliederung dieser Kinder ins deutsche Schulsystem, die meist lediglich über mangelhafte Deutschkenntnisse verfügten.³⁴⁷ Dieser Umstand war wiederum dadurch bedingt, dass bis dato noch keine bildungspolitischen Maßnahmen, beispielsweise im Bereich Sprachbildung, eingeführt wurden, um die Teilhabechancen der Arbeitsmigrant*innen zu fördern, weshalb die

³⁴³ Ebd., S.31.

³⁴⁴ Ebd., S.31.

³⁴⁵ Vgl. Richard Münchmeier (1996): Die Vergesellschaftung von Wertgemeinschaften: Zum Wandel der Jugendverbände in der Nachkriegs-Bundesrepublik. In: Olk, Thomas/Rauschenbach, Thomas/Sachße, Christoph (Hrsg.): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen - Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S.212.

³⁴⁶ Thränhardt, Dietrich (1996): Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Erweiterte Neuauflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S.303.

³⁴⁷ Vgl. Auernheimer, Georg (2012): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 7. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG), S.40.

Integration der Kinder der Arbeitsmigrant*innen in das deutsche Schulsystem zunehmend zum Problem seitens der Regierung deklariert wurde.³⁴⁸

Parallel zu dieser Entwicklung wurde der Begriff Identität zum Kernbegriff im politischen Diskurs. Für die internationale Jugendarbeit hatte dies zur Folge, dass im Rahmen des konservativ geprägten Staatsdiskurses um kollektive Identität die Vorstellung einer nationalen Identität in die Jugendarbeit eingeführt wurde. Dies bedingte den Umstand, dass „[o]hne eine kritische Reflexion [...] der Begriff der „Gesellschaft“ durch „Kultur“ und Nation ersetzt“³⁴⁹ wurde.

2.2.4 DIE ENTWICKLUNG INTERNATIONALER JUGENDARBEIT AB 1980

Tiefgreifende Strukturänderungsmerkmale ergaben sich durch die Epochenwende 1989/90 in der internationalen Politik, woraufhin auch die außenpolitischen Beziehungen zu ost- und mitteleuropäischen Staaten neue Dimensionen erhielten. Darauf folgte, dass ab Mitte der 1990er Jahre einer Vielzahl von ost- und mitteleuropäischen Ländern politische und wirtschaftliche Perspektiven im Kontext der Europäischen Union gewährt wurden. Im vereinten Deutschland waren öffentliche Diskurse vor allem geprägt durch Diskussionen über die „*wirtschaftliche, politische, soziale und psychologische Integration der Menschen aus Ostdeutschland in ein gesellschaftliches, politisches und wirtschaftliches System des „Westens“*“. ³⁵⁰

Stichworte wie „nationaler Diskurs“ und Migration gingen mit diesem Diskurs einher und machten, wie in Kapitel eins beschrieben, die Ablehnung seitens der Regierung und Gesellschaft deutlich, dass sich Deutschland durch Arbeits- und Fluchtmigration zu einem Einwanderungsland entwickelt hatte und noch „*an der Fiktion einer homogenen deutschen Nation*“³⁵¹ festhielt.

Parallel zu den politischen Veränderungen brachten die Jahre von 1980 bis 1999 für die internationale Jugendarbeit grundlegende Veränderungen in praktischer, konzeptioneller als auch institutioneller Sicht. So kam es zur Entstehung eigener

³⁴⁸ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2012): Probleme der Integration. <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138020/probleme-der-integration?p=all> [Stand: 31.05.2012, eingesehen am 12.08.2018].

³⁴⁹ Thimmel, A., Pädagogik der internationalen Jugendarbeit, S.34.

³⁵⁰ Ebd., S.39.

³⁵¹ Ebd., S.40.

Trägerstrukturen durch die Gründung zahlreicher Initiativen und Vereine, die jedoch aufgrund von knappen finanziellen Ressourcen ein hohes Risiko tragen mussten. Anfang der 1990er Jahre wurde die internationale Jugendpolitik vermehrt als eigenständiger Politikbereich definiert, woran hohe politische Anforderungen seitens der Regierung gestellt wurden. Jedoch wurden trotz der Vergrößerung der Wohnbevölkerung in der Bundesrepublik um die Bürger*innen der ehemaligen DDR die Finanzmittel für internationale Jugendarbeit nicht erhöht. Die Finanzsumme der 1980er Jahre blieb bei erhöhtem Bedarf somit identisch. Dennoch kam es zur Erweiterung des Spektrums, indem Menschen mit Migrationshintergrund in die Maßnahmen einbezogen wurden mit dem Ziel, die „*Situation der in der Bundesrepublik Deutschland lebenden jungen Ausländer besser zu verstehen.*“³⁵² 1988 wurde mit dem Programm Jugend für Europa das erste europäische Aktionsprogramm für junge Menschen im außerschulischen Bildungsbereich beim IJAB in Bonn ins Leben gerufen – mit dem Ziel der Förderung multilateraler Aktivitäten von Jugendlichen und Fachkräften im Feld.³⁵³ Das Programm war zunächst bis 1991 angelegt, wurde jedoch zuerst bis 1994 und innerhalb einer dritten Förderperiode bis 1999 verlängert.³⁵⁴ 1998 wurde Jugend für Europa durch den Europäischen Freiwilligendienst als neues EU-Aktionsprogramm erweitert.³⁵⁵ Dieser ermöglichte es Jugendlichen, einen Freiwilligendienst in einer gemeinnützigen Organisation innerhalb der Länder der Europäischen Union zu leisten.

Kennzeichnend für die 1990er Jahre war, dass trotz geringer finanzieller Mittel seitens des Staates eine Vielzahl kleiner spezialisierter Institutionen entstand. Nach der Vereinigung Deutschlands im Jahr 1990 begann eine Politik der Aussöhnung und es verstärken sich die jugendpolitischen Aktivitäten nach Ost- und Mitteleuropa.³⁵⁶

Im Inneren sah sich die Bundesrepublik mit einer Zunahme an rechtsextremen Übergriffen konfrontiert. Die Internationale Jugendarbeit reagierte insofern, als dass sie verstärkt Konzepte zur Förderung der sogenannten interkulturellen Kompetenz

³⁵² Ebd., S.42.

³⁵³ Vgl. Jugend für Europa: Unsere Geschichte. <https://www.jugendfuereuropa.de/ueber-jfe/geschichte/> (eingesehen am 03.03.2018).

³⁵⁴ Vgl. IJAB (2017): 50 Jahre IJAB. 50 Jahre internationale Jugendarbeit und jugendpolitische Zusammenarbeit. Stand: März 2017. Bonn: IJAB – Fachstelle für internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V..

³⁵⁵ Vgl. Thimmel, A., Pädagogik der internationalen Jugendarbeit, S.43.

³⁵⁶ Vgl. ebd., S.43.

fokussierte. Als Konsequenz auf die Brandanschläge auf türkische Familien in Solingen und Mölln wurde 1994 die Deutsch-Türkische Vereinigung über die jugendpolitische Zusammenarbeit unterzeichnet. Im Jahr 1998 begann der bilaterale Fachaustausch mit der Türkei.³⁵⁷

2.2.5 DIE ENTWICKLUNG DER INTERNATIONALEN JUGENDARBEIT VON 2000 BIS 2017

Im Jahr 2000 beschloss die EU das Aktionsprogramm Jugend, welches die dritte Förderperiode von Jugend für Europa ablöste. Das Programm umfasste mehrere Tätigkeiten bereits existierender Programme, wie beispielsweise Jugend für Europa und den Europäischen Freiwilligendienst, und bündelte diese in einem Instrument.³⁵⁸ Ein Jahr später veröffentlichte die EU-Kommission das Weißbuch unter dem Titel „Neuer Schwung für die Jugend Europas“, mit der eine Grundlage für die jugendpolitische Zusammenarbeit innerhalb der EU festgehalten wurde, mit dem Ziel der Stärkung der Zusammenarbeit der Akteur*innen im Feld und der Einbindung junger Menschen in die sie betreffenden Entscheidungen.³⁵⁹ Dabei wurden vor allem den Bereichen Partizipation, Freiwilligendienst und der Generierung von Wissen über Jugend eine besondere Bedeutung innerhalb der Maßnahmen zugesprochen.³⁶⁰

Ebenfalls 2001 wurde die sogenannte Arbeitshilfe für den deutsch-türkischen Jugendaustausch im Rahmen einer bilateral zusammengesetzten Arbeitsgruppe verabschiedet und damit Qualitätsstandards zur Durchführung internationaler Jugendaustauschprojekte auf beiden Seiten festgelegt.³⁶¹

Gleichzeitig stieg auch das Interesse seitens Wissenschaft und Forschung zu den Wirkungen internationaler Jugendarbeit. Im Jahr 2006 erschien erstmals die Langzeitstudie zum Thema der Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen, in denen der Einfluss von Jugendprojekten auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen untersucht wurde. Herausgegeben wurde die Studie von Thomas

³⁵⁷ Vgl. IJAB, 50 Jahre IJAB.

³⁵⁸ Vgl. EUR-Lex (2007): Aktionsprogramm Jugend 2000-2006. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=URISERV:c11603> [Stand: 20.02.2007, eingesehen am 13.08.2018].

³⁵⁹ Vgl. EUR-Lex (2011): Weißbuch Jugend. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11055> [Stand: 13.04.2011, eingesehen am 13.08.2018].

³⁶⁰ Vgl. ebd.

³⁶¹ Vgl. IJAB Journal (2017): Im Fokus: 50 Jahre IJAB. Stand: Dezember 2017. Bonn: IJAB – Fachstelle für internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland, S.27.

(2006). Diese Studie war ebenfalls Grundlage für die in der hier vorliegenden Arbeit verwendeten Leitfadenterviews mit den Jugendlichen mit Fluchterfahrung (siehe Kapitel 3.4.1).

Im Jahr 2007 kam es zur Weltwirtschaftskrise, die nicht nur das amerikanische Immobilien- und Bankensystem erfasste, sondern auch auf Europa übergriff. Die daraus resultierende „Eurokrise“ führte unter anderem zur vermehrten Jugendarbeitslosigkeit.³⁶²

Als Reaktion darauf kam es 2009 zur Verabschiedung der EU-Jugendstrategie durch die Jugendminister*innen der EU-Mitgliedsstaaten mit dem Ziel, *„mehr Möglichkeiten und Chancengleichheit für alle jungen Menschen im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt zu schaffen“*³⁶³ sowie gesellschaftliches Engagement, soziale Eingliederung und mehr Solidarität unter jungen Menschen zu fördern.

Beginnend mit Protesten gegen die Regierung in Tunesien im Jahre 2010 griffen Forderungen nach Demokratie und Gerechtigkeit auch schnell auf weitere Länder über. Vor allem waren es junge Menschen, die den sogenannten „Arabischen Frühling“ prägten.³⁶⁴ In Syrien wurden die Reformbewegungen gewaltsam niedergeschlagen und aus den zunächst friedlichen Protesten entwickelte sich ein Bürgerkrieg. Als Reaktion darauf flohen Millionen von Menschen in die umliegenden Länder Jordanien, den Libanon, die Türkei, den Irak und Ägypten.³⁶⁵ Vor allem die Bundesregierung Deutschland zeigte die Bereitschaft, einen Teil der Menschen, die aufgrund des Krieges in und um Syrien ihr Land verlassen hatten, aufzunehmen. Gleichzeitig gewannen in Deutschland und anderen europäischen Ländern rechtspopulistische und nationalistische Strömungen an Zuwachs.³⁶⁶

Angesichts dieser Herausforderungen wurden seitens Fachkräften und Akteur*innen innerhalb der internationalen Jugendarbeit die Frage immer lauter, ob internationale Jugendarbeit stärker politisch ausgerichtet werden muss. So wurden ab 2013 vermehrt Tagungen und Konferenzen initiiert, auf denen diskutiert wurde, wie die

³⁶² Vgl. IJAB, 50 Jahre IJAB.

³⁶³ IJAB Journal (2017): Im Fokus: 50 Jahre IJAB. Stand: Dezember 2017. Bonn: IJAB – Fachstelle für internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland, S.32.

³⁶⁴ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2016): Der Arabische Frühling und seine Folgen. <http://www.bpb.de/izpb/238933/der-arabische-fruehling-und-seine-folgen?p=all> [Stand: 13.12.2016, eingesehen am 13.08.2018]

³⁶⁵ Vgl. Frankfurter Rundschau (2018): Der Krieg in Syrien. <http://www.fr.de/politik/armut-der-krieg-in-syrien-a-1465701> [Stand: 12.03.2018, eingesehen am 13.08.2018].

³⁶⁶ Vgl. IJAB, 50 Jahre IJAB.

internationale Jugendarbeit nachhaltig in andere Felder der Kinder- und Jugendhilfe integriert werden kann, um mehr jungen Menschen den Zugang zur internationalen Jugendarbeit zu ermöglichen. Themen wie Inklusion, der Einbezug von Jugendlichen mit Fluchthintergrund in die Projektformate der internationalen Jugendarbeit mit dem Ziel, eine nachhaltige Entwicklung in der Jugendarbeit zu fördern, werden in diesem Kontext zunehmend angestrebt.³⁶⁷

2.2.6 ZUSAMMENFASSUNG DER ENTWICKLUNG DER INTERNATIONALEN JUGENDARBEIT

Allgemeingültig für den gesamten Entwicklungsprozess ist, dass die internationale Jugendarbeit in Deutschland stets den politischen Interessen der führenden Machthaber unterlag. So bestand die Intention der Durchführung von Jugendbegegnungen in der französischen Besatzungszone nach dem Zweiten Weltkrieg beispielsweise aus dem Ziel der Stärkung der Demokratieprozesse im Sinne der westlichen Großmächte sowie der Unterstützung einer deutsch-französischen Versöhnung.³⁶⁸ Gleichmaßen unterlag die Selektion der Teilnehmer*innen Kriterien wie dem Vorhandensein eines (hohen) Bildungsgrades, finanziellen Ressourcen und dem Organisationsgrad.³⁶⁹ Auch wenn die aktuelle Tendenz besteht, dass mehrheitlich Jugendliche, die bereits über ein gewisses Maß an internationaler Bildungserfahrung verfügen, an Projektmaßnahmen der internationalen Jugendarbeit teilnehmen³⁷⁰, so ist es eines der erklärten Ziele, „Zugang für Jugendliche aus allen Milieus, Regionen und allen Schulformen“³⁷¹ zu ermöglichen.

Entwickelte sich die internationale Jugendarbeit Ende des 19. Jahrhunderts noch auf Grundlage zur Unterstützung und Förderung der Fremdsprachenkenntnisse und auf Basis der Zugehörigkeit von Nationalkulturen³⁷², wurde die Intention im Sinne einer Völkerverständigung hin zu einer gesellschaftsbezogenen Haltung mit Beginn der 1960er Jahre und im Zuge der Bildungsexpansion anfänglich aufgebrochen. So fand

³⁶⁷ Vgl. IJAB, 50 Jahre IJAB.

³⁶⁸ Vgl. Thimmel, A., Pädagogik der internationalen Jugendarbeit, S.20.

³⁶⁹ Vgl. ebd., S.20.

³⁷⁰ Vgl. Thimmel, A., Reflexive interkulturelle und internationale Jugendarbeit – Konzepte der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft, S.21.

³⁷¹ Ebd., S.21.

³⁷² Vgl. Thimmel, A., Pädagogik der internationalen Jugendarbeit, S.12.

erstmalig eine Auseinandersetzung mit migrationspolitischen Entwicklungsprozessen und dem Ziel, die Teilhabe von Jugendlichen „unter den Gastarbeitern in der Bundesrepublik“³⁷³ zu gewährleisten, statt. Auf diese Weise wird „[d]ie hier deutlich gewordenen Doppelstruktur des Feldes als pädagogisches Lernfeld und politisches Handlungsfeld“³⁷⁴ erstmalig im Verlauf der Historie der internationalen Jugendarbeit deutlich. Jedoch ändert sich diese Haltung in den 1970er Jahren mit Inkrafttreten des Anwerbestopps 1973 hin zu einem national fokussierten Diskurs in Bezug auf „die systematische Politisierung des Ausländerproblems.“³⁷⁵

Ähnlich den Entwicklungen zu Zeiten der Weimarer Republik, wie sie in Kapitel 2.2.1 beschrieben wurden, hatte dieser politische Diskurs zur Folge, dass sich wiederum die Vorstellung eines stark national-konservativen Verständnisses von Kultur und Identität durchsetzte.

Anfang der 1990er Jahre wurden hohe pädagogische Anforderungen an die internationale Jugendarbeit im Sinne der „Leistung eines Beitrages zur Völkerverständigung“³⁷⁶ gesetzt. Dieser hohe Anspruch stand dahingehend im Widerspruch zur Situation nach der deutschen Wiedervereinigung, dass sich zwar die Zahl der potenziellen Teilnehmer*innen und Mitarbeiter*innen erhöhte, jedoch nicht die Finanzierungsmittel. Hierbei handelt es sich um eine Herausforderung, die sich die internationale Jugendarbeit auch aktuell in besonderem Maße gegenübergestellt sieht und auf die in Kapitel 2.2.3 näher eingegangen wird.

Ebenfalls stellen die Migrations- und Fluchtbewegungen, die insbesondere ab 2011 einsetzten, die Jugendarbeit in Deutschland wiederum vor erneute Herausforderungen. Die Zielsetzung der internationalen Jugendarbeit fokussiert vor diesem Hintergrund vor allem die Entwicklung neuer inklusiver Konzepte zur Förderung der Beteiligung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Gleichzeitig ist gesellschaftlich erneut eine verstärkte Hinwendung zu national geprägten Diskursen zu verzeichnen. Diese Entwicklung wirft vermehrt Fragen seitens der Akteur*innen der Jugendarbeit nach der stärker politischen Positionierung dieser im Feld auf, um diesen

³⁷³ Ebd., S.30.

³⁷⁴ Ebd., S.31.

³⁷⁵ Ebd., S.33.

³⁷⁶ Ebd., S.42.

Tendenzen entgegenzuwirken mit dem Ziel, gleichberechtigte Bildungschancen für alle in Deutschland lebenden Jugendlichen zu ermöglichen.

Um die mögliche Wirkung zum Erreichen dieser Zielformulierung zu analysieren, werden im folgenden Kapitel, die Grundzüge sowie die rechtliche Verortung der internationalen Jugendarbeit im Feld der Jugendarbeit in Deutschland herausgestellt.

2.3 GRUNDZÜGE, SELBSTVERSTÄNDNIS UND BILDUNGSANSATZ DER INTERNATIONALEN JUGENDARBEIT

Das folgende Kapitel schafft einen Überblick zu den Grundzügen und dem Selbstverständnis sowie dem zentralen Bildungsansatz der internationalen Jugendarbeit. Hierfür werden in einem ersten Schritt die Grundzüge und die Verortung im Praxisfeld der Jugendarbeit herausgestellt. In einem zweiten Schritt schließt sich eine inhaltlich fokussierte Betrachtung zum Selbstverständnis als auch den Zielen und Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit mit dem Fokus auf Gewährleistung grenzüberschreitender Mobilität und der Schaffung interkultureller Lernerfahrungen an. Den Abschluss markiert ein Kapitel zum non-formalen Lernen als den zentralen Bildungsansatz der internationalen Jugendarbeit, unter Berücksichtigung der Hauptziele dieses Ansatzes.

2.3.1 GRUNDZÜGE UND VERORTUNG DER JUGENDARBEIT

Die internationale Jugendarbeit ist Teil der Jugendarbeit. Die Verortung der Jugendarbeit ist sowohl in wissenschaftlicher als auch in politischer Hinsicht ein schwieriges Unterfangen. Im Folgenden soll zunächst die Frage der wissenschaftlichen Verortung aufgezeigt werden, um anschließend die rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen der Jugendarbeit in Deutschland aufzuzeigen.

Der Begriff der Sozialen Arbeit umschließt gegenwärtig als Oberbegriff die zwei Bereiche Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Diese Bereiche wurden in der Geschichte getrennt betrachtet, da sie unterschiedliche Zugänge und Zielsetzungen verfolgten.³⁷⁷

Im Zuge der Industrialisierung gewann die sogenannte Soziale Frage an Bedeutung. Mit dem Begriff der Sozialen Frage werden in erster Linie die *„sozialen Probleme bezeichnet, die es in Deutschland seit Mitte des 19. Jahrhunderts als Folge der Industriellen Revolution gab.“*³⁷⁸ Dabei bezog sich die Soziale Frage vor allem auf die damaligen Missstände in der kapitalistischen Gesellschaft, den wachsenden Bevölkerungszahlen und einer damit verbundenen Massenarbeit breiter Gesellschaftsschichten.³⁷⁹

Die rasant ansteigende Armut machte es notwendig, Menschen in Not nicht mehr nur auf ehrenamtlich beziehungsweise konfessionell organisierter Ebene zu helfen, sondern auch staatlicherseits einzugreifen. Einerseits wurden Schritt für Schritt Absicherungsmaßnahmen, wie zum Beispiel eine Krankenversicherung, eingeführt. Andererseits wurde die bisherige Armenfürsorge abgelöst von einer weiter gefassten *„socialen Fürsorge“*³⁸⁰, die beispielsweise auch die Gesundheitsfürsorge umfasste.³⁸¹ Vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts war eine *„Wandlung der Fürsorge zu einer allgemeinen wohlfahrtsstaatlichen Sicherungsstrategie“*³⁸² zu beobachten. Gleichmaßen war ein Wandlungsprozess sozialer Tätigkeiten vom Ehrenamt zum Erwerbsberuf zu beobachten.³⁸³

Die Sozialpädagogik hingegen verfolgte von Beginn an ein erzieherisches Interesse. Den Grundstein legte Johann Heinrich Pestalozzi mit seinen Schriften im ausgehenden 18. Jahrhundert. Pestalozzi fokussierte die *„Erziehung zur Sozial- und Wirtschaftsfähigkeit“*, um *„die je nachwachsende Generation auf sozialen Wandel,*

³⁷⁷ Vgl. Thole, Werner (2002): Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. In: Thole, Werner (Hrsg.) (2002): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S.14.

³⁷⁸ Schneider, Gerd/Toyka-Seid, Christiane (o.J.): Soziale Frage. https://www.hanisauland.de/lexikon/s/soziale_frage.html [Eingesehen am 01.08.2018].

³⁷⁹ Vgl. Wendt, Wolf Rainer (2016): Die Geschichte der Sozialen Arbeit 1. Die Gesellschaft vor der sozialen Frage 1750 bis 1900. 6., Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S.97.

³⁸⁰ Hammerschmid, Peter/ Tennsted, Florian (2002): Der Weg zur Sozialarbeit: Von der Armenpflege bis zur Konstituierung des Wohlfahrtsstaates in der Weimarer Republik. In: Thole, Werner (Hrsg.) (2002): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S.65.

³⁸¹ Vgl. ebd., S.63-65.

³⁸² Ebd., S.70.

³⁸³ Vgl. ebd., S.69.

*neue Formen der Bodenbewirtschaftung und ganz neue Industrien und Produktionsformen einzustellen.*³⁸⁴

Diese Ideen wurden im 19. Jahrhundert wieder aufgegriffen. Paul Natorp nahm im Jahr 1899 die erste wissenschaftliche Verwendung des Begriffs Sozialpädagogik vor, um angesichts der massiven sozialen Veränderungen im Zuge der Industrialisierung Antworten zu finden. Nach Natorp wurde *„der Mensch erst durch menschliche Gemeinschaft zum Menschen.*³⁸⁵ Diese Gemeinschaft sah er vorrangig in der Familie, die er jedoch durch die veränderten Arbeits- und Lebensbedingungen geschwächt sah und nun wieder gestärkt werden sollte.³⁸⁶

Angesichts der fortschreitenden Industrialisierung wurden jedoch gegenläufige Stimmen laut, die die Familie als überholtes Modell betrachteten, weshalb die Erziehung aus der Familie genommen und dem Staate übertragen werden sollte.³⁸⁷

Faktisch nahm der Einfluss des Staates zu, indem durch das 1924 beschlossene Reichsjugendwohlfahrtsgesetz die Entwicklung von Jugendämtern vorangetrieben wurde. Gleichzeitig wurde durch dieses Gesetz das *„erstmal formuliert Recht des Kindes auf Erziehung und der damit verknüpfte, stark erziehungsmethodisch akzentuierte Anspruch an eine pädagogisch akzeptable [...] Arbeit im außerschulischen und -familialen Handlungsfeld“*³⁸⁸ fokussiert. Dadurch kann dieses Gesetz als *„der zentrale Impulsgeber für die Erfolgsgeschichte der Sozialpädagogik“*³⁸⁹ gesehen werden.

Gertrud Bäumer verortete im Jahr 1929 die Sozialpädagogik dahingehend, dass sie Erziehung und Familie als Grenzen setzte und alle *“dazwischen“* liegende Bereiche der Sozialpädagogik zuordnete.³⁹⁰

Bereits die historische Entwicklung zeigt, dass Sozialarbeit und Sozialpädagogik keine vollständig voneinander getrennten Bereiche darstellen, sondern sich in der Praxis Themen der Fürsorge und der Erziehung häufig überschneiden. In der Gegenwart

³⁸⁴ Niemeyer, Christian (2002): Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.) (2002): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S.124.

³⁸⁵ Ebd., S.127.

³⁸⁶ Vgl. ebd., S.127.

³⁸⁷ Vgl. ebd., S. 128.

³⁸⁸ Ebd., S.132.

³⁸⁹ Ebd., S. 132.

³⁹⁰ Vgl. ebd., S.130.

beansprucht auch die Erziehungswissenschaft die Sozialpädagogik als „*Subdisziplin*“³⁹¹ für sich. Während die Allgemeine Erziehungswissenschaft als übergeordnete Disziplin die Grundlagen von Erziehung in Theorie und Forschung beleuchten soll, soll sich aus dieser Perspektive die Sozialpädagogik auf die „*fach- und feldspezifischen Grundlagen*“³⁹² fokussieren.

Für die vorliegende Arbeit wird die internationale Jugendarbeit explizit als zentrales „*sozialpädagogisches Diskurs- und Handlungsfeld*“³⁹³ verstanden und verortet. Indem das „*Arrangieren von Lernmöglichkeiten und Bildungssettings*“³⁹⁴ zu zentralen Zielen der internationalen Jugendarbeit zählt, wird die internationale Jugendarbeit bereits seit Mitte der 1990er Jahre von Erziehungswissenschaftler*innen und Sozialpädagog*innen dem Feld der Sozialpädagogik zugeordnet.³⁹⁵

Daher soll im Folgenden die Jugendarbeit in Deutschland näher charakterisiert werden.

Die Jugendarbeit ist Teil der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland und „*orientiert sich in ihren pädagogischen Konzepten und Praxen in erster Linie an der Lebenswelt sowie den Bedürfnissen der Jugendlichen [...] und versucht deren Interessen und Positionen in die Gesellschaft hinein zu vermitteln.*“³⁹⁶ Aus diesem Verständnis heraus erschließt sich sowohl die Grundorientierung der Jugendarbeit als auch der internationalen Jugendarbeit an den Bedürfnissen von Jugendlichen selbst sowie der Stärkung von Partizipation, Teilhabe und Selbstbestimmung dieser.³⁹⁷

Dabei werden die Termini Partizipation und Teilhabe in der Sozialpädagogik oft synonym und in Verbindung „*mit sehr verschiedenen Inhalten verwendet.*“³⁹⁸ Gemeinsam ist den Diskursen jedoch, dass „*Beteiligung, Mitwirkung und Mitbestimmung*“³⁹⁹ das Verständnis von Teilhabe dominieren und sich in erster Linie

³⁹¹ Krüger, Heinz-Hermann (2002): Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik. In: Thole, Werner (Hrsg.) (2002): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 281.

³⁹² Ebd., S. 281.

³⁹³ Friesenhahn, G., Kompetenz und Engagement in der internationalen Jugendarbeit, S.1.

³⁹⁴ Ebd., S.3.

³⁹⁵ Vgl. ebd., S.2.

³⁹⁶ Thimmel, A., Reflexive interkulturelle und internationale Jugendarbeit – Konzepte der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft, S.12.

³⁹⁷ Vgl. ebd., S.12-13.

³⁹⁸ Universität Hamburg (o.J.): Teilhabe. <https://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/slex/seitendvd/konzeptg/154/15467.htm> [Eingesehen am 03.06.2018].

³⁹⁹ Ebd.

auf eine „gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“⁴⁰⁰ und den Zugang zu Sozialleistungen beziehen.⁴⁰¹

Der rechtlich-gesellschaftliche Auftrag der Jugendarbeit fußt auf der bundesweiten Gesetzgebung aus § 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG)/Sozialgesetzbuch (SGB) VIII „in der Verpflichtung zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung einer Infrastruktur einer qualitativ hochwertigen Jugendarbeit.“⁴⁰² Diese betrifft sowohl die kommunale Ebene als auch die einzelnen Bundesländer und den Bund. Das Ziel der Gewährleistung von Teilhabe wird in § 11 Abs. 1 SGB VIII wie folgt aufgegriffen: „Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“⁴⁰³ Entsprechend wird hier die zentrale Anforderung der Jugendarbeit in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe mit Selbstbestimmung und Mitverantwortung angegeben.⁴⁰⁴

In den einzelnen Bundesländern wird Jugendarbeit auf Grundlage von Ausführungsgesetzen des KJHG/SGB durchgeführt, wobei in den meisten Kommunen kommunale Jugendpläne die Basis für die lokale Jugendarbeit bilden. Vor Ort wird die Arbeit vom Jugendamt selbst als kommunaler Träger als auch Jugendverbänden, -bildungsstätten, frei organisierten -gruppen oder einzelnen Initiativen im Jugendbereich durchgeführt.⁴⁰⁵

In Bezug auf das im Feld der internationalen Jugendarbeit zu verortende Berufsprofil kann von einer Interdisziplinarität der Akteur*innen gesprochen werden,

⁴⁰⁰ Ebd.

⁴⁰¹ Vgl. ebd.

⁴⁰² Thimmel, A., Reflexive interkulturelle und internationale Jugendarbeit – Konzepte der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft, S.13.

⁴⁰³ Sturzenhecker, Benedikt (o.J.): Partizipation in der Offenen Jugendarbeit. http://abafachverband.org/fileadmin/user_upload_2008/partizipation/DKHW_Sturzenhecker_Partizipation_OKJA_c3_1.pdf [Eingesehen am 03.06.2018].

⁴⁰⁴ Vgl. Sturzenhecker, Benedikt (o.J.): Partizipation in der Offenen Jugendarbeit. <https://www.kinderbeteiligen.de/dnld/partizipationinderoffenenjugendarbeit.pdf> [Eingesehen am 03.06.2018].

⁴⁰⁵ Vgl. Thimmel, A., Reflexive interkulturelle und internationale Jugendarbeit – Konzepte der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft, S.14-15.

da sie in „*verschiedenen disziplinären, beruflichen und kulturellen Kontexten*“⁴⁰⁶ zu verorten sind.

Wird im nationalen Kontext von Jugendpolitik gesprochen, handelt es sich hierbei um ein eigenständiges Politikfeld.

Ferner sei an dieser Stelle erwähnt, dass sich die hier vorliegende Arbeit auf das Feld der Jugendarbeit und im Speziellen auf die internationale Jugendarbeit als Teilbereich der Jugendarbeit bezieht.

Diese besondere Rolle schlägt sich jedoch nicht in der Alltagspraxis der Jugendarbeit nieder. „*Die Finanzierung von Angeboten und Strukturen der Kinder- und Jugendarbeit basiert neben den Eigenmitteln von Trägern vor allem auf öffentlichen Geldern. Finanzielle Mittel der öffentlichen Haushalte von Bund und Ländern und – vor allem – Kommunen sind die tragenden Säulen im Finanzierungsmix.*“⁴⁰⁷ Trotz dessen, dass die Jugendarbeit als ein integraler Bestandteil des Sozialisations-, Erziehungs- sowie Bildungsspektrums für junge Menschen anerkannt wird, hat sich laut dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) „*der Anteil der Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit an den Gesamtaufwendungen für die Kinder- und Jugendhilfe zwischen 2000 und 2010 von 7,6 Prozent auf 5,5 Prozent reduziert.*“⁴⁰⁸ Diesem Trend folgend reduzierten sich öffentliche Ausgaben bis zum Jahr 2014 weiter auf lediglich 4,5%.⁴⁰⁹ Der Grund, warum der Anteil der Kinder- und Jugendarbeit gemessen an den Gesamtausgaben der Jugendhilfe stetig gesunken ist, ergibt sich aus dem „*Ausbau der Kindertagesbetreuung und den Kostenanstieg bei den Hilfen zur Erziehung.*“⁴¹⁰ Bedingt durch den „*Bevölkerungszuwachs durch die gestiegenen Geburtenraten und die erhöhte Zuwanderung von schutz- und*

⁴⁰⁶ Thimmel, Andreas/Friesenhahn, Günter (2008): Herausforderungen und Potenziale internationaler Jugendarbeit. Eröffnungsvortrag Zukunftskongress 23.-25. Juni in Bonn. https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/profiles/sozialwissenschaften/friesenhahn/Zukunftskongress_IJA__version_23.6.08.pdf [Stand: 23.06.2008, eingesehen am 03.03.2018], S.3.

⁴⁰⁷ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – BMFSFJ (2017): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 15. Kinder- und Jugendbericht. <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [Stand: 01.02.2017, eingesehen am 02.08.2018], S.377.

⁴⁰⁸ Thimmel, A., Reflexive interkulturelle und internationale Jugendarbeit – Konzepte der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft, S. 14.

⁴⁰⁹ Vgl. BMFSFJ, Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, S.378.

⁴¹⁰ Ebd., S.378.

asylsuchenden Familien“⁴¹¹ ergab sich eine Reduzierung der Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit zugunsten des Ausbaus der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren.⁴¹² Auf diese Weise wird deutlich, dass der Zuzug von Menschen mit Fluchterfahrung eine direkte Auswirkung auf die Verteilung der öffentlichen Ausgaben hatte.

Aus dieser Reduzierung der öffentlichen Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit folgt für die Träger und Institutionen die Herausforderung, eine Balance zwischen haupt- und ehrenamtlicher Arbeit zu schaffen. Aufgrund der beschriebenen Finanzierungslage ergibt sich die Situation, dass *„frei werdende Stellen nicht mehr selbstverständlich gleichwertig besetzt werden, sondern durch Honorarkräfte, Mini-Jobs bzw. Personen auf Werkvertragsbasis kompensiert werden.“*⁴¹³ Durch die prekäre Finanzierungslage sowie den Verzicht auf die Besetzung hauptamtlicher Stellen besteht die Gefahr, dass *„die Balance in vielen Kommunen [...] zerbricht und zu einer Infragestellung des gesamten Arbeitsfeldes mit problematischen Folgewirkungen für Adressat_innen, die Organisationen und die Gesellschaft führt.“*⁴¹⁴

In den bisherigen Ausführungen wurde die Jugendarbeit einerseits vor dem Hintergrund historischer Entwicklungen und andererseits im Spiegel aktueller politischer Entscheidungen verortet. Im folgenden Kapitel soll nun das Selbstverständnis der internationalen Jugendarbeit näher beleuchtet werden.

2.3.2 VERMITTLUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZEN FÜR ANGEHENDE SOZIALPÄDAGOG*INNEN UND SOZIALARBEITER*INNEN

Die vorliegende Arbeit verortet die internationale Jugendarbeit im Bereich der Sozialpädagogik. Analog zu Kapitel 1.4 sollen nun ebenfalls drei Hochschulen beziehungsweise Universitäten aus den Bundesländern mit dem größten Anteil an

⁴¹¹ Deutsches Jugendinstitut/Technische Universität Dortmund (2017): Empirische Befunde zur Kinder- und Jugendhilfe. Analysen zum Leitthema des 16. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetages 2017. http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Analysen/Jugendhilfe_insgesamt/AKJStat_-_Empirische_Befunde_DJHT_2017.pdf [Stand: März 2017, eingesehen am 02.08.2018], S.22.

⁴¹² Vgl. ebd., S.22.

⁴¹³ BMFSFJ, Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, S.380.

⁴¹⁴ Thimmel, A., Reflexive interkulturelle und internationale Jugendarbeit – Konzepte der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft, S. 15.

Schutz- und Asylsuchenden fokussiert werden, um anhand der Modulkataloge für Soziale Arbeit beziehungsweise Sozialpädagogik einerseits den Bezug zur Jugendarbeit allgemein und andererseits die Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Studium aufzuzeigen.

Der Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der Hochschule Mannheim qualifiziert laut Eigenauskunft unter anderem für die Berufsfelder „*Kinder- und Jugendarbeit*“ und „*Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft*.“⁴¹⁵ Zum einen lernen die Studierenden Kinder- und Jugendarbeit als wissenschaftliches Themengebiet und praktisches Berufsfeld gleichermaßen kennen⁴¹⁶ und befassen sich mit der Entwicklung und Sozialisation im Jugendalter.⁴¹⁷ Zum anderen versteht die Hochschule Mannheim interkulturelle Kompetenz als Teil der „*Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit*“⁴¹⁸ und vermittelt diese bereits im ersten Studiensemester.

Der Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der Hochschule Coburg beinhaltet das wählbare Vertiefungsmodul „*Interkulturelle und antirassistische Sozialpädagogik*“. In diesem Kontext sollen „*Methoden und Verfahren der interkulturellen und antirassistischen Sozialpädagogik*“ sowie „*Diversitätskompetenz*“⁴¹⁹ vermittelt werden.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen und sozialen Prägung erfolgt unter anderem durch ein spielpädagogisch ausgerichtetes optionales Vertiefungsmodul. So erklärt die Modulbeschreibung: „*Es werden Spielprozesse initiiert, die im Umgang mit dem Fremden/Anderen Unterbrechungen thematisieren, in denen sich Manifestationen tradierter Lernformen, Arten und Weisen des Denkens, Wahrnehmens und Handelns auflösen und Veränderung von Selbst- und*

⁴¹⁵ Hochschule Mannheim (o.J.): Soziale Arbeit B.A. <https://www.hs-mannheim.de/studieninteressierte/studienangebot/bachelorstudiengaenge/soziale-arbeit.html> [Eingesehen am 20.08.2018].

⁴¹⁶ Vgl. Hochschule Mannheim (2015): Modulhandbuch Bachelor of Arts (B.A.) Soziale Arbeit. https://www.sw.hs-mannheim.de/fileadmin/user_upload/fakultaeten/fakultaet_s/AllgPdf/Modulhandbuch_BachelorSoziale_Arbeit_2015_010715.pdf [Stand: 01.07.2015, eingesehen am 20.08.2018], S.17.

⁴¹⁷ Vgl. ebd., S.16.

⁴¹⁸ Ebd., S.7.

⁴¹⁹ Hochschule Coburg (o.J.): Modulbeschreibung für den Studiengang Soziale Arbeit. Arbeitsorientierendes Vertiefungsmodul: Interkulturelle und antirassistische Sozialpädagogik. https://www.hs-coburg.de/fileadmin/hscoburg/Modulbeschreibungen/BA_Soziale_Arbeit/VM_Interkulturelle_und_antirassistische_Sozialpaedagogik.pdf [Eingesehen am 20.08.2018], S.1.

Weltverhältnissen möglich wird.“⁴²⁰ Die Auseinandersetzung mit Diversität und sozialer Teilhabe, „unter Berücksichtigung von Fragestellungen der interkulturellen Verständigung“⁴²¹, ist im Grundstudium verankert. Dies gilt auch für die Jugendarbeit, wobei die Auseinandersetzung hier nicht nur auf theoretischer, sondern auch auf praktischer Ebene in Form eines kleinen Projektes mit Jugendlichen erfolgt.⁴²²

Der Bachelorstudiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik der Hochschule Düsseldorf lehrt im Rahmen des verpflichtenden Grundstudiums Inhalte der interkulturellen Pädagogik und der Migrationssozialarbeit als „[m]enschliche Entwicklung im sozialen Umfeld.“⁴²³ Dieses Modul weist außerdem einen Bezug zu Fragestellungen im Jugendalter auf und thematisiert ebenso die Arbeit mit Freiwilligen sowie gruppenpädagogische Angebote.⁴²⁴ In einem frei wählbaren Schwerpunktmodul werden Fragen der Teilhabe, Exklusion und Diversity nicht nur, aber auch dazu diskutiert, um Studierenden „Fähigkeiten zur interkulturellen Verständigung“, zur „Ambiguitätstoleranz“ und zum „Perspektivwechsel“⁴²⁵ zu vermitteln.

Ein anderes wählbares Schwerpunktmodul nimmt die Perspektive des „Sports als kulturelle Manifestation“⁴²⁶ ein. Im Zuge dessen werden neben sportwissenschaftlichen und gesundheitspsychologischen Inhalten auch Möglichkeiten aufgezeigt, informelles Lernen und interkulturelles Lernen durch Sport und Bewegung zu fördern.⁴²⁷

⁴²⁰ Hochschule Coburg (o.J.): Modulbeschreibung für den Studiengang Soziale Arbeit. Methodenorientiertes Vertiefungsmodul: Ästhetisches Projekt I. https://www.hs-coburg.de/fileadmin/hscoburg/Modulbeschreibungen/BA_Soziale_Arbeit/VM_AEsthetisches_Projekt_I.pdf [Eingesehen am 20.08.2018], S.2.

⁴²¹ Hochschule Coburg (o.J.): Modulbeschreibung für die Bachelorstudiengänge Soziale Arbeit, Internationale Soziale Arbeit und Entwicklung. Sozialarbeitswissenschaft I: Grundlagen und Zugänge. https://www.hs-coburg.de/fileadmin/hscoburg/Modulbeschreibungen/BA_Soziale_Arbeit/Sozialarbeitswissenschaft_I.pdf [Eingesehen am 20.08.2018], S.2.

⁴²² Vgl. Hochschule Coburg (o.J.): Modulbeschreibung für den Studiengang Soziale Arbeit. Zielgruppenorientiertes Vertiefungsmodul: Soziale Arbeit mit Jugendlichen. https://www.hs-coburg.de/fileadmin/hscoburg/Modulbeschreibungen/BA_Soziale_Arbeit/VM_Soziale_Arbeit_mit_Jugendlichen.pdf [Eingesehen am 20.08.2018], S.2.

⁴²³ Hochschule Düsseldorf (2018): Modulhandbuch für die Bachelorstudiengänge „Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ und „Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ (Teilzeit). <https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/studium/studiengaenge/ba-sasp/Documents/ModulhandbuchBASaSp2018-1.pdf> [Stand: 13.03.2018, eingesehen am 20.08.2018], S.7.

⁴²⁴ Vgl. ebd., S.7.

⁴²⁵ Ebd., S.31-32.

⁴²⁶ Ebd., S.26.

⁴²⁷ Vgl. ebd., S.27.

Ein weiteres wählbares Schwerpunktmodul fokussiert den internationalen Vergleich von Bildungssystemen. Dabei werden diese nicht nur beschrieben, sondern auch „*Ansätze einer reflexiven Haltung im Hinblick auf Einstellungen und Bilder zu beziehungsweise von Erziehung und Bildung im internationalen und interkulturellen Kontext*“ entwickelt und die „*Bedingungen des Aufwachsens in Einwanderungsgesellschaften*“⁴²⁸ diskutiert.

Wie auch schon bei der Lehrer*innenausbildung in Kapitel 1.4 gezeigt, setzen die Universitäten und Hochschulen bezüglich der Sozialarbeit beziehungsweise Sozialpädagogik eigene Schwerpunkte, die auch im interkulturellen Bereich liegen können, jedoch kein allgemeines inhaltliches Kriterium darstellen müssen.

Zum Vergleich soll nun der Masterstudiengang Kulturwirtschaft der Universität Passau herangezogen werden, da diese Universität mit der Türkisch-Deutschen Universität in Istanbul eng zusammenarbeitet und sich aus dieser Kooperation der Rahmen für die vorliegende Masterarbeit ergibt.

Der Masterstudiengang Kulturwirtschaft an der Universität Passau ermöglicht unter anderem das Arbeiten in der Aus- und Weiterbildung. Dabei sollen interkulturelle Kompetenzen im Rahmen der Veranstaltungen „Interkulturelles Management“ und „Interkulturelle Kommunikation und Kulturvergleich“ vermittelt werden.⁴²⁹ Dies kann ergänzt werden durch entsprechende Angebote des Zentrums für Karriere und Kompetenzen im Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenzen, beispielsweise allgemeine interkulturelle Basisseminare oder länderspezifische Kulturraumveranstaltungen.⁴³⁰ Ein Bezug zur Sozialen Arbeit oder zur Jugendarbeit erfolgt im Rahmen des genannten Studiengangs nicht.⁴³¹ Jedoch steht es den Studierenden frei, ein entsprechendes Praktikum oder eine Projektarbeit zur Anrechnung als „*anwendungsbezogen-praktisches Kernmodul*“⁴³² durchzuführen, sofern ein Bezug zum Studium gegeben ist.

⁴²⁸ Ebd., S.45.

⁴²⁹ Vgl. Universität Passau (2018): Philosophische Fakultät. Informationen zum Masterstudiengang Kulturwirtschaft / International Culture and Business Studies (M.A.). http://www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/Studieninteressierte/Studienangebot/Kuwi_MA.pdf [Stand: Februar 2018, eingesehen am 20.08.2018], S.9.

⁴³⁰ Vgl. Universität Passau (2018): Veranstaltungen für Studierende. <http://www.uni-passau.de/studium/service-und-beratung/zkk/veranstaltungen/fuer-studierende/> [Stand: 03.07.2018, eingesehen am 20.08.2018].

⁴³¹ Vgl. Universität Passau, Philosophische Fakultät.

⁴³² Ebd., S.9.

2.3.3 SELBSTVERSTÄNDNIS, ZIELE UND MAßNAHMEN DER INTERNATIONALEN JUGENDARBEIT

Die internationale Jugendarbeit ist, wie bereits beschrieben, ein zentrales Praxis-, Lern- und Forschungsfeld der Jugendarbeit und Jugendpolitik in Deutschland⁴³³ und basiert auf der Überzeugung, dass *„das Jugend- und Erwachsenenalter als eigenständige Lebensphase besonderer politischer Aufmerksamkeit sowie spezifischer Konzepte und Angebote bedarf.“*⁴³⁴

Zum einen ist diese Phase wie keine andere durch persönliche Identitätsbildungsprozesse gekennzeichnet, in denen Jugendliche ihre eigenen Normen und Werte definieren.⁴³⁵ Zum anderen sehen sie sich in der modernen Gesellschaft hohen Leistungsanforderungen gegenübergestellt. Aus diesem Grund benötigen sie aus pädagogischer Sicht zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit, *„Begleitung, Bildung, Orientierung, Anerkennung und gleichermaßen selbstbestimmte Räume.“*⁴³⁶

In Bezug auf ihr definiertes Selbstverständnis versteht sich die Jugendarbeit *„als Bühne mit einem Repertoire an Inszenierungselementen, die den Jugendlichen ermöglicht zu erproben, wer und was sie sein wollen, und können, ohne einem zu großen Risiko ausgesetzt zu sein.“*⁴³⁷ Da die Jugendarbeit außerhalb der formalisierten Lernräume zu verorten ist, bietet sie den Jugendlichen neue Möglichkeiten der Selbstentfaltung und Selbstbestimmung. Indem die Teilnahme an der Jugendarbeit auf freiwilliger Basis stattfindet, können die Jugendlichen selbst entscheiden, ob sie die „Bildungsgelegenheiten“ und Angebote der Jugendarbeit nutzen wollen.⁴³⁸ Auf diese Weise bieten die Angebote der Jugendarbeit *„Unterstützung hinsichtlich der Herstellung von Zugehörigkeit, Ermöglichung von Freizeitkontakten, der Justierung*

⁴³³ Vgl. IJAB (o.J.): Internationale Jugendarbeit. # Bildung # Vielfalt # Teilhabe. Bonn IJAB – Fachstelle für internationale Zusammenarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V., S.5.

⁴³⁴ BMFSFJ, Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, S.5.

⁴³⁵ Vgl. Arbeitsgemeinschaft kommunale Jugendförderung NRW (2017): Eigenständige Jugendpolitik aus Sicht der kommunalen Jugendförderung. 2. Auflage. https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/jugendfoerderung/eigenstaendige_jugendpolitik_1/Broschuere_Eigenstaendige_Jugendpolitik_aus_Sicht_der_kommunalen_Jugendfoerderung.pdf [Stand: August 2017, eingesehen am 13.08.2018]

⁴³⁶ Ebd.

⁴³⁷ Thimmel, A., Reflexive interkulturelle und internationale Jugendarbeit – Konzepte der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft, S. 15.

⁴³⁸ Vgl. Arbeitskreis Kommunale Jugendarbeit Heilbronn (2010): Bausteine gelingender Offener Jugendarbeit. https://www.jugendarbeit-neckarsulm.de/dl_i/Bausteine_gelingender_Offener_Jugendarbeit.pdf [Stand: Juni 2010, eingesehen am 06.08.2018], S.5.

eigener Werte, Standpunkte und Alltagspraktiken sowie der Vermittlung und Aneignung von Regeln.“⁴³⁹

Die internationale Jugendarbeit als Teil der Jugendarbeit in Deutschland zeichnet sich in besonderem Maße durch das Charakteristikum aus, dass *„face-to-face-Kommunikation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen unterschiedlicher Nationalität eine zentrale Rolle spielen.*“⁴⁴⁰ Das bedeutet, dass die Komponenten des Internationalen beziehungsweise Interkulturellen eine tragende Rolle im Feld der internationalen Jugendarbeit spielen.

In Bezug auf die internationale Komponente sollen die Zusammenarbeit verschiedener Nichtregierungsorganisationen (NGOs) sowohl zwischen europäischen als auch nichteuropäischen Ländern gefördert und zivilgesellschaftliche Strukturen gestärkt werden.⁴⁴¹

Die interkulturelle Dimension der internationalen Jugendarbeit bezeichnet als zentrale Zielformulierung *„die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmer(innen) im Kontext der eigenen Identitätsbildung sowie Interaktions-, Kommunikations- und Verstehensprozesse mit den am Lernprozess beteiligten Jugendlichen oder anderen Menschen aus anderen Nationen. Dabei werden Bildungs- und Lernprozesse über die jeweils als kulturell fremd empfundene Umwelt angestoßen.*“⁴⁴²

Im Rahmen dieser Erfahrung sollen vor allem individuelle Reflexionsprozesse seitens der Teilnehmer*innen in Bezug auf die eigene Identitätspositionierung angeregt werden mit dem Ziel der Herausbildung einer sogenannten interkulturellen Kompetenz.⁴⁴³ Unter interkultureller Kompetenz wird in der sozialwissenschaftlichen Literatur allgemein das Ergebnis eines Lernprozesses verstanden, bei der *„[m]it Hilfe der interkulturellen Bildung im Prozess des interkulturellen Lernens das Stadium der interkulturellen Kompetenz als Ergebniskategorie erlangt wird.*“⁴⁴⁴

⁴³⁹ Ebd., S.15.

⁴⁴⁰ Thimmel, A., Pädagogik der internationalen Jugendarbeit, S.8.

⁴⁴¹ Vgl. ebd., S.19.

⁴⁴² Thimmel, Andreas/Friesenhahn, Günter J. (2003): Interkulturelle Handlungskompetenz in der internationalen Jugendarbeit. In: Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) e.V. (Hrsg.): Forum Jugendarbeit International. https://www.ijab.de/fileadmin/user_upload/documents/PDFs/Forschungsaufsaeetze/fji_2003_Thimmel_Handlungskompetenz_16-35.pdf. Bonn: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V., S.19.

⁴⁴³ Vgl. Thimmel, A., Reflexive interkulturelle und internationale Jugendarbeit – Konzepte der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft, S.19.

⁴⁴⁴ Ebd., S.20.

Im Feld der interkulturellen Kompetenzforschung wird die interkulturelle Kompetenz den sozialen Kompetenzen zugeordnet und gilt als erlernbar.⁴⁴⁵ Als interkulturell kompetent gilt dabei eine Person, die *„in der Zusammenarbeit mit Individuen aus einer fremden Kultur deren spezifische Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens, des Fühlens und des Handelns erfasst und mit diesem umzugehen versteht.“*⁴⁴⁶ Demnach beschreibt interkulturelle Kompetenz *„die Sensibilisierung für die eigene kulturelle Prägung und die Befähigung, die eigenen Einstellungen zu hinterfragen.“*⁴⁴⁷ In diesem Kontext ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion in Verbindung mit *„Fähigkeiten, in uneindeutigen und widersprüchlichen Situationen mittels Ambiguitätstoleranz [...] sowie Empathie“*⁴⁴⁸ zu handeln, eine zentrale Voraussetzung.

Barmeyer (2012) weist darauf hin, dass die allgemein-kulturelle und die spezifische interkulturelle Kompetenz zu unterscheiden sind. Während sich die spezifische interkulturelle Kompetenz auf ein bestimmtes Land beschränkt, umfasst der allgemein-kulturelle Zugang, Merkmale auf den Ebenen des Denkens, der Emotionen und des Verhaltens. Dadurch entsteht die *„Fähigkeit einer Person, Werte, Denkweisen, Kommunikationsregeln und Verhaltensmuster einer anderen Person zu verstehen, um in interkulturellen Interaktionssituationen [...] kultursensibel, konstruktiv und wirkungsvoll zu handeln“*.⁴⁴⁹

Zusammenfassend handelt es sich um eine Kompetenz, die *„eine affektive Seite (Fähigkeit, zu verstehen, aber auch emotional berührende Situationen zu bewältigen), eine kognitive Seite (Orientierungsrahmen zum Einordnen von Erfahrungen haben) und eine Verhaltensseite (Fähigkeit, mit interkulturell kritischen Situationen umzugehen)“*⁴⁵⁰ vereint.

Neben der Förderung von interkultureller Kompetenz ist die Gewährleistung grenzüberschreitender Mobilität als *„ein Grundrecht für alle Jugendlichen“*⁴⁵¹ ein

⁴⁴⁵ Vgl. Kumbruck, Christel/Derboven, Wibke (2016): Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit. 3., vollständig überarbeitete Auflage, S.23.

⁴⁴⁶ Ebd., S.23.

⁴⁴⁷ Ebd., S.23.

⁴⁴⁸ Ebd., S.23.

⁴⁴⁹ Barmeyer, Christoph (2012): Taschenlexikon Interkulturalität. Stuttgart/Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.86.

⁴⁵⁰ Ebd., S.23.

⁴⁵¹ Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2010): Für ein Recht auf Grenzüberschreitung. Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe zur Förderung von Mobilität als Schlüssel für Chance und Teilhabe. <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2010/Mobilitaet.pdf> [Stand: 29./30.09.2010, eingesehen am 06.08.2018], S.4.

weiteres zentrales Charakteristikum und Anliegen der internationalen Jugendarbeit. Die Intention, Mobilitätserfahrungen zu ermöglichen, steht in enger Verbindung zur Erforschung neuer Erfahrungs- und Erlebnisräume und dem Recht auf gesellschaftliche Teilhabe.⁴⁵² In diesem Zusammenhang ist die Gewährleistung gesellschaftlicher Teilhabe eng verknüpft *„mit der Befähigung, die globalisierte, internationalisierte und europäisierte Lebenswirklichkeit mit dem persönlichen, aber auch mit dem erweiterten politischen und gesellschaftlichen Umfeld in Einklang zu bringen, sowie die Begrenztheit des eigenen Lebensraumes überschreiten und die sich dadurch eröffnenden Lebensmöglichkeiten nutzen zu können.“*⁴⁵³ Da das Jugendalter einen Entwicklungsabschnitt markiert, der in besonderem Maße durch eine Auseinandersetzung mit politischer Teilhabe und politischen Systemen gekennzeichnet ist, ist es Aufgabe der internationalen Jugendarbeit, *„Orientierung zu ermöglichen, Prozesse verstehbar und transparent zu machen, sodass Jugendliche die Chance haben, für sich Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.“*⁴⁵⁴ Indem die internationale Jugendarbeit auch „benachteiligten Jugendlichen“ die Chance einräumen möchte, an grenzüberschreitenden Mobilitätsmaßnahmen teilzunehmen, wird zudem das übergeordnete Ziel der Schaffung von Chancengleichheit verfolgt.⁴⁵⁵

Zur Gewährleistung grenzüberschreitender Mobilität und der Befähigung interkultureller Lernerfahrungen offeriert die internationale Jugendarbeit Räume für Begegnungen und Austausch von jungen Menschen und Fachkräften aus verschiedenen Ländern und bietet hierfür verschiedene Angebote, die pädagogisch gestaltet und begleitet werden.⁴⁵⁶ Das Angebotsspektrum der internationalen Jugendarbeit richtet sich an Einzelpersonen, Fachkräfte und auch Gruppen, wobei sich die meisten Projekte an Jugendliche im Alter von zwölf bis Ende 20 richten. Ferner wird zwischen Lang- und Kurzzeitformaten unterschieden.

Zu den Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit zählen internationale Jugendbegegnungen, Workcamps, Freiwilligendienste, transnationale Jugendinitiativen,

⁴⁵² Vgl. ebd., S.3-4.

⁴⁵³ Ebd., S.4.

⁴⁵⁴ Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2017): Politische Bildung junger Menschen – ein zentraler Auftrag für die Jugendarbeit. https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2017/Politische_Bildung_junger_Menschen.pdf [Stand: 07./08.12.2017, eingesehen am 06.08.2018], S.8.

⁴⁵⁵ Vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, Für ein Recht auf Grenzüberschreitung, S.4.

⁴⁵⁶ Vgl. IJAB, Internationale Jugendarbeit, S.5.

europäische und transnationale Seminare und Trainings, Fachkräfteaustausche und Job-Shadowing, die im Folgenden näher beschrieben werden.⁴⁵⁷

Das Format der internationalen Jugendbegegnungen hat das Ziel, Jugendliche aus verschiedenen Ländern zusammenzubringen, um an einem bestimmten Thema oder Projekt für eine bestimmte Zeit gemeinsam zu arbeiten. Dabei stehen der Austausch der Teilnehmer*innen untereinander sowie das gegenseitige Kennenlernen im Fokus.⁴⁵⁸

In sogenannten Workcamps engagieren sich die Teilnehmer*innen innerhalb einer internationalen Gruppe in einem gemeinnützigen Projekt im sozialen, kulturellen oder ökologischen Bereich. Die meisten Workcamps finden in den Sommermonaten statt und in der Regel beträgt die Arbeitszeit zwischen vier und sechs Stunden täglich.⁴⁵⁹

Eine ähnliche gemeinnützige Ausrichtung weisen die Freiwilligendienste auf. Im Gegensatz zu den Workcamps engagieren sich die Jugendlichen im Rahmen eines Freiwilligendienstes mehrere Monate in einer gemeinnützigen Organisation außerhalb Deutschlands. Dabei wird zwischen gesetzlich geregelten und gesetzlich nicht geregelten Freiwilligendiensten unterschieden. *„Bei den gesetzlich nicht geregelten Diensten wird zwischen den Freiwilligen und der Entsendeorganisation ein privatrechtlicher Vertrag geschlossen. Geregelt, gesetzlich feste Rahmenbedingungen oder Richtlinien gibt es dagegen zum Beispiel für das [sogenannte] Freiwillige und Soziale- und Ökologische Jahr, den anderen Diensten im Ausland, den Europäischen Freiwilligendienst und weltwärts.“*⁴⁶⁰

Im Rahmen der transnationalen Jugendinitiativen im Programm Jugend in Aktion haben Jugendliche die Gelegenheit, innerhalb einer Partnerschaft von einer oder mehrerer Partnergruppen ihre eigenen Projektideen zu planen und umzusetzen.⁴⁶¹

Bei den sogenannten europäischen und internationalen Trainings und Seminaren bekommen haupt- und ehrenamtliche Führungs- und Fachkräfte die Möglichkeit an internationalen Seminaren und Trainingskursen teilzunehmen, um sich beispielsweise im bildungspädagogischen Jugendarbeitsbereich weiterzubilden oder sich als Leiter*innen für nationale und internationale Jugendgruppen ausbilden zu lassen.⁴⁶²

⁴⁵⁷ Vgl. ebd., S.12-13.

⁴⁵⁸ Vgl. ebd., S.12.

⁴⁵⁹ Vgl. ebd., S.12.

⁴⁶⁰ Ebd., S.12.

⁴⁶¹ Vgl. ebd., S.12.

⁴⁶² Vgl. ebd., S.12.

Im Rahmen eines Fachkräfteaustausches treffen sich Fachkräfte der Jugendarbeit. Dabei bietet der Austausch den Teilnehmer*innen die Möglichkeit, voneinander zu lernen und neue Erfahrungen für ihr eigenes Arbeitsumfeld zu gewinnen.⁴⁶³

Das sogenannte Job-Shadowing ist ähnlich einer Hospitation, bei der eine Fachkraft eine zweite über einen kurzen Zeitraum im Berufsalltag im Ausland begleitet, um Einblick in die Arbeitsweise vor Ort zu bekommen. Im Gegensatz zum bereits genannten Fachkräfteaustausch fokussiert dieses Format jedoch eine individuelle Weiterbildung.⁴⁶⁴

2.3.4 NON-FORMALES LERNEN ALS ZENTRALER BILDUNGSANSATZ DER INTERNATIONALEN JUGENDARBEIT

Das folgende Kapitel thematisiert den Begriff der non-formalen Bildung, der allgemein als Oberbegriff und zentraler Ansatz für die Jugendbildungsarbeit verwendet wird.⁴⁶⁵ In diesem Zusammenhang wird in einem ersten Schritt eine kontextuale und historische Verortung des Terminus informelles Lernen oder informelle Bildung vorgenommen, um im Anschluss daran das non-formale Lernen vom informellen und formalen Lernen definitiv abzugrenzen.

Historisch betrachtet hat sich der Stellenwert außerschulischer Lernräume im Hinblick auf die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen im deutschsprachigen Raum vor allem seit Beginn des 21. Jahrhunderts entwickelt, woraus eine wachsende Bedeutung der non-formalen und informellen Lernorte resultierte.⁴⁶⁶

Allgemein betrachtet werden anhand der *„Differenzierung nach formalen, non-formalen und informellen Lernräumen [...] unterschiedliche Orte, Modalitäten und Formen von Lernprozessen konturiert.“*⁴⁶⁷ Jedoch herrscht in Deutschland aktuell keine

⁴⁶³ Vgl. ebd., S.13.

⁴⁶⁴ Vgl. ebd., S.13.

⁴⁶⁵ Vgl. Thimmel, A., Reflexive interkulturelle und internationale Jugendarbeit – Konzepte der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft, S.15.

⁴⁶⁶ Vgl. Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (2016): Informelles Lernen – Eine Einführung. In: Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (Hrsg.) (2016): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.11.

⁴⁶⁷ Ebd., S.12.

einheitliche Definition und inhaltliche Abgrenzung der drei Begriffe, was teilweise eine Vermischung der Begriffe mit sich zieht.⁴⁶⁸

Dieser Umstand resultiert in erster Linie aus einer Entlehnung der Termini aus dem US-amerikanischen Kontext. Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde von John Dewey *„eine begriffliche Spezifizierung von Bildung gemäß der Unterscheidung in »formal and informal education« [...] vorgenommen.“*⁴⁶⁹

Diese frühzeitige Auseinandersetzung und Akzeptanz von Lernräumen außerhalb formalisierte Bildungsräume ist darin begründet, dass in den USA allgemein der praxisorientierten Wissensvermittlung ein höherer Stellenwert als der Theorievermittlung beigemessen wird. Bis heute nimmt dort die außerschulische Bildung in Bezug auf den Erwerb berufsqualifizierender Kompetenzen eine bedeutende Rolle ein. So legen auch heute noch viele US-amerikanische Unternehmen einen höheren Fokus auf *„das praxisorientierte, das unmittelbare Lernen am Arbeitsplatz als auf theoretische Wissensvermittlung.“*⁴⁷⁰ Im Gegensatz dazu erfolgt speziell in Deutschland der Zugang zum weiterführenden Bildungs- und Arbeitsmarkt in besonderem Maße über formalisierte Qualifikationen und Zertifikate.⁴⁷¹

Formales Lernen bedeutet jenes *„Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext [...] stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung.“*⁴⁷² Diesen Sachverhalt präzisiert das BMFSFJ, indem es ergänzt, dass formale Lernprozesse *„in eigens dafür eingerichteten Institutionen erfolgen. Schule, Ausbildung und Hochschule stellen formale Einrichtungen des Bildungssystems dar, welche auf der Grundlage vorgegebener Rahmenpläne und fester Regeln curricular arrangiert und gestaltet werden.“*⁴⁷³ Dabei weist die Institution Schule, die bis zu einer bestimmten

⁴⁶⁸ Vgl. ebd., S.12.

⁴⁶⁹ Ebd., S.12.

⁴⁷⁰ Ebd., S.13.

⁴⁷¹ Vgl. ebd., S.12-13.

⁴⁷² Cedefop (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. www.cedefop.europa.eu/files/4054_de.pdf. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union [Eingesehen am 19.05.2018], S.86.

⁴⁷³ Haring, M./Witte, M./Burger, T., Informelles Lernen – Eine Einführung, S.17

Altersstufe regulär besucht werden muss, einen streng reglementierten Organisationscharakter sowie einen hohen Grad der Formalisierung auf.⁴⁷⁴

Im Gegensatz dazu ist das non-formale Lernen *„in planvolle Tätigkeiten eingebettet, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden [...], jedoch ein ausgeprägten Lernelement beinhalten.“*⁴⁷⁵ Obwohl non-formale Lernorte durch eine institutionelle Strukturiertheit und Rechtslage gekennzeichnet sind, basieren sie auf einer freiwilligen Nutzung und im Rahmen einer offenen Angebotslage.⁴⁷⁶ Dabei steht nicht der Erwerb schulischer Qualifikationen im Mittelpunkt. Vielmehr ist die *„Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen sowie die Förderung und Bekräftigung von Beteiligung an politischen und gesellschaftlichen Prozessen“*⁴⁷⁷ bedeutsam. Diesen beiden Lernprozessen übergeordnet steht das informelle Lernen, das *„im Alltag [...] oder in der Freizeit stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert.“*⁴⁷⁸ Darüber hinaus findet informelles Lernen aus Sichtweise der Lernenden in der Regel unbeabsichtigt statt.⁴⁷⁹ Die klassischen Instanzen informeller Lernräume sind Orte, die im Freizeitbereich angesiedelt sind, wie beispielsweise innerhalb der Familie, im Umgang mit Gleichaltrigen, sogenannten Peers, und Medienwelten.⁴⁸⁰

Dennoch bedeutet diese Differenzierung nicht, dass eine klare Trennung zwischen den einzelnen Lernprozessen besteht. In diesem Zusammenhang ist beispielsweise die Institution Schule ebenso wenig ein ausschließlich formalisierter Lernort wie Freizeit ein lediglich informelles Lernumfeld darstellt. Vielmehr stehen die *„unterschiedlichen Orte und Prozesse der Kompetenzaneignung in einem reziproken Verhältnis zueinander“*⁴⁸¹ und bedingen sich wechselseitig.

Wie zuvor beschrieben, wurde und wird dem formalen Lernen in Deutschland eine große Bedeutung beigemessen.

Eine stärkere Auseinandersetzung mit Bildungsorten und -prozessen außerhalb von formalisierten Bildungsstrukturen wurde in Deutschland erstmals durch die bereits

⁴⁷⁴ Vgl. ebd., S.17.

⁴⁷⁵ Cedefop, Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens, S.87.

⁴⁷⁶ Vgl. Haring, M./Witte, M./Burger, T., Informelles Lernen – Eine Einführung, S.17

⁴⁷⁷ Ebd., S.17.

⁴⁷⁸ Cedefop, Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens, S.86.

⁴⁷⁹ Vgl. ebd., S.86.

⁴⁸⁰ Vgl. Haring, M./Witte, M./Burger, T., Informelles Lernen – Eine Einführung, S.17

⁴⁸¹ Ebd., S.18.

erwähnte PISA-Studie im Jahr 2000 initiiert.⁴⁸² Durch den internationalen Vergleich wurden zum einen die Defizite des deutschen Bildungssystems deutlich. Zum anderen wurde ersichtlich, dass es ihm *„noch weniger als anderen vergleichbaren Bildungssystemen gelingt, herkunftsbedingte Ungleichheiten auszugleichen.“*⁴⁸³ Aufgrund dieser Erkenntnis wurde sichtbar, dass nach neuen Wegen der Bildungsarbeit und Wissensvermittlung gesucht werden musste. In diesem Diskurs sind beispielsweise die vom Bundesjugendkuratorium publizierten Leipziger Thesen unter dem Namen *„Bildung ist mehr als Schule“* zu nennen. Wegweisend für den Einzug des non-formalen Lernansatzes in den deutschen Bildungsdiskurs war die Erklärung insofern, als dass erstmals explizit Diskussionen rund um die PISA-Studie in ihrer reinen Beschränktheit auf die Institution Schule kritisiert wurden. Dabei wiesen die Verfasser*innen auf den Bedarf einer *„produktive[n] bildungspolitische[n] Wende“* unter Einbezug eines *„umfassende[n] Bildungsverständnis[es] sowie die Einbeziehung und wechselseitige Zusammenarbeit aller Bildungsorte“*⁴⁸⁴ hin. Ferner formulierten sie den Anspruch, dass die Wissensvermittlung über den reinen Schulunterricht hinausgehen müsse, und stellten dabei die Kinder- und Jugendhilfe in den Vordergrund ihrer Lösungsvorschläge.⁴⁸⁵

In diesem Zusammenhang gelangte die Jugendarbeit als Feld der non-formalen Bildung zunehmend in den Fokus des wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurses.⁴⁸⁶

Aufgrund der Entlehnung des Begriffs des informellen Lernens unter Außerachtlassung der kontextualen Ausgangsbedingungen aus dem angloamerikanischen Raum herrscht nach wie vor eine begriffliche Unschärfe und Unterscheidung vor allem in Bezug auf die Termini des non-formalen und informellen

⁴⁸² Vgl. Baumbast, Stephanie/Hofmann-van de Poll, Frederike/Lüders, Christian (2012): Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder und Jugendarbeit und ihre Nachweise. http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/TOP_5_Non_formale_und_informelle_Lernprozesse_in_der_Kinder_und_Jugendarbeit_und_ihre_Nachweise.pdf [Eingesehen am 19.05.2018], S.9.

⁴⁸³ Ebd., S.9.

⁴⁸⁴ Bundeskuratorium (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. http://miz.org/dokumente/BA_035_Leipziger_These_zur_bildungspolitischen_%20Debatte_2002.pdf [Stand: 10.07.2002, eingesehen am 18.08.2018].

⁴⁸⁵ Vgl. Baumbast, S./Hofmann-van de Poll, F.e/Lüders, C., Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder und Jugendarbeit und ihre Nachweise, S.9.

⁴⁸⁶ Vgl. ebd., S.9.

Lernens.⁴⁸⁷ An dieser Stelle sei ebenfalls angemerkt, dass die Begriffe „*informelles Lernen*« und »*informelle Bildung*« in der aktuellen Diskussion nahezu synonym verwendet werden und auf eine Trennschärfe in aller Regel – ob bewusst oder unbewusst – verzichtet wird.⁴⁸⁸

Im Zusammenhang moderner Gesellschaftsstrukturen in und außerhalb Deutschlands betrachtet, ist Lernen in besonderem Maße „*zeitlich als auch räumlich entgrenzt und lässt sich weder auf einzelne Lebensphasen noch auf institutionalisierte oder organisierte Settings reduzieren.*“⁴⁸⁹ Aus dieser Perspektive resultierend finden Lernprozesse nicht ausschließlich in rein formalen oder rein außerschulischen Kontexten statt. Demnach können non-formale nicht einfach als Gegenpol zu formalen Bildungsorten verortet werden, sondern sollten im Sinne einer ganzheitlichen Bildung und unter Einbezug diverser Lernorte und -prozesse betrachtet werden.⁴⁹⁰

2.4 ZUSAMMENFASSUNG ZUM WIRK- UND HANDLUNGSFELD DER INTERNATIONALEN JUGENDARBEIT

Die internationale Jugendarbeit stellt heute ein „*eigenständiges Praxis- und Diskursfeld der Jugendarbeit in der Bundesrepublik Deutschland*“⁴⁹¹ dar. Als Querschnittsaufgabe betrifft die internationale Jugendarbeit „*alle Felder der Kinder und Jugendhilfe [...], bezieht sich aber in der Regel und im Kern auf allgemeine Jugendarbeit nach § 11 KJHG (SGB 8) und damit die kommunale und verbandliche Jugendarbeit, die außerschulische Jugendarbeit und Jugendpolitik.*“⁴⁹² Der allgemeine Förderauftrag der Jugendarbeit bezieht sich dabei auf die Förderung der persönlichen Entwicklung aller Jugendlichen.⁴⁹³

⁴⁸⁷ Vgl. Harring, M./Witte, M./Burger, T., *Informelles Lernen – Eine Einführung*, S.14-15

⁴⁸⁸ Ebd., S.13.

⁴⁸⁹ Ebd., S.11.

⁴⁹⁰ Vgl. ebd., S.18.

⁴⁹¹ Thimmel, Andreas/Friesenhahn, Günter, *Herausforderungen und Potenziale internationaler Jugendarbeit*, S.2.

⁴⁹² Ebd., S.2.

⁴⁹³ Vgl. ebd., S.2.

Dabei definiert die internationale Jugendarbeit in Deutschland das Jugendalter zwischen 12 und 29 Jahren⁴⁹⁴ als eigenständige Lebensphase, die maßgeblich auf persönlichkeitsprägende Entwicklungsprozesse der Jugendlichen Einfluss nimmt.⁴⁹⁵ Aus diesem Verständnis heraus sieht sie ihren zentralen Bildungsauftrag in der Gewährleistung der Teilhabe aller Jugendlichen und dahingehend der Schaffung von Chancengleichheit.⁴⁹⁶

In der historischen Entwicklung der internationalen Jugendarbeit sind drei Motive zu betrachten:

Erstens wurde die internationale Jugendarbeit zunehmend institutionalisiert. Was als Fremdsprachenkorrespondenz im 19. Jahrhundert beziehungsweise als gemeinschaftliche Reisen in der Weimarer Republik begonnen hatte, intensivierte sich durch eine Vielzahl an bilateralen Jugendaustauschabkommen ab den 1960er Jahren und wurde durch die Gründung des IJAB im Jahr 1967 und des EJZ 1973 erstmals institutionalisiert. Während 1967 erstmalig eine Einrichtung für internationale Jugendarbeit auf Bundesebene geschaffen wurde und 1973 das EJZ als transnationale Organisation im Jugendbereich gegründet wurde, wurde im Jahr 1988 mit dem Programm Jugend für Europa das erste europäische Aktionsprogramm für junge Menschen im außerschulischen Bildungsbereich initiiert.

Zweitens waren Bildung, Freizeit und politische Interessen im Verlauf der Geschichte wichtige, häufig auch gleichzeitige, Zielsetzungen der internationalen Jugendarbeit.

Der Bildungsaspekt fand sich bereits in der fremdsprachlichen Schülerkorrespondenz ab Ende des 19. Jahrhunderts, wurde jedoch insbesondere im Kontext der Bildungsreform und -expansion in den 1960er Jahren fokussiert, um Bildungs- und Zugangsbeschränkungen für Jugendliche aus der Arbeiterklasse und der Mittelschicht zu verringern. Die politische Bildung wurde einerseits im Nachkriegsdeutschland gefördert, um die Demokratie zu stärken, und andererseits in den 1990er Jahren intensiviert, um rechtsextremen Tendenzen entgegenzuwirken.

⁴⁹⁴ Vgl. Ecarius, J., Jugend und Familie, S. 55-57.

⁴⁹⁵ Vgl. BMFSFJ, Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, S.5.

⁴⁹⁶ Vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, Für ein Recht auf Grenzüberschreitung, S.4.

Der Freizeitaspekt war für die internationale Jugendarbeit zu Zeiten der Weimarer Republik von Bedeutung, da die durchgeführten Wanderungen und Ausflüge einen Gemeinschaftssinn sowie eine gewisse Distanz zum Alltag schufen. Auch Ende der 1960er Jahre standen Urlaub und Ferienspaß im Fokus internationaler Begegnungen.

An politischen Interessen standen Demokratisierung und internationale Versöhnung sowohl nach dem Ersten als auch nach dem Zweiten Weltkrieg im Vordergrund. In der britischen, französischen und amerikanischen Besatzungszone stand der internationale Austausch zudem unter dem Leitbild des Antikommunismus. Die spätere Ostpolitik von Willy Brandt in den 1970er Jahren hingegen förderte zunehmend und explizit die friedliche Verständigung mit osteuropäischen Ländern, was ebenso für die internationale Jugendarbeit zum Ziel wurde. Die Wiedervereinigung Deutschlands und der Zerfall der Sowjetunion in den 1990er Jahren verliehen der Bedeutung des Austauschs zwischen „Ost“ und „West“ eine neue Dimension.

Die Schaffung gemeinsamer Wirtschaftsräume war nicht nur in den 1950er Jahren, sondern auch bis in die Gegenwart ein zentrales wirtschaftspolitisches Ziel, das gleichermaßen auch eine verstärkende Wirkung auf Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit zeigte.

Drittens wurden Internationalität und Kultur unterschiedlich im Kontext der internationalen Jugendarbeit gewichtet und verstanden.

So wurde zu Zeiten der Weimarer Republik der internationale Austausch dahingehend verstanden, dass sich zwei Nationen mit zwei Sprachen und zwei Kulturen begegneten. Aus dieser Perspektive war der Austausch durch politische, sprachliche und kulturelle Unterschiede geprägt.

Die Orientierung an den Freizeitinteressen der Jugendlichen Ende der 1960er Jahre verlagerten den Schwerpunkt zeitweise auf den Aspekt der Unterhaltung, sodass die Bedeutung des internationalen Charakters untergraben wurde.

Die Ostpolitik von Willy Brandt, aber auch die internationale Jugendarbeit der 1990er Jahre, verfolgte das Ziel der Völkerverständigung, also dem friedlichen Austausch zwischen Staaten.

Die Auseinandersetzung mit ausländischen Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Anwerbung von sogenannten Gastarbeiter*innen war im Kontext der

Schulbildung der 1970er Jahre defizitorientiert, führte jedoch im außerschulischen Bereich der 1980er Jahre zur Herausbildung der interkulturellen Pädagogik, welche den Ansatz des gegenseitigen Lernprozesses verfolgt. Ebenso führte die Einwanderung der angeworbenen Arbeitskräfte zu einem Diskurs, der die Vorstellung einer nationalen Identität mit Gleichsetzung von Kultur und Nation förderte.

Die internationale Jugendarbeit ist somit nicht losgelöst von wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen zu verstehen, sondern damals wie heute eng mit diesen verbunden. In der jüngeren Vergangenheit sah beziehungsweise sieht sich die internationale Jugendarbeit mit den Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise, den Fluchtbewegungen aus dem Nahen Osten sowie rechtsextremistischen Tendenzen in den 1990er Jahren als auch rechtspopulistischen Strömungen in der Gegenwart konfrontiert. Verschiedene Maßnahmen sollen diesen Problemen entgegenwirken, wie beispielsweise die EU-Jugendstrategie 2009 zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit oder Jugendbegegnungsmaßnahmen mit Personen aus europäischen und außereuropäischen Ländern zeigen.⁴⁹⁷

Ein wiederkehrendes Thema stellt die Frage der Finanzierung dar, denn die Abhängigkeit von öffentlichen Fördermitteln stellt das Feld der internationalen Jugendarbeit im Zuge von Ausgabenreduzierungen vor große Herausforderungen.

Trotz öffentlicher Bekundungen zur großen Bedeutung der internationalen Jugendarbeit im Sinne der „*Leistung eines Beitrages zur Völkerverständigung*“⁴⁹⁸ ist die Finanzierung in der alltäglichen Arbeit nicht immer gewährleistet. Während nach der Wiedervereinigung Deutschlands trotz Bevölkerungszuwachs die Zuwendungen für die internationale Jugendarbeit nicht erhöht wurden, fand in den letzten Jahren sogar eine Kürzung der Gelder zu Gunsten der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren statt, um unter anderem den Bevölkerungszuwachs seitens Menschen mit Fluchterfahrung zu verwalten.⁴⁹⁹ In der Konsequenz führen knappe Geldmittel in der internationalen Jugendarbeit dazu, dass vormals hauptamtliche Stellen durch

⁴⁹⁷ Vgl. NRWeltoffen (o.J.): Jugendbegegnungsmaßnahmen. <http://www.nrweltoffen.de/projekte/jugendbegegnungsmaßnahmen/index.php> [Eingesehen am 20.08.2018].

⁴⁹⁸ Ebd., S.42.

⁴⁹⁹ Vgl. ebd., S.22.

„Honorarkräfte, Mini-Jobs bzw. Personen auf Werkvertragsbasis“⁵⁰⁰ sowie durch ehrenamtliche Kräfte besetzt werden, mit unklaren Folgen für die Beschäftigten, die Kursteilnehmer*innen, das Berufsfeld und die Gesellschaft.

Die internationale Jugendarbeit wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit als „sozialpädagogisches Diskurs- und Handlungsfeld“⁵⁰¹ verstanden und verortet. Gleichzeitig handelt es sich bei der internationalen Jugendarbeit um kein geschütztes Berufsfeld, sodass eine Vielzahl von Professionen und Disziplinen an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit beteiligt sein kann.

Die internationale Jugendarbeit bietet internationale Jugendbegegnungen, Workcamps, Freiwilligendienste, transnationale Jugendinitiativen, europäische und transnationale Seminare und Trainings, Fachkräfteaustausche und Job-Shadowing an. Dabei ist das zentrale Ziel das „Arrangieren von Lernmöglichkeiten und Bildungssettings“⁵⁰² in außerschulischen Settings und somit die Förderung des non-formalen Lernens in neuen Begegnungsräumen. Inwieweit Menschen mit Fluchterfahrung in diesem Kontext persönlichkeitsprägende Kompetenzen erwerben können, ist die übergeordnete Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit. Auf die theoretischen Grundlagen der internationalen Jugendarbeit soll nun der empirische Zugang erfolgen.

⁵⁰⁰ BMFSFJ, Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, S.380.

⁵⁰¹ Friesenhahn, G., Kompetenz und Engagement in der internationalen Jugendarbeit, S.1.

⁵⁰² Ebd., S.3.

3 EMPIRIE UND FORSCHUNGSDESIGN

Das dritte Kapitel stellt die im Rahmen der hier vorliegenden Forschungsarbeit verwendete Forschungsmethodik in den Mittelpunkt der Ausführungen. Hierfür werden in einem ersten Schritt das Erkenntnisinteresse und die Fragestellung dieser Arbeit aufgegriffen und in einem zweiten Schritt der zentrale Forschungsansatz näher erläutert. Anschließend werden die Methoden der qualitativen Expert*innen- und Einzelinterviews in Bezug auf ihre methodischen Vorüberlegungen, die Auswahl der Interviewpartner*innen, die Erstellung der Interviewleitfäden sowie die Durchführung und Auswertung der einzelnen Interviews systematisch dargestellt.

3.1 ERKENNTNISINTERESSE UND FRAGESTELLUNG

Ausgehend vom Ausbruch des Krieges in Syrien im Jahr 2011 sowie länderübergreifenden Unruhen in der Region und damit verbundenen Migrations- und Fluchtbewegungen in die Bundesrepublik Deutschland wurde der deutsche Staat vor neue migrations- und bildungspolitische Herausforderungen gestellt.

Die vorliegende Forschungsarbeit nimmt diese Entwicklung als Ausgangspunkt, um in Kapitel 1.2 die Einwanderungsrealitäten nach Deutschland ab dem Ende des Zweiten Weltkrieges zu analysieren. In Kapitel 1.5 wurde herausgestellt, dass die deutsche Gesellschaft seit jeher stark von Migrations- und Fluchtbewegungen geprägt war, was ihr die Bezeichnung der „*Migrationsgesellschaft*“⁵⁰³ zuteilwerden ließ. Jedoch wurde diese Realität faktisch erst Anfang 2000 seitens des deutschen Staates anerkannt.

Im Zusammenhang mit steigenden Zuwanderungszahlen ist die Eingliederung von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung ins deutsche Bildungssystem gegenwärtig ein relevantes Thema.⁵⁰⁴ Aktuelle Diskurse machen deutlich, dass das

⁵⁰³ Thimmel, A., Reflexive interkulturelle und internationale Jugendarbeit – Konzepte der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft, S.11.

⁵⁰⁴ Vgl. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2015): Neu zugewanderte Jugendliche im deutschen Bildungssystem. <https://www.mercator-institut->

formale Bildungssystem im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsansatzes einer breiten Unterstützung verschiedener Akteur*innen und Bildungsansätze sowohl des schulischen als auch des außerschulischen Kontextes bedarf.⁵⁰⁵ Im Zuge dieser Debatten rückte die Jugendarbeit zusehend in den Fokus der Aufmerksamkeit. Indem sie sich dem „*Auftrag der Förderung von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik verpflichtet*“⁵⁰⁶ hat, ist die Erfassung der Lebenslage von jungen Menschen mit Fluchterfahrung und der daraus resultierenden Generierung spezifischer Angebote ein zentrales Anliegen.⁵⁰⁷

Indem sich die internationale Jugendarbeit spezifisch an den Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen orientiert, bietet sie umfassende Potenziale zur Erfassung von Bedarfslagen dieser und damit zur Optimierung von aktuellen Bildungsprozessen.⁵⁰⁸ Dennoch wurde die Wirkung von Maßnahmen der Jugendarbeit auf Menschen mit Fluchterfahrung trotz weitreichender Potenziale bisher nur marginal erfasst.

Diese Forschungslücke greift die hier vorliegende Arbeit auf und untersucht folgende Forschungsfrage: *Wie hat sich die Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungsprojekten auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen von Menschen mit Fluchterfahrung ausgewirkt, die nach dem Jahr 2011 nach Deutschland kamen?*

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurden dabei speziell die Wirkungseffekte internationaler Jugendarbeit auf die sogenannte Ich-Identität, interkulturelle Handlungskompetenz und aufbauende Aktivitäten analysiert. Auf diese Weise ist das Ziel dieser Arbeit, wichtige Erkenntnisse für die non-formale als auch formale Bildungsarbeit zu leisten.

sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf [Stand: 2015, eingesehen am 15.06.2018], S.5.

⁵⁰⁵ Vgl. GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2015): Integration junger Flüchtlinge: Experten verlangen Priorität auf Bildung. <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/integration-junger-fluechtlinge-experten-verlangen-prioritaet-auf-bildung/> [Stand: 09.10.2015, eingesehen am 15.06.2018].

⁵⁰⁶ Thimmel, A., Reflexive interkulturelle und internationale Jugendarbeit – Konzepte der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft, S.12.

⁵⁰⁷ Vgl. ebd., S.12.

⁵⁰⁸ Vgl. Hänisch, D., Neue Forschungsstudie belegt die Wirkung Internationaler Jugendarbeit im Kontext beruflicher Bildungswege.

3.2 FORSCHUNGSMETHODIK

Die Wahl der nachfolgend beschriebenen Forschungsmethodik stützt sich auf eine hermeneutische, konstruktivistische Zugangsweise, wobei im Hinblick auf die interkulturelle Fragestellung auch ein interkultureller Zugang zur Hermeneutik erforderlich ist.

Das bedeutet einerseits, dass im Sinne der interkulturellen Hermeneutik *„individuelles Verhalten und einzelne Sachverhalte auf ihre Bedeutung hin interpretiert werden.“*⁵⁰⁹ Ziel der interkulturellen Hermeneutik ist, *„zu verstehen, wie Menschen in interkulturellen Interaktionssituationen in ihren systemischen [...] Handlungszusammenhängen agieren.“*⁵¹⁰

Andererseits soll nicht *„einer objektiv greifbaren Welt, extern real existierenden und damit nachweisbaren Welt“*⁵¹¹ im Sinne des Positivismus nachgegangen werden, sondern unter der konstruktivistischen *„Annahme, dass Wahrnehmung und Erkennen auf individuellen Eindrücken basiert, mit denen Individuen ihre Sicht auf die Welt konstruieren und dadurch ein rein subjektives Verständnis für ihre Umwelt entwickeln können“*⁵¹² geforscht werden.

Der Fokus auf das Individuum führt in Konsequenz zu einem qualitativen Forschungsdesign zur *„Verbalisierung [...] der Erfahrungsrealität.“*⁵¹³

Die qualitative Forschung basiert auf einem verstehenden Ansatz sowie interpretativ- subjektbezogenem Vorgehen und Auswerten. Demnach besteht mittels qualitativer Methoden der zentrale Vorteil, *„Lebenswelten [...] aus der Sicht des handelnden Menschen zu beschreiben, um die soziale Wirklichkeit besser zu verstehen sowie Abläufe, Deutungsmuster und Strukturen aufdecken zu können.“*⁵¹⁴ Auf diese Weise steht die Untersuchung der subjektiven Sichtweise des Individuums im Zentrum. Im Gegensatz dazu folgt die quantitative Forschung einen erklärenden Ansatz und zielt

⁵⁰⁹ Barmeyer, C., Taschenlexikon Interkulturalität, S.69.

⁵¹⁰ Ebd., S.69.

⁵¹¹ Ebd., S.136.

⁵¹² Ebd., S.90.

⁵¹³ Bortz Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, 4. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag, S.271.

⁵¹⁴ Kaune, Katharina (2004): Charakteristika qualitativer Forschung. In: Kaune, Axel (2010): Change Management mit Organisationsentwicklung. Zweite neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S.136.

auf die Generierung von verallgemeinerbaren Ergebnisse für eine Grundgesamtheit ab.⁵¹⁵

Somit erfüllen beide methodischen Ansätze unterschiedliche Funktionen. Mit qualitativen Methoden werden Gründe für Verhaltensweisen und Einstellungen, thematisch-inhaltliche Zusammenhänge und möglicherweise auch Widersprüche erforscht und Hypothesen generiert. Quantitative Methoden hingegen zeigen statistische Zusammenhänge, Häufigkeiten und Verteilungen auf und bilden die Befragungsergebnisse in numerischen Kenngrößen ab. Auf diese Weise können durch quantitative Methoden zuvor gestellte Hypothesen getestet werden.⁵¹⁶

Um das wissenschaftliche Forschungsfeld systematisch zu erschließen wurde eine umfassende Literaturrecherche durchgeführt. Diese Recherche diente dem Zweck einer intensiven Auseinandersetzung mit der für die Analyse der Forschungsfrage relevanten Literatur und der Erschließung des theoretischen Hintergrundes. Angesichts der Tatsache, dass es sich bei dem Feld der internationalen Jugendarbeit um ein sozialpädagogisches Handlungsfeld handelt, wurde primär Literatur im Bereich der internationalen Jugendarbeit, Sozialwissenschaften und Pädagogik verwendet. Aufgrund der Interdisziplinarität dieser Wissenschaften wurden weitere Quellen, beispielweise aus den Bereichen der Politikwissenschaften, Geschichtswissenschaften, der Sozialen Arbeit oder der Psychologie, genutzt. Als zentrale Grundlage fungierten Monographien und Herausgeberwerke wissenschaftlicher Akteur*innen und Praktiker*innen der internationalen Jugendarbeit. Das Ziel dieser Recherche war die Dokumentation des aktuellen Standes der Untersuchungsergebnisse und der Analyse eventueller Forschungslücken.

Der aktuelle Bezug der Forschungsfrage auf Menschen mit Fluchterfahrung, die erst nach 2011 nach Deutschland kamen, machte es notwendig, dass sich in erster Linie auf Publikationen und Forschungsergebnisse der letzten drei bis fünf Jahre bezogen wurde. Diese neu erschienen Werke wurden mit den Untersuchungsergebnissen weiterer Sammelwerke und Studien ergänzt. Zusätzlich wurden Fachzeitschriftenartikel,

⁵¹⁵ Vgl. Misoch, Sabrina (2015): Qualitative Interviews. https://books.google.de/books?id=zzl1BgAAQBAJ&pg=PT41&dq=qualitative+Forschung+erkl%C3%A4render+ansatz&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwiA2_3xkfcAhUjCZoKHcxxABEQ6AEIKDAA#v=onepage&q=qualitative%20Forschung%20erkl%C3%A4render%20ansatz&f=false. Berlin/München/Boston: De Gruyter Oldenbourg, ohne Seitenangabe.

⁵¹⁶ Vgl. Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S.250-254.

Konferenzbände sowie Internetquellen zur Dokumentation des gegenwärtigen Forschungsstandes genutzt.

Von besonderer Bedeutung für die Literaturrecherche war das Sammelwerk von Thimmel und Chehata (2015) „Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft“, welches aktuelle Impulse aus dem Feld der internationalen Jugendarbeit aufarbeitet. Unter Berücksichtigung einer „*kritisch-reflexiven Perspektive*“⁵¹⁷ vereint der Sammelband vielseitige Blickwinkel führender Praktiker*innen aus dem Feld. Zudem ermöglicht die kritische Auseinandersetzung mit migrationspolitischen Bildungsaspekten und Diskursen innerhalb der internationalen Jugendarbeit eine fundierte Grundlage zur Erschließung des theoretischen Hintergrundes dieser Forschungsarbeit. Ebenso sei an dieser Stelle die Monographie „Pädagogik der internationalen Jugendarbeit“ von Thimmel (2001) zu nennen. Da es sich bei der internationalen Jugendarbeit um ein Forschungsfeld handelt, was bisher erst unzureichend untersucht wurde, war dieser Band, der erstmals die historische Entwicklung der internationalen Jugendarbeit in Deutschland systematisch erschlossen hat, von essentieller Bedeutung.⁵¹⁸

Aufgrund des Aktualitätsbezuges des Forschungsthemas wurde die aktuelle Literaturlage jedoch als unzureichend betrachtet. Gleichzeitig wurde im Verlauf der Literaturrecherche der Mangel an allgemeingültigen Begriffsdefinitionen im Forschungsfeld deutlich.

Um die Literaturrecherchen zu ergänzen und das Feld der internationalen Jugendarbeit in Bezug auf der Teilhabe von Menschen mit Fluchterfahrung zu untersuchen, wurden Expert*inneninterviews als methodischer Zugang gewählt. Ziel der Interviews war es, wissenschaftlich und praktisch fundierte Impulse aus dem Feld der internationalen Jugendarbeit aufzugreifen. Darüber hinaus sollte überprüft werden, ob sich das Verständnis der Praktiker*innen mit den Ergebnissen der Literaturanalyse deckt, um anschließende Ergänzungen anzufügen sowie Wirkungszusammenhänge erschließen zu können. Auf diese Weise wurde sichergestellt, dass die Analyseergebnisse der Literaturrecherche mit den aktuellen Erkenntnissen aus dem Feld

⁵¹⁷ Chehata, Yasmine/Thimmel, Andreas: Einführung. In: Thimmel, Andreas/Chehata, Yasmine (2015): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S.5.

⁵¹⁸ Vgl. Thimmel, Andreas (2001): Einleitung. In: Thimmel, Andreas: Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte des Interkulturellen Lernens, S.9.

konform sind und zur Aufarbeitung des theoretischen Hintergrundes dieser Arbeit genutzt werden können.

Die empirische Forschung der hier vorliegenden Arbeit basierte auf der Durchführung von Interviews mit Expert*innen der internationalen Jugendarbeit sowie Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Unter Verwendung von teilstrukturierten Interviewleitfäden wurden die Interviews anschließend nach der Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2015) ausgewertet.

Aufgrund bestehender Forschungslücken, die im Zuge der Literaturrecherche auftraten, war die Durchführung von Expert*inneninterviews zur wissenschaftlichen Aufarbeitung und Überprüfung des theoretischen Hintergrundes der Forschungsarbeit notwendig. Auf diese Weise war es möglich, Wissenslücken systematisch zu schließen und Begrifflichkeiten eindeutig zu definieren.

Anschließend wurden sechs Interviews mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung geführt, die nach 2011 nach Deutschland gekommen sind. Die Durchführung dieser Interviews diente der Analyse der Forschungsfrage in Bezug auf die Potenziale persönlichkeitsprägender Kompetenzen im Rahmen der internationalen Jugendarbeit. Um eine Vergleichbarkeit zwischen den Jugendlichen zu gewährleisten wurden drei Interviews mit Menschen mit Fluchterfahrung durchgeführt, die bereits an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit teilgenommen hatten. Ergänzt wurde diese Vorgehensweise durch eine sogenannte Kontrollgruppe. Hierbei handelte es sich um Interviews mit Jugendlichen, die ebenfalls über Fluchterfahrung verfügten, jedoch zum Zeitpunkt der Interviewführung noch an keiner Maßnahme der internationalen Jugendarbeit teilgenommen hatten.

Zur Gewährleistung der Anonymität aller interviewten Expert*innen und Jugendlichen wurden allen Interviews der hier vorliegenden Arbeit anonymisiert.

3.3 QUALITATIVE EXPERT*INNENINTERVIEWS

Im Bereich der qualitativen Sozialforschung existieren unterschiedliche Methoden zur Untersuchung der Forschungsfrage. Zur Aufarbeitung des theoretischen Hintergrundes sowie der Erstellung des Leitfadens der Einzelinterviews mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung wurden im Vorfeld qualitative

Expert*inneninterviews mit Fachkräften der internationalen Jugendarbeit durchgeführt. Im Nachfolgenden werden die einzelnen Arbeitsschritte unter Verwendung wissenschaftlicher Methodenliteratur näher beleuchtet.

3.3.1 METHODISCHE VORÜBERLEGUNG

Daten, mit denen der Ansatz, die Wirkung als auch aktuelle Entwicklungen der internationalen Jugendarbeit im Feld beschrieben werden, wurden im Rahmen dieser Arbeit mit der Forschungsmethode des qualitativen Expert*inneninterviews erhoben. Ziel dieser Forschungsmethode war es, über den Literaturkanon hinaus vertiefte Einsichten und Hintergrundinformationen zur Aufarbeitung des theoretischen Hintergrundes dieser Arbeit und zur Analyse der Forschungsfrage zu erfassen.

Der Ansatz des Expert*inneninterviews zählt laut Lamnek (2010) zu den ermittelnden beziehungsweise informatorischen Interviews, indem bestimmte Wissensinhalte der befragten Personen abgefragt werden sollen.⁵¹⁹ Per Definition können Expert*inneninterviews somit als ein „*Verfahren der Datenerhebung in Form der Befragung von Personen, die über exklusives Wissen [...] verfügen*“⁵²⁰ bestimmt werden.

Das Expert*inneninterview eignet sich als empirische Methode zur Untersuchung der Forschungsfrage, da es sich durch eine Offenheit und freie Gestaltbarkeit der Fragen auszeichnet.⁵²¹ Darüber hinaus bietet diese Methode ein hohes Maß an Flexibilität, indem der Interviewleitfaden an den aktuellen Forschungsstand sowie -inhalte angepasst werden kann. Diese Flexibilität wird in Interviewsituationen ebenso durch konkretes Nachfragen innerhalb der Interviewsituation und somit durch die Möglichkeit der Abweichung vom Leitfaden gewährt.⁵²²

Der Interviewleitfaden wurde auf Grundlage der Literaturanalyse und durch die Zusammenstellung des aktuellen Forschungsstandes entwickelt. Den Expert*innen wurde der erarbeitete Leitfaden vor der Durchführung des Interviews zur Verfügung

⁵¹⁹ Vgl. Lamnek, S., Qualitative Sozialforschung, S.304-305.

⁵²⁰ Kaiser, Robert (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer Verlag, S.6.

⁵²¹ Vgl. ebd., S.53.

⁵²² Vgl. ebd., S.53.

gestellt, damit sie über die Anknüpfungsthematiken wussten und sich vorbereiten konnten.

Die Erstellung des Leitfadens orientierte sich an dem SPSS-Schema und den systematischen Arbeitsschritten Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren. Hierzu wurden mögliche Fragen gesammelt sowie geprüft und dahingehend reduziert, inwieweit sie außerhalb des zu erwartenden Wissens der Expert*innen lagen. Ferner wurde geprüft, inwieweit eine unbeabsichtigte Wertung und somit Beeinflussung innerhalb der Fragestellung vorzufinden war.⁵²³

In Form des Interviewleitfadens wird eine einheitliche Struktur in Bezug auf die Gesprächsinhalte und ihre Abfolge geschaffen. Darüber hinaus ermöglicht der Leitfaden eine systematische Gliederung innerhalb als auch zwischen den einzelnen Interviews. Er ist somit das zentrale Steuerungsinstrument für den Interviewablauf.⁵²⁴ Um einen Mehr-Perspektiven-Ansatz zu wahren wurden zwei Expert*innen zu nahezu identischen Fragekomplexen befragt. Nach dem Induktionsprinzip konnte so eine exemplarische Verallgemeinerung und wissenschaftliche Erfassung der Sachlage erreicht werden.⁵²⁵

Zur weiteren Strukturierung der Interviews wurde der Leitfaden in einzelne Themenkomplexe oder Module mit spezifischen Unterfragen unterteilt. Anhand dieser Unterteilung wurde ebenso eine logische Nachvollziehbarkeit für die Interviewten fokussiert. Darüber hinaus gewährte die Modularisierung eine verbesserte Vergleichbarkeit zwischen den zwei Interviews.

3.3.2 AUSWAHL DER EXPERT*INNEN

Ebenso wie das Expert*inneninterview selbst folgt die Definition von Expert*innen keiner einheitlichen Formulierung und ist Gegenstand wiederkehrender Debatten.⁵²⁶ Für die hier vorliegende Arbeit werden als Expert*innen *„sachkundige Personen, die als Akteure des Untersuchungsfeldes über spezifisches Handlungs- und*

⁵²³ Vgl. Helfferich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Date. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Zweite Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.162-165.

⁵²⁴ Vgl. Harges, Heinz-Dieter/Gieg, Martina (2005): Methodische Überlegungen zu qualitativen Befragungsmethoden, insbesondere Experteninterviews. <https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb4/prof/VWL/APO/4237ws0506/befragung.pdf> [Stand: WS 2005/2006, eingesehen am 28.04.2018].

⁵²⁵ Vgl. ebd.

⁵²⁶ Vgl. Lamnek, S., Qualitative Sozialforschung, S.655.

Erfahrungswissen verfügen“⁵²⁷ verstanden. Dieses Handlungs- und Erfahrungswissen wurde durch eine aktive Tätigkeitsausübung erworben, die in einem unmittelbaren Zusammenhang zum Forschungsinteresse steht. Daraus resultiert, dass die Expert*innen zugleich und ausschließlich im Kontext seiner/ihrer Funktion als Akteur*in und Repräsentant*in, jedoch nicht zu privaten Einstellungen befragt wurden.⁵²⁸

Diese Vorgaben wurden umgesetzt, indem die Interviews mit Fachkräften und Wissenschaftler*innen der internationalen Jugendarbeit durchgeführt wurden. Alle Interviewpartner*innen verfügten sowohl über wissenschaftlich als auch praktisch fundiertes Wissen, das durch eine langjährige Tätigkeit im Bereich der internationalen Jugendarbeit und/oder der bildungspraktischen Arbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung erlangt wurde.

Insgesamt wurden drei Interviews geführt, wobei das erste Interview ursprünglich als Probeinterview verwendet wurde. Da die interviewte Person des Probeinterviews jedoch über ein sehr umfangreiches sowie spezifisches Handlungs- und Erfahrungswissen verfügte, wurde das Interview ebenfalls in die Auswertung einbezogen.

Das erste Interview wurde im August 2017 geführt. Die Expertin war zum Zeitpunkt des Interviews 29 Jahre alt und hatte bereits ein Studium in Islamwissenschaft als auch Bildungswissenschaft absolviert. Neben ihrem Studium arbeitete sie mehrere Jahre in der Kinder- und Jugendarbeit sowie projektbasiert in diversen Jugendeinrichtungen. Darüber hinaus war die Expertin bei einer Initiative tätig, über die Unterstützungsarbeit für geflüchtete Menschen in Notunterkünften geleistet wird.⁵²⁹ Die Kontaktempfehlung und -vermittlung erfolgte über die Person, mit der das dritte Interview geführt wurde. Die Expertin verfügte über fundierte Kenntnisse im Bereich der non-formalen Bildung und Bildungsarbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung. Dieser Wissensschatz ermöglichte ein umfangreiches Erproben der zuvor formulierten Kategorien, weshalb die sie für das Probeinterview als geeignet erachtet wurde.

Das zweite Expert*inneninterview wurde mit einer Erziehungswissenschaftlerin und Diplompädagogin geführt. Zum Zeitpunkt des Interviews war sie 34 Jahre alt und arbeitete als wissenschaftliche Mitarbeiterin an einer deutschen Universität, wo sie sich

⁵²⁷ Harges, H-D./Gieg, M., Methodische Überlegungen zu qualitativen Befragungsmethoden.

⁵²⁸ Vgl. Lamnek, S., Qualitative Sozialforschung, S.656.

⁵²⁹ Vgl. Expert*inneninterview 1. Zeile: 3-36, S.2.

schwerpunktmäßig mit außerschulischer Jugendarbeit und Erwachsenenbildung auseinandersetze.⁵³⁰ Außerdem war sie in der Jugendarbeit in der Türkei tätig und hatte zum Zeitpunkt des Interviews bereits diverse Veröffentlichungen publiziert, in denen sie sich mit internationaler Jugendforschung, Kinder- und Jugendhilfe, Jugendmobilität sowie qualitativen Forschungsmethoden auseinandersetze. Aufgrund ihrer langjährigen Expertise im Bereich der internationalen Jugendarbeit wurde sie im Zuge einer Interviewanfrage kontaktiert, woraufhin die Befragung im August 2017 via Skype durchgeführt wurde.

Das dritte Expert*inneninterview wurde im Februar 2018 durchgeführt. Der Experte ist Leiter eines Forschungsinstituts für außerschulische Bildung und hatte eine leitende Funktion im Jugendbüro der Europäischen Kommission inne. Des Weiteren ist er im Nationalen Beirat des Jugendministeriums für Jugendprogramme tätig und arbeitet in Kooperation mit der Deutschen Nationalagentur und Jugend für Europa an den jährlichen Evaluationen der Jugendprogramme im Bereich Erasmus+.⁵³¹ Unter anderem durch seine Leiterrolle des Jugendbüros der Europäischen Kommission sowie seiner wissenschaftlichen Zusammenarbeit mit der Deutschen Nationalagentur für Erasmus+ hatte der Experte wichtige Entwicklungsimpulse innerhalb der internationalen Jugendarbeit mitgestaltet. Aufgrund dieses langjährigen und vielseitigen Wissensschatzes wurde er für das dritte Expert*inneninterview angefragt.

Durch die unterschiedlichen Forschungsschwerpunkte der Expert*innen konnte ein breites Feld innerhalb der internationalen Jugendarbeit in Deutschland erfasst werden.

Diese Diversität bildete sich ebenso in der Altersstruktur und den regional unterschiedlichen Wirkungsbereichen der Expert*innen ab. So wurde eine stärker europäische Perspektive durch das dritte Expert*inneninterview ermöglicht, da der Experte die Jugendarbeit seit 1970 auf Entscheidungsebenen der Europäischen Union mitbegleitete. Dieser Erfahrungsschatz wurde durch die Tätigkeiten der zweiten Expertin innerhalb der internationalen Jugendarbeit in der Türkei noch zusätzlich ergänzt. Das Probeinterview ermöglichte weitreichende Einblicke in die Bildungs- und Sozialarbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung in Deutschland und griff damit den Forschungsschwerpunkt der hier vorliegenden Arbeit auf. Zusammenfassend betrachtet

⁵³⁰ Vgl. Expert*inneninterview 2. Zeile: 7-20, S.1-2.

⁵³¹ Vgl. Expert*inneninterview 3. Zeile: 19-57, S.2-3.

war es durch diese Auswahl der Expert*innen möglich, ein sehr breites Wissensspektrum sowie entscheidende Impulse aus dem Feld der internationalen Jugendarbeit und ihrer Schnittstellen zu Politik und Gesellschaft zu erfassen.

3.3.3 INTERVIEWLEITFADEN

3.3.3.1 Probeinterview und erstes Expert*inneninterview

Zur Durchführung der Probe- und Expert*inneninterviews wurde im Vorfeld ein Gesprächsleitfaden konzipiert, der dem Anhang beigelegt ist. Daraus resultierten vier Hauptkategorien mit spezifischen Leit- und Unterkategorien, mit denen zentrale Ansätze und aktuelle Entwicklungen der internationalen Jugendarbeit in Deutschland erfasst werden sollen. Diese lauten wie folgt:

- Non-formale Bildung und ihre Wirkung
- Internationale Jugendarbeit in Deutschland
- Förderung gesellschaftlicher Teilhabe über internationale Jugendarbeit
- Internationale Jugendarbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung in Deutschland

Der Interviewleitfaden besteht aus Hauptkategorien, die wiederum in einzelne Subkategorien unterteilt sind. Ziel der Kategorisierung ist es, eine Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Interviews zu schaffen.

Darüber hinaus erlaubte die Kategorisierung, den Leitfaden an die individuellen Interviewpartner*innen und deren Fachwissen anzupassen. Die im Anhang beigelegte Version des Leitfadeninterviews stellt hierbei lediglich ein Grundmodell zur Ausgestaltung der in den Interviews verwendeten Leitfäden dar. Für die angewandten Interviewleitfäden wurden die Fragen zum Teil erweitert oder auch gekürzt, wenn einzelne Fragen im Verlauf des Interviews bereits beantwortet wurden.

Die erste Kategorie lenkt die Befragung auf den zentralen Bildungsansatz der internationalen Jugendarbeit und fragt nach der Wirkung non-formaler in Abgrenzung zur formalen sowie informeller Bildung. Das Hauptziel dieser Kategorisierung ist es, die zentralen Charakteristika der non-formalen im Gegensatz zu formalen und informellen Bildung sowie deren Wirkung auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen zu erfragen. Hintergrund der Aufstellung dieser Kategorie ist, dass im Zuge der

Literaturrecherche unterschiedliche Definitionen zu den Begriffen non-formale und informelle Bildung erzielt wurden. Ziel dieser Kategorisierung war die Erfragung der im Feld der Jugendarbeit verwendeten Definition dieser Begrifflichkeiten.

Zweitens wird in der folgenden Kategorie die Entwicklung der internationalen Jugendarbeit in Deutschland unter Berücksichtigung entscheidender Impulse der vergangenen Jahre thematisiert. Hintergrund dieser Kategorisierung ist der aktuelle geringe Forschungsstand zur Entwicklung der internationaler Jugendarbeit in Deutschland, der in Form der Befragung mit dem Stand der durchgeführten Literaturrecherche abgeglichen und ergänzt wird.

Die dritte Kategorie stellt den Terminus soziale Teilhabe in den Mittelpunkt. Die Gewährleistung gesellschaftlicher Teilhabe zählt gegenwärtig zu einem erklärten Ziel der internationalen Jugendarbeit in Deutschland.⁵³² Ähnlich wie in Kategorie eins soll ein definitorisches Verständnis des Terminus Teilhabe in der Jugendarbeit erzielt und konkrete Ziele in Bezug auf Teilhabeprozesse von Jugendlichen über die Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit erfragt werden.

Aufbauend auf die dritte Hauptkategorie inkludiert die vierte gezielt Fragen zur Erfassung des thematischen Schwerpunkts der hier vorliegenden Forschungsarbeit. Intention dieser Kategorie ist es, die Ziele der internationalen Jugendarbeit hinsichtlich der Teilhabe von Menschen mit Fluchterfahrung innerhalb der einzelnen Programmaßnahmen der internationalen Jugendarbeit zu erfragen. Darüber hinaus sollen aktuelle Entwicklungen im Feld in Bezug auf diese Jugendlichen sichtbar gemacht werden. Aufgrund der Aktualität des hier formulierten Forschungsschwerpunktes sowie dem damit verbundenen geringen Forschungsstand zur Teilhabe von Menschen mit Fluchterfahrung innerhalb der internationalen Jugendbildung wurde diese Kategorie formuliert, um die Wissenslücke systematisch zu schließen.

⁵³² Vgl. IJAB/Jugend für Europa (o.J.): Internationale Jugendarbeit wirkt. Teilhabe. Vielfalt. Interkulturelle Öffnung. https://www.ijab.de/uploads/tx_tproducts/datasheet/jive-brosch-intjuga-d-110601.pdf. Bonn: IJAB – Fachstelle für internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.

3.3.3.2 Drittes Expert*inneninterview

Ein drittes Expert*inneninterview wurde nach Durchführung der zwei beschriebenen Expert*inneninterviews und Einzelinterviews mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung durchgeführt. Dabei folgt der Aufbau des Interviews im Sinne der Kategorienbildung und -auswertungsmethodik dem beschriebenen Vorgehen des Probe- und ersten Expert*inneninterviews.

Der zentrale Grund für die Durchführung des dritten Expert*inneninterviews war, dass nach Abschluss der Einzelinterviews offenkundig wurde, dass die bisher verwendete Literatur nicht ausreichend war, um die Einzelinterviews entsprechend auszuwerten.

Konkret bezieht sich dies auf die Studie von Thomas (2006) zu Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen. Die Studie von Thomas (2006) diente als Grundlage zur Erstellung des Interviewleitfadens der Einzelinterviews (siehe Kapitel 3.4.3). Allerdings zeigte sich im Rahmen der Interviews mit den Jugendlichen ein generelles Unverständnis hinsichtlich der von Thomas (2006) formulierten Kategorie der kulturellen Identität. Die Teilnehmer*innen wussten auf diesbezügliche Fragen nicht zu antworten beziehungsweise musste die Kategorie seitens der Interviewerin erklärt werden. Trotz dieser Erklärungen passten die Antworten mehrheitlich nicht zu den Erläuterungen, die Thomas (2006) in seiner Forschungsstudie unter der Kategorie kulturelle Identität fasst. Alle zehn Kategorien und deren Beschreibung werden in Kapitel 3.4.3 nochmals einzeln aufgeführt.

In diesem Zusammenhang fungierte das dritte Expert*inneninterview zur kritischen Hinterfragung der von Thomas (2006) aufgestellten Kategorien und deren aktueller Gültigkeit. Dieses Vorgehen war insofern wichtig, als dass aufbauend auf den zehn Kategorien von Thomas (2006), die allesamt über den Interviewleitfaden erfragt wurden, drei Kategorien zur Auswertung der Einzelinterviews aufgestellt werden sollten. Die Entwicklung der drei Forschungskategorien wird in Kapitel 3.4.4 näher erläutert und begründet.

Nachdem im ersten und zweiten Expert*inneninterview ein definitorisches Verständnis für die Begriffe der non-formalen, formalen und informellen Bildung, Teilhabe sowie der Entwicklung der internationalen Jugendarbeit in Deutschland

herausgestellt wurden, diente das dritte Expert*inneninterview darüber hinaus zur Erfassung aktueller Impulse in Bezug auf die Teilhabe von Jugendlichen mit Fluchterfahrung, die nach 2011 nach Deutschland gekommen sind. Aus diesem Grund wurden die Fragen pointiert formuliert, um eine möglichst kritische Positionierung des Interviewpartners zu den formulierten Kategorien zu erzielen. Somit konnte der bisher erhobene Erkenntnisstand zu aktuellen Fragestellungen aus dem Feld der internationalen Jugendarbeit und im Umgang mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung ergänzt werden.

Aus dieser Analyse resultierten für das dritte Expert*inneninterview vier Hauptthemenkomplexe, die wie folgt lauten:

- Die Wirkung internationaler Jugendarbeit auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen der Teilnehmer*innen
- Die Forschungsstudie von Thomas (2006) zu Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen
- Aktuelle Ziele der internationalen Jugendarbeit
- Gegenwärtige Entwicklungen im Feld in Bezug auf die Teilhabe von Jugendlichen mit Fluchterfahrung in der internationalen Jugendarbeit

Aufbauend auf dem Probe- und ersten Expert*inneninterview wird die Wirkung internationaler Jugendarbeit und des non-formalen Bildungsansatzes auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen der Teilnehmer*innen erfragt. Ziel dieses Vorgehens ist es, die Erkenntnisse aus den zuvor geführten Interviews mit einem dritten Experten abzugleichen und zu ergänzen.

Die zweite Kategorie hat das Ziel der kritischen Hinterfragung der von Thomas (2006) aufgestellten Kategorien, die er im Rahmen seiner Forschungsstudie zu Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen formulierte. Unter besonderer Berücksichtigung des Terminus der kulturellen Identität soll das von Thomas (2006) aufgestellte Kategoriensystem auf seine aktuelle Validität hinterfragt werden.

Die dritte Kategorie thematisiert die aktuellen Ziele der internationalen Jugendarbeit. In diesem Zusammenhang wird ein besonderer Fokus auf die Teilhabe von Jugendlichen gelenkt, die aktuell in den Maßnahmen der internationalen

Jugendarbeit noch unterrepräsentiert sind, worunter auch Jugendliche mit Fluchterfahrung zählen. Darüber hinaus sollen Erkenntnisse darüber geliefert werden, ob und inwiefern es Ziel der internationalen Jugendarbeit ist, Zugänge zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

Hintergrund dieser Überlegung ist, ein im Jahr 2013 veröffentlichter Artikel, welcher das Problem aufwirft, dass über die Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit bisher nur wenige Jugendliche „aus beschränkten Kreisen“⁵³³ erreicht werden konnten.

Im aktuellen Diskurs wird diese Zielgruppe laut des Experten als „*Jugendliche mit höherem Förderbedarf*“⁵³⁴ bezeichnet, die ebenso Jugendliche mit Fluchterfahrung inkludiert. Da es das erklärte Ziel der internationalen Jugendarbeit ist, Zugangsbarrieren für Jugendliche mit Fluchterfahrung zu den Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit zu ermöglichen,⁵³⁵ wird im Rahmen dieser Kategorie der von dem Experten formulierte Kritikpunkt aufgegriffen, um zu analysieren ob und inwiefern Teilhabeprozesse dieser Zielgruppe bis dato initiiert werden konnten.

Im gleichen Beitrag wird dargelegt, dass die Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit im Bereich Erasmus+/Jugend in Aktion zunehmend auf eine Eingliederung in den Arbeitsmarkt ausgerichtet sind. Da zur Positionierung der internationalen Jugendarbeit hinsichtlich der Schaffung von Zugängen zum Arbeitsmarkt im Rahmen der Literaturrecherche keine einheitlichen Aussagen erzielt werden konnten, wird die Frage im Rahmen des Interviews aufgegriffen.

Aufbauend auf der dritten Kategorie zielt die vierte auf die Erfassung aktueller Entwicklungen und Impulse im Feld der internationalen Jugendbildungsarbeit mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung. In diesem Zusammenhang sollen vor allem Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie die internationale Jugendarbeit auf gesellschaftspolitische Diskussionen und Fragestellungen zum Thema der Teilhabe von Jugendlichen mit Fluchterfahrungen eingegangen ist. Darüber hinaus sollen

⁵³³ Ohana, Yael/Otten, Hendrik (2013): Braucht der europäische Jugendbereich ein neues Konzept für interkulturelles Lernen?. Bonn: IKAB – Institut für angewandte Kommunikation in der Außerschulischen Bildung, ohne Seitenangabe.

⁵³⁴ Expert*inneninterview 3. Zeile: 284, S.10.

⁵³⁵ Vgl. IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (2017): Vision: Inklusion. Eine Inklusionsstrategie für die Internationale Jugendarbeit. https://www.ijab.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/VisionInklusion_Handreichung_WEB.pdf [Stand: Dezember 2017, eingesehen am 05.06.2018].

gesellschaftliche Chancen und Herausforderungen in Verbindung mit der Migrationsbewegung ab 2011 erfragt werden.

3.3.4 DURCHFÜHRUNG UND AUSWERTUNG DER EXPERT*INNENINTERVIEWS

3.3.4.1 Probeinterview

Um den entwickelten Interviewleitfaden auf seine Tauglichkeit zu testen und zu optimieren, wurde vor der Durchführung der Expert*inneninterviews ein Probeinterview durchgeführt. Die Durchführung des Probeinterviews diente dem Zweck, die formulierten Fragen auf deren Verständlichkeit und Wirkung zu prüfen, um zu testen, ob sie zu relevanten und aussagekräftigen Ergebnissen führen.⁵³⁶ Darüber hinaus wurden die Fragen hinsichtlich ihrer Einordnung in die einzelnen Fragenkomplexe getestet. Das Interview wurde so wie die für die Auswertung bestimmten Expert*inneninterviews geführt. Im Anschluss an das Probeinterview wurden unklare Fragestellungen und -formulierungen thematisiert und entsprechend angepasst. Auf Grundlage dieses Interviews wurde der Leitfaden geringfügig verändert und einige Unterfragen umformuliert.

Da bereits im Rahmen des Probeinterviews aussagekräftige und für den theoretischen Hintergrund relevante Aussagen entnommen werden konnten, wurde das Interview für die Auswertung und Ergebnisdarstellung miteinbezogen. Aufgrund der Tatsache, dass das Probeinterview zu lediglich geringen Veränderungen des Leitfadens führte, hatte diese Entscheidung keine negativen Auswirkungen in Bezug auf die Auswertung. Vielmehr trug der Einbezug des Probeinterviews in die Auswertung zu einer Validierung der im Rahmen der Literaturrecherche gewonnen Einsichten bei und wurde aus diesem Grund als sinnbringend zur Aufarbeitung des theoretischen Hintergrundes erachtet. Aufgrund dieser Tatsache wird das Probeinterview in den folgenden Ausführungen als erstes Expert*inneninterview aufgeführt.

⁵³⁶ Vgl. Hauschke, Lisa Marie (2012): Empirische Untersuchungen zur Relevanz historischer Fragen im Geschichtsunterricht aus Lehrerperspektive. In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Zeitgeschichte – Zeitverständnis. Band 24. Münster: LIT Verlag, S.47.

3.3.4.2 Expert*innenbefragung

Der erste Kontakt zu den Expert*innen erfolgt über eine formale Anfrage per E-Mail bezüglich ihrer Bereitschaft für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Diese Anfrage war mit einer kurzen schriftlichen Darstellung des Forschungsvorhabens und -schwerpunktes verbunden. Im Anschluss daran wurde ein Termin zur Durchführung des Interviews vereinbart. Sowohl das Probe- als auch das dritte Expert*inneninterview wurden als persönliches Gespräch geführt. Dabei fand das Probeinterview im August 2017 und das dritte Expert*inneninterview im Februar 2018 statt. Aufgrund zeitlicher Gründe und räumlich weit entfernter Distanzen wurde das zweite Expert*inneninterview über computerbasierte Kommunikation via Skype im August 2017 durchgeführt. Um eine Kommunikationsform bereitzustellen, die der persönlichen Kommunikation am ähnlichsten ist, wurde sich für ein Skype-Interview unter Nutzung der Kamerafunktion entschieden. Diese Funktion erlaubt es, wichtige Aspekte der Face-to-Face-Kommunikation wie der Übertragung von Mimik und Gestik herzustellen.⁵³⁷ Auf diese Weise wurde trotz der Verwendung unterschiedlicher Interviewsituationen eine nahezu identische Ausgangslage für jedes Interview geschaffen.

Zum Einstieg wurde das Forschungsthema vorgestellt und die vertrauliche Behandlung der Daten zugesichert. Im Rahmen der Vorbesprechung wurden die Expert*innen gebeten ihr Einverständnis für die Aufzeichnung des Interviews auf Tonband zu geben. Die Erlaubnis wurde von allen Interviewpartner*innen erteilt.

Im Anschluss an jedes Interview wurden die MP3-Tonaufnahmen auf einem externen Datenträger gesichert und dienten als Grundlage für die wörtliche Transkription der Interviews. Aufgrund der Tatsache, dass die Methodik des Expert*inneninterviews einer stark inhaltlichen Orientierung folgt und die Datengrundlage das Wissen der Expert*innen darstellt, wurde lediglich das gesprochene Wort verschriftlicht und auf Notationssysteme verzichtet. Aus diesem Grund wurden Pausen, eine Veränderung der Stimmlage und weitere nonverbale Elemente nicht zum

⁵³⁷ Vgl. Fiedler, Marina (2008): Virtuelle Face-to-Face-Kommunikation. Morphing von Online- und Offline-Repräsentanz in virtuellen Welten. http://www.wiwi.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/lehrstuehle/fiedler/publications/face-to-face-FiedlerZFO_FINAL.pdf [Eingesehen am 29.04.2018].

Gegenstand der Auswertung erhoben.⁵³⁸ Die Tonaufnahmen wurden für die anschließende Auswertung Satz für Satz verschriftlicht.

Die Auswertung erfolgte auf Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Hierzu wurden die transkribierten Interviews unter Einbezug des zuvor formulierten Kategoriensystems geordnet und gegliedert.⁵³⁹ Dabei war das Ziel der inhaltlichen Strukturierung, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter zuvor festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“⁵⁴⁰

Auf Grundlage der Kategorienanwendung konnten so die für den theoretischen Hintergrund relevanten Einzelaussagen aus den Expert*inneninterviews geordnet werden. In Form der Kodierung wurden einzelne Textstellen den zuvor festgelegten Kategorien zugeordnet mit dem Ziel, „das Textmaterial des Interviews systematisch durchzuarbeiten und für die inhaltliche Interpretation der Kategorien aufzuarbeiten.“

⁵⁴¹ Die anschließende Interviewauswertung zielte dabei auf eine Interpretation und Analyse der Kernaussagen der Experten.⁵⁴² Hierbei wurde sich der Methode der inhaltlichen Strukturierung bedient, bei der „Material zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst“⁵⁴³ wird. Detaillierte Erläuterungen hierzu folgen in Kapitel vier.

Ziel dieser Analyse war es, die Ergebnisse der Literaturrecherche mit den Aussagen der Expert*innen zu vergleichen und gegebenenfalls zu ergänzen. Hierzu wurden die für den theoretischen Hintergrund relevanten Aussagen markiert und einer Hauptgruppe innerhalb des Kategoriensystems zugeordnet.

⁵³⁸ Vgl. Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): ExpterInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/2402/ssoar-1991-meuser_et_al-expertinneninterviews_-_vielfach_erprobt.pdf [Eingesehen am 30.04.2018], S.455.

⁵³⁹ Vgl. Harges, H-D./Gieg, M., Methodische Überlegungen zu qualitativen Befragungsmethoden.

⁵⁴⁰ Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.67.

⁵⁴¹ Harges, H-D./Gieg, M., Methodische Überlegungen zu qualitativen Befragungsmethoden.

⁵⁴² Vgl. ebd.

⁵⁴³ Mayring, P., Qualitative Inhaltsanalyse, S.68.

3.4 QUALITATIVE EINZELINTERVIEWS

Das folgende Kapitel erläutert das methodische Vorgehen, welches der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Einzelinterviews mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung zugrunde liegt, die den Fokus der hier vorliegenden Arbeit darstellen.

3.4.1 METHODISCHE VORÜBERLEGUNGEN

Um zu untersuchen, wie sich die Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen von Menschen mit Fluchterfahrung ausgewirkt hat, die nach 2011 nach Deutschland gekommen sind, wurde sich im Rahmend der hier vorliegenden Forschungsarbeit für die qualitative Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews nach Mayring (2015) entschieden.

Die Datenerhebung erfolgte mittels problemzentrierter Interviews. Das problemzentrierte Interview zeichnet sich durch eine offene sowie teilstrukturierte Befragungsform aus und „wählt den sprachlichen Zugang, um seine Fragestellung auf dem Hintergrund subjektiver Bedeutungen, vom Subjekt selbst formuliert, zu eruieren. Dazu soll eine Vertrauenssituation zwischen Interviewer und Interviewten entstehen.“⁵⁴⁴ Um einer offenen Gesprächssituation nahe zu kommen lässt das Interview „den Befragten möglichst frei zu Wort kommen.“⁵⁴⁵ Gleichzeitig erfolgt eine Konzentrierung auf eine konkrete Problemstellung, auf die/der Interviewer*in stets zurückkommt. Diese Problem- oder Fragestellung wurde im Vorfeld bereits konkretisiert mit dem Ziel, spezifische Aspekte zu erarbeiten, die im Interviewleitfaden zusammengestellt und im Gesprächsverlauf angesprochen werden.⁵⁴⁶ Zwar werden die Interviewten durch den Interviewleitfaden „auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt, sollen aber offen, ohne Antwortvorgaben, darauf reagieren.“⁵⁴⁷

⁵⁴⁴ Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag., S.69.

⁵⁴⁵ Ebd., S.67.

⁵⁴⁶ Vgl. ebd., S.67.

⁵⁴⁷ Ebd., S.69.

Ein weiterer Vorteil des Verfahrens ist das Merkmal der Offenheit. Indem die Interviewten frei und ohne vorgegebene Antwortalternativen antworten, können die Befragten „*ihre ganz subjektiven Perspektiven und Deutungen offen legen.*“⁵⁴⁸

Im Zuge der Recherche anerkannter Forschungsstudien wurde vor allem die Studie von Thomas (2006) zu Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen von Forscher*innen mehrfach zitiert. Hierbei handelt es sich um ein Forschungsprojekt, welches unter der wissenschaftlichen Leitung von Thomas und Chang (2006) in Zusammenarbeit mit der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, den Internationalen Jugendgemeinschaftsdiensten, dem Deutschen Bundesjugendring sowie dem Bayrischen Jugendring von Dezember 2002 bis Juli 2005 durchgeführt wurde.⁵⁴⁹ Im Rahmen einer „*multimethodisch angelegten Befragungsstudie von Teilnehmern, deren internationale Jugendbegegnungen 10 Jahre zurücklagen*“⁵⁵⁰ wurden hier die Langzeitwirkungen internationaler Austauschbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen untersucht.⁵⁵¹ Aufgrund des thematischen Bezuges zum Forschungsthema der hier vorliegenden Arbeit sowie der Anerkennung als umfangreich und „*repräsentativ zu betrachtende wissenschaftliche Studie*“⁵⁵² wurden die von Thomas (2006) aufgestellten Kategorien als Grundlage zur Erstellung des Interviewleitfadens für die Einzelinterviews genutzt.

Zur Strukturierung der Interviews wurde der Leitfaden auch hier in einzelne Haupt- und Subkategorien unterteilt, sodass eine verbesserte Vergleichbarkeit zwischen den Interviews geschaffen werden konnte.

⁵⁴⁸ Ebd., S.68.

⁵⁴⁹ Thomas, Alexander (2013): Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer/-innen. In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V./Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit: Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick. 2. Auflage. Bonn: IJAB, S.90.

⁵⁵⁰ Thomas, Alexander (2017): Vortrag: Internationale Jugendarbeit wirkt!-Internationale Begegnungsarbeit wirkt!. http://www.kontaktstelle-efbb.de/fileadmin/user_upload/4_infoservice/veranstaltungen/Fachvortrag_Prof-Thomas_8-11-17.pdf [Stand: 08.11.2017, eingesehen am 11.06.2017], S.1.

⁵⁵¹ Vgl. ebd., S.1.

⁵⁵² BKJ (o.J.): Studie zu den Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen. <https://www.bkj.de/foerderung-und-service/jugendkulturaustausch-organisieren/evaluation-und-forschung/studie-zu-den-langzeitwirkungen-internationaler-jugendbegegnungen.html> [Eingesehen am 11.06.2018].

Um die Wirkung internationaler Jugendarbeit auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen von Menschen mit Fluchterfahrung zu untersuchen wurden im Rahmen dieser Forschungsarbeit sechs Jugendliche befragt. Unter diesen sechs Jugendlichen hatten drei Personen zum Zeitpunkt des Interviews bereits an mindestens einem Projekt der internationalen Jugendarbeit teilgenommen. In den folgenden Ausführungen werden diese drei Personen als Experimentalgruppe aufgeführt. Dieser Begriff ist in der sozialwissenschaftlichen Forschung mit Menschen als Bezugsobjekte üblich und wird im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit zur Übersichtlichkeit und Differenzierung der beiden Gruppen genutzt.⁵⁵³ Die weiteren drei Jugendlichen, im Folgenden als Kontrollgruppe bezeichnet, konnten diesen Erfahrungsschatz nicht vorweisen. Über das Differenzierungsmerkmal der Teilnahme an Projekten der internationalen Jugendarbeit können die Wirkungen der Maßnahmen auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen deutlich gemacht und die Forschungsfrage entsprechend untersucht werden.

3.4.2 AUSWAHL DER INTERVIEWPARTNER*INNEN

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurden sechs Interviews mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung geführt. Dem voran ging eine Kontaktaufnahme mit Jugendeinrichtungen und Organisationen der internationalen Jugendarbeit, um sich über die Möglichkeit zu erkundigen, Interviews mit den Teilnehmer*innen der Projektmaßnahmen zu führen. Für die Durchführung der Interviews war der Zeitraum zwischen Juli und August 2017 geplant. Als problematisch stellte sich heraus, dass in diesem Zeitraum aufgrund der Sommerferien viele Institutionen keine Projekte anboten und sich so die Kontaktaufnahme zu den Teilnehmer*innen mit Fluchterfahrung als schwierig herausstellte. Aufgrund dessen erfolgte die Auswahl der Interviewpartner*innen über das berufliche und private Netzwerk der Interviewerin. Der Umstand, dass zu allen Interviewpartner*innen bereits im Vorfeld ein Kontakt bestanden hat, stellte sich als Vorteil heraus, denn wie bereits in Kapitel 3.4.1 erwähnt, ist der Aufbau einer Vertrauenssituation zwischen Interviewer*in und Interviewtem*r bedeutsam. Aufgrund der Tatsache, dass bereits vor Durchführung der Interviews ein

⁵⁵³ Vgl. Kromrey, Helmut (2006): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. 11. überarbeitete Auflage. http://www.hkromrey.de/kromrey_design.pdf [Stand: 2006, eingesehen am 12.06.2018], S.97.

erster Kontakt stattgefunden hatte, konnte die soziale Distanz verringert werden und die Interviewten sprachen offener über ihre persönlichen Erfahrungen.

Sechs der vier Interviews wurden persönlich geführt. Zwei Interviews wurden via Skype unter Nutzung der Kamerafunktion gehalten, um einer persönlichen Konversationssituation möglichst nahe zu kommen. Dabei sollten alle sechs Interviews ursprünglich auf Deutsch geführt werden. Jedoch stellte sich im Verlauf von zwei Interviews heraus, dass die Deutschkenntnisse der Interviewpartner*innen nicht ausreichten, um die Fragen entsprechend zu beantworten. Aus diesem Grunde wurde in beiden Fällen das Interview auf Englisch durch- beziehungsweise weitergeführt. Aufgrund von zeitlichen Engpässen seitens des Interviewten wurde eines der Interviews an zwei Tagen geführt. Hierbei lagen jedoch lediglich zwei Tage zwischen der Durchführung des ersten sowie des zweiten Teils des Interviews. Alle sechs Interviews wurden in einem Zeitraum von drei Wochen im August und September 2017 durchgeführt.

Unter den drei Teilnehmer*innen mit Fluchterfahrung, die bereits an Projekten der internationalen Jugendarbeit teilgenommen hatten, der sogenannten Experimentalgruppe, war eine Person aus Syrien und zwei aus Afghanistan. Die Kontrollgruppe umfasste drei Teilnehmer*innen, die ebenfalls über Fluchterfahrung verfügen, jedoch nicht an Projekten der internationalen Jugendarbeit teilgenommen hatten. In dieser Gruppe waren alle drei Interviewpartner*innen syrischer Herkunft.

Allen Interviewpartner*innen gemein war, dass sie nach 2011 nach Deutschland und aus einer größeren Stadt in ihrem Heimatland kamen. Ferner verfügten die Interviewten generell über ein hohes Bildungsniveau. So hatten fünf der sechs Interviewteilnehmer*innen bereits einen Bachelorstudiengang in ihrem Heimatland abgeschlossen, bevor sie nach Deutschland kamen.

Um ein möglichst hohes Maß an Vergleichbarkeit zu gewährleisten wurde auf eine ähnliche geschlechtsspezifische Zusammensetzung geachtet. So setzte sich sowohl Experimental- als auch Kontrollgruppe aus zwei männlichen und einer weiblichen Interviewpartner*innen zusammen. Den Interviewpartner*innen der Experimentalgruppe war gemein, dass sie ein hohes Maß an sozialem Engagement im Bereich der Jugendarbeit vorweisen konnten. Um in Bezug auf die Kontrollgruppe eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten wurden darauf geachtet, dass die Teilnehmer*innen

dieser Gruppe ebenfalls eine Anbindung an soziale Aktivitäten vorweisen konnten. Aus diesem Grund wurden drei Jugendliche ausgewählt, die aktuell einen Bundesfreiwilligendienst in Deutschland absolvierten oder gerade abgeschlossen hatten. Dabei bezieht sich der Begriff Bundesfreiwilligendienst auf „*ein Angebot an Frauen und Männer jedes Alters, sich außerhalb von Beruf und Schule für das Allgemeinwohl zu engagieren.*“⁵⁵⁴ In der Regel variiert die Einsatzdauer zwischen sechs und maximal 24 Monaten und kann in vielfältigen Einsatzbereichen absolviert werden. Hierzu zählen zum Beispiel soziale Institutionen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe oder Jugendarbeit, Wohlfahrts- sowie Altenpflege, Umwelt- und Naturschutz, Integration, Kultur, Bildung oder Zivil- und Katastrophenschutz.⁵⁵⁵ Den Interviewteilnehmer*innen der Kontrollgruppe war außerdem gemein, dass sie ihren Bundesfreiwilligendienst im Bildungsbereich in einer Sprachschule, spezialisiert auf das Angebot an Integrations Sprachkursen, leisteten.

Um die Anonymität der Interviewpartner*innen zu gewährleisten wurden alle Interviews anonym geführt und unter Außerachtlassung der Städte-, Institutions- und Projektnamen, um einer Lokalisierung der Jugendlichen entgegenzuwirken.

Im Folgenden wird nun auf die Interviewpartner*innen der Experimental- und Kontrollgruppe näher eingegangen.

In der Experimentalgruppe war der erste Interviewpartner zum Zeitpunkt des Interviews 29 Jahre alt und männlich. Bevor er nach Deutschland kam, hatte er seinen Bachelor im Bereich Bauingenieurwesen in Syrien abgeschlossen und plante einen Master in Deutschland zu absolvieren.⁵⁵⁶ Im August 2017 war er seit einem Jahr und zehn Monaten in Deutschland⁵⁵⁷ und nahm an einem Deutschvorbereitungskurs an einer deutschen Universität teil.⁵⁵⁸ Bereits in Syrien engagierte er sich ehrenamtlich in einer katholischen Gemeinde.⁵⁵⁹ Dieses Engagement setzte er in einer katholischen Studentengemeinde und Hilfsorganisation in Deutschland fort.⁵⁶⁰ Zum Zeitpunkt des

⁵⁵⁴ BFD – Bundesfreiwilligendienst (o.J.): Der Bundesfreiwilligendienst. <https://www.bundesfreiwilligendienst.de/der-bundesfreiwilligendienst.html> [Eingesehen am 12.06.2018].

⁵⁵⁵ Vgl. BFD – Bundesfreiwilligendienst (o.J.): Oft gestellte Fragen. <https://www.bundesfreiwilligendienst.de/der-bundesfreiwilligendienst/oft-gestellte-fragen.html> [Eingesehen am 12.06.2018].

⁵⁵⁶ Vgl. Einzelinterview 1. Zeile: 17-19, S.1-2.

⁵⁵⁷ Vgl. ebd., Zeile: 39, S.2.

⁵⁵⁸ Vgl. ebd., Zeile: 72-74, S.3.

⁵⁵⁹ Vgl. ebd., Zeile: 183-186, S.7.

⁵⁶⁰ Vgl. ebd., Zeile: 116-127, S.5.

Interviews hatte er an einem Projekt der internationalen Jugendarbeit teilgenommen. Dieses Projekt setzte sich mit der Thematik Jugendaustausch zwischen der Türkei und Deutschland auseinander⁵⁶¹ und richtete sich speziell an Jugendliche, die über Austausch Erfahrung in einem der beiden Länder verfügten.⁵⁶²

Die zweite Interviewpartnerin war zum Zeitpunkt des Interviews 29 Jahre alt, weiblich, aus Afghanistan⁵⁶³ und seit März 2013 in Deutschland.⁵⁶⁴ Ihren Bachelor hat sie in Afghanistan absolviert und war anschließend in der internationalen Projekt- und Personalbranche tätig.⁵⁶⁵ Ferner berichtet sie davon, dass sie seit ihrer Ankunft in Deutschland sozial sehr aktiv ist⁵⁶⁶, sich ehrenamtlich in Projekten engagiert und aktuell einen Deutschsprachkurs besucht.⁵⁶⁷ So ist die Interviewpartnerin beispielsweise in einem Flüchtlingsrat tätig⁵⁶⁸, hat an einem einwöchigen Erasmus+-Projekt zum Thema Demokratie teilgenommen⁵⁶⁹ und eine Training-für-Trainer-Ausbildung in Deutschland absolviert, welche speziell für Menschen mit und ohne Fluchterfahrung konzipiert worden war.⁵⁷⁰

Der dritte Interviewpartner war zum Zeitpunkt des Interviews 27 Jahre alt, aus Afghanistan⁵⁷¹ und seit 2015 in Deutschland.⁵⁷² Seinen Bachelor hatte er in Betriebswirtschaftslehre in Afghanistan abgeschlossen und war im Anschluss mehr als fünf Jahre in internationalen Organisationen tätig.⁵⁷³ Wie auch die ersten zwei Interviewpartner*innen der Experimentalgruppe verfügte er ebenso über ein hohes Maß an ehrenamtlichem und sozialem Engagement. Dabei war er besonders im Bereich der Unterstützung von Menschen mit Fluchterfahrung in Deutschland sowie in der Jugendarbeit tätig.⁵⁷⁴ Ferner engagierte er sich als Mitglied und Freiwilliger in diversen Organisationen⁵⁷⁵ und ist auch im Vorstand einer Jugendorganisation.⁵⁷⁶ Darüber hinaus

⁵⁶¹ Vgl. ebd., Zeile: 125-126, S.5.

⁵⁶² Vgl. ebd., Zeile: 651-653, S.21.

⁵⁶³ Vgl. Einzelinterview 2. Zeile: 17-19, S.1-2.

⁵⁶⁴ Vgl. ebd., Zeile: 36-42, S.2.

⁵⁶⁵ Vgl. ebd., Zeile: 24-26, S.2.

⁵⁶⁶ Vgl. ebd., Zeile: 423-427, S.14.

⁵⁶⁷ Vgl. ebd., Zeile: 67-68, S.3.

⁵⁶⁸ Vgl. ebd., Zeile: 133-139, S.5.

⁵⁶⁹ Vgl. ebd., Zeile: 364-373, S.12-13.

⁵⁷⁰ Vgl. ebd., Zeile: 571-574, S.19.

⁵⁷¹ Vgl. Einzelinterview 3. Teil 1. Zeile: 17-24, S.2.

⁵⁷² Vgl. ebd., Zeile: 47, S.3.

⁵⁷³ Vgl. ebd., Zeile: 40-63, S.2-3.

⁵⁷⁴ Vgl. ebd., Zeile: 78-88, S.2.

⁵⁷⁵ Vgl. ebd., Zeile: 435-438, S.15.

erzählte er, dass er an verschiedenen Trainings und Workshops innerhalb der EU teilgenommen hatte⁵⁷⁷ und maßgeblich an einem sogenannten City-Guide-Projekt für junge Menschen mit Fluchterfahrung beteiligt war.⁵⁷⁸

In der Kontrollgruppe war der erste Interviewpartner zum Zeitpunkt des Interviews 28 Jahre alt, männlich, aus Syrien⁵⁷⁹ und seit einem Jahr und acht Monaten in Deutschland.⁵⁸⁰ In Syrien hatte er ein Studium in Sportwissenschaften abgeschlossen und ist 2013 in die Türkei gegangen, wo er als Sportlehrer und -coach gearbeitet hat.⁵⁸¹ Nachdem er ein Jahr in Deutschland verbracht hat, entschied er sich dazu, einen Bundesfreiwilligendienst zu absolvieren.⁵⁸² Diesen leistete er in einer Sprachschule, in der er auch die Möglichkeit bekam, Deutschkurse zu besuchen.⁵⁸³ In seiner Freizeit spielte er Basketball in einem Verein⁵⁸⁴ und hat im Jahr 2017 eine Zusage auf Aufnahme einer Physiotherapeutenausbildung erhalten.⁵⁸⁵

Der zweite Interviewpartner war zum Zeitpunkt des Interviews 21 Jahre alt, männlich, syrischer Herkunft und seit zwei Jahren in Deutschland.⁵⁸⁶ In Syrien besuchte er die zehnte Klasse und ging anschließend in die Türkei, wo er ungefähr eineinhalb Jahre blieb, bevor er 2015 nach Deutschland kam.⁵⁸⁷ Zum Zeitpunkt des Interviews absolvierte er einen Bundesfreiwilligendienst in einer Sprachschule, in der er ebenfalls Deutschkurse besuchte.⁵⁸⁸

Die Interviewpartnerin des dritten Interviews der Kontrollgruppe war zum Zeitpunkt des Interviews 28 Jahre alt, weiblich, aus Syrien⁵⁸⁹ und seit einem Jahr und acht Monaten in Deutschland.⁵⁹⁰ Bevor sie nach Deutschland kam, hatte sie ein Bachelorstudium in Erziehungswissenschaften in Syrien absolviert.⁵⁹¹ Sie hatte einen

⁵⁷⁶ Vgl. Einzelinterview 3. Teil 2. Zeile: 245-248, S.8-9.

⁵⁷⁷ Vgl. ebd., Zeile: 248-251, S.9.

⁵⁷⁸ Vgl. ebd., Zeile: 141-143, S.5.

⁵⁷⁹ Vgl. Einzelinterview 4. Zeile: 15-25, S.2.

⁵⁸⁰ Vgl. ebd., Zeile: 42, S.2.

⁵⁸¹ Vgl. ebd., Zeile: 34-36, S.2.

⁵⁸² Vgl. ebd., Zeile: 77-80, S.2-3.

⁵⁸³ Vgl. ebd., Zeile: 137-147, S.5-6.

⁵⁸⁴ Vgl. ebd., Zeile: 207-209, S.7.

⁵⁸⁵ Vgl. ebd., Zeile: 115-118, S.5.

⁵⁸⁶ Vgl. Einzelinterview 5. Zeile: 15-16, S.2.

⁵⁸⁷ Vgl. ebd., Zeile: 16-21, S.2.

⁵⁸⁸ Vgl. ebd., Zeile: 76-77, S.3.

⁵⁸⁹ Vgl. Einzelinterview 6. Zeile: 29-34, S.2.

⁵⁹⁰ Vgl. ebd., Zeile: 53, S.2.

⁵⁹¹ Vgl. ebd. Zeile: 40, S.2.

Bundesfreiwilligendienst in einer Sprachschule abgeschlossen⁵⁹² und gibt ehrenamtlich Nachhilfeunterricht für Frauen in Deutsch.⁵⁹³

3.4.3 INTERVIEWLEITFÄDEN

Wie bereits in Kapitel 3.4.1 beschrieben war die Grundlage für die Erstellung des teilstrukturierten Leitfadens die Studie von Thomas (2006) zu den Langzeitwirkungen an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen. Diese Studie wurde zwischen Dezember 2002 und Juli 2005 an der Universität Regensburg durchgeführt.⁵⁹⁴ *„Neben Einzelinterviews mit Experten der Organisationen, die internationalen Jugend- und Schüleraustauschprogrammen anbieten, Teilnehmern an internationalen Jugend- und Schüleraustauschprogrammen und Literaturanalysen wurde bei früheren Teilnehmern eine Fragebogenerhebung über die langfristigen Wirkungen der internationalen Austauschverfahren auf ihre Persönlichkeitsentwicklung durchgeführt.“*⁵⁹⁵ Zum Zeitpunkt der Befragung lagen die Austauschverfahren der ehemaligen Teilnehmer*innen bereits 10 Jahre zurück und das Durchschnittsalter der Interviewten betrug ungefähr 27 Jahre. Befragt wurden insgesamt 532 deutsche und 38 nicht-deutsche Teilnehmer*innen, die an folgenden Austauschformaten teilgenommen hatten:

- einem Schüleraustausch mit Unterkunft in Gastfamilien
- einer Jugendbegegnung, bestehen aus Hin- und Rückbegegnung der jeweiligen Partner vor Ort
- einer projektorientierten Jugendbegegnung mit Gemeinschaftsunterkunft
- einem multinationalen Workcamp.⁵⁹⁶

Zur Erfassung der Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen wurden im Rahmen der Fragebogenuntersuchung zehn Kategorien aufgestellt. Unter Berücksichtigung der relativen Anzahl der Zustimmungen lauten diese wie folgt:

⁵⁹² Vgl. ebd., Zeile: 89-104, S.4.

⁵⁹³ Vgl. ebd., Zeile: 120-130, S.4-5.

⁵⁹⁴ Vgl. Thomas, A., Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer/-innen, S.90.

⁵⁹⁵ Thomas, A., Vortrag: Internationale Jugendarbeit wirkt!-Internationale Begegnungsarbeit wirkt!, S.1.

⁵⁹⁶ Vgl. ebd., S.1-2.

Kategorie	Erläuterung	Zustimmung
<i>Selbstbezogene Eigenschaften und Kompetenzen</i>	Wirkungen zu den Bereichen, Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Selbstwirksamkeit.	63%
<i>Interkulturelles Lernen</i>	Perspektive eines anderen übernehmen können, sich dessen bewusst zu sein, dass es Unterschiede zwischen Kulturen gibt und ein vertieftes Wissen über die Eigen- und Fremdkultur haben.	62%
<i>Beziehung zum Gastland</i>	Förderung einer positiv-emotionalen Beziehung zum Gastland oder zur Gastregion und dessen/deren Bewohner*innen sowie die Zunahme an Interesse am Gastland/Gastregion und an anderen Kulturen.	60%
<i>Fremdsprache</i>	Förderung der Fremdsprachenkompetenz sowie des Interesses und der Bereitschaft, eine Fremdsprache zu sprechen, zu erleben und zu vertiefen.	53%
<i>Soziale Kompetenz</i>	Bewältigung von Gruppensituationen, Aufbau von Team- und Konfliktfähigkeit.	52%
<i>Offenheit, Flexibilität und Gelassenheit</i>	Ein größeres Maß an Offenheit gegenüber neuen Situationen und Personen und die Fähigkeit in ungewohnten Situationen gelassener und flexibler reagieren zu können.	51%

<i>Selbsterkenntnis/Selbstbild</i>	Selbstreflexion und eine Auseinandersetzung mit seinem Selbstbild, verbunden mit der Fähigkeit, sich selbst besser einschätzen zu können.	40%
<i>Kulturelle Identität</i>	Förderung der kulturellen Identitätsbildung durch Bewusstwerdung der eigenen kulturellen Prägung, Auseinandersetzung mit dem eigenen Deutsch-Sein und dessen Vor- und Nachteilen ⁵⁹⁷ .	28%
<i>Aufbauende Aktivitäten</i>	Aufsuchen interkultureller Kontexte, Interesse an entsprechenden Programmangeboten, interkulturelle Kontaktaufnahme sowie ehrenamtlichen Engagement.	28%
<i>Ausbildung und Beruf</i>	Wirkungen der Austauschereferenzen auf Ausbildungsentscheidungen, Berufswahl und berufliche Entwicklung.	16%

Tabelle 1: Kategorien zu Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen⁵⁹⁸

Schlussfolgernd konnten im Rahmen der von Thomas (2006) durchgeführten Forschungsstudie die nachhaltige Wirkung internationaler Jugendbegegnungsprojekte auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer bestätigt werden.⁵⁹⁹ So konnte belegt werden, dass durch die Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit im Jugendalter „wichtige Grundlagen für die Persönlichkeitsentwicklung

⁵⁹⁷ Aufgrund der Tatsache, dass die Interviews mit Jugendlichen geführt wurden, die nicht in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, wurde sich im Rahmen der Interviews auf die Länder bezogen, in denen die jeweiligen Interviewpartner*innen aufgewachsen sind.

⁵⁹⁸ Thomas, A., Vortrag: Internationale Jugendarbeit wirkt!-Internationale Begegnungsarbeit wirkt!, S.3-4.

⁵⁹⁹ Vgl. ebd., S.5.

*(Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben) gelegt, an deren Ausformung die Austauschverfahren einen nachhaltigen Beitrag leisten und auf die später stattfindende Aktivitäten zur Entwicklung der Schlüsselqualifikation „interkulturelle Handlungskompetenz“ in Ausbildung und Beruf aufbauen.“⁶⁰⁰ Auf Grundlage dieser zentralen Erkenntnis plädierten die beteiligten Forscher*innen für eine stärkere Würdigung und Förderung der internationalen Jugendarbeit in der Gesellschaft.⁶⁰¹*

Basierend auf den zehn Kategorien, die von Thomas (2006) und seinem Forscher*innen-Team aufgestellt wurden, wurden für die vorliegende Arbeit die Leitfragen zur Erstellung des Interviewleitfadens zur Durchführung der Einzelinterviews aufgestellt. Dabei wurde der teilstrukturierte Leitfaden in Form von offenen Fragen konzipiert und die zehn Kategorien systematisch abgefragt. Die spezifischen Leit- und Unterfragen waren in der Experimental- und Kontrollgruppe identisch. Der Fragebogen für die Experimentalgruppe wurde lediglich durch einen weiteren Fragenkomplex ergänzt. In diesem Komplex wurden die Erfahrungen, die die Interviewten im Rahmen ihrer Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit gemacht hatten, nochmals aufgegriffen und in den Fokus gerückt. Dieses Vorgehen erlaubte es, einen stärkeren Reflexionsprozess zu den mit dem Austausch verbundenen Lernerfahrungen zu bewirken und wichtige Erkenntnisse für die Analyse der Interviews zu extrahieren.

3.4.4 DURCHFÜHRUNG UND AUSWERTUNG

Die sechs Interviews mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung wurden auf Basis des in Kapitel 3.4.3 beschriebenen Interviewleitfadens und auf Grundlage der von Thomas (2006) in seiner Forschungsstudie aufgestellten Kategorien durchgeführt.

Bevor die Interviews gehalten wurden, erfolgte eine erste Kontaktaufnahme via E-Mail oder Telefon. Anschließend wurde ein Termin mit den Interviewpartner*innen vereinbart. Alle sechs Interviews wurden im Zeitraum zwischen August und September 2017 durchgeführt und dauerten zwischen 30 und 65 Minuten. Davon wurden zwei persönlich und zwei Interviews via Skype unter Nutzung der Kamerafunktion

⁶⁰⁰ Ebd. S.5.

⁶⁰¹ Vgl. ebd., S.5.

durchgeführt. Wie bereits in Kapitel 3.3.4 beschrieben erlaubte es dieses Vorgehen eine ähnliche Ausgangssituation, vergleichbar mit den persönlich geführten Interviews zu schaffen.

Zum Einstieg wurde das Forschungsthema und die Forschungsfrage nochmals vorgestellt und die vertrauliche Behandlung der Daten zugesichert. Im Rahmen der Vorbesprechung wurden alle Interviewpartner*innen gebeten ihr Einverständnis für die Aufzeichnung des Interviews auf Tonband zu geben, welche von allen erteilt wurde. Die inhaltliche Befragung stütze sich auf den im Anhang beigefügten Leitfaden und die in Kapitel 3.4.3 vorgestellten Themenkomplexe, die der Reihe nach beantwortet wurden. Die Leitfragen dienten dabei als Richtschnur und wurden im Einzelfall individuell angepasst, leicht ausgeweitet oder gekürzt, insofern es der forschungsrelevanten Datenermittlung zuträglich war.

Mit dem ersten Themenkomplex sollte ein Einstieg in das Interview geschaffen werden, indem die Interviewpartner*innen kurz über sich und ihren beruflichen und Bildungshintergrund sprechen konnten. Auf diese Weise wurden Informationen zum soziografischen Hintergrund der Teilnehmer*innen erfasst.

Aufbauend auf diese Informationen thematisiert der zweite Themen- und Fragenkomplex die Erfahrungen der Interviewpartner*innen seit ihrer Ankunft in Deutschland. Ein zentraler Fokus lag hierbei auf den sozialen, bildungs- und berufsrelevanten Entwicklungsschritten, die die Jugendlichen seither durchlaufen haben.

Aufbauend auf diesen Informationen wurden die Interviewten im Verlauf des dritten Fragenkomplexes angehalten davon zu berichten, welchen Einfluss die im Themenkomplex zwei erwähnten Erfahrungen auf ihre persönliche Entwicklung genommen haben. Im Rahmen dieses Komplexes wurden die von Thomas (2006) aufgestellten zehn Kategorien in Frageform aufgegriffen und die Jugendlichen dazu angehalten, über ihre persönlichen und entwicklungsrelevanten Erfahrungen zu reflektieren.

Der vierte Fragenkomplex richtete sich lediglich an die Experimentalgruppe, die bereits an mindestens einem Projekt der internationalen Jugendbildung teilgenommen hatte. Ziel dieses Themenkomplexes war es, die von Thomas (2006) aufgestellten Kategorien nochmals aufzugreifen und konkret in Bezug auf die Wirkung

internationaler Jugendbildungsprojekte zu erfragen. Auf diese Weise konnten zentrale Wirkungseffekte der Maßnahmen nochmals aufgegriffen und herausgearbeitet werden.

Anschließend wurden die Tonaufnahmen auf einem externen Datenträger gesichert. Auch hier dienten die Tonaufnahmen als Grundlage für die wörtliche Transkription der Interviews. Der Grundgedanke der Transkription ist hierbei wie bei den Expert*inneninterviews *„eine vollständige Texterfassung verbal erhobenen Materials [herzustellen], was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet.“*⁶⁰² Wie im Falle der Expert*inneninterviews erfolgte auch bei den Einzelinterviews eine *„Übertragung ins normale Schriftdeutsch“*⁶⁰³ und es wurde damit einer weitverbreiteten Protokolltechnik gefolgt.⁶⁰⁴ So wurden auch hier Pausen, eine Veränderung der Stimmlage als auch non-verbale Elemente nicht protokolliert und nicht zum Gegenstand der Auswertung erhoben. Aufgrund der Tatsache, dass die Interviews auf einer Sprache geführt wurden, die bei keinem der Interviewten die Muttersprache darstellte, wurden grammatikalische und Satzbaufehler lediglich insofern behoben, wie es dem Verständnis des Textes beitrug. Von einer durchgehenden *„Glättung des Stiles“*⁶⁰⁵ wurde jedoch abgesehen.

Da das Hauptkategoriensystem vor der Auswertung des Datenmaterials festgelegt wurde, handelt es sich bei der hier angewandten Art der Strukturierung um eine deduktive Kategorienanwendung.⁶⁰⁶ Anders als bei der induktiven Kategorienanwendung, bei der die Kategorien direkt aus dem Material abgeleitet werden, erfolgt bei der deduktiven eine Extrahierung im Vorfeld definierter Elemente aus dem Material.⁶⁰⁷ *„Es erfolgt ein Durchlauf durch die gesamten Daten hinsichtlich vorab beschlossener Strukturen. Aufgrund dieser Ordnungskriterien soll die Grundgestalt, das Profil des Materials, beurteilt werden.“*⁶⁰⁸ Laut Mayring (2015) bietet sich die deduktive Kategorienanwendung an, wenn bereits ein umfassendes Vorwissen hinsichtlich des Forschungsgegenstandes besteht oder ein (teil-)standardisiertes Erhebungsinstrument, wie beispielsweise ein Interviewleitfaden,

⁶⁰² Mayring, P., Einführung in die qualitative Sozialforschung, S.89.

⁶⁰³ Ebd., S.89.

⁶⁰⁴ Vgl. ebd., S.89.

⁶⁰⁵ Ebd., S.91.

⁶⁰⁶ Vgl. Mayring, P., Qualitative Inhaltsanalyse, S.68.

⁶⁰⁷ Vgl. Meier, Stefanie (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. <https://blogs.uni-paderborn.de/fips/2014/11/26/qualitative-inhaltsanalyse/> [Stand: 26.11.2014, eingesehen am 13.06.2018].

⁶⁰⁸ Ebd.

verwendet wurde.⁶⁰⁹ Da im Rahmen dieser Forschungsarbeit sowohl ein umfangreicher Wissensschatz in Form der Literaturrecherche und Expert*inneninterviews erhoben sowie ein teilstandardisiertes Erhebungsinstrument verwendet wurde, wurde die deduktive Kategorienanwendung als sinnstiftend zur Analyse der Forschungsfrage angesehen.

Ziel der Inhaltsanalyse ist es, zentrale Wirkungseffekte internationaler Jugendbegegnungsprojekte auf die persönlichkeitsprägenden Kompetenzen von Jugendlichen mit Fluchterfahrung zu analysieren. In Anlehnung an die von Thomas (2006) formulierten Kategorien zu den Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen wurden drei Kategorien für die Auswertung der Einzelinterviews aufgestellt. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit konnten nicht alle zehn Kategorien in der Auswertung berücksichtigt werden.

Die erste Kategorie der sogenannten Ich-Identität wurde aus den Erkenntnissen des dritten Expert*inneninterviews formuliert und wird anstatt des Terminus der kulturellen Identität verwendet. Die von Thomas (2006) formulierte Kategorie des interkulturellen Lernens wurde im Rahmen der zweiten Kategorie mit dem Begriff der interkulturellen Handlungskompetenz um eine handlungsorientierte Perspektive ergänzt. Die dritte Kategorie der aufbauenden Aktivitäten wurde in Anlehnung an das Kategoriensystem von Thomas (2006) übernommen und geringfügig ergänzt. Im Folgenden werden die Kategorien und die ihr zugrundeliegenden Ziele näher ausgeführt.

3.4.4.1 Ich-Identität

Das folgende Kapitel thematisiert den Begriff und Wirkungszusammenhang der Ich-Identität und stellt heraus, warum dieser Terminus als Kategorie zur Auswertung der Einzelinterviews mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung gewählt wurde.

Basierend auf der in Kapitel 3.4.3 vorgestellten Forschungsstudie beschreibt Thomas (2006) die Wirkung kultureller Identität mit der *„Förderung einer kulturellen Identitätsentwicklung durch Bewusstwerdung der eigenen kulturellen Prägung, [der] Auseinandersetzung mit dem eigenen Deutsch-Sein und dessen Vor- und Nachteilen.“*⁶¹⁰

⁶⁰⁹ Vgl. ebd.

⁶¹⁰ Thomas, A., Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer/-innen, S.97.

Bereits in Kapitel 1.5 wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass ein Verständnis von Kultur anhand der Konstrukte Staat und Nation im Zeitalter globaler Vernetzung nicht mehr geeignet erscheint. Im Zuge der Literaturrecherche konnte gleichermaßen festgestellt werden, dass sich Sozialwissenschaftler*innen der internationalen Jugendarbeit mehrheitlich kritisch gegenüber einem kulturalistisch geprägten Verständnis von Kultur äußern. Aus soziologischer Perspektive wendet sich Scherr (2001) vehement gegen die Betrachtungsweise eines „*solchen Kulturalismus, der Nationalstaaten als Gesellschaften und Gesellschaften als Kulturen fasst und annimmt, dass Individuen einer singulären Kultur angehören und durch diese sozialisatorisch geprägt sind* [...]“. ⁶¹¹ Vielmehr spricht er sich für die Anerkennung der Individualität eines jeden Menschen aus. Für ihn bedeutet dies jedoch nicht, dass kulturelle Differenzen in modernen Gesellschaften nicht relevant sind. ⁶¹² Stattdessen spricht er von „kulturellen Einbettungen“, die eine wichtige Bedeutung für das alltägliche Leben und Prozesse der Identitätsbildung haben. ⁶¹³ So ist es laut Scherr (2015) „*in modernen und pluralisierten Gesellschaften durchaus normal* [...]“, dass Individuen ihr Selbst- und Wertverständnis in Auseinandersetzung mit vielfältigen und heterogenen kulturellen Rahmen und Kontexten entwickeln, aus denen sie sich Elemente aneignen, die sie umwandeln und neu zusammensetzen. ⁶¹⁴ Eine kulturalistische Perspektive hingegen lässt „*situative, kontextuelle und individuelle Einflussfaktoren*“ ⁶¹⁵ außer Acht und vernachlässigt sowohl die Wahlfreiheit von Individuen als auch die Wandelbarkeit einer nicht-statischen Kultur. ⁶¹⁶

Gleichzeitig konnte im Rahmen der Literaturrecherche festgestellt werden, dass sich die Sozialwissenschaftler*innen im Bereich Jugendarbeit vermehrt auf den von Hall (1999) geprägten Begriff der hybriden Identitäten beziehen. Besonders im Kontext der erziehungswissenschaftlich orientierten Migrations- und Sozialforschung findet

⁶¹¹ Thimmel, A., Reflexive interkulturelle und internationale Jugendarbeit – Konzepte der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft, S.19.

⁶¹² Vgl. ebd., S.19.

⁶¹³ Ebd., S.19.

⁶¹⁴ Scherr, Albert (2015): Kulturen, Nationen und Pädagogik. Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen und nationalen Einbettungen. In: Thimmel, Andreas/Chehata, Yasmine (2015): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S.49.

⁶¹⁵ Barmeyer, C., Taschenlexikon Interkulturalität, S.96-97.

⁶¹⁶ Vgl. ebd., S.96-97.

dieser Terminus aktuell vermehrten Zuspruch.⁶¹⁷ Demnach entstehen durch globale Migrationsbewegungen *„neue, dauerhafte Formen und Inhalte von Selbstvergewisserung und von sozialen Positionierungen, die insofern hybrid seien, als sie Elemente der Herkunfts- und Ankunftsregionen aufnähmen und zu etwas Eigenem und Neuen transformierten.“*⁶¹⁸

Auf dieser Grundlage und unter *„Berücksichtigung der sozialen und kulturellen Kontexte individueller Subjektivität“*⁶¹⁹ kann geschlussfolgert werden, dass eine Kategorisierung von „kultureller Identität“ wie sie Thomas (2006) verwendet auf Basis eines kulturalistisch-determinierenden Verständnisses von Kultur beziehungsweise Identität nicht mehr tragbar ist, um den aktuellen Herausforderungen moderner Identitätsbildungsprozesse pluralistischer Migrationsgesellschaften gerecht zu werden.

Dieser Standpunkt wurde gleichermaßen im dritten Expert*inneninterview bestätigt, indem sich der Experte kritisch zum Begriff der kulturellen Identität mit folgender Begründung äußert: *„Ich würde niemals davon reden, dass diese Maßnahmen⁶²⁰ eine neue interkulturelle Identität schaffen können. Das halte ich schlichtweg für unmöglich.“*⁶²¹

In diesem Kontext spricht der Experte vielmehr von den Wirkungseffekten internationaler Jugendbildung zur Förderung einer sogenannten Ich-Identität oder Ich-Stabilität. *„Gemeint ist damit die Fähigkeit zum Umgang mit und zur Anpassung an die Herausforderungen des täglichen Lebens.“*⁶²² Auf diese Weise ist die Entwicklung einer Ich-Identität eine maßgebliche Komponente der Identitätsbildung.⁶²³ Die Ich-Identität *„zeichnet sich gleichermaßen durch die Integration von Unterschieden als auch die grundsätzliche Anerkennung der Anderen in Ihrem Anderssein aus und steht implizit in Verbindung mit der Fähigkeit zu „kommunikativer Vernunft“.“*⁶²⁴ Im Rahmen des Interviews ergänzt der Experte diese Ausführungen um die Stärkung von

⁶¹⁷ Vgl. Fürstenau, Sara/Niedrig, Heike (2007): Hybride Identitäten? Selbstverortungen jugendlicher TransmigrantInnen.

https://www.pedocs.de/volltexte/2009/1020/pdf/Fuerstenau_Niedrig_Hybride_Identitaeten_Diskurs_2007_3_D.pdf [Stand: 2007, eingesehen am 14.06.2018], S.260.

⁶¹⁸ Ebd., S.248.

⁶¹⁹ Scherr, A., Kulturen, Nationen und Pädagogik, S.50.

⁶²⁰ An dieser Stelle bezieht er sich auf die Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit.

⁶²¹ Expert*inneninterview 3. Zeile: 201-203, S.7.

⁶²² Ohana, Y./Otten, H., Braucht der europäische Jugendbereich ein neues Konzept für interkulturelles Lernen?, ohne Seitenangabe.

⁶²³ Vgl. ebd.

⁶²⁴ Ebd.

Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Verantwortungsbewusstsein und Solidaritätsentwicklung, die zentral für das definitorische Verständnis der Ich-Identität sind.⁶²⁵ Verbunden mit der Fähigkeit, das eigene Denken und Handeln kritisch zu hinterfragen⁶²⁶ und zu reflektieren⁶²⁷ vereint der Terminus zentrale Wirkungseffekte und Ziele, welche gleichzeitig die Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit fokussieren.⁶²⁸

Auf dieser Argumentation aufbauend wurde der Terminus der Ich-Identität als sinnbringend zur Definition der ersten Kategorie zur Auswertung der Einzelinterviews erachtet, da es sich um ein Verständnis von Identität handelt, welches sowohl die Individualität eines jeden Individuums berücksichtigt, ohne den Aspekt der Unterschiedlichkeit vollständig außer Acht zu lassen. Indem zentrale Wirkungseffekte der Jugendarbeit in der Stärkung von Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Verantwortungsbewusstsein sowie Solidaritätsentwicklung entscheidende Determinanten der Ich-Identität sind, wurde dieser Begriff für die Kategorienbildung und Auswertung als geeignet anerkannt.

Zusammenfassend visualisiert die folgende Tabelle die erste Hauptkategorie und der ihr zugrundeliegenden Unterkategorien:

Hauptkategorie 1	Unterkategorien
Ich-Identität	Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein Verantwortungsbewusstsein Kritische Reflektion eigenen Denken und Handelns Anerkennung von interpersonellen Unterschieden

Tabelle 2: Hauptkategorie 1 und Unterkategorien

⁶²⁵ Vgl. Expert*inneninterview 3. Zeile: 635-637, S.21.

⁶²⁶ Vgl. ebd., Zeile: 375-376, S.13.

⁶²⁷ Vgl. ebd., Zeile: 181-184, S.7.

⁶²⁸ Vgl. IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit (2014): Internationale Jugendarbeit in der Kommune stärken – grenzüberschreitende Mobilität ermöglichen. Ein Handbuch der jugendpolitischen Initiative Kommune goes International. <http://www.internationale-jugendarbeit-nrw.de/wp-content/uploads/2016/02/ijab-jive-handbuch-internationale-Jugendarbeit-in-der-Kommune-st%C3%A4rken.pdf> [Stand: August 2014, eingesehen am 14.06.2018], S.10.

3.4.4.2 Interkulturelle Handlungskompetenz

„In der Schnittstelle zwischen Internationalität und Interkulturalität vermuten die Akteure ein großes Potenzial.“⁶²⁹ Aufgrund dieser Tatsache wurde als es sinnstiftend erachtet, die Komponente des interkulturellen Lernens, wie sie von Thomas (2006) als Kategorie verwendet wurde, ebenso in die Auswertung einzubeziehen. Jedoch bedarf auch dieser Terminus einer eingehenderen Betrachtung.

Thomas (2006) definiert interkulturelles Lernen als die Fähigkeit, *„die Perspektive eines Anderen übernehmen zu können, sich dessen bewusst zu sein, dass es Unterschiede zwischen Kulturen gibt und ein vertieftes Wissen über Eigen- und Fremdkultur haben“*⁶³⁰

Bereits in Kapitel 3.4.4.1 wurde herausgestellt, dass ein statisch geprägter Kulturbegriff nicht ausreichend ist, um aktuellen Herausforderungen gerecht zu werden. Aus diesem Grund wurden im Rahmen der Literaturrecherche aktuelle Diskurse um den Begriff der interkulturellen Kompetenz näher untersucht, welche als Querschnittsaufgabe einer ganzheitlichen Bildung definiert wird.⁶³¹ Resultat dieser Analyse war jedoch, dass es in Deutschland aktuell keine allgemeingültige Definition des Terminus interkulturelle Kompetenz gibt.⁶³² Dabei begründet sich die Vielfalt des Begriffes in den vielfältigen Inhaltsbestimmungen und dem Kulturverständnis, die der jeweiligen Definition zugrunde liegen.⁶³³

Aufbauend auf der in Kapitel 3.4.4.1 aufgeführten Ausführungen gegen ein kulturalistisch geprägtes Verständnis des Begriffes Kultur wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch interkulturelle Kompetenz nicht als kulturspezifische, sondern kulturübergreifende Kompetenz verstanden. Das heißt, interkulturelle Kompetenz ist

⁶²⁹ Chehata, Yasmine/Riß, Katrin (2015): JUGEND in der BEGEGNUNG von Internationalität und Interkulturalität. In: Thimmel, Andreas/Chehata, Yasmine (2015): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S.205.

⁶³⁰ Thomas, A., Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer/-innen, S.97.

⁶³¹ Vgl. Giebel, Kerstin/Poli, Daniel (2012): Brückenschlag zwischen formaler und non-formaler Bildung. In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.v.: Interkulturelles Lernfeld Schule. Handlungsempfehlungen und Perspektiven einer erfolgreichen Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule, S.29.

⁶³² Vgl. Krok, Isabelle/Rink, Barbara/Bruhns, Kirsten (2010): Interkulturelle Kompetenz durch internationale Kinderbegegnung. Hauptstudie: Kinder im Mittelpunkt. https://www.ijab.de/fileadmin/user_upload/documents/PDFs/Dokumentationen_Konzepte/816_IKKB_En dbericht_FINAL_1711.pdf [Stand: 2010, eingesehen am 14.06.2018], S.16.

⁶³³ Vgl. ebd., S.16.

eine „nicht an einen bestimmten Zielkulturraum gebundene Kompetenz“⁶³⁴, sondern die Fähigkeit „sensibel kulturell verankerte Interpretations- und Verhaltensweisen wahrzunehmen, eigen- und fremdkulturelle Referenzsysteme zu reflektieren, Offenheit und Interesse für Lebenswelten und Lebensführungsmuster von Personen [...] zu entwickeln und in interkulturellen Situationen dementsprechend angemessen und erfolgreich zu interagieren [...]. Die Frage nach dem Erwerb interkultureller Kompetenz ist eine Frage nach Veränderungen auf der individuellen affektiven, kognitiven und handlungsbezogenen (konativen) Ebene, die sich in den Dimensionen Wahrnehmung und Bewusstheit, Haltung und Einstellung, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Handeln niederschlagen.“⁶³⁵

Um die Fähigkeit, Interpretations- und Verhaltensweisen differenziert wahrzunehmen und zu reflektieren, bezieht sich die hier verwendete Definition außerdem auf die handlungsbezogene Ebene, die es den Handelnden erlaubt, auf Grundlage von Wahrnehmung und Reflektion in interkulturellen Situationskontexten zu agieren. Auf Grundlage der Kombination zwischen reflexiver und handlungsorientierten Perspektive wird in folgenden Ausführungen und im Rahmen der Auswertung die interkulturelle Handlungskompetenz für die zweite Kategorie verwendet.

Die folgende Tabelle veranschaulicht zusammenfassend die Hauptkategorie 2 und der ihr zugrunde liegenden Unterkategorien.

Hauptkategorie 2	Unterkategorien
Interkulturelle Handlungskompetenz	Wertfreie Wahrnehmung kulturell verankerter Verhaltens- und Denkperspektiven Reflexionsvermögen in Bezug auf eigen- und fremdkulturelle Referenzsysteme Offenheit für Lebenswelten anderer Personen

Tabelle 3: Hauptkategorie 2 und Unterkategorien

⁶³⁴ Ebd., S.19.

⁶³⁵ Ebd., S.19-20.

3.4.4.3 Aufbauende Aktivitäten

Die dritte Kategorie, die zur Auswertung der Einzelinterviews mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung aufgestellt wurde, bezieht sich auf aufbauende Aktivitäten, die sich an die Teilnahme an Projektmaßnahmen im Bereich der internationalen Jugendarbeit angeschlossen haben.

In der Studie zu Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen bezieht sich Thomas (2006) bezüglich der Kategorie aufbauende Aktivitäten auf das weitere Aufsuchen interkultureller Kontexte, wie beispielsweise weiterer Programme und Kontakte sowie ehrenamtlichen Engagement.⁶³⁶

Im Rahmen der hier vorliegenden Forschungsarbeit wurde diese Kategorie aufgegriffen, um zu analysieren, ob sich ausgehend von der Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendbildung weitere Aktivitäten angeschlossen haben. Ferner setzt diese Kategorie an der Fragestellung an, ob im Rahmen der Teilnahme Teilhabeprozesse durch anschließende Bildungs- oder berufsqualifizierende Maßnahmen initiiert werden konnten.

Wie in Kapitel 2.3.1 definiert bezieht sich der Terminus Teilhabe im Kontext internationaler Jugendarbeit auf die Übernahme gesellschaftlicher Mitverantwortung und einen verstärkten sozialem Engagement.⁶³⁷

Anknüpfend an diese Definition soll im Rahmen der dritten Kategorie analysiert werden, inwiefern Teilhabeprozesse initiiert und soziales Engagement durch die Teilnahme an den Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit gesteigert werden konnten.

Folgende Tabelle fasst die Hauptkategorie drei und deren Unterkategorien nochmals prägnant zusammen:

Hauptkategorie 3	Unterkategorien
Aufbauende Aktivitäten	Teilnahme an weiteren Aktivitäten und qualifizierenden Maßnahmen Initiierung von sozialem und ehrenamtlichen Engagements Stärkung gesellschaftlicher Mitverantwortung

Tabelle 4: Hauptkategorie 3 und Unterkategorien

⁶³⁶ Vgl. Thomas, A., Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer/-innen, S.97.

⁶³⁷ Vgl. Sturzenhecker, B., Partizipation in der Offenen Jugendarbeit.

4 ERGEBNISSE

Das folgende Kapitel stellt die zentralen Ergebnisse der qualitativen Expert*innen und Einzelinterviews mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung, die nach 2011 nach Deutschland gekommen sind, dar. Dabei erfolgt in einem ersten Schritt die Darstellung der Ergebnisse des ersten und zweiten Expert*inneninterviews unter Berücksichtigung der vier Hauptfragenkomplexe. In einem zweiten Schritt folgt die Ergebnisdarstellung des dritten Expert*inneninterviews nach einem identischen Vorgehen. Daran schließt sich eine Ausführung der Resultate der Einzelinterviews anhand der Unterteilung der drei Kategorien Ich-Identität, interkulturelle Handlungskompetenz und aufbauende Aktivitäten an.

4.1 QUALITATIVE EXPERT*INNENINTERVIEWS

Das folgende Kapitel stellt die zentralen Ergebnisse aus der Analyse der Expert*inneninterviews zusammen. Das erste und zweite Expert*inneninterview diente in erster Linie der Analyse wissenschaftlicher und methodischer Grundlagen, die in der internationalen Jugendarbeit verwendet werden. Da es sich hierbei um Informationen handelt, die vor allem der Aufbereitung des theoretischen Hintergrunds dieser Arbeit dienen, werden diese im Folgenden entsprechend kurz und auf die wesentlichen Inhalte konzentriert dargestellt. Nachdem in den Einzelinterviews mit den Jugendlichen Forschungslücken offensichtlich wurden, sollten diese mithilfe des dritten Expert*inneninterviews geschlossen und ergänzt werden. Ferner war es das Ziel, die von Thomas (2006) aufgestellten Kategorien zu hinterfragen, um anschließend valide Kategorien zur Auswertung der Einzelinterviews zu formulieren.

Den zentralen Fokus dieser Forschungsarbeit stellen die Einzelinterviews mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung dar, weil sie Erkenntnisse über die zentralen Wirkungseffekte internationaler Jugendbildungsprojekte auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen der Teilnehmer*innen liefern und damit zur Klärung der Forschungsfrage

dienen. Aufgrund dessen werden die Ergebnisse der Einzelinterviews in Kapitel 4.2 im Vergleich zu den Expert*inneninterviews entsprechend ausführlich abgebildet.

4.1.1 ERSTES UND ZWEITES EXPERT*INNENINTERVIEW

Im Folgenden werden die Ergebnisse der vier Fragekomplexe des ersten und zweiten Expert*inneninterviews dargestellt und zusammengetragen.

4.1.1.1 Non-formale Bildung als zentraler Bildungsansatz der internationalen Jugendarbeit

Ziel der Kategorie ist es den Begriff der non-formalen von der formalen sowie der informellen Bildung abzugrenzen. Hierbei wird ein zentraler Fokus auf die Unterscheidung der Charakteristika der einzelnen Bildungsansätze gelegt. Darüber hinaus soll mit dieser Kategorie herausgearbeitet werden, welche zentralen Kompetenzen über die Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit gefördert werden.

Auffallend war, dass seitens beider Interviewpartnerinnen Unsicherheit in Bezug auf die genaue Definition der Begriffe vorzufinden war, was die erste Interviewpartnerin direkt verlautete.⁶³⁸ Die Expertin, mit der das zweite Interview geführt wurde gibt als möglichen Grund hierfür die Entlehnung der Termini aus dem internationalen und der europäischen Bildungspolitik an.⁶³⁹ Die Expertin des ersten Interviews fügt als weitere Ursache für die bisher unzureichende Definitionsarbeit an, dass die non-formale im Vergleich zur formalen Bildung in Deutschland weniger Anerkennung genießt.⁶⁴⁰ Dieses Argument begründet sie mit dem Fehlen anerkannter Instrumente zur Messung der Lerneffekte. Demgegenüber steht die Tatsache, dass in Deutschland generell jedoch ein hoher Wert auf die Sichtbarmachung über Zahlen erfolgt.⁶⁴¹ Die zweite Expertin bestätigt diese Aussage, indem sie argumentiert, dass der deutsche Staat mehr in die formale Bildung investiert mit dem Ziel, qualifizierte Arbeiter*innen auszubilden. Damit unterliegt dieses Vorgehen ihrer Meinung nach vor allem wirtschaftlichen Gründen.⁶⁴²

⁶³⁸ Vgl. Expert*inneninterview 1. Zeile: 119-120, S.5.

⁶³⁹ Vgl. Expert*inneninterview 2. Zeile: 73-76, S.3.

⁶⁴⁰ Vgl. Expert*inneninterview 1. Zeile: 123-125, S.5.

⁶⁴¹ Vgl. ebd., Zeile: 123-127, S.5.

⁶⁴² Vgl. Expert*inneninterview 2. Zeile: 284-287, S.10.

Eine Übereinstimmung konnte hinsichtlich der Definition des Begriffes der formalen Bildung erkannt werden. In diesem Zusammenhang dient die formale Bildung laut der zweiten Expertin vorwiegend der schulischen Qualifikation, um dem Individuum „*als vollwertiges Mitglied in der Gesellschaft*“⁶⁴³ über einen Bildungsabschluss den Einstieg in die Berufswelt zu ermöglichen. Darüber hinaus beziehen sich beide Expertinnen auf das Merkmal der „*nachweisbare[n] Leistungen*“⁶⁴⁴, welches kennzeichnend für die formale Bildung ist. Ferner fügt die Expertin, mit der das erste Interview geführt wurde, die Ergänzung an, dass formale Bildung stets in einem institutionellen Rahmen stattfindet und sich an festgeschriebenen Lehrplänen orientiert.⁶⁴⁵

In Abgrenzung dazu ordnet sie die non-formale Bildung dem außerschulischen Bereich zu. Als Beispiel hierfür gibt sie Jugendclubs oder Jugendprojekte an. Ähnlich wie die formale Bildung weist die non-formale ebenso übergeordnete Lernziele vor, die sich jedoch durch eine deutlich flexiblere und freiere Gestaltung auszeichnen, als dies im Bereich der formalen Bildung möglich ist.⁶⁴⁶ Bezeichnend für die non-formale Bildung ist nach der zweiten Expertin, dass sie auf einem freiwilligen Angebot basiert.⁶⁴⁷ Darüber hinaus gibt sie an, dass die zentralen Lernwirkungen „*im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung angesiedelt*“⁶⁴⁸ sind. Auf die Weise fungiert ihrer Meinung nach die non-formale Bildung als Unterstützungsinstrument der formalen, indem sie Jugendliche in der Entwicklung persönlicher Interessen und Kompetenzen unterstützt.⁶⁴⁹ Dies vollzieht sich laut der Expertin in non-formalen Bildungsräumen beispielsweise durch das Lernen und Experimentieren mit Gleichaltrigen.⁶⁵⁰

Als zentrales Charakteristikum der non-formalen Bildung nennen beide Expertinnen die starke Orientierung an den Lebenswelten der Jugendlichen, worin sich die non-formale von der formalen Bildung unterscheidet.⁶⁵¹

Deutlichere Schwierigkeiten bereite die Definition des Begriffes der informellen Bildung. Jedoch konnten im Rahmen dieser Analyse ebenso einheitliche Aussagen

⁶⁴³ Ebd., Zeile: 82-83, S.4.

⁶⁴⁴ Ebd., Zeile: 84, S.4.

⁶⁴⁵ Vgl. Expert*inneninterview 1. Zeile: 61-63, S.3.

⁶⁴⁶ Vgl. ebd., Zeile: 73-79, S.3.

⁶⁴⁷ Vgl. Expert*inneninterview 2. Zeile: 88, S.4.

⁶⁴⁸ Ebd., Zeile: 84-85, S.4.

⁶⁴⁹ Vgl. ebd., Zeile: 95-105, S.4.

⁶⁵⁰ Vgl. ebd., Zeile: 308-310, S.11.

⁶⁵¹ Vgl. Expert*inneninterview 1. Zeile: 405-406/Vgl. Expert*inneninterview 2. Zeile: 387-389, S.13.

erhalten werden. So beschreiben beide Expertinnen, dass informelle Lernen als das Lernen „in sämtlichen Lebenskontexten“⁶⁵², welches „eigentlich ja ständig und überall“⁶⁵³ stattfindet. Dementsprechend ist informelles Lernen laut der ersten Expertin auch nicht zielgerichtet und in keine festen Strukturen eingebettet.⁶⁵⁴

Zentrale Kompetenzen oder Ressourcen, die im Rahmen non-formaler Bildungsmethoden gefördert werden, sieht die zweite Expertin vor allem im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung angesiedelt.⁶⁵⁵ Die erste Expertin bezieht sich in diesem Zusammenhang vor allem auf die persönlichkeitsprägenden Kompetenzen des Selbstwertgefühls, Selbstbewusstseins und Reflexionsvermögens, die die Teilnahme an non-formalen Bildungsmaßnahmen innerhalb der internationalen Jugendarbeit zu stärken vermag.⁶⁵⁶ Auf persönlichen Erfahrungen aufbauend sieht sie große Potenziale in der Vermittlung von kritischem Denken⁶⁵⁷, das „sich Menschen selbst besser kennen[lernen]“⁶⁵⁸, Vielfalt anerkennen sowie ihre Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenzen ausbauen.⁶⁵⁹ Diese Argumentation schließt sie mit dem Satz „die non-formale Bildung bietet vielfältigere Zugänge“⁶⁶⁰ zur Aneignung dieser Kompetenzen ab, als es die formale Bildung zu schaffen vermag. In diesem Zusammenhang sprachen sich beide Expertinnen für eine zukünftig stärkere Verbindung zwischen formaler und non-formaler Bildung sowie einer höhere Anerkennung non-formaler Bildungsmethoden aus.⁶⁶¹

4.1.1.2 Internationale Jugendarbeit in Deutschland

Ziel dieser Kategorie ist es, zentrale Impulse in der Entwicklung der internationalen Jugendarbeit in Deutschland zu erfragen sowie zu ermitteln, welche Disziplinen das Feld nachhaltig geprägt haben.

Die Expertin, mit der das zweite Interview geführt wurde, äußert, dass die Entwicklung der internationalen Jugendarbeit bisher wenig erforscht ist und

⁶⁵² Expert*inneninterview 2. Zeile: 117, S.5.

⁶⁵³ Expert*inneninterview 1. Zeile: 86, S.4.

⁶⁵⁴ Vgl. ebd., Zeile: 86-87, S.4.

⁶⁵⁵ Vgl. Expert*inneninterview 2. Zeile: 84-85, S.4.

⁶⁵⁶ Vgl. Expert*inneninterview 1. Zeile: 271-278, S.9-10.

⁶⁵⁷ Vgl. ebd., Zeile: 360-362, S.12.

⁶⁵⁸ Ebd., Zeile: 327, S.11.

⁶⁵⁹ Vgl. ebd., Zeile: 299-301, S.10.

⁶⁶⁰ Ebd., Zeile: 290, S.10.

⁶⁶¹ Vgl. ebd., Zeile: 248-249, S.9./Vgl. Expert*inneninterview 2. Zeile: 273-275, S.10.

dahingehend noch Forschungslücken bestehen.⁶⁶² Darüber hinaus ordnet sie die internationale Jugendarbeit als ein Teil des sozialpädagogischen Praxis- und Forschungsfeldes ist.⁶⁶³ Die erste Expertin unterstützt dieses Argument, indem sie sagt, dass es sich bei der Jugendarbeit um eine „*lebensweltlich orientierte Pädagogik, die den Menschen als Ganzes sieht*“⁶⁶⁴ handelt. Einen konkreten Zusammenhang zur sozialpädagogischen Ausrichtung der Jugendarbeit sieht die zweite Expertin in der Etablierung des Studienfaches Pädagogik in den 1960er/1970er Jahren. Im Zuge dieser Entwicklung, verbunden mit dem Ausbau des Sozialstaates, entwickelte sich auch das Feld der internationalen Jugendarbeit in Deutschland und differenzierte sich weiter aus.⁶⁶⁵

Einen wichtigen Entwicklungsschritt markiert laut der ersten Expertin das Jahr 1990 als es zur Verabschiedung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes kam und die Kinder- und Jugendarbeit eine rechtlich verbindliche Anerkennung erfuhr.⁶⁶⁶

Als weiteren einen entscheidenden Moment erwähnt die zweite Expertin die Ergebnisse der PISA Studie im Jahr 2000, die dazu geführt haben, dass die Defizite des deutschen Bildungssystems deutlicher wurden und sich das formale Bildungssystem dem non-formalen als Unterstützung behelf. Als Beispiel hierfür gibt sie die Angebotsstellung von Hausaufgabenhilfe an, die an Jugendzentren ausgelagert wurde.⁶⁶⁷ Kritisch fügt sie an dieser Stelle an, dass damit das zentrale Potenzial der Jugendbildung, nämlich die Schaffung von Freiräumen zur Persönlichkeitsentwicklung und „*Lernen [...] außerhalb gesellschaftlicher Funktionalität*“⁶⁶⁸ in den Hintergrund gedrängt wird.⁶⁶⁹

4.1.1.3 Gesellschaftliche Teilhabe

Wie bereits in Kapitel 2.3.1 beschrieben ist die Gewährleistung gesellschaftlicher Teilhabe ein erklärtes Ziel der internationalen Jugendarbeit.⁶⁷⁰ Auf Grundlage dieser Aussage ist es Anliegen dieser Kategorie, ein definitorisches

⁶⁶² Vgl. Expert*inneninterview 2. Zeile: 756-757, S.25.

⁶⁶³ Vgl. ebd., Zeile: 171, S.6.

⁶⁶⁴ Expert*inneninterview 1. Zeile: 405-406, S.14.

⁶⁶⁵ Vgl. Expert*inneninterview 2. Zeile: 458-460, S.15.

⁶⁶⁶ Vgl. Expert*inneninterview 1. Zeile: 415-422, S.14.

⁶⁶⁷ Vgl. Expert*inneninterview 2. Zeile: 267-268, S.9.

⁶⁶⁸ Ebd., Zeile: 273, S.10.

⁶⁶⁹ Vgl. ebd., Zeile: 269-277, S.9-10.

⁶⁷⁰ Vgl. IJAB/Jugend für Europa, Internationale Jugendarbeit wirkt.

Verständnis des Terminus Teilhabe im Kontext der internationalen Jugendarbeit zu erarbeiten. Außerdem sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, inwiefern Teilhabeprozesse über die Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit initiiert werden können und welchen Voraussetzungen es dafür bedarf.

Ähnlich wie in Kapitel 4.1.1.1 gibt es in Bezug auf den Begriff Teilhabe im Feld der internationalen Jugendarbeit ebenfalls keine einheitliche Definition. Die Expertin des ersten Interviews greift diesen Sachverhalt auf, indem sie formuliert, dass eine definitorische Reflexion innerhalb der Jugendarbeit zu der Frage *„Was bedeutet Partizipation wirklich?“*⁶⁷¹ von Nöten ist. In diesem Zusammenhang hält sie dazu an, die Vorgehensweise kritisch zu hinterfragen, dass Erwachsene Projekte für Jugendliche schreiben.⁶⁷² Vielmehr plädiert sie dafür, Jugendliche unter pädagogischer Begleitung zu unterstützen eigene Projektanträge zu formulieren, um *„Partizipation wirklich geschehen zu lassen von Kindern und Jugendlichen selbst.“*⁶⁷³

Die Expertin des zweiten Interviews definiert Teilhabe mit dem Ideal, dass Menschen *„gleichermaßen Zugang zu spezifischen gesellschaftlichen Ressourcen haben.“*⁶⁷⁴ Diese Argumentation führt sie weiter aus, indem sie sagt, dass Chancengleichheit dabei einen zentralen Ausgangspunkt darstellt, um dieses Optimum zu erreichen.⁶⁷⁵ Ferner ist der Begriff Teilhabe für sie eng verknüpft mit dem Zugang zu sozialen Dienstleistungen und politischen Beteiligungsmöglichkeiten.⁶⁷⁶

Aufgrund der Tatsache, dass laut der zweiten Expertin Teilhabeprozesse in Deutschland sehr stark mit dem Zugang zum Bildungs- und Arbeitsmarkt verknüpft sind, bedarf es eines ganzheitlichen Ansatzes und flächendeckender pädagogischer Unterstützung. Nur so können ihrer Meinung nach gleiche Voraussetzung für alle Individuen der Gesellschaft geschaffen werden.⁶⁷⁷ Potenziale in Bezug auf die Sichtbarmachung von Bedürfnissen von Jugendlichen in Deutschland sieht sie in dem offenen Zugang, der Jugendlichen im Rahmen der internationalen Jugendarbeit geboten wird. Indem keine Zugangsbarrieren bestehen und die Teilhabe an Maßnahmen der

⁶⁷¹ Expert*inneninterview 1. Zeile: 596-597, S.19-20.

⁶⁷² Vgl. ebd., Zeile: 598-603, S.20.

⁶⁷³ Ebd., Zeile: 599-600.

⁶⁷⁴ Expert*inneninterview 2. Zeile: 667, S.22.

⁶⁷⁵ Vgl. ebd., Zeile: 711-712, S.23.

⁶⁷⁶ Vgl. ebd., Zeile: 674-675, S.22.

⁶⁷⁷ Vgl. ebd., Zeile: 874-879, S.28.

internationalen Jugendarbeit allen Jugendlichen offensteht, können gesellschaftliche Ungleichheiten sichtbar gemacht und diesen somit entgegengewirkt werden.⁶⁷⁸

In diesem Zusammenhang argumentiert die Expertin, dass Jugendarbeit auch stets eine politische Komponente beinhaltet⁶⁷⁹ und plädiert abermals für die Wichtigkeit der bildungspolitischen Zusammenarbeit verschiedener Bildungsinstitutionen, um Ungleichheiten im Bildungszugang entgegenzuwirken.⁶⁸⁰

4.1.1.4 Internationale Jugendarbeit und Menschen mit Fluchterfahrung

Die Intention der Aufstellung dieser Kategorie bezieht sich auf die Analyse zentraler Impulse innerhalb der internationalen Jugendarbeit in Bezug auf Jugendliche mit Fluchterfahrung, die nach 2011 nach Deutschland gekommen sind. Darüber hinaus sollen Erkenntnisse zur Positionierung der internationalen Jugendarbeit in Bezug auf die Teilhabe von Jugendlichen mit Fluchterfahrung generiert sowie erfragt werden, ob und inwiefern Teilhabeprozesse bereits initiiert werden konnten.

Nach der Auffassung der Expertin des zweiten Interviews braucht es allgemein *„einen immensen politischen und finanziellen Aufwand [...]“*, um Jugendlichen mit Fluchterfahrung *„[...] einen guten Start in die Gesellschaft“*⁶⁸¹ zu gewährleisten. Bildungspolitisch betrachtet nimmt sie an, dass diesem Anspruch aktuell jedoch nicht gerecht wird.⁶⁸²

Auf projektbezogener Ebene sieht die Expertin des zweiten Interviews bisher keine groß angelegten Programme innerhalb der internationalen Jugendarbeit unter Beteiligung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Aktuell konzentrieren sich ihres Wissens nach die Maßnahmen auf internationale Fachkräfteaustausche unter dem thematischen Schwerpunkt, wie Unterstützung im Feld geboten werden kann.⁶⁸³ Als ein gutes Beispiel nannte sie das Kaalay-La-Projekt des Kölner Vereins Transfer e.V.. Diese Maßnahme schätzt sie vor allem als nennenswert ein, da im Rahmen dieses Projektes *gemeinsame Begegnungserfahrungen „mit Jugendlichen aus der*

⁶⁷⁸ Vgl. ebd., Zeile: 587-600, S.19-20.

⁶⁷⁹ Vgl. ebd., Zeile: 597-598, S.20.

⁶⁸⁰ Vgl. ebd., Zeile: 885-886, S.29.

⁶⁸¹ Ebd., Zeile: 576-578, S.19.

⁶⁸² Vgl. ebd., Zeile: 578-580, S.19.

⁶⁸³ Vgl. ebd., Zeile: 858-863, S.28.

Mehrheitsgesellschaft“⁶⁸⁴ und Jugendlichen mit Fluchterfahrung geschaffen werden konnten. Jedoch liegen hierzu aktuell noch keine Evaluationsergebnisse vor.⁶⁸⁵

Konform zu dieser Argumentation sieht die Expertin des ersten Interviews ebenso den Anspruch der Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit darin, Begegnungsmaßnahmen zwischen Jugendlichen mit und ohne Fluchterfahrung zu ermöglichen.⁶⁸⁶ Konform mit den Aussagen der zweiten Expertin kann sie von keinen breitangelegten Bildungsprojekten im Bereich der internationalen Jugendbildung mit Menschen mit Fluchterfahrung berichten. Vielmehr vermag sie es lediglich einige klein angelegte Projekte nennen, wie beispielsweise Tandemprojekte von in Deutschland aufgewachsenen Studierenden zur Unterstützung von Studierenden mit Fluchterfahrung.⁶⁸⁷

4.1.2 DRITTES EXPERT*INNENINTERVIEW

Konform mit der Vorgehensweise der Ergebnisdarstellung, wie sie in Kapitel 4.1.1. angewendet wurde, werden im Folgenden die zentralen Ergebnisse des dritten Expert*inneninterviews beziehungsweise vier Unterkategorien dargestellt.

4.1.2.1 Die Wirkung internationaler Jugendarbeit und non-formaler Bildung auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen

Ziel dieser Kategorie ist es, die Wirkung internationaler Jugend- und Bildungsprojekte sowie non-formaler Bildung als zentraler Lernansatz des Feldes auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen der Teilnehmer*innen zu erfragen.

In diesem Zusammenhang bestätigt der Experte des dritten Interviews die positive Wirkung non-formaler Bildungsmethoden auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen. Die Validität dieser Aussage begründet er beispielsweise mit dem Bestehen von Kooperationen zwischen schulischen Bildungsinstitutionen und non-formalen Organisationen.⁶⁸⁸ Dieses Argument führt er weiter aus, indem er anführt, dass im Anschluss an die Projekte von *„deutlich[en] Veränderung[en] [...] in einer*

⁶⁸⁴ Ebd., Zeile: 1003-1004, S.32.

⁶⁸⁵ Vgl. ebd., Zeile: 999-1006, S.32.

⁶⁸⁶ Vgl. Expert*inneninterview 1. Zeile: 531-533, S.17-18.

⁶⁸⁷ Vgl. ebd., Zeile: 1021-1024, S.33.

⁶⁸⁸ Vgl. Expert*inneninterview 3. Zeile: 63-78, S.3.

Klassensituation“ berichtet und ein „*anderes Sozialverhalten der Jugendlichen*“⁶⁸⁹ beobachtet wurde.

Im Bereich des non-formalen Lernens erläutert er, dass die internationale Jugendarbeit eine spezielle Vorgehensweise gewährleistet, „*was das Ansprechen von bestimmten [...] Herausforderungen und Problemen angeht.*“⁶⁹⁰ Als Begründung hierfür führt er an, dass durch die internationale Komponente besondere Zugangsmöglichkeiten geschaffen werden, um Fragestellungen zu thematisieren, die in einem „*nationalen Kontext schlecht bearbeitet*“⁶⁹¹ werden können. Diesen Sachverhalt führt er auf Nachfragen seitens der Interviewerin weiter aus, indem er beschreibt, dass auf Basis der internationalen Zusammensetzung sozialisationsbedingte Fragen⁶⁹² thematisiert und Diskussionen zu interkulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden besser angebracht werden können.⁶⁹³ Eine Erklärung hierfür sieht der Experte in der speziellen Form der Selbstwahrnehmungsmöglichkeit innerhalb internationaler Jugend- und Begegnungsprojekte, die vor allem in Form einer Fremdwahrnehmung anderer ermöglicht wird.⁶⁹⁴ Die Validität dieser Ausführungen begründet er auf wissenschaftlichen Studien der vergangenen 20 Jahre, die herausstellten, dass Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit in besonderem Maße es zu schaffen vermögen, „*das[s] man über seine kulturellen Wurzeln nachdenkt und reflektiert.*“⁶⁹⁵

Ein zentrales Potenzial internationaler Jugendbegegnungsprojekte sieht er darin, dass die Teilnehmer*innen Erfahrungsschätze erleben, die das Selbstbewusstsein der Jugendlichen stärken und dazu führen, über persönliche Identitätsausprägungen nachzudenken.⁶⁹⁶ Darüber hinaus bieten laut dem Experten die Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit durch die Selbstwahrnehmung der Teilnehmer*innen in einer internationalen Gruppe die Möglichkeit, über eigene Stärken zu reflektieren.⁶⁹⁷

Zusammenfassend führt er die Schlussfolgerung an, dass internationale Jugendarbeit und non-formale Lernsituationen die Selbstwahrnehmung und

⁶⁸⁹ Ebd., Zeile: 74-75, S.3.

⁶⁹⁰ Ebd., Zeile: 76-77, S.3.

⁶⁹¹ Ebd., Zeile: 85-88, S.4.

⁶⁹² Vgl. ebd., Zeile: 111-112, S.4.

⁶⁹³ Vgl. ebd., Zeile 92-93, S.4.

⁶⁹⁴ Vgl. ebd., Zeile: 215-218, S.8.

⁶⁹⁵ Ebd., Zeile 181-184, S.7.

⁶⁹⁶ Vgl. ebd., Zeile: 575-576, S.19.

⁶⁹⁷ Vgl. ebd., Zeile: 580-582, S.19.

Fremdwahrnehmung verbessern.⁶⁹⁸ Anschließend führt er als zentrale Lernerfahrung die Stärkung der *„Ich-Identität, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Motivationsbereitschaft und Verantwortung zu übernehmen, Solidaritätsentwicklung“*⁶⁹⁹ an.

4.1.2.2 Die Forschungsstudie von Thomas (2006) zu den Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen

Das Anliegen dieser Kategorie ist die von Thomas (2006) durchgeführte Forschungsstudie zu den Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen auf die Validität der aufgestellten Kategorien zu hinterfragen. Hintergrund ist, dass im Rahmen der Einzelinterviews vermehrt die Problematik aufgetreten ist, dass die interviewten Jugendlichen die Kategorie der kulturellen Identität nicht erfassen und einordnen konnten. Aus diesem Grund fungierte das dritte Expert*inneninterview in besonderem Maße einer kritischen Hinterfragung der von Thomas (2006) aufgestellten Kategorien.

Im Zuge des dritten Expert*inneninterviews äußert sich der befragte Experte in Hinblick auf die von Thomas (2006) aufgestellten Kategorien *„sehr skeptisch“*⁷⁰⁰ gegenüber dem Begriff der kulturellen Identität. Gleichmaßen distanziert er sich von dem Begriff der Nationalidentität, welcher seiner Meinung nach in der heutigen Zeit sind mehr tragbar ist.⁷⁰¹ Aus seiner Sicht kann die internationale Jugendarbeit erreichen, dass die Teilnehmer*innen dazu angeregt werden, sich selbst und ihre *„kulturellen Wurzeln“*⁷⁰² in Frage zu stellen sowie Verhaltens- und Denkweisen zu reflektieren.⁷⁰³ Nicht möglich erscheint dem Experten allerdings die Förderung von kulturellen oder interkulturellen Identitäten: *„Ich würde niemals davon reden, dass diese Maßnahmen eine neue interkulturelle Identität schaffen können. Das halte ich schlichtweg für unmöglich.“*⁷⁰⁴ Gegenüber den anderen von Thomas (2006) aufgestellten Kategorien fügt er keine weiteren Kritikpunkte an.

⁶⁹⁸ Vgl. ebd., Zeile: 632, S.21.

⁶⁹⁹ Ebd., Zeile: 635-637, S.21.

⁷⁰⁰ Ebd., Zeile: 164-165, S.6.

⁷⁰¹ Vgl. ebd., Zeile: 172-173, S.6.

⁷⁰² Ebd., Zeile: 183, S.7.

⁷⁰³ Vgl. ebd., Zeile: 183-184, S.7.

⁷⁰⁴ Ebd., Zeile: 201-203, S.7.

4.1.2.3 Aktuelle Ziele der internationalen Jugendarbeit

Ziel dieser Kategorie ist es zum einen die Entwicklung der internationalen Jugendarbeit in Hinblick auf die Teilhabe von Jugendlichen zu erfragen, die in den Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit generell als unterrepräsentiert gelten. Hierzu zählen beispielsweise Haupt-, Real- und Berufsschüler*innen, Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Familien⁷⁰⁵ sowie Jugendliche mit Fluchterfahrung.⁷⁰⁶ Zum anderen sollen durch diese Kategorie Erkenntnisse darüber geliefert werden, inwiefern es ein Ziel der internationalen Jugendarbeit ist, Zugänge zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Hierzu wurden im Rahmen der Literaturrecherche differente Standpunkte erfasst, ob und inwiefern es Ziel der internationalen Jugendarbeit sein soll, diese Zugänge zu schaffen. Aus diesem Grund wurde diese Frage im Rahmen des Interviews nochmals explizit aufgegriffen.

In Bezug auf Jugendliche, die bisher noch in den Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit unterrepräsentiert sind, greift der Experte die Bezeichnung „*Jugendliche mit höherem Förderbedarf*“⁷⁰⁷ auf, die im aktuellen Diskurs angewandt wird. Jedoch empfindet er diesen Terminus als nicht adäquat und bezieht sich in seinen folgenden Ausführungen auf die Bezeichnung der „*benachteiligten Jugendlichen*“⁷⁰⁸, welcher ebenso im Diskurs verwendet wird. Gleichzeitig gibt er in Bezug auf die Teilhabe dieser Zielgruppe eine Verbesserung an, die in den vergangenen 20 Jahren erzielt werden konnte.⁷⁰⁹ Er kritisiert in diesem Zusammenhang die Konzeption von Maßnahmen, die ausschließlich darauf ausgerichtet sind, sogenannte benachteiligte Jugendliche zu erreichen. Vielmehr plädiert er für einen ganzheitlichen Ansatz, indem niedrigschwellige Zugänge geschaffen werden sollten, um allgemeine Zugangsbarrieren zu reduzieren.⁷¹⁰ Diesen Punkt führt er weiter aus, indem er sagt, dass er die Gestaltung von Sondermaßnahmen für inadäquat hält. Vielmehr sollte es seiner Meinung nach Ziel sein, dieser Zielgruppe besondere Zugänge zu den Maßnahmen zu gewährleisten. Dies wiederum kann ihm zufolge nur erzielt werden, wenn die Jugendlichen selbst an der

⁷⁰⁵ Vgl. Zugangsstudie.de (o.J.): Warum nicht?. Studie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren. <http://zugangsstudie.de/> [Eingesehen am 01.07.2018].

⁷⁰⁶ Vgl. IJAB, Vision: Inklusion.

⁷⁰⁷ Expert*inneninterview 3. Zeile: 284, S.10.

⁷⁰⁸ Ebd., Zeile: 285, S.10.

⁷⁰⁹ Vgl. ebd., Zeile: 285-287, S.10.

⁷¹⁰ Vgl. ebd., Zeile: 288-292, S.10.

Gestaltung der Programme aktiv beteiligt werden.⁷¹¹ Dieses Ziel sieht er als realisierbar, wenn die „benachteiligten Jugendlichen“ Projektanträge unter pädagogischer Unterstützung selbst formulieren, um sie bei entsprechenden Förderträgern anschließend einzureichen. Eine dementsprechende Implementierung dieses Ansatzes ist für die neue Programmgestaltung von Erasmus+ Jugend in Aktion in Planung.⁷¹²

In Bezug auf die Schaffung von Zugängen zum Arbeitsmarkt gibt er Folgendes an: *„Internationale Jugendbildung mit dem Schwerpunkt nicht-formales Lernen hat, wenn es überhaupt geht, indirekte Effekte im Hinblick auf Ausbildung und Beruf [...] aber es ist auch kein Automatismus.“*⁷¹³ Dieses Argument führt er aus, indem er erklärt, dass über die Stärkung von Selbstbewusstsein und der Entwicklung einer Ich-Identität bessere Zugänge zum Bildungs- und Arbeitsmarkt geschaffen werden können.⁷¹⁴ Als Beispiel hierfür führt er auf, dass ihm bekannt ist, dass über Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit bereits einige Jugendliche mit Fluchterfahrung Zugang zu einem Ausbildungsverhältnis erhalten haben.⁷¹⁵ In diesem Zusammenhang haben die Maßnahmen laut dem Experten zwar Effekte auf den Zugang zum Arbeitsmarkt, jedoch handelt es sich hierbei nicht um einen „Automatismus“.⁷¹⁶ Als zentralen Grund hierfür gibt er an, dass *„Jugendbegegnungen als nicht-formale Lernsituation [...] nicht fokussiert auf Ausbildung und Beruf“*⁷¹⁷ sind.

4.1.2.4 Gegenwärtige Entwicklungen im Feld der internationalen Jugendarbeit in Bezug auf die Teilhabe von Menschen mit Fluchterfahrungen

Das Ziel dieser Kategorie ist es aktuelle Entwicklungen und Ziele im Feld der internationalen Jugendarbeit in Bezug auf die Teilhabe von Menschen mit Fluchterfahrungen zu erfragen. In diesem Zusammenhang soll insbesondere analysiert werden, wie die internationale Jugendarbeit auf die gesellschaftspolitischen Diskurse ausgehend von Migrationsbewegungen nach Deutschland ab 2011 eingegangen ist. Darüber hinaus ist es das Ziel dieser Kategorie herauszustellen, welche Chancen und Herausforderungen für das Feld der internationalen Jugendarbeit damit verbunden sind.

⁷¹¹ Vgl. ebd., Zeile: 296-301, S.10.

⁷¹² Vgl. ebd., Zeile: 329-333, S.10.

⁷¹³ Ebd., Zeile: 244-255, S.9.

⁷¹⁴ Vgl. ebd., Zeile: 250-251, S.9.

⁷¹⁵ Vgl. ebd., Zeile: 854-585, S.19.

⁷¹⁶ Ebd., Zeile: 254-255, S.9.

⁷¹⁷ Ebd., Zeile: 257-258, S.9.

Der interviewte Experte ist Mitglied des Nationalen Beirates für das EU-Programm Erasmus+ Jugend in Aktion, eingesetzt durch das BMFSFJ.⁷¹⁸ Die Aufgabe dieses Beirates ist es, die Umsetzung des Programmes in Deutschland fachlich zu begleiten.⁷¹⁹ Der Experte gab im Rahmen des Interviews an, dass unter den Mitgliedern des Beirates Einigkeit herrscht, dass verstärkt Menschen mit Fluchterfahrungen in den Programmen der internationalen Jugendarbeit und speziell im Rahmen von Erasmus+ Jugend in Aktion involviert werden sollen.⁷²⁰ Dies definiert er als „ganz klare politische, jugendpolitische Priorität.“⁷²¹ Anschließend formuliert er, dass auf diese Weise die positive Wirkung internationaler Jugendarbeit und non-formaler Bildungsmethoden in Bezug auf die Stärkung von Selbstvertrauen, Ich-Identität und somit der Entwicklung persönlichkeitsprägender und -stärkender Kompetenzen von Jugendlichen mit Fluchterfahrung erzielt werden soll.⁷²²

Um das Ziel, mehr Jugendliche mit Fluchterfahrung über Projekten der internationalen Jugendarbeit erreichen zu können, bedarf es laut seiner Meinung der Schaffung entsprechender flexibler Rahmenbedingungen seitens lokaler Behörden. Gleichzeitig spricht er sich an dieser Stelle für die Notwendigkeit einer entsprechenden Entlohnung des Fachpersonals in der Jugendarbeit aus, die bisher nicht gegeben ist.⁷²³ Eine weitere Hürde hinsichtlich der Beteiligung von Menschen mit Fluchterfahrung sieht er in Bezug auf Mobilitätsbeschränkungen durch die Residenzpflicht, die bereits als Kritikpunkt in Kapitel 1.3 thematisiert wurde.⁷²⁴

Als Chance der projektbasierten Begegnungsprojekte zwischen Jugendlichen, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, und Jugendliche mit Fluchterfahrungen sieht der Experte die Schaffung von Kontaktmöglichkeiten. Dies birgt seiner Meinung nach das Potenzial einer „Miniintegrationsmaßnahme“⁷²⁵ in sich, indem Jugendliche mit und ohne Fluchterfahrung gemeinsam eine Einheit in Form einer Gruppe sind. Dabei betont er vor allem die Wichtigkeit „in andere Kontexte auch zu

⁷¹⁸ Vgl. ebd., Zeile: 33-34, S.2.

⁷¹⁹ Vgl. Jugend für Europa (o.J.): Der Nationale Beirat für das EU-Programm Erasmus+ JUGEND IN AKTION. <https://www.jugendfuereuropa.de/ueber-jfe/beirat/> [Eingesehen am 31.05.2018].

⁷²⁰ Vgl. Expert*inneninterview 3. Zeile: 352-354, S.12.

⁷²¹ Ebd., Zeile: 358, S.12.

⁷²² Vgl. ebd., Zeile: 361-364, S.12.

⁷²³ Vgl. ebd., Zeile: 479-486, S.16.

⁷²⁴ Vgl. ebd., Zeile: 509, S.17.

⁷²⁵ Ebd., Zeile: 527-531, S.17-18.

*kommen*⁷²⁶ und das dass die internationale Jugendarbeit es in besonderem Maße vermag, Jugendlichen diese interkulturelle Begegnungserfahrung zu ermöglichen.⁷²⁷

Herausforderungen bestehen innerhalb der wissenschaftlichen Forschung laut des Experten vor allem dahingehend die Wirkungen internationaler Jugendarbeit unter besonderer Betrachtung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung zu untersuchen. Als Grund hierfür gibt er den geringen Bestand an wissenschaftlichen Forschungsarbeiten zur Thematik an.⁷²⁸

4.2 QUALITATIVE EINZELINTERVIEWS

Basierend auf den zehn Kategorien, die von Thomas (2006) im Rahmen der in Kapitel 3.4.3 dargestellten Forschungsstudie aufgestellt wurden, wurde für die Einzelinterviews ein teilstrukturierter Leitfaden in Form von offenen Fragen konzipiert und die zehn Kategorien systematisch abgefragt.

Die Einzelinterviews sollen eine Antwort auf die übergeordnete Forschungsfrage geben, ob und inwiefern die Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit Auswirkungen auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen von Jugendlichen mit Fluchterfahrung hat.

Die Beantwortung dieser Frage erfolgt an Hand dreier Kategorien, der sogenannten Ich-Identität, der interkulturellen Handlungskompetenz und den aufbauenden Aktivitäten.

In den folgenden Unterkapiteln werden die Ergebnisse für jede der drei Kategorien dargestellt. Dabei werden personenweise zunächst die Interviewergebnisse der Experimental- und im Anschluss daran die der Kontrollgruppe aufgeführt.

4.2.1 ICH-IDENTITÄT

Die Kategorie der Ich-Identität ersetzt die von Thomas (2006) verwendete Kategorie der kulturellen Identität, wie in Kapitel 3.4.4.1 näher erläutert wurde. Dabei umfasst die Ich-Identität folgende vier Unterkategorien: Selbstvertrauen und

⁷²⁶ Ebd., Zeile: 559, S.18.

⁷²⁷ Vgl. ebd., Zeile: 559-562, S.18-19.

⁷²⁸ Vgl. ebd., Zeile: 615-617, S.20.

Selbstbewusstsein, Verantwortungsbewusstsein kritische Reflektion des eigenen Denken und Handelns und die Anerkennung von interpersonellen Unterschieden. Im Folgenden soll herausgestellt werden, inwiefern die Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit (Experimentalgruppe) beziehungsweise soziales oder ehrenamtliches Engagement (Kontrollgruppe) diese persönlichkeitsprägenden Kompetenzen beeinflusst hat.

4.2.1.1 Ich-Identität: Experimentalgruppe

Ziel dieser Kategorie ist es, die zentralen Wirkungseffekte der Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit oder sozialem und ehrenamtlichen Engagement auf das Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und Verantwortungsbewusstsein der Interviewten darzustellen. Darüber hinaus soll herausgestellt werden, inwiefern die erlebten Erfahrungen zu einer kritischen Reflektion des eigenen Denken und Handelns sowie der Anerkennung interpersoneller Unterschiede zwischen einzelnen Individuen führen konnten.

Im Rahmen der Experimentalgruppe gibt der Jugendliche des ersten Einzelinterviews an, dass er keine neuen Erfahrungen über das eine Projekt der internationalen Jugendarbeit, an dem er teilgenommen hat, gemacht hat.⁷²⁹ Jedoch berichtet er davon, dass ihn die erfahrene Motivation und das Engagement der Jugendlichen, Veränderungsprozesse in ihrem Heimatland initiieren zu wollen, beeindruckt hat.⁷³⁰ Ferner spricht er davon, dass er diese Erfahrung aus dem Projekt weitertragen möchte, indem er in ferner Zukunft internationale Begegnungsprojekte mit Jugendlichen in Syrien durchführen möchte.⁷³¹

Wirkungseffekte in Bezug auf die gesteigerte Fähigkeit, sich selbst zu organisieren und selbstständiges Handeln im Alltag zu zeigen, stellt er als einen zentralen Lerneffekt aus dem Leben in Deutschland heraus.⁷³² Bezüglich der Übernahme an Verantwortung stellt er insbesondere seine ehrenamtliche Tätigkeit in einer katholischen Gemeinde in den Vordergrund. Hierbei nannte er als Beispiel die

⁷²⁹ Vgl. Einzelinterview 1. Zeile: 813-814, S.26.

⁷³⁰ Vgl. ebd., Zeile: 677-681, S.22.

⁷³¹ Vgl. ebd., Zeile: 872-883, S.28-29.

⁷³² Vgl. ebd., Zeile: 348-350, S.12./Zeile: 403-404, S.14.

eigenständige Organisation eines internationalen Abends, was er als einen entscheidenden Schritt für sich persönlich definierte.⁷³³

Darüber hinaus gab er die Erfahrung, in Deutschland zu leben, zu arbeiten und zu studieren, als einen zentralen Einflussfaktor dahingehend an, um für sich persönlich zu definieren, wer er ist und wer er in Zukunft sein will. Dies beschreibt er mit den Worten: *„Also, durch, durch die, das Studium an der Uni und also, was ich studieren mache, will, durch die Arbeit und durch diese Erleben in, in Deutschland kann ich das besser konkret machen. Also, wer ich bin, wer, was ich machen will und welche Zukunft ich erwarte.“*⁷³⁴ Darüber hinaus beschreibt er, dass ihm die Erfahrung in Deutschland zu leben und sich ehrenamtlich zu engagieren dabei geholfen hat, interpersonelle als auch interkulturelle Unterschiede wertfrei anzunehmen: *„Ja, ich, ich habe dieses Idee jetzt, diese Idee im Kopf jetzt, dass die anderen nicht immer gleich sein müssen. Also, jeder hat seine Eigenschaft, seine, eine, seine Besonderheit und das sollte nicht alles so gleich sein [...] Also, ich habe das vorher nicht gemerkt, als ich in Syrien war, weil alle so ähnlich oder gleich waren.“*⁷³⁵ In diesem Zusammenhang erwähnt er außerdem, dass die Erfahrung, in Deutschland zu leben, ihm dabei geholfen hat, besser mit Konflikten umzugehen. Diesen Sachverhalt beschreibt er mit den Worten: *„Also, ich habe mich gesehen, wie ich auf die Situationen reagiere. Das war besser als, als am Anfang als ich hergekommen bin. Also, besser meine ich, dass ich ruhiger und geduldiger mit den Konflikten umgehen kann.“*⁷³⁶

Die zweite Interviewpartnerin hatte vor der Durchführung des Interviews bereits an einer Vielzahl an internationalen Jugendbegegnungsprojekten teilgenommen. Als zentrale Lernerfahrung gibt sie die Stärkung des Selbstbewusstseins⁷³⁷ sowie das Potenzial, Konflikte besser lösen⁷³⁸, verbunden mit der Fähigkeit, ihre Emotionen in Konfliktsituationen effektiver kontrollieren zu können, an.⁷³⁹ Dies beschreibt sie mit folgenden Worten: *„So, through these trainings, like, I have personally learned a lot. I come to deal with different situations, conflicts, and how to control my expectation lev-*

⁷³³ Vgl. ebd., Zeile: 427-432, S.14.

⁷³⁴ Ebd. Zeile: 577-580, S.19.

⁷³⁵ Ebd. Zeile: 607-613, S.20.

⁷³⁶ Ebd. Zeile: 619-622, S.20.

⁷³⁷ Vgl. Einzelinterview 2. Zeile: 263-266, S.9.

⁷³⁸ Vgl. ebd., Zeile: 574-576, S.19.

⁷³⁹ Vgl. ebd., Zeile: 765-768, S.25.

el.“⁷⁴⁰ In Bezug auf ihre interkulturellen Kommunikationsfähigkeiten in Verbindung mit der wertfreien Wahrnehmung von interpersonellen als auch interkulturellen Differenzen beschreibt sie, dass die Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit einen entscheidenden Einfluss auf die Stärkung dieser Fähigkeiten genommen haben. Dies begründet sie mit folgenden Worten: *„There are a lot [...] conflicts, different situations, and to deal with such stuff you really need the skills. And working in human resource I had the experience but with trainings and seminars it helped me now a lot like to get changed and to take things really differently and in a positive way.“*⁷⁴¹

Der dritte Interviewpartner verfügte ebenso wie die zweite Interviewpartnerin über einen breiten Erfahrungsschatz innerhalb der internationalen Jugendarbeit durch die Teilnahme an unterschiedlichen Projektformaten. Als zentrale Lerneffekte gibt er den Ausbau eines persönlichen Netzwerkes, den Umgang mit alltäglichen Konflikten durch den Austausch mit anderen Teilnehmer*innen der Projektformate sowie der Bewusstwerdung seiner eigenen Fähigkeiten und Stärken. Dies fasst er mit folgenden Worten zusammen: *„So, first of all it was one of big award for me or a big, it's, learning issues for me that I learned too many things from new people and from around the people who are around me. And at the same time I take myself too many, with too many new issues that I learned. Like, how to deal, how to find my way, how to have, like, good network, how to face some challenges in here and solve them and like different issues. And it was really helpful for me as well and I am really happy.“*⁷⁴² Den Sachverhalt, dass ihm internationale Jugendbegegnungsprojekte dabei geholfen haben, sich seiner selbst bewusst zu werden sowie seine Fähigkeiten im Umgang mit Konflikten des alltäglichen Lebens effektiver ausbauen zu können, führt er weiter aus, indem er sagt: *„So, that's really like a great sometimes that you find your own selves, way to solve the problems and, and I learned something like how I can deal and how I can find the solution for some daily activities that you face problems in different ways like in here.“*⁷⁴³

In seiner Freizeit engagiert sich der dritte Interviewpartner außerdem aktiv in der internationalen Jugendarbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung in und außerhalb Deutschlands. Im Rahmen seiner Ausführungen bezieht er sich mehrfach auf die

⁷⁴⁰ Ebd. Zeile: 688-690, S.23.

⁷⁴¹ Ebd. Zeile: 799-802, S.26.

⁷⁴² Einzelinterview 3. Teil 2. Zeile: 208-213, S.7.

⁷⁴³ Ebd. Zeile: 66-68, S.3.

besondere Wirkung dieses Engagements in Bezug auf die Selbstbewusstseinsstärkung: *„I am doing something good for my people or for refugees who are living here. At the same time it's giving me self-confidence.“*⁷⁴⁴ Dabei wiederholt er, dass vor allem eine Einladung ins Europaparlament nach Brüssel und Straßburg ihn dazu motiviert haben, sich auch weiterhin im Feld der internationalen Jugendarbeit sowie der Arbeit mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung zu engagieren.⁷⁴⁵ Die Erfahrung, aufgrund seines Engagements persönliche Einladungen zu Konferenzen und Seminaren zu erhalten, hatte wiederum einen direkten Einfluss auf die Stärkung des Selbstbewusstseins, was er mit folgenden Worten verdeutlicht: *„I met the different organisations, I am receiving calls to inviting me for different seminar or conferences to talk with them, to give them some ideas of making policies or making some good way of working or supporting refugees. So, that's the making me more self-confidence.“*⁷⁴⁶ Zusammenfassend beschreibt er den zentralen Mehrwert seiner Teilnahme an Projekten der internationalen Jugendarbeit damit, dass er all diese Erfahrungen aus eigener intrinsischer Motivation und persönlichem Bestreben umsetzen konnte, was ihn wiederum in seiner Persönlichkeit gestärkt und zu einer positiven Selbstwahrnehmung geführt hat.⁷⁴⁷

4.2.1.2 Ich-Identität: Kontrollgruppe

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Kontrollgruppe mit den Jugendlichen dargestellt, die zum Zeitpunkt des Interviews noch an keinem Projekt der internationalen Jugendarbeit teilgenommen hatten, jedoch aktuell einen Bundesfreiwilligendienst in Deutschland absolvierten oder diesen bereits abgeschlossen hatten.

Im Rahmen des vierten Einzelinterviews beschreibt der Interviewte, dass die Erfahrung, in Deutschland zu leben und zu arbeiten sowie Verantwortung für sein eigenes Tun und Handeln zu übernehmen, einen entscheidenden Effekt auf die Stärkung seines Selbstbewusstseins ausübte.⁷⁴⁸ Ferner gibt er an, dass diese Erfahrung ihm gleichermaßen dabei geholfen hat, seine persönlichen Ziele zu definieren und diese in

⁷⁴⁴ Einzelinterview 3. Teil 1. Zeile: 265-266, S.9.

⁷⁴⁵ Vgl. ebd., Zeile: 267-274, S.9-10.

⁷⁴⁶ Ebd. Zeile: 297-300, S.10.

⁷⁴⁷ Vgl. Einzelinterview 3. Teil 2. Zeile: 252-253, S.9.

⁷⁴⁸ Vgl. Einzelinterview 4. Zeile: 320-330, S.11.

die Tat umzusetzen.⁷⁴⁹ Diesen Effekt der Stärkung des Selbstvertrauens und -bewusstseins belegte er beispielhaft mit seinem Eintritt in einem Basketballverein und dem damit verbundenen eigenständigen Aufbau eines neuen Kontaktnetzwerkes.⁷⁵⁰

In Bezug auf den abgeleisteten Bundesfreiwilligendienst konnte er von wenig einschneidenden persönlichen Lerneffekte berichten, was folgendes Zitat verdeutlicht: *„Ich hab immer, ich hatte immer so ein Ziel und ich wusste, wie ich bin. Also, wie, wie mein Charakter ist und das hat bis jetzt nicht geändert. Also, ich meine vielleicht hab jetzt was anders gemacht, aber, aber mein Charakter bleibt immer noch wie ich vorher war.“*⁷⁵¹ In diesem Zusammenhang spricht er davon, dass ihn die Erfahrung, einen Bundesfreiwilligendienst zu absolvieren, persönlich stärker gemacht hat, jedoch keine umfassenden und tiefgreifenden Veränderungsprozesse initiiert werden konnten.⁷⁵²

Der Interviewpartner des fünften Interviews spricht gleichermaßen davon, dass die Erfahrung, in Deutschland zu leben und zu arbeiten ihn geprägt und persönlich verändert hat.⁷⁵³ In diesem Zusammenhang hebt er besonders hervor, dass das Erlebnis, in einem anderen Land zu leben, ohne jegliche Unterstützung seitens seiner Familie in Verbindung mit einer vollen Verantwortungsübernahme für einen jüngeren Bruder, einen entscheidenden Einfluss auf die Stärkung von Verantwortungsbewusstsein und Selbstvertrauen hatte.⁷⁵⁴ Als besonders prägenden Faktor hinsichtlich der Stärkung des Selbstbewusstseins gibt er das Erlernen der deutschen Sprache sowie den damit verbundenen Kontaktaufbau zu Menschen in seiner Umgebung an.⁷⁵⁵

In Bezug auf seine persönliche Entwicklung gibt er an, dass der Bundesfreiwilligendienst in Verbindung mit der neuen Auslandserfahrung einen wichtigen Einfluss genommen hat.⁷⁵⁶ Jedoch fällt es ihm schwer, diese Veränderungsprozesse in konkrete Worte zu fassen und beispielhaft wiederzugeben, was folgendes Zitat verdeutlicht: *„Es gab keine bestimmte, bestimmte Situation oder bestimmte Zeit, der das gemacht hat, aber es waren mehrere Sachen und eine nach dem anderen. Ohne ich das zu merken, ich hab am Ende gemerkt, dass: „Ach, das bin ich*

⁷⁴⁹ Vgl. ebd., Zeile: 422-426, S.14.

⁷⁵⁰ Vgl. ebd., Zeile: 353-363, S.12.

⁷⁵¹ Ebd. Zeile: 730-733, S.24.

⁷⁵² Vgl. ebd., Zeile: 740-742, S.24.

⁷⁵³ Vgl. Einzelinterview 5. Zeile: 144-147, S.6.

⁷⁵⁴ Vgl. ebd., Zeile: 237-243, S.8-9.

⁷⁵⁵ Vgl. ebd., Zeile: 459-466, S.15-16.

⁷⁵⁶ Vgl. ebd., Zeile: 144-152, S.6.

*nicht wie ich am Anfang war.", aber das war nicht etwas Bestimmtes, sondern jeden Tag etwas Anders. Tage nach dem anderen Tag, Tage nach dem anderen habe ich dann gemerkt, dass es etwas bei mir geändert, persönlich.*⁷⁵⁷

Die Interviewpartnerin des sechsten Interviews gibt als zentrale Lerneffekte, initiiert sowohl durch das Absolvieren eines Bundesfreiwilligendienstes als auch des generellen Lebens in Deutschland, die Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen an.⁷⁵⁸ Diesen Wirkungseffekt beschreibt sie wie folgt: *„Und jetzt in Deutschland habe ich richtige Arbeit gearbeitet und das war sehr gut, als Bundesfreiwilligendienst. Das finde ich sehr gut. Und jetzt bin ich so selbstbewusst.*⁷⁵⁹ Die Erfahrung des Lebens und Arbeitens in Deutschland hat darüber hinaus dazu beigetragen, dass sie intrapersonelle Unterschiede wertfrei anerkennen kann, was sie wie folgt begründet: *„[...] weil die Leute nicht gleich sind. Dann zum Beispiel kann ich mit alle Leute umgehen.*⁷⁶⁰ Abgesehen davon erläutert sie, dass nach ihrer Wahrnehmung durch die Teilnahme am Bundesfreiwilligendienst jedoch keine weiteren persönlichen Veränderungsprozesse anstoßen werden konnten.⁷⁶¹

4.2.2 INTERKULTURELLE HANDLUNGSKOMPETENZ

Die von Thomas (2006) benannte Kategorie der interkulturellen Handlungskompetenz umfasst drei Unterkategorien: wertfreie Wahrnehmung kulturell verankerter Verhaltens- und Denkperspektiven, Reflexionsvermögen in Bezug auf eigen- und fremdkulturelle Referenzsysteme und Offenheit für Lebenswelten anderer Personen. Im Folgenden soll analysiert werden, ob diesbezüglich Veränderungen verzeichnet werden konnten.

4.2.2.1 Interkulturelle Handlungskompetenz: Experimentalgruppe

Im Bereich der Experimentalgruppe berichtet der Jugendliche, mit dem das erste Interview geführt wurde, von einer stärker wahrgenommenen Offenheit gegenüber ihm nicht vertrauten und kulturell verankerten Denk- und Handlungsmustern. Dies

⁷⁵⁷ Ebd. Zeile: 256-261, S.9.

⁷⁵⁸ Vgl. Einzelinterview 6. Zeile: 386-391, S.13.

⁷⁵⁹ Ebd. Zeile: 203-206, S.7.

⁷⁶⁰ Ebd. Zeile: 449-450, S.15.

⁷⁶¹ Vgl. ebd., Zeile: 428-430, S.14.

beschreibt er exemplarisch mit den Worten: „Also, diese Erfahrung hatte ich nicht vorher und jetzt durch diese Situation, durch diese, diese, dieses Leben hier in Deutschland habe ich, also, ich denke, [...] dass ich irgendwie ein offener Mensch geworden bin.“⁷⁶² Jedoch bezieht er sich hier auf einen Prozess, der sich vollzogen hat, als er nach Deutschland gekommen ist. Im Rahmen des Interviews gibt er keine konkreten Beispiele hinsichtlich einer persönlich veränderten interkulturellen Handlungskompetenz, die durch die Teilnahme an der internationalen Jugendbegegnung angeregt wurde.

Vielmehr zieht er im Verlauf des Interviews stetige Vergleiche, wobei er sich in Form eines „wir's“ auf die Syrer*innen als Nation bezieht, was folgendes Zitat verdeutlicht: „Ja, also, es gibt immer diesen Vergleich. Also, wir sagen: "Ihr macht das so und wir machen das irgendetwas anders." Und wir machen immer, also, diese, diese Kulturvergleich.“⁷⁶³ In diesem Zusammenhang stellte er seine Lernerfahrung auf Basis von als kulturell different empfundenen Handlungssituationen dar. Dabei bezieht er sich mehrmals auf den Aspekt des Zeitmanagements, was er wie folgt beschreibt: „Also, ich würde Zeitmanagement sagen. Ja, also, das war, also bei mir, das ist nicht so allgemeine Eigenschaft bei uns. Also, die Syrer. Bei mir das war so schlimm. Also, ich habe das nicht so richtig gemacht und durch den Kontakt mit den anderen und wie, wie, also, die Deutschen, aber nicht, natürlich nicht alle. Wie sie das machen hat mir wirklich gefallen und ich habe mir gesagt: Ja, ich muss das lernen. Ich muss mich irgendwie in diesem Bereich entwickeln. Das war nicht so gut bei mir und das habe ich bei den Deutschen gesehen und das hat mir wirklich gefallen.“⁷⁶⁴

Die Interviewpartnerin des zweiten Interviews erläutert, dass ihr die Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit dabei geholfen hat, sowohl offener als auch flexibler mit kulturell bedingten Verhaltensweisen umzugehen und diese wertfrei anzunehmen.⁷⁶⁵ Diese Lernerfahrung beschreibt sie mit folgenden Worten: *I think I can like manage it better dealing with people, with different situations, with conflicts.*⁷⁶⁶ Darüber hinaus beschreibt sie, dass die Teilnahme an Projektmaßnahmen der internationalen Jugendarbeit ihr ebenso dabei geholfen haben, unbekanntem Situationen

⁷⁶² Einzelinterview 1. Zeile: 401-404, S.13-14.

⁷⁶³ Ebd. Zeile: 462-464, S.15.

⁷⁶⁴ Ebd. Zeile: 263-269, S.9.

⁷⁶⁵ Vgl. Einzelinterview 2. Zeile: 339-341, S.12.

⁷⁶⁶ Ebd., Zeile: 512-513, S.17.

offener gegenüberzustehen.⁷⁶⁷ Auf Grundlage dieser interkulturellen Erfahrungswerte definiert sie sich selbst als Experte, was sie mit folgenden Worten beschreibt: *So, yes, now seeing different cultures, and people, and, yes, I think I am an expert.*⁷⁶⁸

Zusammenfassend beschreibt sie ihre Wahrnehmung kultureller Vielfalt als Ressource, was anhand folgenden Zitats deutlich wird: *“[Y]es, they're like saying with this so many cultures we will lose our culture and it will affect every culture and so on but I see it as an advantage.”*⁷⁶⁹

Im Verlauf des Interviews zieht sie ähnlich wie der Interviewpartner des ersten Interviews mehrfach Vergleiche zwischen ihrem Geburtsland und Deutschland. So schildert sie beispielsweise ihre wahrgenommene Rolle als Frau in Afghanistan und Deutschland wie folgt: *“[I]n my country it is so, 'Ok, because she is female let's help her because she is, yes, let's help her.' But here it's also like sometimes I get it as an advantage, like they are not saying: 'Ok, because she is a female or she is refugee or this or that. Let's help her.' But it's not so. I have struggled for anything like for to get it. So, yes, that's, I get it as something positive.”*⁷⁷⁰ An anderer Stelle bezieht sie sich auf die Vorzüge lokal ansässiger Arbeitnehmer*innen in der Berufswelt: *“You, of course, being like as a, a, a second citizen or something but I have like the same problem back in Afghanistan like in the ministry like I was working that there were, like the minister of province and he was always like trying and only [...] the workers were from the same province [...] So, yes, that's something normal.”*⁷⁷¹ Ähnlich der Ergebnisse des ersten Interviews ordnet sie die als kulturell erfahrenen Differenzen als positiv und als persönlichkeitsstärkende Erfahrung⁷⁷² oder, wie das zweite Zitat zeigt, trotz eines kritischen Sachverhaltes als neutral ein.

Der Interviewpartner des dritten Interviews bezieht sich im Verlauf des Interviews in Bezug auf interkulturelle Erfahrungswerte fast ausschließlich auf Erlebnisse, die er im Alltag in Deutschland erlebte. Dabei äußert er mehrheitlich eine kritische Stellung hinsichtlich fehlenden Wissens seitens der Menschen mit Fluchterfahrung in Bezug auf als deutsch geltende Denk- und Handlungsweisen.

⁷⁶⁷ Vgl. ebd., Zeile: 780-788, S.25-26.

⁷⁶⁸ Ebd. Zeile: 499-501, S.17.

⁷⁶⁹ Ebd. Zeile: 308-310, S.11.

⁷⁷⁰ Ebd. Zeile: 288-292, S.10.

⁷⁷¹ Ebd. Zeile: 402-497, S.14.

⁷⁷² Vgl. ebd., Zeile: 297, S.10.

Gleichzeitig bemängelt er, dass seitens der in Deutschland geborenen Bevölkerung ebenso eine Wissenslücke hinsichtlich der vielfältigen kulturell verankerten Referenzsysteme der Menschen besteht, die nach 2011 nach Deutschland gekommen sind. Zu diesem Sachverhalt äußert er sich folgendermaßen: *“All these people because they are new in Germany, they doesn't have any idea about the culture thing and, and also for the German. Like, the German people doesn't have them, ideas or information about the newcomers or refugees with different backgrounds and culture. So, that's why I try to do something to solve this problem and make myself as well somehow flexible. [...] but I should be like flexible because here is Germany. They have their rule and regulation and culture. And I have my culture but there is nothing like to, to conflict with them.”*⁷⁷³ In diesem Zusammenhang plädiert er vor allem für eine schätzende und wertfreie Haltung, wobei er sich im Rahmen seiner ehrenamtlichen Tätigkeit zur Unterstützung von Menschen mit Fluchterfahrung in Deutschland in einer Mittlerrolle sieht.

In Bezug auf die alltäglichen Lebensrealitäten in Deutschland spricht er vermehrt von Herausforderungen, denen er sich aufgrund von als kulturell different verankerter Differenzen gegenübergestellt sah: *„Now it means like when you pass sometimes with your friends in here to learn from this challenges that you faced during the time in here [...] So, now somehow I learned that somehow that I can have information or at this time to how to behave or how to deal.”*⁷⁷⁴ Gleichzeitig beschreibt er, dass er auf Grundlage dieser Erfahrungen gelernt hat, mit jenen Herausforderungen umzugehen.

4.2.2.2 Interkulturelle Handlungskompetenz: Kontrollgruppe

In der Kontrollgruppe beschreibt der Jugendliche, mit dem das vierte Interview geführt wurde, dass er keinerlei persönliche Veränderungen in Bezug auf die Wahrnehmung und den Umgang mit kulturell bedingten Differenzen in seinem Denken und Handeln feststellen konnte. So sagt er beispielsweise: *„Ich war auch so in Syrien, ja. Es gab auch viele Leute, die andere Meinung haben und ich hatte kein Problem*

⁷⁷³ Einzelinterview 3. Teil 1. Zeile: 326-333, S.11.

⁷⁷⁴ Einzelinterview 3. Teil 2. Zeile: 99-104, S.4.

damit⁷⁷⁵, und beschreibt damit die Fähigkeit, Meinungen anzunehmen, auch wenn sie nicht seiner Persönlichen entsprechen.

Ferner spricht er davon, dass er in Deutschland kulturell verankerte Verhaltens-, Denk- und Handlungsperspektiven als wenig different im Vergleich zu seinem Geburtsland Syrien wahrnimmt: *„Also, in Syrien unser Kultur, das war nicht so Unterschied. Also, das war nicht so anders als hier.“*⁷⁷⁶ Diesen Aspekt führt er weiter aus, indem er erläutert: *„Ich weiß, vielleicht das klingt das, das ein bisschen komisch, aber mit Kulturen und so. Ich bin immer so was anders. Also, wenn ich so mit Deutschen bin, dann vielleicht denke ich, dass ich Deutscher bin auch. Und dann denke ich auch genauso wie sie denken.“*⁷⁷⁷

Feine wahrgenommene Unterschiedlichkeiten zwischen dem alltäglichen Leben in Deutschland und in Syrien erklärt er beispielhaft am Umgang mit Alkohol innerhalb der syrischen Familien, in der der Genuss von alkoholischen Getränken im Gegensatz zu deutschen Familien weitestgehend unterbunden wird.⁷⁷⁸ Jedoch führt er herbei keinerlei Wertung auf, sondern schildert seine Wahrnehmungen neutral. Gleichzeitig bezieht er sich in allen seinen Ausführungen auf Erlebniswerte aus dem Alltag und bringt keine Beispiele aus dem Bundesfreiwilligendienst an.

Der Interviewpartner, mit dem das fünfte Einzelinterview geführt wurde, beschreibt ähnlich wie der vierte Interviewpartner der Kontrollgruppe, dass er die erlebten kulturell verankerten Differenzen als nicht markant empfunden hat. So sagt er: *„Es gibt immer die gleiche Leute, aber einfach anderes Aussehen und andere Sprache, aber [...] wie sie denken, wie sie machen, wie sie, wie sie umgehen. Das ist wirklich gleich und das habe ich gemerkt.“*⁷⁷⁹ Gleichzeitig gibt er an, dass sich diese wertfreie Wahrnehmung durch die Erlebnisse in seinem Geburtsland Syrien, dem Leben in der Türkei bis zu seiner Flucht nach Deutschland geändert haben, was ihn zu folgender Schlussfolgerung kommen lässt: *„Jetzt kann ich zum Beispiel nicht entscheiden, dass jemand schlecht ist [...], weil einer von diesem Land, von diesem, das, das kann ich überhaupt nicht. Das hat hier geändert. Wirklich viel geändert.“*⁷⁸⁰ Gleichzeitig

⁷⁷⁵ Einzelinterview 4. Zeile: 488-490, S.16.

⁷⁷⁶ Ebd. Zeile: 657-658, S.22.

⁷⁷⁷ Ebd. Zeile: 534-537, S.18.

⁷⁷⁸ Vgl. ebd., Zeile: 656-691, S.22-23.

⁷⁷⁹ Einzelinterview 5. Zeile: 407-410, S.14.

⁷⁸⁰ Ebd. Zeile: 399-401, S.14.

beschreibt er, dass diese interkulturellen Erfahrungswerte dazu geführt haben, dass er Denk- und Verhaltensweisen, die nicht seiner persönlichen entsprechen, wertfreier und offener entgegennehmen kann.⁷⁸¹

Als Grund für diesen tiefgreifenden Veränderungsprozess gibt er sein Alter an: „*Ja, ich habe mich viel geändert, weil ich war auch sehr jung als ich von Syrien weggegangen bin und jetzt denke ich nicht wie die Deutsche natürlich, aber ich denke auch nicht wie die Syrer.*“⁷⁸² Ähnlich wie der Interviewpartner des vierten Interviews beschreibt er, dass sich durch das Leben in unterschiedlichen Ländern seine Denkweise verändert hat, die er aber keiner singulären länderspezifischen „Kultur“ zuzuordnen vermag.

Kulturell empfundene Differenzen schildert er im Verlauf des Interviews stets ohne Wertung. So beschreibt er Deutschland als einen sehr bürokratisch organisierten Staat im Vergleich zu seinem Geburtsland Syrien und zieht für sich persönlich die Schlussfolgerung, dass ihn diese Erfahrung gelehrt hat, geduldiger zu sein.⁷⁸³ Den Aspekt der Geduldsübung gibt er auch als Lernerfahrung aus seiner Tätigkeit als Sprachmittler in der Sprachschule an, in der er seinen Bundesfreiwilligendienst leistete, indem er sagt: „*Und das hat mir wirklich Geduld gegeben, weil ich verstehe die beide, aber die, jede Seite versteht nicht die andere Seite.*“⁷⁸⁴

Seinen Ausführungen nach führen kulturell bedingte Unterschiede im Alltag in Deutschland manchmal zu als unangenehm und sogar peinlich empfundenen Situationen.⁷⁸⁵ So schildert er ein privates Erlebnis als er zu seinem Geburtstag ein Geschenk überreicht bekam und dieses, aus Höflichkeit und um sich primär dem Gast zu widmen, nicht im Beisein des Gastes öffnete. Dies führte auf Gegenseite zu Unverständnis, da es in Deutschland üblich sei, die Geschenke in Anwesenheit des Gastes zu öffnen, was dieser auch direkt veräußerte. Da sich der Jugendliche daraufhin gedrängt fühlte, das Geschenk zu öffnen, beschreibt er seine Gefühle und die Grundlage seines Handelns mit folgenden Worten: „*Ich habe mich wirklich peinlich gefühlt. Sie auch, weil bei uns sagt man, man nimmt nicht das Geschenk, sondern der Gast. Der*

⁷⁸¹ Vgl. ebd., Zeile: 432-436, S.15.

⁷⁸² Ebd. Zeile: 248-250, S.9.

⁷⁸³ Vgl. ebd., Zeile: 301-310, S.10-11.

⁷⁸⁴ Ebd. Zeile: 186-188, S.7.

⁷⁸⁵ Vgl. ebd. Zeile: 276-296, S.10.

*Gast ist wichtiger als das Geschenk. Deswegen musst du das Geschenk weit lassen und mit dem Gast unterhalten.*⁷⁸⁶

Als „bedeutsames Ereignis, [...] während dem es zu typischen Missverständnissen und Konflikten im Rahmen interkultureller Begegnungssituationen kommt“⁷⁸⁷, kann diese Erfahrung als sogenannter Critical Incident aufgefasst werden. Dabei wird „das Verhalten des anderskulturellen Partners [...] als merkwürdig, irritierend oder gar verletzend wahrgenommen.“⁷⁸⁸ Trotz der Irritation berichtet der Jugendliche von diesen Erlebnissen neutral und gibt darüber aus an, dass sie weder einen negativen Einfluss auf seine persönliche Wahrnehmung hatten, noch sein Bild von Deutschland dahingehend geprägt haben.⁷⁸⁹

Sein persönliches Ziel im Umgang mit kulturelle bedingten Denk- und Verhaltensperspektiven fasst er mit folgenden Worten zusammen: „Und ich immer versucht und ge-, gewünscht, dass ich die positive Punkte von unserer Kultur und von dieser Kultur zu nehmen, um eine richtig gute Person zu sein. Ich hab das versucht, ich versuch das noch, immer noch, jeden Tag.“⁷⁹⁰

Die Interviewpartnerin des sechsten Interviews gibt, entgegen der Aussagen der zwei Interviewpartner der Kontrollgruppe an, dass sie kulturell bedingte Denk- und Handlungsweisen in Syrien im Vergleich zu Deutschland als different empfunden hat. Dies beschreibt sie mit folgenden Worten: „In Syrien ist die Situation nicht wie in Deutschland. Das ist total verschieden.“⁷⁹¹ Gleichzeitig spricht sie im Verlauf des Interviews davon, dass sie mit dieser wahrgenommenen Unterschiedlichkeit besser umgehen konnte, je länger sie in Deutschland lebte. Diesen Umstand erläutert sie mit den Worten: „Und, aber jetzt das ist, ich fühle mich als ich in Syrien bin. Das ist sehr schön.“⁷⁹²

Als Beispiel für gesellschaftlich und kulturell unterschiedlich empfundene Verhaltensweisen gibt sie das Zigarettenrauchen von Frauen in der Öffentlichkeit an. Dabei erläutert sie diese Wahrnehmung zwar ohne Wertung, betont jedoch, dass sie ihr persönliches Verhalten dem nicht anpassen möchte, was sie wie folgt beschreibt: „[...]“

⁷⁸⁶ Ebd. Zeile: 292-295, S.10.

⁷⁸⁷ Barmeyer, C., Taschenlexikon Interkulturalität, S.34.

⁷⁸⁸ Ebd., S.34.

⁷⁸⁹ Vgl. Einzelinterview 5. Zeile: 276-296, S.10.

⁷⁹⁰ Ebd. Zeile: 356-358, S.12.

⁷⁹¹ Einzelinterview 6. Zeile: 356-357, S.12.

⁷⁹² Ebd. Zeile: 358-359, S.12.

*aber weil ich nicht das machen möchte, mache ich das nicht und ich sage jeder kann machen, was er will.*⁷⁹³

Ähnlich wie der Jugendliche der Kontrollgruppe, mit dem das vierte Interview geführt wurde, bezieht sie alle ihre exemplarischen Erläuterungen lediglich auf alltägliche Erlebnisse in Deutschland, bringt jedoch keine Beispiele bezüglich ihrer Teilnahme am Bundesfreiwilligendienst an.

4.2.3 AUFBAUENDE AKTIVITÄTEN

Die von Thomas (2006) benannte und leicht modifizierte Kategorie der aufbauenden Aktivitäten umfasst vier Unterkategorien: die Teilnahme an weiteren Aktivitäten und qualifizierenden Maßnahmen, die Initiierung von sozialem und ehrenamtlichen Engagement sowie die Stärkung gesellschaftlicher Mitverantwortung.

Im Folgenden soll beschrieben werden, ob beziehungsweise welche aufbauenden Aktivitäten seitens der Jugendlichen mit und ohne Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit durchgeführt wurden.

4.2.3.1 Aufbauende Aktivitäten: Experimentalgruppe

In der Experimentalgruppe berichtet der Jugendliche, mit dem das erste Interview geführt wurde, dass er bereits vor der Teilnahme an dem Projekt der internationalen Jugendarbeit sozial und ehrenamtlich sehr aktiv war. Als Grund hierfür nennt er den Wunsch, anderen Menschen durch sein Engagement helfen zu wollen, was er in folgenden Worten zusammenfasst: *„Ich mag das, ich finde es irgendwie so etwas Cooles, wenn ich den anderen helfe solange ich das machen kann.“*⁷⁹⁴ Persönlichkeitsprägende Veränderungsprozesse, die er durch seine ehrenamtliche Tätigkeit beobachten konnte, beschreibt er folgendermaßen: *[I]ch denke, dass meine Mentalität hat sich verändert [...] das macht die, die Person irgendwie besser.*⁷⁹⁵

Obwohl er aus der Teilnahme an dem Projekt der internationalen Jugendarbeit keine konkreten Lernerfolge definieren kann, möchte er an dem Folgeprojekt der Projektmaßnahme teilnehmen, welche er besucht hat.⁷⁹⁶ Als zentralen Grund für seinen

⁷⁹³ Ebd. Zeile: 654-655, S.21.

⁷⁹⁴ Einzelinterview 1. Zeile: 187-188, S.7.

⁷⁹⁵ Ebd. Zeile: 242-246, S.9.

⁷⁹⁶ Vgl. ebd., Zeile: 829-830, S.27.

Wunsch an der Folgemaßnahme teilzunehmen gibt er an, dass ihn das Engagement und die Motivation der anderen Teilnehmer*innen, gesellschaftliche Veränderungsprozesse in ihrem Land zu initiieren beeindruckt hat. Da es in der Folgemaßnahme stärker um die Umsetzung eigener Projektmaßnahmen geht, äußert er diese inhaltliche Ausrichtung als persönlichen Motivationsgrund, an dem Projekt teilzunehmen.⁷⁹⁷ Darüber hinaus erläutert er, dass die Teilnahme an dem internationalen Begegnungsprojekt seine Bereitschaft gestärkt hat, sich weiterhin ehrenamtlich zu engagieren, und der Wunsch, anderen Menschen durch sein Wirken zu helfen, größer geworden ist.⁷⁹⁸ Inspiriert durch das Engagement der anderen Teilnehmer*innen der Begegnungsmaßnahme, Veränderungen im eigenen Land zu initiieren und mitgestalten zu wollen, formuliert er das Ziel, internationale Begegnungsprojekte in Zukunft auch in Syrien durchführen zu wollen.⁷⁹⁹

Die Interviewpartnerin des zweiten Interviews beschreibt, wie bereits in Kapitel 4.2.1 und 4.2.2 erwähnt, dass sie an einer Vielzahl an Projektformaten im Bereich der internationalen Jugendarbeit tätig war. Als konkretes Ergebnis aufgrund der Teilnahme an einer Kursausbildung erläutert sie den Erwerb eines Praktikumsplatzes bei der Firma Bosch, worauf sie sehr stolz war.⁸⁰⁰ Dies beschreibt sie wie folgt: „*[A]ber ich habe ein Ausbildung, ein Kursausbildung, gemacht und durch diese Ausbildung ich habe sehen, wir mussten ein Praktikum machen. Und dann, ja, ich habe einfach so, mich beworben und dann ich hatte, ... (?) bekommen [...] manchmal ist auch ein Überraschung für mich.*“⁸⁰¹

Der Interviewpartner des dritten Interviews beschreibt, dass er aufgrund seines Engagement in der internationalen Jugendarbeit sowie der Unterstützung von Menschen mit Fluchterfahrung, Einladungen zu weiteren Trainings und Seminaren erhalten hat. Hierzu sagt er: „*And professionally: Like, now I have somehow contacts and inviting in different conferences and seminars or workshops. It's really, very big for me now that I can at least make more help or I can fight somehow likely to, about European youths or refugees in here.*“⁸⁰² Darüber hinaus berichtet er, dass ihn die Wertschätzung seiner

⁷⁹⁷ Vgl. ebd., Zeile: 839-867, S.27-28.

⁷⁹⁸ Vgl. ebd., Zeile: 903-906, S.29.

⁷⁹⁹ Vgl. ebd., Zeile: 872-883, S.28-29.

⁸⁰⁰ Vgl. Einzelinterview 2. Zeile: 127-130, S.5.

⁸⁰¹ Ebd. Zeile: 117-120, S.5.

⁸⁰² Einzelinterview 3. Teil 2. Zeile: 232-235, S.8.

Arbeit in Form von Einladungen zu weiteren Projektformaten motiviert hat, sich auch in Zukunft weiterhin aktiv im Bereich der internationalen Jugendarbeit zu engagieren. In diesem Zusammenhang beschreibt er auch das Gefühl, über diese Tätigkeit, entscheidende Wege für seine berufliche Zukunft beschrritten zu haben.⁸⁰³

Konform mit den Aussagen des ersten Interviewpartners gibt er die intrinsische Motivation, anderen helfen zu wollen, als zentralen Grund für sein Engagement in der internationalen Jugendarbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung an. Dies formuliert wie folgt: „*And that's like really positive things for me that I, at least I did something for the people or refugees here living in here [...] So, it giving me energy to stand behind the strike of the refugees and work more and more for them or with them.*”⁸⁰⁴ Den Aspekt, anderen Jugendlichen helfen zu wollen, greift er an anderer Stelle erneut auf, begründet mit dem Wunsch, seine Zeit in Deutschland sinnvoll zu nutzen. Hierzu sagt er wörtlich: “[H]ow I can stay silent when I see my, like too many youngs, youths or people facing challenges or problems [...] I want to use my time effectively and in here, in Germany.”⁸⁰⁵

Darüber hinaus erklärt er, dass er sich als Freiwilliger aktiv für die Rechte afghanischer Geflüchteter und gegen deren Abschiebung aus Deutschland einsetzt.⁸⁰⁶

Als zentrales Resultat seiner Teilnahme an Projektformaten der internationalen Jugendarbeit und dem ehrenamtlichen Engagement nennt den Aufbau eines Kontaktnetzwerkes sowie die aktive Umsetzung und Implementierung von Ideen, um aktuelle und gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen. Diesen Sachverhalt beschreibt er mit den Worten: „*Being involved in different groups and organisations as social and humanitarian activist it helped you as well to learn more, to have ore network, to learn the new ideas or challenges, to implement the idea.*”⁸⁰⁷

⁸⁰³ Vgl. ebd., Zeile: 251-252, S.9.

⁸⁰⁴ Einzelinterview 3. Teil 1. Zeile: 207-215, S.8.

⁸⁰⁵ Einzelinterview 3. Teil 2. Zeile: 192-199, S.7.

⁸⁰⁶ Vgl. Einzelinterview 3. Teil 1. Zeile: 83-88, S.4.

⁸⁰⁷ Ebd. Zeile: 222-224, S.8.

4.2.3.2 Aufbauende Aktivitäten: Kontrollgruppe

In der Kontrollgruppe gaben die Jugendlichen, mit denen das vierte und fünfte Interview geführt wurde, an, dass sich über den Bundesfreiwilligendienst keine aufbauenden Kontakte oder ehrenamtliche Tätigkeiten ergeben haben.⁸⁰⁸

Im Gegensatz dazu berichtet die Interviewpartnerin, mit der das sechste Interview geführt wurde, dass sie über ihre Teilnahme an einem Deutschsprachkurs im Bundesfreiwilligendienst und durch ihre Lernerfolge motiviert war, Frauen ehrenamtlich zu unterstützen, Deutsch zu lernen.⁸⁰⁹ Darüber hinaus gibt sie an, dass sie über den Kontaktaufbau zu Mitarbeiter*innen in der Sprachschule, in der sie den Bundesfreiwilligendienst absolviert hat, Unterstützung im Bewerbungsprozess für einen Masterstudiengang erhalten hat, den sie im Oktober 2017 begonnen hat.⁸¹⁰ Gleichmaßen berichtet der Interviewpartner des vierten Interviews davon, dass er im Anschluss an den Bundesfreiwilligendienst eine Ausbildung aufnehmen wird.⁸¹¹

⁸⁰⁸ Vgl. Einzelinterview 4. Zeile: 314, S.11/ Vgl. Einzelinterview 5. Zeile: 170, S.6.

⁸⁰⁹ Vgl. Einzelinterview 6. Zeile: 248-258, S.8-9.

⁸¹⁰ Vgl. ebd., Zeile: 316-338, S.11.

⁸¹¹ Vgl. Einzelinterview 4. Zeile: 115-118, S.5.

5 AUSWERTUNG

Nachdem in Kapitel vier die Ergebnisse der Expert*inneninterviews und Einzelinterviews mit den Jugendlichen mit Fluchterfahrung aufgeführt wurden, sollen diese nun systematisch ausgewertet werden. In diesem Zusammenhang werden die Expert*inneninterviews zusammengefasst in einem Kapitel abgebildet. Zur Gewährleistung einer besseren Übersichtlichkeit der Darstellung der Einzelinterviews, die den zentralen Schwerpunkt der hier vorliegenden Forschungsarbeit darstellen, werden diese in Experimental- und Kontrollgruppe differenziert.

5.1 EXPERT*INNENINTERVIEWS

Im Zuge der Expert*inneninterviews konnten wichtige Erkenntnisse zu methodischen Grundlagen, prägenden Impulsen sowie Potenzialen der internationalen Jugendarbeit erzielt werden. Dabei fungierte das erste und zweite Expert*inneninterview in erster Linie zur Analyse wissenschaftlich-methodischer Grundlagen der internationalen Jugendarbeit, die mit den Erkenntnissen der Literaturrecherche verglichen und ergänzt wurden. Der dritte Experte vermochte es darüber hinaus, einen umfassenden Einblick in zentrale Fragestellungen und aktuelle Diskurse aufzudecken. Die Ergebnisse der drei Interviews werden im Folgenden nun zusammenfassend dargestellt.

Ein zentrales Resultat des ersten und zweiten Expert*inneninterviews ist die Erkenntnis, dass ein trennscharfes definitorisches Verständnis der Bildungsansätze nicht vorzufinden war. Dies wiederum bestätigen die Erkenntnisse der Literaturrecherche, im Rahmen derer ermittelt wurde, dass die Begriffe der formalen, non-formalen und informellen Bildung nur schwer voneinander zu trennen sind und teilweise eine Vermischung stattfindet.⁸¹²

⁸¹² Vgl. Harring, M./Witte, M./Burger, T., Informelles Lernen, S.12.

Im Vergleich zum Terminus der formalen Bildung konnten dabei bezüglich der Definition und Abgrenzung non-formaler zur informellen Bildung deutlich größere Unsicherheiten festgestellt werden. Die Expertin, mit der das zweite Interview geführt wurde, gibt als Grund hierfür die Entlehnung des Begriffes aus dem nicht-deutschsprachigen Bildungsdiskurs an.⁸¹³ Diese Aussage konnte ebenso im Zuge der Literaturrecherche bestätigt werden.⁸¹⁴

In Übereinstimmung mit der in Kapitel 2.3.4 vorgestellten Definition konnte auch in den Expert*inneninterviews bestätigt werden, dass sich der formale Bildungssektor in besonderem Maße dadurch die Einbettung in einen institutionellen Rahmen auszeichnet.⁸¹⁵ Indem eine Orientierung an nachweisbaren Leistungen in Form einer Zertifizierung erfolgt, zeichnet sich die formale Bildung durch ein hohes Maß an Strukturiertheit und Zielgerichtetheit aus.⁸¹⁶ Im Vergleich zur formalen ist die non-formale Bildung, auf der der zentrale Fokus der hier vorliegenden Arbeit liegt, in Form von übergeordneten Lernzielen ebenso in einen strukturierten Kontext eingebettet. Jedoch verfügt die non-formale Bildungsarbeit über einen deutlich freieren Lerngestaltungsraum.⁸¹⁷ Non-formale Bildung basiert im Rahmen der internationalen Jugendbildung vor allem auf einem freiwilligen Angebot⁸¹⁸ und orientiert sich an den Lebenswelten der Jugendlichen.⁸¹⁹ Dem übergeordnet finden informelle Bildungsprozesse in sämtlichen Lebenskontexten statt.⁸²⁰

Diese Aussagen entsprechen den in Kapitel 2.3.4 vorgestellten Definitionen der Begriffe der formalen, non-formalen und informellen Bildung.

Im Bereich des non-formalen Bildungsangebotes hat die internationale Jugendarbeit laut dem dritten Experten eine besondere Stellung inne. Durch das „*interkulturelle Setting*“ bietet die internationale Jugendarbeit einzigartige Zugänge zur Thematisierung bestimmter Fragestellungen, „*die man im nationalen Kontext nur schlecht bearbeiten kann.*“⁸²¹ Dabei bezieht sich der Experte vor allem auf den multi- und sozialkulturellen Raum, der innerhalb der Maßnahmen der internationalen

⁸¹³ Vgl. Expert*inneninterview 2. Zeile: 73-76, S.3.

⁸¹⁴ Vgl. Haring, M./Witte, M./Burger, T., *Informelles Lernen*, S.12.

⁸¹⁵ Vgl. Expert*inneninterview 1. Zeile: 61-62, S.3.

⁸¹⁶ Vgl. Expert*inneninterview 2. Zeile: 83-84, S.4.

⁸¹⁷ Vgl. Expert*inneninterview 1. Zeile: 73-74, S.3.

⁸¹⁸ Vgl. Expert*inneninterview 2. Zeile: 88, S.4.

⁸¹⁹ Vgl. ebd., Zeile: 387-389, S.13.

⁸²⁰ Vgl. ebd., Zeile: 116-117, S.5.

⁸²¹ Expert*inneninterview 3. Zeile: 85-88, S.4.

Jugendarbeit geschaffen wird und es möglich macht, eine „neue Art“ der Selbstwahrnehmung durch die Fremdwahrnehmung der anderen Teilnehmer*innen zu erfahren.⁸²²

In Bezug auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen, die im Rahmen der Jugendarbeit gefördert werden, formuliert er die „*Ich-Identität, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Motivationsbereitschaft und Verantwortung zu übernehmen, Solidaritätsentwicklung*“⁸²³ als zentrale Komponenten. Die Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl verbunden mit der Fähigkeit, sein eigenes Denken und Handeln zu reflektieren, gibt die Expertin, mit der das erste Interview geführt wurde, gleichermaßen als zentrale Wirkungsbereiche an.⁸²⁴

Gemäß der Literaturrecherche verorten die Expert*innen die internationale Jugendarbeit als Teil innerhalb des sozialpädagogischen Handlungs- und Diskursfeldes.⁸²⁵

In Bezug auf die Entwicklung der internationalen Jugendarbeit in Deutschland konnten im Zuge des ersten und zweiten Expert*inneninterviews nur wenig ergänzende Informationen erhoben werden. Dieser Umstand resultierte daraus, dass die Expert*innen lediglich über marginales Wissen im Bereich der Historie der internationalen Jugendbildung verfügen.

Konform mit der historischen Darstellung in Kapitel 2.2 hebt die zweite Expertin die 1960er Jahre als die Zeit hervor, in der die internationale Jugendarbeit eine zunehmende Pädagogisierung erfuhr und sich zu einem Handlungs- und Lernfeld entwickelte.⁸²⁶ Im Zuge der Analyse der Expert*inneninterviews konnten keinerlei Widersprüche mit den Resultaten der zuvor durchgeführten Literaturrecherche erkannt werden.

Ähnlich wie die Definition zu den Begriffen der formalen, non-formalen und informellen Bildung herrschte auch in Bezug auf den Terminus Teilhabe in der internationalen Jugendarbeit eine generelle Unsicherheit seitens der beiden Expertinnen. Dieses Resultat bestätigen die Ergebnisse der Literaturrecherche, die gleichermaßen

⁸²² Vgl. ebd., Zeile: 215-218, S.8.

⁸²³ Expert*inneninterview 3, Zeile: 635-637, S.21.

⁸²⁴ Vgl. Expert*inneninterview 1. Zeile: 271-281, S.9-10.

⁸²⁵ Friesenhahn, G., Kompetenz und Engagement in der internationalen Jugendarbeit./Vgl. Expert*inneninterview 2. Zeile: 171, S.6.

⁸²⁶ Vgl. Thimmel, A., Pädagogik der internationalen Jugendarbeit, S.31.

herausstellen, dass keine allgemein verbindliche Definition des Terminus Teilhabe vorzufinden ist und sich im sozialpädagogischen Feld verschiedener Inhalte bedient wird.⁸²⁷

Die zweite Expertin begründet ihr Verständnis von gesellschaftlicher Teilhabe mit dem „Zugang zu spezifischen gesellschaftlichen Ressourcen“⁸²⁸ und Dienstleistungen und folgt damit der sozialpädagogischen Definition, wie sie auf Grundlage der Literaturrecherche in Kapitel 2.3.1 dargelegt wurde.

Zur Gewährleistung von Teilhabe innerhalb der internationalen Jugendarbeit sieht die erste Expertin den aktiven Einbezug von Jugendlichen beginnend in der Projektkonzeptionsphase als zentrale Voraussetzung an.⁸²⁹ Der Experte des dritten Interviews bringt dieses Argument ebenfalls vor und spricht sich gleichermaßen dafür aus, dass Jugendliche Projektanträge unter pädagogischer Begleitung selber schreiben.⁸³⁰

In Bezug Maßnahmen internationaler Jugendarbeit unter Einbezug von Jugendlichen mit Fluchterfahrung konnten die Expert*innen über wenig Projekte in Beteiligung dieser Zielgruppe berichten. So konzentrieren sich die bisherigen Maßnahmen laut der zweiten Expertin bisher vor allem auf Fachkräfteaustausche zur Diskussion, wie Unterstützungsarbeit für Menschen mit Fluchterfahrung durch die Jugendarbeit zukünftig geleistet werden kann. Von breit gefächerten Maßnahmen unter Beteiligung verschiedener Bildungsinstitutionen geht sie jedoch davon aus, dass diese bisher noch nicht bestehen.⁸³¹ Diese Erkenntnis deckte sich mit den Aussagen der zwei weiteren befragten Expert*innen.

Jedoch gibt der Experte, mit dem das dritte Interview geführte wurde an, dass das Ziel, Jugendliche mit Fluchterfahrung in Zukunft stärker in die Formate der internationalen Jugendarbeit zu involvieren, als „klare politische, jugendpolitische Priorität“⁸³² innerhalb des Programmes Jugend in Aktion formuliert wurde. Demnach kann davon ausgegangen, dass dieser Zielgruppe in Zukunft ein höherer Stellenwert beigemessen wird. Um zukünftig die Teilhabe von Jugendlichen mit Fluchterfahrungen

⁸²⁷ Universität Hamburg (o.J.): Teilhabe. <https://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/slex/seitendvd/konzeptg/154/15467.htm> [Eingesehen am 03.06.2018].

⁸²⁸ Expert*inneninterview 2. Zeile: 667, S.22.

⁸²⁹ Vgl. Expert*inneninterview 1. Zeile: 598-603, S.20.

⁸³⁰ Vgl. Expert*inneninterview 3. Zeile: 329-333, S.11.

⁸³¹ Vgl. Expert*inneninterview 2. Zeile: 858-868, S.28.

⁸³² Expert*inneninterview 3. Zeile: 358, S.12.

zu ermöglichen bedarf es jedoch einer höheren Flexibilität seitens lokaler Behörden, so die Aussagen aus dem ersten und dritten Interview.⁸³³ In diesem Zusammenhang wurde die Ermöglichung von Mobilitätsbewegungen als zentrales Kriterium erwähnt.⁸³⁴

Bezüglich der Projektarbeit sprechen sich alle Expert*innen für die Bedeutsamkeit der Schaffung von Begegnungspunkten zwischen Jugendlichen mit und ohne Fluchterfahrung aus.⁸³⁵ In diesem Zusammenhang wird das Anliegen der Expert*innen deutlich, gemeinsame Begegnungserfahrungen und keine exklusiven Maßnahmen für eine bestimmte Zielgruppe zu schaffen.

Ebenfalls kennzeichnend für alle drei Interviewpartner*innen war das Argument, dass es in Zukunft einer stärkeren Zusammenarbeit der formalen und non-formalen Bildungsinstitutionen bedarf, um breite und ganzheitliche Bildungsteilhabeprozesse von Jugendlichen mit Fluchterfahrung zu gewährleisten.⁸³⁶ Dabei plädierten die Expert*innen des ersten und dritten Interviews vor allem für eine entsprechende Entlohnung des Fachpersonals der internationalen Jugendarbeit, die aktuell zum Großteil noch von Teilzeitpersonal und ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen getragen wird.⁸³⁷

5.2 EINZELINTERVIEWS

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Einzelinterviews mit den Jugendlichen mit Fluchterfahrung der Experimental- und Kontrollgruppe entsprechend der einzelnen Kategorien Ich-Identität, interkultureller Handlungskompetenz und aufbauenden Tätigkeiten dargestellt. Ergänzend werden weitere Resultate vorgestellt, welche sich keiner der drei Kategorien zuordnen ließen, jedoch mehrfach genannt wurden und aus Sicht der Interviewpartner*innen von Bedeutung waren.

⁸³³ Vgl. Expert*inneninterview 1. Zeile: 824-827, S.27./Vgl. Expert*inneninterview 3. Zeile: 479-486, S.16.

⁸³⁴ Vgl. ebd., Zeile: 509, S.17.

⁸³⁵ Vgl. Expert*inneninterview 1. Zeile: 531-533, S.17-18./Vgl. Expert*inneninterview 2. Zeile: 999-1010, S.32-33./Vgl. Expert*inneninterview 3. Zeile: 527-531, S.17-18.

⁸³⁶ Vgl. Expert*inneninterview 1. Zeile: 227-231, S.8./Vgl. Expert*inneninterview 2. Zeile: 885-886, S.29./Vgl. Expert*inneninterview 3. Zeile: 70-75, S.3.

⁸³⁷ Vgl. Expert*inneninterview 1. Zeile: 970-971, S.31/Vgl. Expert*inneninterview 3. Zeile: 559-562, S.18-19.

5.2.1 ICH-IDENTITÄT

Die Kategorie Ich-Identität umfasst Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein, Verantwortungsbewusstsein, kritische Reflektion eigenen Denken und Handelns und die Anerkennung von interpersonellen Unterschieden. Im Folgenden sollen nun die Interviews unter Verwendung dieser Unterkategorien ausgewertet werden.

5.2.1.1 Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein

Im Rahmen der Einzelinterviews mit den Jugendlichen der Experimental- und Kontrollgruppe konnte in Bezug auf die Ich-Identität festgestellt werden, dass alle Teilnehmer*innen die Stärkung von Selbstbewusstsein als zentralen Wirkungseffekt angeben.⁸³⁸

Die Jugendlichen beziehen dies jedoch auf unterschiedliche biographische Elemente. In diesem Zusammenhang verbinden die drei Jugendlichen aus der Kontrollgruppe sowie der erste aus der Experimentalgruppe die Stärkung des Selbstbewusstseins mit ihrem neuen Lebensmittelpunkt in Deutschland und den damit verbundenen gemeisterten Herausforderungen und selbstständigem Handeln. Die zweite und der dritte Interviewpartner*in aus der Experimentalgruppe hingegen beziehen ihre Aussagen spezifisch auf Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit.

Die Erfahrungen mit dem neuen Lebensmittelpunkt in Deutschland beziehen die Interviewteilnehmer*innen sowohl auf die bevorstehende Aufnahme eines Studium in Deutschland⁸³⁹ als auch die Verantwortungsübernahme für das eigene Tun und Handeln.⁸⁴⁰ Ferner wurde der veränderte Lebensmittelpunkt auch teilweise in Verbindung mit der vollen Verantwortungsübernahme für einen jüngeren Bruder⁸⁴¹ oder neuer Arbeitserfahrungen gebracht.⁸⁴²

Spezifisch auf die internationale Jugendarbeit bezogen nannten die Jugendlichen aus der Experimentalgruppe die Arbeit in diversen Gruppen, wodurch das Fehlen der sonst häufig beobachteten Kategorisierung Selbstbewusstsein und Wohlbefinden

⁸³⁸ Vgl. Einzelinterview 1. Zeile: 714-723, S.23-24/Vgl. Einzelinterview 2. Zeile: Zeile: 263-266, S.9/Vgl. Einzelinterview 3. Teil 1. Zeile: 265-274, S.9-10/Vgl. Einzelinterview 4. Zeile: Zeile: 320-330, S.11/Vgl. Einzelinterview 5. Zeile: 459-466, S.15-16/Vgl. Einzelinterview 6. Zeile: 386-391, S.13.

⁸³⁹ Vgl. Einzelinterview 1. Zeile: 607-622, S.20.

⁸⁴⁰ Vgl. Einzelinterview 4. Zeile: Zeile: 320-330, S.11/Vgl. Einzelinterview 5. Zeile: 237-243, S.8-9.

⁸⁴¹ Vgl. Einzelinterview 5. Zeile: 237-243, S.8-9.

⁸⁴² Vgl. Einzelinterview 6. Zeile: 203-206, S.7.

entstehen konnte⁸⁴³ sowie das Engagement in der internationalen Jugendarbeit, welches mit Einladungen zu Konferenzen und Seminaren auch von außen honoriert wurde.⁸⁴⁴

Auffällig in diesem Zusammenhang war, dass die Interviewpartner*innen des zweiten und dritten Interviews den Wirkungseffekt der Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen im Verlauf der Interviews mehrfach betonten.

5.2.1.2 Verantwortungsbewusstsein

Die Übernahme von Verantwortung wurde von den befragten Jugendlichen sehr unterschiedlich gestaltet und geschildert.

Bezugnehmend auf das neue Leben in Deutschland nennt der Jugendliche, mit dem das fünfte Interview geführt wurde, die Verantwortungsübernahme für eine andere Person als zentrale Erfahrung. Der Jugendliche, der mit 21 Jahren der jüngste Interviewteilnehmer war, war bereits im Alter von 19 Jahren gemeinsam mit seinem jüngeren Bruder nach Deutschland geflohen. Anders als die anderen Interviewteilnehmer*innen begründet er die Stärkung von Verantwortungsbewusstsein in der alleinigen Übernahme von Verantwortlichkeit für sich und seinen jüngeren Bruder.⁸⁴⁵ Eine ähnliche Verantwortung im sozialen Kontext übernimmt der erste Jugendliche der Experimentalgruppe, der im Gespräch insbesondere seine ehrenamtliche Tätigkeit in einer katholischen Gemeinde in den Vordergrund stellte. Hierbei nennt er als Beispiel die eigenständige Organisation eines internationalen Abends, was er als einen entscheidenden Schritt für sich persönlich definierte.⁸⁴⁶ Der Interviewpartner der Kontrollgruppe, mit dem das vierte Interview geführt wurde, hingegen fokussiert die Verantwortung gegenüber sich selbst, ein persönliches Netzwerk aufzubauen und Ziele planvoll zu verfolgen.⁸⁴⁷

Speziell auf die internationale Jugendarbeit bezogen berichtet der dritte Interviewteilnehmer der Experimentalgruppe von seiner Verantwortung, die er im Rahmen seiner Tätigkeit als Ehrenamtlicher in der internationalen Jugendarbeit mit

⁸⁴³ Vgl. Einzelinterview 2. Zeile 574-576, S.19.

⁸⁴⁴ Vgl. Einzelinterview 3. Zeile: 99-104, S.4.

⁸⁴⁵ Vgl. Einzelinterview 5. Zeile: 237-243, S.8-9.

⁸⁴⁶ Vgl. Einzelinterview 1. Zeile: 427-432, S.14.

⁸⁴⁷ Vgl. Einzelinterview 4. Zeile: 320-330, S.11/ Vgl. Zeile: 353-358, S.12.

Menschen mit Fluchterfahrung ausübt.⁸⁴⁸ Auffallend dabei ist, dass er viele Beispiele verwendet, um seine Aufgaben und Verantwortlichkeiten darzustellen, jedoch nicht über Verantwortungsbewusstsein als solches spricht.

Die Interviewpartner*innen des zweiten und sechsten Interviews hingegen führen das Thema Verantwortung nicht näher aus.

5.2.1.3 Kritische Reflexion eigenen Denken und Handelns

Die kritische Reflektion des eigenen Denken und Handelns wird von allen Jugendlichen thematisiert und diskutiert.

Dabei nehmen die Jugendlichen der Kontrollgruppe die Wirkung der Teilnahme am Bundesfreiwilligendienst sehr unterschiedlich wahr. Während der vierte und die sechste Interviewpartner*in keine tiefgreifende Veränderung feststellen, berichtet der fünfte Teilnehmer von einer umfassenden Veränderung, welche sich jedoch nur abstrakt beschreiben und nicht näher greifen lässt.⁸⁴⁹ Jedoch beschreibt der vierte Jugendliche, dass das eigenverantwortliche Leben in Deutschland zur Konsequenz hat, dass er nun persönliche Ziele definieren und diese in die Tat umsetzen kann.⁸⁵⁰ Diesen Effekt der Stärkung des Selbstvertrauens und -bewusstseins belegt er beispielhaft mit seinem Eintritt in einem Basketballverein und dem damit verbundenen eigenständigen Aufbau eines neuen Kontaktnetzwerkes.⁸⁵¹

In der Experimentalgruppe wird ein Bewusstwerdungsprozess durch die Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit beschrieben. So berichtet der erste Interviewteilnehmer davon, dass das Engagement der anderen Kursteilnehmer*innen auch ihn selbst motiviert hat, in der Zukunft in der internationalen Jugendarbeit tätig zu werden.⁸⁵² Der dritte Jugendliche sieht sich durch die Angebote der internationalen Jugendarbeit nun besser in der Lage, eigene Fähigkeiten und Stärken zu erkennen. Die zweite Jugendliche konnte durch die Teilnahme an Projektformaten der Jugendarbeit ihre zurückhaltende Haltung gegenüber

⁸⁴⁸ Vgl. Einzelinterview 3. Zeile: 384-392, S.13.

⁸⁴⁹ Vgl. Einzelinterview 5. Zeile: 139-144, S.5-6.

⁸⁵⁰ Vgl. Einzelinterview 4. Zeile: 422-426, S.14.

⁸⁵¹ Vgl. ebd., Zeile: 353-363, S.12.

⁸⁵² Vgl. Einzelinterview 1. Zeile: 677-695, S.22-23.

anderen Menschen abbauen, sodass es ihr nun einfacher fällt, offen auf andere Menschen zuzugehen.⁸⁵³

Anders als die anderen Jugendlichen waren die Interviewpartner*innen des zweiten und dritten Interviews der Experimentalgruppe in der Lage, vielseitige Lerneffekte mit Beispielen und starken Bezug auf ihre Erfahrungen innerhalb der internationalen Jugendarbeit zu beziehen. Im Verlauf des Interviews konnten sie persönlichkeitsstärkende Veränderungsprozesse in Bezug auf eine positive Selbstwahrnehmung deskriptiv darstellen und dies in einen reflexiven Zusammenhang bezüglich ihres eigenen Denkens und Handelns stellen.⁸⁵⁴

5.2.1.4 Anerkennung von interpersonellen Unterschieden

Im Hinblick auf die Anerkennung interpersoneller Unterschiede beschreiben sowohl die Befragten aus der Experimental- als auch aus der Kontrollgruppe eine Veränderung, was jedoch nicht auf alle Interviewpartner*innen zutrifft.

In der Kontrollgruppe beschreibt die Jugendliche, mit der das sechste Interview geführt wurde, wie die Arbeit im Rahmen des Bundesfreiwilligendienstes dazu beigetragen hat, mit unterschiedlichsten Menschen umgehen zu können.⁸⁵⁵

In der Experimentalgruppe beschreibt der erste Jugendliche, dass die Erfahrungen in Deutschland dazu führen, sowohl interpersonelle als auch interkulturelle Unterschiede wertfrei anzunehmen. Die Erfahrung dieser Unterschiede führt dazu, dass er Unterschiede nicht nur wahrnimmt, sondern auch wertschätzt.⁸⁵⁶ Ebenso berichtet die Interviewpartnerin des zweiten Interviews, dass die Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen besonders dazu beigetragen hat, interpersonelle Differenzen als positiv wahrzunehmen.⁸⁵⁷

Keine Veränderung stellt der vierte Jugendliche fest, da er sich als Mensch charakterisiert, der schon immer andere Meinungen akzeptieren konnte.⁸⁵⁸ Der dritte Jugendliche sieht eine starke Verbindung zwischen Land und Bürger*innen, indem er den Vergleich „*in such a bureaucratic country like you*“⁸⁵⁹ zieht. Im Kontrast dazu

⁸⁵³ Vgl. Einzelinterview 3. Zeile: 780-784, S.25.

⁸⁵⁴ Vgl. Einzelinterview 2. Zeile: 800-802, S.26/ Vgl. Einzelinterview 3. Teil 2. Zeile: 252-253, S.9.

⁸⁵⁵ Vgl. Einzelinterview 6. Zeile: 449-450, S.15.

⁸⁵⁶ Vgl. Einzelinterview 1. Zeile: 607-613, S.20.

⁸⁵⁷ Vgl. Einzelinterview 2. Zeile: 799-802, S.26.

⁸⁵⁸ Vgl. Einzelinterview 4. Zeile: 488-490, S.16.

⁸⁵⁹ Einzelinterview 3. Teil 1. Zeile: 97-103, S.4.

schildert der fünfte Jugendliche seine Erkenntnis, dass sich Menschen weltweit in ihrem Denken und Handeln ähneln.⁸⁶⁰

5.2.2 INTERKULTURELLE HANDLUNGSKOMPETENZ

Die interkulturelle Handlungskompetenz umfasst die Unterkategorien der wertfreien Wahrnehmung kulturell verankerter Verhaltens- und Denkperspektiven, das Reflexionsvermögen in Bezug auf eigen- und fremdkulturelle Referenzsysteme sowie die Offenheit für die Lebenswelten anderer Personen. Im Folgenden werden diese Unterkategorien nun ausgewertet.

5.2.2.1 Wertfreie Wahrnehmung kulturell verankerter Verhaltens- und Denkperspektiven

Alle drei Jugendlichen aus der Experimentalgruppe bezeichnen eine wertfreie beziehungsweise flexible Haltung in interkulturellen Settings als wünschenswert und schätzen sich selbst in diesen Bereichen als kompetent ein. In der Kontrollgruppe divergieren die Antworten auf Grund sehr unterschiedlicher Perspektiven auf den deutsch-syrischen Kulturunterschied.

Die zweite Interviewpartnerin nennt im Kontext der internationalen Jugendarbeit neben der bereits erwähnten Offenheit gegenüber anderen Menschen auch eine gestiegene Flexibilität in kulturell geprägten Situationen. So beschreibt sie, dass sie vor allem das interkulturelle Lernumfeld dazu befähigt hat, kulturell verankerte Verhaltens-, Denk- und Handlungsweisen wertfrei wahrzunehmen.⁸⁶¹ Dies schließt auch die Fähigkeit zur Konfliktlösung⁸⁶² sowie das Imstande-Sein, Emotionen in Konfliktsituationen effektiver kontrollieren zu können, mit ein.⁸⁶³

Der erste Interviewpartner führt näher aus, was eine verbesserte Konfliktfähigkeit in seiner Zeit in Deutschland für ihn bedeutet: *„Also, ich habe mich gesehen, wie ich auf die Situationen reagiere. Das war besser als, als am Anfang als ich*

⁸⁶⁰ Vgl. Einzelinterview 4. Zeile: 407-411, S.14.

⁸⁶¹ Vgl. Einzelinterview 2. Zeile: 339-341, S.12.

⁸⁶² Vgl. ebd., Zeile: 574-576, S.19.

⁸⁶³ Vgl. ebd., Zeile: 765-768, S.25.

hergekommen bin. Also, besser meine ich, dass ich ruhiger und geduldiger mit den Konflikten umgehen kann.“⁸⁶⁴

Der dritte Interviewpartner zeigt zwei gegensätzliche Perspektiven. Einerseits kritisiert er die deutsche Bevölkerung sowie Menschen mit Fluchterfahrung angesichts ihrer mangelnden Kenntnisse über die jeweils anderen. Andererseits sieht er sich im Rahmen seiner ehrenamtlichen Tätigkeit zur Unterstützung von Menschen mit Fluchterfahrung in einer Mittlerrolle, was von ihm laut Eigenauskunft auch Flexibilität verlangt.⁸⁶⁵ Bezogen auf seine Erfahrungen als Teilnehmer in Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit nennt er den Umgang mit Konflikten durch den Austausch mit anderen Teilnehmer*innen als Lerneffekt.⁸⁶⁶

Der wertende Umgang seitens der deutschen Bevölkerung wird nicht nur vom dritten, sondern auch von der zweiten Jugendlichen beschrieben. So äußert sie eine persönliche Kritik, indem sie sagt: *„Aber was finde ich, dass die Professor und anderen, die waren sehr, sehr nett und hilfreich, aber was war, das ich, like which was disturbing me all the time, das war, die immer uns Flüchtlinge nennen und die anderen Studenten“*⁸⁶⁷, und fügt dem noch hinzu: *“Yes, like, they didn't not doing it intentionally. Like, they didn't have any purpose behind but it was like something normal for them, like, to call us refugees and the others students and that was like really disturbing but for me but, yes, that happens.”*⁸⁶⁸ Dadurch bringt die zweite Befragte zum Ausdruck, dass sie auf Grund ihrer Fluchterfahrung anders als Gleichaltrige bezeichnet wurde.

In der Kontrollgruppe betonen sowohl der vierte als auch der fünfte Interviewpartner, dass sie die kulturellen Unterschiede zwischen Syrien und Deutschland als nicht so groß empfinden. Während der vierte Jugendliche sich in Gegenwart von Deutschen selbst deutsch fühlt⁸⁶⁹, betont der fünfte Jugendliche, dass sich Menschen zwar in Aussehen und Sprache unterscheiden, sich aber dennoch im Denken und Handeln ähneln.⁸⁷⁰ Durch seine Erfahrungen in Syrien, der Türkei und Deutschland haben sich laut Eigenauskunft wertende Haltungen aufgelöst: *„Jetzt kann ich zum Beispiel nicht entscheiden, dass jemand schlecht ist [...], weil einer von diesem*

⁸⁶⁴ Einzelinterview 1. Zeile: 619-622, S.20.

⁸⁶⁵ Vgl. Einzelinterview 3. Teil 1. Zeile: 326-333, S.11.

⁸⁶⁶ Vgl. ebd. Zeile: 435-438, S.15.

⁸⁶⁷ Einzelinterview 2. Zeile: 214-217, S.8.

⁸⁶⁸ Ebd. Zeile: 222-224, S.8.

⁸⁶⁹ Vgl. Einzelinterview 4. Zeile: 534-537, S.18.

⁸⁷⁰ Vgl. Einzelinterview 5. Zeile: 407-410, S.14.

*Land, von diesem, das, das kann ich überhaupt nicht. Das hat hier geändert. Wirklich viel geändert.*⁸⁷¹ Trotzdem benennt er ein persönliches Ziel im Umgang mit kulturelle bedingten Denk- und Verhaltensperspektiven wie folgt: *„Und ich immer versucht und ge-, gewünscht, dass ich die positive Punkte von unserer Kultur und von dieser Kultur zu nehmen, um eine richtig gute Person zu sein. Ich hab das versucht, ich versuch das noch, immer noch, jeden Tag.“*⁸⁷²

Im Gegensatz dazu empfindet die sechste Jugendliche die kulturellen Unterschiede zwischen Syrien und Deutschland als groß, beschreibt diese jedoch ebenfalls ohne Wertung.⁸⁷³ Zudem erläutert sie, dass diese wahrgenommenen Differenzen von ihr als weniger präsent wahrgenommen werden, je länger sie in Deutschland lebt.⁸⁷⁴

5.2.2.2 Reflexionsvermögen in Bezug auf eigen- und fremdkulturelle Referenzsysteme

Die Angaben zum Reflexionsvermögen fielen in den Gesprächen sehr unterschiedlich aus und es besteht kein eindeutiger Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe.

In der Experimentalgruppe fokussiert der erste Jugendliche den Vergleich und die Unterschiede zwischen Syrien und Deutschland, wobei ein „ihr“ und ein „wir“ gesehen wird. Sein Aufenthalt in Deutschland und die Auseinandersetzung mit dem hiesigen Alltag führt dazu, dass er sich Verhaltensweisen aneignet. Besonders wichtig war ihm im Gespräch das Zeitmanagement, was ihm bei „den“ Deutschen gut gefällt und er auch lernen möchte.⁸⁷⁵

Auch die zweite Jugendliche beschreibt kulturelle Differenzen als Chance. So empfindet sie es als angenehm, wenn ihr Status als Frau im Afghanistan nicht dem Status einer Frau in Deutschland entspricht und sie dadurch als weniger hilfsbedürftig wahrgenommen wird.⁸⁷⁶ Ebenso ist sie in der Lage, Missstände in einem Land nicht als rein lokales Problem zu sehen, sondern in Relation zu den Verhältnissen anderswo zu setzen, wie beispielsweise bei der Bevorzugung lokal ansässiger Arbeitnehmer*innen in

⁸⁷¹ Ebd. Zeile: 399-401, S.14.

⁸⁷² Ebd. Zeile: 356-358, S.12.

⁸⁷³ Vgl. Einzelinterview 6 Zeile: 654-655, S.21.

⁸⁷⁴ Vgl. ebd., Zeile: 358-359, S.12.

⁸⁷⁵ Vgl. Einzelinterview 1. Zeile: 263-269, S.9.

⁸⁷⁶ Vgl. Einzelinterview 2. Zeile: 288-292, S.10.

der Berufswelt. Diesen Umstand beschreibt sie mit folgenden Worten: *“You, of course, being like as a, a, a second citizen or something but I have like the same problem back in Afghanistan like in the ministry like I was working that there were, like the minister of province and he was always like trying and only [...] the workers were from the same province [...] So, yes, that's something normal.”*⁸⁷⁷ Weiterhin betrachtet sie kulturelle Vielfalt als Ressource⁸⁷⁸ und schreibt sich auf Grundlage ihrer interkulturellen Erfahrungswerte den Expert*innenstatus zu.⁸⁷⁹

Der dritte Jugendliche spricht in Bezug auf die kulturellen Differenzen im alltäglichen Leben vermehrt von Herausforderungen, welche er jedoch meistern konnte. Somit variiert innerhalb der Experimentalgruppe der Blick auf das “Eigene“ und das “Fremde“ zwischen Vergleich, Chance und Herausforderung.

Ähnlich wie der Jugendliche, mit dem das erste Interview geführt wurde, gibt der vierte Jugendliche den Umgang mit Zeit als Herausforderung an, welcher er sich besonders in Bezug auf den Arbeitsalltag in Deutschland gegenübergestellt sah. Auf Grundlage dieser Erfahrung sowie dem erlernten und im deutschen Kontext als adäquat empfundenen Umgang mit Zeit fühlt er sich persönlich nun gestärkt und besser auf das Berufsleben in Deutschland vorbereitet.⁸⁸⁰ In diesem Zusammenhang stellt er einen konkreten Lernbezug aus seiner Teilnahme am Bundesfreiwilligendienst her.

Ebenso beschreibt der Jugendliche, mit dem das fünfte Interview geführt wurde, dass ihm die Tätigkeit als Sprachmittler im Rahmen des Bundesfreiwilligendienstes dabei geholfen hat, geduldiger im Umgang und der Zusammenarbeit mit anderen Menschen zu sein.⁸⁸¹ In diesem Zusammenhang erläutert er, dass ihm seine interkulturellen Erfahrungen dabei geholfen haben, im Sinne seiner Sprachmittlertätigkeit in der Sprachschule in missverständlichen Kommunikationssituationen Empathie für beide Gesprächspartner aufzubringen und zwischen den zwei agierenden Parteien zu vermitteln.⁸⁸²

Eine Erzählung der sechsten Jugendlichen zeigt, dass die Reflexion zwischen eigen- und fremdkulturellen Referenzsystemen in beide Richtungen bedeutsam sein

⁸⁷⁷ Ebd. Zeile: 402-497, S.14.

⁸⁷⁸ Vgl. ebd., Zeile: 308-310, S.11.

⁸⁷⁹ Vgl. ebd., Zeile: 499-501, S.17.

⁸⁸⁰ Vgl. Einzelinterview 4. Zeile: 273-285, S.10.

⁸⁸¹ Vgl. Einzelinterview 5. Zeile: 186-188, S.7.

⁸⁸² Vgl. ebd., Zeile: 186-188, S.7.

kann. Dies beschreibt sie beispielhaft anhand eines Besuches in Syrien, bei dem ihr die Hacke einer ihrer Schuhe abgebrochen ist und sie selbstverständlich barfuß weiterlief, da dies in Deutschland nicht unüblich sei. Jedoch stieß dieses Verhalten auf Seiten ihrer Schwester auf großes Unverständnis und Gelächter.⁸⁸³ Durch die Aneignung einer „deutschen“ Verhaltensweise fiel sie so in ihrem Geburtsland auf. Jedoch war sie im Verlauf des Interviews nur marginal in der Lage, ihre Lern- und Reflexionserfahrungen anhand konkreter Beispiele zu erläutern.

5.2.2.3 Offenheit für Lebenswelten anderer Personen

Alle drei Jugendlichen der Experimentalgruppe nennen Offenheit als wichtige Fähigkeit, die sie erwerben beziehungsweise ausbauen konnten. Jedoch wird keine klare Grenze zwischen den Erfahrungen in Deutschland allgemein und den Erfahrungen als Kursteilnehmer*in bei der internationalen Jugendarbeit gezogen.

Der erste Jugendliche beschreibt, dass er durch den Kontakt mit anderskulturell geprägten Menschen und Lebensweisen eine größere Offenheit entwickelt hat. Dies bezieht sich jedoch allgemein auf sein Leben in Deutschland.⁸⁸⁴

Auch der dritte Jugendliche thematisiert die Kompetenz der Offenheit, welche er vor dem Hintergrund seiner ehrenamtlichen Tätigkeit sowohl für Deutsche als auch für Menschen mit Fluchterfahrung als wichtig erachtet, um die Lebenswelt der jeweils anderen besser verstehen zu können. Hierbei handelt es sich um eine Kompetenz, die er sich aufgrund seiner Erfahrungen im Bereich der Jugendarbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung zuschreibt.⁸⁸⁵

Lediglich die zweite Jugendliche stellt einen konkreten Bezug zur Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit her. So berichtet sie, dass die Teilnahme sie befähigt hat, unbekanntem Situationen offener gegenüberzustehen.⁸⁸⁶ Im Hinblick auf die Unterkategorie „Offenheit für Lebenswelten anderer Personen“ wünscht sich der dritte Jugendliche mehr Anerkennung als Teil der Gesellschaft: *“[W]e are also member of the community in here.”*⁸⁸⁷

⁸⁸³ Vgl. Einzelinterview 6. Zeile: 412-421, S.14.

⁸⁸⁴ Vgl. Einzelinterview 1. Zeile: 401-404, S.13-14.

⁸⁸⁵ Vgl. Einzelinterview 3. Teil 1. Zeile: 326-333, S.11.

⁸⁸⁶ Vgl. Einzelinterview 2. Zeile: 780-788, S.25-26.

⁸⁸⁷ Einzelinterview 3. Teil 2: 80-81, S.3.

Der vierte Jugendliche erläutert, dass ihm die Erfahrung in Deutschland und der Türkei zu leben, dabei geholfen hat, offener gegenüber den Lebenswelten anderer Menschen und deren persönlichen Überzeugungen zu sein.⁸⁸⁸ Diese Lernerfahrung beschreibt er als eine sehr positive Entwicklung und begründet dies mit den Worten: *„Ich denke, dass ist auch gut für mich und das gibt mir auch mehr Erfahrung und ich bin jetzt stärker finde ich.“*⁸⁸⁹

Ebenso greift der fünfte Jugendliche diesen Sachverhalt auf und beschreibt, dass ihm die Erfahrung, in Deutschland und der Türkei gelebt zu haben, dabei geholfen hat, mit unterschiedlichen Lebenswelten, Meinungen und Perspektiven umzugehen.⁸⁹⁰

Im Gegensatz dazu beschreibt die sechste Interviewpartnerin, dass es ihr, je länger sie in Deutschland lebte, leichter fiel, mit unterschiedlichen Lebensperspektiven anderer Personen umzugehen.⁸⁹¹ Dennoch äußert sie sich dahingehend, dass sie das als different erfahrenen Verhalten, exemplarisch erläutert am Beispiel des Rauchens von Frauen in der Öffentlichkeit in Deutschland, nicht annimmt, da sie es für sich persönlich als nicht konform hält.⁸⁹² Ihre Aussagen bezieht sie ausschließlich auf Erfahrungswerte bezüglich ihres Lebens in Deutschland, aber nicht auf den Bundesfreiwilligendienst.

5.2.3 AUFBAUENDE AKTIVITÄTEN

Die Kategorie der aufbauenden Aktivitäten umfasst die Unterkategorien der Teilnahme an weiteren Aktivitäten und qualifizierenden Maßnahmen, die Initiierung von ehrenamtlichen Engagement sowie die Stärkung gesellschaftlicher Mitverantwortung, die in den folgenden Kapiteln nun ausgewertet werden

5.2.3.1 Teilnahme an weiteren Aktivitäten und qualifizierenden Maßnahmen

Allgemein konnte festgestellt werden, dass alle Jugendlichen der Experimentalgruppe weitere Angebote der internationalen Jugendarbeit nutzen möchten.

⁸⁸⁸ Vgl. Einzelinterview 4. 389-395, S.13.

⁸⁸⁹ Ebd., Zeile: 397-398, S.13.

⁸⁹⁰ Vgl. Einzelinterview 5. Zeile: 432-436, S.15.

⁸⁹¹ Vgl. Einzelinterview 6. Zeile: 358-359, S.12.

⁸⁹² Vgl. ebd., Zeile: 654-655, S.21.

So berichtet der erste Jugendliche, dass, obwohl er aus der Teilnahme an dem Projekt der internationalen Jugendarbeit keine konkreten Lernerfolge definieren kann, er sich zukünftig im Bereich der internationalen Jugendarbeit engagieren möchte.⁸⁹³ Dies begründet er mit der Tatsache, dass die erfahrene Motivation der anderen Teilnehmer*innen des Projektes, an dem er teilgenommen hat, gesellschaftliche Veränderungsprozesse in ihrem Heimatland zu initiieren, ihn ermuntert haben, Jugendbegegnungsmaßnahmen zukünftig auch in Syrien umsetzen zu wollen.⁸⁹⁴

Für die zweite und den dritten Jugendlichen ergaben sich aus der Teilnahme konkrete neue Möglichkeiten, die sie sonst vermutlich nicht angeboten bekommen hätten. Während die zweite Interviewpartnerin im Rahmen einer Kursausbildung einen Praktikumsplatz bei Bosch erhalten hat⁸⁹⁵, wurde der dritte Interviewpartner auf Grund seines Engagements zu weiteren Seminaren und sogar ins Europaparlament nach Brüssel und Straßburg eingeladen.⁸⁹⁶ Dabei stellte der dritte Jugendliche den Aufbau eines Kontaktnetzwerks als für ihn persönlich sehr wichtig heraus.⁸⁹⁷

In der Kontrollgruppe gaben zwei von drei Befragten an, über den Bundesfreiwilligendienst keine aufbauenden Kontakte erhalten oder ehrenamtliche Tätigkeiten aufgenommen zu haben.⁸⁹⁸ Während die Jugendlichen, mit denen das vierte und fünfte Interview geführt wurde somit keine weiteren Aktivitäten an die Teilnahme am Bundesfreiwilligendienst durchführten, bietet die sechste Jugendliche freiwillig Deutschkurse für Frauen an. Die Motivation hierfür zieht sie einerseits aus ihrer eigenen Erfahrung, die Sprache erlernt zu haben, und andererseits aus ihren Erfolgen sowohl beim Spracherwerb als auch im Bundesfreiwilligendienst.⁸⁹⁹ Weiterhin ergab sich über den Bundesfreiwilligendienst die Möglichkeit, Unterstützung bei der Bewerbung für einen Masterstudiengang zu erhalten. Somit ist ihr derzeit laufendes Masterstudium in Teilen auch Ergebnis des Bundesfreiwilligendienstes.⁹⁰⁰ Auch der vierte Jugendliche wird sich weiter qualifizieren, indem er eine Ausbildung aufnehmen wird. Diese steht

⁸⁹³ Vgl. Einzelinterview 1. Zeile: 829-830, S.27.

⁸⁹⁴ Vgl. ebd., Zeile: 677-686, S.22.

⁸⁹⁵ Vgl. Einzelinterview 2. Zeile: 117-120, S.5.

⁸⁹⁶ Vgl. Einzelinterview 3. Teil 1. Zeile: 267-274, S.9-10.

⁸⁹⁷ Vgl. ebd. Zeile: 138-140, S.5.

⁸⁹⁸ Vgl. Einzelinterview 4. Zeile: 314, S.11/ Vgl. Einzelinterview 5. Zeile: 170, S.6.

⁸⁹⁹ Vgl. Einzelinterview 6. Zeile: 248-258, S.8-9.

⁹⁰⁰ Vgl. Einzelinterview 6. Zeile: 316-338, S.11.

jedoch nach eigenen Angaben in keinem Zusammenhang zum Bundesfreiwilligendienst.⁹⁰¹

5.2.3.2 Initiierung von sozialem und ehrenamtlichem Engagement

In der Experimentalgruppe berichteten zwei von drei Befragten von sozialem und ehrenamtlichem Engagement.

Der erste Jugendliche war bereits vor der Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit im kirchlichen Bereich aktiv, sowohl in Syrien⁹⁰² als auch in Deutschland.⁹⁰³ Seine Motivation beschreibt er durch den Wunsch, anderen Menschen helfen zu wollen, wobei er für sich selbst auch festhält, dass die Ausübung des Ehrenamts ihn positiv verändert. Dies beschreibt, indem er sagt: „*[I]ch denke, dass meine Mentalität hat sich verändert [...] das macht die, die Person irgendwie besser.*“⁹⁰⁴ Im Hinblick auf die internationale Jugendarbeit haben ihn die anderen Teilnehmer*innen des internationalen Begegnungsprojekts durch ihr Engagement dazu inspiriert, solche Begegnungsprojekte in Zukunft auch in Syrien durchführen zu wollen.⁹⁰⁵ Weiterhin wurde seine Motivation, anderen Menschen zu helfen, noch verstärkt.⁹⁰⁶

Der dritte Jugendliche sieht sein Engagement stärker im Bereich der Übernahme gesellschaftlicher Mitverantwortung. So engagiert er sich sowohl im Bereich der internationalen Jugendarbeit als auch für die Rechte afghanischer Geflüchteter in Deutschland.⁹⁰⁷ Wie der erste Jugendliche beschreibt er, dass sein Engagement eine persönliche Komponente aufweist, indem er erwähnt, dass er seine Zeit in Deutschland sinnvoll nutzen möchte.⁹⁰⁸

Die Jugendliche, mit der das zweite Interview geführt wurde, berichtet von einem gesteigerten sozialen und ehrenamtlichen Engagement seitdem sie in Deutschland ist. Dies begründet sie mit der Tatsache, dass sie in ihrem Heimatland weniger Zeit hatte für ehrenamtliche Tätigkeiten aufgrund ihres Studiums sowie ihrer

⁹⁰¹ Vgl. Einzelinterview 4. Zeile: 115-118, S.5.

⁹⁰² Vgl. Einzelinterview 1. Zeile: 183-186, S.7.

⁹⁰³ Vgl. ebd., Zeile: 116-127, S.5.

⁹⁰⁴ Ebd. Zeile: 242-246, S.9.

⁹⁰⁵ Vgl. ebd., Zeile: 872-883, S.28-29.

⁹⁰⁶ Vgl. ebd., Zeile: 903-906, S.29.

⁹⁰⁷ Vgl. Einzelinterview 3. Teil 1. Zeile: 83-88, S.4.

⁹⁰⁸ Vgl. Einzelinterview 3. Teil 2. Zeile: 192-199, S.7.

beruflichen Vollzeitbeschäftigung.⁹⁰⁹ Als Beispiel für ihre ehrenamtliche Tätigkeit nennt sie ihr Engagement in einem Projekt, in dem sie sich besonders im Bereich kultureller Veranstaltungen zur Sichtbarmachung und Repräsentanz der afghanischen Kultur betätigt.⁹¹⁰

Im Kontrast zur Experimental- zeigt in der Kontrollgruppe lediglich die Jugendliche, mit der das sechste Interview geführt wurde, ehrenamtliches Engagement, indem sie Deutschkurse für Frauen anbietet.⁹¹¹ Als Grund für ihre Motivation, ehrenamtlich Deutsch zu unterrichten, gibt sie den Wunsch an, den Frauen helfen zu wollen, einen Berufseinstieg in Deutschland zu finden, wofür die Sprachkenntnisse erforderlich sind.⁹¹²

5.2.3.3 Stärkung gesellschaftlicher Mitverantwortung

In der Kontrollgruppe sieht der erste Jugendliche sein Engagement vor allem unter dem Aspekt, anderen Menschen helfen zu können.⁹¹³ Im Gegensatz dazu verbindet der dritte Jugendliche seine Hilfe explizit mit dem Verantwortungsgedanken. So beschreibt er einerseits, dass er mit seinen Aktivitäten auch seine Mitmenschen unterstützt.⁹¹⁴ Andererseits sieht er in den Lebensumständen anderer Geflüchteter einen Aufruf, nicht passiv zu bleiben, sondern aktiv zu werden. Dies beschreibt er, indem er sagt: *“[H]ow I can stay silent when I see my, like too many youngs, youths or people facing challenges or problems [...] I want to use my time effectively and in here, in Germany.”*⁹¹⁵ Aus diesem Grund engagiert er sich vor allem innerhalb von Projektformaten zur Unterstützung von Menschen mit Fluchterfahrung in Deutschland.⁹¹⁶

In der Kontrollgruppe weist lediglich die Interviewteilnehmer*in, mit der das sechste Interview geführt wurde, ehrenamtliches Engagement und den Wunsch, darüber gesellschaftliche Mitverantwortung zu stärken, aus. So begründet sie ihre Unterstützungsleistung anderer Frauen, die Arabisch als Muttersprache gelernt haben, beim Erlernen der deutschen Sprache damit, dass sie es selbst geschafft hat, in kurzer

⁹⁰⁹ Vgl. Einzelinterview 2. Zeile: 423-427, S.14.

⁹¹⁰ Vgl. ebd., Zeile: 381-385, S.13.

⁹¹¹ Vgl. Einzelinterview 6. Zeile: 248-258, S.8-9.

⁹¹² Vgl. ebd., Zeile: 120-122, S.4-5.

⁹¹³ Vgl. Einzelinterview 1. Zeile: 187-188, S.7.

⁹¹⁴ Vgl. Einzelinterview 3. Teil 1. Zeile: 207-215, S.8.

⁹¹⁵ Einzelinterview 3. Teil 2. Zeile: 192-199, S.7.

⁹¹⁶ Vgl. Einzelinterview 3. Teil 1. Zeile: 78-83, S.4.

Zeit Deutsch zu lernen und diese Motivation an anderen Frauen weitergeben wollte mit dem Ziel, sie in ihrem weiteren Werdegang so zu unterstützen.⁹¹⁷

5.2.4 WEITERE RESULTATE

Das folgende Kapitel stellt weitere Resultate dar, die nicht Teil der Auswertung anhand der Kategorien waren aber aufschlussreiche Informationen zu den Lebensrealitäten der Jugendlichen mit Fluchterfahrung darstellen. Hierdurch soll einerseits der Bezug zur Beschreibung der Migration in Deutschland in Kapitel eins hergestellt und andererseits die Diskussion in Kapitel acht vorbereitet werden.

Im Verlauf der Einzelinterviews begründen alle Jugendlichen, dass sowohl Krieg als auch Unsicherheit im Geburtsland ausschlaggebende Gründe sind, warum sie das Land verlassen haben.⁹¹⁸ Bezugnehmend auf Kapitel 1.2.4 kann somit das Ergebnis der Literaturrecherche hinsichtlich der Einzelinterviews bestätigt werden, dass aktuell Krieg und die damit verbundenen Folgen einen ausschlaggebenden Faktor markieren, warum Menschen ihr Land verlassen.

Den Jugendlichen ebenfalls gemein ist, dass sie den Wunsch äußern, ein Studium oder eine Ausbildung in Deutschland aufzunehmen oder fortzuführen.⁹¹⁹ In diesem Zusammenhang stellt sich der Erwerb der deutschen Sprache als zentrales Thema bei allen Interviewteilnehmer*innen der Einzelinterviews heraus. So äußert sich der Jugendliche, mit dem das dritte Interview geführt wurde, dazu wie folgt: *“The most important thing not only for me, for every newcomers or refugees and in Germany is to learn the language.”*⁹²⁰ In diesem Zusammenhang stellt vor allem der universitäre oder ausbildungspraktische Zugang, der anhand der Sprachkenntnisse der Bewerber*innen reguliert wird, einen zentralen Grund zum Erlernen der deutschen Sprache dar. So sagt der Jugendliche, mit dem das erste Interview geführt wurde, dass das Erlernen der Sprache mit dem Ziel, einen Hochschulzugang zu erlangen, für ihn noch wichtiger als

⁹¹⁷ Vgl. Einzelinterview 6. Zeile: 248-254, S.8-9.

⁹¹⁸ Vgl. Einzelinterview 1. Zeile: 59-60, S.3/Einzelinterview 2, Zeile: 59-62, S.3/Einzelinterview 3. Teil 1. Zeile: 68-70, S.3/Einzelinterview 5. Zeile: 51-56, S.3/Einzelinterview 4. Zeile: 65-75, S.3/Einzelinterview 4. Zeile: 91-98, S.4.

⁹¹⁹ Vgl. Einzelinterview 1. 102-109, S.4/Vgl. Einzelinterview 2. Zeile: 436-443, S.15/Vgl. Einzelinterview 3. Teil 1. Zeile: 289-292, S.10/Vgl. Einzelinterview 4. Zeile: 114-118, S.5/Vgl. Einzelinterview 5. Zeile: 94-96, S.4/Vgl. Einzelinterview 6. Zeile: 168, S.6.

⁹²⁰ Einzelinterview 3. Teil 1. Zeile: 97-98, S.4.

der Kontaktaufbau zu Menschen in seiner Umgebung ist. Dies beschreibt er mit den Worten: „Also, wenn ich hier an der, also, an deutsche Universität studieren will, dann muss ich die Sprache haben [...]Also, zuerst für die Uni und zu zweit, also, mit den anderen zu unterhalten.“⁹²¹

Deutlich zu erkennen ist, dass die Jugendlichen des zweiten und dritten Interviews sich kritisch in Bezug auf den sprachregulierten Zugang zum Hochschul- und Arbeitsmarkt äußern, was folgendes Zitat verdeutlicht: *“I was like to continue my studies and to get a proper job which I couldn't get it because of the language [...]I know it's not perfect. It's even a stressful for myself like when I am working and, yes, but like I have taken lot, many courses to learn the language but without practical experience like I cannot improve it. I know. So, that's why I am still like struggling to get admitted to a university, maybe to a university or improve it and then I will get a proper job.”*⁹²² In diesem Zusammenhang formuliert die Interviewpartnerin, dass ihr aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse der Zugang zur Hochschule und zum Arbeitsmarkt bis dato verwehrt blieb. Ebenso erklärt der Interviewpartner des dritten Interviews, dass er aufgrund seiner Sprachkenntnisse keinen Zugang zum Arbeitsmarkt finden kann.⁹²³ Gleichzeitig ist bei beiden Interviewpartner*innen eine Frustration dahingehend zu spüren, dass sie sich mehr Unterstützung im Umgang mit Sprache im Alltag seitens des Staates wünschen würden. Als Beispiel nennt der Interviewpartner des dritten Interviews die Schwierigkeit, Amts- und Behördenbriefe zu verstehen, und äußert sich dazu wie folgt: *[...] in such a bureaucratic country like you receiving in one week twenty letters and there is no one to help you for translating such letters.”*⁹²⁴ In diesem Zusammenhang sieht er jedoch besonders in der Gewährleistung berufspraktischer Erfahrungen seitens des deutschen Staates die Möglichkeit, die Sprachkenntnisse verbessern zu können, und fordert dahingehend: *„So, if, if we got a chance to working somewhere professionally so of course in daily basis we practise, we learn more and more.”*⁹²⁵ In diesem Zusammenhang können Parallelen zu den Aussagen der zweiten Interviewpartnerin gezogen werden, die ebenso eine Möglichkeit zur Verbesserung

⁹²¹ Einzelinterview 1. Zeile: 102-109, S.4.

⁹²² Einzelinterview 2. Zeile: 436-443, S.15.

⁹²³ Vgl. Einzelinterview 3. Teil 2. Zeile: 119-125, S.5.

⁹²⁴ Einzelinterview 3. Teil 1. Zeile: 99-101, S.4.

⁹²⁵ Einzelinterview 3. Teil 1. Zeile: 189-190, S.7.

ihrer Sprachkenntnisse darin sieht, die Sprache praktisch und im Berufsalltag anzuwenden.

Den gesellschaftsintegrierenden Einfluss von Sprache schildert der Jugendliche des fünften Interviews mit folgenden Worten: *„Ich habe das Gefühl, dass ich integriert bin oder ich habe das Gefühl, dass ich wirklich in Deutschland bin seit, seitdem ich die Sprache gut beherrschen könnte.“*⁹²⁶ Auf Grundlage dieser Wahrnehmung formuliert er die Empfehlung: *„Und ich empfehle jede, der integrieren möchte oder der integrieren muss, Kontakt zu knüpfen und die Sprache zu lernen, weil man, man kann Kontakt oder man kann Leute kennenlernen oder in der, in der Umgang gehen nur durch die Sprache [...] Das ist nur die Sprache, nicht was Anderes.“*⁹²⁷ Dabei erklären sowohl er als auch der Jugendliche, mit dem das vierte Interview geführt wurde, dass sie sich bewusst für einen Bundesfreiwilligendienst in einer Sprachschule entschieden hatten, weil ihnen dort die Möglichkeit geboten wurde, an einem Sprachkurs teilzunehmen und ihre Sprachkenntnisse zu verbessern.⁹²⁸

Auf Grundlage dieser Darstellung wird deutlich, wie sehr der Zugang sowohl zu höherer Bildung als auch dem Arbeitsmarkt über den Nachweis von Sprachkenntnissen reguliert wird. Wie in Kapitel 1.3 beschrieben, bestehen die Integrationskurse des BAMF aus Sprach- und Orientierungskurs. Jedoch kann hier einerseits lediglich das B1-Niveau erreicht werden und andererseits nicht für jede interessierte Person ein Kursplatz garantiert werden. Somit stellt speziell der Universitätszugang über das geforderte C1-Niveau der deutschen Sprache eine große Hürde für Jugendliche mit Fluchterfahrung dar. Gleichmaßen wird anhand der Zitate deutlich, dass der erschwerte Zugang zum Bildungs- und Arbeitsmarkt gleichmaßen ein Ausschlusskriterium für diejenigen darstellt, die nicht über die entsprechenden Kenntnisse verfügen.

⁹²⁶ Einzelinterview 5. Zeile: 99-101, S.4.

⁹²⁷ Einzelinterview 5. Zeile: 447-450, S.15.

⁹²⁸ Vgl. Einzelinterview 4. Zeile: 263-265, S.9/ Vgl. Einzelinterview 5. Zeile: 75-82, S.3-4.

6 FAZIT

Nach Durchführung der qualitativen Expert*inneninterviews und den Einzelinterviews mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung, die nach 2011 nach Deutschland gekommen sind, soll nun in einem ersten Schritt die eingangsgenannte Forschungsfrage beantwortet und in einem zweiten Schritt weiterführende Fragen aufgeführt werden.

6.1 BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE

Auf Grundlage der in den Kapiteln vier und fünf dargestellten Ergebnisse der Einzelinterviews beantwortet die Verfasserin der vorliegenden Arbeit die übergeordnete Forschungsfrage: *Wie hat sich die Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungsprojekten auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen von Menschen mit Fluchterfahrung ausgewirkt, die nach dem Jahr 2011 nach Deutschland kamen?*

Hierzu wurden qualitative Forschungsmethoden angewendet und Expert*inneninterviews sowie Einzelinterviews mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung geführt. Dabei wurden drei Geflüchtete mit (Experimentalgruppe) und drei Geflüchtete ohne (Kontrollgruppe) Erfahrungen mit internationalen Jugendbegegnungsprojekten befragt.

Im Rahmen der Einzelinterviews mit den Jugendlichen mit Fluchterfahrung wurden die zehn Kategorien aus der Forschungsstudie von Thomas (2006) zu Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen abgefragt. Hiervon wurden drei Kategorien für die Auswertung und somit für die Beantwortung der Forschungsfrage ausgewählt.

Die Auswahl erfolgte auf Basis des dritten Expert*inneninterviews sowie der Literaturrecherche. Die erste ist die der sogenannten Ich-Identität und wird anstelle der kulturellen Identität von Thomas (2006) verwendet. Die Kategorie der Ich-Identität umfasst dabei die Unterkategorien der Stärkung von Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen

und Verantwortungsbewusstsein, die kritische Reflexion des eigenen Denken und Handelns sowie die Anerkennung interpersoneller Unterschiede. Die zweite Kategorie bezeichnet die interkulturelle Handlungskompetenz und umfasst die Fähigkeit, kulturell verankerte Denk- und Verhaltensperspektiven wertfrei wahrzunehmen, einen reflexiven Umgang in Bezug auf eigen- und fremdkulturelle Referenzsysteme zu entwickeln sowie eine Offenheit gegenüber den Lebenswelten anderer Personen zu zeigen. Die dritte und letzte Kategorie, genannt aufbauende Aktivitäten, bezieht sich auf die Teilnahme an weiteren Aktivitäten und Qualifizierungsmaßnahmen, die Initiierung von sozialem und ehrenamtlichem Engagement und die Stärkung gesellschaftlicher Mitverantwortung.

Im Rahmen der Einzelinterviews konnten sowohl in Bezug auf Experimental- und Kontrollgruppe als auch zwischen den einzelnen Kategorien sehr unterschiedliche Ergebnisse erzielt werden.

Auswirkungen auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen konnten dabei in folgenden Bereichen bestätigt werden:

Bei der Ich-Identität kann für die Unterkategorie „kritische Reflexion des eigenen Denkens und Handelns“ festgehalten werden, dass die Teilnehmer*innen an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit über ein erhöhtes Maß an Reflexionsfähigkeit verfügen. Sie sind in der Lage, Reflexions- und Bewusstwerdungsprozesse zu erkennen, zu benennen und mit Beispielen im Gespräch mit Dritten zu erklären.

Bei der interkulturellen Handlungskompetenz kann für die Unterkategorie „Reflexionsvermögen in Bezug auf eigen- und fremdkulturelle Referenzsysteme“ ebenfalls festgehalten werden, dass die Teilnehmer*innen an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit über ein erhöhtes Maß an Reflexionsfähigkeit verfügen. In ihren Erzählungen wird ein jeweils eigener Blick erkennbar, wie sie kulturell verankerte Unterschiede wahrnehmen und was dies in der Konsequenz für sie bedeutet. Dies heißt jedoch nicht, dass sie alle frei von Stereotypen und Kategorisierungen auf die eigene und die fremde „Kultur“ blicken.

Leidlich in Teilen können Auswirkungen bei folgenden Kategorien verzeichnet werden:

Bei der interkulturellen Handlungskompetenz kann bei der Unterkategorie „wertfreie Wahrnehmung kulturell verankerter Verhaltens- und Denkperspektiven“ ein Teilergebnis festgehalten werden. Alle Jugendlichen schätzen sich selbst als wenig wertende Personen ein. Außerdem besteht in der Kontrollgruppe die Tendenz, kulturell geprägte Unterschiede als weniger bedeutsam oder weniger groß einzuschätzen. Im Gegensatz dazu sieht die Experimentalgruppe kulturelle Prägungen als vorhanden, erkennbar und bedeutsam an. Auf Grund dieser grundverschiedenen Haltung gegenüber kulturellen Unterschieden einerseits sowie der Selbsteinschätzung aller Jugendlichen als nicht-wertend andererseits können die Gruppen nicht verglichen und somit keine Aussagen über den Einfluss von Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit getroffen werden.

Als Teilergebnis kann jedoch festgehalten werden, dass keine Person aus der Kontrollgruppe und alle Befragten in der Experimentalgruppe über Konfliktfähigkeit sprechen. Die drei Jugendlichen aus der Experimentalgruppe erwähnen diesen Aspekt ohne explizite Frage danach und führen ihn mit Beispielen aus. Sowohl im Kontext der internationalen Jugendarbeit als auch für das Leben in Deutschland allgemein spielt Konfliktfähigkeit für die Befragten eine wichtige Rolle. Die erhöhte Sensibilität für Konfliktpotenziale in interkulturellen Situationen, aber gerade auch die Fähigkeit, angemessen damit umzugehen und Konflikte zielführend zu lösen, unterscheidet die Experimentalgruppe signifikant von der Kontrollgruppe. Daher kann als Teilergebnis festgehalten werden, dass die Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit weniger die wertfreie Haltung formt, als vielmehr für Konfliktpotenziale sensibilisiert und gleichermaßen Lösungsstrategien vermittelt.

Ähnlich hierzu kann bei der interkulturellen Handlungskompetenz bezüglich der „Offenheit für Lebenswelten anderer Personen“ nicht die Offenheit an sich, jedoch die Reflexion darüber als eine Auswirkung der Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit verzeichnet wird. Alle Jugendlichen nennen Offenheit als wichtige Kompetenz in interkulturellen Settings und schätzen sich selbst als offen gegenüber anderen Meinungen und Verhaltensweisen ein. In der Konsequenz ist hierbei kein Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe erkennbar.

Als Teilergebnis kann jedoch festgehalten werden, dass die Interviewteilnehmer*innen der Experimentalgruppe den Begriff der Offenheit

vielfältiger definieren, und im Vergleich zur Kontrollgruppe, mit Beispielen belegen können. Die Jugendlichen aus der Kontrollgruppe erwähnen zwar, dass sie offen sind, dass diese Kompetenz also bei ihnen vorhanden ist, und belegen dies mit konkreten Beispielen aus dem Alltag. Im Gegensatz dazu setzen sich die Jugendlichen aus der Experimentalgruppe jedoch näher mit diesem Begriff auseinander und beschreiben, wofür beziehungsweise warum es wichtig ist, offen zu sein. Neben einer allgemein offenen Grundhaltung wird Offenheit entweder als Voraussetzung für das gegenseitige Verständnis und Verständigung oder als unterstützende Fähigkeit in unbekanntem Situationen beschrieben. Daher kann als Teilergebnis festgehalten werden, dass die Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit den Unterschied nicht in Bezug auf eine offene Haltung an sich, sondern bei der Auseinandersetzung über das zwischenmenschliche Miteinander bewirkt.

Bei den aufbauenden Aktivitäten kann bezüglich der „Teilnahme an weiteren Aktivitäten und qualifizierenden Maßnahmen“ als Teilergebnis festgehalten werden, dass die Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit die Wahrscheinlichkeit erhöht, auch in Zukunft weitere Angebote der internationalen Jugendarbeit zu nutzen. Jenseits dessen können jedoch keine allgemeinen Aussagen über die Auswirkungen der internationalen Jugendarbeit getroffen werden. Sowohl bei der Experimental- als auch bei der Kontrollgruppe konnten manche Jugendliche über Kontakte Anschlussoptionen generieren. Dennoch befinden sich in beiden Gruppen auch Jugendliche, denen dies entweder nicht gelang oder denen es gelang, jedoch ohne Bezug zum Bundesfreiwilligendienst. Als Anschlussoptionen bestehen in der Experimentalgruppe einerseits ein Praktikum und andererseits die Teilnahme an Seminaren und Konferenzen. Es sind jedoch zwei Jugendliche aus der Kontrollgruppe, welche den Einstieg in den Beruf beziehungsweise die formale Bildung über Studium und Ausbildung geschafft haben oder werden. Wie in Kapitel 5.2.4 dargestellt, sind Sprachkenntnisse ein wichtiger limitierender Faktor beim Zugang zum deutschen Bildungs- und Arbeitsmarkt. Trotz hohem Engagement in und außerhalb der internationalen Jugendarbeit, ist somit die Experimentalgruppe gegenüber der Kontrollgruppe im Nachteil, da die Kontrollgruppe an einer Sprachschule arbeitete und somit einfacher die deutsche Sprache erlernen konnte.

Bei den aufbauenden Aktivitäten kann bei der „Initiierung von sozialem und ehrenamtlichem Engagement“ als Teilergebnis festgehalten werden, dass sich die Jugendlichen der Experimentalgruppe in höherem Maße engagieren als die Kontrollgruppe. Dieser Umstand ist jedoch nicht ausschließlich auf die Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit zurückzuführen, da sich ein Jugendlicher bereits in seinem Geburtsland Syrien engagierte und eine andere Person durch die veränderten Lebensumstände in Deutschland im Gegensatz zu vorher nun über die zeitlichen Möglichkeiten verfügt, aktiv zu werden. Ebenso speist sich das Engagement aus persönlichen Motiven, wie beispielsweise, die Zeit in Deutschland sinnvoll zu nutzen, oder, anderen Menschen zu helfen.

Die internationale Jugendarbeit hat in der Experimentalgruppe insofern einen Anteil an diesem Engagement, dass sie in zwei Fällen den Rahmen bildet, in welchem das Engagement stattfindet. Weiterhin wurde eine Person bei der Teilnahme an einer solchen Maßnahme durch die anderen Teilnehmer*innen dazu inspiriert, selbst eine solche Maßnahme durchführen zu wollen. Aufgrund der Vielzahl an Motiven und Rahmenbedingungen lassen sich jedoch keine allgemeinen Aussagen darüber treffen, inwieweit die Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit das soziale und ehrenamtliche Engagement fördert.

Im Rahmen der Analyse der Interviews konnten folgende Auswirkungen nicht bestätigt werden:

Bei der Ich-Identität wurde bei der Unterkategorie „Stärkung von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein“ ersichtlich, dass allein die gemeisterte Herausforderung, ein neues Leben in einem fremden Land zu beginnen, das Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein aller befragten Jugendlichen gestärkt hat. Die internationale Jugendarbeit kann einen zusätzlichen prägenden Effekt bewirken, der aus Sicht der Jugendlichen jedoch der oben genannten Erfahrung untergeordnet ist.

Bei der Ich-Identität bezüglich der Unterkategorie „Verantwortungsbewusstsein“ spricht die Hälfte der Befragten explizit über Verantwortungsbewusstsein und zwei Drittel übernehmen Verantwortung im Alltag. Die Ausgestaltung zeigt jedoch eine große Variation und bezieht sich größtenteils auf das Leben in Deutschland. Dadurch, dass auch Jugendliche der Kontrollgruppe Verantwortung übernehmen und dies auch

jenseits ihres Bundesfreiwilligendienstes tun, kann nicht bestätigt werden, dass Jugendliche nach einer Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit ein größeres Verantwortungsbewusstsein zeigen.

Bei der interkulturellen Handlungskompetenz kann bei der „Anerkennung von interpersonellen Unterschieden“ keine gemeinsame Schnittmenge festgehalten werden. Die Antworten der Jugendlichen variieren zwischen positiver Würdigung, Anerkennung und Negierung interpersoneller und interkultureller Unterschiede bis hin zur selbst vollzogenen Stereotypisierung anderer Menschen. Aufgrund der breiten Streuung der Aussagen, sowohl zwischen als auch innerhalb den befragten Gruppen, kann keine Aussage darüber getroffen werden, wie sich der Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit und der Fähigkeit zur Anerkennung von interpersonellen Unterschieden gestaltet.

Bei den aufbauenden Aktivitäten kann bezüglich der „Stärkung gesellschaftlicher Mitverantwortung“ kein Bezug zur internationalen Jugendarbeit als solcher festgestellt werden. Die Jugendlichen engagieren sich teilweise aus dem persönlichen Wunsch, anderen Menschen zu helfen, und teilweise aus einem Mitgefühl und daraus resultierender Verantwortungsübernahme anderen Geflüchteten gegenüber. Die internationale Jugendarbeit bietet eine von vielen Möglichkeiten, sich zu engagieren. Aus den geführten Gesprächen war jedoch nicht ersichtlich, dass die internationale Jugendarbeit den oben genannten Motiven zur gesellschaftlichen Mitverantwortung etwas hinzuzufügen hätte.

Von den erhobenen zehn Unterkategorien, die sich auf drei Hauptkategorien verteilen, können im Hinblick auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen somit zwei angenommen, vier in Teilen angenommen und vier abgelehnt werden.

Bei der Ich-Identität wurde eine Unterkategorie angenommen und drei Unterkategorien abgelehnt. Bei der interkulturellen Handlungskompetenz wurde eine Unterkategorie angenommen und zwei Unterkategorien in Teilen angenommen. Bei den aufbauenden Aktivitäten wurden zwei Unterkategorien in Teilen angenommen und eine Unterkategorie abgelehnt.

Kategorienübergreifend lässt sich festhalten, dass die internationale Jugendarbeit die Sensibilisierung der Teilnehmer*innen fördert und bei diesen Reflexions- und Bewusstwerdungsprozesse anstößt.

6.2 WEITERFÜHRENDE FRAGEN

Ausgehend von den Erkenntnissen der vorliegenden Masterarbeit sollen nun weiterführende Fragen für zukünftige Forschungsarbeiten aufgeführt werden.

6.2.1 MIGRATION UND WERTE

Wie im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit aufgezeigt wurde, zeichneten sich die gesellschaftspolitischen Reaktionen auf die Migrationsbewegungen nach Deutschland zum einen durch Ablehnung und Exklusion, zum anderen aber auch durch Unterstützung und Integrationsbestrebungen aus. Zu berücksichtigen ist, dass sich das Spannungsfeld zwischen Nächstenliebe und Solidarität einerseits aus einer christlich geprägten Werttradition sowie andererseits in dem Versuch der Wahrung nationaler Interessen begründet. Dieser Interessenskonflikt beschränkt sich jedoch nicht auf die Zuwanderungsbewegungen seit 2011, sondern zeigte sich bereits bei den sogenannten Boat-People in den 1970er Jahren.⁹²⁹

Laut der Präambel der Verfassung der Europäischen Union aus dem Jahr 2004 fußt die EU auf „*dem kulturellen, religiösen und humanistischen Erbe Europas, aus dem sich die unverletzlichen und unveräußerlichen Rechte des Menschen sowie Freiheit, Demokratie, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit als universelle Werte entwickelt haben.*“⁹³⁰ Zusätzlich bestimmt das deutsche Grundgesetz: „*Die Würde des Menschen ist unantastbar. [...] Das deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.*“⁹³¹

⁹²⁹ Vgl. Bösch, Frank, Engagement für Flüchtlinge.

⁹³⁰ Läufer, T., Verfassung der Europäischen Union, S.32.

⁹³¹ Deutscher Bundestag (o.J.): Parlament. Die Grundrechte. https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01/245122 [Eingesehen am 18.08.2018].

Diese Leitbilder sollen nicht zuletzt auch ein wertorientiertes politisches Handeln fördern. Deren Umsetzung und Übersetzung in konkrete Handlungen ist jedoch nicht frei von individuellen Auslegungen.

Sind offene Grenzen ein Gebot der Solidarität und Mitmenschlichkeit, um Menschen in Not zu helfen, oder ist dies der falsche Ansatz, da Menschen in großer Not nicht über die nötigen Ressourcen verfügen, um die Reise in die Länder der EU anzutreten? Beschränkt sich Solidarität auf die in Europa Ankommenden oder sollte nicht vielmehr eine solidarische Welthandels- und Weltsozialpolitik geschaffen werden? Wie lässt sich dem Umstand, dass Lasten und Vorteile der Migration jeweils unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten sowohl in den Herkunfts- als auch in den Zielländern zufallen, adäquat begegnen?⁹³²

Fragen wie diese zeigen auf, dass eine „*Ethik der Migration*“⁹³³ dringend geboten scheint, die jenseits von Rechtsprechung und Steuerungsversuchen der Migrant*innenströme diskutiert, welche Lösungsversuche tatsächlich den „europäischen Werten“ und dem „humanistischen Erbe Europas“ entsprechen. So könnten die in den öffentlichen Diskursen benannten Möglichkeiten und Grenzen einer derartigen Ethik näher erforscht werden, auch unter Einbezug des Phänomens des Eurozentrismus.⁹³⁴

In diesem Zusammenhang gilt es, auch das Verständnis von Humanismus und Solidarität seitens wichtiger politischer Akteur*innen näher zu beleuchten. Inwieweit ist ein „*humanitärer Imperativ*“⁹³⁵, wie ihn die Bundeskanzlerin Angela Merkel auf dem CDU-Parteitag 2015 benannte, zugleich auch ein humanistischer? Wie hängen in der „*Flüchtlingsfrage*“ Humanität – die Unterstützung „*in Kriegs- und Konfliktsituationen*“⁹³⁶ unter den vier Grundprinzipien „*Menschlichkeit, Unparteilichkeit, Unabhängigkeit und Neutralität*“⁹³⁷ – und Humanismus – die

⁹³² Vgl. Deutschlandfunk (2017): Ethik in der Flüchtlingsfrage. „Politik der offenen Grenzen ist keine Perspektive.“ https://www.deutschlandfunk.de/ethik-in-der-fluechtlingsfrage-politik-der-offenen-grenzen.694.de.html?dram:article_id=382025 [Stand:23.03.2017, eingesehen am 18.08.2018].

⁹³³ Ebd.

⁹³⁴ Vgl. Barmeyer, C., Taschenlexikon Interkulturalität, S.55-56.

⁹³⁵ RP Online (2015): Rede auf dem CDU-Bundesparteitag. Angela Merkels „humanitärer Imperativ“. https://rp-online.de/politik/deutschland/cdu-bundesparteitag-angela-merkels-humanitaerer-imperativ_aid-9521289 [Stand: 14.12.2015, eingesehen am 31.07.2018].

⁹³⁶ Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2016): Nothilfe und Konfliktbearbeitung. <http://www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/54757/nothilfe> [Stand: 25.01.2016, eingesehen am 29.08.2018].

⁹³⁷ Ebd.

Orientierung an Menschlichkeit, der Würde des Menschen und Gewaltlosigkeit⁹³⁸ – zusammen? Ist das eine ohne das andere möglich? Wie werden Humanität, Humanismus und internationale Solidarität im öffentlichen Diskurs gewichtet und inhaltlich besetzt?

Praktisch veranschaulicht zeigen sich diese Fragen im Jahr 2018 unter anderem wie folgt:

Die gegenwärtige ungarische Asylpolitik kommentierte die Bundeskanzlerin mit den Worten: „*die Seele von Europa ist Humanität*“⁹³⁹. Viktor Orbán setzte dem entgegen: „*Wir schützen Deutschland vor Flüchtlingen. Das ist Solidarität.*“⁹⁴⁰

Innenpolitisch stellt sich die Frage, ob die Aufnahme von Geflüchteten als „*alternativlos*“⁹⁴¹ gesehen werden muss oder ob diese Perspektive für politische Parteien in der Konsequenz bedeutet, „*nicht politikfähig zu sein, weil man einem höheren Wert dient, der nicht mit der Realität verhandelbar ist.*“⁹⁴²

In den Medien wird der Wertekonflikt mitunter als Schlagzeilen auf den Kontrast „*zwischen Härte und Humanität*“⁹⁴³ verkürzt und auf die Frage, ob durch die unklare Situation im Mittelmeer „*Europa sein humanistisches Erbe verspielt*“⁹⁴⁴, fokussiert.

Neben dem zuvor skizzierten Vorhaben kann auch eine diskursanalytische Aufarbeitung von politischen Debatten, journalistischen Artikeln und Internetdiskussionen vertiefte Einblicke ermöglichen, wie sich das in Kapitel 1.2.4 skizzierte Spannungsfeld zwischen Hilfsbereitschaft und Abschottung in öffentlichen Äußerungen widerspiegelt und wann, wie und wodurch sich die öffentliche Meinung

⁹³⁸ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (2018): Humanismus. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/161217/humanismus> [Stand: 2018, eingesehen am 29.08.2018].

⁹³⁹ Zeit Online (2018): Viktor Orbán will keine Asylbewerber in Ungarn aufnehmen. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2018-07/besuch-berlin-viktor-orban-angela-merkel> [Stand: 05.07.2018, eingesehen am 29.08.2018].

⁹⁴⁰ Merkur.de (2018): „Merkel, übernehmen Sie“: Wie viel bleibt von Seehofers Plänen am Ende übrig?. <https://www.merkur.de/politik/gespraeche-zum-asyl-plan-zwischen-haerte-und-humanitaet-10011770.html> [Stand: 06.07.2018, eingesehen am 29.08.2018].

⁹⁴¹ NTV (2017): Hofreiter: Flüchtlings-Aufnahme ist alternativlos. https://www.n-tv.de/der_tag/Hofreiter-Fluechtlings-Aufnahme-ist-alternativlos-article16070236.html [Stand: 05.10.2015, eingesehen am 29.08.2018].

⁹⁴² TAZ (2018): Das Ende von 1968. <https://www.taz.de/!5479349/> [Stand: 02.02.2018, eingesehen am 29.08.2018].

⁹⁴³ Merkur.de, „Merkel, übernehmen Sie“: Wie viel bleibt von Seehofers Plänen am Ende übrig?.

⁹⁴⁴ Zeit Online (2016): Wie Europa sein humanistisches Erbe verspielt. <https://www.zeit.de/politik/2016-06/fluechtlinge-europa-humanismus-fluechtlingspolitik-menschenrechte> [Stand: 05.06.2016, eingesehen am 29.08.2018].

von einem zum anderen Pol verändert hat. Hierbei kann auch die zuvor aufgezeigte Frage der Alternativlosigkeit näher beleuchtet werden. Neben der Frage, wer sich in welchem Kontext dieses Begriffs bedient, kann ebenso erforscht werden, welche Perspektiven und Einstellungen durch die Verwendung des Begriffs vermittelt werden und inwiefern dies Einfluss auf die Wähler*innen und die Gesellschaft ausübt.⁹⁴⁵

Je nach Forschungsumfang und -schwerpunkt lässt sich die Diskursanalyse auf Deutschland beschränken oder im europäischen Vergleich durchführen.

6.2.2 INTERNATIONALE JUGENDARBEIT UNTER BETEILIGUNG VON MENSCHEN MIT FLUCHTERFAHRUNG

Wie unter anderem in Kapitel 2.2.5 herausgestellt wurde, ist es das erklärte Ziel der internationalen Jugendarbeit, eine Beteiligung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung an den entsprechenden Projektmaßnahmen zu stärken.

Demgegenüber stehen Aussagen der Expert*innen, die im Rahmen der hier vorliegenden Forschungsarbeit befragt wurden, dass es bis dato kaum groß angelegte Jugendprojekte unter Beteiligung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung initiiert und umgesetzt wurden. Als einziges Projekt wurde in diesem Zusammenhang das sogenannte „Kalaay-La“-Projekt des Kölner Vereins Transfer e.V. genannt, welcher speziell Jugendbegegnungsmaßnahmen unter Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung ermöglicht. Jedoch liegen auch für dieses Projekt aktuell noch keine Evaluationsergebnisse vor. Diese Tatsache spiegelt sich auch in der Aussage des dritten Experten, der im Rahmen der Interviews aussagte, dass aktuell noch keine wissenschaftlichen Ergebnisse zu Projekten der internationalen Jugendarbeit unter Beteiligung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung vorliegen.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie die Bedarfslage der Jugendlichen, die über diesen Erfahrungsschatz verfügen, erfasst werden können, wenn bis dato noch keine validen Forschungsergebnisse zur Erfassung dieser erhoben wurden?

Um die Beteiligungsstrukturen von Jugendlichen mit Fluchterfahrung entsprechend zu analysieren, stellt sich in einem ersten Schritte die Frage, wie diese

⁹⁴⁵ Vgl. TAZ (2016): Ton in Ton. <https://www.taz.de/!5346303/> [Stand: 30.10.2016, eingesehen am 29.08.2018].

Jugendlichen auf entsprechende Projektformate der internationalen Jugendarbeit aufmerksam geworden sind sowie welche zentralen Gründe vorherrschend waren, die zu dem Entschluss einer Teilnahme geführt haben? In einem zweiten Schritt wirft dies wiederum die Frage auf, welche Projektformate und thematischen Schwerpunkte von Jugendlichen mit Fluchterfahrung mehrheitlich genutzt werden? Und inwiefern haben sich die Projekterfahrungen langfristig auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen ausgewirkt und konnten die erworbenen Kompetenzen zur Lösung entsprechender Problemlösungsprozesse genutzt werden?

Jene Fragen machen deutlich, dass es einer intensiven Forschungs- und Zusammenarbeit von Forscher*innen und Praktiker*innen bedarf, um die entsprechenden Bedarfslagen von Jugendlichen mit Fluchterfahrung zu erfassen und darauf aufbauend entsprechende Jugendbildungsmaßnahmen zu konzipieren.

7 DISKUSSION

Im abschließenden Kapitel der vorliegenden Forschungsarbeit soll diese noch einmal grundlegend reflektiert und diskutiert werden. Die Struktur folgt dabei vier Schwerpunkten. Zunächst sollen theoretische Aspekte, die den wissenschaftlichen Diskurs formen, aufgegriffen werden. Daran schließen sich weitere Diskussionsaspekte in Bezug auf die durchgeführten Expert*inneninterviews und Einzelinterviews mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung an. Im Anschluss folgt eine Diskussion zu der im Rahmen dieser Arbeit verwendeten Forschungsmethodik. Den Abschluss markiert ein Kapitel, welches den Konstrukt Raum als übergeordnetes Konzept thematisiert.

7.1 THEORETISCHER HINTERGRUND

Das folgende Kapitel greift zentrale Diskussionspunkte bezüglich des in Kapitel eins und zwei dargestellten theoretischen Hintergrundes der vorliegenden Forschungsarbeit auf. Dabei erfolgt in einem ersten Schritt eine Auseinandersetzung mit dem Terminus der Transmobilität in Bezug auf Menschen mit Fluchterfahrung. In einem zweiten Schritt werden die Potenziale und Herausforderungen einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen dem formalen und non-formalen Bildungssektor diskutiert. Darauf folgt eine Diskussion zum Begriff und der feldspezifischen Verortung der interkulturellen Kompetenz. Den Abschluss bildet eine Auseinandersetzung mit den aufgestellten Kategorien der Forschungsstudie nach Thomas (2006).

7.1.1 TRANSMOBILITÄT – EIN GEEIGNETER BEGRIFF FÜR MENSCHEN MIT FLUCHTERFAHRUNG?

In Kapitel 1.1.2 wurde der Begriff der transnationalen Mobilität im Hinblick auf Menschen mit Fluchterfahrung erläutert. Dabei wird die physische Wanderungsbewegung durch den Einbezug von Informations- und Geldströmen um

eine virtuelle und eine materielle Komponente erweitert. Auf diese Weise entstehen nationenübergreifende, das heißt transnationale, soziale Netzwerke und Räume.

Es stellt sich die Frage, wie innerhalb der Kategorie transnationale Mobilität diese Aspekte gewichtet werden. So wird die Flucht trotz der angestrebten räumlichen Bewegung häufig von Immobilisierung begleitet – beispielsweise in Form von schwer überwindbaren Grenzen, aus Mangel an vor allem finanziellen Ressourcen, aufgrund von migrationspolitischen Maßnahmen, gering ausgeprägten Netzwerken oder fehlenden Papieren. Dieses Phänomen führte vor allem in den vergangenen Jahren zusehend zu einer Verstetigung von Lagern sowie der Entwicklung sogenannter Camp-Cities, die teilweise sogar Großstadtcharakter aufweisen.⁹⁴⁶ Sind Geflüchtete in Camp-Cities trotz der physischen Immobilität trotzdem transnational, wenn sie Kontakte zur Heimat pflegen?

Weiterhin kann die Flucht auf unterschiedlichen Wegen mit unterschiedlicher Dauer und spezifischen Herausforderungen erfolgen. Sind Geflüchtete, die wochenlang Tausende von Kilometern zu Fuß zurücklegen, und Geflüchtete, die mit dem Flugzeug von einem Land in das andere fliegen, hinsichtlich ihrer Transmobilität überhaupt vergleichbar? Macht die unterschiedliche physische Wanderung einen Unterschied oder fokussiert Transnationalität ausschließlich die sozialen Netzwerke? Zählen die für die Flucht benötigten Netzwerke ebenfalls zur Transnationalität, beispielsweise Schleusernetzwerke oder Kommunikationsketten von bereits Vorangegangenen zu Flüchtenden auf anderen Etappen?

Diese Fragen zur Ein- und Abgrenzung der Transnationalität konnten mit der verwendeten Literatur nicht beantwortet werden.

7.1.2 ZUSAMMENARBEIT DES FORMALEN UND NON-FORMALEN BILDUNGSSEKTORS – EINE LÖSUNG FÜR DIE HERAUSFORDERUNGEN DER GEGENWART?

Im Zuge der in Kapitel eins beschriebenen Herausforderungen bezüglich der Gewährleistung gleichberechtigter Teilhabeprozesse von Menschen mit Fluchterfahrung

⁹⁴⁶ Vgl. Oltmer, Jochen (2018): 'Neue Migrationen' und 'Alte Migrationen'. Der Wandel der bundesdeutschen Migrationsverhältnisse. In: Ceylan, Rauf/Ottersbach, Markus/Wiedemann, Petra (Hrsg.): Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation. Wiesbaden: Springer Verlag, S.24.

und den Defiziten im Lehrer*innenstudium (siehe Kapitel 1.4), wurden vermehrt Stimmen laut, die eine stärkere Zusammenarbeit von Träger*innen der formalen und non-formalen Bildung fordern.⁹⁴⁷ Hintergrund dieser Entwicklung ist unter anderem die Tatsache, dass sich angehende Lehrer*innen nicht genügend auf die Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität, insbesondere im Hinblick auf Deutschkenntnisse, im interkulturellen Lernumfeld des Schulalltages vorbereitet fühlen.⁹⁴⁸

Gleichzeitig wurde im Rahmen der Expert*inneninterviews ebenso die Forderung laut, die Zusammenarbeit zwischen dem formalen und non-formalen Bildungssektor zu verstärken, um den aktuellen gesellschafts- und bildungspolitischen Herausforderungen gerecht zu werden.⁹⁴⁹

In diesem Zusammenhang ist jedoch kritisch zu hinterfragen, ob die internationale Jugendarbeit auf Basis ihrer aktuellen Strukturen und Ressourcen diesem Anspruch gerecht werden kann, wenn sie sich seit Jahren mit der Problematik der kontinuierlichen Kürzung der Ausgaben konfrontiert sieht, wie in Kapitel 2.3.1 beschrieben wurde. Durch die Beschäftigung von Honorarkräften, Mini-Jobber*innen beziehungsweise Personen auf Werkvertragsbasis anstelle von Festanstellungen wird versucht, den finanziellen Engpässen zu begegnen. In Konsequenz führt dies jedoch zu einer hohen Nicht-Planbarkeit, sowohl für die Beschäftigten ohne festes dauerhaftes Einkommen als auch für die Organisationen auf Grund der kürzeren Planungs- und Finanzierungszeiträume. Ebenso verschärfen diese Vertragsarten das Ungleichgewicht zwischen formaler und non-formaler Bildung, da der formalen Bildung in Deutschland ohnehin ein höherer Stellenwert beigemessen wird, wie in Kapitel 2.3.3 beschrieben wurde.

Gleichzeitig ist als kritisch zu betrachten, dass Berufstätige in der internationalen Jugendarbeit keine geschützte Berufsgruppe sind. In diesem Zusammenhang ergibt sich die zentrale Problematik, dass keine verbindlichen Qualifizierungskriterien vorhanden sind, um Zugang zum Berufsfeld zu erlangen. Demgegenüber zeichnet sich der

⁹⁴⁷ Vgl. Landesjugendamt Rheinland (2010): Handlungsbezüge für die Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit. http://www.sachsen.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/300910_Alexander%20Mavroudis.pdf [Stand: 31.08.2010, eingesehen am 06.08.2018].

⁹⁴⁸ Vgl. Goethe Institut, Deutsch für Flüchtlingskinder.

⁹⁴⁹ Vgl. Expert*inneninterview 1. Zeile: 227-231, S.8./Vgl. Expert*inneninterview 2. Zeile: 885-886, S.29./Vgl. Expert*inneninterview 3. Zeile: 70-75, S.3.

professionalisierte formale Bildungssektor durch diverse Zugangsbeschränkungen auf Grundlage von Bildungszertifikaten aus.

Diese Tatsache zeigt sich nicht nur am Beispiel des Lehrer*innenberufs im Schulwesen, sondern auch bei der Zulassung von Lehrkräften in Integrationskursen. Lehrkräfte in offiziell anerkannten Integrationskursen müssen eine Zulassung beim BAMF beantragen und hierfür über notwendige Vorqualifikationen verfügen.⁹⁵⁰

Im Gegensatz dazu existieren für Weiterbildungsmaßnahmen im internationalen und interkulturellen Lernkontext, keine staatlichen Richtlinien zur Anerkennung, wie beispielsweise durch das BAMF oder andere Institutionen. Dadurch variieren Anforderungsprofil, Dauer, Inhalte und somit auch die Qualität der Weiterbildung.

Im Hinblick auf die Tatsache, dass in Deutschland generell eine starke Orientierung an Zertifikaten vorherrscht, stellt sich die Frage, inwiefern die internationale Jugendarbeit es vermag, professionelle und allgemein anerkannte Bildungsarbeit zu leisten, wenn es ihr an Zertifizierungsmaßstäben fehlt? Um das Ziel einer Verzahnung des formalen und non-formalen Bereiches auf Augenhöhe zu gewährleisten, bedarf es somit einer stärkeren Professionalisierung seitens der Jugendarbeit. Deswegen besteht im deutschen Kontext die zentrale Notwendigkeit der Festlegung allgemeingültiger Standards und Regularien, um eine gleichberechtigte und ganzheitliche Zusammenarbeit beider Bildungsbereiche zu ermöglichen. Weiterhin könnte durch eine stärkere Professionalisierung auch die Transparenz der einzelnen Maßnahmen und Träger*innen und die Qualität der Arbeit erhöht werden, was der internationalen Jugendarbeit möglicherweise eine höhere Anerkennung in Politik und Gesellschaft zu schaffen vermag.

Defizite im Vorhandensein allgemeingültiger Standards zeigten sich auch in den Expert*inneninterviews hinsichtlich eines allgemeingültigen Konsens zu grundlegenden Begriffen und Bildungsansätzen in der internationalen Jugendarbeit (siehe Kapitel 4.1).

Es stellt sich die übergeordnete Frage, auf welchem Fundament die internationale Jugendarbeit arbeitet, wenn selbst grundlegende und zentrale Begriffe, wie beispielsweise die scharfe Trennung zwischen der Definition der non-formalen und informellen Bildung (siehe Kapitel 4.1.1), von Expert*innen und von Akteur*innen im

⁹⁵⁰ Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017): Zulassung von Lehrkräften in Integrationskursen. <https://www.bamf.de/DE/Infothek/Lehrkraefte/Zulassung/zulassung.html> [Stand: 16.06.2017, eingesehen am 27.08.2018].

Feld unterschiedlich verstanden werden. Hierbei wurde ein Klärungs- und Forschungsbedarf erkennbar.

Im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung zeigten sich ebenfalls Hinweise darauf, dass das formale Bildungssystem den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen ebenfalls nicht gewachsen zu sein scheint. Hierbei sind nicht nur die in Kapitel 1.4 herausgearbeiteten Defizite des deutschen Lehrer*innenstudiums im Hinblick auf die Themen Migration, Flucht, Trauma und Heterogenität zu nennen, sondern auch das im Kapitel 5.2.4 aufgezeigte Ergebnis der Einzelinterviews, dass mangelnde Sprachkenntnisse als exkludierender Faktor wirken können. Es stellt sich somit die Frage, inwieweit das formale Bildungssystem den aktuellen Bedarfen entspricht.

Aufgrund dieser Argumentation kann geschlussfolgert werden, dass weder das formale noch das non-formale Bildungssystem den Herausforderungen bezüglich der Schaffung einer gleichberechtigten bildungspolitischen Teilhabe aller in Deutschland lebenden Kindern und Jugendlichen gerecht wird. Eine Kooperation zwischen dem formalen und non-formalen Bildungssektor scheint lediglich unter bestimmten Voraussetzungen und Veränderungen möglich. So bedarf das Feld der internationalen Jugendarbeit einer stärkeren Professionalisierung, einer allgemeingültigen konzeptionellen Begründung und einer langfristig gesicherten, bedarfsdeckenden finanziellen und personellen Ausstattung. Im Gegenzug besteht im formalen Ausbildungssektor die Notwendigkeit eines stärkeren Einbezuges interkultureller Inhalte, um den Anforderungen heterogener Klassenzusammensetzungen begegnen zu können.

7.1.3 INTERKULTURELLE KOMPETENZ – EINE KOMPETENZ DER KULTURWIRTSCHAFT ODER SOZIALN ARBEIT?

Wie in Kapitel 3.4.3 aufgezeigt wurde, stellt die Studie von Thomas (2006) zu Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen ein wichtiges Grundlagenwerk dar.

Dabei umfasst die beforschte Kategorie der interkulturelle Handlungskompetenz die Unterkategorien „wertfreie Wahrnehmung kulturell verankerter Verhaltens- und

Denkperspektiven“, „Reflexionsvermögen in Bezug auf eigen- und fremdkulturelle Referenzsysteme“ und die „Offenheit für Lebenswelten anderer Personen“.

Im Studiengang Kulturwirtschaft an der Universität Passau ist es Ziel der Modulgruppe A, Grundlagenwissen im Bereich der Interkulturellen Kommunikation zu erwerben. Gleichmaßen „*dienen international-komparative und interkulturelle Aspekte dazu, neben kulturspezifischen Darstellungen, gewohnte Referenzrahmen zu relativieren und kritisch zu hinterfragen.*“⁹⁵¹

Die Auseinandersetzung mit kulturellen Prägungen und interkulturellen Unterschieden ist jedoch nicht auf Studiengänge wie diesen beschränkt.

Wie in Kapitel 2.3.2 aufgezeigt wurde, beinhaltet auch das Studium der Sozialen Arbeit die Auseinandersetzung mit interkulturellen Fragestellungen. Die Hochschule Düsseldorf vermittelt „*Fähigkeiten zur interkulturellen Verständigung*“, zur „*Ambiguitätstoleranz*“ und zum „*Perspektivwechsel*“.⁹⁵²

Die Hochschule Coburg fördert Diversitätskompetenz und die „*interkulturelle Verständigung*“⁹⁵³. Die Hochschule Mannheim versteht interkulturelle Kompetenz als Teil der „*Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit.*“⁹⁵⁴

Doch was bedeutet es für die Kulturwissenschaften und Kulturwirtschaft, wenn interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz der **Sozialen Arbeit** definiert wird?

Aus Sicht der Verfasserin ist die unterschiedliche Perspektive auf Interkulturalität hervorzuheben. Aus berufspraktischer Sicht ist das Arbeiten mit Menschen unterschiedlicher Herkunft Teil des Berufsfelds von Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen, beispielsweise in Form der interkulturellen Pädagogik oder im Kontext der Migrationssozialarbeit. Dementsprechend kann die interkulturelle Kompetenz der Fachkraft als wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Arbeit in der Sozialen Arbeit gesehen werden. Dies ist jedoch nicht gleichzusetzen mit dem wissenschaftlichen Fundament, welches angehende Kulturwirt*innen erwerben. Während Beschäftigte aus sozialen Berufen konkrete Maßnahmen der internationalen

⁹⁵¹ Universität Passau (2016): M.A. Kulturwirtschaft / International Culture and Business Studies. http://www.phil.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/Dekanat/Studiengangskoordination/Modulkataloge/Master/MA_ICBS_aktuell.pdf [Stand: Sommersemester 2016, eingesehen am 28.08.2018], S.6.

⁹⁵² Hochschule Düsseldorf, Modulhandbuch für die Bachelorstudiengänge „Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ und „Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ (Teilzeit), S.31-32.

⁹⁵³ Hochschule Coburg, Modulbeschreibung für die Bachelorstudiengänge Soziale Arbeit, Internationale Soziale Arbeit und Entwicklung. Sozialarbeitswissenschaft I: Grundlagen und Zugänge, S.2

⁹⁵⁴ Hochschule Mannheim, Modulhandbuch Bachelor of Arts (B.A.) Soziale Arbeit, S.17.

Jugendarbeit konzipieren und durchführen können, verfügen sie dennoch nicht zwingend über den theoretischen Hintergrund, beispielsweise die Kulturdimensionen high und low context nach Hall⁹⁵⁵ oder Maskulinität und Femininität nach Hofstede.⁹⁵⁶ Umgekehrt können Absolvent*innen der Kulturwirtschaft durchaus ebenfalls Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit konzipieren, verfügen jedoch nicht zwingend über den theoretischen Hintergrund aus Sozialpädagogik und Sozialarbeit, wie zum Beispiel die in Kapitel 2.3.1 kurz dargestellte historische Entwicklung beider Berufsfelder und deren Implikationen bis in die Gegenwart. Somit können sowohl die Sozialarbeit als auch die Kulturwirtschaft bis zu einem gewissen Punkt sogenannte Soft Skills aus dem jeweils anderen Bereich übernehmen. Von interkulturellen Kompetenzen im engeren Sinne kann jedoch nur dann gesprochen werden, wenn seitens der Fachkräfte eine Verbindung aus theoriebasiertem oder akademischen Wissen und konkretem „*Handlungswissen*“⁹⁵⁷ besteht. Dies bedeutet in der Konsequenz, dass der interdisziplinäre Austausch gefördert werden sollte, um einerseits das Feld weiterzuentwickeln und andererseits die Wissensebene auf beiden Seiten zu stärken.

7.1.4 THEORETISCHE DISKUSSION ZU DEN KATEGORIEN NACH THOMAS (2006)

Wie in Kapitel 3.3.3.2 beschrieben wurde, war das dritte Expert*inneninterview notwendig, da die Kategorie der kulturellen Identität nach Thomas (2006) in den Einzelinterviews mit den Jugendlichen mit Fluchterfahrung nicht erfasst werden konnte.

In seiner Studie fasst Thomas (2006) die Wirkung der kulturellen Identität über internationale Jugendbegegnungen wie folgt zusammen: „*Förderung der kulturellen Identitätsbildung durch Bewusstwerdung der eigenen kulturellen Prägung, Auseinandersetzung mit dem eigenen Deutsch-Sein*⁹⁵⁸ und dessen Vor- und Nachteilen.“⁹⁵⁹ In den Interviews führte diese Kategorie jedoch zu Schwierigkeiten, da die Jugendlichen mehrheitlich nicht auf die Fragen bezüglich der interkulturellen

⁹⁵⁵ Vgl. Barmeyer, C., Taschenlexikon Interkulturalität, S. 32-34

⁹⁵⁶ Vgl. ebd., S. 120-121

⁹⁵⁷ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis, S.9.

⁹⁵⁸ Aufgrund der Tatsache, dass die Interviews mit Jugendlichen geführt wurden, die nicht in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, wurde sich im Rahmen der Einzelinterviews auf die Länder bezogen, in denen der/die jeweilige Interviewpartner*in aufgewachsen war.

⁹⁵⁹ Thomas, A., Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer/-innen, S.97.

Identität zu antworten wussten, was dazu führte, dass die Kategorie seitens der Interviewführerin erläutert werden musste, wie es beispielsweise in dem dritten Interview der Experimentalgruppe der Fall war. In diesem Fall konnte der Jugendliche trotz Erklärungen die Kategorie nicht erfassen und in Bezug auf die von Thomas (2006) formulierten Erläuterungen nicht beantworten.⁹⁶⁰ So antwortete er auf die Frage, ob die Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungsprojekten zu geführt hat, dass er sich seiner kulturellen Identität bewusster geworden ist, indem er äußerte, dass er sich in Deutschland keinerlei problematischen Situation aufgrund seiner Religion und Herkunftskontext gegenübergestellt sah.⁹⁶¹

Aufgrund des generellen Unverständnisses der Jugendlichen in Bezug auf die Kategorie der kulturellen Identität wurde sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit für die sogenannte Ich-Identität zur Auswertung der Einzelinterviews entschieden. Dabei konnten sowohl im Rahmen der Literaturrecherche als auch anhand der Ausführungen des dritten Experten die zentralen Komponenten der Stärkung von Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und Verantwortungsbewusstsein⁹⁶² in Verbindung mit der Fähigkeit, das individuelle Denken und Handeln kritisch zu interfragen und zu reflektieren, festgehalten werden.⁹⁶³ In diesem Zusammenhang wurde die Kategorie der Ich-Identität als sinnbringend erachtet, da sie sich weniger auf eine kulturalistisch geprägte Definitionsbildung von Identitätsbildungsprozessen bezieht. Indem die persönlichen Entwicklungsprozesse und -erfahrungsschätze der Jugendlichen ins Zentrum gerückt wurden, wurde das Individuum an sich in den Fokus der Betrachtungen gestellt und danach gefragt, welche Erlebnisse maßgeblich zu einer persönlichkeitsprägenden Entwicklung beigetragen haben.

Die Tatsache, dass die Kategorie der kulturellen Identität mehrheitlich von den Interviewteilnehmer*innen nicht erfasst werden konnte, wirft die Frage auf, inwiefern die Kategorie, so wie sie im Rahmen der Studie von Thomas (2006) genutzt wurde, den heutigen Gegebenheiten und Herausforderungen der pluralistisch organisierten Gesellschaft überhaupt noch gerecht wird. In diesem Zusammenhang sei ebenso zu hinterfragen, ob die Studie von Thomas(2006) aktuell im wissenschaftlichen Diskurs

⁹⁶⁰ Vgl. Einzelinterview 3. Teil 1. Zeile: 461-486, S.15-16.

⁹⁶¹ Vgl. ebd. Zeile: 444-458, S.15.

⁹⁶² Vgl. Expert*inneninterview 3. Zeile: 635-637, S.21.

⁹⁶³ Vgl. ebd., Zeile: 181-184, S.7.

noch genutzt werden sollte. Vielmehr kann auf Grundlage dieser Forschungsergebnisse die Anforderungen verlautet werden, dass es einer grundlegenden Überarbeitung der Studie bedarf. Nur so kann sich die internationale Jugendarbeit in ihrer Ausrichtung und innerhalb der Maßnahmenkonzeption auch realitätstreu und zeitgemäß an den tatsächlichen Bedürfnissen junger Menschen in Deutschland orientieren.

Weiterhin wurde in den Interviews von allen befragten Jugendlichen berichtet, dass sie ihre Konfliktfähigkeit steigern konnten. Hiervon erzählten sie im Rahmen der Kategorie interkulturelle Handlungskompetenz. Aus Sicht der Jugendlichen sind somit interkulturelle Begegnungssituationen und daher auch Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit stets auch ein potenzielles Konfliktfeld. Thomas (2006) ordnet Konflikte jedoch ausschließlich der sozialen Kompetenz zu. Es stellt sich somit die Frage, wie Schwierigkeiten in interkulturellen Begegnungssituationen, seien es Critical Incidents⁹⁶⁴, der "Kulturschock"⁹⁶⁵ oder die Auseinandersetzung mit Kulturstandards⁹⁶⁶, in der Systematik nach Thomas (2006) abgebildet werden sollen. Die Zuordnung als soziale Kompetenz verkennt aus Sicht der Verfasserin die Bedeutung und den Unterschied von interkulturell geprägten Konfliktsituationen im Gegensatz zu allgemeinen Schwierigkeiten in der zwischenmenschlichen Kommunikation und Zusammenarbeit.

7.2 INTERVIEWS MIT EXPERT*INNEN UND JUGENDLICHEN MIT FLUCHTERFAHRUNG

Im folgenden Kapitel werden zentrale Diskussionspunkte der in Kapitel vier dargestellten Ergebnisse der qualitativen Expert*inneninterviews und Einzelinterviews mit den Jugendlichen mit Fluchterfahrung aufgegriffen.

7.2.1 EXPERT*INNENINTERVIEWS

Ein entscheidendes und diskussionswürdiges Ergebnis der Expert*inneninterviews bezieht sich unter anderem auf die fehlende Definitionsarbeit

⁹⁶⁴ Vgl. Barmeyer, C., Taschenlexikon Interkulturalität, S.35-35.

⁹⁶⁵ Vgl. ebd., S.105-107.

⁹⁶⁶ Vgl. ebd., S.108-109

zentraler Begriffe, wie am Beispiel der Unterscheidung zwischen der non-formalen und informellen Definitionsarbeit deutlich wurde. Wie bereits in Kapitel 5.1 herausgestellt wurde, stellt das Faktum, dass zentrale Begriffe innerhalb des Feldes nicht verbindlich definiert sind, einen zentralen Kritikpunkt dar. Dieses Resultat wirft vor allem die Frage auf, inwiefern eine stärkere politische Anerkennung der internationalen Jugendarbeit erfolgen kann, wenn grundlegende Begriffe nicht definiert sind. Gleichzeitig verdeutlichen die fehlenden Kenntnisse der zwei Expert*innen des ersten und zweiten Interviews hinsichtlich der historischen Entwicklung der internationalen Jugendarbeit in Deutschland weitere Wissenslücken in Bezug auf die Akteur*innen im Feld. In diesem Zusammenhang scheint es fragwürdig, ob ein adäquates Agieren und Handeln von „Expert*innen“ bei gleichzeitigem Unwissen über den historischen Kontext und zentrale Entwicklungslinien überhaupt möglich ist?

Ein weiteres Ergebnis bezieht sich auf die Forderung aller Expert*innen, zukünftig eine stärkere Zusammenarbeit zwischen dem formalen und non-formalen Bildungssektor zu fokussieren, um den aktuellen Herausforderungen hinsichtlich einer Gewährleistung gleichberechtigter Teilhabeprozesse von allen in Deutschland lebenden Jugendlichen zu ermöglichen.⁹⁶⁷ In Anlehnung an Kapitel 5.1 scheint jedoch auch hier die Vermutung offenkundig, dass aufgrund der aktuellen strukturellen Lage ein solches Ziel nicht umzusetzen scheint. Vielmehr bedarf es eines ganzheitlichen Veränderungsprozesses des formalen und non-formalen Bildungswesens, um dieses Vorhaben in Zukunft umzusetzen.

Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie es die internationale Jugendarbeit zu schaffen vermag, sich bei stetiger Kürzung der finanziellen Zuwendungen entsprechend positionieren zu können und Unterstützungsbedarfe zu decken. Um diese Aufgabe leisten zu können, bedarf es einer höheren Anerkennung der (internationalen) Jugendarbeit innerhalb des deutschen Bildungssystems verbunden mit einer Professionalisierung des Feldes und gesicherten finanziellen Zuwendungen.

Gleichzeitig ist nicht allein eine Erhöhung der finanziellen Mittel notwendig, um die Bedarfslagen hinsichtlich einer gleichberechtigten bildungspolitischen Teilhabe aller Jugendlichen in und außerhalb der internationalen Jugendarbeit abzudecken. Vielmehr müssen seitens der öffentlichen Behörden entsprechende rechtliche Bestimmungen

⁹⁶⁷ Vgl. Expert*inneninterview 1. Zeile: 227-231, S.8./Vgl. Expert*inneninterview 2. Zeile: 885-886, S.29./Vgl. Expert*inneninterview 3. Zeile: 70-75, S.3.

geschaffen werden, um die Mobilität aller Jugendlichen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang kritisiert der Experte, mit dem das dritte Interview geführt wurde, die sogenannte Residenzpflicht, die ein Hindernis dafür darstellt, dass Jugendliche mit Fluchterfahrung an Programmen der internationalen Jugendarbeit, die außerhalb ihres Landkreises oder Regierungsbezirkes und im Ausland stattfinden, teilnehmen können (siehe Kapitel 1.3).⁹⁶⁸

Wie in Kapitel 2.3.3 herausgearbeitet wurde, handelt es sich bei der Gewährleistung grenzüberschreitender Mobilität um ein Recht, welches für alle in Deutschland lebenden Jugendlichen von Akteur*innen der Jugendarbeit gefordert wird.⁹⁶⁹ Dementsprechend ist in diesem Zusammenhang eine allumfassende Zusammenarbeit verschiedener öffentlicher und nicht-öffentlicher Organe notwendig, um auch Jugendlichen mit Fluchterfahrung diese Art der Mobilität im Sinne einer gesellschaftlichen Teilhabe an Bildungs- und Mobilitätsmaßnahmen zu ermöglichen.

Indem es das erklärte Ziel der internationalen Jugendarbeit ist, Jugendliche mit Fluchterfahrung in die Programmformate der internationalen Jugendarbeit mit einzubeziehen⁹⁷⁰, sehen die Expert*innen eine besondere Wichtigkeit darin, Begegnungsprojekte für Jugendliche mit und ohne Fluchterfahrung zu schaffen.⁹⁷¹

Von besonderer Bedeutung erweist sich dabei, laut dem dritten Experten, die Schaffung von niedrighschwelligem Zugängen, um die internationale Jugendarbeit allen Jugendlichen zu öffnen.⁹⁷² In diesem Zusammenhang erwähnten sowohl die Interviewpartner*innen, mit denen das erste und das dritte Interview geführt wurden, die Option, Jugendliche eigene Projekte schreiben und umsetzen zu lassen.⁹⁷³ Jedoch konnten bis dato nur marginal Bildungsprojekte unter Beteiligung von Jugendlichen mit und ohne Fluchterfahrung umgesetzt werden. Dahingehend stellt sich die Frage, inwiefern die internationale Jugendarbeit es aktuell überhaupt vermag, die Bedarfslagen der Jugendlichen zu erfassen, wenn eine aktive Beteiligung junger Menschen in der

⁹⁶⁸ Vgl. Expert*inneninterview 3. Zeile: 509, S.17.

⁹⁶⁹ Vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, Für ein Recht auf Grenzüberschreitung, S.4.

⁹⁷⁰ Vgl. Expert*inneninterview 3. Zeile: 358, S.12.

⁹⁷¹ Vgl. Expert*inneninterview 1. Zeile: 531-533, S.17-18./Vgl. Expert*inneninterview 2. Zeile: 1003-1004, S.32.

⁹⁷² Vgl. Expert*inneninterview 3. Zeile: 296-301, S.10.

⁹⁷³ Vgl. Expert*inneninterview 1. Zeile: 598-603, S.20/Vgl. Expert*inneninterview 3. Zeile: 329-333, S.10.

Konzeption und Umsetzung von Jugendbegegnungsprojekten nur marginal umgesetzt werden konnte.

Ein letzter Diskussionspunkt bezieht sich auf die Aussage des dritten Experten, zukünftig mehr Jugendliche mit Fluchterfahrung in den Formaten der internationalen Jugendarbeit zu involvieren.⁹⁷⁴ Gleichzeitig fügte er dem jedoch an, dass es aktuell kaum wissenschaftliche Forschungsergebnisse zur Beteiligung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung in der internationalen Jugendarbeit gibt.⁹⁷⁵ Um die entsprechenden Bedarfslagen von diesen Jugendlichen jedoch entsprechend zu erfassen, ist es notwendig, dass in Zukunft in die systematische Forschung investiert und die Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit diesen entsprechend überdacht und angepasst werden. In diesem Zusammenhang stellt sich auch hier die Frage, wie entsprechende Forschungsbedarfe bei gleichzeitiger Kürzung öffentlicher Gelder gedeckt werden können. Wie kann in Zukunft geforscht werden, wenn keine Finanzierungsmöglichkeiten hierfür zur Verfügung gestellt werden? Sofern keine neuen und vor allem öffentlichen Finanzierungsquellen geschaffen werden, könnte es zukünftig zu einer stärkeren Inanspruchnahme von privaten Fördergeldern kommen. Dies wiederum könnte weitreichende Folgen für die Jugendarbeit haben, indem sich den Interessen Dritter untergeordnet werden müsste. Auf diese Weise würden die Angebote der internationalen Jugendarbeit möglicherweise nicht mehr den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht werden.

7.2.2 EINZELINTERVIEWS MIT JUGENDLICHEN MIT FLUCHTERFAHRUNG

Wie in Kapitel 6.1 beschrieben wurde, bezieht sich ein zentrales Resultat der hier vorliegenden Forschungsarbeit auf die Tatsache, dass die Jugendlichen nicht explizit zwischen ihren Erfahrungen in der internationalen Jugendarbeit und jenen trennen, welche sich durch den veränderten Lebensmittelpunkt nach Deutschland bedingen.

Auf Grundlage dieses Ergebnisses stellt sich die Frage, wie prägnant die Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungsmaßnahmen im Vergleich zu den

⁹⁷⁴ Vgl. Expert*inneninterview 3. Zeile: 358, S.12.

⁹⁷⁵ Vgl. ebd., Zeile: 615-617, S.20.

Erfahrungen des Alltages in Deutschland für die Jugendlichen ist. Inwiefern ist es überhaupt möglich, den Einfluss von Jugendbildungsmaßnahmen eindeutig zu evaluieren, wenn sich die Jugendlichen allein im Alltag bereits tagtäglich mit interkulturell bedingten Herausforderungen konfrontiert sehen? Um die Lernerfahrungen ausschließlich auf die Jugendbegegnungserfahrungen zu beziehen, besteht eine große kognitive Herausforderung seitens der Jugendlichen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie die persönlichkeitsprägenden Lernerfahrungen dem wissenschaftlich-professionellen Anspruch entsprechens erhoben werden können und gleichzeitig ein breites Spektrum an Menschen mit Fluchterfahrung erfasst werden kann.

Kann der Anspruch überhaupt erhoben werden, repräsentative Forschung zu betreiben, wenn die Trennung zwischen Erfahrungswerten aus der internationalen Jugendarbeit und alltäglichen Erlebnissen solch hohe Herausforderungen an das kognitive und reflexive Vermögen der Individuen stellt? Oder führt die Forschung dann zwangsläufig zu Verzerrungen in den Ergebnissen, da nur Menschen befragt werden könnten, die über jene Kompetenzen verfügen?

Indem im Rahmen der hier vorliegenden Forschungsarbeit extrahiert werden konnte, dass die alltäglichen von den Erfahrungen der internationalen Jugendarbeit nur schwer zu trennen sind, stellen sich grundlegende Fragen, wie zukünftige Forschung unter Beteiligung von Menschen mit Fluchterfahrung aussehen kann und soll. Um diesem Sachverhalt zukünftig mit adäquaten Lösungsansätzen – im wissenschaftlichen als auch praktischen Sinne – begegnen zu können, sei auch hier erneut auf die Notwendigkeit von Standards und einem höheren Professionalisierungsbestreben der Jugendarbeit in Deutschland hinzuweisen.

Weitere Diskussionsanknüpfungspunkte ergaben sich im Rahmen des fünften Interviews mit dem Jugendlichen aus der Kontrollgruppe. Zentrales Unterscheidungsmerkmal dieses Jugendlichen im Vergleich zu den anderen Teilnehmer*innen war, dass er – zusammen mit seinem jüngeren Bruder – den Weg der Flucht nach Deutschland über die sogenannte Balkanroute durchschritten hatte.⁹⁷⁶ Im Verlauf des Interviews betonte er mehrmals die Stärkung von Verantwortungsbewusstsein als ausschlaggebenden Lerneffekt in Bezug auf seinen

⁹⁷⁶ Hiervon berichtete er in einem privaten Vorgespräch vor Beginn und Aufzeichnung des Einzelinterviews.

veränderten Lebensmittelpunkt. Hierbei stellt sich vor allem die Frage, welchen Einfluss der Fluchtweg auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen haben kann. Dies wurde im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit nicht betrachtet. Jedoch kann dieses Resultat einen Ausgangspunkt für zukünftige Forschungen darstellen.

Einen weiteren Diskussionspunkt stellte die Notwendigkeit guter Deutschsprachkenntnisse dar, die von allen Interviewteilnehmer*innen mehrfach betont wurde. Dabei konnte herausgestellt werden, dass diejenigen, die über entsprechende Kenntnisse verfügten und in der Lage waren, das Interview auf Deutsch zu führen, bereits Zusagen zu weiterführenden Ausbildungsmaßnahmen vorweisen konnten oder diese in Planung waren. So berichteten die Interviewteilnehmer*innen, mit denen das erste und das sechste Gespräch geführt wurden, über eine Zusage zum Masterstudium, nachdem sie das C1-Niveau abgeschlossen hatten.⁹⁷⁷ Die Interviewteilnehmer*innen vier und fünf wiederum konnten das B2-Niveau vorweisen und berichteten von der baldigen Aufnahme einer Ausbildung⁹⁷⁸ sowie der Planung dieser.⁹⁷⁹ Im Gegensatz dazu wiesen die Interviewteilnehmer*innen, mit denen das zweite und dritte Interview geführt wurde, keine entsprechenden Sprachkenntnisse vor, sodass das Gespräch entweder teilweise oder komplett auf Englisch geführt werden musste. Ferner berichteten diese zwei Jugendlichen davon, dass ihnen bisher der Zugang zum Studium verwehrt blieb.

In Anlehnung an die Aussagen des dritten Experten konnte somit im Rahmen der Einzelinterviews bestätigt werden, dass die Wirkungseffekte internationaler Jugendbegegnungsmaßnahmen auf berufsqualifizierende Maßnahmen keinen Automatismus darstellen. Vielmehr können sie lediglich einen indirekten Einfluss haben, indem persönlichkeitsprägende Kompetenzen gestärkt werden, die ebenso wichtig zur Bewältigung im Berufsalltag sind. Dass die Möglichkeit dennoch besteht, über die Projektformate einen Übergang zu berufsqualifizierenden Maßnahmen herzustellen, konnte anhand des zweiten Interviews der Experimentalgruppe in Form der Aufnahme eines Praktikums gezeigt werden.

⁹⁷⁷ Vgl. Einzelinterview 1. Zeile: 94, S.4/Vgl. Einzelinterview 6. Zeile: 41-43, S.2.

⁹⁷⁸ Vgl. Einzelinterview 4. Zeile: 151, S.6.

⁹⁷⁹ Vgl. Einzelinterview 5. Zeile: 73-74, S.3.

7.3 METHODIK

Der zentrale Vorteil der verwendeten qualitativen Forschungsinstrumente in Form von leitfadenstrukturierten Interviews ergab sich durch die „*Nähe zum Gegenstand*“⁹⁸⁰, indem beispielsweise direkt an die Alltagswelt der interviewten Subjekte angeknüpft und die Befragung in ihrem natürlichen Umfeld durchgeführt wurde. Bei der Durchführung der Expert*innen- und Einzelinterviews erwies sich der teilstrukturierte Leitfaden ebenfalls als äußerst hilfreich. Somit konnten die Interviews einerseits strukturiert werden und verschafften der Interviewerin eine gute Orientierung während der Durchführung. Andererseits konnte anhand dieser Strukturierung eine übergeordnete Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Interviews hergestellt werden, die zur Verbesserung der Auswertungspraxis führte. Darüber hinaus bot die Interviewsituation den Vorteil, dass auf Aspekte, die nicht im Leitfaden verzeichnet, jedoch für die Themenstellung und den Erhalt des Gesprächsleitfadens relevant sind, in Form von sogenannten Ad-hoc-Fragen reagiert werden konnte.⁹⁸¹

Im Rahmen aller Einzelinterviews, die mit den Jugendlichen mit Fluchterfahrung geführt wurden, wurden alle zehn Kategorien, die Thomas (2006) in seiner Studie aufgestellt hatte, abgefragt. Dabei wurden die Fragen offen formuliert und auch in der Experimentalgruppe keinerlei Vorgaben gemacht, dass sich die Jugendlichen lediglich auf Erfahrungen beziehen sollen, die sie auf Lerneffekte innerhalb der internationalen Jugendarbeit verorten. Lediglich in einem letzten Fragekomplex wurden konkrete Fragen zu ihren Erfahrungen über die internationale Jugendarbeit in der Experimentalgruppe formuliert. Das bedeutet, dass im Rahmen der geführten Interviews nicht strikt und ausschließlich nach Erfahrungswerten in Bezug auf die Teilnahme an Jugendbegegnungsmaßnahmen innerhalb der internationalen Jugendarbeit gefragt wurde, sondern auch allgemeine Erfahrungsschätze erfasst werden konnten.

Als kritisch zu betrachten ist, dass der gesamte Auswertungsprozess auf einer subjektiven Interpretation des Gesagten durch die Forscherin basierte. So schätzen sich beispielsweise alle Jugendlichen selbst als offen gegenüber anderen Meinungen und Verhaltensweisen ein. Jedoch äußert die sechste Jugendliche Vorbehalte gegenüber

⁹⁸⁰ Mayring, P., Einführung in die qualitative Sozialforschung, S.146.

⁹⁸¹ Vgl. ebd., S.70.

rauchenden Frauen. Der dritte Jugendliche sieht sich in einer Mittlerrolle, die von ihm auch Flexibilität verlangt. Gleichzeitig kritisiert er sowohl die deutsche Bevölkerung als auch Menschen mit Fluchterfahrung angesichts ihrer mangelnden Kenntnisse über die jeweils anderen. Daraus entsteht die Herausforderung, auftretende Widersprüche und Unklarheiten zu interpretieren und einzuordnen und gleichzeitig der ursprünglichen Aussage gerecht zu werden. Darüber hinaus besteht im Rahmen der Interviews stets die Möglichkeit, dass die Interviewpartner*innen gewisse Informationen und spezifisches Wissen zurückhalten. Bei der vorliegenden Arbeit kann als einschränkendes Kriterium festgehalten werden, dass die Einzelinterviews auf einer Sprache geführt wurden, die nicht die Muttersprache der Interviewpartner*innen darstellte. Somit können Verständnisprobleme und Missverständnisse entstehen, die von der Interviewerin möglicherweise nicht erfasst und beeinflusst werden konnten. Auf diese Weise kann stets nur ein Teil der Realität erfasst werden. Des Weiteren konnten andere Effekte, wie Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Interviewpartner*innen sowie städtischen und ländlichen Herkunftsbezügen, im Zuge dieser Forschungsarbeit nicht mit einbezogen werden, was zusätzlich zu Verzerrungen geführt haben könnte.

Ein weiterer Nachteil der im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit durchgeführten qualitativen Interviews ist, dass nur ein sehr kleines Sampling untersucht werden konnte. Dieser Umstand ist vor allem dadurch bedingt, dass es sich um eine zeit- und kostenintensive Erhebungsmethode handelt.

Rückblickend betrachtet erwiesen sich die methodischen Vorüberlegungen größtenteils, jedoch nicht komplett als passend:

Die methodische Vorüberlegung, Expert*inneninterviews durchzuführen, um Hintergrundinformationen zusätzlich zur bestehenden Literatur zu erhalten, erwies sich als gewinnbringend. Auch wenn die Befragten des ersten und zweiten Expert*inneninterviews bestimmte Begriffe und Fragestellungen an sich nicht oder nur unzureichend beantworten konnten, bestätigte insbesondere dieses Resultat die in der Literatur erkennbaren Definitionslücken, die einen weiteren Forschungsbedarf und fachlichen Diskurs mit sich bringen. Das dritte Expert*inneninterview unterstützte dabei, die von Thomas (2006) verwendete, von den befragten Jugendlichen jedoch nicht verstandene, Kategorie der kulturellen Identität durch die neue Kategorie der Ich-Identität zu ersetzen. Ebenso wurden die Rahmenbedingungen in der Praxis, sowohl für

die internationale Jugendarbeit im Allgemeinen als auch für die Teilnahme durch Jugendliche mit Fluchterfahrung im Speziellen, thematisiert, wodurch die Ergebnisse der Einzelinterviews in einem größeren Kontext verstanden werden können.

Die methodische Vorüberlegung, eine Experimental- und eine Kontrollgruppe zu bilden und zu befragen, erwies sich als entscheidend zur Beantwortung der Forschungsfrage. Nur im Vergleich zwischen geflüchteten Jugendlichen mit und ohne Teilnahmeerfahrungen an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit ließ sich erkennen, welchen Einfluss diese non-formalen Angebote tatsächlich ausüben. Bisherige Forschungsarbeiten nehmen seltener den Vergleich vor und fokussieren vorwiegend die Effekte auf Teilnehmer*innen an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit. Dadurch wird jedoch unterschlagen, dass auch Jugendliche, die nicht an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit teilgenommen haben, sich ebenso weiterentwickeln. Dadurch besteht die Gefahr, die Wirkung internationaler Jugendarbeit auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen falsch einzuschätzen. So ist vor dem Hintergrund der in Kapitel 6.1 aufgezeigten Forschungsergebnisse beispielsweise zu diskutieren, inwieweit die in Kapitel 4.1.2.1 vom dritten Experten genannte Stärkung des Selbstbewusstseins tatsächlich ein Effekt der internationalen Jugendarbeit sein kann.

Die methodische Vorüberlegung, bei den qualitativen Einzelinterviews, die Kategorien von Thomas (2006) abzufragen, erwies sich in Teilen als gewinnbringend. Die Verwendung eines bestehenden und bereits beforschten Categoriesystems ermöglichte die Anknüpfung an frühere Studien und wissenschaftliche Erkenntnisse. Jedoch zeigte sich bei den Einzelinterviews, dass einerseits die Kategorie der kulturellen Identität ersetzt werden musste und andererseits die Ergebnisse bei Jugendlichen mit Fluchterfahrung anders ausfielen als bei internationalen Jugendbegegnungen im Allgemeinen. Damit in Verbindung steht die Schwierigkeit, dass die Jugendlichen in den Gesprächen nur teilweise zwischen ihrem neuen Leben in Deutschland und ihren Erfahrungen in der internationalen Jugendarbeit differenzierten. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass die im Leitfaden skizzierten Fragen als Erzählaufforderung bewusst offen gehalten wurden, was dann jedoch dazu führte, dass die Befragten nicht nur zur internationalen Jugendarbeit Stellung nahmen. Zum anderen nimmt der Alltag in einem fremden Land sowohl zeitlich als auch emotional einen

größeren Raum bei den Jugendlichen ein, da sie Tag für Tag mit der neuen Lebenssituation, nicht jedoch mit Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit, konfrontiert sind. Ebenso können weder die Erfahrungen noch die Konsequenzen aus der Flucht, beispielsweise die Übernahme einer Elternrolle für jüngere Geschwister, komplett ausgeblendet werden.

Mit dem Wissen um die Schwächen der Kategorien von Thomas (2006) einerseits und die zu Beginn der Masterarbeit unterschätzte Schwierigkeit, die internationale Jugendarbeit aus dem Gesamterfahrungsschatz der Jugendlichen zu selektieren, schlägt die Verfasserin vor, für ähnliche Arbeiten ein neues Kategoriensystem zu entwickeln und zu verwenden. Dadurch sollen einerseits mögliche weitere positive Wirkungen der internationalen Jugendarbeit erfasst werden, welche nicht Bestandteil der oben genannten Kategorien sind. Andererseits gilt es, nicht nur bei der Befragung, sondern auch bei den Kategorien und Unterkategorien einen Weg zu finden, wie die Fluchterfahrung im Gespräch angemessen gewürdigt und erfasst werden kann, ohne das Forschungsgebiet der internationalen Jugendarbeit aus dem Blick zu verlieren. Dieser Zugang steht jedoch, wie zuvor erwähnt, als Erkenntnis am Ende der vorliegenden Masterarbeit und wäre ohne diese nicht möglich gewesen.

Ferner konnten – anders als in der Forschungsstudie von Thomas (2006) – im Rahmen dieser Forschungsarbeit keine Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungsprojekten auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen der Teilnehmer*innen erforscht werden. Der aktuelle Schwerpunkt der Forschungsthematik auf Jugendliche mit Fluchterfahrung, die nach 2011 nach Deutschland kamen, macht eine Betrachtung langfristiger Wirkungen zum aktuellen Zeitpunkt nicht möglich. Jedoch kann diese Arbeit als Anknüpfungspunkt für zukünftige Forschungsarbeiten dienen, indem unter Anwendung von mehrjährigen Forschungsprojekten, wie Thomas (2006) sie durchgeführt hat, Rückschlüsse auf langfristige Wirkungseffekte internationaler Jugendbegegnungsprojekte auf Menschen mit Fluchterfahrung analysiert werden können.

7.4 RAUM ALS ÜBERGEORDNETES KONZEPT

Die Gewährleistung grenzüberschreitender Mobilität als „*ein Grundrecht für alle Jugendlichen*“⁹⁸² ist ein zentrales Charakteristikum und Anliegen der internationalen Jugendarbeit.

Mobilität als Grundrecht steht jedoch in einem Spannungsverhältnis zu rechtlichen Regelungen und politischen Interessen, denn Mobilität unterliegt gesetzlichen Restriktionen, wobei die Gesetzgebung von den jeweils geltenden Werten, Normen und der Geschichte des Landes beeinflusst ist:

Der bilaterale Austausch zwischen Frankreich und Deutschland sowohl nach dem ersten als auch nach dem zweiten Weltkrieg diente der Versöhnung und der Festigung der Demokratie. Gleiches galt auch für die beiden anderen westdeutschen Besatzungszonen, wobei die Mobilitätsfreiheit sowohl politisch als auch geografisch im Sinne der Westintegration und Abgrenzung gegenüber der sowjetischen Besatzungszone eingeschränkt war.

Im Gegensatz dazu fokussierte die spätere Ostpolitik Willy Brandts gezielt die Völkerverständigung mit osteuropäischen Ländern. Diese Beispiele verdeutlichen, dass Mobilität durch politische Interessen erleichtert oder erschwert werden kann.

Auch im Hinblick auf Migration, Flucht und Asyl zeigten sich im historischen Verlauf unterschiedliche Tendenzen. So war die Gewährung von Asylrecht im Jahr 1948 zu verstehen als „*eine Reaktion auf die vor allem rassistisch motivierten Austreibungen aus dem Deutschland des 'Dritten Reichs'* und markierte damit eine *symbolische Distanzierung von der nationalistischen Vergangenheit*.“⁹⁸³ Hingegen kam es in den 1970er Jahren – und vor dem Hintergrund der damals bereits anerkannten Stellung Deutschlands als „*Mitglied der westlichen Staatenwelt*“⁹⁸⁴ – wiederum zu einer Verschärfung des Asylrechts. Anders als zum Zeitpunkt der Formulierung des Asylgrundrechtes galt die nationalsozialistische Vergangenheit mehrheitlich als bewältigt und der generelle Wille zur Einhaltung der menschenrechtlichen Standards damit als nicht mehr zu belegen.⁹⁸⁵

⁹⁸² Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, Für ein Recht auf Grenzüberschreitung, S.4.

⁹⁸³ Oltmer, J., 'Neue Migrationen' und 'Alte Migrationen', S.17.

⁹⁸⁴ Oltmer, J., Migration, S.229.

⁹⁸⁵ Vgl. ebd., S.229.

Wurde im Jahr 1981 festgehalten, „daß die Bundesrepublik Deutschland kein Einwanderungsland ist und auch nicht werden soll“⁹⁸⁶, wurde genau diese Realität im Jahr 2005 durch die Formulierung des Zuwanderungsgesetzes erstmals politisch anerkannt.

Während die Bundeskanzlerin Angela Merkel im Jahr 2015 mit dem Ausspruch „Wir schaffen das!“ die Aufnahmebereitschaft der Bundesrepublik für Menschen in Not betonte und die Bundesregierung durch die Aussetzung des Dublin-Verfahrens für Syrer*innen diese Bereitschaft auch umsetzte, wurden im Sommer 2018 AnKER-Zentren und Rücknahmeabkommen mit europäischen⁹⁸⁷ und afrikanischen⁹⁸⁸ Ländern angestrebt.

Wie die im ersten Kapitel dargestellte Migrationsgeschichte Deutschlands verdeutlicht, ist das Herkunftsland der zentrale Faktor dafür, welche Chancen den jeweiligen Menschen in Deutschland eingeräumt werden. Dies gilt nicht nur für die unterschiedlichen historischen Unterstützungs- beziehungsweise Ausgrenzungsmechanismen bei Aussiedler*innen und Spätaussiedler*innen, Gastarbeiter*innen und sogenannten Kontingentflüchtlingen, sondern ist auch für die Geflüchteten der Gegenwart bedeutsam. Die Frage nach sicheren Herkunftsländern bestimmt über das Schicksal der Geflüchteten. Somit sind die politischen und juristischen Entscheidungen darüber, welche Personen wann Schutz in welcher Form erhalten, eng an räumliche Bezugspunkte in Form von Staaten gebunden. Asylsuchende und Geduldete in Deutschland sind auch in einem anderen Kontext an räumliche Bezugspunkte in Form der Residenzpflicht gebunden, was bedeutet, dass sie sich nur innerhalb eines bestimmten Landkreises oder Regierungsbezirks frei bewegen können.

Bisher wurde Mobilität mit räumlicher Mobilität von Menschen gleichgesetzt, also die „*Beweglichkeit von Menschen [...] in einem bestimmten Raum [...], aber auch die Möglichkeiten zu Teilhabe an Bewegung und die Bereitschaft zur Bewegung.*“⁹⁸⁹

⁹⁸⁶ Das Bundesarchiv, Tagesordnungspunkt als RTF Download.

⁹⁸⁷ Vgl. Deutsche Welle (2018): Flüchtlinge von Deutschland nach Spanien: Das Rückführungsabkommen. <https://www.dw.com/de/fl%C3%BCchtlinge-von-deutschland-nach-spanien-das-r%C3%BCckf%C3%BChrungsabkommen/a-45052578> [Stand: 12.08.2018, eingesehen am 01.09.2018].

⁹⁸⁸ Vgl. Frankfurter Allgemeine (2018): Merkel sagt Studienplätze für Nigerianer zu. <http://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/merkel-sagt-studienplaetze-fuer-nigerianer-zu-15765348.html> [Stand: 31.08.2018, eingesehen am 01.09.2018].

⁹⁸⁹ Land Brandenburg (o.J.): Was bedeutet Mobilität?. <https://mil.brandenburg.de/sixcms/detail.php/707906>. [Eingesehen am 01.09.2018].

Mobilität kann jedoch auch als soziale Mobilität verstanden werden, also als Auf- und Abstiegsmöglichkeiten in der Gesellschaft mit unterschiedlichsten Konsequenzen für Bildungs- und Berufschancen, aber auch politische Teilhabe und sogar weitere Faktoren wie beispielsweise Gesundheit.⁹⁹⁰

Im Kontext von Menschen mit Fluchterfahrung zeigt sich, dass hier räumliche und soziale Mobilität sowie Teilhabe eng miteinander verbunden sind.

Die Residenzpflicht kann eine große Hürde für junge Geflüchtete darstellen – nicht nur in Bezug auf die Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit, sondern auch in Bezug auf diverse andere Aktivitäten, wie beispielsweise der Suche nach einem Arbeits- und Studienplatz, der es Menschen mit Fluchterfahrung ermöglichen würde, in der deutschen Gesellschaft anzukommen.

Je nach Bundesland unterscheidet sich nicht nur die Strenge der Residenzpflicht, sondern, wie in Kapitel 1.4 aufgezeigt wurde, auch die Vorbereitung von Schullehrer*innen und Sozialpädagog*innen auf Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung. Die Chancen auf Unterstützung sind somit auch an das Bundesland und so wiederum an einen territorialen Faktor geknüpft. Weiterhin ist die soziale Teilhabe eng damit verbunden, inwieweit es gelingt, die deutsche Sprache zu erlernen, beispielsweise durch einen Integrationskurs oder, wie die drei Jugendlichen der befragten Kontrollgruppe, einen Bundesfreiwilligendienst im Sprachsektor. Auch dies hängt vom lokalen Angebot ab sowie von der allgemeinen Kooperation der Behörden. Dem Überwinden von räumlichen Grenzen folgt somit die Herausforderung der Überwindung sozialer Grenzen.

⁹⁹⁰ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2016): Datenreport 2016. Soziale Mobilität. <https://www.bpb.de/nachschlagen/datenreport-2016/226457/soziale-mobilitaet> [Stand: 2016, eingesehen am 01.09.2018].

LITERATURVERZEICHNIS

Literatur:

Aden-Grossmann, Wilma (2016): Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Wiesbaden: Springer Verlag.

Auernheimer, Georg (2012): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 7. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).

Barmeyer, Christoph (2012): Taschenlexikon Interkulturalität. Stuttgart/Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bortz Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, 4. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag, S.271.

Brunn, Gerhard (1997): Das Europäische Jugendtreffen 1951 auf der Loreley und der gescheiterte Versuch einer europäischen Begegnung. In: Reulecke, Jürgen (Hrsg.): Rückkehr in die Ferne. Die deutsche Jugend in der Nachkriegszeit und das Ausland. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Ceylan, Rauf/Ottersbach, Markus/Wiedemann, Petra (Hrsg.) (2018): Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation. Wiesbaden: Springer Verlag.

Ecarius, Jutta (2007): Jugend und Familie. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Friesenhahn, Günther J./Thimmel, Andreas: Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Schwalbach: Wochenschauverlag.

Gerhardt, Hans/Glaser, Rüdiger/Radtke, Ulrich/Reuber, Paul (Hrsg.) (2011): Geographie – Physische Geographie und Humangeographie. 2. Auflage. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (Hrsg.) (2016): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Hauschke, Lisa Marie (2012): Empirische Untersuchungen zur Relevanz historischer Fragen im Geschichtsunterricht aus Lehrerperspektive. In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Zeitgeschichte – Zeitverständnis. Band 24. Münster: LIT Verlag, S.47.

Helfferrich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Date. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Zweite Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hirsch, Anna Maria (1987): Aufbruch aus dem Elternhaus. Erwachsenwerden im Märchen. München: Verlag J. Pfeiffer.

IJAB/Jugend für Europa (o.J.): Internationale Jugendarbeit wirkt. Teilhabe. Vielfalt. Interkulturelle Öffnung.
https://www.ijab.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/jive-brosch-intjuga-d-110601.pdf.
Bonn: IJAB – Fachstelle für internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V..

IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (2012): Interkulturelles Lernfeld Schule. Handlungsempfehlungen und Perspektiven einer erfolgreichen Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule. Bonn: IJAB.

IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V./Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit (2013): Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick. 2. Auflage. Bonn: IJAB.

IJAB (2017): 50 Jahre IJAB. 50 Jahre internationale Jugendarbeit und jugendpolitische Zusammenarbeit. Stand: März 2017. Bonn: IJAB – Fachstelle für internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V..

Kaiser, Robert (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer Verlag.

Kaune, Axel (2010): Change Management mit Organisationsentwicklung. Zweite neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Kumbruck, Christel/Derboven, Wibke (2016): Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer Verlag.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2002): PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, S.1.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Niemeyer, Christian (2002): Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.) (2002): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich.

Olk, Thomas/Rauschenbach, Thomas/Sachße, Christoph (Hrsg.) (1996): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen - Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Schirilla, Nausikaa (2016): Migration und Flucht. Orientierungswissen für die Soziale Arbeit. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Schmid, Marc/Rensch, Katahrina/Schlüter-Müller, Susanne (Hrsg.) (2012): Handbuch psychiatriebezogene Sozialpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Thimmel, Andreas/Chehata, Yasmine (Hrsg.) (2015): Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Thimmel, Andreas (2001): Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte des Interkulturellen Lernens. Schwalbach: Wochenschauverlag.

Thole, Werner (Hrsg.) (2002): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich.

Ohana, Yael/Otten, Hendrik (2013): Braucht der europäische Jugendbereich ein neues Konzept für interkulturelles Lernen?. Bonn: IKAB – Institut für angewandte Kommunikation in der Außerschulischen Bildung.

Oltmer, Jochen (2012): Globale Migration. Geschichte und Gegenwart. München: C. H. Beck Wissen.

Oltmer, Jochen (2017): Migration. Geschichte und Zukunft der Gegenwart. Darmstadt: Theiss Verlag.

Oltmer, Jochen (2016) Migration vom 19. bis zum 21. Jahrhundert. Enzyklopädie Deutscher Geschichte Band 86. Dritte Auflage. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.

Wendt, Wolf Rainer (2016): Die Geschichte der Sozialen Arbeit 1. Die Gesellschaft vor der sozialen Frage 1750 bis 1900. 6., Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Fachzeitschriften:

IJAB Journal (2017): Im Fokus: 50 Jahre IJAB. Stand: Dezember 2017. Bonn: IJAB – Fachstelle für internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland.

Kunz, Thomas/Ottersbach, Markus (2017): Flucht und Asyl als Herausforderung und Chance der Sozialen Arbeit. In: Migration und Soziale Arbeit, Sonderheft 2017, Weinheim: Beltz-Juventa.

Schulte, Axel (2016): Politische Partizipation und Demokratie in der Einwanderungsgesellschaft: Auf dem Weg zur gleichen politischen Freiheit? In: Migration und Soziale Arbeit, 3/2016, Weinheim: Beltz Juventa.

Internetquellen:

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2010): Für ein Recht auf Grenzüberschreitung. Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe zur Förderung von Mobilität als Schlüssel für Chance und Teilhabe. <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2010/Mobilitaet.pdf> [Stand: 29./30.09.2010, eingesehen am 06.08.2018].

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2017): Politische Bildung junger Menschen – ein zentraler Auftrag für die Jugendarbeit.

https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2017/Politische_Bildung_junger_Menschen.pdf [Stand: 07./08.12.2017, eingesehen am 06.08.2018], S.8.

Arbeitskreis Kommunale Jugendarbeit Heilbronn (2010): Bausteine gelingender Offener Jugendarbeit. https://www.jugendarbeit-neckarsulm.de/dl_i/Bausteine_gelingender_Offener_Jugendarbeit.pdf [Stand: Juni 2010, eingesehen am 06.08.2018].

Arbeitsgemeinschaft kommunale Jugendförderung NRW (2017): Eigenständige Jugendpolitik aus Sicht der kommunalen Jugendförderung. 2. Auflage. https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/jugendfoerderung/eigenstaendige_jugendpolitik_1/Broschuere_Eigenstaendige_Jugendpolitik_aus_Sicht_der_kommunalen_Jugendfoerderung.pdf [Stand: August 2017, eingesehen am 13.08.2018]

Arte (2017): Afghanistan: Ein sicheres Herkunftsland?. <https://info.arte.tv/de/afghanistan-ein-sicheres-herkunftsland> [Stand: 28.12.2017, eingesehen am 13.05.2018].

Baumbast, Stephanie/Hofmann-van de Poll, Frederike/Lüders, Christian (2012): Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder und Jugendarbeit und ihre Nachweise. http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/TOP_5_Non_formale_und_informelle_Lernprozesse_in_der_Kinder_und_Jugendarbeit_und_ihre_Nachweise.pdf [Eingesehen am 19.05.2018].

Beck-Aktuell Nachrichten (2016): Fast 36.000 Flüchtlinge klagen gegen eingeschränkten Schutzstatus. <https://rsw.beck.de/aktuell/meldung/fast-36000-fluechtlinge-klagen-gegen-eingeschraenkten-schutzstatus> [Status: 16.12.2016, eingesehen am 23.05.2018].

Becker, Helle (2016): Viel Nachweisgewusel, wenig Struktur: CEDEFOP untersuchte Validierung im Jugendbereich. <https://www.jugendpolitikeneuropa.de/beitrag/viel-nachweisgewusel-wenig-struktur-cedefop-untersuchte-validierung-im-jugendbereich.10385/> [Stand: 05.09.2016, eingesehen am 19.05.2018].

Berliner Morgenpost (2018): Ein-Euro-Jobs für Flüchtlinge werden kaum genutzt. <https://www.morgenpost.de/berlin/article213191375/Ein-Euro-Jobs-fuer-Fluechtlinge-werden-kaum-genutzt.html> [Stand: 23.01.2018, eingesehen am 01.08.2018].

BFD – Bundesfreiwilligendienst (o.J.): Der Bundesfreiwilligendienst. <https://www.bundesfreiwilligendienst.de/der-bundesfreiwilligendienst.html> [Eingesehen am 12.06.2018].

BFD – Bundesfreiwilligendienst (o.J.): Oft gestellte Fragen. <https://www.bundesfreiwilligendienst.de/der-bundesfreiwilligendienst/oft-gestellte-fragen.html> [Eingesehen am 12.06.2018].

BKJ (o.J.): Studie zu den Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen. <https://www.bkj.de/foerderung-und-service/jugendkulturaustausch-organisieren/evaluation-und-forschung/studie-zu-den-langzeitwirkungen-internationaler-jugendbegegnungen.html> [Eingesehen am 11.06.2018].

Bösch, Frank (2017): Engagement für Flüchtlinge. Die Aufnahme vietnamesischer »Boat People« in der Bundesrepublik. Zeithistorische Forschungen. Studies in Contemporary History. Heft 1/2017. <http://www.zeithistorische-forschungen.de/1-2017/id%3D5447> [Eingesehen am 05.05.2018].

BR – Bayerischer Rundfunk (2017): Neue Zahlen des BAMF. Flüchtlinge in Deutschland: Es kommen nicht nur junge Männer. <https://www.br.de/nachrichten/fluechtlinge-2017-es-kommen-nicht-nur-junge-maenner-100.html>. [Stand: 22.11.2017, eingesehen am 15.04.2018].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (o.J.): Niederlassungserlaubnis. [http://www.bamf.de/SharedDocs/Glossareintraege/DE/N/niederlassungserlaubnis.html?view=renderHelp\[CatalogHelp\]&nn=3860258](http://www.bamf.de/SharedDocs/Glossareintraege/DE/N/niederlassungserlaubnis.html?view=renderHelp[CatalogHelp]&nn=3860258) [Eingesehen am 10.12.2017].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (o.J.): Schutzformen. Hinweise zu Begrifflichkeiten. <https://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/AblaufAsylv/Schutzformen/schutzformen-node.html> [Eingesehen am 31.07.2018].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016): Ehegattennachzug. <http://www.bamf.de/DE/Migration/EhepartnerFamilie/ehepartnerfamilie-node.html> [Eingesehen am 11.12.2017].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: November 2017. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-november-2017.pdf?__blob=publicationFile [Eingesehen am 17.12.2017].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017): Zulassung von Lehrkräften in Integrationskursen. <https://www.bamf.de/DE/Infothek/Lehrkraefte/Zulassung/zulassung.html> [Stand: 16.06.2017, eingesehen am 27.08.2018].

Bundesarbeitgeberverband der Personaldienstleister – BAP (o.J.): Vorrangprüfung. <https://www.personaldienstleister.de/glossar/begriff/vorrangpruefung.html> [Eingesehen am 31.07.2018].

Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder und Jugendschutz - BAJ (2016): Geflüchtete Kinder und Jugendliche. https://www.bag-jugendschutz.de/PDF/Dossier-gefluechtete_Kinder.pdf [Stand: 2016, eingesehen am 07.08.2018].

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2011): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. http://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht_2011-03-23.pdf. Graz: Leykam Verlag.

Bundeskuratorium (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. http://miz.org/dokumente/BA_035_Leipziger_These_zur_bildungspolitischen_%20Debatte_2002.pdf [Stand: 10.07.2002, eingesehen am 18.08.2018].

Bundesministerium des Innern (o.J.): Integrationskurse. <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/gesellschaft-integration/integration/integrationskurse/integrationskurse.html> [Eingesehen am 10.12.2017].

Bundesministerium des Innern (2016): Bundeskabinett beschließt Entwurf eines Integrationsgesetzes. <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/kurzmeldungen/DE/2016/05/meseberg-kabinettsbeschluss-integrationsgesetz.html> [Eingesehen am 10.12.2017].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.): Zusammenarbeit von Bund und Ländern. <https://www.bmbf.de/de/kooperation-von-bund-und-laendern-in-wissenschaft-und-bildung-77.html> [Eingesehen am 31.07.2018].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – BMFSFJ (2017): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 15. Kinder- und Jugendbericht. <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [Stand: 01.02.2017, eingesehen am 02.08.2018].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – BMFSFJ (2015): Jugendschutzgesetz. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=5350.html> [Stand: 29.09.2015, eingesehen am 02.08.2018].

Bundeszentrale für politische Bildung (2005): Aussiedlermigration in Deutschland. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56395/aussiedlermigration> [Stand: 15.03.2005, eingesehen am 27.04.2018].

Bundeszentrale für politische Bildung (2005): Von der „Gastarbeiter“-Anwerbung zum Zuwanderungsgesetz. Migrationsgeschehen und Zuwanderungspolitik in der Bundesrepublik. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier->

migration/56377/migrationspolitik-in-der-brd?p=all [Stand: 15.03.2005, eingesehen am 05.05.2018].

Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2012): Probleme der Integration. <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138020/probleme-der-integration?p=all> [Stand: 31.05.2012, eingesehen am 12.08.2018].

Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2016): Datenreport 2016. Soziale Mobilität. <https://www.bpb.de/nachschlagen/datenreport-2016/226457/soziale-mobilitaet> [Stand: 2016, eingesehen am 01.09.2018].

Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2016): Der Arabische Frühling und seine Folgen. <http://www.bpb.de/izpb/238933/der-arabische-fruehling-und-seine-folgen?p=all> [Stand: 13.12.2016, eingesehen am 13.08.2018]

Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2016): Nothilfe und Konfliktbearbeitung. <http://www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/54757/nothilfe> [Stand: 25.01.2016, eingesehen am 29.08.2018].

Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2016): Was ist Resettlement?. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdoersiers/230491/was-ist-resettlement> [Stand: 04.07.2016, eingesehen am 25.08.2018].

Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2017): Migrationspolitik – August 2017. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/255635/migrationspolitik-august-2017> [Stand: 11.09.2017, eingesehen am 25.08.2017].

Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2017): Migrationspolitik – Dezember 2017. <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/262800/migrationspolitik-dezember-2017> [Stand: 12.01.2018, eingesehen am 25.08.2018].

Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2017): Migrationspolitik – Juli 2017. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/254765/migrationspolitik-juli-2017> [Stand: 22.08.2017, eingesehen am 25.08.2018].

Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2017): Migrationspolitik – Oktober 2017. <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/259198/migrationspolitik-oktober-2017> [Stand: 14.11.2017, eingesehen am 25.08.2018].

Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2017): Migrationspolitik – September 2017. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/257470/migrationspolitik-september-2017> [Stand: 05.10.2017, eingesehen am 25.08.2018].

Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2017): Schulgeschichte nach 1945: Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart.

<https://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/229702/schulgeschichte-nach-1945?p=all> [Stand: 01.01.2017, eingesehen am 04.08.2018].

Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2017): Zahlen zu Asyl in Deutschland. <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/flucht/218788/zahlen-zu-asyl-in-deutschland> [Eingesehen am 11.12.2017].

Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2018): Humanismus. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/161217/humanismus> [Stand: 2018, eingesehen am 29.08.2018].

Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2018): Integrationskurse als Motor für gesellschaftlichen Zusammenhalt?. Integrationskurse sollen Deutschkenntnisse und gesellschaftliches Orientierungswissen vermitteln. Gelingt es ihnen so, Integrationsprozesse zu fördern?. <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/264011/integrationskurse-als-motor-fuer-gesellschaftlichen-zusammenhalt> [Stand: 05.02.2018, eingesehen am 02.05.2018].

Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2018): Migrationspolitik – April 2018. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/269022/migrationspolitik-april-2018> [Stand: 14.05.2018, eingesehen am 25.08.2018].

Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2018): Migrationspolitik – Januar 2018. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/264488/migrationspolitik-januar-2018> [Stand: 12.02.2018, eingesehen am 25.08.2018].

Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2018): Migrationspolitik – Juli 2018. <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/274618/migrationspolitik-juli-2018> [Stand: 24.08.2018, eingesehen am 25.08.2018].

Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2018): Migrationspolitik – Juni 2018. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/272323/migrationspolitik-juni-2018> [Stand: 09.07.2018, eingesehen am 25.08.2018].

Bundeszentrale für politische Bildung – BpB (2018): Migrationspolitik – Mai 2018. <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/270677/migrationspolitik-mai-2018> [Stand: 10.06.2018, eingesehen am 25.08.2018].

Cedefop (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. www.cedefop.europa.eu/files/4054_de.pdf. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union [Eingesehen am 19.05.2018].

Das Bundesarchiv (1981): Tagesordnungspunkt als RTF Download. https://www.bundesarchiv.de/cocoon/barch/0000/k/k1981k/kap1_1/kap2_48/para3_4.html [Stand: 24.11.1981, eingesehen am 31.07.2018].

Der Tagesspiegel (2016): Deutschland sucht nach den Motiven. <https://www.tagesspiegel.de/politik/wuerzburg-muenchen-reutlingen-ansbach-deutschland-sucht-nach-den-motiven/13942412.html> [Stand: 28.07.2016, eingesehen am 29.07.2018].

Der Tagesspiegel (2016): Flucht aus Aleppo: An der Grenze zur Türkei droht humanitäre Katastrophe. <https://www.tagesspiegel.de/politik/syrien-flucht-aus-aleppo-an-der-grenze-zur-tuerkei-droht-humanitaere-katastrophe/12928710.html> [Stand: 06.02.2016, eingesehen am 29.07.2018].

Der Tagesspiegel (2018): Frustrierte Flüchtlinge verkaufen deutsche Papiere. <https://www.tagesspiegel.de/politik/handel-mit-identitaeten-frustrierte-fluechtlinge-verkaufen-deutsche-papiere/21182642.html> [Stand: 17.04.2018, eingesehen am 29.07.2018].

Deutsch-Französisches Jugendwerk – DFJW (o.J.): Elyseevertrag/DFJW-Abkommen. <https://www.dfjw.org/meldungen/elyseevertrag-dfjw-abkommen.html> [Eingesehen am 11.08.2018].

Deutsche Welle (2018): Flüchtlinge von Deutschland nach Spanien: Das Rückführungsabkommen. <https://www.dw.com/de/fl%C3%BCchtlinge-von-deutschland-nach-spanien-das-r%C3%BCckf%C3%BChrungsabkommen/a-45052578> [Stand: 12.08.2018, eingesehen am 01.09.2018].

Deutsche Welle (2018): Transitzentren - die Lösung der Krise?. <https://www.dw.com/de/transitzentren-die-l%C3%B6sung-der-krise/a-44505103> [Stand: 03.07.2018, eingesehen am 31.07.2018].

Deutscher Bundestag (o.J.): Parlament. Die Grundrechte. https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01/245122 [Eingesehen am 18.08.2018].

Deutsches Jugendinstitut/Technische Universität Dortmund (2017): Empirische Befunde zur Kinder- und Jugendhilfe. Analysen zum Leitthema des 16. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetages 2017. http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Analysen/Jugendhilfe_insgesamt/AKJStat_-_Empirische_Befunde_DJHT_2017.pdf [Stand: März 2017, eingesehen am 02.08.2018].

Deutschlandfunk (2017): Ethik in der Flüchtlingsfrage. „Politik der offenen Grenzen ist keine Perspektive. https://www.deutschlandfunk.de/ethik-in-der-fluechtlingsfrage-politik-der-offenen-grenzen.694.de.html?dram:article_id=382025 [Stand: 23.03.2017, eingesehen am 18.08.2018].

Die Bundesregierung (o.J.): Heinz Kühn. <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/IB/AmtUndPerson/heinz-kuehn.html> [Eingesehen am 07.12.2017].

Die Bundesregierung (o.J.): Müssen minderjährige Asylbewerber und Flüchtlinge die Schule besuchen?. <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Lexikon/FAQ-Fluechtlings-Asylpolitik/2-was-bekommen-fluechtlinge/11-Schulbesuch.html> [Eingesehen am 31.07.2018].

Dockery, Wesley (2017): Zwei Jahre „Wir schaffen das“. <http://www.dw.com/de/zwei-jahre-wir-schaffen-das/a-40344369> [Stand: 03.09.2017, eingesehen am 13.05.2018].

EUR-Lex (2007): Aktionsprogramm Jugend 2000-2006. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=URISERV:c11603> [Stand: 20.02.2007, eingesehen am 13.08.2018].

EUR-Lex (2011): Weißbuch Jugend. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11055> [Stand: 13.04.2011, eingesehen am 13.08.2018].

Fiedler, Marina (2008): Virtuelle Face-to-Face-Kommunikation. Morphing von Online- und Offline-Repräsentanz in virtuellen Welten. http://www.wiwi.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/lehrstuehle/fiedler/publications/face-to-face-FiedlerZFO_FINAL.pdf [Eingesehen am 29.04.2018].

Frankfurter Allgemeine (2018): Merkel sagt Studienplätze für Nigerianer zu. <http://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/merkel-sagt-studienplaetze-fuer-nigerianer-zu-15765348.html> [Stand: 31.08.2018, eingesehen am 01.09.2018].

Frankfurter Rundschau (2018): Der Krieg in Syrien. <http://www.fr.de/politik/armut-der-krieg-in-syrien-a-1465701> [Stand: 12.03.2018, eingesehen am 13.08.2018].

Friesenhahn, Günther J. (2007): Kompetenz und Engagement in der internationalen Jugendarbeit. Beitrag zum 7.Forum zu Perspektiven Europäischer Jugendpolitik. 24.-26. September 2007 in Köln. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FN-p4DmBcnwJ:https://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-1022/Kompetenz%2520und%2520Engagement%2520%252019%25209%25202007%2520kurzfassung.pdf+%&cd=3&hl=de&ct=clnk&gl=de> [Eingesehen am 03.06.2018].

Fürstenau, Sara/Niedrig, Heike (2007): Hybride Identitäten? Selbstverortungen jugendlicher TransmigrantInnen. https://www.pedocs.de/volltexte/2009/1020/pdf/Fuerstenau_Niedrig_Hybride_Identitaeten_Diskurs_2007_3_D.pdf [Stand: 2007, eingesehen am 14.06.2018].

Genzmer, Jenny (2015): Deutschlands Fehler in der Integrationspolitik. http://www.deutschlandfunkkultur.de/zuwanderung-deutschlands-fehler-in-der-integrationspolitik.976.de.html?dram:article_id=331060 [Stand: 14.09.2015, eingesehen am 13.04.2018].

GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2015): Integration junger Flüchtlinge: Experten verlangen Priorität auf Bildung. <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/integration-junger-fluechtlinge-experten-verlangen-prioritaet-auf-bildung/> [Stand: 09.10.2015, eingesehen am 15.06.2018].

Goethe Institut (2015): Deutsch für Flüchtlingskinder. Man muss Lehrkräfte in Deutsch als Zweitsprache schulen. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20650534.html> [Stand: November 2015, eingesehen am 01.08.2018].

Gregory, Valdir (o.J.): Zur deutschen Einwanderung in Brasilien. <http://www.kas.de/wf/doc/10985-1442-1-30.pdf> [Eingesehen am 29.07.2018].

Grenzgänger-Information.de (o.J.): Was habe ich als Grenzgänger (Schweiz) zu beachten?. <https://www.grenzgaenger-information.de/grenzg%C3%A4nger/> [Eingesehen am 29.07.2018].

Hänisch, Dirk (2015): Neue Forschungsstudie belegt die Wirkung Internationaler Jugendarbeit im Kontext beruflicher Bildungswege. <https://www.ijab.de/was-wir-tun/publikationen-service/forschungsdatenbank/forschung/a/show/neue-forschungsstudie-belegt-die-wirkung-internationaler-jugendarbeit-im-kontext-beruflicher-bildungswege/> [Stand: 18.11.1015, eingesehen am 15.06.2018].

Hardes, Heinz-Dieter/Gieg, Martina (2005): Methodische Überlegungen zu qualitativen Befragungsmethoden, insbesondere Experteninterviews. <https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb4/prof/VWL/APO/4237ws0506/befragung.pdf> [Stand: WS 2005/2006, eingesehen am 28.04.2018].

Heute.at (2018): Seit heute gibt es wieder Grenzkontrollen in Bayern. <http://www.heute.at/welt/news/story/Seit-heute-gibt-es-wieder-Grenzkontrollen-in-Bayern-49966556> [Stand: 18.07.2017, eingesehen am 31.07.2018].

Heyen, Heidrun/Linden, Katja (o.J.): Gründe für die Auswanderung der Deutschen. <https://www.kgs-grossefehn.de/ostfriesen/ostfr4/ostfr4.htm> [Eingesehen am 29.07.2018].

Hochschule Coburg (o.J.): Modulbeschreibung für den Studiengang Soziale Arbeit. Arbeitsorientierendes Vertiefungsmodul: Interkulturelle und antirassistische Sozialpädagogik. https://www.hs-coburg.de/fileadmin/hscoburg/Modulbeschreibungen/BA_Soziale_Arbeit/VM_Interkulturelle_und_antirassistische_Sozialpaedagogik.pdf [Eingesehen am 20.08.2018].

Hochschule Coburg (o.J.): Modulbeschreibung für den Studiengang Soziale Arbeit. Methodenorientiertes Vertiefungsmodul: Ästhetisches Projekt I. https://www.hs-coburg.de/fileadmin/hscoburg/Modulbeschreibungen/BA_Soziale_Arbeit/VM_AEsthetisches_Projekt_I.pdf [Eingesehen am 20.08.2018].

Hochschule Coburg (o.J.): Modulbeschreibung für den Studiengang Soziale Arbeit. Zielgruppenorientiertes Vertiefungsmodul: Soziale Arbeit mit Jugendlichen. https://www.hs-coburg.de/fileadmin/hscoburg/Modulbeschreibungen/BA_Soziale_Arbeit/VM_Soziale_Arbeit_mit_Jugendlichen.pdf [Eingesehen am 20.08.2018], S.2.

Hochschule Coburg (o.J.): Modulbeschreibung für die Bachelorstudiengänge Soziale Arbeit, Internationale Soziale Arbeit und Entwicklung. Sozialarbeitswissenschaft I: Grundlagen und Zugänge. https://www.hs-coburg.de/fileadmin/hscoburg/Modulbeschreibungen/BA_Soziale_Arbeit/Sozialarbeitswissenschaft_I.pdf [Eingesehen am 20.08.2018].

Hochschule Düsseldorf (2018): Modulhandbuch für die Bachelorstudiengänge „Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ und „Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ (Teilzeit). <https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/studium/studiengaenge/ba-sasp/Documents/ModulhandbuchBASaSp2018-1.pdf> [Stand: 13.03.2018, eingesehen am 20.08.2018].

Hochschule Mannheim (2015): Modulhandbuch Bachelor of Arts (B.A.) Soziale Arbeit. https://www.sw.hs-mannheim.de/fileadmin/user_upload/fakultaeten/fakultaet_s/AllgPdf/Modulhandbuch_BachelorSoziale_Arbeit_2015_010715.pdf [Stand: 01.07.2015, eingesehen am 20.08.2018].

Hochschule Mannheim (o.J.): Soziale Arbeit B.A. <https://www.hs-mannheim.de/studieninteressierte/studienangebot/bachelorstudiengaenge/soziale-arbeit.html> [Eingesehen am 20.08.2018].

Huffingtonpost (2018): Nach Festnahme im Irak: Ali B. gesteht Mord an Susanna. https://www.huffingtonpost.de/entry/eil-nach-festnahme-im-irak-ali-b-gesteht-mord-an-susanna_de_5a5d8329e4b04f3c55a537c6 [Stand: 09.06.2018, eingesehen am 31.07.2018].

Huffingtonpost (2018): Wie Angela Merkel ihr Erbe in der Flüchtlingspolitik zerstört. https://www.huffingtonpost.de/entry/wie-angela-merkel-ihr-erbe-in-der-fluechtlingspolitik-zerstort_de_5b1e5600e4b0bbb7a0df6135 [Stand: 11.06.2018, eingesehen am 31.07.2018].

IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit (2014): Internationale Jugendarbeit in der Kommune stärken – grenzüberschreitende Mobilität ermöglichen. Ein Handbuch der jugendpolitischen Initiative Kommune goes International. <http://www.internationale-jugendarbeit-nrw.de/wp-content/uploads/2016/02/ijab-jive-handbuch-internationale-Jugendarbeit-in-der-Kommune-st%C3%A4rken.pdf> [Stand: August 2014, eingesehen am 14.06.2018].

IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (2017): Vision: Inklusion. Eine Inklusionsstrategie für die

Internationale Jugendarbeit.
https://www.ijab.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/VisionInklusion_Handreichung_WEB.pdf [Stand: Dezember 2017, eingesehen am 05.06.2018]

Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) e.V. (Hrsg.): Forum Jugendarbeit International. https://www.ijab.de/fileadmin/user_upload/documents/PDFs/Forschungsaufsaeetze/fji_2003_Thimmel_Handlungskompetenz_16-35.pdf. Bonn: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik.

Jugend für Europa (o.J.): Der Nationale Beirat für das EU-Programm Erasmus+ JUGEND IN AKTION. <https://www.jugendfuereuropa.de/ueber-jfe/beirat/> [Eingesehen am 31.05.2018].

Jugend für Europa (o.J.): Unsere Geschichte. <https://www.jugendfuereuropa.de/ueber-jfe/geschichte/> [Eingesehen am 03.03.2018].

Juraforum.de (o.J.): Niederlassungserlaubnis. <https://www.juraforum.de/lexikon/niederlassungserlaubnis> [Eingesehen am 01.08.2018].

Kautz, Jochen (2008): Bildung als Anpassung?. Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. Referat bei der Tagung „Albert Schweitzer und Erich Fromm – Menschenbild und Erziehung“. 03-05. Oktober 2008 in Königfeld. https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi_didaktik/sozialkunde/Texte_und_Literaturtipps_Teil_B/Krautz_J_2009.pdf [Stand: 2008, eingesehen am 05.08.2018].

Krok, Isabelle/Rink, Barbara/Bruhns, Kirsten (2010): Interkulturelle Kompetenz durch internationale Kinderbegegnung. Hauptstudie: Kinder im Mittelpunkt. https://www.ijab.de/fileadmin/user_upload/documents/PDFs/Dokumentationen_Konzepte/816_IKKB_Endbericht_FINAL_1711.pdf [Stand: 2010, eingesehen am 14.06.2018].

Kromrey, Helmut (2006): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. 11. überarbeitete Auflage. http://www.hkromrey.de/kromrey_design.pdf [Stand: 2006, eingesehen am 12.06.2018].

Kröning, Anna (2017): Lehrer verzweifeln an Flüchtlings-Willkommensklassen. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article166523803/Lehrer-verzweifeln-an-Fluechtlings-Willkommensklassen.html> [Stand: 19.07.2017, eingesehen am 15.04.2018].

Kuhle, Jana (2018): Lebensthemen von Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Biografische Erzählungen von Jugendlichen, die ohne Eltern nach Deutschland geflüchtet sind. <https://www.socialnet.de/materialien/attach/394.pdf> [Stand: 28.03.2018, eingesehen am 13.08.2018].

Land Brandenburg (o.J.): Was bedeutet Mobilität?.
<https://mil.brandenburg.de/sixcms/detail.php/707906>. [Eingesehen am 01.09.2018].

Landesjugendamt Rheinland (2010): Handlungsbezüge für die Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit. http://www.sachsen.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/300910_Alexander%20Mavroudis.pdf [Stand: 31.08.2010, eingesehen am 06.08.2018].

Läufer, Thomas (2005): Verfassung der Europäischen Union. Verfassungsvertrag vom 29. Oktober 2004. Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe Band 474. <https://www.bpb.de/system/files/pdf/OASNMH.pdf> [Stand: 2005, eingesehen am 30.07.2018].

Lehman, Gabriele/Nieke, Wolfgang (o.J.): Zum Kompetenz-Modell. <http://sinus.uni-bayreuth.de/fileadmin/sinusen/PDF/modul10/text-lehmann-nieke.pdf> [Eingesehen am 06.08.2018].

LpB – Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (o.J.): Flüchtlinge in Deutschland. <https://www.lpb-bw.de/fluechtlingsproblematik.html> [Eingesehen am 13.05.2018].

LpB – Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2017): Deutschland hat gewählt. http://www.bundestagswahl-bw.de/wahlergebnis_btw2017.html [Stand: 2017, eingesehen am 29.07.2018].

LpB – Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2017): Integration und Asyl. Wahlthemen im Parteivergleich. http://www.bundestagswahl-bw.de/integration_asyl_btwahl2017.html [Stand: 23.08.2017, eingesehen am 29.07.2018].

Marta, Joana Inês/Spreckelsen, Tilman (2015): Bootsflüchtlinge. Sie kamen um zu bleiben. <http://www.faz.net/aktuell/wissen/leben-gene/bootsfluechtlinge-sie-kamen-um-zu-bleiben-13559452-p2.html> [Stand: 01.05.2015, eingesehen am 05.05.2018].

Marxer, Winfried/Russo, Marco (Hrsg.) (2012): Liechtenstein – Stärke durch Vielfalt. Edition Weltordnung – Religion – Gewalt. Band 11. <https://www.oapen.org/download?type=document&docid=503843#page=15>. Innsbruck: Innsbruck University Press.

Medico International (2016): Auf der Flucht. <https://www.medico.de/auf-der-flucht-16522/> [Stand: 24.08.2016, eingesehen am 13.04.2018].

Medico International (2016): Ein Land in Trümmern. <https://www.medico.de/ein-land-in-truemmern-16489/> [Stand: 20.07.2016, eingesehen am 13.04.2018].

Medico International (2016): Warum Menschen fliehen. <https://www.medico.de/warum-menschen-fliehen-16487/> [Stand: 20.07.2016, eingesehen am 13.04.2018].

Mediendienst Integration: BAMF-Studie. Wie geht es den Aussiedlern in Deutschland?. <https://mediendienst-integration.de/artikel/aussiedler-spaetaussiedler-russlanddeutsche.html> [Stand: 21.08.2014, eingesehen am 27.04.2018].

Meier, Stefanie (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. <https://blogs.uni-paderborn.de/fips/2014/11/26/qualitative-inhaltsanalyse/> [Stand: 26.11.2014, eingesehen am 13.06.2018].

Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (o.J.): Das DaZ-Modul in Köln. Inhalt und Aufbau. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/lehre/daz-modul-in-koln/> [Eingesehen am 01.08.2018].

Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2015): Neu zugewanderte Jugendliche im deutschen Bildungssystem. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf [Stand: 2015, eingesehen am 15.06.2018].

Merkur.de (2018): „Merkel, übernehmen Sie“: Wie viel bleibt von Seehofers Plänen am Ende übrig?. <https://www.merkur.de/politik/gespraeche-zum-asyl-plan-zwischen-haerte-und-humanitaet-10011770.html> [Stand: 06.07.2018, eingesehen am 29.08.2018].

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/2402/ssoar-1991-meuser_et_al-expertinneninterviews_-_vielfach_erprobt.pdf [Eingesehen am 30.04.2018].

Misoch, Sabrina (2015): Qualitative Interviews. https://books.google.de/books?id=zZl1BgAAQBAJ&pg=PT41&dq=qualitative+Forschung+erk1%C3%A4render+ansatz&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwiA2_3xkfcAhUjCZoKHcxA-BEQ6AEIKDAA#v=onepage&q=qualitative%20Forschung%20erk1%C3%A4render%20ansatz&f=false. Berlin/München/Boston: De Gruyter Oldenbourg.

Neumann-Bechstein, Wolfgang (2016): Geschichte Irlands. Die große Hungersnot. https://www.planet-wissen.de/kultur/westeuropa/geschichte_irlands/pwiediegrossehungersnot100.html [Stand: 08.08.2016, eingesehen am 29.07.2018].

NRWeltoffen (o.J.): Jugendbegegnungsmaßnahmen.
<http://www.nrweltoffen.de/projekte/jugendbegegnungsmassnahmen/index.php>
[Eingesehen am 20.08.2018].

NTV (2017): Hofreiter: Flüchtlings-Aufnahme ist alternativlos. https://www.n-tv.de/der_tag/Hofreiter-Fluechtlings-Aufnahme-ist-alternativlos-article16070236.html
[Stand: 05.10.2015, eingesehen am 29.08.2018].

Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik (o.J.): Wissen.
<http://lexikon.stangl.eu/12803/wissen-formales-informales/> [Eingesehen am 02.08.2018].

Pädagogische Hochschule Heidelberg (o.J.): M.Ed. Profillinie Lehramt Sekundarstufe I. <https://www.ph-heidelberg.de/master/med-profillinie-lehramt-sekundarstufe-i.html> [Eingesehen am 15.04.2018].

Pädagogische Hochschule Heidelberg (o.J.): Zusatzqualifikationen.
<https://www.ph-heidelberg.de/weiterfuehrende-seiten/informationen-fuer/studieninteressierte/studienangebot/zusatzqualifikationen.html> [Eingesehen am 15.04.2018].

Pädagogische Hochschule Heidelberg (2017): Masterstudiengang Profillinie Lehramt Sekundarstufe I. Modulhandbuch. https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/de/studium/studienbuero/Modulhandbuecher_und_Moduluebersichten/Master/Modulhandbuch_Master_SekI.pdf [Stand: 18.10.2017, eingesehen am 31.07.2018].

Pro Asyl (2013): Residenzpflicht für Flüchtlinge.
<https://www.proasyl.de/pressemitteilung/residenzpflicht-fuer-fluechtlinge-bundesweite-uebersicht/> [Stand: 04.02.2014, eingesehen am 31.05.2018].

Pro Asyl (2016): Integrationsgesetz in Kraft: Die Neuerungen im Überblick.
<https://www.proasyl.de/news/integrationsgesetz-in-kraft-die-neuerungen-im-ueberblick/>
[Stand: 10.08.2016, eingesehen am 31.05.2018].

Pro Asyl (2016): Sagt man jetzt Flüchtlinge oder Geflüchtete.
<https://www.proasyl.de/hintergrund/sagt-man-jetzt-fluechtlinge-oder-gefuechtete/>
[Stand: 01.06.2016, eingesehen am 13.08.2018].

Römhild, Regina (2011): Transnationale Migration und soziokulturelle Transformation: Die Kosmopolitisierung der Gesellschaft. Heinrich Böll Stiftung. Migrationspolitisches Portal. <https://heimatkunde.boell.de/2011/05/18/transnationale-migration-und-soziokulturelle-transformation-die-kosmopolitisierung-der> [Stand: 18.05.2011, eingesehen am 05.05.2018].

RP Online (2015): Rede auf dem CDU-Bundesparteitag. Angela Merkels „humanitärer Imperativ“. <https://rp-online.de/politik/deutschland/cdu-bundesparteitag->

angela-merkels-humanitaerer-imperativ_aid-9521289 [Stand: 14.12.2015, eingesehen am 31.07.2018].

Schiefer, David (2017): Wie gelingt Integration?. Asylsuchende über ihre Lebenslagen und Teilhabeperspektiven in Deutschland. http://www.boschstiftung.de/sites/default/files/documents/downloads/Wie_gelingt_Integration_Zusammenfassung_Studie_SVR.pdf [Stand: November 2017, eingesehen am 15.04.2018].

Schneider, Gerd/Toyka-Seid, Christiane (o.J.): Soziale Frage. https://www.hanisauland.de/lexikon/s/soziale_frage.html [Eingesehen am 01.08.2018].

Schroeder, Joachim (o.J.): Transnationale Perspektiven auf Migration, Arbeit und Bildung. https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/schroeder-j/files/transnationale_perspektiven_korrekturen1.pdf [Eingesehen am 05.05.2018].

Spiegel Online (2015): Flüchtlinge auf Ungarns Autobahnen. Dann eben zu Fuß. <http://www.spiegel.de/politik/ausland/fluechtlinge-in-ungarn-zu-fuss-unterwegs-mit-einem-treck-a-1051498.html> [Stand: 04.09.2015, eingesehen am 29.07.2018].

Spiegel Online (2015): Wien rechnet mit 100.000 Flüchtlingen aus Ungarn. <http://www.spiegel.de/politik/ausland/ungarn-fluechtlinge-duerfen-nach-deutschland-und-oesterreich-a-1051574.html> [Stand: 05.09.2015, eingesehen am 29.07.2018].

Spiegel Online (2015): ...denn sie wissen nicht, was sie wollen. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/gruener-parteitag-delegierte-bekennen-sich-zu-notwendigkeit-von-abschiebungen-a-1063923.html> [Stand: 21.11.2015, eingesehen am 29.07.2018].

Spiegel Online (2016): Das Scheitern des Lageso – das Protokoll. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/berlin-das-scheitern-des-lageso-eine-chronik-a-1074186.html>. [Stand: 27.01.2016, eingesehen am 29.07.2018].

Spiegel Online (2016): Egal wie es ausgeht <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-141826644.html>. [Stand: 23.01.2016, eingesehen am 31.07.2018].

Spiegel Online (2017): Die Pastoralisierung der Politik. Eine Kolumne von Jan Fleischhauer. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/katrin-goering-eckardt-als-nebenkanzlerin-die-pastoralisierung-der-politik-kolumne-a-1174803.html> [Stand: 02.11.2017, eingesehen am 29.07.2018].

Spiegel Online (2018): CSU-Vorstoß zu Zurückweisung von Asylbewerbern. Eine Idee gegen Merkel. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/csu-vorstoss-zu-zurueckweisung-eine-idee-gegen-angela-merkel-a-1211692.html> [Stand: 07.06.2018, eingesehen am 31.07.2018].

Spiegel Online (2018): CSU vs. Merkel. Sie müssen jetzt nur noch wollen. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/csu-vs-merkel-sie-muessen-nur-wollen-a-1215828.html> [Stand: 29.06.2018, eingesehen am 31.07.2018].

Spiegel Online (2018): Migrationspolitik in Portugal. Das Land, das mehr Flüchtlinge aufnehmen will. <http://www.spiegel.de/politik/ausland/portugal-das-eu-land-das-mehr-fluechtlinge-aufnehmen-will-a-1219192.html> [Stand: 25.07.2017, eingesehen am 31.07.2018].

Spiegel Online (2018): Orbán-Kritik an Merkel. „Niemand darf reingelassen werden“. <http://www.spiegel.de/politik/ausland/viktor-orban-kritisiert-angela-merkel-und-die-eu-fluechtlingspolitik-a-1220450.html> [Stand: 27.07.2018, eingesehen am 31.07.2018].

Sprachaufenthalt.Wordpress (2007): Sprachaufenthalt. <https://sprachaufenthalt.wordpress.com/2007/11/23/in-3-minuten-sein-sprachniveau-testen/> [Stand: 23.11.2007, eingesehen am 16.07.2018].

Stadt Heilbronn, Stabstelle Partizipation und Integration (2017): Informationen zu Siedlern und Spätaussiedlern. https://www.alzheimer-bw.de/fileadmin/AGBW_Medien/Dokumente/Projekte_Kooperationen/Bruecken_bauen/Hintergrundinformationen_Spaetaussiedler.pdf.

Statista.com (2018): Anzahl der Asylanträge in Deutschland nach Bundesländern im Jahr 2018. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/451902/umfrage/asylantraege-in-deutschland-nach-bundeslaendern/> [Eingesehen am 15.04.2018].

Study-In.de (o.J.): Deutschkenntnisse. https://www.study-in.de/pp_studyinde/de/studium-planen/voraussetzungen/deutschkenntnisse_26609.php [Eingesehen am 16.07.2018].

Sturzenhecker, Benedikt (o.J.): Partizipation in der Offenen Jugendarbeit. http://abafachverband.org/fileadmin/user_upload_2008/partizipation/DKHW_Sturzenhecker_Partizipation_OKJA_c3_1.pdf [Eingesehen am 03.06.2018].

Sturzenhecker, Benedikt (o.J.): Partizipation in der Offenen Jugendarbeit. <https://www.kinder-beteiligen.de/dnld/partizipationinderoffenenjugendarbeit.pdf> [Eingesehen am 03.06.2018].

Süddeutsche Zeitung (2015): Angela Merkel bei der Pressekonferenz. „Dann ist das nicht mehr mein Land“ [Stand: 15.09.2015, eingesehen am 29.07.2018].

Süddeutsche Zeitung (2018): Vier Jahre Ärger und kein Ende. <https://www.sueddeutsche.de/politik/bamf-skandal-chronologie-1.4002426> [Stand: 06.06.2018, eingesehen am 29.07.2018].

Tagesschau.de (2018): Ex-Freund von Maria vor Gericht. <https://www.tagesschau.de/inland/prozess-kandel-101.html> [Stand: 18.06.2018, eingesehen am 29.07.2018].

Tagesschau.de (2018): GroKo-Verhandlungen. Einigung beim Familiennachzug. <https://www.tagesschau.de/inland/familiennachzug-einigung-101.html> [Stand: 30.01.2018, eingesehen am 25.08.2018].

Tagesschau.de (2018): Reaktionen auf EU-Gipfel. Positiv, halbgar oder Schande?. <https://www.tagesschau.de/inland/reaktionen-eu-gipfel-103.html> [Stand: 29.06.2018, eingesehen am 31.07.2018].

TAZ (2016): Ton in Ton. <https://www.taz.de/!5346303/> [Stand: 30.10.2016, eingesehen am 29.08.2018].

TAZ (2018): Das Ende von 1968. <https://www.taz.de/!5479349/> [Stand: 02.02.2018, eingesehen am 29.08.2018].

Thimmel, Andreas/Friesenhahn, Günter (2008): Herausforderungen und Potenziale internationaler Jugendarbeit. Eröffnungsvortrag Zukunftskongress 23.-25. Juni in Bonn. https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/profiles/sozialwissenschaften/friesenhahn/Zukunftskongress_IJA__version_23.6.08.pdf [Stand: 23.06.2008, eingesehen am 03.03.2018].

Thomas, Alexander (2017): Vortrag: Internationale Jugendarbeit wirkt!- Internationale Begegnungsarbeit wirkt!. http://www.kontaktstelle-efbb.de/fileadmin/user_upload/4_infos-service/veranstaltungen/Fachvortrag_Prof-Thomas_8-11-17.pdf [Stand: 08.11.2017, eingesehen am 11.06.2017].

Universität Duisburg-Essen (o.J.): Bachelor-Master: Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DaZ-Modul). [https://zlb.uni-due.de/wiki/index.php?title=Bachelor-Master:Deutsch_f%C3%BCr_Sch%C3%BClerinnen_und_Sch%C3%BCler_mit_Zuwanderungs%2ADgeschichte_\(DaZ-Modul\)](https://zlb.uni-due.de/wiki/index.php?title=Bachelor-Master:Deutsch_f%C3%BCr_Sch%C3%BClerinnen_und_Sch%C3%BCler_mit_Zuwanderungs%2ADgeschichte_(DaZ-Modul)) [Eingesehen am 15.04.2018].

Universität Duisburg-Essen (o.J.): Studienangebote. Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (Bachelor). <https://www.uni-due.de/studienangebote/studiengang.php?id=61> [Eingesehen am 15.05.2018].

Universität Duisburg-Essen (2015): Modulhandbuch Bachelor. Bildungswissenschaften im Bachelor of Arts / Bachelor of Science für das Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Gültig ab dem Wintersemester 2015/16. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/studium/lehramt/bachelor/mh_bachelor_hrge_alle_ab_wise_15-17-09-2015.pdf, S.19 [Eingesehen am 15.04.2018].

Universität Duisburg-Essen (2018): Veranstaltungen zur Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft (ZuS)“ – Modul - Liste der

anrechenbaren Veranstaltungen im Wintersemester 2014/15. <https://www.uni-due.de/daz-daf/zus/veranstaltungenzusb.php> [Stand: 05.06.2018, eingesehen am 31.07.2018].

Universität Erlangen, Geschichtsdidaktik (o.J.): Aussiedler und Spätaussiedler. Deutsche Minderheiten aus Ost- und Mitteleuropa siedeln nach Deutschland. <http://www.geschichtsdidaktik.ewf.uni-erlangen.de/denkwerk-projekt-nuernbergs-migrationsgeschichte/04%20Aussiedler%20und%20Spaetaussiedler.pdf>, S.1.

Universität Hamburg (o.J.): Teilhabe. <https://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/slex/seitendvd/konzeptg/154/15467.htm> [Eingesehen am 03.06.2018].

Universität Köln (2009): Jugend(bilder) im Wandel. https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso22/File/7471_schulze/Einfuehrung%20-%20Jugendbilder%20im%20Wandel.pdf [Stand: Sommersemester 2009, eingesehen am 08.08.2018].

Universität Passau (2016): M.A. Kulturwirtschaft / International Culture and Business Studies. http://www.phil.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/Dekanat/Studiengangskoordination/Modulkataloge/Master/MA_ICBS_aktuell.pdf [Stand: Sommersemester 2016, eingesehen am 28.08.2018].

Universität Passau (2018): Philosophische Fakultät. Informationen zum Masterstudiengang Kulturwirtschaft / International Culture and Business Studies (M.A.). http://www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/Studieninteressierte/Studienangebot/Kuwi_MA.pdf [Stand: Februar 2018, eingesehen am 20.08.2018].

Universität Passau (2018): Modulkatalog Bildungswissenschaften. Masterstudiengang „Bildungs- und Erziehungsprozesse (Master of Education)“. http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/10.1_Modulkataloge_Bologna_II/Master_of_Education/EWS_MK_MEd_B2.pdf#page=6&zoom=auto,-219,569,S.9 [Stand: 05.03.2018, eingesehen am 15.04.2018].

Universität Passau (2018): Veranstaltungen für Studierende. <http://www.uni-passau.de/studium/service-und-beratung/zkk/veranstaltungen/fuer-studierende/> [Stand: 03.07.2018, eingesehen am 20.08.2018].

Universität Passau (2018): Zertifikat „Integration, Interkulturalität und Diversität“. <http://www.zlf.uni-passau.de/lehramt-studieren/master-of-education/alma-zertifikate/integration-interkulturalitaet-und-diversitaet/> [Stand: 03.04.2018, eingesehen am 15.04.2018].

Vo, Phu (2014): Vietnamesische Boat-People. <http://www.vietnam-aktuell.de/vietnamesische-boat-people-2/> [Stand: 14.02.2014, eingesehen am 05.05.2018].

Vogelsang, Lucas (2016): Das deutsche in der Wüste, eine optische Täuschung. <https://www.welt.de/reise/Fern/article150620082/Das-Deutsche-in-der-Wueste-eine-optische-Taeuschung.html> [Stand: 05.01.2016, eingesehen am 29.07.2018].

Welt.de (2016): Seehofer erklärt Obergrenze für alternativlos. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article158188553/Seehofer-erklaert-Obergrenze-fuer-alternativlos.html> [Stand: 16.09.2016, eingesehen am 29.08.2018].

Welt.de (2018): Kurz erteilte Conte Absage – Österreich nimmt keine Bootsflüchtlinge auf. <https://www.welt.de/politik/ausland/article179546048/Oesterreich-nimmt-keinen-der-450-durch-Frontex-geretteten-Fluechtlinge-auf.html> [Stand: 18.07.2018, eingesehen am 31.07.2018].

Welt.de (2018): Migranten überweisen fast 18 Milliarden Euro in Herkunftsländer. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article178507882/Geldtransfers-Migranten-ueberweisen-Milliarden-nach-Hause.html> [Stand: 30.06.2018, eingesehen am 31.07.2018].

Wirtschaftslexikon.co (2015): Postadoleszenz. <http://www.wirtschaftslexikon.co/d/postadoleszenz/postadoleszenz.htm> [Stand: 2015, eingesehen am 02.08.2018].

Worbs, Susanne/Bund, Eva/Kohls, Martin/von Gostomski, Christian Babka (2013): (Spät-)Aussiedler in Deutschland. Eine Analyse aktueller Daten und Forschungsergebnisse. Forschungsbericht 20. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. <http://lmdr.de/wp-content/uploads/2013/12/Spaetaussiedler-in-Deutschland-BAMF-Forschungsbericht-2013.pdf> [Stand: November 2013, eingesehen am 29.07.2018].

Zeit Campus (2017): „Heute wird einfach gute Stimmung gemacht“. Interview: Martina Kix. <https://www.zeit.de/campus/2017/04/selfies-kunstwissenschaft-wolfgang-ullrich-interview/seite-2> [Stand: 18.07.2018, eingesehen am 29.07.2018].

Zeit Online (2011): Der heilsame Schock. <https://www.zeit.de/2011/49/C-Pisa-Rueckblick> [Stand: 01.12.2011, eingesehen am 05.08.2018].

Zeit Online (2016): Merkel lehnt Seehofers Obergrenze ab. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2016-01/angela-merkel-fluechtlinge-obergrenze> [Stand: 04.01.2016, eingesehen am 31.07.2018].

Zeit Online (2016): Seehofer will Asyl auf 200.000 Flüchtlinge pro Jahr begrenzen. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2016-01/asylpolitik-fluechtlinge-obergrenze-horst-seehofer> [Stand: 03.01.2016, eingesehen am 31.07.2018].

Zeit Online (2016): Was geschah in Köln?.
<https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-01/koeln-silvester-sexuelle-uebergreifung-raub-faq> [Stand: 05.01.2016, eingesehen am 29.07.2018].

Zeit Online (2016): Wie Europa sein humanistisches Erbe verspielt.
<https://www.zeit.de/politik/2016-06/fluechtlinge-europa-humanismus-fluechtlingspolitik-menschenrechte> [Stand: 05.06.2016, eingesehen am 29.08.2018].

Zeit Online (2017): Warum fiel der falsche Flüchtling nicht auf?.
<https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2017-04/bundeswehr-terrorverdacht-festnahme-soldat/komplettansicht> [Stand: 27.04.2017, eingesehen am 29.07.2018].

Zeit Online (2018): Viktor Orbán will keine Asylbewerber in Ungarn aufnehmen.
<https://www.zeit.de/politik/deutschland/2018-07/besuch-berlin-viktor-orban-angela-merkel> [Stand: 05.07.2018, eingesehen am 29.08.2018].

Zugangsstudie.de (o.J.): Warum nicht?. Studie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren. <http://zugangsstudie.de/> [Eingesehen am 01.07.2018].

Videos:

Phoenix (2015): Die Russlanddeutschen – Auf der Suche nach Heimat. Youtube. Veröffentlicht am 15.03.2015. <https://www.youtube.com/watch?v=rLzxQYxaJXg> [Eingesehen am 27.04.2018].

ANHANG

ANHANG A: TABELLEN

Kategorie	Erläuterung	Zustimmung
<i>Selbstbezogene Eigenschaften und Kompetenzen</i>	Wirkungen zu den Bereichen, Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Selbstwirksamkeit.	63%
<i>Interkulturelles Lernen</i>	Perspektive eines anderen übernehmen können, sich dessen bewusst zu sein, dass es Unterschiede zwischen Kulturen gibt und ein vertieftes Wissen über die Eigen- und Fremdkultur haben.	62%
<i>Beziehung zum Gastland</i>	Förderung einer positiv-emotionalen Beziehung zum Gastland oder zur Gastregion und dessen/deren Bewohner*innen sowie die Zunahme an Interesse am Gastland/Gastregion und an anderen Kulturen.	60%
<i>Fremdsprache</i>	Förderung der Fremdsprachenkompetenz sowie des Interesses und der Bereitschaft, eine Fremdsprache zu sprechen, zu erleben und zu vertiefen.	53%
<i>Soziale Kompetenz</i>	Bewältigung von Gruppensituationen, Aufbau von Team- und Konfliktfähigkeit.	52%

<i>Offenheit, Flexibilität und Gelassenheit</i>	Ein größeres Maß an Offenheit gegenüber neuen Situationen und Personen und die Fähigkeit in ungewohnten Situationen gelassener und flexibler reagieren zu können.	51%
<i>Selbsterkenntnis/Selbstbild</i>	Selbstreflexion und eine Auseinandersetzung mit seinem Selbstbild, verbunden mit der Fähigkeit, sich selbst besser einschätzen zu können.	40%
<i>Kulturelle Identität</i>	Förderung der kulturellen Identitätsbildung durch Bewusstwerdung der eigenen kulturellen Prägung, Auseinandersetzung mit dem eigenen Deutsch-Sein und dessen Vor- und Nachteilen ⁹⁹¹ .	28%
<i>Aufbauende Aktivitäten</i>	Aufsuchen interkultureller Kontexte, Interesse an entsprechenden Programmangeboten, interkulturelle Kontaktaufnahme sowie ehrenamtlichen Engagement.	28%
<i>Ausbildung und Beruf</i>	Wirkungen der Austausch Erfahrungen auf Ausbildungsentscheidungen, Berufswahl und berufliche Entwicklung.	16%

Tabelle 1: Kategorien zu Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen⁹⁹²

⁹⁹¹ Aufgrund der Tatsache, dass die Interviews mit Jugendlichen geführt wurden, die nicht in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, wurde sich im Rahmen der Interviews auf die Länder bezogen, in denen die jeweiligen Interviewpartner*innen aufgewachsen sind.

⁹⁹² Thomas, A., Vortrag: Internationale Jugendarbeit wirkt!-Internationale Begegnungsarbeit wirkt!, S.3-4.

Hauptkategorie 1	Unterkategorien
Ich-Identität	Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein Verantwortungsbewusstsein Kritische Reflektion eigenen Denken und Handelns Anerkennung von interpersonellen Unterschieden

Tabelle 2: Hauptkategorie 1 und Unterkategorien

Hauptkategorie 2	Unterkategorien
Interkulturelle Handlungskompetenz	Wertfreie Wahrnehmung kulturell verankerter Verhaltens- und Denkperspektiven Reflexionsvermögen in Bezug auf eigen- und fremdkulturelle Referenzsysteme Offenheit für Lebenswelten anderer Personen

Tabelle 3: Hauptkategorie 2 und Unterkategorien

Hauptkategorie 3	Unterkategorien
Aufbauende Aktivitäten	Teilnahme an weiteren Aktivitäten und qualifizierenden Maßnahmen Initiierung von sozialem und ehrenamtlichen Engagements Stärkung gesellschaftlicher Mitverantwortung

Tabelle 4: Hauptkategorie 3 und Unterkategorien

Kompetenzart	Merkmale
Fachkompetenz	Wissen (Regeln, Begriffe, Definitionen) Zusammenhänge erkennen können in einer Disziplin erworbenes Wissen und Können sowie gewonnene Einsichten in Handlungszusammenhängen anwenden

	<p>können</p> <p>Wissen verknüpfen und zu sachbezogenen Urteilen heranziehen können</p>
Methodenkompetenz	<p>Arbeitsschritte zielgerichtet zu planen und anzuwenden</p> <p>rationell zu arbeiten</p> <p>Lernstrategien zu entwickeln</p> <p>unterschiedliche Arbeitstechniken und Verfahren sachbezogen und situationsgerecht anzuwenden (Hypothesen bilden, Arbeiten mit Modellen etc.)</p> <p>Informationen zu beschaffen (auch mittels Neuer Medien), zu speichern, in ihrem spezifischen Kontext zu bewerten und sachgerecht aufzubereiten</p> <p>Probleme und Problemsituationen zu erkennen, zu analysieren und flexibel verschiedene Lösungswege zu erproben und situationsgerecht Problemlöse-Strategien anzuwenden</p> <p>Ergebnisse zu strukturieren und zu präsentieren (Präsentationstechniken, Visualisierung, Medienwahl und -einsatz</p>

<p>Selbstkompetenz</p>	<p>Leistungsbereitschaft, das Erkennen und Einschätzen eigener Stärken und Schwächen die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen und entsprechend zu handeln, sich selbst Arbeits- und Verhaltensziele zu setzen zielstrebig und ausdauernd zu arbeiten Sorgfalt Selbstvertrauen und Selbständigkeit mit Mißerfolgen umgehen zu können die Bereitschaft, Hinweise anderer aufzugreifen Hilfe zu leisten und anzunehmen, Selbstkontrolle und -reflexion und Anstrengungsbereitschaft</p>
------------------------	---

<p>Sozialkompetenz</p>	<p>mit anderen gemeinsam zu lernen und arbeiten</p> <p>Verantwortung wahrzunehmen</p> <p>solidarisch und tolerant zu handeln</p> <p>anderen einfühlsam zu begegnen</p> <p>sich an vereinbarte Regeln zu halten, sich einordnen, aber auch leiten zu können</p> <p>offen auf andere zuzugehen, eine positive Grundhaltung anderen gegenüber zu haben</p> <p>partner- und situationsgerecht zu handeln,</p> <p>mit Konflikten angemessen umgehen zu können</p>
------------------------	--

Tabelle 5: Kompetenzarten⁹⁹³

⁹⁹³ Lehman, Gabriele/Nieke, Wolfgang (o.J.): Zum Kompetenz-Modell. <http://sinus.uni-bayreuth.de/fileadmin/sinusen/PDF/modul10/text-lehmann-nieke.pdf> [Eingesehen am 06.08.2018].

ANHANG B: INTERVIEWLEITFADEN EXPERT*INNENINTERVIEW EINS UND ZWEI

Fragenkomplex 1: Non-formale Bildung und ihre Wirkung

1. Non-formale Bildung ist deutschlandweit vor allem im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit verbreitet: Können Sie den Begriff non-formale Bildung und dessen zentrale Merkmale in Abgrenzung zur formalen Bildung erläutern?
2. Inwiefern lässt sich der Begriff non-formale Bildung zum informellen und interkulturellen Lernen abgrenzen? Wo liegen hier die Gemeinsamkeiten und Unterschiede?
 - a. Zum Teil besteht Verwirrung hinsichtlich der Bedeutung und Inhalt der Begriffe/Definitionen bzw. was sie konkret umfassen: Was denken Sie, wieso an dieser Stelle zum Teil noch Uneinigkeit herrscht?
3. Wieso hat sich die non-formale Bildungsmethode allgemein in der internationalen Kinder- und Jugendarbeit durchgesetzt? Was sind die zentralen Gründe dafür, dass sich die Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland vorrangig non-formaler Bildungsmethoden bedient?
4. Welche zentralen Vorteile sehen Sie in dem Ansatz bzw. der Verwendung non-formaler Bildungsmethoden?
 - a. Welche Nachteile können Sie noch erkennen?
 - b. Wo sehen Sie noch Potenziale hinsichtlich der Anwendung non-formaler Bildungsmethoden in Deutschland?

(Wo/In welchen Räumen sollten non-formale Bildungsmethoden noch stärker angewendet werden?)
5. Welche zentralen Kompetenzen werden im Rahmen von non-formaler Bildung gefördert und entwickelt?
 - a. Worin sehen Sie die Bedeutung dieser Kompetenzen in Bezug auf die Bewältigung des Alltags?
 - b. Welche Rolle spielen die gewonnenen Kompetenzen in der Beschäftigungsfähigkeit?

- c. Inwiefern vermag in Abgrenzung dazu die formale Bildung diese Kompetenzen zu fördern?

Fragenkomplex 1: Internationale Jugendarbeit in Deutschland

- 6. Die Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland hat sich vor allem ausgehend von den 1960er Jahren entwickelt:
 - a. Wo bzw. wann sehen Sie konkrete Meilensteine in der Entwicklung der Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland?
 - b. Wo mussten eventuell Rückschläge verzeichnet werden?
- 7. Nehmen wir insbesondere die politische Entwicklung seit 2013 ins Auge:
 - c. Können Sie einen Einblick darin geben, welche Diskurse die Kinder- und Jugendarbeit vor 2013 beeinflusst haben?
 - d. Inwiefern hat sich dieser Diskurs ab 2013 gewandelt? Was waren zentrale Gründe/Impulse dieser Entwicklung?
 - e. Wo sehen Sie hier Potenziale, Chancen aber auch Risiken für die deutsche Kinder- und Jugendarbeit?
- 8. Inwiefern ist Kinder- und Jugendarbeit für Sie auch politische Arbeit?

Fragenkomplex 3: Förderung gesellschaftliche Teilhabe über internationale Jugendarbeit

- 9. In aktuellen Studien und Projektformaten der Jugendbildung wird derzeit vermehrt als Zielstellung von der Förderung gesellschaftlicher Teilhabeprozesse gesprochen.
 - a. Wie definieren Sie gesellschaftliche Teilhabe?
 - b. Welche langfristigen Ziele werden mit gesellschaftlicher Teilhabe der Menschen innerhalb einer Gesellschaft verfolgt?
 - c. Woran zeigt sich gesellschaftliche Teilhabe und wie manifestiert sie sich im Alltag?
- 10. Inwiefern räumen Sie der non-formalen Bildung Chancen und Potenziale zur Entwicklung von Kompetenzen ein, die Kinder und Jugendliche zu gesellschaftlichen Teilhabeprozessen befähigen?

11. Was denken Sie, sind zentrale Grundpfeiler, welche gesellschaftliche Teilhabe in einer pluralisierten Gesellschaft möglich machen?
12. Ihrer Meinung nach: Inwiefern wurde die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe für alle Kinder und Jugendlichen in der deutschen Gesellschaft bis heute geschaffen?
13. Wo sehen Sie hier noch zukünftige Potenziale
14. Können Sie ein Best-Practice Beispiel nennen, worüber langfristige soziale Teilhabeprozesse im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit initiieren konnte?

Fragenkomplex 4: Internationale Jugendarbeit und Menschen mit Fluchterfahrung in Deutschland

15. Ein besonderes Augenmerk wird im Moment auf die Arbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung gelegt. Aus Ihrer persönlichen Perspektive: Wie würden Sie den derzeitigen (bildungs-)politischen Diskurs in Bezug auf Menschen mit Fluchterfahrung generell einordnen?
16. Bezugnehmend auf den vorangegangenen Fragekomplex: Was ist Ihrer Meinung nach von essentieller Bedeutung, um gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Fluchterfahrung in Deutschland zu ermöglichen?
 - a. Konnten Ihrer Meinung nach bereits Veränderungen bewirkt werden, die soziale Teilhabeprozesse von Menschen mit Fluchterfahrung gestärkt haben? Bzw.: Inwiefern konnten Voraussetzungen dafür in Deutschland bis jetzt geschaffen werden?
 - b. Wo sehen Sie noch Potenzial zu, um gesellschaftliche Teilhabe dieser Gruppe zukünftig zu stärken?
17. Welchen Beitrag kann die Kinder- und Jugendbildung sowie non-formale Bildung in Deutschland zur Klärung der besprochenen Fragestellungen in Bezug auf Menschen mit Fluchterfahrungen leisten?
 - a. Welche Ziele verfolgt die deutsche Kinder- und Jugendarbeit derzeit hinsichtlich ihrer Arbeit mit dieser Zielgruppe?
 - b. An welcher Stelle sehen Sie eventuelle Hürden, welche die Kinder- und Jugendarbeit mit ihren derzeitigen Mitteln nicht zu klären vermag?

- c. Wo sehen Sie Potenziale, um noch diese Hürden zu schließen? Was bedarf es dazu?
- d. Können Sie ein Best-Practice-Beispiel für ein (in Ihren Augen) erfolgreiches Bildungsprojekt im Bereich der Arbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung nennen?



ANHANG C: INTERVIEWLEITFADEN EXPERT*INNENINTERVIEW DREI

Fragenkomplex 1: Wirkung internationaler Jugendarbeit auf persönlichkeitsprägende Kompetenzen der Teilnehmer*innen

1. Aus dem eben Geschilderten wird deutlich, dass Sie über einen sehr umfangreichen Erfahrungsschatz im Bereich internationale Jugendbildung verfügen. Wie Sie bereits erzählt haben, waren Sie auch an Evaluationsstudien zu internationalen Jugendbegegnungsprojekten beteiligt bzw. damit beauftragt. Auf Ihrer bisherigen Erfahrung basierend: Worin sehen Sie die zentralen Vorteile bezüglich der Persönlichkeitsentwicklungspotenziale über internationale Jugendbegegnungen beziehungsweise non-formale Bildungsmethoden?

Fragenkomplex 2: Forschungsstudie von Thomas (2006) zu Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*innen

2. In der Forschungsstudie zu *Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer*, welcher unter anderem von Alexander Thomas durchgeführt und veröffentlicht wurde, generierten die Forscher*innen elf Kategorien, die sich langfristig auf die Persönlichkeitswirkung der Teilnehmenden auswirkte. Diese lauten wie folgt:
 - selbstbezogene Eigenschaften und Kompetenzen (z.B. Selbstbewusstsein, -vertrauen)
 - Offenheit, Flexibilität und Gelassenheit
 - Selbsterkenntnis/Selbstbild (Selbstreflexion)
 - soziale Kompetenz
 - interkulturelles Lernen
 - kulturelle Identität
 - Beziehungen zum Gastland/-region

- Fremdsprache
- aufbauende Aktivitäten (Teilnahme an weiteren Programmen, ehrenamtliche Aktivitäten)
- Ausbildung und Beruf
- Kontakte

Aus Ihrer heutigen Sicht: Schließen diese Bereiche die zentralen Wirkungen internationaler Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden ein?

Fragenkomplex 3: Aktuelle Ziele der internationalen Jugendarbeit

3. In einem Beitrag zum Thema „Braucht der europäische Jugendbereich ein neues Konzept für interkulturelles Lernen?“, äußerte der Autor zwei Kritikpunkte hinsichtlich europäischer Jugendbildungsprogramme. So sprach er zum einen davon, dass nur wenige Jugendliche „aus beschränkten Kreisen“ erreicht werden. Zum anderen kritisierte er, dass die Europäische Kommission ihre Pflicht gegenüber der interkulturellen politischen Bildung weitestgehend nicht erfüllt hat, indem Projekte im Bereich Erasmus+ Jugend in Aktion auf eine Eingliederung in den Arbeitsmarkt ausgerichtet sind: Wie stehen Sie dazu?
 - a. Konnten bis heute mehr Jugendliche erreicht werden, die bisher innerhalb der Projekte noch unterrepräsentiert waren?
 - b. Welche sind das?
 - c. Worin sehen Sie eine Gefährdung hinsichtlich der Ausrichtung europäischer Jugendbegegnungsprojekte und in Bezug auf eine Eingliederung der Teilnehmer*innen in den Arbeitsmarkt?

Fragenkomplex 4: Gegenwärtige Entwicklungen im Feld in Bezug auf die Teilhabe von Jugendlichen mit Fluchterfahrung in der internationalen Jugendarbeit

4. In dem eben genannten Beitrag sprach der Autor auch davon, dass interkulturelle Bildung oder interkulturelles Lernen, auf welcher ein Hauptaugenmerk der internationalen Jugendarbeit liegt, auch stets politische Bildung ist, welche auf

gegenwärtige politische Diskurse Bezug nimmt sowie die Teilnehmenden dazu befähigen soll, diese kritisch zu hinterfragen und sich dazu zu äußern.

- a. Sehen Sie dieses Ziel in aktuellen Formaten der internationalen Jugendarbeit erreicht?
- b. Ferner sprach der Autor davon, dass soziale Veränderungen zur übergreifenden Zielsetzung der interkulturellen politischen Bildung gemacht werden sollte. Inwiefern geht die internationale Jugendarbeit auf aktuelle soziale Veränderungen ein?
- c. Andreas Thimmel sprach in seiner Veröffentlichung 2015 zum Thema „Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft“ davon, dass speziell Jugendliche mit Fluchterfahrung bisher nur unzureichend ins Blickfeld der Jugendarbeit aufgenommen wurden: Wie stehen Sie hierzu?
 - i. Konnten Sie hierzu Veränderungen feststellen?
 - ii. Welche Chancen und Herausforderungen sehen Sie dahingehend?

ANHANG D: INTERVIEWLEITFADEN EINZELINTERVIEWS

Fragenkomplex 1: Soziodemografischer Hintergrund

1. Alter, Geschlecht, Herkunftsland
2. Wie sah dein Bildungs- und Arbeitsweg aus bevor du nach Deutschland gekommen bist?

Fragenkomplex 2: Erfahrungen in Deutschland

3. Seit wann bist du in Deutschland?
4. Wie lautet dein derzeitiger Aufenthaltsstatus?
5. Was war der Hauptgrund/die Hauptgründe, weshalb du nach Deutschland gekommen bist?
6. Was hast du seit deiner Ankunft in Deutschland gemacht?
 - a. Welchen Stellenwert hat das Erlernen der deutschen Sprache für dich? Oder warum ist es für dich wichtig, die Sprache zu lernen? (Kategorie Thomas (2006): Fremdsprache)
7. Welche Kontakte hast du seit deiner Ankunft in Deutschland aufgesucht, um beispielsweise dein Netzwerk auszubauen? (Kategorie Thomas (2006): aufbauende Aktivitäten)
 - a. Hat diese Erfahrung Einfluss auf deine berufliche Entwicklung genommen? (Kategorie Thomas (2006): Ausbildung und Beruf)
 - b. Wie stark pflegst du zum jetzigen Zeitpunkt diese Kontakte noch? (Kategorie Thomas (2006): Kontakte)
8. Wie stehst du dazu, dich ehrenamtlich in Vereinen, Organisationen etc. zu engagieren?

Falls der/die Interviewpartner*in darüber berichtet, dass er/sie sich ehrenamtlich engagiert:

- a. Welche sind die zentralen Gründe, die dich zu dieser Entscheidung bewogen haben, dich ehrenamtlich zu engagieren?

- b. Gibst es bestimmte Aspekte (Erfahrungen), die du als besonders positiv oder negativ mit der Arbeit in Vereinen/Organisationen verbindest?
- c. Haben sich durch die Arbeit sinnstiftende Kontakte/Verbindungen ergeben, die sich positiv auf deine sozial-berufliche Entwicklung ausgewirkt haben?

Kategorie 3: Persönlichkeitsentwicklung

9. Welche Erlebnisse gab es, die dir dabei geholfen haben, selbstständiger zu werden und ein stärkeres Selbstvertrauen zu entwickeln? (Kategorie Thomas (2006): selbstbezogene Eigenschaften und Kompetenzen)
10. Welche persönlichen Veränderungen konntest du seit deiner Ankunft in Deutschland bei dir selbst bemerken?
 - a. Oder erinnerst du dich an bestimmte Erlebnisse, die dazu geführt haben, dass du neuen Situationen offener gegenüber stehst oder auf ungewohnte Situationen gelassener und flexibler reagierst? (Kategorie Thomas (2006): Offenheit, Flexibilität, Gelassenheit)
11. Gibt es ein Beispiel, wo du gemerkt hast, dass du dich nun besser in Gruppensituationen zurechtfindest? (Kategorie Thomas (2006): soziale Kompetenz)
 - a. Kannst du ein Beispiel nennen wo du gemerkt hast, dass du besser mit Konflikten umgehen kannst?
12. Kannst du dich an eine Situation erinnern, in der du dir deiner eigenen kulturellen Prägung oder Identität (z.B. dem Syrisch-Sein) bewusster geworden bist? Oder gab es bestimmte Situationen, die dich dazu angeregt haben, dich damit auseinanderzusetzen? (Kategorie Thomas (2006): kulturelle Identität)
13. Gab es bestimmte Erlebnisse in Deutschland (nach deiner Ankunft oder allgemein in Bezug auf das Leben in Deutschland), die dir als besonders positiv oder negativ in Erinnerung geblieben sind? (Kategorie Thomas (2006): Beziehung zu Deutschland)
 - a. Inwiefern haben diese Erlebnisse deine (emotionale) Beziehung/Einstellung zu Deutschland verändert?

14. Gab es Situationen, die dich dazu angeregt haben, dich stärker mit dir selbst auseinanderzusetzen? (Kategorie Thomas (2006): Selbsterkenntnis/Selbstbild)
15. Aufbauend auf das Erlebte, was so soeben geschildert hast: Fällt es dir nun eventuell leichter oder gar schwerer, mit kulturellen Unterschieden umzugehen oder dich in andere Personen hineinzusetzen? (Kategorie Thomas (2006): Interkulturelles Lernen)
- Welchen Einfluss hatten die geschilderten Erlebnisse auf deine persönliche Entwicklung?
 - Inwiefern ist bist du dir deiner eigenen Identität dadurch bewusster geworden?
 - Inwiefern fühlt sich dieser Prozess als bereits abgeschlossen für dich an?

Kategorie 4: Teilnahme an non-formalen Bildungsprojekten

16. Wann und wie lange hast du an einem non-formalen Bildungsprojekt(en) teilgenommen?
17. Um was für ein Projektformat handelte es sich?
18. War es das erste Mal, dass du an einem non-formalen Bildungsprojekt teilgenommen hast?
19. Wie bist du darauf aufmerksam geworden? Was war der Auslöser deiner Teilnahme?
20. Gab es bestimmte Situationen, die für dich überraschend oder unerwartet waren?
- Wie hast du darauf reagiert?
 - Hat dich diese Erfahrung auch nach Ende des Projektes beeinflusst?
21. Welchen Einfluss hatte die Teilnahme an dem Projekt auf deine persönliche Entwicklung?
- Konntest du eine Veränderung hinsichtlich deiner Fähigkeiten im Bereich Teamfähigkeit, Selbstbewusstsein, Präsentations- und Kommunikationsfähigkeiten sowie Organisations- und Konfliktmanagement erkennen?
 - Inwiefern konntest du deine Sprachkenntnisse verbessern?
 - Welche Bedeutung hatte das Projekt für dich?

22. Wenn du daran denkst, was du vor und nach dem Projekt gemacht hast, welche Veränderungen hast du bemerkt?
- a. Gab es dahingehend Veränderungen in deiner
 - i. persönlichen,
 - ii. sozialen
 - iii. und beruflichen Orientierung?
23. Inwiefern waren Inhalte für deinen Alltag bzw. deine berufliche Orientierung relevant?
- a. Beziehungsweise dein gesellschaftliches Engagement?
24. Hast du noch Kontakt zu Teilnehmern des Projektes?



ANHANG E: LEBENSLAUF NADINE KAIATZ

Persönliche Informationen

Name: Nadine Kaiatz
Geburtsdatum: 13.01.1989
E-Mail-Adresse: nadine.kaiatz@googlemail.com
Telefonnummer: +49 176 835 366 65
Adresse: Jordanstraße 15, 40477 Düsseldorf

Praktische Erfahrungen

Seit 01/18 **Deutsch-Türkische Jugendbrücke gGmbH**
Projektreferentin, Düsseldorf

10/17 - 01/18 **Rohde&Schwarz Cybersecurity**
Werkstudentin im Eventmanagement, Leipzig

10/15 - 09/17 **Zuhause e.V. – Verein zur gesellschaftlichen
Integration von Zuwanderern**
Assistenz der Geschäftsleitung, Leipzig

06/16 - 09/16 **Bosch Turkey and Middle East**
Forschungspraktikum in Kooperation mit der ICUnet.AG
und der Türkisch-Deutschen Universität, Istanbul

02/15 - 10/15 **IBG – Internationale Begegnung in
Gemeinschaftsdiensten**
Fortbildung: Kompetenz International, Stuttgart

07/12 - 08/15 **Unister.de**
Werkstudentin, Customer Service und Marketing, Leipzig

07/10 - 10/11 **Energy Sachsen + Mephisto 96.6**
Dreimonatige Praktika in der Redaktion, Leipzig

05/08 - 09/08 **Rosamar Garden Resort**
Rezeptionistin, Girona

Bildungsweg

Seit 09/13 **Universität Passau | Türkisch-Deutsche Universität
Istanbul**
M.A. Kulturwirtschaft/International Cultural and
Business Studies und Interkulturelles Management

10/09 - 09/13 **Universität Leipzig**
B.A. Kulturwissenschaften

Sprachen

Muttersprache: Deutsch
C1: Englisch und Spanisch
B1: Französisch und Portugiesisch
A1: Türkisch