

Kathrin Zupan B.A.

# **Situation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Schulen und Heimen in Kärnten**

## **MASTERARBEIT**

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

Studium: Masterstudium Sozial- und Integrationspädagogik

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

### **Begutachter**

Ao.Univ.-Prof.i.R. Dr. Vladimir Wakounig

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Klagenfurt, November 2018

# Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere an Eides statt, dass ich

- die eingereichte wissenschaftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe,
- die während des Arbeitsvorganges von dritter Seite erfahrene Unterstützung, einschließlich signifikanter Betreuungshinweise, vollständig offengelegt habe,
- die Inhalte, die ich aus Werken Dritter oder eigenen Werken wortwörtlich oder sinngemäß übernommen habe, in geeigneter Form gekennzeichnet und den Ursprung der Information durch möglichst exakte Quellenangaben (z.B. in Fußnoten) ersichtlich gemacht habe,
- die eingereichte wissenschaftliche Arbeit bisher weder im Inland noch im Ausland einer Prüfungsbehörde vorgelegt habe und
- bei der Weitergabe jedes Exemplars (z.B.: in gebundener, gedruckter oder digitaler Form) der wissenschaftlichen Arbeit sicherstelle, dass diese mit der eingereichten digitalen Version übereinstimmt.

Mir ist bekannt, dass die digitale Version der eingereichten wissenschaftlichen Arbeit zur Plagiatskontrolle herangezogen wird.

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

Villach, am 22.11.2018



# Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen voran Ao.Univ.-Prof.i.R. Dr. Vladimir Wakounig für seine Betreuung danken, die für die Entstehung der Masterarbeit maßgeblich war. Er ist mir stets mit Ratschlägen, Hilfestellungen und aufmunternden Worten zur Seite gestanden. Besonderen Einfluss auf das Endergebnis haben seine nachhaltigen Anmerkungen in meinen Entwürfen gehabt.

Des Weiteren gilt mein Dank allen DAZ-Lehrer/innen und Betreuerinnen, die sich für ein Interview zur Verfügung gestellt und meine Fragen ausführlich beantwortet haben. Ohne sie wäre eine so umfassende Bearbeitung des Themas nicht möglich gewesen.

Nicht zu vergessen ist der Dank an meine Familie und insbesondere an meine Eltern. Sie sind für mich in meinem Leben und in jeder Phase des Schreibprozesses eine wichtige mentale und emotionale Stütze.

Abschließend möchte ich mich bei Manuela Lepuschitz-Bernhardt für die Korrekturarbeiten an meiner Arbeit bedanken. Sie hat ihr den letzten Feinschliff verpasst.

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	7
2	Gesellschaftlicher Kontext.....	10
	<b>2.1. Begriffsbestimmungen .....</b>	<b>10</b>
	2.1.1. Migration.....	10
	2.1.2. Flucht.....	12
	2.1.3. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge .....	13
	<b>2.2. Zahlen und Fakten.....</b>	<b>14</b>
	<b>2.3. Phänomen: Flucht .....</b>	<b>16</b>
	2.3.1. Geschichtliches .....	16
	2.3.2. Umgang in der Europäischen Union.....	18
	2.3.3. Notwendigkeiten .....	20
3	Rechtliche Situation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Österreich .....	22
	<b>3.1. Asylverfahren.....</b>	<b>22</b>
	<b>3.2. Grundversorgung .....</b>	<b>23</b>
	<b>3.3. Unterbringung.....</b>	<b>25</b>
4	Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge und Bildung.....	27
	<b>4.1. Schulpflichtig.....</b>	<b>27</b>
	<b>4.2. Nicht schulpflichtig .....</b>	<b>29</b>
	<b>4.3. Chancen und Schwierigkeiten.....</b>	<b>30</b>
5	Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge und Betreuung .....	32
	<b>5.1. Besonderheiten und Herausforderungen.....</b>	<b>32</b>
	5.1.1. Sicherheit & Normalität.....	32
	5.1.2. Traumatisierungen.....	33
	5.1.3. Jugendphase & Identitätsfindung .....	35
	5.1.4. Psychologische Unterstützung oder Therapie .....	35
	5.1.5. Religion .....	36
	5.1.6. Sprache .....	36

<b>5.2. Probleme</b> .....	<b>37</b>
5.2.1. Ressourcenknappheit.....	37
5.2.2. Heimwechsel .....	37
5.2.3. Obsorge.....	38
<b>5.3. Chancen</b> .....	<b>39</b>
<b>5.4. Anforderungen</b> .....	<b>40</b>
5.4.1. Betreuer/innen .....	40
5.4.2. Bezugsbetreuung .....	41
5.4.3. Umgang mit Konflikten .....	41
5.4.4. Spezifika der Zielgruppe .....	42
5.4.5. Zusammenarbeit zwischen Heim und Schule.....	43
<b>6 Empirischer Teil</b> .....	<b>44</b>
<b>6.1. Forschungsmethode</b> .....	<b>44</b>
6.1.1. Expert/innen-Interviews .....	44
6.1.2. Reflexive Grounded Theory nach Franz Breuer .....	47
<b>6.2. Auswertung: Interviews der DAZ-Lehrer/innen</b> .....	<b>58</b>
6.2.1. „Wer ist das? Was ist das? Warum ist das?“ (L5 Z20) .....	61
6.2.2. Versuche und Nicht-Versuche einer institutionellen und gesellschaftlichen Integration .....	62
6.2.3. Lehrer/in als Bezugsperson.....	67
6.2.4. Konflikte unter den Schüler/innen mit Fluchtgeschichte .....	69
6.2.5. Getrennte Beschulung.....	70
6.2.6. DAZ-Unterricht am Limit .....	72
6.2.7. Alphabetisierung.....	75
6.2.8. Regelunterricht .....	76
6.2.9. Heime der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge.....	79
6.2.10. Zusammenarbeit zwischen Schule und Heim.....	82
6.2.11. Traumatisierungen & emotionale Instabilität.....	83
<b>6.3. Auswertung: Interviews der Betreuer/innen</b> .....	<b>86</b>
6.3.1. Lage und Ausstattung der Heime .....	89
6.3.2. Tagesstruktur.....	90
6.3.3. Schulbesuch .....	93
6.3.4. Schulische Unterstützung im Heim.....	95
6.3.5. Zusammenarbeit zwischen Schule und Heim.....	97

6.3.6.	Integration durch die Schule – Anzahl entscheidet? .....	101
6.3.7.	Über Sportvereine zu sozialer Teilhabe.....	103
6.3.8.	Suche nach Anknüpfungspunkten in der Gesellschaft .....	103
6.3.9.	Zukunftsperspektive .....	106
6.3.10.	Traumatisierungen und emotionale Stabilität .....	108
6.3.11.	Sozialpädagogische Arbeit als Betreuerin von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen .....	111
7	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	114
8	Ausblick für die Praxis.....	122
8.1.	<b>Verbesserungen der Betreuungssituation .....</b>	<b>122</b>
8.2.	<b>Integration statt Ausgrenzung an den Schulen .....</b>	<b>123</b>
8.3.	<b>Fokus auf Kompetenzen .....</b>	<b>123</b>
8.4.	<b>Regeln, Rituale, Religion .....</b>	<b>124</b>
8.5.	<b>Sport und Freizeitgestaltung .....</b>	<b>125</b>
8.6.	<b>Psychohygiene für Bezugspersonen.....</b>	<b>126</b>
8.7.	<b>Fazit .....</b>	<b>126</b>
9	Literaturverzeichnis.....	128

# 1 Einleitung

Im Jahr 2015 gab es in Österreich 89.098 Asylanträge (vgl. Bundesministerium für Inneres 2015: 3), davon waren 8.277 Anträge von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (vgl. ebd.: 10). Medienberichten und politischen Debatten zufolge bedeuteten diese Zahlen eine große Überforderung für die bestehenden Unterstützungssysteme in Österreich. Dementsprechend war das oberste Ziel, die Flüchtlinge in Österreich zu verteilen und Quartiere für alle zu finden. Daher eröffneten in Kärnten Heime für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. In einem dieser Heime trat ich meinen ersten Job als Sozial- und Integrationspädagogin an. Die gewonnenen Erfahrungen veranlassten mich, meine Masterarbeit zu diesem Thema zu schreiben. Ao.Univ.-Prof.i.R. Dr. Vladimir Wakounig erklärte sich bereit, mich dabei als Betreuer zu begleiten. Anfänglich wollte ich die belastenden Eindrücke verarbeiten. Mit der Zeit ging es zunehmend darum, die besten Bedingungen für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in den Heimen und den Schulen herauszufinden. Die anleitende Forschungsfrage lautete daher: **Wie sieht die Situation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Schulen und Heimen in Kärnten aus?**

Das Ziel der Masterarbeit ist, die Forschungsfrage umfassend zu beantworten, um von den Erkenntnissen ausgehend Veränderungen für die Praxis anzuregen. Der theoretische Teil dient dazu, ein Vorwissen zu erarbeiten. Daher widmet sich dieser den rechtlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie den Regelungen der Unterbringung und Beschulung, denen unbegleitete minderjährige Flüchtlinge unterlagen. Außerdem gilt es herauszuarbeiten, was diese Jugendlichen zu einer spezifischen Zielgruppe der Sozial- und Schulpädagogik werden lässt.

Mit Hilfe dieses Vorwissens zielt der empirische Teil darauf ab, die realen Lebensbedingungen von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen zu erforschen. Dazu werden Expert/innen-Interviews mit DAZ-Lehrer/innen und Betreuerinnen<sup>1</sup> geführt. Die Interviewpartner/innen sind wichtige Bezugspersonen für die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge und können unmittelbar Auskunft über die Situation der Jugendlichen geben. Die Interviewleitfäden konzentrieren sich thematisch auf die Möglichkeiten der Integration und der Zukunftsperspektive, auf die

---

<sup>1</sup> Für die Interviews mit dem Betreuungspersonal haben sich ausschließlich Frauen zur Verfügung gestellt.

Zusammenarbeit zwischen Schule und Heim, auf mögliche Verbesserungs- und Veränderungsvorschläge sowie auf traumatische Erlebnisse der Jugendlichen.

Nach der Durchführung und Transkription der Interviews werden diese angelehnt an die Reflexive Grounded Theory nach Franz Breuer ausgewertet. In den gewonnenen Kategorien, die in getrennten Auswertungen der Interviews mit den DAZ-Lehrer/innen und den Betreuerinnen präsentiert werden, werden Vergleiche angestellt und Regelmäßigkeiten und Ausnahmen erkannt. Das führt dazu, dass abschließend die Ergebnisse zusammengefasst werden können, weil Schwerpunkte deutlich werden. Bezugnehmend auf die anfängliche Intention, Vorschläge für eine Verbesserung der praktischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen zu liefern, bildet der Ausblick auf die Praxis den Abschluss.

Im nun folgenden, zweiten Kapitel wird der gesellschaftliche Kontext erarbeitet. Dazu werden die Begriffe Migration, Flucht und unbegleitete minderjährige Flüchtlinge geklärt und wichtige Zahlen und Fakten in diesem Zusammenhang präsentiert. Des Weiteren wird das Thema Flucht historisch aufgearbeitet und in einen aktuellen politischen und gesellschaftlichen Zusammenhang gebracht.

Das dritte Kapitel befasst sich mit der rechtlichen Situation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Es zeigt auf, wie Asylverfahren ablaufen, welche Bedingungen in der Grundversorgung herrschen und wie die geflüchteten Jugendlichen untergebracht werden.

Das vierte Kapitel bezieht sich erstmalig auf den schulischen Aspekt. Dazu werden die Unterschiede zwischen schulpflichtigen und nicht schulpflichtigen unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen erarbeitet. Des Weiteren werden Chancen und Schwierigkeiten in diesem Zusammenhang diskutiert.

Im fünften Kapitel geht es um die Betreuung der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in den Unterbringungen. Dabei werden die Spezifika dieser Jugendlichen als Zielgruppe der Sozialpädagogik untersucht. Zu den Themen zählen Herausforderungen, wie Traumatisierungen oder sprachliche Barrieren, Mängel, insbesondere die Ressourcenknappheit, Chancen und Anforderungen an die Betreuer/innen.

Das sechste Kapitel umfasst den empirischen Teil dieser Masterarbeit. Darin wird zuerst die Forschungsmethode vorgestellt. Anschließend folgen die getrennten Auswertungen der Interviews mit den DAZ-Lehrer/innen und den Betreuerinnen.



Den Abschluss des empirischen Teils bilden das siebte und achte Kapitel. Während das siebte Kapitel die Ergebnisse zusammenfasst und Schwerpunkte präsentiert, widmet sich das achte Kapitel möglichen Verbesserungsvorschlägen für die Praxis.

## **2 Gesellschaftlicher Kontext**

Dieses Kapitel nähert sich den Begriffen Migration, Flucht und unbegleitete minderjährige Flüchtlinge an. Es präsentiert aktuelle Zahlen und Fakten in diesem Zusammenhang. Das Thema Flucht wird zuerst historisch beleuchtet, um sich anschließend den aktuellen Debatten in der Europäischen Union und unberücksichtigten Notwendigkeiten zu widmen.

### **2.1. Begriffsbestimmungen**

Die Begriffsbestimmungen dienen dazu, die Themen Migration, Flucht und unbegleitete minderjährige Flüchtlinge einzuleiten. Dabei wird von einer strengen Definition und einer klaren Trennung zwischen Migration und Flucht Abstand genommen. Die folgenden Unterkapitel klären, warum.

#### **2.1.1. Migration**

Josef Hochgerner versteht unter Migration allgemein die Veränderung des Lebensmittelpunktes von Individuen. Menschen migrieren aufgrund eines Drucks oder Zwangs oder auch freiwillig, meist um die Lebensqualität zu verbessern. Wie Migration wahrgenommen und angenommen wird, ist historisch gewachsen. Außerdem wird der Umgang damit auch von der politischen, sozialen und wirtschaftlichen Situation eines Landes beeinflusst (vgl. Hochgerner 2011: 161 ff.).

Christian Jäggi beschreibt Migration detaillierter als einen Oberbegriff für eine Wanderbewegung, bei der Menschen ihren Lebensraum geographisch verändern. Es kann sich dabei um Arbeitsmigration, Flucht, temporäre Migration und vieles mehr handeln. Die Wanderung kann regional, international oder sogar interkontinental sein. Die Migration beeinflusst das Individuum, seine Nachkommen sowie das Herkunfts- und Einwanderungsland (vgl. Jäggi 2016: 4 ff.). Klimaveränderungen und Naturkatastrophen spielen zunehmend eine Rolle für die Migrationszahlen. Für die kommenden vierzig Jahre gibt es Schätzungen, dass es zu zwischen 25 Millionen und einer Milliarde Flüchtlinge aufgrund von klimatischen Veränderungen kommen wird (vgl. ebd.: 8).

Die Entscheidung für die Migration wird entweder aufgrund einer individuellen oder familiären Situation, aufgrund von sozialen, kulturellen oder ökonomischen Gegebenheiten oder aufgrund von politischen und rechtlichen Bedingungen getroffen. Jäggi (ebd.: 13) spricht von einer „Risiko-Investition“, denn meist wird ein

Familienmitglied in die Emigration geschickt, um den Familienunterhalt und die Lebenssituation der gesamten Familie zu verbessern. Das Bewusstsein für das Risiko ist gegeben, wohingegen die soziale Belastung durch die Trennung meist unterschätzt wird. Staaten mit umfassenden Sozialsystemen sind dabei besonders für schlecht qualifizierte Migrant/innen attraktiv. Hoch qualifizierte Migrant/innen bringen hingegen Vorteile für die Einwanderungsländer (vgl. ebd.: 12 f.).

Eng mit der Migration verbunden ist die Globalisierung (vgl. ebd.: 15). „Globalisierung bedeutet zuerst einmal die Zunahme von grenzüberschreitenden, wirtschaftlichen Interaktionen und eine zunehmende Vernetzung von Volkswirtschaften über die Landesgrenzen hinweg. Unbestritten ist auch, dass die Globalisierung einen historischen Prozess darstellt, der zeitweise stärker und zeitweise schwächer vorhanden ist.“ (ebd.: 13)

Auch Franz Nuscheler erkennt den Einfluss der zunehmenden Globalisierung auf die Migration und die Migrationsbewegungen. Die Verkehrswege werden kürzer und die Menschen mobiler, sofern sie sich das Reisen leisten können. Die Produktion von Gütern wird in Entwicklungsländer ausgelagert, um Kosten zu sparen. Die Binnenmigration zu den Produktionsstätten wird verstärkt und viele Arbeitsmigrant/innen mit geringen Qualifikationen dienen den Industrieländern als billige Arbeitskräfte. Außerdem bemühen sich die Industrienationen um die hoch qualifizierten Arbeitskräfte, was zu einem Verlust an Humankapital in den Entwicklungsländern führt. Denn viele Hochqualifizierte bleiben in den Einwanderungsländern. Die Entwicklungsländer verarmen zunehmend, während die Industrieländer ihren Wohlstand erhöhen (vgl. Nuscheler 2004: 36 f.).

Christian Jäggi beschreibt neben diesen negativen Auswirkungen von Migration und Globalisierung auch eine mögliche positive, da die Migrierenden Wissen und Geld in ihre Herkunftsländer transferieren. Er nimmt an, dass sich auf lange Sicht die Einkommensunterschiede zwischen Ein- und Auswanderungsländern verringern und die Migration aus den Entwicklungsländern abnimmt (vgl. Jäggi 2016: 17 f.).

„Auch im Lebensbereich von rund 175 Millionen Menschen, die als internationale Migrant/innen gelten, befördert die Globalisierung gleichzeitig In- und Exklusionen, Universalisierung und Segmentierung; sie entgrenzt Räume und verstärkt gleichzeitig Grenzkontrollen; sie denationalisiert Märkte für Kapital, Waren und Dienstleistungen, renationalisiert und europäisiert aber die Bewegungs- und Handlungsspielräume von Menschen.“ (Nuscheler 2004: 223) Internationale Migration entsteht erst durch die

Grenzziehungen zwischen Staaten. Begründet werden diese häufig mit mehr oder weniger konstruierten sozialen Unterschieden. Die Globalisierung und der soziale Wandel drängen aber zunehmend zu einer Öffnung der Grenzen. Positives Beispiel dafür ist die Europäische Union (vgl. Hochgerner 2011: 164).

Diese Internationalisierung löst ethnisch homogene Nationen zunehmend auf. In Folge rücken Nationalismus und Rassismus näher zusammen (vgl. Bozay 2011: 297). „Der ‚ethnische Nationalismus‘ strebt ethnische Gemeinsamkeit als Grundlage staatlicher Organisation an.“ (ebd.: 298) Damit im Zusammenhang steht der Begriff Volk, der die Mehrheitsbevölkerung zu einem gemeinsamen Wir macht und auf eine Homogenität verweist. Dieser Nationalismus will eine angenommene ethnisch homogene Nation zu erhalten und Macht dementsprechend zu verteilen. Die ethnische Zugehörigkeit wird naturalisiert und dient als Ausschließungsmechanismus. Migrant/innen sind demnach nicht dem Volk zugehörig und werden aufgrund dessen bei der Verteilung der Ressourcen nicht berücksichtigt. Das bezeichnet Kemal Bozay als Rassismus (vgl. ebd.: 298 f.).

### **2.1.2. Flucht**

Die Fluchtgründe sind vielfältig und reichen von Kriegen und Verfolgung, über Klimakatastrophen bis hin zur Armut. Die Herkunftsländer verlieren dadurch häufig wichtiges, gut ausgebildetes Humankapital und werden zunehmend destabilisiert. Der Fluchtversuch erklärt sich durch den Wunsch auf ein besseres, sicheres Leben und die Hoffnung auf gute Ausbildungs- und Arbeitsplätze. Die Aufnahmeländer sorgen sich dabei häufig um ihre Sozialsysteme, um die Ressourcen der staatlichen Unterstützung sowie um die Arbeitsplätze und ein Ansteigen der Kriminalität (vgl. Hofmann 2017: 192 ff.).

Es ist von Herkunftsland zu Herkunftsland sehr unterschiedlich, warum Menschen fliehen. Es wirken Push-Faktoren, wie Krieg, Verfolgung und Armut. Besonders in Syrien und Irak sorgen der Bürgerkrieg und der Terror des Islamischen Staates für unzählige Flüchtlinge. Flüchten kann jedoch nur der, der sich die Flucht aufgrund einer guten Ausbildung oder eines entsprechenden familiären Hintergrundes auch finanziell leisten kann. So kommt es in den Herkunftsländern, insbesondere in Pakistan, Indien, Haiti oder im Iran, zum sogenannten braindrain. Das heißt, dass die Herkunftsländer zwar die Ausbildung finanziert haben, aber wegen der Flucht keine Wertschöpfung durch Steuergelder erhalten. Hofmann (ebd.: 197) spricht von einem

„Teufelskreis von Armut und Abwanderung“. Dieser Teufelskreis kann mittels finanzieller und wirtschaftlicher Unterstützung durchbrochen werden (vgl. ebd.: 196 ff.).

Allzu oft wird zwischen Flüchtlingen und Wirtschaftsflüchtlingen unterschieden. Die Grenzziehung ist jedoch künstlich, da die Migrationsgründe meistens fließend sind und es oft schwer möglich ist, einen einzigen Faktor auszumachen. Bei der Unterscheidung handelt es sich um ein politisches Mittel, um die Migrationsbewegungen zu steuern. Dementsprechend unterscheiden die meisten nationalstaatlichen Gesetze zwischen Asylpolitik und Migrationspolitik (vgl. Jäggi 2016: 18 ff.).

Die österreichische Asylpolitik hat unterschiedliche Bezeichnungen für Flüchtlinge, je nach Aufenthaltsstatus. Grundsätzlich wird zwischen Asylwerber/innen, Asylberechtigten bzw. anerkannten Flüchtlingen und subsidiär Schutzberechtigten unterschieden. Die Bezeichnung Asylwerber/innen trifft auf Personen zu, die in Österreich Asyl beantragt haben und auf den Asylbescheid warten. Mit dem positiven Bescheid auf Asyl werden sie Asylberechtigte oder anerkannte Flüchtlinge genannt. Subsidiär Schutzberechtigte sind jene, deren Leben und Gesundheit in ihrem Herkunftsland gefährdet wäre. Das Bleiberecht kann aufgrund des Schutzes des Familien- und Privatleben mit der Auflage, sich selbst versorgen und integrieren zu können, ausgesprochen werden (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016: 5).

### **2.1.3. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge**

Im Gegensatz zu den Aufenthaltstiteln Erwachsener sagt die Bezeichnung unbegleiteter minderjähriger Flüchtling nichts über den asylrechtlichen Status aus. Es sind Kinder bzw. Jugendliche, die ohne Eltern oder andere Bezugspersonen um Asyl ansuchen. Ihnen ist im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention Schutz und Hilfe zuzusichern. Minderjährig bedeutet, dass sie noch nicht achtzehn Jahre alt sind und damit eines gesetzlichen Vertreters bedürfen. Die Bezeichnung Flüchtling meint entsprechend der UN-Flüchtlingskonvention jemanden, der aus Angst vor Verfolgung oder aufgrund seiner politischen Überzeugung aus seinem Land fliehen musste. Die Gruppe der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge umfasst asylrechtlich demnach jene, die einen Asylantrag stellen, die keinen Antrag stellen, sowie jene, deren Asylverfahren bereits abgeschlossen ist (vgl. Stauf 2012: 15 ff.). Demnach gilt für sie vorrangig das Asylrecht (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 27 ff.).

Die Rechte der unbegleiteten Minderjährigen sind im Internationalen Übereinkommen über die Rechte des Kindes aus dem Jahr 1989, das Österreich 2011 in der Verfassung festgeschrieben hat und das zu den Grundrechten der Europäischen Union gehört, und in der Rechtsstellung der Flüchtlinge verankert. Zudem verfassten UNHCR und UNICEF 2014 Richtlinien über den Umgang mit unbegleiteten Minderjährigen. Grund für diesen umfassenden Rechtsrahmen ist die besondere Schutzbedürftigkeit und der dauerhafte Zustrom (vgl. Koppenberg 2014: 22 ff.).

Für die Aufnahme von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen bestehen einige Richtlinien der Europäischen Union, die einzuhalten sind. Es handelt sich dabei um Mindeststandards. Darin wird definiert, wer als unbegleiteter minderjähriger Flüchtling gilt und dass diese Zugang zu Bildung bekommen sollten. Es gibt diesbezüglich Einschränkungen durch die Nationalstaaten. Des Weiteren gibt es Vorgaben für die Gesundheitsversorgung, die gewährleistet sein muss. Auch psychologische Hilfe muss bei Bedarf zur Verfügung stehen. Die Unterbringung muss entweder bei Verwandten, in einer Pflegefamilie oder in speziellen Einrichtungen für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge erfolgen. Geschwister sind gemeinsam unterzubringen. Sie sollen zudem eine gesetzliche Vertretung bekommen. Es handelt sich bei diesen Richtlinien um den kleinsten gemeinsamen Nenner (vgl. Stauf 2012: 20 ff.).

## **2.2. Zahlen und Fakten**

Migration ist, wie bereits die Begriffsbestimmung beschreibt, ein Resultat verschiedener globaler Ungleichheiten, die auch im Zusammenhang mit der zunehmenden Zahl der Weltbevölkerung stehen. Während 1804 erstmals eine Milliarde Menschen gleichzeitig gelebt haben, waren es 1999 bereits sechs Milliarden. Diese Zahl soll in den nächsten Jahren weiter enorm steigen. Dabei unterscheiden sich sogenannte Wohlstandsinseln mit einer stabilen Bevölkerungszahl von sogenannten Stauregionen, die zunehmend dicht besiedelt sind. Es erhöht sich der Druck, die Stauregionen zu verlassen, die meist die armen Länder der Welt sind. So wächst die Zahl der internationalen Migrant/innen mittlerweile prozentuell schneller, als jene der Weltbevölkerung. Für die Wohlstandsinseln wird das zunehmend bedeuten, das Land, die Energie und die Ressourcen zu teilen (vgl. Hochgerner 2011: 169 ff.). 2015 soll es rund 300 Millionen Migrierende weltweit gegeben haben. 75% davon sind in Schwellenländer migriert (vgl. Jäggi 2016: 4 ff.).

In den Jahren 2013 und 2014 haben sich die Zahlen der flüchtenden Menschen weltweit stark erhöht. 2014 sollen es laut UNHCR rund 59,5 Millionen Menschen gewesen sein. Besonders die Zahl der minderjährigen Flüchtlinge hat stark zugenommen. Rund 80% von ihnen sind traumatisiert. Der Grund für die hohen Flüchtlingszahlen sind die kriegerischen Auseinandersetzungen in Syrien, im Irak und in Teilen Afrikas. In Syrien gehen dem Bürgerkrieg jedoch klimatische Veränderungen voraus, die zu sozialen Unruhen und in Folge zum Bürgerkrieg geführt haben. Diese Klimaveränderungen ebenso wie wirtschaftliches Überleben werden in den Einwanderungsländern häufig nicht als Fluchtursachen anerkannt. Zwei Drittel der Flüchtlinge werden von Entwicklungsländern aufgenommen (vgl. ebd.: 18 ff.).

Im Jahr 2015 gab es weltweit 65,3 Millionen geflüchtete Menschen. 40,8 Millionen von ihnen galten als Binnenflüchtlinge. Über die Hälfte war noch nicht volljährig. 86% der grenzüberschreitenden Flüchtlinge finden in Entwicklungsländern Zuflucht. Das größte Aufnahmeland war die Türkei. Im Verhältnis zur Einwohner/innenzahl nahm der Libanon die meisten Flüchtlinge auf (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016: 6).

„Kennzeichnend für Kriegsflüchtlinge ist die Tatsache, dass ihre Zahl außerordentlich schnell anwachsen kann.“ (Jäggi 2016: 25) So sind aus Syrien zwischen 2013 und 2015 zwei Millionen Menschen in Nachbarländer geflohen. Innerhalb des Landes sind allein im Jahr 2014 6,5 Millionen Menschen geflohen. Längere Fluchtwege, sogenannte Migrationsrouten, führen unter anderen durch Länder, die die Migration negativ sehen. Aufgrund ihrer repressiven Mittel kommen viele Menschen ums Leben. Insbesondere auf der Mittelmeerroute sind Flüchtlingskatastrophen mit zahlreichen Toten sehr häufig geworden (vgl. ebd.: 25).

Während Arbeitsmigrant/innen vor allem nach Europa, in die USA oder in arabische Staaten migrieren, suchen Flüchtlinge meist in den angrenzenden Staaten ihrer Herkunftsländer Zuflucht. Manche hoffen auf eine neue Heimat in Europa oder den USA. Die meisten gelangen über das Mittelmeer oder Südosteuropa nach Zentraleuropa. Besonders im Sommer 2015 war die Route über Südosteuropa für Flüchtlinge sehr attraktiv. Zwischen Jänner und Oktober 2015 sind knapp 800.000 Flüchtlinge in Griechenland angekommen. Bei einem Großteil handelt es sich um sozial besser gestellte Menschen, die sich die Flucht leisten konnten. Mehr als die Hälfte der Syrer/innen, Iraker/innen und Iraner/innen hat zumindest eine Berufsausbildung oder sogar ein Studium (vgl. ebd.: 31 f.).

Zu den Zahlen der illegalen Migrant/innen gibt es keine verlässlichen Datenquellen, da sie meist auf dem gleichen Weg in die EU gelangen, wie Flüchtlinge. Oft lässt sich kaum zwischen Flüchtlingen und illegalen Migrant/innen unterscheiden (vgl. Hofmann 2017: 182). Die meisten illegalen Migrant/innen beantragen Asyl, wenn sie an den Grenzen aufgegriffen werden. Im Vergleich mit den legalen Grenzübertritten machen die illegalen jedoch nur 0,15% aus. Dennoch wird der Grenzschutz immer weiter ausgebaut, obwohl ein lückenloser Grenzschutz kaum realisierbar sein wird (vgl. ebd.: 188 ff.).

In Österreich wurden im Jahr 2015 88.340 Asylanträge gestellt. Die meisten Flüchtlinge stammen in diesem Jahr aus Afghanistan und Syrien. Im Jahr 2015 waren 8.277 von ihnen unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Die meisten von ihnen stammen aus Afghanistan, Syrien und Somalia (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016: 7 f.). In Kärnten waren im Dezember 2015 jedoch weniger als 100 unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Grundversorgung (vgl. Glawischnig 2015: 26). Laut Asylstatistik des Bundesministeriums für Inneres stellten im Jahr 2016 42.285 Personen, davon 3.900 unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, einen Asylantrag in Österreich (vgl. Bundesministerium für Inneres 2016: 8 & 25). Im Jahr 2017 reduzierte sich die Zahl auf 24.735 Anträge. Davon stammten 1.352 Anträge von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (vgl. Bundesministerium für Inneres 2017: 8 & 24).

## **2.3. Phänomen: Flucht**

Dieses Kapitel stellt den Versuch dar, das Phänomen Flucht geschichtlich zu klären und den aktuellen Umgang damit in der Europäischen Union zu durchleuchten. Abschließend folgen Hinweise auf Notwendigkeiten in der Asyl- und Migrationspolitik der Europäischen Union.

### **2.3.1. Geschichtliches**

Die Geschichte ist geprägt von Kriegen, Fluchtbewegungen und Völkerwanderungen, die sich aufgrund von Herrschaftsverhältnissen, Religionsstreitigkeiten oder Missverhältnissen bei der Ressourcenverteilung ergeben. Die historischen Völkerwanderungen führten meist in sogenannte leere Räume, also in die „Neue Welt“ von Amerika oder in die Kolonien, wo die autochthone Bevölkerung vertrieben wurde. Zu dieser Zeit waren Immigrant/innen erwünscht, sofern sie über eine Ausbildung oder zumindest ausreichend Gesundheit verfügten. Des Weiteren gab es



damals noch keine Nationalstaaten, die ein- bzw. ausgrenzten (vgl. Nuscheler 2004: 29 ff.). „Je knapper die Lebensräume durch das Bevölkerungswachstum wurden, desto rigoroser gingen die Staaten gegen Zuwanderung vor.“ (ebd.: 31)

Insbesondere das 20. Jahrhundert gilt als das „Jahrhundert der Flüchtlinge“. Grund dafür war zum Einen die Auflösung der k.u.k.-Monarchie und des Osmanischen Reichs, die zu Zwangsumsiedelungen und Vertreibungen führten. Zum Zweiten führte der Ausbürgerungserlass der Sowjets, den später auch die Nationalsozialisten erließen, dazu, dass Millionen von Menschen staatenlos wurden. Zum Dritten waren der Nationalsozialismus und der Zweite Weltkrieg der Grund für eine Flüchtlingskatastrophe. Circa 60 Millionen Menschen mussten fliehen (vgl. ebd.: 31 f.).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Europa zunehmend zum Einwanderungskontinent. So kamen in den 50er und 60er Jahren Millionen von Gastarbeiter/innen vor allem aus Jugoslawien, den Maghreb-Staaten und der Türkei nach Westeuropa. Sie brachten den Aufschwung in Europa. Mitte der 70er Jahre kam es zudem zu Familienzusammenführungen. Mit dem Ende der Sowjetunion und dem Fall der Mauer zog es zahlreiche Osteuropäer/innen nach Westeuropa. Diese Migrationsbewegungen führten dazu, dass der Grenzschutz massiv ausgebaut wurde. Die meisten westeuropäischen Länder wollten ihre Rolle als Einwanderungsländer aber lange Zeit nicht akzeptieren (vgl. ebd.: 33 ff.).

Die österreichische Bevölkerung ist seit den 1960er Jahren um 1,5 Millionen Menschen angewachsen, was mitunter durch die Zuwanderung zu erklären ist. In den 1960er Jahren waren die Gründe dafür die Flüchtlinge des Kalten Krieges, die Österreich als Ziel- und Transitland nutzten und Asyl beantragten, sowie die Arbeitsmigrant/innen, die aufgrund des Arbeitskräftemangels nach Österreich kamen. Ihre Arbeitsverträge waren befristet und auf die wirtschaftliche Entwicklung Österreichs ausgerichtet. Trotzdem ließen sich die Gastarbeiter/innen dauerhaft in Österreich nieder und holten auch ihre Familien nach Österreich (vgl. Buschek-Chauvel 2015: 27 ff.).

Auf den wirtschaftlichen Aufschwung folgten wirtschaftlich schwache 70er Jahre, in denen die Zahl der Arbeitsmigrant/innen wieder reduziert werden sollte. Mit dem Passgesetz 1969 konnte teilweise die Einreise verweigert werden. Das Ausländerbeschäftigungsgesetz von 1975 sorgte für Einschränkungen beim Zugang zum Arbeitsmarkt (vgl. Buschek-Chauvel 2015: 29 f.).

Das Ende des Eisernen Vorhangs und der Beginn des Krieges in Jugoslawien sorgte Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre für einen Zuwachs der Flüchtlinge und damit der Asylanträge in Österreich. Die Folge war das Asylgesetz von 1991, das die Idee von sicheren Dritt- und Herkunftsländern berücksichtigt (vgl. ebd.: 30).

Aus dem Fremden- und Aufenthaltsgesetz von 1993 wurde 1997 das Fremden- und Aufenthaltsgesetz. Darin waren die Einreise, der Aufenthalt und die Niederlassung von Migrant/innen festgelegt. Erstmals gab es unterschiedliche, befristete Aufenthaltstitel. Das Asylgesetz von 1997 berücksichtigt aufgrund des Beitritts zur Europäischen Union die Schengener und Dubliner Abkommen. Zudem wurden in der Europäischen Union Mindeststandards bei der Aufnahme von Flüchtlingen beschlossen. Das novellierte Fremden- und Asylgesetz von 2003 sah einige Verschärfungen vor, beispielsweise die Beschränkung der Migration auf wichtige Fachkräfte sowie die Einführung der Integrationsvereinbarung für Migrant/innen (vgl. ebd.: 31 f.).

Aus dem Fremden- und Aufenthaltsgesetz von 1997 wurden das Fremdenpolizeigesetz 2005 und das Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz. Auch ein neues Asylgesetz wurde 2005 erlassen. Die Integrationsvereinbarung wurde erweitert und restriktiver. Das Fremdenrechtspaket von 2011 sah unter anderem strengere Schubhaftbestimmungen und die Pflicht für Asylwerber/innen vor, am Verfahren mitzuwirken. 2015 wurde ein Fremdenrechtsänderungsgesetz verabschiedet, das unter anderem die Zulassungsverfahren für Asylsuchende neu regelt und die Aufnahme und Versorgung von Flüchtlingen in den Ländern vereinheitlicht (vgl. ebd.: 32-36).

### **2.3.2. Umgang in der Europäischen Union**

Die Europäische Union (= EU) ist entsprechend der Grundfreiheiten ein offener Migrationsraum für EU-Bürger/innen. Diese innere Offenheit erforderte den gemeinsamen Schutz der Außengrenzen. Zudem sei laut Nuscheler eine Harmonisierung der Einwanderungs- und Asylpolitik anzudenken. Dieser wirken die nationalen Interessen der Einzelstaaten entgegen (vgl. Nuscheler 2004: 177).

Seit der Vereinbarung eines gemeinsamen Binnenmarktes 1992 wird über die Migration in der EU debattiert. Das Schengener Abkommen von 1985 sieht eine Abschaffung der Grenzkontrollen vor. Mit dem Abbau der Binnengrenzen kommt es zur Stärkung des Grenzschutzes an den Außengrenzen. Außerdem wurden Maßnahmen eingeleitet, um das sogenannte Asylshopping, die Antragsstellung in

mehreren Staaten, einzudämmen. Mit dem Vertrag von Maastricht von 1992 wurde die Grenzschutzagentur Frontex ins Leben gerufen. In der Zeit nach 9/11 zielt die EU verstärkt darauf ab, mit den Herkunfts- und Transitländern Verträge zur Rückführung von Migrant/innen abzuschließen (vgl. Hofmann 2017: 207 f.). Zudem trat 1997 das Dubliner Übereinkommen in Kraft, das besagt, dass nur ein Staat einen Asylantrag bearbeiten darf. Dazu wurde eine Datenbank implementiert, die mittels Fingerabdrücke das Asylshopping verhindern soll. In der Praxis wurde diese Datenbank aber nicht ausreichend bespielt (vgl. ebd.: 211 ff.).

2011 wurde der Gesamtansatz für Migration und Mobilität in der EU implementiert. Dieser sieht Visaerleichterungen für Staaten vor, die Rücknahme-Übereinkommen mit der EU abschließen. Zu kritisieren ist daran, die hohe Selektivität der Migration sowie die Einleitung von EU-sicherheitspolitischen Richtlinien in den Vertragsstaaten. Obwohl diese Maßnahmen sehr kostspielig sind, können es sich viele Staaten nicht leisten, diese Kooperation nicht einzugehen. Solche Übereinkommen existieren beispielsweise mit Pakistan oder Serbien. Die Menschenrechte spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Besonders Flüchtlinge aus Pakistan, Russland und der Ukraine dürften nach der Rückführung der staatlichen Willkür ausgesetzt sein (vgl. ebd.: 208 ff.).

Zudem verfolgt die EU eine sehr restriktive Visumpolitik. Staatsbürger/innen von über hundert Nationen benötigen für die Einreise in die EU ein Visum. Das bedeutet, dass die wenigsten Flüchtlinge überhaupt legal in die EU einreisen könnten. Die Mitgliedsstaaten der EU sehen zwar humanitäre Visa vor, die aber kaum genutzt werden. Stattdessen werden Visa eher an ausländische Vermögende teuer verkauft (vgl. ebd.: 215 f.).

Mit der Flüchtlingsbewegung von 2015 sind die Dubliner Abkommen stark in Kritik geraten. Laut diesem müssten Flüchtlinge in jenem Staat Asyl beantragen, in dem sie zuerst EU-Boden betreten. Ein positiver Asylbescheid gilt für dieses Land. Ein negativer Asylbescheid in einem EU-Land gilt jedoch für die gesamte EU. Jene Länder, die die illegale Weiterreise von Flüchtlingen also verhindern, werden demnach mit einer großen Zahl an Asylanträgen konfrontiert. Das wiederum führt zu einer Überforderung der Staaten an den EU-Außengrenzen. Wenn sie die Flüchtlinge aber ohne Registrierung weiterreisen lassen, gilt es als Bruch des Dublin III Abkommens (vgl. ebd.: 219 f.).

Die EU-Migrationspolitik sieht für die folgenden Jahre insbesondere die Bekämpfung von illegaler Migration und Schleuserbanden vor. Dazu soll der Grenzschutz weiter verstärkt werden. Dass die Schlepperbanden deshalb so erfolgreich sind, liegt auch daran, dass legale Möglichkeiten zur Einreise in die EU fehlen. Diesen Umstand verschweigt die EU-Politik jedoch und macht die Schleuser für die vielen Toten im Mittelmeer verantwortlich. Schleusen ist ein lukratives Geschäft, da wenig Geld für die seeuntauglichen Boote aufgewendet wird, um von zahlreichen Flüchtlingen viel Geld zu kassieren. Dabei kann aber besonders auf der Balkanroute kaum von organisierten Schleusernetzwerken gesprochen werden. Die Strategie der EU, Schleuserboote zu zerstören, ist kontraproduktiv, da sie durch qualitativ noch schlechtere Boote ersetzt werden. Je größer das Schleuserboot, desto wahrscheinlicher ist die Entdeckung durch die Küstenwache und eine Rettung der Flüchtlinge (vgl. ebd.: 227-231). „Selbst innerhalb der EU ist man skeptisch, was die Wirksamkeit militärischer Maßnahmen im Kampf gegen Schlepperbanden betrifft. [...] der Krieg gegen die Schleuser [wird] vor allem eine Folge haben [...]: steigende Preise für die Kunden.“ (ebd.: 235) Gleichzeitig hat die EU folgendes Problem: „je stärker die EU sich für die Rettung von Flüchtlingen einsetzt, desto mehr Flüchtlinge werden sich auf die gefährliche Überfahrt begeben.“ (ebd.: 236 f.). Diese Strategie dient in erster Linie dazu, der europäischen Bevölkerung zu kommunizieren, dass etwas gegen die Schlepperbanden getan wird. Dabei besteht die Gefahr, dass die Bekämpfung der Schlepper zur Bekämpfung der Flüchtlinge wird. So ist beispielsweise die Lage von Flüchtlingen, die in Libyen auf die Überfahrt warten, keineswegs menschenrechtskonform (vgl. ebd.: 237 f.).

### **2.3.3. Notwendigkeiten**

Die Asyl- und Migrationspolitik der EU ist in erster Linie eine Sicherheitspolitik. Sie sieht die Sicherung der Außengrenzen und die Bekämpfung der Schleuserbanden vor. Präventionsstrategien, um Flüchtlinge davon abzuhalten, nach Europa zu kommen, gehen nicht auf. Die Flüchtlinge lassen sich trotz aller Maßnahmen auf die gefährliche Flucht nach Europa ein (vgl. Hofmann 2017: 240 ff.).

Um die Migration nach Europa nachhaltig einschränken zu können, bedarf es nach Nuscheler nicht nur einer geregelten Migrationspolitik und der Sicherung der Außengrenzen, sondern besonders der adäquaten Prävention. Es gilt, die Fluchtursachen zu bekämpfen, in dem Entwicklungshilfe geleistet und Kriege verhindert werden. Auch der Handel mit Entwicklungsländern müsse vorangetrieben

werden. So können Wirtschaftsbeziehungen auf gleicher Augenhöhe entstehen und der Migrationsdruck wird vermindert. Zudem bedarf es der langfristigen Entschuldung der hoch verschuldeten ärmsten Länder. Ein besonderes Augenmerk müsse auf dem Umweltschutz liegen, da die Klimaveränderungen Migrationsbewegungen in Gang setzen (vgl. Nuscheler 2004: 183 ff.). Nuscheler (ebd.: 186) resümiert: „Ihre Zukunft [Zukunft der EU] liegt nicht hinter den Mauern und Gräben einer ‚Festung Europa‘.“

Die sozialen Räume der Wohlstandsländer haben durchaus noch Kapazitäten, obwohl sie auf die Mehrheitsbevölkerung vielfach schon beengt wirken. Diese Kapazitäten müssten mit Migrant/innen gefüllt werden. Die ethnische Diversität müsste nutzbar gemacht werden. Mobilität und Migration könnten so als Lösung angenommen werden, um soziale Konflikte zu verhindern (vgl. Hochgerner 2011: 172). Statt die Ethnisierungsprozesse politisch weiter zu verstärken und Migrant/innen als Problem anzusehen, müssen Bedingungen geschaffen werden, die Migration als Ressource erachten. Migrant/innen müssen als wichtiger Teil einer Gesellschaft erkannt werden, damit sich die Aufnahmegesellschaft zu einer gerechten Gesellschaft entwickeln kann (vgl. Bozay 2011: 305 f.). „Die Weltgesellschaft des 21. Jahrhunderts muss Wege finden, wie durch Bildung und ausgleichende Wohlstandsentwicklung die bestehenden krassen, unwürdigen und für alle gefährlichen Entwicklungsunterschiede zwischen den Wohlstandinseln und den Stauregionen verringert werden können.“ (Hochgerner 2011: 172 f.)

### **3 Rechtliche Situation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Österreich**

Die Situation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Österreich wird durch ein Asylverfahren und jene Bestimmungen geprägt, die die Grundversorgung und die Unterbringung betreffen. Um die gesetzlichen Hintergründe zu verstehen, werden diese im Folgenden zusammengefasst.

#### **3.1. Asylverfahren**

Asyl beantragen bedeutet, bei einer Sicherheitsbehörde um Schutz vor Verfolgung zu bitten. Dazu muss sich der Flüchtling auf österreichischen Boden befinden. Die Einreise erfolgt meist illegal, weil für eine legale Einreise ein Visum erforderlich wäre, das jedoch schwer zu erhalten ist. Mit dem Antrag auf Asyl gilt diese Person als Asylwerber/in. Bis zum Abschluss des Verfahrens genießen Asylwerber/innen Abschiebeschutz. Es folgt eine erste Befragung, die die Identität und die Fluchtroute klären soll. Der Antrag gilt als eingebracht, wenn die Person zum Verfahren zugelassen wird. Denn ein Antrag kann abgewiesen werden, wenn die Person bereits in einem anderen Staat um Asyl angesucht hat oder ein anderer Staat im Sinne des Dublin III Abkommens zuständig ist (vgl. Buschek-Chauvel 2015: 64 ff.). Bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen wird eine Altersfeststellung gemacht, wenn Unsicherheiten über die Minderjährigkeit bestehen. Bei Sicherheit über die Minderjährigkeit wird der unbegleitete minderjährige Flüchtling zum Asylverfahren zugelassen. Dafür ist das Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl zuständig. Den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen selbst ist selten bewusst, wie das Asylverfahren abläuft und was es zu bedeuten hat (vgl. Asylkoordination Österreich 2015: 1 f.).

Wenn der oder die Asylsuchende zum Asylverfahren zugelassen wird, ist zu prüfen, ob er oder sie als asylberechtigt oder als subsidiär schutzberechtigt gilt oder ob der Antrag abzulehnen ist. Zentral für den Bescheid sind die Befragung des oder der Asylsuchenden und die Informationen über die Herkunftsstaaten sowie die Staaten der Fluchtroute. Bei einer Ablehnung des Asylbescheids kann der oder die Asylsuchende Beschwerde einlegen, die vom Bundesverwaltungsgericht untersucht wird. Beschleunigte Verfahren gibt es unter anderem für Asylwerber/innen aus sicheren Drittstaaten oder für jene, die die öffentliche Sicherheit gefährden oder die

falsche Angaben gemacht haben. Diese Verfahren sollten dann längstens fünf Monate dauern (vgl. Buschek-Chauvel 2015: 67 ff.).

Während des Asylverfahrens genießen Asylsuchende Schutz vor Abschiebungen, müssen sich jedoch bis zur Zulassung in jenem Bezirk aufhalten, in dem sie den Antrag gestellt haben. Mit der Zulassung zum Asylverfahren bekommen Asylwerber/innen eine Aufenthaltsberechtigungskarte. Damit dürfen sie sich am gesamten Bundesgebiet bewegen (vgl. Buschek-Chauvel 2015: 74).

Nach positivem Abschluss des Asylverfahrens erhalten die Asylwerber/innen den Asylstatus, der solange unbefristet ist, solange sie im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention als Flüchtling gelten und der Lebensmittelpunkt in Österreich liegt. Subsidiär Schutzberechtigte hingegen haben einen für ein Jahr befristeten Aufenthaltstitel, der anschließend für zwei Jahre verlängert werden kann. Zudem gibt es Aufenthaltstitel aus humanitären Gründen, die für ein Jahr bewilligt werden. Diese werden verliehen, wenn bei einer Abschiebung die Familienbande zerreißen würde (vgl. ebd.: 75 ff.).

Die unbegleiteten Minderjährigen werden bis zum Abschluss des Zulassungsverfahrens sowie für den Fall, dass sie vor dem Zulassungsverfahren abgewiesen werden, vom Bund betreut. Sie sind in der Bundesbetreuungsstelle Ost in Traiskirchen untergebracht. Für die Versorgung wurde die Firma ORS Service GmbH beauftragt (vgl. Koppenberg 2014: 56 ff.). Unbegleitete Minderjährige haben während des Zulassungsverfahrens, während des inhaltlichen Asylverfahrens, im Falle eines Beschwerdeverfahrens, im Falle eines fremdenpolizeilichen Verfahrens sowie als Opfer bei Strafverfahren das Recht auf kostenlose Rechtsberatung. Die Rechtsberatung ist zeitgleich die gesetzliche Vertretung der unbegleiteten Minderjährigen. Zu kritisieren ist, dass sie selten vor der Erstbefragung miteinander sprechen können und die unbegleiteten Minderjährigen die Rechtsberatung dadurch nicht als Vertrauensperson wahrnehmen. Häufig mangelt es zudem an Dolmetscher/innen (vgl. ebd.: 67 ff.).

### **3.2. Grundversorgung**

Bis zur Zulassung des Asylverfahrens ist der Bund für die Versorgung der Asylsuchenden zuständig. Während der Dauer des Asylverfahrens sowie bei Ablehnung eines Asylverfahrens bis zur Ausreise und bis vier Monate nach Anerkennung des Asyls befinden sich die Personen in der Grundversorgung (vgl.

Buschek-Chauvel 2015: 69 ff.). Dazu werden die Asylsuchenden nach einer Quote verteilt, die sich an der Einwohnerzahl der Länder orientiert. In den Ländern sind zumeist NGOs oder die Kirche für die Grundversorgung zuständig (vgl. Koppenberg 2014: 56 ff.). Die Grundversorgung hat der Bund mit den Ländern insofern geregelt, als dass Asylwerber/innen untergebracht und gepflegt werden, sie ein monatliches Taschengeld erhalten und die medizinische Versorgung gesichert ist. Des Weiteren stellt die Unterbringung Informationen und Beratungen bereit und sorgt für den Transport zu Behörden oder bei Überstellungen. Für schulpflichtige Asylwerber/innen sind die Kosten des Schulbesuchs zu tragen. Zusätzlich ist der Tagesablauf zu strukturieren und Bekleidung zur Verfügung zu stellen (vgl. Buschek-Chauvel 2015: 69 ff.).

Auch die Aufnahme und Unterbringung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen ist in Österreich mittels der Grundversorgungsvereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern geregelt. Die Länder haben dazu Landesgesetze erlassen. Unbegleitete Minderjährige ohne Anspruch auf Grundversorgung werden in der Kinder- und Jugendhilfe versorgt (vgl. Koppenberg 2014: 54 f.).

Die Leistungen in der Grundversorgung können verringert oder eingestellt werden, wenn unbegleitete Minderjährige beispielsweise über ein eigenes Einkommen verfügen. Davon dürfen sie bis zu 110 € behalten. Alles, was darüber hinaus geht, wird auf ein Sparbuch eingezahlt. Eingestellt wird die Grundversorgung, wenn gegen die Hausregeln massiv verstoßen wird, ein Betretungsverbot aufgrund eines Gewaltaktes ausgesprochen wird oder eine strafrechtliche Verurteilung erfolgt. Diese Maßnahmen werden in der Praxis aber nicht angewandt. Beschwerden über die Grundversorgung können die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge bei der Landesregierung bzw. dem Landesverwaltungsgericht einbringen (vgl. ebd.: 65 f.).

In der Grundversorgung können sie zusätzlich mit Deutschkursen gefördert werden, die maximal 200 Unterrichtseinheiten umfassen und 3,63 € pro Person kosten dürfen. Mit dem Asylstatus können unbegleitete Minderjährige Unterstützung von bis zu 3.500 € beantragen und damit Kurse des Österreichischen Integrationsfonds besuchen (vgl. ebd.: 71).

Während des Asylverfahrens werden die Jugendlichen in einer Betreuungsstelle der Grundversorgung untergebracht. Die Betreuungsstellen finanzieren sich bei einem Betreuungsschlüssel von 1:10 mit den Tagsätzen von ca. 77 € pro Tag und unbegleiteten minderjährigen Flüchtling. Nach Jahren sinkender Flüchtlingszahlen



mussten viele Quartiere ihr Personal entlassen und schließen. Der erneute Zustrom hat nun zu einem Mangel an geeigneten Betreuungsplätzen geführt, der erst nach und nach ausgeglichen werden konnte (vgl. Asylkoordination Österreich 2015: 2 f.). Zudem ist es für die Betreuungsstellen jedoch kaum finanzierbar, die Kinder und Jugendlichen rund um die Uhr mit einem Betreuungsschlüssel von 1:10 zu betreuen, wenn der Tagsatz pro Tag und Jugendlichenem 77 € beträgt. Daher wurde auf Bundesebene im Dezember 2015 eine Erhöhung auf 95 € beschlossen. Dabei handelt es sich um einen Höchstsatz, der von den Ländern nicht voll ausbezahlt werden muss. Die weiteren möglichen Betreuungsschlüssen von 1:15 und 1:20 erhalten noch weit geringere Tagsätze (vgl. Glawischnig 2015: 24 f.).

### **3.3. Unterbringung**

Im Jahr 2015 sind circa 8.500 unbegleitete minderjährige Flüchtlinge nach Österreich gekommen. In Traiskirchen hielten sich über den Sommer beinahe 2.000 dieser Jugendlichen auf, weil es nicht ausreichend Betreuungsstellen gab. Sie gelten als schutz- und hilfsbedürftig und werden nach Zulassung zum Asylverfahren gesondert untergebracht. Daher ist die Zahl der Grundversorgungsstellen sehr bald angestiegen. Diese arbeiten nach der 15a-Grundversorgungsvereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern. Diese sieht drei mögliche Betreuungsschlüssel vor, 1:10, 1:15 und 1:20. Das bedeutet für die Länder, dass rund um die Uhr und jeden Tag der Woche ein/e Betreuer/in für zumindest zehn Jugendliche anwesend sein muss. Das müssen die Länder leisten, um den Standards der Kinder- und Jugendhilfe gerecht zu werden. Mit dieser Regelung behandelt der Bund die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge jedoch in erster Linie als Flüchtlinge und nicht als Kinder (vgl. Glawischnig 2015: 22 ff.).

Die Unterbringung erfolgt in Wohngruppen, Wohnheimen oder in betreutem Wohnen, wobei es sich in den meisten Fällen um Wohngruppen mit dem Betreuungsschlüssel 1:10 handelt. Die Kosten trägt zu 60% weiterhin der Bund. Für die Bekleidung stehen jährlich 150 €, als Taschengeld 40 € monatlich und ein Freizeitgeld von 10 € pro Monat zur Verfügung (vgl. Koppenberg 2014: 56 ff.). Die finanziellen Mittel werden als zu gering kritisiert. Der Standard liegt weit unter jenem der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. ebd.: 62 f.). Diese arbeitet mit einem Mindestsatz von 120 € pro Tag (vgl. ebd.: 59).

Die Qualifikationen des Betreuungspersonals sind nicht in der Grundversorgungsvereinbarung geregelt. Das Personal muss die Betreuung und Versorgung rund um die Uhr, die Strukturierung des Tages sowie Beratung, Informationsbereitstellung und Hilfestellung bei der Zukunftsplanung leisten (vgl. ebd.: 59 f.).

Die Unterbringung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Pflegefamilien wäre erstrebenswert. Die Systeme werden derzeit für die Vermittlung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen adaptiert, da diese bisher auf Kleinkinder ausgelegt waren und die Unsicherheit des Aufenthaltstitels oder die Sprachbarrieren nicht berücksichtigen (vgl. Glawischnig 2015: 27).

## **4 Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge und Bildung**

Bildung dient einerseits der persönlichen Entwicklung und Teilhabe an der Gesellschaft und andererseits der Entwicklung der Gesellschaft und der sozialen Stabilität. Bildung ist ein Menschenrecht, das in zahlreichen Abkommen, wie dem Zusatzprotokoll der Europäischen Menschenrechtskonvention, der Charta der Grundrechte der Europäischen Union oder der Kinderrechtskonvention, verankert ist, die von Österreich unterschrieben worden sind. Daher haben auch Flüchtlinge in Österreich ein Recht auf Bildung, das ihnen in der Realität jedoch häufig verwehrt wird bzw. mit Hindernissen verbunden ist (vgl. Mayrhofer 2015: 2 f.).

Insbesondere haben geflüchtete Kinder und Jugendliche in Österreich ein Recht auf Bildung. Viele von ihnen sind jedoch Analphabeten. Erschwerend kommt auch hinzu, dass die Jugendlichen mit der Aufarbeitung ihrer traumatischen Erfahrungen und Unsicherheit über den Ausgang des Asylverfahrens beschäftigt sind (vgl. Asylkoordination Österreich 2015: 2 f.). Daraus kann eine Perspektivenlosigkeit resultieren, die zum Motivationsverlust bei Bildungsmöglichkeiten führt (vgl. Behrensen & Westphal 2009: 47 f.). Auch ihre Gesundheit leidet unter dieser Situation, wodurch wiederum die Beschäftigungsfähigkeit abnimmt. Hinzu kommt, dass die Wohnsituation in zentralisierten Unterkünften, ohne Rückzugsmöglichkeit schlechte Bedingungen für die Konzentration auf Materialien von Bildungsmöglichkeiten sind (vgl. ebd.: 50). „Das Lernvermögen junger Flüchtlinge ist insbesondere in den Sammelunterkünften erheblich eingeschränkt. Erkennbar wird, dass Bildungspotenziale sich hier nur unter enormer Anstrengung realisieren lassen.“ (ebd.: 51)

### **4.1. Schulpflichtig**

Die Schulpflicht gilt für alle Kinder, die sich zumindest für ein Schulsemester in Österreich aufhalten. Sie beginnt mit sieben Jahren und dauert neun Jahre. Unbegleitete Minderjährige werden meist erst mit der Zulassung zum inhaltlichen Asylverfahren an den Schulen angemeldet. Beim Schulbesuch werden sie durch den Status als außerordentliche Schüler/innen unterstützt. Die Sprachbarriere wird berücksichtigt und Sprachförderkurse finden mit bis zu elf Wochenstunden für die Dauer von bis zu zwei Schuljahren statt. Außerdem steht ihnen der Unterricht in ihrer Muttersprache zu (vgl. Koppenberg 2014: 69 f.). Sie werden ihrem Alter entsprechend eingeschult. Zu beachten ist, dass allgemein bildende höhere Schulen

nicht verpflichtet sind, außerordentliche Schüler/innen aufzunehmen (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016: 10 ff.).

Der weitere Schulbesuch ist nur für jene möglich, die nach Ende der Schulpflicht bereits einen ordentlichen Status erlangt haben. Sie können ein freiwilliges zehntes Schuljahr antreten und erhalten ein Zeugnis mit Noten (vgl. ebd.: 10 ff.).

Dementsprechend wurden österreichweit Anfang des Schuljahres 2015/16 5.843 schulpflichtige Asylwerber/innen in Schulen aufgenommen. Bis Ende des Schuljahres 2015/16 wurden 14.233 Flüchtlingskinder beschult. In Kärnten waren es Anfang des Schuljahres 397 und Ende des Schuljahres bereits 761 Flüchtlingskinder (vgl. ebd.: 10 f.).

Mit dem Status als außerordentliche Schüler/innen stehen geflüchteten Kindern und Jugendlichen elf Wochenstunden für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache zu. Dieser findet entweder in Sprachstartgruppen klassen-, schul- und altersübergreifend oder in Sprachförderkursen integrativ zum Unterricht statt. Das dafür erforderliche Personal kann von der Schule beantragt werden, besonders wenn für Alphabetisierungsmaßnahmen keine qualifizierten Kräfte zur Verfügung stehen. Zudem haben Flüchtlingskinder Anspruch auf muttersprachlichen Unterricht. Dabei fungieren die muttersprachlichen Lehrer/innen häufig als Vermittler/innen zwischen der Schule und den Kindern. Es ist zu beachten und zu berücksichtigen, dass Flüchtlingskinder häufig Sprachminderheiten angehören. Es gibt derzeit einen hohen Bedarf an muttersprachlichem Unterricht in Arabisch, Farsi/Dari, Paschtu, Kurdisch, Somali und Tschetschenisch (vgl. ebd.: 14 f.). Mayrhofer (vgl. 2015: 4 f.) spricht jedoch von einer häufigen Überforderung der Regelschulen durch die Aufnahme der Flüchtlingskinder und deren Sprachbarriere.

Flüchtlingskinder haben wie alle schulpflichtigen Kinder Anspruch auf kostenlose Schulbücher. Mit dem sogenannten Sonderlimit können davon auch die Bücher für Deutsch als Fremdsprache und für den muttersprachlichen Unterricht bezahlt werden. Einmalig steht den Kindern ein zweisprachiges Wörterbuch zu. Die Kosten für die Schülerfreifahrt übernimmt für Flüchtlingskinder das Bundesministerium für Inneres. Während der Dauer des Asylverfahrens haben sie jedoch keinen Anspruch auf Schulbeihilfen, Fahrtkostenbeihilfen, Zuschüsse bei Schulveranstaltungen oder ähnliches. Auch Schulausflüge innerhalb der EU dürfen nicht angetreten werden (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016: 16 f.).

Weil die Umstände in den Herkunftsländern und die Flucht einen Schulbesuch bisher in den meisten Fällen nicht zugelassen und die Kinder und Jugendlichen dabei häufig traumatische Erfahrungen gemacht haben, bietet die Schule in Österreich ihnen einen geschützten Raum und schafft Struktur. Das ist häufig ein Anstoß, um die traumatischen Erlebnisse aufzuarbeiten. Für deren Bearbeitung brauchen die Flüchtlingskinder viel Energie und psychische Stärke. Damit einher gehen häufig Verhaltensauffälligkeiten, Gewalt oder Verweigerung. Eine weitere Belastung für die Kinder, aber auch für die Schulen, Lehrer/innen und Mitschüler/innen, sind plötzliche Schulwechsel (vgl. ebd.: 18). Diese erschweren die Integration in der Klasse und wirken sich zudem negativ auf den Bildungsverlauf der Kinder aus (vgl. Mayrhofer 2015: 4 f.). Eine enge Zusammenarbeit mit Unterstützungspersonal, wie Beratungslehrer/innen oder Schulpsycholog/innen, wäre wünschenswert. Besonders die Schulpsychologie und die Bildungsberatung bieten einige Maßnahmen, um Flüchtlingskinder erfolgreich in den Schulalltag zu integrieren (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016: 18).

Das im April 2016 gestartete Projekt „Mobile interkulturelle Teams“, das aus Psycholog/innen, Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagog/innen besteht und die häufigsten Herkunftssprachen der Kinder beherrscht, arbeitet mit den Flüchtlingskindern und deren Lehrer/innen und Mitschüler/innen an einem guten Klassenklima. Für die Lehrkräfte stehen zudem Informationen zur Verfügung. Weitere professionelle Maßnahmen setzen Schulberatungsstellen und das Jugendrotkreuz. Außerdem gibt es zahlreiche private Initiativen (vgl. ebd.: 19).

## **4.2. Nicht schulpflichtig**

„Je älter ein Minderjähriger ist, desto schwerer wird es ihm gemacht, seine Bildungschancen wahrzunehmen. Während im Kindergarten- und Pflichtschulbereich die Probleme primär in der mangelhaften Umsetzung von Bildungsrechten bestehen, tritt bei nicht mehr schulpflichtigen Minderjährigen die rechtliche Diskriminierung in den Vordergrund.“ (Fronek 2009: 203)

Als schulpflichtig gilt nur ein geringer Prozentsatz der unbegleiteten Minderjährigen. Dem Besuch von höheren Schulen stehen meist der geringe Bildungshintergrund, die Sprachbarriere und die mangelnde Unterstützung in der Grundversorgung im Weg. Unbegleitete Minderjährige, die nicht schulpflichtig sind, müssen demnach auf private Unterstützung oder besondere Hilfe von NGOs hoffen (vgl. Koppenberg 2014:

71). Einige berufsbildende höhere Schulen in Österreich bieten Übergangsstufen für jugendliche Flüchtlinge im Alter von sechzehn bis vierundzwanzig Jahren an. Voraussetzung sind der Pflichtschulabschluss und Basiskenntnisse in Englisch. In den Lehrgängen erwerben sie praktische Fähigkeiten in einer Werkstätte, in Produktionstechnik oder in kaufmännischen oder gastronomischen Bereichen. Zudem liegt der Fokus auf dem Unterricht in Deutsch als Fremdsprache (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016: 16).

Minderjährige Flüchtlinge, die nicht mehr schulpflichtig sind oder aus der Schulpflicht herausfallen, können weder direkt einen Job suchen noch eine Lehre beginnen, da in beiden Fällen eine Beschäftigungsbewilligung erforderlich ist (vgl. Fronck 2009: 207 f.). Denn eine Ausbildung ist nur in einem sogenannten Mangelberuf oder in Bereichen mit erhöhtem Lehrlingsmangel möglich. Speziell für eine Lehre wird eine Beschäftigungsbewilligung erforderlich, die an Asylwerber/innen nicht ausgestellt wird (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016: 13).

Alternativ können sie auf Kulanz von Bildungsträgern über den sogenannten „Zweiten Bildungsweg“ zumindest den Hauptschulabschluss machen. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge werden dabei finanziell unterstützt. Nichtsdestotrotz ist ein Schulabschluss für minderjährige Flüchtlinge eher unwahrscheinlich (vgl. Fronck 2009: 207 f.). Die Initiative Erwachsenenbildung bietet Basisbildungskurse unter anderem in Deutsch, Mathematik und Computerkurse an. Des Weiteren besteht die Möglichkeit Vorbereitungskurse für den Pflichtschulabschluss zu besuchen. Besonders für Jugendliche von fünfzehn bis neunzehn Jahren werden eigene Angebote gemacht (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016: 13).

### **4.3. Chancen und Schwierigkeiten**

Die Datenlage zeigt, wie marginal diese Zielgruppe für den Bildungssektor ist. Denn es gibt kaum Daten zum Bildungsstand und zur Teilnahme an Bildungsmöglichkeiten von Asylwerbenden und Flüchtlingen. Selbst bei geflüchteten Kindern werden keine Daten erhoben (vgl. Mayrhofer 2015: 3). Die jungen Flüchtlinge haben unterschiedliche Bildungsressourcen aus ihren Herkunftsländern mitgebracht. Es zeigt sich, dass jene aus der Mittel- und Oberschicht ihrer Herkunftsländer wiederum Bildungschancen annehmen und diese erfolgreich abschließen, während junge Flüchtlinge aus der Unterschicht auch im Aufnahmeland wenige Chancen auf Bildungserfolg haben (vgl. Treber 2009: 74 f.).

Im Aufnahmeland wäre es unabhängig davon wichtig, dass jungen Flüchtlingen unmittelbar Bildungsmöglichkeiten offen stehen. Sie sind in einer lern- und entwicklungspsychologisch sensiblen Phase. Bei längeren Unterbrechungen kann ein nicht aufholbarer Rückstand entstehen. Zudem gibt der Schulbesuch Orientierung und Stabilität (vgl. ebd.: 74 f.). „Schule bietet jungen Flüchtlingen einen sozialen Erfahrungsraum im Kontrast zu den oft bedrückenden Wohnverhältnissen in Gemeinschaftsunterkünften und Pensionen.“ (ebd.: 75) Außerdem strukturiert die Schule den Tagesablauf der Kinder und Jugendlichen und bringt Normalität in die prekären Lebensumstände (vgl. ebd.: 76).

Für viele ist der Schulbesuch eine große Herausforderung, da sie unter Konzentrationsproblemen leiden, der Weg zur Schule weit ist, die Sprachbarriere bedrückend und der Wunsch, Geld zu verdienen, größer. Auch der unsichere Aufenthaltsstatus und die gesetzlichen Einschränkungen erschweren den Schulalltag. Entsprechend kann die Schule durchaus beängstigend wirken. Dennoch ist die schulische und berufliche Bildung junger Flüchtlinge wichtig, um ihnen eine Perspektive zu bieten und sie vor sekundärer Traumatisierung und Kriminalisierung zu schützen (vgl. ebd.: 76 f.).

Doch es bedarf für den Schulbesuch weitere Voraussetzungen, wie Utensilien, Unterlagen, Unterstützung und spezifisches Wissen. Diese Voraussetzungen fehlen minderjährigen Flüchtlingen meist. Außerdem werden ihre Potenziale und Stärken von den österreichischen Schulen kaum anerkannt und nutzbar gemacht. Hier braucht es als ersten Schritt eine Sensibilisierung der Lehrkräfte (vgl. Mayrhofer 2015: 5 f.).

Mayrhofer fordert schlussfolgernd, dass die Hürden für jugendliche Asylwerbende und Flüchtlinge beseitigt werden. Es gilt das Problem sichtbar zu machen und angemessene Bildungsangebote zu stellen, die bereits in den Bundesbetreuungsstellen für Kinder und Jugendliche verfügbar sind. Die schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen müssten sofort eine Schule zugewiesen bekommen, die sie ohne Wechsel besuchen können. Für die Schule müssen entsprechende Ressourcen und Unterstützungsangebote zur Verfügung gestellt werden. Lehrer/innen gilt es, dahingehend weiterzubilden. Für geflüchtete Jugendliche, die nicht mehr schulpflichtig sind, sollten spezielle Bildungsangebote gemacht werden und Bildungsabschlüsse von Drittstaaten anerkannt werden (vgl. Mayrhofer 2015: 7).

## **5 Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge und Betreuung**

Die Arbeit mit jungen Flüchtlingen ist in der Sozialen Arbeit ein Sonderfall, da sie schlecht finanziert ist und zahlreichen gesetzlichen Einschränkungen unterliegt. Dabei handelt es sich bei jungen Flüchtlingen um schutz- und hilfsbedürftige Kinder und Jugendliche. Dementsprechend verlangt die UN-Kinderrechtskonvention Schutz und Hilfe für sie (vgl. Treber 2009: 71 f.).

### **5.1. Besonderheiten und Herausforderungen**

Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge sind überwiegend männlich und verfügen über einen speziellen Versorgungsbedarf. Es handelt sich um eine sehr heterogene Gruppe, in der alle nach Sicherheit und Zugehörigkeit streben. Daher geht es in der Betreuung darum, ein soziales Umfeld zu schaffen, das unterstützend und schützend wirkt und Orientierung anbietet. Die Kinder und Jugendlichen sollen dadurch wieder handlungsfähig werden und Stabilität erfahren. Ausgehend von ihren Stärken und Ressourcen können Problemlösungsstrategien erarbeitet werden und die Integration gelingen. Dabei darf der kulturelle Hintergrund nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 63 f.).

Die sozialpädagogische Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen agiert dabei zwischen den Restriktionen des Asylrechts und ihren eigenen Integrations- und Schutzbemühungen. Die traumatisierenden und belastenden Erfahrungen führen bei den Kindern und Jugendlichen dazu, dass sie schwer Beziehungen aufbauen und Vertrauen fassen können. Hinzu kommen die Unsicherheit über die Zukunft und die Herausforderungen des Alltags, wie die Sprache, die Schule oder Diskriminierung. Für ihre Betreuer/innen bedeutet das, dass sie über ein spezifisches Wissen über die Herkunftsländer, die Flucht sowie die aktuelle Situation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen im Aufnahmeland haben müssen. Außerdem ist es essentiell, dass sie die Einzelfälle genau kennen. So gilt es einerseits zu verstehen und zu helfen und andererseits im Sinne der asylrechtlichen Bestimmungen zu kontrollieren (vgl. Stauf 2012: 74 f.).

#### **5.1.1. Sicherheit & Normalität**

Die Wohngruppe, in der die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge untergebracht sind, wird zunehmend zum neuen Lebensort der Kinder und Jugendlichen. Es soll ein sicherer Raum für sie sein, in dem Respekt, Zugehörigkeit und interkulturelle



Toleranz gelebt werden. Die Kinder und Jugendlichen befinden sich in einem geschützten Rahmen, innerhalb dessen sie sich frei bewegen können. Dazu zählt auch die Festlegung der Grenzen in Form von Regeln mit eindeutigen Konsequenzen. Eine Hausordnung und ein strukturierter Tagesplan schaffen Orientierung und Sicherheit (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 66 ff.). Dieser Plan sollte allen bekannt und für alle ersichtlich und verständlich sein. Teil davon sind Routinen und Rituale und die Übernahme von Aufgaben, wie beispielsweise Putzdienste (vgl. ebd.: 69). Auch fixe Essenszeiten und eine organisierte Begleitung beim Spracherwerb wirken unterstützend. Wenn unbegleitete minderjährige Flüchtlinge die Schule besuchen, in Vereinen aktiv werden oder Kontakte zu Gleichaltrigen knüpfen, erleben sie sich als selbstwirksam. Auch Ausflüge oder andere Angebote seitens der Einrichtung vermitteln Sicherheit, Stabilität und ermächtigen die Jugendlichen (vgl. Stauf 2012: 82).

Insbesondere geht es für die jungen Flüchtlinge darum, unabhängig von ihren traumatischen Erlebnissen handlungsfähig zu werden. Zentral für die soziale Arbeit mit ihnen ist daher, Normalität und Alltag herzustellen und innerhalb dessen Handlungswege aufzuzeigen. So sollen sie Selbstständigkeit und Autonomie erlangen. Ausgangspunkt sind bereits vorhandene Kompetenzen sowie Spaß und Humor, die sich stressreduzierend auf die belasteten minderjährigen Flüchtlinge auswirken (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 84 f.). Auch Gravelmann (vgl. 2016: 100 f.) plädiert dafür, sich an den Stärken der Jugendlichen zu orientieren und ihnen herausfordernde, aber lösbare Aufgaben entsprechend ihrer Kompetenzen zu stellen, die ihren Selbstwert erhöhen. Das führt dazu, dass sie ein „positives Selbstkonzept aufbauen“ (ebd.: 100).

### **5.1.2. Traumatisierungen**

Ein Trauma wird durch ein schwerwiegendes Ereignis ausgelöst. Bei Kindern und Jugendlichen handelt es sich meist um einen tragischen biographischen Bruch, den eine Flucht darstellt. Sie verlieren dadurch ihre Orientierung und ihr ganzes Leben verändert sich. Die Folge sind stark körperliche und psychische Reaktionen, wie Alpträume, Flashbacks oder Interessenslosigkeit (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 35 ff.).

Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge sind und waren einigen belastenden und traumatisierenden Faktoren ausgesetzt. In ihren Herkunftsländern haben sie Krisen

und kriegerische Auseinandersetzungen erlebt. Mit der Flucht haben sie sich von ihren Eltern und anderen Vertrauenspersonen getrennt. Die Flucht ist meist erzwungen. Der Fluchtweg selbst ist sehr belastend, ebenso wie die Ankunft im Aufnahmeland. Sie müssen sich völlig neu orientieren, eine neue Sprache und neue Regeln lernen. Zudem durchleben sie ein undurchschaubares Verfahren und sind vielen Einschränkungen ausgesetzt. Während des Asylverfahrens bleiben die Unsicherheit, das Warten auf den Bescheid und der Versuch, sich in ein neues Leben einzufügen, belastend. Das alles findet in der Lebensphase Kindheit und Jugend statt, die ohnehin mit zahlreichen Bewältigungsaufgaben verbunden ist (vgl. Stauf 2012: 46 ff.). Es kann zwischen prämigrationen, fluchtspezifischen und postmigrationen Faktoren unterschieden werden, die Traumatisierungen auslösen können. Um die Traumatisierungen nach der Flucht gering zu halten, gilt es, die Aufnahme und die Betreuung entsprechend zu gestalten. Höchste Priorität setzt Gravelmann in den Aufbau einer funktionierenden Beziehung zu einer Bezugsperson. Das können Betreuer/innen, ehrenamtliche Helfer/innen oder Patenschaften sein (vgl. Gravelmann 2016: 122).

Die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge setzen viel daran, um die Flucht und die damit verbundenen traumatischen Erlebnisse selbstständig zu bewältigen. Als Bewältigungsstrategien nutzen sie die Unterstützung in der Gruppe, in dem Wissen das gleiche durchlebt zu haben, die Zugehörigkeit zur Gruppe, die Verdrängung der Flucht und der Gedanken an die Familie einerseits und der Suche nach dem Sinn im Erlebten andererseits. Zudem suchen sie Ablenkung. Mädchen führen zur Bewältigung eher Gespräche, während Buben als Bewältigungsstrategie eher Bewegung und Sport wählen. Eine weitere Strategie ist das Beten. Zur Bewältigung bedarf es auch der Versöhnung. Das gelingt den Jugendlichen, indem sie wieder lernen zu vertrauen und neue Einstellungen entwickeln. Die Bewältigung gelingt vielen trotz mangelnder Ressourcen, denn die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge verfügen über kaum bis keine ökonomischen Ressourcen, ihre kulturellen Ressourcen entsprechen nicht jenen der Aufnahmegesellschaft und ihre sozialen Ressourcen wurden durch die Flucht gekappt (vgl. Grafe 2013: 69 f.). Für die Bewältigung der erlebten Traumatisierungen brauchen die Jugendlichen Zeit (vgl. Gravelmann 2016: 130).

### **5.1.3. Jugendphase & Identitätsfindung**

Für minderjährige Flüchtlinge wird die Jugendphase durch die Flucht und die damit einhergehenden traumatischen Erlebnisse erschwert. Der Umgang mit sexuellen und aggressiven Phantasien muss während kriegerischen Auseinandersetzungen nicht unterdrückt werden, da es sich um alltägliche Situationen handelt. Die Aufnahmegesellschaft verlangt dies aber. Die Ablösung von den Eltern ist kein fortlaufender Prozess, sondern eine abrupte Trennung durch die Flucht. Die Identität muss im Spannungsfeld zwischen Anforderungen der Aufnahmegesellschaft und Erwartungen der Herkunftsgesellschaft und besonders der Familie entwickelt werden. Hinzu kommen Diskriminierung, Perspektivenlosigkeit und Ausgrenzung (vgl. Grafe 2013: 59 f.).

Viele konstruieren als Schutz oder zur Bewältigung eine Legende. Das bedeutet, sie verändern ihre biographischen Daten und geben falsche Angaben zu ihrem Alter, ihrer Herkunft, ihrem Fluchtweg und ihren Fluchtgründen an. Mit dieser Legende erhoffen sie sich bessere Chancen auf Asyl. Vielfach sind es Legenden, die von Schleppern vorgefertigt sind. Zudem hilft die angenommene Identität dabei, das Erlebte zu bewältigen und in ein neues Leben zu starten. Die Legende hemmt jedoch die Identitätsentwicklung in der Jugendphase (vgl. ebd.: 70 ff.). „Zweifel an der Glaubwürdigkeit des Jugendlichen jedoch können zu Störungen der Beziehung und somit zu einem Abbruch dieser führen.“ (ebd.: 163) Zudem hat die Legende einen Einfluss auf Aktuelles, wenn beispielsweise die Legende vorgibt, dass der Jugendliche bereits Waise ist, und er dann von der Familie erfährt, dass ein Elternteil verstorben ist, kann er seine Trauer nur schwer mit seinen Betreuer/innen bearbeiten (vgl. ebd.: 163). Generell hat die Legende einen negativen Einfluss auf die Beziehungen in der Aufnahmegesellschaft. Für eine Auflösung der Legende bedarf es ausreichend Sicherheit und Vertrauen seitens der Jugendlichen (vgl. ebd.: 166).

### **5.1.4. Psychologische Unterstützung oder Therapie**

Viele unbegleitete minderjährige Flüchtlinge haben aufgrund einer psychiatrischen Diagnose einen erhöhten Betreuungsbedarf. Sie nehmen Medikamente und leiden vielfach unter psychosomatischen Beschwerden. Am häufigsten ist die posttraumatische Belastungsstörung mit Schlafproblemen, Panikattacken und Depressionen. Für eine fundierte Diagnose mangelt es jedoch oft an der Mitarbeit der Jugendlichen oder an den Wartezeiten auf eine/n geeignete/n Psychiater/in. Eine

medikamentöse Behandlung sollte um eine Gesprächstherapie ergänzt werden. Circa 15% der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge, die derzeit in Österreich grundversorgt werden, bedürfen einer Therapie, deren Finanzierung problematisch ist und deren Umsetzung aufgrund von Sprachbarrieren schwierig ist. Manche Betreuungsstellen beschäftigen daher zusätzlich Psycholog/innen, die niederschwellig mit den Jugendlichen arbeiten. Aber auch diese müssen erst finanziert werden (vgl. Glawischnig 2016: 29 f.).

Um den Jugendlichen eine ganzheitliche Unterstützung gegebenenfalls ohne Psychotherapie anbieten zu können, gilt es traumapädagogische Konzepte in die Betreuung zu implementieren. Die Traumapädagogik baut auf positiven Beziehungen zwischen Jugendlichen und Betreuer/innen. Diese Beziehungen gründen auf Wertschätzung, Verständnis, Anerkennung und Nähe. Diese Grundhaltung ist im Alltag mit den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen einzunehmen. Die Betreuer/innen benötigen dafür das spezielle Wissen über Traumatisierungen und über die jeweiligen Ressourcen der Jugendlichen (vgl. Gahleitner 2013: 47 f.).

#### **5.1.5. Religion**

Die Religion spielt im Leben der meist traumatisierten unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge eine wichtige Rolle. Die Religion sollte von der Wohngruppe als Ressource angenommen werden, die positiv besetzt ist. Damit verbunden sind beispielsweise die Akzeptanz der Gebetspraxis und der Essensvorschriften und die Einhaltung und die Feier von religiösen Festtagen. So können der Ramadan und das Ramadanfest zum Beispiel gemeinsam gestaltet und erlebt werden. Gleichermäßen ist es ein wichtiger Aspekt, den Kindern und Jugendlichen christliche Feste zu erklären und mit ihnen zu feiern. Dadurch wird Religion zur sozialen Ressource (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 83 f.). Der Glaube kann zudem als Schutzfaktor bei Traumatisierungen wirken (vgl. Gravelmann 2016: 125).

#### **5.1.6. Sprache**

Anfängliche Sprachprobleme können durch Laiendolmetscher/innen behoben werden. Das bedeutet, dass geschulte Männer oder Frauen aus demselben Sprachkreis der Jugendlichen ehrenamtlich herangezogen werden, um Übersetzungshilfe zu leisten. Mit ihrer Hilfe wird die Beziehung zwischen den Jugendlichen und den Betreuer/innen aufgebaut und der Alltag sowie spezifische Problemlagen gemeistert (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 97 f.).

## **5.2. Probleme**

Neben den genannten Besonderheiten der Zielgruppe unbegleitete minderjährige Flüchtlinge gibt es aufgrund der gesetzlichen Bestimmungen einige Probleme, die die Betreuung dieser Jugendlichen stark beeinflussen.

### **5.2.1. Ressourcenknappheit**

Die größte Problematik in der Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen besteht darin, dass die finanziellen Mittel weit unter jenen der Kinder- und Jugendhilfe liegen (vgl. Koppenberg 2014: 62 f.), aber die Obsorge den Standards der Kinder- und Jugendhilfe unterliegt (vgl. Fronek, Rothkappel & Asylkoordination Österreich 2013: 18-38). Trotz ihrer Schutz- und Hilfsbedürftigkeit gilt für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge vorrangig das Asylrecht (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 27 ff.). Dementsprechend steht ihre Betreuung zwischen dem restriktiven Asylrecht und den Bemühungen um Schutz, Integration, Bildung und Erziehung (vgl. Stauf 2012: 74 f.).

Um die Jugendlichen ihren Bedürfnissen entsprechend betreuen zu können, bedarf es einer Differenzierung des Angebots sowie einer Erhöhung der Ressourcen. Beispielsweise gibt es akut circa 900 Therapieplätze zu wenig. Außerdem müsste langfristig für alle Jugendliche die Möglichkeit geschaffen werden, die Flucht und die damit verbundenen traumatischen Erlebnisse zu bearbeiten (vgl. Glawischnig 2016: 31).

### **5.2.2. Heimwechsel**

Viele unbegleitete minderjährige Flüchtlinge müssen aus den Quartieren, in denen sie die Grundversorgung bekommen, verwiesen werden. Die zuständigen Stellen sprechen in diesem Zusammenhang von einem erhöhten Betreuungsbedarf, der bei den gegebenen Ressourcen und Strukturen nicht geleistet werden kann. Von 6.000 unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in der Grundversorgung wechseln circa 500 jährlich ihre Betreuungsplätze. Das dient meist dem Schutz der anderen Kinder und Jugendlichen sowie der Betreuer/innen. Häufig passiert das aufgrund von Drogen- oder Alkoholkonsum. Aber meistens gibt es mehrere schwerwiegende Gründe für einen Wechsel. Für zwei Drittel ist der Wechsel erfolgreich und mit neuen Ressourcen und mehr Stabilität verbunden. Das gelingt eher in kleineren Einrichtungen. Mit der Volljährigkeit ist das Problem des erhöhten Betreuungsbedarfs

nicht mehr gegeben, da der Jugendliche in ein Quartier für Erwachsene verlegt wird (vgl. Glawischnig 2016: 28 f.).

### **5.2.3. Obsorge**

Fronek, Rothkappel und die Organisation Asylkoordination Österreich (vgl. 2013: 18-38) klären, inwieweit die bestehenden Standards für die Obsorge von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen gesetzlich verankert sind und praktisch umgesetzt werden.

Der erste Standard bezieht sich auf die Berücksichtigung des Kindeswohls, das bewahrt werden muss. Die Obsorgepflicht beinhaltet gesetzlich den Schutz des Kindes, die gesetzliche Vertretung, seine Erziehung sowie Vermögensverwaltung. Diese gesetzliche Verankerung des Kindeswohls steht in der Praxis vielfach noch aus (vgl. ebd.: 18 ff.).

Der zweite Standard stellt das Partizipationsrecht des Kindes sicher. Voraussetzung sind regelmäßiger Kontakt sowie Vertrauen zwischen dem Obsorgeberechtigten und dem Kind. (vgl. ebd.: 22 f.). Auch der siebte und der achte Standard nehmen Bezug auf die Beziehung zwischen Obsorgeberechtigten und dem Kind. Es gilt, das Kind respektvoll und würdevoll zu behandeln und eine angemessene Beziehung aufzubauen. Dafür fehlen den Jugendämtern zeitliche und personelle Ressourcen (vgl. ebd.: 32 f.). Es kann bei den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen das Gefühl entstehen, den Behörden ausgeliefert zu sein (vgl. ebd.: 22 f.). Diese Empfindung und der Mangel an Ressourcen in den Jugendämtern wirken sich auch negativ auf den neunten Standard aus. Dementsprechend sollte das Kind den Obsorgeberechtigten jederzeit erreichen können. Allzu oft ist der erste Kontakt zum Obsorgeberechtigten auch der letzte persönliche Kontakt, da die rechtliche Vertretung und die Erziehung und Pflege anderweitig vergeben werden (vgl. ebd.: 35 f.).

Der dritte Standard verpflichtet den Obsorgeberechtigten dazu, dass das Kind in Sicherheit ist. Für die Berücksichtigung dieses Punktes fehlt es häufig an Fachwissen, spezialisierten Einrichtungen und an der tatsächlichen Umsetzung der Hilfe (vgl. ebd.: 24 f.).

Standard vier sieht vor, dass der Obsorgeberechtigte die Rechte des Kindes vehement vertritt. Bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen bezieht sich das insbesondere auf Asylbehörden und die Fremdenpolizei. Die Umsetzung dieses

Standards ist stark vom persönlichen Willen und dem Selbstbewusstsein des jeweiligen Obsorgeberechtigten abhängig (vgl. ebd.: 27).

Der fünfte Standard legt fest, dass der Obsorgeberechtigte die Vermittlung zwischen dem Kind und weiteren Akteuren übernimmt. Das betrifft beispielsweise Betreuer/innen, Ärzt/innen, die Asylbehörde, Lehrer/innen, Verwandte, usw. Für die Obsorge von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen gibt es keine Richtlinien (vgl. ebd.: 28 f.).

Der sechste Standard verpflichtet den Obsorgeberechtigten dazu, eine dauerhafte Lösung für das Kind zu finden. Eine rasche Umsetzung ist bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen nicht möglich, da die Obsorgeberechtigten die Dauer des Asylverfahrens abwarten müssen. Damit einher geht häufig die Volljährigkeit, mit der die Obsorge endet. Der sechste Standard kann folglich nicht umgesetzt werden (vgl. ebd.: 30 f.).

Der zehnte Standard fordert entsprechende berufliche Kenntnisse und Qualifikationen von den Obsorgeberechtigten. Trotz ihrer Qualifikation als Sozialarbeiter/innen äußern viele Mitarbeiter/innen Bedenken bei der Übernahme der Obsorge von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Grund dafür sind die asylrechtlichen Bestimmungen, die Sprachbarrieren und das vollständige Fehlen von familiären Ansprechpartner/innen (vgl. ebd.: 37).

### **5.3. Chancen**

Trotz der unsicheren Zukunft im Aufnahmeland wegen des laufenden Asylverfahrens ist ein wichtiger Aspekt der sozialpädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, sich an deren Zukunft zu orientieren. In der Zukunft haben sie eine neue Chance und können sich entwickeln. Es gilt, Ziele festzulegen und zu verfolgen. Damit einher geht meist der Schulbesuch oder der Beginn einer Ausbildung (vgl. Stauf 2012: 80 f.). Viele der Jugendlichen haben sehr konkrete Berufswünsche, wie zum Beispiel Fußballer/in, Informatiker/in, Arzt bzw. Ärztin, Automechaniker/in, und sehr viele von ihnen sind davon überzeugt, diesen erreichen zu können (vgl. Hochwarter & Zeglovits 2016: 5 f.).

Um zu sozialer Teilhabe zu gelangen, ist für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge neben dem Zusammenleben in ihrem Quartier und dem Kontakt mit Betreuer/innen auch die Peergroup entscheidend. Diese setzt sich aus Gleichaltrigen außerhalb des Quartiers zusammen und kann beispielsweise durch den gemeinsamen Schulbesuch

oder durch gemeinsame Sportaktivitäten entstehen (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 94). „Ziel ist der Aufbau eines leistungsfähigen sozialen Netzwerks, auf das der minderjährige Flüchtling künftig jederzeit als soziale Ressource zurückgreifen kann sowie die Gewährleistung von gesellschaftlicher Teilhabe.“ (ebd.: 95) Die soziale Integration der Jugendlichen kann innerhalb des Quartiers erprobt werden. Hier lernen sie die Sprache, die Regeln der Aufnahmegesellschaft und übernehmen Verantwortung. Zudem kommt es sukzessive zu Kontakten mit Externen, die zu einem sozialen Netz werden. Über die schulische Integration kann die berufliche Integration gelingen. Damit ist der Grundbaustein für ein erfolgreiches selbstbestimmtes Leben gelegt (vgl. ebd.: 96).

Es bedarf einer Zukunftsperspektive, die nur durch eine gelungene Integration möglich wird. Soziale Kontakte und Integration werden häufig aufgrund von Einschränkungen durch die Asylpolitik und die häufig isolierte Unterbringung erschwert. Dadurch überwiegt das Gefühl der Perspektivlosigkeit und es treten psychosomatische Belastungen, wie Schlafprobleme, auf. Dennoch werden die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge aktiv, wenn die Chance auf eine Verbesserung besteht. So ist gleichermaßen der „Wunsch nach Teilhabe an Entscheidungsprozessen, Anerkennung, Sozialen (Ein-)Bindungen und gesellschaftlicher Integration“ (Grafe 2013: 158) gegeben (vgl. ebd.: 155 ff.).

## **5.4. Anforderungen**

Für die soziale Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen bedarf es geschulter Betreuer/innen, eines stabilen Teams, den Aufbau intensiver Beziehungen, Konfliktbewältigungsstrategien, Wissen über den Umgang mit Traumatisierungen und Kenntnisse über das Asylverfahren und die zuständigen Ämter sowie eine enge Zusammenarbeit mit den Schulen.

### **5.4.1. Betreuer/innen**

Um Sicherheit, Stabilität und Orientierung anbieten zu können, bedarf es geschulter, psychisch belastbarer Mitarbeiter/innen, denen eine besondere Unterstützung zukommen sollte. Spezielles Wissen und Können im Umgang mit traumatisierten minderjährigen Flüchtlingen ist gefragt. Neben der Heterogenität des Teams ist die Stabilität dessen zu empfehlen. Denn ein ständiger Wechsel der Mitarbeiter/innen wirkt sich negativ auf die Stabilisierung der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge aus (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 65).



Die Betreuer/innen sollten ihre Arbeit umfassend dokumentieren können und zudem Supervision in Anspruch nehmen, um Belastendes zu reflektieren. Gezielte Fortbildungen zu beispielsweise Traumapädagogik oder systemisches Arbeiten sollten regelmäßig besucht werden. Auch teamfördernde Maßnahmen sind zu setzen (vgl. ebd.: 98).

Die Flucht, die Angst und die unsichere Zukunft haben zu Verunsicherung und Ohnmacht geführt. Deshalb fällt es den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen schwer, zu vertrauen und sich sicher zu fühlen. Ihre Suche nach sozialer Nähe erfolgt daher erst nach einiger Zeit. Der Vertrauensaufbau dauert lange und kann schnell wieder zerstört werden. Dennoch müssen die Betreuer/innen emotionale Sicherheit anbieten, obwohl die Funktion der Betreuer/innen den Kindern und Jugendlichen oftmals unklar ist. Sie sind immer da, obwohl sie nicht zur Familie gehören. Diese Beziehungsform kennen sie nicht. Beim Beziehungs- und Vertrauensaufbau geben daher die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge das Tempo und die Intensität vor. Besonders bei angepassten Kindern ist es wichtig, hinzuschauen. Sie passen sich an, um zu überleben, ziehen sich emotional aber immer weiter zurück (vgl. Stauf 2012: 76 ff.).

#### **5.4.2. Bezugsbetreuung**

Es empfiehlt sich bei der Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen mit einem Bezugsbetreuungssystem zu arbeiten. Das bedeutet, dass jedes Kind bzw. jeder Jugendliche eine/n Betreuer/in als direkte/n Ansprechpartner/in hat. Diese Beziehung ist intensiver und beruht auf speziellem Wissen der Betreuer/innen über den jeweiligen Jugendlichen. Gegenseitiger Respekt sollte die Basis sein, wobei die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge meist erst lernen müssen, dass es sich um eine professionelle Beziehung zueinander handelt (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 82 f.).

#### **5.4.3. Umgang mit Konflikten**

Gezielt zu thematisieren und zu bearbeiten, sind Konflikte und der Umgang mit Konfliktsituationen. Das heißt, dass wünschenswerte Verhaltensweisen in Konfliktsituationen gelobt oder zumindest anerkannt werden müssen und unangebrachtes Verhalten, wie Selbst- oder Fremdverletzung, ausführlich besprochen werden muss. Den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen sollten alternative, positive Formen der Konfliktbewältigung näher gebracht werden. Zudem

ist als Ziel zu setzen, dass sie ihre eigenen Gefühle besser kennenlernen und diese gemeinsam mit den Betreuer/innen verarbeiten. Sport ist eine Möglichkeit, um starke Gefühle in den Griff zu bekommen. Beim Sport können sie sich abreagieren und neue Energie tanken. Zusätzlich lernen sie sich an Regeln zu halten, erleben sich als handlungsfähig und bekommen sofort Anerkennung (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 85 f.).

#### **5.4.4. Spezifika der Zielgruppe**

Durch die Traumatisierungen sind das Selbstbild und das Selbstbewusstsein stark gestört. Die betroffenen unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge fühlen sich ohnmächtig und verstehen häufig ihre starken Gefühle und Reaktionen nicht. Sie müssen darüber aufgeklärt werden, dass vieles durch die Traumatisierungen ausgelöst wird und was ein Trauma überhaupt ist. So lernen sie sich und ihre Gefühle zu verstehen. Diese Arbeit fällt im Normalfall in den Bereich der Psychotherapie, die bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen kaum gegeben ist. Daher sind die Betreuer/innen dazu angehalten, dieses Fachwissen über Traumatisierungen zu vermitteln (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 88 f.).

Die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge sind in der Jugendphase, in der sie ihre Sexualität entdecken. Meist entsprechen die Rollenmodelle ihrer Herkunftskultur nicht jenen in der Aufnahmegesellschaft. Sie müssen sich dahingehend erst neu orientieren. Zudem sind eine umfangreiche Aufklärung und offene Gespräche erforderlich. Das kann beispielsweise in Form von „Männerabenden“ mit männlichen Betreuern und Dolmetschern von Statten gehen. Über dieses Setting muss die Verschwiegenheitspflicht gelegt werden (vgl. ebd.: 89 f.).

Von Bedeutung ist es auch, den Jugendlichen alle beteiligten Ämter und deren Beziehungen zueinander zu erklären. Welche Funktionen haben Jugendamt und Flüchtlingsreferat? In welchem Verhältnis stehen diese zum UMF-Quartier? Inwiefern sind die Betreuer/innen meldepflichtig? Solche und ähnliche Fragen müssen für die Jugendlichen verständlich beantwortet werden. Dieses Verständnis dient dem Aufbau von Vertrauen (vgl. ebd.: 90).

Informationsweitergabe von Seiten der Betreuer/innen ist auch bei der politischen Bildung gewünscht. Damit ist einerseits Informationsaufbereitung über die Aufnahmegesellschaft und ihre Regeln gemeint. Andererseits haben die Jugendlichen einen enormen Informationsdurst nach den aktuellen Entwicklungen in

ihren Herkunftsländern. Dazu können beispielsweise gemeinsam die Nachrichten im Fernsehen geschaut und besprochen werden (vgl. ebd.: 92).

#### **5.4.5. Zusammenarbeit zwischen Heim und Schule**

Zwischen dem Heim und der Schule sollte ein enger Kontakt bestehen. Mit dem Eintritt in die Schule wird der Bildungsprozess der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge vorangetrieben. Dabei existieren in der Schule jedoch die gleichen Konfliktthemen und Konfliktpotenziale, wie im Heim. Betreuer/innen und Lehrer/innen sollten sich demnach gut absprechen und gegenseitig über Geschehnisse informieren. Zudem sollten die Betreuer/innen für die Lehrer/innen jederzeit erreichbar sein (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 93).

## 6 Empirischer Teil

Im empirischen Teil soll die Forschungsfrage beantwortet werden. Dazu wird zuerst aufgezeigt, wie die Expert/innen-Interviews und die Interpretation dieser methodisch durchgeführt wurden. Das dient dazu, die Vorgehensweise intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Anschließend folgt die inhaltliche Darstellung der Ergebnisse. Die Auswertungen der Interviews mit den DAZ-Lehrer/innen und den Betreuerinnen<sup>2</sup> werden getrennt präsentiert, um sie in einem dritten Schritt zu einer Kernkategorie und den wichtigsten Ergebnisse zusammenzufassen. Abschließend erfolgt ein Ausblick auf die Praxis.

### 6.1. Forschungsmethode

Der vorhergehende theoretische Teil über die rechtlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die Regelungen der Unterbringung und Beschulung sowie unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen als Zielgruppe der Schul- und Sozialpädagogik dient als Vorwissen für den folgenden empirischen Teil. In diesem werden über unmittelbare Bezugspersonen die realen Lebensbedingungen von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen erforscht.

Die anleitende Forschungsfrage weist zwei zentrale Themen auf. Zum einen gilt es, die Situation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in den Schulen und zum anderen jene in den Heimen zu erarbeiten. Um beiden Aspekten den gleichen Stellenwert geben zu können, entschied ich mich dafür, jeweils fünf Expert/innen-Interviews mit DAZ-Lehrer/innen und mit Betreuer/innen zu führen. Diese wurden mit einem Interviewleitfaden strukturiert. Alle Interviews wurden digital aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Die Transkriptionen sind als CD beigefügt. Die Interviews wurden angelehnt an die reflexive Grounded Theory nach Franz Breuer ausgewertet, um möglichst detaillierte Ergebnisse zu erhalten und die Interviews miteinander vergleichen zu können.

#### 6.1.1. Expert/innen-Interviews

Für eine umfassende Aufarbeitung der Forschungsfrage interviewte ich sowohl fünf DAZ-Lehrer/innen als auch fünf Betreuerinnen. Beide Personengruppen sind als unmittelbare Bezugs- und Vertrauenspersonen von unbegleiteten minderjährigen

---

<sup>2</sup> Für die Interviews mit dem Betreuungspersonal haben sich ausschließlich Frauen zur Verfügung gestellt.

Flüchtlingen einzustufen. Sie kennen deren Wünsche, Bedürfnisse und Probleme. Sie wissen Bescheid, wie sie leben und wie sie beschult werden. Sie sind die ersten Ansprechpartner/innen für die Jugendlichen und kennen ihre Lebenssituation ausreichend. Entsprechend gilt jeder von ihnen „als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld“ (Flick 2016: 214).

Die Entscheidung, unbegleitete minderjährige Flüchtlinge selbst nicht zu interviewen, wurde schnell getroffen. Wegen der fehlenden wissenschaftlichen Distanz wollte ich jene Jugendliche, die ich selbst betreute, nicht interviewen. Bei fremden unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen bestand wiederum die Gefahr, dass sie mich nicht kennen und mir daher nicht vertrauen würden. Dementsprechend waren sozial erwünschte Antworten zu erwarten. Hinzu kam, dass eine Genehmigung solcher Interviews nicht gegeben würde und dass eine weitere Interviewsituation – ähnlich jener bei der Befragung während des Asylverfahrens – bei den Jugendlichen eine Retraumatisierung auslösen könnte. Eine mögliche sprachliche Barriere war bei dieser Entscheidung nebensächlich.

Weil unbegleitete minderjährige Flüchtlinge als Experten ihres Lebens nicht zur Verfügung standen, führte ich die Expert/innen-Interviews quasi stellvertretend mit ihren Bezugspersonen. Neben ihrem spezifischen Wissen über die einzelnen Jugendlichen verfügten diese über Praxis- und Handlungswissen, das ihnen erlaubte, die Individualität jedes Jugendlichen in einen Gesamtzusammenhang einzuordnen und zu deuten (vgl. Flick 2016: 215). Das Expert/innen-Interview war aus meiner Sicht die angemessene Methode für diese Forschung, weil „sich die Untersuchung [...] auf Inhalte und Varianten des Expertenwissens in einem Problemfeld bei Vertretern unterschiedlicher Institutionen in einer vergleichenden Perspektive richtet“ (Flick 2016: 217). Um das Thema angemessen aufzuarbeiten, galt es, die zehn Meinungen und Aussagen der Expert/innen unterschiedlicher Schulen und Heime vergleichend gegenüber zu stellen.

Ich erstellte aufgrund meines theoretischen und praktischen Vorwissens jeweils einen Interviewleitfaden für die DAZ-Lehrer/innen und die Betreuerinnen. Obwohl die Themenkomplexe deckungsgleich waren, unterschieden sich die Fragen im Detail und waren an die Expertise der jeweiligen Interviewpartner/innen angepasst. Beide Leitfäden beinhalteten Fragen zur Integration in der Schule und zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Heim, zu möglichen Verbesserungs- und Veränderungsvorschlägen, zu traumatischen Erlebnissen der unbegleiteten

minderjährigen Flüchtlinge und zu deren möglichen Zukunft in Österreich. Die DAZ-Lehrer/innen befragte ich außerdem zur Unterrichtsgestaltung und zum Schulalltag, während die Betreuerinnen Fragen zum Alltag im Heim und zu ihrer Psychohygiene beantworteten. Die vollständigen Interviewleitfäden sind auf einer CD beigefügt.

Die Expert/innen-Interviews sollten sich auf die Informationen über die Zielgruppe beschränken. Ihr spezielles Wissen diene dazu, Vergleiche unterschiedlicher Beschulung und Unterbringung anzustellen und deren Vor- und Nachteile auszuarbeiten. Diese sollten die Wissenslücke von den theoretischen Vorgaben über die Versorgung und Beschulung zur realen Lebenssituation schließen (vgl. Flick 2016: 215 f.).

Nach Fertigstellung der Interviewleitfäden kontaktierte ich die ersten Neuen Mittelschulen in Klagenfurt. Aufgrund meiner Erfahrungen als ehemalige Betreuerin von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen hatte ich den Vorteil, zu wissen, an welchen Schulen diese Jugendlichen unterrichtet wurden. Weil für die Interviews mit den DAZ-Lehrer/innen keine eigene Genehmigung notwendig war, gaben sie meine Kontaktdaten untereinander weiter. So kam ich relativ rasch zu den von mir geplanten fünf Interviews. Für die Gespräche mit den Betreuer/innen benötigte ich hingegen eine Genehmigung des Amtes der Kärntner Landesregierung. Nach langen telefonischen Diskussionen bekam ich eine mündliche Zusage, die Interviews führen zu dürfen. Flick warnt davor, dass es bei Expert/innen-Interviews zu solchen komplizierten Genehmigungsprozessen kommen kann (vgl. Flick 2016: 218). Jenes Heim, in dem ich selbst gearbeitet hatte, schloss ich von vornherein aus, weil mir bei einem Interview mit einer/m Kolleg/in die nötige wissenschaftliche Distanz fehlen würde. Von den anderen möglichen Heimen in Kärnten war im Internet nur eines ausfindig zu machen. Durch Zufall bekam ich bei einer Tagung an der Alpen-Adria-Universität die Kontaktdaten von zwei Heimleiterinnen. Die Telefonnummer eines Heimleiters erhielt ich von der Geschäftsführung der Trägerorganisation. Details zu diesem organisatorischen Aufwand finden sich im Kapitel „Auswertung – Betreuer/innen“.

Für die Durchführung der Interviews sollte der Interviewleitfaden nur als Orientierung dienen. Der/die Interviewer/in sollte die Fragen flexibel einsetzen, um den Redefluss des/r Expert/in zu unterstützen. Spontan galt es zu entscheiden, wann nachgefragt werden sollte und wann ausschweifende Antworten unterbrochen werden mussten. Mir war es nicht gelungen, diese Flexibilität in der Interviewsituation zur Gänze

einzubringen. Eher hatte ich eine „Leitfadenbürokratie“ (Flick 2016: 223) verfolgt, vor der Flick warnt. Es war mir nur selten möglich, mich vom Frageleitfaden zu lösen und auf die Antworten einzugehen. Flick spricht hier von einer „Schutzfunktion, die der Leitfaden für den Interviewer bei der Bewältigung seiner Verunsicherung durch die offene und unklare Gesprächssituation haben kann“ (Flick 2016: 223). Neben dieser allgemeinen Verunsicherung kam die Befürchtung dazu, dass ich von meiner Rolle als Forscherin zur Rolle der ehemaligen Betreuerin wechseln könnte, wenn ich mich von meinem Leitfaden lösen würde. Die Versuchung war gegeben, mit den DAZ-Lehrer/innen und den Betreuerinnen in eine Diskussion zu treten. Die Gefahr dabei war groß, dass ich mich als ehemalige Betreuerin vor den DAZ-Lehrer/innen zu rechtfertigen begonnen und mit den interviewten Betreuerinnen ein kollegiales Einverständnis gesucht hätte. Dadurch hätte ich unter Umständen ihre Position als Expert/innen in Frage gestellt.

Obwohl es bei Expert/innen-Interviews zentral ist, das Interview in Hinblick auf die Expertise zu steuern und entsprechend irrelevante Themen auszugrenzen, gab es neben der „Leitfadenbürokratie“ (Flick 2016: 223) weitere Risiken zu bedenken. Als Gefahr konnte sich herausstellen, dass die angenommenen Expert/innen gar keine sind oder die Expert/innen zu referieren begannen anstatt die Fragen zu beantworten. Die Expert/innen könnten den oder die Interviewer/in über interne Konflikte informieren statt über das interessierte Handlungsfeld zu sprechen. Diese Gefahren bewahrheiteten sich bei meinen Interviews nicht. Obwohl besonders die DAZ-Lehrer/innen häufig etwas ausschweifend wurden, bezogen sich ihre Antworten stets auf das zentrale Thema. Interna nahm ich insofern ihre Brisanz, als ich Namen und Orte anonymisierte. Einzig der Rollenwechsel zwischen Expert/in und Privatperson passierte in den Interviews gelegentlich. Dabei sprachen die Expert/innen kaum über sich als Person, sondern über ihre privaten Einstellungen zu den Themen. Weil genau diese Einstellungen vermutlich auch ihren Umgang mit den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen beeinflussten, stellten sie kein Problem für die Auswertung dar (vgl. Flick 2016: 217).

### **6.1.2. Reflexive Grounded Theory nach Franz Breuer**

Die Methode der Grounded Theory hat ihre Ursprünge in der Hermeneutik, deren Ziel es ist, Texte zu verstehen und zu interpretieren. Bei der Grounded Theory werden Daten basierend auf Interviews und Beobachtungen von bestimmten sozialen Feldern unter fortlaufendem Rückbezug auf deren Kontext interpretiert. Die Daten

erheben die Forscher/innen meist im Umfeld des untersuchten sozialen Feldes. Ich hatte die Interviews auch bis auf wenige Ausnahmen direkt in den Schulen bzw. in den Heimen geführt. Diese Methodik wurde in den 1960er Jahren von Barney Glaser und Anselm Strauss für ihre Untersuchungen in medizinischen und psychiatrischen Kliniken entwickelt. Auch Franz Breuer beruft sich bei seiner Darstellung dieser Methodik in einer ausgedehnten Form auf deren Begründer und spricht von einem Forschungsstil (vgl. Breuer 2010: 39 f.).

Für das wissenschaftliche Verstehen oder die Hermeneutik gibt es unterschiedliche Ansätze. Das Ziel aller ist es, die Bedeutung bestimmter Aussagen in einen größeren Zusammenhang zu bringen. Um diese Leistung erbringen zu können, bedarf es eines Hintergrundwissens, damit in diesem Fall die Aussage innerhalb seines Kontextes interpretiert werden kann. Das bedeutet, dass jede Aussage auch eine andere mögliche Bedeutung haben kann (vgl. Breuer 2010: 44 ff.). Die Deutungen gelten nie als wahr oder bewiesen, sondern lassen Raum für andere Interpretationen und können sich als falsch herausstellen. Die Deutungen sind dabei stets vom Hintergrundwissen und den Vorerfahrungen der Forscher/innen abhängig und können sich auch deshalb verändern. In der Hermeneutik spielen daher Neugierde und Offenheit der Forscher/innen eine zentrale Rolle (vgl. Breuer 2010: 47). Es waren meine Erfahrungen in der sozialpädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, die mich dazu bewogen haben, dieses Thema auszuwählen. Sie haben mich beim Erarbeiten des theoretischen Hintergrunds erkennen lassen, dass es Unterschiede zwischen den Regelungen der Beschulung und Unterbringung und der tatsächlichen Lebenssituation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen gibt. Sie haben mich dazu angetrieben, offen und neugierig für alternative Möglichkeiten der Unterbringung und Beschulung zu bleiben, die ich in den Gesprächen auch erfahren habe. Sie waren es, die mich im ersten Ansatz davon abgehalten haben, die Interviews auszuwerten. Um mich von meinen Erfahrungen nicht allzu stark leiten zu lassen, habe ich mich vor der Auswertung der Interviews mit den Betreuerinnen in einer schriftlichen Reflexion damit auseinandergesetzt und mich so ein Stück weit davon gelöst.

#### Exkurs: Reflexion eigener Erfahrungen

Meine Anstellung als Betreuerin von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen begann damals zeitgleich mit der Eröffnung des Heimes. Es bestand vorab keine Chance – abgesehen von einer vormittägigen Besprechung –, das Team näher



kennenzulernen und Eckpfeiler für die Betreuung und das gemeinsame pädagogische Handeln abzustecken. Das Team und die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge mussten demnach gemeinsam zusammenwachsen und nach und nach Regeln und Strukturen für das Heim erarbeiten. Dazu bedurfte es einer umfassenden Kommunikation, die häufig scheiterte. Meist blieb keine Zeit für detaillierte Dienstübergaben, es wurde auf die Weitergabe wichtiger Informationen vergessen oder die muttersprachlichen Betreuer/innen hatten Probleme, die Informationen zu verstehen. Dadurch gingen oft wertvolle Informationen verloren und die Tagesstruktur und die Regeln wurden vom Team nicht einheitlich und konsequent eingehalten, was zu Verwirrungen bei den Jugendlichen führte. Beschwerden gab es vor allem bei jenen Betreuer/innen, die die strengeren Regeln anwendeten. Grund dafür war vielleicht, dass stets dieselben Betreuer/innen zusammenarbeiteten. Gerade zu Beginn ging es darum, die Kommunikation mit den Jugendlichen zu erleichtern. Daher arbeiteten eine pädagogische Fachkraft sowie ein/e Betreuer/in mit muttersprachlichen Kenntnissen, aber ohne pädagogische Ausbildung zusammen. Das erleichterte zwar die Kommunikation mit den Jugendlichen, erschwerte jedoch das pädagogische Handeln. Es kam daher gelegentlich zu pädagogisch fragwürdigen Situationen. Ein muttersprachlicher Betreuer, der selbst stark traumatisiert war, zwang die Jugendlichen zum Beispiel regelmäßig dazu, mit ihm über ihre Flucht zu sprechen und erzählte selbst unter Tränen von seinen Erfahrungen. Ein anderer muttersprachlicher Betreuer war häufig handgreiflich gegenüber den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Zwei weitere Betreuer afghanischer Herkunft hingegen waren sehr nachlässig in der Handhabung von Regeln und Strukturen. Klärende Gespräche mit uns als pädagogische Fachkräfte oder mit der Leitung scheiterten meist daran, dass sie ihr problematisches Vorgehen nicht einsahen. Zudem waren sie offiziell ebenso als Pädagog/innen und nicht als Dolmetscher/innen angestellt. Demnach war der Betreuungsschlüssel von 1:10 mit einer pädagogischen Fachkraft und einem/r muttersprachlichen Betreuer/in offiziell erfüllt.

Erschwerend hinzu kam eine hohe Fluktuation unter den Betreuer/innen. Die wenigsten blieben über einen längeren Zeitraum. Das bedeutete, dass wir laufend neue Kolleg/innen einschulen und sich die Jugendlichen stets auf neue Betreuer/innen einstellen mussten. Oftmals waren die Jugendlichen nicht mehr gewillt, erneut Vertrauen zu den hinzugekommenen Bezugspersonen aufzubauen, die allenfalls ohnehin nicht lange im Heim arbeiten würden. Auch für die

Zusammenarbeit im Team war der fortwährende Wechsel eine große Herausforderung.

Im Alltag wurde der genannte Betreuungsschlüssel von 1:10 selten eingehalten. Allzu oft standen Arzttermine, Einkäufe oder ähnliches an, zu denen nur einzelne oder ein paar wenige unbegleitete minderjährige Flüchtlinge mitgenommen werden konnten. Dann machte sich der/die eine Betreuer/in auf den Weg, während der/die andere Betreuer/in im Heim alleine zwölf bis neunzehn Jugendliche zu betreuen hatte. Es waren viele – beinahe tägliche – Termine bei verschiedenen Ärzt/innen samt Kontrollterminen und Überweisungen zu weiteren Untersuchungen für fast alle unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge nötig. Auch Einkäufe oder Bezugsbetreuungstunden waren während der laufenden Dienstzeit zu erledigen.

Wenn es darum ging, an den Wochenenden Ausflüge zu unternehmen, war das – bis zum Eintritt eines Zivildieners – nur mit bis zu acht Jugendlichen möglich. Grund dafür war, dass wir zu Beginn nur einen 9-Sitzer-Bus zur Verfügung hatten und dieser häufig von der Hausleitung oder dem Hausmeister ausgeborgt wurde. So kam es öfter vor, dass wir das ganze Wochenende, mit Ausnahme von kurzen Spaziergängen, im Heim verbringen mussten. Wenn der Bus zur Verfügung stand, mussten wir die Jugendlichen aufgrund der begrenzten Plätze im Bus in Gruppen einteilen, um etwas zu unternehmen. Der/ die zweite Betreuer/in im Dienst war dann wiederum mit mindestens zwölf Jugendlichen alleine im Heim. Aufgrund der Lage des Heims war es nicht möglich, die öffentlichen Verkehrsmittel für freizeitpädagogische Aktivitäten zu nutzen, da am Wochenende kaum öffentliche Busse fahren. Erst zu einem späteren Zeitpunkt bekamen wir ein zweites Auto, in dem neben dem/r Betreuer/in vier Jugendliche Platz hatten. Sowohl den Bus als auch das Auto mussten wir in den Sommermonaten zusätzlich mit all jenen teilen, die als Gäste am Gelände untergebracht waren. Zu Spitzenzeiten waren das bis zu zweihundert Personen. Damit schrumpften die Möglichkeiten für freizeitpädagogische Aktivitäten außerhalb des Heimes weiter.

Unterstützung für Arzttermine, Einkäufe und Freizeitaktivitäten bekamen wir erst in den Sommermonaten durch einen Zivildienstler. Der Zivildienstler war eine große Hilfe. Er übernahm beinahe alle Arzttermine, besorgte Medikamente, holte die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge von der Schule ab, falls sie krank wurden, und verbrachte, sofern noch Zeit blieb, die Freizeit mit den Jugendlichen. Auch die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge mochten ihn sehr und schätzten ihn. Sie freuten sich

immer, wenn er am Wochenende Dienst hatte und zu Ausflügen mitkam oder im Heim mit ihnen etwas unternahm.

Der Zivildienstler war das einzige Zugeständnis der Geschäftsführung. Ansonsten bekamen wir mehrfach die Order, überall einzusparen. Das schränkte die ohnehin knappen Ressourcen für die Jugendlichen zusätzlich ein. Die Heimleitung versuchte trotzdem, ihnen viel zu ermöglichen: Die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge besuchten zwei Schwimmkurse und durften eine Zeitlang eine von ihnen jeweils selbstgewählte Sportart ausüben. Die sportlichen Hobbies waren mit hohem personellem und organisatorischem Aufwand verbunden. Alle weiteren freizeitpädagogischen Aktivitäten mussten möglichst kostengünstig oder gratis sein. Es war demnach nicht viel, was wir den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen bieten und ermöglichen konnten. Die Geschäftsführung brach stets gegen alle Regeln, die wir aufgrund der geringen finanziellen, personellen und in Folge zeitlichen Ressourcen einhalten mussten. Wenn sie kam, machte sie spektakuläre Ausflüge mit den Jugendlichen und kaufte ihnen besondere Naschereien, die wir uns nicht leisten durften. Sie erlaubte ihnen Aktionen, die wir verbieten mussten, weil sie im Alltag mit den gegebenen Ressourcen nicht umsetzbar waren. Diese Diskrepanz schien die Geschäftsführung trotz mehreren Hinweisen von der Leitung nicht zu kümmern. Sie dürfte sich auch keine Gedanken darüber gemacht haben, welches Bild von uns Betreuer/innen bei den Jugendlichen durch ihr Auftreten entstand. Für sie stand nur im Vordergrund, dass sie bei den Jugendlichen beliebt war. Wenn wir ihnen folglich erklärten, dass wir viele Wünsche nicht erfüllen konnten, weil die Geschäftsführung Einsparungen forderte, glaubten sie uns kaum. Das Verhalten der Geschäftsführung löste bei den Jugendlichen wiederholt Misstrauen uns gegenüber aus. Dabei waren ihr Respekt und Vertrauen uns gegenüber wichtig für die pädagogische Arbeit. Obwohl die Heimleitung die Geschäftsführung mehrfach auf diese Problematik hinwies, veränderte sie dieses Verhalten nicht.

Das alles gipfelte nach mehreren Monaten darin, dass die Jugendlichen einen Aufstand probten, weil sie über mehrere Tage nicht jenes Essen bekamen, das sie gerne hätten. Sie sprachen in der Schule und vor der Polizei davon, dass wir sie hungern ließen und bedrohten über Stunden massiv die Leitung und eine Betreuerin. Die Geschäftsführung reagierte darauf, indem sie sich einvernehmlich von der Leitung trennte und den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen Recht zusprach, allerdings ohne zu hinterfragen und ohne Rücksprache mit den anderen

Betreuer/innen zu halten. Die Jugendlichen sollten das Essen bekommen, das sie sich wünschten. Die Konsequenz war, dass die Jugendlichen nun keinerlei Respekt mehr vor uns hatten und glaubten, von nun an alle Rechte zu haben. Wie sich dieses neue Verhältnis weiter entwickelte, kann ich nicht beurteilen, weil ich zu diesem Zeitpunkt meine Bildungskarenz antrat.

Trotz dieser Bedingungen, Voraussetzungen und Herausforderungen versuchten wir wertvolle pädagogische Arbeit zu leisten. Wir erstellten einen Tagesplan mit festen Essens- und Zimmerzeiten und Aufgaben, die auf die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge verteilt wurden. Besonders am Anfang verstanden sie nicht, warum sie selbst dafür zuständig sein sollten. Sie wischten beispielsweise ihre Bäder und sollten ihre Zimmer sauber halten. Nach und nach lernten sie, dass das Teil des Alltags war und akzeptierten die gestellten Aufgaben. Zudem gaben ihnen diese Routinen und Abläufe Halt und strukturierten ihren Tag. Großen Wert legten wir darauf, dass sie die Schule besuchten. Alle Jugendlichen waren schulpflichtig, aber nicht alle waren mit der gleichen Sorgfalt dabei. Einige schwänzten wiederholt die Schule. Ihnen konnten wir erst nach und nach die Wichtigkeit des Schulbesuchs bewusst machen. Um sie zu unterstützen, halfen wir ihnen bei den Hausübungen und lernten gemeinsam für Tests, auch in der Zeit als noch alle den außerordentlichen Status hatten. Über Gesellschaftsspiele, Tischtennis, Fußball oder Volleyball lernten wir sie und ihre jeweiligen Persönlichkeitsstrukturen näher kennen. So fanden wir heraus, welche Bedürfnisse die einzelnen hatten und was sie an Zuwendung brauchten. Das half insbesondere bei der Bearbeitung von Konflikten oder wenn sie sich aufgrund ihres Traumas zurückzogen. Mit diesem vorangegangenen erfolgreichen Beziehungsaufbau hatten sie das nötige Vertrauen, um mit uns über ihre traumatischen Erfahrungen zu sprechen oder aufgestaute Konflikte in der Gruppe oder mit anderen Betreuer/innen zu lösen. Ab dem Zeitpunkt, als sie genügend Kompetenzen in der deutschen Sprache erworben hatten, erzählten sie uns von ihren Familien und ihrer Heimat. Sie schilderten, wo und wie sie aufgewachsen waren und wer Teil ihrer Familie war. So erfuhren wir auch, wer telefonischen Kontakt zu den Eltern hatte, wessen Eltern auf der Flucht waren und wer nicht wusste, ob seine Eltern und Geschwister überhaupt noch am Leben waren. Ein jüngerer Bub konnte seine Eltern zum Beispiel über einen langen Zeitraum nicht erreichen. Er wandte sich schließlich mit der Bitte an uns, ihm zu helfen. Auch unsere Bemühungen, seine Eltern über das Rote Kreuz ausfindig zu machen, scheiterten. Daher war er oft sehr niedergeschlagen und traurig. Sein kindliches, positives Wesen

machte es möglich, dass er Ablenkungen annahm. Gleichzeitig war er über einen langen Zeitraum immer wieder krank, was psychosomatisch zu erklären war. Aus diesem Grund musste ich die Bezugsbetreuungsstunden häufig verschieben, was bei meinem zweiten Bezugskind Unmut auslöste.

Unser Bezugsbetreuungssystem stellte sicher, dass jedem Jugendlichen eine/n Betreuer/in zugeordnet wurde. Zu diesem Jugendlichen sollten wir eine besonders enge Bindung aufbauen, seine Geschichte genau kennen und einmal pro Monat durften wir für zwei Stunden etwas mit ihm unternehmen. Da jede/r Betreuer/in aber zwei bis drei unbegleitete minderjährige Flüchtlinge als Bezugsjugendliche hatte, sollten alle an diesen Unternehmungen gemeinsam teilnehmen. Dafür stand ein kleines Budget zur Verfügung. So war ich mit meinen Bezugsjugendlichen unter anderem im Tierpark Rosegg, im Klagenfurter Hallenbad, am Villacher Kirchtag oder auf der Sommerodelbahn. Diese Auszeit von der Gruppe und vom Heim genossen die Jugendlichen immer sehr, weil es ein Ausbruch aus dem Alltag war, den sie kurzzeitig und unbeschwert erleben durften.

In der Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen arbeiteten wir mit großem persönlichem Engagement, Empathie und viel ehrlicher Emotion und hegten den Wunsch, etwas bewegen und helfen zu können. Dafür setzten wir unsere eigenen Möglichkeiten ein, um den Jugendlichen Sicherheit und Stabilität zu bieten, um sie zu fördern und um ihnen die Integration in Österreich zu erleichtern. Starre Hierarchien, gesetzliche Hindernisse, knappe Ressourcen und Systeme mit ungeklärter Verantwortung schränkten uns teilweise ein und erschwerten die Betreuung. Allzu oft vermittelten die Geschäftsführung, die zuständigen Behörden und die Gesetze den Eindruck, es genüge, Unterbringung und Versorgung bereit zu stellen. Als Konsequenz lag es allein am Betreuungsteam, an der Leitung und an den Bemühungen der Lehrer/innen die Weichen für einen gelungenen Alltag zu stellen und den Jugendlichen Perspektiven für eine Zukunft in Österreich aufzuzeigen. Trotz der knappen Ressourcen in der Betreuung, der traumatischen Erlebnisse in der Vergangenheit und der Unsicherheit über die eigene Zukunft nahmen viele der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge unsere Unterstützung an und ließen sich ein Stück weit auf ihrem Weg begleiten. Sie sollten die reelle Chance auf eine positive Zukunft in Österreich mit angemessener Betreuung und Förderung erhalten. Für jene Flüchtlinge, die sich den Vorgaben, den Gesetzen und der Unterstützung verweigerten, müssten entsprechende andere Maßnahmen ergriffen werden. Die

momentane Gesetzeslage verleugnet leider jede Individualität. Alle haben die gleichen, kaum vorhandenen Möglichkeiten. Dagegen wehren sich Betreuer/innen und Lehrer/innen, die sich eigenengagiert für einzelne Jugendliche einsetzen.

Die Abhängigkeit vom Hintergrundwissen und den Vorerfahrungen zeigt Breuer mit dem hermeneutischen Zirkel. Dieser besagt, dass Forscher/innen an jedes Phänomen mit einem gewissen Vorverständnis herantreten. Dieses wird durch das Phänomen angereichert und gedeutet, um es erneut als Hintergrundwissen für die nächste Konfrontation mit dem Phänomen anzuwenden. Das Ziel ist es, das Phänomen intersubjektiv nachvollziehbar zu deuten. Dazu sind Transkriptionen von Interviews, die genaue Kenntnis des Kontexts sowie der Vergleich unterschiedlicher Fälle zentral.

Die Sozialwissenschaften haben eine Vielzahl an Methoden hervorgebracht, die versuchen, den hermeneutischen Zirkel zu adaptieren. Für Breuer stellt sich dabei stets die Frage, wie weit entfernen sich die Forscher/innen dabei von der Lebenswelt der Beforschten. Die Grounded Theory Methodik versucht Nähe und Distanz zu vereinen, indem sie das untersuchte Phänomen in der Lebenswelt der Beforschten belässt, aber gleichzeitig die Kategorien darüber hinaus bildet und interpretiert (vgl. Breuer 2010: 48 ff.). Mein Versuch, dieses Thema aufzuarbeiten, stammte aus der Praxis. Die Ergebnisse sollten demnach praxisnahe sein oder sogar Möglichkeiten zur Anwendung eröffnen. Mithilfe der Transkriptionen der Interviews und der Anreicherung der Auswertung mit theoretischem Wissen sowie der Einbettung in den Kontext gelang es, Intersubjektivität zu gewährleisten. Die Vorgehensweise der Grounded Theory Methodik half bei der Umsetzung.

Die Methode der Grounded Theory entspricht meiner strukturierten und organisierten Arbeitsweise, weil sie einen genauen Forschungsablauf verfolgt. Die Forschungsfrage hat anfangs noch allgemeinen Charakter, mit der sich die Forscher/innen ins Feld begeben und erste Daten sammeln. Diese Daten können Interviews, Beobachtungsprotokolle, subjektive Eindrücke, Dokumente, Bilder und vieles mehr sein, die im Anschluss detailliert und in einer bestimmten Reihenfolge kodiert werden (vgl. Breuer 2010: 51 f.). Das bedeutet, „die beobachteten Phänomene werden in Bezug gesetzt zu allgemeinen Begriffen und Ideen, auf die sie verweisen bzw. mit denen sie in sinnvollen Zusammenhang gebracht werden können [...]“ (Breuer 2010: 52). Mit diesen ersten Erkenntnissen gehen die Forscher/innen erneut ins Feld und suchen gezielter nach Phänomenen. Dieser Vorgang nennt sich

theoretisches Sampling. Die Forscher/innen entdecken Ähnlichkeiten, Unterschiede, können das Phänomen hinterfragen und erweitern letztlich ihr Wissen. Nach und nach entstehen fallübergreifende Begriffe bzw. Kategorien, die jedoch an das Phänomen gebunden sind (vgl. Breuer 2010: 52 f.).

Diese Vorgehensweise impliziert aber, dass die Forschungsfrage erst im Laufe des Forschungsprozesses detailliert gebildet oder anschaulich formuliert wird. Dadurch präzisiert sich auch das Thema fortlaufend. In diesem Fall behält die Forschungsfrage ihren allgemeinen Charakter. Bei der Auswertung der Interviews mit den DAZ-Lehrer/innen und den Betreuerinnen stellten sich Schwerpunkte heraus. Breuer spricht von einem ständigen Wechsel zwischen Entwicklung der Forschungsfrage, Datenerhebung, Auswertung und Theoriebildung im Sinne des hermeneutischen Zirkels. Dieser zirkuläre Umgang mit dem Forschungsablauf sollte auch für die Durchsicht der entsprechenden Literatur gelten. Denn vorab die gesamte Literatur zu kennen, würde den offenen, kreativen Blick auf das Phänomen einschränken (vgl. Breuer 2010: 54 ff.). Zu dem Zeitpunkt, als ich mich um theoretisches Vorwissen bemüht habe, gab es kaum Literatur, die sich explizit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen befasste. Entsprechend neugierig war ich auf die Ergebnisse der Expert/innen-Interviews.

Damit dieser Forschungsablauf gelingen kann, müssen die Forscher/innen selbstreflektiert, achtsam, mit einem Blick auf Details und dem Wunsch, zu verstehen, arbeiten. Es gilt, das Vorverständnis zu reflektieren, sich theoretisches Wissen anzueignen, sich selbst und das Thema kontinuierlich zu reflektieren, den Austausch mit anderen Forscher/innen zu pflegen und dem Phänomen immer detailliertere Fragen zu stellen (vgl. Breuer 2010: 59 f.). Dieser Forschungsstil ermöglicht ein Wissen über die Beziehung der Forscher/innen zum Forschungsobjekt, die Erhebungssituation und den Kontext, in dem die Daten erhoben worden sind, das unbedingt dokumentiert und ebenfalls als Daten genutzt werden muss (vgl. Breuer 2010: 61).

Alle Daten müssen jedoch entsprechend dokumentiert werden, um sie für die Auswertung nutzen zu können. Interviews werden dementsprechend zumeist während des Gesprächs elektronisch aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Zusätzlich habe ich mir Notizen in meinem Forschungstagebuch gemacht, wie Breuer empfiehlt, die ich in die Auswertung einfließen lassen konnte. Es handelte sich in allen Fällen um Rekonstruktionen der Situationen, bei denen vieles verloren

ging und vieles hinzugefügt wurde. Nur in dieser Form sind die Daten intersubjektiv zugänglich und entsprechend mehrfach überprüfbar (vgl. Breuer 2010: 65 f.).

Die Transkriptionen beinhalten jene Daten, die im Sinne der Grounded Theory Methodik kodiert werden. Entscheidend für das Gelingen ist für Breuer der Wechsel zwischen Kodieren und Datengewinnung, auch um dem hermeneutischen Zirkel zu entsprechen (vgl. Breuer 2010: 69 f.). Diesen Wechsel habe ich nicht vollzogen, da ich zum Zeitpunkt der Interviewführung davon ausging, dass die Datenerhebung und deren Auswertung zwei voneinander getrennte Phasen in der Forschung wären. Daher habe ich zuerst alle Interviews geführt, bevor ich diese nacheinander ausgewertet habe. Wenn vorab das gesamte Material erhoben wird, besteht das Risiko, dass die Fälle nicht die notwendige Homogenität und Heterogenität für die theoretische Sättigung aufweisen. Dieses Vorgehen ist für Strübing daher zu begründen (vgl. Strübing 2013: 116 f.). Meine Fälle erlangen ihre Homogenität durch die einheitlichen gesetzlichen Regelungen der Unterbringung und Beschulung. Trotz gleicher Grundlagen gibt es große Unterschiede im Umgang der DAZ-Lehrer/innen und der Betreuerinnen mit den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Die Auswertung weist folglich sowohl Vergleiche und Regelmäßigkeiten als auch Differenzen und Ausnahmen auf. Unter Einbezug von Vorwissen gelingt damit die theoretische Sättigung.

Der zentrale Bestandteil der Auswertung ist das Kodieren. Kodieren bedeutet, die untersuchten und beschriebenen Phänomene in einen größeren Zusammenhang, in eine Kategorie, zu bringen. Die Kategorien bzw. Codes werden aus den vorliegenden Daten unter Einbezug des Vorwissens bzw. Vorverständnisses herausgearbeitet. Unterschiede und Abweichungen werden dabei als Teil dieses Vorgangs angesehen (vgl. Breuer 2010: 69 f.). „Kodieren wird als eine kreative gedankliche und sprachliche Aktivität verstanden, bei der auf der Grundlage empirischer Materialien einzelfallübergreifende, verallgemeinernde, typisierende Konzepte destilliert und benannt werden. Dadurch wird Wesentliches [...] extrahiert und auf einen theoretischen Begriff gebracht.“ (Breuer 2010: 70 f.) Hinter dieser Methodik steht die Annahme, dass jedes alltägliche Phänomen ein Indikator für etwas Grundlegenderes ist, das es herauszuarbeiten gilt (vgl. Breuer 2010: 71). Damit das Gelingen kann, dürfen die Phänomene nicht nur zusammengefasst werden. Stattdessen müssen Begriffe eingeführt werden, die die Phänomene auf eine höhere Ebene bringen, die sich eindeutig auf dieselben beziehen (vgl. Breuer 2010: 75 f.).



Die Methodik der Grounded Theory sieht eine detaillierte Vorgehensweise für das Kodieren vor, das jedoch individuell genutzt werden kann. Besonders bei großen Datenmengen empfiehlt Franz Breuer, vermutlich wichtige Passagen auszuwählen und diese bis ins Detail zu analysieren. Bedeutend bleibt stets der Bezug auf das Phänomen (vgl. Breuer 2010: 79 f.). Für diese detaillierte Analyse der Fälle sieht die Grounded Theory drei Arbeitsschritte vor: das offene, das axiale und das selektive Kodieren. Die daraus hervorgehenden Konzepte werden Codes genannt (vgl. Strübing 2013: 118).

Der erste Schritt, das offene Kodieren, dient dazu, „sich einen thematischen Zugang zum Material zu schaffen, relevante Materialstücke auszuwählen und im Detail zu analysieren“ (Strübing 2013: 118). Dazu wird der vorliegende Analysetext in kleine Abschnitte, Sätze, Zeilen oder einzelne Wortgruppen, geteilt und eindringlich befragt, um das Dahinterliegende aufzudecken (vgl. Strübing 2013: 118). Breuer spricht davon, Fragen an die Daten zu stellen (Wer? Was? Wie? Wie viel? Wann? Warum?) und Brainstorming mit unterschiedlichen Deutungen für ein Phänomen zu machen. Alles, was mit dem Phänomen assoziiert wird, ist erlaubt (vgl. Breuer 2010: 80 f.). Dazu müssen die Forschenden über theoretisches Vorwissen, entsprechende Neugier und ein Bewusstsein für Besonderheiten verfügen (vgl. Strübing 2013: 118 f.).

Diese Überlegungen zu einer Kategorie leiten schon zum nächsten Arbeitsschritt über, dem axialen Kodieren. Dabei werden die Bedingungen, der Kontext, dahinterliegende Strategien und deren Konsequenzen für ein Phänomen und seine dazugehörige Kategorie erarbeitet. Des Weiteren werden die Kategorien zueinander in Beziehung gesetzt, wodurch neue Fragen an die Phänomene gestellt und neue Erkenntnisse gewonnen werden. Die Grounded Theory sieht dafür die Möglichkeiten des paradigmatischen Modells, der Bedingungsmatrix und der Typenbildung vor. Die Typenbildung systematisiert die Kategorien gegenstandsbezogen (vgl. Breuer 2010: 84-90). „In Typologien wird ein Merkmal oder ein Merkmalscluster von gewissem Abstraktionsgrad für theoretisch gegenstandsrelevant erklärt und zur Beschreibung bzw. Unterscheidung von Mitgliedern bzw. Fällen einer bestimmten Grundgesamtheit herangezogen. Auf diese Weise kommt eine Sortierlogik für den fokussierten Phänomenbereich zustande. Jeder dort subsumierte Einzelfall behält gegenüber seiner Typifizierung allerdings einen Merkmalsüberschuss, der auch eine andere Eingruppierung [...] erlaubt.“ (Breuer 2010: 90) Um Typen bilden zu können, bedarf

es Vergleiche, Gruppierungen, Regelmäßigkeiten, zusammengehöriger Bedingungen und einer abschließenden Beschreibung der Typen (vgl. Breuer 2010: 91). Die verschiedenen Interviews haben es mir erlaubt, Vergleiche anzustellen und Regelmäßigkeiten und Ausnahmen zu erkennen. Dadurch konnte ich Gemeinsamkeiten und Unterschiede entsprechend herausarbeiten.

Der letzte Schritt, das selektive Kodieren, handelt auf einem höheren Abstraktionsniveau. Dazu wird eine Kernkategorie entwickelt oder ausgewählt, mit der alle anderen Kategorien verbunden sind. Die Kernkategorie und ihre Verbindung zu den weiteren Kategorien muss mithilfe von Daten plausibilisiert werden. Aufgrund der Wichtigkeit der Kernkategorie sollten ihr Bezug zu den Daten sowie ihre Verbindung mit den Kategorien mühelos gelingen. Durch dieses Gerüst zeigt sich auch, wie die Forschungsergebnisse dargestellt werden müssen (vgl. Breuer 2010: 92 f.). Die Kernkategorie entstand bei mir durch die Zusammenfassung der Auswertungen. Aus der Auswertung der Interviews mit den DAZ-Lehrer/innen und jenen der Betreuerinnen haben sich zentrale Themen ergeben, die ich zu Schwerpunkten zusammenzog. Aufgrund des Gegenstandsbezugs erstellte ich abschließend einen Ausblick für die schul- und sozialpädagogische Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. „Zugleich zielt die GT auf gegenstandsbezogene Theorien mit praktischem Erklärungspotential, Theorien also, die auch für die Akteure im untersuchten Handlungsfeld rezipierbar sind und zu einem verbesserten Verständnis ihrer Praxis beitragen. Es geht also nicht allein um innerwissenschaftlichen Wissensfortschritt, sondern [...] um die Erzeugung gesellschaftlich nutzbaren Praxiswissens. In dieser Praxisanwendung liegt dann auch die letzte Überprüfung der Gültigkeit der erarbeiteten Ergebnisse.“ (Strübing 2013: 127)

Die nun folgenden Kapitel befassen sich mit der inhaltlichen Auswertung der Interviews. Zuerst werden die Ergebnisse der Interviews mit den DAZ-Lehrer/innen dargestellt und anschließend jene mit den Betreuerinnen präsentiert, bevor die Schwerpunkte zusammengefasst werden.

## **6.2. Auswertung: Interviews der DAZ-Lehrer/innen**

Für eine Annäherung an die Antwort auf die Forschungsfrage, wie sieht die Situation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Schulen und Heimen in Kärnten aus, führte ich im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2016/17 fünf Interviews mit DAZ-

Lehrer/innen aus fünf verschiedenen Neuen Mittelschulen in Klagenfurt. Sie unterrichteten alle Flüchtlingskinder und im Speziellen unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Wenn die Unterscheidung der beiden Gruppen in den Interviews nicht deutlich war, wurde in der Auswertung von Flüchtlingskindern gesprochen. Ansonsten wurden explizit unbegleitete minderjährige Flüchtlinge benannt. Für die Interviews verwendete ich einen Interviewleitfaden, der auf CD beigefügt ist. Thematisch bezog sich der Interviewleitfaden auf die Integration der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in die Schule, die Unterschiede zwischen ihnen und anderen Schüler/innen, die Gestaltung der DAZ-Stunden, die Erfahrungen der DAZ-Lehrer/innen sowie deren Verbesserungs- bzw. Änderungswünsche und die Wahrnehmung von traumatischen Erlebnissen.

Das erste Interview fand in der Schule des Lehrers (im Folgenden L1) statt. Wir saßen uns in seinem Klassenzimmer gegenüber, was bei mir den Eindruck erweckte, dass ich in der Rolle der Schülerin und in einer Prüfungssituation war. In Wahrheit stellte ich die Fragen und L1 bestärkte das Gefühl nicht, eine Prüfung ablegen zu müssen. Er äußerte sich im Interview sehr sachlich. Es hatte den Anschein, dass er zwar als DAZ-Lehrer sehr engagiert war, sich emotional aber nicht allzu stark von dem Thema vereinnahmen ließ.

Das Interview mit der zweiten Lehrerin (in Folge L2) führte ich in einem Café nahe der Universität. Es war eine sehr lockere Situation und entspannte Stimmung. L2 verhielt sich sehr freundschaftlich und bot gleich zu Beginn unseres Treffens das Du an. Während des Interviews sprach L2 sehr leidenschaftlich. Sie versuchte ihre Schüler/innen über den DAZ-Unterricht hinaus emotional zu stützen, weshalb sie deren Probleme selbst stark mitnahm. L2 beschrieb wiederholt einen Zwiespalt zwischen den Maßnahmen, die realistisch für die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge umsetzbar waren, und dem, was sie sich für ihre Schüler gewünscht hätte. Das Gespräch darüber setzte sich nach Beendigung des Interviews fort. L2 sprach sich mehrfach dafür aus, mit den Ergebnissen der vorliegenden Masterarbeit an die Landesregierung heranzutreten. Sie würde einen solchen Schritt unterstützen. Des Weiteren stellte sie für mich den Kontakt zu zwei weiteren Lehrerinnen her.

Auch das Interview mit der dritten Lehrerin (in Folge L3) fand in einem Café in der Klagenfurter Innenstadt statt. L3 verhielt sich vor und während des Interviews eher distanziert. Dementsprechend sachlich und eher oberflächlich stellte sich das Interview dar. Vielfach redete sie auch ihre Aussagen klein, da sie nicht viele

unbegleitete minderjährige Flüchtlinge unterrichtete. Dabei hatten sie und ihre Schule jahrelange Erfahrungen darin, quereinsteigene Schüler/innen zu unterrichten, die zumeist eine Fluchtgeschichte oder zumindest einen Migrationshintergrund hatten. Die Distanz und die Sachlichkeit fielen erst nach Ende der Aufnahme des Interviews ab. Im Anschluss an das Interview entwickelte sich noch ein Gespräch über meine Erfahrungen als Betreuerin von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen.

Das Interview mit der vierten Lehrerin (in Folge L4) führte ich in ihrer Schule in Klagenfurt. Anders als bei L1 entstand nicht der Eindruck einer Prüfungssituation. Der Raum, in dem das Interview stattfand, war die Klasse der DAZ-Lehrerin. Überall lag Material aus dem aktuellen DAZ-Unterricht. Obwohl durch die Materialberge das Gefühl entstand, dass L4 sehr chaotisch war, lief das Interview sachlich ab.

Das Interview mit der fünften Lehrerin (im Folgenden L5) entstand als einziges nicht in Klagenfurt, sondern in einem Café in Villach. L5 begrüßte mich sehr herzlich und bot mir sofort das Du an. Während des Interviews äußerte sie sich sehr anklagend. Sie kam immer wieder von sich aus auf die Betreuungssituation zu sprechen und forderte eine Veränderung. Ich fühlte mich dabei wie vor Gericht auf der Anklagebank. Diese negative Einstellung gegenüber der Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen hatten mir die anderen DAZ-Lehrer/innen nicht vermittelt, selbst als sie diesbezüglich Kritik äußerten. Insgesamt war das Interview mit L5 sehr emotional. Es wühlte mich sogar bei der Auswertung noch auf. Die Auseinandersetzung auf einer Metaebene und besonders, nicht in die Rolle als ehemalige Betreuerin zu wechseln, waren mir schwer gefallen.

Alle DAZ-Lehrer/innen hatten bereits vor Beginn des Interviews von mir erfahren, dass ich selbst als Betreuerin gearbeitet und in welcher Einrichtung ich gearbeitet hatte. Dementsprechend kannte ich den einen oder anderen Schüler dieser Lehrer/innen. Ich hatte das Gefühl, dass dieser Umstand ein Stück weit Vertrauen geschaffte hatte und die Interviewsituation dadurch erleichtert wurde. Generell waren die DAZ-Lehrer/innen froh gewesen, zu dem Thema befragt zu werden. Der Redebedarf war bei den meisten groß.

Nach mehrmaligem Lesen der transkribierten Interviews ergaben sich verschiedene gemeinsame Themenbereiche, die von allen DAZ-Lehrer/innen mehr oder weniger angesprochen worden sind. Diese Themen werden in den untenstehenden Kapiteln detailliert aufgearbeitet und interpretiert.

### **6.2.1. „Wer ist das? Was ist das? Warum ist das?“ (L5 Z20)**

Als Einstieg in die Interviews wurde die Frage nach der Aufnahme der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in der Schule und nach den Reaktionen an der Schule gestellt. Die Lehrer/innen berichteten von einer stetigen Zunahme an Schüler/innen mit Migrationshintergrund oder Fluchtgeschichte bereits vor der Flüchtlingsbewegung 2015. L2 beschrieb „ein fließendes [...] Kommen“ (L2 Z15). Aufgrund der hohen Zahl an Flüchtlingen, die im Jahr 2015 in Österreich einen Asylantrag stellten (vgl. BMI 2015: 3), und der medialen Berichterstattung speziell in den Sommermonaten darüber, löste die nun höhere Zahl an Flüchtlingskindern im Schuljahr 2015/16 keine Verwunderung bei den DAZ-Lehrer/innen aus. „Besondere Überraschung war's von dem her nicht.“ (L1 Z21) Diesen Eindruck bestätigte auch die Statistik des Bildungsministeriums, da im Laufe des Schuljahres 2015/16 die Zahl der Flüchtlingskinder an den Kärntner Pflichtschulen von 350 auf 701 angewachsen ist (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016: 10). Die DAZ-Lehrer/innen hatten sich zu Schulbeginn darauf eingestellt und begannen damit, die Flüchtlingskinder einzustufen und zu unterrichten.

Weniger gelassen beschrieben die DAZ-Lehrer/innen die Reaktionen ihrer Kolleg/innen. Allen voran die Klassenlehrer/innen waren aufgrund der Heterogenität in der Klasse überfordert, wie L2 berichtete. Auch L5 schilderte ganz unterschiedliche Reaktionen ihrer Kolleg/innen auf die Flüchtlingskinder. Plakativ fasste sie diese folgendermaßen zusammen: „Wer ist das? Was ist das? Warum ist das? Und gut, dass du dich drum scherst.“ (L5 Z20-21) Dadurch entstand der Eindruck, dass die Schulen und ihre Lehrer/innen mit der angestiegenen Zahl an Flüchtlingskindern im Vergleich zum Vorjahr überlastet waren. Grund dafür waren fehlende nachhaltige Konzepte, um die neuen Schüler/innen erfolgreich in den Regelschulbetrieb zu integrieren, wie die Auswertung in weiterer Folge zeigen wird. Stattdessen schoben die Schulen sie größtenteils in die DAZ-Stunden ab, um im Klassengeschehen wieder jene Normalität aus den Vorjahren herzustellen.

Bei den Schüler/innen zeigte sich eine Mischung aus Neugierde und Ablehnung als Reaktion auf die Flüchtlingskinder, so die DAZ-Lehrer/innen. Viele Schüler/innen hätten zahlreiche Fragen gehabt, die aufgrund der Sprachbarriere nicht unmittelbar geklärt werden konnten. Dementsprechend entwickelten die Schulen bzw. die DAZ-Lehrer/innen unterschiedliche Strategien, um den Flüchtlingskindern im Schulalltag zu helfen. So stellte beispielsweise L5 ihre neuen Schüler in den Klassen vor und

erklärte den anderen Schüler/innen, was ein unbegleiteter minderjähriger Flüchtling ist und was Flucht und Asyl bedeuten. Anschließend beantwortete sie alle weiteren offenen Fragen. L1 wiederum empfahl für das erste „Aneinandertasten“ (L1 Z64) den gemeinsamen Sportunterricht bzw. Fußball. Dabei brauchte es die Sprache nicht. „Aber da sind dann gute Sportler dabei.“ (L2 Z55-56) L1 vergaß dabei, dass für eine gelungene Integration und, um den Austausch zu ermöglichen, eine gemeinsame Sprache unabdingbar war. Von fremdenfeindlichen Reaktionen anderer Schüler/innen berichtete nur L2, die diese auf das jeweilige Elternhaus zurückführte. Nachhaltige Probleme gab es nicht. „Von den höheren Klassen her hast natürlich schon a bissl fremdenfeindliche G'schichten g'hört, aber nit in dem Ausmaß, dass i sag, das is unerträglich.“ (L2 Z93-95) Müsste nicht jede fremdenfeindliche Aussage von der Schulgemeinschaft als unerträglich gewertet und daher aufgearbeitet werden? Ansonsten bestünde die Gefahr, dass sich solche Ansichten an der Schule ausbreiten.

### **6.2.2. Versuche und Nicht-Versuche einer institutionellen und gesellschaftlichen Integration**

Versuche, die häufig quereinsteigenden Schüler/innen mit Fluchtgeschichte zu integrieren, unterschieden sich von Schule zu Schule. Vorne weg stellten alle DAZ-Lehrer/innen fehlende Kompetenzen in der deutschen Sprache bei den Flüchtlingskindern als Barriere und Problem dar. Dieses zugeschriebene Defizit hätte die Integrationsversuche der Lehrer/innen und der Schulen erschwert. L5 beschrieb die Situation beim Schuleintritt der Flüchtlingskinder beispielsweise folgendermaßen: „Und die Kommunikation is ja nit möglich g'wesen, weil die konnten ka Wort Deutsch. Die konnten ka Wort Englisch. Also is es fast unmöglich, dass ma sagt, ok, normalerweise reden sich Kinder selber zam, aber wie soll das funktionieren.“ (L5 Z53-55)

L5 wollte Berührungängste der anderen Schüler/innen gar nicht erst aufkommen lassen. Deswegen erklärte sie – als die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge an die Schule kamen –, was unbegleitete minderjährige Flüchtlinge waren und warum sie nach Österreich gekommen waren. Sie beantwortete zahlreiche Fragen der Schüler/innen, die sie als Neugierde interpretierte. In der Anfangszeit hatte sie die Klassensituation mittels unterstützter Kommunikation<sup>3</sup> begleitet. Diese Bemühungen

---

<sup>3</sup> Unterstützte Kommunikation dient dazu, durch Gebärden, Symbole und elektronische Hilfsmittel zu einer verbesserten Verständigung zu gelangen (vgl. Kristen 2000: o.S.).

wirkten sich insofern positiv aus, als die neuen Schüler in ihrer jeweiligen Klasse voll aufgenommen wurden. Sie waren immer mit den Klassenkolleg/innen zusammen und nahmen an den Projektwochen teil. „A Bua is jetzt mitg'fahren auf Projektwoche und is z'ruck kummen und hat g'sagt, [...], es war obageil. Sowas geiles hab ich in meinem Leben noch nie erlebt.“ (L5 Z212-214), formulierte L5 leicht überspitzt die Erfahrungen eines ihrer unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge.

An L1s Schule wurden die anderen Schüler/innen weder vorab noch mit dem Ankommen der Flüchtlingskinder vorbereitet. Erst das mobile interkulturelle Team<sup>4</sup> arbeitete Themen wie Flucht, Asyl oder unbegleitete minderjährige Flüchtlinge auf. Auch L4s Schule verzichtete auf eine solche Vorbereitung oder Vorstellung der Flüchtlingskinder. Die Lehrerin begründete dies damit, dass diese später selbst erzählten, was sie erlebt hatten und warum sie in Österreich waren. „I denk', man kann manches a zu viel erklären und [...] tot reden [...]. Oder vielleicht irgendwo sie auf [...] Ideen bringen.“ (L4 Z99-100) Wenn die Flüchtlingskinder von ihren Erfahrungen erzählten, waren die anderen Schüler/innen völlig unvorbereitet, so die Lehrerin. Problematisch sei daran vor allem, dass auf die Berichte der Flüchtlingskinder von den Lehrer/innen in den Klassen nicht weiter eingegangen wurde. L4 berichtete sehr amüsiert vom Schock der Schüler/innen, weil sich das „unsre überhaupt nit vurstellen“ (L4 Z107) konnten.

Es war auch L4, die erzählte, dass die Flüchtlingskinder im Klassengeschehen sehr isoliert waren. Bei Klassenfahrten schlossen sie sich nur für gestellte Aufgaben mit den anderen Schüler/innen zusammen. Ansonsten hielten sie sich im Abseits auf und unterhielten sich in ihrer Muttersprache. L4 war der Meinung, die Initiative für Kontakte müsse stets von den Flüchtlingskindern ausgehen. Bemühungen um eine Integration bei Schuleintritt der Flüchtlingskinder hätten diese Isolation verhindern können. Freundschaften mit anderen Schüler/innen hätte die Verwendung der deutschen Sprache voran treiben können. Diese Möglichkeit bedachte L4 zu keinem Zeitpunkt. Ihr eigenes Handeln sowie jenes ihrer Kolleg/innen und der gesamten Schule stellte sie nicht in Frage. Ja, selbst in Bezug auf den Sportunterricht sprach sie lediglich von Akzeptanz durch die anderen Schüler/innen. Nur in diesem Fall wurden die Fähigkeiten der Flüchtlingskinder als Kompetenz wahrgenommen.

---

<sup>4</sup> Das mobile interkulturelle Team setzt sich aus Psycholog/innen, Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagog/innen zusammen und arbeitet mit Flüchtlingskindern, Lehrer/innen und allen anderen Schüler/innen an einem guten Klima und bearbeitet Konflikte (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016: 19).

L1 sprach in diesem Zusammenhang von einem „Anpassungszwang“ (L1 Z376). Seiner Meinung nach lastete auf den Flüchtlingskindern der Druck, sich an die schulischen Gepflogenheiten anzupassen. Daher beobachteten sie zu Beginn viel und kommunizierten wenig. Erst nach einiger Zeit oder wenn sie in der Gruppe auftraten, begannen die Flüchtlingskinder in der Schule aktiv zu kommunizieren. Bei diesen Erläuterungen verwendete er den Begriff „Kultur“, ohne diesen näher zu definieren. Es handelte sich um einen subtilen Rassismus, der sich in verschiedenen Vorurteilen bemerkbar machte. Folgendes Zitat diente als Beispiel: „Und a lauter, wies des so [...] in ihrer Kultur gewohnt sind, dass [...] a wieder Selbstverständlichkeit, wieder Normalität für sie is.“ (L1 Z384-385) Auch die anfängliche Unpünktlichkeit der Flüchtlingskinder schrieb L1 ihrer Mentalität und Kultur zu. Gleichzeitig wusste er Bescheid über die langen Anfahrtswege von den Quartieren zur Schule und die Notwendigkeit, sich beim Umsteigen zu beeilen. Eventuell mussten sich die Flüchtlingskinder erst mit den öffentlichen Verkehrsmitteln und ihrem Schulweg vertraut machen.

Für die Schule der L3 war eine hohe Zahl an Schüler/innen mit Migrationshintergrund oder Fluchtgeschichte Alltag. Daher war es Normalität, dass weitere Flüchtlingskinder problemlos integriert wurden, auch im Falle eines Quereinstiegs. Offenbar konnten Schüler/innen, Lehrer/innen und Schule auf Erfahrungen zurückgreifen, weshalb die Aufnahme von weiteren Flüchtlingskindern während des Schuljahres und die Zuweisung in eine bestehende Gruppe kein Problem darstellte. L3 wünschte sich lediglich einen verpflichtenden Nachmittagsunterricht mit sportlichen und musisch-kreativen Angeboten, um die Integration zu fördern. Sie wollte dafür Dolmetscher/innen und DAZ-Lehrer/innen einsetzen, um die Verständigung zu erleichtern und schneller Lernfortschritte in Deutsch zu erzielen.

Für die außerschulische Integration hielt L1 Jugendzentren und andere Projekte der Jugendarbeit wie Lerncafés oder die Nachmittagsbetreuung für gelungene Maßnahmen. „Ja, youth points, mittlerweile. Dort gehen's hin. Manche. Und da haben's a sehr viel g'lernt. Is natürlich vom sozialen vom Verständnis gegenseitigen Verständnis, is natürlich des a ideal.“ (L1 Z508-510) Solche Erfahrungen würden den sozialen Halt von Flüchtlingskindern und insbesondere von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen verstärken. Damit bekämen sie die Möglichkeit, Kontakte zu anderen Jugendlichen zu knüpfen und positive Erfahrungen außerhalb der Schule und des Heims zu machen. „Ziel ist der Aufbau eines leistungsfähigen



sozialen Netzwerks, auf das der minderjährige Flüchtling künftig jederzeit als soziale Ressource zurückgreifen kann sowie die Gewährleistung von gesellschaftlicher Teilhabe.“ (Weeber & Gögercin 2014: 95)

L2, L4 und L5 wiederum sprachen sehr positiv über das Projekt der Patenschaften. Die Kinder- und Jugendanwaltschaft Kärnten initiierte das Patenprojekt für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Dabei begleiteten Freiwillige die Jugendlichen, um ihnen die Integration in Österreich zu erleichtern (vgl. Kinder- und Jugendanwaltschaft Kärnten o.J.: o.S.). Dadurch könnten die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge das Heim regelmäßig am Nachmittag verlassen und hätten zusätzliche Möglichkeiten, die Freizeit zu gestalten. Nur L3 hielt die Verpflichtung, eine Patenschaft einzugehen, für zu groß und stellte sich stattdessen ein offenes Projekt vor, wo verschiedene Menschen mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen gemeinsam etwas unternehmen könnten.

Auch L5 äußerte sich dahingehend, dass ihre Schüler gern außerhalb der Schule etwas mit ihren Klassenkolleg/innen unternehmen wollen. Das Heim verbat laut L5 diese Idee, weshalb die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge unmittelbar nach der Schule dorthin zurück fahren mussten. Dieser Umstand verhinderte, dass außerhalb des Heimes und der Schule Freundschaften entstanden und die Jugendlichen sozialen Halt fanden. Dementsprechend fehlte das soziale Netzwerk von Gleichaltrigen, von dem Weeber und Gögercin (vgl. 2014: 95) sprachen.

Was die Thematik einer gelungenen Integration in Österreich betraf, waren sich die DAZ-Lehrer/innen größtenteils einig, dass es dafür zahlreicher Maßnahmen bedurfte. „Es fehlt die langfristige Planung für all diese Kinder, für diese Jugendlichen, [...] damit sie es schaffen anzukommen und dann auch dem österreichischen Staat [...] etwas zurück geben können.“ (L2 Z638-641) Das Anliegen der Lehrer/innen war, dass die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge dauerhaft in einer schulischen Maßnahme bleiben. Im Notfall müsste der Lehrplan des Regelunterrichts an die sprachlichen Möglichkeiten der Flüchtlingskinder angepasst oder ein drittes außerordentliches Schuljahr eingeführt werden. Sie sollten ausreichend Deutsch lernen und die Chance bekommen, die Schule erfolgreich abzuschließen und einen Beruf zu erlernen bzw. arbeiten zu gehen (vgl. L1 Z570-602, L2 Z578-603, L3 Z454-459).

„Die g'hören solange verfrachtet in irgend a Schulsystem, in eine Deutschsituation, bis sie fähig sind, irgendwo einen banalen Job anzunehmen.“ (L2 Z587-588) Mit dem

Verb „verfrachten“ spricht L2 den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen jede Form der Selbstbestimmung ab, denn grundsätzlich werden eher leblose Dinge verfrachtet, um mit ihnen oder aus ihnen etwas zu machen. Es deutet darauf hin, dass die Betroffenen vor dieser Maßnahme zu nichts fähig sind. Zudem war diese Aussage eine stark vereinfachte Darstellung dessen, was eine erfolgreiche Integration in eine Gesellschaft betrifft. Es erweckte den Eindruck, dass Deutsch zu lernen und einen Job anzunehmen, alle weiteren Hindernisse auflöst. Diese Forderung entspricht der Haltung des Expertenrats für Integration, der Integration als Prozess der Annäherung ansieht, für den sowohl die Zugewanderten als auch die ansässige Bevölkerung verantwortlich ist. Es geht darum, das Miteinander gemeinsam auszuhandeln. Ein Mehr an Leistungen wird laut österreichischem Expertenrat für Integration von den Zugewanderten verlangt, während die Aufnahmegesellschaft dazu aufgefordert wird, sich zu öffnen (vgl. Expertenrat für Integration 2016: 85). Dem entsprach die Ansicht der L4, dass bei all den angebotenen Maßnahmen die Flüchtlinge selbst gefragt waren, diese zu nutzen. „Also irgendwann amol is [...] a Grenz‘ erreicht, wo man sagt, wenn sie selber [...] nit mittuan und nit mithelfen und nit mitlernen, [...] dann nutzen unsre Maßnahmen alle zamen nit.“ (L4 Z544-546) Integration war weit mehr als die Sprache zu beherrschen und einen Job auszuüben. Grafe spricht von einer Zukunftsperspektive, sozialem Halt, sozialer Teilhabe und Anerkennung (vgl. Grafe 2013: 158).

Für einen positiven Blick in die Zukunft wären das Erlernen eines Berufs oder der langfristige Verbleib im Schulsystem unerlässlich, wofür sich die DAZ-Lehrer/innen aussprechen. Dafür gäbe es allerdings für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge derzeit kaum Maßnahmen. Mit einem Beruf und der aktiven Jobausübung könnte neben der Zukunftsperspektive Anerkennung erreicht werden. Denn schulische und berufliche Integration sind Bausteine für ein selbstbestimmtes Leben (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 96).

Neben der schulischen Förderung galt es, die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge emotional zu stabilisieren. Um das zu erreichen, müsste im Sinne der DAZ-Lehrer/innen die Betreuungssituation verändert werden. Sie dachten dabei an Wohngemeinschaften sowie Betreuer/innen als verlässliche und dauerhafte Bezugspersonen. So würden sich die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge zunehmend familiär aufgehoben und heimisch in Österreich fühlen. L2 wollte damit Kriminalität und Terrorismus verhindern. Sie schloss, dass aus Einsamkeit und

Fremdheit terroristische Tendenzen wuchsen (vgl. L2 Z685-700). Ein solcher Rückschluss ist zu kritisieren, da vorurteilsbelastete negative Annahmen kaum Teil einer gelungenen Integration sein konnten. Dennoch trugen kleinere Quartiere, Wohngemeinschaften und dauerhafte Bezugspersonen zur individuellen Sicherheit, Stabilität und Orientierung bei und waren wichtige Parameter in der Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 65).

Teil der emotionalen Stabilisierung war für die DAZ-Lehrer/innen, die Freizeit umfassend zu gestalten. L3 empfahl gemeinsame Aktivitäten mit Österreicher/innen, um den Kontakt zu ermöglichen. „Da muss ma in den Freizeitbereich eine geh'n, dass sie auch zusammen kommen können mit [...] Hiesigen.“ (L3 Z406-407) Einzig L5 sprach an, dass es für die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge von Bedeutung sein könnte, mit anderen Menschen aus ihren Herkunftsländern wie Afghanistan, Syrien oder dem Irak zusammentreffen zu können. Sie sollten die Chance bekommen, am sozialen Leben ihrer „Community“ (L5 Z407) teilzuhaben.

Die vorgeschlagenen Maßnahmen der DAZ-Lehrer/innen zeigten, dass die gesellschaftliche Integration in Österreich mehr umfasst, als Deutsch zu lernen, obwohl ihr Fokus in diesem Bereich lag. Dazu zählten die soziale Teilhabe in und außerhalb der Schule, sozialer Halt durch Betreuung, Schule und ein soziales Netzwerk, eine Zukunftsperspektive, Anerkennung und Handlungsfähigkeit. Dafür muss die österreichische Gesellschaft wiederum bereit sein, unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen eine reelle Chance zu geben und entsprechende Maßnahmen zu setzen.

### **6.2.3. Lehrer/in als Bezugsperson**

Lehrer/innen und besonders DAZ-Lehrer/innen waren für ihre Schüler/innen, speziell für die Flüchtlingskinder, soziale Bezugspersonen. Sie waren Konstanten in deren Leben, die viel Zeit mit ihnen verbrachten. Bei allen interviewten Lehrer/innen war festzuhalten, dass sie wichtige Positionen im Leben der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge einnahmen und sich in besonderer Weise um diese kümmerten. Die Schüler/innen sollten das „Gefühl haben, aufgenommen zu sein“ (L1 Z95). L2 wiederum sprach von „Wohl-Lern-Fühl-Stunden“ (L2 Z433), in denen sie „muttert“ (L2 Z142). Sie wollte damit die emotionale Instabilität der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge ein Stück weit ausgleichen. Dafür schuf sie in ihren Stunden eine Atmosphäre, in der sich die Jugendlichen entspannen konnten. Zudem war L2 über

die Grenzen des DAZ-Unterrichts hinaus für sie da. So nahm L2 sie beispielsweise mit ihrem Privatauto zum Quartier mit, wenn sie die Jugendlichen auf der Straße traf. „Weil, wenn du merkst, dass sie merken, dass sie einem am Herzen liegen und du auch über das normale Stundenbild was hinaus machst für sie.“ (L2 Z437-438) L3 war ebenso bemüht, den Schüler/innen eine ähnlich angenehme Stimmung zu bieten. „Dass sie sich so besser aufgehoben fühlen oder nicht so genötigt fühlen [...].“ (L3 Z136-137)

L4 wiederum setzte darauf, ihre Schüler/innen emotional zu stabilisieren. Wenn sie niedergeschlagen waren, versuchte sie, sie aufzubauen. Sie ging aber nicht näher darauf ein, wie sie ihre Schüler/innen aufbaute. Das könnte daran liegen, dass sie kein spezielles Wissen über Traumabewältigung hatte und trotz ihrer eigenen Hilfslosigkeit in Bezug darauf, ihren Schüler/innen helfen wollte.

L5 übernahm neben ihrer Rolle als Lehrerin die Rolle der Rechtsberaterin, der Anwältin, der Freizeitpädagogin und vieles mehr. Sie setzte sich sehr stark dafür ein, dass die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge im Heim besser betreut wurden und sie mehr freizeitpädagogische Aktivitäten erleben durften. Dazu versuchte sie, die Jugendlichen außerhalb der Schule vom Heim abzuholen und etwas mit ihnen am Nachmittag oder am Wochenende zu unternehmen. L5 besprach mit ihnen auch die Befragung durch das Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl, um sie darauf vorzubereiten und zu beruhigen. Sie versuchte die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge aufzubauen, wenn sie aufgrund des Erlebten traurig waren. Sie hörte sich ihre Erzählungen über die Flucht an und verdeutlichte ihnen anschließend, was sich in der Gegenwart verbessert hat. Als Beispiel nannte sie ihre Reaktion auf die Schilderung eines Buben, dass er barfuß und alleine geflüchtet war: „Was sie erzählen, erzählen sie. Und dann versucht ma eben zu sagen, [...] Wahnsinn, furchtbar, aber jetzt (2) hast ganz geile neue Schuh‘ und das is eigentlich klass. Also z’ruck holen in die Realität.“ (L5 Z452-455)

DAZ-Lehrer/innen sind soziale Bezugspersonen. Sie wollen bei Traumatisierungen und Konflikten helfen. Sie agieren über ihre Kompetenzen als Fachlehrer/innen hinaus. Das sind Indikatoren dafür, wie besorgt diese DAZ-Lehrer/innen um ihre Schüler/innen sind. Gleichzeitig entstand das Gefühl, dass sie nie genug geben konnten, dass vieles unbearbeitet blieb und dass sie selbst emotional stark involviert waren. Das deutete auf eine Hilfslosigkeit und mangelndes theoretisches Wissen über die Aufarbeitung von Traumatisierungen hin. Emotionale Nähe lässt auf fehlende,

professionelle Abgrenzung schließen. Dieser fehlenden Professionalität und mangelnder emotionalen Abgrenzung müsste mit entsprechenden Fortbildungen oder Supervisionen begegnet werden.

#### **6.2.4. Konflikte unter den Schüler/innen mit Fluchtgeschichte**

Lediglich L1 und L4 beschrieben, dass es unter den Flüchtlingskindern zu Konflikten kam, während L3 das gar nicht thematisierte. L2 und L5 hingegen waren so starke Bezugspersonen für die Flüchtlingskinder, dass es zu keinen Konflikten in ihrem Unterricht kam. Sie machten weit mehr für die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge, als sie bloß zu unterrichten. Sie sprachen mit ihnen über ihre Probleme und sorgten sich um das Wohlergehen jedes Einzelnen.

Sowohl L1 als auch L4 erzählten, dass es hauptsächlich zu Beginn ihrer Arbeit mit den Flüchtlingskindern, die 2015 nach Österreich kamen, zu Konflikten gekommen war. Bei L4 war der Konflikt aus der Tatsache entstanden, dass einige Schüler/innen mit ihren Eltern nach Österreich geflüchtet waren, während die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge alleine hier waren. Die Anwesenheit der Eltern vermittelte den Schüler/innen das Gefühl einer gewissen Vertrautheit, Sicherheit und Geborgenheit. Sie hatten trotz ihrer Fluchterfahrungen und den damit verbundenen Traumatisierungen einen Ort, an den sie sich zurückziehen konnten. Dort fühlten sie sich aufgehoben und konnten in ihrer gewohnten Sprache, also der Muttersprache, über das Erlebte sprechen und es so zumindest ein Stück weit aufarbeiten. Die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge hingegen waren in Österreich komplett auf sich alleine gestellt. Sie hatten jegliches Gefühl von Sicherheit, Vertrautheit und Geborgenheit und jeden sozialen Halt verloren. Der tägliche Kontakt zu anderen Kindern, die mit ihren Eltern nach Österreich geflüchtet sind, könnte zudem eine Retraumatisierung ausgelöst haben, die wiederum unverarbeitet blieb. Dementsprechend wäre es wichtig gewesen, den Konflikt zwischen den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen und jenen Flüchtlingskindern, die mit ihren Eltern leben, umfassend aufzuarbeiten. So könnte man die Retraumatisierung der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge abfangen. L4 berichtete hingegen, dass die Schüler/innen diesen Streit selbstständig lösten. Wie? Das war ihr nicht bekannt. Mit der Zeit wuchsen ihre DAZ-Schüler/innen dann doch zu einer befreundeten Gruppe zusammen, so die Lehrerin.

L1 wiederum benannte nicht direkt, welche Themen zu Konflikten unter seinen Schüler/innen führten. Er sprach in diesem Zusammenhang explizit von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen und den Spannungen, die sie aus den Heimen mit in die Schule brachten und dort weiter auslebten. Ihr tägliches Zusammensein trug vermutlich zu einer Verstärkung der Streitigkeiten bei. Wenn es aufgrund der Konflikte zu Gewaltausbrüchen zwischen den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen kam, griffen die anderen Schüler/innen ein. „Da hab’n die Schüler [...] dann schon drauf [...] heftig reagiert, dass er den andern in Ruhe lassen sollt und umgekehrt und sie weggezogen [haben].“ (L1 Z424-425) L1s Schilderungen machten den Anschein, dass die Schüler/innen lange Zeit sich selbst überlassen waren und die Themen unbearbeitet blieben. L1 hätte bei Gewaltakten nicht eingegriffen, weil er Angst hatte, Schüler/innen zu verletzen. Viele Auseinandersetzungen konnten laut L1 im weiteren Verlauf des Schuljahres mit dem mobilen interkulturellen Team und einem Sprachlehrer aufgearbeitet werden. Scheinbar nahm L1 die Aufarbeitung der Konflikte nicht als seine Aufgabe wahr. Er bemerkte, dass die Streitigkeiten mit der Zeit abnahmen und sich Freundschaften unter den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen auch heimübergreifend entwickelten. Teilweise erschien diese Entwicklung als ein gewöhnliches Zusammenwachsen einer Jugendgruppe, in der sich die internen Hierarchien erst entwickeln mussten. Dieser Prozess wurde lediglich durch die Traumatisierungen der Schüler/innen und den daraus resultierenden Aggressionen verstärkt. Dementsprechend frühzeitig hätte eine Aufarbeitung stattfinden müssen.

### **6.2.5. Getrennte Beschulung**

Auf die Frage, wie die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in die Klassenverbände integriert wurden, erzählten drei von fünf DAZ-Lehrer/innen, dass diese getrennt unterrichtet wurden. Dieses Modell der Segregation von Schüler/innen mit Migrationshintergrund stammte aus den 1970er Jahren, als die ersten Kinder aus Gastarbeiterfamilien beschult wurden. Es ging darum, ihre Defizite zu kompensieren, indem sie, zusätzlich zum muttersprachlichen Unterricht, Deutsch als Fremdsprache erlernen sollten. Segregation, Kompensation von Defiziten und isolierte Sprachvermittlung gingen in der Ausländerpädagogik der 1970er Jahre Hand in Hand (vgl. Fereidooni 2012: 364 ff.). Mit der Migrationspädagogik ab den 1990er Jahren änderte sich der Blick auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund dahingehend, dass ihre Muttersprache und ihr Migrationshintergrund nicht mehr als

Differenz oder gar als Defizit, sondern als Ressource wahrgenommen wurden (vgl. Krüger-Potratz 2011: 64).

Die Segregation der Flüchtlingskinder war ein pädagogischer Rückschritt in die 1970er Jahre. Die Schulen sorgten für die Trennung und die Lehrer/innen protestierten nicht. Der Fokus auf die Defizite nahm zu. L1 erklärte, dass aufgrund der hohen Zahl an Flüchtlingskindern zu Beginn des Schuljahres 2015/16 diese zu einer eigenen Klasse zusammengefasst wurden. L2 beschrieb den Versuch einer „Ankommensklasse“ (L2 Z61) an ihrer Schule, in der alle Flüchtlingskinder als Start in ihre Schullaufbahn von zwei Lehrer/innen unterrichtet wurden. Es war eine Segregation, die sich aufgrund der Bezeichnung abgeschwächt darstellte. Der Versuch wurde wegen der Heterogenität aufgrund des Alters (Volksschule bis Sekundarstufe) abgebrochen und die Schüler/innen auf die bestehenden Regelklassen aufgeteilt (vgl. L2 Z60-66 & Z104-113). Auch an der Schule der L3 bekam die Segregation einen eigenen Namen, nämlich „Sprachstartgruppen“ (L3 Z76). Diese Gruppen setzten sich aus mindestens acht Schüler/innen zusammen, die bis zu zwölf Wochenstunden DAZ-Unterricht hatten. L3 fand diese für nicht alphabetisierte Schüler/innen vorteilhaft: „Aber wenn sie in ihrer eigenen Muttersprache nicht [...] alphabetisiert sind, dann muss ma sozusagen an Anfängerlehrgang machen in Lesen und Schreiben.“ (L3 Z82-84) Zumindest vermittelten die Bezeichnungen „Ankommensklasse“ (L2 Z61) und „Sprachstartgruppe“ (L3 Z76) den Eindruck, dass die Flüchtlingskinder nach dem Erwerb basaler Kenntnisse der deutschen Sprache in Regelklassen eingegliedert wurden. Das geschah in den Schulen von L4 und L5 von Beginn an, obwohl sich L1 das auch für seine Schüler/innen gewünscht hätte. Nichtsdestotrotz wurden die Flüchtlingskinder für den DAZ-Unterricht aus ihrer Klassen geholt, weil der Unterricht in Kleingruppen stattfand. Diese Trennung entsprach kaum einer modernen Integrationspädagogik, die sich die Kompetenzen der Flüchtlingskinder zunutze machte und eine umfassende Sprachförderung vorsah. Stattdessen wurden die Schüler/innen auf ihr Defizit reduziert, weil sie die deutsche Sprache nicht – für den Regelunterricht der monolingualen Schulform ausreichend – beherrschten. Für einen integrativen Unterricht fehlten laut L3 in der Praxis die Ressourcen, obwohl das Bundesministerium für Bildung (vgl. 2016: 14) diese Form der Sprachförderung theoretisch vorsieht.

### 6.2.6. DAZ-Unterricht am Limit

L1 und L4 waren sich einig, dass es für den DAZ-Unterricht für jedes Alter und jedes sprachliche Niveau ausreichend Material gab. Das reichte von klassischen Arbeitsblättern bis hin zu Übungen im Internet. Sofern die Schüler/innen alphabetisiert waren, setzten die DAZ-Lehrer/innen mit sogenanntem Wort-Bild-Material zur Förderung an.

Bei Schuleintritt führten die DAZ-Lehrer/innen eine Testung durch, die den Sprachstand ermittelte. Damit stellten sie fest, ob die Schüler/innen alphabetisiert waren, auf welchem sprachlichen Niveau sie standen und welche Vorkenntnisse sie in der deutschen Sprache besaßen. Das bedeutete, dass Mädchen und Buben, die eine Flucht hinter sich hatten, neu in einem Land, einem Quartier, einer Schule waren und überwiegend kaum bis keine Kenntnisse der deutschen Sprache hatten, sich gleich zu Beginn einer Prüfung in dieser fremden Sprache unterziehen mussten. Die Schrift war den Flüchtlingskindern gänzlich unbekannt, wenn sie in der arabischen Schrift alphabetisiert waren. Die Schüler/innen begannen ihre Schullaufbahn, indem ihnen ihre Defizite vor Augen geführt wurden. Dieser Fokus auf die Defizite entsprach der Ausländerpädagogik der 1970er Jahre (vgl. Fereidooni 2012: 367).

Entsprechend der Ergebnisse der Testung wurden die DAZ-Lehrer/innen auf die Schulen verteilt. Das hieß, schlechte Testergebnisse wirkten sich positiv auf das Stundenausmaß der DAZ-Lehrer/innen aus. Schüler/innen mit schlechten Resultaten würde mehr sprachliche Förderung zustehen als Schüler/innen, die gut abschnitten. Unabhängig von dem Test zeigte der außerordentliche Status die Notwendigkeit zur Förderung. Schüler/innen im außerordentlichen Status bekamen abhängig von einer Momentaufnahme eine unterschiedliche Zahl an Wochenstunden zugesprochen. L3 kritisierte: „dass die Kinder eigentlich ka Garantie haben auf a gewisse Förderung, a Anzahl an Stunden.“ (L3 Z248-249). Nach der Verteilung der DAZ-Lehrer/innen auf die Schulen wurden möglichst homogene Gruppen (vgl. Zöhler 2016: 5) mit gleichen Förderbedürfnissen gebildet. Umstände wie unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und quereinsteigende Schüler/innen konnten den Schein der Homogenität nicht wahren. L2 fasste den gesamten Prozess zusammen, „wo steht der Schüler, was braucht er und wie viele Stunden sind möglich“ (L2 Z29).

Nach der Einteilung erwiesen sich die homogenen Gruppen als heterogen. Grundsätzlich bemühten sich die DAZ-Lehrer/innen, möglichst viele Arbeitsschritte



mit der gesamten Unterrichtsgruppe zu machen. Für den Erwerb erster Kompetenzen nutzten sie Wort-Bild-Material. Eine Ausnahme bildeten bereits in diesem frühen Stadium nicht-alphabetisierte Schüler/innen. Die DAZ-Lehrer/innen wollten dennoch möglichst viel Wortschatz, Grammatik, mündliche Übungen und Leseübungen mit der ganzen Gruppe erarbeiten. Zudem boten sie verschiedene Methoden an, um einerseits Langeweile zu vermeiden und andererseits herauszufinden, welche Arbeitsweisen bei jedem/r Schüler/in zu Lernfortschritten führten. L2 (vgl. Z228-240) erklärte, dass sie die Förderung auf die Vorkenntnisse und Bedürfnisse der Schüler/innen abstimmt und die Methoden entsprechend der Entwicklung auswählte. „Die Förderung ist immer individuell. Das heißt, sie differenziert bei jedem Schüler, was er braucht.“ (L2 Z228-229) Wenn der Unterrichtsstoff es zuließ, unterrichtete die DAZ-Lehrer/innen die ganze Gruppe. Anschließend bekamen die Schüler/innen individuelle Arbeitsaufträge. „Und dann kriegt jeder nach Schwierigkeitsgrad halt [...] seine eigenen Aufgaben dazu.“ (L4 Z133-137) Deswegen nahm L4 ihren Unterricht als chaotisch wahr. Um das Durcheinander im Rahmen zu halten, erstellte L5 Wochenpläne für den DAZ-Unterricht. Teile davon wurden gemeinsam erarbeitet und vieles mussten sich die Schüler/innen selbstständig aneignen. L5 sah darin zwei Vorteile, „Dass sie lernen selbst [...] ihr[e] Arbeit einzuteilen. Dass sie gleichzeitig denen helfen kann, die halt grad Hilfe brauchen.“ (L5 Z103-104). Zudem sahen die Schüler/innen ihre Fortschritte unmittelbar. Um die Förderung bestmöglich zu gestalten, war eine innere Differenzierung notwendig, was die DAZ-Lehrer/innen als eine große Belastung empfanden.

Die Heterogenität der Schüler/innengruppe nahm zu, wenn im laufenden Schuljahr Quereinsteiger/innen in den DAZ-Unterricht kamen. Die Lernniveaus wurden zunehmend unterschiedlich, aber das Stundenausmaß und die Zahl der DAZ-Lehrer/innen an den Schulen blieben gleich. Es gab keine Aufstockung der personellen Ressourcen im laufenden Schuljahr. „Während des Jahres natürlich muss man dann mehr jonglieren. [...] Weil wir nicht mehr Ressourcen kriegen deshalb.“ (L3 Z55-56) Die Quereinsteiger/innen verfügten über ungleiche zeitliche Ressourcen, je nachdem wann sie in die Schule eintraten, wie L5 kritisierte. Wer im zweiten Semester in die Schule kam, gewann ein Halbjahr im außerordentlichen Status. Wer vor Semesterende kam, verlor ein halbes Jahr. So wuchs der Druck auf die DAZ-Lehrer/innen. Sie sollten den Schüler/innen rasch Deutsch beibringen. Je größer die Gruppen wurden und je weiter die Lernniveaus auseinander lagen, desto

schwieriger gestaltete sich dieser Prozess. Außerdem unterschied sich die Lerngeschwindigkeit der Schüler/innen. L2 beschrieb die Situation: „Wir haben da auch sehr begabte Schüler und wir haben ganz schwache Schüler, die nicht amol in ihrer Muttersprache alphabetisiert wurden. Jetzt müsst ma auf des natürlich a Rücksicht nehmen und deswegen is es bei jedem Schüler anders.“ (L2 Z174-177) L4 äußerte den Wunsch, allen Schüler/innen gleich viel Zeit schenken zu wollen. „I man, es is schon heftig [...]. Wenn [...] du so splitten musst und so hupfen musst. Das, nämlich jedem gerecht zu werden.“ (L4 Z140-141) Für L3 resultierte aus dieser Differenzierung, dass Abteilungsunterricht erforderlich wurde und die mündliche Kommunikation mit den Schüler/innen abnahm.

Je besser die Schüler/innen Deutsch lernten, desto schneller erhielten sie den ordentlichen Status, spätestens aber nach zwei Schuljahren. Damit verringerte sich die Stundenanzahl der DAZ-Lehrer/innen, was den Schüler/innen den Umstieg zum ordentlichen Status erschwerte. Sie bedurften in der ersten Zeit im Regelunterricht einer Förderung durch ihre DAZ-Lehrer/innen. L3 erklärte: „Es gibt zwar die Möglichkeit integrativ zu unterrichten, aber wir haben ja die Stunden nit. Wenn i in a Klass integrativ geh, geh'n ja so viel Stunden drauf, dass [...] wir den Schülern viel weniger Stunden dann eigentlich geben können.“ (L3 Z340-343) Das Bundesministerium für Bildung sah zwar für ordentliche Schüler/innen vor, dass sie bis zu sechs Wochenstunden Förderunterricht besuchen konnten (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016: 23). In der Praxis war das kaum umsetzbar, weil die personellen und zeitlichen Ressourcen nicht zur Verfügung standen.

Große Gruppen, Quereinsteiger/innen, Heterogenität, die Notwendigkeit der inneren Differenzierung und der Druck, rasch Lernfortschritte zu erzielen, veranlassten die DAZ-Lehrer/innen zur Forderung, mehr Stunden und mehr Kolleg/innen zugeteilt zu bekommen. Damit wollten sie einen qualitativ hochwertigen Unterricht gewährleisten. Die Heterogenität der Schüler/innen sollte zunehmend als Ressource erachtet werden. Das erhöhte den Bedarf an zeitlichen und personellen Ressourcen für den DAZ-Unterricht und den Regelunterricht. „Die Unterschiedlichkeit – so eine normative Prämisse der Interkulturellen Erziehungswissenschaft – ist in der Schule vor allem dahingehend zu berücksichtigen, dass allen Schülerinnen und Schülern Wertschätzung entgegengebracht wird und vor allem, unabhängig von den unterschiedlichen Voraussetzungen, gleiche Bildungschancen eröffnet werden.“ (Fürstenau 2011: 25)

### 6.2.7. Alphabetisierung

Die Alphabetisierung wurde im Interviewleitfaden nicht direkt angesprochen. Dennoch war sie vor allem bei L1 ein immer wiederkehrendes Thema. Auch L2 und L3 sprachen diese als Problematik im DAZ-Unterricht an. L4 unterrichtete nur einen unbegleiteten minderjährigen Flüchtling, der nicht alphabetisiert war. Für ihn bereitete sie ein anderes Material vor als für die bereits alphabetisierten Flüchtlingskinder. Sie ging nicht näher auf dieses Thema ein. L5 thematisierte die Alphabetisierung gar nicht. Entweder waren ihre Flüchtlingskinder alphabetisiert oder für sie stellte diese kein so großes Problem dar, um es ansprechen zu müssen.

Für L1 war die fehlende Alphabetisierung die größte Herausforderung für den DAZ-Unterricht. „Das Problem is nur, wenn sie überhaupt nit alphabetisiert sind. [...] Brauchen nur in irgendeiner Muttersprach alphabetisiert [...] sein. Dann is des um vieles einfacher.“ (L1 Z155-157) Wenn die Alphabetisierung in der Muttersprache nicht stattgefunden hatte, fehlte vielen Flüchtlingskindern die motorische Fertigkeit, zu schreiben. L1 spricht von einer „Alphabetisierungsproblematik“ (L1 Z129). Er reduzierte die Alphabetisierung auf die motorischen Kompetenzen des Schreibens. Sabina Hussein differenziert hingegen den Begriff „Alphabetisierung“ und spricht vom primären Analphabetismus, totalen Analphabetismus, sekundären Analphabetismus und funktionalen Analphabetismus. Lediglich der einfache Begriff des Analphabetismus beschreibt allgemein die Schriftlosigkeit. Ob die Flüchtlingskinder von L1 nie die Chance hatten, eine Schrift zu erlernen, wie es der primäre Analphabetismus benennt, oder ob die Schriftlosigkeit aufgrund eines Prozesses des Verlernens eingetreten ist, also ein sekundärer Analphabetismus, führte L1 nicht näher aus. Dass Alphabetisierung auch das Verständnis des Gelesenen und Geschriebenen verlangt, wie Husseins Definitionen zeigen, fehlte in den Ausführungen von L1 vollständig (vgl. Hussein 2011: 8 f.).

„Brauchen nur in irgendeiner Muttersprach alphabetisiert [...] sein.“ (L1 Z156-157) Diese Aussage deutet darauf hin, dass das Wissen um die sprachlichen Kompetenzen der Muttersprache eingeschränkt ist und für den DAZ-Unterricht scheinbar keine weitere Bedeutung haben. Diese Annahme stand im Widerspruch zu den wissenschaftlichen Erkenntnissen um die Mehrsprachigkeit. Für den schulischen Erfolg sei die Berücksichtigung der Muttersprache entscheidend. Fürstenau spricht von einem untrennbaren Prozess, da die Entwicklung in einer Zweit- oder Drittsprache nicht unabhängig von der Muttersprache passiert. Es gilt der

Muttersprache wertschätzend zu begegnen, wenn eine systematische Nutzung dieser im Unterricht nicht möglich ist (vgl. Fürstenau 2011: 35 f.). Auch Gogolin und Imke (vgl. 2011: 122 f.) sprechen sich dafür aus, dass die Bildungsvoraussetzungen von Kindern mit Migrationshintergrund mitberücksichtigt und bestenfalls in den Unterricht einbezogen werden. „Zweisprachigkeit als Lebensbedingung und Bildungsvoraussetzung bedeutet nicht per se eine Erschwernis für das Lernen – aber sie erfordert, dass spezifische Bedingungen geschaffen werden müssen, die die Besonderheiten des Zugangs zu Sprache, die ein Leben in zwei Sprachen mit sich bringt, angemessen berücksichtigen. Rücksichtnahme ist nicht zuletzt mit Blick auf die Lernzeit erforderlich: die Aneignung von Bildungssprache aus einer zweisprachigen Lebenslage heraus erfordert mehr Zeit als bei einsprachig Lebenden.“ (ebd.: 124).

Die Herausforderung der Alphabetisierung im DAZ-Unterricht war, dass es für die nicht alphabetisierten Schüler/innen keine spezielle Förderung gab. Sie besuchten dieselbe Anzahl an DAZ-Stunden, wie ihre alphabetisierten Schulkolleg/innen, und verblieben ebenfalls maximal zwei Jahre im außerordentlichen Status. „Und zwa Jahr sind für jemanden, der also sozusagen nicht eine lückenlose Schullaufbahn hat, äh also zwa Jahr im AO-Status sind verdammt, verdammt wenig.“ (L3 Z120-122) L1 plädierte dafür, dass für sie eigene Fördermittel zur Verfügung gestellt werden, damit sie eine Chance haben, die Schule positiv abzuschließen. Mit den derzeitigen Fördermöglichkeiten könnten sie kaum den Abschluss schaffen. Laut Bundesministerium für Bildung waren es elf Wochenstunden für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Dafür erforderliches Personal konnte von der Schule beantragt werden, wenn für Alphabetisierungsmaßnahmen keine qualifizierten Kräfte zur Verfügung standen (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016: 14 f.). Die DAZ-Lehrer/innen berichteten im Gegensatz dazu, dass sie die Flüchtlingskinder meist weit weniger als elf Wochenstunden unterrichteten und es keine gesonderten Ressourcen für nicht alphabetisierte Schüler/innen gab.

### **6.2.8. Regelunterricht**

Wie erfolgreich die Flüchtlingskinder am Regelunterricht teilnahmen, war für die DAZ-Lehrer/innen von unterschiedlichen Faktoren abhängig. Sie waren sich darüber einig, dass die Flüchtlingskinder ab ihrem Schuleintritt diesen besuchen sollten. Dort erlebten sie die Alltagssprache, was den Lernerfolg beschleunigte. Solange sie nichts oder nur wenig verstehen konnten, gaben die DAZ-Lehrer/innen ihnen

spezielle Aufgaben, um sie im Regelunterricht zu beschäftigen. Diese Vorgehensweise erleichterte das Unterrichten für die Fachlehrer/innen. Wer von den Flüchtlingskindern Interesse hatte, arbeitete dennoch mit (vgl. L3 Z141-171, L4 Z209-218 & Z432-441, L5 Z127-136). „Da ane oder andre [...] vasucht dann eh a bissl eben schon mitzuhör'n und wenn's ihm passt, a mitzumachen [...]. Oder mitzuschauen. Oba solange das nit geht, kann's nit sein, dass de oben sitzen und lästig sind.“ (L4 Z437-439) Nach ungefähr einem Jahr konnten sich die Flüchtlingskinder unterhalten. Nach circa zwei Jahren beherrschten sie die Alltagssprache. Das bedeutete nicht, dass sie dem Regelunterricht in der Fachsprache folgen konnten. L1 (vgl. Z242-254) erklärte, dass der Spracherwerb vier bis fünf Jahre dauerte. Demnach leisteten die Flüchtlingskinder sehr viel, wenn sie nach zwei Jahren bereits positiv beurteilt wurden.

Obwohl die Teilnahme am Regelunterricht in den ersten zwei außerordentlichen Jahren den Einstieg als ordentliche Schüler/innen vereinfachte, war die Umstellung schwieriger je höher die Schulstufe war (vgl. L5 Z127-136). L4 zählte das Alter, das Geschlecht, die Intelligenz, den Ehrgeiz und den Bildungshintergrund der Eltern als ausschlaggebende Faktoren für den Erfolg im Regelunterricht hinzu. Die Flüchtlingskinder mussten eine Wertschätzung gegenüber der Bildung vom Elternhaus mitbekommen haben, so die Lehrerin (vgl. L4 Z196-209). Einen Einfluss auf den Erfolg nahmen des Weiteren das Verständnis der Fachlehrer/innen und die Unterstützung durch die DAZ-Lehrer/innen oder Integrationslehrer/innen (vgl. L2 Z281-305 & 379-386, L3 Z177-183 & Z260-265, L4 Z185-192 & 220-238).

Die DAZ-Lehrer/innen haben unterschiedliche Strategien entwickelt, um ihren Schüler/innen den Regelunterricht zu erleichtern. L2 stellte fest, dass die Fachlehrer/innen aufgrund der raschen Lernerfolge der Flüchtlingskinder dazu geneigt hatten, zu viel zu verlangen. Sie besprach mit den Fachlehrer/innen, was realistisch zu schaffen war. Die Aufgabenstellungen sollten dem Wortschatz und dem grammatikalischen Können entsprechen. Ihren Schüler/innen bot sie an, Unklarheiten im DAZ-Unterricht aufzuarbeiten. Dann vereinfachte sie den Lernstoff mit ihren Schüler/innen, bis sie ihn begriffen (vgl. L2 Z281-305 & 404-419). „Sie können immer kommen, wenn sie glauben, sie versteh'n zu wenig.“ (L2 Z313-314) Viele Inhalte würden die Schüler/innen passiv erfassen, aber keine Fragen dazu beantworten können. Daran arbeiteten sie im DAZ-Unterricht. Trotz solcher Maßnahmen wünschte sich L3, als DAZ-Lehrerin in den Regelunterricht mitzugehen.

Sie könnte jene Schüler/innen begleiten, die erstmalig als ordentliche Schüler/innen benotet werden, und sie könnte die Fachlehrer/innen unterstützen. Theoretisch gäbe es die Möglichkeit, integrativ zu unterrichten. Häufig fehlten praktisch die zeitlichen Ressourcen (vgl. L3 Z328-347).

Einzig L4 unterrichtete in der vierten Klasse integrativ, um die Schüler/innen im ersten ordentlichen Schuljahr zu fördern. Sie begleitete die Flüchtlingskinder in den Lerngegenständen Biologie und Geschichte und erarbeitete mit ihnen den gesamten Lernstoff in einer komprimierten Form. Die Schüler/innen bekamen ein Grundwissen über die Themen. Sie lernten, ohne die Fachsprache zu benutzen. Trotzdem war mit der Zustimmung der Fachlehrer/innen und der Direktion die Beurteilung möglich. L4 (vgl. Z238-263) teilte ihre Unterrichtszeiten für den integrativen Unterricht ein, da die Schüler/innen im ersten ordentlichen Jahr eine besondere Förderung brauchten, um den Schulabschluss zu schaffen. Diese Maßnahme war wegen mangelnder Ressourcen nicht in allen Gegenständen und Unterrichtsstunden möglich. Daher bat sie die Fachlehrer/innen um Entgegenkommen für die Flüchtlingskinder. Sie besprach mit ihnen Themengebiete und suchte beispielsweise um eine Reduktion der Testfragen an. So hatten die Flüchtlingskinder eine Chance, den Test positiv zu bestehen und konnten benotet werden. Das regte den Ehrgeiz der Flüchtlingskinder an (vgl. L4 Z220-238). Zudem erarbeitete L4 im parallel laufenden DAZ-Unterricht Themengebiete aus den Lerngegenständen, um das Verständnis im Regelunterricht zu erhöhen (vgl. L4 Z185-192).

Als besonders herausfordernd nannten die DAZ-Lehrer/innen das Fachvokabular, das die Flüchtlingskinder nach zwei Jahren DAZ-Unterricht noch nicht beherrschen konnten. Das zeigte sich allen voran im Lerngegenstand Geschichte (vgl. L2 Z310-330) und bei den Sachaufgaben in Mathematik (vgl. L2 Z379-386 & L3 Z171-173). Was den Biologie-Unterricht betraf, waren sich die DAZ-Lehrer/innen nicht einig. Während L2 den Biologie-Unterricht aufgrund des vielen Bildmaterials als bewältigbar einstufte (vgl. L2 Z310-330), begleitete L4 (vgl. Z238-263) diesen wegen des hohen Förderbedarfs integrativ. Große Schwierigkeiten bereitete auch der Englisch-Unterricht. Die Flüchtlingskinder konnten häufig auf nur wenig oder kein Vorwissen zurückgreifen, stiegen aber meist in einer höheren Schulstufe ein. Laut L5 (vgl. Z136-145) würden die Heime bzw. die Eltern die Verantwortung dafür tragen, dass die Flüchtlingskinder dieses Wissen nachholten. L3s Schule hingegen bemühte

sich um einen gemeinsamen Anfänger/innenkurs. Der Nachteil war eine erneute Segregation (vgl. L3 Z173-177).

### **6.2.9. Heime der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge**

Die DAZ-Lehrer/innen äußerten sich sehr kritisch über die Heime der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge. Allen voran L1, L2 und L5 urteilten, dass es an Bezugspersonen, emotionaler Unterstützung und ausreichenden Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung mangelte. L1 erklärte, dass der Betreuungsschlüssel zu niedrig war und dementsprechend „dieses aufgehoben sein, nit so ans is, wie man sich das natürlich vorstellt, aus verständlichen Gründen. [...] Bezugsperson ana für fünfzehn oder zwanzig Kinder is, verstärkt.“ (L1 Z216-218). L1 stellte den Betreuungsschlüssel und damit die gesetzlichen Regelungen der Betreuung in Frage. Auch Verena Stauf gab zu bedenken, dass die Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen von den Restriktionen des Asylrechts geprägt ist (vgl. Stauf 2012: 74). Das Asylverfahren war für die Flüchtlingskinder und die Betreuer/innen undurchschaubar und mit vielen Einschränkungen verbunden (vgl. Stauf 2012: 48). Diese Erschwernisse blieben in der Kritik von L2 und L5 unberücksichtigt. In den Augen der L2 bekamen die Heime ausreichend finanzielle Ressourcen vom Staat, um das Essen, das Freizeitangebot und die Betreuung umfassend sicherzustellen. Ihr fehlte eine kontinuierliche, behördliche Kontrolle der Heime, denn diese Eckpfeiler der Betreuung müssten garantiert werden (vgl. L2 Z 479-492). Saskia Koppenberg argumentierte indessen, dass die finanziellen Mittel für die Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen weit unter dem Durchschnitt der Kinder- und Jugendhilfe lagen (vgl. Koppenberg 2014: 62 f.).

L2 schlussfolgerte weiter, dass sich die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge wegen der fehlenden Freizeitangebote in einer „Ghettoisierungssituation“ (L2 Z123) wiederfänden, da sie nur zwischen Schule und Heim hin und her pendelten. L5 (vgl. Z171-178) kritisierte mangelnden Kontakt zu österreichischen Kindern und eingeschränkte Möglichkeiten, Hobbies nachzugehen. Die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge trainierten zwar eine ausgewählte Sportart, ansonsten gäbe es keine Freizeitaktivitäten in diesem Heim, so die Lehrerin. Dabei wäre der Kontakt zu Gleichaltrigen und Aktivitäten in Vereinen wichtig, damit sie sich selbstwirksam erlebten (vgl. Stauf 2012: 82). Stattdessen bestimmten laut L5 (vgl. Z365-372) strenge, undurchsichtige, laufend wechselnde Regeln den Alltag. Sie nannte als Beispiel: „Nach sechs Uhr darf niemand mehr Tee trinken. Wenn du waßt,

was das für Afghanen bedeutet, dann kennst die aus.“ (L5 Z366-368) Sie sah an diesem Verbot keinen pädagogischen Nutzen, sondern empfand es als nicht nachvollziehbare, persönliche Einschränkung. Verena Stauf zufolge würden Sicherheit und Stabilität durch eine festgelegte Tagesstruktur und damit verbundene Regeln erreicht werden (vgl. Stauf 2012: 82). Undurchsichtigkeit und der ständige Wechsel von Regeln brachten eher Unsicherheit mit sich.

Einzig L4 freute sich, dass die Jugendlichen in ihren Heimen im Vergleich zu jenen Flüchtlingskindern, die in Quartieren mit ihren Eltern untergebracht waren, etwas erlebten. Die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge machten Ausflüge, lernten Schwimmen und spielten im Fußballverein, erzählte sie. Die Einschätzung der DAZ-Lehrer/innen über das Freizeitangebot und die sportlichen Aktivitäten der Heime war demnach rein subjektiv und von Heim zu Heim verschieden. Es dürfte sich um einen Balanceakt zwischen den restriktiven Asylgesetzen, den geringen finanziellen Mitteln und dem Versuch handeln, den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen Stabilität und Sicherheit zu bieten und sie selbstwirksam zu erleben. Um die Bedürfnisse der Flüchtlingskinder nicht aus den Augen zu verlieren, könnte der kritische Blick der DAZ-Lehrer/innen, allen voran L2 und L5, auf die Geschehnisse in den Heimen nicht von Nachteil sein.

Die DAZ-Lehrer/innen waren überzeugt, dass die ausgewählte Lage, die vorgesehene Größe und die aktuelle Ausstattung der Heime nicht zur Stabilität, Sicherheit und Selbstwirksamkeit der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge beitragen. Ihre Kritik richtete sich dahingehend, dass in den Heimen sehr viele Jugendliche meist in Mehrbettzimmern untergebracht waren (vgl. L2 Z647-654, L5 Z311-336 & Z395-400). Nach Weeber und Gögercin (vgl. 2014: 66) sollte die Unterbringung möglichst in Einzelzimmern erfolgen, die die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge selbst gestalten. Des Weiteren befanden sich die Heime an eher dezentralen Orten, wo die Infrastruktur Treffen mit Schulkolleg/innen oder Freund/innen kaum zuließ. „Irgendwo zentraler [...]. Vielleicht mit etwas weniger Garten und Freiraum, aber ansonsten in einem Dorf, in einer Stadt oder im Randgebiet zumindest.“ (L5 Z397-399) Selbst mit größerem Aufwand konnten die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge ihre Freund/innen nicht besuchen, da ihnen keine Buskarten oder Fahrräder zur Verfügung gestellt wurden (vgl. L5 Z327-330). Unter Vierzehn-Jährigen war es zudem nicht erlaubt, am Nachmittag alleine unterwegs zu sein. Die Jugendlichen konnten keine Peergroup aufbauen, die eine



wichtige soziale Ressource wäre und zu sozialer Teilhabe führen würde (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 94 f.). Sogar L5 (vgl. Z351-358) wurden zahlreiche bürokratische Steine für ein außerschulisches Treffen in den Weg gelegt, obwohl sie eine wichtige Bezugsperson war.

Die Betreuungssituation ließ die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge zunehmend emotional verwahrlosen. Denn der vorgegebene Betreuungsschlüssel reichte nicht aus, um die Jugendlichen ausreichend zu unterstützen (vgl. L1 Z216-218, L2 Z493-500 & Z647-654, L5 Z191-194). Mit dem vorgegebenen Tagsatz von 95 € pro unbegleiteten minderjährigen Flüchtling war maximal der Betreuungsschlüssel von 1:10 finanzierbar, wie Glawischnig erklärte (vgl. 2015: 24 f.). L5 (vgl. Z380-392) beobachtete bei einem Heim, dass die Trägerorganisation laufend Einsparungen vornahm und sich generell wenig um die Situation in der Betreuung und die Bedürfnisse der Jugendlichen und der Mitarbeiter/innen kümmerte. Es gab keine Kontinuität in der Betreuung, weil die Betreuer/innen laufend wechselten. Um den Jugendlichen Sicherheit, Stabilität und Orientierung zu bieten, bedurfte es geschulter, psychisch belastbarer Mitarbeiter/innen, denen Fürsorge und Unterstützung von der Trägerorganisation zukommen sollte. Anderenfalls kam es zu einem fortlaufenden Wechsel. Dieser wirkte sich negativ auf die Stabilisierung der Jugendlichen aus (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 65). „Mir fehlt die Kontinuität in der Betreuungssituation einfach. Wo sie [...] Betreuer dann vielleicht a länger behalten können und den zumindest anrufen können, wenn sie irgend a Problem haben, dass der ihnen a wen sagen kann.“ (L2 Z619-622)

Weeber und Gögercin (vgl. 2014: 82) befürworteten ein Bezugsbetreuungssystem, in dem jeder unbegleitete minderjährige Flüchtling eine/n bestimmte/n Betreuer/in als seine/n Ansprechpartner/in im Heim ansehen konnte. Es galt zu berücksichtigen, dass unbegleitete minderjährige Flüchtlinge aufgrund ihrer Traumatisierungen und belastenden Erfahrungen schwer Beziehungen aufbauten und Vertrauen fassten (vgl. Stauf 2012: 74 f.). Umso wichtiger wäre, dass die Beziehungen zu den Bezugsbetreuer/innen kontinuierlich aufgebaut, langandauernd und intensiv waren, damit diese zu wichtigen Bezugspersonen werden konnten. Bei einem ständigen Betreuer/innenwechsel in den Heimen, wie ihn L2 und L5 beobachteten, konnte so eine Beziehung nicht aufgebaut werden.

Die unterschiedliche Infrastruktur der Heime löste ein Konkurrenzdenken unter den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in der Schule aus. L2 (vgl. Z567-578)

plädierte für eine einheitliche Gestaltung der Heime, die für ausreichenden Ausgleich der Jugendlichen sorgte. „I find, es g'hören massive Richtlinien her für alle. Das muss für alle Heimsituationen gleich sein.“ (L2 Z567-568) Laut Glawischnig (vgl. 2015: 24 f.) erhielten alle Heime einen Tagsatz von 95 € pro unbegleiteten minderjährigem Flüchtling. Es war nicht transparent, wie das Geld innerhalb des Heimes verteilt wurde. Je nach Infrastruktur floss beispielsweise mehr oder weniger in die Deckung von Strom- und Heizungskosten.

#### **6.2.10. Zusammenarbeit zwischen Schule und Heim**

Trotz aller Kritik an den Heimen und deren Betreuungssituation hatten die DAZ-Lehrer/innen Interesse daran, mit den Betreuer/innen zusammenzuarbeiten. Sie wollten den Bildungsweg der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge bestmöglich gestalten und Konflikte frühzeitig aus dem Weg räumen. Für einen engen Kontakt zwischen Schule und Heim plädierten auch Weeber und Gögercin. Die Betreuer/innen müssten stets für die Lehrer/innen erreichbar sein (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 93). Diese Vorstellung einer engen Zusammenarbeit entsprach kaum der Realität, wie sie die DAZ-Lehrer/innen schilderten. L2s knappe Antwort auf die Frage nach der Zusammenarbeit lautete: „Ich forder' sie ein.“ (L2 Z555). Näher ging sie nicht darauf ein. L1 beschrieb die Problematik insofern, als der Kontakt speziell bei auffälligen Schülern wichtig wäre. Aufgrund der Wechseldienste in den Heimen war es oft nicht möglich, unmittelbar mit der/dem zuständigen Betreuer/in darüber zu sprechen, „weil amol is [...] der dort, amol is der dort.“ (L1 Z554).

L5 (vgl. Z230-241 & Z260-277) beklagte erfolglose Versuche, eng mit dem Heim zusammenzuarbeiten. Sie bot wiederholt eine Kooperation an, um die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge gezielt fördern zu können. Das Quartier schien kein Interesse daran zu haben, „das Heim weiß nicht, wann Schularbeiten sind. Es weiß nicht, wann welcher Stoff is. Es is ihnen vollkommen wurscht, was mit den Kindern passiert.“ (L5 Z235-237). Wenn es darum ging, Probleme mit der Leitung zu besprechen, war diese nicht erreichbar. Als L5 den Versuch unternahm, die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge mit ein paar Mitschüler/innen zu besuchen, wurden ihr zahlreiche Regeln genannt (vgl. L5 Z 2282-309). Sie beschrieb das Telefonat: „Kindisch! Also auf dieser Wiese darf nicht geraucht werden. Sag i, ja. Hunde sind verboten. Sag i, [...] entschuldige, i komm mit drei Kinder.“ (L5 Z298-299). Sich abzusprechen und gegenseitig über Geschehnisse zu informieren, wie

Weeber und Gögercin (vgl. 2014: 93) raten, wurde von den Heimen abgeblockt, so die DAZ-Lehrer/innen.

Ihnen zufolge funktionierte die Zusammenarbeit nur in der Hinsicht, dass die Heime Abwesenheiten meldeten. Auch dieser Kontakt schien fragil. „Manchmal funktioniert's super. Und manchmal gar nit.“ (L4 Z447-448) Die DAZ-Lehrer/innen wollten wissen, warum die Schüler/innen nicht im Unterricht waren und forderten von den Betreuer/innen, dass sie sich in der Früh kurz meldeten. Wenn ein unbegleiteter minderjähriger Flüchtling krank war oder einen anderen Termin hatte, war seine Abwesenheit der Schule mitzuteilen. So konnten jene Schüler ausfindig gemacht werden, die die Schule schwänzten, und in Folge Maßnahmen ergriffen werden. Der kontinuierliche Schulbesuch ebnete einen erfolgreichen Bildungsweg und trug der Forderung Rechnung, dass die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge einem geregelten Tagesablauf nachgingen. Die Orientierung an der Zukunft spielte eine wichtige Rolle, um der Unsicherheit wegen des Asylverfahrens und den Traumatisierungen entgegen zu wirken (vgl. Stauf 2012: 80 ff.).

Die Forderung der DAZ-Lehrer/innen lautete, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Heim zu intensivieren. L5 wünschte sich beispielsweise ein vierteljährliches Treffen, um die Förderung der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in der Schule und im Heim zu individualisieren. „Aber, dass ma sagt, vier Mal im Jahr treff ma uns und red ma über die Kinder. Bezugsbetreuer, Lehrer, ja. Sowas gibt's überhaupt net und das find i wirklich schad'.“ (L5 Z344-346) Damit einher ging der Appell nach einem Minimum an schulischer Unterstützung in den Heimen. L4 sprach sich beispielsweise für täglich zehn Minuten Lesen oder Malsätzchen Üben aus. L3 schlug gemeinsame Projekte von Schulen und Heimen vor, die von den Klassen in den Quartieren verwirklicht werden. Derzeit gab es dafür zu wenig Zeit im Schulalltag.

#### **6.2.11. Traumatisierungen & emotionale Instabilität**

Laut ICD-10<sup>5</sup> war ein Trauma ein „außergewöhnliches Ereignis, das einen tatsächlichen oder drohenden Tod oder schwerwiegende Verletzungen oder eine Gefährdung der körperlichen Unversehrtheit der eigenen Person oder anderer zur Folge hat“ (Simons & Herpertz-Dahlmann 2008: 152). Diese Erfahrung musste von

---

<sup>5</sup> Die ICD-10 ist die internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme in der 10. Revision (vgl. Bundesministerium für Gesundheit und Frauen 2016: 1).

der betroffenen Person als hoch bedrohlich eingeschätzt werden, damit sie als traumatisch eingestuft werden konnte. Das hieß, dass die Person mit Furcht und Hilflosigkeit auf das Ereignis reagierte. Es traten wiederkehrende Erinnerungen, beängstigende Träume oder Flashbacks inklusive diverser körperlicher Reaktionen bei der Person auf. Daraus resultierte ein Vermeidungsverhalten von Gefühlen, Gedanken, Orten oder Menschen, die mit dem Trauma in Verbindung stehen. Desinteresse oder Erinnerungslücken konnten auftreten. Diese psychische Belastung äußerte sich körperlich vor allem durch die Symptome Schlaflosigkeit, Reizbarkeit und Wut, Konzentrationsprobleme und hohe Schreckhaftigkeit (vgl. Simons & Herpertz-Dahlmann 2008: 152 f.).

Die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge waren aufgrund der Erlebnisse in ihrem Herkunftsland, ihrer Fluchtgeschichte, der Trennung von ihren Eltern und der Orientierungslosigkeit im Aufnahmeland verschiedenen außergewöhnlichen Ereignissen ausgesetzt, die potentiell traumatisch waren (vgl. Stauf 2012: 46 ff.). Die DAZ-Lehrer/innen schilderten Traumatisierungen ihrer Schüler/innen wegen diverser Erfahrungen. Die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge hatten insbesondere mit der Trennung von der Familie und der Unsicherheit über die eigene Zukunft und jene der Familie zu kämpfen. L3 (vgl. Z187-188) sprach in diesem Zusammenhang von Entwurzelung.

Diese andauernde emotionale Belastung drückte sich bei den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen durch Aggressionen und Depressionen aus. Die einen zogen sich eher zurück, während die anderen zu Gewalt neigten und „Aggressionsausbrüche“ (L1 Z414) hatten. L4 (vgl. Z555-562) machte eine Erfahrung mit einem aggressiven unbegleiteten minderjährigen Flüchtling, der mit dem Messer drohte. L3 (vgl. Z195-205) berichtete von einem depressiven, unbegleiteten minderjährigen Flüchtling, der kaum gesprochen hatte und niemandem in die Augen schauen konnte. Auch L5s (vgl. Z438-458) Schüler neigten eher zu Depressionen. Das Thema des Alleinseins, getrennt von den Eltern, beherrschte ihre Erzählungen. Sie konnten ihre Sorgen und Ängste nicht mit ihnen teilen. Häufig mussten sich die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge sogar eher um ihre Eltern sorgen. Zudem lastete auf ihnen der Druck, die Familie nachzuholen. Gleichzeitig herrschte große Unsicherheit über die eigene Zukunft und die Zukunft der Familie. Sie hatten keine Sicherheit, in Österreich bleiben zu können oder gar die Familie nachzuholen, wie L2 (vgl. Z447-462) erklärte. Aus diesem Grund stellte die Befragung durch das

Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl im Zuge des Asylverfahrens eine schwere Belastung dar. „Sie haben große Panik vorm Interview.“ (L5 Z458-459) L5 (vgl. Z458-470) war bereits bei mehreren Befragungen als Vertrauensperson anwesend und konnte ihre Schüler ein Stück weit darauf vorbereiten, um die Angst abzuschwächen.

Die traumatischen Erlebnisse und die daraus resultierende emotionale Instabilität der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge drückten sich durch körperliche Symptome verschiedenster Art aus, die die DAZ-Lehrer/innen bei ihren Schüler/innen beobachteten. L2 (vgl. Z467-479) nannte Schlafstörungen und Schwindel als offensichtliche körperliche Reaktionen. L3 (vgl. Z208-226) sprach von Kopfschmerzen, Bauchschmerzen und Müdigkeit. L5 (vgl. Z433-437) zählte Gewichtsabnahme, Haarverlust, Bauchkrämpfe und Nasenbluten als Symptome auf. Die Kombination aus psychischen Belastungen, emotionaler Instabilität und körperlichen Reaktionen erschwerte den Schulbesuch und den Spracherwerb.

Die DAZ-Lehrer/innen waren wichtige Bezugspersonen für die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge. Weil es in den Heimen an emotionaler Unterstützung von den Betreuer/innen fehlte, kam den Lehrer/innen im Sinne der Traumapädagogik die Funktion als Vertrauenspersonen zu. Denn positive Bindungserfahrungen galten als Schutzfaktoren. Wertschätzung und Verständnis waren die Basis der Traumapädagogik. Diese Haltung nahmen die DAZ-Lehrer/innen ein. „Bindung, Zuwendung, Nähe und Körperkontakt – wenn sie aus dieser Grundhaltung heraus geschieht – wirken erfahrenen Traumata entgegen.“ (Gahleitner 2013: 48) Da es den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen ansonsten an Anerkennungsverhältnissen fehlte, wandten sie sich an ihre Lehrer/innen. Intuitiv reagierten diese richtig auf die Erzählungen und die Depressionen der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge. Sie waren für sie da und hörten ihnen zu, obwohl ihnen das fachspezifische Wissen über Traumatisierungen und deren Folgen fehlen dürfte (vgl. Gahleitner 2013: 47 f.).

Für professionelle, psychologische Hilfe für die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge mangelte es meistens an finanziellen Ressourcen, obwohl sich die DAZ-Lehrer/innen einig waren, dass alle psychologischer Betreuung bedurften (vgl. L2 Z503-525, L4 Z575). L3 kritisierte zudem, dass die Bewilligung einer Psychotherapie lange dauerte (vgl. L3 Z272-282). Daher konnte kaum rasch auf akute Probleme reagiert werden. Für die Aufarbeitung von Traumatisierungen galt auch die Zeit außerhalb der Psychotherapie als wichtig. Es musste das gesamte soziale Umfeld dahingehend geschult und die Unterstützung darauf ausgerichtet werden (vgl.

Gahleitner 2013: 48). Da es scheinbar keine solchen Bestrebungen gab, schalteten die DAZ-Lehrer/innen bei Akutfällen das mobile interkulturelle Team, die Schulpsychologie oder Schulsozialarbeiter/innen ein. Unbedacht blieb, dass es sich bei diesen Personen nicht um Vertrauenspersonen im Sinne der Traumapädagogik (vgl. Gahleitner 2013: 47 f.) handelte. Eine mögliche Folge war, dass sich die Jugendlichen diesen Personen nicht anvertrauen wollten. Das passierte beispielsweise im Heim von L5s Schülern, wo ein Psychiater eine Therapie anbot. Diese nahmen die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge aus drei Gründen nicht in Anspruch, wie L5 (vgl. Z484-493) erklärte: es war unklar, welche Therapieform er anwandte, sie wollten nicht mit ihm sprechen und sie wollten keine Psychopharmaka einnehmen, worauf dieser Psychiater meist bestand.

### **6.3. Auswertung: Interviews der Betreuer/innen**

Für die weitere Beantwortung der Forschungsfrage, wie sieht die Situation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Schulen und Heimen in Kärnten aus, führte ich fünf Interviews mit Betreuer/innen aus vier verschiedenen Heimen in Kärnten. Die betreuten unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge waren in unterschiedlichen Bezirken und Gemeinden in Kärnten untergebracht. Die Heime unterschieden sich auch in der Größe.

In die Interviews brachte ich einen Interviewleitfaden mit, der auf CD beigelegt ist. Thematisch bezog sich der Leitfaden auf den Alltag im Heim und in der Schule, auf die Zusammenarbeit mit der Schule, die traumatischen Erlebnisse der Jugendlichen und die Unterstützung für die Betreuer/innen. Zu den Themen wurden auch Verbesserungs- und Veränderungswünsche befragt.

Weil es sich bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen um schutzbedürftige Unmündige handelte, versuchte ich eine offizielle Genehmigung für die Interviews mit den Betreuer/innen zu bekommen. Dazu kontaktierte ich die Abteilung 4 – Soziales und Gesellschaft der Kärntner Landesregierung. Die Abteilungsleiterin war für mich zu keinem Zeitpunkt erreichbar. Eine Mitarbeiterin versprach wiederholt, mir zu helfen und die Genehmigung bei ihrer Vorgesetzten einzuholen. Auf mehrfache Nachfrage und Zusendung des Interviewleitfadens änderte sich nichts am Status. Erst die Intervention meines Betreuers direkt bei der Leiterin der Abteilung ermöglichte eine mündliche Zusage. Sie teilte ihm auch mit, dass ich mich noch einmal melden sollte. Als ich das tat, war die Leiterin für mich wieder nicht zu

sprechen. Ihre Mitarbeiterin versicherte mir aber, dass die mündliche Zusage als Genehmigung ausreichen würde.

Daraufhin besuchte ich eine Tagung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, die unbegleitete minderjährige Flüchtlinge als Thema hatte. Dort lernte ich die Leiterinnen von zwei Heimen kennen, die mir sofort zusagten, dass ich ein Interview in ihrem Heim führen dürfe. Sie gaben mir ihre Kontaktdaten. Einige Tage später konnte ich die ersten Termine vereinbaren. Obwohl der Leiter des Heimes, in dem ich zwei Interviews führen wollte, auch bei der Tagung anwesend war, konnte ich mit ihm nicht über mein Vorhaben sprechen. Daher bemühte ich mich, über die Geschäftsführung der Trägerorganisation die Erlaubnis zu bekommen. Viele Male vertröstete mich die Sekretärin, bis sie bereit war, mir die Kontaktdaten des Leiters zu geben. Er sollte entscheiden. Er war sofort einverstanden und leitete meine Bitte an seine Mitarbeiter/innen weiter, woraufhin sich zwei bereit erklärten. Das Heim, in dem die fünfte interviewte Betreuerin angestellt war, machte ich als einziges im Internet ausfindig und kontaktierte die Leitung, die rasch zusagte. Trotz aller Probleme und Verzögerungen gelang es mir schließlich fünf Interviews mit Betreuer/innen zu führen.

Die Treffen dafür fanden in den jeweiligen Heimen statt, die sich stark voneinander unterschieden. Von außen wies nur das Quartier, in dem die fünfte interviewte Betreuerin arbeitete, darauf hin, dass es sich um ein Heim für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge handelte. An den anderen Heimen waren keine Schilder oder ähnliches angebracht.

Das Heim, in dem die erste interviewte Betreuerin (in Folge B1) beschäftigt war, lag etwas abseits vom Ortskern nahe einer größeren Stadt. Die Atmosphäre war sehr heimelig, freundlich und offen. Ich fand mich sofort mitten im Geschehen wieder, in der Gemeinschaftsküche des Heims, und trank Kaffee mit den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, die ich sehr offen, entspannt und gastfreundlich erlebte. Das Interview führte ich im Büro der Betreuer/innen. Währenddessen war im Haus ständig Bewegung, aber keine Unruhe.

Mitten in der Ortschaft und direkt an der Hauptstraße war hingegen das Heim gelegen, in dem die zweite interviewte Betreuerin (in Folge B2) angestellt war. Das Quartier empfand ich als sehr laut und unruhig. Als ich ankam, gab es gerade Mittagessen. Ich wurde von der Leiterin eingeladen, mich dazu zu setzen bis die interviewende Betreuerin Zeit hat. Das Interview fand schließlich in einem Raum

statt, der weiter weg vom Mittagsgeschehen lag. Dennoch hörte ich immer wieder Jugendliche schreien. Dabei war nicht klar, ob es sich um Streitereien handelte. B2 führte mich im Anschluss an das Interview durch das Quartier. Nur die Wohnabteilungen der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge zeigte sie mir nicht. Verständlich, weil ich es als Eindringen in die Privatsphäre empfunden hätte.

Als ich zur dritten und vierten interviewten Betreuerin (in Folge B3 und B4) ins Heim fuhr, hatte ich das Gefühl, am Ende der Welt angekommen zu sein. Das Gelände war weitläufig und erschien sehr verlassen. Auf der Suche nach B3 stieß ich auf einige unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, die mich nicht weiter beachteten. Ein junger Mann, der offensichtlich selbst dort arbeitete, half mir schließlich weiter. Die Interviews mit B3 und B4 führte ich in einem Nebengebäude, wo sich zu diesem Zeitpunkt keine Jugendlichen aufhielten.

Das Heim, in dem die fünfte interviewte Betreuerin (in Folge B5) arbeitete, lag mitten im Ortskern. Es war ein sehr großes, altes Haus. Zum Zeitpunkt des Interviews waren die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in der Schule bzw. bei ihren Bildungsmaßnahmen, weshalb es sehr ruhig war. Das Interview fand in einem Betreuer/innen-Zimmer neben der großen Gemeinschaftsküche und dem Speisesaal statt.

Bis auf B5 informierte ich alle Betreuerinnen vorab, dass ich selbst mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen gearbeitet hatte. Dadurch erlebte ich die Interviews als kollegiale Gespräche. Ich hatte bei allen Interviewpartnerinnen das Bedürfnis, mit ihnen in Diskussion zu treten, statt nur Fragen zu stellen. Ich war auch ständig versucht, in meine Rolle als ehemalige Betreuerin zu schlüpfen statt die distanzierte Forscherin zu bleiben. Das hatte zur Folge, dass ich mich an den Interviewleitfaden klammerte, um die Befragung unvoreingenommen führen zu können. Allerdings ging ich dadurch nicht ausreichend auf die Antworten der Interviewpartnerinnen ein. Im Anschluss an die Interviews kam es zu einem weiteren Austausch, den ich aufgrund seines informellen Charakters nicht dokumentierte.

Nach mehrmaligem Lesen der transkribierten Interviews ergaben sich verschiedene gemeinsame Themenbereiche, die von allen Betreuer/innen mehr oder weniger angesprochen worden sind. Diese Themen werden in den anschließenden Kapiteln detailliert aufgearbeitet und interpretiert.



### 6.3.1. Lage und Ausstattung der Heime

Die Lage und die Ausstattung der vier Heime unterschieden sich stark voneinander. Die Heime, in denen B2 und B5 arbeiteten, lagen jeweils im Zentrum ihrer Ortschaft. Dadurch konnten die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge den Großteil ihrer alltäglichen Wege zu Fuß erreichen. Das Heim, in dem B3 und B4 geflüchtete Jugendliche betreuten, lag hingegen weitab von den Schulen, dem Bahnhof und dem Ortszentrum. Trotz der vielfältigen Infrastruktur des Quartiers machte sich die Abgeschiedenheit bemerkbar. Diese Sonderstellung bewirkte, dass dieses Heim eindeutig als Einrichtung einer sozialen Trägerorganisation erkennbar war und führte zu einer Stigmatisierung durch die Bevölkerung. Zudem waren in diesem Heim ein Vielfaches mehr als zehn Jugendliche untergebracht, wodurch die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge zusätzlich durch ihre große Anzahl auffielen<sup>6</sup>. Diesen Eindruck der Abgeschiedenheit vermittelte die Unterbringung nicht, in der B1 arbeitete, obwohl sie außerhalb der Stadt in einer ruhigen Wohngegend einer Ortschaft lag. Auch in diesem Fall konnten die Jugendlichen kaum zu Fuß ihre Schulen, Sportvereine und andere Anlaufstellen erreichen.

Dieses Quartier war ein größeres, älteres Einfamilienhaus mit „sehr heimeliger Atmosphäre“ (B1 Z7-8), in dem die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in Einbett- oder Zweibett- und einem Dreibett-Zimmer wohnten (vgl. B1 Z7-9). Zu dem Haus gehörten eine Gemeinschaftsküche und ein großer Garten. Über die Sanitärebereiche sprach B1 nicht. Das Heim, in dem B2 arbeitete, war ein zweistöckiges Haus, das in fünf Wohneinheiten mit Doppelzimmern und zwei Einzelzimmern unterteilt war. Jede Wohneinheit hatte ein eigenes Badezimmer und kleine Küchen. Es wurde aber überwiegend in der großen Gemeinschaftsküche gekocht (vgl. B2 Z8-17). Es gab hier ebenfalls einen Garten und zusätzlich einen Gemeinschaftsraum. Das Quartier, in dem B3 und B4 angestellt waren, befand sich auf einem weitläufigen Areal mit mehreren Gebäuden, einem parkähnlichen Garten, Schwimmbecken und Turnsälen. Die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge wurden vom Heim in Gruppen eingeteilt (vgl. B4 Z8-10). Jede Gruppe bewohnte in Einzelzimmern jeweils einen bestimmten Teil des Wohngebäudes. In Doppelzimmern waren sie nur untergebracht, wenn sie häufig abgängig waren. Dafür verfügten die Doppelzimmer über eigene Sanitäreanlagen, während sich die anderen Jugendlichen

---

<sup>6</sup> Girke beschreibt, dass in Deutschland bis zu zehn Jugendliche gemeinsam untergebracht werden (vgl. Girke 2017: 56). In allen besuchten Heimen lag die Zahl der Jugendlichen darüber. Dieses Heim war jedoch das größte.

die Badezimmer teilen mussten (vgl. B3 Z8-13). Die von B5 betreuten unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge schliefen alle in Dreibettzimmern. Das Quartier hatte zudem vier Notschlafstellen, von denen eine dauerhaft belegt war (vgl. B5 Z10-25). Es gab eine große Gemeinschaftsküche mit anschließendem Speisesaal. Demnach waren mit Ausnahme des größten Quartiers die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge überwiegend in Mehrbettzimmern untergebracht. Aufgrund der gemeinsamen Schlafzimmer fehlt es den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen laut Girke an Rückzugsmöglichkeiten (vgl. Girke 2017:58). Auch Weeber und Gögercin plädierten für Einzelzimmer, die die Jugendlichen selbst gestalten könnten. Sie dienten als Rückzugsort und als Möglichkeit, sich eine Auszeit zu nehmen. Abgesehen davon sollte es große Gemeinschaftsräume geben, in denen die Jugendlichen zusammen kommen können. Damit waren außer dem kleinsten Quartier, in dem B1 arbeitet, alle untersuchten Heime ausgestattet. Diese Mischung aus Rückzug und Gemeinschaft würde für die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge einen geschützten Rahmen darstellen (vgl. Weeber und Gögercin 2014: 66 ff.).

Die besuchten Heime wiesen aufgrund der Lage und der Ausstattung große Unterschiede auf. Zwei Heime lagen im Ortszentrum, ein weiteres etwas außerhalb. Nur ein Heim war sehr abgeschieden. Dafür gab es hier am meisten Möglichkeiten für die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge, sich am Gelände zu verteilen oder sich in den Einzelzimmern zurückzuziehen. Diese Möglichkeit der Privatsphäre war in den anderen Quartieren nicht gegeben.

### **6.3.2. Tagesstruktur**

Ein strukturierter Tagesablauf mit festen Essenszeiten erleichtert das Zusammenleben in der Wohngruppe (vgl. Girke 2017: 58). Zudem gibt er den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen Sicherheit und Normalität und sollte allen bekannt und verständlich sein (vgl. Weeber und Gögercin 2014: 69). Die erforschten Heime hatten einen strukturierten Tagesplan, der sich lediglich durch Schul- und Ferienzeiten sowie Wochentag und Wochenende veränderte. Folglich war das prägendste Element die jeweilige Bildungsmaßnahme der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge. Diese bestimmte, wann sie in der Früh aufstanden, wann sie zurück ins Heim kamen und wie viel Zeit sie für die Hausübungen und für die Freizeit zur Verfügung hatten.

Den einheitlichsten Tagesplan gab es im Heim, in dem B2 beschäftigt war, weil die meisten Jugendlichen einen Deutschkurs besuchten, der immer von 09.00-12.00 Uhr stattfand. Daher standen die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in der Früh zwischen 07.00 und 07.30 Uhr auf, um zu frühstücken. Nach dem Deutschkurs gab es Mittagessen und die Jugendlichen waren für diverse Putzdienste eingeteilt. Am Nachmittag hatten sie circa drei Stunden zur freien Verfügung, bevor sie ihre Hausübungen erledigten. Nach dem Abendessen blieb noch einmal Zeit für Freizeitaktivitäten und um 22.00 Uhr mussten die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge auf ihren Zimmern sein (vgl. B2 Z19-43).

Etwas turbulenter verlief der Tag in jenen Heimen, in denen die Jugendlichen unterschiedliche Schulen oder Bildungsmaßnahmen besuchen. Diese verließen relativ zeitgleich das Haus, kamen am Nachmittag aber zu ganz unterschiedlichen Zeiten wieder zurück, wie B1, B3, B4 und B5 beschrieben. „Also eigentlich ist jeder Tag [...] verschieden“ (B1 Z14), obwohl „wir haben da eigentlich schon ziemlich [...] geregelte Strukturen“ (B1 Z32-33).

In diesen Fällen war das strukturgebende Element am Nachmittag das Erledigen von Hausübungen, das viel Zeit in Anspruch nahm. In den Quartieren, in denen B3, B4 und B5 arbeiten, unterstützten neben den Betreuer/innen ehrenamtliche Lehrer/innen die Jugendlichen bei den Hausübungen (vgl. B4 Z25-41; B5 43-49). Wenn sie Termine mit den Ehrenamtlichen vereinbarten, sorgte B4 beispielsweise dafür, dass diese auch eingehalten wurden. Obwohl die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge den Alltag und die Strukturen gut meisterten, gab es gelegentlich noch Probleme mit ihrer Verlässlichkeit und Pünktlichkeit (vgl. B4 Z44-51).

Weil für die Hausübungen am Nachmittag zwei Betreuer/innen zuständig waren, war es beispielsweise im Heim, in dem B5 angestellt war, nicht erwünscht, dass die Jugendlichen erst nach dem Abendessen um Hilfe baten. Zu diesem Zeitpunkt waren sie auf sich alleine gestellt (vgl. B5 Z149-158). „Ma muss halt a oft sagen, na, jetzt is genug. (1) Entweder kummst früher oder (2) du machst allan oder hast halt ka Hausübung.“ (B5 Z156-158)

Für die Jugendlichen selbst waren die Essenszeiten wichtige Momente in ihren Tagesabläufen, wie B5 betonte. Aus den Untersuchungen von Girke geht hervor, dass sich die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in ihrem Leben nicht immer darauf verlassen konnten, regelmäßig zu essen zu haben. Gemeinsame Essen stärkten außerdem das Gruppengefühl (vgl. Girke 2017: 58), obwohl sie im Alltag

nicht immer umsetzbar waren. Grund dafür waren vorwiegend die unterschiedlichen Uhrzeiten zu denen die Jugendlichen von der Schule oder den Freizeitaktivitäten zurück ins Heim kamen. Es „is halt schwierig a gemeinsames Essen, vor allem wenn Schul' is und irgendwie alle nacheinand' erst kummen.“ (B5 Z68-69)

Den Berichten der Betreuerinnen zufolge dürfte den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen die Tagesstruktur mit den wichtigsten Eckpfeilern bekannt und vertraut gewesen sein. B3 ärgerte nur, dass diese Tagesstruktur an einem Punkt unvereinbar mit ihren Dienstzeiten war. In diesem Heim gab es für jede Gruppe eine/n Gruppenpädagog/in, der/die die zentrale Bezugsperson für die Jugendlichen darstellte. Die Gruppenpädagog/innen, zu denen B3 zählte, hatten lediglich an Werktagen untertags Dienst. Daher weckte der Nachtdienst, der wenig Bezug zu den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen hatte, diese in der Früh auf, um sie in die Schule oder zur Bildungsmaßnahme zu schicken. Ihnen gegenüber verweigerten die Jugendlichen oft, aufzustehen. B3 war sich sicher, dass sie die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge durchaus überzeugen könnte, aufzustehen. Ihre Dienste begannen aber immer zu einem späteren Zeitpunkt. Generell wäre es von Vorteil, wenn die Jugendlichen mehr als eine Bezugsperson hätten, um in solchen Situationen angemessen reagieren zu können (vgl. B3 Z262-282).

Zum Alltag und dem Tagesablauf gehörte auch, dass die Jugendlichen gewisse Aufgaben im Haushalt übernahmen, wie B1, B2 und B5 erklärten. B1 berichtete von drei Teams für die Bereiche Garten, Haus und Küche. So änderten sich wöchentlich für jeden die Aufgaben, während die Teams bestehen blieben. Das Küchen-Team sorgte für die Sauberkeit in der Küche und kochte am Wochenende. Das Garten-Team war für die Gartenarbeit und die Müllentsorgung zuständig und das Haus-Team für die Instandhaltung des Hauses (vgl. B1 Z22-36). B1 betonte die Individualität jedes unbegleiteten minderjährigen Flüchtlings und die damit zusammenhängende Tagesverfassung. Dementsprechend unterschiedlich erledigten sie die gestellten Aufgaben. Viele brauchten eine Anleitung, andere erledigten die Aufgaben selbstständig und teilten auch das Team selbst ein (vgl. B1 Z39-50). B2s Erfahrungen nach brauchten besonders jene Jugendlichen eine Anleitung, die erst vor kurzem nach Österreich gekommen waren. Nach einiger Zeit hatten sie sich an die Anforderungen und Aufgaben gewöhnt und wurden immer selbstständiger (vgl. B2 Z45-56). Bei B2 und B5 im Heim umfassten die Aufgaben der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge Hilfsarbeiten in der Küche sowie Putzdienste, da sie für

die Reinigung ihrer Zimmer und Badezimmer selbst verantwortlich waren (vgl. B2 Z37-42 & B5 Z193-199). Während Girkes Untersuchungen Probleme bei der Umsetzung solcher Haushaltserledigungen ergaben, weil die Jugendlichen die Dienste verweigerten oder diese Aufgaben Frauen zuordneten (vgl. 2017: 60), schienen die Aufgaben im Haushalt bei B1, B2 und B5 keine Auseinandersetzungen mit den Jugendlichen auszulösen. B2 empfand eher, dass die Jugendlichen ihr viele Aufgaben abnahmen und für sie da sein wollten. „Wenn sie seh’n, dir geht’s nit gut oder du arbeitest viel, kummen sie, brauchst an Kaffee, brauchst des? Mi als Frau lassen sie nix tragen. I geh immer die erste bei da Tür eine. [...] Oder a so, dass sie dein Teller wegtragen zum Beispiel. Oder a immer fragen, hast du schon g’essen.“ (B2 Z362-367) B2 deutet einen sehr wertschätzenden und respektvollen Umgang der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge mit Erwachsenen generell und Frauen im Speziellen an.

Die Betreuerinnen sind bemüht um eine Tagesstruktur in den Heimen, um den Jugendlichen Stabilität und Normalität zu bieten. Die strukturgebenden Elemente sind die Bildungsmaßnahmen, die weitgehend festgelegte Mahlzeiten und die Zeiten für die Hausübungen. Verschiebungen passieren aufgrund von unterschiedlichen Schulzeiten und Freizeitaktivitäten.

### **6.3.3. Schulbesuch**

Statistisch gesehen galten nur wenige unbegleitete minderjährige Flüchtlinge aufgrund ihres Alters als schulpflichtig. Zudem war der Zugang zu höheren Schulen wegen mangelnder Sprachkenntnisse, fehlendem Bildungshintergrund oder zu geringer Unterstützung durch die Grundversorgung erschwert (vgl. Koppenberg 2014: 71). Umso beachtlicher war, dass die meisten Jugendlichen der besuchten Heime in eine Neue Mittelschule oder gar eine höher bildende Schulen gingen. Alle anderen waren in alternativen Bildungsmaßnahmen, wie Basisbildungskursen oder Deutschkursen oder einem Lehrberuf untergebracht (vgl. B1 Z53-55; B2 Z23-29; B4 Z59-70; B5 Z96-100). In Kärnten besuchten Ende des Schuljahres 2016/17 974 geflüchtete Kinder und Jugendliche die Schule. Diese Gruppe umfasst sowohl unbegleiteten minderjährige Flüchtlinge als auch Kinder, die mit ihren Eltern nach Österreich gekommen sind, und seit dem Schuljahr 2015/16 eine Schule besuchen (vgl. Bundesministerium für Bildung 2017: 5).

Die Schule bot den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen Orientierung und Stabilität und stellte einen sozialen Erfahrungsraum dar (vgl. Treber 2009: 74 f.). Dementsprechend froh waren die Jugendlichen, die Schule besuchen zu dürfen und Deutsch lernen zu können (vgl. B1 Z72-84; B2 Z60-63). „Und der große Wunsch ist natürlich vor allem Deutsch lernen, Deutsch lernen, Deutsch lernen und in die Schule geh'n.“ (B1 Z77-78) B2s Jugendliche freuten sich schon während der Sommerferien wieder auf den Schulbeginn (vgl. B2 Z75).

Diese Vorfreude konnten einige der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge, die B3 und B4 betreuten, nicht teilen. Sie besuchten in den Sommerferien einen Deutschkurs, den das Heim organisierte, und lernten dort mehr als während des gesamten Schuljahres. Die Deutschkenntnisse, die sie in der Schule erworben hatten, gewannen sie durch den Kontakt mit anderen Schüler/innen. „Sie [die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge] sagen a viele, sie lernen nicht in der Schule Deutsch, sie lernen [...] durch's Reden und durch [...] den Kontakt [...] mit den anderen Deutsch.“ (B3 Z161-163) Denn in der Neuen Mittelschule, die sie im Ort besuchten, gingen die Lehrer/innen nicht individuell auf das Niveau der Jugendlichen ein. Die Lehrer/innen fuhren auch mit ihrem Lehrplan fort, wenn Quereinsteiger/innen dazu kamen (vgl. B3 Z154-164). Den Eindruck der fehlenden individuellen Förderung teilte B4. Sie erklärte, dass die Schüler dieser Neuen Mittelschule sehr lange Zeit nur in den DAZ-Stunden saßen und den Regelunterricht nicht besuchten, obwohl sie bereits weit mehr konnten. B4 hatte bei einigen der Jugendlichen das Gefühl, dass die Lehrer/innen sie nicht in den Klassen haben wollten (vgl. B4 Z209-218). „Bei manchen denk i mir so, eigentlich könnten die schon längst in die normalen Fächer geh'n, eigentlich könnten sie doch schon normal den Regelunterricht besuchen. Warum sitzen de noch immer so ewig im Deutschkurs?“ (B4 Z209-212) B3 vermutete, dass hinter der fehlenden Differenzierung Personalmangel steckte. Auf Dauer waren die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge die Leidtragenden (vgl. B3 Z164-166). Hinzu kam, dass sich viele Lehrer/innen dieser Neuen Mittelschule kaum um die Jugendlichen aus dem Heim bemühten, ihnen Kompetenzen absprachen und ihnen eine schlechte Zukunft vorhersagten. Andere wiederum motivierten die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge und wollten ihnen etwas beibringen (vgl. B3 Z42-58). Die Schule und die Lehrer/innen sollten den Jugendlichen eine Perspektive bieten, die Funktion eines geschützten Raumes übernehmen und vor sekundären Traumatisierungen schützen. Die Schule war wegen des unsicheren Asylstatus, der

Sprachbarriere und Traumatisierungen ohnehin eine große Herausforderung für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (vgl. Treber 2009: 76 f.).

Neben den Unterschieden zwischen den Schulen, aufgrund des Umgangs mit den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen und der damit zusammenhängenden Unterrichtsqualität, bemerkte B4 starke Unterschiede zwischen den Jugendlichen selbst. Manche lernten in kürzester Zeit so gut Deutsch, dass sie am Regelunterricht teilnahmen und benotet werden konnten. Andere wiederum konnten nach zwei Jahren noch kaum ein Gespräch führen (vgl. B4 Z54-59). Treber erklärte solche Abstände mit den mitgebrachten Bildungsressourcen aus den Herkunftsländern. Es zeigte sich, dass jene aus der Mittel- und Oberschicht ihrer Herkunftsländer wiederum Bildungschancen annahmen und diese erfolgreich abschlossen, während junge Flüchtlinge aus der Unterschicht auch im Aufnahmeland wenige Chancen auf Bildungserfolg hatten (vgl. Treber 2009: 74 f.).

Die Heime konnten ihre betreuten Jugendlichen unabhängig von deren Schulpflicht an Pflichtschulen, höher bildenden Schulen oder in Bildungsmaßnahmen unterbringen. Die Betreuerinnen äußerten sich überwiegend positiv über die Schulbesuche und die Fortschritte während des Schuljahres 2016/17. Einzig eine Neue Mittelschule, die mit einer enorm hohen Zahl an unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen betraut wurde, fiel durch fehlende Individualität in der Förderung auf. Diese wäre aufgrund der unterschiedlichen Lernniveaus und Lerngeschwindigkeiten essentiell für einen Bildungserfolg.

#### **6.3.4. Schulische Unterstützung im Heim**

Um die Chancen auf einen Bildungserfolg möglichst für alle unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge aufrecht zu halten, waren die Heime darum bemüht, sie bei schulischen Aufgaben und beim Lernen zu unterstützen. Die Strategien unterschieden sich je nach Heim, Gruppengröße und Vielfalt der Hausübungen. Im Heim, in dem B3 und B4 arbeiteten, wurden beispielsweise verschiedene Möglichkeiten ausprobiert. Zuerst gab es eine verpflichtende Lernstunde für alle unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge am Nachmittag. Unpünktlichkeit, fehlende Utensilien und vor allem die Störungen aufgrund der Gruppengröße verurteilten diese Variante zum Scheitern. Auch die Verpflichtung für alle Sprachanfänger klappte nicht.

Inzwischen wurde umgestellt auf ein freiwilliges Angebot von ehrenamtlichen Lehrer/innen und den Betreuer/innen, das die Jugendlichen gerne nutzten (vgl. B4 Z92-106). „Wir haben vier oder fünf ehrenamtliche Lehrer, die eben für Deutsch, Mathe und Englisch [...], also die haben ihre fixen Tage. Das machen sie halt mit den Jugendlichen aus.“ (B4 Z33-36) Das hieß, die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge vereinbarten selbstständig Termine mit den Nachhilfelehrer/innen, wenn sie konkrete Anliegen oder Probleme bei einer Hausübung oder in einem Fach hatten. Sie konnten auch jederzeit die Betreuer/innen um Hilfe bitten (vgl. B4 Z33-37). Demnach basierte die schulische Unterstützung in diesem Heim vor allem auf der Eigeninitiative der Jugendlichen. Gelegentlich fragten die Betreuer/innen, ob etwas zu tun sei, aber die Jugendlichen mussten mit konkreten Bitten kommen. Einzig bei den jüngeren unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen kontrollierte ein Zivildienstler täglich, ob sie alle Schulsachen beisammen hatten (vgl. B3 Z95-107).

Ähnlich war die schulische Unterstützung in dem Heim organisiert, in dem B5 arbeitete. Sie boten auch an, dass ehrenamtliche Mitarbeiter/innen mit den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen die Hausübungen machten oder lernten. Die Jugendlichen nutzten das Angebot gerne und vereinbarten die Termine selbst (vgl. B5 Z159-170). „Vor allem, wir haben [...] a Dame, die kummt eigentlich von Anfang an schon und de mögen sie total gern. Also mit der lernen sie a voll gern und das (1) is a gutes Angebot und das wird a wirklich g'nutzt.“ (B5 Z163-165) Die Betreuer/innen waren ebenso zufrieden mit der Unterstützung durch die Ehrenamtlichen, da sie alleine nicht alle unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge angemessen fördern konnten und viele Anforderungen über das Wissen der Betreuer/innen hinaus gingen (vgl. B5 Z43-49).

Auch zu B1 kamen die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge bei Problemen mit der Hausübung oder beim Lernen mit konkreten Anliegen. In diesem Heim waren jedoch die Betreuer/innen auf sich gestellt und versuchten den Jugendlichen bestmöglich zu helfen. Je besser die Jugendlichen Deutsch verstanden, desto leichter fiel es, sie zu unterstützen (vgl. B1 Z129-145). Der Bedarf war ganz unterschiedlich. Die Aufgaben reichten von Deutsch und Mathematik bis zu Rechnungswesen und Latein. Da waren die Betreuer/innen stark gefordert (vgl. B1 Z60-64). „Und dann is halt das Team äh sehr stark g'fragt g'wesen mit Unterstützung beim Lernen.“ (B1 Z60-61) Dann spielte es auch keine Rolle, wie lange die



Unterstützung dauerte. „Und dann nimmt man sich anfoch die Zeit und, und sitzt halt da mit den Jugendlichen. Solang wie's dauert, solange dauert's.“ (B1 Z152-153)

Von einer verpflichtenden Lernstunde berichtete nur B2. In diesem Heim machten die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge am Nachmittag gemeinsam ihre Hausübungen und wurden dabei von den Betreuer/innen unterstützt. Ein Jugendlicher, der schon sehr viel verstand, fungierte als Dolmetscher, um das Verständnis zu erleichtern (vgl. B2 Z107-113). „Und dann sitz ma mit denen zam und machen das alles.“ (B2 Z112-113) Die Vorgehensweise dürfte in diesem Heim funktionieren, weil der Großteil der Jugendlichen einen Deutschkurs als Bildungsmaßnahme besuchte. Die Hausübung und das Niveau dürften dementsprechend einheitlich sein, weshalb das gemeinsame Erarbeiten möglich war. Parallel dazu durften die drei schulpflichtigen Jugendlichen ihre Hausübung auch gemeinsam erledigen.

Einzig B3 berichtete von der Lernmotivation der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge. Sie beschrieb eine Kurve, denn zu Beginn war die Motivation groß, Deutsch zu lernen. „Wobei i sagen muss, de Jugendlichen, die überhaupt ka Deutsch kenen, sein sehr motiviert, dass sie das lernen, weil sie gar nix versteh'n.“ (B3 Z34-35). Die Motivation nahm mit zunehmendem Können ab (vgl. B3 Z30-39). Als Grund dafür nannte B3, dass die Jugendlichen nicht benotet wurden. Viele begründeten ihre Fehlstunden damit, dass sie ohnehin keine Noten bekamen. Mit einsetzender Benotung und besonders beim Besuch höherer Schulen nahm die Motivation wieder zu. Dann baten die Jugendlichen wieder vermehrt von sich aus um Hilfe bei den Hausübungen und beim Lernen (vgl. B3 Z109-122).

Die Ausarbeitung passender Abläufe für die Hausübungs- und Lernbetreuung zeigt, dass die Heime darum bemüht sind, die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge trotz großer Hürden auf der Schul- und Berufslaufbahn bestmöglich zu fördern. Als Teil eines möglichen Erfolgs erkennt Gravelmann (vgl. 2016: 149) in Lernbetreuung durch das Heim oder durch Nachhilfelehrer/innen. Die erforschten Heime setzen diese Forderung innerhalb ihrer Möglichkeiten um.

### **6.3.5. Zusammenarbeit zwischen Schule und Heim**

Indirekte Unterstützung für die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge war eine gute Zusammenarbeit zwischen den Heimen und den Schulen. „Vor allem, weil die Zusammenarbeit mit den Schulen eigentlich von Anfang an eng sein muss. Weil du

unter Anführungszeichen darum kämpfen musst, dass sie die Schüler nehmen.“ (B5 Z190-192) Die Heime versuchten für die Lehrer/innen und die Direktionen stets erreichbar zu sein, wollten sich absprechen und über Geschehnisse gegenseitig informieren. Weeber und Gögercin (vgl. 2014: 93) empfahlen auch, einen engen Kontakt durch Erreichbarkeit und Informationsaustausch zu erreichen. Dementsprechend gab es in jedem besuchten Heim eine oder mehrere Ansprechpersonen für die Schulen. B5 und ihre Kolleg/innen waren beispielsweise zu Beginn des Schuljahres in allen Schulen vorstellig und hinterließen die Telefonnummer. Zudem bemühten sie sich, alle Elternsprechtage zu besuchen (vgl. B5 Z134-144). Für das laufende Schuljahr wurde eine Person aus dem Betreuungsteam als erste Ansprechperson für die Schulen gewählt. Diese kümmerte sich um die organisatorischen Aufgaben. Bei schülerspezifischen Problemen wurde der/die jeweilige Bezugsbetreuer/in als Ansprechpartner/in hinzugezogen (vgl. B5 Z174-186).

B2 betreute lediglich drei schulpflichtige Kinder, deren Bezugsbetreuerin sie war. Folglich war sie die Ansprechpartnerin für die Schule. Für eine gelungene Zusammenarbeit traf sie sich einmal mit den Lehrer/innen, um über die Stärken und Schwächen der Jugendlichen zu sprechen und um herauszufinden, wie B2 sie weiter unterstützen konnte (vgl. B2 Z162-171). Sie empfand die Zusammenarbeit als positiv, weil die Lehrer/innen stets erreichbar waren und besonders weil sie sehr offen gegenüber den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen waren. Sie waren wirklich darum bemüht, sie zu unterstützen und ihre Interessen zu fördern (vgl. B2 Z174-184). „Also dass de sie echt unterstützen und wirklich schauen, zum Beispiel jetzt, in was für a Richtung wollen sie geh'n.“ (B2 Z179-181)

Ebenso positiv sprach B1 über die Zusammenarbeit mit allen Schulen ihrer unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge. Hier war das gesamte Team beteiligt. Jede/r Betreuer/in war für ein bis zwei Schulen die Ansprechperson. Sie standen in Kontakt mit den Lehrer/innen und der Direktion. Die Aufteilung hatte sich ergeben, weil alle Schulen für eine/n Betreuer/in zu zeitintensiv gewesen wären (vgl. B1 Z160-171). Für die gelungene Zusammenarbeit trafen sich die Betreuer/innen während des Schuljahres mit den Lehrer/innen und hielten auch mit der Direktion Kontakt (vgl. B1 Z174-180). „Das war halt eine oder is eine sehr engagierte Lehrkraft. Und mit der hab i mi im laufenden Jahr a paar Mal getroffen. Ma macht sich Termine aus. Und dann sitzt ma sich zamen.“ (B1 Z175-178)

Einzig B3 und B4 äußerten sich kritisch über die Zusammenarbeit mit einer Schule. Die Kritik richtete sich an jene Neue Mittelschule im Ort, die sehr viele ihrer betreuten Jugendlichen besuchten. „Vor allem mit da NMS is es halt [...] a bissl mühsam, weil sie halt so viele haben, aber sie bemühen sich schon. I denk mir a, die Schul' steht vor ana großen Herausforderung, weil de so viele Flüchtlinge in ana Klass' haben.“ (B3 Z146-149) Die Betreuer/innen bemühten sich dennoch um eine gute Zusammenarbeit. Bei Gesprächen stellte sich häufig heraus, dass die Lehrer/innen nicht wussten, von welchem unbegleiteten minderjährigen Flüchtling gesprochen wurde (vgl. B4 Z82-87). „Wo i halt dann a manchmal drauf kummen bin, wenn ma über irgend an Schüler spricht, dass der Lehrer zum Beispiel über ganz wen anderen redet, als i eigentlich reden wollt, zum Beispiel. Also dass sie teilweise nicht amol-, weil's so a hohe Zahl is, nicht wissen, wer wer is.“ (B4 Z84-87) Auch bei telefonischem Kontakt mit dieser Neuen Mittelschule oder bei Nachfragen zu einem Jugendlichen wurde pauschal über die ganze Gruppe gesprochen oder das Gespräch drehte sich zumindest um mehrere Jugendliche (vgl. B4 Z121-128). Etwas versöhnlicher verlief das Abschlussgespräch mit der Direktorin. Offenbar übte auch die Schule während des Schuljahres harsche Kritik am Heim. Denn die Direktorin hatte eingesehen, dass nicht alle Wünsche der Schule unmittelbar umgesetzt werden konnten. Sie hatte gemerkt, dass das Heim bemüht war. B4 hoffte auf eine bessere Zusammenarbeit im neuen Schuljahr (vgl. B4 Z269-282).

Trotz aller versöhnlichen Worte wünschte sich B4 für ihre unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge, die die Neue Mittelschule im Ort besuchten, dass die Lehrer/innen nicht pauschal über sie urteilten. Denn neben einzelnen Schulschwänzern und Störenfriedern, gab es Jugendliche, die wirklich bemüht waren (vgl. B4 Z110-118). „Ja, i würd mir amol wünschen, dass die Lehrer vielleicht jeden einzelnen als Individuum ansehen, weil i hab da schon g'merkt, dass a manche in dieser Masse irgendwie untergeh'n.“ (B4 Z110-112)

Damit die Lehrer/innen dazu befähigt werden, würde es entsprechender Fortbildungsmaßnahmen bedürfen. Die Lehrer/innen sollten umfassend auf geflüchtete Jugendliche vorbereitet werden und Schulungen bezüglich Traumatisierungen besuchen, um den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen angemessen gegenüber treten und sie entsprechend fördern zu können (vgl. B3 Z286-296). „Aber manche Lehrer haben sicher nit so a positive Einstellung gegenüber Flüchtlinge und dass sie da halt a bissl mehr Professionalität an den Tag

legen.“ (B3 Z287-289) Das Bundesministerium für Bildung (vgl. 2017: 13) erwartet nicht, dass die Lehrkräfte umfassend auf die psychischen Probleme der Jugendlichen eingehen. Dafür wäre die „Zusammenarbeit mit entsprechendem Unterstützungspersonal (BeratungslehrerInnen, SchulpsychologInnen, SchulsozialarbeiterInnen, gegebenenfalls DolmetscherInnen) erforderlich“ (Bundesministerium für Bildung 2017: 13). Außerdem brauchte es zusätzliche Ressourcen für die Schulen, um der Mehrzahl an Schüler/innen gerecht zu werden. Das Bundesministerium für Bildung (vgl. 2017: 9) sieht vor, dass die Schulen ihren Personalbedarf bekannt geben müssen und gegebenenfalls zusätzliches Personal an die Schule kommt.

B1 sprach sich dafür aus, dass die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in Integrationsklassen untergebracht werden, weil dort mehrere Lehrkräfte in den Klassen waren. Zudem sollten in den Hauptgegenständen der Neuen Mittelschulen zwei Lehrpersonen anwesend sein. Um die Lehrer/innen zu entlasten, wünschte sie sich Sozialarbeiter/innen und Psycholog/innen an den Schulen (vgl. B1 Z280-298). „I glaub anfoch, dass es so is, dass manche Lehrkräfte von der Direktion anfoch, so du hast jetzt fünf Flüchtlingskinder, [...] mach was. Und da sein dann die Ressourcen wahrscheinlich relativ schnell aufgebraucht.“ (B1 Z293-295) Als Unterstützung der Lehrer/innen hat das Bundesministerium für Bildung (vgl. 2017: 14) das mobile interkulturelle Team implementiert.

B2 wiederum wusste von ihren Jugendlichen, dass sie lieber eine Schule besuchen würden, statt einen Deutschkurs zu machen. Der Deutschkurs reichte nur dafür aus, dass sie das Gefühl hatten, eine Aufgabe und Beschäftigung zu haben (vgl. B2 Z309-320). B5 schlug daher für nicht schulpflichtige, unbegleitete minderjährige Flüchtlinge ein Bewerbungsportal von höher bildenden Schulen vor. Dort stellten diese Schulen eine begrenzte Anzahl an Plätzen zur Verfügung, für die sich die Jugendlichen bewerben konnten. Dann müssten die Heime nicht mehr um eine Aufnahme bitten (vgl. B5 Z249-253). „Plätze g’schaffen werden, wo ma nit betteln muss, dass jemand eine kummt, sondern wo ma sagt, es gibt die Plätze und die (.) Besten kummen jetzt eine.“ (B5 Z297-298) Grundsätzlich sei eine Aufnahme bei entsprechenden Kenntnissen und Kompetenzen möglich. Die allgemein bildenden höheren Schulen und die berufsbildenden höheren Schulen waren jedoch nicht verpflichtet, Schüler/innen mit außerordentlichem Status aufzunehmen. Als Alternative bieten manche berufsbildenden Schulen Übergangslerngänge speziell für

Flüchtlinge an. Neben dem Erlernen der deutschen Sprache erlangen die Jugendlichen technische, kaufmännische oder gastronomische Fähigkeiten (vgl. Bundesministerium für Bildung 2017: 8 ff.).

Eine gelungene Zusammenarbeit zwischen den Heimen und den Schulen fußt auf einem engen Kontakt, Informationsweitergabe und Erreichbarkeit. Meist gab es in den Heimen für jede Schule Ansprechpartner/innen, um die Informationen zu bündeln. Problematisch war die Zusammenarbeit nur mit jener Schule, die aufgrund der Vielzahl an unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen keine Unterschiede machte. Die Betreuerinnen verstanden einerseits die Problematik der Schule, wünschten sich andererseits mehr Individualität und Verständnis für die Jugendlichen. Generell sprachen sich die Betreuerinnen für entsprechende Fortbildungen für die Lehrer/innen bzw. ausreichend Unterstützungspersonal an den Schulen aus.

#### **6.3.6. Integration durch die Schule – Anzahl entscheidet?**

Ob und wie gut die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in den Schulen, in der Gemeinde und durch Freizeitaktivitäten in Österreich integriert waren und was das für ihre Zukunft bedeutete, war das zentrale Thema der Interviews mit den Betreuerinnen. Schule, Freizeit und gesellschaftliche Teilhabe sind die Eckpfeiler für eine gelungene Integration in Österreich. Durch diese drei Bereiche sollte es den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen gelingen, ein soziales Netzwerk aufzubauen, das sie als Ressource ansehen konnten und das ihre Teilhabe an der Gesellschaft sicherte (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 95).

Die Betreuerinnen machten ein Gelingen der Integration durch die Schulen an unterschiedlichen Faktoren fest. Für B1 lag die Verantwortung bei den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, die sich je nach Persönlichkeit und Sprachkenntnissen besser oder schlechter integrieren konnten. Er „kann die Sprache no nit, kummt in a fremde Klasse, wo – waß i nit – zwanzig Schulkinder sind, kann nit kommunizieren, da wird's natürlich schwer sein“ (B1 Z92-94). B5 teilte diesen Eindruck, dass manche Jugendlichen offen und andere zurückhaltender waren. Sie erzählte von einem unbegleiteten minderjährigen Flüchtling, der im Heim offen agierte und problemlos auf neue Betreuer/innen zuging. In der Schule hatte er hingegen kaum Kontakt zu seinen Mitschüler/innen. Erst nach einem Wechsel in eine andere Bildungsmaßnahme konnte er sich in die Gruppe integrieren. Diesen

Integrationserfolg führte sie im Gegensatz zu B1 auf die Umgebung zurück (vgl. B5 Z116-130). Sie glaubte, dass es bei der Integration in die Klassen zum einen auf das bestehende Klassengefüge und deren Gemeinschaft ankam. Zum zweiten spielte die Haltung der Lehrer/innen gegenüber unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen für die anderen Schüler/innen eine Rolle (vgl. B5 Z106-114).

Der separate DAZ-Unterricht sowie Übergangsklassen erschwerten die Integration aufgrund der Trennung von den anderen Schüler/innen zusätzlich. „Was anfoch schwierig is und das sagen a unsre Jugendlichen, dass [...] sie dann anfoch quasi wieder unter sich sind und nit-. Und Integration anfoch noch amol schwieriger g'macht wird.“ (B5 Z288-291) Diese Trennung wirkte sich bei B3s Jugendlichen insofern aus, dass sie den Regelunterricht schwänzten, weil sie keinerlei sozialen Anschluss hatten (vgl. B3 Z82-86). Während B3 tendenziell eher die Schule in die Pflicht nahm, sah B4 die Verantwortung auch bei den Jugendlichen. „Unsre Jugendlichen sand nit gezwungen sich irgendwie zu inte-, oder halt mit den anderen zu unterhalten. Die anderen sind a a bissl abg'schreckt dadurch, dass das so viele sand und die Lehrer genauso >lacht<.“ (B4 Z68-70) B4 kritisierte an vermutlich dieser Neuen Mittelschule, dass das mobile interkulturelle Team lediglich mit den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen statt mit der ganzen Klasse arbeitete, was offenbar die Schule verwehrte (vgl. B4 Z73-82).

Weitaus besser integriert waren jene unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge, die höher bildende Schulen besuchten. „Obwohl in den höheren Schulen, wenn man so a HASCH geht oder HAK, da sein sie sehr gut integriert. Da versteh'n sie sich gut [...] mit ihre Mitschüler/innen.“ (B3 Z88-90) Auch B2 wusste von ihren Jugendlichen, dass sie gut in der Schule und der Klasse integriert waren. Sie sah dies als Leistung der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge, die darum bemüht waren, einen guten Eindruck zu hinterlassen (vgl. B2 Z89-104). B5 ermutigte ihre Jugendlichen zudem, Freigegegenstände zu besuchen, um die Integration zu fördern (vgl. B5 Z143-146). „Und schauen a, dass wenn's ähm so Freigegegenstände gibt, [...] dass ma sie motivieren, halt da a teilzunehmen.“ (B5 Z144-146)

Die Berichte der Betreuerinnen zeigten, dass es für die Integration in der Schule durchaus einen Unterschied machte, ob wenige oder viele unbegleitete minderjährige Flüchtlinge eine Klassen oder Schule besuchten. Bei einer geringeren Zahl bemühten sich die Jugendlichen selbst, gut aufgenommen zu werden, und die Schulen nahmen sie als Individuen wahr und auf. Eine große Zahl schreckte die

Lehrer/innen und Mitschüler/innen eher ab. Die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge wurden nicht mehr als Individuen, sondern nur als Gruppe wahrgenommen. Separate DAZ-Stunden und Übergangsklassen förderten die Segregation.

### **6.3.7. Über Sportvereine zu sozialer Teilhabe**

Soziale Teilhabe erlangten die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge neben dem Zusammenleben im Heim, dem Austausch mit den Betreuer/innen und den Kontakt mit Gleichaltrigen in der Schule durch Freizeitaktivitäten außerhalb des Heims und der Schule (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 94). Die Betreuerinnen berichteten, dass die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in verschiedenen Sportvereinen aktiv waren (vgl. B1 Z96-109; B4 Z238-244; B5 Z29-39). Während B4 (vgl. Z238-244) dabei den Eindruck hatte, dass die Jugendlichen trotz der Vereine, Ausflüge oder Schwimmbadbesuche kein soziales Netzwerk außerhalb des Heimes aufbauen konnten, knüpften B1s und B5s Jugendliche durchaus Kontakte. Zumindest erzählten die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge selbst von Freunden, obwohl sie bisher kaum zu Geburtstagspartys oder ähnlichen Veranstaltungen eingeladen wurden (vgl. B1 Z96-109). „Fußball, Boxen, Kickboxen, Karate. [...] Was a ganz wichtig is, weil sie da erstens anfoch den Kontakt haben zu anderen Jugendlichen, a vom [...] Ort, weil sie zum Teil a in [...] den Vereinen vom Ort sein.“ (B5 Z32-34) Zudem konnte der Sport einen Ausgleich zum Druck schaffen, der durch das Asylverfahren, die Heimsituation und die Schule auf ihnen lastete (vgl. B5 Z29-39). Im Sport erkannten auch Weeber und Gögercin (vgl. 2014: 85 f.) eine Möglichkeit, sich abzureagieren, Gefühle in den Griff zu bekommen und neue Energie zu tanken. Zusätzlich lernten sie, sich an Regeln zu halten, erlebten sich als handlungsfähig und bekamen sofort Anerkennung. „Durch Freizeitaktivitäten können soziale Erfahrungen gemacht werden, die Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen vermitteln, zudem dienen sie der Tagesstrukturierung und verhindern Langeweile.“ (Gravelmann 2016: 107).

### **6.3.8. Suche nach Anknüpfungspunkten in der Gesellschaft**

Zusätzlich zum Sport waren B5s Jugendliche in der Freizeit gut ausgelastet und in der Gemeinde gut aufgenommen. Das Heim nahm an den Festen im Ort teil und die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge beteiligten sich aktiv daran (vgl. B5 Z299-306). „Und unsre Jugendlichen haben dann mit da Köchin gemeinsam [...] gekocht und wir haben das dann verkauft. Und das [...] macht natürlich was, weil du bist dann

da, du bist präsent und ja.“ (B5 Z304-306) Auch das Heim, in dem B2 arbeitete, war sehr darum bemüht, diverse Veranstaltungen in der Ortschaft zu besuchen. B2 schätzte die Bevölkerung aber eher zurückhaltend und „engstirnig“ (Z129) ein (vgl. B2 Z128-140). „Also wenn sowas is, dann geh ma mit de schon a hin und so. Und dann sein sie halt mit uns durten und dass de Leit a seh'n, dass vielleicht nit alle so schlimm sein, wie ma das halt a immer aus den Medien eben hört.“ (B2 Z137-140) Das Heim organisierte für die Jugendlichen auch abwechslungsreiche Aktivitäten in den Sommerferien. So verbrachten immer wechselweise vier unbegleitete minderjährige Flüchtlinge eine Woche in Krumpendorf, um von dort aus Ausflüge zu machen. Die anderen fuhren an den Wochenenden in verschiedene Städte, wie Linz oder Salzburg. Vom Heim aus gingen sie häufig ins Schwimmbad (vgl. B2 Z77-86). „Also das soll für de dann a schon wie a Urlaub sein, dass sie halt was unternehmen.“ (B2 Z83) Erlebnispädagogische Angebote stärkten jeden Jugendlichen einzeln und die Gruppe in besonderem Maße (vgl. Gravelmann 2016: 111).

Die Trägerorganisation des Heims, in dem B1 arbeitete, organisierte selbst Veranstaltungen und Projekte, bei denen die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge mitwirkten, und ermöglichte dem Heim, Veranstaltungen und Projekte zu besuchen (vgl. B1 Z114-124). „Sei's äh Zirkusveranstaltungen, wo Jugendliche mitmachen, oder äh, es hat a letztes Jahr a Sing- und Tanzprojekt geben, wo die Jugendlichen mitg'macht haben. Also da passiert schon einiges.“ (B1 Z122-124) Obwohl sich die Situation von Flüchtlingen aufgrund politischer Entscheidungen verschärfte, war Kärnten bemüht, Projekte zu initiieren und Deutschkurse anzubieten. B1s Eindruck war, dass die Jugendlichen aufgenommen werden sollten (vgl. B1 Z331-342).

B2 fand, dass der Kontakt und der Austausch mit der österreichischen Bevölkerung für die Integration wichtig waren. Die Betreuer/innen versuchten z.B.: im Schwimmbad eine Annäherung an die Mitbürger/innen. Da wurden sie eher beschimpft als aufgenommen (vgl. B2 Z338-344). „Mir is wurscht, wenn sie manen, sie müssen uns beschimpfen, dann sollen sie's tuan.“ (B2 Z342-343) Ihre Jugendlichen erlebten öfter, dass sie in der Stadt beschimpft wurden oder dass Dorfbewohner/innen Beschwerden im Heim äußerten, die nicht der Wahrheit entsprachen. Diese Erfahrungen verletzten die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge. Sie sprachen mit den Betreuer/innen über die Situation. Die



Betreuer/innen hielten daran fest, ihnen zu erklären, dass alle Menschen gleich viel wert waren und Unterschiede angenommen werden sollten (vgl. B2 Z142-158). Auch B3 empfand es als kaum möglich, die Jugendlichen in die Gemeinde zu integrieren, weil alle Versuche von der Gemeinde abgeblockt wurden und die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge als Unruhestifter abgestempelt wurden. Obwohl sehr viele von ihnen in die Neue Mittelschule im Ort gingen, wollten nur wenige ihre Freizeit in der Gemeinde verbringen. Eher fuhren sie nach Klagenfurt (vgl. B3 Z126-139). „Und man will irgendwie nit viel mit ihnen so zum Tun haben von der Gemeinde her.“ (B3 Z131-132) Um solche Hindernisse aus der Welt zu schaffen, wünschte sich B5 mehr Offenheit von der Gesellschaft, den Schulen und der Gemeinde. Sie sollten einen Schritt auf die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge und die Heime zu gehen, um sie und die Arbeit mit ihnen besser kennenzulernen und zu verstehen (vgl. B5 Z270-278).

Damit die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge erfolgreich in die Gesellschaft integriert werden konnten, sollten sie im Heim lernen, welche Regeln und Grenzen es gibt. Dazu sollten die Betreuer/innen als Vorbild agieren (vgl. B2 Z324-329). „Also dass wir sie da aufklären und es ihnen a mehr oder weniger eigentlich a vurlieben, wie man lebt und wenn's nur Klanigkeiten sein.“ (B2 Z327-329) Die Jugendlichen besuchten zudem sogenannte Werteseminare, um einen Eindruck vom Leben und den Gepflogenheiten in Österreich zu bekommen (vgl. B2 Z329-338). Auch Weeber und Gögercin (vgl. 2014: 92) empfahlen eine Informationsweitergabe über die Aufnahmegesellschaft und ihre Regeln sowie die politische Bildung.

Das Heim, in dem B5 arbeitete, versuchte mit den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen Offenheit zu leben. B5 schätzte sie sehr aufgeschlossen gegenüber den Betreuer/innen und allem Neuen ein, das sie ihnen zeigten und beibrachten. So wurden christliche und muslimische Feste gleichermaßen gefeiert (vgl. B5 Z55-62). Die Religion konnte in einem Heim eine wichtige soziale Ressource werden, indem die Gebetspraxis, Essensvorschriften und religiöse Feste als wichtige Eckpfeiler des Zusammenlebens angenommen wurden. Neben der muslimischen Religion könnten die Jugendlichen so auch christliche Feste kennenlernen (vgl. Weeber/Gögercin 2014: 83 f.). B5 berichtete von einer Totenfeier, bei der die Jugendlichen zuerst zehn Tage lang abends gebetet hatten. Anschließend hätte ein gemeinsames Abendessen stattfinden sollen, das B5 mit einer Kollegin kochen wollte. Die Kollegin war aber kurzfristig ausgefallen und B5 sah sich nicht im Stande, alleine für alle zu kochen.

Das übernahmen spontan die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge. „Dann ist aber ein Jugendlicher zu mir gekommen und hat gesagt, [...] Du brauchst keine Angst haben. Das ist unser Fest, unsere Küche, wir kochen.“ Und das war dann wirklich so.“ (B5 Z73-75) Sie kochten, putzten und richteten den Speiseraum schön her. An diesem Tag aßen alle Jugendlichen gemeinsam, was im Alltag kaum möglich war. B5 hatte dieser Einsatz und dieses Gemeinschaftsgefühl sehr beeindruckt (vgl. B5 Z62-82).

Die Heime nahmen an Veranstaltungen in den Ortschaften teil und organisierten selbst öffentliche Veranstaltungen mit den Jugendlichen, um eine Kontaktaufnahme mit der österreichischen Bevölkerung zu ermöglichen. Die Betreuerinnen vermittelten den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen Offenheit und wiesen sie auf Regeln und Gesetze in Österreich hin. Trotz negativer Erfahrungen und Beschimpfungen wollten sie auf die Gesellschaft zugehen.

### **6.3.9. Zukunftsperspektive**

B3 und B5 nahmen den österreichischen Staat in die Pflicht, die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge zu integrieren. Sein Beitrag sollten rasche und transparente Asylverfahren sein (vgl. B5 Z311-315). Die Jugendlichen lernten Deutsch und besuchten die Schule, kamen aber nicht weiter, weil sie teilweise über Monate und Jahre auf die Befragung durch das Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl warten mussten. Das demotivierte sie wiederum. Zudem waren sie ohne Bescheid nicht am Arbeitsmarkt zugelassen und bekamen höchstens Lehren in Mangelberufen angeboten (vgl. B3 Z299-313). Um den Frust und die Demotivation abzufangen, empfahlen Weeber und Gögercin (vgl. 2014: 90), den Jugendlichen die Aufgaben der Ämter und deren Beziehungen zueinander zu erklären. Sie brauchten ein Verständnis für die Abläufe, um Vertrauen aufzubauen und trotz aller Hindernisse in die Zukunft blicken zu können. Trotz der unsicheren aufenthaltsrechtlichen Situation sollte jeder unbegleitete minderjährige Flüchtling gemeinsam mit den Betreuer/innen seine Ziele für die Zukunft festlegen. Diese machten ihn in der Gegenwart handlungsfähig und dienten als Möglichkeit, ihn für aktuelle Aufgaben zu motivieren (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 87 f.).

B5 beschrieb ihre unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge als sehr zielstrebig. Sie setzten sich Ziele, die sie schnellstmöglich erreichen wollten. Oftmals mussten die Betreuer/innen sogar eingreifen, um sie in ihrem Ehrgeiz zu bremsen (vgl. B5 Z82-

92). Auch B3 hatte den Eindruck, dass die Jugendlichen in der Schule und in ihren Lehrberufen sehr bemüht und gewillt waren, sich zu integrieren. Sie wünschte sich daher für sie, dass sie eine reelle Chance von der Gesellschaft bekamen. Sie sollten eines Tages zufrieden mit ihrem Leben sein und gegebenenfalls ihre Familien wiedersehen können. B3 hatte jedoch ein bisschen Sorge, dass sie kriminell werden könnten, wenn sie ihren Weg nicht fanden (vgl. B3 Z318-334). „Man merkt halt, sie sein nit zufrieden mit ihrem Leben. Dass sie da halt anfoch amol an den Punkt kommen in ihrem Leben, wo sie sagen, ja, so stell i mir mei Leben vor und so bin i zufrieden.“ (B3 Z322-325) Auch B4 äußerte den Wunsch, dass die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge die Schulen positiv abschließen, einen Job finden und sich so in Österreich erfolgreich integrieren könnten. Ihr war bewusst, dass der Arbeitsmarkt nicht leicht für Flüchtlinge war und der Abschluss speziell der höheren Schulen nicht einfach werden würde (vgl. B4 Z247-260). „Aber wie g’sagt, einige werden’s sicher schaffen. Jetzt sind einige Lehrlinge, die wirklich gut am Weg sind. Dann einige, die eben in höher bildende Schulen geh’n. Die müssen halt, das dann schaffen amol abzuschließen und dann halt eben auf Jobsuche geh’n, ja. Is halt a schwieriger Weg, aber manche werden’s sicher schaffen.“ (B4 Z256-260) Gravelmann (vgl. 2016: 151) relativiert diesen Optimismus, weil Jugendliche aus dem arabischen Raum am Arbeitsmarkt stark benachteiligt werden. B2 rundete das folgendermaßen ab: „Sie sein echt alle fleißig und so brav im Großen und Ganzen wirklich. Dass i ma echt für jeden anzeln eigentlich nur a schene Zukunft wünsch.“ (B2 Z373-375)

Damit die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge eine realistische Zukunftsperspektive entwickeln konnten, auf die sie hinarbeiteten, musste die schulische und berufliche Bildung ermöglicht werden. Sie brauchten die Chance, ein funktionierendes soziales Netzwerk aufzubauen. Das gelang, indem sie in Sportvereinen, in der Gemeinde und in den Schulen aufgenommen werden und dadurch Freundschaften schlossen. B1 glaubte, dass diese Forderungen in kleinen Heimen leichter umsetzbar waren. Dann würden sie eher in Gemeindeprojekten und in Sportvereinen integriert werden. Gegebenenfalls konnten sich die örtlichen Feuerwehren und die Rettung öffnen. Über das Patenschaftsprojekt gelang es ohnehin, dass die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge Kärnten kennenlernen und Kontakte knüpfen konnten (vgl. B1 Z302-318). Durch eine größere Verteilung auf die Schulen und die Option, in diversen Vereinen aufgenommen zu werden, kamen die Jugendlichen auch mit österreichischen Jugendlichen in Kontakt. Diese dienten

dazu, deren Leben und Werte kennenzulernen und für sich anzunehmen, wie B4 erörterte (vgl. B4 Z222-234).

### **6.3.10. Traumatisierungen und emotionale Stabilität**

Die Traumatisierungen der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge wurden erst im Laufe der Zeit sichtbar. Zu Beginn ihres Daseins in Österreich versuchten sie sich zurechtzufinden und Vertrauen aufzubauen. Erst dann zeigte sich speziell bei Einzelgesprächen oder nach der Einvernahme im Zuge des Asylverfahrens, dass die Jugendlichen verschreckt und schockiert waren. Die Ursachen dafür waren vielfältig: von Traumatisierungen in frühester Kindheit, zu früheren Fluchterfahrungen bis hin zur Flucht nach Österreich (vgl. B1 Z184-207). Stauf (vgl. 2012: 46 f.) stuft zudem die kriegerischen Auseinandersetzungen im Herkunftsland, die Trennung von den Eltern und die Unsicherheit und Desorientierung im Aufnahmeland zu Beginn als traumatisierend ein. Viele Jugendliche waren deshalb in Psychotherapie, die ihnen half, das Geschehene zu verarbeiten. Andere erzählten den Betreuer/innen von ihren Erfahrungen. B1 würde die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge nie direkt danach fragen (vgl. B1 Z207-214). „Speziell in Einzelgesprächen. Wenn man mal Zeit hat oder sich die Zeit nehmen kann, dass ma mit an Jugendlichen a Anzelbetreuung macht, da kummen halt so gewisse Erzählungen.“ (B1 Z189-191)

Aufgrund der traumatischen Erfahrungen fiel es den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen schwer, Vertrauen aufzubauen. Sie waren sich über ihre Zukunft in Österreich nicht sicher und mussten erst lernen, mit den neuen Herausforderungen im Alltag, mit der Sprache, den Bildungsmaßnahmen und der Diskriminierung umzugehen (vgl. Stauf 2012: 74 f.). Dementsprechend langsam verlief die Suche nach sozialer Nähe, weshalb die Betreuer/innen mit dem gewonnenen Vertrauen sehr behutsam umgehen mussten. Beim Beziehungsaufbau gaben stets die Jugendlichen das Tempo und die Intensität vor (vgl. Stauf 2012: 76 ff.). Nur aufgrund der geleisteten Beziehungsarbeit gelang es B2, die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in jeder Situation wieder zu beruhigen (vgl. B2 Z113-125). „Wir tua ma eigentlich nur mit Beziehungsarbeit arbeiten. Und da kriegst du eigentlich – wurscht, in was für ana Situation – du kriegst den Jugendlichen oba.“ (B2 Z115-117)

Viele unbegleitete minderjährige Flüchtlinge waren aufgrund der seelischen Erschütterungen psychisch instabil, reagierten aber unterschiedlich darauf. Manche wurden verhaltensauffällig und ärgerten die anderen Jugendlichen. Andere zogen

sich zurück. Dann gingen die Betreuer/innen meist auf sie zu oder sie kamen zu den Betreuer/innen, um mit ihnen zu reden. Aufgrund der geleisteten Beziehungsarbeit weiß B2, wann die Jugendlichen etwas brauchten und auch was sie brauchten. Für viele war der Körperkontakt bei solchen Gesprächen beispielsweise wichtig (vgl. B2 Z190-210). „Aber, wenn man die Jugendlichen kennt, merkt man gleich, wenn irgendwas nicht passt.“ (B2 Z206-207) Neben dem Vertrauens- und Beziehungsaufbau spielten für B3 die sprachlichen Kompetenzen eine Rolle. Die Jugendlichen konnten erst darüber sprechen, wenn sie ausreichend Deutsch gelernt hatten. B3 versuchte das Erlebte durch Gespräche mit ihnen aufzuarbeiten (vgl. B3 Z186-194). Dabei war sich B4 ihres Handelns häufig unsicher, weil sie keine Flashbacks hervorrufen wollte (vgl. B4 Z131-133). „Also ich hab schon, weiß nicht, bei ein paar Sachen mir gedacht, okay, wie soll ich das eigentlich machen? Würde das jetzt irgendwas hervorrufen oder so?“ (B4 Z131-133) Auch B5 äußerte das Gefühl, nicht aktiv helfen und den Traumatisierungen nichts entgegensetzen zu können (vgl. B5 Z203-208). Offenbar fehlte es den Betreuer/innen an spezifischen traumapädagogischen Kompetenzen. Dennoch waren sie für die Jugendlichen wichtige Vertrauenspersonen und konnten ihnen helfen, solange sie ihnen wertschätzend und verständnisvoll gegenüber traten. Nichtsdestotrotz sollte das gesamte soziale Umfeld ausreichend geschult und auf die Aufarbeitung solcher Traumatisierungen ausgerichtet werden (vgl. Gahleitner 2013: 47 f.).

Über körperliche Symptome aufgrund der seelischen Erschütterungen sprachen nur B3 und B4. Sie betreuten drei Jugendliche, die unter Krampfanfällen litten. Bei einem von ihnen wurde sogar Epilepsie diagnostiziert. Wenn sie Flashbacks durchlebten, fingen sie unkontrolliert zu zittern an und schlugen um sich. Die Betreuer/innen versuchten sie dann festzuhalten und beruhigend auf sie einzuwirken. In solchen Situationen sind die anderen Jugendlichen bereit zu helfen (vgl. B3 Z170-185). „Außerdem sind die Jugendlichen sehr sozial, muss ich sagen. Wenn sowas passiert, sind die sofort drüben und helfen an. Also wenn man nicht die Unterstützung von vielen Jugendlichen hätte, die bei solchen Situationen helfen würden, tat man fast allein da stehen.“ (B3 Z181-184) Geringere Auswirkungen als Depressionen oder Krampfanfälle aufgrund von Traumatisierungen würde B4 nicht direkt bemerken. Manche Reaktionen von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen könnte sie jedoch darauf zurückführen (vgl. B4 Z133-142).

Wenn die Jugendlichen solche Reaktionen zeigten, versuchte B4 entweder mit ihnen darüber zu sprechen oder sie abzulenken, je nachdem was die Situation zuließ (vgl. B4 Z146-152). Häufig reichten die Gespräche mit den Betreuer/innen nicht aus, weshalb beispielsweise zwei unbegleitete minderjährige Flüchtlinge von B2 in Psychotherapie waren (vgl. B2 Z222-228). Diese Therapien wurden nach einer ärztlichen Abklärung und Therapieempfehlung von der Landesregierung, dem Jugendamt und der Krankenkasse genehmigt (vgl. B1 Z225-231). Das Einholen der Genehmigung dauerte meist lange, was B5 ärgerte (vgl. B5 Z211-220). „Und das empfind‘ i dann irgendwann amol als Frechheit, weil’s da um Menschen geht, die Hilfe brauchen.“ (B5 Z215-216) Im Sinne der Traumapädagogik war ohnehin die Zeit außerhalb der Psychotherapie entscheidend für die Aufarbeitung. Dazu bedarf es einer umfassenden Schulung des Umfeldes (vgl. Gahleitner 2013: 48).

Wenn es zur Genehmigung einer Psychotherapie kam, wurden die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge von den Betreuer/innen darauf vorbereitet. Sie erklärten ihnen, dass die gemeinsamen Gespräche nicht ausreichten, die Therapie aber Besserung bringen würde. Dann nahmen die Jugendlichen die Behandlung gut an (vgl. B2 Z230-238). „Sie werden schon drauf vorbereitet a von uns und es wird ihnen erklärt, warum sie da hingehen.“ (B2 Z232-233) B3s Jugendliche bemerkten erst mit der Zeit den Nutzen der Psychotherapie. Bis dahin verweigerten sie diese häufig (vgl. B3 Z211.217). In diesem Heim kam der Psychotherapeut ins Haus und wurde von einem Dolmetscher begleitet (vgl. B3 Z202-209). B1s Jugendlichen oblag die Entscheidung selbst, ob sie eine/n Dolmetscher/in wollten. Sie entschieden sich dagegen (vgl. B1 Z216-221). Das Netzwerk für Interkulturelle Psychotherapie nach Extremtraumatisierung spezialisierte sich auf die Behandlung von Flüchtlingen und legte entsprechende Qualitätsstandards fest. Dazu zählte, dass Dolmetscher/innen vor ihrem Einsatz entsprechend geschult wurden. Sie unterlagen der Schweigepflicht und wurden instruiert, möglichst wortwörtlich zu übersetzen und Sprachbilder zu erklären. Auffälligkeiten im Sprachgebrauch sollten genannt werden (vgl. Asylkoordination Österreich NIPE o.J.: o.S.). Es war nicht auszuschließen, dass die Psychotherapien der besuchten Heime unter anderen Voraussetzungen arbeiteten.

Für die Aufarbeitung der Traumatisierungen im Sinne der Traumapädagogik war der Beziehungs- und Vertrauensaufbau entscheidend. Erst mit ausreichend Vertrauen und entsprechenden sprachlichen Kenntnissen wandten sich die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge an die Betreuer/innen. Therapien gab es nur in

Ausnahmefällen, weil die Genehmigung dieser schwer zu bekommen war. Die meisten Jugendlichen nahmen diese gut an.

### **6.3.11. Sozialpädagogische Arbeit als Betreuerin von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen**

Beinahe alle Betreuerinnen äußerten sich positiv über ihre Arbeit, ohne danach gefragt worden zu sein. B1 betonte die Abwechslung, die durch die Vielfalt der Themen Jugendarbeit, Traumatisierungen, Asylverfahren und Umgang mit Behörden gegeben war (vgl. B1 Z347-349). B2 bemerkte, dass es trotz der Anstrengungen viele positive Momente gab und der Alltag Großteils problemlos ablief (vgl. B2 Z55-56 & Z276-280) „Mir g’fällt mei Job total gut und mi belastet das gar nit so arg. [...] Zu neunzig Prozent geh i eigentlich meistens ähm mit an guten Gefühl ham.“ (B4 Z162-165)

Die interviewten Betreuerinnen machten durchwegs den Eindruck, sehr engagiert zu sein. Ihnen lagen ihre unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge am Herzen und sie sorgten für die bestmögliche Betreuung. Entsprechend gut dürfte ihnen der Beziehungs- und Vertrauensaufbau gelungen sein, was den Umgang mit den Jugendlichen erleichterte. Nichtsdestotrotz brauchte es für die Betreuung psychische Stabilität, wie auch B2 betonte. Zum einen diente sie dazu, die psychische Instabilität der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge abzufangen. Zum anderen bemerkten die Jugendlichen allfällige Unsicherheiten und nutzten diese für sich (vgl. B2 Z266-272).

Um die psychische Stabilität der Betreuer/innen sicherzustellen und den Betreuer/innen in allen Situationen Handlungswege aufzuzeigen, fanden einmal pro Monat in allen besuchten Heimen Teamsupervisionen statt. Zusätzlich bestand die Möglichkeit, dass im Bedarfsfall Einzelsupervisionen abgehalten wurden. Obwohl alle Betreuerinnen von den Supervisionssitzungen berichteten, schienen ihnen die Gespräche im Team und mit der jeweiligen Leitung mehr Halt zu geben. „Mir persönlich [...] bringt die Supervision jetz nit viel was, weil halt oftmals Sachen ang’sprochen sein, die für mi nit so relevant sind.“ (B3 Z222-224) B3 brauchte daher keine weitere Unterstützung. Für sie war der Austausch im Team und mit der Leitung ausreichend. Bei der Leitung konnten die Mitarbeiter/innen auch offen Beschwerden oder Kritik äußern (vgl. B3 Z240-248). „Man wartet ja doch dann drei Wochen auf die Supervision und dann sollte das doch unmittelbar besprochen werden und dann is es

mit'n Team schon besser und leichter.“ (B3 Z235-237) B5 beschrieb ebenfalls das Team und die Leitung als wichtige emotionale Stütze, weil sie gut zusammenhielten und zusammenarbeiteten (vgl. B5 Z233-239). „Weil i sagen muss, dass wir a Team haben, das echt zam haltet. Und das macht viel. Das macht viel aus, weil du di dann natürlich a austauschen kannst.“ (B5 Z234-235) Von fixen Gesprächsterminen mit der Heimleitung zumindest einmal pro Monat berichtete nur B1 (vgl. B1 Z235-237). B2 fasste die Unterstützungsmaßnahmen folgendermaßen zusammen: Sie ging davon aus, dass die Gespräche mit der pädagogischen Leitung, die Supervision und zwei freie Tage, um Abstand zu gewinnen, in Ausnahmesituationen als Unterstützung für sie ausreichen würden (vgl. B2 Z251-264). Die Betreuerinnen vermittelten demnach den Eindruck, dass sie „bereit sind an ihren Ansichten, Kompetenzen und Verhaltensweisen zu arbeiten und diese zu erweitern. Eigene Reaktionen müssen immer wieder kritisch betrachtet werden, Instrumente dazu sind die Selbstreflexion, Supervision und die kollegiale Beratung [...].“ (Girke 2017: 56)

Trotz der Freude an der Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen und der positiven Äußerungen über den Job hatten die Betreuerinnen zahlreiche Verbesserungsvorschläge. Ein durchgängiger Wunsch der Betreuerinnen war die Aufstockung des Personals. Bei Krankenständen oder Urlauben würden die verbliebenen Betreuer/innen zahlreiche Überstunden machen müssen, worunter die Leistung litt (vgl. B2 Z280-291). Damit einher ging die Forderung der Anpassung an die Tagsätze der Kinder- und Jugendhilfe. Das würde mehr Möglichkeiten eröffnen und eine bessere Förderung gewährleisten (vgl. B5 Z263-270). „Man hätte dann natürlich noch mehr Möglichkeiten, (2) sie zu fördern. Weil so musst immer schauen, ja, geht des, geht des nit, geht sich das aus.“ (B5 Z268-270) Neben dieser Anpassung erkannte B1, dass kleinere Heime eine Verbesserung mit sich brachten. Dann könnten die Betreuer/innen besser auf die Jugendlichen eingehen und enger mit den Schulen zusammenarbeiten. Eine größere örtliche Streuung der Quartiere würde die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge besser an den Kärntner Schulen verteilen. Für die Zusammensetzung des Teams wäre es wichtig, dass die Betreuer/innen in Traumapädagogik und eventuell in Deutsch als Fremdsprache ausgebildet werden würden. Außerdem sollten klinische Psycholog/innen Teil des Betreuungsteams sein, um Abklärungen vor Ort machen zu können (vgl. B1 Z253-277).



B4 bemerkte einige Mängel in der Kommunikation. Sie empfand es als problematisch, dass getroffene Entscheidungen häufig wieder revidiert wurden. Zudem kamen wichtige Informationen nicht immer bei allen Betreuer/innen an. Andere Informationen erhielt sie per E-Mail in ihrer Freizeit, wo sie nichts damit anfangen konnte. Da sollten Verbesserungen passieren, die trotz der Größe des Heims umsetzbar waren. Sie schlug ein schwarzes Brett mit den aktuellsten und wichtigsten Informationen vor (vgl. B4 Z181-200). Je größer das Heim war und je mehr Mitarbeiter/innen gebraucht wurden, desto schwieriger war es eine einheitliche Struktur und umfassende Kommunikation zu gewährleisten. Insofern galt es den Vorschlag von B1 zu berücksichtigen und kleinere Heime zu eröffnen.

Klare Strukturen und Vorgaben fehlten vor allem bei den Behörden. Wenn die Betreuer/innen keine Auskünfte zu wichtigen Fragen bekamen, wirkte sich das meist negativ auf die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge und den Umgang mit ihnen aus (vgl. B5 Z245-249). Eine Beschleunigung des Asylverfahrens wäre in diesem Zusammenhang auf alle Fälle erstrebenswert. Viele unbegleitete minderjährige Flüchtlinge warteten bis zu zwei Jahre auf die Befragung durch das Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl. Dadurch ging ihnen kostbare Zeit unter anderem in Bezug auf ihren Bildungsweg verloren (vgl. B5 Z254-263).

Um die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge für die Zukunft handlungsfähig zu machen und sie in eine selbstbestimmte Zukunft zu führen, waren gut ausgebildete, psychisch stabile Betreuer/innen von Nöten. Ihnen müssten zahlreiche Möglichkeiten zur Förderung bereit stehen. Die Betreuer/innen waren aufgrund ihres Engagements und ihrer Bemühungen auf einem guten Weg, die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in eine selbstbestimmte Zukunft zu führen. Sie würden nur etwas mehr Entgegenkommen seitens des Gesetzgebers benötigen.

## 7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Kategorien, die aus den Interviews mit den DAZ-Lehrer/innen und den Betreuerinnen entstanden sind, fokussierten einerseits auf die Schule und andererseits auf die Betreuung. Sie erschienen auf den ersten Blick sehr unterschiedlich. Beispielsweise sprachen die Betreuerinnen kaum die Alphabetisierung oder die Herausforderungen im Regelunterricht an. Umgekehrt sagten die DAZ-Lehrer/innen wenig über die Tagesstruktur in den Heimen. Dementsprechend gab es zahlreiche Unterschiede in den Meinungen und Aussagen der DAZ-Lehrer/innen und der Betreuerinnen. Nichtsdestotrotz fanden sich viele gemeinsame Themen, die über den einzelnen Äußerungen standen und die als Erkenntnisse zusammengefasst wurden.

Der finale Schritt der Reflexiven Grounded Theory nach Franz Breuer (vgl. 2010: 92 f.) war das selektive Kodieren. Dieser zielte darauf ab, eine Kernkategorie zu entwickeln, mit der alle anderen Kategorien in Verbindung standen. Aufgrund der Offenheit der Forschungsfrage und der Vielzahl an einbezogenen Aspekten schien es kaum möglich, eine oder nur wenige Kategorie als Kernkategorie zu bilden. Nach mehrfacher Studie der Ergebnisse hatten sich letztlich zwei Kategorien als entscheidend für die Situation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Schulen und Heimen in Kärnten herauskristallisiert: emotionale Stabilität und soziale Teilhabe.

Der Präsentation der wichtigsten Erkenntnisse war vorzuschicken, dass sowohl die Betreuung als auch die Beschulung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen mit geringen finanziellen und personellen Ressourcen auskommen musste. Bei der Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen bestand eine Diskrepanz zwischen der Grundversorgungsvereinbarung und den Auflagen der Kinder- und Jugendhilfe. Demzufolge galten sie in erster Linie als Flüchtlinge und erst dann als Jugendliche. Das wirkte sich insofern auf die Ressourcen in der Betreuung aus, als Heime mit einem Tagsatz von 95 € (vgl. Glawischnig 2015: 24 f.) auskommen mussten, während die Kinder- und Jugendhilfe mit Tagsätzen von 120 € arbeitete (vgl. Koppenberg 2014: 59). Die Betreuerinnen sprachen sich für eine Angleichung der Tagsätze aus (vgl. B2 Z280-291, B1 Z253-277, B5 Z263-270). In der Schule hingegen kamen die zugesagten Mittel nicht an. Das Bundesministerium für Bildung (vgl. 2016: 14 f.) versprach außerordentlichen Schüler/innen elf

Wochenstunden Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Die DAZ-Lehrer/innen sprachen von einer anderen Realität. L3 äußerte die Kritik: „dass die Kinder eigentlich ka Garantie haben auf a gewisse Förderung, a Anzahl an Stunden.“ (L3 Z248-249) Wenn die Schüler/innenzahl im laufenden Schuljahr zunahm, kamen weder Stunden noch Lehrpersonal hinzu (vgl. L3 Z53-56). Sobald die Schüler/innen den ordentlichen Status inne hatten, sah das Bundesministerium für Bildung (vgl. 2016: 23) noch sechs Wochenstunden Förderunterricht vor. Diese gab es in der Praxis kaum, obwohl der Bedarf integrativ zu unterrichten groß war (vgl. L3 Z340-343).

Anknüpfend an die geringen finanziellen und personellen Ressourcen bestand in der Betreuung und Beschulung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen die Problematik, dass es keinerlei langfristige Konzepte zur schulischen und weiteren beruflichen Integration gab. Die wenigsten unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge waren schulpflichtig und der Besuch von höher bildenden Schulen war mit hohen Anforderungen verbunden (vgl. Koppenberg 2014: 71). Berufslehren konnten junge Asylwerber/innen nur in Mangelberufen beginnen<sup>7</sup> (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016: 13). Nur der große Einsatz der Betreuerinnen und ihre Unterstützung bei schulischen Aufgaben ermöglichte es vielen unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, auch nach der Schulpflicht, eine Schule oder eine alternative Bildungsmaßnahme zu besuchen oder eine Lehre zu machen (vgl. B1 Z53-55, B2 Z23-29, B4 Z59-70, B5 Z96-100). Die DAZ-Lehrer/innen plädierten nach der Schulpflicht für einen Verbleib im Schulsystem oder für die Möglichkeit einer Berufsausübung (vgl. L1 Z570-602, L2 Z578-603, L3, Z418-429).

Damit auf lange Sicht die gesellschaftliche Integration gelingen kann, müsste gezielt an der schulischen Integration gearbeitet werden. Die Interviews mit den DAZ-Lehrer/innen zeigten, dass jene, die von Beginn an eine Einbindung der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in das Klassen- und Schulgeschehen vorgesehen haben, erfolgreich waren. Die von ihnen schulisch betreuten, geflüchteten Jugendlichen fanden Anschluss in der Klasse und der Schule (vgl. L3 Z60-69, L5 Z44-55). Einer solchen Unterstützung bei der Integration entgegen wirkte

---

<sup>7</sup> Am 26.08.2018 berichtete die Tageszeitung „Der Standard“ davon, dass die österreichische Bundesregierung den Erlass aus dem Jahr 2013, dass Asylwerber/innen eine Lehre in Mangelberufen beginnen dürfen, aufheben wird (vgl. Szigetvari 2018:o.S.).

die getrennte Beschulung, die in einigen Schulen Anwendung fand<sup>8</sup> (vgl. L1 Z29-31, L2 Z60-66, L3 Z74-85). Auch B5 beschrieb, dass eine getrennte Beschulung die Integration zusätzlich erschwerte (vgl. B5 Z288-291). Entscheidend schien zudem, wie viele unbegleitete minderjährige Flüchtlinge an einer Schule waren (vgl. B4 Z68-82). Auf eine zu große Zahl reagierten die anderen Schüler/innen und die Lehrer/innen eher zurückhaltend, weshalb eine angemessene Verteilung der geflüchteten Jugendlichen auf viele Schulen in Kärnten anzustreben wäre.

Neben der Integration erfüllte die Schule die Funktion, ein geschützter Raum zu sein. Sie strukturierte den Tag der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge, wodurch sie Stabilität und Normalität in deren Leben brachte (vgl. Treber 2009: 74 ff.). Diesbezüglich nahmen die DAZ-Lehrer/innen eine wichtige Rolle als Bezugs- und Vertrauenspersonen ein. L2 sprach beispielsweise von „Wohl-Lern-Fühl-Stunden“ (L2 Z433). Die Lehrer/innen setzten alles daran, dass sich die geflüchteten Jugendlichen aufgehoben und sicher fühlten (vgl. L2 Z437-438, L3 Z136-137). Nicht alle DAZ-Lehrer/innen waren um die Stabilität und Sicherheit der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge bemüht, wie B3 und B4 berichteten. Viele ihrer betreuten Jugendlichen besuchten eine Neue Mittelschule, in der sie kaum etwas lernten, in der sie in den DAZ-Stunden nur abgestellt waren und in der die Lehrer/innen sie zudem demotivierten (vgl. B3 Z42-58, B4 Z209-218). Diese Schule war den Aussagen der DAZ-Lehrer/innen und der Betreuerinnen zufolge eine Ausnahme und mit der Vielzahl an unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen überfordert.

Als einziger Kritikpunkt an den DAZ-Lehrer/innen konnte genannt werden, dass der Fokus auf dem Erlernen der deutschen Sprache lag. Fehlende Deutschkenntnisse wurden den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen als Manko für die Integration in der Schule zugeschrieben (vgl. L5 Z53-55). Zudem war die Intention hinter dem Verbleib im Schulsystem, dass die Jugendlichen Deutsch lernen sollten (vgl. L2 Z587-588). Es hatte teilweise den Anschein, dass die deutsche Sprache die einzige Hürde am Weg zur Integration sei. Auch die häufig angewandte getrennte Beschulung sowie die Testung des Sprachstandes reduzierten die Jugendlichen auf das Defizit, die deutsche Sprache nicht zu beherrschen. Die Muttersprache hingegen hatte nur insofern einen Stellenwert, als die Jugendlichen alphabetisiert waren (vgl.

---

<sup>8</sup> Ab dem Schuljahr 2018/19 wird es österreichweit gesetzlich fixierte Deutschförderklassen geben, in denen jene Kinder 15 bis 20 Wochenstunden Deutsch lernen, die für den Regelunterricht nicht ausreichend Deutsch können. Zur Feststellung soll ein einheitlicher Eignungstest angewandt werden (vgl. Die Presse 2018: o.S.).

L1 Z156-157). Mayrhofer (vgl. 2015. 5 f.) sprach sich für eine Sensibilisierung der Lehrkräfte aus, um Potenziale und Stärken der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge an österreichischen Schulen nutzbar zu machen.

Den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen war es selbst auch wichtig, Deutsch zu lernen und die Schule zu besuchen (vgl. B1 Z72-84, B2 Z60-63). Um den Anforderungen in der Schule gerecht zu werden und möglichst für einen Verbleib im Schulsystem nach der Schulpflicht zu sorgen, waren die Heime um Unterstützung bei den Hausübungen und beim Lernen bemüht. Obwohl sie unterschiedliche Konzepte entwickelten, ihren Jugendlichen bestmöglich bei den schulischen Aufgaben zu helfen, war das Engagement bei allen sehr hoch. In den Heimen von B3, B4 und B5 gaben sogar ehrenamtliche Mitarbeiter/innen den Jugendlichen Nachhilfe (vgl. B4 Z33-36, B5 Z159-170). Dieser Einsatz könnte als Beitrag gewertet werden, den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen zum Schulerfolg zu verhelfen und mit ihnen eine Zukunftsperspektive zu entwickeln.

Die Unterstützung bei schulischen Aufgaben, Erreichbarkeit und Informationsaustausch empfanden die Betreuerinnen als wichtige Grundlagen für eine gelungene Zusammenarbeit mit den Schulen (vgl. B5 Z190-192). In jedem Heim wurden bestimmte Betreuer/innen zu Ansprechpartner/innen für die Schulen ernannt. Alle Betreuerinnen sprachen daher sehr positiv über die Zusammenarbeit mit den Schulen. Sie waren stets in Kontakt und tauschten sich über die Schüler aus (vgl. B1 Z175-180, B2 Z162-171). Die Betreuerinnen zeigten diesbezüglich viel Engagement. Einzig B3 und B4 äußerten sich negativ über die Zusammenarbeit mit einer Neuen Mittelschule, obwohl sie Verständnis aufgrund der großen Zahl an unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen zeigten. Ein anderes Bild über die Zusammenarbeit mit den Heimen zeichneten die DAZ-Lehrer/innen. Der Kontakt funktionierte meist nur, wenn es darum ging, Schüler krank zu melden (vgl. L4 Z447-448). L5 beklagte sich speziell über ein Heim, das alle Kontaktversuche abblockte. Das Heim schien kein Interesse an Informationen aus der Schule zu haben (vgl. L5 Z235-237). Die DAZ-Lehrer/innen wünschten sich hingegen eine intensive Zusammenarbeit mit regelmäßigen Treffen, von denen die Betreuerinnen hingegen erfolgreich berichteten. Diese Diskrepanz ist entweder auf Ausnahmen, jeweils ein Heim und eine Schule, zurückzuführen oder die DAZ-Lehrer/innen und die Betreuerinnen hatten unterschiedliche Ansichten darüber, was die Aufgaben der jeweils anderen waren. Eine weitere Möglichkeit war, dass die geringen Ressourcen auf beiden

Seiten eine Intensivierung der Zusammenarbeit und der damit zusammenhängenden Forderungen nicht zuließen.

Die Schule als geschützten Raum zu erleben, Unterstützung bei schulischen Aufgaben zu bekommen und positive Äußerungen über die Zusammenarbeit zwischen Schule und Heim zu hören, dürften sich stabilisierend auf die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge auswirken. Neben der Schule konnte das Heim auch einiges zur emotionalen Stabilität der geflüchteten Jugendlichen beitragen. Die Betreuerinnen (vgl. B1 ZZ32-33 B2 Z19-43) berichteten von ihren Heimen, dass sie eine Tagesstruktur mit entsprechenden Regeln und mit festen Essenszeiten ausgearbeitet hatten. Diese erleichterten das Zusammenleben in der Gruppe (vgl. Girke 2017: 58) und vermittelten den Jugendlichen Stabilität und Normalität (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 69). Das strukturgebende Element an den Vormittagen war der Schulbesuch. Die Jugendlichen lernten folglich, in der Früh aufzustehen. Am Nachmittag widmeten sie sich insbesondere den Hausübungen. Dabei fanden die Jugendlichen in allen Heimen Unterstützung durch ihre Betreuer/innen oder durch ehrenamtliche Mitarbeiter/innen. Zudem übernahmen die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in den meisten Heimen gewisse Aufgaben im Haushalt (vgl. B1 Z22-50, B2 Z37-42, B5 Z193-199). Fixe Mahlzeiten haben eine Bedeutung für die Jugendlichen, berichtete B5. Bei besonderen Feiern aßen alle Jugendlichen gemeinsam, was zu Schulzeiten kaum möglich war. Das zelebrierten sie ausgiebig (vgl. B5 Z62-82). Bei der Vorbereitung solcher Feiern erlebten sich die Jugendlichen als handlungsfähig und selbstwirksam, was sich positiv auf ihre emotionale Stabilität auswirkte.

Eine ebenso stabilisierende Wirkung hatten Freizeitaktivitäten und Sport auf die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge. Die Betreuerinnen berichteten, dass die Jugendlichen in Sportvereinen aktiv waren (vgl. B1 Z96-109, B4 Z238-244, B5 Z29-39). Neben der sportlichen Betätigung schafften die Vereine einen Ausgleich zum Druck, der durch das Asylverfahren, die schulischen Anforderungen und die oftmals beklemmende Heimsituation auf den Jugendlichen lastete (vgl. B5 Z29-39). Sie konnten sich „abreagieren“ und „neue Energie tanken“ (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 85 f.). Außerdem konnten sie soziale Kontakte knüpfen, die wiederum zum Selbstvertrauen beitrugen (vgl. Gravelmann 2016: 107). Auch L5 (vgl. Z171-178) war sich sicher, dass Hobbies, Sportvereine und Freizeitaktivitäten den Kontakt zu Gleichaltrigen fördern würden.

Die Heime bemühten sich, den Jugendlichen neben den Sportvereinen weitere Freizeitaktivitäten anzubieten. Sie beteiligten sich an Festen in der jeweiligen Ortschaft (vgl. B2 Z128-140, B5 Z299-306). B5s Jugendliche machten in den Sommerferien in Kleingruppen eine Woche Urlaub in Krumpendorf, wo sie zahlreiche Ausflüge unternahmen. An den Ferienwochenenden besuchten sie zudem verschiedene österreichische Städte (vgl. B2 Z77-86). B1 (vgl. Z114-124) wirkte mit den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen an verschiedenen Veranstaltungen und Projekten der Trägerorganisation mit. B5 (vgl. Z55-62) berichtete von ihrem Heim, dass sie mit den Jugendlichen muslimische und christliche Feste gleichermaßen feierten. Gravelmann (vgl. 2016: 11) betonte, dass solche erlebnispädagogischen Maßnahmen die Jugendlichen einzeln und in der Gruppe stärkten. Eine weitere Möglichkeit, soziale Kontakte zu knüpfen, waren beispielsweise Jugendzentren. Dort kamen die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge direkt mit Gleichaltrigen in Kontakt, konnten sich austauschen und es trug zum sozialen Halt bei (vgl. L1 Z508-510). Auch das Patenschaftprojekt der Kinder- und Jugendanwaltschaft Kärnten brachte freiwillige Helfer/innen und Jugendliche zusammen. Die Pat/innen unternahmen Ausflüge und gestalteten die Freizeit außerhalb des Heims mit den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (vgl. L2 Z119-130, L4 Z303-313). Sportvereine, Freizeitaktivitäten, Städtereisen, Veranstaltungen, Gemeindefeste, religiöse Feste, Jugendzentren und Patenschaften konnten neben den Kontakten zu Gleichaltrigen in der Schule oder in außerschulischen Bildungsmaßnahmen zur sozialen Teilhabe von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen beitragen. Diese sozialen Netzwerke waren für die geflüchteten Jugendlichen eine große Chance, gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Schulische, außerschulische und in Folge gesellschaftliche Integration waren ein Grundbaustein für ein selbstbestimmtes Leben (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 96).

Oftmals mussten sie bei solchen Kontakten auch lernen, mit Beschimpfungen und Ausgrenzung umzugehen. Negative Erfahrungen mit Rassismus konnten die Betreuerinnen durch Gespräche auffangen (vgl. B2 Z142-158). B3s Jugendliche gingen rassistischen Beleidigungen möglichst aus dem Weg, indem sie ihre Freizeit nicht in der Ortschaft sondern in der Anonymität der Stadt verbrachten (vgl. B3 Z126-139). Dennoch kam den Betreuer/innen die Funktion der Beschützung zu. Das galt insbesondere für die Traumatisierungen (vgl. Gravelmann 2016: 125). Traumatisierungen zu bewältigen, braucht Zeit, Energie und Schutzfaktoren (vgl.

Gravelmann 2016: 125 & 129 f.). Traumatisierungen sind für die betroffenen Personen hoch bedrohliche Ereignisse, auf die sie mit Angst und Hilflosigkeit reagierten. Sie werden mit wiederkehrenden Erinnerungen und körperlichen Reaktionen, wie Schlaflosigkeit, Reizbarkeit, Wut, Konzentrationsproblemen und ähnlichem, konfrontiert (vgl. Simons & Herpertz-Dahlmann 2008: 152 f.). Die DAZ-Lehrer/innen erkannten einige dieser Symptome bei ihren Schülern wieder (vgl. L2 Z467-479, L3 Z208-226, L5 Z433-437). Um über die Traumatisierungen sprechen zu können, mussten die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge erst Vertrauen in ihre Bezugspersonen fassen. Dieser Prozess erforderte viel Geduld und Vorsicht bei den Betreuer/innen und Lehrer/innen (vgl. Stauf 2012: 76 ff.). Mit der Zeit öffneten sich die Jugendlichen und sprachen über ihre Erlebnisse. Obwohl sowohl die DAZ-Lehrer/innen als auch die Betreuerinnen davon berichteten, mit den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen über ihre Traumatisierungen zu sprechen, herrschte Unsicherheit darüber, was angemessen war. B4 (vgl. 131-133) befürchtete, Flashbacks hervorzurufen. B5 (vgl. 203-208) glaubte, nicht aktiv helfen zu können. Es hatte den Anschein, als fehlte es den DAZ-Lehrer/innen und den Betreuerinnen an professionellem Wissen über Traumapädagogik und den dazugehörigen Handlungskompetenzen.

Beide Personengruppen – Lehrer/innen und Betreuerinnen – waren Vertrauenspersonen für die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge und die positiven Bindungserfahrungen waren wichtige Schutzfaktoren. In Gesprächen und bei Problemen versuchten sie stets wertschätzend und verständnisvoll an die Jugendlichen heranzutreten. Sie waren für sie da und hörten ihnen zu, obwohl es an fachspezifischem Wissen über Traumatisierungen und Traumapädagogik fehlte (vgl. Gahleitner 2013: 47 f.). Weil es meist an professioneller psychologischer Hilfe für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge mangelte (vgl. Glawischnig 2016: 29 f.), wäre es ein wichtiger Aspekt für die Bewältigung von Traumatisierungen das gesamte soziale Umfeld entsprechend zu schulen und die Unterstützung darauf auszurichten (vgl. Gahleitner 2013: 48). Wenn es in Einzelfällen zur Bewilligung einer Psychotherapie kam, bestand häufig das Problem, dass sich die geflüchteten Jugendlichen nicht auf den/die Gesprächspartner/in einlassen konnten, weil sie keine Vertrauensperson darstellte (vgl. ebd.: 47 f.). Die Betreuerinnen hatten einen überwiegend positiven Eindruck von den bewilligten Psychotherapien (vgl. B2 Z230-238, B3 Z211-217).



Für die Bewältigung von Traumatisierungen ist im Sinne der Traumapädagogik ohnehin die Zeit außerhalb der Therapie entscheidend (vgl. Gahleitner 2013: 48). Um die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge ausreichend emotional unterstützen zu können, war die psychische Stabilität des Betreuungsteams und der Lehrer/innen ausschlaggebend. Die Interviews zeigten, dass die DAZ-Lehrer/innen ebenso wichtige Vertrauenspersonen für die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge waren, wie die Betreuer/innen. Ihnen kam aber keinerlei Unterstützung im Umgang mit emotional schwierigen Situationen zu. Die Betreuerinnen konnten hingegen auf Teamsupervisionen und im Notfall auf Einzelsupervisionen als offizielle Unterstützungssysteme zurückgreifen (vgl. B1 Z235-248, B2 Z241-248, B3 Z221-237, B4 Z162-165, B5 Z227-229). Viel größeren Halt schienen den Betreuerinnen die Gespräche im Team als inoffizielles Unterstützungssystem zu geben. Dieser Austausch über schwierige Situationen sowie der Zusammenhalt und die Offenheit im Team gaben den Betreuerinnen Sicherheit (vgl. B3 Z240-248, B5 233-239). Aufgrund dieser Unterstützung, des persönlichen Engagements und des Interesses an den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen gelang es den Betreuer/innen und Lehrer/innen eine vertrauliche Beziehung zu den Jugendlichen aufzubauen. Diese erleichterte einerseits die Arbeit mit den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen und wirkte sich andererseits positiv auf die emotionale Stabilität der Jugendlichen aus.

Wenn es den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen mithilfe ihrer wichtigsten Bezugspersonen gelingt, sich emotional zu stabilisieren und eine soziale Teilhabe zu erwirken, besteht die Chance, dass sie sich dauerhaft und erfolgreich in die österreichische Gesellschaft integrieren können. Dazu braucht es Stabilität in der Betreuungssituation und in der Schule. Zudem gilt es, ein wirksames und verlässliches soziales Netzwerk über die Schule, die Freizeit, den Sport oder den Beruf aufzubauen. Da es von politischer Seite keine langfristigen Konzepte für die schulische, berufliche und gesellschaftliche Integration von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen gibt, ist das persönliche Engagement der Jugendlichen und ihrer Bezugspersonen gefragt. Es müssen oft mit geringen finanziellen Ressourcen bewusst Maßnahmen gesetzt werden, um den Jugendlichen eine Zukunftsperspektive anbieten zu können. Davon ausgenommen muss der Verlauf des Asylverfahrens sein, auf den kein Einfluss genommen werden darf.

## **8 Ausblick für die Praxis**

Ausgehend von den Forschungsergebnissen, dass die emotionale Stabilität und die soziale Teilhabe maßgeblich für die Situation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Schulen und Heimen in Kärnten sind, werden abschließend einige Verbesserungsvorschläge und Handlungsmöglichkeiten für die Praxis präsentiert. Viele Maßnahmen betreffen insbesondere strukturelle Mängel, die kaum von einzelnen Betreuer/innen oder Lehrer/innen verändert oder beseitigt werden können. Stattdessen müsste es dazu Neuerungen in jenen Gesetzen geben, die die Unterbringung und Beschulung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen regeln.

### **8.1. Verbesserungen der Betreuungssituation**

Ein großes Anliegen der Betreuerinnen und der DAZ-Lehrer/innen ist, die Tagsätze der Grundversorgung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen an jene der Kinder- und Jugendhilfe anzupassen. Diese finanzielle Erleichterung würde zahlreiche Möglichkeiten zur Unterstützung der Jugendlichen eröffnen. In diesem Zusammenhang können die personellen Ressourcen in den Heimen erhöht werden. Eine qualitativ hochwertigere Betreuung wäre die Folge. Einher geht damit auch die psychische Entlastung jedes/r Betreuers/in, was zu einem längeren Verbleib im Betreuungsteam und folglich zu mehr Kontinuität in der Betreuung führt, was sowohl die DAZ-Lehrer/innen als auch die Betreuerinnen anstreben.

Ein weiterer Vorschlag der Betreuerinnen und der DAZ-Lehrer/innen ist die Verteilung der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in kleinere Quartiere. Die Betreuerinnen können eine engere Beziehung zu jedem einzelnen Jugendlichen aufbauen und einen intensiveren Kontakt mit den Schulen pflegen. Mehrere kleinere Heime an verschiedenen Standorten verteilen die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge zusätzlich besser an den Schulen. So könnte vermieden werden, dass eine Schule aufgrund der hohen Zahl an geflüchteten Jugendlichen negativ reagiert und deren Integration verweigert.

Ein wichtiger Aspekt ist auch die Lage der Heime. Die Infrastruktur soll die Mobilität der Jugendlichen sichern, damit sie zu den Sportvereinen kommen oder ihre Freunde treffen können. Damit wäre gewährleistet, dass sie ihr soziales Netzwerk pflegen können.

## **8.2. Integration statt Ausgrenzung an den Schulen**

Statt langfristige Konzepte für die schulische und berufliche Integration von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen zu schaffen, arbeitet die aktuelle österreichische Bundesregierung an weiteren Kürzungen, wie die Abschaffung der Lehre in Mangelberufen für geflüchtete Jugendliche (vgl. Szigetvari 2018: o.S.), und die Separierung durch Deutschförderklassen (vgl. Die Presse 2018: o.S.). Solche Maßnahmen führen zur Ausgrenzung. Integration gelingt hingegen durch den Verbleib im Schulsystem und durch die Chance, die Schule erfolgreich abzuschließen und einen Beruf zu erlernen oder arbeiten zu gehen, wie die DAZ-Lehrer/innen aus der Praxis versichern. Kleinere und größere schulische Erfolge, wie der Verbleib im Schulsystem, Schulabschlüsse oder die Möglichkeit, höher bildende Schulen zu besuchen, erhöhen die Selbstwirksamkeit von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen und tragen zudem zu ihrer emotionalen Stabilität bei. Außerdem bieten Schulen die Chance, in denen sie erstmals soziale Kontakte zu Gleichaltrigen außerhalb des Heimes aber in einem geschützten Rahmen knüpfen können.

Die DAZ-Lehrer/innen bzw. die Klassenlehrer/innen von geflüchteten Jugendlichen können diese Kontaktaufnahme unterstützen. Die Interviews zeigen, dass eine umfangreiche Vorstellung der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge mit Erklärungen, wer sie sind und warum sie in Österreich sind, sowie deren Begleitung in der ersten Zeit an der Schule helfen, um sie im Klassen- und Schulgeschehen einzubinden. Auftretende Konflikte, zum Beispiel in Bezug auf Rassismus, sollen die Lehrer/innen umfassend mit allen Schüler/innen aufarbeiten. Bei Bedarf kann das mobile interkulturelle Team eingebunden werden. Solche Prozesse bedürfen der Aufnahme der geflüchteten Jugendlichen in Regelklassen statt eigene Klassen für sie einzurichten. Ein wichtiger Aspekt für diese Maßnahmen ist, dass die Zahl der geflüchteten Jugendlichen in den Klassen und in den Schulen nicht zu hoch ist, da sonst die Lehrer/innen und Schüler/innen eher abwehrend reagierten. Entsprechend wäre die angemessene Verteilung der geflüchteten Jugendlichen auf verschiedene Schulen in Kärnten eine Voraussetzung.

## **8.3. Fokus auf Kompetenzen**

Die DAZ-Lehrer/innen äußern wiederholt, wie problematisch es ist, dass die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge die deutsche Sprache nicht beherrschen

und dass das Erlernen der deutschen Sprache höchste Priorität hat. Andere Kompetenzen der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge scheinen keine Rolle zu spielen. Sie werden nicht für den Unterricht oder für die soziale Teilhabe nutzbar gemacht. Dabei verfügen sie zumindest über Kompetenzen, wie „aktives Bewältigungsverhalten, frühe Verantwortungsübernahme, Anpassungsfähigkeit – Stärken, die die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge gezeigt haben/zeigen mussten“ (Gravelmann 2016: 100). Darüber hinaus hat jeder einzelne viele weitere Ressourcen, die es zu entdecken und zu fördern gilt. Die geflüchteten Jugendlichen waren keine unbeschriebenen Blätter, sondern junge Menschen mit einer Vielzahl an Erfahrungen (vgl. ebd.: 101).

Demnach ist neben der Schule auch das Heim dazu angehalten, den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen sinnvolle Aufgaben zu stellen, die sie herausfordern und die sie bewältigen können. Dadurch werden ihre Ressourcen entdeckt. Vorhandene Fähigkeiten werden genutzt, um das Selbstwertgefühl der geflüchteten Jugendlichen zu stärken und sie selbstwirksam zu erleben (vgl. Gravelmann 2016: 100 f.).

#### **8.4. Regeln, Rituale, Religion**

Emotionale Stabilisierung und Sicherheit gelingt in den Heimen vor allem durch verlässliche Tagesstrukturen mit für alle bekannten Regeln und Aufgaben (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 69). Aus dem Interview mit der fünften Betreuerin geht hervor, dass regelmäßige und fixe Essenszeiten eine große Bedeutung für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge haben. Die vierte interviewte Betreuerin erklärt, dass Mahlzeiten, die den Jugendlichen nicht schmecken, zu Konflikten führen können. So gesehen, tragen auch kleine Maßnahmen, wie gutes Essen, zur Stabilisierung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen bei.

Essen spielt auch in den verschiedenen Religionen eine große Rolle. Religiöse Feste und bestimmte Mahlzeiten gehören oft zusammen. Glaubenssysteme können in den Heimen folglich zur sozialen Ressource werden, indem Gebetspraxen, Essensvorschriften oder Feierlichkeiten in den Heimaltag integriert werden. Neben der Beachtung der Religionen der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge können ihnen christliche Feste näher gebracht werden (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 83 f.), wovon zumindest eine Betreuerin erzählt hat. Gravelmann (vgl. 2016: 125) ist sich außerdem sicher, dass der Glaube ein Schutzfaktor gegen Traumatisierungen war und demgemäß stabilisierend wirkte.

## 8.5. Sport und Freizeitgestaltung

Ähnlich wie die Religion ist Sport ein wichtiger Ausgleich für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Sportliche Betätigungen sind ein Ventil für negative Stimmungen und Langeweile und eine Hilfe, um Energie zu tanken. Die Jugendlichen erleben sich unmittelbar als handlungsfähig und selbstwirksam (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 85 f. & Gravelmann 2016: 107). Um sich diese Unterstützung für die emotionale Stabilisierung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen zunutze zu machen, sollen die Heime das Interesse der Jugendlichen an Sportvereinen fördern und dem nachgehen. Des Weiteren ermöglichen Sportvereine oder andere Hobbies den Kontakt zu Gleichaltrigen.

Um eine „Ghettoisierungssituation“ zu verhindern, müssten die Heime ausreichend Freizeitangebote stellen und Hobbies sowie den Kontakt zu Gleichaltrigen ermöglichen. Positiv sprechen sich die DAZ-Lehrer/innen für das Projekt der Patenschaften aus, weil die Jugendlichen dadurch regelmäßig am Nachmittag das Heim verlassen und verschiedene Möglichkeiten der Freizeitgestaltung erleben. Sie knüpfen weitere Kontakte und lernen Kärnten kennen. Die Betreuerinnen beobachten, dass die Jugendlichen oftmals Lebensgewohnheiten von ihren Pat/innen übernehmen. Diesen Erfahrungen zufolge werden Pat/innen vielfach zu Bezugspersonen für die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge. Zusätzlich ermöglicht jedes Heim ein gewisses Maß an Freizeitaktivitäten. Möglichkeiten dafür gibt es je nach Standort unterschiedliche: Ein Heim nimmt mit den Jugendlichen an Festen in der Ortschaft teil und beteiligt sich aktiv daran. Ein anderes Heim macht mit den Jugendlichen in den Sommerferien eine Woche Urlaub in Krumpendorf, verbunden mit zahlreichen Ausflügen oder besucht am Wochenende verschiedene Städte in Österreich. Die Trägerorganisation eines weiteren Heims organisiert Projekte und Veranstaltungen, an denen die Jugendlichen teilnehmen. Die Suche der Heime nach Anknüpfungspunkten in der Gesellschaft verläuft unterschiedlich. Entscheidend ist, dass sie sich darum bemühen. Aktive Mitgliedschaften in Sportvereinen, Hobbies, Treffen mit Gleichaltrigen, Patenschaften oder Veranstaltungen in der Gemeinde sind demnach wichtige Maßnahmen, um die soziale Teilhabe und in Folge die Integration in die Gesellschaft zu ermöglichen.

## **8.6. Psychohygiene für Bezugspersonen**

Wegen ihrer Hilfestellungen bei der emotionalen Stabilisierung sind die Betreuer/innen und die Lehrer/innen die wichtigsten Bezugs- und Vertrauenspersonen für die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge. Ihre psychische Stabilität ist entscheidend für das Gelingen der Beziehungen zu den Jugendlichen. Damit können sie die emotionale Instabilität der Jugendlichen abfangen. Obwohl den Betreuer/innen offizielle Unterstützungssysteme, wie Supervisionen, zur Verfügung stehen, sind das offene Ohr der Vorgesetzten, der Zusammenhalt im Team und die Unterstützung, die von den Kolleg/innen ausgeht, ausschlaggebend, wie aus den Interviews mit den Betreuerinnen hervorgeht. Die Trägerorganisationen sollen demnach um eine gute Gruppendynamik und um Beständigkeit in den Teams bemüht sein. Damit verringert sich die Zahl der Wechsel, die die Stabilisierung der Jugendlichen gefährdet (vgl. Weeber & Gögercin 2014: 65). Auf die Unterstützung eines Teams oder Supervisionen können die DAZ-Lehrer/innen nicht zurück greifen. Dennoch wäre auch ihre Psychohygiene wichtig. Es könnten regelmäßige Treffen jener Lehrer/innen aus einem Bezirk initiiert werden, die Vertrauenspersonen für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge sind.

Davon abgesehen ist eine Fortbildung der DAZ-Lehrer/innen und der Betreuer/innen in Traumapädagogik von großer Wichtigkeit. Offensichtlich gibt es nur wenig professionelles Wissen zu Traumatisierungen und dem Umgang damit. Sozialpädagog/innen und Lehrer/innen sollen dahingehend geschult werden, damit für die meisten unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge eine Bewältigung ihrer Traumatisierungen ohne Psychotherapien angestrebt werden kann (vgl. Gahleitner 2013: 48).

## **8.7. Fazit**

Diese Anregungen für die Praxis zeigen, dass verschiedene Maßnahmen nötig sind, um die aktuelle Situation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Schulen und Heimen in Kärnten zu verbessern. Die Vorschläge setzen bei einer Veränderung der Betreuungssituation an. Dazu sollen einerseits die Tagsätze erhöht und andererseits die Zahl der Jugendlichen in den einzelnen Quartieren verringert werden. Damit würde gleichzeitig eine bessere Verteilung der Jugendlichen an den Schulen in Kärnten erreicht werden. Für eine spätere Integration der Jugendlichen in die Gesellschaft sind langfristige Konzepte zur Beschulung angemessen. Die

unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge sollen eine reelle Zukunftsperspektive haben. In den Schulen selbst gilt es, die Integration in den Klassen professionell zu unterstützen und Konflikte aufzuarbeiten. Eine Veränderung des Blicks auf die geflüchteten Jugendlichen wäre anzustreben. Dann könnten statt des Defizits, die deutsche Sprache nicht zu beherrschen, Kompetenzen und Fähigkeiten erkannt und als Ressourcen genutzt werden. Auch in den Heimen hat es große Bedeutung, durch Aufgaben, Sport und Hobbies die Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge zu stärken. Daraus resultieren Möglichkeiten der sozialen Teilhabe, da sie in Sportvereinen, bei Freizeitaktivitäten, über Patenschaften oder bei Festen soziale Kontakte knüpfen können. Unerlässlich für die emotionale Stabilität und die Chance auf soziale Teilhabe sind positive und verlässliche Beziehungen zu den Betreuer/innen und den Lehrer/innen. Sie gilt es, im Sinne der Traumapädagogik zu schulen, um ihnen ein Werkzeug gegen mögliche Traumatisierungen in die Hand zu geben.

## 9 Literaturverzeichnis

**Asylkoordination Österreich** (2015): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF) in Österreich. Infoblatt der Asylkoordination Österreich. 1/2015. Online im Internet: <http://www.asyl.at/de/information/infoblaetter/> [Zugriff am 05.04.2017].

**Asylkoordination Österreich – NIPE** (o.J.): Standards des Netzwerks für interkulturelle Psychotherapie nach Extremtraumatisierung. Online im Internet: <http://www.nipe.or.at/qualitaetsstandards/index.html> [Zugriff am 17.06.2018].

**Behrensen**, Birgit/Westphal, Manuela (2009): Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In: Krappmann, Lothar/Lob-Hüdepohl, Andreas/Bohmeyer, Axel/Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 45-56.

**Bozay**, Kemal (2011): Ethnisierung sozialer Konflikte im Kontext von Migration und Globalisierung. In: Hentges, Gudrun/Lösch, Bettina (Hrsg.): Die Vermessung der sozialen Welt. Neoliberalismus – extreme Rechte – Migration im Fokus der Debatte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 295-307.

**Breuer**, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien.

**Bundesministerium für Bildung** (2017): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben Nr. 21/2017. 3. aktualisierte Auflage. Wien. Online im Internet: [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017\\_21\\_beilage.pdf?6cczmg](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_21_beilage.pdf?6cczmg) [Zugriff am 30.07.2018].

**Bundesministerium für Bildung** (2016): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben Nr. 15/2016. 2. Auflage. Wien. Online im Internet: [https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2016\\_15\\_beilage.pdf?5te77x](https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2016_15_beilage.pdf?5te77x) [Zugriff am 11.04.2017].

**Bundesministerium für Bildung** (2016): Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DAZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht.



Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 6/2016-17. 11. aktualisierte Auflage. Wien. Online im Internet: [https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjcVjz\\_hLTZAhVC46QKHWD7BhMQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fpubshop.bmbf.gv.at%2Fdownload.aspx%3Fid%3D283&usg=AOvVaw0mE0TbiQcFcVc856wabvu7](https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjcVjz_hLTZAhVC46QKHWD7BhMQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fpubshop.bmbf.gv.at%2Fdownload.aspx%3Fid%3D283&usg=AOvVaw0mE0TbiQcFcVc856wabvu7) [Zugriff am 20.02.2018].

**Bundesministerium für Bildung** (2015): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben 21/2015. Wien. Online im Internet: [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015\\_21\\_beilage.pdf](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_21_beilage.pdf) [Zugriff am 05.02.2018].

**Bundesministerium für Gesundheit und Frauen** (2016): Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. 10. Revision – BMGF Version 2017. Systematisches Verzeichnis. Online im Internet: [https://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/1/1/2/CH1241/CMS1287572751172/i\\_cd-10\\_bmgf\\_2017\\_-\\_systematisches\\_verzeichnis\\_sp1\\_neu.pdf](https://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/1/1/2/CH1241/CMS1287572751172/i_cd-10_bmgf_2017_-_systematisches_verzeichnis_sp1_neu.pdf) [Zugriff am 27.03.2018].

**Bundesministerium für Inneres** (2017): Asylstatistik. Wien. Online im Internet: [https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl-Jahresstatistik\\_2017.pdf](https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl-Jahresstatistik_2017.pdf) [Zugriff am 27.08.2018].

**Bundesministerium für Inneres** (2016): Asylstatistik. Wien. Online im Internet: [https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Jahresstatistik\\_Asyl\\_2016.pdf](https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Jahresstatistik_Asyl_2016.pdf) [Zugriff am 27.08.2018].

**Bundesministerium für Inneres** (2015): Asylstatistik. Wien. Online im Internet: [http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl\\_Jahresstatistik\\_2015.pdf](http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl_Jahresstatistik_2015.pdf) [Zugriff am 05.02.2018].

**Buschek-Chauvel**, Tamara (2015): Die Gestaltung der Asyl- und Migrationspolitik in Österreich. Internationale Organisation für Migration. Hrsg.: Internationale Organisation für Migration (IOM). Online im Internet: [https://www.emn.at/wp-content/uploads/2017/01/Organisationsstudie\\_AT-EMN-NCP\\_2016.pdf](https://www.emn.at/wp-content/uploads/2017/01/Organisationsstudie_AT-EMN-NCP_2016.pdf) [Zugriff am 26.07.2018].

**Die Presse** (2018): Deutschförderklassen kommen ab Herbst. 22.01.2018. Die Presse. Online im Internet:

<https://diepresse.com/home/bildung/schule/5358046/Deutschfoerderklassen-kommen-ab-Herbst> [Zugriff am 01.09.2018].

**Expertenrat für Integration** (2016): Integrationsbericht. Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich – Wo stehen wir heute? Zwischenbilanz des Expertenrats zum 50-Punkte-Plan. Wien: Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres.

**Fereidooni**, Karim (2012): Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen – Benachteiligung aus (bildungs-)politischen Ursachen? In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik. Heft 3/2012. S. 363-371. Online im Internet: [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/fereidooni\\_aus\\_gwp3\\_2012.pdf](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/fereidooni_aus_gwp3_2012.pdf) [Zugriff am 06.02.2018].

**Flick**, Uwe (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

**Fronek**, Heinz (2009): Bildung und Integration von jungen Asylsuchenden in Österreich. In: Krappmann, Lothar/Lob-Hüdepohl, Andreas/Bohmeyer, Axel/Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 203-209.

**Fronek**, Heinz/Rothkappel, Marie/Asylkoordination Österreich (2013): Umsetzung grundlegender Standards für Obsorgeberechtigte von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Länderbericht Österreich. Defence for Children-ECPAT. The Netherlands. Online im Internet: [www.asyl.at/adincludes/dld.php?datei=178.03.ma.obsorgestandards.pdf](http://www.asyl.at/adincludes/dld.php?datei=178.03.ma.obsorgestandards.pdf) [Zugriff am 14.04.2017].

**Fürstenau**, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & Springer Fachmedien. S. 25-50.

**Gahleitner**, Silke Brigitta (2013): Traumapädagogische Konzepte in der Kinder- und Jugendhilfe: Weshalb? – Wie? – Wozu?. In: Lang, Birgit/Schirmer, Claudia/Lang, Thomas/Andreae de Hair, Ingeborg/Wahle, Thomas/Bausum, Jacob/Weiß, Wilma/Schmid, Marc (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim & Basel: Beltz Juventa. S. 45-55. Online im Internet:

<https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-2867-6.pdf> [Zugriff am 27.02.2018].

**Girke, Julia** (2017): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der stationären Jugendhilfe. In: sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit. 9-10.2017. S. 54-62.

**Glawischnig, Katharina** (2015): Krise ohne Ende. In: asyl aktuell. Ausgabe 4/2015. S. 22-27. Online im Internet: <http://www.asyl.at/de/themen/umf/literaturzuumf/> [Zugriff am 05.04.2017].

**Glawischnig, Katharina** (2016): Erhöhter Betreuungsbedarf bei UMF. In: asyl aktuell. Ausgabe 3/2016. S. 28-31. Online im Internet: [www.asyl.at/adincludes/dld.php?datei=44.03.ma,asyl\\_kern\\_03\\_2016\\_c\\_k.pdf](http://www.asyl.at/adincludes/dld.php?datei=44.03.ma,asyl_kern_03_2016_c_k.pdf). [Zugriff am 05.04.2017].

**Gogolin, Ingrid & Lange, Imke** (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & Springer Fachmedien. S. 107-127.

**Grafe, Stephanie** (2013): Identitäten im Übergang. Perspektiven und Bewältigungsformen jugendlicher Flüchtlinge in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Berlin: Lit Verlag.

**Gravelmann, Reinhold** (2016): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe. Orientierung für die praktische Arbeit. München: Ernst-Reinhardt Verlag.

**Grötschnig-Einspieler, Mira** (o.J.): Verfahren zur Einschätzung der Sprachkompetenz in der Zweitsprache Deutsch für HS und NMS. SPZ Klagenfurt. Online im Internet: <https://www.daz-kärnten.at/downloads/sprachstandsfeststellung/sekundarstufe/> [Zugriff am 19.02.2018].

**Hochgerner, Josef** (2011): Migration ist Mobilität in der Weltgesellschaft. In: Dvořák, Johann/Mückler, Hermann (Hrsg.): Staat. Globalisierung. Migration. Wien: Facultas. S. 161-174.

**Hochwarter, Christoph/Zeglovits, Eva** (2016): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Österreich. Forschungsbericht im Auftrag der Österreichischen Bundesjugendvertretung. Wien: IFES.

**Hofmann**, Robin (2017): Flucht, Migration und die neue europäische Sicherheitsarchitektur. Herausforderungen für die EU-Kriminalpolitik. Wiesbaden: Springer.

**Hussein**, Sabina (2011): Literalität und Alphabetisierung. Nationale und internationale Forschungs- und Praxisansätze. In: texte.online. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Leibniz. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/doks/2011-alphabetisierung-01.pdf> [Zugriff am 07.02.2018].

**Jäggi**, Christian J. (2016): Migration und Flucht. Wirtschaftliche Aspekte – regionale Hot Spots – Dynamiken – Lösungsansätze. Wiesbaden: Springer.

**Kinder- und Jugendanwaltschaft Kärnten** (o.J.): Patenprojekt für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Online im Internet: [http://www.kija.ktn.gv.at/274359\\_DE-Projekte\\_Veranstaltungen-Patenprojekt\\_fuer\\_unbegleitete\\_minderjaehrige\\_Fluechtlinge](http://www.kija.ktn.gv.at/274359_DE-Projekte_Veranstaltungen-Patenprojekt_fuer_unbegleitete_minderjaehrige_Fluechtlinge). [Zugriff am 16.02.2018].

**Koppenberg**, Saskia (2014): Unbegleitete Minderjährige in Österreich – Rechtsrahmen, Praxis und Statistiken. Wien: Internationale Organisation für Migration.

**Kristen**, Ursi (2000): Unterstützte Kommunikation in der Praxis. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Nr. 4/5/2000. S. 1-11. Online im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh4-5-00-praxis.html#idp4321072> [Zugriff am 26.03.2018].

**Krüger-Potratz**, Marianne (2011): Mehrsprachigkeit als Konfliktfelder in der Schulgeschichte. In: Fürstenau & Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & Springer Fachmedien. S. 51-68.

**Mayrhofer**, Monika (2015): Minderjährige Asylsuchende und Flüchtlinge: das Recht auf Bildung in Österreich. Hürden, Versäumnisse und Barrieren bei der Umsetzung von internationalen Menschenrechtsstandards und EU-Rechtsnormen. ÖGfE Policy Brief 28'2015. Wien: Österreichische Gesellschaft für Europapolitik.

**Nuscheler**, Franz (2004): Internationale Migration. Flucht und Asyl. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Simons, Michael & Herpertz-Dahlmann, Beate** (2008): Traumata und Traumafolgestörungen bei Kindern und Jugendlichen – eine kritische Übersicht zu Klassifikation und diagnostischen Kriterien. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie. 36 (3). Bern. S. 151-161. Online im Internet: [https://www.researchgate.net/profile/Michael\\_Simons3/publication/5229447\\_Trauma\\_and\\_traumatic\\_disorders\\_in\\_children\\_and\\_adolescents/links/55fbf95708aeba1d9f3a2051.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Michael_Simons3/publication/5229447_Trauma_and_traumatic_disorders_in_children_and_adolescents/links/55fbf95708aeba1d9f3a2051.pdf) [26.02.2018].

**Stauf, Eva** (2012): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe. Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven in Rheinland-Pfalz. Norderstedt: Books on Demand.

**Strübing, Jörg** (2013): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende. München: Oldenburg.

**Szigetvari, András** (2018): Regierung fixiert Ende der Lehre für Asylwerber. 26. August 2018. Der Standard. Online im Internet: <https://derstandard.at/2000086070416/FPOe-will-Zugang-zur-Lehre-fuer-Asylwerbern-wieder-verbieten> [Zugriff am 01.09.2018].

**Treber, Monika** (2009): Die Ressource Bildung in der Sozialen Arbeit mit jungen Flüchtlingen. In: Krappmann, Lothar/Lob-Hüdepohl, Andreas/Bohmeyer, Axel/Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 71-80.

**Weeber, Vera Maria/Gögercin, Süleyman** (2014): Traumatisierte minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe. Ein interkulturell- und ressourcenorientiertes Handlungsmodell. Herbholzheim: Centaurus.

**Zöhner, Dagmar** (2016): Rundschreiben Nr. 10/2016. Richtlinien für die Arbeit der DAZ-LehrerInnen. Landesschulrat Kärnten. Online im Internet: <https://www.daz-kaernten.at/allgemeines/richtlinien-rundschreiben-lsr/> [Zugriff am: 19.02.2018].