

Inhalt

Teil I: Theoretische Darstellung

| | | |
|------------|--|----|
| 1. | Einleitung: Zwangsmigration, Trauma und Pädagogik | 13 |
| 1.1 | Zwangsmigration als traumatischer Prozess. Erste Annäherungen | 13 |
| 1.2 | Die Notwendigkeit der pädagogischen Perspektiverweiterung | 15 |
| 1.3 | Zur vorliegenden Arbeit | 17 |
| 2. | Theoretische Grundlagen: Migration und Trauma | 19 |
| 2.1 | Migration | 19 |
| 2.1.1 | Formen und aufenthaltsrechtliche Aspekte | 19 |
| 2.1.2 | Psychologische Aspekte der Migration | 22 |
| 2.1.2.1 | Freiwilligkeit versus Zwang – Trauerarbeit versus Entwurzelung | 22 |
| 2.1.2.2 | Identitätsarbeit | 24 |
| 2.1.3 | Soziologische Aspekte der Migration | 26 |
| 2.1.3.1 | Migration in der sozialen Theorie des Selbst | 26 |
| 2.1.3.2 | Migration und der Dualismus aus »Freunden« und »Feinden« | 28 |
| 2.2 | Trauma | 30 |

| | | |
|------------|---|----|
| 2.2.1 | Der psychiatrische Zugang | 30 |
| 2.2.2 | Der psychoanalytische Zugang | 33 |
| 2.2.2.1 | Bedingungen und psychische Reaktionsformen | 33 |
| 2.2.2.2 | Die Varietät des Traumabegriffs in der Psychoanalyse | 35 |
| 2.2.3 | Sequenzielle Traumatisierung | 41 |
| 2.2.3.1 | Der Ursprung: Drei Sequenzen der Verfolgung jüdischer Kinder | 41 |
| 2.2.3.2 | Die Erweiterung: Sechs Sequenzen und variabler Anwendungsbereich | 43 |
| 3. | Zwangsmigration und Sequenzielle Traumatisierung in der Adoleszenz | 49 |
| 3.1 | Einführende Aspekte | 49 |
| 3.2 | Der Beginn traumatischen Erlebens: Gewalt, Krieg und Flucht | 52 |
| 3.3 | Ein Neuanfang in Unsicherheit? Zum traumatischen Potenzial des Aufenthaltsrechts | 56 |
| 3.4 | Massive Beeinträchtigungen in allen Sequenzen: Zur familiären Situation | 59 |
| 3.4.1 | Trennung und Verlust von primären Bezugspersonen | 60 |
| 3.4.2 | Interaktionsstörung und Rollendiffusion | 64 |
| 3.4.3 | Transgenerationale Aspekte von Traumatisierung bei Zwangsmigration | 68 |
| 3.4.4 | Allein mit den Belastungen: minderjährige, unbegleitete Flüchtlinge | 71 |
| 3.5 | Schulische Situation zwangsmigrierter Kinder und Jugendlicher | 74 |
| 3.5.1 | Politische Rahmenbedingungen | 74 |
| 3.5.2 | Zwangsmigration und Störung – institutions- und individuumszentrierte Erklärungsmuster | 75 |
| 3.5.3 | Zwangsmigration und Lernen | 77 |
| 3.5.4 | Zwangsmigration, Erleben und Verhalten | 81 |

| | |
|---|-----|
| Teil II: Qualitative Untersuchung | |
| 4. Das Forschungsdesign: ein tiefenhermeneutisch-qualitativer Zugang | 87 |
| 4.1 Lebensgeschichtliche Konflikte als Thema der Forschung | 87 |
| 4.2 Das Szenische Verstehen | 89 |
| 4.2.1 Szenisches Verstehen als ganzheitliches Verstehen | 89 |
| 4.2.2 Der klassisch-therapeutische Zugang: das Primat der Gegenübertragung | 91 |
| 4.2.3 Der pädagogische Zugang: die Interaktion dreier Informationsebenen | 92 |
| 4.3 Das themenzentrierte Interview | 94 |
| 4.3.1 Auswahl des Untersuchungsinstruments | 95 |
| 4.3.2 Der Prozess der Erhebung | 96 |
| 4.3.3 Fragestellungen | 98 |
| 4.3.4 Der Prozess der Auswertung | 100 |
| 4.3.5 Gütekriterien | 102 |
| 4.4 Grundgesamtheit und Auswahl | 104 |
| 4.4.1 Zur Definition der Grundgesamtheit | 104 |
| 4.4.2 Zusammensetzung der Gruppe und Auswahlprozess | 105 |
| 4.5 Spezifische Merkmale der untersuchten Gruppe | 107 |
| 4.5.1 Ursprungsländer | 107 |
| 4.5.2 Psychosoziale Situation der Auswahl im Vergleich zur Grundgesamtheit | 107 |
| 5. Einzelfalldarstellungen | 109 |
| 5.1 Ceylan | 110 |
| 5.1.1 Biografischer Abriss | 110 |

| | | |
|--------------|---|-----|
| 5.1.2 | Zum Interview | 111 |
| 5.1.3 | Zentrale Bereiche subjektiven Erlebens | 112 |
| 5.1.3.1 | Duldung: Angst, Wut und Scham | 112 |
| 5.1.3.2 | Die traumatisierte familiäre Interaktion | 117 |
| 5.1.3.3 | Schule: Leistung, Autonomie und Verlassenheit | 120 |
| 5.1.4 | Abschließende Überlegungen | 124 |
| 5.2 | Farid | 125 |
| 5.2.1 | Biografischer Abriss | 125 |
| 5.2.2 | Zum Interview | 126 |
| 5.2.3 | Zentrale Bereiche subjektiven Erlebens | 128 |
| 5.2.3.1 | Die notwendige Abwehr gegenüber traumatischen Fluchterfahrungen | 128 |
| 5.2.3.2 | Bedrohliche primäre Objekte und aktuelle Fremdheit | 130 |
| 5.2.3.3 | Abhängigkeit und Ohnmacht. Die nicht vorhandene Zukunft | 132 |
| 5.2.3.4 | (Gewollte) Beziehungslosigkeit und die Verhinderung größerer Lernerfolge in der Schule | 136 |
| 5.2.4 | Abschließende Überlegungen | 139 |
| 5.3 | Ibrahim | 140 |
| 5.3.1 | Biografischer Abriss | 140 |
| 5.3.2 | Zum Interview | 140 |
| 5.3.3 | Zentrale Bereiche subjektiven Erlebens | 142 |
| 5.3.3.1 | Die reale oder fantasierte Fluchtgeschichte | 142 |
| 5.3.3.2 | Die Bedeutung des Hasses und der Gewalt | 147 |
| 5.3.3.3 | Schulbildung und die Rolle des haltenden Lehrers | 150 |
| 5.3.3.4 | Der übergroße Wunsch nach Assimilation und die Fremdheit | 154 |
| 5.3.4 | Abschließende Überlegungen | 158 |
| 5.4 | Julia | 159 |
| 5.4.1 | Biografischer Abriss | 159 |
| 5.4.2 | Zum Interview | 160 |
| 5.4.3 | Zentrale Bereiche subjektiven Erlebens | 161 |
| 5.4.3.1 | Die positive Ausstrahlung als Resilienzfaktor und Sicherung des Überlebens | 161 |

| | | |
|------------|--|-----|
| 5.4.3.2 | Der Mangel an selbstverständlicher, »unverdienter« Liebe und der Verlust der Eltern | 163 |
| 5.4.3.3 | Die Gefährdung des Ichs in Zusammenhang mit der drohenden Abschiebung | 167 |
| 5.4.3.4 | Schule: Stützung und Abgrenzung | 169 |
| 5.4.4 | Abschließende Überlegungen | 171 |
| 5.5 | Linh | 171 |
| 5.5.1 | Biografischer Abriss | 171 |
| 5.5.2 | Zum Interview | 172 |
| 5.5.3 | Zentrale Bereiche subjektiven Erlebens | 173 |
| 5.5.3.1 | »Es kann jederzeit vorbei sein« | 173 |
| 5.5.3.2 | Abhängigkeit und gefährliche Fantasie | 176 |
| 5.5.3.3 | Die Suche nach dem (symbolischen) Vater und die Rolle der Lehrer | 177 |
| 5.5.3.4 | Verlassensein, Spaltungen und Projektionen: Bruder und Mitschüler | 181 |
| 5.5.4 | Abschließende Überlegungen | 184 |
| 5.6 | Walid | 185 |
| 5.6.1 | Biografischer Abriss | 185 |
| 5.6.2 | Zum Interview | 186 |
| 5.6.3 | Zentrale Bereiche subjektiven Erlebens | 187 |
| 5.6.3.1 | Der familiäre Leistungsdruck, die regressive Beziehung und das Scheitern | 187 |
| 5.6.3.2 | Der verschlossene Zugang zur inneren Welt und die Schonung der Eltern | 192 |
| 5.6.3.3 | Schule: Übernahme familiärer Erwartungen und oberflächliche Beziehungen | 195 |
| 5.6.4 | Abschließende Überlegungen | 199 |
| 6. | Zwölf subjektive Realitäten mit wesentlichen Gemeinsamkeiten | 203 |
| 6.1 | Individuelles Fallverstehen und intersubjektive Bedeutsamkeiten | 203 |
| 6.2 | Der (schulische) Leistungsgedanke vor dem Hintergrund der Fluchtgeschichte | 204 |

| | | |
|---|--|-----|
| 6.2.1 | Leistung und aktuelle Lebensrealität | 205 |
| 6.2.2 | Leistung und (familiäre) Vergangenheit | 207 |
| 6.3 | »Was ich erlebt habe, kann sowieso niemand verstehen«. Von der subjektiven Fremdheit in relevanten Beziehungen | 210 |
| 6.4 | Fehlende Zukunftsperspektiven | 217 |
| 6.5 | Die ambivalenten Bindungen zu den Eltern | 219 |
| Teil III: Pädagogische Konsequenzen und Ausblick | | |
| 7. | Pädagogische Arbeit mit zwangsmigrierten, traumatisierten Jugendlichen | 227 |
| 7.1 | Zur Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels | 227 |
| 7.2 | Pädagogisches Verstehen und Handeln vor dem Hintergrund sequenzieller Traumatisierung | 231 |
| 7.2.1 | Lebensgeschichtliches Verstehen in der Schule | 231 |
| 7.2.2 | Beziehungsarbeit und Fördernder Dialog mit (zwangs-)migrierten Jugendlichen | 234 |
| 7.2.2.1 | Beziehung als traumapädagogische Herausforderung | 234 |
| 7.2.2.2 | Halten und Zumuten bei Zwangsmigration und Traumatisierung | 237 |
| 7.3 | Zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern sowie zur Institutionsentwicklung | 240 |
| 7.3.1 | Pädagogische und fachliche Kompetenz | 241 |
| 7.3.2 | Reflexion und Supervision | 244 |
| 8. | Zusammenfassung und Ausblick | 247 |
| 9. | Literaturverzeichnis | 251 |



TEIL I:

Theoretische Darstellung

1. Einleitung: Zwangsmigration, Trauma und Pädagogik

1.1 Zwangsmigration als traumatischer Prozess. Erste Annäherungen

»Wir sind auch gegangen, weil, mein Vater wurde von vielen verfolgt und so alles, weil er Kurde war. Er war, er war einer der einzigen in der Stadt. Meinte, »Kurde« darf man nicht sagen und so alles, wird man ermordet. Da haben die Regierung auch von mein Vater, also mein Opa, von mein Vater den Vater, ermordet. Wegen alles so ne Sachen und alles, dann mussten wir fliehen, wir hatten keine Wahl« (Ibrahim, 16 Jahre – I 3, S. 14, Z. 9–13).

»Da war richtig viel Schnee, also bis zu mein Brustkorb. Dann hat mein Vater, ich konnt ja nicht laufen, sonst wär ich da erstickt drinne, mein Vater hat mich so oben gepackt auf die Schulter, meine Schwester war n bisschen größer, die konnte noch laufen, meine Mutter war eigentlich krank der Zeit. Sie, ähm, wir sind weiter gelaufen im Dunkeln im Wald, wir müssen da bleiben, wir hatten kein Essen, nix, danach hab ich Schnee gegessen. Es war dunkel, ich glaube, ich hab sogar Dreck gegessen. [...]

Danach sind wir dann, wie hieß das, Königs Wusterhausen von der Zollbeamten erwischt worden, dann mussten wir erstmal ins Gefängnis gehen. Danach, hm, Gefängnis, da mussten wir voll lange da warten, das war so groß wie ne Turnhalle, so richtig groß. Da war eine Matratze, in der Ecke, ich, meine Mutter, meine Schwester waren da. Mein Vater war irgendwo im Gefängnis und so alles. Mussten wir warten, an diesen Moment kann ich mich gar nicht mehr erinnern, danach sind wir irgendwie Asylantenheim gewesen. Weiß nicht mehr, was danach passiert ist in der Mitte« (ebd. – I 3, S. 12, Z. 17–S. 13, Z. 6).

»Jeder hat sein Päckchen zu tragen« lautet ein viel gebrauchtes Sprichwort. Jugendliche mit Zwangsmigrationshintergrund wie Ibrahim schultern ein besonders großes Paket. Die von ihm beschriebenen Aspekte prägen, in unterschiedlicher Art und variabler Bedeutung, alle Zwangsmigrationen: Erstens ein unfreiwilliges Verlassen der Heimat, dessen Ursachen politische oder ethnische Verfolgung oder extreme Armut sein können. Zweitens eine fast immer illegalisierte und häufig gefährliche Migration im engeren Sinne, die nicht selten durch Situationen extremster Abhängigkeit, zum Beispiel von Schleppergruppen oder Grenzsoldaten, geprägt ist. Drittens eine ungesicherte Aufenthaltssituation im Aufnahmeland, die eine kürzere oder längere Lebensphase umfassen kann (Goldstein 2007; Pro Asyl 2006, 2007).

Das Gewicht des geschulterten Pakets, also die innerpsychische Belastung, lässt sich demnach fast nie aufgrund der Schwere einer Einzelerfahrung bemessen. Stattdessen können die seelischen Beeinträchtigungen nur vor dem Hintergrund der verschiedenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen nachvollzogen werden.

Die Belastungen aus den skizzierten drei Hauptsequenzen von Zwangsmigrationen korrespondieren bei vielen Betroffenen mit Störungen im Erleben und Verhalten. Hierbei kann individuelles, inneres Erleben jedoch keinesfalls linear-kausal aus dem äußeren Geschehen abgeleitet werden. Beide Aspekte, äußere und innere Welt, stehen jedoch grundsätzlich in einem Zusammenhang. Da Menschen mit Zwangsmigrationshintergrund häufig soziale Extremerfahrungen machen und das innerpsychische Erleben davon vielfach massiv beeinträchtigt ist, bildet *Trauma* eine sinnvolle Kategorie zur adäquaten Beschreibung dieses Zusammenhangs.

Ein Trauma im Kontext einer Zwangsmigration ist demnach eine schwerwiegende seelische Verletzung, die ihr Bedingungsfeld in verschiedenen, miteinander interagierenden Belastungssequenzen hat. Welche Bedeutung die lebensgeschichtlichen Erfahrungen dabei für Ibrahim und die vielen anderen zwangsmigrierten Menschen haben, lässt sich, so viel kann angenommen werden, nur aus einem am Individuum orientierten Verstehen herleiten. Teil des Traumas ist fast immer auch die gestörte familiäre Interaktionssituation, die von den Jugendlichen als hochgradig belastend erlebt wird. Der Verlust der Heimat, existenzielle Ängste bei Erwachsenen und Kindern und die fast immer auch aktuell gänzlich unsichere Lebenssituation führen dazu, dass viele der Eltern ihren Kindern nicht in adäquater Weise Halt bieten

können. Minderjährige, unbegleitete Flüchtlinge reisen ohne primäre Bezugspersonen ein und müssen die vielfältigen Anforderungen gänzlich allein bewältigen (Podlech 2005; Riedelsheimer/Wiesinger 2004).

Die zwangsmigrierten Kinder und Jugendlichen, die, wie Ibrahim, mit ihren Familien oder als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge nach Deutschland gelangen, bilden eine auch zahlenmäßig bedeutsame Gruppe. Zu den etwa 24.000 Menschen, die sich während des Asylverfahrens in Deutschland befinden (BMI 2010), kommen 200.000 Menschen, die mit einer sogenannten Duldung leben (Pro Asyl 2010). Trotz unsicherer statistischer Ausgangslage kann davon ausgegangen werden, dass annähernd die Hälfte der Asylsuchenden und geduldeten Flüchtlinge unter 18 Jahren als ist (UNO-Flüchtlingshilfe 2010). Weit gewichtiger als der quantitative Aspekt ist aber die ganz spezifische psychosoziale Situation dieser Gruppe, die eine Auseinandersetzung mit ihrem Erleben und Verhalten hoch notwendig macht.

Bei einigen der Jugendlichen, hierzu gehört Ibrahim, zeigen sich die Belastungen symptomatisch in einem hohen Maß an Aggressivität. Andere Betroffene verschließen sich mit ihrer Erfahrungswelt und leben zurückgezogen (Podlech 2005). Beide Verhaltensweisen sind damit mögliche, äußerlich sichtbare Ausdrücke von Traumatisierungen, die im Kontext von Zwangsmigrationen entstanden sein können. Solcherlei Symptomatiken zeigen sich nicht zuletzt in der Schule. Dort lösen sie vielfach Hilf- und Ratlosigkeit bei pädagogischen Professionellen aus (Kraushofer 2004, S. 177). Die Verhaltensweisen der Jugendlichen werden jedoch entweder, wie in der traditionellen Sonderpädagogik, primär als entkontextualisierte individuelle Probleme dargestellt (vgl. Myschker 2002) oder einseitig und unter Missachtung der aktuellen und internalisierten Interaktionssituationen als Aspekt »institutioneller Diskriminierung« gedeutet (Gomolla/Radtke 2002). Deswegen können sie bislang kaum als lebensgeschichtlich und aktualgenetisch verankerte Erlebens- und Verhaltensmodi pädagogisch behandelt werden.

1.2 Die Notwendigkeit der pädagogischen Perspektiverweiterung

Traumaforschung und die Entwicklung angepasster Verstehens- und Handlungskonzeptionen finden bislang vor allem aus therapeutischer

Perspektive statt, dabei primär mit psychoanalytischem oder psychiatrischem Hintergrund. Hierzu gibt es auch eine große Anzahl an aktuellen Veröffentlichungen (unter anderem: Bohleber 2000, 2007; Diepold 1998; Grubrich-Simitis 2007; Grünberg 2007; Macksoud 1993). Dabei sind auch Kinder und Jugendliche mit Zwangsmigrationshintergrund verstärkt als vulnerable Gruppe hinsichtlich realer Traumatisierungen erkannt und in theoretische Überlegungen und praktische Konzeptualisierungen integriert worden (P. Bründl 1998; Misek-Schneider 2005; Stiftung für Kinder 1995).

Die pädagogische Forschung und Praxis steht hingegen am Beginn einer dringend notwendigen Perspektiverweiterung. Dies gilt in zweierlei Hinsicht: Zum einen werden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, dies gilt nicht zuletzt für die quantitative Bildungsforschung, allzu oft pauschalisierend und nicht selten kulturalisierend zusammengefasst (Akashe-Böhme 2000; Nill 2006). Die spezifische Erfahrungs- und Erlebenswelt von Kindern und Jugendlichen mit Zwangsmigrationshintergrund und die Auswirkungen auf ihre schulische Situation sind bislang nur in geringem Maße aufgearbeitet worden (eine Ausnahme bildet: Büttner et al. (Hg.) 2004). Zum anderen öffnet sich die Pädagogik nur behutsam dem Umgang mit Traumatisierungen. Erste Veröffentlichungen liegen zwar vor (Bausum et al. (Hg.) 2009; Fuchs 2009, Weiß 2005), gerade für den schulischen Bereich bestehen jedoch erhebliche Desiderate.

Aus den genannten Gründen sind Jugendliche mit Zwangsmigrationshintergrund und traumatischen Erfahrungen bislang kaum in den Fokus pädagogischer Forschung und Praxis gelangt.

Es besteht demnach einerseits ein Mangel bezüglich eines geeigneten, im pädagogischen Feld nutzbaren Verstehenszugangs zu subjektiven Realitäten zwangsmigrierter Lernender, andererseits fehlen pädagogische Konzeptionen zur angepassten Förderung dieser Gruppe. Solcherlei Konzeptionen müssen stets den Blick auf das Individuum richten. Nur ein solcher erlaubt den Einbezug lebensgeschichtlicher Traumata in pädagogisches Handeln (Ahrbeck 2006; v. Freyberg/Wolff 2005, 2006). Es kann jedoch ein Handlungs- und Interventionsmodell für die Gruppe zwangsmigrierter Jugendlicher entwickelt werden, sofern es als Rahmenkonzeption in der pädagogischen Praxis stets neu und individualisiert adaptiert wird.

Solche Art von Forschung zielt auf eine Verbindung aus drei bisher

weitgehend voneinander separierten Forschungsbereichen: der Psychotraumatologie, der Migrationsforschung sowie der Pädagogik.

1.3 Zur vorliegenden Arbeit

Ausgehend von den in Kapitel 1.2 genannten Überlegungen stellt die vorliegende Arbeit die pädagogischen Fragestellungen im Kontext von Zwangsmigrationen und traumatischen Lebenserfahrungen in den Fokus. Dies gilt, obwohl sowohl theoretisch als auch in den Falldarstellungen vielerlei Lebens- und Erlebensbereiche dargestellt werden, die nicht unmittelbar mit der Schule in Verbindung stehen. All diese lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Jugendlichen reinszenieren sich jedoch maßgeblich in der schulischen Situation. Eine pädagogische Perspektive muss deshalb stets eine ganzheitliche sein. Das heißt, die wesentlichen Wirkfaktoren, die subjektive Realitäten vor, während und nach der Zwangsmigration prägen, müssen in den Blick genommen werden. Wo nötig, muss eine pädagogische Perspektive politisch parteilich im Sinne der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen sein. Dies geschieht in diesem Buch an verschiedenen Stellen, maßgeblich in der Analyse der Auswirkungen des Aufenthaltsrechts.

In *Kapitel zwei* werden die beiden zentralen Termini genauer bestimmt. Die wesentlichen Kennzeichen der Migration werden dabei sowohl aus psychologischer als auch aus soziologischer Perspektive analysiert. Darauf folgt die Vorstellung verschiedener Traumadefinitionen, abschließend wird die für die vorliegende Arbeit grundlegende Konzeption der *Sequenziellen Traumatisierung* (Keilson 1979; Becker 2006) ausführlich diskutiert.

Kapitel drei dient der Entwicklung eines auf zwangsmigrierte Jugendliche fokussierenden Modells *Sequenzieller Traumatisierung*, mit dessen Hilfe das (Belastungs-)Erleben dieser Gruppe besser verstanden werden kann. Dabei werden sowohl Vorerfahrungen mit Gewalt, Krieg und Flucht als auch aktuell dominierende psychosoziale Geschehnisse in den Blick genommen. Breiten Raum nimmt die Analyse der spezifischen familiären Interaktion in zwangsmigrierten Familien ein, die, so muss sinnhaft angenommen werden, wesentlich das (schulische) Erleben der Jugendlichen prägt. Das hier entwickelte Modell versteht sich als psy-

choanalytisch fundiert; spezifisch ist die Annahme eines untrennbaren, wenn auch nicht linear-kausalen Zusammenhangs äußerer und innerer Realität.

In *Kapitel vier* wird das Forschungsdesign der darauf folgenden qualitativen Studie vorgestellt und ausführlich begründet. Im Mittelpunkt steht dabei stets die Frage, welche Methodik angesichts der traumatischen Erfahrungswelt vieler der Jugendlichen dem Erkenntnisinteresse der Untersuchung angemessen ist und ethisch vertretbare, gleichsam pädagogisch hilfreiche Forschungsarbeit zulässt.

Kapitel fünf ist in Gänze den Einzelfalldarstellungen gewidmet. Die sich aus dem *Szenischen Verstehen* (Lorenzer 1973; Petrik 1992) ergebenden »Zentralen Bereiche subjektiven Erlebens« werden analysiert, miteinander in Verbindung gesetzt und auf ihre schulischen Auswirkungen hin hinterfragt.

Dem Primat der Einzelfalldarstellung (Datler 1995) folgend, können aus den vorgestellten Lebensgeschichten keine allgemeingültigen Rückschlüsse gezogen werden. Dennoch gibt es einige wesentliche Gemeinsamkeiten, die Annahmen über typisches Erleben Jugendlicher im Kontext von Zwangsmigration zulassen. Eine solche horizontale Analyse wird in *Kapitel sechs* vorgenommen.

Den Abschluss bilden pädagogische Überlegungen (*Kapitel sieben*). Aus der zugrunde liegenden qualitativen Untersuchung lassen sich sinnhaft pädagogische Konsequenzen ableiten. Diese können und dürfen jedoch nicht einer Handlungsanleitung entsprechen, sondern verstehen sich als Rahmenkonzeption für die individuelle Förderung zwangsmigrierter Jugendlicher.