

Christine Bär
Migration im Jugendalter

Forschung Psychosozial

Christine Bär

Migration im Jugendalter

**Psychosoziale Herausforderungen zwischen
Trennung, Trauma und Bildungsaufstieg
im deutschen Schulsystem**

Psychosozial-Verlag

Zugl. Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Philipps-Universität Marburg, 2016
Betreuerin und Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Elisabeth Rohr
Zweitgutachterin: Frau Prof. Dr. Heike Schnoor

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

Originalausgabe
© 2016 Psychosozial-Verlag
Walltorstr. 10, D-35390 Gießen
Fon: 06 41 - 96 99 78 - 18; Fax: 06 41 - 96 99 78 - 19
E-Mail: info@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form
(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung
des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet,
vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Paul Klee, »Der Schmied«, 1922
Umschlaggestaltung und Innenlayout nach Entwürfen
von Hanspeter Ludwig, Wetzlar
www.imaginary-world.de

Satz: metiTEC-Software, me-ti GmbH, Berlin
ISBN 978-3-8379-2635-4

Inhalt

	Danksagung	11
	Vorwort	13
1.	Einleitung	19
1.1	Forschungslage	19
1.2	Die Heterogenität der Untersuchungsgruppe: Versuch einer Beschreibung	23
1.3	Fragestellung	27
1.4	Zum Aufbau der Arbeit	28
2.	Soziologische Erklärungsmodelle zu globalen Migrationsbewegungen	31
2.1	Begriffsannäherung und Entkräftung einiger Migrationsmythen	31
2.2	Kurzdarstellung des Push-Pull-Modells	36
2.3	Erweiterung des Push-Pull-Modells	39
2.4	Das Konzept der Transmigration und die Entstehung transnationaler Familien	40

3.	›Nachgeholte‹ Jugendliche im Kontext von Arbeitsmigration und ›verschickte‹ Jugendliche als ›Parachute Kids‹	45
3.1	Geschichtliche Entwicklung der Arbeitsmigration und des Familiennachzugs in der BRD	45
3.2	Die fehlende Anerkennung von migrationsbedingten Trennungserfahrungen in der bundesdeutschen Migrationsforschung und Sozialarbeit	48
3.3	Aktuelle Arbeitsmigration und die (Un-)Möglichkeit der Familienzusammenführung	50
3.4	Psychosoziale Situation von ›nachgeholten‹ Kindern neuerer ArbeitsmigrantInnen	53
3.5	›Parachute Kids‹ oder die Umkehrung der Migration als Aufstiegsauftrag: Das ›Verschicken‹ der Kinder als Möglichkeit des familiären Aufstiegs	57
4.	Lebens- und Aufenthaltsbedingungen von Flüchtlingskindern und -jugendlichen	63
4.1	Exkurs: Veränderte Fluchtursachen, neuere Fluchtbewegungen und verschärftes Asylrecht	64
4.2	Flucht- und Aufenthaltsbedingungen von neu zugewanderten Flüchtlingskindern und -jugendlichen	70
4.2.1	Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge	72
4.2.2	Lebenssituation und aufenthaltsrechtliche Lage von mit Teilen der Familie geflüchteten Kindern und Jugendlichen	75
	Zwischenbetrachtung zum vorangegangenen soziologisch-politikwissenschaftlich begründeten Teil (Kap. 2–4)	79

5.	Psychoanalytische Perspektiven auf Trennungs- und Verlusterfahrungen sowie Verarbeitungsprozesse in der Migration	83
5.1	Migration als innerpsychische Krise: der kulturelle Schock der Anfangszeit	84
5.2	Entwicklungspsychologische Implikationen von Trennungs- und Verlusterfahrungen in der frühen Kindheit	87
5.3	Die prä migratorische Persönlichkeit	94
5.4	Die Reaktionen der aufnehmenden Umwelt	98
5.5	Die Reaktionen der Zurückbleibenden	103
5.6	Migration als Trauma	107
5.7	Die Bedeutung der gesellschaftlichen Anerkennung des Traumas für die Verarbeitungsmöglichkeiten	109
5.8	Die Notwendigkeit des Trauerprozesses	114
5.8.1	Bedeutung und Inhalt des Trauerprozesses	115
5.8.2	Verschiedene Formen und Wege des Trauerprozesses	117
6.	Möglichkeiten der Identitätsentwicklung immigrierter Jugendlicher	121
6.1	Einleitung und Annäherung an die Begriffe »Adoleszenz« und »Identität«	121
6.2	Die Bedeutung von Adoleszenz und Identität in kollektivistisch geprägten Gesellschaften	124
6.3	Die Bedeutung von Adoleszenz und Identitätsentwicklung in individualisierten, westlichen Industriegesellschaften	127
6.4	Hybride, polyvalente Identitätsentwicklung in der Adoleszenz unter Migrationsbedingungen	132
6.5	Zwischenbetrachtung und Implikationen für die Schule	136
6.6	Männliche Identitätsentwicklung unter Migrationsbedingungen	139
6.7	Weibliche Identitätsentwicklung unter Migrationsbedingungen	142
6.8	Zwischenfazit	145

7.	Schulische Eingliederungsmaßnahmen für neu zugewanderte Jugendliche	149
7.1	Schulische Maßnahmen für nachgeholte Kinder und Jugendliche von ArbeitsmigrantInnen in der Einwanderungsgeschichte der BRD	149
7.2	Die besondere schulische Situation von Flüchtlingsjugendlichen	153
7.3	Aktuelle Eingliederungsmaßnahmen für neu zugewanderte Jugendliche	157
7.4	Eingliederungsmaßnahmen für neu zugewanderte SchülerInnen im Bundesland Hessen	160
7.5	Bewertung der Eingliederungsmaßnahmen und erste Schlussfolgerungen für die Praxis	162
8.	Forschungsmethodische Grundlagen	169
8.1	Erkenntnisinteresse und Kontaktaufnahme	169
8.2	Forschungsmethodisches Vorgehen	172
8.2.1	Der ethnopsychoanalytische Forschungsprozess: Die Subjektivität der ForscherIn und der Prozess des sozialen Sterbens	175
8.2.2	Übertragung und Gegenübertragung im Forschungsprozess	177
8.3	Das Konzept des Szenischen Verstehens als Auswertungsinstrument	180
8.3.1	Die Auswertung der transkribierten Interviews	180
8.3.2	Die Auswertung in der Interpretationsgruppe als Zugang zu verborgenen Konflikten	184
8.3.3	Beziehungs- und Interaktionsanalyse im Forschungsprozess	186
8.4	Methodische Schritte der Auswertung	188
9.	Empirischer Teil: Drei Fallanalysen	191
9.1	Yasemin, die bei ihren Großeltern in der Türkei aufgewachsen ist und im Alter von zehn Jahren von ihrer Mutter in die BRD nachgeholt wurde	191

9.1.1	Biografische Kurzdaten	191
9.1.2	Kontaktaufnahme und erster Eindruck in der Interviewsituation	192
9.1.3	Gegenübertragungsprozesse in der Interviewinteraktion	194
9.1.4	Eingangserzählung zur Kindheit in der Türkei	196
9.1.5	Die Beziehung zur Großmutter in der Türkei	199
9.1.6	Das Verlassenheitstrauma von Yasemins Eltern	200
9.1.7	Die Auswirkungen des mütterlichen Verlassenheitstraumas auf Yasemin	202
9.1.8	Die Beziehung zum Vater und die Funktion der Spaltung in Gut und Böse	204
9.1.9	Das Trauma der Wiederausammenführung mit der Mutter	208
9.1.10	Stabile konstruktive Mädchenfreundschaft als gegenseitige Unterstützung im Bildungsprozess	214
9.1.11	In Deutschland in der Schule: Leistungserbringung im Stillen	216
9.1.12	Vom passiven Erleiden der Trennungserfahrungen zur aktiven transnationalen Zukunftsgestaltung	220
9.2	Linus, der von seinen Eltern von Vietnam nach Deutschland ›verschickt‹ wurde	225
9.2.1	Biografische Kurzdaten	225
9.2.2	Kontaktaufnahme und erster Eindruck in der Interviewsituation	227
9.2.3	Erste Gegenübertragungsgefühle: Leistung und Aufstieg um den Preis der Einsamkeit	230
9.2.4	Hohe Erwartungen und Zumutungen: Linus' ›Parachute Migration‹ als von seinen Eltern zugemutetes Projekt	233
9.2.5	Ein wichtiger Migrations- und Aufstiegsantrieb: den beschädigten Bildungsweg der Eltern weiterführen	236
9.2.6	Ausbildung eines überhöhten Selbst als Kompensation für die beschädigten Eltern	239
9.2.7	Linus' lebensgeschichtlich begründete Überforderung	241
9.2.8	Religion als Stabilisierungsfaktor und als Schutz vor sexuellen Gefühlen in der Adoleszenz	244
9.2.9	Nachlassender Erfolg zugunsten eines eigenen Lebensentwurfs jenseits des elterlichen Auftrags	249

9.2.10	Versagensängste und realistischere Berufsplanung zugunsten eines psychosozialen Moratoriums	252
9.2.11	Selbstanerkennung von Beziehungsschwierigkeiten und erste Übergangsräume zur Identitätsentwicklung	256
9.3	Jamila, die mit ihrer Familie aus dem Irak nach Deutschland flüchtete	260
9.3.1	Biografische Kurzdaten	260
9.3.2	Kontaktaufnahme und erster Eindruck in der Interviewsituation	261
9.3.3	Gegenübertragungsprozesse in der Interviewinteraktion und -analyse	263
9.3.4	Ringens um Kohärenz nach den erlittenen (Ab-)Brüchen	265
9.3.5	Auseinandersetzung und Identifikation mit den Ansprüchen des Vaters	268
9.3.6	Die Beziehung zur Mutter	270
9.3.7	Eingefrorene Trauer um den Verlust der Oma	272
9.3.8	Die Anfangszeit in der Schule in Deutschland: Enorme Anstrengungen als Versuch, die Verluste und (Ab-)Brüche zu übergehen	274
9.3.9	Beziehung zum Vater vor seinem Weggang nach Deutschland	279
9.3.10	Beziehung zum Vater in Deutschland	282
9.3.11	Gestörte oder zerstörte Berufswünsche und Aufstiegsziele?	286
9.3.12	Realistische Wege zur finanziellen und aufenthaltsrechtlichen Unabhängigkeit bei gleichzeitiger Verbundenheit mit dem väterlichen Aufstiegsauftrag	288
10.	Fazit und Ausblick	291
	Literatur	309

Vorwort

Zur aktuellen Entwicklung

Als ich im Jahr 2009 mit der Feldforschung für die vorliegende Untersuchung begann, stellte sich die Thematik »neu zugewanderte Jugendliche« in der öffentlichen Wahrnehmung noch völlig anders dar als in der derzeitigen Situation im Spätsommer 2015. Immigrierte Jugendliche¹ waren ein exotisches Randthema, mit dem sich kaum jemand in Forschung und Öffentlichkeit beschäftigte, und ihre Integration in die deutsche Schullandschaft und in die bundesdeutsche Gesellschaft wurde kaum thematisiert.

Erst mit den zunehmenden Flüchtlingsbewegungen in die BRD ab 2013 rückten neu zugewanderte (Flüchtlings-)Kinder und Jugendliche vermehrt in den Fokus der öffentlichen Wahrnehmung, nicht zuletzt weil sie die bundesdeutsche Politik und Gesellschaft vor vielfältige Herausforderungen stellen. Gleichwohl gehen Kinder und Jugendliche in den Darstellungen zu den aktuellen Fluchtbewegungen oft unter, obwohl sie weit über 30% ausmachen (vgl. Berthold & Unicef, 2014, S. 10; Stang, 2015, S. 3).

In der aktuellen Situation der weltweit zunehmenden Flucht und Migration geben sich die BRD und die EU allgemein ratlos. Dabei ist schon lange bekannt, dass die globalen Krisenherde wie beispielsweise die Dramatik in den Kriegsgebieten im Nahen Osten sowie die globale Armutsentwicklung jedes Jahr Millionen von Flüchtlingen produzieren (vgl. Glasenapp, 2015, S. 11; Gebauer, 2013, 2015).

Mittlerweile wird auch den politisch Verantwortlichen zunehmend deutlich, dass die weltweite Fluchtmigration gestiegen ist und weiterhin drastisch zuneh-

1 Die Begriffe »neu zugewanderte Jugendliche« und »immigrierte Jugendliche« werden in der vorliegenden Untersuchung synonym verwendet.

men wird. Prognosen gehen davon aus, dass bis zum Jahr 2025 zwei Drittel der afrikanischen Agrarfläche verschwunden sein werden und bis dahin statt der derzeit rund 60 Millionen Flüchtlinge weitere 135 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht sein werden (vgl. Gebauer, 2015, S. 45).

Bislang finden mehr als »80 Prozent aller Menschen, die vor Krieg und Verfolgung fliehen, [...] Zuflucht in den Entwicklungsländern« (Gebauer, 2013, S. 3). Darüber hinaus sind die meisten Armuts- und Klimaflüchtlinge Binnenflüchtlinge², die innerhalb eines Landes meist in den Slums der Städte oder in den Nachbarländern nach einer Lebensgrundlage suchen müssen (ebd.). Dementsprechend sind die führenden Politiker der EU lange davon ausgegangen, dass sie mit Grenzsicherungen und der sog. »Externalisierung des Flüchtlingsschutzes« in den Anrainerstaaten des Mittelmeers wie Libyen, Marokko oder Mauretanien die vielen Flüchtlinge daran hindern können, bis in die EU zu kommen (vgl. Löhlein, 2010, S. 28; Gebauer, 2015, S. 47f.). Doch alle Grenzsicherung, die mit viel Aufwand und hohen Summen seit Jahren betrieben wird und den Tod von tausenden Menschen jährlich in Kauf nimmt, hält in der derzeitigen weltpolitischen Lage die Menschen offensichtlich nicht davon ab, ihr Leben zu riskieren und die gefährliche Flucht in die EU-Staaten zu wagen (vgl. Buckel, 2015, S. 12; H. Kopp & Eckart, 2015, S. 16; Gropper, 2015, S. 16ff.).

In den Debatten um die sog. »Flüchtlingskrise« wird die Mitverantwortung der europäischen Staaten für diese Entwicklung meist ausgeblendet. Dabei spielen die europäischen Länder und die USA in der aktuellen Globalisierung eine zentrale Rolle, nicht zuletzt indem sie das wirtschaftliche Elend der sog. Entwicklungsländer und auch die wachsenden Kriegs- und Krisenherde mitproduzieren (vgl. Glasenapp, 2015, S. 11; Gebauer, 2015, 2013; Brock, 2015).

»Bemerkenswert ist, dass sich die EU der Gefahren, die aus der voranschreitenden Vernichtung von Lebensgrundlagen resultieren, durchaus bewusst ist, aber sie – wenn überhaupt – nur am Rande mit der eigenen Politik in Beziehung setzt. Nicht die milliarden schweren Agrexportsubventionen mit ihren fatalen Auswirkungen auf die Lebensumstände afrikanischer Bauern gelten als Gefahr, sondern das, was daraus resultiert: der Bevölkerungsdruck, die Migration, die Verstädterung« (Gebauer, 2013, S. 8).

2 Sog. Binnenflüchtlinge, welche die Landesgrenzen nicht überschreiten (können), machen weltweit die Mehrheit aller Flüchtlinge aus; sie werden jedoch nach der international geltenden Genfer Flüchtlingskonvention nicht als Flüchtlinge anerkannt, da sie keine Landesgrenze überschritten haben. Daher tauchen sie in den Statistiken meist nicht auf (Rohr, 2002, S. 15f; Gebauer, 2013, S. 3).

1. Einleitung

1.1 Forschungslage

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie zu Beginn des 21. Jahrhunderts hat sich in der Forschungslandschaft zur Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und der Entwicklung von Förderkonzepten viel getan. Es sind zahlreiche Sammelbände und Studien erschienen, die jeweils die schwierige Lage von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihre Bildungswege analysieren (vgl. z. B. Hamburger et al., 2005; Auernheimer, 2006; Leiprecht/Kerber, 2009; King & Koller, 2009; Glorius, 2014). Auffällig ist, dass bei den Untersuchungen i. d. R. weder nach Aufenthaltsstatus noch nach Einwanderungsalter oder Migrationsform differenziert wird. Vielmehr wird die in Forschungskreisen und in der Öffentlichkeit ins Bewusstsein geratene, vermeintlich homogene Gruppe unter dem pauschalen Stichwort »Kinder mit Migrationshintergrund« oder »Migrantenkinder« subsumiert (Diefenbach, 2010, S. 20ff.). Es wird zudem bei der Mehrzahl der Studien keine Unterscheidung in erste, zweite und dritte Generation vorgenommen. Stattdessen wird oftmals implizit davon ausgegangen, dass es sich um Kinder und Jugendliche handelt, die selbst in Deutschland aufgewachsen und deren Eltern eingewandert sind. Studien, die explizit die Situation neu zugewanderter Jugendlicher⁴ und den damit verbundenen Seiteneinstieg in deutsche Schulen

4 Unter dem Begriff »neu zugewanderte Jugendliche« fasst die vorliegende Arbeit Jugendliche, die in der Zeitspanne vom Beginn ihrer Adoleszenz (ab zehn Jahre oder älter) bis zum schulpflichtigen Alter (16 Jahre) nach Deutschland einwandern und in dieser Zeit in die deutsche Schule integriert werden (sollten). Im Amtsdeutschen werden diese im

untersuchen, sind hingegen äußerst rar (vgl. Hilgers & Krause, 1995; Holling, 2007; Kunz, 2008).

Die Tatsache, dass in kaum einem der Sammelbände oder größeren Forschungsarbeiten die Situation neu zugewanderter SchülerInnen genauer untersucht wird, ist mehr als verwunderlich.⁵ Auch in der Bildungs- und Schulpolitik wurden neu zugewanderte Jugendliche bislang kaum thematisiert. Gleichwohl besteht sowohl auf Forschungsebene als auch in der schulpraktischen Umsetzung großer Diskussions- und Handlungsbedarf für die SchülerInnen, die durch ihre Migration einen Seiteneinstieg ins bundesdeutsche Schulsystem vollziehen (vgl. Herwartz-Emden et al., 2010, S. 101; Stiftung Mercator, 2015, S. 1-4). Dennoch wurden für diese Gruppe der sogenannten SeiteneinsteigerInnen bis dato keine einheitlichen inhaltlichen und organisatorischen Vorgaben entwickelt – schon gar nicht auf der Basis theoretischer und empirischer Forschungsergebnisse –, die ihnen eine angemessene Integration ins deutsche Schulsystem systematisch und flächendeckend gewährleisten würden (vgl. Kunz, 2008, S. 12; Stiftung Mercator, 2015, S. 1-4). Es bleibt offen, inwieweit die Bildungspolitik unter dem Druck der aktuellen Fluchtbewegungen die fehlenden Konzepte zu Integrationsmaßnahmen voranbringen wird.

Zudem fällt ein Widerspruch innerhalb der wissenschaftlichen Literatur ins Auge: Obwohl neu zugewanderte Jugendliche als die in Bezug auf sprachliche wie soziale Integration *schwierigste* Gruppe beschrieben werden (vgl. Hopf, 2005, S. 246; Herwartz-Emden, 2003a, S. 693), finden sie nur selten Erwähnung, und wenn, dann gehen sie letztendlich meist dennoch in der großen Gruppe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter.

Jugendalter immigrierten und zu integrierenden SchülerInnen als »SeiteneinsteigerInnen« bezeichnet. Da sie bedingt durch die Migration im Jugendalter tatsächlich einen Seiteneinstieg in die Schulen vollziehen und in dieser Arbeit die schulische Integration ein Schwerpunkt ist, werden die Begriffe »neu zugewanderte Jugendliche« und »SeiteneinsteigerInnen« synonym verwendet. Alternativ wird an vielen Stellen auch der Begriff »immigrierte Jugendliche« verwendet, welcher eher die Prozesshaftigkeit von Migration im Jugendalter beschreibt und daher besser geeignet ist für Jugendliche, die seit mehreren Jahren in Deutschland leben.

- 5** Die beiden einzigen jüngeren Forschungsarbeiten, die sich mit dem Thema befassen, sind zum einen die Dissertation von Regine Kunz 2008 und zum anderen die Diplomarbeitveröffentlichung von Yvonne Holling 2007. Ansonsten wurden weder in statistischem Datenmaterial zu Kindern mit Migrationshintergrund noch in ausdrücklichen Analysen zu Bildungs- und Förderbedingungen für Migrantenkinder, beispielsweise in der Stadt Frankfurt (vgl. Straßburger, 2001) oder an Frankfurter Schulen (vgl. Bender-Szymanski, 2006), differenzierte Zahlen zu neu zugewanderten Jugendlichen erhoben, noch wurde die besondere Situation der SeiteneinsteigerInnen in den Blick genommen.

Die fehlende Forschung und Diskussion über neu zugewanderte Jugendliche und deren Eingliederungsmöglichkeiten ins deutsche Bildungswesen wurde in den vergangenen zwei Jahrzehnten immer wieder damit erklärt, dass mittlerweile rund 70 Prozent der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Deutschland geboren wurden, hier aufwachsen und damit zur zweiten oder dritten Generation gehören (vgl. Beck, 2005, S. 49). Eigene Migrationserfahrung brachten bislang hingegen nur ca. ein Viertel der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen mit, d. h. neu zugewanderte Kinder und Jugendliche stellten unter den SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine Minderheit dar. Mit rund 25 bis 30 Prozent aller SchülerInnen mit Migrationshintergrund waren sie bislang aber durchaus keine unbeachtliche Größe (vgl. Stanat, 2008, S. 695). Genaue Zahlenangaben über neu zugewanderte Jugendliche an deutschen Schulen zu finden, ist nicht möglich, da bislang keine Bundesstatistik geführt wird und für einige Bundesländer nur ungenaue, für andere gar keine Angaben zu den jährlich zuwandernden Kindern und Jugendlichen existieren (vgl. Stiftung Mercator, 2015, S. 2).

Kunz (2008, S. 71) ging nach Hochrechnungen der zumeist ungenauen Daten der einzelnen Bundesländer von rund 40.000 SchülerInnen aus, die jährlich als SeiteneinsteigerInnen in das bundesdeutsche Schulsystem gelangten. Diese Zahl ist in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen und dürfte sich im Jahr 2015 auf ca. 300.000 SchülerInnen belaufen. Allein von den rund eine Millionen Flüchtlingen im Jahr 2015 sind mehr als ein Drittel Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter (vgl. Berthold & Unicef, 2014, S. 10; Stang, 2015, S. 3). Darüber hinaus immigrieren Kinder und Jugendliche, die von ihren Eltern im Kontext von Arbeitsmigration nachgeholt werden, Kinder von Aussiedlerfamilien, sog. »Parachute Kids« und Kinder von hochqualifizierten Fachkräften (vgl. Kap. 1.2).

Als Grund für die mangelnde öffentliche Beachtung und die nur in Ansätzen vorhandene Entwicklung und Umsetzung schulischer Integrationsmaßnahmen wurde lange Zeit in der Schulforschung und Schulpraxis die Erklärung ins Feld geführt, dass die Zahl der neu zuwandernden Kinder mit der zunehmenden Restriktion der Einwanderungsgesetze immer weiter zurückgehen würde, sodass sie für Forschung und Schulentwicklung ein zu vernachlässigendes Thema seien. Zur Bekräftigung dieser These wurde immer wieder angeführt, dass sowohl die restriktiven Asylgesetzänderungen seit den 1990er Jahren als auch die zunehmende Abschottungspolitik gegenüber außereuropäischen und zum großen Teil »illegalisierten« EinwanderInnen neue Zuwanderung verhindern würde. Demzufolge wurde lange Zeit angenommen, dass die Zuwanderung durch die Errichtung der

»Festung Europa« und die illegalisierten Bedingungen für ArbeitsmigrantInnen stark zurückgegangen sei (vgl. Stanat, 2008, S. 689).⁶

Der schulische und wissenschaftliche Fokus richtete sich dementsprechend seit den 1990er Jahren auf die zweite und dritte Einwanderergeneration. Auch die bestehenden Förderangebote, die in den vergangenen zwei Jahrzehnten entwickelt wurden, richteten ihren Schwerpunkt eindeutig auf die Förderung junger Kinder mit Migrationshintergrund, die mehrheitlich in Deutschland geboren wurden und damit der zweiten, dritten oder vierten Generation angehören (Stölting, 2009, S. 243). Dies ist auf der einen Seite durchaus zu begrüßen, da nach rund 60-jähriger Einwanderungsgeschichte die Umsetzung verschiedener Förderkonzepte für die zweite, dritte und vierte Generation auch in der vorschulischen Bildung mehr als überfällig ist. Schließlich zeigt die Forschung, dass sich für die in Deutschland geborene zweite und dritte Generation besondere Benachteiligungen in der Bildungsbeteiligung ergeben und die Probleme eben nicht nach drei Generationen automatisch verschwinden (vgl. Stanat, 2008, S. 702; Diefenbach, 2010, S. 68). Auf der anderen Seite sind für die Gruppe der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen nur vereinzelte Integrationsmaßnahmen entwickelt worden, und deren Umsetzung – sofern diese bisweilen überhaupt existierten – erfolgte nur in einzelnen Bundesländern, und dort auch nur an vereinzelt Schulen, die sich der Zielgruppe annehmen.

Neu zugewanderte Jugendliche standen bislang nicht im Zentrum des wissenschaftlichen und schulpraktischen Interesses, obwohl längst erwiesen ist, dass sie sowohl massiven strukturellen als auch psychosozialen Benachteiligungen und Hürden im Bildungssystem ausgesetzt sind (vgl. Stanat, 2008, S. 702; Kunz, 2008).⁷ Sie wurden, wie eingangs erwähnt, in Forschung, Statistiken und Schulpraxis unter der Rubrik »Kinder mit Migrationshintergrund« subsumiert, als wolle man sich damit der spezifischen Herausforderungen entledigen, welche die

6 Dass dies nicht so ist, beweisen allein die in den letzten Jahren drastisch gestiegenen Flüchtlingszahlen (vgl. UNHCR, 2013; UNO-Flüchtlingshilfe, 2015; Berthold & Unicef, 2014).

7 Zwar schneiden in der PISA-Studie 2009 (vgl. OECD, 2010) und auch schon in früheren Studien (vgl. z.B. Steinmüller, 1987) neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Vergleich zu in Deutschland aufgewachsenen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund immer etwas besser ab. Dies sollte aber kein Grund sein, der ersten Generation kaum Beachtung zukommen zu lassen, wie es jahrzehntelang geschah (vgl. Kap. 3.1 & 3.2 dieser Arbeit). Zu fragen wäre vielmehr, ob nicht bereits die Integration der Eltern und Großeltern als erste Generation so schwierig verlaufen ist, dass sich diese negativen Erfahrungen auf die zweite und dritte Generation übertragen haben.

neu zugewanderten Jugendlichen für die Schulen bedeuten (vgl. Diehm & Radtke, 1999, S. 120).

Diese Lücke will die vorliegende Untersuchung ansatzweise schließen, indem sie *erstens* einen Überblick über die verschiedenen Zuwanderungsgruppen immigrierter Jugendlicher und deren psychosoziale Herausforderungen liefert, *zweitens* die psychosozialen Auswirkungen der Migration und Integration ins bundesdeutsche Schulsystem im Jugendalter fokussiert und *drittens* individuelle Entwicklungsprozesse neu zugewanderter Jugendlicher nachvollzieht und, daran ansetzend, psychosoziale Verarbeitungsmöglichkeiten dieser Jugendlichen in Schule und Gesellschaft herausarbeitet. Dementsprechend ist es ein vorrangiges Ziel dieser Arbeit, sowohl die schulischen und sozialen Integrationsmöglichkeiten für neu zugewanderte Jugendliche als auch ihre psychosoziale Entwicklung in der Adoleszenz zu analysieren und hieraus Implikationen für die schulische Praxis abzuleiten.

1.2 Die Heterogenität der Untersuchungsgruppe: Versuch einer Beschreibung

Neu zugewanderte Jugendliche sind eine höchst heterogene Gruppe. Die einzelnen Jugendlichen kommen aus unterschiedlichsten Herkunftsländern; ihre Migrationsauslöser sind verschieden. Sie sind folglich mit unterschiedlichen Migrationsformen und daraus resultierenden Aufenthaltsbedingungen konfrontiert. Nicht zuletzt ihre verschiedenen Sozialisationsbedingungen, Migrationsmotive und -wege machen sie zu einer äußerst heterogenen Gruppe (vgl. Hecker, 2014, S. 8). Der Versuch, sie in das viergliedrige⁸ bundesdeutsche Schulsystem einzugliedern, gestaltet sich schwierig sowohl im Hinblick auf ihre altersentsprechende Jahrgangsstufe als auch im Hinblick auf die Schulform. Dies wurde im Laufe dieser Studie in Gesprächen mit verschiedenen LehrerInnen von Intensivklassen, in denen neu zugewanderte SchülerInnen Deutsch als Zweitsprache erwerben, deutlich.

8 Hier wird bewusst von einem viergliedrigen Schulsystem gesprochen, da die Schulform »Sonderschule« in ihren verschiedensten Ausprägungen (Schule für Lernhilfe, Schule für sozial-emotionale Entwicklung, Schule für Praktisch Bildbare und verschiedene Schulen für körperbehinderte Menschen) neben den klassischen drei Schulformen (Hauptschule, Realschule und Gymnasium) einen beachtlichen Teil in der Schullandschaft ausmacht. Nicht zuletzt ist seit Jahren bekannt, dass Kinder mit Migrationshintergrund überproportional häufig auf Haupt- und Sonderschulen überwiesen werden (vgl. Gomolla & Radtke, 2002).