

Probleme geflüchteter Jugendlicher in Intensivklassen an beruflichen Schulen (InteA-Programm)

Eine interkulturelle Bestandsaufnahme

Masterarbeit

Julia Kadur | 1988749

Master of Arts Germanistische Sprachwissenschaft



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

Master-Thesis

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

Verfasserin: Julia Ramona Kadur

Eingereicht am 13.12.2017

Erstgutachter: Dr. Christoph Merkelbach

Zweitgutachterin: Dr. Sandra Drumm

Fachbereich Gesellschafts- und Geisteswissenschaften

Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft

Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit

Hochschulstraße 1

64289 Darmstadt

Zusammenfassung

Der Bedarf an Beschulungsmaßnahmen für geflüchtete Jugendliche ist seit 2015 enorm gestiegen. Dafür wurden unter anderem InteA-Klassen an beruflichen Schulen gegründet. Da das Programm erst seit etwa zwei Jahren existiert, konnten bisher nur wenige evaluative Daten dazu gesammelt werden. Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit Problemen, die in diesem Programm aus Sicht der Schülerinnen und Schüler auftreten. Dafür wurden 12 Interviews mit Schülern aus InteA-Klassen geführt und qualitativ ausgewertet. Durch die Analyse der gesammelten Daten lässt sich festhalten, dass tatsächlich von mehreren Schülern dieselben Kritikpunkte an verschiedenen Bereichen des InteA-Programms geäußert werden. Die Schüler wurden unter anderem zu den Punkten *Lehrkräfte, Erstsprachgebrauch, Unterrichtsfächer* und *Mitschüler* befragt.

Abstract

Since 2015 the necessity of implementing actions regarding the school attendance of adolescent refugees increased enormously. For this reason vocational schools established special classes (InteA-classes). Since this program has only existed for two years, very little evaluative data could be collected. This research deals with problems, pupils see themselves confronted with regarding this educational system. Therefore 12 pupils of InteA-classes were interviewed and the results qualitatively evaluated. After analyzing the data it can be determined that, as a matter of facts, different pupils criticize the same aspects regarding the InteA-program. Among other things, they were asked about the issues *teachers, use of their first language, subjects and schoolmates*.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Rahmenbedingungen für den Schulbesuch geflüchteter Jugendlicher.....	3
3. Unterrichtsformen.....	6
3.1. InteA-Maßnahme an berufsbildenden Schulen.....	8
3.1.1. Lernende und Lehrende.....	10
3.1.2. Inhalt und Aufbau des InteA-Programms.....	12
3.2. Ehrenamtliche Willkommenskurse.....	14
4. Methodisches Vorgehen.....	17
4.1. Empirische Forschung.....	18
4.1.1. Prinzipien qualitativer Forschung.....	18
4.1.2. Explorative Studie.....	20
4.1.3. Begründung der gewählten Methode.....	21
4.2. Datenerhebung.....	22
4.2.1. Problemzentriertes Leitfadeninterview.....	23
4.2.2. Begründung der gewählten Methode.....	25
4.2.3. Leitfadenentwicklung.....	25
4.2.4. Interviewplanung und -durchführung.....	30
4.2.5. Transkription.....	34
4.3. Auswertungsmethode.....	36
4.3.1. Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz.....	40
4.3.2. Analyse der Leitfadeninterviews.....	43
5. Ergebnispräsentation.....	48
5.1. Darstellung der Ergebnisse.....	48
5.1.1. Externe Unterstützung.....	49
5.1.2. Lehrkräfte.....	49
5.1.3. Freundschaften/Kontakte.....	50
5.1.4. Erstsprachgebrauch.....	51
5.1.5. Lernmotivation.....	52
5.1.6. Stundenplan.....	54
5.2. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse.....	56
5.2.1. Externe Unterstützung.....	56
5.2.2. Lehrkräfte.....	58
5.2.3. Freundschaften/Kontakte.....	59
5.2.4. Erstsprachgebrauch.....	61
5.2.5. Lernmotivation.....	62
5.2.6. Stundenplan.....	64
6. Fazit und Ausblick.....	68
6.1. Diskussion der Methode.....	70

6.2. Ausblick.....	71
7. Literaturverzeichnis.....	73
Eigenständigkeitserklärung.....	79
Anhang.....	80

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: www.fluechtlinge.hessen.de.....	12
Abbildung 2: Beispiel einer Themenmatrix.....	39
Abbildung 3: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse. .	43
Abbildung 4: Grafische Darstellung des ausdifferenzierten Kategoriensystems	50

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Interviewarten nach Mayring (vgl. ebd.: 66).....	23
---	----

1. Einleitung

Bereits 2016 wurde im Rahmen einer Lehrtätigkeit in einer InteA-Klasse an einer beruflichen Schule beobachtet, dass sich Schülerinnen und Schüler mit Herausforderungen und Problemen konfrontiert sehen, die nicht sprachlicher Natur sind. Diese Phänomene wurden in einer Pilotstudie im Juli 2016 untersucht (vgl. Kadur: 2016). Diese bestand aus einem Gruppeninterview mit sechs Schülern. Das eigentliche Ziel hierbei war es, herauszufinden, ob vorbereitender Deutschunterricht auch eventuellen außersprachlichen Problemen entgegenwirken könnte. Aus verschiedenen Gründen, unter anderem gegenseitige Beeinflussung der Interviewten untereinander, und der Tatsache, dass zwischen den beiden Interviewparteien ein Lehrer-Schüler-Verhältnis bestand, konnten keine aussagekräftigen Ergebnisse erzielt werden. Der Gesprächsfokus wurde seitens der Geflüchteten jedoch auf negativ Empfundenes im aktuellen Schulalltag gerichtet, was darauf schließen ließ, dass im Schulsystem Bereiche zu finden sind, die den Schülerinnen und Schülern aus InteA-Klassen an beruflichen Schulen Probleme bereiten. InteA-Klassen wurden bereits vermehrt untersucht. Diese Forschung bezog sich jedoch vor allem auf Inhaltliches oder auf Erkenntnisse des Lehrpersonals. Im Rahmen dieser Anschlussstudie an Kadur (2016) soll jetzt ein Beitrag zur Forschung beigesteuert werden, in welchem das Thema aus einer anderen Perspektive, nämlich aus der der betroffenen Schülerinnen und Schüler, beleuchtet wird.

Bei der Forschung mit und über Geflüchtete muss folgendes beachtet werden:

Wenn [...] von Bildungs- und Sprachbiografien die Rede ist, dann müssen diese Erkenntnisse als eine Momentaufnahme einer sehr spezifischen Zielgruppe interpretiert werden. Von Allgemeingültigkeit mit Blick auf Geflüchtete oder – noch allgemeiner – Migrantinnen und Migranten in Deutschland kann nicht ausgegangen werden. (Baumann/Riedl 2016: 9)

Von den geflüchteten Schülerinnen und Schülern zu sprechen, stellt sich als schwierig dar, weil es sich um eine sehr heterogene Gruppe handelt. Geflüchtete kommen aus verschiedenen Ländern und Kulturen. Dies bedeutet, dass im Schulwesen Personen mit den unterschiedlichsten Vorerfahrungen und Gewohnheiten zusammenkommen. In Deutschland müssen all diese verschiedenen Kultur- und Personenkreise jetzt in einem Schulsystem gemeinsam unterrichtet werden, was für diverse Reibungspunkte sorgen kann. Oftmals werden diese jedoch nicht als solche wahrgenommen beziehungsweise es wird nicht der tatsächliche Ursprung verschiedener Differenzen erkannt. Deshalb stellt sich die Frage, mit welchen Problemen und Herausforderungen sich geflüchtete Jugendliche

konfrontiert sehen, wenn sie in InteA-Klassen in das deutsche Bildungssystem eingeführt werden.

Diese Forschungsarbeit beginnt mit einem Überblick über die verschiedenen Hintergründe den Schulbesuch Geflüchteter betreffend. Zuerst wird dargestellt, unter welchen Bedingungen jugendliche Geflüchtete die Schule besuchen dürfen (Kapitel 2). Diese Struktur wird jeweils auf Landesebene beschlossen. In dieser Arbeit werden nur die Voraussetzungen im Bundesland Hessen betrachtet, wobei ähnliche strukturelle und institutionelle Grundbedingungen in anderen Bundesländern vorzufinden sein dürften. Es folgt eine kurze Darstellung der verschiedenen Unterrichtsmodelle (Kapitel 3), bevor schließlich näher auf das InteA-Programm eingegangen wird (Kapitel 3.1). Dafür werden in zwei Unterpunkten zum einen die Lernenden und Lehrenden (Kapitel 3.1.1), zum anderen Inhalt und Aufbau näher betrachtet (Kapitel 3.1.2). Da ehrenamtliche Willkommenskurse oft als sprachliche Vorbereitung genutzt werden, werden diese kurz dargestellt (Kapitel 3.2). Diese Arbeit beinhaltet keine Rekapitulation des aktuellen Forschungsstands, da dieses Thema bisher noch nicht untersucht wurde. Forschungsergebnisse, die sich auf die in den Interviews genannten Aussagen beziehen, werden im Analysekapitel mit den Ergebnissen verknüpft.

Es folgt das Methodenkapitel (Kapitel 4), welches mit einem kurzen Überblick über empirische Forschung im Allgemeinen (Kapitel 4.1) beginnt und in den Unterkapiteln die Prinzipien qualitativer Forschung sowie explorativer Studien behandelt. Weiterhin wird dargelegt, warum sich die gewählte Methode für das Forschungsvorhaben eignet (Kapitel 4.1.3). Die Erläuterung der Datenerhebung (Kapitel 4.2) mittels problemzentrierter Leitfadeninterviews schließt sich an (Kapitel 4.2.1) gefolgt von der Entwicklung des Interviewleitfadens, der Planung und Durchführung der Interviews sowie der Prinzipien der Transkriptionen. In Kapitel 4.3 wird die Auswertung dargestellt, die mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz erfolgt ist (Kapitel 4.3.1).

Schließlich werden im letzten Kapitel (Kapitel 5) die Ergebnisse präsentiert (Kapitel 5.1) und im Hinblick auf die Forschungsfrage interpretiert und diskutiert (Kapitel 5.2).

Die Arbeit schließt mit einem Fazit, in dem noch einmal die Ergebnisse zusammengefasst werden (Kapitel 6). Außerdem wird kurz die Methode der Datenerhebung diskutiert (Kapitel 6.1). Abschließend wird ein kurzer Ausblick in die Zukunft und mögliche weitere Forschungsmöglichkeiten gegeben (Kapitel 6.2).

2. Rahmenbedingungen für den Schulbesuch geflüchteter Jugendlicher

Im folgenden Kapitel wird erläutert, welche Rechte und Pflichten geflüchtete Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem haben. Weiterhin werden Lösungsansätze vorgestellt, die seit 2015 entwickelt wurden, um die Herausforderung der Flüchtlingssituation im Schulwesen zu bewerkstelligen.

Seit 1951 werden die Rechte von Geflüchteten durch die *Genfer Flüchtlingskonvention* sichergestellt. Dazu zählt auch das Recht auf Bildung. 147 Staaten verpflichteten sich dazu, „Flüchtlingen dieselbe Behandlung wie ihren Staatsangehörigen hinsichtlich des Unterrichts in Volksschulen [zu] gewähren“ (Art. 22 Genfer Flüchtlingskonvention 1951; www.bgbl.de). Innerhalb der EU-Mitgliedsstaaten werden die Normen für die Aufnahme von Asylbewerberinnen und -bewerbern durch die *Aufnahmerichtlinie der Europäischen Union* festgehalten. Dazu heißt es in Artikel 14: „Die Mitgliedstaaten gestatten minderjährigen Kindern von Antragsstellern und minderjährigen Antragsstellern in ähnlicher Weise wie den eigenen Staatsangehörigen den Zugang zum Bildungssystem“ (Massumi et al. 2015: 34). Außerdem darf „[d]er Zugang zum Bildungssystem [...] nicht um mehr als drei Monate, nachdem ein Antrag auf internationalen Schutz [...] gestellt wurde, verzögert werden“ (ebd.).

Die Schulpflicht und das Recht auf Bildung obliegen in Deutschland, wie bereits erwähnt, den einzelnen Bundesländern. Alle Länder haben jedoch gemeinsam, dass zwischen einer allgemeinen und einer Berufsschulpflicht unterschieden wird. Allgemeine Schulpflicht meint einen Vollzeitschulbesuch in der Primärstufe und Sekundärstufe I, während die Berufsschulpflicht den Schulbesuch während einer Ausbildung oder den Unterricht an einer berufsbildenden Schule beinhaltet (vgl. ebd.).

Schulische Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen mit Fluchthintergründen treten in verschiedenen Formen auf. Sowohl Herkunftsländer als auch Fluchtursachen und schulische Vorbildung können sich, auch innerhalb einer Klasse oder Lerngruppe, stark voneinander unterscheiden. Innerhalb einer Klasse können sich Schülerinnen und Schüler mit zwei Jahren regulärem Schulbesuch einfinden ebenso wie solche mit neun oder mehr absolvierten Schuljahren. So wie die bisherige Schullaufbahn unterscheiden sich auch die Deutschkenntnisse. Während einige schon in ehrenamtlichen Sprachkursen oder mit diversen Lernprogrammen Deutsch erlernt haben, fehlen anderen Schülerinnen und Schülern noch grundlegendste Sprachkenntnisse. Grond berichtet über eine Studie der Stadt München, die ergeben hat, dass die Vielfalt der Herkunftssprachen in einer

„Flüchtlingsklasse“ bis zu 22 Sprachen ausmacht. Während sich die Heterogenität verschiedener Aspekte in den meisten Fällen nachteilig auswirkt (beispielsweise in Bezug auf die Vorbildung), kann eine sprachliche Heterogenität allerdings durchaus von Vorteil sein (vgl. Grond 2014: 1f.). Beispielsweise kann beim Erlernen des Deutschen auf Wissen in den anderen Sprachen zurückgegriffen werden. Die Schülerinnen und Schüler besitzen durch ihre Mehrsprachigkeit ein erweitertes Sprachgefühl, welches hilfreich für den Deutschunterricht ist. Außerdem können sich die Schülerinnen und Schüler sprachliche Phänomene und Eigenheiten in verschiedenen Sprachen gegenseitig erklären. Sowohl das Erklären in eigenen Worten als auch die Erklärung in der Erstsprache können sich für beide Parteien positiv auf den schulischen Erfolg auswirken.

Die *Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses* (VGS) des Bundeslandes Hessen vom 19.08.2011 besteht aus zehn Teilen, wobei sich deren siebter Teil auf Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache bezieht. Dieser siebte Teil ist in drei Abschnitte unterteilt. In Abschnitt eins werden die Grundsätze (VGS §48) erklärt, in Abschnitt zwei die verschiedenen Fördermaßnahmen (§49 – §55) und in Abschnitt drei schließlich die Leistungsanforderungen und Leistungsbewertungen (§56 – §59). Der hier beschriebene Teil der VGS richtet sich speziell an „Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache und Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler“ (vgl. §46). Diese Arbeit betrachtet nur die Aspekte, die sich auf Geflüchtete beziehen. Diejenigen Paragraphen, die sich auf Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler beziehen, werden in diesem Kapitel außen vor gelassen.

Für Geflüchtete, die keine oder zu geringe Deutschkenntnisse besitzen, um dem Unterricht zu folgen, sind verschiedene Fördermaßnahmen vorgesehen, die sich jeweils an unterschiedliche Zielgruppen richten. Für Kinder, die noch nicht schulpflichtig sind, werden *Vorlaufkurse* eingerichtet. Deren Organisation und Konzeption obliegt den Schulen, die diese freiwillig anbieten können. Zehn bis 15 Kinder sollen in zehn bis 15 Wochenstunden ein Sprachlevel erreichen, das ihnen ermöglicht, dem Grundschulunterricht folgen zu können (vgl. §49).

In einer Intensivklasse werden zwischen zwölf bis 16 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Die Einrichtung solcher Klassen erfolgt nach personellen und räumlichen Möglichkeiten sowie vorhandenen materiellen Ressourcen der Schule. In der Regel sind in der Grundschule 20 Wochenstunden und in den weiteren Schulen 28 Wochenstunden angesetzt. Die gesamte Maßnahme dauert ein bis zwei Schuljahre. Intensivklassen können auch jahrgangs- oder schulübergreifend organisiert werden. Auch die Teilnahme am

Unterricht in Regelklassen ist in einzelnen Fächern, wie Sport oder EDV-Unterricht, vorgesehen. Die tatsächliche Umsetzung der Dauer, des Wochenumfangs sowie der unterrichtlichen Gestaltung liegt bei den einzelnen Schulen (vgl. §50 (3)).

Im Gegensatz dazu werden Intensivkurse parallel zum Unterricht in der Regelklasse besucht. Die Schülerinnen und Schüler bekommen in den Intensivkursen ein bis zwei Jahre jeweils 12 Wochenstunden zusätzlichen Sprachunterricht. Diese Kurse werden eingerichtet, wenn es Schulen nicht möglich ist, Intensivklassen zu eröffnen (vgl. §50 (4)).

Sind Geflüchtete noch gar nicht oder in einem anderen Schriftsystem alphabetisiert, so ist der Besuch eines Alphabetisierungskurses verpflichtend. Diese finden innerhalb der Intensivklassen oder -kurse statt (vgl. §51).

Für Schülerinnen und Schüler, die bereits Deutschkenntnisse besitzen, welche jedoch noch nicht für eine erfolgreiche Mitarbeit im Unterricht ausreichen, sind Deutsch-Förderkurse vorgesehen (vgl. §52 (1)). In der Grundschule belaufen sich diese auf zwei Wochenstunden oder unter Beachtung der Höchststundenzahl parallel zum regulären Deutschunterricht (vgl. §52 (3)). In allen anderen Schulformen kann ein Deutsch-Förderkurs bis zu vier Unterrichtsstunden umfassen, sofern dies organisatorisch möglich ist (vgl. §52 (4)).

An allgemeinbildenden Schulen wird bis Ende der Sekundarstufe I in den ersten beiden Schuljahren vollständig darauf verzichtet, das Fach Deutsch zu benoten. Allerdings müssen die Schülerinnen und Schüler Leistungen erbringen, die ein Vorrücken in die nächste Klasse rechtfertigen (vgl. § 57 (1)). Diese Leistungen werden beispielsweise durch Einstufungstests, in welchen eine bestimmte Punktezahl erreicht werden muss und/oder durch Beurteilungen durch Lehrkräfte bemessen. Die restlichen Fächer können dann benotet werden, wenn sprachliche Defizite nicht bei der Bewertung berücksichtigt werden, sondern nur die fachlichen Lernfortschritte (vgl. § 56).

Nach zwei Jahren in einer Intensivklasse, einem Intensiv- oder Alphabetisierungskurs gilt es zu entscheiden, welchen weiteren Schulweg die betreffenden Schülerinnen und Schüler einschlagen sollen. Bei dem Wunsch nach einem weiteren Schulbesuch muss entschieden werden, in welcher Schulform und Jahrgangsstufe der Bildungsweg fortgesetzt werden kann (vgl. § 57 (2)).

Mit diesen Ausführungen wird deutlich, dass verschiedene politische Ansätze für die schulische Bildung geflüchteter Jugendlicher erarbeitet wurden, mit denen – soweit möglich – auch auf die unterschiedlichen Voraussetzungen eingegangen werden soll. Diese neuen Konzepte sind sowohl für die Geflüchteten als auch für die verschiedenen

Schulformen bindend und gesetzlich verankert. Allgemein gilt, dass Jugendlichen bis zum Alter von 20 Jahren die Möglichkeit auf Beschulung garantiert werden muss. Ziel dieser Vorgabe ist, einen Hauptschulabschluss zu erreichen, der dann je nach Wunsch und Veranlagung die Basis für eine Ausbildung oder einen weiteren Weg im Bildungssystem darstellt.

3. Unterrichtsformen

Wie im vorherigen Kapitel dargestellt, gibt es verschiedene Formen des Unterrichts oder der Bildungsmaßnahmen für Geflüchtete. Die Zuteilung in solche Maßnahmen erfolgt vorrangig nach Alter, Herkunftsland und asylrechtlichem Status. Im folgenden Kapitel werden die Modelle vorgestellt, nach welchen die Klassen für Jugendliche aufgebaut sein können.

Die Volkshochschulen bieten beispielsweise Kurse an, für die nur Menschen aus dem Irak, Iran, Somalia, Syrien und Eritrea, die als Geflüchtete mit guter Chance auf Bleiberecht gelten, zugelassen werden. Die vom *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)* angebotenen Integrationskurse richten sich wiederum nur an Geflüchtete mit Duldung, mit Aufenthaltserlaubnis oder aus Ländern mit guter Bleibeperspektive (vgl. www.bamf.de). Menschen anderer Nationalitäten können die Kurse der Volkshochschulen zwar besuchen, müssen sie jedoch komplett selbst finanzieren. Die Angebote der VHS und der BAMF-Kurse gelten für erwachsene Lernende. An dem Unterricht in Intensiv- oder InteA-Klassen, also in Klassen an berufsbildenden Schulen, dürfen nur Jugendliche zwischen 16 und 21 Jahren teilnehmen. Hier spielt die Nationalität jedoch keine Rolle.

Der Unterricht in den unterschiedlichen Maßnahmen ist inhaltlich und formal verschieden konzipiert. Ein Großteil der Planung und Umsetzung der verschiedenen Unterrichtsformen obliegt den Bundesländern selbst. In Hessen werden Schülerinnen und Schüler, die nach dem Alter die Sekundarstufe I oder II besuchen müssen, in speziellen Intensivklassen oder InteA-Klassen unterrichtet. Mecklenburg-Vorpommern hingegen sieht für diese Zielgruppe nur eine begleitete Intensivförderung neben den Regelklassen vor. Rheinland-Pfalz bietet Eingliederungslehrgänge und Sprachvorkurse. Während Hessen also eine eigene Unterrichtsform anbietet, sehen Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz eine vorbereitende Unterrichtsform zum anschließenden Regelklassenbesuch vor (vgl. Massumi et al. 2015: 12).

Für die Zielgruppe *Jugendliche*, mit denen sich diese Arbeit beschäftigt, finden in Deutschland bundeslandabhängig fünf verschiedene Modelle Anwendung, nach denen sich der Schulbesuch geflüchteter Jugendlicher richtet (vgl. Massumi et al. 2015: 7). Diese sind:

1. das submersive Modell
2. das integrative Modell
3. das teil-integrative Modell
4. das parallele Modell
5. das parallele Modell Schulabschluss

Jede Schulform hat eine eigene Struktur sowie Vor- und Nachteile. Manche Schulen folgen einem *submersiven Modell*, in dem die Schülerinnen und Schüler bereits von Beginn an in Regelklassen gehen und an Fördermaßnahmen teilnehmen, die die Schulen bereits anbieten. Dies können beispielsweise Zusatzstunden für Schülerinnen und Schüler mit einer Lese-Rechtschreibschwäche sein, in denen auch die Geflüchteten Unterstützung beim Lesen und Schreiben bekommen. Hier erfolgt zwar eine frühe Integration, jedoch wird nicht auf die speziellen Bedürfnisse der Zielgruppe eingegangen (u.a. phonetische Probleme).

Ein weiteres Modell ist das *integrative Modell*, das ähnlich aufgebaut ist wie das submersive Modell. Es wird ebenfalls von Anfang an der Regelunterricht besucht. Jedoch muss an zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen teilgenommen werden, die eigens für diese Zielgruppe eingerichtet werden. Hier wird zwar auf die Zielgruppe eingegangen, unter Umständen findet jedoch keine richtige Integration statt, da der Unterschied den Schülerinnen und Schülern durch den zusätzlichen Unterricht deutlich vor Augen geführt wird. Die zusätzlichen Stunden könnten bewirken, dass die Geflüchteten als ‚dümmer‘ aufgefasst werden.

Das dritte Modell ist das sogenannte *teil-integrative Modell*. Die Jugendlichen absolvieren den Unterricht für einen festgelegten Zeitraum in einer eigenen Klasse, was eine optimale Förderung ermöglicht. In einzelnen Fächern besuchen sie den Unterricht in Regelklassen, was für die erwünschte Integration sorgen soll.

Im Gegensatz dazu besuchen die Schülerinnen und Schüler des *parallelen Modells* die komplette Schulzeit über eine eigene Klasse, ohne unterrichtlichen Kontakt mit Regelklassen. Bei entsprechenden Sprachkenntnissen kann in eine Regelklasse gewechselt werden, was jedoch eine starke Fluktuation in den Klassen zur Folge haben kann.

Außerdem ist es auch in Bezug auf den sozialen Aspekt schwierig, während eines laufenden Schuljahres in einer zusammengehörigen Klasse Anschluss zu finden. Das *parallele Modell Schulabschluss* sieht für die Schülerinnen und Schüler vor, die komplette Schulzeit in einer eigenen Klasse zu bleiben und sich auch in dieser auf den angestrebten Schulabschluss vorzubereiten. Hier werden die Geflüchteten zwar fachlich optimal gefördert, sozial jedoch von den Regelklassen komplett abgeschirmt (vgl. Massumi et al. 2015: 7).

Die InteA-Klassen, die im folgenden Kapitel näher erläutert werden, sind nach dem teil-integrativen Modell aufgebaut. Die Geflüchteten besuchen eine eigene Klasse, absolvieren jedoch den Sportunterricht und später auch andere Fächer in den Regelklassen.

3.1. InteA-Maßnahme an berufsbildenden Schulen

Die InteA-Klassen verbinden Sprach- mit Fachunterricht, um in einer kurzen Zeitspanne einen Schulabschluss für geflüchtete Jugendliche zu ermöglichen. Wie schon erwähnt, wurde dieses Format neu entwickelt, um die Defizite im Bildungssystem auszugleichen. Deswegen soll es im Folgenden genau vorgestellt werden. Dazu zählen sowohl die Vorstellung der angesprochenen Schülerschaft und des Lehrpersonals im Hinblick auf Qualifikation und Arbeitsmarkt als auch die fachlichen Inhalte des Programms.

Am 19.05.2015 stellten der Hessische Kultusminister Lorz und der Sozial- und Integrationsminister Grüttner das Sprachförderkonzept *Integration und Abschluss (InteA)* vor, das Sprachförderung mit allgemeiner und beruflicher Bildung in beruflichen Schulen verbindet. Das Hessische Kultusministerium entwickelte dieses Programm gemeinsam mit dem Ministerium für Soziales und Integration, um jungen Geflüchteten Zugang zu Bildung zu gewähren, ohne reine ‚Flüchtlingsschulen‘ zu eröffnen (vgl. www.kultusministerium.hessen.de).

Ein Vorteil einer solchen Schule wäre, dass sich die Geflüchteten nicht als Außenseiter oder als ‚anders‘ wahrnehmen, da sich alle Schülerinnen und Schüler in einer ähnlichen Fluchtsituation befinden. Ein Nachteil bestünde in dem mangelnden Sprachkontakt mit dem Deutschen. Werden die Jugendlichen in separaten Klassen an beruflichen Schulen unterrichtet, so werden sie in den Pausen und auf dem Schulgelände sowohl aktiv als auch passiv mit der Zielsprache konfrontiert. Durch diesen In- und Output ist es möglich, schneller ein Sprachgefühl zu entwickeln. Außerdem können durch gemeinsame Unterrichtseinheiten Kontakte mit Schülerinnen und Schülern aus Regelklassen geknüpft

und so auch eine soziale Integration gefördert werden. Hierzu ist besonders das Fach Sport geeignet, da weitgehend auf Fachsprache verzichtet und auf nonverbale, praktische Anweisungen zurückgegriffen werden kann. Weiterhin bietet Sport die Möglichkeit zur Kommunikation, die so im Klassenzimmer nicht möglich ist, da im Fachunterricht nur wenig offene und freie Gesprächsmöglichkeiten geboten werden. So kann eine frühe Integration in das Bildungssystem und in die Gesellschaft stattfinden.

Seit dem Schuljahr 2015/2016 gibt es das InteA-Programm an beruflichen Schwerpunktschulen. Die Pilotierung fand im Schuljahr 2014/2015 an der Wilhelm-Merton-Schule in Frankfurt, der Friedrich-Feld-Schule in Gießen und der Willy-Brandt-Schule in Kassel statt. Die teilnehmenden Schulen erhielten finanzielle und personelle Ressourcen für die Einrichtung der InteA-Klassen (vgl. ebd.). Im Folgenden werden Erkenntnisse sowie noch vorhandene Defizite erläutert.

Das InteA-Programm bietet flexible Einstiegsmöglichkeiten, die sich nach individuellem Lernfortschritt und Begabung der Geflüchteten richten. Dadurch, dass im ersten Jahr die Sprachvermittlung im Vordergrund steht, können beispielsweise Jugendliche, die erst kürzlich zugezogen sind, jedoch bereits Sprachkenntnisse besitzen, ohne fachlichen Nachholbedarf in eine InteA-Klasse aufgenommen werden. Weiterhin soll ein leichter Übergang in andere schulische Maßnahmen, Programme oder Ausbildungen ermöglicht werden. Ein solches Programm ist zum Beispiel *Wirtschaft integriert*, das den Geflüchteten drei Praktika in verschiedenen Bereichen vermittelt, in denen sie Erfahrungen sammeln und Einblicke in unterschiedliche Berufsfelder erhalten. Gerade ältere Schülerinnen und Schüler interessieren sich für solche praktischen Programme. Ergibt sich eine Möglichkeit zur Teilnahme an einem solchen Programm, so ist der Wechsel von der InteA-Klasse problemlos möglich. Der Sprachunterricht in der InteA-Klasse bietet die Vermittlung der dafür nötigen Sprachkenntnisse. Bei Verlassen der InteA-Maßnahme für ein solches Programm oder eine Ausbildung gibt es jedoch keine Möglichkeit, später wieder daran teilzunehmen (vgl. ebd.).

Bei entsprechenden Sprachkenntnissen können Geflüchtete einzelne Unterrichtseinheiten in Regelklassen besuchen. Die Einschätzung darüber liegt bei den Lehrkräften. Innerhalb von zwei Jahren sollen die Schülerinnen und Schüler außerdem befähigt werden, einen Hauptschulabschluss zu erlangen (vgl. ebd.).

3.1.1. Lernende und Lehrende

Die Zielgruppe des InteA-Programms sind all diejenigen Schülerinnen und Schüler, die zum Zeitpunkt der Registrierung in Deutschland 16 bis 18 Jahre alt sind. Diese Geflüchteten unterliegen nicht mehr der gesetzlichen Vollzeitschulpflicht und werden deswegen nicht den Regelklassen zugewiesen. Durch die hohe Anzahl der Geflüchteten in den letzten Jahren wurde für das Schuljahr 2015/2016 eine Flexibilisierungsregel an beruflichen Schulen eingeführt. Diese erlaubt es auch jungen Erwachsenen bis 21 Jahre eine InteA-Klasse zu besuchen. Es gilt das Alter bei Schuleintritt. Diese Flexibilisierungsregel betrifft neben dem Alter auch die Klassenstärke, die von 20 auf 24 Schülerinnen und Schüler angehoben wurde. Zu Schulbeginn erfolgt die Klasseneinteilung oft nach einem intransparenten System, vielleicht nach Nationalität oder aktuellem Wohnort. Nach gewisser Zeit werden die Klassen je nach Sprachniveau neu zusammengestellt. Die Lehrenden haben auch während des Schuljahres die Möglichkeit, einzelne Schülerinnen und Schüler bei schnellem Fortschritt in eine Klasse mit höherem Sprachniveau zu versetzen. Ebenso können sprachlich Schwächere einer Klasse mit niedrigerem Sprachniveau zugeteilt werden (vgl. www.kultusministerium.hessen.de).

Der Aufenthaltsstatus spielt bei dem InteA-Programm keine Rolle. Es müssen alle Jugendlichen der entsprechenden Altersgruppe aufgenommen werden, deren Asylverfahren gerade läuft sowie anerkannte und geduldete Geflüchtete (vgl. Brenner/ Saint-Paul 2016: 11).

Für das Schuljahr 2015/2016 wurden 1.100 DaZ-Lehrstellen eingeplant sowie Stellen für 150 Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen. Diese sollen den Lehrkräften unterstützend zur Seite stehen bei Angelegenheiten, die das Verhalten der Jugendlichen oder eventuelle bürokratische Hürden angehen. Neben der Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler ist auch die der Lehrkräfte sehr heterogen. Im Gegensatz zu normalen Deutschlehrkräften sind DaF-/DaZ-Lehrende speziell dafür ausgebildet, denjenigen Deutsch zu vermitteln, die eine andere Erstsprache erworben haben und Deutsch entweder als Zweit- oder Fremdsprache erlernen möchten oder müssen. Es herrscht noch immer ein Mangel an solchen speziell für Sprachlernklassen ausgebildeten DaZ-Lehrerinnen und -Lehrern (vgl. ebd.: 12).

Aufgrund dessen konnten Lehrende ohne DaZ-Qualifikation ab April 2015 im Rahmen verschiedener, teilweise bundeslandspezifischer Qualifizierungsprogramme eine DaF-/DaZ-Lehrbefähigung erhalten (vgl. www.kultusministerium.hessen.de). Die

Hessische Lehrkräfteakademie bietet beispielsweise berufsbegleitend eine Weiterbildung an, mit der Lehrkräfte ein weiteres Fach, beispielsweise Deutsch als Fremd-/Zweitsprache, unterrichten dürfen. Die Programme dauern zwei Schuljahre, bestehen jedoch nur aus 19 Präsenztage pro Jahr. Diese sind in Block- oder Tagesveranstaltungen aufgeteilt. Der Rest erfolgt als Selbststudium. Es werden unter anderem die Themen *Einführung in das Unterrichtsfach Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache*, *Phonetik, Morphologie und Syntax*, *Schriftspracherwerb/ Lesen, interkulturelle Kommunikation, Methodendiskussion* sowie *Sprachdiagnose und Maßnahmen der Sprachförderung* behandelt. Zum Ende der zweijährigen Weiterbildung erfolgen eine Klausur und eine mündliche Prüfung, um die Weiterbildung zertifiziert zu bekommen (vgl. www.la.hessen.de).

Auch das Goethe-Institut bietet Weiterbildungen an, um DaZ unterrichten zu können. Diese umfassen 70 Unterrichtseinheiten für Lehrkräfte mit Lehrbefähigung für Deutsch oder moderne Fremdsprachen und 140 Unterrichtseinheiten für Lehrkräfte ohne Sprachlehrerfahrung. Thematisch werden unter anderem *Migration, Methoden, Wortschatzvermittlung, Lesen, Hören, Phonetik, Hören, Schreiben* sowie *Interkulturelles Lernen, Fehlerkorrektur und Planen, Vorbereiten und Erteilen von DaZ-Unterricht* behandelt (vgl. www.goethe.de).

Wie folgende Grafik zeigt, waren diese Lehrkräfte auch dringend notwendig. Denn innerhalb von sechs Monaten musste allein Hessen mehr als 40 neue InteA-Klassen gründen.

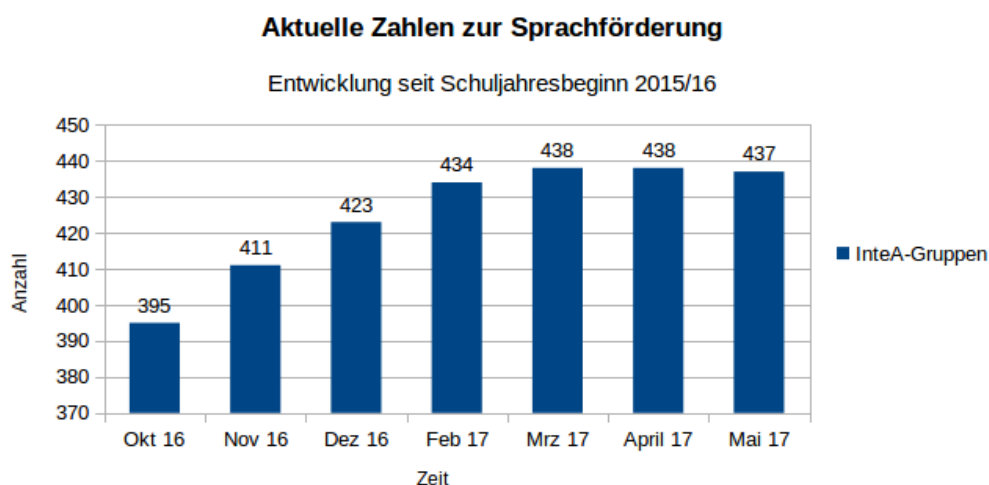


Abbildung 1: www.fluechtlinge.hessen.de

3.1.2. Inhalt und Aufbau des InteA-Programms

Das vorherige Unterkapitel widmete sich der personellen Situation dieses Programms. Im Folgenden wird erläutert, wie das InteA-Programm organisiert ist und abläuft.

Die *Aufnahme- und Beratungszentren (ABZ)* an beruflichen Schulen sind auch für geflüchtete Schülerinnen und Schüler eine Anlaufstelle für individuelle Beratung und Hilfe bei dem Eintritt in den Bildungs- und Arbeitsmarkt. Während den zwei Jahren in der InteA-Klasse bekommen sie neben dem Zugang zum deutschen Bildungssystem auch Informationen zu und Einstiegsmöglichkeiten in verschiedene weiterführende Angebote (Ausbildung, weiterer Schulbesuch; vgl. www.kultusministerium.hessen.de).

Das InteA-Programm verbindet den Erwerb von Sprache, insbesondere Bildungssprache, eng mit dem von handlungsorientierter Fachsprache, dies bedeutet auf den speziellen Schulzweig bezogene Fachsprache (beispielsweise wirtschaftlich oder sozial). Dafür dienen bereits bewährte Strukturen (u.a. EIBE) bezüglich der sozialpädagogischen Betreuung als Grundlage, die jedoch neu konzeptioniert und auf die spezielle Zielgruppe angepasst wurden. Das EIBE-Programm beispielsweise richtet sich an Jugendliche zwischen 16 und 19 Jahren, die keinen Ausbildungsplatz haben oder keinen Schulabschluss vorweisen können. Es wird von dem *Europäischen Sozialfond (ESF)* gefördert, dauert in der Regel ein Jahr und beginnt jeweils zu einem neuen Schuljahr. Der Unterricht findet handlungs-/projektbezogen statt und besteht aus Inhalten verschiedener Berufsfelder. Der Praxisunterricht ist nur ein Teil des Programms. Ergänzt wurde EIBE um den Sprachunterricht, um Geflüchteten die Teilnahme an diesem Projekt zu ermöglichen. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen unterstützen die Schülerinnen und Schüler nebenher bei privaten und schulischen Problemen sowie bei der Suche nach Ausbildungsplätzen (vgl. www.wege-in-den-beruf.org).

Eine weitere Anpassung besteht auf inhaltlicher Ebene. Gerade bei der Arbeit mit Geflüchteten muss auf die verschiedenen Lebenslagen der Betroffenen Rücksicht genommen werden. Im Fremdsprachenunterricht wird das Thema *Familie* meist sehr früh behandelt. Da sich viele Jugendliche ohne ihre Familie in Deutschland befinden, oft auch in keinem Kontakt stehen oder Angehörige verloren haben und deswegen eventuell traumatisiert sind, erscheint es hier allerdings sinnvoller, dieses Thema später zu behandeln. Die Vermittlung von Alltags- und Fachsprache steht in diesem Programm im Vordergrund, um die Fähigkeit zur alltäglichen Kommunikation zu fördern sowie berufsvorbereitend zu wirken (vgl. ebd.).

Die Stundenverteilung des InteA-Programms ist vom Kultusministerium vorgegeben, lässt den Schulen dennoch genügend Freiraum zur individuellen Umsetzung. Ein Schuljahr folgt dem normalen Ferienrhythmus und besteht aus jeweils 28 Wochenstunden. Hier geht es größtenteils um Sprachvermittlung und -förderung, da kein bestimmtes Eingangssprachniveau verlangt wird. Deswegen konnte auch festgestellt werden, dass die Klassen gerade zu Schulbeginn sprachlich sehr heterogen sind. Für den DaZ-Unterricht sind wöchentlich 16 bis 20 Unterrichtsstunden angesetzt. Die übrigen acht bis zwölf Stunden sollen für sprachsensiblen Fachunterricht genutzt werden. In Berufsschulen mit wirtschaftlicher Spezialisierung ist das häufig EDV-Unterricht, da Datenverarbeitung im Lehrplan der Regelklassen angesetzt ist und somit Ressourcen wie PC-Räume und spezielle EDV-Lehrkräfte vorhanden sind. Nach dem zweiten Schuljahr wird ein Hauptschulabschluss angestrebt. Deswegen wird ein gewisses Eingangssprachniveau für dieses zweite Jahr verlangt, um das Ziel der fortgeschrittenen Sprachverwendung zu erreichen. Der Schwerpunkt wechselt vom DaZ-Unterricht (nun acht bis zwölf Unterrichtsstunden) hin zum sprachsensiblen Fachunterricht (jetzt 16 bis 20 Unterrichtsstunden) (vgl. www.fluechtlinge.hessen.de).

Das InteA-Programm scheint ein, in den Grundzügen, gutes Modell zur Beschulung von Geflüchteten zu sein. Die Kombination von Sprache und fachlichem Unterricht bietet eine erste Grundlage für bessere Chancen auf dem Berufsmarkt. Allerdings ist das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden keineswegs ausgeglichen, was die optimale Umsetzung des Programms enorm erschwert. Der akute Lehrkräftemangel im DaZ-Bereich stellt ein Problem für das System dar, sowohl in der fachlichen Vermittlung als auch in der Einhaltung der Vorgaben zu Klassengröße und Stundenumfang. Es müssen noch einige weitere Herausforderungen gemeistert werden, wie der Umgang mit Fluktuation und Heterogenität sowie die Einstellung von qualifiziertem Lehrpersonal.

Um den Schülerinnen und Schülern den Schulbesuch von Beginn an zu erleichtern, ist der Besuch von ehrenamtlichen Deutschkursen eine geeignete Möglichkeit. Jedoch ist das Lehrpersonal meist fachfremd. Ehrenamtliche Lehrerinnen und Lehrer können aber verschiedene Fortbildungsangebote nutzen, um den Unterricht mit Geflüchteten kennenzulernen und ihren eigenen zu optimieren. Diesem Aspekt widmet sich das folgende Kapitel.

3.2. Ehrenamtliche Willkommenskurse

Seit Beginn der aktuellen, so genannten ‚Flüchtlingskrise‘ bildeten sich in der Bevölkerung schnell ehrenamtliche Vereine oder Arbeitskreise, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, Geflüchtete in verschiedenen Lebensbereichen zu unterstützen. Dazu zählt auch die Vermittlung der deutschen Sprache im Rahmen von selbst organisierten Sprachkursen. Rahmenbedingungen wie Frequenz, Dauer, Themen, Methodik obliegen den Lehrenden beziehungsweise den Vereinen und Arbeitskreisen. Neben den Grundlagen der Zielsprache werden in den Willkommenskursen auch kulturelle Verhaltensweisen oder kulturell unterschiedliche Aspekte wie beispielsweise Pünktlichkeit oder Pflichtbewusstsein vermittelt (vgl. Bushati et al. 2016: 1).

Zu Beginn ist es das Ziel dieser Kurse, Geflüchtete für den Alltag handlungsfähig zu machen. Zu späteren Zeitpunkten bereiten sie auf schulische oder berufliche Maßnahmen vor oder begleiten diese. Die Sprache soll durch selbstständiges Verwenden und kommunikativen Input erlernt werden, wobei dieser Input möglichst alltagsnah und authentisch sein sollte. Die Fertigkeiten Sprechen und Hören/Verstehen stehen zu Beginn im Fokus. Lesen wird parallel trainiert, während die Textproduktion anfangs nicht priorisiert wird. Das Schreiben von längeren, zusammenhängenden Texten folgt meist erst, wenn es Thema in der Schule oder in Sprachkursen wird. Der Schrifterwerb im Rahmen von Alphabetisierungskursen steht von Beginn an im Fokus (vgl. ebd.: 3).

Ehrenamtlicher Deutschunterricht für Geflüchtete ist in bestimmten Aspekten schwer umsetzbar. Zum einen kann die Heterogenität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Herausforderung darstellen. Sie bezieht sich unter anderem auf Herkunftsland, Erstsprache(n), Fremdsprachenkenntnisse, schulische Vorbildung oder Alter. Vor allem die Sprachlern- und Schriftspracherfahrungen spielen beim Erlernen einer Fremdsprache eine zentrale Rolle. Von Vorteil ist, wenn sich Lehrende und Lernende in einer Zwischensprache (beispielsweise Englisch) verständigen können. Ist dies nicht gegeben, so können sich Lernende mit gleichen Sprachkenntnissen gegenseitig helfen. Soll die Lerngruppe nach Lernfortschritt eingeteilt werden, so kann es jedoch passieren, dass verschiedene Sprachen jeweils nur einmal pro Gruppe vorhanden sind und eine gegenseitige Hilfe somit nicht möglich ist. Geschieht die Einteilung der Lerngruppen nach Herkunftsland, so wird die Klasse wahrscheinlich sehr heterogen in Bezug auf Lernerfahrung und -fortschritt sein. Hier ist es die Aufgabe der Lehrenden, nach einer für sie und die Gruppe bestmöglichen Lösung zu suchen. Beispielsweise können für ein Unterrichtsthema Übungsmaterialien mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden erstellt oder organisiert werden (vgl. ebd.: 1).

Auch die Rahmenbedingungen eines Kurses selbst sind oft schwierig. Die Geflüchteten müssen oftmals den Wohnort wechseln. Selbst wenn sie einer Stadt fest zugewiesen wurden, so müssen viele außerschulische Termine, wie Amtsbesuche oder Interviews, wahrgenommen werden, die sich mit dem Unterrichtszeiten überschneiden können. Es muss mit einer hohen Fluktuation in einem Kurs gerechnet werden; eine vollzählige Klasse kommt selten und schon gar nicht regelmäßig zustande. Auch aus privaten Gründen ist es den Geflüchteten oft nicht möglich, regelmäßig am Unterricht teilzunehmen. So können viele beispielsweise nur zu bestimmten Zeiten mit Verwandten im Herkunftsland Kontakt haben und es ist anzunehmen, dass viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Kontakt mit den Verwandten dem Unterricht vorziehen. Die Kurszeiten müssen sich jedoch nach der Zeit der Lehrenden richten und bieten deswegen nur geringfügig Spielraum, um auf solche spezifischen und individuell unterschiedlichen Aspekte Rücksicht zu nehmen. Außerdem ist es für Lernende, die in einer Gemeinschaftsunterkunft wohnen, schwer, einen geeigneten Lernplatz für Vor-/Nachbereitung zu finden. Durch die verschiedenen Tagesabläufe der einzelnen Bewohnerinnen und Bewohner können zum Lernen keine festen Zeiten eingeplant werden, in denen die nötige Ruhe zum eigenständigen Lernen oder für Hausaufgaben gewährleistet ist (vgl. ebd.: 2).

Freiwillige Lehrende haben oft keine Erfahrung mit Sprachenunterricht und müssen sich zusätzlich auf mögliche Schwierigkeiten einstellen, die flexibles Handeln erfordern. Beispielsweise müssen Unterrichtsmaterialien entweder selbst erstellt oder gekauft werden. Neben den genannten außersprachlichen Aspekten sind sie somit auch mit didaktischen Schwierigkeiten konfrontiert. Um diese zu erleichtern, gibt es mittlerweile verschiedene Unterstützungsangebote für ehrenamtliche Lehrende in Sprachkursen. Die Universität Graz beispielsweise unterstützt ihre Studierenden, die sich in ehrenamtlichen Sprachkursen engagieren möchten, mit Orientierungsworkshops zur Erstellung von Unterrichtskonzepten oder mit Materialien (vgl. www.uni-graz.de).

Merkelbach/Sulzer (2016) haben am Sprachenzentrum der TU Darmstadt das *Darmstädter Modell* entwickelt, das freiwillige Lehrende in sechs vierstündigen Workshops in verschiedenen Bereichen der Sprachlehre für Geflüchtete schult.

Die Workshops können unabhängig voneinander besucht werden und behandeln die Themen:

- Landeskunde und Interkulturelle Kompetenz
- Alphabetisierung in einer fremden Sprache
- Lehrwerke auf dem Markt und Lehrwerksanalyse
- Mehrsprachenerwerb und Lernstrategien
- Wortschatzerwerb und Grammatikvermittlung
- Sprechen und Hören in einer fremden Sprache

Hier bekommen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum einen fachlichen Input und Beispiele zur praktischen Umsetzung, zum anderen Übungen, um sich – sofern möglich und angemessen – in Geflüchtete hinein zu versetzen.

Im Workshop *Landeskunde und Interkulturelle Kompetenz* werden Lehrende für den Umgang mit verschiedenen Kulturen innerhalb einer Klasse sensibilisiert. Dafür wird ihnen vor Augen geführt, dass potentielle Konflikte auf eben diese kulturellen Unterschiede zurückgeführt werden können (beispielsweise Pünktlichkeit). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bekommen außerdem Faktenwissen, das Geflüchtete betrifft (vgl. www.daf.tu-darmstadt.de).

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten im Workshop zur *Alphabetisierung in einer fremden Sprache* Informationen zu den verschiedenen Formen und Ausprägungen des Analphabetismus. Außerdem werden die unterschiedlichen Phasen des Schriftspracherwerbs vorgestellt. Im praktischen Teil wird beispielsweise ein Text in einem fremden Schriftsystem ausgegeben, den die Teilnehmerinnen und Teilnehmer abschreiben sollen. So wird ihnen bewusst gemacht, wie schwer es ist, nicht oder in einem anderen Schriftsystem alphabetisiert zu sein und im Erwachsenenalter Buchstaben in einer unbekannt Sprache zu erlernen. Besonders hilfreich für Ehrenamtliche, die keinerlei didaktisches Hintergrundwissen haben, sind die Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung (vgl.: ebd.).

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Workshops zur *Lehrwerksanalyse* werden hier die Unterschiede zwischen Lehrbuch und Lehrwerk erklärt und Kriterien an die Hand gegeben, wie sie ein, für sich und für ihren Unterricht, geeignetes Lehrwerk finden. Dafür

erhalten sie außerdem eine Liste mit den verschiedenen, aktuell erhältlichen Lehrwerken (vgl.: ebd.).

Vielen Menschen sind die theoretischen Grundlagen des Sprachenlernens nicht bekannt. Diese werden im Workshop zu *Mehrsprachenerwerb und Lernstrategien* erläutert. Außerdem werden Techniken vermittelt, die zeigen, wie das Vorwissen und bereits bekannte Sprachen zum Erlernen der deutschen Sprache genutzt werden können. Darüber hinaus sind Techniken und Strategien für die Planung und Ausführung von Unterrichtseinheiten zu den einzelnen Fertigkeiten Thema dieses Workshops (vgl.: ebd.).

Gerade die Vermittlung von *Grammatik und Wortschatz* wird häufig unterschätzt und birgt einige Schwierigkeiten. Diese werden im gleichnamigen Workshop behandelt. Wie viel Grammatik wird zu Beginn benötigt, um eine Sprache schnell und effektiv zu erlernen? Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bekommen Grammatikbeschreibungen, die didaktisch und pädagogisch so reduziert sind, dass sie möglichst leicht vermittelt und verstanden werden können (vgl.: ebd.).

Der letzte Workshop behandelt das *Sprechen und Hören in einer fremden Sprache*. Es wird erklärt, wie das Hören trainiert werden kann und welche phonetischen Besonderheiten Lernenden oft besondere Schwierigkeiten bereiten (vgl.: ebd.).

Die Ausführungen in diesem Kapitel stellen die Hintergründe in den Fokus, die das rechtliche und schulische Leben der geflüchteten Jugendlichen in Deutschland beschreiben. Im Folgenden wird der Praxisteil dieser Forschungsarbeit dargelegt.

4. Methodisches Vorgehen

Die weiteren Abschnitte widmen sich der praktischen Umsetzung und Durchführung der Forschung. In den folgenden Kapiteln werden kurz die Begriffe empirische und qualitative Forschung eingeführt, da diese die Basis für die hier durchgeführte Forschung darstellen. Weiterhin wird das methodische Vorgehen in Bezug auf Erhebung und Auswertung der für diese Arbeit erbrachten Daten vorgestellt. Außerdem werden einige theoretische Hintergründe zu den Methoden erläutert, um transparent darzustellen, warum die entsprechende Methode gewählt und wie jeweils vorgegangen wurde.

Für die Datenerhebung wurden problemzentrierte Leitfadenterviews durchgeführt, welche in einer Pilotstudie erprobt wurden. Die Auswertung erfolgt durch eine qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016).

4.1. Empirische Forschung

In der empirischen Forschung werden Aussagen über die Realität getroffen, denn „[e]mpirische Wissenschaft verfolgt das Ziel, gesicherte Erkenntnisse über die Wirklichkeit zu gewinnen“ (Kromrey 2009: 15). Empirikerinnen und Empiriker gehen davon aus, dass Verbindungen, Bedingungen und Zusammenhänge zwischen verschiedenen Sachverhalten bestehen. Durch zahlreiche Einzelbeobachtungen oder subjektive Erfahrungen können diese schließlich aufgedeckt und weiter erforscht werden. In einem induktiven Prozess werden Besonderheiten von einem speziellen Phänomen auf die Allgemeinheit übertragen. Die Ergebnisse entstehen durch einen Kreislauf. Zum einen werden aus verschiedenen Beobachtungen Theorien abgeleitet, welche zum anderen durch neue Beobachtungen oder weitere Methoden überprüft werden. Voraussetzungen für ein erfolgreiches Forschungsexperiment sind die transparente Darstellung von Vorwissen. Weiterhin müssen Erkenntnisinteresse, Forschungsprozess und Erkenntnisgewinn explizit dargestellt werden (vgl. Mayring 2015: 10).

Empirische Forschung kennzeichnet sich dadurch, dass keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden können. Die Auseinandersetzung mit einem Thema muss deswegen immer wieder mit einem neuen Untersuchungsdesign durchgeführt werden. Dieser individuelle Untersuchungsplan ist jeweils auf das aktuelle Erkenntnisinteresse angepasst (Kromrey 2009: 65).

4.1.1. Prinzipien qualitativer Forschung

Qualitative Forschung wird in unterschiedlichen Disziplinen genutzt, um jeweils verschiedene Elemente zu untersuchen. Individuelle Erfahrungen und Erlebnisse werden anhand *verbaler Daten* (schriftlicher und mündlicher Aussagen) von den Forschenden im Hinblick auf einen vorher festgelegten Aspekt untersucht. Während in der Sprachwissenschaft Konversations- und Textanalysen sowie Textinterpretationen im Vordergrund stehen, geht es in der Sozialwissenschaft vorrangig um Theorieprüfung und -konstruktion und weiterhin um Wissensproduktion und Wirklichkeitsveränderung. Gemeinsam ist den verschiedenen Disziplinen der qualitativen Forschung, dass die Probandinnen und Probanden sich individuell und frei äußern können. So wird den Forschenden ermöglicht, die *subjektive Wahrnehmung* zu erfassen (vgl. Bortz/ Döring 2006: 296).

Um dies zu erreichen, bietet die qualitative Forschung eine Vielzahl an Verfahren zur Datenerhebung und -auswertung, die flexibel kombiniert werden können. Die Beachtung der *Gegenstandsangemessenheit* ist eine Voraussetzung dafür. Gegenstandsangemessenheit

bedeutet, dass sich Fallauswahl sowie Wahl und Anwendung der Methoden im Hinblick auf deren voraussichtliche Ergiebigkeit richten. So können in bestimmten Fällen beispielsweise auch quantitative Methoden, wie etwa Statistiken zum Einsatz kommen, wenn der Forschungsgegenstand dies erfordert. Drei große Ziele sollen dabei erreicht werden, nämlich die Rekonstruktion von subjektiven Sichtweisen, der Ablauf sozialer Interaktionen und die Rekonstruktion sozialer Strukturen. Die unterschiedlichen Ansätze sind das Resultat verschiedener Entwicklungsstränge in der Vergangenheit der qualitativen Forschung (vgl. Flick 2016: 26-30).

Es gilt zu beachten, dass die Forschungsgegenstände aus verschiedenen Perspektiven beschrieben werden müssen. Sie sind sowohl Ausgangspunkt als auch Ziel der Forschung. Methoden und Theorien müssen ausreichend beleuchtet werden, dürfen jedoch nicht in den Vordergrund rücken (vgl. Mayring 2016: 20).

Qualitative Forschung unterliegt verschiedenen weiteren Kriterien, die im Folgenden kurz dargestellt werden. Die *Perspektiven aller Beteiligten* müssen beachtet werden. In der qualitativen Forschung geht es darum, zu versuchen, die Weltanschauung und innere Beweggründe der Interviewpartnerinnen und -partner kennenzulernen und zu verstehen. Dafür ist eine gute Kommunikation zwischen den beiden Parteien unabdingbar und stellt einen expliziten Teil der Forschung dar. Dadurch lernen die Forscherinnen und Forscher das subjektive Verhalten und Handeln der anderen Person zu verstehen. Nur wenn Aussagen und Handlungen im Hinblick auf den Forschungsgegenstand in dessen gesamten Kontext, inklusive verschiedener Perspektiven und Hintergründe, gesehen und verstanden werden, können verlässliche Forschungsergebnisse erbracht werden. Es ist somit wichtig, dass die Forscherinnen und Forscher nicht nur ihren Beobachtungen und Ergebnissen, sondern auch sich selbst reflektierend gegenüberstehen (vgl. Flick 2016: 28f.).

Es muss beachtet werden, dass aus einer (bei qualitativen Studien meist recht kleinen) Stichprobe keine allgemeingültigen Ergebnisse resultieren. Eine Verallgemeinerung lässt sich anhand spezifischer Fälle darstellen, indem begründet wird, wann und unter welchen Bedingungen sich die Ergebnisse auch auf andere Situationen, Personen und Zeiten übertragen lassen (vgl. Mayring 2016: 23f.).

Es sollen nicht bereits erwiesene Theorien erneut beleuchtet oder überprüft werden. Das Augenmerk der qualitativen Forschung liegt darauf, Neuartiges zu erforschen, um auf empirischer Basis Theorien und Hypothesen aufzustellen. Die Methoden müssen so offen gestaltet werden, dass sie der Komplexität der Forschung entsprechen und nicht bereits im

Vorhinein Ergebnisse ausschließen, weil Hypothesen oder Fragen zu eng formuliert waren. Es soll so viel wie möglich über den Untersuchungsgegenstand in Erfahrung gebracht werden. Daher ist ein wichtiges Kriterium für qualitative Forschung deren Offenheit (vgl. Lamnek 2010: 20).

Wie eine Aussage oder eine Handlung bei einer Person wirkt, lässt sich nicht mit Sicherheit voraussagen. Dies hängt von der subjektiven Wahrnehmung jeder Person ab und kann auch bei charakterlich sehr ähnlichen Personen unterschiedliche Auswirkungen haben, vor allem bei verbalen Aussagen. Deshalb muss vor der Feldforschung geklärt werden, welches Vorverständnis und Hintergrundwissen von dem Forschungsgegenstand vorliegt und gegebenenfalls muss etwas erklärt werden. Gerade bei Interviews ist es von Vorteil, wenn alle Probandinnen und Probanden den gleichen Wissensstand haben, da dies die Interpretation für den Forschenden erleichtert (vgl. Mayring 2016: 22).

Oft dienen qualitative Forschungsmethoden dazu, einen ersten Überblick über ein bestimmtes Forschungsgebiet zu erhalten. In einer anschließenden quantitativen Studie wird dann mit einer größeren Probandenzahl erforscht, ob mit einer repräsentativen Stichprobe die gleichen oder ähnliche Ergebnisse herauskommen oder ob die vorherige qualitative Studie nur ein Zufallstreffer war (vgl. Flick 2016: 42f.).

4.1.2. Explorative Studie

In der empirischen Forschung werden unter explorativen Untersuchungen jene verstanden, die sich mit dem „Generieren von Hypothesen und Theorien“ (Bortz/Döring 2006: 356) beschäftigen, um die aktuellen Mängel an eben diesen zu beheben. Exploration ist somit eine Strategie, um ein bestimmtes Thema im Rahmen eines qualitativen Forschungsprozesses zu beleuchten. Über die neu entdeckten Aspekte werden dann systematisch Informationen gesammelt und in einem induktiven Prozess „Zusammenhänge, Ursachen und Gründe für Ereignisse und Phänomene“ (ebd.: 383) aufgedeckt. In der Forschung werden dafür vier Strategien der Exploration unterschieden, nämlich die theoriebasierte, die methodenbasierte sowie die empirisch-quantitative und empirisch-qualitative Exploration (vgl. ebd.: 352-357).

Zur explorativen Forschungsarbeit gehört eine direkte Feldarbeit zur Materialsammlung, um neue Erkenntnisse und Untersuchungsziele abzuleiten. Für eine solche intensive Feldarbeit wird zum einen Zugang und zum anderen die Akzeptanz als Forscherin oder Forscher benötigt. Die Materialsammlung muss qualitativ zuverlässig sein und

protokolliert werden. Sie geschieht entweder über einen längeren Zeitraum oder wird mehrmals wiederholt (vgl. Kromrey 2009: 389-392).

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird die empirisch-qualitative Exploration angewendet. Es werden Daten aus einer qualitativen Erhebung durch Leitfadeninterviews verwendet, um daraus Hypothesen zu erstellen und zu überprüfen, denn die Frage, die in dieser Arbeit im Zentrum steht und untersucht werden soll, ist ein in der aktuellen Forschung noch wenig beleuchtetes Phänomen.

4.1.3. Begründung der gewählten Methode

Nach der Vorstellung von den Grundlagen der qualitativen Forschung sowie einem kurzen Einblick in das Themenfeld explorative Studien soll nun begründet werden, warum die genannten Methoden für diese Forschungsarbeit gewählt wurden.

Mittels empirisch-qualitativer Forschung sollte untersucht werden, wo die Interviewpartner (Geflüchtete) Schwächen und Stärken des deutschen Schulsystems bezüglich der Integrierten Klassen sehen.

Die explorative Herangehensweise wurde gewählt, da der Gegenstand dieser Arbeit ein sehr aktuelles Phänomen ist. Dies belegt eine Journalismus-Studie. Der Studienleiter Hestermann sieht es „als besonders kritisch, dass die Geflüchteten selbst kaum befragt würden“ (www.deutschlandfunk.de). Es wurden bereits Konzepte vorgelegt, die den Schülerinnen und Schülern den Eintritt in das deutsche Schulsystem erleichtern sollen. Die Forschungsfrage, welche Probleme geflüchtete Jugendliche beim Besuch einer Intensivklasse haben, wurde dabei jedoch nicht berücksichtigt. Dabei sind es genau die Kenntnisse dieser subjektiven Wahrnehmungen, die tatsächlich gebraucht würden, um die Zielgruppe zu unterstützen.

Explorative Forschung unterliegt verschiedenen Kriterien. Das Merkmal der *Offenheit* der gewählten Forschungsmethode eignet sich für die vorliegende Untersuchung besonders gut. Offenheit bezieht sich auf die Einstellung des Forschenden gegenüber dem Antwortverhalten der interviewten Person. Die Befragten können zum einen auf die vermuteten Probleme eingehen, zum anderen aber auch eigene Empfindungen einbringen. Das sorgt dafür, dass die Annahmen der Forscherinnen und Forscher durch die subjektiven Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler ergänzt werden. So wird das Forschungsthema von verschiedenen Perspektiven beleuchtet, was ein Hauptmerkmal qualitativer Forschung ist.

4.2. Datenerhebung

Da qualitative Forschung wie erwähnt auf subjektive Ansichten abzielt, eignen sich Interviews und andere verbale Forschungsmethoden besonders gut. Durch reine Beobachtungsmethoden kann ein subjektives Empfinden nur sehr schwer abgeleitet werden. Qualitative Interviewtechniken können beispielsweise explorativ, problemzentriert, offen oder unstrukturiert sein (vgl. Mayring 2016: 66).

In den folgenden Unterkapiteln werden das Erhebungsverfahren genauer vorgestellt und die Auswahl begründet. Außerdem wird der Prozess der Datenerhebung dargestellt, von der Planung über die Durchführung bis hin zur Transkriptionsmethode.

Tabelle 1: Interviewarten nach Mayring (vgl. ebd.: 66)

Offenes (vs. geschlossenes) Interview	bezieht sich auf die Freiheitsgrade des/der Befragten	Er/sie kann frei antworten, ohne Antwortvorgaben, kann das formulieren, was ihm/ihr in Bezug auf das Thema bedeutsam ist.
Unstrukturiertes (vs. strukturiertes) bzw. unstandardisiertes (vs. standardisiertes) Interview	bezieht sich auf die Freiheitsgrade des Interviewers	Er/sie hat keinen starren Fragenkatalog, kann Fragen und Themen je nach Interviewsituation frei formulieren.
Qualitatives (vs. quantitatives) Interview	bezieht sich auf die Auswertung des Interviewmaterials	Die Auswertung geschieht mit qualitativ-interpretativen Techniken

Es lassen sich zu jedem Forschungsthema individuell passende qualitative Interviewtechniken herausstellen.

Durch Befragungstechniken kann man subjektive Sichtweisen von Befragten zu dem untersuchten Gegenstandsbereich erfahren. Zu den qualitativen Befragungen gehören sowohl Interviews mit Einzelpersonen oder in der Gruppe als auch Gruppendiskussionen. Dabei können die Befragungen sehr offen gestaltet sein, wenn die Befragten in einem narrativen Interview zum freien Erzählen angeregt werden. Interviews können sich jedoch auch an einem offenen bis halbstandardisierten Leitfaden orientieren (Bortz/ Döring 2006: 308).

In dieser Untersuchung wurden den Befragten während des Interviews keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Auf diese Weise konnten sie frei antworten, wodurch *Offenheit* in der Kommunikation gewährleistet war (vgl. ebd.: 13). Die interviewende Person konnte die Fragen frei formulieren und auch die Reihenfolge je nach Situation

verändern. Jedoch orientierte sie sich dabei an einem vorher erstellten Leitfaden, was das Interview *teil-standardisiert* macht. Wie bei der Erhebung explizit vorgegangen wurde, soll in den folgenden Kapiteln dargestellt werden.

4.2.1. Problemzentriertes Leitfadeninterview

Im Folgenden sollen Merkmale und Funktionen von Leitfaden- sowie Charakteristika von problemzentrierten Interviews erklärt werden, um darzustellen, warum sich diese für das Forschungsthema gut eignen.

Leitfadeninterviews fokussieren ein Erlebnis oder verschiedene Ereignisse, die von den Interviewten aktiv erlebt wurden. So werden nicht nur Fakten erfahren, sondern auch Elemente subjektiver Wahrnehmung. Indem die Interviewpartnerinnen und -partner von persönlichen Eindrücken und Erfahrungen erzählen und dabei das Themenspektrum und den Schwerpunkt der Erzählung zunächst selbst bestimmen können, ist ein großes Maß an Authentizität gegeben. Es ist die Aufgabe der interviewenden Person, zu Beginn des Interviews eine ‚erzählgenerierende Frage‘ zu stellen, die die Befragten dazu motiviert, eine länger andauernde Stehgreiferzählung zu äußern (vgl. Nohl 2012: 1f.).

Der Begründer der Interviewform *narratives Interview*, Fritz Schütze, beschreibt diese Methode im Jahr 1987 folgendermaßen:

Das narrative Interview ist ein sozialwissenschaftliches Erhebungsverfahren, welches den Informanten zu einer umfassenden und detaillierten Stehgreiferzählung persönlicher Ereignisverwicklungen und entsprechende Ergebnisse im vorgegebenen Themenbereich veranlasst. [...] Oberstes Handlungsziel des narrativen Interviews ist es, über expandiertes Erzählen die innere Form der Erlebnisaufschichtung des Informanten hinsichtlich der Ereignisse zu reproduzieren, in welche er handelnd oder erleidend selbst verwickelt war (zitiert nach Reichertz 2016: 188f.).

Die Aussage lässt sich auch auf Leitfadeninterviews übertragen, da diese zu der Gruppe der narrativen Interviews zählt. Die Erzählgenerierung wird von einem vorher festgelegten Leitfaden mit Fragen und Beschreibungsaufforderungen unterstützt. Eine Besonderheit dieser Interviewform ist, dass der Hauptteil des Interviews ein Dialog zwischen den Interviewpartnern ist, im Idealfall liegt der Hauptredeanteil jedoch bei der interviewten Person. Die Erzählperson bestimmt, wann sie eine Antwort für ausreichend hält. Das Interview wird zu einer Abfolge mehrerer, in der Länge variabler, Erzählungen (vgl. Flick 2016: 223).

Das Interview besteht aus drei Phasen. Zu Beginn steht eine offene Erzählaufforderung, das heißt eine Fragestellung, die die Interviewpartnerin oder den Interviewpartner nicht in eine bestimmte Richtung weist. Es folgt die von dem/der Interviewten autonom gestaltete Erzählphase, die dem Interviewenden jedoch erlaubt, an gewissen Stellen einzuhaken. Zum einen kann der Interviewende ein neues Thema aufnehmen. Zum anderen können die Zwischenfragen jedoch auch dafür genutzt werden, die befragte Person wieder auf die Ursprungsfrage zurückzubringen. Darauf folgt als dritte Phase der Interviewabschluss (vgl. Brüsemeister 2008: 105).

Problemzentrierte Interviews sind ebenfalls offene, teil-strukturierte qualitative Interviews. Das Interview soll, wie beim Leitfadeninterview, einem offenen Gespräch ähneln. Durch die Offenheit des Gesprächs soll eine vertraute Situation geschaffen werden. Die interviewende Person führt eine Problemstellung ein, die dann Gegenstand des Interviewgesprächs wird. Diese Problemstellung ist gesellschaftlich orientiert und wurde bereits im Vorfeld durch den Forschenden objektiv untersucht, sodass auf Basis dieses Hintergrundwissens der Leitfaden erstellt werden kann. Der Leitfaden gibt vor, welche Fragen gestellt beziehungsweise welche Themen besprochen werden sollen. Die Antworten der Interviewten sollen hingegen frei und ohne Vorgaben geäußert werden, um subjektive Eindrücke in Bezug auf den Forschungsgegenstand zu bekommen (vgl. Mayring 2016: 67-69).

Problemzentrierte Interviews unterliegen den Prinzipien *Problemzentrierung*, *Gegenstandsorientierung* und *Prozessorientierung*. Problemzentrierung meint die bereits oben angeführte objektive Untersuchung der forschenden Person. Gegenstandsorientierung bedeutet eine konkrete Anpassung an den speziellen Untersuchungsgegenstand. Es gibt keinen vorgefertigten Methodenkatalog oder festgelegte Vorgehensweisen (vgl. Mayring 2016: 68). Bei Prozessorientierung handelt es sich

um die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffung der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen (Witzel 1982: 72).

Es lässt sich feststellen, dass sich die Kriterien von Leitfadeninterviews und problemzentrierten Interviews ähneln, teilweise sogar überschneiden. Deswegen bietet es sich besonders gut an, problemzentrierte Leitfadeninterviews in der qualitativen Forschung zu verwenden, um die unterschiedlichen Vorgehensweisen und Fokussierungen so zu fusionieren, dass der Ertrag möglichst groß ist.

4.2.2. Begründung der gewählten Methode

Wird der Grad der Standardisierung betrachtet, so zeigt sich, dass ein standardisiertes Interview mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten dem explorativen Charakter dieser Untersuchung nicht gerecht werden würde. Subjektive Empfindungen können nicht durch vorgegebene Antworten ausgedrückt werden. Durch offene Fragen bekommen die Interviewpartner „Möglichkeiten des Ausdrucks und der Setzung ihrer persönlichen Relevanzen“ (Deppermann/ Lucius-Hoene 2002: 9). Weiterhin könnte es die Befragten in ihren Erzählungen hemmen, wenn sie durch vorgegebene Fragen das Gefühl bekommen, dass es richtige oder falsche Antworten gibt. Ein nicht-standardisiertes Interview hingegen könnte aufgrund der sprachlichen Bedingungen dazu führen, dass sich die Antworten zu stark von der Forschungsfrage entfernen oder zu oberflächlich bleiben. Hier könnte es passieren, dass die Befragten nur über das sprechen, was sie sprachlich ausdrücken können, aber nicht auf die Forschungsfrage eingehen. Wie im vorherigen Kapitel erklärt, ist bei teil-standardisierten Interviews zwar ein Fragenkatalog vorgegeben, die Reihenfolge ist jedoch variabel und auch ungeplante Fragen sind erlaubt. So ist es einfacher, ein Gespräch entstehen zu lassen, wenn auf Antworten eingegangen werden kann, die laut Leitfaden eigentlich erst später oder gar nicht angedacht waren (vgl. Gläser/Laudel 2004: 39f.).

Gerade für Fremd-/Zweitsprachenlernerinnen und -lerner ist der flexible Charakter von teil-standardisierten Interviews eine sprachliche Erleichterung. Beide Parteien können kontrollieren, ob sowohl die Fragen als auch die Antworten inhaltlich richtig verstanden wurden. Die Möglichkeit nachzufragen, um die gleiche Frage auf verschiedene Arten gestellt beziehungsweise erklärt zu bekommen, kann weiterhin dazu beitragen, dass die Befragten reflektierter mit der Frage umgehen und detailliertere Antworten geben (vgl. Mayring 2016: 68f.).

4.2.3. Leitfadententwicklung

Nachdem in den vorherigen beiden Kapiteln die Charakteristika von problemzentrierten Leitfadeninterviews beschrieben sowie deren besondere Eignung für die vorliegende Untersuchung begründet wurden, soll im folgenden Kapitel erklärt werden, wie der verwendete Leitfaden erstellt wurde.

Zu Beginn dieser Studie war geplant, die subjektiven Theorien durch narrative Interviews zu verifizieren beziehungsweise falsifizieren. Dafür wurde ein Gruppeninterview zur Pilotierung durchgeführt. Pilotierung bedeutet, dass

[i]n Voruntersuchungen [...] die für eine empirische Erhebung vorgesehenen Instrumente und Strategien zunächst auf ihre Leistungsfähigkeit überprüft werden, bevor sie in einem größeren Maßstab eingesetzt werden können. (Häder 2010: 12)

Das methodenbezogene Erkenntnisinteresse dieser Pilotstudie war herauszufinden, wie die Interviewsituation mit und für geflüchtete Jugendliche ist sowie festzustellen, ob sich eine Studie über dieses Thema und unter diesen Umständen verwirklichen lässt. Für die Pilotierung wurde ein narratives Interview mit einer Gruppe von Schülern derselben Klasse geführt.¹ Folgende Themen sollten besprochen werden:

- Haben die Schüler bereits vor der Schule einen Deutschkurs gehabt?
- Haben die Schüler vor Schuleintritt gewusst, wie Schule in Deutschland ‚funktioniert‘?
- Was war neu im Schulalltag?
- Was hat ihnen an Vorwissen gefehlt?

Die Pilotstudie hat gezeigt, dass es für Schüler mit geringen Deutschkenntnissen schwierig ist, in einer längeren Stegreiferzählung ohne inhaltliche Anhaltspunkte, über ein Thema zu sprechen. Deshalb hat sich ein Leitfaden angeboten.

Die Pilotstudie hat außerdem dazu beigetragen, die Interviewtechnik und deren Rahmenbedingungen anzupassen. Auch der inhaltliche Fokus wurde verschoben. Während die Pilotierung darauf fokussiert wurde, was die Schüler gerne vor Schuleintritt über das deutsche Schulsystem gewusst hätten, um eventuellen Schwierigkeiten vorzubeugen, wurde der Themenschwerpunkt der Hauptstudie darauf gelegt, was aktuelle, gegenwärtige Probleme der Geflüchteten in ihren InteA-Klassen sind. Der Aspekt der Vorbeugung und Vorbereitung auf das Schulsystem wäre ein anderes Forschungsthema, das im Rahmen einer Folgestudie behandelt werden könnte.

Der für die Hauptstudie verwendete Leitfaden wird nach Helfferichs Prinzip *Sammeln – Prüfen – Sortieren – Subsumieren (SPSS)* erstellt. Nach diesen vier Phasen soll ein Leitfaden mit teilweise konkret ausformulierten Fragen stehen (vgl. Helfferich 2009: 182).

¹ Da sowohl an der Pilotstudie als auch an der Hauptstudie ausschließlich männliche Schüler teilgenommen haben, wird im Folgenden nur die maskuline Form verwendet, wenn es um Forschungsinhalte geht.

Auf die Ausformulierung wird in dieser Arbeit jedoch verzichtet, da dies der Befragung einen offiziellen Charakter geben würde. Dies soll vermieden werden, um die Situation für die Befragten angenehmer zu gestalten. Aufgrund der kulturell bedingten Schwierigkeit, Kritik zu äußern, wird das Setting so locker wie möglich gestaltet, um der Befragung keinen Richtig-Falsch-Eindruck zu geben, da dies Einschüchterung zur Folge haben könnte.

Das SPSS-Prinzip verbindet eigenes theoretisches Vorwissen mit den impliziten Erwartungen der Erzählungen. Helfferich selbst definiert einen Leitfaden als „[s]o offen und flexibel – mit der Generierung monologischer Passagen – wie möglich, so strukturiert wie aufgrund des Forschungsinteresses notwendig“ (Helfferich 2009: 181). Es soll kein Fragenkatalog entstehen, der durch „bürokratisches Abhaken“ (Hopf in Gläser/ Laudel: 188) abgearbeitet wird.

Wie erwähnt wird ein Leitfaden nach diesem Prinzip in vier Schritten erstellt. Während der Phase des *Sammelns* werden so viele Fragen wie möglich zusammengetragen, die sich bei der Beschäftigung mit dem Thema ergeben. Auf inhaltliche Relevanz, mögliche Doppelungen oder Ergiebigkeit wird in diesem Schritt noch nicht geachtet. Der zweite Schritt besteht aus dem *Prüfen* des gesammelten Materials. Dabei wird die Liste der Fragen in verschiedenen Stufen dezimiert. Zum einen werden Faktenfragen gestrichen sowie Fragen, die mit nur einem Wort beantwortet werden können. Zum anderen muss kontrolliert werden, ob die Fragen tatsächlich dazu dienen, subjektive Sichtweisen zu erfahren oder ob die Fragestellung lenkend wirken könnte. Wird nach Vorwissen gefragt, das bereits durch Recherche oder ähnliches vorhanden ist? In diesem Schritt wird der Fragenkatalog drastisch reduziert. Fragen werden zusammengefasst, umformuliert oder komplett gestrichen. In dem dritten Schritt, dem *Sortieren*, werden die Fragen nach bestimmten Kriterien in verschiedene Fragebündel geordnet. Ein Leitfaden kann beispielsweise chronologisch oder nach Relevanz geordnet werden. Im letzten Schritt des *Subsumierens* wird der Leitfaden schließlich in seine finale Form gebracht. Die übriggebliebenen Fragen werden dahingehend geprüft, dass sie erzählgenerierend gestellt werden. Weiterhin wird noch einmal kontrolliert, ob manche Fragen eventuell zusammengefasst werden können (vgl. Helfferich 2009: 182-187).

Der Leitfaden soll schließlich aus vier Spalten bestehen. In der ersten Spalte werden die Erzählaufforderungen notiert. In der zweiten werden Stichpunkte, sogenannte Memos, notiert, die als Checkliste fungieren sollen. Die dritte Spalte beinhaltet konkret ausformulierte Fragen, die obligatorisch gestellt werden können. Die vierte Spalte dient

mit vorformulierten Aufrechterhaltungsfragen dazu, den Gesprächsfluss beizubehalten oder wiederherzustellen (vgl. Helfferich 2009: 189).

Die Inhalte des in dieser Arbeit verwendeten Leitfadens wurden anhand subjektiver Theorien der Forscherin erstellt. Diese subjektiven Annahmen sowie die Wahl des Forschungsthemas basierten auf dem persönlichen Kontakt mit Geflüchteten im Rahmen von ehrenamtlichem und schulischem Sprachunterricht sowie im außerschulischen Rahmen in Sprachcafés. Sprachcafés sind wöchentliche offene Treffen, bei denen in lockerer Atmosphäre Zeit mit Geflüchteten verbracht werden kann, beispielsweise für Gespräche, Spiele oder Ratschläge bezüglich Aufenthalt, Freizeitgestaltung, Schule und Arbeit. Die aufgestellten Theorien sind:

- Probleme im Schulalltag basieren nicht ausschließlich auf sprachlichen Defiziten.
- Schwierigkeiten werden durch externe Faktoren beeinflusst beziehungsweise verstärkt (z.B. viele Nationalitäten, verschiedene Altersstufen innerhalb einer Klasse).
- Schüler werden nicht auf den Schulalltag vorbereitet/ wissen nicht, was sie erwartet.
- Das Schulsystem ist intransparent.
- Die formalen Regeln des InteA-Modells werden den Schülern nicht ausreichend erklärt.
- Andere Bildungsalternativen werden nicht klar aufgezeigt.
- Das Lehrpersonal ist nicht auf DaZ-Unterricht und die Zielgruppe vorbereitet.
 - DaZ-Unterricht wird mit DaM-Unterricht² gleichgesetzt.
 - Kulturelle Unterschiede werden nicht berücksichtigt.

Aus diesen Theorien wurde mit dem SPSS-Verfahren der folgende Interviewleitfaden erstellt. Erst wurde jeweils eine der nummerierten Fragen gestellt. Die Unterpunkte dienen als potentielle Nachfragen, falls die Antworten auf die Hauptfrage nicht ergiebig genug erschienen oder die Frage nicht verstanden wurde.

1. Hattest du bereits vor der Schule einen Deutschkurs?

- Wie lange warst du in Deutschland bis zu deinem ersten Deutschkurs?
- Hast du dort etwas über die deutsche Schule gelernt?

Die erste Frage nach dem Willkommenskurs wurde gestellt, um den Schülern die Vergangenheit in das Gedächtnis zu rufen. Indem ein relativ früher Zeitpunkt gewählt wurde, sollte die gesamte Spanne bis zum Interview in das Bewusstsein treten. Diese Eingangsfrage diente eher als Eröffnungsfrage statt als Beitrag zur Forschungsfrage.

2. Wie wurdest du auf die Schule vorbereitet?

- Welche Informationen hattest du vor der Schule?

Hiermit sollte herausgefunden werden, ob mangelnde Informationen und Vorbereitung ein Problem für die Schüler darstellen und ob sie rückblickend tatsächlich gerne besser vorbereitet worden wären.

3. Wie waren dein erster Schultag und die erste Zeit in der Schule?

- Wie hast du dich gefühlt?
- Warst du alleine oder wurdest du begleitet?
- Kanntest du schon jemanden aus deiner Klasse?

In dieser Phase wurden konkrete Probleme am Schulanfang abgefragt. Auch diese Frage sollte dazu dienen, sich mit der gesamten bisherigen Schulzeit in Deutschland auseinander zu setzen und nicht nur an die jüngere Vergangenheit zu denken.

4. Was gefällt dir nicht in der Schule oder im Unterricht?

- Welche Probleme gibt es im Schulalltag?
- Welche Probleme gibt es mit Lehrpersonal und Mitschülern?
- Welche Sprache(n) sprichst du im Unterricht?
- Was gefällt dir nicht so gut?

Die vierte Phase war schließlich der relevante Teil. Es sollten nun Erinnerungen aktiviert und durch das bisherige Gespräch so viel Vertrauen hergestellt worden sein, dass die Schüler tatsächlich aktiv Kritik äußern.

5. Möchtest du noch etwas sagen?

□ Abschlussfrage

In diesem Leitfaden gibt es zwar Ja-/Nein-Fragen, was jedoch an der Zielgruppe liegt. Durch sprachliche Defizite und kulturelle Unterschiede soll so der Redefluss beibehalten werden. Weiterhin wird darauf abgezielt, eine Beurteilung der konkreten Antwort zu bekommen. Bereits aus einem nachgesetzten *aber* kann sich in einem Leitfadeninterview eine weitere Frage beziehungsweise ein weiterer Gesprächsgegenstand entwickeln.

4.2.4. Interviewplanung und -durchführung

Gerade bei Forscherinnen und Forschern mit keiner oder wenig Interviewerfahrung ist eine intensive Vorbereitung essentiell. Dazu zählt nicht nur die im vorherigen Kapitel dargestellte fachliche Planung, sondern auch die Organisation der Interviews selbst. Aspekte, die dabei beachtet werden müssen, werden in diesem Kapitel vorgestellt. Dazu zählen Ort, Zeit, Zugang zur Zielgruppe und Gesprächssituation. Indem diese äußeren Umstände dargelegt werden, werden das Gütekriterium der *Offenheit* sowie das speziell qualitative Kriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* erfüllt (vgl. Helfferich 2009: 167f.).

In der anfänglichen Planungsphase müssen Thema, Zielgruppe, Zeitbedarf sowie Methode definiert werden. Weiterhin muss die interviewende Person für sich festlegen, ob die Erhebung vor der Auswertung steht oder ob diese beiden Phasen abwechselnd stattfinden sollen. Für die Wahl der Zielgruppe muss bedacht werden, welche Kriterien für die Auswahl gelten sollen. Sollen nur für den Forschungsgegenstand typische Fälle (soweit bekannt) untersucht werden oder werden auch Extrem- oder Gegenfälle befragt? Das Gütekriterium der *Offenheit* qualitativer Forschung besagt, dass die Wahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer keiner beziehungsweise nur sehr wenigen Einschränkungen unterliegen darf (vgl. Bortz/Döring 2006: 335). In dieser Untersuchung war die einzige Voraussetzung, dass die befragten Schüler eine InteA-Klasse besuchen oder besucht haben müssen.

Eine weitere Frage, die vor dem Forschungsprozess gestellt werden muss, ist, ob bereits im vornherein festgelegt werden kann, wie viele Interviews zur Beantwortung der Forschungsfrage notwendig sein werden. Dies alles hängt davon ab, in welchem Grad die Forschungsergebnisse verallgemeinerbar sein sollen. Dies bezieht sich auf das Gütekriterium *Repräsentativität*, welches ein allgemeines Problem in der qualitativen Forschung darstellt. Es stellt sich die Frage, ob aus subjektiven Ansichten überhaupt eine Verallgemeinerung der Ergebnisse stattfinden kann. Der durchschnittliche Umfang der Stichproben von qualitativen Interviews liegt bei sechs bis 30 Interviews. Die theoretische Sättigung ist erreicht, wenn keine neuen Ergebnisse erwartet werden können, wenn die zu erwartende Ergiebigkeit erschöpft oder der Zugang zur Zielgruppe ausgelastet ist. Beides liegt im Ermessen der Forschungsleitung. Das Kriterium der Repräsentativität wird in der qualitativen Forschung häufig durch eine *Innere Repräsentation* ersetzt. Dies bedeutet, dass die Probandengruppe einerseits aus dem Kern des Feldes stammen soll, also aus für das Feld *typischen* Vertretern. Andererseits müssen auch Ausnahmefälle und Fälle, die von der Norm abweichen, gewählt werden. So entsteht eine breit gefasste Variation, die aus unterschiedlichen, jedoch typischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern besteht. Da jedoch nicht jede Art von Variation und Abweichung aufgenommen werden kann, ist ein weiteres Kriterium qualitativer Forschung die *Limitation*. Diese schließt ein, dass am Ende der Forschung überprüft werden muss, welche Konstellation in der jeweiligen Forschung nicht vertreten ist (vgl. Helfferich 2009: 172-175). In dieser Forschungsarbeit war es beispielsweise nicht möglich, Schülerinnen zu interviewen, da keins der angesprochenen Mädchen zustimmte. Außerdem konnten keine sprachlich sehr schwachen Schüler interviewt werden. Diese hätten zwar vielleicht andere Sichtweisen und Schwierigkeiten zu erzählen, ein Gespräch wäre jedoch aufgrund der zu großen sprachlichen Barriere nicht möglich gewesen.

Probanden zu finden ist ein Aspekt, der häufig unterschätzt wird. Zum einen müssen diese den geforderten Kriterien entsprechen, zum anderen auch die Bereitschaft haben, sich interviewen zu lassen. Einfluss auf die Teilnahme hat auch die Interviewsituation. Gibt es beispielsweise einen oder mehrere Interviewer? Falls es mehrere gibt, ist eine Person nur für Protokollierung und Beobachtung zuständig oder sind tatsächlich alle anwesenden Personen in das Gespräch involviert? Einerseits ist es wichtig, dass ein vertrautes Gespräch stattfindet. Andererseits sollte das Verhältnis zwischen den beiden Parteien auch nicht so eng sein, dass es Einfluss auf den Forschungsverlauf haben könnte. Der interviewenden Person muss bewusst sein, dass sie in irgendeiner Form eine Position im Feld zugewiesen

bekommt und keine rein passive Rolle mehr besitzt. Auch der ‚Besucher am Rande‘ hat eine eigene Rolle. Diese zugewiesene Rolle kann sich je nach befragter Person unterscheiden (vgl. Flick 2016: 143).

Der Kontakt zu potentiellen Interviewkandidatinnen/ -kandidaten kann beispielsweise über sogenannte „Gatekeeper“ (Helfferich 2009: 175) hergestellt werden. Dies sind Personen, die Zugang zu einem Feld haben und so potentielle Kandidatinnen oder Kandidaten finden und ansprechen können. Beispiele dafür sind Lehrerinnen und Lehrer oder Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter. Oft ist es ein leichteres Kennenlernen, wenn der Kontakt über eine dem Probanden bekannte Person hergestellt wird. Eine weitere Möglichkeit ist das „Schneeballsystem“ (ebd.: 176), bei dem bereits interviewte Personen Freunde und Bekannte fragen, ob sie teilnehmen möchten. Hierbei ist der Vorteil, dass wahrscheinlich schnell Personen gefunden werden, die den Kriterien entsprechen und die Teilnahme diesen eventuell leichter fällt, wenn sie wissen, dass andere, ihnen bekannte Personen befragt wurden. Die Gefahr besteht jedoch, dass zwischen Kontaktaufnahme und tatsächlichem Interview eine bewusste oder unbewusste Beeinflussung seitens der bereits befragten Person stattfinden kann. Eine dritte Möglichkeit wären Aushänge mit einer kurzen Information über das Forschungsthema und Daten zur Kontaktaufnahme. Es ist wichtig, das Projekt so ausführlich wie möglich zu beschreiben, ohne jedoch Fragen und mögliche oder erwartete Antworten anzudeuten. Die Erzählperson soll Informationen über das Forschungsprojekt selbst, den Grund dafür und das Ziel, das damit erreicht werden soll erhalten sowie über die Durchführung und die Datensicherheit. Ein Vorgespräch kann entweder bereits in einem frühen Stadium der Kontaktaufnahme oder erst unmittelbar vor dem Interview stattfinden (vgl. ebd.: 175f.).

In dieser Forschungsarbeit wurden alle drei Methoden genutzt und kombiniert. Weiterhin wurde auch über soziale Medien und persönliche Kontakte in Schulen und ehrenamtlichen Vereinen versucht, Interviewpartner zu finden. Es wurden Geflüchtete aus Syrien, Äthiopien, Eritrea, Pakistan und Afghanistan befragt. Eine Einschränkung dieser Studie ist wie erwähnt, dass keine weiblichen Geflüchteten gefunden wurden, die sich zu einem Interview bereit erklärten. Dies kann zum einen daran liegen, dass es aus verschiedenen Gründen mehr männliche Geflüchtete gibt. Zum anderen scheint es für Mädchen und Frauen aus muslimischen Ländern allgemein schwieriger zu sein, Dinge offen zu kritisieren. Es wurden Schüler befragt, die gerade eine InteA-Klasse besuchen, aber auch einer, der das Programm besucht hat, jedoch von der Schule verwiesen wurde und zurzeit

keinen Unterricht hat. So konnte die Gruppe der Schüler durch einen Extremfall erweitert werden.

Das Vorgespräch wurde in der Gruppe, also Klasse oder Sprachlerngruppe, geführt. Hier wurde erklärt, was das Thema der Interviews sein und wofür es genutzt wird. In der Pilotierungsphase zeigte sich, dass es für die Befragten ungewohnt und schwierig ist, Kritik zu üben. Dies kann, wie erwähnt, kulturell bedingt sein. Deshalb wurde bei den Vorgesprächen darauf geachtet, genauer zu betonen, dass es explizit darum geht, Probleme herauszufinden. Es wurde darauf hingewiesen, dass Kritik das ist, was für die Studie benötigt wird und die Teilnahme eine große Hilfe darstellen würde (vgl. Daase et al. 2014: 113). Bei den Teilnehmern, die in sozialen Medien gefunden wurden, wurde der Kontakt über Betreuerinnen und Betreuer hergestellt, sodass auch hier das erste Vorgespräch über eine vertraute Person stattfand.

Außerdem wurde schon während des Vorgesprächs deutlich hervorgehoben, dass die Daten anonymisiert und die Inhalte vertraulich behandelt werden. Bei der Erklärung der Einverständniserklärung wurde darauf geachtet, nicht nur zu vermitteln, dass die Probanden mit deren Unterschrift die Aufnahme genehmigen. Es sollte außerdem betont werden, dass diese Erklärung auch eine Absicherung für sie ist, dass die Aufnahmen tatsächlich nur für diese Studie verwendet werden.³ Leider konnten bei der Erstellung der Einverständniserklärung nicht alle Sprachen abgedeckt werden, da im Vorfeld der Studie noch nicht ersichtlich war, aus welchen Nationalitäten die Befragten stammen werden. Die Einverständniserklärung ist auf Deutsch, Farsi und Türkisch verfasst. Es ist jeweils vermerkt, von wem die Übersetzung stammt.

Eine unvertraute Umgebung würde das Gespräch negativ beeinflussen. So fanden die Interviews in Klassenzimmern und in den Sprachlernräumen der Flüchtlingsunterkunft statt. Es wurden Terminvorschläge gemacht, das endgültige Treffen wurde jedoch gemeinsam festgelegt. Die Teilnehmer sollten das Gefühl haben, dass sie tatsächlich ein Gespräch auf Augenhöhe erwartet, indem sie Zeit und Ort der Interviews mitbestimmen konnten. Außerdem wurde so gewährleistet, dass ein Ort gewählt wurde, an dem sich die Befragten wohlfühlen und der ihnen vertraut war (vgl. Helfferich 2009: 177) sowie ein Zeitpunkt, der für beide Gesprächsparteien keine Einschränkung bezüglich der Dauer des Gesprächs aufwies (vgl. ebd.: 169). Bei Kontakten über soziale Medien war der Ablauf der gleiche; das Vorgespräch fand im Vorfeld statt, anschließend konnten die potentiellen

³ Die unterschriebenen Einverständniserklärungen befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

Teilnehmer entscheiden, ob sie an der Studie teilnehmen möchten und erst dann wurden gemeinsam Ort und Zeit festgelegt.

Es wurde vor oder nach den Interviews kein zusätzliches Protokoll zu persönlichen Daten ausgefüllt, sondern diese zu Beginn des Interviews mündlich abgefragt. Auch wenn diese Formulare die spätere Arbeit mit den Transkriptionen vereinfachen würden, wurde hier auf die Kandidaten Rücksicht genommen, da dies ein formelles Hindernis in Bezug auf ihre Offenheit darstellen könnte.

Während der Interviews wurde darauf geachtet, nicht von externen Faktoren gestört zu werden. So wurde beispielsweise jeweils ein Zettel an die Tür gehängt, der darauf hinwies, dass gerade ein Interview stattfindet und in dieser Zeit nicht gestört werden soll. Die Interviewerin stellte ihr Handy aus, um ihrerseits Störungen zu vermeiden. Bei der Arbeit mit Geflüchteten gilt es jedoch zu beachten, dass von ihnen nicht verlangt werden sollte, ihr Mobiltelefon auszuschalten, da der Kontakt mit der Familie sehr schwer herzustellen ist, gerade mit den Familienmitgliedern, die sich im Heimatland oder in anderen Ländern befinden. Deswegen konnten die Interviewpartner ihre Mobiltelefone offen auf den Tisch legen. Es wurde sich jedoch darauf geeinigt, dass tatsächlich nur solche dringenden Telefonate angenommen werden sollen.

Das Verhalten der Forscherin während den Interviews zeichnete sich durch eine offene Körperhaltung und eine lockere Art aus, was den zu Interviewenden ein entspanntes Gefühl vermitteln sollte. Während sich forschende Personen normalerweise zurückziehen und passiv verhalten, wurde es bei dieser Zielgruppe für richtig gehalten, sich in das Gespräch einzubringen und durch Nachfragen Interesse zu zeigen, ohne jedoch Einfluss auf den Inhalt des Gesagten zu nehmen. Es wurde trotzdem darauf geachtet, die Interviewpartner frei sprechen zu lassen.

Insgesamt wurden zwölf Interviews für die vorliegende Forschungsarbeit geführt, die jeweils acht bis 16 Minuten dauerten. Ein zusätzliches Interview diente der bereits erwähnten Pilotierung.

4.2.5. Transkription

Der Schritt der Datenaufbereitung, dessen Relevanz und Komplexität oft verkannt wird, steht zwischen der Erhebung und der Analyse. Im Gegensatz zu einer Beschreibung sollen Transkriptionen das Verhalten von Gesprächsteilnehmenden graphisch darstellen, um so eine Verbindung zwischen Notation und Verhalten aufzuzeigen. Es gibt vier verschiedene

Aspekte, die verschriftlicht werden. Zum einen sind dies die verbalen Daten und die prosodischen Merkmale.

Dies sind

all diejenigen stimmlichen Eigenschaften, die über die Produktion einzelner Laute und Lautverbindungen (Phonetik) hinausgehen, z.B. Intonation (Tonhöhenverlauf), Akzentuierung und Rhythmus, Lautstärke, Sprechtempo und Pausen (Deppermann/Lucius-Hoene 2002: 241).

Zum anderen müssen die beiden Aspekte para- (u.a. Gähnen, Seufzen) und außersprachliche (u.a. Mimik, Gestik) Merkmale beachtet werden (vgl. Mayring 2016: 85).

Die Materialaufbereitung besteht aus der Wahl der Darstellungsmittel und der Protokollierungstechnik. Für die Darstellung gilt, dass sie dem Gegenstand angemessen sein muss. Das Kombinieren verschiedener Medien erleichtert das Verständnis und wirkt sich so auch auf die spätere Auswertung aus. Medien der Darstellung können Text (Transkriptionen, Memos, o.ä.), aber auch Bilder oder Grafiken (Tabellen, Prozessmodelle, o.ä.) sein. Zu den Protokollierungstechniken zählen die wörtliche oder kommentierte Transkription sowie ein zusammenfassendes und selektives Protokoll. Da der Aufwand einer Transkription oft unterschätzt wird, sollte nur das verschriftlicht werden, was zur tatsächlichen Analyse benötigt wird (vgl. ebd.: 87).

1998 wurde das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT) entwickelt, das auf die jeweiligen Forschungsziele zugeschnitten werden konnte. Dabei wurden verschiedene spezifische Kriterien und Prinzipien beachtet. Ein wichtiges Merkmal von GAT ist, dass es für Laien lesbar sein sollte. Es sollte als eine Grundlage dienen, deren Detaillierungsgrad je nach Forschungsbedarf ausgebaut oder verfeinert werden kann. Die fächerübergreifende und einfache Handhabbarkeit stand bei der Entwicklung im Vordergrund (vgl. Selting et al. 1998: 92f.).

2009 wurde GAT 2 dahingehend ergänzt, dass es mit dem Minimalprinzip nun möglich ist, die Transkription noch einmal zu vereinfachen. Wortinterne Prozesse, wie Tilgungen oder Assimilationen, werden nicht berücksichtigt. Auch wortübergreifend wird die reguläre Schreibweise behalten. Fremdwörter werden in ihrer regulären Schreibweise verfasst und bei Komposita wird eine Schreibweise ohne Bindestrich verwendet. Pausen werden nach Bedarf dargestellt (vgl. Selting et al. 2009: 359-366).

Eine weitere Neuerung von GAT 2 ist die, in der heutigen Zeit nicht mehr zu vernachlässigende, Kompatibilität mit verschiedenen Onlinetools. Hier ist beispielsweise FOLKER zu nennen. Dieses Programm überprüft während des Transkribierens, ob alle

Konventionen des Minimalprinzips eingehalten wurden. Die Transkripte werden außerdem so gespeichert, dass sie in verschiedenen Plattformen und Programmversionen ohne Umwandlungen austauschbar sind (vgl. Selting et al. 2009: 401). In dieser Arbeit wurde ohne ein solches Programm gearbeitet, da ausschließlich die Inhalte des Gesagten relevant waren und nicht etwa Betonungen oder Pausen.

Die lautlichen und nonverbalen Merkmale können eine Emotionalität gegenüber dem Gesagten darstellen, Bewertungen oder Ernsthaftigkeit signalisieren. Diese Eigenschaften müssen immer in Kontext zu dem Inhalt des Gesagten gesehen werden (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2002: 241). Da für diese Arbeit jedoch nur der Inhalt des Gesagten von Bedeutung ist, ist eine Beachtung der Prosodie nicht notwendig, ebenso wie außer- und parasprachliche Elemente. Deshalb wird in dieser Arbeit mit dem *Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT2)*, jedoch ohne Hilfe eines Online-Tools gearbeitet. Die sprachlichen Auffälligkeiten können vernachlässigt beziehungsweise nur minimal dargestellt werden, da diese aufgrund der wenigen Deutschkenntnisse der Interviewten vorkommen können.

4.3. Auswertungsmethode

In der qualitativen Inhaltsanalyse wird mit verschiedenen Einheiten gearbeitet, die in der Forschung teilweise synonym, teilweise konträr verwendet werden. Deswegen sollen diese zunächst vorgestellt und festgehalten werden, wie die Begriffsverwendung in dieser Arbeit definiert ist. Die englischen Begriffe werden der Vollständigkeit wegen genannt; gearbeitet wird hier jedoch nur mit den deutschsprachigen Benennungen.

Eine qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Forschung ist eine „Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“ (Mayring 2015: 11). Um die Analyse nachvollziehbar und reproduzierbar zu machen, wird die Einschränkung getroffen, dass der „Gegenstand der Analyse [...] fixierte Kommunikation“ (ebd.: 12) sein muss.

Die Interpretation des Materials darf nicht frei geschehen, denn die Analyse erfolgt theorie- und regelgeleitet. Dies bedeutet, dass die Auswertung des Materials im Hinblick auf eine bestimmte Forschungsfrage und unter vorher festgelegten Kriterien geschieht. Diese Kriterien dienen der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* (vgl. ebd.: 10-13).

Um die Komplexität des Forschungsmaterials zu reduzieren, kann ein Kategoriensystem (Matrix) verwendet werden. Darin werden diejenigen Punkte festgehalten, die für die

Auswertung relevant sind (oder scheinen) und aus dem gesamten Material extrahiert werden sollen (vgl. Kuckartz 2007: 57). Eine solche Matrix kann folgendermaßen aussehen:

	Thema A	Thema B	Thema C
Fall 1	Textstellen von Person 1 zu Thema A	Textstellen von Person 1 zu Thema B	Textstellen von Person 1 zu Thema C
Fall 2	Textstellen von Person 2 zu Thema A	Textstellen von Person 2 zu Thema B	Textstellen von Person 2 zu Thema C
Fall 3	Textstellen von Person 3 zu Thema A	Textstellen von Person 3 zu Thema B	Textstellen von Person 3 zu Thema C
Kategorienbasierte Auswertung zu Thema A – Thema B – Thema C			

Abbildung 2: Beispiel einer Themenmatrix (ebd.: 50)

Die horizontale Ebene zeigt die Aussagen derselben Person, ist also fallorientiert und gliedert sich nach den angesprochenen Themen. Hieraus lässt sich ablesen, ob bestimmte Aspekte Einzel- oder Gruppenphänomene sind. In der vertikalen Ebene wird jeweils ein Thema betrachtet und verglichen. Daraus lässt sich erkennen, ob Kategorien verallgemeinert oder spezifiziert werden müssen (vgl. ebd.: 50).

Auswahleinheiten (Sampling Units) bilden die Grundeinheit von qualitativen Inhaltsanalysen. Dies sind physische Objekte, die der Analyse zugrunde liegen, wie beispielsweise Interviews, Zeitungsartikel oder Fragebögen. Auswahleinheiten werden nach einem bestimmten Verfahren aus der Menge aller möglichen Untersuchungsobjekte ausgewählt. Die Auswahl kann willkürlich, nach dem Zufallsprinzip oder im Hinblick auf eine bestimmte Quote geschehen (vgl. Kuckartz 2016: 30).

Die nächstkleinere Einheit ist die sogenannte *Analyseeinheit (Unit of Analysis/ Recording Unit)*. Diese ist Teil der Auswahleinheit, nämlich die spezifische Fallauswahl aus allen vorhandenen Möglichkeiten. „[Recording Units] are units that are distinguished for separate description, transcription, recording or coding“ (Krippendorff 2013: 99). Sie definiert also, was genau in die Analyse einbezogen werden soll. Ist die Auswahleinheit eine Zeitung, so wäre ein Artikel daraus die Analyseeinheit. Es können mehrere Analyseeinheiten aus derselben Auswahleinheit stammen. Um bei dem Beispiel der Zeitung zu bleiben, können mehrere Artikel aus einer Zeitung zur Analyse herangezogen werden. Interviews bilden hier eine Sonderform. Bei einem Interview ist das Transkript

sowohl Auswahl- als auch Analyseeinheit. Es können keine Untereinheiten gebildet werden. Die Analyseeinheit ist die Fallauswahl, also das Interview (vgl. Kuckartz 2016: 31).

Diese beiden Begriffe sind eindeutig definiert und klar voneinander abtrennbar. Schwieriger ist es mit der nächsten bereits genannten Einheit, den *Kategorien (Codes)*. Was eine Kategorie genau ist, ist nicht klar definiert. Kategorien sind „das Ergebnis der Klassifizierung von Einheiten“ (Kuckartz 2016: 31), die einen bestimmten Grad an Komplexität aufweisen. Eine Kategorie wird als „ein Bezeichner (oder etwas Bezeichnendes) verstanden, dem Textstellen zugeordnet werden“ (Kuckartz 2007: 57). Das wichtigste Kriterium ist, dass die Kategorien untereinander trennscharf sind. Das bedeutet, dass es keine Überschneidungen geben darf. Eindeutiger ist, wie sie gebildet werden. Sobald etwas im Analysevorgang wahrgenommen wird, wird es abstrahiert und eingeordnet. Weiterhin werden dazu Begriffe gesucht und Vergleiche angestellt. Auf dieser Basis wird das Phänomen zu einer bestimmten Kategorie entwickelt (vgl. Kuckartz 2016: 31-33). Die Qualität der Kategorien bestimmt die Qualität der gesamten Analyse, denn eine „Content analysis stands or falls by its categories [...] since the categories contain the substance of the investigation, a content analysis can be no better than its system of categories“ (Berelson 1952: 147).

Wie und wie viele Kategorien gebildet werden, hängt von verschiedenen Aspekten ab, nämlich von Forschungsfrage und -ziel sowie vom Vorwissen. Es gibt zwei Arten der Kategorienbildung, die induktive und die deduktive. Während bei der induktiven Kategorienbildung erst die Datenerhebung steht und die Kategorien anschließend am Material erhoben werden, wird bei dem deduktiven Verfahren zuerst ein Kategoriensystem aufgestellt und anschließend Daten erhoben. Welche der beiden Möglichkeiten genutzt wird, hängt wiederum von dem Forschungsziel, der Methode und auch dem vorhandenen Hintergrundwissen ab. Je größer dieses ist, desto expliziter können die Kategorien gebildet werden. Neben dem Hintergrundwissen kann auch ein Interviewleitfaden als Basis für eine deduktive Kategorienbildung dienen. Unabhängig von der gewählten Methode muss die Bildung der Kategorien in jedem Fall regelgeleitet ablaufen. Die Kategorien müssen aus einem Titel und einer kurzen inhaltlichen Beschreibung bestehen. Weiterhin benötigen sie Abgrenzungen zu anderen Kategorien und Indikatoren. „Kategorien sollen disjunkt und erschöpfend sein“ (Diekmann 2007: 589). Disjunktion meint, dass die Kategorien so trennscharf sein müssen, dass eine Antwort nicht zwei Kategorien zugeordnet werden kann. Um eine ausreichende Güte bei der Anwendung zu erreichen, ist eine möglichst

genaue Definition notwendig. Erschöpfend meint, dass Kategorien möglichst vollständig sein sollen (vgl. Kuckartz 2016: 63-67).

Es lassen sich vier Hauptformen von Kategorien unterscheiden. Zum einen gibt es *Fakten-Kategorien*, die etwas objektiv Wahrnehmbares bezeichnen. So können Fakten-Kategorien beispielsweise Orte oder Ereignisse benennen. Sie dienen zur Erfüllung der Reliabilität. *Thematische Kategorien* benennen ein bestimmtes Thema oder Argument. Innerhalb einer Kategorie wird auf eine bestimmte Textstelle gedeutet. Sie dient als eine Art „Wegweiser“ (Kuckartz 2007: 61) und hat somit eine *Zeiger-Funktion*. Eine thematische Kategorie deutet auf einen bestimmten Inhalt hin. *Evaluative Kategorien* sind komplexe Kategorien, deren Funktion es ist, Inhalte zu bewerten. Sie gehen mit bestimmten Skalen einher wie beispielsweise *gut-mittel-schlecht*, nach deren Regeln Inhalte eingestuft werden. Die letzte Hauptkategorie sind die *analytischen Kategorien*, die sich aus der Auseinandersetzung mit den Daten ergeben. Sie entwickeln sich aus thematischen Kategorien. Sobald ein Aspekt daraus von mehreren Interviewten angesprochen wird, entsteht eine analytische Kategorie. Weiterhin gibt es zwei Arten von Nebenkategorien. Dies sind zum einen die *natürlichen Kategorien* (In-vivo-Codes). Das sind diejenigen Begriffe und Bezeichnungen, die die Befragten selbst verwenden. Diese authentischen Formulierungen werden meist zu analytischen Kategorien. Zuletzt gibt es noch formale Kategorien, die Daten über die analysierte Einheit beinhalten, wie beispielsweise Ort, Datum oder Teilnehmende (vgl. Kuckartz 2016: 33-36).

Die Gesamtheit aller Kategorien wird als *Kategoriensystem* bezeichnet. Dieses kann auf verschiedene Arten organisiert sein. Zum einen können Kategorien simpel in einer linearen Liste gleichwertig aneinandergereiht werden. Weiterhin gibt es die Möglichkeit, Kategorien hierarchisch aufzubauen. Dafür werden verschiedenwertige Ebenen verwendet, meist als Baumstruktur. Damit werden die einzelnen Kategorien untereinander in Bezug gebracht (vgl. Kuckartz 2007: 199). Für die verschiedenen Ebenen werden unterschiedliche, aber synonym gebrauchte Begriffe verwendet. Begriffe der obersten Ebene sind Haupt- oder Oberkategorien. Kategorien einer tieferen Ebene werden als Sub- oder Unterkategorien bezeichnet. In dieser Arbeit werden die Bezeichnungen Haupt- und Subkategorie verwendet. In Inhaltsanalysen sind die Kategoriensysteme vorwiegend hierarchisch aufgebaut. Jede Kategorie besteht aus einem Namen und einer kurzen inhaltlichen Beschreibung. Dies soll dazu dienen, Kategorien untereinander abzugrenzenden, Bedingungen für eine Codierung aufzuzeigen oder für die Codierung notwendiges Hintergrundwissen zu liefern (vgl. Kuckartz 2016: 38-40).

Die kleinste Einheit ist die sogenannte *Codiereinheit*, also das Element, das die Codierung auslöst. Eine Codiereinheit ist eine Textstelle, die mit einem Thema oder einer Kategorie in Verbindung steht. Codierte Elemente können sich überschneiden. Außerhalb des Textes müssen alle Elemente verständlich sein (vgl. ebd.: 41-44).

Die klassischen Gütekriterien sind Objektivität, Reliabilität, Validität. Diese gelten nicht nur, aber vor allem, in der quantitativen Forschung. Miles/ Huberman (1990/2014) haben diese Gütekriterien für die qualitative Forschung angepasst. Objektivität gilt als „die Unabhängigkeit der Ergebnisse von der untersuchenden Person“ (Mayring 2015: 124). Reliabilität meint die Zuverlässigkeit und Verlässlichkeit der Daten. Forschungsergebnisse können auf Reliabilität geprüft werden, indem das Forschungsvorhaben noch einmal durchgeführt oder die gleiche Zielgruppe mit einem anderen Forschungsinstrument untersucht wird (vgl. ebd.: 123). Ob die Forschungsergebnisse tatsächlich Allgemeingültigkeit besitzen, also valide sind, lässt sich, gerade bei der Forschung mit subjektiven Theorien, nicht mit Sicherheit sagen. Die Gültigkeit von Ergebnissen wird mit deren Plausibilität und Glaubwürdigkeit begründet. Validität wird in interne und externe aufgeteilt. Interne Validität steht für die Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit und eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Externe Validität erfüllt die Kriterien der Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit. Hier wird beachtet und begründet, dass und warum in dieser Forschung eine relativ kleine Stichprobe ausreicht (vgl. Kuckartz 2016: 201-203).

4.3.1. Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ist ein mehrstufig ablaufendes Verfahren der Kategorienbildung und Codierung von schriftlichem oder sprachlichem Material. Mit einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz wird sprachliches Material analysiert, indem es untergliedert und mit vorher festgelegten Analyseaspekten systematisch bearbeitet wird. Die Bearbeitung verläuft erst fallspezifisch, dann fallübergreifend. Während der Analyse wird regelgeleitet und den Gütekriterien entsprechend vorgegangen (vgl. Kuckartz 2007: 91-95).

In dieser Forschungsarbeit findet eine *A-priori-Kategorienbildung* statt. Das bedeutet, die Kategorien werden deduktiv gebildet, also unabhängig vom Material. Bei der A-Priori-Kategorienbildung in der empirischen Forschung werden zunächst etwa fünf bis acht Kategorien gebildet. Dies geschieht durch eine Ideensammlung. Deren Ergebnisse werden

dann unter Beachtung der Trennschärfe zusammengefasst. Bei Entscheidungsschwierigkeiten kann die Forschungsfrage herangezogen werden. Die Kategorien werden zunächst so allgemein wie möglich gehalten. Im Laufe der späteren Analyse können neue Kategorien gebildet oder vorhandene spezifiziert werden. Trotz der anfänglichen Allgemeinheit muss auch hier schon die angestrebte Vollständigkeit beachtet werden. Während ein Interviewleitfaden als Grundlage für die erste Kategorienbildung dienen kann, können Subkategorien nur am Material gebildet werden (vgl. Kuckartz 2016: 69-72).

Der Ablauf einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse lässt sich in sieben Phasen unterteilen, wie folgende Grafik zeigt:

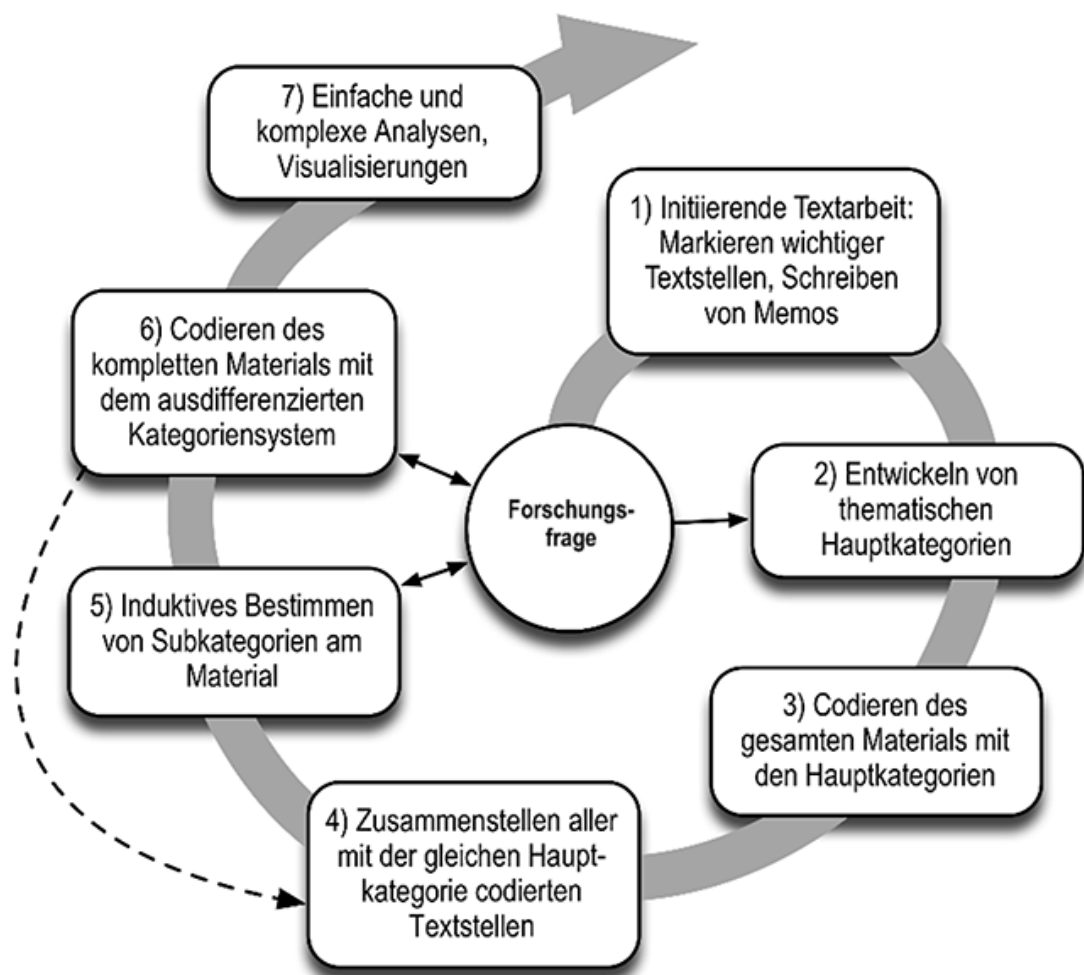


Abbildung 3: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016: 100)

Phase 1 besteht aus *Initiierender Textarbeit, Markieren wichtiger Textstellen, Schreiben von Memos*. Initiierende Textarbeit bedeutet, mit den Forschungsfragen an den Text heranzugehen. So erhält der Forschende einen Überblick über das Thema und die Inhalte sowie das Forschungsziel. Dies hilft, um im weiteren Forschungsverlauf zielgerichtet zu arbeiten (vgl. Kuckartz et al. 2007: 16-20). Dafür werden die Interviews genau gelesen. Das gründliche Lesen und Markieren dient als Grundstein der inhaltlich strukturierenden qualitativen Analyse. Nachdem Bemerkungen an den Rand und Besonderheiten in Form von Memos notiert wurden, kann pro Fall eine kurze Fallzusammenfassung geschrieben werden, die als Hilfestellung, sowohl für die eigene Analyse als auch für die Vergleichbarkeit dient. Diese Zusammenfassung kann, je nach Länge der Interviews, entweder ein Fließtext oder eine Stichpunktliste sein (vgl. Kuckartz 2016: 100).

In Phase 2 werden *thematische Hauptkategorien* entwickelt. Diese sind bereits in der Erhebung lenkend und lassen sich oft aus der Forschungsfrage herleiten. In Leitfadeninterviews gilt oft der erstellte Leitfaden als deduktiv entwickeltes Kategoriensystem. Während des vorherigen Lesens kamen eventuell Punkte auf, die vorher nicht bedacht wurden. Sie können ebenfalls als Kategorie aufgenommen werden (vgl. ebd.: 100f.).

In Phase 3 findet der erste *Codierprozess des gesamten Materials* statt. Dieser Prozess ist so aufgebaut, dass die Transkriptionen Zeile für Zeile durchgegangen und den jeweiligen Textabschnitten bestimmte Kategorien zugeteilt werden. Die Codierung unterliegt gewissen Regeln. Unwichtige Textstellen werden nicht codiert. Ist die Einschätzung an manchen Stellen unklar, so wird der Kontext betrachtet. Enthaltene Abschnitte oder sogar Sätze verschiedene Themen, so ist auch eine Codierung verschiedener Themen möglich. Codierte Textstellen können sich also auch überschneiden. Es muss darauf geachtet werden, das Kategoriensystem nicht zu feingliedrig und nicht zu umfangreich zu gestalten. Eine Sinneinheit wird zu einem codierten Element. Dies können ein Abschnitt oder einige Sätze sein, mindestens jedoch ein vollständiger Satz. Einzelne Worte werden nicht codiert. Wenn es für das Verständnis nötig ist, so werden auch eingeschobene Fragen des/der Interviewenden codiert. Gleiche Informationen werden nur einmal codiert. Dieser Prozess wird am gesamten Material durchgeführt (vgl. Kuckartz et al. 2007: 36-39).

In Phase 4 folgt eine *Zusammenstellung aller Textstellen, die mit der gleichen Kategorie codiert wurden* (vgl. Kuckartz 2016: 106). So kann ein Überblick über Zusammenhänge oder eventuelle Unterschiede geschaffen werden. Eine Darstellung in tabellarischer Form, ein sogenanntes Codehandbuch, eignet sich dafür besonders.

Phase 5 besteht aus dem *induktiven Bestimmen von Subkategorien am Material*. Da der erste Codierprozess noch sehr allgemein ist, findet an dieser Stelle eine Ausdifferenzierung der Kategorien statt. Für besonders ergiebige Kategorien werden Subkategorien gebildet. Die Bildung von Subkategorien findet immer induktiv statt. Zunächst werden diese gesammelt, systematisiert und gruppiert und anschließend reduziert. Subkategorien sollen in überschaubarer Menge verwendet werden. Die Zusammenfassung von Kategorien ist ebenfalls möglich (vgl. ebd.: 106f.).

In Phase 6 findet ein *finaler Codierprozess* statt, in dem das gesamte Material mit dem überarbeiteten Kategoriensystem codiert wird (vgl. Kuckartz 2016: 110f.).

In Phase 7 folgen die *kategorienbasierte Auswertung und der Ergebnisbericht*. In diesem Schritt werden nun alle Aussagen, die zu einer Hauptkategorie gehören, zusammengefasst. Außerdem werden Zusammenhänge zwischen den Kategorien aufgezeigt (*kategorienbasierte Auswertung*). Die Ergebnisse sollen anschaulich und nachvollziehbar dargestellt und mit Zitaten belegt werden (vgl. Kuckartz 2016: 112-118). Weiterhin wird geprüft, ob Gruppenphänomene oder eventuell besondere Einzelphänomene auftreten oder ob sich Zusammenhänge erkennen lassen. Tabellen oder Grafiken eignen sich besonders, um Zusammenhänge oder Häufungen von Ergebnissen anschaulich darzustellen (vgl. Kuckartz et al. 2007: 43-49).

4.3.2. Analyse der Leitfadeninterviews

Der erste Schritt *Sammeln* besteht aus den Phasen 1 und 2, die Textarbeit sowie die Entwicklung der thematischen Hauptkategorien. Zuerst wurden die Interviews geführt. Wie in Kapitel 4.2.3 erklärt, wurde der Interviewleitfaden dazu aus persönlichen privaten und persönlichen schulischen Erfahrungen mit Geflüchteten gebildet und im Rahmen einer Pilotstudie optimiert. Dieser Leitfaden diente als Basis für die deduktive Kategorienbildung. Folgende sieben Hauptkategorien wurden durch Vorannahmen deduktiv gebildet: *externe Unterstützung, Lehrkräfte, Freundschaften/ Kontakte, Sprache, Bildungsweg, Altersunterschied* sowie *Anwesenheit*.

Auch der Kontakt zu den Geflüchteten verläuft zum einen über das private Umfeld, zum anderen via soziale Medien (wie in Kapitel 4.2.4 ausführlich erklärt). Die gefundenen Kandidaten werden interviewt und diese Interviews anschließend transkribiert. So entsteht ein erster Überblick über Daten und Gemeinsamkeiten. Im Zuge des ersten Durchsehens werden drei Interviews aussortiert. Das erste Interview verfehlt das Forschungsziel. Es

werden keinerlei für die Forschung relevante oder aussagekräftige Antworten gegeben. Dies könnte daran gelegen haben, dass die Fähigkeit zur Kritikäußerung des Interviewpartners nicht ausgereift genug und die sprachliche Barriere zu groß war, weswegen nur einfache Antworten gegeben wurden oder dass sich im bisherigen Schulbesuch tatsächlich keine Probleme ergeben haben, die der Proband als für sich relevant eingestuft hat. Ein zweites Interview wird ignoriert, da das Setting verfehlt wurde. Ort und Zeit wurden gemeinsam vereinbart, doch es kamen zwei Freunde des zu Interviewenden mit. Zuerst traten diese als passive Zuhörer auf, die sich nur bei sprachlichen Problemen als Übersetzer einschalteten. Im Laufe des Gesprächs griffen sie jedoch auch inhaltlich ein und erzählten von eigenen Erfahrungen. Das Interview wurde der Wertschätzung halber zu Ende geführt, jedoch bei der Analyse außen vorgelassen, da Einzelinterviews und keine Gruppeninterviews geplant waren. Ein drittes Interview wird von der Auswertung ausgeschlossen, da hier falsche Informationen gegeben wurden. So wurde beispielsweise erklärt, dass die interviewte Person vor Schulbeginn keinen Deutschunterricht gehabt habe. Diese Person und deren Betreuer waren der Interviewerin jedoch bekannt wie auch die Tatsache, dass der Geflüchtete einen achtmonatigen ehrenamtlichen Kurs besucht hatte. Da hier offensichtlich nicht wahrheitsgemäß geantwortet wurde, wurde auch dieses Interview nicht für den weiteren Forschungsverlauf verwendet. Bei den restlichen neun Interviews werden mithilfe der Textarbeit Fallzusammenfassungen erstellt. Diese finden sich im Anhang dieser Arbeit. Aufgrund des geringen Umfangs der Interviews werden die Fallzusammenfassungen stichpunktartig verfasst. Ein Kennzeichen der qualitativen Inhaltsanalyse ist, zuerst fallspezifisch, dann fallübergreifend zu arbeiten. Deshalb wird im dritten Analyseschritt ein Codehandbuch erstellt, welches die Basis für die weitere Analyse bildet. Codehandbücher dienen wie erwähnt dazu, einen zusammenfassenden Überblick zu geben, der die weitere Analyse erleichtert. Nun wird jedes Interview einzeln codiert und im vierten Analyseschritt das Codehandbuch vervollständigt. Während dieser Textarbeit stellt sich heraus, dass verschiedene Hauptkategorien zu grob gefasst sind. Deshalb werden im fünften Schritt der Analyse in einem induktiven Verfahren die Hauptkategorien angepasst und – wenn nötig – Subkategorien gebildet. Schlussendlich entsteht folgendes Kategoriensystem:

Hauptkategorie *Externe Unterstützung*

Hier wird zum einen danach gefragt, ob die Schüler vor dem ersten Unterrichtstag bereits irgendeine Form von Deutschunterricht besucht haben, beispielsweise einen ehrenamtlichen Kurs oder an der Volkshochschule. Weiterhin wird gefragt, ob sie auf den ersten Schultag vorbereitet oder ob sie sogar begleitet wurden. Dieser Frage dient, wie in Kapitel 4.2.3 erwähnt, zum einen der Gedächtnisaktivierung, sodass die Schüler noch einmal an den Beginn der Schulzeit denken mussten und nicht nur unbewusst an die nahe Vergangenheit. Die Frage nach der Unterstützung parallel zum Unterricht soll zeigen, ob solche Angebote generell genutzt werden. Hierbei können Rückschlüsse darauf gezogen werden, ob sich die Schüler unterstützt fühlen und ob dieser Aspekt bereits indirekt Einfluss auf die Einstellung gegenüber der Schule nimmt.

Hauptkategorie *Lehrkräfte*

In dieser Kategorie wird danach gefragt, ob die Lehrerinnen und Lehrer freundlich sind und ob sie gut erklären können. Somit wird sowohl das subjektive Klassenklima als auch die fachliche Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer aus Schülersicht erfragt. Lehrpersonen nehmen im Allgemeinen einen sehr großen, wenn nicht sogar den größten Einfluss auf die Wahrnehmung der Schule und des Unterrichts.

Hauptkategorie *Freundschaften/Kontakte*

Diese dritte Hauptkategorie bezieht sich auf die zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der Schülerschaft. Gerade in einer multikulturellen Klasse ist es interessant, herauszufinden, ob sich dieser Faktor in irgendeiner Weise auf das Klassenklima oder die subjektiven Empfindungen auswirkt. Außerdem ist es interessant zu sehen, ob sich die Schüler schon vor Schulbeginn kannten, da das Vorgehen der Zuteilung der Jugendlichen seitens des Schulamts sehr intransparent ist.

Neben der internen Klassengemeinschaft wird auch nach dem Kontakt mit Schülern aus Regelklassen gefragt, da dieser Aspekt der Integration ein Hauptfaktor des InteA-Konzepts ist. Es soll zum einen herausgefunden werden, wie und ob diese Integration stattfindet, zum anderen, wie die Art der Integration von den Geflüchteten verstanden und empfunden wird.

Hauptkategorie *Erstsprachgebrauch*

Aus eigener Erfahrung lässt sich festhalten, dass bei einem Aufenthalt in einem fremdsprachlichen Land, trotz eventueller Vorsätze, bei Fragen oder im Austausch schnell auf die Herkunftssprache zurückgegriffen wird. Es soll herausgefunden werden, wie mit dem Gebrauch der Erstsprache in InteA-Klassen umgegangen wird.

Hauptkategorie *Lernmotivation*

In der Kategorie Lernmotivation wird nach verschiedenen Aspekten gefragt, bei denen die Heterogenität der Klassen im Fokus stehen. Die Frage nach dem Bildungsweg wird gestellt, um herauszufinden, wie viel Vorbildung in den Klassen vorhanden ist und wie unterschiedlich diese ist. Der bisherige Bildungsweg kann einen großen Einfluss auf die Lernmotivation der geflüchteten Schüler haben und es ist interessant zu wissen, welchen. Schüler, die bereits einen Bildungsabschluss haben, können einerseits besonders motiviert sein, dort anzusetzen, wo sie in ihrem Heimatland aufhören mussten. Andererseits kann es sich negativ auf die Lernmotivation auswirken, wenn der eigene, höhere Bildungsabschluss nicht anerkannt wird. Diese Frage soll zeigen, wie die Schüler damit umgehen. Nach dem Altersunterschied zu fragen, hat den Hintergrund, dass gerade im pubertären oder jungen Erwachsenenalter Altersunterschiede stärker zur Kenntnis genommen werden und die geistige Entwicklung eine größere Rolle spielt, als beispielsweise bei Arbeitskollegen verschiedener Altersklassen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die subjektive Annahme der Forscherin, dass dies ein Problem sein könnte, in der subjektiven Wahrnehmung der Schüler überhaupt eine Rolle spielt. Die Frage nach den Berufswünschen zielt ebenfalls darauf ab, mit welcher Motivation die Schüler lernen und hängt stark mit dem bisherigen Bildungsweg zusammen. Auch hier ist es schwer, die Antworten abzuschätzen. Jemand, der eine Ausbildung machen möchte, die er nach zwei Jahren im InteA-Programm beginnen kann, lernt möglicherweise anders, als jemand, der einen höheren Bildungsabschluss anstrebt. Weiterhin bekommen Geflüchtete aus Syrien und dem Iran meist schnell eine Aufenthaltserlaubnis. Gerade die Schüler aus Afghanistan müssen jedoch täglich mit dem Ablehnungsbescheid rechnen. Während einer Ausbildung besteht für diese Zeit Schutz vor der Abschiebung, im InteA-Programm jedoch nicht. Deswegen kann auch hier die Motivation in zwei Richtungen gehen, nämlich einerseits das InteA-Programm so gut wie möglich abzuschließen, um die Chance auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen. Andererseits kann es als Zeitverschwendung wahrgenommen werden, da die

schnelle Arbeitsaufnahme eine sichere Alternative darstellt. Diese vier Subkategorien bieten jeweils verschiedene Ansichtsweisen. Deshalb soll mit der Hauptkategorie Lernmotivation die Einstellung der Schüler dazu erfragt werden. Die Subkategorie Lernumgebung wurde von den Geflüchteten erwähnt, da der eventuell bestehenden Motivation der Mangel an geeigneten Plätzen zum selbstständigen Lernen gegenübersteht.

Hauptkategorie *Stundenplan*

In der Hauptkategorie Stundenplan geht es um den Schulalltag. So wird beispielsweise danach gefragt, wie die Schüler die für das InteA-Programm festgelegten Fächer bewerten. Einerseits kann die Ansicht herrschen, dass Deutsch im Vordergrund stehen sollte und alles andere zunächst vernachlässigt werden kann. Andererseits kann jedoch die Kombination der verschiedenen Fächer zu einem vielfältigeren Unterrichtsalltag beitragen, was wiederum positiv angesehen werden kann.

Hauptkategorie *Sonstiges*

In allen Interviews wird zu Beginn gefragt, ob es etwas gibt, das den Schülern nicht gut gefällt und zum Abschluss, ob sie noch etwas ergänzen wollen. Die Anfangsfrage zielt darauf ab, dass die Schüler ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten erzählen können, was für sie eine besondere Relevanz hat. Die Abschlussfrage dient dazu, den Befragten noch einmal die Chance zu geben, etwas für sie Wichtiges konkret zu betonen oder einen neuen Punkt zu ergänzen.

Nachdem alle Interviews noch einmal mit diesem ausdifferenzierten Kategoriensystem codiert und das Kategorienhandbuch ergänzt werden, lässt sich die folgende grafische Visualisierung (Abb. 4) erstellen:

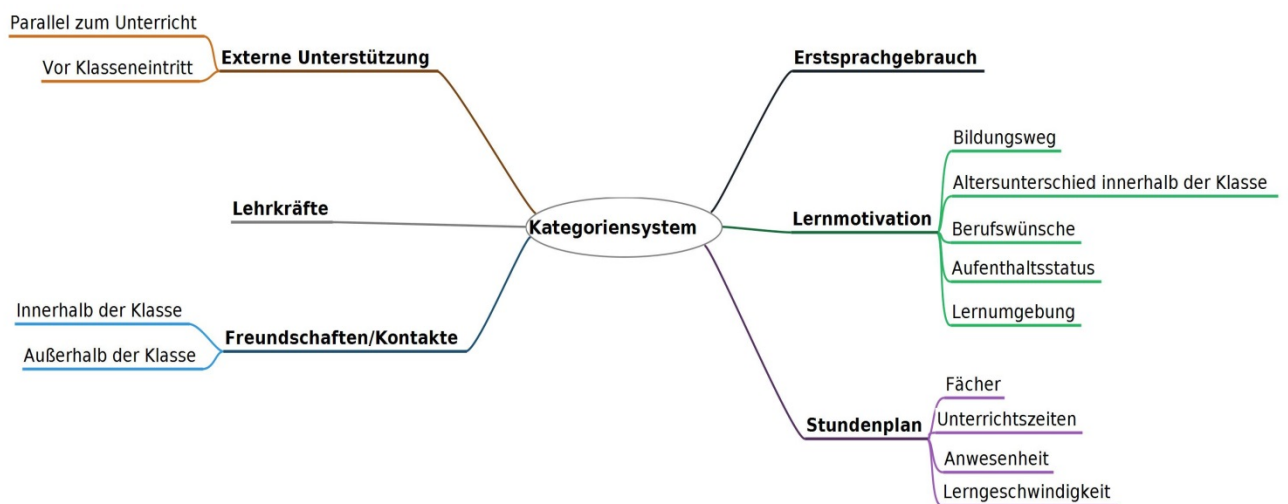


Abbildung 4: Grafische Darstellung des ausdifferenzierten Kategoriensystems

Die Darstellung der dabei extrahierten Ergebnisse wird im folgenden Kapitel ausgeführt.

5. Ergebnispräsentation

In diesem Kapitel werden die ermittelten Ergebnisse präsentiert. Diese Präsentation unterteilt sich in die Darstellung sowie die Interpretation und Diskussion. In der *Darstellung der Ergebnisse* werden die Hauptkategorien und Subkategorien vorgestellt sowie erklärt, weshalb die jeweilige Aufteilung sinnvoll erschien. Im Unterkapitel *Interpretation und Diskussion der Ergebnisse* wird zum einen untersucht, ob Überschneidungspunkte zwischen Hauptkategorien auftreten und diese Probleme sich gegenseitig beeinflussen. Zum anderen werden die Aussagen der Geflüchteten in einen theoretischen Rahmen gebettet, um diese subjektiven Empfindungen im Kontext des aktuellen Forschungsstands zu betrachten.

5.1. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aller Interviews kategorienbezogen aufgeführt. Zu Beginn eines jeden Unterkapitels wird noch einmal kurz erläutert, was in der jeweiligen Haupt-/Subkategorie gefragt wurde. Anschließend werden die Ergebnisse aufgezeigt und erste Auffälligkeiten hervorgehoben. Für Antworten, die bei der Analyse unter der Hauptkategorie *Sonstiges* gelistet wurden, werden an dieser Stelle neue Subkategorien

gebildet, was an den entsprechenden Stellen erwähnt wird. Die Kategorie *Sonstiges* fällt somit weg.

5.1.1. Externe Unterstützung

Die Frage nach der externen Unterstützung bezieht sich sowohl auf sprachliche Hilfe vor Schulbeginn, als auch auf jene, die parallel zum Unterricht angeboten wird. Dabei kann es sich um offizielle oder private Angebote handeln.

Vor Klasseneintritt

Einige der befragten Geflüchteten geben an, dass sie bereits vor Schulbeginn einen Deutschkurs besucht haben. Hier werden freiwillige Deutschkurse und VHS-Kurse genannt. Andere wurden sprachlich nicht unterstützt, nutzen jedoch selbstständig verschiedene Apps auf dem Handy oder Bücher.

Parallel zum Unterricht

Mehrere Schüler erzählen, an den Wochenenden zusätzlich zum Unterricht einen externen Sprachkurs zu besuchen, auch Abendkurse an der Volkshochschule und Hausaufgabenhilfe werden in diesem Zusammenhang genannt.

5.1.2. Lehrkräfte

Hier geht es darum, das Verhältnis zu und mit den Lehrerinnen und Lehrern zu hinterfragen. Diese Hauptkategorie wird nicht mit Subkategorien ergänzt.

Mit den Lehrkräften verhält es sich konträr. Manche Schüler geben an, sich mit den Lehrerinnen und Lehrern sehr gut zu verstehen und von ihnen motiviert zu werden. So erzählt ein Interviewpartner von einem Gespräch mit seinem Lehrer über einen Test:

Was mir Mut geben, die Lehrer, zum Beispiel Herr S., er immer sagt, nimm einfach, alles okay. Was du kannst im Test, einfach schreiben. Wenn du nicht das alles weißt, dann ist nicht so schlimm. Das macht mich eigentlich zufrieden. Das ist gut (Anhang YY: Z.18-Z.22).

Auch ein anderer Schüler erklärt: Mit die Lehrern ist auch äh gut. [...] Wir machen Spaß mit Lehrer (Anhang QO: Z.50-Z.55).

Jedoch gibt es auch Differenzen. Mehrmals geben die Schüler an, sich von den Lehrpersonen unfair behandelt zu fühlen. Disziplinarmaßnahmen werden beispielsweise als Akt gegen die eigene Person verstanden statt als Folge eines Regelverstoßes. So erklärt ein Schüler während des Interviews:

Lehrer sagt, raus fünf Minuten, dann zurück zur Klasse gekommen, dann raus fünf oder zehn Minuten. Dann habe ich gesagt, warum soll ich nach die Schule kommen, wenn immer raus? Ich möchte lernen (Anhang FB: Z.162-Z.165).

Ein anderer erzählt von seinem Empfinden gegenüber dem Umgang mit Fehlminuten:

Äh ja, wenn man ein Minute oder zwei Minute spät gekommen, Frau P. schreibt zwei Minute, drei Minute. Aber sie äh sie manchmal kommt äh, kommt äh zehn Minute spät. Wir warten auf ihnen, auf sie und sagen nichts. Aber wenn wir nur zwei Minuten oder drei Minuten spät gekommen sind, schreibt zwei, drei Minuten (Anhang AAK (1): Z.117-Z.122).

Als ein weiteres Problem empfinden die Probanden, dass ihnen die Fachbegriffe von den Lehrkräften nicht ausreichend oder verständlich erklärt werden. So gibt ein Befragter an: Wir machen auch Politik, wir verstehen gar nichts. Wir nehmen nur Blätter und so (Anhang AAK (1): Z.58-Z.60) Auf Nachfrage der Interviewerin, was er denn nicht verstehe, antwortet der Interviewpartner: Politik ist sehr schwer, gibt es viel schwierige Wort (Anhang AAK(1): Z.63f.) . Politik wird weitere Male genannt: Äh in Politik nicht verstehen, in Politik (Anhang DY: Z.69) . Auch ein weiterer Schüler erzählt davon, auf Fragen zum Wortschatz keine für ihn ausreichenden Antworten zu bekommen. Er erklärt zu diesem Unterpunkt

[...] wenn man einfach fragt, Frau P. kann ich einfach wissen, was das heißt, was bedeutet das, dann sie sagt, wir können das nicht einfach jetzt diskutieren, nein ich will das nicht hören (Anhang YY: Z.14-Z.17).

5.1.3. Freundschaften/Kontakte

Gerade weil die Klassengemeinschaft, ebenso wie die komplette Schülerschaft, so international und multikulturell ist, ist es interessant herauszufinden, ob das in den zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen den Schülern zu Problemen oder Konflikten führen kann.

In der Klasse

Ein Großteil der Befragten gibt an, dass innerhalb der Klassengemeinschaft ein gutes Verhältnis herrscht. Ein Schüler erzählt zu diesem Thema:

Äh die Klassenkameraden sind nett und wir haben nie Probleme gehabt miteinander. Wir verstehen uns einfach (Anhang YY: Z.75-Z.77).

Manche kannten sich bereits vor Schulbeginn und gehen von Anfang an in dieselbe Klasse. Interessant hierbei ist die begleitende Beobachtung, dass Personen, die sich bereits länger kennen, weil sie beispielsweise in der gleichen Gemeinschaftsunterkunft wohnen, oft ein ähnliches Sprachniveau beherrschen.

Außerhalb der Klasse

Keiner der Interviewpartner hat laut eigenen Angaben Kontakt mit Schülerinnen oder Schülern aus Regelklassen, weder innerhalb des Unterrichtsbetriebs noch außerhalb. Sie erzählen: Ähm, nein leider habe ich keinen Kontakt, weil niemand mit Flüchtlingen Kontakt will (Anhang AA: Z.44f.) . Auf die Nachfrage, ob sie denn nicht gemeinsam Sportunterricht haben, antworten sie:

Seit von ein paar Wochen haben wir keinen Sport mit Deutschen. Zuerst war, als wir in InteA gekommen sind, hatten wir Sport mit vielen Deutschen, aber noch nicht, jetzt noch nicht (Anhang AA: Z.55-Z.58).

Ein Geflüchteter bezeichnet diesen Aspekt konkret als Problem:

Und die andere Problem, die wir haben: Wir können nicht mit die anderen Leute Kontakt haben. Nicht mit unserer Klasse, vielleicht mit deutschen Klassen, weil die Sprache ist schwierig und wir verstehen nicht die Kultur. (Anhang HM: Z.51-Z.55)

5.1.4. Erstsprachgebrauch

Diese Frage, ob die Verwendung der Erstsprache in der Klasse erlaubt ist, und welche Konsequenzen bei Gebrauch erfolgen, wird als Interessensfrage gestellt, ohne Bezüge zu den restlichen Fragen herzustellen.

Die Befragten antworten darauf, dass die Lehrkräfte ihnen den Erstsprachgebrauch in der Klasse verbieten. Auf die konkrete Frage, ob sie in ihrer Erstsprache sprechen dürfen, antworten sie beispielsweise: Immer die Lehrerin sagen: Ja musst du nicht

in deiner Sprache sprechen? (Anhang HM: Z.63f.) , oder die Lehrer sagen: Du sollst Deutsch sprechen. Du bist in Deutschland (Anhang FB: Z.107). Hier ist interessant, dass tatsächlich acht von neun Befragten angeben, ihre Erstsprache nicht verwenden zu dürfen, teilweise sogar Ärger zu bekommen, wenn sie es doch tun. Auf die Nachfrage nach den Folgen des Erstsprachgebrauchs wird genannt: Ja, äh Frau P., immer sie sie wütend und sie schreien und sie schreit und so (Anhang AAK (1): Z.92f.).

5.1.5. Lernmotivation

Die Antworten auf die Frage nach der bisherigen Schullaufbahn und weiteren Wünschen werden unter die Hauptkategorie *Lernmotivation* gefasst, welche wiederum in die fünf Subkategorien *Bildungsweg*, *Altersunterschied innerhalb der Klasse*, *Berufswünsche*, *Asylverfahren* und *Lernumgebung* untergliedert wird.

Bildungsweg

Es zeigt sich, dass innerhalb einer Klasse unterschiedliche Bildungsbiographien auftauchen. Es gibt Schüler, die angeben, zwölf Jahre in Syrien und ein Jahr in der Türkei (Anhang KA: Z.130f.) die Schule besucht und somit das Abitur erreicht zu haben. Ein weiterer Schüler erzählt von sich, [a]nd before in Syria and the Türkei I was studying (Anhang MA: Z.52f.) . Ein Proband sagt jedoch auch, dass er den Hauptschulabschluss schon gemacht (Anhang AAK (1): Z.12) habe und ergänzt, [u]nd ich habe zehnte Klasse auch gemacht (Anhang AAK (1): Z.14) . Es zeigt sich also, dass die Vorbildung innerhalb der Klassen heterogen ist.

Altersunterschied innerhalb der Klasse

Dies spiegelt sich auch im Altersunterschied wieder. Die Schüler sind 16, 17 und 20 auch (Anhang KA: Z.135) . Die Altersspanne innerhalb einer Klasse kann also bis zu vier Jahre betragen.

Berufswünsche

Die Subkategorie Berufswünsche schließt sowohl Arbeit als auch ein Studium ein. Spätere Berufswünsche wirken sich sehr stark auf die Lernmotivation aus. Diese Wünsche sind innerhalb der Klassen sehr verschieden, was mit den beiden oben genannten Punkten stark zusammenhängt. An Berufswünschen wird genannt, ich hoffe, dass ich äh nach mein Schule wechseln kann oder in Realschule (Anhang AAK (1): Z.95f.) oder

[i]ch mag gehen zu anderer Schule. [...] Wenn es geht mit Ausbildung, dann kann ich das gleich machen. [...] Ich habe ein bisschen Erfahrung in Automechaniker (Anhang FB: Z.176-Z.184).

Asylverfahren

Ein laufendes Asylverfahren kann ein belastender Aspekt im Leben eines Geflüchteten sein, der nicht nur den Schulalltag beeinflusst, sondern auch das außerschulische Leben der Schüler. Es zeigt sich, dass nicht nur der Bescheid selbst ein schwieriger Punkt ist, sondern auch das Warten darauf. Ein Schüler erklärt dazu: Und ich habe vor ungefähr acht Monaten Interview gegeben. Nach acht Monaten Abschiebung bekommen (Anhang HM: Z.90f.). Wie sie damit anderen gegenüber umgehen, unterscheidet sich ebenfalls von Schüler zu Schüler. Auf die Frage, ob er es den Lehrkräften mitgeteilt habe, antwortet er, [n]ein. Ich habe auch nichts gesagt. Sie wissen nicht (Anhang HM: Z.89) . Ein anderer Schüler gibt an, [i]ch habe Ablehnung bekommen. [...] Ähm ich glaube, ich habe es [der Klassenlehrerin] gesagt (Anhang QO: Z.84-Z.92).

Lernumgebung

Vielen Schülern mangelt es nicht an Motivation, sondern es sind häufig externe Faktoren, die das Lernen beeinflussen. Zum einen fehlt eine passende Umgebung, in der konzentriert gelernt werden kann, zum anderen ist der Lärmpegel durch die verschiedenen Tagesabläufe der Bewohnerinnen und Bewohner in Gemeinschaftsunterkünften immer hoch. Es ist [z]u laut auch und viele Leute (Anhang DY: Z.129).

5.1.6. Stundenplan

Diese Kategorie erfährt im Laufe der Analyse die größte Präzision und Differenzierung. Hier wird nach den Unterrichtsfächern gefragt; danach, welche sie haben und wie ihnen diese gefallen. Die Subkategorien *Unterrichtszeiten*, *Anwesenheit* und *Lerngeschwindigkeit* werden aus den Antworten gebildet, die zu Beginn der Analyse in die Hauptkategorie *Sonstiges* eingeordnet wurden.

Fächer

Alle der befragten Schüler werden in Deutsch, Mathematik, EDV, Sport und Politik unterrichtet. Die meisten Schüler zeigen sich mit ihren Fächern zufrieden: Deutsch ist gut. Aber Politik ist sehr gut. [...] Und Sport ist gut (Anhang KA: Z.36-Z.38). Auch ein anderer merkt an, [w]e learn Deutsch, Politik, Sport, Computer und Englisch. [...] It is better with other subjects like English or Sport (Anhang MA: Z.74-Z.81).

Manche Schüler erwähnen, im ersten Schuljahr auch im Fach Englisch unterrichtet zu werden. Hierbei ist auffällig, dass dieses Fach in dem offiziellen InteA-Aufbau erst im zweiten Schuljahr vorgesehen ist. Während dies für einige Schüler kein Problem darstellt, gibt ein Schüler zu, damit Schwierigkeiten zu haben. Er erklärt: Das ist schwer. Wenn Englisch lernen jetzt auch, Deutsch weg. Dann Deutsch lernen. Englisch weg (Anhang DY: Z.255f.).

Unterrichtszeiten

Die Subkategorie *Unterrichtszeiten* ist besonders interessant, da sie nicht im Leitfaden auftaucht, sondern von mehreren Schülern eigenständig erwähnt wird. Es stört viele Schüler, dass es keinen zeitlich regelmäßigen Stundenplan gibt, sondern jeder Tag anders ist. Schüler sagen dazu:

Ja und äh was mag ich nicht in der Schule. Dass wir nicht in der gleichen Zeit haben. Manchmal halb zwei Uhr, manchmal zehn Uhr, manchmal acht Uhr (Anhang QO: Z.6-Z.9)

oder: Manchmal am morgens, mal am nachmittags. Es ist immer anders (Anhang FB: Z.54f.). Ein dritter erklärt ausführlich:

Auch der Stundenplan ist sehr schlecht. Manchmal in viertel vor zehn, manchmal um 13 Uhr bis, bis äh 16, 17 Uhr oder so. Das ist sehr schlecht. [...] Von acht bis zwölf oder 13 Uhr oder so ist besser als ein Tag in, um viertel vor zehn, ein Tag in 13 Uhr, ein Tag in, in elf Uhr. Das geht so nicht. (Anhang AAK (2): Z.2-Z.9).

Mehrmals nennen sie diesen Aspekt selbstständig als erstes Problem.

Anwesenheit

Die Schüler erklären ebenfalls selbstständig, dass ihnen die hohen Fehlzeiten in der Klasse auffallen und sie die daraus resultierenden Folgen bemerken. Eine Person merkt sogar an, dass die Klasse nie vollständig ist. Auf die Frage, wie viele Schülerinnen und Schüler in seiner Klasse seien, antwortet er: I think 20. [...] But not every day they all come. I think, that everyday it's 15 person (Anhang MA: Z.116-Z.121) .

Ein weiterer Schüler erklärt, dass dies unter anderem an bürokratischen Aspekten liegt:

Wir sind Flüchtlinge und wir gehen zum Arzt, wir müssen erst mal zum Stadthaus gehen, Krankenschein holen. Aber manchmal das Stadthaus ist zu. Wir können nicht einfach zum Arzt gehen. (Anhang HM: Z.40-Z.43)

Zu der Anwesenheit beziehungsweise der vielen Abwesenheiten zählt auch die Fluktuation innerhalb der Klassen, auf die im nächsten Abschnitt eingegangen wird.

Lerngeschwindigkeit

Den meisten Schülern ist die Geschwindigkeit des Lerntempos im Deutschunterricht zu langsam. Dies ist ebenfalls ein Aspekt, der von den Schülern selbstständig eingebracht wird. MA sagt dazu: But the problem is, it's not very quickly (Anhang MA: Z.13f.).

Viele vergleichen den Unterricht auch mit anderen Klassen oder Kursen: For example the A1 it's six months. That's a long time. In six months we can äh, certi.., B2, äh B1 (Anhang MA: Z.15-Z.17).

Dies erwähnt ein weiterer Schüler ebenfalls:

Ja und äh das mag ich auch nicht, dass unsere Schule sehr langsam ist. Ja wir haben letzte Jahr im April angefangen und bis jetzt wir sind in A2. Ja mh wir wollen ein bisschen schneller lernen. Ja unsere Freunde sie sind auch, sie gehen auch Deutschkurs, und äh in sechs Monate sie bekommen A2 Abschluss (Anhang AAK (2): Z.2-Z.9).

Einige geben weiterhin an, dass vieles sehr oft wiederholt wird und ihnen dadurch langweilig sei: ich finde das Unterricht bisschen langweilig und langsam und so. [...] [W]as unterrichten wir, ich habe das seit zwei oder drei Monate gelernt habe (Anhang AAK (1): Z.57-Z.73). Ein anderer Schüler erklärt: Ich weiß schon alles und dann finde ich bisschen langweilig (Anhang YY: Z.82f.).

Sie sehen auch die hohe Fluktuation als Grund für das Wiederholen des Stoffes:

[W]ir machen immer wiederholen. Wir waren erst mal gut und dann wie neue Schülerin hier gekommen sind, wir haben wieder angefangen (Anhang HM: Z.29-Z.31).

5.2. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Durch die Darstellung der Ergebnisse wurde ein erster Überblick über den Inhalt der Interviews gegeben. Die herausgefilterten Ergebnisse sollen im Folgenden interpretiert und diskutiert werden. Dafür wird fallübergreifend gearbeitet. Außerdem werden die Aussagen an passenden Stellen in einen theoretischen Rahmen gebettet, um die Ergebnisse in Bezug zum aktuellen Forschung zu setzen. Die folgenden Unterkapitel sind so aufgebaut, dass erst die Ergebnisse innerhalb der Subkategorie betrachtet und anschließend mögliche Zusammenhänge zwischen den Sub- und Hauptkategorien miteinander verknüpft werden.

5.2.1. Externe Unterstützung

Externe Unterstützung ist ein Aspekt, der schwer zu vergleichen ist, da diese auf dem Engagement freiwilliger Helferinnen und Helfer beruht, auf das die Geflüchteten keinen Einfluss haben. Trotzdem sollen auch die Antworten in dieser Kategorie ausgewertet werden.

Vor Klasseneintritt

Es wird über Deutschkurse vor Beginn der Schule und Begleitungen am ersten Schultag gesprochen. Hier lässt sich kein Zusammenhang zwischen den Antworten herstellen. Unterstützung vor Schulbeginn scheint keinen Einfluss auf den weiteren Schulverlauf zu haben. Gewiss haben Schüler, die gleich zu Beginn in Deutschland Sprachkurse besuchen konnten, einen fachlichen beziehungsweise sprachlichen Vorteil. Im Hinblick auf das sprachliche Niveau der Interviews kann gleichzeitig jedoch nicht herausgestellt werden,

dass Schüler mit vorbereitenden Kursen eine höhere Sprachkompetenz vorweisen können, als Schüler, die keine entsprechenden Kurse besucht hatten. Dass sie sich einen vorbereitenden Deutschunterricht gewünscht hätten, wird von den Schülern nicht zur Sprache gebracht.

Für den Moment, also tatsächlich am ersten Schultag, mag eine unterstützende Begleitung den Schülern ein gutes Gefühl gegeben haben, diese Begleitung wird positiv beurteilt.

Dazu erzählt ein Schüler: Wenn ich hergekommen bin, ich war mit einer Frau. Sie hat mir geholfen. Ich fühle mich, ich habe mich sehr gut gefühlt (Anhang HM: Z.17-Z.19) . Dass die Schüler deswegen jedoch nachhaltig erleichtert oder in einer anderen Weise positiv beeinflusst sind, scheint nicht der Fall zu sein. Ebenso scheinen sich Schüler, die nicht begleitet wurden, nicht benachteiligt zu fühlen.

Parallel zum Unterricht

Mit der Unterstützung während des Unterrichtsbetriebs verhält es sich ähnlich. Diejenigen, die externe Hilfe in Form von parallel laufenden Sprachkursen oder privaten Kontakten bekommen, zeigen sich darüber froh und erleichtert. Das Angebot dafür scheint durchaus vorhanden zu sein:

Oder ich habe meine Nachbarin. Sie hilft mir so gern und sie sagt immer, wenn du Hilfe brauchst, du kannst auch einfach zu mir kommen und vorlesen und ich korrigiere (Anhang YY: Z.37-Z.40)

Oder: Meine Lehrer zu Hause Hausaufgaben machen und äh eine kommt am Donnerstag und Mittwoch (Anhang DY: Z.140f.). Denjenigen, die keine Hilfe in Anspruch nehmen können oder wollen, scheint dies jedoch nicht negativ aufzufallen. Es wird nicht der Wunsch nach zusätzlicher Unterstützung geäußert, was zum einen dafür sprechen kann, dass sie nicht benötigt wird oder diese Möglichkeit der außerschulischen Hilfe nicht als solche wahrgenommen wird.

Da diese Einstiegsfrage jedoch dafür gedacht war, Erinnerungen zu aktivieren, wirkt es sich nicht negativ auf den weiteren Forschungsverlauf aus, dass hier keine eindeutigen und aussagekräftigen Ergebnisse erfasst werden konnten.

5.2.2. Lehrkräfte

Probleme mit den Lehrkräften scheint es zu geben. Diese sind didaktischer, bürokratischer und zwischenmenschlicher Natur. Zweifellos muss hier beachtet werden, dass Lehrer-Schüler-Verhältnisse äußerst subjektiv geprägt sind und Sympathien oder Antipathien Einfluss auf die Beantwortung dieser Frage nehmen. Dennoch können Gemeinsamkeiten zwischen den Interviews festgestellt werden.

Mangelndes Wissen der Lehrkräfte über bürokratische Hürden oder offizielle Pflichten der Geflüchteten wirken sich auf den Unterrichtsalltag und die zwischenmenschlichen Bindungen aus. Minderjährige Schüler, die eine Betreuerin oder einen Betreuer haben, können von dieser beziehungsweise diesem eine Entschuldigung für die Fehlzeit bekommen. Jugendliche über 18 Jahren können zwar die gleiche Bezugsperson oder zuständige/n Sozialarbeiterin oder Sozialarbeiter zugeteilt bekommen. Dieser ist dann aber nicht mehr dazu berechtigt, eine Fehlentschuldigung auszustellen. Lehrkräfte können also von über 18-Jährigen keine Entschuldigung erwarten, wissen dies aber oft nicht. Die volljährigen Schüler sind dazu berechtigt, sich selbst bei Fehlen eine Fehlentschuldigung zu schreiben, was jedoch Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern oftmals nicht bekannt ist. So wird von einem der hier Interviewten eine Entschuldigung für einen Fehltag verlangt, was jedoch nicht möglich ist:

Der Lehrer gibt mir Bescheid wegen Entschuldigung, aber ich habe keine Betreuer. Diese Sozial die schreiben nicht Entschuldigung (Anhang DY: Z.171-Z.173).⁴

Bei einer Terminvergabe unterscheidet sich der Vorgang ebenfalls von dem normalen Standardweg. Müssen Geflüchtete beispielsweise zum Arzt, ist es nicht einfach möglich, einen Termin, möglichst außerhalb der Unterrichtszeit, zu vereinbaren:

HM: [...] Wir sind Flüchtlinge und wir gehen zum Arzt, wir müssen erst mal zum Stadthaus gehen, Krankenschein holen. Aber manchmal das Stadthaus ist zu. Wir können nicht einfach zum Arzt gehen. Dann wir haben einen Tag keine Entschuldigung. Dann wenn wir hier gekommen, dann sie sagen: Wo ist deine Entschuldigung? Aber wir nichts.
JK: Und das wissen die Lehrer nicht?
HM: Nein. Und wenn ich will erklären, sie sagen: Ich will nicht mehr diskutieren.

(Anhang HM: Z.40-Z.49)

⁴ Geflüchtete benutzen oft die Bezeichnung *Sozial*, wenn sie über deren Betreuerinnen oder Betreuer, beziehungsweise zuständigen Sozialarbeiterinnen oder Sozialarbeiter oder das Sozialamt sprechen.

Den Schülern wird von den Lehrkräften Faulheit, Unzuverlässigkeit und mangelnde Organisationsfähigkeit vorgeworfen. Da Geflüchtete selbst mit dem System überfordert und unzufrieden sind, kann es zu Missmut führen, die Fehler eben dieses Systems rechtfertigen zu müssen, denn „[i]n dieser Situation ist es schwer, bei kritischen Rückmeldungen zwischen sach- und personenbezogener Kritik zu unterscheiden“ (Oomen-Welke 2010: 1108). Um dieses Problem zu lösen, wäre es notwendig, den Lehrkräften in Fort- oder Weiterbildungen einen Einblick in die Rechte und Pflichten von Geflüchteten im Schulsystem zu geben.

Fortbildungen sind außerdem notwendig, um zu lernen, sprachsensibel zu unterrichten. Dies gilt auch für den Fachunterricht. Dafür eignen sich auch die in Kapitel 3.2.2 vorgestellten Schulungen für ehrenamtliche Lernhelferinnen und -helfer. So könnten Aussagen wie:

Wir machen auch Politik, wir verstehen gar nichts. Wir nehmen nur Blätter und so. [...] [Aber] gibt es viel schwierige Wort. (Anhang AA: Z.58-Z.64)

vermieden werden. Auch ein anderer Schüler hebt den Fachunterricht hervor: Äh in Politik nicht verstehen, in Politik. Aber Deutsch ist bisschen verstanden jetzt (Anhang DY: Z.69f.) . Dadurch, dass er zwischen dem Deutschunterricht und dem Politikunterricht unterscheidet, liegt die Vermutung nahe, dass das Unverständnis tatsächlich nicht an der Sprache liegt, da das fachliche und sprachliche Verständnis im Deutschunterricht vorhanden ist.

Es zeigt sich also, dass sich Geflüchtete missverstanden und ungerecht behandelt fühlen, was unter anderem am mangelnden Faktenwissen der Lehrkräfte über die Asylbürokratie liegt. Hier wäre es Aufgabe der Schulen oder sogar des Landes, dafür zu sorgen, dass Lehrkräfte in diesen Punkten aufgeklärt werden.

5.2.3. Freundschaften/Kontakte

Kontakt zu Gleichaltrigen könnte das Deutschlernen und das Einleben in einem fremden Land vereinfachen. Die Schule bietet einen geeigneten Rahmen dafür, neben dem gesteuerten Unterricht außerdem eine Integration in die Gesellschaft zu ermöglichen. Diese Ressource wird jedoch nicht genutzt.

In der Klasse

Es wird durchweg positiv erwähnt, dass in den Klassen Freundschaften entstanden sind und dass eine gute Klassengemeinschaft besteht. Dies erzählt ein Schüler mit den Worten: Wir verstehen uns einfach. Wenn wir etwas von den Lehrern wollen, dann wir sind eine Hand zusammen. Das finde ich gut (Anhang YY: Z.76-Z.78). Dies sorgt dafür, dass sich die Schüler in der Klasse wohlfühlen und gibt ein wenig Stabilität, die im restlichen Leben oft fehlt.

Viele Schüler kannten bereits jemanden aus der Klasse, was gerade zu Beginn in einer neuen Schule, vor allem unter den Fluchtumständen, von großem Vorteil ist. Dies erleichtert die Eingewöhnung und das Zurechtfinden in der neuen Schulumgebung. So können sowohl sprachliche Unklarheiten als auch interkulturelle Probleme schneller kommuniziert und gelöst werden, wenn bereits eine Vertrauensperson vorhanden ist.

Außerhalb der Klasse

In diesem Bereich teilen alle Schüler die gleiche Auffassung, nämlich dass sie keinen Kontakt haben und dies bedauern. Dies ist ein unerwarteter Aspekt, denn der Kontakt durch Integration mit Regelklassen ist im offiziellen InteA-Programm vorgesehen. Dafür eignet sich beispielsweise der Sportunterricht. Mehrere Schüler geben an, diesen auch zu Beginn des Schuljahres mit Schülern von Regelklassen besucht zu haben, jetzt jedoch nicht mehr:

Seit von ein paar Wochen haben wir keinen Sport mit Deutschen. Zuerst war, als wir in InteA gekommen sind, hatten wir Sport mit vielen Deutschen, aber noch nicht, jetzt noch nicht (Anhang AA: Z.55-Z.58).

Dieser Punkt ist besonders kritisch zu sehen, da die Schüler dies auf persönliche Beweggründe zurückführen, wie folgendes Zitat zeigt: Erstmals waren Deutsche auch mit uns, aber sie wollten nicht mit uns spielen oder mit uns sprechen (Anhang AA: Z.47f.) Dieser Junge geht sogar soweit, den Flüchtlingsstatus als Grund für die nachträgliche Trennung des Sportunterrichts zu sehen, indem er sagt: Nein leider habe ich keinen Kontakt, weil niemand mit Flüchtlingen Kontakt will (Anhang AA: Z.44f.) . Hier wäre es besonders wichtig, den Grund für das Trennen der Klassen transparent zu machen. Zu denken, andere Schüler möchten keinen Kontakt mit Flüchtlingsklassen, kann sich auf verschiedenen Ebenen negativ auswirken. Es kann dafür sorgen, dass die Schule nicht mehr als der

sichere Raum gesehen wird, die sie eigentlich sein soll, und auch für das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl kann eine solche Trennung der Klassen von Nachteil sein.

Innerhalb der Klassen scheinen sich gute Gemeinschaften gebildet zu haben. Die verschiedenen Nationalitäten der Schüler spielen hier keine Rolle. Im Vorfeld hätte die Vermutung aufkommen können, dass Schüler, deren Heimatländer im Krieg gegeneinander kämpfen, auch innerhalb der Klasse Konflikte austragen würden. Dies ist nicht der Fall. Vielmehr scheint es, als würden sie durch ihren gemeinsamen Fluchthintergrund Aspekte wie Nationalität ausblenden.

Der Punkt der Nationalität wird jedoch dann wahrgenommen, wenn es um die misslungene Integration mit Regelklassen geht. Das Ziel der Integration wird hier verfehlt. Gerade im schulischen Kontext wäre es einfach, einen ersten Kontakt zwischen den verschiedenen Klassen herzustellen. Dass dies nicht geschieht, kann als großer Fehler im System angesehen werden.

5.2.4. Erstsprachgebrauch

Dass alle befragten Geflüchteten angeben, ihre Erstsprache im Unterricht nicht verwenden zu dürfen, ist ein interessantes Phänomen. Denn aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist dies nicht förderlich, da mittlerweile bewiesen ist, dass „für das Sprachenlernen allgemein der Rückbezug zur Muttersprache notwendig [ist]“ (Ritter 2010: 1125). Unter Einbezug der Erstsprache können sich Schüler gegenseitig helfen. Fragen können leichter formuliert werden. Ein Schüler berichtet genau das:

Manchmal das, manchmal das ist unsere Ratlosigkeit. Wenn wir ratlos geworden, äh, wenn wir ratlos werden, dann sprechen wir in unserer Muttersprache (Anhang AA: Z.101-Z.103).

Die Schüler können sich dann entweder gegenseitig helfen oder ein anderer übersetzt der Lehrkraft die Frage ins Deutsche. Ein kurzes Gespräch in der Erstsprache kann somit nicht zielführende zweisprachige Diskussionen ersetzen. Das zwanghafte Verbot der Erstsprache kann also in manchen Phasen als nicht effektiv angesehen werden.

In der Spracherwerbsforschung wurde erwiesen, dass

[a]uch wenn bei erstsprachig heterogenen Gruppen nicht zweisprachig gearbeitet werden kann, so macht es trotzdem Sinn, den Lernenden immer wieder Gelegenheit zum Wiederholen, Nachdenken und Reflektieren über Lerninhalte und Lernprozess in der Muttersprache zu geben (Ritter 2010: 1125).

Natürlich kann eine Lehrkraft nicht nachvollziehen, ob die Schüler in ihrer Erstsprache über Fachliches oder Privates sprechen. Jedoch

speziell im Kontext der Sprachenvielfalt in der Klasse brauchen die Schülerinnen und Schüler einen Vertrauensvorschuss z. B. in der Form, dass ihren Beobachtungen an Sprache(n) und ihren sprachvergleichenden Bemerkungen [...] Sinn unterstellt wird, dass Sprachaufmerksamkeit und entstehende Sprachbewusstheit in ihren Redebeiträgen erkannt werden und dass der Unterricht sich mit ihren sprachvergleichenden Fragen beschäftigt (Oomen-Welke 2010: 1109).

5.2.5. Lernmotivation

Motivation ist ein entscheidender Faktor, der sich auf das Schulleben der Geflüchteten auswirkt. Sprachvermögen und sprachliche Lernerfolge hängen nicht ausschließlich mit Intelligenz oder Zielsprachenkontakt zusammen (vgl. Rost-Roth 2010: 876). Im Folgenden wird analysiert, wie der bisherige Bildungsweg, der Altersunterschied innerhalb der Klassen, die Berufswünsche und das Asylverfahren sich auf die Lernmotivation auswirken. Diese vier Begriffe haben sich während der Analyse als Subkategorien herausgebildet.

Bildungsweg

Die Befragten weisen verschiedene Bildungsabschlüsse vor. Es gibt beispielsweise einen Schüler, der zwölf Jahre in Syrien und ein Jahr in der Türkei (Anhang KA: Z.130f.) die Schule besucht und mit dem Abitur abgeschlossen hat. Ein anderer erzählt, er hat [s]chon Hauptschulabschluss gemacht. [...] Und ich habe zehnte Klasse auch gemacht (Anhang AAK(1): Z.12-Z.14) . Hier zeigt sich, dass die Voraussetzungen, mit denen die Schüler in das InteA-Programm kommen, äußerst verschieden sind, jedoch nicht, dass den Schülern dieser Bildungsunterschied innerhalb der Klasse in irgendeiner Weise auffällt.

Altersunterschied innerhalb der Klasse

Ebenso verhält es sich mit dem Altersunterschied. Dieser liegt in den Klassen bei bis zu vier Jahren; die Schüler sind 16 und 17 und 20 auch (Anhang KA: Z.135) . Dies entspricht auch dem vom Land Hessen vorgegebenen Programm. Entgegen der Erwartungen wird dieser Unterschied von den Schülern jedoch nicht als negativ bewertet, sondern als feststehende Tatsache akzeptiert.

Berufswünsche

Die Altersunterschiede spiegeln sich jedoch in den Zukunftswünschen wider. Während ein 17-Jähriger Schüler angibt: *Aber ich hoffe, dass ich äh nach mein Schule wechseln oder in Realschule (Anhang AAK(1): Z.95f.)* , erwähnt ein 19-jähriger Geflüchteter, dass er sich bereits an der Universität informiert habe: *[I]ch bin nach TU Darmstadt gegangen. Und ich bin gesagt, ich habe gesagt, ich möchte lernen Deutsch in Universität (Anhang KA: Z.140-Z.142)* . Auch ein weiterer erzählt, dass er das InteA-Programm abbrechen möchte, um an die Universität zu gehen: *I can do a Sprachkurs in university or in Hochschule I can do a course (Anhang MA: Z.182f.)* . Viele der Geflüchteten geben jedoch auch an, sich eher für eine Ausbildung zu interessieren. Diejenigen, die sich für ein Studium interessieren, haben bereits in ihrem Heimatland studiert oder zumindest einen höheren Bildungsabschluss erreicht. Wie sich gezeigt hat, sehen diese Schüler das InteA-Programm eher als negativ an und möchten es wenn möglich vorzeitig verlassen, um an die Universität zu besuchen.

Asylverfahren

Ein laufendes Asylverfahren ist eine enorme psychische Belastung für die Schüler. Da Geflüchtete während der Schulzeit asylrechtlich nicht vor Abschiebung geschützt sind, bei einer Ausbildung jedoch schon, bestand vor der Durchführung der Interviews die Annahme, dass Ausbildungen dem InteA-Programm vorgezogen werden. Die betreffenden Schüler geben jedoch nicht an, die Schule abbrechen zu wollen, um eine Ausbildung zu beginnen, sondern sie wollen *erst in die Schule gehen und äh Ausbildung machen (Anhang QO: Z.86f.)* . Der Schulbesuch wird also als fester Bestandteil im Ausbildungsprozess gesehen.

Die Lernmotivation hängt von verschiedenen Faktoren ab und ist sehr individuell ausgeprägt, sodass sich hier keine allgemeingültigen Aussagen treffen lassen. Es deutet sich jedoch an, dass Schüler, die lieber studieren möchten und die dafür benötigten Voraussetzungen haben, eine geringere Motivation haben, das InteA-Programm zu besuchen.

Lernumgebung

Die Wohnsituation der Geflüchteten erschwert das (eigenständige) Lernen ebenfalls. In Gemeinschaftsunterkünften wohnen Menschen aller Altersgruppen, die verschiedenen Tätigkeiten nachgehen und in verschiedenen Tagesrhythmen leben. Diejenigen, die noch auf Sprachkurse oder Arbeit warten, sind nachts oft länger wach, während kleine Kinder morgens schon früh wach sind. Es herrscht also generell ein konstanter Lärmpegel, der konzentriertes Lernen erschweren kann. Schüler kritisieren, es ist immer laut zu Hause (Anhang DY: Z.118f.).

Die Schüler von InteA-Klassen können also ihren Tag nicht nach dem eigenen Lernrhythmus planen, sondern werden oft von anderen davon abgehalten. So passiert es beispielsweise, erzählt ein Schüler, dass er: lernen, eine Mann kommt, sprechen mit mir. Kein Lernen (Anhang DY: Z.117f.). Dies können zum einen Betreuerinnen und Betreuer oder Helferinnen und Helfer sein, zum anderen aber auch Bekannte oder Mitbewohner, denen nicht bewusst ist, dass sie andere vom Lernen abhalten. Ein Geflüchteter erzählt darüber: Ich bin alleine, ich mach Hausaufgaben. Andere Leute sagen, was ist das. Hey ah, bitte ich muss lernen jetzt (Anhang DY: Z.157f.).

5.2.6. Stundenplan

Die Antworten, die unter die Hauptkategorie Stundenplan fallen, stellen das größte Konfliktpotenzial dar. Hier zeigen sich die Schüler in verschiedenen Ausprägungen unzufrieden mit allen Subkategorien. Die Probleme, die hier genannt werden, sind jene, die selbstständig erwähnt werden. Dies deutet darauf hin, dass die Schüler diese Aspekte besonders stark gewichten.

Fächer

Generell wird es als positiv angesehen, Unterricht in verschiedenen Fächern zu erhalten. Dies ist auch notwendig, um das Ziel, den Hauptschulabschluss, zu erreichen. Es ist verwunderlich, dass trotz des vom Land Hessen vorgegebenen Programms der Umgang mit den Unterrichtsfächern verschieden gehandhabt wird, vor allem mit dem Fach *Englisch*. Im ersten Schuljahr sollen 28 Stunden pro Woche insgesamt unterrichtet werden. Es sind 16 bis 20 Stunden DaZ-Unterricht sowie acht bis zwölf Unterrichtsstunden sprachsensibler Fachunterricht vorgesehen (vgl. www.fluechtlinge.hessen.de).

Während der Interviews stellt sich jedoch heraus, dass mehrere Schüler bereits von Anfang an Englischunterricht erhielten. Hier stellt sich die Frage, wie förderlich das ist. Selbstverständlich ist der Umgang mit Sprachunterricht lernartenabhängig. Im Vordergrund des ersten Jahres steht jedoch, laut des vorgegebenen Programms, der Deutschunterricht. Englisch zu lernen ist für diejenigen, die diese Sprache schon im Heimatland gelernt haben, weniger problematisch. Ein Befragter, der noch keinen Kontakt mit der englischen Sprache hatte und diese im ersten Schuljahr in der InteA-Klasse, parallel zum Deutschen lernt, berichtet darüber: Das ist schwer. Wenn Englisch lernen jetzt auch, Deutsch weg. Dann Deutsch lernen. Englisch weg (Anhang DY: Z.255f.).

Unterrichtszeiten

Die Unterrichtszeiten flexibel zu gestalten und nicht nur vormittags zu unterrichten, soll den Jugendlichen eigentlich als Entlastung dienen. So können Ämter oder Ärzte auch vormittags aufgesucht werden, ohne Fehlzeiten in der Schule zu sammeln. Diese Regel empfinden die Schüler jedoch als das Gegenteil. Unterschiedliche Unterrichtszeiten verhindern einen geregelten und strukturierten Alltag. Dies erzählen mehrere der Interviewten:

Ärgert mich sehr auch der Stundenplan. Auch der der Stundenplan ist sehr schlecht. Manchmal in viertel vor zehn, manchmal um 13 Uhr bis bis äh 16, 17 Uhr oder so. Das ist sehr sehr schlecht (Anhang AAK (2): Z.2-Z.5).

Oder: Ja und äh was mag ich nicht in der Schule. Dass wir nicht in der gleichen Zeit haben (Anhang QO: Z.6f.). Da dies ein Problem ist, das sie selbst aufbringen, scheint es besonders relevant zu sein. Vielleicht wäre es an dieser Stelle angebracht, den Schülern den Hintergrund der verschiedenen Zeiten genau zu erläutern. Gerade weil die Geflüchteten auch sehen, dass die Regelklassen regelmäßigeren Unterricht haben und sich nachmittags viel weniger Schüler in der Schule befinden, sollte hier transparent dargestellt werden, dass diese Strukturierung einen erleichternden Charakter haben sollte.

Auch objektiv scheint das Ziel der Erleichterung der Terminplanung verfehlt worden zu sein. Viele Termine werden Geflüchteten vorgegeben, ohne zeitliche Alternativen anzubieten. So wird beispielsweise für die Asylanhörung ein Datum und eine Uhrzeit fest

zugewiesen. Eine lange Wartezeit geht meist mit einher. Es ist also unausweichlich, dass unverschuldet Fehlzeiten gesammelt werden.

Da die Regelung der verschiedenen Unterrichtszeiten von den Geflüchteten subjektiv als nachteilig empfunden wird und auch das objektive Ziel der Erleichterung nicht erfüllt wird, sollte der Sinn dieses Konzeptes hinterfragt werden.

Anwesenheit

Der Wechsel von Sprache und Milieu bringt Verunsicherungen mit sich, hinzu tritt die neue Erfahrung, dass vieles Bisherige im Zielsprachenland anders bewertet wird als in der Herkunftsgruppe (Oomen-Welke 2010: 1106).

Gerade in ländlichen Gegenden Afrikas wird der Schulbesuch oftmals als nicht so wichtig angesehen, da anderen Werten, wie der Unterstützung der Familie, größere Bedeutung beigemessen wird. So ist es üblich, die Schule unregelmäßig zu besuchen und auch früh abzubrechen. Hinzu kommt, dass Schulen nur in größeren Städten angesiedelt sind und das häufig mit langen Schulwegen einhergehen kann. Dass pünktliches Erscheinen in der Schule jedoch in Deutschland tatsächlich als wahrzunehmende Pflicht anzusehen ist, muss von vielen Schülern oftmals erst noch gelernt werden. Um dies zu verstehen und konsequent umzusetzen, sollte den Schülern zu Beginn Zeit gegeben werden.

Neben den kulturellen Missverständnissen können wie erwähnt auch Amtsbesuche oder ähnliches für das Fehlen der Schüler ein Grund sein. Diese Termine müssen wahrgenommen werden. Schüler also generell für Fehlzeiten zu kritisieren oder gar zu sanktionieren, ist ihnen gegenüber nicht gerecht. Vielmehr sollte ein offener Austausch stattfinden und den Schülern so die Möglichkeit gegeben werden, das Fehlen zu erklären.

Ein Schüler berichtet:

Weil wenn sie fragt mich: Warum kommst du nicht, warum bist du nicht gekommen? Ich will erklären, ja. Und sie sagt zu mir: Nichts mehr diskutieren. Ich will nichts mehr hören! Das ist ein Problem. (Anhang HM: Z.37-Z.40).

Sicher ist es für eine Lehrkraft frustrierend, oft vor einer nur zur Hälfte besuchten Klasse zu stehen. Die Gründe dafür liegen jedoch oftmals nicht bei den Schülern selbst, sodass durch gegenseitige Offenheit und unvoreingenommenen Austausch die Frustration auf beiden Seiten vermindert werden könnte.

Lerngeschwindigkeit

Dass die Leistungen sowie Sympathien der Schüler variieren, ist nicht überraschend. Dennoch ist es erstaunlich zu sehen, wie groß das Leistungsgefälle zwischen den einzelnen Schülern tatsächlich ist. Um effizient zu unterrichten und niemanden zu unter-/überfordern, müssen bei der Unterrichtsplanung diese sowohl fachlichen als auch sprachlichen Niveauunterschiede beachtet werden. An dieser Stelle ist es unbedingt notwendig, sprachsensibel zu unterrichten und trotzdem wird es wohl nicht möglich sein, jedem Schüler sprachlich gerecht zu werden.

Ein weiterer Grund für das große Niveaufälle dürfte eben auch in den oft mangelnden Möglichkeiten des selbstständigen Lernens liegen. Wie bereits angeführt, berichten gerade Jugendliche aus Gemeinschaftsunterkünften von Lernschwierigkeiten durch Faktoren, wie generelle Lautstärke zu verschiedenen Tageszeiten und Mangel an Lernplätzen in den Häusern. Dies verhindert ein selbstständiges außerschulisches Lernen und kann außerdem dazu führen, dass den Schülern durch lärmbedingten Schlafmangel die Konzentration auch in der Schule fehlt.

6. Fazit und Ausblick

Die Auswertung der Daten zeigt, dass die Probleme der geflüchteten Jugendlichen in manchen Kategorien mit den Erwartungen der Interviewerin übereinstimmen, manche Annahmen jedoch überhaupt keine Rolle spielen. Dafür tauchen Probleme auf, die in den Vorüberlegungen nicht bedacht wurden.

Die externe Unterstützung, die manche Schüler teilweise verpflichtend, teilweise freiwillig erfahren haben, wird als positiv dargestellt. Interessanterweise scheint es jedoch für diejenigen, die keine sprachliche oder anderweitige Unterstützung bekommen, nicht als Nachteil bewertet zu werden.

Mit den Lehrkräften gibt es durchaus Probleme. Es zeigt sich, dass die Schüler unzufrieden sind, wie Inhalte, vor allem im Fachunterricht, sprachlich vermittelt werden. Außerdem fühlen sie sich in manchen Punkten ungerecht behandelt, da ihnen die Möglichkeit verwehrt wird, sich zu erklären. Dies zeigt sich vor allem bei den Fehlzeiten. Geflüchtete haben weit mehr Termine und Aufgaben, auf die sie keinen Einfluss haben, als andere Schülerinnen und Schüler. Es scheint so, als wären die Lehrkräfte mit dieser Situation in InteA-Maßnahmen häufig überfordert. Dem könnten spezielle und verpflichtende Schulungen entgegenwirken. Gerade für Geflüchtete ist ein stabiles Umfeld, in dem sie sich akzeptiert und verstanden fühlen, von großer Bedeutung.

Bei den Kontakten und Freundschaften erzählen alle Interviewten, dass es innerhalb der Schule keinen Kontakt mit Schülerinnen und Schülern aus Regelklassen gibt. Dies ist als besonders negativ zu werten, da die Schule einen optimalen Raum für soziale Integration geben würde. Zum einen lassen sich konkrete Möglichkeiten finden, wie beispielsweise gemeinsamer Sportunterricht. Zum anderen könnte der Kontakt auch im außerfachlichen Bereich hergestellt werden, etwa in Form von Patensystemen. Dies wäre etwas, das jede Schule individuell gestalten kann und das an keine Vorgaben gebunden ist. Deswegen ist es bedauerlich, dass eine solche Möglichkeit bisher anscheinend keine Schule umsetzt. Sehr positiv zu bewerten ist hingegen die Tatsache, dass trotz der verschiedenen Kulturen und Nationalitäten innerhalb der InteA-Klassen keine auf Diversität zurückzuführenden Differenzen auftauchen.

Ein sehr negativ zu bewertendes Phänomen ist das durchgehende Verbot des Gebrauchs der Erstsprache. Dies ist didaktisch nicht nachvollziehbar. Die Erstsprache kann zum einen dafür genutzt werden, sich gegenseitig Dinge zu erklären wie beispielsweise Aufgabenstellungen oder Arbeitsanweisungen und kann deswegen für den

Unterrichtsverlauf enorm zeitsparend sein. Wenn sprachlich stärkere Schüler den etwas schwächeren helfen, kann dies außerdem dafür sorgen, dass der oft genannte Punkt der Langeweile verhindert wird – und noch wichtiger, dass sich ein auf gegenseitiger Unterstützung basierter sozialer Zusammenhalt intensiviert. Weiterhin ist es natürlich, dass sobald gleichsprachige Gesprächspartner anwesend sind, gelegentlich, manchmal sogar unbewusst, die Erstsprache verwendet wird. Dies generell zu kritisieren, kann als Geringschätzung der Fähigkeiten und der Identität der Schüler verstanden werden. Denn auch wenn sprachliche und gesellschaftliche Integration notwendig ist, bedeutet das nicht, die eigene Identität, zu der auch Sprache und Werte zählen, aufgeben zu müssen.

Die Lernmotivation ist ein Aspekt, der nicht generell als Problem anzusehen ist, sich aber allgemein stark unterscheidet und deshalb entsprechend auf den Schulalltag auswirkt. Da die Schüler mit verschiedenen Bildungsbiographien und Altersstufen nach Deutschland und in die InteA-Maßnahmen kommen, ist es auch nachvollziehbar, dass sich die Motivation den Schulbesuch betreffend unterscheidet. Diejenigen, die studieren möchten, tendieren eher dazu, die Klasse zu verlassen und informieren sich parallel zum InteA-Programm über ein mögliches Studium. Diejenigen, die bereits im Heimatland neun oder zehn Jahre die Schule besucht und abgeschlossen haben, ziehen eher eine Ausbildung vor. Die Schüler, die im Heimatland noch die Schule besucht haben, sind auch generell motivierter, in Deutschland einen Abschluss zu machen und dafür die Schulbedingungen, wie die zweijährige Laufzeit zu akzeptieren. Der Asylstatus ist gerade bei den Schülern aus Afghanistan noch unsicher beziehungsweise befinden sich die Befragten im Prozess des Einspruchs gegen die Ablehnung. Dies beeinflusst, vielleicht auch unbewusst, die generelle Stimmung und Motivation, jedoch geben die Befragten hier keinen Zusammenhang an. Dennoch müssen Lehrkräfte beachten, dass eventuelle Verhaltens- und Lernveränderungen unter Umständen auf diese existentiellen Entwicklungen zurückzuführen sind. Auch die Wohnsituation ist oft schlecht dafür geeignet, konzentriert zu lernen, Hausaufgaben zu machen oder gar nachts zu schlafen. Dieser Umstand wirkt sich ebenfalls stark auf die Motivation aus.

Die letzte Kategorie, der Stundenplan, bietet das größte Diskussionspotential. Hier zeigt sich keiner der Befragten zufrieden. Dies ist besonders hervorzuheben, da diesem beim Erstellen des InteA-Konzepts wohl am meisten Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Die Aspekte, die Erleichterung bringen sollen, wie die unterschiedlichen Unterrichtszeiten, empfinden alle Schüler als nachteilig für ihren Alltag. Zum einen wird die vorgesehene Vereinfachung bei der Terminplanung dadurch nicht erreicht, zum anderen sehen die

Schüler darin eine Herausforderung, ihren Alltag möglichst regelmäßig zu gestalten. Dies ist ein Aspekt, der von den Verantwortlichen im weiteren Verlauf der InteA-Planung berücksichtigt werden könnte. Auch der Umgang mit den Fächern wird kritisiert. Dies ist leider ein Aspekt, der immer bestehen wird, da das auf die Heterogenität der Schülerschaft zurückzuführen ist. Eine Möglichkeit dies zu ändern wäre, die Klassen homogener zu gestalten, indem die bestehenden InteA-Klassen noch einmal nach Sprachniveau unterteilt werden, was jedoch aufgrund mangelnder Kapazitäten nicht möglich ist. Ein angemessener Umgang mit den hohen Fehlzeiten ist etwas, das den Lehrkräften bewusst gemacht werden muss. Sie müssen verstehen, dass die Gründe für das Fehlen oft nicht bei den Geflüchteten zu suchen sind. So können zwischenmenschliche Spannungen vermieden werden.

Die aufgestellte These, dass schulische Probleme nicht nur sprachlicher Natur sind, sondern von anderen Faktoren wie zwischenmenschlichen Differenzen und interkulturellen Konflikten geprägt sind, kann somit bestätigt werden. Sicherlich können nicht alle Probleme innerhalb kürzester Zeit gelöst werden. Dennoch könnte es helfen, durch mehr Transparenz sowohl den Schülerinnen und Schülern, als auch den Lehrkräften gegenüber, ein größeres Verständnis für viele Schwierigkeiten aufzubauen. Wird transparent dargelegt, wie ein System funktioniert, kann besser nachvollzogen werden, warum bestimmte Dinge, subjektiv gesehen, falsch laufen.

6.1. Diskussion der Methode

Es bleibt zu diskutieren, ob die Wahl der Erhebungsmethode einen Einfluss auf die Ergebnisse hatte. Um aussagekräftige Ergebnisse zu erreichen, war es für diese Fragestellung notwendig, Interviews zu führen. Ein Fragebogen beispielsweise hätte sich nicht geeignet, da hier die sprachliche Barriere zu groß gewesen wäre. Ein Interview hingegen lässt Nachfragen zu, sodass Verständigungs- oder Verständnisprobleme behoben oder zumindest minimiert werden können. Außerdem ist die sprachliche Kompetenz der Geflüchteten meist höher als die schriftliche, da der mündliche Sprachgebrauch im Sprachunterricht im Vordergrund steht.

Es wurde bereits erwähnt, dass Geflüchtete oft aus Kulturen kommen, in denen es nicht üblich, eventuell auch unhöflich ist, offen Kritik zu äußern. In dieser Untersuchung ist eine mehr oder weniger ehrliche und offene Kritikäußerung in neun Fällen erfolgt, jedoch wurde auch ein Interview von der Analyse ausgeschlossen, da hier die mangelnde Kritikwilligkeit für das Scheitern des Interviews sorgte. Dies könnte behoben werden,

indem vorher mehrere Treffen mit den Geflüchteten stattfinden, um eine Vertrauensbasis aufzubauen und um ihnen zu erklären, warum ihre individuelle und ehrliche Kritik wichtig und hilfreich ist.

Da sich die meisten Teilnehmer im Alter zwischen 16 und 18 befanden, muss beachtet werden, dass die Reflexionsfähigkeit der Zielgruppe eventuell noch nicht so stark ausgeprägt ist. Außerdem kann es sein, dass im Pubertätsalter Eindrücke und Erfahrungen intensiver verarbeitet werden. Da es jedoch in dieser Studie um subjektive Meinungen ging, sind die Antworten nicht anzuzweifeln.

Auch die Auswertungsmethode soll kurz betrachtet werden. Erst fallspezifisch, dann fallübergreifend zu analysieren, hat den Vorteil, dass die individuell ermittelten Ergebnisse dahingehend verglichen werden können, ob sie Einzelfälle oder tatsächliche Gruppenphänomene sind. Weiterhin sind die Äußerungen nicht als richtig oder falsch zu kategorisieren, sondern *Sowohl-als-auch Möglichkeiten* werden ermöglicht. Während der Analyse können außerdem Kontexte und Hintergründe mit einbezogen werden, die dabei helfen können, Aussagen richtig einzuordnen und zu interpretieren.

6.2. Ausblick

Diese qualitative Studie hat gezeigt, dass innerhalb der kleinen Probandengruppe gemeinsame Probleme festgestellt werden können. Es wäre interessant, diese Aspekte auch in einem quantitativen Rahmen zu untersuchen. Bei Erweiterung der Zielgruppe könnten auch solche Teilnehmerinnen und Teilnehmer erreicht werden, die in dieser Studie nicht befragt werden konnten, also beispielsweise Schülerinnen. Außerdem wäre es noch interessant zu sehen, ob und wie sich die Antworten verändern würden, wenn Schülerinnen und Schüler weiterer Nationalitäten befragt werden würden.

Ein weiterer Aspekt, der interessant scheint, ist, ob sich die InteA-Schülerinnen und -Schüler anderer Bundesländer mit deren Schulsystem zufriedener zeigen. Da Aufbau und Inhalte sowie Klassen- und Unterrichtsformen auf Landesebene festgesetzt werden, könnten hier vielleicht Optimierungen durch Erfolge anderer Systeme vorgenommen werden.

Ein wichtiger Schritt in der Zukunft wäre es, mehr DaZ-Lehrkräfte auszubilden. Diese sind mit den Eigenheiten dieser Zielgruppe besser vertraut und können somit eventuell gerade auf didaktischer und interkultureller Ebene besser mit geflüchteten Schülerinnen und Schülern umgehen. Lehrerinnen und Lehrer, die nicht speziell dafür ausgebildet sind,

Deutsch als Zweitsprache zu unterrichten, sich aber trotzdem in diesem Bereich einbringen möchten, sollten effizienter geschult werden. Diese Lehrkräfte werden genauso dringend benötigt wie reine DaZ-Lehrerinnen und -Lehrer, gerade im Fachunterricht. Deshalb sollte dafür gesorgt werden, dass sie auch richtig vorbereitet werden.

Lehrkräfte auszubilden und für diese spezielle Zielgruppe zu sensibilisieren oder das System zu optimieren, sind jedoch Aufgaben, deren Umsetzung nicht in kurzer Zeit zu bewerkstelligen ist. Um ein effizienteres und angenehmes Lernklima zu ermöglichen, wären jedoch schnelle Ansätze wichtig. Ein wichtiger Punkt, der sich jetzt schon positiv auswirken könnte, ist die bereits erwähnte Transparenz. So sollte den Schülerinnen und Schülern von Anfang an verdeutlicht werden, was ihre Rechte und Pflichten sind, genauso wie den Lehrkräften mehr Informationen über die Aufgaben und Herausforderungen der Schülerschaft zu geben sind. Besonders relevant erscheint in diesem Kontext auch, dass den Geflüchteten erklärt wird, warum sie beispielsweise keinen gemeinsamen Sportunterricht mit anderen mehr haben. Ohne eine solche Erklärung verbreitet sich, wie gezeigt, schnell der Eindruck, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler mit den geflüchteten nichts zu tun haben wollen – was für den gesamten Integrationsprozess auf beiden Seiten fatal ist. Ein besseres Verständnis der jeweils anderen Partei sowie ein offener und regelmäßiger Austausch zwischen allen Beteiligten können dazu beitragen, dass die Schule für geflüchtete Jugendliche zu einem angenehmeren und sicheren Umfeld wird. Denn Stabilität und Sicherheit sind Dinge, die Geflüchtete dringend benötigen und die Schule ist ein Ort, der genau dies bieten kann.

7.Literaturverzeichnis

Baumann, Barbara/ Riedl, Alfred (2016): Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen: Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiographien. Frankfurt: Peter Lang.

Berelson, Bernard (1952): Content Analysis in Communication Research. Hafner Press.

Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin/ Heidelberg: Springer.

Brenner, Ruth/ Saint-Paul, Erwin: Recht auf Bildung. Zum Ausbau der Berufsintegrationsklassen an Berufsschulen. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.): Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Bayern. Januar/Februar 2016: 11-13.

Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bushati, Bora/ Niederdorfer, Lisa/ Rotter, Daniela: Ehrenamtlicher Deutschunterricht mit Geflüchteten. Spracherwerbstheoretische und didaktische Überlegungen für die Praxis. In: Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Mohr, Imke/ Thonhauser, Ingo/ Wicke, Rainer E./ Dronske, Ulrich (Hrsg.) (2016): Fremdsprache Deutsch Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund. Berlin: Erich Schmidt.

Daase, Andrea (Universität Bielefeld)/ Steuber, Ariane (Leibniz Universität Hannover): Integriertes Sprachlernen für junge Geflüchtete in Produktionsschulen. In: Fachtagung Bundesverband Produktionsschulen September 2016.

Deppermann, Arnulf/ Lucius-Hoene, Gabriele (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske + Budrich.

Diekmann, Andreas (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden und Anwendungen. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Dresing, Thorsten/ Kuckartz, Udo/ Rädiker, Stefan/ Stefer, Claus (2007): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: GWV Fachverlage.

Flick, Uwe (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek/Hamburg: Rowohlt Verlag.

Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag.

Grond, Ulrike (2014): Individualisierung und Differenzierung im DaZ-Unterricht für Seiteneinsteiger in der Schule in deutschsprachigen Ländern. Nachlese zum Workshop „Binnendifferenzierung im Unterricht Deutsch als Zweitsprache mit dem Lehrwerk Planet“ im Hueber Zentrum für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache. München: Hueber Verlag.

Häder, Michael (2010): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helfferrich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2011): Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses. Melsungen: A. Bernecker Verlag.

Kadur, Julia (2016): Pilotstudie zur Umsetzbarkeit der Masterthesis „Mit welchen außersprachlichen Problemen sehen sich jugendliche Geflüchtete am Schulanfang konfrontiert?“. Unveröffentlicht: Eingereicht 07/2016. Darmstadt: Technische Universität.

Krippendorff, Klaus (2013): Content Analysis. An Introduction to its Methodology. London: SAGE Publications.

Kromrey, Helmut (2009): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Kuckartz, Udo (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus.

Massumi, Mona/ von Dewitz, Nora/ Griebach, Johanna/ Terhart, Henrike/ Wagner, Katarina/ Hippmann, Kathrin/ Altinay, Lale (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

Merkelbach, Christoph/ Sulzer, Sandra: Zwei Modelle zur Unterstützung ehrenamtlicher Spracharbeit mit Geflüchteten. In: Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Mohr, Imke/ Thonhauser, Ingo/ Wicke, Rainer E./ Dronske, Ulrich (Hrsg.) (2016): Fremdsprache Deutsch Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund. Berlin: Erich Schmidt.

Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer.

Oomen-Welke, Ingelore: Sprachliche und kulturelle Vielfalt im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.

Reichertz, Jo (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden: Springer VS.

Ritter, Monika: Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.

Rost-Roth, Martina: Affektive Variablen/ Motivation. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.

Selting, Margret/ Auer, Peter/ Barden, Birgit/ Bergmann, Jörg/ Couper-Kuhlen, Elizabeth/ Günthner, Susanne/ Meier, Christoph/ Quasthoff, Uta/ Schlobinski, Peter/ Uhmann, Susanne (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte (173) (1998): 91-122.

Selting, Margret/ Auer, Peter/ Barth-Weingarten, Dagmar/ Bergmann, Jörg/ Bergmann, Pia/ Birkner, Karin/ Couper-Kuhlen, Elizabeth/ Deppermann, Arnulf/ Gilles, Peter/ Günthner, Susanne/ Hartung, Martin/ Kern, Friederike/ Mertzlufft, Christine/ Meyer, Christian/ Morek, Miriam/ Oberzaucher, Frank/ Peters, Jörg/ Quasthoff, Uta/ Schütte, Wilfried/ Stukenbrock, Anja/ Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (ISSN 1617-1837) Ausgabe 10 (2009): Seite 353-402.

Witzel, Andreas (Berlin): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (1989): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Heidelberg: Asanger Verlag.

Internetquellen

<http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/IntegrationskurseAsylbewerber/integrationskurseasylbewerber-node.html> (Stand: 15.06.2017)

https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xavstartbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl253s0559.pdf#_bgbl__%2F%2F+%40attr_id%3D%27bgbl253019.pdf%5B%5D__1513079707626 (Stand: 12.12.2017)

http://www.daf.tu-darmstadt.de/forschungsprojekte/abgeschlossene_projekte/weiterbildung_ehrenamtliche_deutschlehrende_2/inhalt_mit_marginalienspalte_30.de.jsp (Stand: 16.05.2017)

http://www.daf.tu-darmstadt.de/forschungsprojekte/abgeschlossene_projekte/weiterbildung_ehrenamtliche_de_utschlehrende_2/workshops_2/alphabetisierung_1/alphabetisierung_1.de.jsp (Stand 16.05.2017)

http://www.daf.tu-darmstadt.de/forschungsprojekte/abgeschlossene_projekte/weiterbildung_ehrenamtliche_de_utschlehrende_2/workshops_2/lehrwerke_1/lehrwerke_1.de.jsp (Stand 16.05.2017)

http://www.daf.tu-darmstadt.de/forschungsprojekte/abgeschlossene_projekte/weiterbildung_ehrenamtliche_de_utschlehrende_2/workshops_2/mehrsprachenerwerb_1/mehrsprachenerwerb_1.de.jsp (Stand 16.05.2017)

http://www.daf.tu-darmstadt.de/forschungsprojekte/abgeschlossene_projekte/weiterbildung_ehrenamtliche_de_utschlehrende_2/workshops_2/wortschatzerwerb_1/wortschatzerwerb_1.de.jsp (Stand 16.05.2017)

http://www.daf.tu-darmstadt.de/forschungsprojekte/abgeschlossene_projekte/weiterbildung_ehrenamtliche_de_utschlehrende_2/workshops_2/landeskunde_1/landeskunde_1.de.jsp (Stand 16.05.2017)

http://www.daf.tu-darmstadt.de/forschungsprojekte/abgeschlossene_projekte/weiterbildung_ehrenamtliche_de_utschlehrende_2/workshops_2/sprechen_und_hoeren/sprechen_1.de.jsp (Stand 16.05.2017)

http://www.deutschlandfunk.de/journalismus-studie-die-gefluechteten-kommen-kaum-zu-wort.2907.de.html?dram%3Aarticle_id=392493 (Stand: 19.08.2017 14:42)

<https://fluechtlinge.hessen.de/pressemitteilungen/landesregierung-stellt-konzept-zur-sprachfoerderung-vor> (Stand 16.05.2017)

<http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/uen/lkq/lin/slg/deindex.htm>

<https://kultusministerium.hessen.de/presse/pressemitteilung/landesregierung-stellt-konzept-zur-sprachfoerderung-vor> (Stand: 19.05.2017)

<https://kultusministerium.hessen.de/schule/individuelle-foerderung/sprachfoerderung/intensivklassen-beruflichen-schulen-intea> (Stand: 19.05.2017)

https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?cid=07e4e7e09aefc65fa1593b135fec0dc (Stand: 19.05.2017)

https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-zentren/fachdidaktikzentrum-gewi/Dokumente/Tagungen/Fluechtlingsinitiative/Initiative_zur_Deutschfoerderung_von_Fluechtlingen_FDZ_GEWI_04.12.15.pdf (Stand: 23.05.2017)

<http://www.wege-in-den-beruf.org/EIBE> (Stand: 16.05.2017)

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, Julia Kadur, geboren am 16. April 1992, dass ich die vorliegende Masterthesis mit dem Titel „Probleme geflüchteter Jugendlicher in Intensivklassen an beruflichen Schulen. Eine interkulturelle Bestandsaufnahme“ selbstständig verfasst und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, wurden in jedem Fall unter Angabe der Quellen (einschließlich des World Wide Web und anderer elektronischer Text- und Datensammlungen) kenntlich gemacht.

Darmstadt, 13.12.2017

(Julia Kadur)

Anhang

zu finden auf der beiliegenden CD:

- Fallzusammenfassungen
- Themenmatrix
- Codehandbuch
- Transkriptionen
- Interviewaufnahmen
- Einverständniserklärung