

---

**Verena Cornely Harboe  
Mirka Mainzer-Murrenhoff  
Lena Heine (Hrsg.)**

# **Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen**

**Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule**

**WAXMANN**



Verena Cornely Harboe  
Mirka Mainzer-Murrenhoff  
Lena Heine (Hrsg.)

# Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen

Interdisziplinäre Impulse  
für DaF/DaZ in der Schule



Waxmann 2016  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

Print-ISBN 978-3-8309-3436-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-8436-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2016  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena  
Titelbild: Mosaik Polygon Hintergrund, © Thaut Images, Fotolia  
Satz: Sven Solterbeck, Münster  
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

## Vorwort

Die Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in der Schule erfordert eine Weiterentwicklung von traditionellen Konzepten im Bereich DaF/DaZ vor allem im Hinblick auf eine interdisziplinäre Zusammenarbeit. Angehende und bereits praktizierende Lehrerinnen und Lehrer müssen neben basalen Kenntnissen über Spracherwerb auch über verschiedene Facetten ihrer heterogenen Lernergruppen informiert sein und dieses Wissen in stringente und zielführende Unterrichtsaktivitäten umwandeln können.

Wir haben mit der „Sommerschule DaZ“ versucht, ein Konzept für die Lehrerbildung zu entwickeln, das gleichzeitig auch sofort Wirkung in der Praxis entfaltet. Studierende verschiedener Fächer haben sich in diesem Angebot auf die Arbeit mit Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern spezialisiert und praxisbezogene Materialien entwickelt, die anschließend in einer dreiwöchigen Sommerschule mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen Verwendung fanden.

Das Konzept lebt von der Interdisziplinarität und wir hätten es nicht allein auf der Basis unserer Expertise in der Fremdsprachenforschung erfolgreich durchführen können. Für die Entwicklung des Konzepts, aber auch für die erfolgreiche Durchführung waren wir auf den fachkundigen Input aus einer Reihe von Nachbarbereichen und von erfahrenen Praktikerinnen und Praktikern angewiesen. Für die gute Zusammenarbeit möchten wir uns an dieser Stelle bedanken, im Einzelnen bei: Prof. Dr. Cinur Ghaderi von der Evangelischen Fachhochschule Bochum, die mit ihrem fundierten Überblick über den aktuellen Stand in der psychotraumatologischen Forschung den Studierenden wichtige Zugänge für die Bedarfe von potenziell traumatisierten Kindern und Jugendlichen eröffnet hat. Prof. Dr. Jörg Ennuschat mit seinem Team aus der Rechtswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum, die der „Sommerschule DaZ“ Einblicke in zentrale Fragen des Asylrechts und die daraus resultierenden Rahmenbedingungen für die Aufenthaltssituation von jungen Flüchtlingen gegeben haben. Melanie Weber von der SchlaU-Schule München, die als stellvertretende Schulleiterin und Lehrerin an der SchlaU-Schule München ihre Erfahrungen aus der Praxis mit uns geteilt hat. Christina Richter von der Kindersprachbrücke Jena, die die Studierenden für die Arbeit an der eigenen Haltung sensibilisiert und Anregungen zur Adaption von Ansätzen aus dem Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts vermittelt hat; und Melanie Hinzke – Dipl. Pädagogin und Ärztin im Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie –, die durch ihren fachlichen Input zu den Möglichkeiten und Grenzen der Integration traumapädagogischer Konzepte in die unterrichtliche Praxis, insbesondere aber durch die Leitung der Supervisionssitzungen, zur Professionalisierung der Studierenden wesentlich beigetragen hat.

Auch danken wir den Schülerinnen und Schülern der Holzkamp-Gesamtschule Witten, der Overbergschule Witten und der Freiligrathschule Witten, die mit ihrer hohen Motivation und ihrer Lernbegeisterung für alle Beteiligten nicht nur inter-

essante und lehrreiche Erfahrungen ermöglicht haben, sondern auch viel Freude in der Zusammenarbeit der Teams erfahren haben.

Schließlich möchten wir den beteiligten Studierenden für ihr außerordentliches Engagement, ihre Ernsthaftigkeit und Professionalität in diesem Projekt danken.

Bochum, im Mai 2016  
die Herausgeberinnen

# Inhalt

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche – Umgang mit Heterogenität im Fokus der Ausbildung von Lehrkräften Zur Einleitung in den Sammelband . . . . .	9
<i>Verena Cornely Harboe, Mirka Mainzer-Murrenhoff und Lena Heine</i>	
Darstellung der aktuellen rechtlichen Situation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen . . . . .	19
<i>Monika Größl, Anne-Kathrin Kenkmann und Kevin Sebastian Wilms unter Mitarbeit von Niklas Bellendorf, Inga Oldenburg und David Schnitzler</i>	
Träume und Traumata junger Flüchtlinge Einführung in traumaspezifische Aspekte für die Arbeit mit potentiell traumatisierten Kindern und Jugendlichen . . . . .	57
<i>Cinur Ghaderi</i>	
Erkenntnisse aus der Fremd- und Zweitsprachenforschung und didaktische Implikationen mit besonderem Blick auf neu zugewanderte Deutschlernende . . . . .	81
<i>Lena Heine</i>	
Alphabetisierung in der Flüchtlingsarbeit Hintergründe und Hinweise für die Unterrichtspraxis . . . . .	105
<i>Anja Kittlitz</i>	
Methoden und Materialien zur ganzheitlichen pädagogischen Diagnostik von neu zugewanderten Jugendlichen aus der Praxis der SchlaU-Schule . . . . .	131
<i>Melanie Weber</i>	
Bildungssprache von Anfang an? Konzeptionelle Überlegungen und praktische Vorschläge zur Gestaltung von projektorientiertem DaF-/DaZ-Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche . . . . .	159
<i>Verena Cornely Harboe und Mirka Mainzer-Murrenhoff</i>	

Unterrichtspraktische Perspektiven zur Förderung von Schreibkompetenz in Vorbereitungsklassen am Beispiel <i>Wegbeschreibung</i> .....	201
<i>Carolin Kull</i>	
Studentischer Erfahrungsbericht und kritische Reflexion aus der sprach- und kultursensiblen Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen .....	221
<i>Florian Mundt und Judith Weissflog</i>	
Autorinnen und Autoren .....	239



# Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche – Umgang mit Heterogenität im Fokus der Ausbildung von Lehrkräften

Zur Einleitung in den Sammelband

*Verena Cornely Harboe, Mirka Mainzer-Murrenhoff und Lena Heine*

## 1. Einführung in das Themenfeld

Es stellt Schulen vor besonders große Herausforderungen, neu zugewanderte Kinder und Jugendliche<sup>1</sup> mit geringen Deutschkenntnissen, sogenannte Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, möglichst rasch in das deutsche Schulsystem zu integrieren und ihnen eine optimale Förderung zukommen zu lassen. Vor allem im Kontext der sogenannten „Flüchtlingskrise“ bekommt dies derzeit eine hohe Bedeutung. Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen werden als Gruppe mit besonderen Bedarfen wahrgenommen, wobei vor allem der große Sprachförderbedarf, interkulturelle Aspekte und die besondere psychosoziale Belastungssituation, in der sie sich häufig befinden, problematisiert werden.

Dabei ist jedoch davon auszugehen, dass sich in jeder Schulklasse – ob mit oder ohne Geflüchtete – Kinder und Jugendliche befinden, die mit den an sie gestellten sprachlichen Anforderungen mehr oder weniger große Schwierigkeiten haben, die kulturell andere Assoziationen mit Begrifflichkeiten verbinden als die Lehrkraft oder die durch schwere Lebensumstände psychisch stark belastet sind. Im Vergleich zu Nicht-Geflüchteten ist diese (in sich hoch heterogene) Gruppe somit keine speziell zu problematisierende Kategorie mit Sonderbedarfen. Das besondere Problembewusstsein, das sich momentan über die Geflüchteten ergibt, kann allerdings längst überfällige Entwicklungen in Didaktik und Pädagogik anstoßen. Neben der Frage, wie möglichst schnell basale Deutschkenntnisse vermittelt werden können, geht mit der Thematik nämlich eine viel grundlegendere Überlegung einher: Wie kann Schule angesichts sprachlicher und kultureller Heterogenität alle Schülerinnen und Schüler durch den gesamten Schulgang hindurch optimal fördern und Chancengleichheit im Bildungsgang schaffen?

---

1 Den Autorinnen des Beitrags ist bewusst, dass mit der Konstruktion einer Gruppe eine künstliche Reduktion von Heterogenität und eine Nivellierung von interindividuellen Unterschieden einhergeht. Wenn in diesem Beitrag gleichwohl von der Gruppe von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern gesprochen wird, so erfolgt dies nicht mit dem Ziel der Homogenisierung, sondern ist als Versuch zu verstehen, die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in der Schule auf der Basis von spezifischen Gemeinsamkeiten zu betrachten, für die es Antworten zu finden gilt.

In diesem Sinne will der vorliegende Sammelband einen Beitrag liefern, der von der aktuellen Situation ausgehend die Gruppe der Geflüchteten zwar als Ausgangspunkt nimmt, aber den Bezug auf eine durchgängige Sprachförderung und den Umgang mit Heterogenität in der Schule darüber hinaus stets im Blick behält.

Nicht alle Lehrkräfte, die in der Praxis mit Lernenden mit Sprachförderbedarf im Allgemeinen und Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern mit geringen basalen Grundkenntnissen im Besonderen arbeiten, sind Sprachlehrkräfte, und noch weniger verfügen über eine Qualifizierung im DaF-/DaZ-Bereich. In diesem Zusammenhang mangelt es vor allem an geeigneten Qualifizierungs- und Fortbildungsmaßnahmen für bereits praktizierende Lehrende sowie an einer notwendigen Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Auch fehlt es an Praxiskonzepten, die dem Desiderat Rechnung tragen, sowohl basale sprachliche Grundkenntnisse zu vermitteln als auch gleichzeitig auf die besonderen sprachlichen Anforderungen von Schule vorzubereiten.

## 2. Das Konzept „Sommerschule DaZ“

Der vorliegende Band basiert auf einem Förderkonzept, das diesem doppelten Fokus, dem nach einer entsprechenden Sprachförderung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen und dem der Ausbildung von Lehrkräften, gerecht zu werden versucht. Es wurde vom Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (RUB) im Sommer 2015 als Lehrveranstaltung und Projektpraktikum konzeptioniert und gemeinsam mit drei Partnerschulen, einer Gesamt- und zwei Hauptschulen, der benachbarten Stadt Witten sowie der dortigen Volkshochschule erprobt.<sup>2</sup> Den konkreten Anlass lieferten einerseits drängende Anfragen von Schulen aus der Region, denen Ressourcen, aber auch Kompetenzen fehlten, um die große Zahl von neu aus Krisengebieten zugewanderten Schülerinnen und Schülern sprachlich zu fördern. Andererseits war im Rahmen der Lehramtsausbildung an der Ruhr-Universität von Studierendenseite verstärkt der Bedarf geäußert worden, in dieser Thematik ausgebildet zu werden, wobei insbesondere ein Ausbildungskonzept mit starkem Praxisbezug nachgefragt wurde.

Ziel der „Sommerschule DaZ“ war es, ein Format zu entwickeln, das Lern- und Entwicklungsangebote im Sinne nachhaltiger Lehr-, Lern- und Unterrichtserfahrungen für zwei unterschiedliche Zielgruppen bietet – für die Gruppe der Lehramtsstudierenden der RUB und die Gruppe der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen.

Das Konzept der „Sommerschule DaZ“ fußt auf der Grundidee, dass Studierende aller lehramtsausbildenden Fächer neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen während der Sommerferien projektorientierten Förderunterricht erteilen, mit einem besonderen Fokus auf der frühzeitigen Anbahnung bildungssprachlicher

---

2 Im Sommersemester 2016 läuft der zweite Durchgang.

Kompetenzen. Zuvor werden die Studierenden in Blocklehrveranstaltungen von Expertinnen und Experten verschiedener Fachrichtungen für unterschiedliche Themenfelder sensibilisiert, die in der Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen von Bedeutung sein können. Zentrale Merkmale dieses hochschuldidaktischen Konzepts sind die folgenden:

- a) Es ist offen für Lehramtsstudierende aller Fächer, also auch für solche, die keine Vorbildung in der Vermittlung von Sprache(n) haben. Dieser Punkt begründet sich vor allem vor der Grundauffassung, dass Sensibilität für besondere Bedarfe von Deutschlernenden auch nach der Eingliederung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in den Regelunterricht von besonderer Bedeutung ist.
- b) Es geht über traditionelle, stark am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) orientierte Ansätze von Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache hinaus, indem es in Hinblick auf eine durchgängige und fachintegrierte Sprachförderung Aspekte der Integration von Fach- und Sprachlernen von vornherein in den Blick nimmt. Hier ist vor allem von Bedeutung, dass nicht nur alltagssprachliche, sondern auch schul- und bildungssprachliche Kompetenzen sehr schnell entwickelt werden müssen<sup>3</sup>.
- c) Es geht weiterhin über traditionelle DaF-/DaZ-Ansätze hinaus, indem es grundlegend interdisziplinär angelegt ist. Vorbereitend auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrungen ist es zentral, neben grundlegender Expertise aus dem Feld DaF/DaZ und fachintegrierter Sprachförderung auch Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Psychologie und Traumatherapie, aus der Praxisarbeit mit alleingereisten minderjährigen Geflüchteten sowie aus den Rechtswissenschaften in die Ausbildung der Studierenden an zentraler Stelle mit einzubinden.

### 3. Ablauf und konkrete Umsetzung

Um diese doppelte Stoßrichtung des hochschuldidaktischen Lehrkonzeptes nachzuzeichnen, sollen an dieser Stelle zunächst die mit dem Konzept angestrebten Ziele für die unterschiedlichen beteiligten Gruppen gesondert ausgewiesen werden. Im Folgenden wird daher differenziert zwischen den Zielen, die mit dem hochschuldidaktischen Lehrkonzept für die Studierenden angestrebt wurden, und den Zielen, die für die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen fokussiert wurden.

---

3 Da die Ruhr-Universität nur für Sekundarstufe I und II ausbildet und auf diesen Schulstufen stets auch Aspekte der Verzahnung von Bildungssprache und kognitiv anspruchsvollen Denkhandlungen im Blick stehen, war hier eine Weiterentwicklung notwendig, die sich auch im Konzept der „Sommerschule DaZ“ niederschlägt.

Mit Blick auf die Lehrer- und Lehrerinnenausbildung wurden mit der „Sommer-  
schule DaZ“ folgende Ziele für die Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen  
verfolgt:

- Befähigung zur eigenständigen Planung und Durchführung von kultur- und sprachsensiblen, handlungs- und projektorientierten größeren Unterrichtseinheiten sowie Erfahrungen in der Arbeitsform des Teamteaching und in gruppendynamischen, planerisch-organisatorischen Prozessen
- Entwicklung zentraler methodisch-didaktischer Kompetenzen, die den ganzheitlichen Sprachförderansatz abbilden, sowie Befähigung zur Anbahnung von elementaren bildungssprachlichen Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern bereits ab einem sehr niedrigen Sprachniveau
- Befähigung zur Auswahl, Adaption und Erstellung geeigneter Lehr- und Lernmaterialien
- Erfahrung im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität
- Sensibilisierung für die spezifischen lebensweltlichen Hintergründe von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern und den daraus resultierenden Belastungen, aber auch für die Ressourcen und Stärken dieser Kinder und Jugendlichen und Befähigung zur Übertragung dieses Wissens in die Unterrichtspraxis sowie Befähigung zur Reflexion des eigenen unterrichtlich-pädagogischen Handelns durch Erfahrungen mit dem Instrument der Supervision.

Folgende Ziele wurden hinsichtlich der Bedarfe der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger formuliert:

- Anbahnung elementarer Deutschkenntnisse zur Vorbereitung auf den Schuleinstieg nach den Sommerferien bzw. Ausbau bereits vorhandener elementarer Deutsch-Kenntnisse durch gezielte sprachliche Förderung mit Blick auf die individuellen Kompetenzprofile
- Eine möglichst frühzeitige, integrierte und gezielte Anbahnung von bildungssprachlichen Kompetenzen von einem geringen Sprachniveau an
- Lernen lernen und Vermittlung von Selbstwirksamkeitserfahrungen
- Erreichen eines integrativen Aspekts durch Zugehörigkeits- und Gruppenerfahrungen, das Gefühl sozialer Anbindung, die Strukturierung des Alltags unter Berücksichtigung traumapädagogischer Aspekte.

Das Format einer Sommerschule wurde in Absprache mit den Partnern für das Pilotprojekt gewählt, um das Zeitfenster der Sommerferien als Möglichkeit des Kompetenzgewinns für die bereits in den internationalen Klassen der Schulen unterrichteten Kinder und Jugendlichen zu nutzen und um gleichzeitig schon solche Kinder und Jugendliche fördern zu können, die erst zum neuen Schuljahr von den Schulen aufgenommen wurden. Schließlich bot sich das Sommerschulformat an, um ein projektorientiertes Konzept umsetzen zu können.

Damit der Übergang der Schülerinnen und Schüler aus dem Regelunterricht in den projektorientierten Förderunterricht durch die Lehrkräfte der Schulen und eine Sozialpädagogin möglichst eng begleitet werden konnte, wurden als Projektzeitraum die ersten drei Wochen der Sommerferien angesetzt. Mit dieser Maßnahme sollte einem Motivationsverlust der Kinder vorgebeugt werden, der durch einen zeitversetzten Beginn von Ferien und Sommerschule hätte entstehen können.

Zu Beginn der Sommerschule fand zunächst ein Einstufungstest zur Sprachstandserhebung statt. Ziel war es, mittels des Einstufungsinstruments präzise Förderhorizonte für alle beteiligten Kinder und Jugendlichen zu entwickeln und darüber hinaus möglichst homogene Lerngruppen zu bilden.

Während der dreiwöchigen Förderphase gestaltete sich die Wochenstruktur der „Sommerschule DaZ“ wie folgt:

Tabelle 1: Wochenplan/Ablauf/Struktur der „Sommerschule DaZ“

<b>Praktikum</b>					
Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
9:30– 12:30	Förder- unterricht	Förder- unterricht	Förder- unterricht	Förder- unterricht	Förder- unterricht
12:30– 13:30	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen
13:30– 14:30	Vor-/Nach- bereitung Material- entwicklung	Projektarbeit	Vor-/Nach- bereitung Material- entwicklung	Projektarbeit	Vor-/Nach- bereitung Material- entwicklung
14:30– 16:00	Gruppen- sitzung				Gruppen- sitzung/ Supervision

Wie dem Wochenplan (Tabelle 1) zu entnehmen ist, wurde der morgendliche, dreistündige Unterricht der Schülerinnen und Schüler an zwei Tagen der Woche durch Nachmittagsunterricht ergänzt. Durch diese Struktur sollte gewährleistet werden, dass im Rahmen des projektorientierten Unterrichtskonzeptes Exkursionen und zusätzliche Aktivitäten stattfinden konnten. Unabhängig vom Nachmittagsunterricht fand an sämtlichen Tagen ein gemeinsames Mittagessen statt, dem neben der reinen Versorgungsfunktion die Aufgabe zukam, alltägliche Kommunikationsanlässe auf natürliche Weise mit einzubeziehen und ein Gemeinschaftsgefühl in den Gruppen über den unterrichtlichen Rahmen hinaus zu schaffen.

Für die Studierenden wurden neben Phasen, die der Vor- und Nachbereitung dienten, zweimal wöchentlich Gruppensitzungen angeboten, in denen methodisch-didaktische Fragen besprochen werden konnten und Unterstützung bei der Materialentwicklung geleistet wurde. Daneben wurde in Kooperation mit einer Diplom-Pädagogin und Ärztin aus dem Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie in einer

der beiden wöchentlichen Gruppensitzungen die Möglichkeit geboten, zusätzlich zur Unterstützung in methodisch-didaktischen und pädagogischen Fragen, auch das Instrument der Supervision zu nutzen.

Neben der zeitlichen Strukturierung wurde von Seiten der Organisatorinnen hinsichtlich der inhaltlichen Struktur ein gewisses Orientierungsraster vorgegeben. Um den Vormittags- und Nachmittagsunterricht im Sinne des projektorientierten Förderunterrichts möglichst sinnvoll aufeinander beziehen zu können und um angesichts der vielfältigen Herausforderungen des unterrichtlichen Handelns eine gewisse Komplexitätsreduktion bezüglich der Unterrichtsplanung für die teilnehmenden Studierenden zu erzielen, wurde ihnen eine thematische Vorstrukturierung der drei Sommerschulwochen vorab an die Hand gegeben. Diese Strukturierung wurde durch eine Einteilung des Förderunterrichts in Themenwochen erreicht. Während die erste Förder- und Projektunterrichtswoche dem Thema „Alltag“ vorbehalten war, stand die zweite Woche unter dem Fokus „Natur“ und die dritte Woche unter dem Motto „Kultur“. Durch dieses Mittel sollte gewährleistet werden, dass alle Gruppen in einer Woche im weitesten Sinne zu einem Themenfeld arbeiten, Synergien nutzen und die nachmittäglichen bzw. ganztägigen Aktivitäten und Exkursionen sinnvoll im Vormittagsunterricht vor- und nachbereiten können.

#### 4. Struktur des Bandes

Das interdisziplinär ausgerichtete hochschuldidaktische Lehrkonzept soll über die Gesamtstruktur und die Beiträge dieses Bandes umfassend abgebildet werden. Neben Beiträgen aus der Sprachdidaktik, die mögliche Grundlagen und Zugänge für die sprachliche Förderung und Diagnose vorschlagen und diskutieren, finden sich Beiträge von Expertinnen und Experten anderer Fachdisziplinen, die insbesondere über die Lebenssituation junger Geflüchteter informieren. Mit Blick auf den Anwendungsbezug der thematisierten Inhalte im Rahmen des Lehrkonzeptes verbindet der Sammelband bewusst praxisorientierte mit wissenschaftlich ausgerichteten Beiträgen.

Der erste Beitrag von *Monika Größl, Anne-Kathrin Kenkmann und Kevin Wilms* (unter Mitarbeit von Niklas Bellendorf, Inga Oldenburg und David Schnitzler) greift die rechts- und asylpolitische Situation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen auf und liefert somit ein Puzzlestück für ein umfassendes Hintergrundwissen zur Lebenssituation neu zugewandelter Schülerinnen und Schüler. In ihrer detaillierten Darstellung der aktuellen Rechtslage von begleiteten sowie unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten thematisieren sie die verschiedenen Stationen des Asylverfahrens und greifen rechtliche Regelungen hinsichtlich Unterbringung, Zuständigkeiten und Alterfestsetzung ebenso auf wie die Frage, welche Kriterien für die Anerkennung des Schutzstatus greifen und welche Rechtsfolgen damit für die Kinder und Jugendlichen (und ihre Familien) verbunden sind. Darüber hinaus wird die Situation von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in der Schule genauer beleuchtet und u. a. auf die rechtlichen Grundlagen beispielsweise hinsichtlich Schulpflicht und sprach-

licher Förderung zurückgeführt. Die beschreibende Zusammenfassung wird durch fiktive Fallbeispiele und konkrete Fragen nach den Auswirkungen der Rechtslage auf den Lebensalltag der Geflüchteten kritisch eingeordnet.

*Cinur Ghaderis* Beitrag trägt dem Umstand Rechnung, dass für eine möglichst umfassende und an den konkreten Bedarfen von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen ausgerichtete individuelle Förderung fundiertes Wissen im Bereich der Sprachdiagnostik und -förderung nicht ausreicht. Gleichermäßen notwendig ist Wissen über die lebensweltlichen Hintergründe junger Flüchtlinge ebenso wie psychotraumatologisches Grundwissen bzw. Wissen über die Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Handlungsoptionen im Umgang mit traumatisierten Schülerinnen und Schülern. Hier setzt ihr Beitrag an. Nach beispielhaften Einblicken in die lebensweltlichen Hintergründe von jungen Flüchtlingen anhand von authentischen Fallbeispielen werden psychotraumatologische Grundlagen dargestellt. Traumadefinitionen, Traumasymptomatiken und traumaspezifische Interaktionsformen werden ebenso beleuchtet wie die Auswirkungen von Traumafolgestörungen auf Gedächtnis- und Lernleistungen. Darüber hinaus werden mit Blick auf den institutionellen Kontext Schule Möglichkeiten des traumasensiblen Handelns aufgezeigt und Faktoren benannt, die wesentlich zur Stabilisierung von traumatisierten Kindern und Jugendlichen beitragen. Komplementär hierzu werden Rahmenbedingungen umrissen, die notwendig sind, um die Psychohygiene von Lehrenden zu gewährleisten. Der Beitrag schließt mit einer kritischen Reflexion des Verhältnisses von Kultur und Traumatisierungsprozessen.

*Lena Heine* präsentiert in ihrem Beitrag zentrale Erkenntnisse aus der Erforschung des Fremd- und Zweitspracherwerbs und formuliert eine Reihe von didaktischen Prinzipien und Implikationen für den DaF-/DaZ-Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Je nach Blickrichtung auf das Konstrukt *Sprache* ergeben sich andere Konsequenzen für die Formulierung von Kompetenzen, die Analyse von Bedarfen und Lernzielen. Die Autorin illustriert dies zunächst, indem Sprache aus verschiedenen theoretischen Perspektiven thematisiert wird – Sprache als System, Sprache als Kommunikationsmittel, Sprache als „sozialer Kitt“ und Sprache als Mittel zum Denken; es wird dargelegt, wie diese Perspektiven sich in Lernzielen teilweise überlappen und sich in konkreten Aktivitäten manifestieren. Anschließend werden eine Reihe von Implikationen für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht dargestellt, die sich z. B. mit den Fragen beschäftigen, welche Rolle (verständlicher) Input, Interaktion und authentische Kommunikation spielen sollen, welche Funktion Schreiben hat, ob Grammatikregeln explizit vermittelt werden sollen oder wie es um den Nutzen von Vorwissen in anderen Sprachen steht. Der Beitrag versteht sich als Orientierung für die Gestaltung einer möglichst erfolgreichen sprachlichen Förderung.

*Anja Kittlitz* analysiert in ihrem Beitrag Analphabetismus nicht nur als individuelles, sondern als strukturelles gesamtgesellschaftliches Phänomen. Sie beleuchtet unterschiedliche Definitionen und Formen von Analphabetismus und

deren jeweilige Entstehungskontexte. Darüber hinaus diskutiert sie insbesondere die spezifischen Herausforderungen, die sich im Alphabetisierungsunterricht mit Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden mit Fluchterfahrungen ergeben, und stellt Aspekte einer Pädagogik der Anerkennung vor, die für die Arbeit in Alphabetisierungsklassen (nicht nur) mit jungen Flüchtlingen grundlegend sind. In einem zweiten Teil bespricht sie beispielhaft Möglichkeiten eines curricularen Aufbaus für den Alphabetisierungsunterricht mit jungen Flüchtlingen und stellt erprobte Unterrichtskonzepte und Förderansätze aus der Praxis der ISuS- (Integration durch Sofortbeschulung und Stabilisierung) und SchlaU-Schule (Schulanaloger Unterricht für junge Flüchtlinge) vor, die der doppelten Herausforderung eines parallel zum Fremd- bzw. Zweitspracherwerb zu meisternden Schriftspracherwerbs Rechnung tragen. Abgerundet wird ihr Beitrag durch konkrete Empfehlungen aus und für die Unterrichtspraxis.

Da bei der Beschulung von jungen Flüchtlingen eine präzise Erfassung der jeweiligen Lernausgangslage für eine gezielte und erfolgreiche Sprachförderung ebenso bedeutsam ist wie eine den Spracherwerbsverlauf begleitende pädagogische Diagnostik, stellt *Melanie Weber* ein hierzu geeignetes und an der ISuS- und SchlaU-Schule erprobtes Einstufungs- und Diagnoseverfahren vor. Das besprochene Verfahren erlaubt es nicht nur, die jeweiligen Sprachstände der Schülerinnen und Schüler so umfassend wie möglich zu erheben, sondern darüber hinaus weitere individuelle Faktoren, wie z. B. die bereits erfolgte Bildungssozialisation, die jeweilige psychosoziale Belastung, motivationale und lernhinderliche Aspekte, um – darauf aufbauend – eine möglichst individuelle Förderung gewährleisten zu können. Daher wird es auch in seinem Potential für eine den Lernprozess begleitende pädagogische Diagnostik untersucht und anhand von Einstufungsmaterialien und authentischen Lernertexten aus der Praxis der SchlaU-Schule vorgestellt. Mit Blick auf eine ganzheitliche Förderung der Lernenden werden darüber hinaus Lern- und Entwicklungsgespräche als ein weiteres Instrument mit großem Potential bei der individuellen Förderung und der Ausbildung von kognitiven und metakognitiven Lernstrategien besprochen und die Wichtigkeit einer pädagogischen Haltung der Wertschätzung und Anerkennung sowie einer multiprofessionellen Zusammenarbeit betont.

*Verena Cornely Harboe* und *Mirka Mainzer-Murrenhoff* gehen der Frage nach, ob und wie schulrelevante Sprache bereits auf einem niedrigen Sprachstand in der L2 angebahnt werden kann, – um frühzeitig auf die sprachlichen Anforderungen im Regelunterricht vorzubereiten. Ihre Ausführungen sind im praxisorientierten Teil des hochschuldidaktischen Konzeptes verortet und befassen sich mit der Gestaltung des projektorientierten Sprachförderunterrichts der „Sommerschule DaZ“. Die Darstellung der theoretisch-konzeptionellen Grundlagen des Förderunterrichts bildet den ersten Teil ihrer Ausführungen. Als Eckpfeiler des integrativen und projektorientierten Konzeptes identifizieren und diskutieren sie erstens allgemeine Prinzipien guten Fremd- und Zweitsprachenunterrichts sowie didaktisch-methodische Grundsätze der durchgängigen Sprachförderung, zweitens eine ganzheitliche Vorstellung



von Spacherwerb und drittens eine genauer spezifizierte Vorstellung davon, wie bildungssprachliche Fertigkeiten bereits auf einem niedrigen Sprachstand angebahnt werden können. Der zweite Teil des Beitrags richtet den Blick auf die Praxis und illustriert exemplarisch anhand einer Unterrichtswoche im Rahmen der Sommerschule, wie die grundlegenden Prinzipien des Konzeptes und insbesondere eine frühe Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen – parallel zur Entwicklung basaler Kommunikationsfähigkeiten – umgesetzt werden können.

*Carolin Kull* widmet sich in ihrem Beitrag der Entwicklung der Schreibkompetenz von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in Vorbereitungsklassen. Auch sie legt damit einen Vorschlag für eine frühe Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen vor und geht darüber hinaus der Frage nach, wie Lehrkräfte Ziele und Inhalte des Regelunterrichts für die Arbeit in Vorbereitungsklassen dem Erwerbsstand entsprechend anpassen können und was dabei zu beachten ist. Beispielhaft veranschaulicht die Autorin dies anhand des Unterrichtsgegenstandes *Wegbeschreibungen*, der ein obligatorischer Inhaltsaspekt des Kernlehrplans Deutsch für die Sek I in NRW ist. Neben einem kurzen allgemeinen Überblick über den aktuellen Stand zur Förderung von Schreibkompetenz durchläuft sie die verschiedenen Ebenen und damit verbundenen Überlegungen der Unterrichtsplanung. Dabei thematisiert sie die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler, identifiziert die sprachlichen Erwartungen und Ziele, die mit der Erstellung von Beschreibungen verbunden sind, diskutiert methodisch-didaktische Herangehensweisen und macht Vorschläge für eine binnendifferenzierte Aufarbeitung der Thematik.

*Judith Weissflog* und *Florian Mundt* schließlich beleuchten das Thema der sprach- und kultursensiblen Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Sommerschule aus studentischer Perspektive. In ihrem Beitrag greifen sie die vielfältigen Herausforderungen auf, die die große Heterogenität der Schülerschaft mit Blick auf den Förderunterricht und das Unterrichtsgeschehen mit sich gebracht hat. Sie reflektieren den Einsatz des zur Einstufung der Lernausgangslage eingesetzten Diagnoseinstruments und geben ausschnitthafte Einblicke in von den Studierenden in der Sommerschule umgesetzte unterrichtliche Zugänge. Darüber hinaus reflektieren sie ihre eigene Rolle als studentische Sprachförderlehrerinnen und -lehrer, die Notwendigkeit der Arbeit an der eigenen Haltung, das Potential kooperativen Arbeitens sowie die Bedeutung der begleitenden Supervisionssitzungen im Rahmen der Sommerschule.

Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Fachrichtungen haben sich auf den Weg gemacht, um angehende Lehrkräfte möglichst umfassend auf die Heterogenität im Klassenzimmer vorzubereiten und gleichzeitig eine möglichst gezielte und an den Bedarfen der Schülerinnen und Schüler orientierte (sprachliche) Förderung zu gewährleisten. Wir möchten Sie dazu einladen, diese ersten Schritte mit uns zu gehen, die Beiträge als Impulse für die eigene Arbeit und als Ausgangspunkt für weitere notwendige Überlegungen und Auseinandersetzungen zu nutzen.



# **Darstellung der aktuellen rechtlichen Situation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen**

*Monika Größl, Anne-Kathrin Kenkmann und Kevin Sebastian Wilms  
unter Mitarbeit von Niklas Bellendorf, Inga Oldenburg und  
David Schnitzler*

Vor der Lehrerin steht plötzlich ein neuer Schüler – mit Fluchterfahrungen. Viele Fragen tauchen auf: Welchen Weg hat er gemacht? Was hat er seit seiner Einreise nach Deutschland erlebt? Wo wohnt er? Wer ist für ihn zuständig, wer ist Ansprechpartner bei Fragen oder Problemen? Was hat er für Pläne und Ziele? Sind sie angesichts seiner Aufenthaltsaussichten realistisch, oder wird er plötzlich wieder ausreisen müssen? All diese Fragen hängen eng zusammen mit dem rechtlichen Status eines jungen Geflüchteten, der – ob zusammen mit seiner Familie oder als sog. unbegleiteter minderjähriger Flüchtling (UMF) – Schutz im deutschen Rechtssystem und eine Aussicht auf eine neue Zukunft sucht. Junge Geflüchtete sehen sich dabei mit einer komplizierten Rechtslage konfrontiert.<sup>1</sup> Da diese direkte Auswirkungen auf die Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrungen haben kann, ist es für Lehrerinnen und Lehrer und andere Personen, die mit diesen Kindern und Jugendlichen in ihrem professionellen Arbeitsalltag umgehen, zentral, die wichtigsten Aspekte in diesem Spannungsfeld zu kennen. Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine beschreibende Zusammenfassung der Rechtslage, wobei fiktive Fallbeispiele zur Veranschaulichung herangezogen werden. Ziel des Artikels ist es, den komplexen Prozess des Asylverfahrens zu veranschaulichen und die teils ungesicherte rechtliche Ausgangslage der Kinder und Jugendlichen zu beleuchten. Hierzu soll die Bedeutung rechtlicher Verfahren für die Lebenssituation aufgezeigt werden. Zudem werden häufig gestellte Fragen im Kontext der Beschulung beantwortet und es wird die Frage nach der sozialen Teilhabe behandelt. Dieser Beitrag fokussiert sowohl die Lebenssituation junger Geflüchteter, die im Familienverbund einreisen, als auch die Situation von UMF.

---

1 Zur Einarbeitung in die rechtliche Thematik: Tiedemann, 2012; besonders anschaulich und praxisorientiert: Der Paritätische Gesamtverband, 2015; ausführlich zu unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen: Deutscher Caritasverband e. V., 2014. Zur aktuellen Verschärfung und Beschleunigung des Asylverfahrens durch das Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz: Kluth, 2015; Thym, 2015.

## 1. Asylverfahren

Fallbeispiel Zohra: *Die achtjährige Zohra ist mit ihrer Mutter aus Syrien geflüchtet. Mutter und Tochter sind kurdischer Abstammung und wurden wegen ihrer politischen Ansichten von der Miliz „Islamischer Staat“ verfolgt. Beide reisten über Griechenland in die EU ein und flüchteten weiter auf dem Landweg nach Deutschland. Zohras Mutter will in Deutschland einen Asylantrag für ihre Tochter und sich selbst stellen.*

Fallbeispiel Karim: *Die Eltern des 17-jährigen Karim wurden in Afghanistan von den Taliban erschossen. Später mussten sich die Taliban aus seinem Heimatdorf zurückziehen, so dass Karim keine weitere Gefahr durch diese Gruppe droht. Da er keine Verwandten mehr hat und sich in Europa eine bessere Zukunft erhofft, entschloss er sich zur Flucht und betrat Europa über Italien. Karim zog es auf dem Landweg weiter nach Deutschland, wo auch er einen Asylantrag stellen will.*

Wenn eine junge Geflüchtete bzw. ein junger Geflüchteter<sup>2</sup> nach Deutschland kommt, beginnt das Asylverfahren – ein langwieriger Vorgang mit vielen Stationen, welcher mit der Ankunft in Deutschland beginnt und mit der Entscheidung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) endet. Im Folgenden werden diese einzelnen Stationen beleuchtet.

### 1.1 Ankunft und Beginn des Verfahrens

Das Asylverfahren bestimmt sich nach dem AsylG<sup>3</sup>. Mit welcher komplexen rechtlichen Lage ein Geflüchteter in Deutschland konfrontiert ist, erfährt er gleich bei seiner Ankunft in Deutschland, wenn er oder seine Eltern einen Schutzwunsch vorbringen möchte/n, denn das deutsche Recht unterscheidet zwischen einem Asylgesuch und einem Asylantrag. Für das Asylgesuch reicht es aus, dass das Nachsuchen um Schutz in irgendeiner Weise kundgetan wird. Einer besonderen Form bedarf dies folglich nicht („schriftlich, mündlich oder auf andere Weise“, § 13 Abs. 1 AsylG). Es besteht z. B. die Möglichkeit, das Gesuch bei der Ausländerbehörde oder der Polizei zu äußern. Für diese besteht gem. § 19 Abs. 1 AsylG die Pflicht, den Asylsuchenden der zuständigen oder nächstgelegenen Aufnahmeeinrichtung zuzuführen. Bei UMF hat hingegen eine vorläufige Inobhutnahme durch das Jugendamt (s. u. Kapitel 4) zu erfolgen. Sodann wird dem Asylsuchenden eine Bescheinigung über

2 Im Folgenden wird aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung nur die männliche Form verwendet. Unter dem Begriff „junge“ Geflüchtete werden hier Minderjährige verstanden.

3 Mit Wirkung zum 24.10.2015 erhielt das „Asylverfahrensgesetz“ durch Art. 1 Nr. 1 des Asylverfahrensbeschleunigungsgesetzes die Neubezeichnung „Asylgesetz“, s. BGBl. I S. 1722.

die Meldung als Asylsuchender (BüMA) ausgestellt. Mit dieser wird ihm bereits bescheinigt, dass er sich nicht illegal, sondern im Rahmen des Asylverfahrens gestattet in Deutschland aufhält (Der paritätische Gesamtverband, 2015, S. 10).<sup>4</sup> Bisher wurde diese von den Behörden in einfacher Papierform ausgegeben. Erst bei der offiziellen Asylantragstellung wurde dann ein formeller Ausweis, die Aufenthaltsgestattung, ausgestellt. Da Monate bis zur offiziellen Asylantragstellung vergehen konnten, verfügten Geflüchtete bis dahin nur über die BüMA, um sich auszuweisen. Dies wurde nun durch das Gesetz zur Verbesserung der Registrierung und des Datenaustausches zu aufenthalts- und asylrechtlichen Zwecken (Entwurf zum Datenaustauschverbesserungsgesetz) geändert. Bei der Meldung als Asylsuchender wird nun ein Ankunftsnachweis erteilt, ein papierbasiertes Dokument mit fälschungssicheren Elementen. Zudem erfolgt die Registrierung in einer zentralen Datenbank. Damit sollen Mehrfachregistrierungen und Fälschungen verhindert werden (Bundestag 2015, S. 3).

Der förmliche Asylantrag ist bei der Außenstelle des BAMF zu stellen. Eine solche soll bei jeder dezentralen Aufnahmeeinrichtung, die für mindestens 500 Asylbewerber bestimmt ist, errichtet werden (§ 5 Abs. 3 AsylG).<sup>5</sup> Wenn das geflüchtete Kind im Familienverbund einreist, gilt der Antrag als für das Kind gestellt, wenn die Eltern ihren Asylantrag stellen (§ 14a AsylG). Es wird dann in vollem Umfang so behandelt, als habe es einen eigenen Asylantrag gestellt (Bergmann, 2016, § 14 AsylG). Reist das Kind als UMF ein, muss es einen eigenen Asylantrag stellen und eigene Verfolgungsgründe vortragen. Da bei Minderjährigkeit keine Handlungs- und Verfahrensfähigkeit vorliegt, das Kind also nicht selbstständig das Asylverfahren betreiben kann,<sup>6</sup> stellt der Vormund den Asylantrag (Deutscher Caritasverband e. V., 2014, S. 101).

## 1.2 Zuteilung in die Aufnahmeeinrichtung

Ist der Asylantrag bzw. das Asylgesuch gestellt, wird dem jungen Geflüchteten eine Unterkunft zugewiesen. Sie aufzusuchen ist für ihn verpflichtend. Für die Unterkunft haben die Bundesländer Erstaufnahmeeinrichtungen bereitzustellen (§ 44

---

4 Zu der Problematik, dass Asylsuchende zunehmend länger auf den Termin zur Stellung des förmlichen Antrages warten müssen und in dieser Zeit nur die BüMA vorweisen können, siehe Runderlass MIK NRW, 2015.

5 Eine Übersicht der Außenstellen findet sich unter: <http://www.bamf.de/DE/DasBAMF/Aufbau/Aussenstellen/aussenstellen-node.html>.

6 Hier sei auf die lange Zeit geltende und scharf kritisierte, nunmehr überholte, Rechtslage hingewiesen: Junge Geflüchtete galten nach deutschem Recht ab 16 Jahren im Asylverfahren als handlungsfähig, was konkret bedeutete, dass sie wie Erwachsene behandelt wurden; sie mussten z. B. selbstständig einen Asylantrag stellen. Dieser Zustand wurde aus Gründen des Jugendschutzes scharf kritisiert: Hofmann, 2016, § 80 AufenthG Rn. 1. Mit dem Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz wurde diese Regelung aber aufgehoben.

Abs. 1 AsylG). In der Regel besteht die Verpflichtung, in einer Erstaufnahmeeinrichtung zu leben, für längstens sechs Monate (§ 47 Abs. 1 AsylG). § 47 Abs. 2 AsylG sieht für ein minderjähriges lediges Kind, das selbst dieser Verpflichtung nicht mehr unterliegt – etwa weil sein Asylverfahren bereits beschieden wurde –, zumindest das Recht vor, bei seinen Eltern zu bleiben, wenn für diese die Verpflichtung noch besteht (Bergmann, 2016, § 47 AsylG). Ist das Verfahren nach Ablauf dieses Zeitraumes noch nicht beschieden, sollen die Asylbewerber in einer Gemeinschaftsunterkunft wohnen (§ 53 Abs. 2 AsylG).<sup>7</sup> Die Zuteilung zu einer Gemeinde erfolgt mittels Zuweisungsbescheid, wobei ausdrücklich Rücksicht auf die Haushaltsgemeinschaft von Familienangehörigen zu nehmen ist (§ 50 Abs. 4 AsylG). UMF werden nicht in den allgemeinen Unterkünften untergebracht. Um ihrer Schutzbedürftigkeit gerecht zu werden, werden sie vom Jugendamt in Obhut genommen (s. u.).

Mit dem Gesetz zur Einführung beschleunigter Asylverfahren wurde ein solches schnelleres Verfahren vor allem für Geflüchtete aus sicheren Herkunftsstaaten eingeführt. Da Geflüchtete aus sicheren Herkunftsstaaten kaum Chancen auf einen positiven Ausgang des Asylverfahrens haben (s. Kapitel 2.2), soll das Verfahren für diese Personengruppe vereinfacht und beschleunigt werden. Das Verfahren ist damit an das Flughafenverfahren angelehnt (s. u.). Eine strenge Wohnverpflichtung bis zum Abschluss des Asylverfahrens besteht in besonders dafür vorgesehenen Aufnahmeeinrichtungen, in welchen ausschließlich Asylbewerber, die Zielgruppe des beschleunigten Verfahrens sind, untergebracht werden. Junge Geflüchtete im Familienverbund, die aus einem sicheren Herkunftsstaat kommen, sollen zusammen mit ihrer Familie in diesen besonderen Aufenthaltseinrichtungen wohnen. UMF werden hingegen vom Jugendamt in Obhut genommen und somit nicht in den besonderen Aufenthaltseinrichtungen untergebracht. Für sie kommt damit auch das beschleunigte Verfahren nicht zur Anwendung (Bundestag 2016, S. 16).

Da in allen Aufnahmeeinrichtungen geflüchtete Kinder und Jugendliche zusammen mit ihrer Familie leben, versucht der Gesetzgeber, ihren Aufenthalt besser zu schützen. Deshalb wurde für die dort dauerhaft beschäftigten ehrenamtlichen Helfer die Verpflichtung zur Vorlage eines erweiterten Führungszeugnisses eingeführt (Bundestag 2016, S. 17).

---

7 Hier ist zu beachten, dass viele Städte eine dezentrale Unterbringung planen und gezielt im privaten Wohnungsmarkt nach Wohnungen suchen, exemplarisch: [https://www.essen.de/rathaus/fluechtlinge/wohnungen\\_fuer\\_fluechtlinge\\_1.de.html](https://www.essen.de/rathaus/fluechtlinge/wohnungen_fuer_fluechtlinge_1.de.html), [http://www.dortmund.de/de/leben\\_in\\_dortmund/familie\\_und\\_soziales/fluechtlinge\\_in\\_dortmund/wohnungen\\_vermieten/index.html](http://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/familie_und_soziales/fluechtlinge_in_dortmund/wohnungen_vermieten/index.html), <http://duesseldorf.de/fluechtlingsbeauftragte/faq/index.shtml#q05>; beachte auch die Förderung von Wohnraum für Geflüchtete durch Darlehen an Private durch die NRW.BANK: <http://www.nrwbank.de/de/foerderlotse-produkte/Foerderung-von-Wohnraum-fuer-Fluechtlinge/15761/nrwbankproduktdetail.html>.

### 1.3 Flughafenverfahren

Reist der Asylbewerber ohne gültigen Pass bzw. Passersatz oder aus einem sicheren Herkunftsland gem. § 29a AsylG über den Luftweg ein, so ist ein differenziertes Verfahren durchzuführen (§ 18a Abs. 1 AsylG). Die Grenzbehörde hat den Asylbewerber der Außenstelle des BAMF innerhalb des Transitbereiches zu überstellen, wo dieser dann untergebracht wird. Die örtlichen Voraussetzungen sind allerdings nicht an jedem Flughafen gegeben, da nicht jeder Flughafen in seinem Transitbereich über Unterbringungsmöglichkeiten verfügt<sup>8</sup> und selbst wenn diese gegeben sind, ist dieses Verfahren auf UMF nur anwendbar, wenn die Unterbringung kind- bzw. jugendgerecht ist.<sup>9</sup>

Das Verfahren zeichnet sich insbesondere durch seine relative Schnelligkeit aus. Bescheidet das Bundesamt den Antrag als „offensichtlich unbegründet“, beläuft sich die Frist für den vorläufigen Rechtsschutz auf nur drei Tage (§ 18a Abs. 4 S. 1 AsylG). Kann der Antrag seitens der Behörde nicht binnen zweier Tage beschieden werden oder hat das Gericht nicht binnen 14 Tagen über das Rechtsschutzersuchen entschieden, ist der Transitbereich allerdings zu verlassen. Gleiches gilt, wenn die Grenzbehörden den für die Zurückweisungshaft notwendigen Antrag nicht stellen oder die Richter diese Anordnung bzw. die Verlängerung dieser ablehnen (§ 18a Abs. 6 AsylG). Summiert man die Tage, die bis zur „unverzüglich[en]“ (§ 18a Abs. 1 S. 3 AsylG) Anhörung vergehen, mit der dreitägigen Rechtsschutzfrist und den 14 Tagen, die das Gerichtsverfahren für sich beanspruchen kann, so dauert das Flughafenverfahren in der Regel maximal 19 Tage (Deutscher Caritasverband e. V., 2014, S. 51). Nach Verlassen des Transitbereichs und Einreise in das Bundesgebiet unterliegt der Asylbewerber dem regulären Asylverfahren.

Wie wird Zohra bei ihrer Ankunft in Deutschland untergebracht?

*Da Zohra mit ihrer Mutter im Familienverbund eingereist ist, werden Mutter und Tochter zusammen in einer Aufnahmeeinrichtung untergebracht, bis sie einer Gemeinde zugewiesen werden.*

Wie erfolgt die Unterbringung von Karim?

*Karim ist als UMF besonders schutzbedürftig und wird nicht in den allgemeinen Aufnahmeeinrichtungen untergebracht, sondern vom Jugendamt in Obhut genommen (s. u.).*

---

8 So aber in Berlin-Schönefeld, Düsseldorf, Frankfurt/Main, Hamburg und München, vgl.: <http://www.bamf.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/Asylverfahren/BesondereVerfahren/FlughafenDrittstaaten/flughafen-drittstaaten.html?nn=1363268>.

9 Seit 2007 besteht in Hessen das Übereinkommen mit dem BAMF, dass zumindest UMF unter 16 Jahren nach kurzer Zeit den Transitbereich verlassen dürfen, vgl. Hessischer Landtag, Drs. 18/722, S. 1–6.

## 1.4 Zuständigkeit der Bundesrepublik Deutschland

Reist der junge Geflüchtete über einen Staat der Europäischen Union, über Norwegen, Island oder die Schweiz ein, können sich Besonderheiten bezüglich der Zuständigkeit ergeben. Als Mitgliedstaat der Europäischen Union hat sich die Bundesrepublik Deutschland zu einem Gemeinsamen Europäischen Asylsystem (kurz: GEAS) verpflichtet (Erwägungsgrund Nr. 2 zur der EU-Verordnung VO (EU) Nr. 604/2013). Dieses System zeichnet sich dadurch aus, dass grundsätzlich der Mitgliedstaat für das Asylverfahren zuständig ist, den der Asylbewerber aus einem Drittstaat kommend *zuerst* aufsucht (Art. 13 Abs. 1 DublinVO).<sup>10</sup> Damit soll eine mehrmalige Antragstellung in verschiedenen sog. Dublinstaaten verhindert werden (Bundesministerium des Innern).

Allerdings soll die „Achtung des Familienlebens eine vorrangige Erwägung der Mitgliedstaaten sein, wenn sie diese Verordnung anwenden“, so heißt es im Erwägungsgrund 14 zur VO. Daher ist es geboten, dass zugunsten UMF das System der Zuständigkeit des „Eintritts-Staates“ durchbrochen wird, indem der Staat zuständig ist, in welchem der UMF seinen Asylantrag gestellt hat (Art. 8 Abs. 4 DublinVO). Hat er gleich in mehreren Staaten einen Antrag gestellt, ist der Staat zuständig, in dem sich der Minderjährige aufhält (EuGH EZAR NF 95 Nr. 28). Im Hinblick auf das Wohl des Minderjährigen muss ein UMF seinen Aufenthaltsort nicht verlassen. Wenn sich bereits ein Angehöriger in einem Dublinstaat rechtmäßig aufhält, ist dieser Staat zuständig (Art. 8 Abs. 1 DublinVO). Auf Antrag kann der Staat für zuständig erklärt werden, der bereits zuständig für das Verfahren eines Familienangehörigen ist (Art. 10 DublinVO). Doch selbst wenn der Minderjährige in einen anderen Mitgliedstaat überstellt werden soll, unterlässt das BAMF dies bis zur Bestellung eines Vormundes, dem es dann möglich ist, zu den Belangen des Kindeswohls nochmals Stellung zu nehmen (Müller, 2014, S. 18). In einem persönlichen Gespräch ist mit Hilfe des Antragstellers in Erfahrung zu bringen, welcher Staat für sein Verfahren zuständig ist (Art. 5 DublinVO). Dies erfolgt auch unter Hinzunahme der EURODAC-Datenbank (eingeführt mit VO (EG) Nr. 2725/2000, novelliert durch VO (EU) Nr. 603/2013). In dieser werden die Fingerabdrücke aller Personen gespeichert, die internationalen Schutz beantragen, jedoch nur, sofern sie mindestens 14 Jahre alt sind (Art. 9 VO (EU) Nr. 603/2013).

Karim hat bei seiner Flucht Europa über Italien betreten. Er erzählt, dass er in Italien registriert wurde. Ihm wurden Fingerabdrücke abgenommen. Zudem hat

---

<sup>10</sup> Diese Zuständigkeit ist allerdings zeitlich auf zwölf Monate befristet. Nach deren Ablauf überträgt sie sich auf den Staat, in dem der Asylsuchende zuvor für mindestens fünf Monate einen illegalen Aufenthalt begründet hatte (Art. 13 Abs. 2 DublinVO). Sofern sich der Asylsuchende in keinem anderen Staat des Dublin-Systems zuvor über fünf Monate aufgehalten hat, ist der Mitgliedstaat für das Asylverfahren zuständig, in dem er das erste Mal um Schutz nachsucht (Art. 3 Abs. 2 DublinVO).



er in Italien das erste Mal einen Antrag auf Asyl gestellt. Karim hat nun auch in Deutschland einen Asylantrag gestellt. Karim fragt, ob er jetzt nach Italien zurückreisen muss?

*Fraglich ist, welcher Staat für die Bearbeitung von Karims Asylantrag zuständig ist. Karim betrat – aus einem Drittstaat kommend – zuerst das italienische Territorium. Grundsätzlich ist daher nach Art. 13 Abs. 1 DublinVO Italien zuständig. Die deutschen Behörden können dies durch die Einsicht in die EURODAC-Datenbank auch nachvollziehen. Das Anfertigen der Fingerabdrücke war, da Karim bereits 17 Jahre alt ist, zudem rechtmäßig. Es käme damit eine Rückführung nach Italien in Betracht. Eine Ausnahme zur Zuständigkeit besteht allerdings, wenn der Asylsuchende – wie hier – minderjährig ist. Art. 8 Abs. 4 DublinVO sieht hier die Zuständigkeit bei dem Staat vor, in dem der Minderjährige seinen Asylantrag gestellt hat. Einen solchen hat Karim allerdings sowohl in Italien als auch in Deutschland gestellt. Gleichwohl hat der EuGH entschieden, dass auch in diesen Fällen zum Wohle des Kindes der Staat des gegenwärtigen Aufenthalts zuständig ist. Zuständig für die Bearbeitung des Asylantrages ist daher vorliegend die Bundesrepublik Deutschland. Karim muss nicht nach Italien zurück.*

## 1.5 Termin der Anhörung

Im Rahmen des Asylverfahrens ist der Geflüchtete verpflichtet, persönlich bei der Außenstelle des BAMF zwecks Anhörung vorstellig zu werden (§ 23 Abs. 1 AsylG). Hier ist es die „Pflicht [...] des Bundesamtes“, den Sachverhalt zu klären und Beweise zu erheben (§ 24 Abs. 1 AsylG), doch muss der Ausländer<sup>11</sup> selbst die Gründe seiner Flucht und auch seine Wohnsitze, Reisewege und Aufenthalte in anderen Staaten offenbaren (§ 25 Abs. 1 AsylG). Auf Grund der persönlichen Schilderung entscheidet das BAMF über den Schutzstatus (s. u. 2.1). Das Bundesverwaltungsgericht legt hier einen strengen Beweismaßstab an (BVerwG NVwZ 1996, 199). Da ein späteres Vorbringen von Fluchtgründen nicht mehr berücksichtigt wird (§ 25 Abs. 3 AsylG), ist dieser Termin der wohl wichtigste für den Geflüchteten.

Bis die Jugendlichen ihren Termin zur Anhörung bekommen, können in der aktuellen Situation mehrere Monate vergehen. Nach der Anhörung beginnt für die UMF eine lange und beunruhigende Wartephase, die von der Angst eines negativen Ausgangs und der Abschiebung beherrscht wird. Da völlig unklar ist, zu welchem Zeitpunkt die Entscheidung fällt, wünschen sich viele Jugendliche eine Angabe, zu welchem Zeitpunkt sie in etwa mit einer Entscheidung rechnen können. Erschwerend kommt hinzu, dass eine große Zahl der UMF traumatische Erfahrungen gemacht hat. Auch die UNHCR-Richtlinien stellen heraus, dass das psychische Leid bei Kindern als besonderer Faktor zu berücksichtigen ist (Berthold & Espenhorst,

---

<sup>11</sup> Das Gesetz kennt verschiedene Begrifflichkeiten. In der Terminologie folgen wir hier dem Asylgesetz.