Zuwendungsempfänger und AutorInnen:

HauptautorInnen:
Prof. Dr. Wolfgang Frindte, Kirsten Richter (M.A.), Stephanie Wohlt (M.A.)

Unter Mitarbeit von: Pauline Endler, Max Schindler (B.A.), Mintje Zorn (B.A.)

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Kommunikationswissenschaft, Abteilung für Kommunikationspsychologie

Förderkennzeichen:
01GTS1710B

Vorhabenbezeichnung:
Studie Interkulturelle Erziehung im Projekt ViDem – Vielfalt zusammen leben, miteinander Demokratie lernen

Laufzeit des Vorhabens:
01.12.2017 bis 28.02.2019

Zuarbeiten durch:
aproxima Gesellschaft für Markt- und Sozialforschung Weimar mbH (aproxima) & Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft - Thüringer Dokumentations- und Forschungsstelle gegen Menschenfeindlichkeit (IDZ)

Weitere AutorInnen:
Dr. Janine Dieckmann (IDZ), Anne Tahirovic (IDZ) & Christine Eckes (IDZ),
Dr. Henry Kreikenbom (aproxima) & Mag. Selina Recke (aproxima)
Klaus-Dieter Müller, Gudrun Keifl & Mag. Tamara Tabaković-Halilović
Danksagung

Wir bedanken uns herzlich bei allen Teilnehmenden unseres Projektes – den 2.112 SchülerInnen zur Beantwortung unseres Fragebogens, den 86 geflüchteten Jugendlichen aus den Gruppendiskussionen und den 25 Lehrkräften, die an den Telefoninterviews teilgenommen haben.


Dank auch an die Verantwortlichen in den Schulämtern und regionalen Institutionen, die uns bei der Genehmigung und Organisation der Befragungen und Interviews geholfen haben, sowie an unsere Projektpartner – *Demokratisch Handeln e.V., approxima Gesellschaft für Markt- und Sozialforschung Weimar mbH* und das *Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft* – durch deren Zuarbeiten die Bewältigung dieses umfassenden Projektes in verhältnismäßig kurzer Zeit überhaupt nur möglich war.

Schließlich bedanken wir uns beim *Bundesministerium für Bildung und Forschung* sowie beim Projektträger, dem *Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt*, für die Förderung des Projekts und für die große Hilfe bei dessen Realisierung.

Schließlich hat uns auch die Unterstützung durch die Friedrich-Schiller-Universität und durch das Institut für Kommunikationswissenschaft sehr geholfen, dieses Projekt durchzuführen und erfolgreich abzuschließen.


Wolfgang Frindte, Kirsten Richter & Stephanie Wohlt
Jena, im Februar 2019
### Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis ............................................................................................................... 7
Tabellenverzeichnis .................................................................................................................. 10
Synopse und Handlungsempfehlungen ................................................................. 12

1. Einleitung und Ausgangslagen ......................................................................................... 41

2. Über das Projekt ............................................................................................................... 45
   2.1 Verbundprojekt Vielfalt zusammen leben – Miteinander Demokratie lernen und die Studie Interkulturelle Erziehung ......................................................... 45
       2.1.1 Zusammenfassung der Ergebnisse von SIE1 ...................................................... 45
       2.1.2 Methodische Neuerungen der Folgestudie SIE2 ................................................ 47
   2.2 Hinweise zum Datenschutz .......................................................................................... 48

3. Forschungsstand und theoretische Implikationen .................................................. 49
   3.1 Die Zielgröße: Demokratiekompetenz – Einstellungen zur Demokratie und zur politischen Partizipation................................................................. 49
       3.1.1 Projekte und Initiativen .................................................................................. 51
       3.1.2 Begrifflichkeiten .......................................................................................... 52
   3.2 Entwicklungspsychologische Aspekte ....................................................................... 54
   3.3 Schule als Sozialisationsinstanz .............................................................................. 56
   3.4 Kontaktbegrifflichkeiten .......................................................................................... 59
   3.5 Akkulturation ............................................................................................................. 60
   3.6 Flucht und Vertreibung ............................................................................................. 65
   3.7 Schlussfolgerungen .................................................................................................... 67

4. Auswertung der standardisierten SchülerInnenbefragung ........................................ 70
   4.1 Begrifflichkeiten ........................................................................................................ 70
       4.1.1 Schulsysteme einzelner Bundesländer................................................................. 70
       4.1.2 Wettbewerb Deutscher Schulpreis ................................................................... 76
   4.2 Methodisches Vorgehen ............................................................................................ 77
       4.2.1 Wie also vorgehen? – ein operatives Modell ........................................................ 77
       4.2.2 Feldzugang ........................................................................................................ 79
       4.2.3 Stichprobenziehung und Stichprobenplan .......................................................... 81
       4.2.4 Ausschöpfung .................................................................................................... 82
       4.2.5 Repräsentativität .............................................................................................. 83
   4.3 Finale Stichprobe – soziodemografische Merkmale ............................................ 86
       4.3.1 Teilnehmende Schulen ...................................................................................... 86
       4.3.2 Teilnehmende Jugendliche .............................................................................. 87
4.3.3 Überblick über die operationalisierten Variablen, die eingesetzten Skalen und Items sowie ihre Quellen ................................................................. 91
4.4 Ergebnisse .................................................................................................................. 104
  4.4.1 Wie ticken die befragten Jugendlichen? – erweiterte deskriptive Befunde ...... 104
  4.4.2 Ausprägung der demokratiebezogenen Einstellungen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen – Hauptfrage 1 ........................................ 128
  4.4.3 Gruppenbildungen (Cluster- und Diskriminanzanalysen)............................... 150
  4.4.4 Wirkungssuche (Regressionen und Mediationen) .............................................. 158
4.5 Fazit – Schlussfolgerungen und Limitationen ............................................................ 186
5. Auswertung der Gruppendiskussionen mit geflüchteten Jugendlichen ......................... 189
  5.1 Begrifflichkeiten .......................................................................................................... 189
  5.2 Stand der Forschung ................................................................................................. 192
  5.3 Methodisches Vorgehen ............................................................................................. 198
    5.3.1 Forschungsfragen/Forschungsinteresse ............................................................ 198
    5.3.2 Gruppendiskussionen als Methode ............................................................... 199
    5.3.3 Feldzugang und Durchführung der Gruppendiskussionen ................................. 200
    5.3.4 Zusammensetzung der finalen Stichprobe ......................................................... 204
    5.3.5 Systematisierung und Kategorienbildung in MAXQDA ...................................... 209
  5.4 Ergebnisse der qualitativen Auswertung .................................................................... 212
    5.4.1 Schulerfahrungen ............................................................................................... 212
    5.4.2 Politik ................................................................................................................... 226
    5.4.3 Leben in Deutschland (Autorinnen: Dr. Janine Dieckmann, Anne Tahirovic & Christine Eckes, Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft - Thüringer Dokumentations- und Forschungsstelle gegen Menschenfeindlichkeit (IDZ)) ........................................................................................................................ 233
    5.4.4 Religion ................................................................................................................. 267
    5.4.5 Zukunft .................................................................................................................... 277
    5.4.6 Familie .................................................................................................................... 281
    5.4.7 Flucht ....................................................................................................................... 285
  5.5 Gesamtfazit zu den Gruppendiskussionen: Schlussfolgerungen, Handlungsempfehlungen und Limitationen ............................................................... 290
  6.1 Ziel und methodisches Vorgehen ................................................................................. 297
  6.2 Überlegungen zur Verwendung der richtigen Begriffe .............................................. 301
  6.3 Die Herausforderungen erfolgreicher Integration im Schulalltag .............................. 302
    6.3.1 Sprachkompetenz als basaler Integrationsfaktor in der Mehrheitsgesellschaft ....... .................................................................................................................. 304
6.3.2 Der Wettlauf mit der Zeit ................................................................. 308
6.3.3 Das Leben in zwei Welten – die Gegenläufigkeit der sozialen Kreise .......... 311
6.3.4 Der pragmatische Umgang mit Werten................................................. 314
6.4 Was brauchen Lehrerinnen und Lehrer? .............................................. 319
6.5 Fazit ........................................................................................................... 320
7. Erfahrungsberichte aus der Praxis der Arbeit mit (geflüchteten) Jugendlichen .... 324
  7.1 Erfahrungsbericht aus der Freien und Hansestadt Hamburg (Autor: Klaus-Dieter Müller) ................................................................. 325
  7.2 Erfahrungsbericht aus der staatlichen Regelschule Thomas-Mann in Erfurt (Thüringen) über das Projekt „Wir sind Klasse“ (Autorin: Gudrun Keifl) ........... 334
  7.3 Geflüchtete Jugendliche im Kreis Mettmann – Ein Erfahrungsbericht (Autorin: Mag. Tamara Tabaković-Halilović)......................................................... 337
8. Fazit................................................................................................................... 342

Literatur .............................................................................................................. 349
Anhang I – Tabellen .......................................................................................... 361
Anhang II – Befragungsmaterialien ................................................................. 366
Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zustimmung zur Demokratie als beste politische Ordnung ........................................... 43
Abbildung 2: Zustimmung – Religion wichtiger als die Gesetze des Staates ................................... 44
Abbildung 3: Vier-Felder-Schema der Akkulturationsstrategien für MigrantInnen ......................... 62
Abbildung 4: Synoptisches Modell .................................................................................................. 67
Abbildung 5: Operatives Modell ................................................................................................... 78
Abbildung 6: Religionszugehörigkeit, unterschieden nach Ost- und West-Deutschland ............. 90
Abbildung 7: Allgemeine Einstellungen zum politischen Engagement ......................................... 106
Abbildung 8: Motivation für politisches Engagement ..................................................................... 107
Abbildung 9: Bereitschaft zum politischen Engagement ............................................................... 109
Abbildung 10: Wertschätzung anderer SchülerInnen (unabhängig vom Geld der Eltern, der Muttersprache, der Herkunftskultur, der Religion, dem Herkunftsland, der Schulleistung, dem Geschlecht) .................................................................... 110
Abbildung 11: Häufigkeit politischer Diskussion ............................................................................. 112
Abbildung 12: Freizeitverhalten ..................................................................................................... 115
Abbildung 13: Zufriedenheit mit der Schule und persönliche Diskriminierungserfahrungen der Befragten ........................................................................................................ 116
Abbildung 14: Soziogeografische Identifikation ............................................................................. 116
Abbildung 15: Kontakt mit MigrantInnen ...................................................................................... 117
Abbildung 16: Wertorientierungen der Befragten .......................................................................... 118
Abbildung 17: Ideologische Überzeugungen .................................................................................. 119
Abbildung 18: Mediennutzungsverhalten (Offline) ......................................................................... 121
Abbildung 19: Mediennutzungsverhalten (Online) .......................................................................... 122
Abbildung 20: Mediennutzung über aktuelle politische Situation ............................................... 122
Abbildung 21: Familieninterne Demokratie, Wahrnehmung und Wunsch nach elterlicher Unterstützung beim Lernen .......................................................... 124
Abbildung 22: Interesse an Unterricht bei geflüchteten Lehrkräften ............................................. 126
Abbildung 23: Signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen – prozentuale Zustimmung zu Zielvariablen .................................................................................. 130
Abbildung 24: Signifikante Unterschiede zwischen Altersgruppen – prozentuale Zustimmung zu Zielvariablen .................................................................................. 132
Abbildung 25: Signifikante Unterschiede zwischen Jugendlichen aus unterschiedlichen Schularten – prozentuale Zustimmung zu Zielvariablen ........................................ 134
Abbildung 26: Wechselseitiger Einfluss von Alter und Geschlecht auf rechtsextreme Tendenzen .................................................................................................................. 136
Abbildung 27: Interaktion zwischen Geschlecht, Schulart und Wertschätzung anderer SchülerInnen .................................................................................................................. 136
Abbildung 28: Interaktion zwischen Altersgruppen, Schulart und der Zustimmung zu rechtsextremen Einstellungen .......................................................... 137

Abbildung 30: Interaktion zwischen Altersgruppen, Schulart und Ausprägung des Deutsch-Christlichen Nationalismus. ............................................................................ 139

Abbildung 31: Interaktion zwischen Altersgruppen, Schulart und Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen in der Nachbarschaft. .................................................. 139

Abbildung 32: Interaktion zwischen Altersgruppen, Schultyp und Einstellungen zum politischen Engagement in Gesellschaft und Organisationen. ...................... 140

Abbildung 33: Interaktion zwischen Altersgruppen, Schultyp und Bereitschaft zu gewaltbereitem politischen Engagement. ...................................................... 141

Abbildung 34: Interaktion zwischen Altersgruppen, Schultyp und Zustimmung zu rechtsextremen Tendenzen. ........................................................................... 141

Abbildung 35: Interaktion zwischen Altersgruppen, Schultyp und positiven Einstellungen gegenüber AusländerInnen. ............................................................. 142

Abbildung 36: Interaktion zwischen Altersgruppen, Schultyp und Zustimmung zum Deutsch-Christlichen Nationalismus. .............................................................. 142

Abbildung 37: Signifikante Unterschiede zwischen Bundesländern/Schulpreisschulen. ..... 145

Abbildung 38: Interaktion zwischen Bundesländern/Schulpreisschulen, Altersgruppen und Zustimmung zum Deutsch-Christlichen Nationalismus. .......................... 146

Abbildung 39: Interaktion zwischen Bundesländern/Schulpreisschulen, Altersgruppen und der prozentualen Zustimmung zur Intrinsischen Motivation für Engagement. .......................................................................................................................... 147

Abbildung 40: Interaktion zwischen Bundesländern/Schulpreisschulen, Geschlecht und der prozentualen Zustimmung zu Deutsch-Christlichen Tendenzen. .......................... 147

Abbildung 41: Interaktion zwischen Bundesländern/Schulpreisschulen, Schultyp und der prozentualen Zustimmung zur Intrinsischen Motivation für Engagement. .... 148

Abbildung 42: Interaktion zwischen Bundesländern/Schulpreisschulen, Schultyp und der prozentualen Zustimmung zu Deutsch-Christlichen Nationalismus. ............. 149

Abbildung 43: Gebildete Cluster und deren Zustimmung zu den Zielvariablen. ................................. 152

Abbildung 44: Gebildete Cluster und deren Selbsteinschätzung zur Links-Rechts-Orientierung und Autoritäre Überzeugungen. ...................................................... 155

Abbildung 45: Gebildete Cluster und deren Einschätzung der schul- und unterrichtsbezogenen demokratischen Verhältnissen. ...................................................... 156

Abbildung 46: Positiv und negativ ausgerichtete Variablen für folgende Regressionsanalysen. ................................. 159

Abbildung 47: Prädiktoren und Mediatoren für folgende Regressionsanalysen. ................................. 160

Abbildung 48: Illustration der regressionsanalytischen Befunde. .................................................. 166

Abbildung 49: Unterschiede in den Altersgruppen bezüglich familiärer, schulischer/unterrichtsbezogener und demokratieförderlicher Bedingungen. ................................. 167
Abbildung 50: Unterschiede nach Schularten bezüglich familiärer, schulischer/unterrichtsbezogener und demokratieförderlicher Bedingungen. ........................................................................................................................ 168

Abbildung 51: Einfluss von Medien als Informationsquelle zur politischen Situation auf verschiedene Zielvariablen. ........................................................................................................ 171

Abbildung 52: Prozentuale Verteilung aller Angaben zur Selbsteinschätzung der Links-Rechts-Orientierung. ........................................................................................................ 173

Abbildung 53: Verteilung der SchülerInnen mit Selbsteinschätzung Rechts im politischen Spektrum im Hinblick auf die besuchte Schulart. ........................................................................ 174

Abbildung 54: Verteilung der SchülerInnen mit Selbsteinschätzung Rechts im politischen Spektrum nach Bundesland/Schulpreisschule. ........................................................................ 175

Abbildung 55: Demokratiepolitische Einstellungen nach politischer Selbsterortung. .......... 176

Abbildung 56: Korrelationen zwischen ausgewählten Bereichen des politischen Engagements und der Einordnung „rechts von der Mitte“ sowie rechtsextreme Tendenzen. ........................................................................................................ 179

Abbildung 57: Mediatormodell 1 – intrinsische Motivation für Engagement. .......................... 180
Abbildung 58: Mediatormodell 2 – Politisches Engagement in Unterricht und Schule. ...... 182
Abbildung 59: Mediatormodell 3 – Demokratisch-Politisches Engagement in Gesellschaft und Organisationen. ........................................................................................................ 183

Abbildung 60: Vorgehen Gruppendiskussionen ...................................................................... 200
Abbildung 61: Geschlechterverteilung in den Gruppendiskussionen. .................................... 205
Abbildung 62: Religionszugehörigkeit in den Gruppendiskussionen. ................................... 205
Abbildung 63: Verteilung der Herkunftsregion der geflüchteten Jugendlichen. .................... 207
Abbildung 64: Seit wann in Deutschland? ............................................................................. 208
Abbildung 65: Begleitete und unbegleitete geflüchtete Jugendliche ..................................... 209

Abbildung 66: Finales Kategoriensystem. ............................................................................. 211
Abbildung 67: Codewolke aller Oberkategorien (Export aus MAXQDA). ............................ 212
Abbildung 68: Codewolke ‚Schulerfahrungen‘ (Export aus MAXQDA). ............................... 216
Abbildung 69: Codewolke ‚Politik‘ (Export aus MAXQDA). ................................................ 228
Abbildung 70: Codewolke ‚Leben in Deutschland‘ (Export aus MAXQDA). ......................... 237
Abbildung 71: Verknüpfungen der Oberkategorien zu ‚Religion‘ (Export aus MAXQDA). ... 269
Abbildung 72: Codewolke ‚Religion‘ (Export aus MAXQDA). ............................................. 270
Abbildung 73: Codewolke ‚Zukunft‘ (Export aus MAXQDA). ............................................. 278
Abbildung 74: Codewolke ‚Familie‘ (Export aus MAXQDA). ............................................... 282
Abbildung 75: Code-Überschneidungsmodell ‚Flucht‘ (Export aus MAXQDA). ................. 286
Abbildung 76: Codewolke ‚Flucht‘ (Export aus MAXQDA). .............................................. 287
Abbildung 77: Qualifizierungswege Jugendlicher mit Fluchthintergrund in Thüringen. .... 310
Abbildung 78: Qualifizierungswege Jugendlicher mit Fluchthintergrund in Hamburg. ...... 311
Abbildung 79: Die Gegenläufigkeit von Elternhaus und Schule. ......................................... 314
Tabellenverzeichnis

Tabelle 2: Studie interkulturelle Erziehung (SIE2, Laufzeit: 12/2017 bis 02/2019). .................. 48
Tabelle 3: Verteilung der Hamburger SchülerInnen, differenziert nach Schultyp und Schulart in der Grundgesamtheit. .......................................................... 72
Tabelle 4: Verteilung der SchülerInnen aus Thüringen (Nord-, West- und Südthüringen), differenziert nach Schultyp und Schulart in der Grundgesamtheit.............. 74
Tabelle 5: Verteilung der SchülerInnen im Regierungsbezirk Arnsberg, differenziert nach Schultyp und Schulart in der Grundgesamtheit........................................ 76
Tabelle 6: Überblick über den Start der Akquise in den einzelnen Untersuchungsgebieten. 80
Tabelle 7: Verteilung der Interviews auf Untersuchungsregionen. ........................................... 82
Tabelle 8: Ausschöpfung auf Ebene der Schulen. ................................................................. 83
Tabelle 9: Ausschöpfungsquote auf Ebene der Fragebögen/Befragten................................. 83
Tabelle 10: Verteilung der SchülerInnen pro Region, Soll-Ist-Vergleich nach Schultyp insgesamt. ....................................................................................... 84
Tabelle 11: Verteilung der SchülerInnen in Hamburg, Soll-Ist-Vergleich nach Schultyp und –art. ............................................................................................... 84
Tabelle 12: Verteilung der SchülerInnen in Thüringen (Schulamtsbezirke Süd, Nord und West), Soll-Ist-Vergleich nach Schultyp und –art......................................... 85
Tabelle 13: Verteilung der SchülerInnen im Regierungsbezirk Arnsberg, Soll-Ist-Vergleich nach Schultyp und –art.......................................................................... 86
Tabelle 14: Altersstruktur der Befragten.................................................................................. 87
Tabelle 15: Aktuell besuchte Klassenstufe............................................................................... 87
Tabelle 16: Durch die Befragten besuchte Schularten............................................................. 88
Tabelle 17: Religionszugehörigkeit der Befragten................................................................. 90
Tabelle 18: Beschäftigungsverhältnisse der Eltern der Befragten........................................... 91
Tabelle 19: Zielvariablen (genutzte Variablen und gebildete Indices)................................. 93
Tabelle 20: Prädiktoren (genutzte Variablen und gebildete Indices).................................... 97
Tabelle 21: Mediatoren (genutzte Variablen und gebildete Indices)................................. 103
Tabelle 22: Bereitschaft zum politischen Engagement......................................................... 108
Tabelle 23: Selbsteinschätzung Links-Rechts-Orientierung – Gründe für keine Selbsteinschätzung. ................................................................. 120
Tabelle 24: Zielvariablen für weiterführende statistische Auswertungen.......................... 128
Tabelle 25: Signifikante Interaktionseffekte, Altersgruppen.............................................. 131
Tabelle 26: Mittelwerte der Cluster/Gruppierungen........................................................... 151
Tabelle 27: Standardisierte Koeffizienten und Signifikanzniveaus der in die schrittweise Regressionsanalyse aufgenommenen unabhängigen Variablen (paarweiser Ausschluss). ................................................................. 161
Tabelle 28: Standardisierte Koeffizienten und Signifikanzniveaus der in die schrittweise Regressionsanalyse aufgenommenen unabhängigen Variablen (Medien als Informationsquellen zur politischen Situation, paarweiser Ausschluss) ............. 170

Tabelle 29: Korrelationsmatrix für die zentralen Variablen. ................................................. 176

Tabelle 30: Korrelationsmatrix für die zentralen Variablen. .................................................. 178

Tabelle 31: Korrelationen zwischen ausgewählten Bereichen des politischen Engagements und der Einordnung „rechts von der Mitte“ sowie rechtsextreme Tendenzen .. 178

Tabelle 32: Geschlechterverteilung der Gruppendiskussionen. ............................................. 204

Tabelle 33: Verteilung der Herkunftsländer der geflüchteten Jugendlichen ......................... 206

Tabelle 34: Anzahl Codierungen zur Oberkategorie „Schule‘. ................................................ 216

Tabelle 35: Anzahl der Codierungen zur Oberkategorie „Leben in Deutschland‘ ................. 236

Tabelle 36: Anzahl Codierungen zur Oberkategorie „Religion‘. ........................................... 270

Tabelle 36: Signifikante Interaktionseffekte ........................................................................... 361

Tabelle 37: Signifikante Unterschiede zwischen Jugendlichen aus unterschiedlichen Schularten ........................................................................................................ 363

Tabelle 38: Signifikante Interaktionseffekte (Bundesländer und Schulpreisschulen) ......... 365
Synopse und Handlungsempfehlungen

Im Folgenden geben wir die wichtigsten Ergebnisse in einer Zusammenfassung wieder. Um die Befunde und unsere Schlussfolgerungen einordnen und nachvollziehen zu können, empfehlen wir aber die vollständige Lektüre des Forschungsberichts.

1. Fragestellungen des Projekts

• Wie ticken die Jugendlichen, wenn es um die Demokratie geht und welche Einstellungen haben Jugendliche, die sich als Geflüchtete in Deutschland aufhalten?
• Wie ticken die Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland, wenn es um die Demokratie geht?
• Was halten Jugendliche mit Migrationshintergrund, die in Deutschland leben, von der Demokratie in Deutschland?

2. Das Projekt (Studie Interkulturelle Erziehung – SIE2)


Um das Wissen und die Erwartungen von LehrerInnen gegenüber den Kompetenzen, Orientierungen und Überzeugungen von Jugendlichen aus der Mehrheitsgesellschaft und aus Flüchtlingsfamilien zu analysieren, wurden weitere Interviews mit LehrerInnen aus den drei Bundesländern der standardisierten SchülerInnenbefragung geführt.
Die Befunde dieser drei Teilstudien sowie die Erkenntnisse des Fördervereins *Demokratisch Handeln e.V.* im Projekt ViDem wurden schließlich in einem Expert/innen-Workshop diskutiert und für den Abschlussbericht vorbereitet.

In den folgenden Tabellen (Tabelle 1 und Tabelle 2) werden die beschriebenen Unterschiede zwischen SIE1 und SIE2 kurz im Überblick dargestellt.

### Studie interkulturelle Erziehung (SIE1, Laufzeit: 09/2016 bis 11/2017).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Einheimische Jugendliche</th>
<th>Geflüchtete Jugendliche</th>
<th>LehrerInnen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Thüringen (Ost- und Mittelthüringen)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Standardisierte Befragung an Schulen (aproxima, FSU)</td>
<td>Standardisierte Befragung an Schulen (aproxima, FSU) und in Vereinen (FSU)</td>
<td>Telefonische Leitfadeninterviews (aproxima)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>N = 1.083 (davon N = 56 mit Migrationshintergrund)</td>
<td>N = 4</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Studie interkulturelle Erziehung (SIE2, Laufzeit: 12/2017 bis 02/2019).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Einheimische Jugendliche</th>
<th>Geflüchtete Jugendliche</th>
<th>LehrerInnen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nord-, Süd- und West-Thüringen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Schulpreis-Schulen</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Standardisierte Befragung an Schulen (aproxima)</td>
<td>Leitfadengestützte Gruppendiskussionen in Vereinen (FSU, IDZ)</td>
<td>Telefonische Leitfadeninterviews (aproxima)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>N = 2.119</td>
<td>N = 86</td>
<td>N = 21</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Die Realisierung der standardisierten Befragungen an Schulen und der Interviews mit LehrerInnen erfolgte in Kooperation mit *aproxima Gesellschaft für Markt- und Sozialforschung* (aproxima). Gemeinsam mit dem Forschungsteam der *Friedrich-Schiller-Universität Jena* (FSU) hatte aproxima bereits diese Erhebungen zu SIE1 durchgeführt und verfügt über Daten und Expertise für den zeitlichen und bundesländerorientierten Vergleich, der durch die SIE2 ermöglicht wird.


### 3. Zielgröße des Projekts – Demokratiekompetenz

Wir gehen davon aus, dass sich Demokratiekompetenz im Wissen, den Einstellungen, den Fähigkeiten sowie der Bereitschaft ausdrückt, a) politische Sachlagen kritisch, offen und gemeinsam zu analysieren, b) politische Entscheidungen auf der Grundlage legitimer erachteter Rechtsprinzipien zu beurteilen, c) für alle Beteiligten tragfähige Entscheidungen zu fällen, d) die Effizienz gemeinsamer Entscheidungen beurteilen und unter Umständen revidieren zu
können, e) aktiv in zivilgesellschaftlichen Gruppen mitzuwirken und sich an politischen Prozessen auf unterschiedlichen Ebenen zu beteiligen (vgl. auch Beutel et al., 2016; Himmelmann & Lange, 2005; Veith, 2010).

Die Analyse des nationalen und internationalen Forschungsstandes, führte im vorliegenden Projekt dazu a) relevante Variablen ausfindig zu machen, mit denen Demokratiekompetenz theoretisch konzeptualisiert und empirisch erfasst werden kann (Zielvariablen), b) mögliche Einflussfaktoren zu bestimmen und zu operationalisieren (Prädiktoren) und c) methodische Instrumente zu entwickeln bzw. auszuwählen (Items und Skalen), um die Zielvariablen und Prädiktoren erheben zu können.

Nach Vollzug der Schritte a) bis c) lässt sich eine mögliche Synopse der Ziel-, Prädiktoren- und Mediatorvariablen mit folgender Abbildung illustrieren.

Abbildung: Synoptisches Modell.

Demnach hängt unsere Zielgröße Demokratiekompetenz mit Einstellungen, Motiven und der Bereitschaft zum politischen Engagement sowie mit weiteren politischen und gruppenbezogenen Einstellungen zusammen. Aus den in der Literatur dazu auffindbaren und empirisch geprüften Variablen wurden pars pro toto folgende Zielvariablen ausgewählt:

- Allgemeine Einstellungen (Bereitschaft) zum politischen Engagement (z.B. Abs et al., 2007; Morgenstern et al., 2017). Hier handelt es sich um eine Variable, die sich auf die allgemeine Bereitschaft bezieht, sich in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten (Gesellschaft,
Stadt, Gemeinde, Parteien, Verbände und Vereine) zu engagieren (z.B. „Jeder Mensch sollte sich in seiner Stadt oder Gemeinde sozial engagieren.“ „Die Menschen müssen sich politisch stärker betätigen, damit sie politische Entscheidungen mit beeinflussen können.“).


- **Wertschätzung anderer SchülerInnen** (z.B. Abs et al., 2007). Mit dieser Variable ist die relativ vorurteilsfreie Einstellung gegenüber anderen SchülerInnen, unabhängig von deren Geschlecht, den Schulleistungen, der Muttersprache, der kulturellen, nationalen oder religiösen Herkunft gemeint (z.B. „Alle Schülerinnen und Schüler sind gleich viel wert, egal aus welchem Land jemand kommt.“).

- **Positive Einstellungen zu AusländerInnen** (z.B. Best et al., 2015). Positive Einstellungen gegenüber AusländerInnen, MigrantInnen und Geflüchteten sind aus unserer Sicht zentrale Komponenten einer entwickelten Demokratiekompetenz (vgl. auch Gray, Scott & Mehisto, 2018; z.B. „Ausländer sollten genau die gleichen Rechte haben wie alle anderen in Deutschland“.)

- **Rechtsextreme Tendenzen** (z.B. Decker et al., 2016). Rechtsextreme und rechtspopulistische Tendenzen richten sich in der Regel und per definitionem gegen demokratische Grundordnungen und stellen insoweit ein Gegenkonzept zur Demokratiekompetenz dar (Beutel et al., 2016; Schmidtke, 2015). (z.B. „Der Nationalsozialismus war im Grunde eine gute Idee, die nur schlecht ausgeführt wurde“.)
Die Faktoren, die diese Zielvariablen beeinflussen können, lassen sich auf makro-, meso-, mikro- und Individualebene verorten. Als Prädiktoren, also beeinflussende Variablen, wählten wir:

- **Soziodemografische Merkmale**: Alter, Geschlecht, Schulart, Schultyp, Arbeitssituation von Vater und/oder Mutter, angestrebter Schulabschluss
- **Zufriedenheit in der Schule, persönliche Diskriminierungserfahrungen, eigene Religiosität, Religiosität des direkten sozialen Umfelds** (z.B. Abs et al., 2007)
- **Autoritäre Überzeugungen** (z.B. „Gehorsam und Achtung vor der Autorität sind die wichtigsten Tugenden, die Kinder lernen sollten“.), wie sie vor allem nach der Neukonzeptualisierung durch Altemeyer (1981, 1996) erfasst werden (autoritäre Aggression, autoritäre Submission und Konventionalismus), haben sich als starke negative Prädiktoren für demokratiebezogene Einstellungen im weitesten Sinne erwiesen (Sibley & Duckitt, 2008).
- **Links-Rechts-Orientierung** („Wie schätzt du dich politisch ein?“ – links versus rechts)
- **Familiendemokratie** (gleichberechtigte Mitbestimmung aller Familienmitglieder bei wichtigen Familienangelegenheiten, z.B. „Alles in allem, kann ich in meiner Freizeit sehr viel mitbestimmen.“; z.B. Albert et al., 2015)
- **Gemeinsame Lösungssuche im Unterricht** (z.B. „Wir versuchen, Spannungen gemeinsam zu lösen.“; z.B. Abs et al., 2007)
- **Politische Offenheit im Unterricht** (z.B. „Schülerinnen und Schüler können den Lehrerinnen und Lehrern in politischen Fragen offen widersprechen.“; z.B. Abs et al., 2007).

4. Datenbasis für die standardisierte Befragung in SIE2

<table>
<thead>
<tr>
<th>Bundesland / Schulen</th>
<th>N</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hamburg</td>
<td>543</td>
<td>25,7</td>
</tr>
<tr>
<td>Thüringen (Nord, Süd, West)</td>
<td>758</td>
<td>35,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Nordrhein-Westfalen (RB Arnsberg)</td>
<td>371</td>
<td>17,6</td>
</tr>
<tr>
<td>Schulpreisschulen</td>
<td>441</td>
<td>20,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>2113</td>
<td>100</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Altersstruktur der Befragten.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Alter (in Jahren)</th>
<th>N</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>13</td>
<td>8</td>
<td>0,4</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>338</td>
<td>16,3</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>793</td>
<td>38,2</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>440</td>
<td>21,2</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>349</td>
<td>16,8</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>135</td>
<td>6,5</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>10</td>
<td>0,5</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>2</td>
<td>0,1</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Gesamt</strong></td>
<td>2075</td>
<td>100</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anmerkung. 37 Jugendliche geben ihr Alter nicht an.

### Durch die Befragten besuchte Schularten.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Schulart</th>
<th>N</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Gemeinschaftsschule</td>
<td>217</td>
<td>10,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Regelschule/Realschule</td>
<td>376</td>
<td>17,8</td>
</tr>
<tr>
<td>Stadtteilschule</td>
<td>76</td>
<td>3,6</td>
</tr>
<tr>
<td>Gymnasium</td>
<td>1397</td>
<td>66,1</td>
</tr>
<tr>
<td>Hauptschule</td>
<td>46</td>
<td>2,2</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Gesamt</strong></td>
<td>2112</td>
<td>100</td>
</tr>
</tbody>
</table>

5. Wichtige Ergebnisse der standardisierten Befragung

**Botschaft 1:**

Die deskriptiven Befunde zeigen:

- Ausgeprägtes Interesse an Politik, an politischen Angelegenheiten oder an einem (politischen) Engagement äußern nur etwa ein Drittel der befragten Jugendlichen.
- Die Bereitschaft, sich tatsächlich politisch zu engagieren (z.B. als KlassensprecherIn, in zivilgesellschaftlichen Zusammenhängen und Organisationen), ist über alle Befragten hinweg ebenfalls nicht stark ausgeprägt. Etwas mehr als 21 Prozent der Jugendlichen geben an, sich unter Umständen in gesellschaftlichen Zusammenhängen engagieren zu wollen.
- Bereit zu gewalttätigen politischen Handlungen (gewaltbereites politisches Engagement) ist nur ein sehr kleiner Teil der Jugendlichen (knapp vier Prozent).
- Dagegen äußern die Jugendlichen ein hohes Ausmaß an Wertschätzung gegenüber anderen SchülerInnen (unabhängig von Geschlecht, Schulleistung, Muttersprache, kultureller, nationaler oder religiöser Herkunft). Bemerkenswert ist, dass insgesamt 64 Prozent der Jugendlichen ihre Wertschätzung zum Ausdruck bringen.
• Auch die Akzeptanz gegenüber Muslimen und Flüchtlingen ist relativ hoch ausgeprägt. Knapp ein Drittel der Befragten fänden es gut bis sehr gut, wenn in ihrer Nachbarschaft Muslimen oder Flüchtlinge leben würden. Nur 10 Prozent sehen das nicht so.


• Die in der politischen und medialen Öffentlichkeit geführte Diskussion über Integration und Assimilation spiegelt sich auch in den Antworten der befragten Jugendlichen wider. Etwa die Hälfte der Jugendlichen erwarten, dass sich AusländerInnen in Deutschland assimilieren. Dieser recht hohe Prozentsatz bestätigt die an anderer Stelle geäußerte Vermutung, dass ein Großteil der Jugendlichen unter Integration tatsächlich Assimilation zu verstehen scheint.


Es gibt nicht die Jugendlichen, auch nicht in unserer Studie. Die bisher vorgestellten deskriptiven Befunde müssen weiter differenziert werden. Das geschieht in den anschließenden Abschnitten.

Botschaft 2:

Die deskriptiven Befunde zu den Prädiktoren zeigen:

- Insgesamt zeigt sich ein relativ positives Bild, was die Zufriedenheit der Jugendlichen mit der Schule betrifft. Die meisten Jugendlichen sind sehr zufrieden (mehr als 63 Prozent); nur ein kleiner Teil berichtet von persönlich erlebter Diskriminierung (zwischen 2,6 und 7,7 Prozent).

- Die Schule ist eine wichtige Stätte, in der interkulturelle Kontakte gepflegt und interkulturelle Umgangsformen gelernt werden können. Zirka ein Drittel der Jugendlichen geben an, häufig bis sehr häufig Kontakt mit MigrantInnen in der Schule zu haben.

- So wundert es auch nicht, dass für knapp 89 Prozent der Jugendlichen das Streben nach sozialen Kontakten ein wichtiger Wert ist (Abbildung 16). Etwas mehr als 77 Prozent sehen im Streben nach Ordnung, Sicherheit sowie Fleiß einen wichtigen Wert und knapp 41 Prozent halten soziales Engagement für erstrebenswert.

- in der Gesamtstichprobe sind weder Autoritäre Überzeugungen, die eigene Religiosität und religiöser Fundamentalismus stark ausgeprägt. Im Hinblick auf die Links-Rechts-Selbst Einschätzung verorten sich die meisten Jugendlichen eher links von der Mitte.

- Die Jugendlichen nutzen vor allem das Fernsehen und die vielen Internetangebote, um sich über die aktuelle politische Situation zu informieren. Informationen über die aktuelle politische Situation bekommen sie aber häufig durch ihre Eltern, durch die Schule sowie durch Freunde und Bekannten.


- Die demokratischen Umgangsformen in der Familie (z.B. Gleichberechtigung zwischen Eltern und Kindern) werden von mehr als zwei Dritteln der Jugendlichen als positiv bewertet.

- Zirka die Hälfte der Jugendlichen schätzen die Möglichkeiten, im Unterricht mitzubestimmen, gemeinsam an der Lösung von Problemen zu arbeiten oder offen eine eigenständige politische Meinung zu äußern, positiv ein.

Wodurch können demokratische Einstellungen und politische Partizipation gefördert werden?

Die deskriptiven Befunde erlauben noch keine hinreichenden Antworten (falls es diese überhaupt gibt) auf diese Frage.

**Botschaft 3:**

Die prüfstatistische Auswertung der Befunde zeigt:


- Jugendliche aus verschiedenen Altersgruppen unterscheiden sich signifikant in der Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen, in den positiven Einstellungen zu AusländerInnen und im Deutsch-Christlichen Nationalismus. So äußern ältere SchülerInnen geringere Affinitäten zu rechtsextremen Tendenzen, eine positivere Einstellung gegenüber AusländerInnen und einen niedrigeren Deutsch-Christlichen Nationalismus.

- SchülerInnen aus den Gymnasien und den (Hamburger) Stadtteilschulen sowie z. T. auch aus den Hauptschulen äußern im Vergleich mit SchülerInnen aus den anderen Schularten eine höhere Wertschätzung anderer SchülerInnen gegenüber, positivere Einstellungen zu AusländerInnen, eine höhere Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen, geringere ausgeprägte deutsch-christlicher nationalistische Einstellungen und kaum ausgeprägte Bereitschaften, sich gewaltbereit politisch zu engagieren. Tendenzen zu rechtsextremen Einstellungen finden sich eher in den Regel- und Realschulen.

- Beachtenswert sind aber auch die wechselseitigen Einflüsse, die das Alter, das Geschlecht und die besuchte Schularb bzw. der Schultyp auf die demokratischen Zielgrößen haben können.

- So beeinflussen das Alter und das Geschlecht wechselseitig die Tendenzen zu rechtsextremen Einstellungen. Vor allem die Altersgruppe der 17- und 18-Jährigen Mädchen äußern, verglichen mit den anderen Altersgruppen, die geringsten Zustimmungen zu rechtsextremen Einstellungen.


- Das Alter und die besuchte Schularb beeinflussen ebenfalls wechselseitig die Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen, die positiven Einstellungen gegenüber AusländerInnen, den Deutsch-Christlichen Nationalismus und die Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen in der Nachbarschaft.

- Die Zustimmung zu rechtsextremen Einstellungen ist mit 20 Prozent vor allem bei Jugendlichen aus Regel- und Realschulen und dort bei den 17-Jährigen besonders hoch.
Im Hinblick auf die Ausprägung des Deutsch-Chr. Nationalismus fallen die SchülerInnen in der Altersgruppe 18 Jahre und älter aus den Regel- und Realschulen mit besonders hohen Ausprägungen auf.

Ausgeprägt positive Einstellungen zum politischen Engagement in Gesellschaft und Organisationen finden sich vor allem bei den 16-Jährigen aus den privaten Schulen.

Die 17- und 18-Jährigen aus den privaten Schulen hingegen äußern – im Vergleich mit den anderen Altersgruppen aus den anderen Schulen - eine relativ hohe Bereitschaft zu gewaltbereitem politischen Engagement, also die Bereitschaft, eigene Interessen auch mit Gewalt durchzusetzen, Häuser oder Straßen zu besetzen.

Deutlich positive Einstellungen gegenüber AusländerInnen haben die 17- und 16-Jährigen aus den privaten Schulen (vor allem gegenüber den 15- und 16-Jährigen aus den staatlichen Schulen.

Insgesamt verweisen die Befunde auf eine Vielzahl interessanter Zusammenhänge, die zum Teil aber aufgrund der unterschiedlich großen Teilstichproben relativiert werden müssen. Eine wichtige Botschaft lässt sich aber durchaus formulieren: Es zeigen sich in unseren Befunden zwar Unterschiede in den demokratischen Einstellungen und in der Bereitschaft zum politischen Engagement zwischen den Altersgruppen, zwischen Jungen und Mädchen sowie zwischen den Jugendlichen aus verschiedenen Schularten und Schultypen. Diese Unterschiede werden aber eher verständlich und erklärbar, wenn auch die Wechselwirkungen zwischen Alter, Geschlecht und besuchter Schule beachtet werden. Für demokratiebezogene Bildung und Erziehung heißt das auch, alters- und geschlechterbezogene Unterrichtsprogramme zu entwickeln, die auf die jeweils besuchten Schularten ((Regel-/ Realschulen, Gemeinschaftsschulen, Hauptschulen, Stadtteilschulen, Gymnasien) bzw. Schultypen (privat oder stattlich) zugeschnitten sind.

**Botschaft 4:**
Die prüfstatistischen Vergleiche zwischen den Bundesländern zeigen u.a.:


- Ein pauschaler Vergleich zwischen den Jugendlichen aus den drei Bundesländern und den Schulpreisschulen ist aber nicht angebracht und widerspricht unseren Befunden. Darauf verweisen wieder die empirisch nachgewiesenen Wechselbeziehungen (Interaktionen) zwischen einigen unabhängigen Variablen.
Während in Hamburg, Nordrhein-Westfalen und den Schulpreisschulen die Zustimmung zum Deutsch-Christlichen Nationalismus die 6-Prozentmarke nicht übersteigt, stimmen in Thüringen vor allem die 14- und 15-Jährigen bis zu 8 bzw. 9 Prozent den nationalistischen Aussagen zu.

Es sind es offenbar die Jungen aus Thüringen, die, verglichen mit den Mädchen aus Thüringen und den Jugendlichen aus den anderen Bundesländern bzw. den Schulpreisschulen, bereit sind, derartigen nationalistischen Tendenzen zuzustimmen.

Mit anderen Worten und als allgemeine Botschaft: Unterschiede in demokratiebezogenen Einstellungen zwischen den Bundesländern sind keine Unterschiede an sich, sondern müssen differenziert betrachtet werden. Derartige Unterschiede relativieren sich, zumindest in unseren Stichproben, wenn man die Schultypen und andere soziodemografische Merkmale der befragten Jugendlichen mit in die Analyse einbezieht.

**Botschaft 5:**

- Unter den befragten Jugendlichen findet sich eine relativ große Gruppierung von Jugendlichen (Cluster 5, zirka ⅓), die intrinsisch hoch motiviert sind, sich politisch zu engagieren, die auch eine sehr positive Einstellung zum politischen Engagement, zur AusländerInnen, Muslimen und Flüchtlingen sowie gegenüber anderen SchülerInnen aufweisen. Wir bezeichnen diese Jugendlichen als die politisch hochmotivierten, positiv eingestellten und bereit zum politischen Engagement. Unter diesen Jugendlichen sind mehr Mädchen als Jungen. Sie verorten sich überwiegend links von der politischen Mitte und lehnen autoritäre Aussagen und rechtsextreme Einstellungen ab. Sie schätzen die Demokratie in ihren Familien als sehr positiv ein und sie wertschätzen mehr als die anderen Jugendlichen gemeinsame Problemlösungen im Unterricht und die politische Offenheit im Unterricht. Auch hinsichtlich der konkreten Bereitschaft, sich für bestimmte politische Aktivitäten in und außerhalb der Schule zu engagieren, unterscheiden sie sich positiv von anderen SchülerInnen.

- Zu einer zweiten großen Gruppe (Cluster 4), die ebenfalls fast ⅓ der Gesamtstichprobe umfasst, gehören Jugendliche, die zwar weniger intrinsisch politisch motiviert sind, aber sehr positive Einstellungen gegenüber AusländerInnen und ihren MitschülerInnen aufweisen. Wir nennen die Jugendlichen dieser Gruppe die relativ vorurteilsfreien, aber gering Motivierten. Auch zu dieser Gruppe gehören mehr Mädchen als Jungen. Ebenso wie die Jugendlichen aus Cluster 5 handelt es sich um Jugendliche, die sich eher links einordnen, kaum autoritäre Überzeugungen teilen und rechtsextreme Einstellungen eher ablehnen. Sie bewerten die Demokratie in ihren Familien positiv und sie schätzen gemeinsame Lösungssuche und die politische Offenheit im Unterricht.
Die Jugendlichen in den anderen Gruppierungen (ca. ein weiteres Drittel) sind entweder kaum bzw. gar nicht motiviert, sich politisch zu engagieren, oder sie tun das vermutlich eher in mehr rechts orientierten Bewegungen.

Die Botschaft: Im Hinblick auf die aktuelle politische Lage – in Deutschland, aber auch global betrachtet – stimmen einen die Jugendlichen aus Cluster 5 positiv und lassen darauf hoffen, dass die demokratischen Prinzipien und Werte, wie sie im vorliegenden Bericht und dem gesamten Projekt als erstrebenswert betrachtet werden, auch weiterhin von vielen geteilt und tradiert werden. Folglich gibt es Jugendliche, die sich besonders wegen ihrer positiven Einstellungen zur Demokratie und zur politischen Partizipation aus der Gesamtstichprobe hervorheben.

Darüber hinaus ist zu überlegen, wie man es zukünftig schaffen könnte, auch die Jugendlichen der Cluster 2, 3 und 4 (noch) mehr für Politik zu interessieren sowie für politisches Engagement zu motivieren und weiterhin eine mögliche Skepsis gegenüber Geflüchteten oder auch ‚Fremden‘ bzw. ‚Anderen‘ im Allgemeinen abzubauen. Unabhängig davon, wie stark ausgeprägt dann ihre positiven Einstellungen zur Demokratie und zur politischen Partizipation sind, hätten sie zumindest ‚Handwerkszeug‘ verinnerlicht, dass sie hoffentlich gegen entsprechend gegenläufige gesellschaftliche Strömungen wappnet.


Botschaft 6:

- Die Absicht, sich zu bilden und sich zu engagieren, die Zustimmung zu verschiedenen Wertorientierungen (Soziales und politisches Engagement, Streben nach Unabhängigkeit, nach gutem Familienleben, nach Respekt), aber auch die Nutzung des Internets, um sich politisch zu informieren, die Zustimmung zu kollektiven bzw. kooperativen Lösungssuchen im Unterricht sowie die politische Offenheit im Unterricht und die positive Einschätzung der Familien Demokratie sind wichtige Vorhersager für die als positiv ausgerichteten Zielvariablen: Allgemeine Einstellungen zum politischen Engagement, Intrinsische Motivation für Engagement, politisches Engagement in Schule und Unterricht sowie in der Gesellschaft, Wertschätzung anderer SchülerInnen (unabhängig von Herkunft etc.), Positive Einstellungen gegenüber AusländerInnen und Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen in der Nachbarschaft.
- Familieninterne demokratische Beziehungen scheinen ebenso wie die politische Offenheit im Unterricht und die gemeinsame Problemlösung im Unterricht in den unterschiedlichen


Ob es sich bei diesen Unterschieden nur um Effekte der sozialen Erwünschtheit handelt, lässt sich nicht einschätzen. Dennoch halten wir es für wichtig statt einer expliziten Botschaft, danach zu fragen, ob sich die Qualität des demokratischen Umgangs in den unterschiedlichen Schularten unterscheidet und was die Gründe dafür sein könnten.

**Botschaft 7:**

Die Mediatoranalysen machen darauf aufmerksam, dass ein positives Familienklima, demokratiefreundliche sowie demokratiepraktizierende Unterrichtsbedingungen (Politische Offenheit im Unterricht und gemeinsame Lösungssuche) wichtige Bedingungen sein können, um den negativen Einfluss rechtsextremer Tendenzen a) auf die intrinsische Motivation, sich politisch zu engagieren und b) auf die Bereitschaft, sich im Unterricht, in der Schule und in der Gesellschaft zu engagieren, zu reduzieren. Jugendliche mit hoher intrinsischer Motivation für ein politisches Engagement sind eher bereit, sich als KlassensprecherIn, in Nichtregierungsorganisationen, in Jugendparlamenten oder in der Schülerverwaltung zu engagieren. In unserer Studie haben wir den Komplex *Familiendemokratie* mit folgenden Items abgefragt (siehe auch Anhang II):

- In unserer Familie findet man es ganz in Ordnung, wenn jeder seine eigenen Interessen vertritt.
- In unserer Familie ist es normal/üblich, dass man seine Gefühle zeigt.
- Bei uns zuhause hat jeder die gleiche Stimme, wenn etwas entschieden wird, was für die ganze Familie wichtig ist.
- Meine Eltern diskutieren mit mir häufig über verschiedene aktuelle Themen.
- Wenn es um Freizeitgestaltung in der Familie geht, fragen mich meine Eltern nach meiner Meinung.
- Alles in allem, kann ich in meiner Freizeit sehr viel mitbestimmen.
- Ich kann zuhause mitbestimmen, wo ich im Haushalt helfe.

Daraus lässt sich – im Sinne einer weiteren Botschaft - bereits eine Reihe von Empfehlungen an die Eltern ableiten:
Die Beziehungen zwischen den Eltern und den Kindern sollten weitgehend auf Gleichberechtigung, Toleranz, Offenheit, Akzeptanz von Unterschieden und auf Mitbestimmung beruhen. Sicher handelt es sich dabei einerseits um Idealvorstellungen und andererseits aber auch um Selbstverständlichkeiten.

Das gilt auch für die von uns als relevant ermittelten schulischen und unterrichtsbezogenen Bedingungen: Gemeinsame Problemlösung im Unterricht und politische Offenheit im Unterricht heißt u.a.:

- Spannungen gemeinsam zu lösen.
- Gemeinsame Diskussion von Entscheidungen, die alle betreffen.
- Zu wichtigen Fragen alle beteiligten SchülerInnen einbeziehen und fragen.
- SchülerInnen dazu zu ermuntern, eigene Meinungen zu entwickeln.
- Wechselseitiges Beachten von unterschiedlichen Meinungen durch LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen.
- Förderung und Unterstützung von Widerspruch auch in politischen Fragen.
- Förderung und Unterstützung beim politischen und sozialen Engagement der SchülerInnen durch die LehrerInnen.
- Förderung von Akzeptanz gegenüber Menschen, die scheinbar anders oder fremd sind.

6. Fazit zur standardisierten Befragung

Was zeigen die Ergebnisse nun im Hinblick auf unsere Ausgangsfragen – Wie sind die Kompetenzen der von uns befragten Jugendlichen ausgeprägt, sich engagiert für ein demokratisches Zusammenleben einzusetzen? Wie stehen die Jugendlichen zur Demokratie und welche (Alltags-)Erfahrungen besitzen die Jugendlichen mit Demokratie? Welche Rolle spielen Schule und Familie in der demokratischen Sozialisation?


Ergänzend zu den bisher berichteten Befunden lässt sich feststellen: ca. 56 Prozent der befragten Jugendlichen äußern positive Einstellungen zum politischen Engagement, knapp 70 Prozent positive Einstellungen gegenüber AusländerInnen; etwa 38 Prozent würden sich als KlassensprecherInneng angeregen und ca. 18 Prozent in SchülerInnenverwaltungen mitarbeiten.

Es zeigten sich aber auch deutliche Unterschiede zwischen den Jugendlichen aus unterschiedlichen Schularten bzw. Schulformen. Ebenso gibt es Unterschiede zwischen jenen Jugendlichen, die sich politisch links, in der Mitte oder rechts verorteten. Die Bereitschaft zum (politischen) Engagement ist bei den Jugendlichen, die sich links oder in der Mitte einordnen, deutlich ausgeprägter als bei den Jugendlichen, die sich selber eher rechts verorten. Das


7. Gruppendiskussionen mit geflüchteten Jugendlichen

Relevante übergeordnete Fragen für die Gruppendiskussionen lauten:

• Wie nehmen die Jugendlichen ihre Situation hier in Deutschland wahr?
• Wie leben sie hier bzw. wie ist ihr Leben in Deutschland organisiert?

8. Wichtige Ergebnisse aus der Auswertung der Gruppendiskussionen

**Schulerfahrung:**
- Zusammenfassend ist für die Schulerfahrungen zu sagen, dass viele der geflüchteten Jugendlichen mit der Schule in Deutschland und den sich hier bietenden Möglichkeiten zufrieden sind, auch wenn die Anforderungen häufig als hoch und fordernd empfunden werden. Viele Jugendliche bewerten die LehrerInnen als hilfsbereit und verglichen mit ihren Heimatländern fühlen sie sich durch die Lehrkräfte stärker wahrgenommen und unterstützt. Manche vermissen jedoch auch die dort herrschende Strenge.
- _LehrerInnen müssen sich also nicht verstellen, wenn sie Geflüchtete unterrichten. Authentisch bleiben, wäre demzufolge eine wichtige Botschaft._
- Meist erfahren die Jugendlichen an ihren Schulen in Deutschland Wertschätzung, können in ihren Klassen gleichberechtigt mitbestimmen und fühlen sich von ihren MitschülerInnen akzeptiert.
- _Nach dem Erwerb der deutschen Sprache sollten geflüchtete Jugendlich daher möglichst bald in gemischten Klassen unterrichtet werden._

**Politik:**
- Die Gruppendiskussionen belegen auch ein teilweise ausgeprägtes Interesse der Geflüchteten an politischen Sachverhalten. Für einige der Geflüchteten spielen politischen Themen innerhalb ihres Lebens jedoch auch eine eher untergeordnete Rolle.
- Im Hinblick auf die Informationsbeschaffung und die Möglichkeit des diskursiven Austausches spielen sowohl der schulische, als auch der soziale Kontext eine Rolle. Zudem
erfolgt die Informationssuche via Social-Media-Seiten. Die Geflüchteten unterscheiden sich in diesem Zusammenhang also nicht von ihren einheimischen AltersgenossInnen.


- Nur eine geringe Anzahl der Geflüchteten engagierte sich tatsächlich in politischen Kontexten. Die politische Partizipation bezieht sich auf eher auf passivere Aspekte wie dem Wunsch nach aktueller politischer Information und weniger auf die aktive Einflussnahme an politischen Entscheidungsprozessen.

- Aufgabe von Schule sollte es in diesem Falle auch sein, geflüchtete Jugendliche stärker in politisch-demokratische Aktionen und Projekte, die an der Schule stattfinden, einzubeziehen.

- Obwohl unsere Gruppeninterviews nur einen querschnitthaften Blick in den Akkulturationsprozess von geflüchteten Jugendlichen geben können, illustrieren sie in vielen Aspekten, wie die Jugendlichen ihre Situation, ihre Herausforderungen und ihre Integrationsmöglichkeiten wahrnehmen.

**Leben in Deutschland:**

- Die Analyse der Aussagen zeigt, dass viele Jugendliche das Erlernen der deutschen Sprache als Kern ihrer Akkulturation und Integration in Deutschland sehen. Sie messen Kontakten zu Deutschen zum Spracherwerb und zum Lernen über die Kultur eine große Bedeutung bei. Einige machen dabei aber nicht nur positive Erfahrungen.


- Als Akkulturationsstrategie ist bei vielen Aussagen das Interesse an Integration herauszulesen. In einigen wenigen Zitaten bzw. auch mit Blick auf die Analyse im Abschnitt „Diskriminierungserfahrung“ spiegelt sich die Wahrnehmung der geflüchteten Jugendlichen...
wieder, dass nicht alle Deutschen Geflüchtete integrieren wollen. Es ist ihnen bewusst, dass ein kleiner Teil der Deutschen „Ausländer“ eher assimilieren oder gar ausgrenzen will.

• Die Jugendlichen erleben und berichten viele Unterschiede zwischen der Kultur ihres Heimatlandes und der Kultur in Deutschland bzw. entwickeln momentan eine Sensibilität für die Unterschiedlichkeit. Diese beziehen sie oft auf das Ausüben der Kultur durch Feste und Feiertage.

• Einige Jugendliche betonen aber auch abstrakttere Wertvorstellungen wie Freiheit und Akzeptanz von kultureller Vielfalt, aber auch die Gleichstellung von Frauen, was von ihnen als positiv mit der deutschen Kultur assoziiert wird. Bei diesen Jugendlichen lässt sich ein Rückschluss auf ihr Demokratieverständnis im Sinne der freien Entfaltung der Persönlichkeit ziehen. Alltagsbezogen ist für die Jugendlichen vor allem die Möglichkeit die Schule zu besuchen und zu lernen, einen Beruf frei zu wählen und ihre Kultur frei auszuüben, relevant.


Religion:

• Die Gruppendiskussionen belegen einerseits die Wichtigkeit religiöser Normen und Regeln, die die muslimischen Jugendlichen mit ihrer Religion verknüpfen. Andererseits äußern die meisten Jugendlichen auch eine große Toleranz gegenüber a) der praktischen Umsetzung dieser Normen und Regeln und b) gegenüber jenen Menschen, die nicht zu ihrer Religionsgemeinschaft gehören.

• Indirekt belegen die Aussagen der Jugendlichen auch eine Erkenntnis, die in zahlreichen Studien außerhalb Deutschlands immer wieder belegt werden konnte: Muslime, die sich nicht als diskriminiert wahrnehmen, identifizieren sich zwar mit ihrer Religion, weisen aber jegliche fundamentalistische Auslegung der eigenen religiösen Normen und Regeln zurück (z.B. Fleischmann, Phalet & Klein, 2011; Kunst et al., 2012).

• Dass das Festhalten an traditionellen Werten und Beziehungen einerseits das Zusammengehörigkeitsgefühl in der muslimischen Gemeinschaft stützen kann oder stützen soll, andererseits mit den Werten und Normen in der nichtmuslimischen Mehrheitsgesellschaft in Konflikt gerät, zeigen unsere Gruppendiskussionen auch. Religion ist für viele muslimische Jugendliche das entscheidende Bezugssystem, an dem sich Alltag und Lebensführung zu orientieren haben. Das Glaubensbekenntnis, die täglichen Gebete, das Fasten, die hohen Feiertage, das Kopftuch der Frauen als Zeichen ihrer religiösen
Einstellung, aber auch als Schutz – das sind einige Stichworte, die auf die Bedeutung der Religion für die Jugendlichen verweisen.

- Vor allem aber nehmen sich die meisten interviewten Jugendliche als Menschen und nicht als religiös Überzeugte wahr. Das ist sicher auch eine Botschaft an die nichtmuslimische Mehrheitsgesellschaft!

- Und schließlich verweisen die Gruppendiskussionen mit den muslimischen Jugendlichen auf die triviale Erkenntnis, dass es die muslimischen Flüchtlinge auch in Deutschland nicht gibt. Ebenso wenig gibt es die religiösen jungen Muslime, die sich einzig über den Islam definieren und alle anderen Religionen und kulturellen Systeme als minderwertig ansehen.

Zukunft:

- Die Gruppendiskussionen belegen, dass für die Geflüchteten besonders Faktoren wie (Aus-)Bildungserfolge, Chancen auf dem Arbeitsmarkt, aber auch die Möglichkeit der Rückkehr in das Heimatland von großer Bedeutung sind, um Stabilität zu erfahren und Zukunftsperspektiven entwickeln zu können.


- Private Wünsche beziehen sich vor allem auf das Wiedersehen von Familienmitgliedern und Freunden.

Familie:

- Umfassend betrachtet wird deutlich, welchen großen Stellenwert die Familie einnimmt. Da es sich für einige Jugendliche um ein sensibles Thema handelt, nicht zuletzt dem Fluchtkontext geschuldet, gibt es einige sehr emotionale Aussagen, die auf die bedeutende Rolle der Familie hinweisen.

- Vor allem Aussagen, die zu den Kategorien Stellenwert der Familie und Kontakt zur Familie gehören, wurden sehr häufig genannt.

Flucht:

- Da die Jugendlichen nicht explizit danach gefragt wurden, äußerte sich lediglich ein kleiner Teil der Jugendlichen von sich aus zu ihrer Flucht. Verallgemeinerungen auf andere Flüchtende lassen sich hieraus nicht ziehen.
• Dennoch deuten die wenigen Äußerungen sehr eindrücklich auf die Schwierigkeiten, Gefahren und Herausforderungen der Flucht hin. Um mehr als dies zu skizzieren, ist die Datenlage allerdings zu schwach.

9. Gesamtfazit zu den Gruppendiskussionen

Die Wichtigkeit der Familie
• Viele der geflüchteten Jugendlichen, die an unseren Gruppendiskussionen teilnahmen, sind unbegleitet nach Deutschland gekommen und sahen sich während ihrer Flucht oder sehen sich nun in der deutschen Aufnahmgesellschaft mit einigen Herausforderungen konfrontiert. Für viele ist das Fehlen der Unterstützungsinstanz Familie dramatisch, da der Familie in der Regel ein hoher Stellenwert beigemessen wird und da es den Jugendlichen schwerfiel (oder fällt) alleine zurechtzukommen.
• Im Hinblick auf die Rolle der Familie als Sozialisationsinstanz ist diese Erkenntnis nicht verwunderlich. Die Situation der Jugendlichen – auf sich allein gestellt zu sein – kann durch eine Gewöhnung an die Selbstständigkeit, zunehmende Deutschkenntnisse oder die Unterstützung durch BetreuerInnen und Patenfamilien und im Laufe der Zeit etwas gemindert werden. Auch der Schule und den dort wirkenden Lehrkräften und PädagogInnen kommt hier eine relevante Rolle als UnterstützerInnen zu.
• Geflüchtete Jugendliche, die mit ihren Eltern nach Deutschland kamen, haben die Eltern zwar als UnterstützerInnen vor Ort; für sie ergeben sich jedoch andere Herausforderungen. So wurde wiederholt genannt, dass die Jugendlichen als DolmetscherInnen bei Behördengängen fungieren mussten oder es zu intrafamiliären Konflikten kommen kann, wenn die Eltern sich schwertun die deutsche Kultur und deren Normen zu akzeptieren.

Kulturelle Unterschiede und die Rolle der Heimatländer
• Ihre Heimatländer spielen für die Jugendlichen eine große Rolle und dienen immer wieder als Referenz, auf die sie ihre neuen Erfahrungen in Deutschland und mit den Menschen hier beziehen können. Die neue (fremde und mitunter sehr andere) deutsche Kultur wird somit immer im Vergleich zu den kulturellen Werten und Normen der Heimat betrachtet.
• Die kulturellen Unterschiede zwischen den Heimatländern der Jugendlichen und Deutschland spüren die Jugendlichen in vielen Bereichen.
• So auch in Bezug auf ihre Religion. Für viele der Jugendlichen stellt ihre Religion, die sie hier weitestgehend frei ausleben können, einen wichtigen und normgebenden Aspekt dar der ihnen Halt und (Handlungs-)Sicherheit gibt. Für die Möglichkeit des Auslebens ihrer eigenen religiösen Überzeugungen sind sie dankbar und äußern eine generelle Wertschätzung für die Freiheiten der Lebensgestaltung in Deutschland.
Die säkular orientierte Lebensweise der Deutschen stößt bei einigen zwar auf Unverständnis, die meisten der Jugendlichen sehen Religion jedoch nicht als wichtigsten Bezugspunkt an, um sich und andere zu definieren. Mehrheitlich wird daher ein friedliches Miteinander unterschiedlicher (religiöser) Überzeugungen befürwortet, wogegen der Missbrauch von Religion oder fundamentalistische Ansätze häufig explizit abgelehnt und verurteilt werden.

Kulturelle Unterschiede sind für die Jugendlichen auch bezüglich der Familie spürbar. Während in ihren Heimatländern der familiäre Zusammenhalt eine große Rolle spielt, stehen die Jugendlichen dem hier gängigen Konzept des Altersheims aber auch dem freiwilligen Wegzug von den Eltern für Ausbildung und Beruf teilweise kritisch gegenüber und äußern Verwunderung und Unverständnis darüber.

Der Umgang mit Freunden wird von einigen der geflüchteten Jugendlichen ebenso als individualistisch und eher befremdlich wahrgenommen, beispielsweise, wenn im Restaurant jeder für sich bezahlt, statt seine Freunde einzuladen und das nächste Mal eingeladen zu werden.

Auch die Schule in Deutschland unterscheidet sich von der Schule in den Heimatländern, die in vielen Aussagen mit Strenge und bestrafenden Maßnahmen assoziiert wird. Die Jugendlichen heben häufig vor allem die Möglichkeiten, die ihnen die Schule in Deutschland bietet, positiv hervor: Sie können sowohl Bildung und Abschlüsse für eine weitere berufliche Qualifikation erlangen als auch Kontakte mit deutschen SchülerInnen aufbauen und die kulturellen, politischen, demokratischen und gesellschaftlichen Strukturen Deutschlands kennenlernen und erlernen. Meist sind die geflüchteten Jugendlichen gleichberechtigt in die Klassenstrukturen eingebunden und haben entsprechende Mitbestimmungsmöglichkeiten. Allerdings werden oder wurden sie überwiegend in separaten Flüchtlingsklassen beschult, weshalb sie häufig wenig Kontakt zu deutschen SchülerInnen haben, was sie wiederholt bedauern. Bei einem großen Teil der Jugendlichen zeigt sich eine hohe Zufriedenheit mit den LehrerInnen, da sie sich durch diese nicht nur bezogen auf den Lernstoff unterstützt, sondern auch menschlich wahrgenommen und unterstützt fühlen. Allerdings wird immer wieder auch die hohe Belastung angesprochen, mit denen sich die Jugendlichen in der Schule konfrontiert sehen: Diese reicht vom Erlernen der deutschen Sprache, einem hohem Lernpensum über ungewohnt wenig Freizeit, bis hin zu nicht ausreichenden Unterstützungs- und Nachhilfeangeboten bei der Bewältigung der Schulaufgaben.

Weitere Herausforderungen erleben die Jugendlichen auch bezogen auf ihr gesamtes Leben in Deutschland. So wird mehrfach der hohe Stellenwert der Pünktlichkeit in Deutschland benannt, was einerseits als anstrengend und herausfordernd, andererseits aber auch als positiv und strukturgebend wahrgenommen wird.
• Ebenso als ungewohnt und belastend werden von einigen Jugendlichen die hohe Arbeitsbelastung und die 40-Stunden-Arbeitswoche empfunden, wobei dies auch durch die Mehrfachbelastung (Spracherwerb, kulturelle Unterschiede, Ausbildung), der die Jugendlichen ausgesetzt sind, erklärbar wird. Einen weiteren und frappierenden Unterschied bemerken einige der Jugendlichen auch hinsichtlich des Geschlechterbildes und der Gleichstellung von Mann und Frau in Deutschland.

• Während es in den Heimatländern laut mehreren Zitaten unüblich ist, dass Frauen in der Öffentlichkeit rauchen oder junge Frauen die Schule geschminkt und mit lackierten Fingernägeln (oder manchmal sogar überhaupt) besuchen, bietet Deutschland diesbezüglich viele Freiheiten an und weist Frauen keine untergeordnete Rolle zu, was insbesondere von den weiblichen Teilnehmerinnen mehrfach positiv betont wird.

• Auch der Umgang mit Institutionen wie der Polizei scheint sich zwischen den Heimatländern und Deutschland deutlich zu unterscheiden. Für die Polizei in Deutschland wird u.a. honoriert, dass sie präsent ist oder schnell gerufen werden kann und sich relativ neutral verhält, während die Polizei in den Heimatländern mit Korruption und Gewalt assoziiert wird.

• Viele der geflüchteten Jugendlichen nehmen die Unterschiede der politischen Situationen zwischen Deutschland und ihren Heimatländern deutlich wahr und berichten etwa von fehlenden Regeln oder Korruption in ihren Heimatländern. Die Jugendlichen interessieren sich häufig für das politische System Deutschlands (und damit einhergehende Meinungsfreiheit, Demokratie, Regeln und Gesetze in Deutschland aber auch das aktuelle politische Geschehen).

• Allerdings beschränkt sich dies meist auf den Politik- oder Sozialkundeunterricht in der Schule. Ein aktives politisches Engagement ist nur vereinzelt feststellbar. Das aktuelle politische Geschehen im Heimatland spielt für viele der Jugendlichen eine zentrale Rolle in ihrem Alltag und sie versuchen sich entsprechend darüber – meist im Internet – zu informieren.

• Das Thema Flucht tauchte in den Gruppendiskussionen wiederholt auf, obwohl es nicht aktiv von den Interviewerinnen angesprochen wurde. Daran zeigt sich der Redebedarf der Jugendlichen über das (traumatische) Erlebte. Als Fluchtursache wurde einstimmig Krieg in den Heimatländern genannt, der es den Jugendlichen unmöglich machte ein sicheres und zukunftsorientiertes Leben zu führen, was sie zur Flucht bewog. Vielfach äußern die Jugendlichen sich dankbar darüber, dass sie nun in Deutschland sind, wo sie frei lernen können und keine Angst mehr haben müssen.

• Bezüglich ihrer Zukunft haben die Jugendlichen häufig konkrete Pläne und Wünsche. So ist der Wunsch einen Schulabschluss zu machen, um einen Ausbildungsberuf zu erlernen sehr ausgeprägt. Einige wenige möchten auch studieren. Mehrfach wird aber auch geäußert, dass sie das in Deutschland erworbene Knowhow nutzen wollen, um in ihrer
Heimatländer zurückzukehren und die dortigen Zustände verbessern zu können bzw. das Land wieder aufzubauen. Ein paar Mal wird der Wunsch genannt, in Deutschland zu arbeiten um „wie die anderen Leute“ Steuern zu zahlen. Privat wünschen sich die meisten der Jugendlichen vor allem ihre Familien wiederzusehen, weshalb viele auch in ihre Heimatländer zurückkehren möchten, sofern die dortige Lage dies zulässt.

**Integration und Diskriminierung**

- Viele der Jugendlichen haben positive Erfahrungen in Deutschland gemacht und erzählen von positiven Kontakterfahrungen mit Deutschen im Alltag.

- Diese erstrecken sich häufig auf den Bereich *Freizeit*, wobei vor allem dem Vereinssport (insbesondere Fußball) eine zentrale Rolle zukommt. Hier ergeben sich für die Jugendlichen jene Kontaktchancen und positiven Kontakterfahrungen mit gleichaltrigen Deutschen, die in der Schule möglicherweise fehlen.


- Insbesondere die weiblichen TeilnehmerInnen schildern derartige Situationen, die sich oft aufgrund optischer Merkmale (wie dem Tragen eines Kopftuches) ergaben. Häufig reagieren die geflüchteten Jugendlichen auf solche Erlebnisse, indem sie sie ignorieren, aus der Situation gehen oder potenziell diskriminierende Begegnungen von vorneherein meiden.

- Eine verbreitete Strategie der Jugendlichen ist die Einteilung der Menschen in ‘gute’ und ‘böse’ Menschen. Wiederholt äußern sie sogar Verständnis für das negative Verhalten der ‘bösen‘ Menschen und erklären sich das u.a. mit dem Fakt, dass 2015 sehr viele AusländerInnen auf einmal nach Deutschland kamen, was die Deutschen möglicherweise überforderte und Angst auslöste oder sie erklären es mit ihnen entgegengebrachten Vorurteilen, die sich auf die Medienberichte über Anschläge im Zusammenhang mit Menschen aus ihren Herkunftsländern gründen.

- Im Umgang mit Institutionen offenbaren sich ebenfalls diskriminierende Erlebnisse. So nennen einige der Jugendlichen Erfahrungen, bei denen sich im Arbeitskontext benachteiligt wurden, weil ihre schulischen Leistungen direkt mit denen von deutschen...
Jugendlichen verglichen wurden oder sie berichten, dass sie erschwerte Zugänge zu einem Ausbildungsplatz erleben.

- Viele Jugendliche haben Erfahrungen im Umgang mit der Polizei gesammelt. Teilweise scheinen die Jugendlichen verwundert darüber zu sein, dass die Polizeibeamten hier nicht primär mit direkter Gewalt ihre Anliegen durchsetzen, wie sie es häufig von der Polizei in ihren Heimatländern gewöhnt sind.


An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die berichteten Befunde nicht für alle geflüchteten Jugendlichen in Deutschland stehen und folglich nicht auf alle verallgemeinert angewandt werden können. Zum einen haben wir in der Regel mit Jugendlichen gesprochen, die gut deutsch verstehen und sich bereits gut ausdrücken können und die aufgrund des
Akquise-Prozesses eher nicht als ‚problematische geflüchtete Jugendliche’ einzuschätzen sind.

Zum anderen ist eine Gruppe von 86 Jugendlichen insgesamt zu klein, um als in jeder Hinsicht stellvertretend für eine gesamte Altersklasse von geflüchteten Jugendlichen zu stehen.

10. Telefoninterviews mit Lehrkräften

Während der Interviews wurde deutlich, dass es zwei determinierende Rahmenbedingungen für die Erfahrungen und Deutungen in Bezug auf die interkulturelle Erziehungsarbeit der PädagogInnen gibt:

1. Die unterschiedlichen Schulsysteme haben Einfluss auf die Bewältigung der täglichen Aufgaben der LehrerInnen bei der interkulturellen Erziehung und somit auf die Erfahrungen, Deutungen und Bewertungen dieses Prozesses.

2. Thüringen und Hamburg unterscheiden sich sowohl sozialräumlich als auch hinsichtlich des interkulturellen Niveaus voneinander. Dies hat ebenfalls starken Einfluss auf die Erfahrungen, Deutungen und Bewertungen interkultureller Erziehungsprozesse insbesondere geflüchteter Jugendlicher.

11. Ergebnisse der LehrerInneninterviews


Auch in Hamburg wird uns bestätigt, dass die Beherrschung der Umgangssprache eine wesentliche Voraussetzung für die Integration junger Geflüchteter in den Lern- und Schulalltag ist.

Je größer und ethnisch homogener die Gruppe, desto höher die Wahrscheinlichkeit der Interaktion in der Gruppe und der Abschottung gegenüber den MitschülerInnen, beobachten die LehrerInnen. Dadurch wird das Erwerben alltagssprachlicher Deutschkenntnisse ebenfalls gehemmt.

Es wird in den Gesprächen deutlich, dass in Hamburg offensichtlich exklusive und inklusive Schule miteinander verknüpft werden. Hier wird offenbar ein Ansatz verfolgt, den sich die LehrerInnen in Thüringen auch sehr gut für ihr Bundesland vorstellen könnten.

Jugendliche mit Fluchthintergrund leben in einem unterschiedlich stark ausgeprägten Spannungsfeld zwischen der Abgeschlossenheit der Familie und dem demokratisch konstituierten Schulalltag. Das Zusammenspiel zwischen Elternhaus und Schule ist, ähnlich deutscher Familien, unterschiedlich ausgeprägt.

Schwierig gestaltet sich der Integrationsprozess junger Geflüchteter dann, wenn die Elternhäuser in ihren kulturellen Traditionen verharren und sich nicht hinreichend für die Kultur der aufnehmenden Gesellschaft öffnen. Dort leben die Jugendlichen im Spannungsfeld gegenläufiger sozialer Kreise.

An dieser Stelle sei nur darauf verwiesen, dass das Verhältnis zwischen Elternhäusern und Lehrerpersonal dort belastet ist, wo sich Elternhäuser geflüchteter Jugendlicher für das Thema Gleichberechtigung der Geschlechter nicht öffnen können. Das hat nicht selten negative Auswirkungen auf den Lernalltag der Jugendlichen, wie der folgende Bericht zeigt:

Jugendliche mit Fluchthintergrund aus Familien, die in den Traditionen ihrer Herkunftsländer verharren, erleben im Lern- und Schulalltag die demokratisch verfasste aufnehmende Gesellschaft quasi als Kontrastbild. Durch das Erlernen der deutschen Sprache, die Aneignung von Wissen, das Zusammenleben im Klassenverband und das Kennenlernen demokratischer Normen und Regeln im Umgang miteinander entwickeln junge Geflüchtete Strategien, mit denen sie die Konflikte zwischen tradiertem Familienleben und der offenen Gesellschaft für sich lösen können.


Sowohl in Hamburg als auch in Thüringen plädieren viele unserer GesprächspartnerInnen dafür, mehr betreuendes Fachpersonal im Unterricht einzusetzen. Ähnlich der Betreuung der SchülerInnen mit Behinderungen sollte auch für die geflüchteten Jugendlichen Cochingpersonal im Unterricht zur Verfügung stehen, um Inklusion im Unterricht erfolgreich zu gestalten.

Im Unterschied zu Thüringer Schulen gehören in Hamburg LehrerInnen mit Migrationshintergrund bereits zum Alltag. Dadurch existieren hier etwas günstigere Gegebenheiten für die Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen – so unser Eindruck aus den Interviews.


12. Fazit der LehrerInneninterviews


- Die Gleichberechtigung der Geschlechter wird nicht nur von Jugendlichen mit Fluchthintergrund mitunter infrage gestellt, sondern auch von deutschen Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus.

- Demokratische Rechte werden häufiger höher bewertet als demokratische Pflichten. Dieses Phänomen treffen unsere befragten LehrerInnen in beiden Gruppen an.

- Interesse an Politik beziehungsweise am politischen Meinungsaustausch im und außerhalb des Unterrichts ist sowohl bei deutschen Jugendlichen als auch bei Jugendlichen mit Fluchthintergrund nur mäßig ausgeprägt.

Unterschiede im Verhalten Jugendlicher mit Fluchthintergrund im Vergleich zu deutschstämmigen Jugendlichen, die auf Defizite der Akzeptanz demokratischer Werte und Verhaltensweisen hindeuten, sehen die LehrerInnen in folgender Hinsicht:


Gemeinsam ist allen deutschen Jugendlichen und jungen Geflüchteten, dass sie sich in der für das Alter zwischen 10 und 21 Jahren komplizierten Phase der Pubertät und der Adoleszenz befinden. Was Jugendliche mit Fluchthintergrund von den deutschen Jugendlichen unterscheidet, ist, dass ihre Adoleszenz, bedingt durch ihre Fluchtgeschichte, nicht selten durch traumatische Erfahrungen konterkariert wurde und unverarbeitete Brüche aufweist. Sie unterscheiden sich von ihren deutschen AltersgenossInnen auch dahingehend, dass sie in patriarchalische und stark religiös-normativ geprägte Gesellschaftsverhältnisse hineingeboren

Dabei kommt der Schule, als einer von mehreren Sozialisationsinstanzen, eine besondere Rolle zu.

„Schule ist der Ort […] wo die ganze Gesellschaft sich trifft.“
(ID3, Abs. 17 – Thüringen 2017)

1. Einleitung und Ausgangslagen

Hannah Arendt versteht unter Demokratie „…das Recht aller, an öffentlichen Angelegenheiten teilzunehmen und im öffentlichen Raum zu erscheinen und sich zur Geltung zu bringen“ (Arendt, 1963). An der Gestaltung des demokratischen Gemeinwesens sollten demnach alle Gesellschaftsmitglieder, ob jung oder alt, ob mit oder ohne deutscher Staatsangehörigkeit, teilhaben können. Was aber, wenn die Rechte zur Teilhabe an öffentlichen Angelegenheiten sowie zu Freiheit und Gleichheit der BürgerInnen bedroht werden bzw. ein Teil der Gesellschaftsmitglieder nicht bereit oder nicht fähig sind, Allen diese Teilhabe zu gewähren?


Und in der von Zick und Preuß (2016) geleiteten und im Auftrag der Mercator-Stiftung durchgeführten Studie mit ca. 1.000 deutschen Erwachsenen stimmten 28 Prozent der Befragten der Aussage zu „Wir sollten stärker darauf achten, nicht von den Migranten überrannt zu werden“; 49,3 Prozent meinten, je mehr Flüchtlinge Deutschland aufnehme, desto größer sei die Gefahr vor Terrorismus.


der Befragten mit Migrationshintergrund die gesellschaftliche Willkommenskultur; im Jahre 2016 waren es 32,3 Prozent (Zick & Preuß, 2019). Überdies wird die soziale Abschottung von Deutschen und Migranten von mehr als 80 Prozent aller Befragten klar abgelehnt. Deutlich mehr als die Hälfte der Befragten ohne Migrationshintergrund (57,2 Prozent) sind außerdem der Meinung, dass die Vielfalt der in Deutschland gesprochenen Sprachen stärker im öffentlichen Raum berücksichtigt werden sollte; 15,1 Prozent teilen diese Meinung nicht. „Wie tickt Deutschland?“, so fragte die Friedrich-Ebert-Stiftung in einer Studie zu politischen Einstellungen und kommt unter anderem zu dem Ergebnis:

„Im Westen ist eine deutliche Mehrheit der BürgerInnen (67 %) mit dem Funktionieren der Demokratie in Deutschland zufrieden. Im Osten hingegen ist mit 54 % nur eine knappe Mehrheit der BürgerInnen zufrieden, was aus demokratietheoretischer Sicht bedenklich ist“ (Belok & Faus, 2017, S. 12).

In diesem Kontext ließe sich nun weiter fragen: Wie ticken die Jugendlichen, wenn es um die Demokratie geht und welche Einstellungen haben Jugendliche, die sich als Geflüchtete in Deutschland aufhalten?

Und wie, so ließe sich eine zweite Frage stellen, ticken die Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland, wenn es um die Demokratie geht?

Die 17. Shell Jugendstudie aus dem Jahre 2015 konstatiert zumindest:


Gilt das, so eine dritte Frage, auch für Jugendliche mit unterschiedlichen ethnischen und religiösen Hintergründen, und konkret: Was halten Jugendliche mit Migrationshintergrund, die in Deutschland leben, von der Demokratie in Deutschland?


---

ⁱ Personenbezogene Bezeichnungen werden im aktuellen Kapitel der besseren Lesbarkeit wegen, wenn nicht anders hervorgehoben, in der männlichen Form wiedergegeben.
mit allen anderen, immer noch die beste politische Ordnung, die man sich vorstellen kann. “

Die folgende Abbildung 1 illustriert die prozentualen Zustimmungen zu dieser Aussage.

Abbildung 1: Zustimmung zur Demokratie als beste politische Ordnung.

Quelle: eigene Darstellung.²

Die augenscheinlichen Unterschiede zwischen diesen drei Gruppierungen sind allerdings nicht signifikant. Sie zeigen aber, dass die Zustimmungen zur genannten Aussage bei den deutschen Muslimen und Nichtmuslimen über 50 Prozent liegen. Hochsignifikante Unterschiede zeigen sich indes bei den Zustimmungen zur Aussage „Die Befolgung der Gebote meiner Religion ist für mich wichtiger als die Gesetze des Staates in dem ich lebe“. (Abbildung 2)

Die deutschen Nichtmuslime weisen die geringste Zustimmung und die nichtdeutschen Muslimen den höchsten Zustimmungswert auf; die Werte der deutschen Muslime liegen zwischen diesen beiden Gruppierungen³. Offenbar äußern die deutschen und die nichtdeutschen jungen Muslime eine höhere Demokratiedistanz als die deutschen Nichtmuslime. Wie gesagt: es handelt sich hier um Befunde, die mehr als sieben Jahre alt sind.

² Beruhen im Folgenden Abbildungen und Tabellen auf eigenen Daten, so sind sie ebenfalls eigene Darstellungen und eine Quelle wird nicht gesondert ausgeschrieben. Andere Quellen werden entsprechend gekennzeichnet.
³ Angaben zu den prüfstatistischen Parametern: F (2, 788) = 48,11, p < .001.
Abbildung 2: Zustimmung – Religion wichtiger als die Gesetze des Staates.


Mit diesen Fragen haben wir einen Strauß von wissenschaftlichen, politischen und pädagogischen Fragen, die den Rahmen unseres Projekts markieren über dessen Inhalte und Ergebnisse im Folgenden ausführlich berichtet wird.
2. Über das Projekt

Bevor die forschungspraktischen Aspekte des vorliegenden Berichts ab Kapitel 3 ausgeführt werden, wird vorab das Verbundprojekt vorgestellt, in dem unsere Studie zu verorten ist. Weiterhin reflektieren wir knapp welche Entwicklungen sich aus dem Umstand ergeben haben, dass die in diesem Bericht vorgestellte Studie eine Folgestudie ist.

2.1 Verbundprojekt Vielfalt zusammen leben – Miteinander Demokratie lernen und die Studie Interkulturelle Erziehung


SIE2 schließt an das vom BMBF bewilligte Projekt Studie Interkulturelle Erziehung 1 (kurz: SIE1) an, welches im Dezember 2017 beendet wurde, und kann somit als Folgestudie von SIE1 verstanden werden.


2.1.1 Zusammenfassung der Ergebnisse von SIE1

Von April bis September 2017 wurden in der SIE1 zur Erreichung dieser Ziele eine standardisierte Befragung mit einheimischen und zugewanderten SchülerInnen aus
16 Schulen aus Mittel- und Ostthüringen und aus mehreren (Flüchtlingshilfe-) Vereinen durchgeführt sowie leitfadengestützte Einzelinterviews mit 4 Thüringer LehrerInnen an ausgewählten Schulen realisiert.


Positiv fallen dabei besonders SchülerInnen aus den Gymnasien und den Gesamtschulen auf. In regressionsanalytischen Auswertungen erwiesen sich zudem vor allem die Zustimmung zu verschiedenen Wertorientierungen (Streben nach sozialem und politischem Engagement, nach Unabhängigkeit, nach gutem Familienleben, nach Ordnung und Sicherheit etc.), die positive Einschätzung von gemeinsamer Lösungssuche im Unterricht, politische Offenheit im Unterricht sowie eine positiv erlebte Familiendemokratie als signifikante Prädiktoren für die positiv ausgerichteten Zielvariablen.

Die Zustimmung zu anderen Wertorientierungen (Streben nach hohem Lebensstandard, Macht etc.), ausgeprägte autoritäre Überzeugungen, die eigene Verortung im Links-Rechts-Spektrum als eher rechts zeigen sich dagegen als Vorhersager für Tendenzen zu eher rechtsextremen Einstellungen.

Anschließende Mediatoranalysen machen überdies darauf aufmerksam, dass ein positives Familienklima, demokratiereife Unterrichtsbedingungen (Politische Offenheit im Unterricht und gemeinsame Lösungssuche) wichtige Bedingungen sein können, um den negativen Einfluss autoritärer Überzeugungen auf die intrinsische Motivation, sich politisch zu engagieren, zu reduzieren. Jugendliche mit hoher intrinsischer Motivation für ein politisches Engagement und niedrig ausgeprägten autoritären Überzeugungen sind eher bereit, sich als KlassensprecherIn, in

---

4 Da über die Schulen kaum geflüchtete Jugendliche erreicht werden konnten, wurden die Befragungen zusätzlich in (Flüchtlingshilfe-) Vereinen durchgeführt.
5 Auf einen direkten Fluchthintergrund ist aus unseren Daten kein Rückschluss möglich, da die Frage nach einer entsprechenden Zuordnung als Geflüchtete/r aus datenschutzrechtlichen sowie ethischen Gründen nicht gestellt wurde (etwa um zu verhindern, dass ggf. dramatische Fluchtsituationen angetriggert werden).
Nichtregierungsorganisationen, in Jugendparlamenten oder in der Schülerverwaltung zu engagieren.

2.1.2 Methodische Neuerungen der Folgestudie SIE2
Um das Wissen und die Erwartungen von LehrerInnen gegenüber den Kompetenzen, Orientierungen und Überzeugungen von Jugendlichen aus der Mehrheitsgesellschaft und aus Flüchtlingsfamilien zu analysieren, wurden weitere Interviews mit LehrerInnen aus den drei Bundesländern der standardisierten SchülerInnenbefragung geführt.
Die Befunde dieser drei Teilstudien sowie die Erkenntnisse des Fördervereins Demokratisch Handeln e.V. im Projekt ViDem wurden schließlich in einem ExpertInnen-Workshop diskutiert und für den Abschlussbericht vorbereitet.
In den folgenden Tabellen (Tabelle 1 und Tabelle 2) werden die beschriebenen Unterschiede zwischen SIE1 und SIE2 kurz im Überblick dargestellt.


<table>
<thead>
<tr>
<th>Einheimische Jugendliche</th>
<th>Geflüchtete Jugendliche</th>
<th>LehrerInnen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Thüringen (Ost- und Mittelthüringen)</td>
<td>Standardisierte Befragung an Schulen (aproxima, FSU)</td>
<td>Standardisierte Befragung an Schulen (aproxima, FSU) und in Vereinen (FSU)</td>
</tr>
<tr>
<td>N = 1.083 (davon N = 56 mit Migrationshintergrund)</td>
<td>N = 4</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Tabelle 2: Studie interkulturelle Erziehung (SIE2, Laufzeit: 12/2017 bis 02/2019).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Einheimische Jugendliche</th>
<th>Geflüchtete Jugendliche</th>
<th>LehrerInnen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nord-, Süd- und West-Thüringen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Schulpreis-Schulen</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Standardisierte Befragung an Schulen (aproxima)</td>
<td>Leitfadengestützte Gruppendiskussionen in Vereinen (FSU, IDZ)</td>
<td>Telefonische Leitfadeninterviews (aproxima)</td>
</tr>
<tr>
<td>N = 2.119</td>
<td>N = 86</td>
<td>N = 21</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Die Realisierung der standardisierten Befragungen an Schulen und der Interviews mit LehrerInnen erfolgte in Kooperation mit aproxima Gesellschaft für Markt- und Sozialforschung (aproxima). Gemeinsam mit dem Forschungsteam der Friedrich-Schiller-Universität Jena (FSU) hatte aproxima bereits die Erhebungen zu SIE1 durchgeführt und verfügt über Daten und Expertise für den zeitlichen und bundesländerorientierten Vergleich, der durch die SIE2 ermöglicht wird.


Die Kooperationen mit aproxima und dem IDZ war eine wichtige Voraussetzung für eine effiziente Durchführung des gesamten Projekts.

2.2 Hinweise zum Datenschutz

Alle personenbezogenen Daten, die wir von SchülerInnen und LehrerInnen erhalten haben, wurden gemäß den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes behandelt. Alle gegebenenfalls an das gesamte Forschungsteam (von der FSU, aproxima und/oder dem IDZ) der Studie Interkulturelle Erziehung (SIE1 und SIE2) gegebenen personenbezogenen Daten werden nur für die wissenschaftliche Arbeit verwendet und nach Beendigung des Projekts gelöscht. Alle beteiligten Partner (Schulen und Vereine) werden darüber informiert.
3. Forschungsstand und theoretische Implikationen


Neben der Demokratiekompetenz identifizieren wir vier weitere wesentliche Aspekte, deren Kontexte diese Studie bestimmen:

- **erstens** eine Auseinandersetzung mit dem Begriff *Demokratiekompetenz* und den möglichen bzw. praktikablen (also empirisch umsetzbaren) Operationalisierungen,
- **zweitens** die Besonderheiten der Jugendlichen, deren demokratiebezogenen Einstellungen analysiert werden sollen (*eimheimische und geflüchtete Personen in der Adoleszenz*),
- **drittens** die Betrachtung von *Schule* als Raum, in dem sich die Jugendlichen einen großen Teil ihres alltäglichen Lebens bewegen,
- **viertens** die besonderen interkulturellen Beziehungen, in denen sich die einheimischen und geflüchteten Jugendlichen befinden, den Erwartungen, die von Seiten der Mehrheitsgesellschaft an die geflüchteten Jugendlichen herangetragen werden sowie den Vorstellungen, die die geflüchteten Jugendlichen von ihrem Leben in Deutschland haben (*Stichwort Akkulturation*) und
- **fünftens** die besonderen (nicht selten *traumatischen Erfahrungen*) der geflüchteten Jugendlichen, die sich nun in Deutschland aufhalten.

Auf diese fünf Aspekte wird im Folgenden genauer eingegangen.

3.1 Die Zielgröße: *Demokratiekompetenz* – Einstellungen zur Demokratie und zur politischen Partizipation

Damit eine demokratische Gesellschaft bestehen kann, ist es nötig, dass ihre BürgerInnen die Fähigkeit und Bereitschaft haben, das zivilgesellschaftliche Zusammenleben gemeinsam zu gestalten und auf Probleme und Konflikte abwägend und unter Berücksichtigung von Gleichheitsansprüchen, Menschenrechten und allgemeingültigen Prinzipien zu reagieren um diese Probleme zu lösen (Beutel, Buhl, Fauser & Veith, 2009). Ebenfalls werden die Fähigkeit und Bereitschaft vorausgesetzt, somit zu verbindlichen und tragfähigen Entscheidungen zu gelangen und die daraus folgenden Konsequenzen in der Gemeinschaft zu tragen (Beutel et
Das Magdeburger Manifest stützt sich in seiner Definition der Bestandsfähigkeit einer Demokratie auf die folgenden sechs Elemente:

- **Inklusion**: Einbezug aller TeilnehmerInnen in die politische Gemeinschaft,
- **Partizipation**: Chancengleichheit aller Mitglieder bei der Mitgestaltung des Zusammenlebens,
- **Transparenz**: offene, transparente und nachvollziehbare Darstellung öffentlicher Angelegenheiten,
- **Deliberation**: Sicherung von abwägenden Entscheidungsprozeduren und Verständigungsdiskursen,
- **Legitimität**: Geltungsberechtigung von Normen und Entscheidungen zur Prüfung bereitstellen,
- **Effizienz**: kritische Qualitätskontrolle der Wirksamkeit politischer Maßnahmen.


3.1.1 Projekte und Initiativen


Der 2001 formulierte und bereits erwähnte Ansatz des Demokratie-Lernens definiert Demokratie nicht nur als Herrschaftsform, sondern darüber hinaus auch als Lebens- sowie als Gesellschaftsform. Er stellt Demokratie demnach als Konzept heraus, dass auch

⁶ Die Abkürzung BLK steht für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK 2013).
entwicklungs- und lernpsychologisch sowie alters- und stufenspezifisch zu betrachten ist und somit pädagogischer Bemühungen bedarf (Himmelmann, 2010).


### 3.1.2 Begrifflichkeiten

Wir gehen davon aus, dass sich Demokratiekompetenz im Wissen, den Einstellungen, den Fähigkeiten sowie der Bereitschaft ausdrückt, a) politische Sachlagen kritisch, offen und gemeinsam zu analysieren, b) politische Entscheidungen auf der Grundlage legitim erachteter Rechtsprinzipien zu beurteilen, c) für alle Beteiligten tragfähige Entscheidungen zu fällen, d) die Effizienz gemeinsamer Entscheidungen beurteilen und unter Umständen revidieren zu können, e) aktiv in zivilgesellschaftlichen Gruppen mitzuwirken und sich an politischen Prozessen auf unterschiedlichen Ebenen zu beteiligen (vgl. auch Beutel et al., 2016; Himmelmann & Lange, 2005; Veith, 2010).


Allein die Forschungen zur Demokratiekompetenz sind im deutschsprachigen Raum kaum zu überschauen; zwischen 2010 und 2018 finden sich in einschlägigen wissenschaftlichen Datenbanken (z.B. Google Scholar) mehr als 400 relevante Publikationen (z.B. Beutel, Edler, Förster & Veith, 2016; Friedrichs & Lange, 2016; Grammes & Busch, 2010; Himmelmann & Lange, 2005; Lange & Himmelmann, 2010; u.v.a.). Zu den frühen Studien zum


Eines der bekanntesten und empirisch gut fundierten Modelle zur *citizen competence* stammt von Bryony Hoskins und KollegInnen (Hoskins et al., 2011; Hoskins, Saisana & Villalba, 2015). Das Modell enthält vier Komponenten, die als grundlegend für *citizen competence* betrachtet werden:

- Wissen über Demokratie und Fähigkeiten zum demokratischen Handeln (*knowledge & skills for democracy*),
- staatsbürgerliche Werte und Überzeugungen (*citizenship values*),
- Auffassungen zur Wichtigkeit von sozialer Gerechtigkeit und universellen Menschenrechten (*social justice*) und
- Einstellungen sowie die Bereitschaft zum politischen Engagement (*participatory attitudes*).
Die AutorInnen haben dieses Modell in einer großen Befragung mit 140.000 SchülerInnen und 62.000 LehrerInnen in 38 Ländern erfolgreich getestet. Sowohl in nationalen als auch in internationalen Jugendstudien wurden zahlreiche sozial und psychologisch relevante Variablen geprüft, um das Ausmaß und die Qualität – der durchaus divers definierten – verschiedenen Facetten von *Demokratiekompetenz* bzw. *citizen competence* zu bestimmen und erklären zu können:

- Sozioökonomische Faktoren, wie Alter, Geschlecht, Bildung, sozialer Status, Schulqualität, urbane oder städtische Wohnregion (z.B. Hart & Atkins, 2002; Schwester, 2010),
- demokratische und interkulturelle Erfahrungen sowie der Umgang mit interkulturellen Konflikten im schulischen Raum (z.B. Eigenmann, Geisen & Studer, 2016; Müller & Zifonun, 2016),
- schulische, familiäre, peer-gruppenbezogene und religiöse Bedingungen (z.B. Lee, Shah & McLeod, 2013; Kupchik & Catlaw, 2015; Lenz et al., 2014; Miller, 2013),
- individuelle Ressourcen, Wertorientierungen, Überzeugungen, wie z.B. autoritäre oder sozial dominante Einstellungen (z.B. Colombo, 2016; Einarsdottir et al., 2015; Moore et al., 2016).


### 3.2 Entwicklungspsychologische Aspekte

Die Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, die im Zentrum unserer Studie stehen, sind zwischen 14 und 18 Jahren (hin und wieder auch etwas älter). Das heißt, sie befinden sich, ob Geflüchtete oder Nicht-Geflüchtete in der Adoleszenz, die häufig in drei Phasen unterteilt wird (Lohaus, 2018):

• Die **zweite Phase** (vom 13. bis 18 Lebensjahr) ist geprägt durch die Suche nach der eigenen personalen und sozialen Identität (*Wer bin ich, wer möchte ich sein? Welche Rolle spielen meine FreundInnen in meinem Leben?*).

• Die **dritte Phase** (vom 18. Lebensjahr bis Mitte 20) lässt sich als eigentlicher Übergang zum Erwachsenenleben charakterisieren.


Hurrelmann und Quenzel (2013) haben in Anlehnung an Havighurst (1976) vier zentrale Entwicklungsaufgaben formuliert, die Jugendliche in der Adoleszenz zu bewältigen haben:

• Entwicklung einer *intellektuellen und sozialen Kompetenz*,

• Entwicklung des inneren Bildes von der *Geschlechterzugehörigkeit*,

• Entwicklung selbstständiger *Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes* und

• Entwicklung eines *Werte- und Normsystems* und eines *ethischen und politischen Bewusstseins*.

demografischen Wandels und den daraus resultierenden Auswirkungen auf die Gesamtgesellschaft“ (Harring & Schenk, 2018, S. 123) im Blick haben.


3.3 Schule als Sozialisationsinstanz

Jugendliche verbringen einen großen Teil ihrer alltäglichen Zeit in der Schule\(^7\), weshalb Schule einen wichtigen Aspekt im ihrem Leben darstellt. Schulen können dabei als ein gesellschaftlicher Mikrokosmos verstanden werden, da sie wesentliche Elemente der äußeren gesellschaftlichen Realität repräsentieren. Sie wirken nicht nur als gesellschaftlich organisierte Bildungsinanstanz, sondern erziehen und bilden die SchülerInnen auch indem sie einen sozialen Arbeits- und Erfahrungsraum bieten (Hurrelmann, 2006; Hurrelmann & Bauer, 2018).

Der Organisationszweck der Schule als Bildungseinrichtung wird darin gesehen, dass Kindern und Jugendlichen Orientierung und Verarbeitungsvorschläge mitgegeben werden, wie sie sich mit der inneren und äußeren Realität auseinandersetzen können. Schule soll dabei Wissen und Informationen vermitteln, welche für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, wie sie bereits in Kapitel 3.2 aufgezeigt wurden und ergänzt werden können, wie etwa mit der Erlangung eines Weltverständnisses oder dem Aneignen von Fähigkeiten für die Bewältigung der äußeren Lebensbedingungen, hilfreich sind (Hurrelmann, 2006; Hurrelmann & Bauer, 2018).


\(^7\) Kinder und Jugendliche in Deutschland sind generell schulpflichtig bis sie 18 Jahre alt werden bzw. bis zur Beendigung des Ausbildungsverhältnisses (Massumi et al., 2015). Weitere Ausführungen dazu folgen in Kapitel 5.4.1.
und ein anerkanntes und wertgeschätztes Mitglied sozialer Gruppen zu sein (Hurrelmann, 2006).

Hurrelmann und Bauer (2018) heben in Anlehnung an Fend (2008) folgende Sozialisationsfunktionen von Schule hervor:

1. in der Einführung in die vorherrschenden gesellschaftlichen Werte der Leistungsorientierung,
2. in der Vorbereitung und Vorsortierung (Selektion) der SchülerInnen für spätere gesellschaftliche Positionen,
3. in der Vermittlung der in der Gesellschaft vorherrschenden sozialen Umgangsformen und schließlich
4. in der Aneignung von Kompetenzen der Wissenserschließung und Wissensverwendung.

Dabei werden die Sozialisationsfunktionen auf vier Ebenen vermittelt:

- **Direkte Person-zu-Person-Beziehung zwischen Lehrkräften und SchülerInnen:** Die Lehrkraft interagiert mit den SchülerInnen um deren Wissen, Einstellungen und Verhaltensdispositionen zu beeinflussen. Durch diese Auseinandersetzung mit der Persönlichkeit der SchülerInnen sollen fachliche und soziale Kompetenzen gefördert werden.

- **Beziehung zwischen der Lehrkraft und dem gesamten Kollektiv der SchülerInnen:** Der individuellen Förderung der Leistungen der SchülerInnen sind jedoch Grenzen gesetzt, da die Lehrkraft immer auch die Bedürfnisse und Interessen der gesamten Gruppe berücksichtigen muss.

- **Schülerschaft untereinander:** Neben der Lehrkraft übt jedoch auch das Kollektiv der SchülerInnen und deren Miteinander nicht zu unterschätzende Sozialisationsfunktionen aus, die in manchen Phasen des Schullebens sogar mehr Einfluss haben können, als die Impulse der PädagogInnen.

- **Organisationsstruktur:** Darüber hinaus wirkt sich die Bildungseinrichtung Schule und deren Organisationsstruktur auf alle daran teilhabenden Personen aus und ist somit als Institution eine Sozialisierungsinstanz.

(Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 173)

Schule ist demnach mehr als nur ein Ort an dem Wissen und Bildung vermittelt werden, sondern wirkt als Ganzes. In einer Gesellschaft, in der die Subkulturen und Lebensformen der Menschen zunehmend vielfältiger werden, ist es zentral, dass Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Milieus und mit unterschiedlicher Herkunft lernen miteinander umzugehen,
sodass eine gemeinsame Basis von Erfahrungen und Werten geschaffen werden kann, die ein gesellschaftliches Auseinanderbrechen verhindert (Brügelmann, 2009, S. 99).
Angesprochen werden hier die Partizipationsmöglichkeiten der SchülerInnen. Denn SchülerInnen sind in der heutigen Zeit mit zahlreichen Herausforderungen bezüglich ihrer Zukunftsplanung konfrontiert (Unsicherheiten und Risiken wie Arbeitslosigkeit, Gesundheitsschädigung, Kriegsgefahr, Umweltbelastung), die sie nur bewältigen können, wenn sie sich ihrer Selbstwirksamkeit sicher sind und sich zutrauen auch entgegen wideriger Umstände ihr Leben meistern zu können (Hurrelmann & Bauer, 2018).
In einer demokratischen Gesellschaft haben Jugendliche die Möglichkeit sich politisch zu beteiligen und ihre Interessen durchzusetzen. Allerdings müssen sie auch entscheiden, ob sich dieser Aufwand lohnt. Denn politische Partizipation konkurriert mit anderen Lebensbereichen und Präferenzen (z.B. berufliche Orientierung, Konsum), was sich auch an

3.4 Kontakthypothese
Eine der bewährtesten Methoden zur Verringerung negativer Einstellungen gegenüber bestimmten sozialen Gruppen ist intergruppaler Kontakt. Diese Beobachtung geht auf Allport (1959) zurück und hat unter dem Namen „Kontakthypothese“ Eingang in die wissenschaftliche Literatur gefunden. Zudem hat Allport bereits damals vier optimale Bedingungen genannt, unter denen Kontakterfahrungen Vorurteile reduzieren können:

1. Die Gruppen sollten in der Kontaktsituation den gleichen Status haben.
2. Die Gruppen sollten aktiv am Erreichen eines gemeinsamen Zieles arbeiten.
3. Das gemeinsame Ziel soll durch Intergruppen-Kooperation (und nicht durch Wettbewerb) erreicht werden.

Inwieweit auch die von uns interviewten Jugendlichen von positiven Effekten durch den Kontakt mit Anderen berichten können, zeigen wir im Folgenden:

3.5 Akkulturation


Nicht selten wird in den Diskussionen und öffentlichen Debatten von Integration gesprochen, aber Assimilation gemeint. Doch worin liegen die Unterschiede zwischen diesen Begriffen und warum sollten sie folglich nicht synonym verwendet werden?
Zunächst muss man festhalten, dass es bisher keine einheitliche Definition von Integration gibt, sondern wir es hier mit einer Vielfalt an Begriffen (z. B. Integration, Inklusion, Assimilation, Akkulturation) und Konzepten zu tun haben, die sich je nach wissenschaftlichem Hintergrund bzw. theoretischer Ausrichtung (z. B. Soziologie vs. Politikwissenschaft vs. Sozialpsychologie/Akkulturationsforschung vs. Pädagogik) unterscheiden. Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn auch die Auffassungen in der Alltagsöffentlichkeit und in den Diskursen keinesfalls konsensuell sind.

Das Erlernen der deutschen Sprache wird davon unabhängig sowohl von den meisten PolitikerInnen als auch von WissenschaftlerInnen als wichtige Voraussetzung zur Integration betont. Auch für Hartmut Esser (2001, S. 74) ist die Sprache „der Schlüssel zur
Sozialintegration in das Aufnahmeland\textsuperscript{8} und für die anschließende Integration in das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt.\textsuperscript{8} Unter \textit{Sozialintegration} versteht Esser allgemein den Einbezug einzelner Personen in ein bestehendes soziales System. Dabei lassen sich vier Dimensionen der Sozialintegration unterscheiden:

„Die \textit{Kulturation} als der Erwerb von Wissen und Fertigkeiten, einschließlich der Sprache; die \textit{Platzierung} als die Übernahme von Positionen und die Verleihung von Rechten; die \textit{Interaktion} als Aufnahme sozialer Beziehungen im alltäglichen Bereich (wie Freundschaften oder Heirat); und die \textit{Identifikation} als die emotionale Zuwendung zu dem betreffenden sozialen System. Alle vier Dimensionen hängen voneinander ab“ (Esser, 2001, S. 73).


Einer der einflussreichsten Ansätze, der sich in diesem Sinne der Erklärung und Operationalisierung von \textit{Akkulturation} widmet und von dem auch wir uns leiten lassen, stammt von John Berry (z. B. 1997; vgl. auch Zick, 2010).


Zunächst auf MigrantInnen fokussiert, stellen sich diesen nach Berry (1997) im Aufnahmeland vor allem zwei Fragen in Bezug auf den Umgang mit ihrer Herkunftskultur und der Kultur des Aufnahmelandes:

1. \textit{Wie wichtig ist es mir, meine kulturelle Identität und Eigenheiten zu bewahren?} und
2. \textit{Wie wichtig ist es mir, Kontakt mit Mitgliedern der Mehrheitskultur zu haben?}


\textsuperscript{8} In ähnlicher Weise definiert auch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge \textit{Integration}: „Integration ist ein langfristiger Prozess. Sein Ziel ist es, alle Menschen, die dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland leben in die Gesellschaft einzubeziehen. Zuwanderern soll eine umfassende und gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen ermöglicht werden. Sie stehen dafür in der Pflicht, Deutsch zu lernen sowie die Verfassung und die Gesetze zu kennen, zu respektieren und zu befolgen.“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010)
diese beiden Fragen ergeben sich vier mögliche Akkulturationsstrategien von MigrantInnen (siehe Abbildung 3):

1. **Integration** umfasst das Bewahren der traditionellen Identität und Kultur bei gleichzeitigem Kontakt zu Vertreter/innen der Mehrheitskultur,

2. **Assimilation** beschreibt die vollständige Übernahme der Kultur des Aufnahmelandes und das Aufgeben der Herkunftskultur und -identität,

3. **Separation** umfasst das Bewahren der traditionellen Identität und Kultur ohne Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft (Ghettoisierung oder Parallelgesellschaft),

4. **Marginalisierung** bezieht sich auf den seltenen Zustand, in dem jemand weder Bezug zur traditionellen Kultur und Identität noch Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft besitzt.

Das Alltagsverständnis der ersten beiden Strategien unterscheidet sich übrigens deutlich vom wissenschaftlichen: So wird von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft oft gefordert *Die (kulturell anderen Neuankömmlinge) sollen sich gefälligst hier integrieren!*. Oft wird dabei aber nur die Anpassung (also Assimilation) seitens der MigrantInnen gefordert; das Bewahren ihrer traditionellen Identität und Kultur und der Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft ist bei solchen Parolen in der Regel nicht inbegriffen.

<table>
<thead>
<tr>
<th>„Es ist mir wichtig, meine kulturelle Identität und Eigenheiten zu bewahren.“</th>
<th>„Es ist mir wichtig, Kontakt mit Mitgliedern der Mehrheitskultur zu haben.“</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ja</td>
<td>Integration</td>
</tr>
<tr>
<td>Nein</td>
<td>Segregation</td>
</tr>
<tr>
<td><em>Ja</em></td>
<td>Assimilation</td>
</tr>
<tr>
<td><em>Nein</em></td>
<td>Marginalisierung</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Abbildung 3: Vier-Felder-Schema der Akkulturationsstrategien für MigrantInnen.**

*Quelle: eigene Abbildung, nach Berry, 1997, S. 10.*

Dass der Prozess der Integration ein wechselseitiger Prozess ist, in dem die Einwandernden, als Mitglieder der ImmigrantInnengruppen, und die Einheimischen als Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft gleichermaßen eingebunden und gefordert sind, liegt auf der Hand. Ursprünglich hat Berry sein Modell für die Situation von MigrantInnen konzipiert, um es anschließend auch für die Sichtweisen der Mitglieder einer aufnehmenden Gesellschaft nutzbar zu machen (Berry, 2006). Denn auch die Mitglieder der aufnehmenden Gesellschaft haben in der Regel bestimmte Vorstellungen, ob die Zugewanderten ihre traditionelle(n) Kultur(en) beibehalten sollen und inwiefern Kontakt mit diesen Gruppen erwünscht ist. Geschke und KollegInnen (Geschke et al., 2010) haben empirisch zeigen können, dass Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft relativ klare Vorstellungen bzw. Strategien darüber besitzen, inwiefern sie sich Änderungen ihrer dominanten *Mehrheitskultur* durch fremde kulturelle Einflüsse und durch den Kontakt mit Zugewanderten wünschen oder nicht; d.h. auch
die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft entwickeln und besitzen dominante Akkulturationsstrategien in Bezug auf ihre Kultur. Dadurch ändert sich im Vier-Felder-Schema die vorher (vermeintlich selbstgewählte) Segregation der MigrantInnen hin zur – durch Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft für MigrantInnen geforderten – Separation.


In einer u. a. von der Robert-Bosch-Stiftung (Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2017) geförderten qualitativen Studie mit 62 Asylsuchenden aus Syrien, Afghanistan, Somalia, Pakistan, Albanien, dem Kosovo und Mazedonien zeigte sich u. a.:

- Den Flüchtling gibt es nicht, dafür sind die (früheren und aktuellen) Lebenslagen der Menschen zu verschieden. Entsprechend kommt es bei der Aufnahme und Versorgung sowie bei Maßnahmen zur Förderung gesellschaftlicher Teilhabe darauf an, wie gut sie zu den individuellen Lebenslagen passen.
- Flüchtlinge können auch jenseits großer Metropolen heimisch werden. Wenn die Bedingungen vor Ort stimmen, würden viele auch gern in kleineren Kommunen bleiben, auch in ländlichen Räumen.
- Fast alle wollen möglichst schnell in Arbeit kommen. Gleichzeitig wollen sie sich aber auch qualifizieren. Um dieses Spannungsfeld aufzulösen, braucht es flexible Strukturen.
- Flüchtlinge sind dankbar für die praktische Hilfe von Ehrenamtlichen. Vor allem brauchen sie aber persönliche Begegnung und zwischenmenschliche Kontakte an sich. Diese Dimension sozialer Teilhabe wird bislang unterschätzt.

Asylsuchende werden derzeit nach ihrer Bleibeperspektive eingeteilt und unterschiedlich behandelt. Außerdem wurde der Familiennachzug teilweise ausgesetzt. Die Studie des Forschungsbereichs beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und
Migration zeigt folglich, dass beides – zumindest aus integrationspolitischer Sicht – nicht sinnvoll ist.

3.6 Flucht und Vertreibung


Im Jahre 2016 wurden in Deutschland 84.230 dieser Kinder und Jugendlichen durch die Jugendämter in Obhut genommen. Die Mehrheit dieser UMG war männlich (91,7 Prozent) und kam vorwiegend aus Afghanistan, Syrien, dem Irak, Somalia, Guinea und Eritrea (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2019).


Unbegleitete jugendliche Geflüchtete (UMG) – Jugendliche also in der Adoleszenz – haben – anders als die gleichaltrigen einheimischen Jugendlichen – kaum angemessene Möglichkeiten, sich direkt mit ihren familiären Sozialisationsinstanzen auseinanderzusetzen, um auf diese Weise altersspezifische Konflikte meisten zu können; auch die Peers sind meist jene, zu denen sie in Deutschland erst einmal Kontakt aufnehmen müssen. Überdies haben UMG meist ganz andere kultur-, religions- oder landespezifische Erfahrungen mit den traditionellen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, Schule und SchülerInnen sowie mit den jeweiligen politischen Strukturen (Staatsmacht, Polizei, Militär) in ihren Heimatländern gemacht. Das heißt, sie greifen oft auf ganz andere soziale Konstruktionen von Kindheit, Jugend, Eltern-Kind-Beziehungen, Erwachsenwerden, Lehrer/innen-SchülerInnen-Beziehungen und den Umgang mit politischen Strukturen etc. zurück.

„UMG stellen aufgrund sequenzieller Belastungsfaktoren vor, während und nach der Flucht bei gleichzeitig fehlender sozialer Unterstützung durch ihre Familienangehörigen eine psychisch hoch vulnerable, durch mehr traumatische Lebensereignisse betroffene Gruppe dar […] Neben den für die Adoleszenz typischen Entwicklungsaufgaben müssen sich UMG mit typischen migrationsspezifischen Herausforderungen auseinandersetzen und folglich den Prozess der
Akkulturation bzw. Eingliederung im Aufnahmeland weitestgehend selbstständig bewältigen” (Sierau et al., 2018).

Obwohl häufig beklagt wird, dass es in Deutschland eine theoretisch und empirisch kaum elaborierte bzw. eine sehr heterogene Flüchtlingsforschung gebe (z.B. Kleist, 2016), muss allerdings auch konstatiert werden, dass sich die psychologische und sozialwissenschaftliche (Anwendungs-)Forschung zumindest seit 2015 auch zunehmend den Flucht-, Vertreibungs- und Lebensumständen von Geflüchteten in Deutschland widmet (z.B. Brakemeier et al., 2017; Grothe, 2018; Kleefeldt & Meyeringh, 2017).


Hinzu kommen dann zum Teil noch negativ erlebte Situationen im Aufnahmeland Deutschland (z.B. Diskriminierungserfahrungen), die nicht einfach nur zusätzliche Entwicklungsaufgaben, sondern belastende Ereignisse sein können (vgl. Haase, Rohmann & Hallmann, 2019).

Annika Jungmann stellt in diesem Zusammenhang u.a. fest:


Wie bereits vorgestellt, haben wir in einem Teil unserer Studie Gruppendiskussionen mit geflüchteten Jugendlichen geführt. Das Wissen um die psychologische Problematik von Flucht und Vertreibung gehörte dabei zum relevanten Hintergrund (Common Ground) auf der Seite der ForscherInnen und InterviewerInnen. Um die interviewten Jugendlichen nicht direkt mit ihren Fluchterfahrungen zu konfrontieren und dadurch im Rahmen einer Gruppendiskussion kaum beherrschbare Reaktionen auszulösen, haben wir in den Gruppendiskussionen aber darauf verzichtet, Themen von Flucht und Vertreibung explizit anzusprechen. Diskutiert wurden diese Themen durch die Jugendlichen aber dennoch.\(^9\)

\(^9\) Weitere Ausführungen dazu im Kapitel 5.
### 3.7 Schlussfolgerungen

Die Analyse des nationalen und internationalen Forschungsstandes, der an dieser Stelle aus Platzgründen nur auszugsweise wiedergegeben wurde, führte im vorliegenden Projekt dazu

a) relevante Variablen ausfindig zu machen, mit denen Demokratiekompetenz theoretisch konzeptualisiert und empirisch erfasst werden kann (Zielvariablen), b) mögliche Einflussfaktoren zu bestimmen und zu operationalisieren (Prädiktoren) und c) methodische Instrumente zu entwickeln bzw. auszuwählen (Items und Skalen), um die Zielvariablen und Prädiktoren erheben zu können.

Nach Vollzug der Schritte a) bis c) lässt sich eine mögliche Synopse der Ziel-, Prädiktoren- und Mediatorvariablen mit Abbildung 4 illustrieren.

---

**Abbildung 4: Synoptisches Modell.**

Demnach hängt unsere Zielgröße *Demokratiekompetenz* mit Einstellungen, Motiven und der Bereitschaft zum politischen Engagement sowie mit weiteren politischen und gruppenbezogenen Einstellungen zusammen. Aus der in der Literatur dazu auffindbaren und empirisch geprüften Variablen wurden pars pro toto folgende ausgewählt:

#### Zielvariablen

- **Allgemeine Einstellungen (Bereitschaft) zum politischen Engagement** (z.B. Abs et al., 2007; Morgenstern et al., 2017). Hier handelt es sich um eine Variable, die sich auf die allgemeine
Bereitschaft bezieht, sich in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten (Gesellschaft, Stadt, Gemeinde, Parteien, Verbände und Vereine) zu engagieren (z.B. „Jeder Mensch sollte sich in seiner Stadt oder Gemeinde sozial engagieren.“ „Die Menschen müssen sich politisch stärker betätigen, damit sie politische Entscheidungen mit beeinflussen können.“).


- **Wertschätzung anderer SchülerInnen** (z.B. Abs et al., 2007). Mit dieser Variable ist die relativ vorurteilsfreie Einstellung gegenüber anderen SchülerInnen, unabhängig von deren Geschlecht, den Schulleistungen, der Muttersprache, der kulturellen, nationalen oder religiösen Herkunft gemeint (z.B. „Alle Schülerinnen und Schüler sind gleich viel wert, egal aus welchem Land jemand kommt.“).

- **Positive Einstellungen zu AusländerInnen** (z.B. Best et al., 2015). Positive Einstellungen gegenüber AusländerInnen, MigrantInnen und Geflüchteten sind aus unserer Sicht zentrale Komponenten einer entwickelten Demokratiekompetenz (vgl. auch Gray, Scott & Mehisto, 2018; z.B. „Ausländer sollten genau die gleichen Rechte haben wie alle anderen in Deutschland“).

- **Rechtsextreme Tendenzen** (z.B. Decker et al., 2016). Rechtsextreme und rechtspopulistische Tendenzen richten sich in der Regel und per definitionem gegen demokratische Grundordnungen und stellen insoweit ein Gegenkonzept zur Demokratiekompetenz dar (Beutel et al., 2016; Schmidtke, 2015). (z.B. „Der Nationalsozialismus war im Grunde eine gute Idee, die nur schlecht ausgeführt wurde.“)
Die Faktoren, die diese Zielvariablen beeinflussen können, lassen sich auf makro-, meso-, mikro- und Individualebene verorten. Als Prädiktoren, also beeinflussende Variablen, wählten wir:

### Prädiktoren

- **Soziodemografische Merkmale**: Alter, Geschlecht, Schulart, Schultyp, Arbeitssituation von Vater und/oder Mutter, angestrebter Schulabschluss
- **Zufriedenheit in der Schule, persönliche Diskriminierungserfahrungen, eigene Religiosität, Religiosität des direkten sozialen Umfelds** (z.B. Abs et al., 2007)
- **Autoritäre Überzeugungen** (z.B. „Gehorsam und Achtung vor der Autorität sind die wichtigsten Tugenden, die Kinder lernen sollten").), wie sie vor allem nach der Neukonzeptualisierung durch Altemeyer (1981, 1996) erfasst werden (autoritäre Aggression, autoritäre Submission und Konventionalismus), haben sich als starke negative Prädiktoren für demokratiebezogene Einstellungen im weitesten Sinne erwiesen (Sibley & Duckitt, 2008).
- **Links-Rechts-Orientierung** („Wie schätzt du dich politisch ein?“ – links versus rechts)
- **Familiendemokratie** (gleichberechtigte Mitbestimmung aller Familienmitglieder bei wichtigen Familienangelegenheiten, z.B. „Alles in allem, kann ich in meiner Freizeit sehr viel mitbestimmen."); z.B. Albert et al., 2015)
- **Gemeinsame Lösungssuche im Unterricht** (z.B. „Wir versuchen, Spannungen gemeinsam zu lösen."); z.B. Abs et al., 2007)
- **Politische Offenheit im Unterricht** (z.B. „Schülerinnen und Schüler können den Lehrerinnen und Lehrern in politischen Fragen offen widersprechen."); z.B. Abs et al., 2007).

Die letzten drei Variablen beziehen sich auf wichtige familiäre und schulische Bedingungen (Familiendemokratie, gemeinsame Lösungssuche und politische Offenheit) und – so unsere Annahme – dürften wichtige vermittelnde Faktoren (Mediatoren) zwischen den übrigen Prädiktoren und den Zielvariablen darstellen (De Rijke et al., 2006; Gille, 2016; Hahn-Laudenberg, 2017; Lenzi, 2014; Reinders, 2016).

Orientiert an diesem synoptischen Modell führte das ForscherInnen-Team der FSU in Zuarbeiten mit aproxima und dem IDZ die bereits in Kapitel 2.1 kurz beschriebenen drei Teilstudien des vorliegenden Projektes durch. Im Folgenden werden diese drei Teilstudien und ihre Ergebnisse jeweils ausführlich vorgestellt.
4. Auswertung der standardisierten SchülerInnenbefragung


Dabei interessieren besonders Aspekte zu den Fragestellungen „Wie stehen Jugendliche zur Demokratie?“, „Welche (Alltags-)Erfahrungen besitzen die Jugendlichen mit Demokratie?“, „Wie sind die Kompetenzen der Jugendlichen ausgeprägt, sich aktiv und engagiert für ein demokratisches Zusammenleben einzusetzen?“ oder auch „Welche Rolle spielen Schule und Familie in der demokratischen Sozialisation?“.

Entsprechend der bereits im Kapitel 2.1 vorgestellten Dreiteilung der vorliegenden Studie, wird in diesem Kapitel die Auswertung der standardisierten Befragung von SchülerInnen zur Erfassung der Kompetenzen und Orientierungen der Jugendlichen berichtet. Für ein besseres Verständnis der folgenden Auswertungen werden im Vorfeld wichtige Begrifflichkeiten erläutert und ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung für das Themenfeld, in dem sich die Teil-Studie bewegt, geliefert.

4.1 Begrifflichkeiten

Nach dem Grundgesetz liegt die Kulturhoheit und damit auch die Bildungspolitik bei den einzelnen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In Folge dessen sind die Bildungssysteme der verschiedenen Bundesländer zum Teil sehr unterschiedlich aufgebaut. Da die in diesem Kapitel behandelte Teil-Studie in verschiedenen Bundesländern durchgeführt wird, ist es für das spätere Verständnis einzelner Auswertungen und der darauf aufbauenden Ableitungen nötig, einen kurzen Überblick über die entsprechenden Schulsysteme zu liefern. Zusätzlich wird das Konzept des Wettbewerbes *Deutscher Schulpreis* vorgestellt, da unter anderem auch Schulen aus der Liste der Bewerber und Gewinner für diesen an der Befragung teilnehmen.

4.1.1 Schulsysteme einzelner Bundesländer

Zusätzlich wird ein Überblick darüber gegeben, aus welchen jeweiligen Grundgesamtheiten der Bundesländer unsere spätere Stichprobe/unsere späteren TeilnehmerInnen gewonnen werden.

a) Schulsystem Hamburg\textsuperscript{10}

Die erste, verpflichtende Station in der Schullaufbahn eines Kindes ist in Hamburg der vierjährige Besuch der Grundschule. Anschließend gibt es die Möglichkeit entweder ein Gymnasium oder eine Stadtteilschule zu besuchen.

Im Gymnasium werden die Klassen 5 und 6 als Beobachtungsstufe zusammengefasst, während die Klassen 7 bis 10 als Mittelstufe (Sekundarstufe 1) bezeichnet werden.

Klassenstufe 11 und 12 bilden die Studienstufe, welche auch als Profiloberstufe organisiert ist.

Durch einen erfolgreichen Abschluss der 12. Klasse ist es möglich, die allgemeine Hochschulreife zu erwerben (Das Schulsystem in Hamburg. (o.D.)).


Nach der 7. Klasse ist es außerdem möglich, direkt auf ein Gymnasium zu wechseln (Das Schulsystem in Hamburg. (o.D.)).


\textsuperscript{10} Eine gute grafische Darstellung der Schulstruktur Hamburgs findet sich auf Seite 7 der PDF-Datei unter folgendem Link: https://www.hamburg.de/contentblob/2036990/d1f6b215da95f3b1679940c1731f0eac/data/broschuere-weiterfuehrende-schulen.pdf

**Tabelle 3: Verteilung der Hamburger SchülerInnen, differenziert nach Schultyp und Schulart in der Grundgesamtheit.**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Schultyp</th>
<th>Staatlich</th>
<th>Freier Träger</th>
<th>Gesamt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>%</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>Stadtteilschule</td>
<td>26.090</td>
<td>52,1</td>
<td>3.229</td>
</tr>
<tr>
<td>Gymnasium</td>
<td>23.955</td>
<td>47,9</td>
<td>2.161</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>50.045</td>
<td>100,0</td>
<td>5.390</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Verteilung staatl. / frei

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>N</th>
<th>%</th>
<th>N</th>
<th>%</th>
<th>N</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Verteilung</td>
<td>50.045</td>
<td>90,3</td>
<td>5.390</td>
<td>9,7</td>
<td>55.435</td>
<td>100,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Anmerkung.** Stadtteilschulen inkl. Rudolf-Steiner-Schulen

**Quelle:** Methodenbericht von aproxima zur vorliegenden SchülerInnenbefragung, Berechnungen auf der Basis des von der Behörde für Schule und Berufsbildung, Referat Datenmanagement, Sachgebiet Datenerhebung und -bereitstellung, V 122 bereitgestellten Zahlenmaterials.


---

b) Schulsystem Thüringen

Die Grundschule ist auch in Thüringen die erste verpflichtende Phase im Bildungssystem, wobei Klasse 1 und 2 als Schuleingangsphase bezeichnet werden. Anschließend an die vierjährige Grundschule erfolgt unter bestimmten Voraussetzungen der Übertritt zu einer weiterführenden Schule (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2018).


In drei thüringischen Städten (Erfurt, Gera, Jena) gibt es zusätzlich die Möglichkeit nach der 4. Klasse eine Gesamtschule zu besuchen, die entweder integrativ oder kooperativ ist. Sie ermöglicht alle bis hier genannten Abschlüsse.

Eine Besonderheit im Thüringer Schulsystem ist die Gemeinschaftsschule, welche die Klassenstufen 1 bis 12 umfasst und den SchülerInnen ein gemeinsames Lernen bis

---

12 Eine gute grafische Darstellung der Schulstruktur Thüringens findet sich auf Seite 3 der PDF-Datei unter folgendem Link: https://www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload584.pdf

Außerdem besteht an der Berufsschule die Möglichkeit eines sogenannten Berufsvorbereitungsjahres, bei dem SchülerInnen ihren Hauptschulabschluss nachholen können (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2018).

„Mit dem Abschlusszeugnis der Berufsschule erwerben Schülerinnen und Schüler ohne Hauptschulabschluss einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss und Schülerinnen und Schüler ohne Realschulabschluss unter bestimmten Voraussetzungen einen dem Realschulabschluss gleichwertigen Abschluss“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2018, S.9).


Tabelle 4: Verteilung der SchülerInnen aus Thüringen (Nord-, West- und Südthüringen), differenziert nach Schultyp und Schultyp in der Grundgesamtheit.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Schultyp</th>
<th>Staatlich</th>
<th>Freier Träger</th>
<th>Gesamt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>%</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>Regelschule</td>
<td>8.023</td>
<td>36,8</td>
<td>305</td>
</tr>
<tr>
<td>Gymnasium</td>
<td>11.722</td>
<td>53,7</td>
<td>1.143</td>
</tr>
<tr>
<td>Gemeinschaftsschule</td>
<td>1753</td>
<td>8,0</td>
<td>257</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamtschule</td>
<td>322</td>
<td>1,5</td>
<td>123</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Gesamt</strong></td>
<td>21.820</td>
<td>100,0</td>
<td>1.828</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Verteilung staatl. / frei</strong></td>
<td>21.820</td>
<td>92,3</td>
<td>1.828</td>
</tr>
</tbody>
</table>


GesamtschülerInnen sind hingegen weniger stark vertreten. In der Rangfolge gibt es keine Unterschiede zwischen staatlichen und freien Schulen. Insgesamt besuchen die potenziellen TeilnehmerInnen mehrheitlich staatliche Schulen (92,3 Prozent).

c) Schulsystem Nordrhein-Westfalen


Der Erwerb des Abiturs kann zudem an berufsbildenden Schulen, wie dem Berufskolleg oder an einem Weiterbildungskolleg erfolgen. Sowohl die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien, als auch selbige an Gesamtschulen gliedert sich in eine einjährige Einführungsphase und in eine darauffolgende zweijährige Qualifikationsphase. Diese Phasen schließen mit der Abiturprüfung ab, mit welcher die SchülerInnen die allgemeine Hochschulreife erwerben (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018).

Für die vorliegende Studie sind für Nordrhein-Westfalen die SchülerInnen des Regierungsbezirks Arnsberg ab Klassenstufe 9 relevant.14 In Tabelle 5 ist aufgeführt, wie sich die SchülerInnen im Regierungsbezirk Arnsberg auf die verschiedenen Schulformen und Schularten verteilen.

---

13 Eine gute grafische Darstellung der Schulstruktur Nordrhein-Westfalens findet sich unter folgendem Link: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/index.html

14 Die Auswahl des Regierungsbezirks Arnsberg stellvertretend für das Bundesland Nordrhein-Westfalen wird in Kapitel 4.2.2 genauer betrachtet.
Es wird ersichtlich, dass 87,5 Prozent der SchülerInnen des Regierungsbezirkes ab Klasse 9 auf die drei Schularten Gymnasium, Gesamtschule und Realschule entfallen. Zudem besucht hier die Mehrheit der SchülerInnen staatliche Schulen, wenngleich der Anteil an SchülerInnen aus freien Schulen etwas höher ist, als in den anderen beiden Bundesländern, in denen unsere Befragung durchgeführt wird.

Tabelle 5: Verteilung der SchülerInnen im Regierungsbezirk Arnsberg, differenziert nach Schultyp und Schulart in der Grundgesamtheit.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Staatlich</th>
<th>Freier Träger</th>
<th>Gesamt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N</td>
<td>%</td>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>Hauptschule</td>
<td>9.802</td>
<td>10,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Realschule</td>
<td>17.513</td>
<td>17,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Sekundarschule</td>
<td>2.111</td>
<td>2,2</td>
</tr>
<tr>
<td>Gemeinschaftsschule</td>
<td>335</td>
<td>0,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Gymnasium</td>
<td>44.170</td>
<td>45,2</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamtschulen</td>
<td>23.859</td>
<td>24,4</td>
</tr>
<tr>
<td>Freie Waldorfschule</td>
<td>0</td>
<td>0,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>97.790</td>
<td>100,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Verteilung staatl. / frei: 97.790 / 11.919 = 89,1 / 100,0


4.1.2 Wettbewerb Deutscher Schulpreis


Für den Wettbewerb werden spezifische Kriterien herangezogen, welche die Schule gleichermaßen als leistungsorientierten Raum, aber auch als demokratischen Lebens- und

\(^{15}\) Hier wird das Leistungsverständnis der Schulen und die damit einhergehende Leistungsförderung beurteilt.

\(^{16}\) Geprüft werden Aspekte, welche sich auf die Inklusion der SchülerInnen beziehen.

\(^{17}\) Relevant ist hier die Möglichkeit der Entwicklung eines eigenständigen Arbeits- und Lernstils der SchülerInnen innerhalb des Schulkontexts.

\(^{18}\) Bewertet werden die Förderung eines achtungsvollen Umgangs miteinander, gewaltfreie Konfliktlösung, Partizipation, demokratisches Engagement, Eigeninitiative und Gemeinsinn im Unterricht, innerhalb der Schule und über die Schule hinaus.

\(^{19}\) Neben der Betrachtung des Schullebens/Schulklimas, wird der respektvolle, präventive Umgang miteinander und der Ausbau von Kooperationen und Netzwerken in diesem Punkt miteinbezogen.

\(^{20}\) Beurteilt wird u.a. die selbstständige und nachhaltige Förderung der Motivation und Professionalität der Lehrkräfte, die Bewältigung von administrativen Vorgaben, die Anpassung des Lehrplans sowie die Organisation und Evaluation des Schulgeschehens und der schulischen Ergebnisse.


Die Schulpreisschulen stellen also für die Ziele der vorliegenden Studie eine besondere Vergleichsgruppe dar. Die SchülerInnen aus diesen Schulen sollten sich – so unsere Annahme – in ihren Einstellungen zur Demokratie und zur demokratischen Partizipation besonders hervorheben. Inwieweit diese Annahme belegt werden kann, wird im weiteren Verlauf der Auswertung der SchülerInnenbefragung genauer betrachtet.

4.2 Methodisches Vorgehen


4.2.1 Wie also vorgehen? – ein operatives Modell

Da wir unsere Befragungen wieder im laufenden Schulbetrieb realisieren, steht uns dafür maximal eine Schulstunde zur Verfügung. Das heißt, das im Kapitel 3.7 (Abbildung 4) als Ergebnis der Analyse des Forschungsstandes vorgestellte synoptische Modell musste aus forschungspraktischen Gründen reduziert und angepasst werden. Aufgrund von weiteren
Anpassungen durch die praktischen Erfahrungen aus dem ersten Projekt gestaltet sich das operative Modell für die aktuelle Studie entsprechend der folgenden Abbildung 5.

Abbildung 5: Operatives Modell.


**Bedingungen** als Prädiktoren (vorhersagende Bedingungen) einen Einfluss auf die Einstellungen der Jugendlichen zu demokratischer Partizipation und zur Demokratie ausüben. Darüber hinaus wird analysiert, inwieweit unterschiedliche Schulbedingungen und Familiäre Bedingungen als vermittelnde Variablen (Mediatoren) einen Einfluss der aufgeführten vorhersagenden Bedingungen auf unsere Zielvariablen hemmen oder verstärken können.

Im Folgenden wird über den Feldzugang, die Stichprobenziehung sowie die Ausschöpfung und Repräsentativität unserer Stichprobe berichtet.

### 4.2.2 Feldzugang


**a) Auswahl der Schulen**


Ursprüngliches Ziel war die Durchführung von insgesamt 1.500 Interviews mittels schriftlich-postalischer Befragung vor Ort in den Schulen von SchülerInnen ab der Klassenstufe 9. Dies in den drei Bundesländern Hamburg, Thüringen und Bremen. Dabei sollten jeweils 500 Interviews pro Bundesland geführt werden (disproportionale Stichprobe, d. h. die Auswertung findet nur vergleichend zwischen den Regionen statt.). Im Feldverlauf mussten allerdings hinsichtlich der Regionen als auch im Hinblick auf die Fallzahlen Anpassungen vorgenommen werden. Diese ergaben sich wie folgt:


---

21 Die Kapitel 4.2.2 bis 4.2.5 sind in Zusammenarbeit mit Frau Mag. Selina Recke verfasst worden.

**Tabelle 6: Überblick über den Start der Akquise in den einzelnen Untersuchungsgebieten.**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Bundesland / Schulen</th>
<th>( N ) (angeschriebener Schulen)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hamburg</td>
<td>200*</td>
</tr>
<tr>
<td>Thüringen (Nord, Süd, West)</td>
<td>157*</td>
</tr>
<tr>
<td>Nordrhein-Westfalen (RB Arnsberg)</td>
<td>100**</td>
</tr>
<tr>
<td>Schulpreisschulen</td>
<td>30*</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Gesamt</strong></td>
<td>477</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Anmerkung.** *Vollerhebung; **Zufallsauswahl

**Quelle:** Methodenbericht von aproxima zur vorliegenden SchülerInnenbefragung.

Dass in Thüringen und Hamburg alle in Frage kommenden Schulen angeschrieben wurden resultiert aus der vergleichsweise geringen Gesamtanzahl von Schulen und SchülerInnen in den beiden Bundesländern (siehe auch Tabelle 3 und Tabelle 4, im Kapitel 4.1.1) und in Verbindung mit den Akquiseerfahrungen der Vorgängerbefragung: Hier hatte sich zum einen gezeigt, dass die Teilnahmequoten auf Ebene der Schulen recht gering waren, da viele Schulen keine Möglichkeiten für eine Teilnahme sahen. Zum anderen mussten wir abermals

22 Wie diese Differenz zwischen ursprünglich geplantem und tatsächlich erreichtem \( N \) zu Stande kommt, wird an späterer Stelle dargestellt.
23 Entsprechend der durch das Team der Universität Jena bereitgestellten Liste von 30 Preisträgern/Bewerbern des Preises aus den letzten Jahren.
von einem hohen Zeitaufwand für den Akquiseprozess ausgehen, weshalb sich aufgrund des engen Zeitplans gegen ein langwieriges schrittweises Anschreiben der Schulen entschieden wurde.

b) Kontaktierung der Schulen


Nach der Zusage zur Befragung haben wir in den Schulen die Klassenstärken der interessierenden Klassenstufen erhoben, um im Anschluss die Pakete mit einer ausreichenden Anzahl an Unterlagen vorzubereiten.

4.2.3 Stichprobenziehung und Stichprobenplan


---

24 Jeweilige Ausführungen zu den entsprechenden Grundgesamtheiten der SchülerInnen je Bundesland wurden bereits in Kapitel 4.1.1 vorgestellt.
**Besonderheiten in den Daten**


### 4.2.4 Ausschöpfung

#### a) Verteilung der Interviews auf die Untersuchungsregionen

Wie bereits dargelegt, liegen im Datensatz 2.113 gültige Interviews vor. SchülerInnen aus Thüringen haben mit 758 Fragebögen den größten Anteil an der Stichprobe (35,9 Prozent). Aus Hamburg haben wir 543 Fragebögen (25,7 Prozent) zurückerhalten. 441 Befragte besuchen eine Schulpreisschule (20,9 Prozent), aus dem Regierungsbezirk Arnsberg sind die Antworten von 371 SchülerInnen in der Stichprobe enthalten (17,6 Prozent).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Bundesland / Schulen</th>
<th>N</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hamburg</td>
<td>543</td>
<td>25,7</td>
</tr>
<tr>
<td>Thüringen (Nord, Süd, West)</td>
<td>758</td>
<td>35,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Nordrhein-Westfalen (RB Arnsberg)</td>
<td>371</td>
<td>17,6</td>
</tr>
<tr>
<td>Schulpreisschulen</td>
<td>441</td>
<td>20,9</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Gesamt</strong></td>
<td>2113</td>
<td>100</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Quelle: Methodenbericht von aproxima zur vorliegenden SchülerInnenbefragung.*

#### b) Ausschöpfung auf Ebene der Schulen

Die Verteilung der 42 teilnehmenden Schulen auf die Regionen ist der folgenden Tabelle zu entnehmen.

**Tabelle 8: Ausschöpfung auf Ebene der Schulen.**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Bundesland / Schulen</th>
<th>(N) (angeschriebene Schulen)</th>
<th>%</th>
<th>(N) (teilnehmende Schulen)</th>
<th>%</th>
<th>Ausschöpfung in %</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hamburg</td>
<td>157*</td>
<td>32,9</td>
<td>9</td>
<td>21,4</td>
<td>5,7</td>
</tr>
<tr>
<td>Thüringen (Nord, Süd, West)</td>
<td>200*</td>
<td>41,9</td>
<td>24</td>
<td>57,1</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Nordrhein-Westfalen (RB Arnsberg)</td>
<td>100**</td>
<td>21</td>
<td>4</td>
<td>9,5</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Schulpreisschulen</td>
<td>30*</td>
<td>6,3</td>
<td>5</td>
<td>11,9</td>
<td>16,7</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Gesamt</strong></td>
<td>477</td>
<td>100</td>
<td>42</td>
<td>100</td>
<td>8,8</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Anmerkung.* \(^*\)Vollerhebung; \(^*\)Zufallsauswahl
*Quelle:* Methodenbericht von aproxima zur vorliegenden SchülerInnenbefragung.

Im Folgenden betrachten wir die Ausschöpfung auf Ebene der Befragten. Insgesamt haben sich 2.113 SchülerInnen an der Erhebung beteiligt. Das entspricht einem Anteil von 48 Prozent aller versendeten Fragebögen. In Thüringen war die Teilnahmequote mit 56 Prozent am höchsten, bei den Schulpreisschulen mit 38,9 Prozent am niedrigsten. Aus dem Regierungsbezirk Arnsberg haben wir 52,3 Prozent aller versendeten Fragebögen ausgefüllt zurückgehalten. In Hamburg wurden mit 45 Prozent etwas weniger als die Hälfte der versendeten Fragebögen beantwortet und zurückgeschickt.

Auffällig ist, dass sich die stark differierende Anzahl an teilnehmenden Schulen pro Region nicht so stark auf die Verteilung der Befragten auf die Regionen auswirkt.

**Tabelle 9: Ausschöpfungsquote auf Ebene der Fragebögen/Befragten.**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Bundesland / Schulen</th>
<th>(N) (versandete Fragebögen)</th>
<th>%</th>
<th>(N) (beantwortete Rücksendungen)</th>
<th>Ausschöpfung in %</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hamburg</td>
<td>1.208</td>
<td>27,4</td>
<td>543</td>
<td>45</td>
</tr>
<tr>
<td>Thüringen (Nord, Süd, West)</td>
<td>1.353</td>
<td>30,7</td>
<td>758</td>
<td>56</td>
</tr>
<tr>
<td>Nordrhein-Westfalen (RB Arnsberg)</td>
<td>709</td>
<td>16,1</td>
<td>371</td>
<td>52,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Schulpreisschulen</td>
<td>1.135</td>
<td>25,8</td>
<td>441</td>
<td>38,9</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Gesamt</strong></td>
<td>4.405</td>
<td>100</td>
<td>2.113</td>
<td>48</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Quelle:* Methodenbericht von aproxima zur vorliegenden SchülerInnenbefragung.

4.2.5 **Repräsentativität**

Neben der Ausschöpfungsquote ist die Repräsentativität ein wichtiges Gütekriterium zur Bewertung einer Stichprobe. Hier wird also die Frage geklärt, inwiefern die Befragten (= Stichprobe) die eigentliche Grundgesamtheit im Hinblick auf Schulart und Schultyp repräsentieren. Zur Beurteilung der Repräsentativität ist also ein Blick auf die differenzierte Verteilung der SchülerInnen im Befragungsgebiet bezüglich dieser Merkmale nötig. Die dazu
nötigen Zahlen wurden bereits im Kapitel 4.1.1 bei der Vorstellung der jeweiligen Schulsysteme aufgeführt.

Einen ersten Überblick auf Ebene des Schultyps (staatliche oder freie Trägerschaft) gibt die folgende Tabelle 10. Da die Ergebnisse immer nur pro Bundesland/Regierungsbezirk dargestellt werden und nicht auf Gesamtebene aller Befragten, betrachten wir die Repräsentativität hier und auch im Folgenden ausschließlich auf Ebene der Regionen. Die Schulpreisschulen werden dabei nicht berücksichtigt, da uns hier keine Angaben zur Verteilung in der Grundgesamtheit vorliegen.

Tabelle 10: Verteilung der SchülerInnen pro Region, Soll-Ist-Vergleich nach Schultyp insgesamt.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>staatlich</th>
<th>Freie Trägerschaft (privat)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>IST</td>
<td>SOLL</td>
</tr>
<tr>
<td>Hamburg</td>
<td>96,7</td>
<td>92,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Thüringen (Nord, Süd, West)</td>
<td>79,2</td>
<td>90,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Nordrhein-Westfalen (RB Arnsberg)</td>
<td>64,2</td>
<td>89,1</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>100,0</td>
<td>100,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anmerkung: alle Angaben in Prozent. *inkl. Rudolf-Steiner-Schulen

Quelle: Methodenbericht von aproxima zur vorliegenden SchülerInnenbefragung,

a) Repräsentativität der Hamburger Stichprobe

Die Grundgesamtheit der Hamburger SchülerInnen besteht aus 55.435 SchülerInnen, welche die Klassenstufen 9 bis 12 besuchen. Mit 543 verwendbaren Interviews nahm damit ein Anteil von 0,98 Prozent an der vorliegenden Studie teil.

Tabelle 11: Verteilung der SchülerInnen in Hamburg, Soll-Ist-Vergleich nach Schultyp und –art.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Soll</th>
<th>Differenz</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Staatl.</td>
<td>Freie Träger</td>
</tr>
<tr>
<td>Stadtteilschule*</td>
<td>17,7</td>
<td>27,4</td>
</tr>
<tr>
<td>Gymnasium</td>
<td>82,3</td>
<td>72,6</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>100,0</td>
<td>100,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anmerkung: alle Angaben in Prozent. *inkl. Rudolf-Steiner-Schulen


Ein Blick auf Tabelle 11 zeigt, dass unter den befragten Hamburger SchülerInnen solche aus Stadtteilschulen unter- und solche aus Gymnasien überrepräsentiert sind. Zudem sind SchülerInnen aus freien Schulen überdurchschnittlich häufig in der Stichprobe vertreten (siehe Tabelle 10).
b) Repräsentativität der Thüringer Stichprobe


Tabelle 12: Verteilung der SchülerInnen in Thüringen (Schulamtsbezirke Süd, Nord und West), Soll-Ist-Vergleich nach Schultyp und –art.

<table>
<thead>
<tr>
<th>IST</th>
<th>SOLL</th>
<th>Differenz</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Staatl.</td>
<td>Freie Träger</td>
</tr>
<tr>
<td>Regelschule</td>
<td>44,3</td>
<td>0,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Gymnasium</td>
<td>37,9</td>
<td>0,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Gemeinschaftsschule</td>
<td>17,7</td>
<td>100,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamtschule</td>
<td>0,0</td>
<td>0,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>100,0</td>
<td>100,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anmerkung. alle Angaben in Prozent.


c) Repräsentativität der Stichprobe im Regierungsbezirk Arnsberg

Im Regierungsbezirk Arnsberg nahmen 371 SchülerInnen an unserer Befragung teil.

Da sich lediglich vier Schulen aus dem Regierungsbezirk Arnsberg an der Erhebung beteiligt haben (zwei Gymnasien und zwei Sekundarschulen), ist die Mehrheit der Quotenzellen in der nachstehenden Tabelle 13 unbesetzt. In der Stichprobe sind daher die beiden vorhandenen Schularten überrepräsentiert (Ausnahme freie Sekundarschulen). Überdies sind in der Arnsberger Stichprobe SchülerInnen aus freien Schulen überrepräsentiert (siehe Tabelle 10).
Tabelle 13: Verteilung der SchülerInnen im Regierungsbezirk Arnsberg, Soll-Ist-Vergleich nach Schultyp und -art.

<table>
<thead>
<tr>
<th>IST</th>
<th>SOLL</th>
<th>Differenz</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Staatl. Freie Träger</td>
<td>Staatl. Freie Träger</td>
</tr>
<tr>
<td>Hauptschule</td>
<td>0,0</td>
<td>0,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Realschule</td>
<td>0,0</td>
<td>0,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Sekundarschule</td>
<td>21,4</td>
<td>0,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Gemeinschaftsschule</td>
<td>0,0</td>
<td>0,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Gymnasium</td>
<td>78,6</td>
<td>100,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamtschule</td>
<td>0,0</td>
<td>0,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Freie Waldorfschule</td>
<td>0,0</td>
<td>0,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>100,0</td>
<td>100,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anmerkung: alle Angaben in Prozent.

4.3 Finale Stichprobe – soziodemografische Merkmale


Neben Informationen zu den 42 Schulen, wird für einen besseren Eindruck von der gesamten Stichprobe in diesem Kapitel über die Verteilung der Teilnehmenden bezüglich soziodemografischer Merkmale, also ihres Geschlechts und Alters, Informationen zu den Jugendlichen im Schulkontext, ihres Geburtslandes und Informationen, die auf einen möglichen Einwanderungshintergrund schließen lassen sowie ihrer Religionszugehörigkeit und Aspekten der sozioökonomischen Situation der Befragten, berichtet.

4.3.1 Teilnehmende Schulen

Von den 42 Schulen sind 35 in staatlicher (83,33 Prozent) und 7 in privater (16,67 Prozent) Trägerschaft. Auf die Schularten verteilt, ergibt sich die Teilnahme von 8 Gemeinschaftsschulen (19,05 Prozent), 18 Regel- bzw. Realschulen (42,86 Prozent), 2 Stadtteilschulen (4,76 Prozent), 13 Gymnasien (30,95 Prozent) und einer Hauptschule (2,38 Prozent).
4.3.2 Teilnehmende Jugendliche

Betrachtet man die 2.112 an unserer Befragung teilnehmenden SchülerInnen, ergibt sich für einzelne soziodemografische Aspekte folgendes Bild:

a) Geschlechterverteilung und Altersstruktur

54,1 Prozent der Teilnehmenden sind weiblich (N = 1100), 44,8 Prozent sind männlich (N = 911) und 1,1 Prozent geben ihr Geschlecht als Sonstiges (N = 23) an.25


<table>
<thead>
<tr>
<th>Alter (in Jahren)</th>
<th>N</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>13</td>
<td>8</td>
<td>0,4</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>338</td>
<td>16,3</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>793</td>
<td>38,2</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>440</td>
<td>21,2</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>349</td>
<td>16,8</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>135</td>
<td>6,5</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>10</td>
<td>0,5</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>2</td>
<td>0,1</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>2075</td>
<td>100</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anmerkung. 37 Jugendliche geben ihr Alter nicht an.

b) Informationen zu den Jugendlichen im Schulkontext


<table>
<thead>
<tr>
<th>Klassenstufe</th>
<th>N</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>9. Klasse</td>
<td>1111</td>
<td>55,5</td>
</tr>
<tr>
<td>10. Klasse</td>
<td>366</td>
<td>18,3</td>
</tr>
<tr>
<td>11. Klasse</td>
<td>331</td>
<td>16,5</td>
</tr>
<tr>
<td>12. Klasse</td>
<td>34</td>
<td>1,7</td>
</tr>
<tr>
<td>Sonstige</td>
<td>159</td>
<td>7,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>2001</td>
<td>99,9</td>
</tr>
</tbody>
</table>

25 78 Jugendliche geben ihr Geschlecht nicht an.
Anmerkung. Hinter den 159 Angaben unter Sonstige verbergen sich häufig spezifische Klassenbezeichnungen, die nicht direkt auf die Klassenstufe schließen lassen. Zur Wahrung des Datenschutzes werden diese in einer Kategorie zusammengefasst.

Insgesamt gehen 85,8 Prozent (N = 1.813) der Befragten auf eine staatliche Schule und 14,2 Prozent (N = 299) auf eine private Schule. Tabelle 16 liefert einen Überblick über die besuchten Schularten der befragten Jugendlichen.

Tabelle 16: Durch die Befragten besuchte Schularten.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Schulart</th>
<th>N</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Gemeinschaftsschule</td>
<td>217</td>
<td>10,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Regelschule/Realschule</td>
<td>376</td>
<td>17,8</td>
</tr>
<tr>
<td>Stadtteilschule</td>
<td>76</td>
<td>3,6</td>
</tr>
<tr>
<td>Gymnasium</td>
<td>1397</td>
<td>66,1</td>
</tr>
<tr>
<td>Hauptschule</td>
<td>46</td>
<td>2,2</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>2112</td>
<td>100</td>
</tr>
</tbody>
</table>

3,7 Prozent (N = 75) der SchülerInnen geben einen Hauptschulabschluss als ihren aktuell angestrebten Schulabschluss an. 20,8 Prozent (N = 426) streben einen Realschulabschluss an und 74,6 Prozent (N = 1.528) ein Abitur. Im Abgleich mit Angaben zur besuchten Schulart ergibt sich, dass die SchülerInnen zum Teil andere Schulabschlüsse anstreben, als sie auf den aktuell besuchten Schulen erreichen könnten.

25,7 Prozent der SchülerInnen besuchen Schulen in Hamburg (N = 543), 17,5 Prozent Schulen in Nordrhein-Westfalen (N = 370), 35,8 Prozent Schulen in Thüringen (N = 757) und 20,9 Prozent Schulen, die zur Gruppe der Schulpriesschulen (N = 442) gezählt werden. Daraus ergibt sich eine Verteilung der SchülerInnen mit 37,2 Prozent der Teilnehmenden (N = 786) auf Ostdeutschland und 62,8 Prozent der Teilnehmenden (N = 1.326) auf Westdeutschland.

c) Geburtsland und Informationen, die auf einen möglichen Einwanderungshintergrund schließen lassen

94,2 Prozent (N = 1.989) der SchülerInnen sind in Deutschland geboren worden und 4,6 Prozent (N = 98) geben an, in einem anderen Land als Deutschland geboren worden zu sein. Diese Teilnehmenden stammen aus den verschiedensten Ländern der Welt. Dabei sind die Jugendlichen, die in Polen (N = 11) oder Russland (N = 8) geboren wurden, unter diesen am häufigsten vertreten.

26 Weitere 82 Teilnehmende gaben entweder 'anderer angestrebter Schulabschluss' an oder beantworteten diese Frage nicht.
27 Die Daten der vorliegenden Befragung werden i.d.R. auf Länderebene ausgewertet, weshalb an dieser Stelle die Anzahl der Teilnehmenden für Thüringen nicht in die Teilnehmenden der einzelnen Schulamtsbezirke unterschieden wird. Von den insgesamt 757 Teilnehmenden aus Thüringen nehmen N = 125 (dies entspricht 5,9 Prozent der Gesamtstichprobe) aus Nordthüringen, N = 318 (dies entspricht 15,1 Prozent der Gesamtstichprobe) aus Südthüringen und N = 314 (dies entspricht 14,9 Prozent der Gesamtstichprobe) aus Westthüringen teil.
28 1,2 Prozent (N = 25) beantworteten die Frage nach ihrem Geburtsland nicht.
Entsprechend dieser Angaben gestalten sich auch die Antworten auf die Frage, seit wann die Jugendlichen in Deutschland leben. 93,8 Prozent (N = 1.981) leben seit ihrer Geburt hier und 4,9 Prozent (N = 104) leben kürzer als seit ihrer Geburt in Deutschland. Allerdings leben über 50 Prozent dieser 104 Befragten bereits seit 2011 (also seit sieben Jahren) oder länger hier. Ein ursprünglich angestrebter indirekter Schluss vom Geburtsland und der Aufenthaltsdauer in Deutschland auf den Flüchtlingsstatus erscheint für die Auswertungen der aktuell vorliegenden Studie als nicht sinnvoll, da eine solche Gruppe für statistische Auswertungen zu klein wäre.

Es wird ebenfalls darauf verzichtet, entsprechend der Auswertungen der ersten Studie von 2017, eine Gruppe unter den Teilnehmenden bezüglich ihres Migrationshintergrundes für statistische Gruppenvergleiche zu bilden, da auch hier nicht auf einen möglichen Fluchthintergrund geschlossen werden kann und die Information zum Migrationshintergrund der Teilnehmenden damit nicht relevant für unsere Fragestellungen sind. Nichtsdestotrotz wird an dieser Stelle kurz reflektiert, welchen Anteil die Teilnehmenden mit Migrationshintergrund an unserer SchülerInnenbefragung ausmachen.

Das Statistische Bundesamt definiert einen Migrationshintergrund für „eine Person […], wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt.“ (Statistisches Bundesamt 2019, S. 4 [Hervorhebungen durch den Autor]) Wie die Jugendlichen selbst, sind auch die Eltern der Befragten überwiegend in Deutschland geboren worden (81,1 Prozent der Väter und 82,3 Prozent der Mütter). Jeweils nur knapp 1/6 der Väter (N = 347) und Mütter (N = 332) wurden in einem anderen Land als Deutschland geboren.

Nach einem Abgleich von Doppelungen ergibt sich, entsprechend der Definition des Statistischen Bundesamtes, in der vorliegenden Stichprobe für N = 431 Teilnehmende ein Migrationshintergrund. Damit weisen 20,41 Prozent der Stichprobe einen Migrationshintergrund auf.

Darüber hinaus geben lediglich 223 Teilnehmende (10,6 Prozent) der Gesamtstichprobe an, dass sie mit ihren Eltern überwiegend eine andere als die deutsche Sprache sprechen.

d) Religionszugehörigkeit

Entsprechend der Einschätzungen des Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat (BMI), gehört die Mehrheit der Deutschen einer Religionsgemeinschaft an (BMI, 2018a). Als


30 Für die Väter geben weiterhin 18 Teilnehmende (0,9 Prozent) an, nicht deren Geburtsland zu kennen, für die Mütter geben dies 11 Teilnehmende (0,5 Prozent) an.

31 Nicht enthalten sind hier die 10 Teilnehmenden, die selbst ein anderes Geburtsland als Deutschland angaben, aber deren beide Eltern in Deutschland geboren wurden. In diesen Fällen ist für uns nicht eindeutig nachvollziehbar, ob sie lediglich während eines Auslandsaufenthalts der Eltern geboren wurden und daher trotzdem die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen und somit keinen Migrationshintergrund aufweisen.

**Tabelle 17: Religionszugehörigkeit der Befragten.**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Religion</th>
<th>N</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Christentum</td>
<td>1192</td>
<td>56,4</td>
</tr>
<tr>
<td>Islam</td>
<td>89</td>
<td>4,2</td>
</tr>
<tr>
<td>Judentum</td>
<td>6</td>
<td>0,3</td>
</tr>
<tr>
<td>andere Religion</td>
<td>40</td>
<td>1,9</td>
</tr>
<tr>
<td>keine Religion</td>
<td>680</td>
<td>32,2</td>
</tr>
<tr>
<td>keine Angabe</td>
<td>105</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>2112</td>
<td>100</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Abbildung 6: Religionszugehörigkeit, unterschieden nach Ost- und West-Deutschland.
In Abbildung 6 ist erkennbar, dass in Ost-Deutschland zwar auch die Zugehörigkeit zur Religionsgemeinschaft des Christentums am häufigsten angegeben wurde, aber insgesamt mehr der Jugendlichen aus diesem Bundesgebiet keiner Religion angehören. Es ist zu vermuten, dass dieser hohe Anteil darauf zurückzuführen ist, dass die Teilnehmenden und ihr soziales Umfeld aus dem Gebiet der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (DDR) stammen, in dem explizit religiöse Traditionen eher weniger stark ausgeprägt sind.

e) Aspekte der sozioökonomischen Situation der Befragten: Erwerbstätigkeit der Eltern
Tabelle 18: Beschäftigungsverhältnisse der Eltern der Befragten.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Elternteil</th>
<th>Berufstätigkeit</th>
<th>N</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Vater</td>
<td>ja</td>
<td>1967</td>
<td>93,13</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>nein</td>
<td>45</td>
<td>2,13</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>weiß nicht</td>
<td>52</td>
<td>2,46</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>keine Angabe</td>
<td>48</td>
<td>2,27</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td></td>
<td>2112</td>
<td>99,99</td>
</tr>
<tr>
<td>Mutter</td>
<td>ja</td>
<td>1874</td>
<td>88,73</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>nein</td>
<td>181</td>
<td>8,57</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>weiß nicht</td>
<td>26</td>
<td>1,23</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>keine Angabe</td>
<td>31</td>
<td>1,47</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td></td>
<td>2112</td>
<td>100</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Aus Tabelle 18 ist ersichtlich, dass mit deutlicher Mehrheit die Mütter (N = 1.874, dies entspricht 88,73 Prozent) und Väter (N = 1.967, dies entspricht 93,13 Prozent) der Teilnehmenden erwerbstätig sind. Folglich gibt nur ein geringer Prozentsatz der Teilnehmenden an, dass ein oder beide Elternteile (N = 13) nicht berufstätig sind. Dabei wird deutlich, dass, wenn ein Elternteil keiner bezahlten Arbeit nachgeht, dies eher die Mütter als die Väter (N_{Mütter} = 181 vs. N_{Väter} = 45) der Teilnehmenden sind.

Die aufgezeigten soziodemografischen Merkmale geben einen einführenden Überblick zu den im Folgenden berichteten Auswertungen der erhobenen Daten hinsichtlich unserer Fragestellungen. Dabei dienen sie auch als erste Hinweise auf makro-soziale Bedingungen, die das Leben der befragten Jugendlichen beeinflussen können.

4.3.3 Überblick über die operationalisierten Variablen, die eingesetzten Skalen und Items sowie ihre Quellen
Da es das Ziel der vorliegenden Studie ist, ein umfassendes Bild der Lebenswelt von Jugendlichen zu zeichnen, und der Fokus wie in der Vorgängerstudie nicht ausschließlich auf Demokratiekompetenz liegt, wird auch in der aktuellen Studie darauf verzichtet Fallbeispiele als Messinstrument einzusetzen. Insgesamt orientiert sich der zur Erhebung genutzte Fragebogen an dem der vorherigen Studie. Der Fragebogen ist im Anhang II diesem Bericht
beigefügt. Bei inhaltlichen Anpassungen, aufgrund der Erfahrungen aus dem ersten Projekt, wurde stets darauf geachtet, dass der Fragebogen insgesamt nicht länger als 12 Seiten wird, um eine hohe Abbruchquote aufgrund der Länge zu vermeiden. Das aus der Vorgängerstudie bewährte Verfahren, die Befragung im laufenden Schulbetrieb durchzuführen, wird beibehalten.

a) Quellen der Skalen und Items

Entsprechend unserem operativen Modell (Kapitel 4.2.1, Abbildung 5) wurden mittels Faktorenanalysen aus den erhobenen Skalen Indices gebildet. So können größere Fragenbatterien eines Themenkomplexes zusammengefasst werden und eine neue Variable generiert werden, mit der in den späteren Analysen weitergearbeitet wird. Erste deskriptive Ergebnisse zu den so gebildeten Indices und allen weiteren relevanten Variablen werden im Folgenden tabellarisch präsentiert.

Die berichteten statistischen Kennwerte (Mittelwert [M] und Standardabweichung [SD]) beziehen sie sich auf die Einschätzungen aller Jugendlichen, die diese Frage beantwortet haben. Entsprechend wird eine von \( N_{\text{gesamt}} = 2.112 \) abweichende TeilnehmerInnenzahl in den Tabellen mit berichtet. In der Regel werden alle Daten auf einer 5-stufigen Likert Skala erhoben. (Ausnahmen davon werden gesondert gekennzeichnet.) Ein hoher Mittelwert \((M \geq 3,1)\) entspricht dabei einer Zustimmung zur entsprechenden Aussage/zum Item, ein niedriger Mittelwert \((M \leq 2,9)\) spiegelt entsprechend eine Nicht-Zustimmung bzw. Ablehnung wieder.

b) Zielvariablen (Abhängige Variablen)

Zuerst werden die Variablen betrachtet, die entsprechend unserem operativen Modell (Abbildung 5) als Zielvariablen definiert sind. Dies sind die Variablen, die in unserer Studie die Einstellungen der Teilnehmenden gegenüber demokratischer Partizipation und ihre generellen Einstellungen zur Demokratie wiedergeben.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tabelle 19: Zielvariablen (genutzte Variablen und gebildete Indices).</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Einstellungen, Motive und Bereitschaft zum (politischen) Engagement</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Politikinteresse</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Ich interessiere mich für Politik.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Allgemeine Einstellungen zum politischen Engagement</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>(Varianzaufklärung: 65,43 %, <strong>einfaktorielle</strong> Lösung; KMO = .50; Cronbach’s Alpha = .47)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Einbezogene Items</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Die Menschen müssen sich politisch stärker betätigen, damit sie politische Entscheidungen mit beeinflussen können.</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeder Mensch sollte sich in seiner Stadt oder Gemeinde sozial engagieren.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Bereitschaft zum Engagement</strong></th>
</tr>
</thead>
</table>

---

32 Die Standardabweichung ist ein Begriff aus der Statistik bzw. Wahrscheinlichkeitsrechnung oder Stochastik. Mit ihr kann man ermitteln, wie stark die Streuung der Werte um einen Mittelwert ist.

33 Es haben nicht immer alle Teilnehmenden jede Frage beantwortet. Warum dies so war, ist für uns nicht nachvollziehbar. Um trotzdem einen größtmöglichen Datensatz für die späteren Analysen nutzen zu können, war die vereinzelte Nicht- Antwort zu Items kein Ausschlusskriterium für die gesamte Antwortbatterie der einzelnen TeilnehmerInnen. Dadurch kann allerdings für einzelne Items die Menge der einbezogenen Antworten von \( N_{\text{gesamt}} = 2.112 \) abweichen – dies ist dann in den folgenden Tabellen nachvollziehbar.
(Varianzaufklärung = 54,45%, dreifaktorielle Lösung; KMO = .844)

| Faktor 1: Politisches Engagement in Unterrichtsklasse und Schule (Cronbach’s Alpha = .78) |
|---|---|---|
| Einbezogene Items | M | SD | Trennschärfe |
| Klassensprecher/-sprecherin in der Schule werden. | 2,92 | 1,45 | 0,48 |
| In einem Jugendparlament oder in einem Jugendrat mitarbeiten. | 2,31 | 1,17 | 0,64 |
| In einer Schülerinnen-/Schülersverwaltung mitarbeiten. | 2,32 | 1,21 | 0,71 |
| An einer Schulzeitung mitarbeiten. | 2,39 | 1,3 | 0,41 |
| Ein politisches Amt oder eine politische Funktion übernehmen. | 1,96 | 1,17 | 0,41 |
| N | M | SD |
| 2104 | 2,35 | 0,91 |

| Faktor 2: Politisches Engagement in Gesellschaft und Organisationen (Cronbach’s Alpha = .72) |
|---|---|---|
| Einbezogene Items | M | SD | Trennschärfe |
| Bei einer Unterschriftensammlung/(Online-)Petition mitmachen. | 3,14 | 1,35 | 0,49 |
| Bei Organisationen wie Amnesty International, Greenpeace etc. mitarbeiten. | 2,52 | 1,27 | 0,54 |
| Sich an einer Demonstration/Protestaktion beteiligen. | 2,52 | 1,38 | 0,53 |
| Aus politischen, ethischen oder Umweltgründen bestimmte Waren nicht mehr kaufen. | 2,9 | 1,41 | 0,48 |
| N | M | SD |
| 2102 | 2,76 | 1 |

| Faktor 3: Gewaltbereites politisches Engagement (Cronbach’s Alpha = .56) |
|---|---|---|
| Einbezogene Items | M | SD | Trennschärfe |
| Ein Haus oder eine Straße besetzen. | 1,8 | 1,17 | 0,39 |
| Eigene politische Interessen mit Gewalt durchsetzen. | 1,44 | 0,93 | 0,39 |
| N | M | SD |
| 2094 | 1,61 | 0,88 |

| Motivation für (politisches) Engagement (Varianzaufklärung = 53,95 %, zweifaktorielle Lösung; KMO = .76) |
|---|---|---|
| Faktor 1: Extrinsische, materielle und Bindungs-Motive (Cronbach’s Alpha = .72) |
| Einbezogene Items | M | SD | Trennschärfe |
| Dass meine Freund/innen auch dabei sind. | 2,72 | 1,24 | 0,53 |
| Dass ich dafür Geld bekomme oder andere Vorteile habe. | 2,47 | 1,26 | 0,45 |
| Dass meine Eltern dafür sind. | 2,45 | 1,27 | 0,48 |
| Dass meine Freund/innen das gut finden. | 2,11 | 1,14 | 0,58 |
| N | M | SD |
| 2094 | 2,43 | 0,91 |

<p>| Faktor 2: Intrinsische, politische Motive (Cronbach’s Alpha = .71) |
|---|---|---|
| Einbezogene Items | M | SD | Trennschärfe |
| Dass ich für mein weiteres Leben etwas lernen kann. | 3,65 | 1,11 | 0,56 |
| Dass es wichtig für unsere Gesellschaft ist. | 3,7 | 1,14 | 0,49 |
| Dass ich mitbestimmen kann, was ich genau tue. | 4 | 1,05 | 0,57 |
| N | M | SD |
| 2093 | 3,58 | 0,83 |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th>Häufigkeit politischer Diskussion</th>
<th>N</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>… mit Freunden?</td>
<td>2095</td>
<td>2,52</td>
<td>1,18</td>
</tr>
<tr>
<td>… mit den Eltern oder anderen Erwachsenen?</td>
<td>2098</td>
<td>3,16</td>
<td>1,21</td>
</tr>
<tr>
<td>… mit Lehrerinnen und Lehrern?</td>
<td>2096</td>
<td>2,56</td>
<td>1,16</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Politische und gruppenbezogene Einstellungen</th>
<th>N</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen</th>
<th>N</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Einbezogene Items</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Trennschärfe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Wer sich nicht in unsere Gesellschaft einfügen will, den muss man dazu zwingen.</td>
<td>2,15</td>
<td>1,2</td>
<td>0,35</td>
</tr>
<tr>
<td>Der Nationalsozialismus war im Grunde eine gute Idee, die nur schlecht ausgeführt wurde.</td>
<td>1,74</td>
<td>1,13</td>
<td>0,52</td>
</tr>
<tr>
<td>In jeder demokratischen Gesellschaft gibt es bestimmte Konflikte, die nur mit Gewalt gelöst werden können.</td>
<td>1,74</td>
<td>1,02</td>
<td>0,49</td>
</tr>
<tr>
<td>Eine Diktatur kann die bessere Staatsform sein.</td>
<td>1,53</td>
<td>0,97</td>
<td>0,52</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Wertschätzung anderer Schüler (unabhängig von Geschlecht, Schulleistung, Muttersprache, kultureller, nationaler &amp; religiöser Herkunft)</th>
<th>N</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Einbezogene Items</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Trennschärfe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Alle Schülerinnen und Schüler sind gleich viel wert, …</td>
<td>4,74</td>
<td>0,68</td>
<td>0,69</td>
</tr>
<tr>
<td>… egal wie viel Geld die Eltern haben.</td>
<td>4,55</td>
<td>0,93</td>
<td>0,87</td>
</tr>
<tr>
<td>… egal welche Muttersprache jemand spricht.</td>
<td>4,53</td>
<td>0,95</td>
<td>0,88</td>
</tr>
<tr>
<td>… egal aus welcher Kultur jemand kommt.</td>
<td>4,56</td>
<td>0,92</td>
<td>0,82</td>
</tr>
<tr>
<td>… egal welche Religion jemand hat.</td>
<td>4,54</td>
<td>0,96</td>
<td>0,85</td>
</tr>
<tr>
<td>… egal aus welchem Land jemand kommt.</td>
<td>4,68</td>
<td>0,75</td>
<td>0,64</td>
</tr>
<tr>
<td>… egal wie gut die Noten von jemandem sind.</td>
<td>4,78</td>
<td>0,64</td>
<td>0,57</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Akzeptanz von Nähe zu Anderen</th>
<th>N</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Einbezogene Items</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Trennschärfe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ich finde es gut, wenn folgende Menschen in meine Nachbarwohnung/mein Nachbarhaus einziehen würden.</td>
<td>3,24</td>
<td>1,2</td>
<td>0,85</td>
</tr>
<tr>
<td>Eine muslimische Familie in der Nachbarschaft</td>
<td>3,24</td>
<td>1,43</td>
<td>0,85</td>
</tr>
<tr>
<td>Eine Flüchtlingsfamilie in der Nachbarschaft</td>
<td>3,24</td>
<td>1,43</td>
<td>0,85</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Integrations-/Assimilationssanforderungen an Menschen in Deutschland
(Varianzaufklärung: 71,06 %, 
zu 
weis 
faktor ielle Lösung; KMO = .81)

N M SD

Faktor 1: Deutsch-christlicher Nationalismus:
Forderung nach deutsch-christlicher Herkunft
(Cronbach’s Alpha = .87)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Einbezogene Items</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Trenn-</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Für ein gutes Zusammenleben hier in Deutschland ist es mir wichtig, dass die andere Person …</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>… in Deutschland geboren ist.</td>
<td>1,76</td>
<td>1,13</td>
<td>0,82</td>
</tr>
<tr>
<td>… deutscher Abstammung ist.</td>
<td>1,75</td>
<td>1,12</td>
<td>0,84</td>
</tr>
<tr>
<td>… lange Zeit in Deutschland gelebt hat.</td>
<td>2,09</td>
<td>1,19</td>
<td>0,72</td>
</tr>
<tr>
<td>… einer christlichen Kirche angehört.</td>
<td>1,44</td>
<td>0,91</td>
<td>0,52</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Faktor 2: Assimilation: Forderung nach Anpassung
(Cronbach’s Alpha = .76)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Einbezogene Items</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Trenn-</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Für ein gutes Zusammenleben hier in Deutschland ist es mir wichtig, dass die andere Person …</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>… die deutsche Sprache spricht.</td>
<td>3,41</td>
<td>1,3</td>
<td>0,58</td>
</tr>
<tr>
<td>… bereit ist, sich an den Lebensstil der Deutschen anzupassen.</td>
<td>3,26</td>
<td>1,33</td>
<td>0,64</td>
</tr>
<tr>
<td>… selbst durch Arbeit das Geld verdient, was die Person und ihre Familie zum Leben braucht.</td>
<td>3,52</td>
<td>1,28</td>
<td>0,56</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Positive Einstellungen zu Ausländern
(Varianzaufklärung: 57,91 %, 
ein 
faktor ielle Lösung; KMO = .82; 
Cronbach’s Alpha = .80)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Einbezogene Items</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Trenn-</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Die Kinder von Ausländern sollten die gleichen Bildungschancen haben wie andere Kinder in Deutschland.</td>
<td>4,47</td>
<td>0,96</td>
<td>0,67</td>
</tr>
<tr>
<td>Ausländer sollten sich ihre Ehepartner unter ihren eigenen Landsleuten aussuchen. (recodiert)</td>
<td>3,99</td>
<td>1,37</td>
<td>0,43</td>
</tr>
<tr>
<td>Ausländer sollten die Möglichkeit haben, auch in Deutschland ihre Sprache, ihre eigenen Bräuche und ihren eigenen Lebensstil beizubehalten.</td>
<td>3,22</td>
<td>1,29</td>
<td>0,57</td>
</tr>
<tr>
<td>Ausländer sollten genau die gleichen Rechte haben wie alle anderen in Deutschland.</td>
<td>4,19</td>
<td>1,15</td>
<td>0,7</td>
</tr>
<tr>
<td>Ausländer sollten in Deutschland den Bundestag mitwählen dürfen.</td>
<td>3,25</td>
<td>1,43</td>
<td>0,64</td>
</tr>
</tbody>
</table>

c) Prädiktoren (Unabhängige Variablen)

Im Folgenden werden die Variablen betrachtet, die entsprechend unserem operativen Modell (Abbildung 5) als Prädiktoren definiert sind. Dies sind die Variablen, die in unserer Studie als vorhersagende Bedingungen für die bereits vorgestellten Zielvariablen definiert sind. Dementsprechend gehen wir davon aus, dass die Ausprägungen von einzelnen

Tabelle 20: Prädiktoren (genutzte Variablen und gebildete Indices).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Makro-soziale Bedingungen</th>
<th>N</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Alter</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><em>Wie alt bist du?</em></td>
<td>2075</td>
<td>15,5971</td>
<td>1,18</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Geschlecht</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>weiblich</td>
<td>2034</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>männlich</td>
<td>911</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sonstiges</td>
<td>23</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Eigenes Geburtsland</strong></td>
<td>2087</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Deutschland</td>
<td>1989</td>
<td>95,3</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>anderes Land</td>
<td>98</td>
<td>4,7</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>davon aus Syrien, Pakistan, Iran, Irak oder Afghanistan</td>
<td>12</td>
<td>0,57</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Seit wann Aufenthalt in Deutschland</strong></td>
<td>2085</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>seit meiner Geburt</td>
<td>1981</td>
<td>95</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>kürzer als seit meiner Geburt</td>
<td>104</td>
<td>5</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Befragungsort: Bundesland bzw. Schulpreisschule</strong></td>
<td>2112</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hamburg</td>
<td>543</td>
<td>25,7</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nordrhein-Westfalen</td>
<td>370</td>
<td>17,5</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Thüringen</td>
<td>757</td>
<td>35,8</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Schulpreisschulen</td>
<td>442</td>
<td>20,9</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Befragungsort: Ost- oder Westdeutschland</strong></td>
<td>2112</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ost-Deutschland</td>
<td>786</td>
<td>37,2</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>West-Deutschland</td>
<td>1326</td>
<td>62,8</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Geburtsland Vater</strong></td>
<td>2080</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>in Deutschland</td>
<td>1713</td>
<td>82,36</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>anderes Land</td>
<td>349</td>
<td>16,78</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>weiß nicht</td>
<td>18</td>
<td>0,87</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Geburtsland Mutter</strong></td>
<td>2083</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>in Deutschland</td>
<td>1738</td>
<td>83,44</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Fragestellung</td>
<td>N</td>
<td>%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---------------------------------------------------</td>
<td>----</td>
<td>----</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>anderes Land</strong></td>
<td>334</td>
<td>16,03</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>weiß nicht</td>
<td>11</td>
<td>0,53</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Am häufigsten gesprochene Sprache mit den Eltern</strong></td>
<td>2065</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Deutsch</td>
<td>1842</td>
<td>89,2</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>andere</td>
<td>223</td>
<td>10,8</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Erwerbstätigkeit Vater</strong></td>
<td>2064</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ja</td>
<td>1967</td>
<td>93,13</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>nein</td>
<td>45</td>
<td>2,13</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>weiß nicht</td>
<td>52</td>
<td>2,46</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Erwerbstätigkeit Mutter</strong></td>
<td>2081</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ja</td>
<td>1874</td>
<td>88,73</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>nein</td>
<td>181</td>
<td>8,57</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>weiß nicht</td>
<td>26</td>
<td>1,23</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Religionszugehörigkeit</strong></td>
<td>2007</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Christentum</td>
<td>1192</td>
<td>56,4</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Islam</td>
<td>89</td>
<td>4,2</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Judentum</td>
<td>6</td>
<td>0,3</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>andere Religion</td>
<td>40</td>
<td>1,9</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>keine Religion</td>
<td>680</td>
<td>32,2</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Besuchte Klassenstufe</strong></td>
<td>2001</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9. Klasse</td>
<td>1111</td>
<td>55,5</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10. Klasse</td>
<td>366</td>
<td>18,3</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11. Klasse</td>
<td>331</td>
<td>16,5</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12. Klasse</td>
<td>34</td>
<td>1,7</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sonstige</td>
<td>159</td>
<td>7,9</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Angestrebter Schulabschluss</strong></td>
<td>2050</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hauptschulabschluss</td>
<td>75</td>
<td>3,7</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Realschulabschluss</td>
<td>426</td>
<td>20,8</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Abitur</td>
<td>1529</td>
<td>74,6</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Andere</td>
<td>20</td>
<td>1</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Schulart</strong></td>
<td>2112</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gemeinschaftsschule</td>
<td>217</td>
<td>10,3</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Regelschule/Realschule</td>
<td>376</td>
<td>17,8</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Stadtteilschule</td>
<td>76</td>
<td>3,6</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
**Gymnasium** | 1397 | 66,1
---|---|---
**Hauptschule** | 46 | 2,2

**Schultyp** | 2112 | %
staatlich | 1813 | 85,8
privat | 299 | 14,2

<table>
<thead>
<tr>
<th>Meso-soziale Bedingungen</th>
<th>N</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
</table>

**Freizeitverhalten**

*Wie häufig machst du folgende Dinge nach der Schule oder am Wochenende?*

<table>
<thead>
<tr>
<th>Aktivität</th>
<th>N</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Online sein</td>
<td>2098</td>
<td>4,1</td>
<td>0,99</td>
</tr>
<tr>
<td>Zuhause beschäftigen</td>
<td>2088</td>
<td>3,78</td>
<td>1,01</td>
</tr>
<tr>
<td>In der Stadt unterwegs sein</td>
<td>2085</td>
<td>3,07</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Etwas mit der Familie unternehmen</td>
<td>2093</td>
<td>3</td>
<td>0,98</td>
</tr>
<tr>
<td>Sportlich betätigen</td>
<td>2099</td>
<td>3,29</td>
<td>1,27</td>
</tr>
<tr>
<td>Mich bilden</td>
<td>2097</td>
<td>2,92</td>
<td>1,03</td>
</tr>
<tr>
<td>In der Natur aufhalten</td>
<td>2093</td>
<td>2,4</td>
<td>1,1</td>
</tr>
<tr>
<td>Kreativ sein</td>
<td>2073</td>
<td>2,5</td>
<td>1,29</td>
</tr>
<tr>
<td>Kulturelle Veranstaltungen besuchen</td>
<td>2092</td>
<td>1,82</td>
<td>0,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Ausgehen</td>
<td>2096</td>
<td>2,29</td>
<td>1,26</td>
</tr>
<tr>
<td>Mich engagieren</td>
<td>2101</td>
<td>1,87</td>
<td>1,05</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Zufriedenheit mit der Schule**

*(Varianzaufklärung: 55,92 %, einfaktoriell; KMO = .62; Cronbach’s Alpha = .60)*

| Einbezogene Items | M | SD | Trenn-
|-------------------|---|---|schärfe |
| ... mit meiner Schule | 3,61 | 1,1 | 0,46 |
| ... mit meiner Klassenlehrerin / meinem Klassenlehrer | 3,83 | 1,15 | 0,42 |
| ... mit meiner Klassengemeinschaft | 3,64 | 1,62 | 0,35 |

**Persönliche Diskriminierungserfahrungen**

*(Varianzaufklärung: 66,29 %, zweifaktorielle Lösung; KMO = .71)*

**Faktor 1: Diskriminierungserfahrung wegen Alter und Geschlecht** *(Cronbach’s Alpha = .62)*

| Einbezogene Items | M | SD | Trenn-
|-------------------|---|---|schärfe |
| ... wegen meines Alters. | 2,45 | 1,29 | 0,45 |
| ... wegen meines Geschlechts. | 1,78 | 1,11 | 0,45 |

**Faktor 2: Diskriminierungserfahrung wegen Herkunft, Äußerem und/oder Religion** *(Cronbach’s Alpha = .63)*

| Einbezogene Items | M | SD | Trenn-
|-------------------|---|---|schärfe |

99
… wegen meiner Nationalität/meiner Herkunft.  1,43  0,92  0,51
… wegen meines Aussehens (z.B. Haar-/Hautfarbe, Gewicht).  1,93  1,19  0,41
… wegen meiner religiösen Überzeugung.  1,24  0,69  0,48

<table>
<thead>
<tr>
<th>N</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1,43</td>
<td>0,92</td>
<td>0,51</td>
</tr>
<tr>
<td>1,93</td>
<td>1,19</td>
<td>0,41</td>
</tr>
<tr>
<td>1,24</td>
<td>0,69</td>
<td>0,48</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Sozial-Regionale Identifikation**

*Ich fühle mich verbunden mit …*

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ich fühle mich verbunden mit …</th>
<th>N</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>… meinem Bundesland.</td>
<td>2050</td>
<td>3,38</td>
<td>1,24</td>
</tr>
<tr>
<td>… Deutschland.</td>
<td>2049</td>
<td>3,65</td>
<td>1,13</td>
</tr>
<tr>
<td>… dem Herkunftsland meiner Familie.</td>
<td>2018</td>
<td>3,65</td>
<td>1,22</td>
</tr>
<tr>
<td>… Europa.</td>
<td>2053</td>
<td>3,34</td>
<td>1,16</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Religiosität von Familien und Freunden**

 Wie religiös/fromm ist deine Familie?  2069  2,3  1,19
 Wie religiös/fromm sind deine Freunde?  2057  2  0,91

**Kontakt zu Anderen**

*Wie oft hast du im Alltag Kontakt zu Menschen, die selbst oder deren Eltern aus anderen Ländern nach Deutschland zugewandert sind?*

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kontakt zu Anderen</th>
<th>N</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>In meiner Familie oder nahen Verwandtschaft</td>
<td>2093</td>
<td>2,16</td>
<td>1,46</td>
</tr>
<tr>
<td>In meinem Freundes- oder Bekanntenkreis</td>
<td>2091</td>
<td>2,9</td>
<td>1,37</td>
</tr>
<tr>
<td>In der Schule</td>
<td>2071</td>
<td>3,16</td>
<td>1,29</td>
</tr>
<tr>
<td>In meinem Verein</td>
<td>2004</td>
<td>2,14</td>
<td>1,32</td>
</tr>
<tr>
<td>In meiner Nachbarschaft</td>
<td>2085</td>
<td>2,21</td>
<td>1,31</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Individuelle Bedingungen**

**Mediennutzungsverhalten Online**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Mediennutzungsverhalten Online</th>
<th>N</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Fernsehen im Internet</td>
<td>2087</td>
<td>1,81</td>
<td>1,06</td>
</tr>
<tr>
<td>Videos/Serien/Filme schauen im Internet</td>
<td>2100</td>
<td>4,12</td>
<td>0,99</td>
</tr>
<tr>
<td>Radio hören im Internet</td>
<td>2081</td>
<td>1,54</td>
<td>0,95</td>
</tr>
<tr>
<td>Musik hören im Internet</td>
<td>2086</td>
<td>3,82</td>
<td>1,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Zeitung lesen im Internet</td>
<td>2089</td>
<td>1,64</td>
<td>0,92</td>
</tr>
<tr>
<td>Zeitschriften lesen im Internet</td>
<td>2059</td>
<td>1,48</td>
<td>0,84</td>
</tr>
<tr>
<td>Soziale Medien nutzen</td>
<td>2090</td>
<td>4,02</td>
<td>1,16</td>
</tr>
<tr>
<td>Online spielen</td>
<td>2106</td>
<td>2,64</td>
<td>1,5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Mediennutzungsverhalten Offline**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Mediennutzungsverhalten Offline</th>
<th>N</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Fernsehen</td>
<td>2099</td>
<td>2,73</td>
<td>1,11</td>
</tr>
<tr>
<td>Radio</td>
<td>2069</td>
<td>2,26</td>
<td>1,19</td>
</tr>
<tr>
<td>Musik hören</td>
<td>2065</td>
<td>3,84</td>
<td>1,22</td>
</tr>
<tr>
<td>Bücher/E-Books lesen</td>
<td>2059</td>
<td>2,29</td>
<td>0,86</td>
</tr>
<tr>
<td>Tageszeitungen lesen</td>
<td>2092</td>
<td>1,58</td>
<td>0,86</td>
</tr>
<tr>
<td>Zeitschriften lesen</td>
<td>2103</td>
<td>1,58</td>
<td>0,86</td>
</tr>
<tr>
<td>Medienverhalten zur Information über aktuelle politische Situation</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---------------------------------------------------------------</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Zeitung</td>
<td>2089</td>
<td>2,05</td>
<td>1,17</td>
</tr>
<tr>
<td>Fernsehen</td>
<td>2088</td>
<td>3,27</td>
<td>1,25</td>
</tr>
<tr>
<td>Radio</td>
<td>2083</td>
<td>2,59</td>
<td>1,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Internet</td>
<td>2084</td>
<td>3,42</td>
<td>1,34</td>
</tr>
<tr>
<td>Bücher</td>
<td>2076</td>
<td>1,44</td>
<td>0,85</td>
</tr>
<tr>
<td>Freunde und Bekannte</td>
<td>2094</td>
<td>2,95</td>
<td>1,21</td>
</tr>
<tr>
<td>Eltern</td>
<td>2094</td>
<td>3,2</td>
<td>1,22</td>
</tr>
<tr>
<td>Schule</td>
<td>2088</td>
<td>3,02</td>
<td>1,19</td>
</tr>
<tr>
<td>Politikunterricht</td>
<td>2068</td>
<td>2,96</td>
<td>1,42</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Selbstverortung zur Links-Rechts-Orientierung im politischen Spektrum Deutschlands</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>* Anmerkung zu Ausprägungen: 1 = links, 5 = rechts</td>
</tr>
<tr>
<td>Ich bin politisch …</td>
</tr>
<tr>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>1337</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Warum keine Selbstverortung zur Links-Rechts-Orientierung?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ich kann meine politische Meinung zwischen links und rechts nicht richtig einordnen.</td>
</tr>
<tr>
<td>Ich verstehe nicht, was mit links und rechts gemeint sein soll.</td>
</tr>
<tr>
<td>Ich möchte diese Frage generell nicht beantworten.</td>
</tr>
<tr>
<td>keine Angabe</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Eigene Religiosität</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Wie religiös/fromm bist du?</td>
</tr>
<tr>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>2072</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>religiös-fundamentalistische Überzeugungen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>(Varianzaufklärung: 69,42 %, einfaktorielle Lösung; KMO = .67; Cronbach’s Alpha = .78)</td>
</tr>
<tr>
<td>Einbezogene Items</td>
</tr>
<tr>
<td>M</td>
</tr>
<tr>
<td>1,35</td>
</tr>
<tr>
<td>1,44</td>
</tr>
<tr>
<td>1,51</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Wertorientierungen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>(Varianzaufklärung: 53,02 %, fünffaktorielle Lösung; [Ladungen ab 0,5 zugeordnet]; KMO = .82)</td>
</tr>
<tr>
<td>Fragestellung: Wie wichtig sind dir die folgenden Dinge?</td>
</tr>
<tr>
<td>Faktor 1: Respekt vor und Streben nach Ordnung, Sicherheit und Fleiß (Cronbach’s Alpha = .66)</td>
</tr>
<tr>
<td>N</td>
</tr>
<tr>
<td>2096</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Einbezogene Items                                                                 |
| M          | SD      | Trennschärfe |
| 4,07       | 0,97    | 0,47         |
| 3,96       | 0,96    | 0,46         |
| 3,99       | 0,95    | 0,44         |
**Faktor 2: Streben nach hohem Lebensstandard, Macht, Dominanz eigener Bedürfnisse**  
(Cronbach’s Alpha = .63)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Einbezogene Items</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Trennschärfe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Einen hohen Lebensstandard haben</td>
<td>3,43</td>
<td>1,07</td>
<td>0,45</td>
</tr>
<tr>
<td>Macht und Einfluss haben</td>
<td>2,73</td>
<td>1,12</td>
<td>0,54</td>
</tr>
<tr>
<td>Sich und seine Bedürfnisse gegen andere durchsetzen</td>
<td>3,05</td>
<td>1,07</td>
<td>0,35</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Faktor 3: Tradition und Konformität**  
(Cronbach’s Alpha = .37)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Einbezogene Items</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Trennschärfe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Das tun, was die anderen auch tun</td>
<td>2,92</td>
<td>1,22</td>
<td>0,23</td>
</tr>
<tr>
<td>An Traditionen festhalten</td>
<td>2,92</td>
<td>1,22</td>
<td>0,23</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Faktor 4: soziales, politisches und umweltbewusstes Engagement**  
(Cronbach’s Alpha = .64)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Einbezogene Items</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Trennschärfe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen helfen</td>
<td>3,56</td>
<td>1,07</td>
<td>0,45</td>
</tr>
<tr>
<td>Sich politisch engagieren</td>
<td>2,86</td>
<td>1,11</td>
<td>0,34</td>
</tr>
<tr>
<td>Sich unter allen Umständen umweltbewusst verhalten</td>
<td>3,48</td>
<td>1,06</td>
<td>0,39</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Faktor 5: Streben nach sozialen Kontakten, sozialer Anerkennung, gutem Familienleben, gesundheitsbewusster und hedonistischer Lebensführung**  
(Cronbach’s Alpha = .65)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Einbezogene Items</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Trennschärfe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Das Leben in vollen Zügen genießen</td>
<td>4,34</td>
<td>0,93</td>
<td>0,35</td>
</tr>
<tr>
<td>Ein gutes Familienleben führen</td>
<td>4,37</td>
<td>0,9</td>
<td>0,48</td>
</tr>
<tr>
<td>Gute Freunde haben, die einen anerkennen und akzeptieren</td>
<td>4,65</td>
<td>0,71</td>
<td>0,55</td>
</tr>
<tr>
<td>Viele Kontakte zu anderen Menschen haben</td>
<td>3,79</td>
<td>1,06</td>
<td>0,4</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesundheitsbewusst leben</td>
<td>4,05</td>
<td>0,97</td>
<td>0,47</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**d) Mediatoren (vermittelnde Variablen)**

Im Folgenden werden die Variablen betrachtet, die entsprechend unserem operativen Modell (Abbildung 5) als Mediatoren definiert sind. Neben den bereits präsentierten Prädiktoren gehen wir davon aus, dass auch die hier aufgeführten Variablen die Ausprägungen der Merkmale in den Zielvariablen der Teilnehmenden beeinflussen können. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass eine Wirkungsbeziehung von den Prädiktoren auf die Zielvariablen durch diese Mediatoren zusätzlich gehemmt oder verstärkt – mediirt – wird.
### Tabelle 21: Mediatoren (genutzte Variablen und gebildete Indices).

#### Familieninterne Demokratie

<table>
<thead>
<tr>
<th>N</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2100</td>
<td>3,78</td>
<td>0,69</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Varianzaufklärung: 41,21 %, einfaktorielle Lösung; KMO = .83; Cronbach’s Alpha = .74*

**Einbezogene Items**

- **M**, **SD**, **Trennschärfe**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Item</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Trennschärfe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>In unserer Familie findet man es ganz in Ordnung, wenn jeder seine eigenen Interessen vertritt.</td>
<td>4,14</td>
<td>0,95</td>
<td>0,41</td>
</tr>
<tr>
<td>In unserer Familie ist es normal/üblich, dass man seine Gefühle zeigt.</td>
<td>3,88</td>
<td>1,08</td>
<td>0,55</td>
</tr>
<tr>
<td>Bei uns zuhause hat jeder die gleiche Stimme, wenn etwas entschieden wird, was für die ganze Familie wichtig ist.</td>
<td>3,55</td>
<td>1,19</td>
<td>0,53</td>
</tr>
<tr>
<td>Meine Eltern diskutieren mit mir häufig über verschiedene aktuelle Themen.</td>
<td>3,22</td>
<td>1,14</td>
<td>0,36</td>
</tr>
<tr>
<td>Wenn es um Freizeitgestaltung in der Familie geht, fragen mich meine Eltern nach meiner Meinung.</td>
<td>3,91</td>
<td>1,12</td>
<td>0,53</td>
</tr>
<tr>
<td>Alles in allem kann ich in meiner Freizeit sehr viel mitbestimmen.</td>
<td>4,36</td>
<td>0,89</td>
<td>0,52</td>
</tr>
<tr>
<td>Ich kann zuhause mitbestimmen, wo ich im Haushalt helfe.</td>
<td>3,39</td>
<td>1,23</td>
<td>0,33</td>
</tr>
</tbody>
</table>

#### Elterliche Unterstützung beim Lernen

*Varianzaufklärung: 71,05 %, zweifaktorielle Lösung; KMO = .54*

**Faktor 1: Wahrnehmung der elterlichen Unterstützung**

* (Cronbach’s Alpha = .60)

<table>
<thead>
<tr>
<th>N</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2085</td>
<td>3,37</td>
<td>1,15</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Einbezogene Items**

- **M**, **SD**, **Trennschärfe**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Item</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Trennschärfe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Häufig haben meine Eltern keine Zeit mir bei schulischen Aufgaben zu helfen. (<em>recodiert</em>)</td>
<td>3,5</td>
<td>1,3</td>
<td>0,43</td>
</tr>
<tr>
<td>Meine Eltern unterstützen mich bei schulischen Aufgaben.</td>
<td>3,27</td>
<td>1,38</td>
<td>0,43</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Faktor 2: Wunsch nach elterlicher Unterstützung**

* (Cronbach’s Alpha = .55)

<table>
<thead>
<tr>
<th>N</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2088</td>
<td>4,49</td>
<td>0,78</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Einbezogene Items**

- **M**, **SD**, **Trennschärfe**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Item</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Trennschärfe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ich wünsche mir mehr Unterstützung beim Lernen von meinen Eltern. (<em>recodiert</em>)</td>
<td>4,39</td>
<td>0,98</td>
<td>0,38</td>
</tr>
<tr>
<td>Oft traue ich mich nicht, meine Eltern um Hilfe bei der Bewältigung meiner schulischen Aufgaben zu fragen. (<em>recodiert</em>)</td>
<td>4,59</td>
<td>0,89</td>
<td>0,38</td>
</tr>
</tbody>
</table>

#### Schul- und Unterrichtsbezogene Bedingungen

**Demokratie in Schule und Unterricht**

*Varianzaufklärung: 57,73%, dreifaktorielle Lösung; KMO = .80*

<table>
<thead>
<tr>
<th>N</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2097</td>
<td>2,57</td>
<td>0,8</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Faktor 1: Unterdrückung von Mitbestimmung im Unterricht**

* (Cronbach’s Alpha = .75)

**Einbezogene Items**

- **M**, **SD**, **Trennschärfe**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Item</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Trennschärfe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ob ich mitdiskutiere, hat auf Entscheidungen keinen Einfluss.</td>
<td>2,53</td>
<td>1,09</td>
<td>0,39</td>
</tr>
<tr>
<td>Mein Einfluss auf die Lehrerinnen und Lehrer ist sehr gering.</td>
<td>3,02</td>
<td>1,11</td>
<td>0,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Die Lehrerinnen und Lehrer hören mir oft nicht richtig zu.</td>
<td>2,53</td>
<td>1,11</td>
<td>0,59</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Am Ende von Diskussionen setzt sich immer die Meinung der Lehrerinnen und Lehrer durch.  
Ich darf nur bei relativ unwichtigen Sachen mitbestimmen.  

| Faktor 2: Gemeinsame Lösung von Problemen im Unterricht (Cronbach’s Alpha = .62) |
|--------------------------------------|-----|-----|
| N                                    | M   | SD  |
|                                      | 2089| 3,66| 2,57|

<table>
<thead>
<tr>
<th>Einbezogene Items</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Trennschärfe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Wir versuchen, Spannungen gemeinsam zu lösen.</td>
<td>3,38</td>
<td>1,04</td>
<td>0,45</td>
</tr>
<tr>
<td>Entscheidungen, die alle betreffen, diskutieren wir gemeinsam.</td>
<td>3,92</td>
<td>1,02</td>
<td>0,45</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Faktor 3: Politische Offenheit im Unterricht und Akzeptanz von eigenständigen SchülerInnenmeinungen durch LehrerInnen (Cronbach’s Alpha = .70) |
|--------------------------------------|-----|-----|
|                                      | 2102| 3,48| 0,81|

<table>
<thead>
<tr>
<th>Einbezogene Items</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
<th>Trennschärfe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Schülerinnen und Schüler können den Lehrerinnen und Lehren in politischen Fragen offen widersprechen.</td>
<td>3,29</td>
<td>1,15</td>
<td>0,49</td>
</tr>
<tr>
<td>Schülerinnen und Schüler werden dazu ermuntert, eigene Meinungen zu entwickeln.</td>
<td>3,88</td>
<td>1,05</td>
<td>0,59</td>
</tr>
<tr>
<td>Lehrerinnen und Lehrern achten die Meinungen der Schülerinnen und Schüler.</td>
<td>3,64</td>
<td>1,07</td>
<td>0,52</td>
</tr>
<tr>
<td>Schülerinnen und Schüler wollen im Unterricht über aktuelle politische Ereignisse reden.</td>
<td>3,1</td>
<td>1,1</td>
<td>0,36</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Interesse an Unterricht bei geflüchteten Lehrkräften</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ich finde es interessant, wenn ich Unterricht bei einer geflüchteten Lehrerin / einem geflüchteten Lehrer hätte.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>N</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>1991</td>
<td>3,19</td>
</tr>
</tbody>
</table>

4.4 Ergebnisse  
Ergänzend zur gerade erfolgten Vorstellung der Stichprobe anhand soziodemografischer Merkmale wurden im Kapitel 4.3.3 bereits erste deskriptive Befunde zu Mittelwerten und Standardabweichungen der jeweiligen Items tabellarisch dargestellt (Tabelle 19, Tabelle 20, Tabelle 21). Über diese Beschreibungen hinaus werden im Folgenden erweiterte deskriptive Befunde in Anlehnung an das operative Modell (Abbildung 5) präsentiert. Betrachtet wird also die Frage, wie die von uns befragten Jugendlichen bezüglich dieser Variablen ganz allgemein ‘ticken’.

4.4.1 Wie ticken die befragten Jugendlichen? – erweiterte deskriptive Befunde  
a) Zielvariable


Politikinteresse


Allgemeine Einstellungen zum politischen Engagement

immerhin ca. 9 Prozent stimmen ihr nicht zu. Aussage 3 erreicht erwartungsgemäß den geringsten Zustimmungswert der drei Aussagen zum politischen Engagement, nur noch ca. ⅔ der Jugendlichen befürwortet, dass sich jeder Mensch lokal engagieren sollte. ⅓ stimmt der Aussage demgegenüber nicht zu.

Aus den drei Items wird eine Skala zu den allgemeinen Einstellungen zum politischen Engagement gebildet. Mit Hilfe einer Faktorenanalyse zeigt sich, dass das Item 1 nicht auf den Faktor lädt, die beiden anderen Items hingegen schon. Somit muss Item 1 aus der Skalenerstellung ausgeschlossen werden. Die Skala Allgemeine Einstellungen zum politischen Engagement (bestehend aus den beiden übrigen Items) weist insgesamt entsprechend den Einzelitems auf eine Tendenz zugunsten positiver Einstellungen gegenüber dem politischen Engagement hin, anbei in Abbildung 7 illustriert.

![Abbildung 7: Allgemeine Einstellungen zum politischen Engagement.](image)

**Motivation zum politischen Engagement**

Aufbauend auf die zumindest in der Tendenz positiven Einstellungen der Jugendlichen zum politischen Engagement folgt die Betrachtung der Motivation der Befragten. Eingespeist werden dafür acht Items (siehe Tabelle 19). Überprüft mit einer Faktorenanalyse ergeben sich hieraus zwei Subskalen, sowie ein Item, welches keiner der Subskalen zuzuordnen ist. Die Subskala *Intrinsische politische Motivation* (Cronbach’s Alpha = .71) bildet sich aus Motiven wie dem Willen für das Leben zu lernen, selbstbestimmt handeln zu können aber auch gesellschaftlich wertvoll zu agieren. Die Skala zur *Extrinsischen politischen Motivation* (Cronbach’s Alpha = .72) hingegen besteht aus Motiven wie Geld und andere Vorteile durch

Abbildung 8: Motivation für politisches Engagement.

**Bereitschaft zum politischen Engagement**
Zur Betrachtung der **Bereitschaft zum politischen Engagement** wurden den Jugendlichen 13 verschiedene Aspekte des politischen Engagements genannt. Zu diesen sollten sie angeben, ob sie bereit wären diese selbst umzusetzen. In
Tabelle 22 ist die Zustimmung der Jugendlichen für die jeweiligen Aktivitäten mit Mittelwerten angegeben (die Skala reichte von 1 = keine Bereitschaft bis 5 = große Bereitschaft). Aus den Items ergeben sich faktorenanalytisch drei Subskalen. Als Subskalen ergaben sich das *Politische Engagement in Unterrichtsklasse und Schule* (Cronbach’s Alpha = .78), das *Politische Engagement in Gesellschaft und Organisationen* (Cronbach’s Alpha = .72) und das *Gewaltbereite politische Engagement* (Cronbach’s Alpha = .56). Bei der Betrachtung der drei Subskalen fällt auf, dass insgesamt keine große Bereitschaft zum politischen Engagement besteht (Abbildung 9). Auch die Bereitschaft zu einem gewaltbereiten politischen Engagement ist nicht sonderlich hoch ausgeprägt. In Abbildung 9 sind die prozentualen Zustimmungen (stimme zu und stimme voll und ganz zu) auf den fünfstufigen Likert-Skalen abgetragen.

Tabelle 22: Bereitschaft zum politischen Engagement.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Items</th>
<th>N</th>
<th>M</th>
<th>SD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Bei einer Unterschriftensammlung/(Online-)Petition mitmachen.</td>
<td>2076</td>
<td>3,13</td>
<td>1,35</td>
</tr>
<tr>
<td>Klassensprecher/-sprecherin in der Schule werden.</td>
<td>2081</td>
<td>2,91</td>
<td>1,45</td>
</tr>
<tr>
<td>Bei Organisationen wie Amnesty International, Greenpeace etc.</td>
<td>2074</td>
<td>2,52</td>
<td>1,27</td>
</tr>
<tr>
<td>mitarbeiten.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>In einem Jugendparlament oder in einem Jugendrat mitarbeiten.</td>
<td>2086</td>
<td>2,13</td>
<td>1,17</td>
</tr>
<tr>
<td>In einer Schülerinnen-/Schülerverwaltung mitarbeiten.</td>
<td>2079</td>
<td>2,32</td>
<td>1,21</td>
</tr>
<tr>
<td>An einer Schulzeitung mitarbeiten.</td>
<td>2083</td>
<td>2,39</td>
<td>1,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Einer politischen Gruppe/Organisation beitreten.</td>
<td>2086</td>
<td>2,14</td>
<td>1,19</td>
</tr>
<tr>
<td>Ein politisches Amt oder eine politische Funktion übernehmen.</td>
<td>2085</td>
<td>1,96</td>
<td>1,17</td>
</tr>
<tr>
<td>Sich an einer Demonstration/Protestaktion beteiligen.</td>
<td>2081</td>
<td>2,51</td>
<td>1,38</td>
</tr>
<tr>
<td>In einer religiösen Gruppe mitmachen.</td>
<td>2074</td>
<td>1,75</td>
<td>1,14</td>
</tr>
<tr>
<td>Ein Haus oder eine Straße besetzen.</td>
<td>2020</td>
<td>1,8</td>
<td>1,17</td>
</tr>
<tr>
<td>Eigene politische Interessen mit Gewalt durchsetzen.</td>
<td>2076</td>
<td>1,43</td>
<td>0,93</td>
</tr>
<tr>
<td>Aus politischen, ethischen oder Umweltgründen bestimmte Waren nicht mehr kaufen.</td>
<td>2076</td>
<td>2,9</td>
<td>1,41</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Abbildung 9: Bereitschaft zum politischen Engagement.

Wertschätzung anderer SchülerInnen

Die Skala Wertschätzung anderer SchülerInnen (unabhängig von Geschlecht, Schulleistung, Muttersprache, kultureller, nationaler oder religiöser Herkunft) ist eine eindimensionale Skala (Cronbach’s Alpha = .92) bei welcher die Jugendlichen nach der Wertschätzung anderer SchülerInnen abhängig von verschiedenen materiellen und immateriellen Aspekten befragt werden. Hier zeigt sich ein positives Bild: die befragten Jugendlichen wertschätzen nach eigenen Aussagen ihre MitschülerInnen unabhängig von bestimmten materiellen und immateriellen Aspekten sehr (über 90 Prozent). Bei der Einzelbetrachtung der Items zeigt sich diese hohe Wertschätzung über alle Items hinweg (Abbildung 10).

Bemerkenswert ist, dass insgesamt 64 Prozent der Jugendlichen bei der Gesamtskala Skalenpunkt 5 erreichen, was bedeutet, dass sie in allen Einzelitems die 5 gewählt haben – also die größte Ausprägung der Wertschätzung. Hier muss jedoch auch kritisch angemerkt werden, dass hier alle Items gleich gepolt vorlagen und somit Verzerrungen im Antwortverhalten möglich wären.

**Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen in der Nachbarschaft**


**Positive Einstellungen zu AusländerInnen**

Auch die Einstellungen gegenüber Ausländern wurde mit Hilfe einer Skala abgebildet (Cronbach’s Alpha = .80). Hierfür wurden den Jugendlichen fünf Items präsentiert („Die Kinder von Ausländern sollten die gleichen Bildungschancen haben wie andere Kinder in Deutschland.“; „Ausländer sollten sich ihre Ehepartner unter ihren eigenen Landsleuten aussuchen.“; „Ausländer sollten die Möglichkeit haben, auch in Deutschland ihre Sprache, ihre
eigenen Bräuche und ihren eigenen Lebensstil beizubehalten."; „Ausländer sollten genau die gleichen Rechte haben wie alle anderen in Deutschland."; „Ausländer sollten in Deutschland den Bundestag mitwählen dürfen.“). Bei der Gesamtbetrachtung finden sich überwiegend positive Einstellungen AusländerInnen gegenüber, wobei auch hier angemerkt werden muss, dass knapp ein Fünftel der Jugendlichen negative Einstellungen zu AusländerInnen angeben. Mit Blick auf die Einzelitems zeigt sich einerseits eine große Toleranz, z.B. beim Item „Die Kinder von Ausländern sollten die gleichen Bildungschancen haben wie andere Kinder in Deutschland.“, nur 5 Prozent sind hier dagegen. Demgegenüber geben aber jeweils ca. 30 Prozent der Jugendlichen an, dass sie nicht dafür sind, dass AusländerInnen in Deutschland die Sprache, Bräuche und Lebensstile aus ihren Heimatländern beibehalten können. Ein wenig spiegelt sich darin die aktuelle Integrationsdebatte wieder, wobei Integration offensichtlich von einem relativ großen Teil der Jugendlichen mit Assimilation gleichsetzt wird.

Assimilationsanforderungen an Menschen
Dies setzt sich bei der konkreten Betrachtung der Assimilationsanforderungen an Menschen fort. Mit Hilfe einer Faktorenanalyse wurden zwei Subskalen gebildet. Die erste Skala Assimilation: Forderung nach Anpassung (Cronbach’s Alpha = .76) fügt sich aus drei Items zusammen („Für ein gutes Zusammenleben hier in Deutschland ist mir wichtig, dass die andere Person… die deutsche Sprache spricht“; „… bereit ist, sich an den Lebensstil der Deutschen anzupassen“; „… selbst durch Arbeit das Geld verdient, was die Person und ihre Familie zum Leben braucht“). Die Hälfte der Jugendlichen stimmt der Forderung nach Assimilation, bestehend aus den drei genannten Items, zu bzw. sehr zu. Dieser recht hohe Prozentsatz bestätigt die vorangehend getätigte Annahme, dass ein Großteil der Jugendlichen unter Integration Assimilation zu verstehen scheint.

Die zweite Subskala zur Assimilationsanforderung Deutsch-Christlicher Nationalismus (Cronbach’s Alpha = .87) kann auch als die Forderung nach einer deutsch-christlichen Herkunft verstanden werden. Bestehend aus vier Items („Für ein gutes Zusammenleben hier in Deutschland ist mir wichtig, dass die andere Person… in Deutschland geboren ist“; „…deutscher Abstammung ist.“; „…lange Zeit in Deutschland gelebt hat.“; „…einer christlichen Kirche angehört“) wird mit dieser Skala gefragt, was davon aus Sicht der Jugendlichen für das Zusammenleben in Deutschland wichtig ist. Bei den Jugendlichen findet sich im Schnitt keine breite Zustimmung zu der Forderung nach einem Deutsch-Christlichen Nationalismus. Nur knapp unter 10 Prozent der Jugendlichen stimmen den Forderungen zu. Die geringste Zustimmung erhält die Forderung nach der Angehörigkeit zu einer christlichen Kirche (5,2 Prozent), die meiste, dass lange Zeit in Deutschland gelebt wurde (14 Prozent).
**Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen**

Weiterhin betrachtet wird die Skala zur Erfassung der Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen (Cronbach’s Alpha = .77). Sie wurde aus vier Items gebildet („Wer sich nicht in unsere Gesellschaft einfügen will, den muss man dazu zwingen.“; „Der Nationalsozialismus war im Grunde eine gute Idee, die nur schlecht ausgeführt wurde.“; „In jeder demokratischen Gesellschaft gibt es bestimmte Konflikte, die nur mit Gewalt gelöst werden können.“; „Eine Diktatur kann die bessere Staatsform sein.“), zu welchen die Jugendlichen ihre Einschätzung abgeben sollten. Diese Items sind nicht unumstritten und wurden unter anderem vom Thüringen-Monitor (Best et al., 2015) oder in den Leipziger Mitte-Studien (Decker et al., 2016) verwendet. Es zeigt sich, dass deutlich unter 10 Prozent der Jugendlichen rechtsextreme Tendenzen aufweisen.

**Häufigkeit politischer Diskussion**

Den Abschluss der Zielvariablenbetrachtung bildet die Betrachtung der Variable Häufigkeit politischer Diskussion. Die Jugendlichen wurden gefragt, mit wem sie wie oft über das diskutieren, was aktuell in der Politik geschieht.


**Abbildung 11: Häufigkeit politischer Diskussion.**
Zwischenfazit und Botschaft 1:

Die deskriptiven Befunde zeigen:

- Ausgeprägtes Interesse an Politik, an politischen Angelegenheiten oder an einem (politischen) Engagement äußern nur etwa ein Drittel der befragten Jugendlichen.
- Die Bereitschaft, sich tatsächlich politisch zu engagieren (z.B. als KlassensprecherIn, in zivilgesellschaftlichen Zusammenhängen und Organisationen), ist über alle Befragten hinweg ebenfalls nicht stark ausgeprägt. Etwas mehr als 21 Prozent der Jugendlichen geben an, sich unter Umständen in gesellschaftlichen Zusammenhängen engagieren zu wollen.
- Bereit zu gewalttätigen politischen Handlungen (gewaltbereites politisches Engagement) ist nur ein sehr kleiner Teil der Jugendlichen (knapp vier Prozent).
- Dagegen äußern die Jugendlichen ein hohes Ausmaß an Wertschätzung gegenüber anderen SchülerInnen (unabhängig von Geschlecht, Schulleistung, Muttersprache, kultureller, nationaler oder religiöser Herkunft). Bemerkenswert ist, dass insgesamt 64 Prozent der Jugendlichen ihre Wertschätzung zum Ausdruck bringen.
- Auch die Akzeptanz gegenüber Muslimen und Flüchtlingen ist relativ hoch ausgeprägt. Knapp ein Drittel der Befragten fänden es gut bis sehr gut, wenn in ihrer Nachbarschaft Muslime oder Flüchtlinge leben würden. Nur 10 Prozent sehen das nicht so.
- Die in der politischen und medialen Öffentlichkeit geführte Diskussion über Integration und Assimilation spiegelt sich auch in den Antworten der befragten Jugendlichen wider. Etwa die Hälfte der Jugendlichen erwarten, dass sich AusländerInnen in Deutschland assimilieren. Dieser recht hohe Prozentsatz bestätigt die an anderer Stelle geäußerte Vermutung, dass ein Großteil der Jugendlichen unter Integration tatsächlich Assimilation zu verstehen scheint.
aus den Leipziger Mitte-Studien genutzt, die Operationalisierung eines geschlossenen rechtsextremen Weltbildes ist in der Studie von Decker und Brähler jedoch weit umfassender vorgenommen worden.

Es gibt nicht die Jugendlichen, auch nicht in unserer Studie. Die bisher vorgestellten deskriptiven Befunde müssen weiter differenziert werden. Das geschieht in den anschließenden Abschnitten.


b) Prädiktoren


Meso-soziale Bedingungen

Abbildung 12: Freizeitverhalten.

Politische Einstellungen im Allgemeinen und Einstellungen zur Demokratie und zur politischen Partizipation (z.B. in der Schule) im Besonderen hängen natürlich auch von den relevanten sozialen Kontexten ab, in denen Jugendliche agieren, und von den dabei erfahrenen Erlebnissen und sozialen Rückmeldungen. Dies ist zum einen die schon dargelegte Freizeitgestaltung, aber auch darüber hinaus existieren weitere psychologisch relevante Einflussgrößen. Aus diesem Grunde haben wir zumindest zwei Aspekte tiefer analysieren wollen: a) die **Zufriedenheit mit der Schule** und b) eine etwaige erlebte **Diskriminierung im Alltag**. Die Skalen sind in Abbildung 13 gemeinsam illustriert.

Die Skala **Zufriedenheit in der Schule** (Cronbach's Alpha = .60) enthält drei Items (Zufriedenheit mit: „meiner Schule“; „meiner Klassenlehrerin / meinem Klassenlehrer“; „meiner Klassengemeinschaft“), während sich die Skala zur **persönlichen Diskriminierungserfahrung** ursprünglich aus fünf Items zusammensetzt, sich aber mittels Faktorenanalyse in zwei Subskalen aufteilen lässt. Die Subskalen **Diskriminierungserfahrung wegen Alter und Geschlecht** (Cronbach's Alpha = .62) und **Diskriminierungserfahrung wegen Herkunft, Äußerem und/oder Religion** (Cronbach's Alpha = .63) ergaben sich. Insgesamt zeigt sich ein relativ positives Bild, die Zufriedenheit in der Schule ist im Schnitt für die meisten Jugendlichen hoch, während nur ein kleiner Teil von persönlich erlebter Diskriminierung berichtet.

Eine weitere Einflussgröße, die hier betrachtet werden soll, ist die **soziogeografische Identifikation**. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit sich die Jugendlichen mit ihren Bundesländern, Deutschland, Europa oder einem anderen Land (z.B. dem Herkunftsland, sofern sie nach Deutschland eingewandert sind) identifizieren. In der Übersicht (Abbildung 14) ist zu erkennen, dass für jedes Item mindestens 45 Prozent der Jugendlichen zumindest eine
Verbundenheit zu den soziogeografischen Identifikationspunkten verspüren. Gleichzeitig sei aber auch erwähnt, dass im Schnitt 15 bis 20 Prozent keinerlei Verbundenheit empfinden.

Abbildung 13: Zufriedenheit mit der Schule und persönliche Diskriminierungserfahrungen der Befragten.

Abbildung 14: Soziogeografische Identifikation.
Mikro-soziale Bedingungen


Ein weiterer Aspekt ist die erlebte Religiosität der Jugendlichen, also die von ihnen wahrgenommene Religiosität von Familie und Freunden. Die Mehrheit der Jugendlichen schätzt das soziale Umfeld als nicht oder gar nicht religiös ein, wobei die Familie noch etwas religiöser eingeschätzt wird, als der Freundeskreis. Ob und inwieweit die Religiosität der eigenen Familie und Freunde eine positive oder negative Einflussgröße darstellt, ist theoretisch und empirisch allerdings durchaus umstritten.

Abbildung 15: Kontakt mit MigrantInnen.
**Individuelle Bedingungen**

Neben sozialen Kontextfaktoren sind natürlich auch individuelle Bedingungen der Jugendlichen potentielle Prädiktoren für die eigenen Einstellungen zur Demokratie und der politischen Partizipation, weshalb auch hier Konstrukte zur Erfassung verschiedener individueller Facetten genutzt wurden. Den ersten Bereich bildet die Erfassung der *allgemeinen Wertorientierungen* der Jugendlichen, wofür diese gefragt wurden: *Wie wichtig sind Dir die folgenden Dinge?* Die vorgegebenen Wertaspekte (siehe Fragebogen im Anhang II) konnten auf einer 5-stufigen Likert Skala (1 = unwichtig, 5 = sehr wichtig) beurteilt werden. Durch eine faktorenanalytische Prüfung ergaben sich folgende 5 Wertedimensionen:

- **Respekt vor und Streben nach Ordnung, Sicherheit und Fleiß** (Skala mit 3 Items, Cronbach's Alpha = .66)
- **Streben nach hohem Lebensstandard, Macht, Durchsetzung eigener Bedürfnisse** (Skala mit 3 Items, Cronbach's Alpha = .63)
- **Tradition und Konformität** (Skala mit 2 Items, Cronbach's Alpha = .37)
- **Soziales, politisches und umweltbewusstes Engagement** (3 Items, Cronbach's Alpha = .64)
- **Streben nach sozialen Kontakten, sozialer Anerkennung, gutem Familienleben, gesundheitsbewusster, hedonistischer Lebensführung** (5 Items, Cronbach's Alpha = .63)

Zudem konnten drei Items keinem der fünf Faktoren zugeordnet werden („Seine eigene Phantasie und Kreativität entwickeln“; „Auch solche Meinungen tolerieren, denen man eigentlich nicht zustimmen kann“; „Von anderen Menschen unabhängig sein“).

![Diagramm der Wertorientierungen der Befragten](Abbildung 16: Wertorientierungen der Befragten.)

Abbildung 17: Ideologische Überzeugungen.

Weitere Einflussfaktoren auf der individuellen Ebene, die in der vorliegenden Befragung erhoben wurden, sind der Autoritarismus, die Links-Rechts-Orientierungen, Religiöser Fundamentalismus, Religiosität und das Mediennutzungsverhalten der Jugendlichen. Die
ersten vier der erwähnten Einflussfaktoren sind in Abbildung 17 abgetragen, verwendet wurden die Mittelwerte der jeweiligen Skalen.


### Tabelle 23: Selbsteinschätzung Links-Rechts-Orientierung – Gründe für keine Selbsteinschätzung.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Grund</th>
<th>N</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ich kann meine politische Meinung zwischen links und rechts nicht richtig einordnen.</td>
<td>307</td>
<td>39,61</td>
</tr>
<tr>
<td>Ich verstehe nicht, was mit links und rechts gemeint sein soll.</td>
<td>155</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>Ich möchte diese Frage generell nicht beantworten.</td>
<td>264</td>
<td>34,06</td>
</tr>
<tr>
<td>keine Angabe</td>
<td>49</td>
<td>6,32</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Als letzter Aspekt der individuellen Prädiktoren erfolgt eine kurze Darstellung des Mediennutzungsverhaltens der Jugendlichen. Untereilt ist dies in offline und online Mediennutzung. Zudem wird die Frage nach der Mediennutzung zum Informationsgewinn über die aktuelle politische Lage gestellt.

Welche Medien nutzen die befragten Jugendlichen generell, wenn sie nicht online sind? Diese Frage hat natürlich einen Hintersinn und hängt mit unserer Hoffnung zusammen, dass klassische Medien, wie Bücher und Zeitungen, auch für die befragten Jugendlichen noch nicht ganz unwichtig geworden sind.
Abbildung 18: Mediennutzungsverhalten (Offline).

In Abbildung 18 ist zu erkennen, dass die Jugendlichen offline vor allem häufig Musik hören. Alle anderen Offline-Medien liegen in ihrer Nutzung unter dem Skalenmittelwert und sind deutlich unbeliebter.

Mediennutzung kann wie erwähnt jedoch ebenso Online stattfinden, eine Aufschlüsselung über die möglichen Online-Aktivitäten und deren Verteilung ist Abbildung 19 zu entnehmen. Im Internet sind vor allem das Schauen von Videos/Serien/Filmen, Musik hören und die Nutzung von sozialen Medien sehr beliebt.

Eine wichtige Voraussetzung, um positive und zustimmende Einstellungen zur Demokratie und zur politischen Teilnahme zu entwickeln, ist das Wissen über Demokratie im Allgemeinen und über die politische Situation im Besonderen. Deshalb haben wir auch allgemein nach den Quellen gefragt, aus denen die befragten Jugendlichen ihre Information über aktuelle politische Ereignisse und Situationen beziehen (Abbildung 20).
Abbildung 19: Mediennutzungsverhalten (Online).

Abbildung 20: Mediennutzung über aktuelle politische Situation.

Betrachtet man die Gesamtbevölkerung, so ist das Fernsehen nach wie vor die wichtigste Quelle für politische Informationen. Dies scheint allerdings nicht für alle Altersgruppen zu gelten. Die von uns befragten Jugendlichen nutzen vor allem das Fernsehen und die vielen Internetangebote, um sich über die aktuelle politische Situation zu informieren (Abbildung 20). Das entspricht auch den Ergebnissen der aktuellen ARD/ZDF-Onlinestudie (Koch & Frees, 2017). Weiterhin erhalten die befragten Jugendlichen ihre Informationen über die aktuelle

\[c) \text{ Mediatoren}\]


**Familiäre Bedingungen**

Die Familieninterne Demokratie wurde mit einer eindimensionalen Skala, die sich aus sieben Items („In unserer Familie findet man es ganz in Ordnung, wenn jeder seine eigenen Interessen vertritt.“; „In unserer Familie ist es normal/üblich, dass man seine Gefühle zeigt.“; „Bei uns zuhause hat jeder die gleiche Stimme, wenn etwas entschieden wird, was für die ganze Familie wichtig ist.“; „Meine Eltern diskutieren mit mir häufig über verschiedene aktuelle Themen.“; „Wenn es um Freizeitgestaltung in der Familie geht, fragen mich meine Eltern nach meiner Meinung.“; „Alles in allem kann ich in meiner Freizeit sehr viel mitbestimmen.“; „Ich kann zuhause mitbestimmen, wo ich im Haushalt helfe.“) zusammensetzt, erfasst (Cronbach’s Alpha = .74).

Elterliche Unterstützung beim Lernen umfasst ursprünglich vier Items, aus diesen ergaben sich faktorenanalytisch jedoch zwei Subskalen. Die Wahrnehmung der elterlichen Unterstützung (Cronbach’s Alpha = .60) besteht aus zwei Items („Häufig haben meine Eltern keine Zeit mir bei schulischen Aufgaben zu helfen. (recodiert)“; „Meine Eltern unterstützen mich bei schulischen Aufgaben.“). Zudem ergab sich die Subskala Wunsch nach elterlicher Unterstützung (Cronbach's Alpha = .55) mit ebenfalls zwei Items („Ich wünsche mir mehr


Schul- und Unterrichtsbezogene Bedingungen
Neben den familiären Bedingungen können auch schulische Aspekte relevante Vermittler darstellen. Dafür wurden 12 Items zur Demokratie in Schule und Unterricht abgefragt. Faktorenanalytisch ergaben sich daraus drei Faktoren und ein Einzelitem („Zu wichtigen Fragen ist meine Meinung sehr gefragt.“), welches keinem der Faktoren zugeordnet werden konnte. Der erste Faktor Unterdrückung von Mitbestimmung im Unterricht (Cronbach’s Alpha = .75) wird aus fünf Items zusammengesetzt („Ob ich mitdiskutiere, hat auf Entscheidungen keinen Einfluss.“; „Mein Einfluss auf die Lehrerinnen und Lehrer ist sehr gering.“; „Die Lehrerinnen und Lehrer hören mir oft nicht richtig zu.“; „Am Ende von
Diskussionen setzt sich immer die Meinung der Lehrerinnen und Lehrer durch.


Weiterhin ist die Variable Interesse an Unterricht bei geflüchteten Lehrkräften vorzustellen. Hintergrund dieser Frage war die Zusammenarbeit mit unserem Projektpartner ViDem. Für das Projekt von ViDem besteht die Hoffnung, dass die darin beteiligten geflüchteten Lehrkräfte auch hier in Deutschland wieder als PädagogInnen arbeiten können. In unserer Erhebung wollten wir daher – unabhängig davon – einmal die Meinung der SchülerInnen erfassen, wie sie generell dazu stehen würden.
Abbildung 22: Interesse an Unterricht bei geflüchteten Lehrkräften.

In Abbildung 22 werden die einzelnen Prozentwerte der Antworten aller Befragten, auf die Frage inwieweit sie der Aussage „Ich finde es interessant, wenn ich Unterricht bei einer geflüchteten Lehrerin / einem geflüchteten Lehrer hätte.“ auf einer Skala von 1 (= stimme gar nicht zu) bis 5 (= stimme voll zu) zustimmen, aufgeführt. Entsprechend dieser Abbildung und dem Mittelwert von M = 3,19 über alle Antworten hinweg zeigt sich, dass die Befragten dem Unterricht bei geflüchteten Lehrkräften eher positiv gegenüberstehen würden. Allerdings geben auch 14,4 Prozent der Jugendlichen an, keinerlei Interesse an einem solchen Unterricht zu haben. An dieser Stelle lässt sich daraus jedoch nicht automatisch schlussfolgern, ob es daran liegt, dass sie eine Abneigung gegen geflüchtete Lehrkräfte per se hätten (z.B., weil sie generell eine Abneigung gegen Geflüchtete hegen) oder ob es diesen SchülerInnen schlichtweg egal wäre welchen Hintergrund ihre LehrerInnen aufweisen – es für sie also irrelevant ist, ob ihre LehrerInnen Geflüchtete sind oder nicht.

Zwischenfazit und Botschaft 2:
Die deskriptiven Befunde zu den Prädiktoren zeigen:

- Insgesamt zeigt sich ein relativ positives Bild, was die Zufriedenheit der Jugendlichen mit der Schule betrifft. Die meisten Jugendlichen sind sehr zufrieden (mehr als 63 Prozent); nur ein kleiner Teil berichtet von persönlich erlebter Diskriminierung (zwischen 2,6 und 7,7 Prozent).
Die Schule ist eine wichtige Stätte, in der interkulturelle Kontakte gepflegt und interkulturelle Umgangsformen gelernt werden können. Zirka ein Drittel der Jugendlichen geben an, häufig bis sehr häufig Kontakt mit MigrantInnen in der Schule zu haben.

So wundert es auch nicht, dass für knapp 89 Prozent der Jugendlichen das Streben nach sozialen Kontakten ein wichtiger Wert ist (Abbildung 16). Etwas mehr als 77 Prozent sehen im Streben nach Ordnung, Sicherheit sowie Fleiß einen wichtigen Wert und knapp 41 Prozent halten soziales Engagement für erstrebenswert.

In der Gesamtstichprobe sind weder Autoritäre Überzeugungen, die eigene Religiosität noch religiöser Fundamentalismus stark ausgeprägt. Im Hinblick auf die Links-Rechts-Selbsteinschätzung verorten sich die meisten Jugendlichen eher links von der Mitte.

Die Jugendlichen nutzen vor allem das Fernsehen und die vielen Internetangebote, um sich über die aktuelle politische Situation zu informieren. Informationen über die aktuelle politische Situation bekommen sich aber häufig durch ihre Eltern, durch die Schule sowie durch Freunde und Bekannten.


Die demokratischen Umgangsformen in der Familie (z.B. Gleichberechtigung zwischen Eltern und Kindern) werden von mehr als zwei Dritteln der Jugendlichen als positiv bewertet.

Zirka die Hälfte der Jugendlichen schätzen die Möglichkeiten, im Unterricht mitzubestimmen, gemeinsam an der Lösung von Problemen zu arbeiten oder offen eine eigenständige politische Meinung zu äußern, positiv ein.

Wodurch können demokratische Einstellungen und politische Partizipation gefördert werden. Die deskriptiven Befunde erlauben noch keine hinreichenden Antworten (falls es diese überhaupt gibt) auf diese Frage.


Neben den bisherigen deskriptiven Betrachtungen zu den in unserer SchülerInnenbefragung erhobenen Daten werden im Folgenden auch weiterführende Analysen vorgestellt. Dabei liegt unser Hauptaugenmerk auf die in Tabelle 24 aufgeführten Zielvariablen.
Tabelle 24: Zielvariablen für weiterführende statistische Auswertungen.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Allgemeine Einstellungen zum politischen Engagement</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Intrinsische Motivation für Engagement</td>
</tr>
<tr>
<td>Bereitschaft zum Engagement</td>
</tr>
<tr>
<td>Politisches Engagement im Unterricht und der Schule</td>
</tr>
<tr>
<td>Politisches Engagement in der Gesellschaft und gesellschaftlichen Organisationen</td>
</tr>
<tr>
<td>Gewaltbereites politisches Engagement</td>
</tr>
<tr>
<td>Positive Einstellungen zu Ausländer/innen</td>
</tr>
<tr>
<td>Wertschätzung anderer Schüler/innen (unabhängig von Geschlecht, Schulleistung, Muttersprache, kultureller, nationaler &amp; religiöser Herkunft) – gesamt</td>
</tr>
<tr>
<td>Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen</td>
</tr>
<tr>
<td>Deutsch-Christlicher Nationalismus</td>
</tr>
<tr>
<td>Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen in der Nachbarschaft</td>
</tr>
<tr>
<td>Assimilationsanforderungen: Forderung nach Anpassung von „Fremden“</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Mit den nun folgenden Auswertungen werden wir drei Hauptfragen beantworten:

1. Wie sind die Einstellungen zur Demokratie und zur politischen Partizipation, also unseren Zielvariablen, in unterschiedlichen soziodemografischen Gruppierungen ausgeprägt? Das heißt: Unterscheiden sich Jungen und Mädchen, Jugendliche aus verschiedenen Altersgruppen, aus verschiedenen Schultypen (staatlichen und privaten Schulen) und aus verschiedenen Schularten (Regel-/Realschulen, Gemeinschaftsschulen, Hauptschulen, Stadtteilschulen, Gymnasien) in ihren demokratiebezogenen Einstellungen?

2. Gibt es Jugendliche, die sich wegen positiver Einstellungen zur Demokratie und zur politischen Partizipation von der Gesamtstichprobe unterscheiden lassen? Das heißt, wir suchen nach sozialen Gruppierungen innerhalb der Gesamtstichprobe, die sich hinsichtlich der demokratiebezogenen Einstellungen unterscheiden.

3. Lassen sich psychologische, familiäre, schulische und andere soziale Variablen identifizieren, die die demokratiebezogenen Einstellungen signifikant beeinflussen? Das heißt, inwieweit beeinflussen die als Prädiktoren und Mediatoren benannten Variablen (im operativen Modell, Abbildung 5) die Ausprägungen der demokratiebezogenen Einstellungen?

4.4.2 Ausprägung der demokratiebezogenen Einstellungen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen – Hauptfrage 1

Im Folgenden berichten wir prüfstatistisch nachweisbare Unterschiede zwischen relevanten soziodemografisch unterschiedlichen Merkmalsgruppen der SchülerInnen im Hinblick auf die demokratiebezogenen Einstellungen (die Zielvariablen). Wir prüfen, inwieweit sich Jungen und Mädchen, verschiedene Altersgruppen, Jugendliche, die verschiedene Schultypen sowie Schularten besuchen, im Hinblick auf die vorgestellten Zielvariablen (Tabelle 24) unterscheiden. Berichtet werden nur nachweisbare statistisch signifikante Unterschiede.
Die spezifischen Fragen lauten somit:

a) Unterscheiden sich Jungen und Mädchen in der Ausprägung der Zielvariablen?

b) Unterscheiden sich die verschiedenen Altersgruppen in der Ausprägung der Zielvariablen?

c) Unterscheiden sich Jugendliche aus staatlichen und privaten Schulen in der Ausprägung der Zielvariablen?

d) Unterscheiden sich Jugendliche aus unterschiedlichen Schularten (Gemeinschaftsschulen, Regelschulen/Realschulen, Hauptschulen, Stadtteilschulen, Gymnasien) in der Ausprägung der Zielvariablen?

e) Wie wirken die jeweiligen soziodemografischen Variablen (Alter, Geschlecht, Schultyp, Schulart) in interaktiver Weise auf die Zielvariablen?

f) Unterscheiden sich Jugendliche aus unterschiedlichen Bundesländern bzw. den Schulpreisschulen in der Ausprägung der Zielvariablen?


Im Anhang zeigt die Tabelle 37 die wichtigsten Details der multivariaten Auswertung: Die Angaben zum korrigierten Modell informieren darüber, dass die Gesamtrechnungen zu den Zielvariablen statistisch hochsignifikant und die Effektstärken durchaus akzeptabel sind. Danach folgen die signifikanten Ergebnisse über den Einfluss der einzelnen unabhängigen Variablen (Geschlecht, Alter, Schultyp, Schulart) auf die abhängigen Variablen (Zielvariablen). Dargestellt sind die signifikanten Ergebnisse aus den Tests der Zwischensubjekteffekte (also aus dem Vergleich der jeweiligen Gruppen). Nichtsignifikante Ergebnisse werden nicht mitgeteilt.

Welche Erkenntnisse lassen sich nun aus diesen statistischen Prüfungen (Tabelle 37 im Anhang I) ableiten?
a) Unterscheiden sich Jungen und Mädchen in der Ausprägung der Zielvariablen?

Jungen und Mädchen unterscheiden sich signifikant in folgenden Zielvariablen: *Politisches Engagement in Unterrichtsklasse und Schule, Politisches Engagement in Gesellschaft und Organisationen, Gewaltbereites politisches Engagement und Wertschätzung anderer SchülerInnen (unabhängig von Geschlecht, Schulleistung etc.)*.

Wir illustrieren diese Unterschiede, indem wir die prozentualen Zustimmungen („stimme zu“ und „stimme voll zu“) zu den Aussagen, mit denen diese Zielvariablen operationalisiert wurden, darstellen. Das heißt, in der folgenden Abbildung 23 werden keine Mittelwerte abgebildet, sondern eben jene prozentualen Zustimmungen.

![Abbildung 23: Signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen – prozentuale Zustimmung zu Zielvariablen.](attachment:image)

Abbildung 23 zeigt – auch wenn die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen augenscheinlich gering sind –, dass Mädchen a) positiver gegenüber dem politischen Engagement in Schule sowie in Gesellschaft und Organisationen eingestellt sind, b) eine höhere Wertschätzung gegenüber anderen SchülerInnen (unabhängig von deren Geschlecht, Schulleistung, Herkunft etc.) äußern und c) eine signifikant geringere Motivation zu einem gewaltbereiten Engagement als Jungen äußern.

b) Unterscheiden sich die verschiedenen Altersgruppen in der Ausprägung der Zielvariablen?

Jugendliche aus verschiedenen Altersgruppen unterscheiden sich signifikant in folgenden Zielvariablen: *Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen, Positive Einstellungen zu AusländerInnen, Deutsch-Christlicher Nationalismus.*
Sehen wir uns aber zunächst die Unterschiede zwischen den Altersgruppen an. Die folgende Tabelle 25 informiert darüber, zwischen welchen Altersgruppen die signifikanten Unterschiede tatsächlich bestehen.

Tabelle 25: Signifikante Interaktionseffekte, Altersgruppen.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Abhängige Variable</th>
<th>Altersgruppen</th>
<th>Altersgruppen</th>
<th>Mittelwert</th>
<th>Sig.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15 Jahre</td>
<td>1,86</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17 Jahre</td>
<td>1,64</td>
<td>,001</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Positive Einstellungen zu AusländerInnen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>bis 14 Jahre</td>
<td>3,87</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17 Jahre</td>
<td>4,01</td>
<td>,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Deutsch-Christlicher Nationalismus</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15 Jahre</td>
<td>1,89</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>bis 14 Jahre</td>
<td>1,69</td>
<td>,034</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17 Jahre</td>
<td>1,61</td>
<td>,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18 Jahre und älter</td>
<td>1,59</td>
<td>,014</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anmerkung. Mitteilung der (ausschließlich) signifikanten Unterschiede zwischen Altersgruppen (Multivariate Prüfung).

Obwohl die Mittelwertsunterschiede augenscheinlich nicht sehr groß zu sein scheinen, machen die signifikanten Unterschiede deutlich, dass sich vor allem die jüngere Altersgruppe der 15-Jährigen von den älteren Altersgruppen (besonders den 17-Jährigen) unterscheidet. So zeigt sich, dass die 15-jährigen eine geringfügig stärkere Ausprägung zu rechtsextremen Einstellungen zeigen (jedoch immer noch deutlich unter dem Skalenmittelwert von 3), dass ihre positiven Einstellungen gegenüber AusländerInnen etwas weniger ausgeprägt sind als die von älteren SchülerInnen (jedoch mit einem Wert von 3,87 dennoch sehr positiv), und dass der deutsch-christliche Nationalismus noch etwas stärker ausgeprägt ist (auch hier liegt der Wert von 1,89 jedoch deutlich unter dem Skalenmittelwert von 3) als bei den anderen Altersgruppen."
Abbildung 24: Signifikante Unterschiede zwischen Altersgruppen – prozentuale Zustimmung zu Zielvariablen.

Die Älteren, die überwiegend SchülerInnen aus den Gymnasien sind, äußern geringere Affinitäten zu rechtsextremen Tendenzen, eine positivere Einstellung gegenüber AusländerInnen und einen niedrigeren Deutsch-Christlichen Nationalismus. Ob und inwieweit Effekte der sozialen Erwünschtheit die Antworten der älteren SchülerInnen beeinflusst haben könnten, lässt sich an dieser Stelle nicht einschätzen. Abbildung 24 illustriert diese Unterschiede durch die Angabe der prozentualen Zustimmung zu den drei demokratiebezogenen Einstellungen.

c) Unterscheiden sich Jugendliche aus staatlichen und privaten Schulen in der Ausprägung der Zielvariablen?

Jugendliche aus unterschiedlichen Schultypen (staatliche oder private Schulen) unterscheiden sich generell in den Zielvariablen nicht signifikant.

Das heißt aber nicht, dass es solche Unterschiede auf differenzierten Niveaus gar nicht gibt, dass sich z.B. bestimmte Altersgruppen aus staatlichen und privaten Schulen unterscheiden. Wir gehen darauf im nächsten Abschnitt ein.

d) Unterscheiden sich Jugendliche aus unterschiedlichen Schularten (Gemeinschaftsschulen, Regelschulen/Realschulen, Hauptschulen, Stadtteilschulen, Gymnasien) in der Ausprägung der Zielvariablen?

Jugendliche aus unterschiedlichen Schularten unterscheiden sich signifikant in folgenden Zielvariablen: Politisches Engagement in Gesellschaft und Organisationen, Gewaltbereites politisches Engagement, Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen, Wertschätzung anderer SchülerInnen (unabhängig von Geschlecht, Schulleistung etc.), Positive Einstellungen zu

Eine erste Information lässt sich aus Tabelle 38 (im Anhang) ablesen: Jugendliche aus unterschiedlichen Schularten (Gemeinschaftsschulen, Regelschulen/Realschulen, Stadtteilschulen, Gymnasien, Hauptschulen) unterscheiden sich in der Beurteilung wichtiger Zielvariablen signifikant.

In der folgenden Abbildung 25 sind wiederum die prozentualen Zustimmungen zu den Zielvariablen abgetragen, in denen sich die Schularten signifikant unterscheiden.

Erkennbar ist, dass sich die SchülerInnen aus den Gymnasien und den (Hamburger) Stadtteilschulen sowie z. T. auch aus den Hauptschulen sowohl in den eher anstrebenswerten Zielvariablen (Wertschätzung anderer SchülerInnen, Positive Einstellungen zu AusländerInnen, Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen) als auch in den eher zu vermeidenden Zielvariablen (Deutsch-Christlicher Nationalismus, Gewaltbereites politisches Engagement und Tendenzen zu rechtsextremen Einstellungen) in positiver Weise abheben.
e) Wie wirken die jeweiligen soziodemografischen Variablen (Alter, Geschlecht, Schultyp, Schulart) in interaktiver Weise auf die Zielvariablen?

In den bisher behandelten Fragen a) bis d) ging es um Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, zwischen verschiedenen Altersgruppen und zwischen Jugendlichen aus unterschiedlichen Schularten bzw. Schultypen.

Im Folgenden werden wir diese Fragen in einer differenzierteren Weise noch einmal stellen und zu beantworten versuchen. Wir fragen: Wie wirken die jeweiligen soziodemografischen Variablen (Alter, Geschlecht, Schultyp, Schulart) in interaktiver Weise auf die Zielvariablen?

Was ist mit „interaktiver Weise“ gemeint? Es geht um Wechselwirkungen zwischen zwei oder mehreren Variablen, durch die bestimmte Effekte (in unserem Fall die Ausprägung der Zielvariablen) beeinflusst werden. Das heißt, eine Wechselwirkung oder eine Interaktion liegen dann vor, wenn der Einfluss einer Erklärungsvariable (z.B. das Alter) auf eine Zielvariable (z.B. die Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen) auch vom Einfluss einer anderen Erklärungsvariable (z.B. dem Geschlecht) abhängt.

Aus der Tabelle 37 (im Anhang I) ist zu entnehmen, dass die Variablen Geschlecht und Altersgruppen in ihrem Einfluss auf die Zielvariablen interagieren, also einen wechselseitigen Einfluss ausüben. Was ist damit gemeint?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Alter und Geschlecht beeinflussen wechselseitig die Tendenzen zu rechtsextremen Einstellungen.</th>
</tr>
</thead>
</table>

Auffallend ist (Abbildung 26) die Altersgruppe der 17- und 18-Jährigen Mädchen (M = 1,68 bzw. 1,89), die sich, verglichen mit den anderen Altersgruppen, nicht zustimmend zu rechtsextremen Einstellungen äußern. Dagegen liegen die Zustimmungen bei 14-, 15- und 17-Jährigen Jungen zu diesen Einstellungen über 5 Prozent (M = 2,29; 2,00; 2,14; signifikante Unterschiede zwischen 17- und 18-jährigen Mädchen und 14-, 15- und 17-jährigen Jungen, p < .05).

Jungen weisen zwar generell höhere Zustimmungswerte zu rechtsextremen Aussagen auf, ganz besonders deutlich sind die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen aber in den höheren Altersgruppen. Die Zustimmungen der 17- und 18-jährigen Mädchen liegen bei Null-Prozent.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Weiterhin beeinflussen das Geschlecht und die Schulart die Wertschätzung anderer SchülerInnen in interaktiver Weise. (Vergleiche Abbildung 27)</th>
</tr>
</thead>
</table>

Besonders hohe Werte finden sich bei den Jungen in den Hamburger Stadtteilschulen (M = 4,78) und bei den Mädchen in den Gymnasien (M = 4,82). Die Unterschiede zu den Mädchen und Jungen aus den anderen Schularten sind hier signifikant (p < .05). Zu beachten
ist allerdings in diesem und ähnlichen Fällen, dass die jeweiligen Schulart-Stichproben sich stark in ihrer Größe unterscheiden.

Abbildung 26: Wechselseitiger Einfluss von Alter und Geschlecht auf rechtsextreme Tendenzen.

Abbildung 27: Interaktion zwischen Geschlecht, Schulart und Wertschätzung anderer SchülerInnen.
Unter Punkt b) haben wir festgestellt, dass sich die verschiedenen Altersgruppen in ihren rechtsextremen Tendenzen, in den positiven Einstellungen gegenüber AusländerInnen und in ihrem Deutsch-Christlichen Nationalismus unterscheiden. Dass das Alter nicht an sich als Einflussfaktor auf diese Zielvariablen in Frage kommt, wird in den weiteren Interaktionen deutlich.

Das Alter und die besuchte Schulart beeinflussen wechselseitig die Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen, Positive Einstellungen zu AusländerInnen, Deutsch-Christlicher Nationalismus und Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen in der Nachbarschaft.

Eine größere Anzahl von Wechselwirkungen finden sich zwischen den Schularten und dem Alter, die auf interessante Tendenzen hinweisen, wie an folgenden Abbildungen (Abbildung 28 bis Abbildung 36) demonstriert wird:

Die Zustimmung zu rechtsextremen Einstellungen ist mit 20 Prozent vor allem bei Jugendlichen aus Regel- und Realschulen und dort bei den 17-Jährigen (M = 2,93) besonders hoch. Diese Gruppe (17-Jährige aus Regel- und Realschulen) unterscheidet sich signifikant von allen anderen Gruppen (p < .05).


Abbildung 28: Interaktion zwischen Altersgruppen, Schulart und der Zustimmung zu rechtsextremen Einstellungen.
Positive Einstellungen gegenüber AusländerInnen (Abbildung 29) finden sich über alle Altersgruppen hinweg in den Hamburger Stadtteilschulen und in den Gymnasien.

Auch in den Hauptschulen ist die Zustimmung zu den positiven Einstellungen im Gegensatz zu den Regel- und Realschulen recht ausgeprägt. Die Unterschiede zwischen den Regel- und RealschülerInnen und den Altersgruppen aus den anderen Schularten sind hochsignifikant ($p < .01$).


Im Hinblick auf die Ausprägung des Deutsch-Christlichen Nationalismus (Abbildung 30) fallen die SchülerInnen in der Altersgruppe 18 Jahre und älter aus den Regel- und Realschulen besonders auf, da sich in dieser Gruppe 50 Prozent der SchülerInnen zustimmend äußern.
Abbildung 30: Interaktion zwischen Altersgruppen, Schulart und Ausprägung des Deutsch-Chr
tistlichen Nationalismus.


Wir hatten weiter oben bereits darauf hingewiesen, dass sich die Schultypen (staatliche und private Schulen) in den Zielvariablen nicht signifikant unterscheiden. Allerdings finden sich
wechselseitige Einflüsse auf die demokratiebezogenen Zielvariablen durch das Alter und den Schultyp:

Vor allem die 16-Jährigen aus den privaten Schulen (Abbildung 32) unterscheiden sich positiv von den anderen Altersgruppen (aus privaten und staatlichen Schulen) hinsichtlich der Einstellungen zum politischen Engagement in Gesellschaft und Organisationen. Die Unterschiede sind hochsignifikant (p < .01).

Abbildung 32: Interaktion zwischen Altersgruppen, Schultyp und Einstellungen zum politischen Engagement in Gesellschaft und Organisationen.

In der Auswertung der deskriptiven Befunde hatten wir weiter oben festgestellt, dass die Bereitschaft zu gewalttätigen politischen Handlungen (gewaltbereites politisches Engagement) in der Gesamtstichprobe sehr gering ausgeprägt ist; nur ein sehr kleiner Teil der Jugendlichen (knapp vier Prozent) äußern eine solche Bereitschaft. Betrachtet man nun den interaktiven Einfluss von Alter und besuchten Schultyp müssen wir o.g. Aussage differenzieren. Dazu blicken wir auf die nächste Abbildung (Abbildung 33):

Eine relativ hohe Bereitschaft zu gewaltbereitem politischen Engagement, also die Bereitschaft, eigene Interessen auch mit Gewalt durchzusetzen, Häuser oder Straßen zu besetzen, findet sich bei den 17- und 18-Jährigen aus privaten Schulen (signifikante Unterschiede zu den Altersgruppen aus den staatlichen Schulen, p < .01). Genauer äußern knapp 8 Prozent (17-Jährige) bzw. 6,7 Prozent (18-Jährige) dieser SchülerInnen aus den privaten Schulen ihre Zustimmung, sich unter Umständen auch mit Gewalt politisch zu engagieren.
Abbildung 33: Interaktion zwischen Altersgruppen, Schultyp und Bereitschaft zu gewaltbereitem politischen Engagement.


Abbildung 34: Interaktion zwischen Altersgruppen, Schultyp und Zustimmung zu rechtsextremen Tendenzen.
Deutlich positive Einstellungen gegenüber AusländerInnen haben die 17-Jährigen und die 16-Jährigen aus den privaten Schulen (Abbildung 35), die sich signifikant ($p < .01$) vor allem von den 15- und 16-Jährigen aus den staatlichen Schulen unterscheiden.

Abbildung 35: Interaktion zwischen Altersgruppen, Schultyp und positiven Einstellungen gegenüber AusländerInnen.

Abbildung 36: Interaktion zwischen Altersgruppen, Schultyp und Zustimmung zum Deutsch-Christlichen Nationalismus.

Abbildung 36: Interaktion zwischen Altersgruppen, Schultyp und Zustimmung zum Deutsch-Christlichen Nationalismus.
Die Abbildung 36 legt den Schluss nahe, dass nationalistische Neigungen bzw. Einstellungen vor allem von jüngeren SchülerInnen in staatlichen und privaten Schulen geäußert werden; allerdings auf sehr niedrigem Niveau.

**Zwischenfazit und Botschaft 3:**

Die prüfstatistische Auswertung der Befunde zeigt:


- Jugendliche aus verschiedenen Altersgruppen unterscheiden sich signifikant in der Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen, in den positiven Einstellungen zu AusländerInnen und im Deutsch-Christlichen Nationalismus. So äußern ältere SchülerInnen geringere Affinitäten zu rechtsextremen Tendenzen, eine positivere Einstellung gegenüber AusländerInnen und einen niedrigeren Deutsch-Christlichen Nationalismus.

- SchülerInnen aus den Gymnasien und den (Hamburger) Stadtteilschulen sowie z. T. auch aus den Hauptschulen äußern im Vergleich mit SchülerInnen aus den anderen Schularten eine höhere Wertschätzung anderer SchülerInnen gegenüber, positivere Einstellungen zu AusländerInnen, eine höhere Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen, geringer ausgeprägte deutsch-christlicher nationalstatische Einstellungen und kaum ausgeprägte Bereitschaften, sich gewaltbereit politisch zu engagieren. Tendenzen zu rechtsextremen Einstellungen finden sich eher in den Regel- und Realschulen.

- Beachtenswert sind aber die wechselseitigen Einflüsse, die das Alter, das Geschlecht und die besuchte Schularbeit bzw. der Schultyp auf die demokratischen Zielgrößen haben können.

- So beeinflussen das Alter und das Geschlecht wechselseitig die Tendenzen zu rechtsextremen Einstellungen. Vor allem die Altersgruppe der 17- und 18-Jährigen Mädchen äußern, verglichen mit den anderen Altersgruppen, die geringsten Zustimmungen zu rechtsextremen Einstellungen.

- Das Geschlecht und die Schulart beeinflussen die Wertschätzung anderer SchülerInnen in interaktiver Weise. Besonders hohe Werte finden sich bei den Jungen in den Hamburger Stadtteilschulen und bei den Mädchen in den Gymnasien.

- Das Alter und die besuchte Schularbeit beeinflussen ebenfalls wechselseitig die Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen, die positiven Einstellungen gegenüber AusländerInnen, den Deutsch-Chruchlichen Nationalismus und die Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen in der Nachbarschaft.
Die Zustimmung zu rechtsextremen Einstellungen ist mit 20 Prozent vor allem bei Jugendlichen aus Regel- und Realschulen und dort bei den 17-Jährigen besonders hoch.

Im Hinblick auf die Ausprägung des Deutsch-Chr¨otlichen Nationalismus fallen die SchülerInnen in der Altersgruppe 18 Jahre und ¨alter aus den Regel- und Realschulen mit besonders hohen Auspr¨agungen auf.

Ausgepr¨agt positive Einstellungen zum politischen Engagement in Gesellschaft und Organisationen finden sich vor allem bei den 16-J¨ahrigen aus den privaten Schulen.

Die 17- und 18-J¨ahrigen aus den privaten Schulen hingegen ¨außern – im Vergleich mit den anderen Altersgruppen aus den anderen Schulen - eine relativ hohe Bereitschaft zu gewaltbereitem politischem Engagement, also die Bereitschaft, eigene Interessen auch mit Gewalt durchzusetzen, H¨außer oder Straßen zu besetzen.

Deutlich positive Einstellungen gegen¨uber Ausl¨anderInnen haben die 17- und 16-J¨ahrigen aus den privaten Schulen (vor allem gegen¨uber den 15- und 16-J¨ahrigen aus den staatlichen Schulen.

Insgesamt verweisen die Befunde auf eine Vielzahl interessanter Zusammenh¨ange, die zum Teil aber aufgrund der unterschiedlich großen Teilstichproben relativiert werden m¨ussen. Eine wichtige Botschaft l¨asst sich aber durchaus formulieren: Es zeigen sich in unseren Befunden zwar Unterschiede in den demokratischen Einstellungen und in der Bereitschaft zum politischem Engagement zwischen den Altersgruppen, zwischen Jungen und M¨adchen sowie zwischen den Jugendlichen aus verschiedenen Schularten und Schultypen. Diese Unterschiede werden aber eher verstiindlich und erkl¨arbar, wenn auch die Wechselwirkungen zwischen Alter, Geschlecht und besuchter Schule beachtet werden. F¨ur demokratiebezogene Bildung und Erziehung heißt das auch, alters- und geschlechterbezogene Unterrichtsprogramme zu entwickeln, die auf die jeweils besuchten Schularten (Regel-/ Realschulen, Gemeinschaftsschulen, Hauptschulen, Stadtteilschulen, Gymnasien) bzw. Schultypen (privat oder staatlich) zugeschnitten sind.

f) Unterscheiden sich Jugendliche aus unterschiedlichen Bundesl¨andern bzw. den Schulpreisschulen in der Auspr¨agung der Zielvariablen?


Wir prüfen im Folgenden wieder mit multivariaten Varianzanalysen, indem wir die Variablen Bundesland, Alter, Geschlecht, Schulart und Schultyp als unabhängige (feste) Variablen einführen, um auch deren Interaktion zu testen. In der Tabelle 39 (im Anhang I) sind nur die signifikanten Ergebnisse wiedergegeben, allerdings ohne die schon geprüften einzelnen Einflüsse von Alter, Geschlecht, Schulart und Schultyp.

Der Tabelle 39 im Anhang I entnehmen wir zunächst (korrigiertes Modell), dass die Gesamtrechnungen hoch signifikant sind und überdies folgende Informationen:

Es lassen sich signifikante Unterschiede zwischen den Bundesländern/Schulpreisschulen (unter Berücksichtigung der anderen festen, soziodemographischen unabhängigen Variablen) nachweisen.

Abbildung 37 illustriert die signifikanten Unterschiede.

**Abbildung 37: Signifikante Unterschiede zwischen Bundesländern/Schulpreisschulen.**

Post-Hoc-Tests, also die Prüfung, welche Bundesländer/Schulpreisschulen sich signifikant voneinander unterscheiden, ergaben:

Hinsichtlich des Deutsch-Christlichen Nationalismus unterscheiden sich die Hamburger SchülerInnen (M = 1,45) von den SchülerInnen aus Nordrhein-Westfalen (M = 1,66) und von Thüringer SchülerInnen (M = 1,59) signifikant (p < .05).
Akzeptanz gegenüber Muslimen und Flüchtlingen ist in Thüringen (M = 4,53) signifikant höher als in Nordrhein-Westfalen (M = 3,25), Hamburg (M = 3,54) und den Schulpreisschulen (M = 3,49).

Im Hinblick auf die Zielvariablen *Intrinsische Motivation* und *Deutsch-Christlicher Nationalismus* lassen sich Interaktionen zwischen Bundesländern/Schulpreisschulen und dem Alter nachweisen (Abbildung 38).

![Abbildung 38: Interaktion zwischen Bundesländern/Schulpreisschulen, Altersgruppen und Zustimmung zum Deutsch-Christlichen Nationalismus.](image)


Abbildung 40: Interaktion zwischen Bundesländern/Schulpreisschulen, Geschlecht und der prozentualen Zustimmung zu Deutsch-Christlichen Tendenzen.

Abbildung 40 illustriert, dass die in Abbildung 37 gezeigten Unterschiede zwischen den Bundesländern im Hinblick auf die Ausprägung Deutsch-Christlich nationalistischer
Tendenzen weiter spezifiziert werden müssen. Es scheinen vor allem die Jungen aus Thüringen zu sein, die, verglichen mit den Mädchen aus Thüringen und den Jugendlichen aus den anderen Bundesländern bzw. den Schulpreisschulen, bereit sind, derartigen Tendenzen zuzustimmen (p < .01).

Wechselseitige Einflüsse von Schultyp und Schulart zeigen sich schließlich auch auf Intrinsische Motivationen für Engagement und Deutsch-Christlichen Nationalismus (Abbildung 41 und Abbildung 42).

Abbildung 41: Interaktion zwischen Bundesländern/Schulpreisschulen, Schultyp und der prozentualen Zustimmung zur Intrinsischen Motivation für Engagement.

So finden sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der intrinsischen Motivation zwischen den SchülerInnen aus den freien Schulen in den Bundesländern bzw. Schulpreisschulen. Dagegen ist die intrinsische Motivation in den staatlichen Schulpreisschulen im Vergleich zu den anderen staatlichen Schulen signifikant geringer (p < .01).

Abbildung 42: Interaktion zwischen Bundesländern/Schulpreisschulen, Schultyp und der prozentualen Zustimmung zu Deutsch-Christlichen Nationalismus.

Zwischenfazit und Botschaft 4:
Die prüfstatistischen Vergleiche zwischen den Bundesländern zeigen u.a.:


- Ein pauschaler Vergleich zwischen den Jugendlichen aus den drei Bundesländern und den Schulpreisschulen ist aber nicht angebracht und widerspricht unseren Befunden. Darauf verweisen wieder die empirisch nachgewiesenen Wechselbeziehungen (Interaktionen) zwischen einigen unabhängigen Variablen.

- Während in Hamburg, Nordrhein-Westfalen und den Schulpreisschulen die Zustimmung zum Deutsch-Christlichen Nationalismus die 6-Prozentmarke nicht übersteigt, stimmen in Thüringenvor allem die 14- und 15-Jährigen bis zu 8 bzw. 9 Prozent der nationalistischen Auffassungen zu.

- Es sind es offenbar die Jungen aus Thüringen, die, verglichen mit den Mädchen aus Thüringen und den Jugendlichen aus den anderen Bundesländern bzw. den Schulpreisschulen, bereit sind, derartigen nationalistischen Tendenzen zuzustimmen.
Mit anderen Worten und als allgemeine Botschaft: Unterschiede in demokratiebezogenen Einstellungen zwischen den Bundesländern sind keine Unterschiede an sich, sondern müssen differenziert betrachtet werden. Derartige Unterschiede relativensich, zumindest in unseren Stichproben, wenn man die Schultypen und andere soziodemografische Merkmale der befragten Jugendlichen mit in die Analyse einbezieht.

4.4.3 Gruppenbildungen (Cluster- und Diskriminanzanalysen)

Im Folgenden gehen wir der Frage nach, ob es Jugendliche gibt, die sich besonders wegen positiver Einstellungen zur Demokratie und zur politischen Partizipation aus der Gesamtstichprobe hervorheben. Als Indikatoren für solch positive Einstellungen wählen wir folgende Variablen aus:

- Allgemeine Einstellungen zum politischen Engagement
- Intrinsische Motivation für Engagement
- Politisches Engagement im Unterricht und der Schule
- Politisches Engagement in der Gesellschaft und gesellschaftlichen Organisationen
- Gewaltbereites politisches Engagement
- Positive Einstellungen zu AusländerInnen
- Wertschätzung anderer SchülerInnen (unabhängig von Geschlecht, Schulleistung, Muttersprache, kultureller, nationaler & religiöser Herkunft)
- Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen
- Deutsch-Christlicher Nationalismus
- Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen in der Nachbarschaft

a) Gebildete Cluster und deren Zustimmung zu den Zielvariablen

Wir suchen also nach sozialen Gruppierungen innerhalb der Gesamtstichprobe, die sich hinsichtlich der o.g. Indikatoren unterscheiden. Die prüfstatistische Methode unserer Wahl ist die Clusteranalyse\(^\text{34}\). Die o.g. Indikatoren dienen bei den gerechneten Clusteranalysen als Gruppierungsvariablen. Der Gruppierungsversuch mit 5 Clustern erweist sich als der beste. Die folgende Tabelle 26 gibt diese Lösung wieder. Abgetragen sind die Mittelwerte der 5 Gruppierungen.

Um die ermittelte Clusterlösung nachvollziehbarer zu erläutern, verweisen wir auf die nachfolgende Abbildung 43. Hier sind die 5 gefundenen Gruppierungen (Cluster) aufgeführt.

\(^{34}\) Die Clusteranalyse ist eine multivariate Methode mit dem Ziel Untersuchungsobjekte (Merkmalsträger) hinsichtlich ihrer Ähnlichkeit (beziehungsweise Unähnlichkeit) bezüglich bestimmter Eingangsmerkmale zu gruppieren beziehungsweise zu klassifizieren. Dabei sollten die Mitglieder eines Clusters möglichst homogen im Hinblick auf ihre Merkmalsausprägungen und die Mitglieder verschiedener Cluster möglichst heterogen sein. Gerechnet werden K-Means-Clusteranalysen.
die Anzahl der Befragten in den jeweiligen Clustern und die Zustimmung zu den o.g. sieben Indikatoren (Zielvariablen) für positive Einstellungen zur Demokratie und zur politischen Partizipation. Deutlich wird in dieser Abbildung, dass die Zustimmung zu den Indikatoren in den 5 Gruppierungen unterschiedlich ausgeprägt ist.

Tabelle 26: Mittelwerte der Cluster/Gruppierungen.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Cluster 1</th>
<th>Cluster 2</th>
<th>Cluster 3</th>
<th>Cluster 4</th>
<th>Cluster 5</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen in der Nachbarschaft-Kontaktakzeptanz</td>
<td>1,37</td>
<td>2,09</td>
<td>2,67</td>
<td>3,20</td>
<td>4,38</td>
</tr>
<tr>
<td>Allgemeine Einstellungen zum politischen Engagement</td>
<td>3,61</td>
<td>2,56</td>
<td>3,66</td>
<td>2,92</td>
<td>3,77</td>
</tr>
<tr>
<td>Positive Einstellungen zu Ausländern</td>
<td>2,12</td>
<td>2,85</td>
<td>3,55</td>
<td>4,20</td>
<td>4,44</td>
</tr>
<tr>
<td>Intrinsische Motivation für Engagement</td>
<td>3,47</td>
<td>2,63</td>
<td>3,90</td>
<td>3,16</td>
<td>4,02</td>
</tr>
<tr>
<td>Deutsch-christlicher Nationalismus: Forderung nach deutsch-christlicher Herkunft</td>
<td>3,58</td>
<td>2,40</td>
<td>2,16</td>
<td>1,28</td>
<td>1,22</td>
</tr>
<tr>
<td>Wertschätzung anderer Schüler (unabhängig von Geschlecht, Schulleistung etc.)</td>
<td>3,55</td>
<td>3,81</td>
<td>4,68</td>
<td>4,86</td>
<td>4,92</td>
</tr>
<tr>
<td>Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen</td>
<td>3,02</td>
<td>2,10</td>
<td>1,98</td>
<td>1,52</td>
<td>1,44</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Abbildung 43: Gebildete Cluster und deren Zustimmung zu den Zielvariablen.
Eine anschließende Diskriminanzanalyse\textsuperscript{35} zeigt zudem, dass sich die Gruppierungsvariablen in signifikanter Weise\textsuperscript{36} eignen, um die gefundenen 5 Cluster zu unterscheiden.

Cluster 5 (N = 657) – die politisch hochmotivierten, positiv eingestellten Jugendlichen, die zum politischen Engagement bereit sind

In unserer Gesamtstichprobe gibt es eine nicht kleine Gruppe (Cluster 5: N = 657), die 32,64 Prozent der Personen aus der Gesamtstichprobe umfasst und die sich vor allem in Bezug auf die anderen Gruppen durch folgende Merkmale auszeichnet: Die befragten Personen aus Cluster 5 weisen die höchsten Werte bei der Wertschätzung anderer SchülerInnen, bei positiven Einstellungen gegenüber AusländerInnen, bei den intrinsischen Motiven für politisches Engagement auf; ebenso besitzen sie die höchsten Werte bei der Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen in der Nachbarschaft sowie bei den (positiven) allgemeinen Einstellungen zum politischen Engagement. Wir bezeichnen die Jugendlichen dieser Gruppe (Cluster 5) als die \textit{politisch hochmotivierten, positiv eingestellten und bereit zum politischen Engagement}.

Cluster 1 (N = 191) – die politisch motivierten und nationalistisch orientierten Jugendlichen mit rechtsextremen Neigungen

Cluster 1 (9,49 Prozent der Gesamtstichprobe) unterscheidet sich von Cluster 5 durch die relativ gering ausgeprägten Werte bei den (positiven) Einstellungen gegenüber AusländerInnen und bei der Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen. Relativ hoch ausgeprägt sind der Deutsch-Christliche Nationalismus (48,7 Prozent der Jugendlichen aus diesem Cluster) und die rechtsextremen Tendenzen (24,1 Prozent der Jugendlichen aus diesem Cluster). Die intrinsischen Motive zu politischem Engagement (45,5 Prozent aus diesem Cluster) sind ebenfalls relativ hoch. Wir nennen die Jugendlichen dieser Gruppe (Cluster 1) die \textit{politisch motivierten und nationalistisch orientierten Jugendlichen mit rechtsextremen Neigungen}.

Cluster 2 (N = 183) – die politisch desinteressierten und nicht engagierten Jugendlichen

Die Jugendlichen aus Cluster 2 (9,09 Prozent) wertschätzen ihre MitschülerInnen – unabhängig von Alter, Geschlecht oder Herkunft. Ansonsten sind die Jugendlichen relativ unauffällig. Wir bezeichnen die Jugendlichen aus Cluster 2 als \textit{politisch desinteressiert und nicht engagiert}.

\textsuperscript{35} Die Diskriminanzanalyse ist – wie die Clusteranalyse – ein multivariates Verfahren zur Analyse von Gruppen- bzw. Klassenunterschieden. Mit dieser Methode ist es möglich, zwei oder mehrere Gruppen unter Berücksichtigung von mehreren Variablen zu untersuchen und zu ermitteln, wie sich diese Gruppen unterscheiden. Im Unterschied zur Clusteranalyse ist die Diskriminanzanalyse allerdings kein exploratives (Suchverfahren), sondern ein konfirmatorisches Verfahren (Prüfverfahren).

\textsuperscript{36} p < .001.
Cluster 3 (N = 432) – die politisch motivierten, ausländerfreundlichen, aber flüchtlingsskeptischen Jugendlichen

Cluster 3 (21,46 Prozent) fällt mit hohen Wertschätzungen und relativ hohen intrinsischen Motivationen zum politischen Engagement, relativ hohen Werten zu den positiven Einstellungen gegenüber AusländerInnen, aber einer relativ gering ausgeprägten Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen in der Nachbarschaft auf. Wir bezeichnen diese SchülerInnen (Cluster 3) als die politisch motivierten, ausländerfreundlichen, aber flüchtlingsskeptischen Jugendlichen.

Cluster 4 (N = 550) – die relativ vorurteilsfreien, aber gering motivierten Jugendlichen

Cluster 4 (27,32 Prozent) weist hohe Zustimmungswerte zu den positiven Einstellungen gegenüber AusländerInnen und hohe Werte in der Wertschätzung anderer SchülerInnen auf. Die Zustimmung zum politischen Engagement (mit 28,0 Prozent Zustimmung) liegt in einem relativ niedrigen Bereich. Es sind – aus unserer Sicht (Cluster 4) – die relativ vorurteilsfreien, aber gering motivierten Jugendlichen.

Die nächste Abbildung 44 illustriert, dass sich die Jugendlichen aus den 5 Clustern auch im Hinblick auf ihre rechte Orientierung auf der Links-Rechts-Dimension und im Ausmaß ihrer autoritären Überzeugungen unterscheiden. Während die politisch hochmotivierten, positiv eingestellten und Engagement-bereiten Jugendlichen aus dem Cluster 5 so gut wie nicht autoritär eingestellt sind und sich kaum im rechten Spektrum verorten, äußern sich die Jugendlichen aus Cluster 1 sehr autoritär und stark rechtsorientiert.
Abbildung 44: Gebildete Cluster und deren Selbsteinschätzung zur Links-Rechts-Orientierung und Autoritäre Überzeugungen.
b) Unterschiede zwischen den Clustern hinsichtlich ihrer Einschätzung von schul- und unterrichtsbezogenen Bedingungen

Und schließlich unterscheiden sich die Jugendlichen aus den 5 Clustern auch in der Einschätzung der schul- und unterrichtsbezogenen demokratischen Verhältnisse.

Abbildung 45: Gebildete Cluster und deren Einschätzung der schul- und unterrichtsbezogenen demokratischen Verhältnissen.

Besonders die Jugendlichen aus Cluster 5 (politisch hochmotivierte, positiv eingestellte und Engagement-bereite Jugendliche) schätzen die politische Offenheit und die gemeinsame Problemlösung im Unterricht deutlich positiver ein als die Jugendlichen aus dem Clustern 1 und 2 (die Unterschiede sind signifikant auf dem 1%-Niveau).

Optimistisch stimmen also die Jugendlichen aus dem Cluster 5 (politisch hochmotivierte, positiv eingestellte und Engagement-bereite Jugendliche), aber auch aus Cluster 4 (die relativ vorurteilsfreien, aber gering motivierten Jugendlichen). Hier handelt es sich offenbar um Jugendliche, die sich eher links einordnen, kaum autoritäre Überzeugungen teilen und rechtsextreme Einstellungen ablehnen. Zu beiden Gruppierungen gehören insgesamt zirka ⅔ der befragten Jugendlichen. Sie bewerten im Vergleich zu den Jugendlichen aus den anderen Clustern die Demokratie in ihren Familien positiver37; sie wertschätzen mehr als die anderen die gemeinsame Problemlösung im Unterricht38 und die politische Offenheit im Unterricht39.

37 Signifikanter Haupteffekt [F(4, 1998) = 26,18, p < .001, η² = .05].
38 Signifikanter Haupteffekt [F(4, 1998) = 32,41, p < .001, η² = .06].
39 Signifikanter Haupteffekt [F(1, 1998) = 53.81, p < .001, η² = .10].
Zwischenfazit und Botschaft 5:

• Unter den befragten Jugendlichen findet sich eine relativ große Gruppierung von Jugendlichen (Cluster 5, zirka ⅓), die intrinsisch hoch motiviert sind, sich politisch zu engagieren, die auch eine sehr positive Einstellung zum politischen Engagement, zu AusländerInnen, Muslimen und Flüchtlingen sowie gegenüber anderen SchülerInnen aufweisen. Wir bezeichnen diese Jugendlichen als die politisch hochmotivierten, positiv eingestellten und bereit zum politischen Engagement. Unter diesen Jugendlichen sind mehr Mädchen als Jungen. Sie verorten sich überwiegend links von der politischen Mitte und lehnen autoritäre Aussagen und rechtsextreme Einstellungen ab. Sie schätzen die Demokratie in ihren Familien als sehr positiv ein und sie wertschätzen mehr als die anderen Jugendlichen gemeinsame Problemlösungen im Unterricht und die politische Offenheit im Unterricht. Auch hinsichtlich der konkreten Bereitschaft, sich für bestimmte politische Aktivitäten in und außerhalb der Schule zu engagieren, unterscheiden sie sich positiv von anderen SchülerInnen.

• Zu einer zweiten großen Gruppe (Cluster 4), die ebenfalls fast ⅓ der Gesamtstichprobe umfasst, gehören Jugendliche, die zwar weniger intrinsisch politisch motiviert sind, aber sehr positive Einstellungen gegenüber AusländerInnen und ihren MitschülerInnen aufweisen. Wir nennen die Jugendlichen dieser Gruppe die relativ vorurteilsfreien, aber gering Motivierten. Auch zu dieser Gruppe gehören mehr Mädchen als Jungen. Ebenso wie die Jugendlichen aus Cluster 5 handelt es sich um Jugendliche, die sich eher links einordnen, kaum autoritäre Überzeugungen teilen und rechtsextreme Einstellungen eher ablehnen. Sie bewerten die Demokratie in ihren Familien positiv und sie schätzen gemeinsame Lösungssuche und die politische Offenheit im Unterricht.

• Die Jugendlichen in den anderen Gruppierungen (ca. ein weiteres Drittel) sind entweder kaum bzw. gar nicht motiviert, sich politisch zu engagieren, oder sie tun das vermutlich eher in mehr rechts orientierten Bewegungen.

Die Botschaft: Im Hinblick auf die aktuelle politische Lage – in Deutschland, aber auch global betrachtet – stimmen einen die Jugendlichen aus Cluster 5 positiv und lassen darauf hoffen, dass die demokratischen Prinzipien und Werte, wie sie im vorliegenden Bericht und dem gesamten Projekt als erstrebenswert betrachtet werden, auch weiterhin von vielen geteilt und tradiert werden. Folglich gibt es Jugendliche, die sich besonders wegen ihrer positiven Einstellungen zur Demokratie und zur politischen Partizipation aus der Gesamtstichprobe hervorheben.

Darüber hinaus ist zu überlegen, wie man es zukünftig schaffen könnte, auch die Jugendlichen der Cluster 2, 3 und 4 (noch) mehr für Politik zu interessieren sowie für politisches Engagement zu motivieren und weiterhin eine mögliche Skepsis dieser gegenüber Geflüchteten oder auch ‚Fremden‘ bzw. ‚Anderen‘ im Allgemeinen abzubauen. Unabhängig davon, wie stark
ausgeprägt dann ihre positiven Einstellungen zur Demokratie und zur politischen Partizipation
sind, hätten sie zumindest ‚Handwerkszeug‘ verinnerlicht, dass sie hoffentlich gegen
entsprechend gegenläufige gesellschaftliche Strömungen wappnet.
Schließlich sollten auch die Jugendlichen aus Cluster 1 in den Fokus von Betrachtungen
gelangen. Im Vergleich erscheint diese Gruppe zwar klein, aber demokratieerzieherische
Auseinandersetzung mit diesen Jugendlichen ist unerlässlich. Allerdings fehlen bisher
geeignete und passfähige Konzepte zur Auseinandersetzung mit diesen Jugendlichen.

4.4.4 Wirkungssuche (Regressionen und Mediationen)
In den vorangegangenen Kapiteln konnten wir zeigen, dass sich Gruppen aufgrund ihrer
soziodemografischen Merkmale in ihren Zustimmungen zu diversen unserer Zielvariablen
voneinander unterscheiden lassen und dass sich überdies fünf voneinander unterscheidbare
Gruppierungen aufgrund der Merkmalsausprägungen in diversen Variablen innerhalb unserer
Stichprobe identifizieren ließen.
Bisher konnten allerdings keinerlei Aussagen dazu getroffen werden, ob die von uns als
Prädiktoren und Mediatoren benannten Variablen (im operativen Modell, Abbildung 5) die
Ausprägungen der demokratiebezogenen Einstellungen der Jugendlichen beeinflussen
können. In diesem Kapitel untersuchen wir daher, ob sich psychologische, familiäre,
schulische und andere soziale Variablen identifizieren lassen, die die demokratiebezogenen
Einstellungen signifikant beeinflussen.
Genauer stellen wir uns folgende Fragen:
   a) Lassen sich psychologische Variablen identifizieren, die die Zielvariablen signifikant
      beeinflussen?
   b) Welche Rolle spielen die klassischen und digitalen Medien für die Jugendlichen, wenn
      sie sich über das aktuelle politische Geschehen zu informieren versuchen, für die
      Ausprägung von Einstellungen zur Demokratie und zur Partizipation?
   c) Welche Folgen weist die Verortung im Links-Rechts-Spektrum auf?
   d) Können familiäre und schulische Bedingungen den Einfluss ungünstiger Prädiktoren
      auf die Einstellungen zur Demokratie und zur Partizipation dämpfen?

   a) Lassen sich psychologische Variablen identifizieren, die die Zielvariablen
      signifikant beeinflussen?
Um die Frage zu beantworten, wurden schrittweise Regressionsanalysen mit paarweisem
Ausschluss gerechnet. Als Regressanden (also als zu erklärende abhängigen Variablen)

40 Die Regressionsanalyse setzt die empirischen Verteilungen eines Prädiktormerkmals x und eines
Kriteriummerkmals y miteinander in Beziehung, sodass eine Regressionsgleichung entsteht, welche die
Vorhersage von y aus x ermöglicht.

Es handelt sich somit um sieben eher positiv ausgerichtete Variablen und um vier, eher negativ ausgerichtete Variablen. Abbildung 46 stellt die Variablen dar.

Abbildung 46: Positiv und negativ ausgerichtete Variablen für folgende Regressionsanalysen.

Skalen zur Erfassung der geprüften **Prädiktoren und Mediatoren:**

Prädiktoren/Mediatoren bzw. Erklärer für die Zielvariablen (für die Einstellungen zur Demokratie & zur Partizipation)

- Freizeitverhalten, Zufriedenheit in der Schule, Diskriminierungserfahrung, Sozial-regionale Identifikation
- Wertorientierungen, Autoritäre Überzeugungen, Links-Rechts-Orientierung, Religiös-fundamentalistische Überzeugungen
- Mediennutzung, um sich politisch zu informieren (Zeitung, Fernsehen, Radio, Internet, Bücher, Freunde und Bekannte, Eltern, Schule, Politikunterricht)
- Gemeinsame Lösungsversuche im Unterricht, Politische Offenheit im Unterricht, Mitbestimmung im Unterricht
- Familiendemokratie, Elterliche Unterstützung beim Lernen

Abbildung 47: Prädiktoren und Mediatoren für folgende Regressionsanalysen.

Insgesamt liefert die Regressionsanalyse mit den eingeführten potenziellen Prädiktoren, Mediatoren und den abhängigen Variablen schrittweise und zunehmend bessere Lösungen (Modelle).

Die Tabelle 27 gibt das letzte Modell mit der besten Lösung der schrittweisen Regressionsrechnungen für die *signifikanten* Prädiktoren und die o.g. Zielvariablen wieder. Nichtsignifikante Ergebnisse werden nicht mitgeteilt.
Tabelle 27: Standardisierte Koeffizienten und Signifikanzniveaus der in die schrittweise Regressionsanalyse aufgenommenen unabhängigen Variablen (paarweiser Ausschluss).

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Allgemeine Einstellung zum politischen Engagement</th>
<th>Intrinsische, politische Motive</th>
<th>Politisches Engagement im Unterricht und der Schule</th>
<th>Politisches Engagement in Gesellschaft und Organisationen</th>
<th>Werteschätzung anderer SchülerInnen</th>
<th>(Positive) Einstellungen zu AusländerInnen</th>
<th>Akzeptanz von Muslimen ...</th>
<th>Deutsch-Christlicher Nationalismus</th>
<th>Assimilationsanforderungen</th>
<th>Gewaltbereites politisches Engagement</th>
<th>Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Online sein (z.B. Chat, facebook, Instagram)</td>
<td>(N = 1.699) R² = .220 p &lt; .000</td>
<td>(N = 1.699) R² = .299 p &lt; .000</td>
<td>(N = 1.675) R² = .320 p &lt; .000</td>
<td>(N = 1.675) R² = .405 p &lt; .000</td>
<td>(N = 1.675) R² = .282 p &lt; .05 .050*</td>
<td>(N = 1.675) R² = .378 p &lt; .000</td>
<td>(N = 1.675) R² = .326 p &lt; .000</td>
<td>(N = 1.671) R² = .349 p &lt; .000</td>
<td>(N = 1.671) R² = .247 p &lt; .000</td>
<td>(N = 1.673) R² = .180 p &lt; .000</td>
<td>(N = 1.674) R² = .432 p &lt; .000 .045*</td>
</tr>
<tr>
<td>Zuhause beschäftigen (z.B. PC-Spiele, Fernsehen, DVD schauen, Musik hören)</td>
<td>.054*</td>
<td>.112***</td>
<td>.111***</td>
<td>.049*</td>
<td>.042*</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mich bilden (z.B. Sprachen lernen, für die Schule arbeiten, lesen)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>In der Natur aufhalten (z.B. wandern gehen)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kreativ sein (z.B. künstlerisch, musikalisch)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ausgehen (z.B. Disco, Kneipe)</td>
<td>.151***</td>
<td>.076**</td>
<td>.235***</td>
<td>.108***</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mich engagieren (z.B. politisch, kirchlich, sozial)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Zufriedenheit mit Schule - Gesamt</td>
<td>.043*</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>----------------------------------</td>
<td>-------</td>
<td>----------</td>
<td>----------</td>
<td>----------</td>
<td>----------</td>
<td>----------</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>DISKURS: Diskriminierungs-</td>
<td>.051*</td>
<td>.049*</td>
<td>.120***</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Erfahrung wegen Alter/Geschlecht</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>DISKURS: Diskriminierungs-</td>
<td>.047*</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Erfahrung wegen Herkunft/Äußerem/</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Religion</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IDENTIFIKATION: mit meinem</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>.054*</td>
<td>.057*</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Bundesland</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IDENTIFIKATION: mit Deutschland</td>
<td></td>
<td>-068**</td>
<td>-120***</td>
<td>-142***</td>
<td>-116***</td>
<td>.121***</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>.183***</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>.091**</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IDENTIFIKATION: mit dem</td>
<td></td>
<td>-074**</td>
<td>-058*</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Herkunftsland meiner Familie</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IDENTIFIKATION: mit Europa</td>
<td>.072**</td>
<td>.046*</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Autoritäre Überzeugungen</td>
<td>.064*</td>
<td>.109***</td>
<td>.265***</td>
<td>.389***</td>
<td>.314***</td>
<td>.345***</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>.308***</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>.143***</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>.523***</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>RELIGIONS-FUNDAMENTALISTISCHE</td>
<td></td>
<td></td>
<td>-.072**</td>
<td>.067*</td>
<td>.124***</td>
<td>.066*</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ÜBERZEUGUNGEN</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Wertorientierung: Streben nach</td>
<td>.054*</td>
<td>.142***</td>
<td>.053*</td>
<td>-.091**</td>
<td>.082*</td>
<td>-.221***</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ordnung, Sicherheit und Fleiß</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>-.147***</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Wertorientierung: Streben nach</td>
<td>.047*</td>
<td>-.115***</td>
<td>-.066*</td>
<td>.095**</td>
<td>.064*</td>
<td>.151***</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>hohem Lebensstandard, Macht,</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>.138***</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Dominanz eigener Bedürfnisse</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Wertorientierung: Tradition und Konformität</td>
<td>Wertorientierung: Soziales, politisches und umweltbewusstes Engagement</td>
<td>Wertorientierung: Streben nach sozialen Kontakten, sozialer Anerkennung…</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------------------------------</td>
<td>-------------------------------------------------</td>
<td>-------------------------------------------------</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>.266***</td>
<td>.183***</td>
<td>.090**</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>.194***</td>
<td>.341***</td>
<td>.143***</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>.314***</td>
<td>.155***</td>
<td>.221***</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>.129***</td>
<td>.117***</td>
<td>.093**</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>.059*</td>
<td>.071*</td>
<td>.059*</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Zeitung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Fernsehen</td>
</tr>
<tr>
<td>Radio</td>
</tr>
<tr>
<td>Internet</td>
</tr>
<tr>
<td>Bücher</td>
</tr>
<tr>
<td>Eltern</td>
</tr>
<tr>
<td>Schule</td>
</tr>
<tr>
<td>Familieninterne Demokratie</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Wahrnehmung der elterlichen Unterstützung beim Lernen</th>
<th>Wunsch nach elterlicher Unterstützung beim Lernen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>.082**</td>
<td>.070*</td>
</tr>
<tr>
<td>.045*</td>
<td>.045*</td>
</tr>
<tr>
<td>Unterrichtsinhalt</td>
<td>.070**</td>
</tr>
<tr>
<td>------------------</td>
<td>--------</td>
</tr>
<tr>
<td>Unterdrückung von Mitbestimmung im Unterricht</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gemeinsame Lösung von Problemen im Unterricht</td>
<td>.097**</td>
</tr>
<tr>
<td>Politische Offenheit im Unterricht und Akzeptanz</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anmerkung. „N“ bezieht sich auf die befragten Jugendlichen, die die entsprechenden Aussagen beantwortet haben und in die Auswertung eingegangen sind; Bedeutung der Sternchen: *p < .05, **p < .01, ***p < .001
Von all den Variablen, die wir für die Regressionsanalysen ausgewählt haben, erweisen sich vor allem die Absicht, sich zu bilden und sich zu engagieren, die Zustimmung zu verschiedenen Wertorientierungen (Soziales und politisches Engagement, Streben nach Unabhängigkeit, nach gutem Familienleben, nach Respekt), aber auch die Nutzung des Internets, um sich politisch zu informieren, die Zustimmung zu kollektiven bzw. kooperativen Lösungssuchen im Unterricht sowie die politische Offenheit im Unterricht und die positive Einschätzung der Familien Demokratie als Prädictoren bzw. Vorhersager für die als positiv ausgerichteten Zielvariablen (hellblau unterlegte Spalten). Die Identifikation mit Deutschland, die Zustimmung zu anderen Wertorientierungen (Streben nach hohem Lebensstandard, Macht etc.), ausgeprägte autoritäre Überzeugungen, die eigene Verortung im Links-Rechts-Spektrum als eher rechts und eine religiös-fundamentalistische Überzeugung zeigen sich dagegen als Vorhersager für die negativ ausgerichteten Zielvariablen (dunkelblau unterlegte Spalten).

Einschränkend muss allerdings auf den selbstverständlichen Sachverhalt aufmerksam gemacht werden, dass die jeweiligen signifikanten Regressionskoeffizienten noch keine Hinweise darauf geben, ob es sich bei den Einflussrichtungen um kausale Wirkungen handelt. Überdies sind die aufgeklärten Varianzen ($R^2$) nicht sehr hoch, so dass neben den von uns geprüften Prädiktoren noch weitere, nicht analysierte Variablen als potenzielle Erklärungen für die Zielvariablen in Frage kommen können. Deutlich wird aber doch, dass die geprüften soziodemografischen Merkmale, wie Alter, Geschlecht und Schulart in ihren Wirkungen im Zusammenspiel der sich als signifikant erweisenden Bedingungen zu vernachlässigigen sind.

Die folgende Abbildung 48 illustriert in einfacher, aber in nicht sehr übersichtlicher Weise, die wichtigsten Zusammenhänge aus Tabelle 27.

### Schlussfolgerungen:

- **Positiv ausgerichtete soziale Wertorientierungen, eine positiv eingeschätzte Familiendemokratie, die politische Offenheit im Unterricht, kollektive Lösungssuche im Unterricht, die Möglichkeiten, als SchülerIn im Unterricht mitbestimmen zu können, sind förderliche Bedingungen für eine positive Einstellung zur Demokratie und zur politischen Partizipation.**

- **Gleichzeitig können diese Bedingungen, etwa eine positive Familiendemokratie und demokratiefreundliche Prozesse im Unterricht, die von uns als negativ ausgerichteten Zielvariablen, wie z.B. Tendenzen zu rechtsextremen Einstellungen, hemmen.**
Abbildung 48: Illustration der regressionsanalytischen Befunde.

Um die letztgennante Schlussfolgerung noch einmal zu untersetzen, illustrieren wir in der folgenden Abbildung 49 die Unterschiede zwischen Jugendlichen aus unterschiedlichen Altersgruppen und Schularten im Hinblick auf die analysierten familiären und schulischen bzw. unterrichtsbezogenen, demokratieförderlichen Bedingungen. Wiedergegeben sind die prozentualen Zustimmungen zu den abgefragten Bedingungen; das heißt, wie auch in früheren Abbildungen werden auch hier die Prozentsätze der Jugendlichen abgebildet, die den zugrundeliegenden Aussagen im Fragebogen zustimmen bzw. voll zustimmen.
Abbildung 49: Unterschiede in den Altersgruppen bezüglich familiärer, schulischer/unterrichtsbezogener und demokratieförderlicher Bedingungen.

Den Aussagen zur familieninternen Demokratie wird in allen Altersgruppen zugestimmt bzw. voll zugestimmt; sie wird also als gut bis sehr gut eingeschätzt. Und dennoch unterscheiden sich die Altersgruppen der 15- und 17-Jährigen in der Beurteilung der familieninternen Demokratie signifikant (p = .018). Die 17-Jährigen (M = 3,88) beurteilen die familieninterne Demokratie etwas besser als die 15-Jährigen (M = 3,73).


In der Einschätzung der politischen Offenheit im Unterricht und in der Akzeptanz eigenständiger SchülerInnenmeinungen unterscheiden sich nur die 15-Jährigen (M = 3,39) und die 17-Jährigen (M = 3,83; p < .001) voneinander.

Jugendliche aus verschiedenen Schularten unterscheiden sich in der Beurteilung der familien- und schulbezogenen demokratischen Verhältnisse ebenfalls signifikant (siehe folgende Abbildung 50).
Abbildung 50: Unterschiede nach Schularten bezüglich familiärer, schulischer/unterrichtsbezogener und demokratieförderlicher Bedingungen.


Zwischenfazit und Botschaft 6:
- Die Absicht, sich zu bilden und sich zu engagieren, die Zustimmung zu verschiedenen Wertorientierungen (Soziales und politisches Engagement, Streben nach Unabhängigkeit, nach gutem Familienleben, nach Respekt), aber auch die Nutzung des Internets, um sich politisch zu informieren, die Zustimmung zu kollektiven bzw. kooperativen Lösungssuchen im Unterricht sowie die politische Offenheit im Unterricht und die positive Einschätzung der Familiendemokratie sind wichtige Vorhersager für die als positiv ausgerichteten

41 $F(4,2061) = 14,980, \ p < .001, \ \eta^2 = .09.$
42 Das Signifikanzniveau liegt zwischen $p = .016$ und $p < .001.$
43 Das Signifikanzniveau liegt zwischen $p = .017$ und $p < .001.$


Dennoch halten wir es für wichtig statt einer expliziten Botschaft, danach zu fragen, ob sich die Qualität des demokratischen Umgangs in den unterschiedlichen Schularten unterscheidet und was die Gründe dafür sein könnten.

b) Welche Rolle spielen die klassischen und digitalen Medien für die Jugendlichen, wenn sie sich über das aktuelle politische Geschehen zu informieren versuchen, für die Ausprägung von Einstellungen zur Demokratie und zur Partizipation?

In der o.g. Regressionsanalyse (Tabelle 27) wurde die Mediennutzung, um sich über aktuelle politische Situationen zu informieren, bereits als Prädiktor eingeführt. Im Konzert mit den anderen Prädiktoren zeigten sich verschiedene Informationsquellen bzw. -medien (vor allem Zeitungen, Fernsehen, Radio und Internet) als durchaus signifikante Faktoren, die die Zielvariablen zu beeinflussen vermögen. Deshalb prüfen wir im Folgenden, ob und inwieweit ausschließlich die Nutzung der unterschiedlichen Informationsquellen (Internet, Fernsehen, Freunde und Bekannte, Schule, Radio, Zeitung und Bücher) aus der Sicht der befragten Jugendlichen die von uns operationalisierten Zielvariablen beeinflussen. Auch dazu wurden wiederum schrittweise Regressionsanalysen gerechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 28 wiedergegeben und in Abbildung 51 illustriert.

Diese Abbildung 51 veranschaulicht die Ergebnisse aus der Regressionsrechnung ohne Angabe der Koeffizienten. Deutlich wird an der Vielzahl der Pfeile, dass Zeitungen, das Internet, die Eltern, der Politikunterricht, aber auch Bücher zu den wichtigsten Quellen gehören, die die Jugendlichen nutzen, um sich politisch zu informieren.
Tabelle 28: Standardisierte Koeffizienten und Signifikanzniveaus der in die schrittweise Regressionsanalyse aufgenommenen unabhängigen Variablen (Medien als Informationsquellen zur politischen Situation, paarweiser Ausschluss).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Zeitung</th>
<th>Allgemeine Einstellung zum politischen Engagement</th>
<th>Intrinsische, politische Motive</th>
<th>Politisches Engagement im Unterricht und der Schule</th>
<th>Politisches Engagement in Gesellschaft und Organisationen</th>
<th>Werteschätzung anderer SchülerInnen</th>
<th>(Positive) Einstellungen zu AusländerInnen</th>
<th>Akzeptanz von Muslimen</th>
<th>Deutsch-Christlicher Nationalismus</th>
<th>Assimilationsanforderungen</th>
<th>Gewaltbereites politisches Engagement</th>
<th>Tendenz zu rechtsaußen Einstellungen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Zeitung</td>
<td>(N = 2.044)</td>
<td>(N = 2.043)</td>
<td>(N = 2.044)</td>
<td>(N = 2.043)</td>
<td>(N = 2.040)</td>
<td>(N = 2.039)</td>
<td>(N = 1.651)</td>
<td>(N = 2.035)</td>
<td>(N = 2.032)</td>
<td>(N = 2.044)</td>
<td>(N = 2.044)</td>
</tr>
<tr>
<td>Zeitung</td>
<td>R² = .099</td>
<td>R² = .138</td>
<td>R² = .173</td>
<td>R² = .154</td>
<td>R² = .033</td>
<td>R² = .044</td>
<td>R² = .326</td>
<td>R² = .009</td>
<td>R² = .011</td>
<td>R² = .009</td>
<td>R² = .014</td>
</tr>
<tr>
<td>Zeitung</td>
<td>p &lt; .000</td>
<td>p &lt; .000</td>
<td>p &lt; .000</td>
<td>p &lt; .000</td>
<td>p &lt; .000</td>
<td>p &lt; .000</td>
<td>p &lt; .000</td>
<td>p &lt; .000</td>
<td>p &lt; .000</td>
<td>p &lt; .000</td>
<td>p &lt; .000</td>
</tr>
<tr>
<td>Zeitung</td>
<td>.071**</td>
<td>.108***</td>
<td>.075***</td>
<td>.081**</td>
<td>-.048*</td>
<td>.068*</td>
<td>.093**</td>
<td>.087**</td>
<td>-.062*</td>
<td>.058*</td>
<td>-.048*</td>
</tr>
<tr>
<td>Zeitung</td>
<td>.085**</td>
<td>.114***</td>
<td>.146***</td>
<td>.144***</td>
<td>.093**</td>
<td>.093**</td>
<td>.093**</td>
<td>.087**</td>
<td>-.062*</td>
<td>.070**</td>
<td>-.048*</td>
</tr>
<tr>
<td>Zeitung</td>
<td>.105***</td>
<td>.089**</td>
<td>.136***</td>
<td>.093**</td>
<td>.068*</td>
<td>.070**</td>
<td>.070**</td>
<td>.070**</td>
<td>.062*</td>
<td>.070**</td>
<td>.070**</td>
</tr>
<tr>
<td>Zeitung</td>
<td>.065*</td>
<td>.093**</td>
<td>.089**</td>
<td>.093**</td>
<td>.068*</td>
<td>.070**</td>
<td>.070**</td>
<td>.070**</td>
<td>.062*</td>
<td>.070**</td>
<td>.070**</td>
</tr>
<tr>
<td>Zeitung</td>
<td>.093**</td>
<td>.114***</td>
<td>.146***</td>
<td>.144***</td>
<td>.093**</td>
<td>.093**</td>
<td>.093**</td>
<td>.093**</td>
<td>.093**</td>
<td>.093**</td>
<td>.093**</td>
</tr>
<tr>
<td>Zeitung</td>
<td>.109***</td>
<td>.089**</td>
<td>.136***</td>
<td>.093**</td>
<td>.068*</td>
<td>.070**</td>
<td>.070**</td>
<td>.070**</td>
<td>.062*</td>
<td>.070**</td>
<td>.070**</td>
</tr>
<tr>
<td>Zeitung</td>
<td>.071**</td>
<td>.114***</td>
<td>.126***</td>
<td>.103**</td>
<td>.075**</td>
<td>.077**</td>
<td>.090**</td>
<td>.090**</td>
<td>.090**</td>
<td>.090**</td>
<td>.090**</td>
</tr>
<tr>
<td>Zeitung</td>
<td>.071**</td>
<td>.071**</td>
<td>.052**</td>
<td>.085**</td>
<td>.118***</td>
<td>.069*</td>
<td>.069**</td>
<td>.069**</td>
<td>.069**</td>
<td>.069**</td>
<td>.069**</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anmerkung. „N“ bezieht sich auf die befragten Jugendlichen, die die entsprechenden Aussagen beantwortet haben und in die Auswertung eingegangen sind. Bedeutung der Sternchen * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

c) Verortung im Links-Rechts-Spektrum und die Folgen

„manche meinen lechts und rinks kann man nicht velwechsern werch ein illum“ (Ernst Jandl, 1997)

Dass die Demokratie und ihre Grundwerte angegriffen werden, ist keine akademische These, sondern praktische Realität. Nicht nur in Deutschland und nicht nur in Europa. Aber wer sind die Angreifer? Was wollen sie eigentlich? Wie kann man sich ihren Angriffen erwehren? Und welchen Einfluss haben die Angriffe auf die Demokratie, die nicht selten von rechts kommen, auf Jugendliche? Das sind brennende Fragen unserer Zeit.

Im Thüringen-Monitor aus dem Jahre 2017, der jährlichen, im Auftrag der Thüringer Landesregierung durchgeführten repräsentativen Umfrage unter erwachsenen BürgerInnen (mit mehr als N = 1.000 Personen ab dem 18. Lebensjahr) formulieren die Autoren u.a.:


In der vorliegenden Studie haben wir mittels verschiedener Fragen und Skalen versucht, rechte, rechtsextreme bzw. vorurteilsbehaftete Einstellungen der Jugendlichen zu erfassen. Die folgende Abbildung 52 illustriert noch einmal, wie sich die befragten Jugendlichen im Links-Rechts-Spektrum verorten. Insgesamt haben aber nicht alle der befragten Jugendlichen auf die Frage Wie schätzt Du Dich politisch ein? geantwortet. Nur N = 1.337 (65,6 Prozent aller Befragten) haben auf diese Frage geantwortet. 14,5 Prozent meinten, dass sie sich nicht richtig zwischen links und rechts einordnen könnten; 7,3 Prozent gaben an, nicht zu verstehen, was mit links und rechts gemeint sei; 12,5 Prozent wollten diese Frage generell nicht beantworten. Diejenigen, die auf diese Frage geantwortet haben, verteilen sich prozentual auf einer imaginären Links-Rechts-Dimension wie folgt:
Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen sieht sich eher in der Mitte bzw. links von der Mitte (Skalenwerte 1 bis 3). Damit liegen sie durchaus im bundesdeutschen Trend, der darauf verweist, dass sich Jugendliche im Vergleich zur Gesamtbevölkerung eher in der Mitte bzw. links von der Mitte einordnen (z.B. Schneekloth, 2010). Auch der bundesweit zu beobachtende Zusammenhang zwischen politischer Einordnung links von der Mitte und höherer Bildung bzw. höherem Bildungsanspruch findet sich in unserer Studie wieder, wie die nachfolgende Abbildung 53 illustriert.

Abbildung 52: Prozentuale Verteilung aller Angaben zur Selbsteinschätzung der Links-Rechts-Orientierung.

SchülerInnen, die ein Gymnasium oder eine Stadtteilschule besuchen, ordnen sich deutlich seltener rechts von der politischen Mitte ein. Dass dieses Ergebnis aber u.U. auch auf die höhere soziale Kompetenz im Umgang mit politischer Korrektheit seitens dieser Jugendlichen verbunden sein kann, sollte nicht übersehen werden.
Abbildung 53: Verteilung der SchülerInnen mit Selbsteinschätzung Rechts im politischen Spektrum im Hinblick auf die besuchte Schulart.

Mit dem schon erwähnten erweiterten Datensatz, in dem sowohl die 2018 befragten Jugendlichen aus Hamburg, Nordrhein-Westfalen, den Schulpreisschulen und aus Süd-, West- und Nordthüringen sowie die 2017 befragten Jugendlichen aus Mittel- und Ostthüringen enthalten sind, erstellten wir außerdem die folgende Abbildung 54.

Danach verorten sich in Thüringen etwas über 5 Prozent der Jugendlichen eher rechts oder sehr rechts, während es in den anderen Bundesländern bzw. in den Schulpreisschulen zwischen 3,2 und 3,7 Prozent sind.

Mit der politischen Einordnung in das Links-Rechts-Spektrum verknüpft sich zwangsläufig auch die Frage nach den Folgen bzw. nach den Ankern, an denen die Jugendlichen ihre politische Einordnung festmachen. Oder anders gefragt: Mit welchen Themen oder ideologischen Komponenten ist politische Einordnung in das Links-Rechts-Spektrum verknüpft?
Abbildung 54: Verteilung der SchülerInnen mit Selbsteinschätzung Rechts im politischen Spektrum nach Bundesland/Schulpreisschule.

Die folgende Tabelle 29 zeigt die Korrelationen (statistische Zusammenhänge) zwischen dieser Einordnung und wichtigen Variablen (wieder mit dem Datensatz von N = 2.112 aus dem Jahre 2018).

Wie ist die Tabelle zu lesen?
Jugendliche, die sich rechts von der Mitte verorten:

- sind autoritärer eingestellt,
- sind weniger mit der Demokratie in Deutschland zufrieden,
- streben stärker nach hohem Lebensstandard und Macht,
- sind weniger motiviert, sich politisch in der Gesellschaft oder in gesellschaftlichen Organisationen zu engagieren,
- stimmen eher den Aussagen zu „Der Nationalsozialismus war im Grunde eine gute Idee, die nur schlecht ausgeführt wurde.“; „In jeder demokratischen Gesellschaft gibt es bestimmte Konflikte, die nur mit Gewalt gelöst werden können.“; „Eine Diktatur kann die bessere Staatsform sein.“

Bundesland/Schulpreisschulen

Angaben in Prozent: Selbsteinschätzung Rechts

Hamburg: 3,4
NRW: 3,2
Schulpreis: 3,7
Thüringen (2017 und 2018): 5,8
Tabelle 29: Korrelationsmatrix für die zentralen Variablen.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>1.</th>
<th>2.</th>
<th>3.</th>
<th>4.</th>
<th>5.</th>
<th>6.</th>
<th>7.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Selbstschätzung-Links-Rechts-</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Orientierung</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Autoritäre Überzeugungen</td>
<td>.433**</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ich bin mit der Demokratie, wie sie</td>
<td>-.250**</td>
<td>-.289**</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>in Deutschland besteht, zufrieden.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Streben nach hohem Lebensstandard,</td>
<td>.196**</td>
<td>.250**</td>
<td>-.016</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Macht, Dominanz eigener Bedürfnisse</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Politisches Engagement in Gesellschaft und Organisationen</td>
<td>-.273**</td>
<td>-.218**</td>
<td>.063**</td>
<td>-.120**</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Der Nationalsozialismus war im Grunde eine gute Idee, die nur schlecht ausgeführt wurde.</td>
<td>.439**</td>
<td>.521**</td>
<td>-.269**</td>
<td>.150**</td>
<td>-.200**</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>In jeder demokratischen Gesellschaft gibt es bestimmte Konflikte, die nur mit Gewalt gelöst werden können.</td>
<td>.282**</td>
<td>.402**</td>
<td>-.167**</td>
<td>.232**</td>
<td>-.142**</td>
<td>.411**</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Eine Diktatur kann die bessere Staatsform sein.</td>
<td>.327**</td>
<td>.386**</td>
<td>-.242**</td>
<td>.199**</td>
<td>-.119**</td>
<td>.470**</td>
<td>.390**</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anmerkung. ** Die Korrelation ist auf dem Niveau von p ≤ 0.01 (2-seitig) signifikant. * Die Korrelation ist auf dem Niveau von p ≤ 0.05 (2-seitig) signifikant.

Die folgende Abbildung 55 illustriert diese Zusammenhänge.

Abbildung 55: Demokratiepolitische Einstellungen nach politischer Selbstverortung.

An anderer Stelle hatten wir festgestellt, dass knapp 7 Prozent aller befragten SchülerInnen sich politisch rechts einordnen. Das heißt, die Jugendlichen, die sich rechts einordnen, bilden innerhalb unserer Gesamtstichprobe eine deutliche Minderheit. Schärft man allerdings den analytischen Blick, dann wird deutlich, dass man auch diese Minderheit nicht vernachlässigten kann und – aus pädagogischer Perspektive – auch nicht vernachlässigigen darf.
Nun ist es keinesfalls so, dass Jugendliche, die sich im politischen Spektrum überwiegend rechts verorten, nicht auch motiviert sein können, sich (politisch) zu engagieren. Die Frage ist nur, wie, wo, warum und mit welchen Zielen sich diese Jugendlichen engagieren.

In der 17. Shell Studie (Albert et al., 2015, S. 3) aus dem Jahre 2015, in der 15- bis 25-Jährige befragt wurden, stellten die AutorInnen u.a. fest:


Die Ergebnisse unserer Studie weichen von den repräsentativen Befunden der Shell Studie nicht allzu stark ab, wie nachfolgende Tabelle 30 illustriert.

Wie ist die Tabelle zu lesen?

In der zweiten Spalte sind die Prozentwerte derjenigen abgetragen, die innerhalb der Gesamtstichprobe die jeweiligen Tätigkeiten sehr gern (auf einer fünfstufigen Skala von 1 = „gar nicht“ bis 5 = „sehr“) ausüben würden. Die größte Bereitschaft, sich an politischen Aktivitäten zu beteiligen, äußern demzufolge die von uns befragten Jugendlichen auf folgenden Feldern: a) sich an Unterrichtsamtungen zu beteiligen (insgesamt 19,4 Prozent), KlassensprecherIn zu werden (20,2 Prozent), an einer Demonstration teilzunehmen (12,0 Prozent) und aus politischen, ethischen oder Umweltgründen bestimmte Waren nicht mehr zu kaufen (17,4 Prozent).

Dabei zeigen sich aber auch deutliche Unterschiede zwischen den Jugendlichen, die sich links, in der Mitte oder rechts verorten. Darauf nehmen die Spalten 3 bis 7 Bezug. Als Beispiel: Von den 19,4 Prozent der befragten Jugendlichen, die sehr bereit sind, sich an einer Unterschriftensammlung oder Online-Petition zu beteiligen, ordnen sich 34,9 Prozent links und 11,8 Prozent rechts ein. Die in den Spalten 3 bis 7 fett hervorgehobenen Prozentwerte zeigen dann, dass die Bereitschaft zum (politischen) Engagement bei den Jugendlichen, die sich links oder in der Mitte einordnen, deutlich anders ausgeprägt ist als bei den Jugendlichen auf der rechten Seite, von denen eine kleine Minderheit eher als linke Jugendliche zu gewaltbereiten Aktionen neigt (siehe zur Illustration dieser Unterschiede auch die nächste Tabelle 31 und Abbildung 56).
### Tabelle 30: Korrelationsmatrix für die zentralen Variablen.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tätigkeit</th>
<th>Ohne Berücksichtigung der politischen Verortung</th>
<th>Selbsteinschätzung Links-Rechts-Orientierung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>links</td>
<td>2,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Bei einer Unterschriftensammlung/(Online-) Petition mitmachen.</td>
<td>19,4</td>
<td>34,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Klassensprecher/-sprecherin in der Schule werden.</td>
<td>20,2</td>
<td>20,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Bei Organisationen wie Amnesty International, Greenpeace etc. mitarbeiten.</td>
<td>8,6</td>
<td>17,3</td>
</tr>
<tr>
<td>In einem Jugendparlament oder in einem Jugendrat mitarbeiten.</td>
<td>4,7</td>
<td>7,5</td>
</tr>
<tr>
<td>In einer Schülerinnen-/Schülerverwaltung mitarbeiten.</td>
<td>6,5</td>
<td>7,0</td>
</tr>
<tr>
<td>An einer Schulzeitung mitarbeiten.</td>
<td>7,8</td>
<td>12,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Einer politischen Gruppe/Organisation beitreten.</td>
<td>5,3</td>
<td>14,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Ein politisches Amt oder eine politische Funktion übernehmen.</td>
<td>4,8</td>
<td>7,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Sich an einer Demonstration/Protestaktion beteiligen.</td>
<td>12,0</td>
<td>29,5</td>
</tr>
<tr>
<td>In einer religiösen Gruppe mitmachen.</td>
<td>4,7</td>
<td>6,4</td>
</tr>
<tr>
<td>Ein Haus oder eine Straße besetzen.</td>
<td>5,4</td>
<td>8,1</td>
</tr>
<tr>
<td>Eigene politische Interessen mit Gewalt durchsetzen.</td>
<td>2,6</td>
<td>2,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Aus politischen, ethischen oder Umweltgründen bestimmte Waren nicht mehr kaufen.</td>
<td>17,4</td>
<td>29,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Anmerkung.** Antworten auf die Frage: „Inwieweit bist du bereit, dich an folgenden Tätigkeiten zu beteiligen?“, alle Angaben in Prozent.

### Tabelle 31: Korrelationen zwischen ausgewählten Bereichen des politischen Engagements und der Einordnung „rechts von der Mitte“ sowie rechtsextremen Tendenzen.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tätigkeit</th>
<th>Selbsteinschätzung Rechts</th>
<th>Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Bei einer Unterschriftensammlung/(Online-) Petition mitmachen.</td>
<td>-.143”</td>
<td>-.099”</td>
</tr>
<tr>
<td>Bei Organisationen wie Amnesty International, Greenpeace etc. mitarbeiten.</td>
<td>-.286”</td>
<td>-.189”</td>
</tr>
<tr>
<td>Ein Haus oder eine Straße besetzen.</td>
<td>.019</td>
<td>.189”</td>
</tr>
<tr>
<td>Eigene politische Interessen mit Gewalt durchsetzen.</td>
<td>.168”</td>
<td>.375”</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Anmerkung.** - Die Korrelation ist auf dem Niveau von p ≤ 0,01 (2-seitig) signifikant. · Die Korrelation ist auf dem Niveau von p ≤ 0,05 (2-seitig) signifikant.
Jugendliche, die sich eher links einordnen, würden sich eher an Demonstrationen beteiligen und in Organisationen, wie Greenpeace engagieren, als Jugendliche, die sich als rechts sehen. Die wiederum scheinen auch eher bereits zu sein, ein Haus oder eine Straße zu besetzen (Abbildung 56).

Abbildung 56: Korrelationen zwischen ausgewählten Bereichen des politischen Engagements und der Einordnung „rechts von der Mitte“ sowie rechtsextreme Tendenzen.

d) Что делать? Was können Schule und Familie? - Können familiäre und schulische Bedingungen den Einfluss ungünstiger Prädiktoren auf die Einstellungen zur Demokratie und zur Partizipation dämpfen?

Welche Möglichkeiten haben Schule und Unterricht als Dämpfer gegen rechte Orientierungen und deren Folgen? Haben Schule und Unterricht überhaupt das Potenzial, Jugendliche mit rechten Orientierungen zu motivieren, sich im Sinne des demokratischen Gemeinwesens zu engagieren?

Natürlich hat Schule dieses Potenzial; und natürlich können wir dieses Potenzial in unserer Studie nur andeuten.

Für diese Andeutungen haben wir statistisch geprüft, inwieweit familiäre und schulische Bedingungen in der Lage sind, negative Einflüsse von rechten Orientierungen und Überzeugungen auf die positiven Facetten der demokratiebezogenen Einstellungen zu dämpfen. Dazu haben wir zunächst die folgenden (positiven) Zielvariablen ausgewählt: Allgemeine Einstellung zum politischen Engagement; intrinsische, politische Motive; Wertschätzung anderer SchülerInnen; ausgewählte Bereiche, um sich politisch zu engagieren.

Mediatoren, also jene Variablen, von denen wir annehmen, sie könnten im o.g. Sinne als Dämpfer wirken, sind die bisher analysierten familiären und schulischen Bedingungen:
Familien demokratie, gemeinsame Problemlösung im Unterricht und politische Offenheit im Unterricht.

Als statistische Methode wählen wir die Mediatoranalysen, die allerdings nicht für kleine Stichproben geeignet sind. Deshalb analysieren wir die Gesamtstichprobe der Jugendlichen. Auch die Berechnung auf der Ebene der Schularten ist aufgrund der Stichprobengröße nicht möglich.

In den verschiedenen Mediatorprüfungen erwiesen sich die folgenden drei Modelle für die große Stichprobe der Jugendlichen, die in Deutschland geboren wurden, als besonders signifikant und theoretisch plausibel.

Abbildung 57: Mediatormodell \(^{45}\) – intrinsische Motivation für Engagement.

Wie lassen sich diese drei Modelle interpretieren? Beginnen wir mit dem ersten Modell in Abbildung 57:


\(^{45}\) Eine wichtige Ergänzung muss noch gemacht werden: Die drei vorgestellten Modelle sind empirisch begründet. Aber: Im rechten oberen Rand der Modellabbildung findet sich jeweils ein statistischer Kennwert (R\(^2\)), der auf die Güte der Modelle verweist. Die dort angegebenen Werte können maximal 1,00 betragen, liegen aber in unseren Fällen weit niedriger. Das heißt, dass neben den spekulativ vorgetragenen Wirkungen der familiären und schulischen Faktoren auch noch andere Bedingungen wirken und wirken können, die als Dämpfer von rechten Orientierungen in Frage kommen.

B) Gleichzeitig gibt es negative Beziehungen von den rechten Orientierungen auf die familiäre Demokratie, auf die politische Offenheit im Unterricht und auf die gemeinsame Problemlösung im Unterricht. Das bedeutet, dass tendenziell rechtsextrem eingestellte Jugendliche die Familiendemokratie nicht sonderlich gut beurteilen und auch die beiden unterrichtsbezogenen, demokratieförderlichen Schulbedingungen nicht sehr positiv beurteilen.

C) Je positiver die Familiendemokratie beurteilt wird, umso positiver bewerten die SchülerInnen auch die gemeinsame Problemlösung im Unterricht und die politische Offenheit im Unterricht. Darauf verweisen die Pfeile von der Familiendemokratie auf die zwei Unterrichtsbedingungen.

D) Von der Familiendemokratie und den zwei Unterrichtsbedingungen (die roten Pfeile) gehen signifikant positive Einflüsse auf die intrinsische Motivation für (politisches) Engagement aus.

E) In Folge dieses positiven Einflusses der Familiendemokratie und zwei Unterrichtsbedingungen verringert sich die unter A) genannte signifikant negative Beziehung zwischen rechtsextremen Tendenzen und intrinsischer Motivation auf ein nichtsignifikantes Niveau. Das ist der (in roter Farbe hervorgehobene) statistische Kennwert -.04 n.s. vor der Klammer in der Horizontalen.

Wir interpretieren dieses Ergebnis folgendermaßen und auch etwas spekulativ (weil – wie schon mehrfach betont – auf Befragungsdaten beruhend):

Ein positives Familienklima und demokratiefreundliche und demokratiepraktizierende Unterrichtsbedingungen sind wichtige Bedingungen, um auch Jugendliche mit rechtsextremen Tendenzen zu motivieren, sich intrinsisch politisch zu engagieren und an demokratischen Aktivitäten zu beteiligen.
Abbildung 58: Mediatormodell 2 – Politisches Engagement in Unterricht und Schule.
Wie lässt sich Model 2 (Abbildung 58) interpretieren?


B) Gleichzeitig gibt es wiederum negative Beziehungen von den rechtsextremen Orientierungen auf die familiäre Demokratie, auf die politische Offenheit im Unterricht und auf gemeinsame Problemlösungen im Unterricht.

C) Die Pfeile von der Familiendemokratie auf die positiven Unterrichtsbedingungen und auf die intrinsische Motivation lassen sich wie in Modell 1 interpretieren: Je positiver die Familiendemokratie beurteilt wird, um so positiver bewerten die SchülerInnen auch die gemeinsame Problemlösung im Unterricht, die politische Offenheit im Unterricht und ihre intrinsische Motivation.
D) Von der Familiendemokratie, der gemeinsamen Problemlösung und der intrinsischen Motivation (roter Pfeil) finden sich signifikant positive Einflüsse auf die Bereitschaft, sich im Unterricht und der Schule politisch zu engagieren.

E) In Folge dieses positiven Einflusses der gemeinsamen Problemlösung und der intrinsischen Motivation verringert sich die unter A) genannte signifikant negative Beziehung zwischen rechtsextremen Orientierungen und dem politischen Engagement im Unterricht auf ein nichtsignifikantes Niveau. Das ist der (in roter Farbe hervorgehobene) statistische Kennwert .00 n.s. vor der Klammer in der Horizontalen.

Wir interpretieren dieses Ergebnis wiederum spekulativ:
Vor allem die Familiendemokratie, die gemeinsamen Problemlösungen im Unterricht und eine intrinsische Motivation, sich zu engagieren, können wichtige Bedingungen sein, um Jugendliche mit rechtsextremen Neigungen anzuregen, sich politisch im Unterricht und der Schule zu engagieren.

Zum letzten Modell (Abbildung 59):
Hier zeigt sich zwar keine vollständige Mediation, die Ergebnisse sind dennoch nicht uninteressant.


A) Auch hier findet sich in der Horizontalen ein Pfeil von rechtsextremen Orientierungen nun zur Bereitschaft, sich in der Gesellschaft und gesellschaftlichen Organisationen politisch zu engagieren. Wiederum ohne Betrachtung der übrigen Variablen

B) Gleichzeitig gibt es wiederum negative Beziehungen von den rechtsextremen Orientierungen auf die familiäre Demokratie, auf die politische Offenheit im Unterricht und auf gemeinsame Problemlösungen im Unterricht.

C) Die Pfeile von der Familiendemokratie auf die positiven Unterrichtsbedingungen und auf die intrinsische Motivation lassen sich wie in Modell 1 interpretieren: Je positiver die Familiendemokratie beurteilt wird, um so positiver bewerten die SchülerInnen auch die gemeinsame Problemlösung im Unterricht, die politische Offenheit im Unterricht und ihre intrinsische Motivation ist höher ausgeprägt.

D) Von der Familiendemokratie, der politischen Offenheit im Unterricht und der intrinsischen Motivation (rote Pfeile) finden sich signifikant positive Einflüsse auf die Bereitschaft, sich in der Gesellschaft politisch zu engagieren.

E) In Folge dieses positiven Einflusses der Familiendemokratie, der politischen Offenheit im Unterricht und der intrinsischen Motivation verringert sich die unter A) genannte signifikant negative Beziehung zwischen rechtsextremen Orientierungen und dem politischen Engagement im Unterricht auf ein zwar immer noch signifikantes, aber deutlich geringeres Niveau. Das ist der (in roter Farbe hervorgehobene) statistische Kennwert -.14*** vor der Klammer in der Horizontalen.

Vor allem die Familiendemokratie, die politische Offenheit im Unterricht und eine intrinsische Motivation, sich zu engagieren, können wichtige Bedingungen sein, um Jugendliche mit rechtsextremen Neigungen anzuregen, sich auch in übergreifenden gesellschaftlichen Kontexten politisch zu engagieren.

**Zwischenfazit und Botschaft 7:**

Die Mediatoranalysen machen darauf aufmerksam, dass ein positives Familienklima, demokratiefreundliche sowie demokratiepraktizierende Unterrichtsbedingungen (Politischer Offenheit im Unterricht und gemeinsame Lösungssuche) wichtige Bedingungen sein können, um den negativen Einfluss rechtsextremer Tendenzen a) auf die intrinsische Motivation, sich politisch zu engagieren und b) auf die Bereitschaft, sich im Unterricht, in der Schule und in der Gesellschaft zu engagieren, zu reduzieren. Jugendliche mit hoher intrinsischer Motivation für ein politisches Engagement sind eher bereit, sich als KlassensprecherIn, in Nichtregierungsorganisationen, in Jugendparlamenten oder in der Schülerverwaltung zu
engagieren. In unserer Studie haben wir den Komplex *Familiendemokratie* mit folgenden Items abgefragt (siehe auch Anhang):

- „*In unserer Familie findet man es ganz in Ordnung, wenn jeder seine eigenen Interessen vertritt.*“
- „*In unserer Familie ist es normal/üblich, dass man seine Gefühle zeigt.*“
- „*Bei uns zuhause hat jeder die gleiche Stimme, wenn etwas entschieden wird, was für die ganze Familie wichtig ist.*“
- „*Meine Eltern diskutieren mit mir häufig über verschiedene aktuelle Themen.*“
- „*Wenn es um Freizeitgestaltung in der Familie geht, fragen mich meine Eltern nach meiner Meinung.*“
- „*Alles in allem, kann ich in meiner Freizeit sehr viel mitbestimmen.*“
- „*Ich kann zuhause mitbestimmen, wo ich im Haushalt helfe.*“

Daraus lässt sich – im Sinne einer weiteren Botschaft - bereits eine Reihe von Empfehlungen an die Eltern ableiten:

- Die Beziehungen zwischen den Eltern und den Kindern sollten weitgehend auf Gleichberechtigung, Toleranz, Offenheit, Akzeptanz von Unterschieden und auf Mitbestimmung beruhen. Sicher handelt es sich dabei einerseits um Idealvorstellungen und andererseits aber auch um Selbstverständlichkeiten.
- Das gilt auch für die von uns als relevant ermittelten schulischen und unterrichtsbezogenen Bedingungen: Gemeinsame Problemlösung im Unterricht und politische Offenheit im Unterricht heißt u.a.:
  - Spannungen gemeinsam zu lösen.
  - Gemeinsame Diskussion von Entscheidungen, die alle betreffen.
  - Zu wichtigen Fragen alle beteiligten SchülerInnen einbeziehen und fragen.
  - SchülerInnen dazu zu ermuntern, eigene Meinungen zu entwickeln.
  - Wechselseitiges Beachten von unterschiedlichen Meinungen durch LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen.
  - Förderung und Unterstützung von Widerspruch auch in politischen Fragen.
  - Förderung und Unterstützung beim politischen und sozialen Engagement der SchülerInnen durch die LehrerInnen.
  - Förderung von Akzeptanz gegenüber Menschen, die scheinbar anders oder fremd sind.
4.5 Fazit – Schlussfolgerungen und Limitationen

Was zeigen die Ergebnisse nun im Hinblick auf unsere Ausgangsfragen – *Wie sind die Kompetenzen der von uns befragten Jugendlichen ausgeprägt, sich engagiert für ein demokratisches Zusammenleben einzusetzen? Wie stehen die Jugendlichen zur Demokratie und welche (Alltags-)Erfahrungen besitzen die Jugendlichen mit Demokratie? Welche Rolle spielen Schule und Familie in der demokratischen Sozialisation?*


Auch die Frage, ob und wie zivilgesellschaftliches Handeln die Einstellungen zum politischen Engagement zu beeinflussen vermag und ob und wie reziproke Beziehungen zwischen zivilgesellschaftlichen Einstellungen und politischer Partizipation (z.B. Gastil & Xenos, 2010) anzunehmen sind, wird dabei eine zentrale Rolle spielen.

gleichberechtigte Problemlösungen im Unterricht, Akzeptanz und Förderung von SchülerInnenmeinungen durch die LehrerInnen und politische Offenheit im Unterricht weit mehr als bisher gefördert, unterstützt und realisiert werden müssen. All das und noch mehr lässt sich allerdings nur bewerkstelligen, wenn mehr Geld und Personal für den schulischen Bildungsbereich zur Verfügung gestellt würden. Auf diese Weise könnten Räume geschaffen werden, um dem Lehrpersonal noch bessere Möglichkeiten zur demokratischen Erziehung zu gewähren und sie sowie ihre SchülerInnen dabei zu unterstützen anstatt von ihnen zu verlangen, unter den aktuellen Bedingungen im Schulalltag dies als vermeintlich zusätzliche Aufgabe erledigen zu müssen.

Abschließend sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass alle berichteten Befunde ausschließlich für unsere Stichprobe gelten und auf den Selbstauskünften der befragten Jugendlichen beruhen. Das bedeutet, dass die Ergebnisse nicht direkt auf die Grundgesamtheit aller Jugendlichen in Deutschland zwischen 14 und 18 Jahren übertragbar sind. Weiterhin konnten wir im Rahmen unserer Erhebung nicht prüfen, inwieweit die Angaben der Jugendlichen auch bei einer objektiven Betrachtung der Wahrheit entsprechen. Somit könnten Faktoren, wie z.B. die soziale Erwünschtheit und ein entsprechendes Antwortverhalten die Aussagen Einzelner verzerren. Darüber hinaus kann es auch zu Verzerrungen dahingehend kommen, dass je nach Bundesland einige SchülerInnengruppen (entsprechend der Schultypen und -arten) in unserer Stichprobe über- bzw. unterrepräsentiert sind (vgl. dazu Kapitel 4.2.4 und 4.2.5).

Wir warnen folglich davor, unsere Befunde direkt zu verallgemeinern und als gemeingültig anzusehen! Nichtsdestotrotz konnten wir wie o.g. wichtige Erkenntnisse bezüglich der Demokratiekompetenzen, der Einstellungen gegenüber der Demokratie in Deutschland und der demokratischen Partizipation von Jugendlichen aufzeigen. Wenn sie auch nicht zu verallgemeinern sind, so eröffnen diese Befunde jedoch neue Forschungsräume.

Das Ziel, die Analyse von Demokratiekompetenzen, der Werte- und Zukunftsportorientierungen und potentiell fundamentalistischer Überzeugung sowie möglicher Einflussfaktoren von Jugendlichen der Mehrheitsgesellschaft mit denen von geflüchteten Jugendlichen zu vergleichen, ließ sich - wie bereits in der Vorgängerstudie von 2017 (SIE1) – nicht realisieren. Wir hatten gehofft, durch die erweiterte Befragung in Hamburg und NRW mehr geflüchtete Jugendliche in den Schulen anzutreffen, um einen solchen Vergleich sinnvoll vornehmen zu können. Ein Grund, dass uns das nicht gelang, kann an der freiwilligen Teilnahme durch die Schulen und letztlich die SchülerInnen und ihrer Eltern liegen. Zukünftige Befragungen dieser Art sollten sich eine auf diesen Umstand abgestimmte Strategie parat legen, um dieses Problem zu umgehen. Unsere Empfehlung hierzu wäre eine Öffnung der Befragung auch für...

---

46 Das hat unterschiedliche Gründe und wurde bereits in den Kapiteln 4.2.2 bis 4.2.5 reflektiert.
Berufsschulen – wie sich später zeigen wird (Kapitel 5.4.1) sind hier sehr häufig geflüchtete Jugendliche in der relevanten Altersgruppe anzutreffen. Im Rahmen der vorliegenden Studie war eine solche Öffnung jedoch nicht zu leisten.

Aufgrund unserer Erfahrungen aus dem Vorgängerprojekt war damit zu rechnen war, dass über die Schulen nur vereinzelt geflüchtete Jugendliche erreichbar sein würden, entschieden wir uns dazu unsere Zielgrößen Demokratiekompetenzen, Werte- und Zukunftsorientierungen sowie potentiell fundamentalistische Überzeugungen sowie mögliche Einflussfaktoren darauf für die Gruppe der geflüchteten Jugendlichen zusätzlich im Rahmen von Gruppendiskussionen zu diesen Themen zu erheben. Die methodische Umsetzung sowie die Befunde dieser Gruppendiskussionen werden im folgenden Kapitel behandelt.
5. Auswertung der Gruppendiskussionen mit geflüchteten Jugendlichen


Dabei sollen das Demokratieverständnis von geflüchteten Jugendlichen in Deutschland und ihre erlebten/gelebten Demokratieerfahrungen in ihrem unmittelbaren Umfeld erfragt werden. Zentrale Fragen dabei sind u.a. wie die Jugendlichen ihre Situation hier in Deutschland wahrnehmen und wie sie hier leben bzw. wie ihr Leben in Deutschland organisiert ist.

5.1 Begrifflichkeiten

Bevor auf das Vorgehen und die Auswertung der durchgeführten Diskussionen eingegangen wird, werden zunächst zentrale Begriffe erklärt.

Nach dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF, 2019) und Mitteilungen des Flüchtlingsrats Niedersachsen (2019) können geflüchtete Menschen einen der folgenden Aufenthaltstitel erhalten:


1.1 **Asylberechtigung**: „Asylberechtigt und demnach politisch verfolgt ist eine Person, die aufgrund ihrer Rasse, Nationalität, politischen Überzeugung, religiösen Grundentscheidungen oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe im Falle der Rückkehr in ihr Herkunftsland einer schwerwiegenden Menschenrechtsverletzung ausgesetzt sein wird.“ (BAMF, 2016, S.9)

1.2 **Flüchtlingsschutz**: „Der Flüchtlingsschutz ist umfangreicher als die Asylberechtigung und greift auch bei der Verfolgung von nichtstaatlichen Akteuren ein. Auf Basis der Genfer Flüchtlingskonvention gelten Menschen als Flüchtlinge, die sich aus begründeter Furcht vor Verfolgung von staatlichen oder nichtstaatlichen Akteuren aufgrund ihrer Rasse, Religion, Nationalität, politischen Überzeugung oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe außerhalb des Herkunftslands, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzen, oder als Staatenlose außerhalb des Landes ihres gewöhnlichen Aufenthalts befinden. Diese Kriterien gelten auch, wenn sie den Schutz ihres Herkunftslands nicht in Anspruch nehmen können oder aufgrund der begründeten Furcht nicht in Anspruch nehmen wollen.“ (BAMF, 2016, S.10)


1.5 Fiktionsbescheinigung: „Eine so genannte Fiktionsbescheinigung wird Personen ausgestellt, die sich in Deutschland aufhalten und die Erteilung oder Verlängerung einer Aufenthaltserlaubnis oder Niederlassungserlaubnis beantragt haben, über den die Ausländerbehörde nicht gleich entscheiden kann oder will (§ 81 AufenthG). […] Damit wird das Fortbestehen des bisherigen Aufenthaltstitels fingiert. Das bedeutet, dass Sie alle Rechte und Pflichten des alten Aufenthaltstitels behalten und die Zeit der Fiktionsbescheinigung auch bei der Aufenthaltsverfestigung oder einer Einbürgerung angerechnet wird. […] Rechtlich gilt eine Fiktionsbescheinigung so viel wie die Aufenthaltserlaubnis, die Sie vorher besessen haben. Das bedeutet auch, dass Sie damit aus Deutschland aus- und auch nach Deutschland wieder einreisen dürfen, z.B. um Urlaub zu machen.“ (Flüchtlingsrat Niedersachsen e.V., 2019, o. S.)
2. Die Aufenthaltsgestattung, erhalten AsylbewerberInnen, die sich noch im Asylverfahren befinden, über deren Asylantrag also noch nicht abschließend entschieden wurde. Sie dürfen bis zum Abschluss des Asylverfahrens in Deutschland leben und unter bestimmten Bedingungen auch arbeiten. (BAMF, 2019)


Wenn für keine der Schutzformen die Voraussetzungen erfüllt sind, erhalten Antragstellende:


5.2 Stand der Forschung


Im Folgenden findet eine Auseinandersetzung mit dem aktuellen Stand der Forschung zu den Lebenslagen junger Geflüchteter statt, um anschließend einen Überblick über die zentralen empirischen Erkenntnisse des Forschungsfeldes geben zu können.

Betrachtet man die Forschungssituation zur Zielgruppe der jugendlichen Geflüchteten, wird deutlich, dass begleitete minderjährige Geflüchtete zwar immer mehr Beachtung finden, wie sich zum Beispiel an der Studie des Deutschen Komitees für UNICEF e. V. „Kindheit im


Zentrale Ergebnisse


Außerdem ist eine deutliche Benachteiligung geflüchteter Kinder und Jugendlicher gegenüber Kindern oder Jugendlichen ohne Fluchterfahrung festzustellen (Lewek & Naber, 2017). Dies liegt u.a. an dem eingeschränkten Zugang zu Freizeitmöglichkeiten und Krankenversorgung sowie an der isolierenden Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften. Den Ergebnissen von


Aus den zentralen Ergebnissen geht außerdem ein nicht zu unterschätzender Einfluss digitaler Medien hervor. Diese nehmen demzufolge eine bedeutende Stellung innerhalb des Lebens junger unbegleiteter Geflüchteter ein, vor allem während der Flucht und nach der Aufnahme in Deutschland (Kutscher & Kreß, 2015). Dies erscheint logisch, bedenkt man, dass über diese Medien häufig die einzige Chance besteht, direkten Kontakt mit den zurückgelassenen Familienmitgliedern oder Freunden aufzunehmen und sich nach deren Wohlbefinden zu erkundigen.


Das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) urteilte 2006:

integrieren. Integration setzt dabei nicht nur voraus, dass die Mehrheit der Bevölkerung religiöse
oder weltanschauliche Minderheiten nicht ausgrenzt; sie verlangt auch, dass diese sich selbst
nicht abgrenzen und sich einem Dialog mit Andersdenkenden und -gläubigen nicht verschließen.
Für eine offene pluralistische Gesellschaft bedeutet der Dialog mit solchen Minderheiten eine
Bereicherung. Dies im Sinne gelebter Toleranz einzuüben und zu praktizieren, ist eine wichtige
Aufgabe der öffentlichen Schule. Das Vorhandensein eines breiten Spektrums von
Überzeugungen in einer Klassengemeinschaft kann die Fähigkeit aller Schüler zu Toleranz und
Dialog als einer Grundvoraussetzung demokratischer Willensbildungsprozesse nachhaltig
fördern.” (Bundesverfassungsgericht, 2006, Abs. 16 aa und 18)

Einerseits lernen und festigen deutsche Kinder und Jugendliche durch den gemeinsamen
Besuch der Schule auch mit geflüchteten Gleichaltrigen (im Sinne einer Minorität, wie sie in
dem Urteil des BVerfG definiert worden ist) also demokratische Werte und Praxis. Andererseits
werden aber auch die geflüchteten Kinder und Jugendlichen durch den Besuch einer
deutschen Schule in diesem Sinne erzogen!

Wie gestaltet sich nun diese Form des Demokratielernens im schulischen Alltag und wie
empfinden es gerade die geflüchteten SchülerInnen durch alltägliche praktische Situationen
an und in den Schulen der deutschen Demokratie näher zu kommen? Welche Konflikte –
innerlich wie im Austausch mit Freunden oder der Familie – entstehen dabei und wie werden
sie gelöst?

Einen ersten Schritt zur Aufklärung dieser und ähnlicher Fragen soll die im Folgenden
vorgestellte Teilstudie darstellen. Bevor es jedoch zur Präsentation der Ergebnisse kommt,
wird im Vorfeld das methodische Vorgehen zur Erhebung der Datengrundlage der Auswertung
beschrieben.

5.3 Methodisches Vorgehen
Kapitel 5.3 setzt sich mit dem methodischen Vorgehen auseinander. Dabei wird zunächst
erklärt, worin das Forschungsinteresse besteht (Kapitel 5.3.1) und warum sich für die Methode
einer Gruppendiskussion entschieden wurde (Kapitel 5.3.2). Daran angeschlossen wird auf
das konkrete Vorgehen bei den Gruppendiskussionen (Kapitel 5.3.3) sowie die finale
Stichprobe (Kapitel 5.3.4) eingegangen. Kapitel 5.3.5 erläutert das Vorgehen zur Analyse der
Diskussionen und die Bildung unseres Kategoriensystems. Kapitel Fehler! Verweisquelle
could not be found. gibt anschließend einen deskriptiven Überblick über die
Ober- und Subkategorien, bevor in Kapitel 5.4 die qualitativen Auswertungen ausführlich
dargestellt werden.

5.3.1 Forschungsfragen/Forschungsinteresse
Wie eingangs erwähnt, stehen die Meinungen, Einstellungen und Sichtweisen von
geflüchteten Jugendlichen im Zentrum der qualitativen Teilstudie. Dabei geht es neben den
Wert- und Zukunftsoorientierungen auch um das Demokratieverständnis von geflüchteten
Jugendlichen in Deutschland und deren erlebte bzw. gelebte Demokratieerfahrungen in ihrem
unmittelbaren Umfeld. Es war uns ein Anliegen mit den geflüchteten Jugendlichen ins
Gespräch zu kommen, um ihre Lebenswelt und Erfahrungen nachvollziehen zu können. Damit stellt diese qualitative Teilstudie eine sinnvolle Ergänzung zu der SchülerInnenbefragung (Kapitel 4) dar, welche keine geflüchteten Jugendlichen direkt erreichen konnte.

Die Erfahrungen und Erlebnisse im Kontext „Schule“ sind natürlich von besonderem Interesse, da Schule als Sozialisationsinstanz über den politischen Fachunterricht hinaus demokratiepädagogisch wirkt (Beutel et al., 2009). Zentrale Lernziele im Kontext Schule sind – neben der Förderung und Unterstützung von sozialen Kompetenzen und Persönlichkeit – die Förderung des Demokratieverstehens sowie die Kompetenzentwicklung im Umgang mit Demokratie (Beutel et al., 2009; vgl. auch Kapitel 3.3 und 5.2).

Über die demokratischen und schulischen Aspekte hinaus, sind jedoch auch generelle Erwartungen, Werthaltungen, Überzeugungen, Einstellungen und Kompetenzen der geflüchteten Jugendlichen von Relevanz, da sie wichtige Merkmale und Prädiktoren sowohl für den Schulerfolg als auch für eine erfolgreiche Integration im Allgemeinen darstellen (vgl. auch Kapitel 3.5 und 3.7).

Relevante übergeordnete Fragen für die Gruppendiskussionen lauten daher:

- Wie nehmen die Jugendlichen ihre Situation hier in Deutschland wahr?
- Wie leben sie hier bzw. wie ist ihr Leben in Deutschland organisiert?

Weitere detaillierte Fragestellung, die den Fokus auf unterschiedliche Bereiche wie Schule, Religion, Politik, usw. legen, werden bei der qualitativen Auswertung und der Betrachtung der einzelnen Themenkategorien unter Kapitel genauer erörtert.

5.3.2 Gruppendiskussionen als Methode

Für die Befragung der geflüchteten Jugendlichen entschieden wir uns für Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode. Dies ist unter anderem auf die Erfahrungen aus der ersten Projektstudie (SIE1; vgl. Kapitel 2.1) zurückzuführen, denn dort hatte sich gezeigt, dass geflüchtete Jugendliche nur schwerlich über die Schulen zu erreichen sind und der standardisierte Fragebogen in seiner Umfänglichkeit und in deutscher Sprache als zu komplex empfunden wurde. Ferner verspricht die Methode der Gruppendiskussion eine eigene Themensetzung durch die diskutierende Gruppe.


Im Gegensatz zur standardisierten schriftlichen Befragung, können durch die persönliche Befragung die Möglichkeit des gezielten Nachfragens und der größere Antwortspielraum hilfreich sein, um Zusammenhänge und nicht sofort bewusste Sinnstrukturen zu erfassen. Die freiere Datenerhebung bietet sich an, um Zugang zu tieferliegenden, semantischen Gehalten zu schaffen (Wagner et. al., 2009).


5.3.3 Feldzugang und Durchführung der Gruppendiskussionen

Zur Durchführung der Gruppendiskussionen sind mehrere Einzelschritte nötig, die in Abbildung 60 dargestellt werden und nachstehend detailliert erörtert werden.

Abbildung 60: Vorgehen Gruppendiskussionen.
Nach der (A) Erstellung des Leitfadens, wurden (B) bundesweit entsprechende Vereine akquiriert um geflüchtete Jugendliche als Teilnehmende zu gewinnen. Nach der (C) Durchführung der Diskussionen mit den TeilnehmerInnen erfolgte (D) die Transkription der Audiomitschnitte in MAXQDA und die Anonymisierung der Daten, damit keine Rückverfolgung der TeilnehmerInnen mehr möglich war. (E) Im nächsten Schritt wurde das Datenmaterial auf Themenschwerpunkte analysiert und mittels verschiedener Kategorien codiert und (F) die codierten Textpassagen wurden umfassend ausgewertet.

A) Erstellung des Leitfadens:

Der Erstellung des Leitfadens für die Gruppendiskussionen lag das Vorhaben zugrunde, die Themenkomplexe der standardisierten SchülerInnenbefragung zu adaptieren und auf das Wesentliche zu verschmälen. Dabei wurden die Fragen in offene Fragen transformiert, um den Teilnehmenden im Sinne der generellen Zielsetzung von Gruppendiskussionen Raum für verschiedene Antworten, eigene Schwerpunkte und soziale Interaktion zu bieten.

Folgende Themenkomplexe wurden in den Leitfaden aufgenommen und in der Regel aktiv angesprochen:

- Schülererfahrungen
- Politikinteresse und politische Beteiligung
- (Diskriminierungs-)Erfahrungen in Deutschland
- Integration in Deutschland
- Religion
- Zukunftspläne
- Problemlagen

Der Leitfaden befindet sich auch in vollständiger Form im Anhang II. Auf die detaillierten Fragestellungen zu den unterschiedlichen Themenkomplexen wird auch in Kapitel 5.4 bei der Auswertung noch expliziter eingegangen.
**B) Akquise der Teilnehmenden**


**C) Durchführung der Gruppendiskussionen**


Bevor mit der eigentlichen Diskussion in den Gruppen begonnen wurde, waren Formalien zu klären. So erhielten die Teilnehmenden zunächst ein Informationsblatt mit allen zentralen, die Studie betreffenden, Informationen. Sie wurden dann gebeten, eine Einverständniserklärung zu unterzeichnen, die deutlich machte, dass sie das Informationsblatt erhalten und gelesen haben und mit der Teilnahme an der Diskussion sowie deren Tonaufzeichnung einverstanden sind. Wenn die Jugendlichen noch nicht volljährig waren, wurden Informationsblatt und Einverständniserklärung auch vorab bereits an die Vormünder/BetreuerInnen gesendet und am Diskussionstermin eingesammelt. Nach Abschluss dieser Formalien erhielten die Jugendlichen einen kurzen Fragebogen, der einige soziodemografische Angaben erfasste, und danach wurde in der Regel die Tonaufnahme gestartet.

Um die Diskussion zu beginnen und einen sanften Einstieg in das Gespräch zu bieten, wurden die Teilnehmenden zunächst gebeten sich kurz vorzustellen. Danach folgte die eigentliche Diskussion, die sich an den Themenkomplexen des Leitfadens orientierte. Abgeschlossen wurde die Diskussionsrunde damit, dass den Teilnehmenden Raum für Themen, die ihrer Meinung nach noch im Kontext der Diskussion relevant sind aber bisher nicht zur Sprache kamen oder generelle Anmerkungen, angeboten wurde.

Im Anschluss an die Diskussion wurde den Teilnehmenden als kleines Dankeschön eine Aufwandsentschädigung von 20,00 Euro in Bar ausgezahlt und sie bestätigten Ihre Teilnahme an der Diskussion sowie den Erhalt der Aufwandsentschädigung durch ihre Unterschrift auf einer TeilnehmerInnenliste.
D) Transkription und Anonymisierung
Die aufgezeichneten Audiodateien wurden mittels MAXQDA transkribiert, sodass sie anschließend in Textform vorlagen. Im nächsten Schritt wurden Fehler korrigiert und die Transkripte anonymisiert. So wurden etwa Namen von Personen oder kleineren Ortschaften, die eine Identifizierung der TeilnehmerInnen zur Folge haben könnten, entfernt.

E) Codierung und Auswertung
Die Phase E) *Codierung und Auswertung* stellt das Kernelement der vorliegenden qualitativen Teilstudie dar.

Das durch Transkription entstandene Textmaterial wird mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet, da sie es „ermöglicht, eine framebestimmte Reduktion auch größerer Materialmengen und eine mehrdimensionale Strukturierung des Materials“ (Wagner et al., 2009, S.304) vorzunehmen. Als Analysetechnik wurde die *Strukturierung* gewählt:

„Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“ (Mayring, 2003, S. 58)


Die Codierung des vorliegenden Datenmaterials erfolgte in 4 Schritten:

1) **Screening und Vergabe der Oberkategorien:** Die vorliegenden Transkripte werden im Team aufgeteilt, sodass ein Transkript von einer Person durchgearbeitet wird und die vorab definierten Oberkategorien\(^{48}\) vergeben werden.

2) **Vergabe von Subkategorien:** Für jede Oberkategorie wird ein/e Hauptverantwortliche/r bestimmt, der/die alle Transkripte nach seiner Kategorie durchsieht und die deduktiv abgeleiteten Subkategorien vergibt sowie neue Subkategorien aufgrund des Materials induktiv bildet und diese anschließend ebenfalls auf das gesamte Material anwendet.

3) **Vergabe und Prüfung der Subkategorien:** Für jede Oberkategorie wird zusätzlich ein/e Zweitverantwortliche/r bestimmt, der/die in diesem 3. Schritt nun alle Transkripte auf die jeweilige Oberkategorie und die zugehörigen Subkategorien prüft. Haupt- und

---

\(^{48}\) Auf die Erstellung der Ober- und Subkategorien wird in Kapitel 5.3.5 näher eingegangen.
Zweitverantwortliche/r einer Kategorie stimmen sich über die Vergabe der Codes ab. Somit ist eine kritische Durchsicht des Kategoriensystems gewährleistet.

4) **Finalisierung des Kategoriensystems:** Im 4. Schritt werden generelle Unklarheiten und Schwierigkeiten sowie Uneinigkeiten zwischen Haupt- und Zweitverantwortlichen diskutiert und geklärt, sodass am Ende der Codierphase ein vollständiges Kategoriensystem entsteht. Auf diesen Schritt und das finale Kategoriensystem wird in Kapitel 5.3.5 noch detaillierter eingegangen.


5.3.4 **Zusammensetzung der finalen Stichprobe**

Parallel zu den beschriebenen Formalien in Kapitel 5.3.3 C) erhielten die teilnehmenden der Gruppendiskussionen auch einen einseitigen Fragebogen zu den im Folgenden beschriebenen soziodemografischen Merkmalen.49

**Geschlechterverteilung und Altersstruktur**

Tabelle 32 zeigt in der Übersicht die Verteilung der Gruppendiskussionen auf die Bundesländer sowie den Anteil der weiblichen und männlichen Teilnehmenden an den jeweiligen Diskussionen.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Bundesland</th>
<th>Anzahl Diskussionen</th>
<th>Anzahl Teilnehmende</th>
<th>Davon weibliche Teilnehmende</th>
<th>Davon männliche Teilnehmende</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Thüringen</td>
<td>7</td>
<td>46</td>
<td>15</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td>Hamburg</td>
<td>5</td>
<td>28</td>
<td>3</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>Nordrhein-Westfalen</td>
<td>2</td>
<td>12</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>14</td>
<td>86</td>
<td>24</td>
<td>62</td>
</tr>
</tbody>
</table>


49 Die Angaben wurden freiwillig und anonym abgegeben.
Der überwiegende Teil der Teilnehmenden (N = 62; 72,1 Prozent) ist männlich (vgl. dazu Abbildung 61).

Abbildung 61: Geschlechterverteilung in den Gruppendiskussionen.


Religionszugehörigkeit

Die deutliche Mehrheit der Befragten (N = 68; 78,8 Prozent) bekennen sich zum Islam. Elf TeilnehmerInnen (12,9 Prozent) gehören dem Christentum an und zwei dem Judentum (2,4 Prozent). Vier weitere Personen gaben an, einer anderen Religion anzugehören, wie zum Beispiel zu den Jesiden (3,5 Prozent) oder den Aleviten (Abbildung 62).

Abbildung 62: Religionszugehörigkeit in den Gruppendiskussionen.

Der überwiegende Teil der Teilnehmenden (N = 62; 72,1 Prozent) ist männlich (vgl. dazu Abbildung 61).

Abbildung 61: Geschlechterverteilung in den Gruppendiskussionen.


Religionszugehörigkeit

Die deutliche Mehrheit der Befragten (N = 68; 78,8 Prozent) bekennen sich zum Islam. Elf TeilnehmerInnen (12,9 Prozent) gehören dem Christentum an und zwei dem Judentum (2,4 Prozent). Vier weitere Personen gaben an, einer anderen Religion anzugehören, wie zum Beispiel zu den Jesiden (3,5 Prozent) oder den Aleviten (Abbildung 62).

Abbildung 62: Religionszugehörigkeit in den Gruppendiskussionen.
Herkunft

Um die Herkunft der TeilnehmerInnen darzustellen, wurde sowohl das Herkunftsland als auch der Kontinent bzw. die Region, auf dem/in der das jeweilige Herkunftsland liegt, erhoben. Tabelle 33 stellt die Verteilung der TeilnehmerInnen auf die Herkunftsländer dar.

Tabelle 33: Verteilung der Herkunftsländer der geflüchteten Jugendlichen.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Herkunftsland</th>
<th>Häufigkeit</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Afghanistan</td>
<td>21</td>
<td>24,4</td>
</tr>
<tr>
<td>Syrien</td>
<td>22</td>
<td>25,6</td>
</tr>
<tr>
<td>Eritrea</td>
<td>9</td>
<td>10,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Iran</td>
<td>6</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Somalia</td>
<td>6</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Irak</td>
<td>5</td>
<td>5,8</td>
</tr>
<tr>
<td>Guinea</td>
<td>3</td>
<td>3,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Libyen</td>
<td>2</td>
<td>2,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Deutschland</td>
<td>2</td>
<td>2,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Türkei</td>
<td>2</td>
<td>2,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Pakistan</td>
<td>1</td>
<td>1,2</td>
</tr>
<tr>
<td>Ghana</td>
<td>1</td>
<td>1,2</td>
</tr>
<tr>
<td>Nigeria</td>
<td>1</td>
<td>1,2</td>
</tr>
<tr>
<td>Äthiopien</td>
<td>1</td>
<td>1,2</td>
</tr>
<tr>
<td>Palästina (Gaza)</td>
<td>1</td>
<td>1,2</td>
</tr>
<tr>
<td>Saudi-Arabien</td>
<td>1</td>
<td>1,2</td>
</tr>
<tr>
<td>Tschetschenien</td>
<td>1</td>
<td>1,2</td>
</tr>
<tr>
<td>Mazedonien</td>
<td>1</td>
<td>1,2</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>86</td>
<td>100</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Abbildung 63 illustriert entsprechend die Verteilung auf die Herkunftsregionen. Die Befragten stammen aus 18 verschiedenen Herkunftsländern, wobei Afghanistan und Syrien (je 21 Teilnehmer) als Herkunftsländer am stärksten vertreten sind. Viele der Befragten kommen ferner aus Eritrea (10,5 Prozent), dem Iran und Somalia (je 7 Prozent) und dem Irak (5,8 Prozent).

Aus diesen Zahlen ergibt sich auch die Verteilung auf die Kontinente und Regionen. Da die Teilnehmenden der Diskussionsrunden hauptsächlich aus Afrika oder Asien stammen, werden lediglich hier regionale Unterscheidungen vorgenommen – ansonsten entsprechen die Kontinente auf denen die angegebenen Herkunftsländer liegen der Herkunftsregion. Es zeigt


sich, dass der Nahe Osten (44,2 Prozent) die am stärksten vertretene Region ist. Ebenfalls häufiger vertreten sind sowohl der mittlere Osten (25,6 Prozent) als auch Ost-Afrika (18,6 Prozent).

Abbildung 63: Verteilung der Herkunftsregion der geflüchteten Jugendlichen.

**Aufenthaltstypen**

Was genau unter den unterschiedlichen Bezeichnungen zum Aufenthaltsstatus zu verstehen ist, wurde bereits in Kapitel 0 erläutert. Dementsprechend besitzen 68,6 Prozent der TeilnehmerInnen zum Zeitpunkt der Interviews eine Aufenthaltserlaubnis (N = 59), 5,6 Prozent eine Aufenthaltsgestattung (N = 4), 3,5 Prozent werden geduldet (N = 3) und ebenfalls 3,5 Prozent haben einen Ablehnungsbescheid mit einer Abschiebungsandrohung erhalten (N = 3). 15 Teilnehmende haben keine Aussage getroffen (17,4 Prozent). Und wie bereits angesprochen, nahmen auch zwei Jugendliche mit deutscher Staatsbürgerschaft (2,3 Prozent) an den Diskussionen teil.

Die Hälfte der Gruppendiskussions-TeilnehmerInnen befinden sich seit 2015 in Deutschland, 25,6 Prozent sind seit 2016 in Deutschland und 11 TeilnehmerInnen (12,8 Prozent) leben seit 2017 hier (Abbildung 64). Die restlichen zehn Befragten sind im Zeitraum von 2003 bis 2014 nach Deutschland gekommen.

---

Unterscheidungen im Kontext der Studie halten. Die Zuordnung der Staaten orientiert sich dabei für den ’Nahen Osten’ an Frommert (o.D., b) und für den ’Mittleren Osten’ an Frommert (o.D., a).
Abbildung 64: Seit wann in Deutschland?

**Geografischer Standort der Interviews**


**Gruppenzusammensetzung**

Um die Situation der Jugendlichen als Kontextinformation heranziehen zu können, wurde auch erfasst, wie sich die diskutierenden Gruppen hinsichtlich ihrer Lebenssituation zusammensetzte. Die meisten Gruppen setzen sich ausschließlich aus unbegleiteten Jugendlichen zusammen (N = 6). In den „eher unbegleiteten‘ Gruppen (N = 4) ist die überwiegende Anzahl der TeilnehmerInnen unbegleitet. Bei zwei Gruppen ist die Zusammensetzung der Gruppe gemischt und lediglich in einer Gruppe sind alle Jugendlichen begleitet in Deutschland (Abbildung 65).
Abbildung 65: Begleitete und unbegleitete geflüchtete Jugendliche.

Bei einem Großteil der Diskussionsrunden (N = 7) kannten sich die TeilnehmerInnen bereits untereinander, bei sechs Gruppen kannten sie sich teilweise. Lediglich in einer Gruppendiskussion waren sich die Teilnehmer vorher gänzlich unbekannt.

5.3.5 Systematisierung und Kategorienbildung in MAXQDA

Aus dem Fragebogen der quantitativen SchülerInnenbefragung (Kapitel 4) wurden – wie bereits in Kapitel 5.3.3 erwähnt – Themenkomplexe für die Gruppendiskussionen übernommen. In den Diskussionsleitfaden wurden dementsprechend die Kategorien „Schulerfahrungen“, „Politik“, „Leben in Deutschland“ (zusammengesetzt aus den Themenkomplexen (Diskriminierungs-)Erfahrungen in Deutschland und Integration in Deutschland), „Religion“ und „Zukunft“ aufgenommen. Diese wurden auch als Oberkategorien im Kategoriensystem definiert (orange Markierung), wie Abbildung 66 zeigt.

Der Themenkomplex „Familie“ war zwar Teil der quantitativen SchülerInnenbefragung, wurde in den Gruppendiskussionen aber nicht aktiv angesprochen, um bei den unbegleiteten geflüchteten Jugendlichen die möglicherweise als schmerzlich empfundene Abwesenheit der Familie nicht salient zu machen. „Familie“ wurde nach Sichtung des Materials trotzdem als zusätzliche Oberkategorie in das Kategoriensystem integriert (gelb markiert), weil dieses Thema im Verlauf der Gruppendiskussionen durch die Teilnehmenden selbst häufig zur Sprache kam. Ebenso verhält es sich für das Thema „Flucht“. Auch dieses wurde in den Diskussionen von den Interviewerinnen bewusst nicht angesprochen, um nicht eventuell traumatische Erinnerungen an das auf der Flucht Erlebte zu reaktivieren. Viele der
Teilnehmenden hatten jedoch auch diesbezüglich ein Mitteilungsbedürfnis und sprachen über ihre Flucht und die damit verbundenen Erlebnisse. „Flucht“ entstand somit als völlig neue Kategorie aus dem Material selbst (hellblau markiert).

Die Subkategorien unter den Oberkategorien setzen sich zusammen aus: 1. den deduktiv aus den Vorüberlegungen bzw. der quantitativen SchülerInnenbefragung abgeleiteten Kategorien (grün markiert) und 2. aus den am Material induktiv gebildeten Kategorien (blau markiert).


52 Damit ist gemeint, dass diese Kategorien gebildet wurden, weil die entsprechenden Themen in den Gruppendiskussionen häufiger zur Sprache kamen.
Abbildung 66: Finales Kategoriensystem.
5.4 Ergebnisse der qualitativen Auswertung


Abbildung 67: Codewolke aller Oberkategorien (Export aus MAXQDA).

5.4.1 Schulerfahrungen

a) Vorbemerkungen

Kinder und Jugendliche in Deutschland sind generell schulpflichtig bis sie 18 Jahre alt werden bzw. bis zur Beendigung ihres Ausbildungsverhältnisses (Massumi et al., 2015). Da Bildung in Deutschland Ländersache ist, ist es möglich, dass die Dauer der Schulpflicht zwischen den Bundesländern variiert. Dementsprechend richtet sie sich nach dem Wohnsitz, dem gewöhnlichen Aufenthalt oder der Ausbildungs- bzw. Arbeitsstätte des Kindes/Jugendlichen (Massumi et al., 2015). „Auch für Flüchtlingskinder gilt das Recht auf Bildung und die Schulpflicht.“ (Die Bundesregierung, 2018) Für geflüchtete Jugendliche ist die Schulpflicht jedoch häufig an weitere Bedingungen als die bisher aufgezählten Aspekte gekoppelt, wie etwa der Zuweisung zu einer Kommune (Massumi et al., 2015). In der Regel besuchen geflüchtete Jugendliche die Schule nach drei oder sechs Monaten nach ihrer Ankunft in Deutschland – in Hamburg beginnt die Beschulung allerdings bereits in der
ErstaufnahmeEinrichtung (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2017; Massumi et al., 2015).

Für den Umgang mit geflüchteten Jugendlichen an Schulen lassen sich submersive, integrative und parallele Modelle unterscheiden. Während zugewanderte Kinder im submersiven Modell sogleich die normalen Regelklassen besuchen, kombinieren integrative Modelle den sofortigen Besuch einer Regelklasse mit einer additiven Sprachförderung (integatives Modell) oder die Jugendlichen besuchen speziell eingerichtete Klassen und nehmen in einigen Fächern am Regelunterricht teil (teilintegraives Modell). Parallele Modelle hingegen sehen vor, dass die Jugendlichen speziell eingerichtete Klassen besuchen, die parallel zu den regulären Klassen geführt werden (paralleles Modell) und bis zum Schulabschluss reichen können (paralleles Modell Schulabschluss) (Massumi et al., 2015).


Dementsprechend besuchten viele der im Rahmen dieser Studie interviewten geflüchteten Jugendlichen berufsbildende Schulen.

Wie unter den Ausführungen zur Schule als Sozialisationsinstanz in Kapitel 3.3 bereits dargelegt wurde, stellt Schule einen gesellschaftlichen Mikrokosmos dar und vermittelt SchülerInnen neben Informationen und Wissen vor allem auch soziale und gesellschaftliche Fähigkeiten und Kompetenzen (Hurrelmann 2006; Hurrelmann & Bauer 2018).

Für geflüchtete Jugendliche stellt die Schule einerseits die Möglichkeit dar, die deutsche Sprache zu erlernen, ihr Wissen zu erweitern und einen Schulabschluss zu erreichen. Andererseits ist für sie insbesondere die „Integrationsfunktion“ (Brügelmann, 2009, S. 99) der Schule zentral. Durch die Schule können sie Wissen über gesellschaftliche Strukturen und den Umgang miteinander erlangen und Kontakte mit Mitgliedern der deutschen Mehrheitsgesellschaft aufbauen – was für eine gelingende Integration unabdinglich ist.

b) Fragestellungen und methodisches Vorgehen
Für die Kategorie Schulerfahrungen ist von Interesse, wie geflüchtete Jugendliche Schule erleben. Um dies zu erfahren, wurden im Vorfeld folgende Fragestellungen für das Forschungsanliegen formuliert:

- Wie ist der generelle Umgang miteinander? (mit LehrerInnen/SchülerInnen/Schulklima an sich)
- Werden die geflüchteten Jugendlichen von LehrerInnen und MitschülerInnen als gleichwertige Schulmitglieder akzeptiert? (Akzeptanz, Mitbestimmung)
- Welche Unterstützung erfahren geflüchtete Jugendliche und/oder wünschen sie sich? (z.B. geflüchtete LehrerInnen)
- Wie unterscheiden sich die Schulerfahrungen der geflüchteten Jugendlichen aus ihrer Heimat und in Deutschland?

Um diese Fragen zu beantworten, wurden in den Gruppendiskussionen die folgenden Fragen gestellt – die (wie für Gruppendiskussionen üblich) jedoch nicht in allen Interviews explizit so formuliert wurden oder zur Sprache kamen:

1. Wer geht von euch in die Schule?

2. (nein: Gründe dazu, wieso nicht? Was tut ihr aktuell ansonsten?)
Wenn die Jugendlichen nicht zur Schule gingen, wurde danach gefragt, was die Gründe dafür sind und was sie ansonsten tun.
3. Wie ist es für euch in der Schule? Was erlebt ihr so?

Die 3. Frage stellte eine zentrale Frage in diesem Themenkomplex dar und legte den Fokus auf den Schulalltag und die täglichen Erlebnisse der SchülerInnen. Aspekte, die hier durch die Interviewerinnen oder Teilnehmenden angesprochen wurden, beschäftigten sich mit dem Verhältnis zu anderen SchülerInnen und LehrerInnen, mit der Akzeptanz durch MitschülerInnen, mit den Möglichkeiten nach freie Meinungsäußerung und Mitbestimmung, aber auch damit, was sich die Jugendlichen für den Unterricht bzw. ihren Schulalltag wünschen.

4. Habt ihr denn LehrerInnen, die auch geflüchtet sind? Wie findet/ fändet ihr das?

Die zweite zentrale Frage (Frage 4) zielte darauf ab zu erfahren, inwiefern die Jugendlichen auch durch geflüchtete LehrerInnen unterrichtet werden und wie sie dies bewerten. Diese Frage wurde nicht in allen Diskussionen gestellt.

In vielen Gruppendiskussionen wurde als weitere Frage nach den Lieblingsfächern der Jugendlichen bzw. den Erfahrungen mit Politikunterricht/Sozialkunde gefragt, um eine Überleitung zum nächsten Themenkomplex Politikinteresse und politische Beteiligung zu ermöglichen.

Für die Kategorie Schulerfahrungen lassen sich fünf thematische Unterkategorien identifizieren:

- Schulklima
- Unterricht
- Klassensituation
- Schule im Heimatland
- (Schulabschluss)

Diese lassen sich in weitere Unterkategorien aufgliedern. Tabelle 34 stellt die Subkategorien der Oberkategorie Schule dar und gibt zudem die jeweiligen Häufigkeiten der Codierungen der Kategorien an.

Abbildung 68 stellt die Kategorienanteile über alle Gruppendiskussionen hinweg noch einmal grafisch dar. Diese und auch entsprechende folgende Grafiken sind so zu verstehen, dass die Größe der einzelnen Worte der Häufigkeit dieser Codierung entspricht. Demzufolge ist der größte abgebildete Begriff (nach dem Titel der Oberkategorie) am häufigsten als Subkategorie vergeben worden, der kleinste Begriff am seltensten usw. Ersichtlich wird daraus, dass am häufigsten über das Schulklima gesprochen wurde.
Tabelle 34: Anzahl Codierungen zur Oberkategorie ‘Schule’.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kategorien</th>
<th>Anzahl Codierungen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Schulerfahrungen gesamt</td>
<td>372 [415]</td>
</tr>
<tr>
<td>Schulklima</td>
<td>201 [211]</td>
</tr>
<tr>
<td>Zufriedenheit mit Schule</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Unterstützung durch LehrerInnen</td>
<td>39</td>
</tr>
<tr>
<td>Geflüchtete od. ausländische LehrerInnen</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>Mitbestimmung (im Unterricht)</td>
<td>55</td>
</tr>
<tr>
<td>Akzeptanz der MitschülerInnen</td>
<td>50</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Unterricht</strong></td>
<td><strong>71 [73]</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Lieblingsfächer</td>
<td>37</td>
</tr>
<tr>
<td>Politikunterricht/Sozialkunde</td>
<td>35</td>
</tr>
<tr>
<td>Politische Offenheit im Unterricht</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Klassensituation</strong></td>
<td><strong>76 [79]</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Klasse mit Deutschen</td>
<td>40</td>
</tr>
<tr>
<td>Flüchtlingsklasse</td>
<td>39</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Schule im Heimatland</strong></td>
<td><strong>33</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Schulabschluss</strong></td>
<td><strong>19</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>


Abbildung 68: Codewolke „Schulerfahrungen“ (Export aus MAXQDA).

c) Qualitative Auswertung der Subkategorien

Schulklima

Die Kategorie Schulklima umfasst die schulischen Gegebenheiten der Jugendlichen. Dazu zählen die Zufriedenheit mit der Schule und die Unterstützung durch LehrerInnen, die Möglichkeiten der Mitbestimmung beim Treffen von Entscheidungen, die empfundene Wertschätzung sowie die Akzeptanz durch MitschülerInnen.
Zufriedenheit mit Schule

Generell zeigt sich bei vielen Jugendlichen eine positive Bewertung der Schule. Neben eher allgemeinen Bewertungen der Schule werden unter anderem die Möglichkeiten, die es im deutschen Schulsystem generell oder in Abgrenzung zum Heimatland gibt (siehe dazu auch Schule im Heimatland), hervorgehoben.

TN_44: Mit der Schule, mit allen Möglichkeiten die es in Deutschland oder Hamburg gibt bin ich richtig zufrieden. (16 Jahre, weiblich, aus Palästina)

TN_37: Also, die Schule die ich besuche ist für mich ist ganz gut und besonderes als die andere. Und was ich dazu auch ergänzen ist, die Lehrerin sind alle nett zu mir und in Deutschland habe ich die Möglichkeit weiter zu lernen oder Abitur zu machen. Und ja also man hat viele Möglichkeiten in eine Schule. (18 Jahre, männlich, aus Syrien)

Einige der TeilnehmerInnen bemängeln jedoch die hohen Ansprüche, die an sie gestellt werden. Unter anderem werden dabei (zu) viele Hausaufgaben, wenig Ferien, zu wenig (Frei-)Zeit aber auch die Herausforderung, das Lernpensum zu bewältigen oder die deutsche Sprache zu lernen, angesprochen.

TN_41: Bis 12, nach 12 Uhr die [SchülerInnen im Heimatland, Anm. d. V.] können auch Fußball spielen, die können auch was die wollen machen, aber hier (...) bis 14 Uhr oder bis 16 Uhr und dann wir haben auch viele Hausaufgaben und dann wenn die [mir, Anm. d. V.] nach Hause kommen, dann wir müssen auch viele lernen, viele arbeiten und das ist (...) das war so schwierig für uns. Weil wir nicht dran gewöhnt und dann das war so ein bisschen schwierig gewesen. (18 Jahre, männlich, aus Somalia)


Ein Teilnehmer kritisiert darüber hinaus die unterschiedliche Behandlung von geflüchteten im Vergleich zu deutschen SchülerInnen:


Unterstützung durch LehrerInnen

Der Umgang mit den LehrerInnen ist für die Zufriedenheit mit der Schule ein zentraler Aspekt, den die Befragten häufig erwähnen. Eine Unterkategorie für die Zufriedenheit mit Schule ist daher die empfundene Unterstützung durch LehrerInnen.

Von vielen Jugendlichen werden ihre LehrerInnen als hilfsbereit und unterstützend wahrgenommen und beispielsweise als “nett”, “gut” oder “freundlich” bezeichnet.
Dialog von TN_02, TN_03, TN_01 und TN_05:

TN_02: Mit Lehrern haben wir auch gar kein Problem (die sind richtig gut). Die helfen Ausländern und die helfen viel.
(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

TN_03: So weit es geht, die helfen echt. Das ist richtig nett von denen.
(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

TN_01: Wir waren, also wenn ich etwas nicht verstanden haben, dann erklären sie es uns in einfachen Worten.
(17 Jahre, männlich, aus Somalia)

TN_05: Ja ganz genau.
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

TN_52: Und in der Schule auch das ist (unv.) richtig gut, weil die Lehrerinnen, die Lehrer, die machen viel zu viel für uns. Also Projekte und was Anderes. Ja. Also ich finde die Schule richtig gut. (.) Also für mich.
(17 Jahre, männlich, aus Guinea)

Einige TeilnehmerInnen weisen jedoch auch darauf hin, dass man differenzieren müsse und nicht alle LehrerInnen gleich seien.

Einige TeilnehmerInnen weisen jedoch auch darauf hin, dass man differenzieren müsse und nicht alle LehrerInnen gleich seien.

Vereinzelt werden auch negative Erfahrungen im Umgang mit LehrerInnen geschildert. So wird etwa auf eine nicht ausreichende Unterstützung oder weitere Probleme hingewiesen.

TN_20: Also, die ich nett fand, die haben mir immer geholfen. (...) Und wollten das ich schaffe. (...) Und die anderen haben immer gesagt, aus dir wird nie was. (...) Und ja. (...) Und immer wenn ich ein kleines Problem gemacht hätte, dann (...) wollten die größer machen. Die haben sofort den Chef gerufen, der ist sofort gekommen, mit mir gestreitet.
(16 Jahre, männlich, aus Syrien)

TN_26: Ja bei mir ist die Schule gut, aber die Lehrerinnen und Lehrer sind nicht gut, ganz ehrlich. Wenn die Schüler in die Schule gehen, sollten sie zuerst fragen, was die Schülerinnen und Schüler lernen möchten. Damit die genau in diesem Revier die Schule weiterlaufen kann. Aber die Lehrerinnen und Lehrer machen das, was sie wollen. Das finde ich gar nicht gut. Deswegen habe ich selbst einen Praktikumsplatz gefunden, einen Ausbildungsplatz gefunden, alles habe ich selbst gemacht. Gar keine Hilfe von Lehrerinnen und Lehrer bekommen. Das war meine Erfahrung.
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

Exkurs: Geflüchtete oder ausländische LehrerInnen

Nur vereinzelt haben die Jugendlichen Unterricht bei geflüchteten bzw. ausländischen LehrerInnen. Auf die Frage hin, wie sie dies finden oder fänden, wurde von den meisten geäußert, dass es prinzipiell keinen Unterschied mache, woher die Lehrkraft stamme.

TN_19: Ja, wenn jemand nett ist, dann ist es egal ob aus Deutschland oder aus anderen Ländern, es ist völlig egal.
(18 Jahre, männlich, aus Pakistan)

Ein Teilnehmer gab jedoch zu bedenken, dass eine nicht muttersprachliche Lehrkraft die deutsche Sprache eventuell schlechter vermitteln könne.

TN_54: Ja, es ist kein Unterschied. Es gibt auch viele Menschen, die sind nicht Deutsche, aber die sind Lehrer und Lehrerinnen oder einfach, ja. Ja, an deutsche Lehrerinnen und Lehrer glauben wir besser, weil die sollen ganz gut unterrichten und erklären und alles, aber ich denke eine deutsche Lehrer und Lehrerinnen ist es, geht besser als andere Lehrerinnen - ich meine in
Sprachlehrer, Sprache gleich -, weil die erklären die Grammatik viel besser, als jemand anderes, der Deutsch gelernt hat. Muttersprache ist Muttersprache.
(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Andere TeilnehmerInnen fügten hingegen an, dass eine geflüchtet/ausländische LehrerIn durch den eigenen persönlichen Hintergrund mehr Verständnis für die Situation der Jugendlichen aufbringen kann bzw. könne.

**TN_44:** Richtig cool, weil sie versteht mich halt. Also sie weiß z.B. wenn ich irgendwas nicht verstehe oder so, dann kennt sie das ja. Sie hat das ja selber mal erlebt früher. Und ähm, ja. Find das gut.
(16 Jahre, weiblich, Palästina)

**Wertschätzung**
Die Kategorie Wertschätzung befasst sich damit, welche Erfahrungen die Jugendlichen im Schulalltag mit dem System Schule machen und wie Ihnen begegnet wird.

Ein Aspekt, der hier von mehreren Jugendlichen angesprochen wurde, ist der Umgang der Schule mit dem Fastenmonat Ramadan oder anderen kulturellen oder religiösen Festen oder Bräuchen.

**TN_76:** Bei den Mädchen ist so ein Internat neben der Schule. Da ist ein Zimmer für Beten. Da können wir beten.
(15 Jahre, weiblich, aus dem Irak)

**TN_69:** (...) Bei mir in der Schule wegen des Essens wir haben einen/ eine, ein Küchen Team, das das Essen auch im Internet bestellen lässt und bei mir ist es halt so: Ich habe beim Chef gefragt, ob ich jetzt, ja, halt nur essen, vegetarisch oder halt nicht Schweinefleisch (.), ne, bekommen kann. und er so: das ist schwierig, wir haben einen Plan, das wir bekommen haben von Berlin, keine Ahnung, aber ich kann dir trotzdem zum Abendessen immer mal (...) Hähnchenbrust- (...) Filet oder sowas bestellen. Und auch online, wenn es was mit Schweinefleisch ist, dann schreibe ich hinter dem, hinter dem Menü einfach ein S für dich. (...) Ich meine: Ja, das ist sehr respektvoll von ihm.
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

Die Zitate zeigen, dass die Schule als Institution den Jugendlichen überwiegend wertschätzend entgegenkommt und kulturelle Bräuche und Eigenheiten respektiert werden.

**Akzeptanz der MitschülerInnen**
Die Kategorie Akzeptanz der MitschülerInnen befasst sich mit der Interaktion und dem Umgang mit (deutschen) MitschülerInnen.

Einerseits berichten viele der Jugendlichen davon, dass ihre MitschülerInnen nett und hilfsbereit sind und sie gut mit ihnen klarkommen.

**TN_05:** Ja also ich hab mit allen Kontakt. Also in unserer Klasse fast mit jedem habe ich Kontakt und naja passt schon alles gut, komme da klar.
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

**TN_73:** Also wir haben nicht so eine Extraklasse. (unv.) Bei mir sind alle Deutsche und ich bin die einzige Ausländerin, aber ich werde jetzt auch nicht so ausgegrenzt, also ich fühle mich eigentlich richtig gut, wie die alle nett zu mir sind und viele helfen mir auch so beim Deutschlernen,
(16 Jahre, weiblich, aus Afghanistan)

Andererseits wird jedoch vielfach auch von negativen Erfahrungen gesprochen. So werden die geflüchteten Jugendlichen beispielsweise (verbal) diskriminiert oder es wird von Auseinandersetzungen berichtet.

TN_18: weil ich war Ausländer. Ich war mit meinem Freund und die Deutsche sehen uns als was anderes.
(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

TN_72: Also ich habe auch gemerkt letztes Jahr wo bei uns die Flüchtlingsklasse war sind auch einige deutsche Schüler irgendwie dann komisch gewesen, also wir hatten dann ein paar so Probleme, weil die das dann auf dem Gang immer dumm gemacht haben und als dumme Ausländer bezeichnet haben und so weiter, wo die halt gar keine Ahnung hatten (.). Und damit hatten wir aber vorher auch nie Probleme, also ich zumindest jetzt nicht, vor allem nicht in der Schule und dann auf einmal haben die halt damit angefangen und wir wussten gar nicht warum er sie/ wir hatten gar keinen Kontakt mit dem. Wir kannten die nicht oder so. Aber sonst hatten wir eigentlich auch nie Probleme, das war dann nur letzte Jahr mal so eine Zeit wo es wirklich irgendwie komisch war dann.
(15 Jahre, weiblich, aus Deutschland)

(17 Jahre, weiblich, aus dem Iran)

In den Fällen, in denen die Jugendlichen von Diskriminierung berichten, fällt auf, dass ihre Strategie zum Umgang damit darin besteht nicht auf die anderen zu hören, nicht mit ihnen zu reden oder versuchen sie zu meiden.

Bezüglich des Miteinanders in der Schule ist anhand vieler Zitate ersichtlich, dass die geflüchteten Jugendlichen häufig nur wenig Kontakt mit deutschen SchülerInnen haben und eher mit anderen geflüchteten Jugendlichen befreundet sind.

TN_84: Ja, manchmal gut, manchmal scheiße. Weil wir nur (unv.) In Pause die Flüchtlinge sind zusammen und die Deutschen sind zusammen. Manchmal ein paar sind zusammen...Ja, wie/ Zum Beispiel jeder kennt seinen Platz. Wenn die Deutschen kommen raus, sie gehen wo die Deutschen sind und wenn die Afrikaner kommen raus, sie gehen wo die Afrikaner sind und wenn die Araber so, sie gehen dort auch. Jeder hat seinen selber Platz.
(17 Jahre, männlich, aus Guinea)

Eine Erklärung kann unter anderem die Klassensituation sein, da viele der geflüchteten Jugendlichen in reinen Flüchtlingsklassen unterrichtet wurden oder werden, und daher in der Schule weniger Kontaktchancen mit deutschen SchülerInnen bestehen. Diese Kontaktchancen können sich jedoch in der Freizeit ergeben, da viele Jugendliche von außerschulischen Kontakten mit deutschen Jugendlichen im Sport berichten (siehe dazu aber auch Kapitel 5.4.3 zur dortigen Unterkategorie Freizeit).

TN_01: [...] So viele deutsche Freunde hab ich nicht, wir sind in einer Klasse nur Flüchtlinge und ich hab nicht so viel deutsche Freunde, aber ich hab im Fußball deutsche Freunde, die sehe ich dann beim Fußball immer...Jeder geht danach in sein Haus oder so und ich komme hier hin. Ich hab nicht so viele deutsche Freunde. Ich habe nur andere Freunde, aus Somalia und andere Flüchtlinge ..
Mitbestimmung im Unterricht

Innerhalb ihrer Klassen werden die geflüchteten Jugendlichen meist gleichberechtigt eingebunden und können bei Entscheidungen mitbestimmen.

Viele der Jugendlichen berichten davon, dass gewählt wird, wenn es beispielsweise darum geht, ein Ausflugsziel zu bestimmen und dass die Mehrheit entscheidet. Mehrfach wird sich positiv darüber geäußert.

TN_59: Ja, in die Klasse, jeder sagt seine Meinung und wird dann in zwei Gruppen. Jeder macht seine Hand hoch und: Wer ist so viel und das seine Meinung ist, wir nehmen diese Meinung. [...] (16 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Dialog von TN_37 und TN_38:

TN_38: Das man seine Meinung einfach sagen kann. Wenn man erzählt was seine Meinung ist, was andere machen, was andere Meinungen sind.
(17 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

TN_37: In der Schule ist so, dass man sagt, Deutschland, jeder darf was tun, was jeder möchte. Jeder darf entscheiden, jeder darf sagen, jeder darf wählen.
(18 Jahre, männlich, aus Syrien)

Einige Jugendliche berichtet aber auch davon, dass sie kein Mitbestimmungsrecht hätten und die Entscheidungen durch die LehrerInnen getroffen würden.

TN_26: Ganz ehrlich in solchen Sachen haben wir gar keine Meinungsfreiheiten. Das machen die Lehrer und Lehrerinnen, wie sie wollen. Wenn wir mehrere oder alle entscheiden, dass sie nach Berlin wollen, dann machen die das nicht. Das war es seit zwei Jahren.
(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Unterricht

Lieblingsfächer

Als Lieblingsfächer wurden vor allem Mathematik, Deutsch, Sport sowie weitere naturwissenschaftliche Fächer wie Physik und Chemie genannt. Einige der Aussagen liefern auch gleich eine Erläuterung mit, warum das jeweilige Fach so wichtig für die Jugendlichen ist.

TN_01: Mathe ist... jede Form ist Mathe, überall ist Mathe. Und Deutsch muss ich lernen, weil ich ja jetzt in Deutschland bin und jeden Tag brauche, ist meine neue Sprache.
(17 Jahre, männlich, aus Somalia)

(18 Jahre, männlich, aus Syrien)

Was anhand der Aussagen der Jugendlichen deutlich wird ist, dass vor allem Schulfächer hoch im Kurs stehen, die auf sprachunabhängigen Gesetzmäßigkeiten beruhen (Mathematik, Sport,
Physik, Chemie). Aber auch Deutsch wird im o.g. Zitat als elementar angesehen, um den Alltag in Deutschland meistern zu können.

**Politikunterricht/Sozialkunde**

Die Gespräche wurden seitens der Interviewerinnen auch generell auf Sozialkunde oder Politikunterricht gelenkt. Viele der Jugendlichen interessieren sich für diese Unterrichtsfächer, da sie dort viel über die politischen, demokratischen und gesellschaftlichen Strukturen Deutschlands lernen.

*TN_66:* Also ich interessiere mich auch, sage ich mal, für Politik und dadurch, wie TN_73 das schon gesagt hat, dass wir halt Sozialkunde jetzt in Deutsch haben lernt man auch die verschiedenen Parteien kennen und weiß man auch was die halt bezwecken wollen und sich bewerben wollen, dann merkt man auch halt wie manche so ihre Vorstellungen präsentieren. und wie auch andere massiv, sage ich mal, wo man das richtig merkt, was die damit bezwecken oder aussagen wollen.

(15 Jahre, weiblich, aus dem Iran)

*Interviewerin:* Also, wenn dann findet das alles so in der Schule statt und wird durch die Lehrerin mit euch dann so angesprochen. Und interessiert euch das? Wenn es da mal um was Politisches geht?


(19 Jahre, männlich, aus Somalia)

*TN_12:* Ja also, bei Sozialkunde man kennt die Regeln in Deutschland, deswegen es ist für uns gut, weil wir sind alle Ausländer, deswegen ich mag Sozialkunde, ja.

(16 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Andere TeilnehmerInnen hingegen interessieren sich nicht oder kaum für Politikunterricht oder Sozialkunde, wie das folgende Zitat stellvertretend zeigt:

 Dialog von TN_29 und TN_32:

*Interviewerin:* Ok, wir haben jetzt ja eben schon über Lieblingsfächer gesprochen. Was jetzt gar nicht dabei war, war sowas wie Sozialkunde oder Politik. Interessiert ihr euch denn für Politik?

*TN_29:* Gar nicht.

(18 Jahre, männlich, aus Syrien)

*TN_32:* Nicht so.

(18 Jahre, männlich, aus Syrien)

**Politische Offenheit im Unterricht**

Nur eine deutsche Interviewpartnerin äußert sich explizit zur politischen Offenheit im Unterricht, sodass wir diesen Aspekt zunächst nicht weiter verfolgen.

**Klassensituation**

Die meisten der Jugendlichen aus unseren Interviews werden (oder wurden zunächst) in reinen Flüchtlingsklassen beschult, um die deutsche Sprache zu erlernen. Mehrfach berichteten die Jugendlichen, dass sie zunächst für einen bestimmten Zeitraum (z.B. 6 Monate, oder auch ganze Schuljahre) in einer reinen Flüchtlingsklasse unterrichtet wurden und dann die Schule oder die Klasse wechselten und nun in gemischten Klassen mit deutschen Jugendlichen sind.
Diese Erfahrungen entsprechen dem üblichen Vorgehen, wie unter 'Vorbemerkungen' zu Beginn dieses Kapitels beschrieben.


**TN_52:** //Also, in gleiche Klasse. Ja und nächstes Jahr vielleicht BVJ, kann dann vielleicht sein, dass wir mit Deutschen und/ weil, wir sind auch in der Schule gekommen und wir kennte kein Deutsch. Und das ist ein bisschen schwer. Die anderen Leute, die so gut Deutsch sprechen und zusammen, also in eine Klasse/ Ja, also es ist besser auch, wenn wir keine Deutsch verstehen und wir sind zusammen, dann wir lernen viel besser, als dann wir sind mit den anderen Leuten, die Deutsch/ gute Deutschkenntniss und wir können gar nicht. Also das ist/ Das ist kein Thema. Das ist kein Problem. [...]  
(17 Jahre, männlich, aus Guinea)

(15 Jahre, weiblich, aus Saudi-Arabien)

**TN_77:** Also meine Meinung ist so: (..) Wenn man mit in eine deutsche Schule ist, dann gibt man sich so viele Freunde kennen lernen. Aber wenn man so in normales Leben man kennt sich keiner kennen lernen, also Jugendliche.  
(15 Jahre, männlich, aus Syrien)

**TN_39:** Es wäre sehr interessant mit den Deutschen in einer Klasse zusammen zu sein. Es wäre interessant und es wäre sehr gut. Ich kann da mein Deutsch sehr verbessern und ich könnte neue Leute kennen lernen.  
(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

**Schule im Heimatland**

Im Gespräch über ihre Schulerfahrungen hier in Deutschland nutzen viele Jugendliche die Schule in ihrem Heimatland als Bezugs- und Vergleichspunkt, weshalb Schule im Heimatland als eigene Kategorie aufgenommen wurde.

Die Jugendlichen betonen häufig, wie „anders“ Schule in Deutschland sei. Von vielen Jugendlichen wird das deutsche Schulsystem, insbesondere in Abgrenzung zum Heimatland, positiv bewertet. Unter anderem fühlen sich die Jugendlichen in Deutschland stärker durch die Lehrkräfte wahrgenommen und heben positiv hervor, dass LehrerInnen in Deutschland mehr Kontakt zu den SchülerInnen haben, und sich für sie oder ihren Lernfortschritt interessieren.

TN_66: [...] Aber dort/ Also hier werden die, die (.) Ergebnisse besser halt (.) Sieht man halt, sage ich mal, die Ergebnisse. Und die Lernschritte, die man auch erzielen kann sind viel besser, weil dort ACHTEN die nicht drauf. Die sagen halt nur: Ja, da können die Schüler in die Schule gehen. Aber hier wird das, sage ich mal, hat alles einen lern/ also so einen roten Faden, dass man am Ende sage ich mal den richtigen Beruf und sowas hat. und dass man den richtigen weg findet dadurch. Aber sowas gibt es halt dort, sage ich mal, nicht. Und das finde ich halt auch/ Das ist halt was Gutes wiederum in Deutschland. Also, das ist halt/ Das hilft einem auch sehr weiter, weil ma/ also man bekommt auch Hilfe für den perfekten Beruf für einen und das finde ich halt auch sehr gut. (...) Eben die verschiedenen Berufsmöglichkeiten natürlich mit dazu. (15 Jahre, weiblich, aus dem Iran)

Eine Teilnehmerin spricht als weiteren strukturellen Aspekt an, dass in Deutschland – anders als in ihrem Heimatland – auch Mädchen zur Schule gehen können, worüber sie persönlich sehr froh ist:

TN_73: [...] Also es ist halt so: In Afghanistan dürfen ja die Mädchen nicht zur Schule gehen. Ich weiß jetzt nicht, wie es jetzt ist - hat sich ja ein bisschen was geändert, aber es ist halt gefährlich für Mädchen. Und seitdem wir in Deutschland sind, bin ich froh, dass ich hier zur Schule gehen kann. Weiß nicht- also es ist halt was Neues für mich so persönlich, weil man da sehr vieles erlebt und viele Freunde hatte ich zwar auch in Afghanistan, aber hier ist es halt ein bisschen anders und, ja, ich finde das irgendwie/ Ach, ich weiß nicht wie ich das beschreiben soll, aber es ist halt anders, so. [...] (16 Jahre, weiblich, aus Afghanistan)

Wenn sie von den Schulerfahrungen im Heimatland erzählen, sprechen viele Jugendliche negative Aspekte an. So wird von einigen TeilnehmerInnen darauf hingewiesen, dass viel Geld bezahlt werden muss, um überhaupt in die Schule gehen zu können, oder dass Schläge als Sanktionen für vermeintliches Fehlverhalten eingesetzt werden.

TN_41: (..) So in Deutschland ist es anders als in meinem Heimatland. Z.B. in meinem Heimatland Schule ist anders. Da muss man nicht zur Schule gehen, aber hier in Deutschland unter 18 muss man zur Schule gehen. Und bei uns hängt das nur davon ab wie die Familien Geld haben. Bei uns die Schulen sind alle privat, es kostet alles Geld. Und wenn die Familien Geld haben, die können auch ihre Kinder Schule schicken. Aber wenn die nicht genug Geld haben, die können nicht Kinder zur Schule, die machen auch arbeiten und sowas. (18 Jahre, männlich, aus Somalia)

TN_23: In der Schule schlagen die Lehrer auch, in der Schule auch. Also die schlagen in der Schule. Wenn man zu spät kommt in der Schule dann schlagen die Lehrer mit (unv.) (…) (18 Jahre, männlich, aus Eritrea)


TN_44: Bei uns ist das so, bei mir in der Schule wurde ich nie geschlagen aber die waren strenger. Und das vermisste ich irgendwie. Weil hier bei mir in der Klasse wir schaffen fast nichts.
Und z.B. wir hatten eine Theatergruppe bei mir in der Schule und weil der Lehrerin nicht streng war, hat jeder gemacht was er wollte. Und wir wollten 2 mal vorführen und haben wir nicht geschafft. Wir strengen uns immer in den letzten 4 Wochen richtig an. Also ja, wir schaffen fast nichts weil die Lehrer nicht so richtig streng sind. Und bei uns in Palästina, das war richtig so. Das war ne richtige Schule so. Und die waren richtig streng und da hat jeder Abitur geschafft. Und das war Pflicht, es gab kein ESA Abschluss und dann Ausbildung. Sondern das Abitur war Pflicht, zur Schule zu gehen. Und wenn man das nicht schafft, muss man das immer wiederholen bis man das geschafft hat.
(16 Jahre, weiblich, aus Palästina)

**TN_39:** Und für die Hausaufgaben, Lernen - schwere Sachen und später in der Schule zu sein. Ich würde sagen es ist richtig so schwer. Also in meiner Heimat, in Afghanistan, wir waren nur bis 1 in der Schule, aber hier ich bin manchmal bis 3-4 Uhr und wenn ich um 2 mal frei habe ich bin sehr froh und glücklich, aber es ist auch gut. Bin ich solange da, ich lerne auch so viel.
(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

**Schulabschluss**
Bezüglich der Schulabschlüsse ergibt sich ein vielfältiges Bild. Einige der DiskussionsteilnehmerInnen machen einen Hauptschulabschluss bzw. ESA (erster Schulabschluss), Realschulabschluss bzw. MSA (mittlerer Schulabschluss) oder auch ihr Abitur. Viele andere beginnen bereits eine Berufsausbildung oder sind auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz.

**TN_39:** Für mich ich habe schon meinen Realschulabschluss gemacht und ich habe Zusage für Abitur bekommen (unv.).
(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

**TN_43:** […] Ich mache auch die MSA. Die Mittlere Schulabschluss. Die 10. Klasse, Realschulabschluss. […]
(18 Jahre, weiblich, aus Syrien)

**TN_9:** Also ich will als erstes mein Quali schaffen, damit ich in die 10. komme. Ich will in der 10.Klasse einen guten Abschluss machen, damit ich mich bei Kaufmann im Einzelhandel bewerben kann. […]
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

(18 Jahre, männlich, aus Eritrea)

**Zwischenfazit und Botschaften:**
Zusammenfassend ist für die Schulerfahrungen zu sagen, dass viele der geflüchteten Jugendlichen mit der Schule in Deutschland und den sich hier bietenden Möglichkeiten zufrieden sind, auch wenn die Anforderungen häufig als hoch und fordernd empfunden werden. Viele Jugendliche bewerten die LehrerInnen als hilfsbereit und verglichen mit ihren Heimatländern fühlen sie sich durch die Lehrkräfte stärker wahrgenommen und unterstützt. Manche vermissen jedoch auch die dort herrschende Strenge. LehrerInnen müssen sich also nicht verstellen, wenn sie Geflüchtete unterrichten. Authentisch bleiben, wäre demzufolge eine wichtige Botschaft.
Meist erfahren die Jugendlichen an ihren Schulen in Deutschland Wertschätzung, können in ihren Klassen gleichberechtigt mitbestimmen und fühlen sich von ihren MitschülerInnen akzeptiert.


Nach dem Erwerb der deutschen Sprache sollten geflüchtete Jugendlich daher möglichst bald in gemischten Klassen unterrichtet werden.

5.4.2 Politik

a) Vorbemerkungen


Im Zuge der qualitativen Auswertung der geführten Gruppendiskussionen konnten insgesamt 214 Aussagen identifiziert werden, welche Aufschluss über das Verhältnis der geflüchteten Jugendlichen politischen Inhalten und Themen gegenüber geben können.

b) Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Mit der Einführung der „Politik“ als Oberkategorie sind zunächst folgende allgemeine Fragestellungen verknüpft:

- Wie stark sind die geflüchteten Jugendlichen politisch interessiert?
- Mit welchen DiskussionspartnerInnen wird über politische Themen diskutiert?
• Welche Informationsquellen werden bei der Recherche zu politischen Themen verwendet?
• Inwieweit spielen politische Themen, welche die Heimatländer der geflüchteten Jugendlichen betreffen, eine aktuelle Rolle in ihrem Alltag?
• Wie wird die politische Situation in den Heimatländern der Geflüchteten mit der politischen Situation in Deutschland in Verbindung gesetzt?
• Inwieweit engagieren sich die geflüchteten Jugendlichen politisch?
• Welche Aussagen lassen sich über die politische Orientierung der Jugendlichen treffen?

Um die interviewten Jugendlichen zu motivieren, sich zu solchen Aspekten zu äußern, wurden in den Gruppendiskussionen in der Regel folgende Fragen gestellt:

1. Interessiert ihr euch für Politik? Wenn ja, wofür/für welche Themen genau?
2. Wie informiert ihr euch über diese Themen? / Wenn ihr etwas wissen wollt, wo und wie sucht ihr dann nach Informationen?
   • Bei Erwähnung von Smartphones/Internet die Frage zum Mediennutzungsverhalten/-besitz
   • Smartphones, Handys und Computer sind heute ja sehr wichtig. Welche Geräte nutzt ihr täglich und wozu werden sie von euch benötigt?
3. Wie setzt ihr euch für diese (politischen) Themen ein?
   • Demokratieverständnis/Deutschland als Demokratie (Wir haben ja in Deutschland eine Demokratie – Was versteht ihr darunter?)
   • Rechte und Pflichten von Geflüchteten in Deutschland

Ausgehend von den o.g. Fragestellungen und den Politikvariablen, die in der quantitativen Befragung operationalisiert wurden, konnten aus den transkribierten Texten zusätzlich zwei Subkategorien ermittelt werden53, sodass die Oberkategorie „Politik“ (N = 200 Codierungen) folgende Subkategorien umfasst:

Kategorien aus der quantitativen Befragung:
• Politikinteresse (N = 73 Codierungen)
• DiskussionspartnerInnen (N = 24 Codierungen)
• Informationsquellen (N = 47 Codierungen)
• Politische Orientierung (N = 7 Codierungen)

53 Über das Vorgehen bei der Erstellung der Kategorien berichtete Kapitel 5.3.5.
Kategorien aus den transkribierten Texten:

- Politik Heimatland (N = 31 Codierungen)
- Politisches Engagement (N = 18 Codierungen)


Abbildung 69: Codewolke „Politik“ (Export aus MAXQDA).

c) Qualitative Auswertung der Subkategorien

Es folgt nun zunächst eine qualitative Auswertung der am häufigsten thematisierten Aspekte, welche mittels ausgewählter prägnanter Zitate verdeutlicht werden.

Politikinteresse

Einige der interviewten Jugendlichen bewerten die Beschäftigung mit politischen Themen als wichtig. Dabei bezieht sich ihr Interesse zum Teil stark auf die politische Lage in ihrem Heimatland, aber auch das aktuelle politische Geschehen in Deutschland ist für sie relevant. Die Jugendlichen erwähnen ihr politisches Interesse in Bezug auf die als positiv wahrgenommene Meinungsfreiheit und die Demokratie in Deutschland. Sie setzen die politische Situation in Deutschland mit der in ihren Heimatländern in Verbindung und vergleichen diese zum Teil.

TN_19: Ich würde gerne wissen, was läuft in dieser Welt ab, wie warum ist es so. Oder (...) wie können wir das (...) gut machen, (...).
(18 Jahre, männlich, aus Pakistan)
TN_58: (...) Ich interessiere mich für demokratisch. Also, zum Beispiel unser Land und Deutschland ist nicht gleich bei der Demokratie. Also das interessiert sehr. (17 Jahre, männlich, aus Äthiopien)

TN_58: Ja, zum Beispiel freie Meinung. Ja. Das ist/ Das interessiert mich sehr. (17 Jahre, männlich, aus Äthiopien)

TN_43: Also, das interessiert mich auch ein bisschen. Also nicht in Schule und dann in Deutschland diese Politik weil, also hier könnten alle Politik Deutsche so reden mit dem anderen und jeder kann so ihre Meinung oder ihr Denken so sagen oder erzählen. z.B. in meinem Heimatland, nicht alle so dürfen ihr Denken sagen und so. Ich finde das auch. Ich hab auch einmal in Berlin ein Bundestag gesehen und das war auch sehr schön. Das war richtig so toll. Also ich in meinem Heimatland darf nicht in den Politik Tag oder so, in diese Politik ... also setzen und gucken. Also zum Beispiel die Präsidenten oder die andere Politik-Leute also reden, ich darf nicht setzen und nicht gucken. Aber hier in Deutschland alle dürfen das. Aber nicht reden sondern nur so setzen und gucken. Aber ich hab so letztes mal gesehen. Das war richtig was anderes. Das war total schön für mich. Also ich hab nicht viel verstanden aber trotzdem, also es gibt die alle so die Leute die so reden (...)
(18 Jahre, weiblich, aus Syrien)

(21 Jahre, weiblich, aus Türkei)

Neben den Aussagen, welche auf ein gewisses Interesse der Geflüchteten an Politik schließen lassen, erwähnen einige der Jugendlichen jedoch auch ihr diesbezügliches Desinteresse.

TN_01: Jetzt auch also ich interessiere mich nicht für Politik [...] ja also weil ich will nicht Politiker werden, also nur ein bisschen wissen.
(17 Jahre, männlich, aus Somalia)

TN_53b: Also, ich denke, dass es wichtig ist, aber nicht so interessant.
(15 Jahre, weiblich, aus Mazedonien)

(16 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

**Politik im Heimatland**

Für viele der Jugendlichen spielt die fragile politische Situation in ihrem Heimatland eine zentrale Rolle in ihrem Alltag. Dies wird sowohl durch ihren Wunsch nach Information über die dortige politische Lage, als auch durch den Vergleich mit Deutschland deutlich. Die Jugendlichen nehmen die Unterschiede zwischen Deutschland und ihrem Heimatland im Hinblick auf die politische Situation sehr stark wahr. Während in ihren Heimatländern zum Teil sehr starre Machtstrukturen herrschen, begrüßen sie die „Regeln“ und Gesetze der Bundesrepublik.

TN_01: Ich kann nicht vergleichen, weil wir keine Regierung haben, bei uns ist nur Hauptstadt. Ja es gibt so viele Terroristen und der kann nicht in andere Stadt gehen oder so, der ist nur in Hauptstadt, kann ich nicht so vergleichen. Wir haben keinerlei Politik.
(17 Jahre, männlich, aus Somalia)

TN_03: Ja also vergleich kann man das gar nicht machen, das ist ganz anders einfach. Ich kann jetzt schlecht erklären, weil...bei uns die Kinder haben nicht so viel Ahnung von Politik und wir sind mit Schule oder Arbeiten beschäftigt, meistens. Also viele Leute, meine Mutter und Vater
sichere können nicht lesen und schreiben, also von daher habe ich selber persönlich nicht so viel Ahnung, also soweit ich gewusst habe in meinem Land, also da ist nie von Politik oder so. Also wer Leute hat, wer Geld hat, der hat die Macht über das ganze Land oder über eine Stadt zum Beispiel ist... Hier ist ein, wie heißt es Bundes äh Bürgermeister. Und der entscheidet zum Beispiel was in der Stadt gemacht wird. Also das steht fest in den Regeln, aber bei uns wer Geld hat, der entscheidet wie es läuft. (18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

TN_05: Ja also ja die Politik bei uns ist ganz anders als hier, in meinem Heimatland haben wir keine richtigen Regeln. Jeder macht für sich, also es gibt keine Steuer oder sowas. Jeder kann, wenn er zehn Jahre alt ist, arbeiten gehen. Ja. (17 Jahre, männlich, aus Syrien)


Von einem Teilnehmenden wird großes Unverständnis über die mangelnde Berichterstattung in Deutschland über die politische Lage in den Heimatländern der Geflüchteten und den dortigen Krisengebieten geäußert.


DiskussionspartnerInnen


TN_17: Also ich finde ganz schön, wenn wir mit deutsche Leute Kontakt haben, dann wir können unser Deutsch besser machen, wir können über Politik, über Deutschland wissen, wie das funktioniert, wie das geht ja. (18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

TN_47: Ich hatte davor in einer Klasse, also nicht immer aber ein ganzes Jahr PGW. Das ist Politik, Gesellschaft und Wirtschaft. Und da haben wir so über Abgeordnete gesprochen und die Grünen, CDU, CSU, SPD und … (13 Jahre, männlich, aus dem Irak)

TN_72: (...) Also meine richtige politische Meinung sage ich glaube ich dann wirklich nur unter meinen richtig besten Freunden, wo ich dann weiß, dass die danach nicht sauer auf mich sind, wenn ich vielleicht eine andere Meinung habe als sie oder so. (15 Jahre, weiblich, aus Deutschland)

TN_73: Also, ich finde Politik generell auch interessant, was/ also, damit erfährt man was überall auf der Welt so passiert und wir haben ja jetzt in der neunten Klasse Sozialkunde und da lernen
wir ja auch vieles und es ist schon interessant, wenn wir so Talkshows machen so in der Klasse, das ist so richtig schön.  
(weiblich, 16 Jahre, aus Afghanistan)

(männlich, 17 Jahre, aus Guinea)


TN_74: Also bei mir auch, zum Beispiel in den letzten Jahren in Syrien, (..) wir in der Familie, also zum Beispiel mein Onkel meine Tante und so, immer, wenn wir Diskussionen über Politik geredet haben war immer ein Streit. deshalb mag ich also jetzt nicht so/ also Diskussionen über Politik zu führen. Aber, ja, ich nehme gerne Teil über politische Projekte zum Beispiel, wenn (Übersetzer) hier macht Projekte ü/ Politik oder zum Beispiel Donnerstag in die Lese-Kaffee, wenn wir sprechen über Politik, ja, mache ich gerne. in der Familie oder so mag ich es nicht so.  
(17 Jahre, weiblich, aus Syrien)

TN_83: Nein. In der Gruppe nicht, aber wenn hier in Deutschland irgendwas passiert ruft mein Vater mich an und fragt nach so was los war, ja.  
(16 Jahre, männlich, aus dem Iran)

(21 Jahre, weiblich, aus der Türkei)

Informationsquellen

Interviewerin: Du guckst Nachrichten an?  
TN_42: Ja von jedem Tag zwei Mal. Ich gucke mit YouTube und von (unv.) aber nicht nur Deutschland, komplett von Afrika, Asien, Europa, Amerika (…)  
(19 Jahre, männlich, aus Somalia)

TN_10: Also bei mir ist, ich schaue gerne ab und zu auf Youtube, es gibt Programm oder so was bei Bundestag alles gelaufen ist oder keine Ahnung was irgendwie mit dieser Sache zu tun hat, schaue ich gerne.  
(18 Jahre, männlich, aus Eritrea)

TN_62: YouTube, Google, ja, Internet. (…) Wenn es eine neue Nachricht gibt, dann wir hören von anderen Leuten auch vielleicht oder Internet.  
(16 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Politisches Engagement


(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

(15 Jahre, weiblich, aus dem Irak)

TN_86: Ja, ich bin ein Mitglied von SPD. …Ja, ich bin alleine und ich kann nicht so viel machen, aber mit einer Organisation ich kann.
(21 Jahre, weiblich, aus dem Iran)

Zwischenfazit und Botschaften:


Besonders auffallend ist der oftmals vorgenommene Vergleich zwischen der politischen Situation innerhalb Deutschlands mit der im Heimatland. Die Befragten sehen eine Vielzahl von Unterschieden zwischen den politischen Systemen der Länder, wobei sie die politische
Lage innerhalb Deutschlands oft sehr positiv bewerten. Daran sollte das demokratisches Lernen anschließen.

Nur eine geringe Anzahl der Geflüchteten engagierte sich tatsächlich in politischen Kontexten. Die politische Partizipation bezieht sich in der Regel auf eher auf passivere Aspekte wie dem Wunsch nach aktueller politischer Information und weniger auf die aktive Einflussnahme an politischen Entscheidungsprozessen.

Aufgabe von Schule sollte es in diesem Falle auch sein, geflüchtete Jugendliche stärker in politisch-demokratische Aktionen und Projekte, die an der Schule stattfinden, einzubeziehen.

5.4.3 Leben in Deutschland (Autorinnen: Dr. Janine Dieckmann, Anne Tahirovic & Christine Eckes, Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft - Thüringer Dokumentations- und Forschungsstelle gegen Menschenfeindlichkeit (IDZ))

a) Vorbemerkungen

Die Flucht aus dem Heimatland, das Ankommen und Zurechtfinden in einem neuen Land stellen Jugendliche vor immense Herausforderungen. Gemeinsam mit ihren Familien, oftmals aber auch unbegleit, sind geflüchtete Jugendliche damit konfrontiert, sich in einer neuen Sprache, einer neuen sozialen Umwelt und Kultur, einem vorgegebenen Unterstützungs- und Betreuungsangebot sowie in einem neuen Bildungssystem zurecht zu finden.

Um diesen Akkulturationsprozess von geflüchteten Jugendliche zu untersuchen, gilt es verschiedene Ansätze, Kontexte und Lebensbereiche in den Blick zu nehmen. Ein wichtiger Kontext der Akkulturation für geflüchtete Jugendliche ist die Schule (siehe Kapitel 3.5). Welche Erfahrungen geflüchtete Jugendliche im deutschen Schulsystem machen und welche Bedeutung diese für ihre Integration und ihr Werte- und Demokratieverständnis haben, wird ausführlich in Kapitel 5.4.1 beschrieben.


Akkulturationsforschung auf unterschiedliche Ansätze (für einen Überblick siehe auch Zick, 2010).


In der vorliegenden Studie werden die Aussagen der Jugendlichen nach wahrgenommener Diskriminierung untersucht und die Strategien herausgearbeitet, welche die Jugendlichen zur Verarbeitung und Verringerung dieser Erfahrungen verwenden bzw. implizit entwickelt haben (Abschnitt „Diskriminierung“).


b) Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Auf folgende Forschungsfragen und -bereiche wurde sich in der Analyse der Aussagen aus den Gruppeninterviews fokussiert:

1. Welche Erfahrungen berichten geflüchtete Jugendliche über ihr Leben, ihr Ankommen in Deutschland im Allgemeinen?
2. Wie gestaltet sich ihr Kontakt zu Menschen und Institutionen außerhalb der Schule? Welche Möglichkeiten haben und nutzen sie, um ihre Freizeit zu gestalten, um mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen?
3. Welches Bild konstruieren sie über „Deutsche“ und mit welchem Bild bzw. welchen Einstellungen fühlen sie sich durch die „Deutschen“ wahrgenommen?
4. Nehmen sich geflüchtete Jugendliche als diskriminiert wahr aufgrund ihrer Herkunft, ihres Aussehens oder ihres Fluchthintergrundes?
5. Welche Unterschiede berichten sie zwischen ihrem Leben und der Kultur in Deutschland und der Kultur und ihrem Leben in ihren Heimatländern?
6. Wie findet das Lernen über Werte in Deutschland statt? Welches Verständnis von Demokratie haben sie?


Tabelle 35: Anzahl der Codierungen zur Oberkategorie „Leben in Deutschland“:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kategorien</th>
<th>Anzahl Codierungen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Leben in Deutschland gesamt</td>
<td>489 [938]</td>
</tr>
<tr>
<td>Allgemeine Erfahrungen</td>
<td>120</td>
</tr>
<tr>
<td>Kontakt</td>
<td>168 [179]</td>
</tr>
<tr>
<td>Kontakt mit Anderen</td>
<td>143</td>
</tr>
<tr>
<td>Kontakt mit Polizei/Institutionen</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>Freizeit</td>
<td>89 [120]</td>
</tr>
<tr>
<td>Freizeitverhalten</td>
<td>54</td>
</tr>
<tr>
<td>Mediennutzung</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Sport</td>
<td>43</td>
</tr>
<tr>
<td>Diskriminierungserfahrungen</td>
<td>103</td>
</tr>
<tr>
<td>Sprache</td>
<td>80</td>
</tr>
<tr>
<td>Einstellungen zu Deutschen</td>
<td>56</td>
</tr>
<tr>
<td>Aussagen über Stadt/Land/ländlicher Raum</td>
<td>35</td>
</tr>
<tr>
<td>Wertelernen</td>
<td>187 [245]</td>
</tr>
<tr>
<td>Kultur</td>
<td>171 [208]</td>
</tr>
<tr>
<td>Kulturelle Unterschiede</td>
<td>127</td>
</tr>
<tr>
<td>Erzählen vom Heimatland</td>
<td>81</td>
</tr>
<tr>
<td>Geschlechterbild</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>Arbeit</td>
<td>18</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Abbildung 70 stellt die Kodierungen der Subkategorien noch einmal grafisch dar. Ersichtlich wird, dass am häufigsten über den Kontakt mit Anderen, Kulturelle Unterschiede und Allgemeine Erfahrungen gesprochen wurde.
Abbildung 70: Codewolke 'Leben in Deutschland' (Export aus MAXQDA).

Während in den Gruppeninterviews die Themenbereiche einiger Subkategorien direkt erfragt wurden, ergaben sich andere im Nachhinein durch die inhaltliche Analyse der Interviews. Folgenden Fragen in den Gruppeninterviews zielten auf konkrete Themenbereiche ab:

1. Allgemeine Erfahrungen/Diskriminierungserfahrungen/Kontakt:
   - *Was für Erfahrungen habt ihr gemacht seit ihr in Deutschland seid?* (positive / negative Erfahrungen)
   - *Wie ist euer Kontakt zu Deutschen (Personen oder Behörden)?*

2. Wertelernen/Kulturelle Unterschiede:
   - *Was ist hier anders, als in eurem Heimatland?*
   - *Was findet ihr gut oder nicht so gut?*


c) Qualitative Auswertung der Subkategorien

Generelle Aussagen über Leben und Menschen in Deutschland

Zur Subkategorie „Allgemeine Erfahrungen“ wurden 120 Textstellen zugeordnet. Hierbei wurden vor allem Aussagen der geflüchteten Jugendlichen in diese Subkategorie kodiert, die
keine spezifischen Situationen oder konkreten Erfahrungen beinhalteten, sondern generelle Aussagen über ihr Leben, die Menschen und Orte54 in Deutschland.

Das Leben in Deutschland

In der Analyse der kodierten Textstellen fällt zunächst auf, dass viele Jugendliche ihre Erfahrungen in Deutschland als außerordentlich „gut“ bewerten und „keine Probleme“ beschreiben wie die folgenden Zitate illustrieren.

**TN_01**: Ich habe überhaupt überhaupt kein Problem gehabt seit ich hier bin hab ich noch kein Problem gehabt.
(17 Jahre, männlich, aus Somalia)

(männlich, 17 Jahre, aus Syrien)

**TN_79**: Also von mir aus, in der Straße die Menschen sind alle gut. Also, wo ich hin gehe ein deutscher Mensch sehe, der immer so: Hallo. Und der lächelt. Ja, also ich finde es ganz toll.
(15 Jahre, männlich, aus Syrien)

(14 Jahre, weiblich, aus Tschetschenien)

In der Beschreibung der generellen Einschätzung ihres Lebens in Deutschland zeichnen einige Jugendliche durch ihre Wortwahl ein ausnahmslos positives Bild, so wird es auch in den obigen Beispielszitaten sichtbar: „Bei mir immer alles läuft gut“; „Es gibt immer keine Probleme“; „ich habe noch nie gehört, […]“; „Ich habe noch nie so eine Erfahrung gemacht“; „alles gut“.

Demgegenüber stehen auch Aussagen einiger Jugendliche, die ihr Leben in Deutschland generell als „schwer“ beschreiben.

**TN_47b**: […] Aber wir sind nicht glücklich. Aber wir müssen glücklich sein, weil wir in Deutschland sind. Das ist das Problem.
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

**TN_47b**: Und die denken, echt so, dass wir in Deutschland glücklich sind, weil wir bekommen Geld/ weil wir bekommen [unv.] Essen. Klamotten und sowas, aber es ist halt nicht so.
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

**TN_03**: Also alles gut, alles. Aber ohne Familie ist es schwer in Deutschland. Also ohne Familie ist es schwer.
(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

**TN_62**: Es ist auch schwer.
(16 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Einige Aussagen beziehen diese Einschätzung auch auf den zeitlichen Kontext des Ankommens in Deutschland, beschreiben, dass das Leben „am Anfang schwer“ war und mit zunehmenden Deutschkenntnissen und Unterstützungsangeboten besser wurde. Vor allem unbegleitete Jugendliche erwähnen, dass am Anfang das Leben ohne Familie schwer gewesen ist und sie sich im Laufe der Zeit an das Alleinleben gewöhnt haben.

**TN_29:** Also am Anfang hatte ich hier halt Schwierigkeiten, da halt meine Familie nicht da war. Sonst war es ganz in Ordnung. (18 Jahre, männlich, aus Syrien)

**TN_39:** [...] Allgemein finde ich es gibt zwei Seiten. Hier ist, wir wohnen alleine und wir sollen alles alleine machen, aber wir sind, also ich finde das, in meinem, das wir nicht mehr Kinder sind, aber wir brauchen unsere Mama. Wir können alles machen, aber es ist sehr schwer, wir haben seit, also ich habe seit einem Jahr und die anderen vielleicht seit drei / vier Jahren angefangen alleine zu leben. Aber es ist ja, schwer, aber es ist auch möglich und wir lernen auch schneller und wir lernen wie kann man alleine klarkommen. Lernen und persönliche Sachen zu machen. Ich finde das gut. (18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

**TN_41:** Am Anfang war ganz ganz schwierig. Ganz schwierig. Wir konnten am Anfang nicht unsere Hobbies machen, hier in Deutschland, weil wir sind neu hier und wir wissen nicht wie das klappt und so. Wir hatten z.B. wir waren zusammen mit paar anderen Leuten, z.B. Afghaner, alle zusammen. Es gab nur paar Leute, die können uns verstehen. [unv.] Ich konnte nicht so verstehen. (18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

**TN_33:** Ja also die ersten von fünf Monaten war es sehr schwer, weil wir noch hingefahren sind ohne Eltern agierten. Mit den Betreuern, die nicht die gleiche Sprache sprechen. Das war am Anfang schwer, aber nachher ging es immer leichter und leichter. (17 Jahre, männlich, aus Syrien)

Einige der älteren unbegleiteten Jugendlichen erwähnten auch, dass mit Eintritt in die Volljährigkeit das Unterstützungssystem wegfiel, sie ab dem 18. Geburtstag noch im stärkeren Maße allein verantwortlich waren bzw. in andere Unterkünfte umziehen mussten.

Es lassen sich aus den Aussagen der Jugendlichen grob zwei Bilder nachzeichnen, welche sie in Bezug auf ihr allgemeines Wohlbefinden berichten: Einige haben „überhaupt keine Probleme“, andere fokussieren vor allem auf die Verbesserung ihrer Situation im Laufe der Zeit. Dennoch gibt es in den individuellen Biografien der teilnehmenden Jugendlichen vereinzelt auch Aussagen, die andeuten, dass individuelle Lebensumstände (z.B. traumatische Fluchterlebnisse, gesundheitliche Aspekte) oder Entscheidungen, die für sie getroffen wurden, als sehr belastend empfunden werden.

**Aussagen über Menschen im Allgemeinen**

In den allgemeinen Aussagen der Jugendlichen wird sehr deutlich, dass ein großer Teil der Jugendliche eine Einteilung von Menschen verwendet, die Menschen entweder in „gut“ und „nett“ versus „böse“ und „nicht nett“ einteilen:
Es gibt überall so ähnliche Menschen. Das ist vielleicht auch in Afghanistan, vielleicht in Iran, vielleicht irgendwo in Japan, keine Ahnung, was weiß ich. Es gibt überall auch schlechte Menschen, auch gute gibt es überall.
(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Menschen sind nicht gleich. Es gibt nette und böse. Das ist bei uns auch so.
(17 Jahre, weiblich, aus Somalia)

Es ist immer unterschiedlich. Zum Beispiel die Leute, die Kontakt mit uns haben, die sind immer nett. Weil die Bösen wollen nicht mit uns Kontakt haben.
(18 Jahre, männlich, aus Pakistan)

Und ein paar Leute sind nett und die anderen sind nicht nett. Wenn wir spielen heute und gewinnen alle sind nett und morgen, wenn wir verlieren ein paar von ihnen sind sauer und die machen blöde Sachen. Aber das mir, macht mir gar nichts.
(16 Jahre, männlich, aus Iran)


Allgemeine Aussagen über Orte in Deutschland

Die Einstellungen der Jugendlichen zu ihren aktuellen bzw. potenziellen Lebensorten in Deutschland sind äußerst vielfältig. Es gibt keine Tendenz hinsichtlich einer generellen Bevorzugung des großstädtischen oder ländlichen Raums, wobei die Teilnehmenden meist in Städten leben, bzw. über naheliegende Städte gesprochen haben.
Es ist zu erkennen, dass die Jugendlichen ihren Wohnort oft positiv bewerten. Zudem ist festzustellen, dass allein die Wahrnehmungen davon, was ein großer bzw. kleiner Ort ist, auseinandergehen. Darüber hinaus sind auch größere Städte mit unterschiedlich stark ausgeprägten Angeboten für Jugendliche mit Migrationshintergrund ausgestattet. Die gut ausgeprägte Infrastruktur in Städten hinsichtlich z.B. der Einkaufsmöglichkeiten wird positiv bewertet.

Ich, ich war auch in Afghanistan in einer kleinen Stadt, als in/ also, nicht in einer kleinen Stadt, aber in, in einer großen Stadt, also nicht große, wie, ich meine: Berlin (unv.) ist auch so...
laut. So mittel, nicht zu groß, nicht zu klein. Da gibt es viele, du kannst alles. Also sagst du/ Ich weiß es nicht. Ich sage nur ein Beispiel: In zwanzig Uhr, also in (unv.) Um elf Uhr, wenn du in die/ also im Dorf gehst zum Essen gibt es nicht. Die Geschäfte sind alle zugeschlossen. Aber in der Stadt gibt es viele.
(16 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Jedoch wird angesprochen, dass Städte im Gegensatz zum ländlichen Raum teuer wären und somit weniger attraktive Wohnorte.

**TN_59:** Ich, ich finde kleine Stadt besser. Weil (unv.) Ist nicht so teuer Sachen und kann man erleben mit Geld und so zum Beispiel in große Stadt musst du für Wohnung viel bezahlen als hier, als ein (unv.) Musst du viel Arbeiten und viel Geld haben für große Stadt. Das ist besser kleine Stadt.
(16 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

**Städte mit länger andauernder Migrationsgeschichte bieten attraktive Lebensorte für einen Teil der Jugendlichen.**

**TN_39:** Bei mir, ich glaube also in [Ort des Interviews] es gibt schon sehr lange Ausländer hier, die da sind und die [Ortsansässigen] die gewöhnen sich an die Flüchtlinge. Und also die sind normal, für sie ist es normal z.B. türkische die seit 30 Jahre gibt, Griechen, Italiener (unv.) schon lange also die da sind.
(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

(17 Jahre, weiblich, aus Somalia)

Einige Teilnehmende sprachen über ihre Erfahrungen in Städten positiv insofern die Akzeptanz für kulturelle Vielfalt in Städten stärker ausgeprägt (siehe oben) und die Hilfsbereitschaft ihnen gegenüber hoch ist.

(21 Jahre, weiblich, aus der Türkei)

Andere Jugendliche nehmen Großstädte wiederum anders wahr und berichteten von Beschimpfungen und vom Ignoriertwerden in größeren Städten.

(15 Jahre, weiblich, aus dem Irak)

**TN_80:** Nein, nein. Also, aber Wuppertal, Essen, so große Stadt ist sehr schlecht. Auch das Mädchen so rausgehen, mit Kopftuch auch, das ist schlimm manchmal.
(15 Jahre, weiblich, aus dem Irak)

**TN_75:** Ja, bei mir ist auch so. Aber ich bin schon mal letzte Woche nach Bremen gegangen, aber in Bremen da sind die nicht so, wie/ Also, wenn wir Hallo sagen, dann sagen die nichts. Ja, hier war für mich noch besser.
(14 Jahre, weiblich, aus Syrien)
Ländlich geprägte Städte werden einerseits als Raum der rassistischen Abwertung und Ausgrenzung angesprochen.


**TN_55:** [...] Es gibt in Frankfurt viele Muslime. Du darfst bist/ wie du willst muslimische Sachen tragen, aber [Ort des Interviews] ist anders. Die können nicht so gut/ Also, Religionen und sowas. (17 Jahre, weiblich, aus Somalia)

Andererseits jedoch als Raum der stärkeren Integrationsmöglichkeit, da durch den geringen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund ein schnelleres (Deutsch)lernen möglich sei.


**Kontakt**


**Kontakt mit Anderen**

Aus den Gruppeninterviews wurden insgesamt 143 Textstellen in die Subkategorie „**Kontakt mit Anderen**“ kodiert. In diesen kodierten Textstellen ging es vordergründig um die **Quantität und Qualität der Kontakte**, welche die Jugendlichen im Moment bzw. seit ihrer Ankunft in Deutschland haben. Einige Aussagen beschreiben außerdem, wobei ihnen Kontakte zu Anderen wichtig und hilfreich sind.

**Quantität und Qualität der Kontakte**

Einige Jugendliche machten jedoch auch deutlich, dass sie nicht viele Möglichkeiten zum Kontakt vor allem mit Deutschen haben. Hierbei zeigte sich die wichtige Funktion der Schule als Ort des Kennenlernens von Gleichaltrigen (siehe auch Kapitel 3.3 und 5.4.1). So wurde in einigen Aussagen auch deutlich, dass das Konzept der Schulen erheblich dazu beiträgt, ob geflüchtete Jugendliche in der Schule mit deutschen Jugendlichen in Kontakt kommen oder nicht.

Es wurden von den Jugendlichen auch einige negative Kontakterfahrungen angesprochen wie beispielsweise:

TN_69: Ja, und genau zu dem Thema, wir hatten auch eine ähnliche Erfahrung, auch ältere Menschen, die, die irgendwas gehört haben was es gar nicht gibt. (...) und die haben die Polizei angerufen, aber meine Eltern/ also meine Eltern hatten ein bisschen Angst so vor denen und so, aber ich hatte eine klare Meinung, dass wir, da/ also wir jetzt das recht habe und nicht sie und wir haben etwas vor der Polizei gesagt: Wir machen das nicht. (...) und das wurde einfach (...), ja, aufgelöst bei, bei der Mietfirma.
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

TN_74: ja, also/ also unsere auch Nachbarn, die haben die Polizei angerufen auch genauso, also die/ wir haben die Polizei erklärt, dass wir nichts gemacht haben und die haben ach gesehen, dass wir keine Kinder oder so haben und die haben gesagt: Naja, ältere Menschen die haben nichts, die machen nichts, deshalb die versuchen mit anderen zu sprechen oder so oder irgendwas machen.
(17 Jahre, weiblich, aus Syrien)

Weitere negative Kontakterfahrungen werden ausführlich im Abschnitt „Diskriminierungserfahrungen“ analysiert. Betont sei allerdings, dass nicht alle negativen Kontakterfahrungen einen diskriminierenden Hintergrund haben müssen bzw. dieser aus den Aussagen nicht ersichtlich wird.

Funktionen von individuellem Kontakt für geflüchtete Jugendliche

Auf die Frage nach ihren Kontakten in Deutschland bzw. beim Reden über ihre Kontakte in den Interviews reflektierten einige Jugendliche sehr genau über ihre vorhandenen oder fehlenden Möglichkeiten Kontakte aufzubauen, die Gründe dafür und über die Funktion von Kontakten. Im folgenden Zitat beschreibt ein Jugendlicher wie Kontakt Vorurteile abbauen kann:

TN_62: Es klingt ein bisschen komisch, ne, wenn also am Anfang war hier, seit, vor zwei Jahren wir waren hier so ganz neue. Die haben erst mal Angst gehabt. Also einmal wir, wir sind mit ganz
anderer Kultur hierhergekommen und dann die haben ein bisschen anders reagiert. Und war/ wenn, wenn wir alle die Leute kennen gelernt haben, dann ist jetzt/ die haben uns/ Am Anfang war, ich weiß es nicht, die haben uns was Anderes eingeschätzt. Und danach, wenn wir alles kennen gelernt jetzt, wir kennen viele Leute in Deutsch/ also sehen wir jetzt Freunde, also beim Fußball-Mannschaft, in der Schule. Am Anfang war das nicht, also auch in der Stadt, wenn wir immer in der Schule, also in der Stadt waren, die Leute erstmal sie haben uns komisch geguckt und jetzt ist es normal/ also bei uns ist es jetzt normal.

(16 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Manche Zitate verdeutlichen wie wichtig die Kontakterfahrungen zu Deutschen von einigen geflüchteten Jugendlichen wahrgenommen werden; einerseits zum Erlernen der Sprache:


(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

Andererseits erachten einige Jugendliche die Kontakte mit Deutschen auch wichtig für das Kennenlernen der deutschen Kultur:

**TN_11:** Ja und habe ich mein Deutsch verbessert, aber mit auch mit vielen deutschen Freunden und ja, ich bin als, auch bisschen deutscher. (...) Viel bisschen so, manchmal sehen, wenn sie mich sehen, dann setzen wir und reden, auch manchmal im Sport (...).

(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Die folgenden Zitate illustrieren, dass einige geflüchtete Jugendliche bewusst proaktiv am Aufbau von Kontakten auch außerhalb der Schule interessiert und davon überzeugt sind, dass Eigeninitiative notwendig ist, um Freundschaften aufzubauen:

**TN_47b:** (...) Ja, aber, wenn man zu Hause ist, dann kann man nicht so viele Freunde kennen lernen. Also die kommen nicht so alleine zu dir und sagen: Och, komm, lass uns kennen lernen. Ja, ist so. Also, wie gesagt, kommt drauf an.

(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

**TN_53:** [...] Nach der Schule man muss etwas machen, weil man muss das Kontakt suchen und dann nach der Schule das einfach.

(19 Jahre, männlich, aus Somalia)

**TN_62:** Aber unsere Kontakte, das liegt nicht an anderen Leuten. Das liegt nur an uns. Wenn wir auch zu anderen Leuten nett sind, dann die anderen Leute auch ebenfalls nett sind zu uns. Wenn wir schlecht sind, dann, die sind auch schlecht.

(16 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Kontakt mit Institutionen

Die Aussagen der Jugendlichen wurden auch nach spezifischen Kontakterfahrungen mit Institutionen in Deutschland (andere als Schule) kodiert. 36 Kodierungen wurden dieser

**TN_05:** [...] Und außerdem habe ich Betreuer, die machen für mich alles, wenn ich ein Problem hab, dann muss ich nur zu meinem Betreuer gehen. Ich brauche nicht zur Behörde gehen oder so.
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

(15 Jahre, männlich, aus Syrien)

Eine Person beschrieb auch, dass sie ihre Eltern bis zu deren ausreichenden Sprachkenntnissen bei Behördengängen unterstützte und übersetzte:

**TN_75:** Da erkläre ich immer meine Mutter. Also sie macht jetzt B2, deswegen kann sie das selber machen. Also zuerst bin ich immer mitgegangen. Aber jetzt kann sie das selber.
(14 Jahre, weiblich, aus Syrien)

Vereinzelt berichten unbegleitete minderjährige Flüchtlinge von schlechten Erfahrungen mit ihrem jeweiligen Vormund:

**TN_19:** Bei mir es war so, das erste eine Jahr in Deutschland war ich unter Junge (unv.) und ich war 17 Jahre alt. Normalerweise 17-jährige müssen zu Sprachkurs oder zu Schulamt gehen, aber bei mir war anderes. Sie haben gar nicht geholfen und ich wusste auch nicht die Gesetze und die Rechte, was habe ich oder was ich kann machen in Deutschland. [...] Und die Betreuer und mein Vormund hat nicht gesagt, dass es für die Leute ist oder was kannst du machen, oder welche Möglichkeit hast du und gar nicht geholfen. Und wenn ich 18 geworden bin, dann sie haben gesagt - ich war mit meinem kleinen Bruder - und sie haben gesagt, jetzt darfst du nicht hier bei dem Jungen bleiben, du musst raus gehen und dann bin ich umgezogen und nach Flüchtlingsgemeinschaftwohnung gegangen. Jetzt wohne ich dort und jetzt habe ich die Sachen rausgefunden und jetzt ist es besser.
(18 Jahre, männlich, aus Pakistan)

Im folgenden Zitat wird die immense Schwierigkeit beschrieben, mit der viele unbegleitete Jugendliche bei Eintritt in die Volljährigkeit konfrontiert sind. Ihr Unterstützungssystem ändert sich von einem Tag auf den anderen vollständig. Dies kann zu Überforderungen führen, da sie mit den veränderten Voraussetzungen teilweise allein zurechtkommen müssen:

(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)
Die staatliche Institution, welche – neben der Schule – in den Interviews am meisten zur Sprache kam, war die Polizei. Einige Jugendliche berichteten zunächst in diesem Zusammenhang von einem „schnellen Rufen“ der Polizei durch ihre BetreuerInnen bzw. auch durch NachbarInnen:

**TN_42**: […] Schnell hat Betreuer angerufen Polizei und Polizei kommt und Polizei sagt z.B. du sprichst nicht gut deutsch, kann nicht mit dir reden ohne Betreuer und mit dir sauer und Polizei auch keine Respekt.
(18 Jahre, männlich, aus Somalia)

**TN_42**: Ja Polizei in Deutschland ich habe zwei mal gesehen das und bei mir kein Respekt. Aber nicht Leute. Ich bin zwei mal bei Polizei gewesen, ich hab zwei mal kleine Probleme und meine Betreuer sind sofort zur Polizei angerufen, Polizei dann komm hier und ich und anderer Junge hat Polizei gesagt, was machst du so? Z.B. erste Mal ich komme nach Deutschland, er hat keine bei mir das sind Kontakte von Polizei, Polizei kein gegeben hat eine Papier und Deutschland leben. Das Verboten, das ist nicht verboten, das ist so, das ist so. Und keine Ahnung von das in Deutschland Regeln und ich kucke Youtube ich schreibe was in Deutschland Regel, was ist verboten, was ist nicht verboten. Jetzt ich weiß das ist verboten und das ist nicht verboten.
(18 Jahre, männlich, aus Somalia)

Wenn die Jugendlichen ihren Kontakt mit der Polizei ansprachen, erzählten sie einerseits von positiven und unterstützenden Situationen:

(18 Jahre, männlich, aus Syrien)

Einige Aussagen verdeutlichten auch den positiven Eindruck der Polizeiarbeit im Vergleich zu den Erfahrungen in den Heimatländern der geflüchteten Jugendlichen:

**TN_14**: Für mich war es auch anders, weil in meiner Heimat, wenn jemand schlägt jemand, es gibt keine Polizei. Man ruft Polizei, aber sie kommt auch nicht. Aber hier sofort die Polizei ist da.
(23 Jahre, männlich, aus Ghana)

(19 Jahre, männlich, aus Eritrea)

Allerdings wurden auch einige negative Kontakterfahrungen angesprochen bzw. beschreiben die Jugendlichen ihre Wahrnehmung von „racial profiling“, d.h. das Vorgehen der Polizei, „das physische Erscheinungsbild, etwa Hautfarbe oder Gesichtszüge, einer Person als Entscheidungsgrundlage für polizeiliche Maßnahmen wie Personenkontrollen, Ermittlungen und Überwachungen heranzuziehen“ (Cremer, 2013, S. 4):

**TN_28**: Also die Leute sind ok, wenn die so machen, ist ok. Das Problem ist die Polizei, die Polizei ist gar nicht höflich zu uns. Ich gehe überall. Hast du was [unv.]. Also warum denn, warum werde ich überall kontrolliert, einfach überall? Wenn ich zum Hauptbahnhof gehe, muss ich, warum muss ich das? Ja das mag ich halt nicht so. Ja das find ich nicht gut, aber wenn die Leute sowas machen - ja die haben Ängst. Ist auch nicht so. Einige machen irgendwas Schlechtes. Dann
werden hundert Leute wegen ihm gehasst weißt du? [...] Die Polizei ist schlimmer als die anderen.
(19 Jahre, männlich, aus Eritrea)

(20 Jahre, männlich, aus Somalia)

Sprachlernen durch Kontakt

TN_47b: […] Sprache ist ganz wichtig. Wenn man keine Sprache hat, dann hat man einfach nichts in Deutschland.
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)


(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

TN_33: Ja also die ersten von fünf Monaten war es sehr schwer, weil wir noch hingefahren sind ohne Eltern agierten. Mit den Betreuern, die nicht die gleiche Sprache sprechen. Das war am Anfang schwer, aber nachher ging es immer leichter und leichter.
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

(21 Jahre, weiblich, aus Syrien)

Für die meisten Jugendlichen war der Eintritt in die Schule ein wichtiger Schritt zum Spracherwerb. Sowohl die Kontakte in der Schule, die Unterstützung des Lehrpersonals, aber auch Kontakte außerhalb in ihrer Freizeit und das aktive Verwenden der deutschen Sprache nannten sie als wichtige Faktoren zum Spracherwerb.
TN_08: Und als ich in Deutschland ankam, war die Sprache ein bisschen schwer und es war alles neu für mich. (...) Nach einer Woche oder so sind ich und TN_10 zusammen nach [Ort des Interviews] geschickt. Nach einer Woche oder so haben wir auch mit der Schule angefangen und wir waren ja auch bei Frau XZY [Name], also die hat uns sehr geholfen. Also durch sie konnten wir ein bisschen besser Deutsch sprechen. (17 Jahre, männlich, aus Eritrea)


TN_05: Ich habe auch manchmal Worte aus meiner Muttersprache vergessen. Dann rede ich einfach und dann vergesse einfach was .. Das klingt ein bisschen komisch aber. (17 Jahre, männlich, aus Syrien)

Freizeit
Aktivitäten
Der Lebensbereich Freizeit hat für junge Menschen in der Regel eine besondere Bedeutung. Im Freizeithandel versuchen Jugendliche beispielsweise, außerhalb von Schule, Ausbildung oder Beruf Erfolgserlebnisse zu erzielen, Kontakt und Anschluss zu anderen Personen zu finden, sich zu entspannen und zu erholen.

Auch in der vorliegenden Studie wurde das Freizeitverhalten geflüchteter Jugendliche nicht ausdrücklich erfragt, sondern aus Antworten auf andere Fragen abgeleitet. Somit können keine Aussagen getroffen werden, was die Jugendlichen unter Freizeit überhaupt verstehen, auch über mögliche unterschiedliche Schwerpunkte im Freizeitverhalten zwischen beispielsweise Mädchen und Jungen können keine Aussagen getroffen werden. Gleichwohl lässt sich pointiert festhalten, welche Bedürfnisse die befragten geflüchteten Jugendlichen mit Freizeitaktivitäten befriedigen möchten, bzw. welche Beweggründe der Freizeitgestaltung zugrunde liegen.

Vor allem aus den Fragen, ob die Jugendlichen Kontakt zu deutschen Jugendlichen hätten, welche Unterschiede sie zwischen Deutschland und ihrem jeweiligen Herkunftsland ausmachten und welche Erfahrungen sie in Deutschland gemacht hätten, konnten Rückschlüsse auf das Freizeitverhalten gezogen werden. Die Frage, ob sich die Jugendlichen in ihrer Freizeit für Politik interessierten, wurde mehrheitlich verneint. Aufschluss über das Freizeitverhalten gab die sich häufig in den Fokusgruppeninterviews anschließende Frage, wofür die Jugendlichen sich stattdessen interessierten.

Sportliche Aktivitäten erwiesen sich bei einer Vielzahl der befragten Jugendlichen als fester Bestandteil der Freizeitbeschäftigung. Vor allem Fußball wurde angeführt, vereinzelt auch weitere Sportarten, so z.B. Laufen, Fitness, Volleyball, Boxen, Tischtennis und Ringen. Als Motive wurden Anschluss zu deutschen Jugendlichen, aber auch Erfolgserlebnisse genannt.

TN_11: […] ich mache Ringen und will in 63Kg erste Platz, vielleicht. Ich denke so ich bin, ich habe nicht so richtig nachgedacht, wenn ich nachdenke, ja jetzt ist mein Ziel. Jetzt ist nicht so mein Ziel, aber vielleicht in 63Kg will ich so in ganze Welt erste Platz werden, […] Weil ich kann gut. (18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Sportliche Betätigung wurde aber auch im Rahmen von Stressbewältigung und Ablenkung angeführt, wie folgendes Zitat belegt: 


Besonders eindringlich beschreibt das folgende Zitat die Bedeutung von Sport als niedrigschwelliges Aktivierungsangebot:


Freie Zeit kreativ zu nutzen und mit Freunden zu verbringen spielt für die jugendlichen Geflüchteten eine wichtige Rolle, wie die folgenden Zitate aufzeigen:
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

(16 Jahre, männlich, aus Syrien)

Einige Jugendliche, jedoch weitaus weniger als sportlich Aktive, engagieren sich in ihrer freien Zeit politisch:

(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Auch künstlerische und musikalische Aktivitäten wurden von den Jugendlichen aufgeführt.

TN_75: […] Also hier in Deutschland gehe ich auch nur zum Musikkurs und zur Kunst-AG.
(14 Jahre, weiblich, aus Syrien).

TN_42: Mein Hobby ich mach DJ, ich bin 2016, ich habe zu einem Kurs von DJ gegangen […]
(19 Jahre, männlich, Somalia)


Mediennutzung

Die Jugendlichen wurden gefragt, wie sie sich über politische Themen informieren. Darüber erhofften sich die Befragenden Informationen über das Mediennutzungsverhalten der Jugendlichen. Überwiegend gaben sie an, sich über Fernsehen und Internet zu informieren. Die Nutzung des Internets über das Handy wurde dabei zumeist angeführt. Von Bedeutung für die Jugendlichen sind sowohl politisches Geschehen und Entwicklungen in der BRD also auch in den jeweiligen Herkunftsländern. Dies wurde bereits in Kapitel 5.4.2 ausführlich besprochen.

Die Bedeutung von Mediennutzung als Zeitvertreib und Beschäftigung verdeutlicht dieses Zitat:

---

55 https://www.bmfsfj.de/blob/113816/a99ff7d041784d0a41ca295ce4bceb56/15--kinder-und-jugendbericht-data.pdf [Zugriff: 5.01.2019]
56 https://www.bmfsfj.de/blob/113816/a99ff7d041784d0a41ca295ce4bceb56/15--kinder-und-jugendbericht-data.pdf (letzter Zugriff am 15.01.2019)
**TN_41:** [...] und dann warst du eine andere Schule und ich habe neun Monate gewartet, aber diese neun Monate war (...) ganz ganz schlecht, weil die andere Leute gehen zur Schule, alleine kann ich nicht, konnte ich nicht zuhause bleiben, ohne Handy, ich hatte keine Handy, ich hatte auch kein Fernsehen, was man ein Person beschäftigen kann. Und den ganzen Tag, wenn ich schlaf, dann bin ich aufgestanden, dann muss ich ein bisschen kochen und dann sitzen. Neun Monate (lacht ungläubig) das war ganz ganz schlecht, mein Leben, mein ganzes Leben war so schlecht.

(18 Jahre, männlich, aus Somalia)

**Diskriminierungserfahrungen**

**TN_67:** Es ist halt, sage ich mal, einfach respektlos, dass an der Hautfarbe oder irgendwas zu schließen, dass man jetzt nett oder nicht nett ist. das hat ja nichts damit zu tun wie der Mensch ist und ich finde es ist, sage ich mal, ja, einfach unüberlegt, wenn man so handelt, vor allem, weil man ja auch selbst so nicht behandelt werden wollen würde, so

(15 Jahre, weiblich, aus Deutschland)

Um die Forschungsfragen in Bezug auf Diskriminierungserfahrungen der geflüchteten Jugendlichen zu untersuchen, wurden die Aussagen der Jugendlichen in diese Subkategorie kodiert, welche sich explizit auf wahrgenommene Diskriminierungsmotive in Bezug auf ihre Herkunft, ihr Aussehen, ihre Religion bzw. auf ihre Wahrnehmung als „Flüchtlinge“ bzw. „Ausländer“ bezogen sowie jene Aussagen über Erfahrungen, welche die kodierenden WissenschaftlerInnen diesen Motiven zuordneten. In dieser Subkategorie wurden 103 Aussagen kodiert, Überschneidungen der Kodierungen gibt es mit den Kategorien „Schulerfahrungen“ (siehe Kapitel 5.4.1) und „Religion“ (siehe Kapitel 5.4.4). Fokussiert wurden in dieser Subkategorie „Diskriminierungserfahrungen“ folgende Forschungsfragen:

1. Werden geflüchtete Jugendliche aufgrund ihrer Herkunft, ihres Aussehens, ihrer Religion oder ihres Fluchthintergrundes diskriminiert?

2. Spüren die Jugendlichen, ob sie anders behandelt werden?

3. Wie gehen sie damit um?


Nehmen die Jugendlichen sich aufgrund zugeschriebener Kategorienzugehörigkeiten als ungerechtfertigt behandelt wahr?

Rassistische Diskriminierung findet auf unterschiedlichen Ebenen statt: der individuellen, institutionellen und der strukturellen Ebene (vgl. Rommelspacher, 2009). Sie zeigt sich also im individuellen Handeln einzelner Personen, welche durch Vorurteile geleitet werden (z.B. ausgrenzendes Verhalten, Beleidigungen, tätliche Angriffe), aber auch in Handlungsroutinen und Praktiken von Institutionen, welche bestimmten gesellschaftlichen Teilgruppen von der Teilhabe an Gesellschaft und dem Zugang zu kulturellen Gütern entlang eines auf rassistischen Zuschreibungen historisch gewachsenen Machtverhältnisses ausschließen (z.B.

**Erfahrungen mit Rassismus auf individueller Ebene**


**TN_55:** […] Keine Ahnung, manchmal passiert es, wenn du auf der Straße läufst, kann/ also, Beleidigungen oder gucken oder/ Naja, sowas passiert manchmal und naja, musst du einfach rumaufen und nicht reden, so. (17 Jahre, weiblich, aus Somalia)

**TN_53b:** […] die Leute sind so böse und kommen mit Ausländern nicht so klar und die sagen immer so böse Wörter und so, ja. (15 Jahre, weiblich, aus Mazedonien)

**TN_30:** „Ja Rassismus. Immer zum Beispiel, wenn ich mit Fahrrad fahre oder so, die Leute schreien dann „Asylant“ und so „Geh in deine Heimat“. (17 Jahre, männlich, aus Libyen)

Eine Situation, die ein Jugendlicher in Thüringen beschrieb, beinhaltete auch eine Bedrohung mit einer Waffe:

**TN_10:** […] Ich wurde gemobbt, beleidigt und so. Das kann ich auch beweisen z.B. das war auch vor ein paar Monaten oder so. Ein Mann hat mich so „Spast“ oder sowas genannt, ich war auf dem Weg zum Fußballplatz, weil ich ein Spiel hatte. Der hat so laut geschrien und ich wusste auch nicht, was da los war und dann wollte ich ihn einfach nur fragen, was habe ich eigentlich dir angetan und was war […] Also ich zu ihm gehen, wir hatten, also ich [unv.] und die anderen waren dort, als ich zu ihm wollte er hat mir gesagt, komm einfach jetzt diese Seite und er hat einen Messer rausgeholt. (...) Und ich wollte aber nicht mein Leben in Gefahr bringen und dann bin ich einfach weitergelaufen. Es gibt solche Taten die ich nicht so einfach aushalten kann, besonders was mit Rassismus zu tun hat. Ich bin immer der Meinung, dass wir alle Menschen so gleich sind, wir haben keinen Unterschied, wir sind. Ich bin immer der Meinung, dass wir alle zusammen und in Frieden zu leben und so, aber es gibt, ich muss so sagen, Idioten-Leute, kann man sagen. (18 Jahre, männlich, aus Eritrea)


Sechs Teilnehmende sprachen auch explizit das Tragen eines Kopftuchs als Grundlage für rassistische Verhaltensweisen an wie die folgenden Zitate veranschaulichen:
**TN_56:** Ja. Also, zum Beispiel meine Mutter trägt Kopftuch und wenn ich mit meiner Mutter rausgehe, dann haben wir immer stress mit Leuten und ich möchte nicht so mit meiner Mutter rausgehen. weil ich immer mit Leuten Stress habe und meine Mutter kann nicht so gut deutsch reden.  
(14 Jahre, weiblich, aus Tschetschenien)

**TN_80:** Nein, nein. Also, aber [...] so große Stadt ist sehr schlecht. Auch das Mädchen so rausgehen, mit Kopftuch auch, das ist schlimm manchmal.  
(15 Jahre, weiblich, aus dem Irak)

Von den geflüchteten Jugendlichen, die Aussagen zum Alter der diskriminierenden Personen machten, erwähnten mehrere, dass es vor allem ältere Menschen seien, die sich ihnen gegenüber diskreditierend verhalten:

**TN_70:** [...] sie war mit ihrer Schwester in der Straßenbahn und ihnen gegenüber saß eine ältere Dame und sie hat sie erstmal angestarrt und dann fing sie an sie zu beleidigen und zu schimpfen. sie versteht immer noch nicht warum, die Dame das gemacht hat. sie haben nichts gemacht [...]  
(14 Jahre, weiblich, aus Syrien)

**TN_76:** Ja, wollen unten fahren [U-Bahn]. Dann eine Oma, die hat über uns geguckt, einfach so ganz böse geguckt. Da haben wir sehr viel Angst gehabt. Und ein arabische Eltern, da haben auch, die machen sich so wie Deutsche, die haben so etwas so hässliches gesagt.  
(15 Jahre, weiblich, aus dem Irak)

In diesem Zitat zeigt sich auch, dass neben einigen Deutschen ohne Migrationshintergrund auch Menschen mit Migrationshintergrund diskriminierend gegenüber Geflüchteten agieren können.

Viele geflüchtete Jugendliche sind sensibilisiert gegenüber diskriminierenden Verhaltensweisen bzw. Rassismus auch für subtile Formen:

**TN_03:** Ja natürlich keiner sagt so direkt was über uns, aber [...] wissen sie im Text kommt was, ein kleines Ding, alle verstehen das nicht, aber ich krieg alles schon mit.  
(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Nur wenige sprachen direkt von „Rassismus“. Ein Jugendlicher aus Hamburg beschrieb, dass er das Konzept „Rassismus“ erst durch sein „Anders-Sein“ hier in Deutschland kennenlernte:

**TN_31:** Also in unserer Heimat wussten wir nicht, was Rassimus mit der Religion zu tun hat. Wir wussten solche Sachen nicht, das gab es nicht. Das haben wir alles hier kennen gelernt.  
(19 Jahre, männlich, aus Syrien)

Ein wichtiger Aspekt, der sich in der Analyse aller Textstellen zeigte, ist die häufige Verwendung des Begriffs „Ausländer“, den die Geflüchteten durch Andere oft hören (20 Nennungen in dieser Subkategorie).

Im folgenden Zitat wird beschrieben, dass auch die Generalisierung von „allen“ Geflüchteten als diskriminierend wahrgenommen wird:

(19 Jahre, männlich, aus Afghanistan)
Erfahrungen mit Rassismus auf institutioneller Ebene


Wahrnehmung von Rechtspopulismus bzw. Rechtsradikalismus in Deutschland

Eine explorative Analyse der Aussagen nach der Wahrnehmung rechtspopulistischer Vorfälle und Diskurse bzw. rechtsradikaler Aktivitäten in Deutschland zeigte, dass nur wenige Jugendliche derartige Vorfälle erwähnten.
Vor allem in einer Diskussion in Thüringen in einer mittelgroßen erwähnten mehrere Teilnehmende die allgemein „ausländer“-feindlichen Einstellungen der EinwohnerInnen des Ortes. Ein Jugendlicher berichtete:


In einer thüringischen Großstadt hatte eine Jugendliche Kenntnis über Demonstrationen, die gegen den geplanten Bau einer Moschee stattfanden:

TN_66: vor paar/ ein/ einem Jahr oder so, gab es ja ein Gerücht, dass hier eine Moschee gebaut wird. […] Und da gab es halt einen Aufstand, dass manche das nicht wollten und manche wollten das und da war halt meine Familie. (15 Jahre, weiblich, aus dem Iran)

Auch die PEGIDA-Demonstrationen in Dresden hatte ein Geflüchteter, nun in Hamburg lebend, miterlebt:

TN_39: Natürlich gibt es auch rechte Leute, die nicht mit den Ausländern gut sind, aber nicht so viel und zeigen sich nicht. Aber ich war auch in Dresden, kennen Sie Dresden? Also da war ich auch bei Demo und da es gab viele viele rechte Leute, die andere Leute nicht mögen, egal woher
kommen sie. Die wollen einfach nicht die Ausländer und die haben auch Demo und die haben jede Woche gemacht, jede Woche Montag und manche Montag da kommen 100 Leute, machmal da kommen 1000 Leute, also ja, das war eine neue Erfahrung, ganz ganz neu. Die kommen da und sagen wir wollen nicht die anderen Leute.
(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Im Allgemeinen ist festzustellen, dass die Jugendlichen scheinbar wenig bis gar keine Erfahrungen mit dezidiert rechtspopulistischen bzw. rechtsradikalen Vorfällen haben, wie sie seit Jahren in den Medien viel Raum einnehmen. Dies mag einerseits am fehlenden Interesse einiger Jugendlicher am tagespolitischen Geschehen in Deutschland liegen. Es kann aber auch als positives Resultat von Diskriminierungserfahrungen analysiert, welche Konsequenzen für ihr Verhalten haben sie bewusst oder unbewusst aus den Erfahrungen für sich gezogen?

Viele Jugendliche erwähnen, dass sie das Verhalten ignorieren bzw. aus der Situation gehen:

TN_56: [...]wenn ich zum Beispiel alleine rausgehe oder mit meinen Freunden. Die Leute sagen uns was, aber wir reagieren nicht so, wir sagen dann nicht: Warum sagen sie uns so. Und, so, wir hören die einfach nicht. Wir laufen einfach weiter.
(14 Jahre, weiblich, aus Tschetschenien)

(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Das folgende Zitat beschreibt, die Reaktion eines Jugendlichen, der keine Online-Kommentare mehr liest bzw. nur die ersten unter einem Artikel. Da dies körperliche Symptome bei ihm hervorriefen, stoppte er das Lesen:

(17 Jahre, männlich, aus Libyen)
Ein Jugendlicher formulierte seine Resignation in Bezug auf rassistische Einstellungen der EinwohnerInnen seiner Stadt:

**TN_47b:** //Man kann nicht (unv.) daran ändern. 
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

Einige Jugendliche äußerten auch Vermeidung als Umgangsstrategie:

**TN_56:** Mutter trägt Kopftuch und wenn ich mit meiner Mutter rausgehe, dann haben wir immer stress mit Leuten und ich möchte nicht so mit meiner Mutter rausgehen. weil ich immer mit Leuten Stress habe und meine Mutter kann nicht so gut deutsch reden. 
(14 Jahre, weiblich, aus Tschetschenien)

**TN_83:** Ja, ich gucke (unv.) wenn die macht zum Beispiel schieße Sachen mit mir, ich, ich habe keine Zeit mit die zu Quatschen oder (unv.) 
(16 Jahre, männlich, aus Iran)

Das folgende Zitat einer Jugendlichen illustriert die Strategie der Anpassung, der kulturellen Assimilation eindrücklich:

**TN_55:** [...] habe ich auch Kopftuch getragen und ich habe sehr große Probleme gehabt, wegen/ also, manche die fahren im Auto und so und die gucken dich dann/ und manche die Fragen dich: Hä, warum hast du ein Kopftuch an? So, die denken, dass du gar keine Haare hast und so. Deswegen habe ich es gelassen und mein Glauben ist im Herz muslimisch und ich bin nicht in meinem Land und deswegen habe ich gesagt: Ne, ich kann nicht mehr [...] 
(17 Jahre, weiblich, aus Somalia)

Wenige Jugendliche beschrieben auch Situationen, in denen sie sich aktiv zur Wehr setzen:

**TN_41:** Aber bei mir persönlich ich brauch kein Problem, ich will nicht andere Leute beleidigen oder mit anderen Leuten sich schlagen, kämpfen. Ich gucke nur einfach und dann wenn diese Situation ist bei mir nicht Spaß, dann gehe ich einfach weg, gehe woanders, aber wenn wichtige Sachen hängt ab, dann muss ich da ein bisschen diskutieren. 
(18 Jahre, männlich, aus Somalia)


**TN_59:** [...] Und in [Ortsname], die sind nette Leute, ja. Es gibt aber in der Stadt auch manche schlechten Leute und dann wenn sieht einen Ausländer: 'Verschwindet' oder so sagt, aber wir wollen gar nichts. Wir gehen einfach weg so. 
(16 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Daran anschließend zeigten sich in einigen Zitaten der Jugendlichen (teilweise auch aus Subkategorie „Allgemeine Erfahrungen“) auch, dass die Jugendlichen nach unterschiedlichen Erklärungen suchen, warum einige Deutsche sich negativ gegenüber Geflüchteten zeigten:

TN_57: 90 Prozent sind nett und die anderen, ich glaube das ist nicht so schlecht. Die haben Angst, das ist nicht böse gemeint, die haben vielleicht Angst.
(17 Jahre, weiblich, aus Iran)

(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

TN_73: Also, ich denke Menschen, die irgendwie Vorurteile haben über Ausländer, die können auch nicht wirklich was dafür, weil in letzten/ in den letzten Jahren sind ja sehr viele schlimme Sachen passiert: Anschläge heißt das oder? Anschläge [...] Ja, Anschläge, ja. Anschläge passiert und dadurch haben die auch nur Vorurteile, weil man so Nachrichten guckt, sieht man ja in Afghanistan Anschläge, Syrien Anschläge und dann hört man ja: Die sind nach Deutschland gekommen. Ja, sollen sie ruhig kommen und unser Land auch noch kaputt machen, da können die, denke ich, auch nicht wirklich was dafür. weil, die kennen ja diese Personen nicht und wenn man das so sieht denkt man: Ja, die sind aus Syrien, wollen bestimmt irgendwas hier anrichten. und lernen nicht Deutsch und sowas denken die halt von/ ich verstehe die auch vollkommen.
(16 Jahre, weiblich, aus Afghanistan)

Einige der von uns interviewten Jugendlichen zeigen sich geradezu verständnisvoll für Vorurteile und diskriminierende Verhaltensweisen der deutschen Bevölkerung, da (a) Deutsche „Angst“ hätten, da (b) wirklich viele „Ausländer“ auf einmal nach Deutschland gekommen seien und (c) da Medienberichte über die Herkunftsländer von Geflüchteten immer in Verbindung mit Anschlägen gezeigt würden.

**Einstellung zu Deutschen**


TN_28: Was mir auch gut gefallen hat in Deutschland, dass die Leute aussprechen was sie wollen. Die sind immer in der Realität, die sind offen was sie wollen. Sie sprechen immer, was sie wollen. Sie sprechen, sie halten nicht einfach den Bauch [...]
(19 Jahre, männlich, aus Eritrea)

Es gibt keine Äußerungen, die eine absolut negative Einstellung gegenüber Deutschen ausdrücken. Folgendes Zitat illustriert aber auch eher negative Einstellungen gegenüber Deutschen:

Im folgenden Zitat findet sich noch einmal ein Bezug zum Alter, dass Ältere eher als negativ wahrgenommen werden als deutsche Jugendliche:

**TN_27:** Die Jungen die so unter 20 sind, die sind ganz ok. Was die Alten, also die alten Frauen die so 60 oder 50 sind. Unter 40 ist normal, die gucken so. Aber mit den unter 18, unter 15 keine Ahnung mit denen habe ich viel Kontakt. Ich rauche manchmal, ich trinke, ich finde die ganz nett also. Die sagen sogar, wenn man Deutschprobleme hat, dass sie einem helfen und so weißt du? Ich finde die Jugendlichen ganz gut also.
(17 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

**TN_43:** Also ich finde auch so. Ich hab bis jetzt nicht so richtige Probleme gehabt, aber also ja, es gibt auch in Deutschland ein bisschen die alten Menschen, sie gucken über mich so anders. „Ah du bist ein Flüchtling.“
(18 Jahre, weiblich, aus Eritrea)

Die Verallgemeinerung, dass Deutsche keine „Ausländer“ mögen, wurde hingegen mehrmals erwähnt wie die Beispielzitate illustrieren:

**TN_48b:** Also hier in [Ort des Interviews] ich glaube nicht so viele Menschen die mögen Ausländer oder so.
(17 Jahre, weiblich, aus Syrien)

**TN_04:** Ich habe einmal mit meinem Vormund geredet und der meinte die Deutschen wollen nicht das Alles mit den Ausländern und so.
(15 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

**TN_05:** Also ich habe gesagt, dass ich eine Familie haben möchte in Deutschland. Also das habe ich meinem Vormund gesagt und der meinte, dass die Deutschen die Ausländer nicht haben wollen also als Familie und so.
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

Einige Jugendlichen gingen in ihren Aussagen darüber hinaus auch noch einmal vertieft auf das metakognitive Bild der Deutschen über Geflüchtete ein, welches sie wahrnehmen:

**N_48b:** Also, also, die deutschen Menschen, die denken: Also, Ausländer kommt hier und die nehmen sein, sein Geld und, ja, die denken so, also: Wir kommen und machen Probleme oder so. Nein, wir kommen so, also, wenn wir haben Krieg oder wir, wir wollen Arbeit oder Lernen oder so. Aber die denken etwas Anderes: Wir kommen so Geld, für Geld oder etwas oder Probleme oder so.
(17 Jahre, weiblich, aus Syrien)

**TN_73:** Ja, Anschläge, ja. Anschläge passiert und dadurch haben die auch nur Vorurteile, weil man so Nachrichten guckt, sieht man ja in Afghanistan Anschläge, Syrien Anschläge und dann hört man ja: Die sind nach Deutschland gekommen. Ja, sollen sie ruhig kommen und unser Land auch noch kaputt machen. da können die, denke ich, auch nicht wirklich was dafür, weil, die kennen ja diese Personen nicht und wenn man das so sieht denkt man: Ja, die sind aus Syrien, wollen bestimmt irgendwas hier anrichten. und lernen nicht Deutsch und sowas denken die halt von, ich verstehe die auch vollkommen.
(16 Jahre, weiblich, aus Afghanistan)

**TN_09:** Darf ich was sagen? Also das sind meistens die Leute, die so nichts in ihrem Leben erreicht haben und dann sagen die, ja ihr habt uns die Arbeit weggenommen und so, ja das sind meistens die Leute, die auch nicht so gut denken können.
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

**Wertelernen**

_TN_28: So lange wir die Kultur nicht kennen, wir können mit den Deutschen nicht so ganz gut umgehen, weil manche Deutsche haben eine andere Kultur, wir haben eine andere Kultur. Wenn wir was machen, dann kennen sie was negativ. Weil das ist doch so, wie wir aufgewachsen sind. Wir wissen nicht, wie das ist. Wenn wir auf der Straße spielen oder sowas, dann denken sie, dass wir uns streiten oder sowas. Die kommen zu uns, die wollen was machen. Manchmal die denken auch, sie sehen uns und sowas sehr komisch, ehrlich. Aber, deswegen die Kultur.

(19 Jahre, männlich, aus Eritrea)


**Wahrnehmung kultureller Unterschiede**

In den Interviews wurden die Jugendlichen nach kulturellen Unterschieden gefragt, welche sie zwischen Deutschland und ihrem Heimatland wahrnehmen (127 Kodierungen in Subkategorie „Kulturelle Unterschiede“). Die Aussagen variierten stark im Grad ihrer Spezifität. Während einige Jugendliche nur bestätigten, dass es viele Unterschiede gibt, beschrieben andere genauer, welche Art der Unterschiede sie allgemein oder in ihrem Alltag wahrnahmen. Hier zeigte sich vor allem eine Einteilung in „materielle Kultur“ und „immaterielle Kultur“.

Im Kontext materieller Kultur gingen die Jugendlichen vor allem auf die wahrgenommenen alltagsbezogenen Unterschiede in Bezug auf Essen und Kleidung ein:

_TN_62: Ja, es ist unterschiedlich als die deutsche Kultur oder? Also ich sage nur einen zum Beispiel unser Essen und Kleidung ist verschieden.
(16 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

_TN_62: Ja, manchmal tragen wir Kleidung - afghanische Kleidung -, aber nicht so oft mal. Weil wir jetzt in Deutschland sind. Was die Kultur angeht müssen wir auch das, also wir reden ja von Deutschland, auch müssen wir [unv.]. So Essen, ja, wenn wir was von afghanisch essen, gibt es eigentlich nicht so viel in, also in Restaurant oder so.
(16 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

In mehr Aussagen wurde jedoch Bezug auf „immaterielle Kulturgüter und -praktiken“ Bezug genommen. Vor allem die unterschiedlichen Feste und Traditionen kamen in den Aussagen der Jugendlichen oft zur Sprache:

(16 Jahre, männlich, aus Afghanistan)
TN_69: Also ich verstehe Tradition, Sprache, Feste. Ja, zum Beispiel ist in Deutschland man nicht gratulieren darf vor dem Geburtstag. 
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

Aber auch allgemeinere Normen und Werte in Deutschland werden als unterschiedlich zur eigenen Kultur wahrgenommen. Mehrmals in unterschiedlichen Interviews wurde beispielsweise die deutsche Pünktlichkeit angesprochen:

TN_37: Ja wir haben was anderes, und ihr habt was anderes in Deutschland. Zum Beispiel im Deutschland der Unterschied ist, bei uns Pünktlichkeit ist wichtig, aber in Deutschland ist es am wichtigsten Pünktlichkeit. Das man regelmäßig und z.B. wenn ich sage um 8 Uhr, dann muss man um 8 Uhr da sein. Das ist sehr wichtig in Deutschland, zum Beispiel. 
(18 Jahre, männlich, aus Syrien)

(21 Jahre, männlich, aus Somalia)

Einige Jugendlichen betonten, dass sie die freie Lebensgestaltung in Deutschland im Gegensatz zu ihrem Heimatland schätzen:

TN_44: Weil, wirklich vieles. z.B. bei uns dürfen wir nicht so vieles machen wie zum Beispiel hier. Wir haben nicht so viele Möglichkeiten, zum Beispiel richtig Sport treiben, richtig so ja… Unser Leben hat sich hier vereinfacht einfach, finde ich. 
(16 Jahre, weiblich, aus Palästina)

Andere Jugendliche nahmen jedoch auch einen Verlust ihrer persönlichen Freiheit durch mehr Regeln in Deutschland als in ihrem Heimatland bzw. Elternhaus wahr:

TN_05: Ja, also Zuhause, als ich bei meiner Familie war hatte ich immer also ich bin immer nach Hause zurück wann ich wollte. Ja das war ganz anders als hier. Also einfach […] hier muss man nach den Regeln gehen. Also man muss immer leise sein, damit man die Anderen nicht stört. Man muss immer zeitig Zuhause sein und vorschlafen wegen der Schule und allem. Und das mache ich gerne. 
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

TN_20: Ja, zuhause konnte ich machen, was ich will, aber hier ist es ein bisschen anders. Am Anfang war es schwer, aber jetzt geht’s. 
(16 Jahre, männlich, aus Syrien)

TN_14: Für mich in meiner Heimat ist es andersrum als hier in Deutschland. In meiner Heimat ich kann machen, was ich will. Es gibt keine Regeln für mich zuhause. […] Es gibt Regeln, aber nicht gleich als hier. Z.B. in meinem Wohnen um 8 Uhr du darfst nicht etwas […] laut machen. Oder 10 Uhr du darfst nicht telefonieren so laut, oder du darfst nicht Musik spielen, so laut Musik spielen. Und ja aber Anfang war ein bisschen für mich schwierig, aber jetzt. […] Ja, in meiner Heimat ist alles frei. Ich kann machen, was ich will. Ich kann spielen, ich kann tanzen, ich kann machen was ich will. 
(19 Jahre, männlich, aus Ghana)

Neben den Bereichen Schule (siehe Kapitel 5.4.1), Ausbildung und Beruf (siehe nächster Abschnitt „Reflexion kultureller Unterschiede im Bereich „Ausbildung und Arbeit“) stellten die Jugendlichen auch zahlreiche Vergleiche in Bezug auf das Familienbild an. Sie beschreiben das Familienbild in Deutschland als individualisierter als das, welches sie aus ihren eigenen

**TN_19:** Wenn ein Kind alleine ist, ohne Vater und Mutter, dann die Tanten oder die andere Familie sind verantwortlich für dieses Kind. Aber in Deutschland ist es anders. Habe ich viele Deutsche gesehen, die haben Familien, alles. Aber sie wohnen in Jugendhilfe oder unter Jugendamt. [...] Das finde ich ein bisschen komisch. (18 Jahre, männlich, aus Pakistan)

Aber auch Aussagen zum Thema Altenpflege und Altenheime:

**TN_19:** In Pakistan wusste ich viel über Deutschland, wie die Kultur ist oder wie die Regeln sind, weil ich habe viel Familie hier. Und die große Unterschied, was ich habe hier gesehen, das wegen Familien und Kontakt mit Familien und Freunden in deutsche Kultur. Das z.B. bei uns ist es so, wir haben ganz große Familien und wir haben alle Kontakt miteinander, egal was ist ja? Und hier ist es, die Kinder wohnen alleine und die Eltern sind alleine und wenn sie alt sind, die müssen in Altenheim gehen und so es war ein bisschen komisch für mich hier. (18 Jahre, männlich, aus Pakistan)


Der in einigen Aussagen über das Familienbild anklingende Individualismus, der in Deutschland – als Unterschied zum Heimatland – wahrgenommen wird, wird auch in einigen Beschreibungen von Alltagsituationen deutlich:

**TN_37:** Ja, zum Beispiel der Unterschied beim Essen zwischen den Deutschen und bei uns, den Ausländern. Also wenn wir essen, oder essen machen, zum Beispiel wenn ich esse, er muss mitessen, er muss mit teilen unbedingt. Er muss. Wenn er sagt nein, das geht nicht, er muss. Die da sind, müssen essen, unbedingt. Es muss alles gegessen werden. Wenn ich ein Deutscher bin, also ich sage nicht alle, aber sicher viele. Also ich werde essen, ich werde nicht meine Freunde alleine essen lassen. Nicht so jeder für sich. In Deutschland isst jeder für sich dann. Also weiß nicht ob die ganzen Leute so sind, aber was ich gesehen habe oder was ich erlebt habe. (18 Jahre, männlich, aus Syrien)

**TN_27:** In Deutschland zahlt jeder für sich. Wenn man mit Freunden unterwegs ist, zahlt jeder für sich und das finde ich gut. Bei uns war es so, also es war anders. Bei uns war es so früher: Wenn wir was essen oder trinken waren, habe ich gezahlt oder nächstes Mal hab ich gezahlt. Das haben wir auch. Und das ist doch nicht gut. Keine Ahnung irgendwie, ist das gut? Ja, wenn er hat, ja also Sharen find ich gut, jeder zahlt das Gleiche. Zum Beispiel, wenn wir vier Leute sind: Von 40 Euro zahlt jeder 10 Euro [...] Also jeder hat gleich viel gezahlt, das find ich gut. (17 Jahre, männlich, aus Eritrea)

Wenige Jugendliche nahmen keine kulturellen Unterschiede wahr:

**TN_47b:** Also, für mich ist es die gleiche wie meine Kultur. Das, habe ich das gemacht, was die Deutschen jetzt machen. Das ist komplett das Gleiche. Es gibt nicht so verschiedene sowas Sachen. (17 Jahre, männlich, aus Syrien)
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

Reflexion über kultureller Unterschiede im Bereich „Ausbildung und Arbeit“


TN_66: Das ist halt was Gutes wiederum in Deutschland. Also, das ist halt/ Das hilft einem auch sehr weiter, weil ma/ also man bekommt auch Hilfe für den perfekten Beruf für einen und das finde ich halt auch sehr gut. (...) Eben die verschiedenen Berufsmöglichkeiten natürlich mit dazu.
(15 Jahre, weiblich, aus dem Iran)

(18 Jahre, männlich, aus Syrien)

Oft wird auf das Arbeitsethos in Deutschland Bezug genommen. Als wichtig wahrgenommene Werte erwähnen die Jugendliche das Einhalten von Regeln, die Disziplin, die stark ausgeprägte Bindung an Arbeitszeiten und das vorausschauende Planen im Arbeitsalltag.

(19 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

TN_27: Wenn man hier drei Tage zu spät zur Arbeit gehst, musst du nicht mehr kommen.
(17 Jahre, männlich, aus Eritrea)

(19 Jahre, männlich, aus Afghanistan)
Einige Jugendliche sprechen explizit den Wunsch an, nach der Schule schnellstmöglich arbeiten gehen zu wollen, um Steuern zu zahlen. Dies wird teilweise im Zusammenhang damit genannt, dass ihnen Vorurteile entgegengebracht werden.


(16 Jahre, männlich, aus Afghanistan)


(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

*Reflexion über kultureller Unterschiede in Bezug auf „Geschlechterbilder“*


**TN_62:** also bei uns war in Afghanistan Frauen und Männer, also, die sind nicht gleich. Also, Männer sind ein bisschen höher als Frauen. Und in Deutschland sind alle Männer. So alle Menschen sind gleich. […] Weil Afghanistan war anders bei Frauen. Die Verhalten mit Menschen bei anderen. Aber in Deutschland ganz anders.

(16 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

**TN_23:** In meinem Land habe ich das nie gesehen, dass Frauen Zigaretten rauchen […] In Deutschland rauchen viele Frauen Zigaretten und sowas. Ja hier ist das [unv.] Aber in meinem Land habe ich das nie so gesehen. […] Nur Männer rauchen, manche Leute so.

(18 Jahre, männlich, aus Eritrea)

**TN_47:** Bei uns in der Schule wenn Nägel hätte oder lange Haare gabs auch Schläge und es gab keinen Sport bei uns und wenn die Mädchen Haare geschnitten haben gabs auch Schläge. Und wir mussten jeden Tag, wenn wir eine Minute zu spät wären, gabs einfach Schläge und die haben dann geschrieben die ganze Zeit gefehlt.

(13 Jahre, männlich, aus dem Irak)

Im letzten Zitat wird deutlich, welche Rolle auch der Schule, neben Familie, Medien und Gesellschaft in der Vermittlung von Geschlechterbildern zukommt.

(25 Jahre, weiblich, aus dem Iran)

TN_15: In meinem Land, die Leute, die Mädchen sind erst zwölf Jahre alt und die heiraten oder die gehen einfach mit den Jungen, die sie lieben, die gehen einfach weg und die hinterlassen die Familie und ich denke, wenn ich in meinem Land wäre, dann wäre das für mich sehr schlecht und ich bin glücklich, weil ich mit meiner Familie in Deutschland bin.
(25 Jahre, weiblich, aus dem Iran)

Demgegenüber stehen in Bezug auf die Freiheit von Frauen hier in Deutschland allerdings auch die Aussagen, welche ein erhöhtes Diskriminierungsrisiko aufgrund des Tragens eines Kopftuches deutlich machen (siehe Abschnitt „Diskriminierungserfahrungen“) wie z.B.:

TN_56: Ja. Also, zum Beispiel meine Mutter trägt Kopftuch und wenn ich mit meiner Mutter rausgehe, dann haben wir immer Stress mit Leuten und ich möchte nicht so mit meiner Mutter rausgehen. weil ich immer mit Leuten Stress habe und meine Mutter kann nicht so gut deutsch reden.
(14 Jahre, weiblich, aus Tschetschenien)

Integration

Die meisten Aussagen der Jugendlichen, die Hinweise auf ihre Akkulturationsstrategie geben, können der Motivation zur „Integration“ zugordnet werden. Mehrere Jugendliche beschreiben, dass es für sie zum friedlichen Zusammenleben gehört, wenn mehrere Kulturen miteinander in Akzeptanz und Respekt koexistieren. Für sie persönlich heißt das, die deutsche Kultur akzeptieren, ohne ihre eigene Kultur zu vergessen:

TN_54: Jeder Mensch sollte andere Leute mit seiner eigenen Kultur einfach akzeptieren. Nur so kann man miteinander eine freie Art umzugehen leben. Das heißt nicht, dass man seine eigene Kultur alles vergessen und, wenn zum Beispiel, wenn einer/ ich nach Deutschland gekommen bin, dann sollen wir nicht die alle Kultur wie Deutsche machen, aber trotzdem sollen wir alles akzeptieren. Hier ist Deutschland und hat ganz andere Kultur und als Flüchtlinge, als wir von Afghanistan nach Deutschland gekommen, dann mussten wir akzeptieren.
(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

TN_54: Das ist dann auch so, dass wir die deutsche Kultur auch akzeptieren und dann wir unsere auch nicht vergessen.
(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

TN_55: Also auf meiner Seite ich respektiere andere Kulturen von Deutschen oder egal wer und ich behalte, also, meine Kultur, und ja.
(17 Jahre, weiblich, aus Somalia)

Alltagspraktisch heißt das für viele Jugendliche vor allem, dass sie ihre kulturellen Feste feiern, aber auch die der deutschen Kultur:

TN_54: Wir feiern in Deutschland, wenn es Winter ist Neujahr und dann im April wird unser neues Jahr, dann feiern wir wieder.
(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Einige Jugendlichen äußerten, dass sie Veränderungen in der Kulturausübung ihrer Familie wahrnehmen:

(15 Jahre, weiblich, aus dem Iran)

**TN_73:** Also wir haben uns auch mit der Familie an die Kultur hier in Deutschland angepasst.

(16 Jahre, weiblich, aus Afghanistan)

Mehrere Jugendliche nehmen auch die deutsche Mehrheitsbevölkerung bzw. die deutsche Kultur in dem Sinne wahr, dass sie die Möglichkeit für die freie Gestaltung ihres kulturellen religiösen und kulturellen Lebens haben:

**TN_62:** Und dann kommt Zucker/ Opferfest, das ist auch ein großes Fest für die Leute die Moslem sind. Und dann, ja, da, dann Deutschland hat für die Leute die Moslem sind hat gut geachtet, also beim Ramadan. Hier hat man jetzt Fasten und alles

(16 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Im folgenden Zitat beschreibt ein Jugendlicher wie sein Verständnis von Demokратie mit Integration zusammenhängt:

**TN_58:** Wenn jemand will, das ist Freiheit. Also, das ist/ Also, wenn ich will meine Kultur hier machen, ich kann. Das ist/ Ich meine so, das ist Demokratie

(17 Jahre, männlich, aus Äthiopien)

Aber in wenigen Aussagen der Jugendlichen deutet sich auch die bewusste oder unbewusste Wahrnehmung an, dass ihr Leben in Deutschland eher kulturelle Assimilation verlangt bzw. vorausgesetzt, z.B. in kleinen alltäglichen Situationen wie Schulaktivitäten:

**TN_52:** Ja, wir machen viel zu viel deutsche Kultur.

(17 Jahre, männlich, aus Guinea)

**TN_52:** Wir haben viel zu viel deutsche Kultur hier gemacht. Also Wandertag - also bei uns gibt es nicht.

(17 Jahre, männlich, aus Guinea)

Oder beispielsweise durch die Verfügbarkeit von Lebensmitteln:

**TN_77:** Und hier, also in andere Länder, also in China, in anderen Ländern in Asien, so, Syrien, Türkei irgendwo. Da kann man alles auch irgendeinem Markt kaufen, aber hier nicht. Hier müssen wir zu türkische Market gehen. Aber in [Ort des Interviews] gibt es einen arabischen Markt. Da/ Also Schwein, Alkohol dürfen wir nichts essen und trinken. Deswegen ist es ein bisschen schwierig.

(15 Jahre, männlich, aus Syrien)

Aber auch das Tragen religiöser Symbole und Kleidung:

**TN_55:** […] manche, die fragen dich: Hä, warum hast du ein Kopftuch an? So, die denken, dass du gar keine Haare hast und so. Deswegen habe ich es gelassen und mein Glauben ist im Herz muslimisch und ich bin nicht in meinem Land und deswegen habe ich gesagt: Ne, ich kann nicht mehr[…]

(17 Jahre, weiblich, aus Somalia)

Zwischenfazit:

Obwohl unsere Gruppeninterviews nur einen querschnitthaften Blick in den Akkulturationsprozess von geflüchteten Jugendlichen geben können, illustrieren sie in vielen Aspekten, wie die Jugendlichen ihre Situation, ihre Herausforderungen und ihre Integrationsmöglichkeiten wahrnehmen.

- Die Analyse der Aussagen zeigt, dass viele Jugendliche das Erlernen der deutschen Sprache als Kern ihrer Akkulturation und Integration in Deutschland sehen. Sie messen Kontakten zu Deutschen zum Spracherwerb und zum Lernen über die Kultur eine große Bedeutung bei. Einige machen dabei aber nicht nur positive Erfahrungen.


- Als Akkulturationsstrategie ist bei vielen Aussagen das Interesse an Integration herauszulesen. In einigen wenigen Zitaten bzw. auch mit Blick auf die Analyse im Abschnitt „Diskriminierungserfahrung“ spiegelt sich die Wahrnehmung der geflüchteten Jugendlichen wieder, dass nicht alle Deutschen Geflüchtete integrieren wollen. Es ist ihnen bewusst, dass ein kleiner Teil der Deutschen „Ausländer“ eher assimilieren oder gar ausgrenzen will.

- Die Jugendlichen erleben und berichten viele Unterschiede zwischen der Kultur ihres Heimatlandes und der Kultur in Deutschland bzw. entwickeln momentan eine Sensibilität für die Unterschiedlichkeit. Diese beziehen sie oft auf das Ausüben der Kultur durch Feste und Feiertage.


- Gerade im Zusammenhang mit der Untersuchung der Akkulturation von jugendlichen MigrantInnen bzw. geflüchteten Jugendlichen ist der Blick auf entwicklungspsychologische

5.4.4 Religion

a) Vorbemerkungen

(17 Jahre, männlich, aus Libyen, Islam)


Religiosität kann also im Dienste der Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit stehen und/oder der sozialen Verankerung sowie der sozialen Anerkennung dienen.

Mit der extrinsischen Funktion von Religiosität sind auch jene Prozesse verknüpft, die in der Sozialpsychologie unter dem Aspekt der sozialen Identität untersucht werden. Identifikation mit der eigenen Religionsgemeinschaft kann unter diesen Aspekten auch mit Angst vor und der Abwertung derjenigen verbunden sein, die nicht zur eigenen Religionsgemeinschaft gezählt werden.


Ob und inwieweit die auffindbaren Prädiktoren islamistisch-fundamentalistische Ideologien beeinflussen, hängt ganz entschieden davon ab, ob sich Personen mit fundamentalistischen
Vor allem für Muslime und muslimische Gemeinschaften, die ihre Religion durch die diversen Folgen der Globalisierung des Kapitalismus (Dominanz westlicher Werte, Individualismus und Auflösung traditioneller Gemeinschaften, Konkurrenz auf ökonomischen, politischen und kulturellen Feldern, Diskriminierung durch nichtmuslimische Gemeinschaften etc.) als bedroht erleben, scheint die Rückkehr zu den traditionellen, religiösen Fundamenten als Möglichkeit, um die scheinbar bedrohte soziale Identität wieder herzustellen bzw. vor weiteren Angriffen zu schützen (vgl. auch Fox, 2007).

b) Fragestellungen und methodisches Vorgehen
Mit der Einführung der „Religion“ als Oberkategorie sind zunächst folgende allgemeine Fragestellungen verknüpft:

- Welchen Stellenwert nimmt Religion/nehmen (religiöse) Traditionen für die geflüchteten Jugendlichen ein?
- Wie gehen sie mit ihrer Religion um/wie leben sie diese aus, seit sie in Deutschland sind?
- Wie tolerant sind geflüchtete Jugendliche gegenüber anderen Religionen oder Religionsfreiheit (säkulare Lebensweise)?

Um die interviewten Jugendlichen zu motivieren, sich zu solchen Aspekten zu äußern, wurden in den Gruppendiskussionen in der Regel nur zwei Fragen gestellt:

- Wie wichtig ist euch Religion? Wie lebt ihr eure Religion?
- Was habt ihr denn für einen Eindruck, wie die Deutschen mit Religion umgehen?

Nicht in allen teilnehmenden Gruppen wurden diese Fragen von den Interviewerinnen explizit gestellt.
Die folgende Abbildung 71 illustriert zunächst, dass die Oberkategorie Religion auch mit anderen relevanter Oberkategorien verknüpft ist. Das heißt, wenn die interviewten Jugendlichen über religionsrelevante Aspekte ihres Lebens sprechen, so tun sie das auch im Zusammenhang mit ihren Erfahrungen in der Schule, ihren Familien, politischen Themen, ihrem Leben in Deutschland, und besonders auch mit ihren Zukunftswünschen.
Abbildung 71: Verknüpfungen der Oberkategorien zu 'Religion' (Export aus MAXQDA).

Ausgehend von den o.g. Fragestellungen und den Religionsvariablen, die in der quantitativen Befragung operationalisiert wurden (Religionszugehörigkeit, Religiosität, Fundamentalistische Überzeugungen) wurden aus den transkribierten Texten folgende übergeordnete Subkategorien ermittelt:

- *(Persönlicher) Umgang mit Religion*: Wie gehen die Jugendlichen persönlich mit Religion um, also welche Religionszugehörigkeit haben sie, wie wichtig ist ihnen Religion, wie gehen sie mit religiösen Normen und Regeln um und wie stehen sie zu religiöser Toleranz bzw. welche Erfahrungen haben sie damit gemacht.
- *Religion und Gesellschaft*: Hier liegt der Fokus eher auf Religion im Kontext der Gesellschaft (bzw. Deutschland), in der die Jugendlichen leben und mit denen sie umgehen müssen. Dazu gehören die Subkategorien „Religiöse Freiheit in Deutschland“, „Religiöse Unterschiede (Heimatland – Deutschland)“, „innerislamische Diskriminierung“, „Diskriminierung in Deutschland“
- *Religiöser Missbrauch und religiöser Fundamentalismus*
- *Verweigerung über Religion zu sprechen*

Die folgende Abbildung 72 illustriert die mittels MAXQDA erstellte Codewolke aus der Oberkategorie 'Religion' und den Subkategorien der ersten Ebene.
Abbildung 72: Codewolke ‘Religion’ (Export aus MAXQDA).

In den Gruppendiskussionen werden wie in Tabelle 36 ersichtlich besonders häufig folgende Aspekte von Religion durch die Jugendlichen angesprochen:

- Religionszugehörigkeit
- Glaube an Religion und Wichtigkeit
- Regeln/Normen in der eigenen Religion
- Religiöse Toleranz bzw. Intoleranz
- Religiöse Freiheit in Deutschland
- Religiöse Unterschiede zwischen Heimatland und Gastland Deutschland

Tabelle 36: Anzahl Codierungen zur Oberkategorie ‘Religion’.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kategorien</th>
<th>Anzahl Codierungen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Religion gesamt</td>
<td>140 [150]</td>
</tr>
<tr>
<td>(Persönlicher) Umgang mit Religion</td>
<td>79 [83]</td>
</tr>
<tr>
<td>Religionszugehörigkeit</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>Glaube an Religion und Wichtigkeit</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>Regeln/Normen in der eigenen Religion</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Religiöse Toleranz/Intoleranz</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>Religion und Gesellschaft</td>
<td>58 [60]</td>
</tr>
<tr>
<td>Religiöse Freiheit in Deutschland</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Religiöse Unterschiede Heimatland – Deutschland</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>Innerislamische Diskriminierung</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Diskriminierung in Deutschland</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>Religiöser Missbrauch und religiöser Fundamentalismus</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Verweigerung über Religion zu sprechen</td>
<td>3</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Weniger häufig wurden dagegen die Aspekte:

- Persönlicher Umgang mit Religion
- Innerislamische Diskriminierung
- Diskriminierungen in Deutschland
Religiöser Missbrauch und Fundamentalismus

Die Verweigerung, über die eigene Religion zu sprechen,

c) Qualitative Auswertung der Subkategorien

Persönlicher Umgang mit Religion

Religionszugehörigkeit


Glaube und Wichtigkeit der eigenen Religion, Regeln/Normen in der eigenen Religion sowie Religiöse Toleranz bzw. Intoleranz


TN_45: Bei mir ist auch nicht so wichtig. Wir sind alle Menschen. Wir können zusammen leben ohne Probleme zu haben. Für mich ist es wichtig, dass ich ein Moslem bin. Alles was mit Islam zu tun hat, also was mich interessiert mache ich das aber ich muss nicht die anderen stören und sagen, wenn du Moslem bist, musst du das auch machen. Also das ist meine Sache. Wenn du es willst, kannst du es auch machen, aber tja.
(15 Jahre, weiblich, aus Saudi-Arabien, Islam)

Für die muslimischen Jugendlichen nimmt die Religion allerdings durchaus einen wichtigen Platz im Alltag ein. Religion und religiöse Normen und Regeln bestimmen ihren Alltag und sind wichtige Bezugssysteme, mit deren Hilfe sie ihr Leben zu gestalten versuchen. Keine/r der Jugendliche/n, der/die sich als Muslim bzw. Muslima bezeichnete, äußerte sich indes abwertend gegenüber jenen, die aus ihrer Sicht zu einer anderen religiösen Gemeinschaft gehören bzw. für die Religion unwichtig erscheint.

TN_43: Ich mag so die anderen Religionen hören und lernen. Aber natürlich ich bin Muslima und meine islamische Religion ist wichtig für mich. aber das ist auch sehr egal für mich, wenn so andere sind nicht so Muslima. Ich hab auch viel Freunde und Freundinnen, die sind nicht so Islamisch und dann sind eine andere Religion, das ist für mich egal, weil also ich kenne nicht andere Religionen so weil ein Muslima, er ist so ein (unverständlich) also kennenzulemen, wenn sie so nett mit mir sind. Ja.
(18 Jahre, weiblich, aus Syrien, Islam)

57 Da es in diesem Abschnitt um Religion geht, geben wir unter den Zitaten auch jeweils die Religionszugehörigkeit der SprecherInnen an.
Religion und Gesellschaft

Religiöse Freiheit in Deutschland

In nahezu allen Gruppen, in denen die Jugendlichen auf die religiösen Freiheiten in Deutschland zu sprechen kommen, wird diese Freiheit einerseits besonders gewürdigt, andererseits aber auch die Ambivalenz, die aus Sicht der Jugendlichen in jener Freiheit stecken könnte, hervorgehoben.

Charakteristisch für diese beiden Seiten der religiösen Freiheit sind die folgenden zwei Zitate.

Im ersten Zitat wird auf die positiven Aspekte der religiösen Freiheit aufmerksam gemacht:

\[ TN\_29: \text{Also zum Beispiel in Syrien war man halt in einem Kreis, wo nur Muslime oder Christen da sind. Also zum Beispiel in meiner Schule da waren zum Beispiel nur Christen oder Muslime. Hier hat man die Möglichkeit mehr Religionen zum Beispiel kennen zu lernen und sich mit den anderen halt auszutauschen. Zum Beispiel bei mir in der Schule gibt es hier halt Christen, Juden, Muslime und (…) Juden ja vielleicht. Also viele verschiedene Religionen und da kann man halt den Blick halt ausweiten und schauen, wie es da halt geht.} \]

\[ \text{Interviewerin: Und wie findest du das?} \]

\[ TN\_29: Eigentlich viel besser, da man halt ja die Möglichkeit hat neue Sachen zu erleben und zu erfahren. (…) Ja.} \]

(18 Jahre, männlich, aus Syrien, Islam)

Eine gewisse Skepsis bzw. ein ambivalentes Verhältnis zur religiösen Freiheit in Deutschland spiegelt dagegen das folgende Zitat wieder:

\[ TN\_30: \text{Ja (…..) Für Deutsche ist Religion unwichtig halt. So sehe ich das. Für viele ist das natürlich wichtig. Die gehen auch in die Kirche und so, aber ich denke, dass ist für die nicht so wichtig so. Jeder macht was er will und viele haben hier eigentlich eine Religion. Viele glauben an irgendwas. Aber sie machen das, was sie wollen und das dürfen sie natürlich. Aber was ich halt denke, das ist halt meine Meinung. So sehe ich das.} \]

(17 Jahre, männlich, aus Libyen, Islam)

Ein, wenn auch sehr seltenes, Zitat verweist darauf, dass junge Muslime Religion, Freiheit und Demokratie durchaus nicht als Widerspruch sehen:

\[ TN\_30: \text{Also Freiheit, Demokratie und Religion. Man muss damit klarkommen mit beidem. Man kann nicht entweder das oder das. Also man kann nicht die Scharia einführen und das andere vergessen. Nein man muss mit dem beiden klarkommen, gleichmäßig. (…)} \]

(17 Jahre, männlich, aus Libyen, Islam)

Religiöse Unterschiede zwischen Heimatland und Deutschland

Die Jugendliche nehmen häufig sehr wohl die Unterschiede zwischen Deutschland und ihrem Heimatland im Hinblick auf die eigene Religionsausübung wahr. Während im muslimisch geprägten Heimatland die eigene Religion etwas Selbstverständliches ist, das den Alltag strukturiert und die eigene Lebensgestaltung bestimmt, ist in einem mehr oder weniger nichtreligiösen Land, wie Deutschland, das Erlernen von religiösen Normen und Werten, also die religiöse Sozialisation, keine Selbstverständlichkeit. Insofern scheint es nachvollziehbar zu
sein, wenn viele der Jugendlichen darauf aufmerksam machen, dass die explizite religiöse Erziehung durch ihre Eltern in der Diaspora eine besondere Rolle spielt.


(17 Jahre, männlich, aus Libyen, Islam)

Auch der deutsche Alltag stellt für manche muslimische Jugendliche eine Herausforderung dar, wenn sie gewillt sind, die Normen und Regeln ihrer Religion einzuhalten.

**TN_55:** Also, von den Jugendlichen, also manche Jugendliche machen nicht so, das sind immer Jungs, aber zum Beispiel habe ich früher immer gebetet, aber jetzt, keine Ahnung, irgendwie (.), wegen Schule, wegen, wir haben Mittag, also wir müssen am Tag fünf Mal beten und ich komme um 15.00 nach Hause und ich bin nicht zu Hause, aber später.

(17 Jahre, weiblich, aus Somalia, Islam)

Dass diese Jugendlichen in der Ausübung ihrer Religion von den nichtmuslimischen MitschülerInnen nicht gehindert werden, lässt sich sicher auch als Zeichen für interreligiöse Toleranz seitens dieser MitschülerInnen lesen:

**TN_57:** Also so, wenn wir zum Beispiel Beten müssen, dann machen wir das auch zu Hause, wenn wir aus der Schule gekommen sind. und, bei unserer Klasse, die waren sehr nett, manche Mädchen die sind sehr nett, als ich gebetet habe, die waren alle hinter mir und die haben genau gemacht, was ich gemacht habe.

(17 Jahre, weiblich, aus dem Iran, Islam)

Im Umgang mit den Normen und Regeln ihrer Religion entwickeln die muslimischen Jugendlichen angesichts des deutschen Alltags auch eine erstaunliche Flexibilität:


(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan, Islam)

---

58 Der Begriff Diaspora bezeichnet religiöse, nationale, kulturelle oder ethnische Gemeinschaften in der Fremde, die ihre traditionelle Heimat verlassen haben und mitunter über weite Teile der Welt verstreut sind.
Im Folgenden heben wir noch jene Aspekte hervor, die von den Jugendlichen weniger häufig angesprochen werden.

**Innerislamische Diskriminierungen**


**Diskriminierung in Deutschland aufgrund der eigenen Religion**

Diskriminierungserfahrungen in Deutschland werden eher selten thematisiert (siehe dazu auch Kapitel 5.4.3 „Leben in Deutschland“). Die Gründe dafür können vielfältig sein: Entweder haben die Jugendlichen derartige Zurückweisungen tatsächlich nicht erlebt oder sie vermeiden es, dies gegenüber Fremden (Interviewerinnen) zu äußern.

Insofern ist gegenüber dem folgenden Zitat eine gewisse Skepsis angebracht:

*TN_31: Also in unserer Heimat wussten wir nicht, was Rassimus mit der Religion zu tun hat. Wir wussten solche Sachen nicht, das gab es nicht. Das haben wir alles hier kennen gelernt. (.) (19 Jahre, männlich, aus Syrien, Islam)*
Religiöser Missbrauch und Religiöser Fundamentalismus

Missbrauch der Religion und religiös fundamentalistischer Überzeugungen werden von keinem Jugendlichen explizit geäußert. Interessant sind allerdings Aussagen, die sich kritisch gegen mögliche Missbräuche der Religion durch vermeintliche Fundamentalisten richten.

TN_01: Solche Leute, die kriegen einfach das Geld, um sowas zu machen, weißt du. Das sind so schlechte Leute. Jemand gibt denen Geld und die sagen „Mach das einfach“ Die nehmen einfach dieses Geld und sie sagen Alles, was die wollen. Ich kann das auch machen in meinem Land, aber ich mache sowas nicht, weil das geht mich einfach nichts an. …
(17 Jahre, männlich, aus Somalia, Islam)

Noch deutlicher wird die Ablehnung von Gewalt im Namen der Religion in den zwei folgenden Aussagen:

TN_01: Ja ich habe nicht so viel Ahnung von Religion, aber ich habe viel gelernt als ich Kind war und was Religion sagt muss ich machen. Wir haben nur einen Monat Ramadan 30 Tage, manchmal 29 Tage. Und das muss ich machen. Jetzt auch, also jetzt habe ich schon 6 Tage gemacht und ich mache auch die anderen Tage. (…) Ja manchmal gibt es auch Muslime, also Leute die sagen, dass sie Moslems sind, aber die machen nichts. Also die machen andere Sachen, also die töten die Menschen. Die sagen, dass sie Moslems sind, aber ich bin auch Moslem und ich töte Niemanden.
(17 Jahre, männlich, aus Somalia, Islam)

TN_05: Also nicht Jeder ist gleich, bei uns also es gibt manche Leute die sind richtig anstrengend mit Religion und alles. Die machen genau was im Koran steht. TN_02: // Ja sie sind religiös. // Ja genau, sie sind ganz religiös und natürlich solche Leute gab es auch schon als Kind und mit den redet man über seine Religion und so. Manche Leute die töten und machen alles und manche Leute sagen „Nein, die sind nicht gut, die sind keine Muslime“ Also sie sagen „Solche Leute sind keine Muslime, die wissen nichts über Religion. Die machen einfach nur Scheiße.“
(17 Jahre, männlich, aus Syrien, Islam)

Verweigerung, über die eigene Religion zu sprechen

Nur in einer der interviewten Gruppen verweigerten sich die Jugendlichen zunächst, über ihre Religion bzw. Religiosität zu sprechen. Die Interviewerin fragte: „Wie wichtig ist denn euch Religion? Spielt das eine Rolle für euch?“

Darauf antwortete einer der Jugendlichen: TN_37 „Also, ich werde nicht über Religion reden. “

Die anderen Jugendlichen folgten diesem Beispiel, äußerten sich dann aber doch noch kurz, um zu betonen, dass sie zwar sagen könnten, „aus welcher Religion“ sie kommen, aber nicht darüber reden möchten, welchen religiösen Regeln und Normen sie folgen.

TN_37: Ja, was wir sagen können, nur ob wir, aus welcher Religion wir kommen. Aber was ich mache, wie ich das mache, das muss nicht gesagt werden. Nur aus welche Religion ich komme. Mehr nicht.
(18 Jahre, männlich, aus Syrien, Islam)

Insgesamt haben sich aber die Jugendlichen aus den meisten Gruppen sehr offen gezeigt, über ihre Religion, ihre Religiosität und deren Normen und Regeln zu sprechen.

59 Dabei handelt es sich um eine Gruppendiskussion in Hamburg (Hamburg 03).
**Zwischenfazit und Botschaft:**

Die Gruppendiskussionen belegen einerseits die Wichtigkeit religiöser Normen und Regeln, die die muslimischen Jugendlichen mit ihrer Religion verknüpfen. Andererseits äußern die meisten Jugendlichen auch eine große Toleranz gegenüber a) der praktischen Umsetzung dieser Normen und Regeln und b) gegenüber jenen Menschen, die nicht zu ihrer Religionsgemeinschaft gehören.

Indirekt belegen die Aussagen der Jugendlichen auch eine Erkenntnis, die in zahlreichen Studien außerhalb Deutschlands immer wieder belegt werden konnte: Muslime, die sich nicht als diskriminiert wahrnehmen, identifizieren sich zwar mit ihrer Religion, weisen aber jegliche fundamentalistische Auslegung der eigenen religiösen Normen und Regeln zurück (z.B. Fleischmann, Phalet & Klein, 2011; Kunst et al., 2012).

Dass das Festhalten an traditionellen Werten und Beziehungen einerseits das Zusammengehörigkeitsgefühl in der muslimischen Gemeinschaft stützen kann oder stützen soll, andererseits mit den Werten und Normen in der nichtmuslimischen Mehrheitsgesellschaft in Konflikt gerät, zeigen unsere Gruppendiskussionen auch. Religion ist für viele muslimische Jugendliche das entscheidende Bezugssystem, an dem sich Alltag und Lebensführung zu orientieren haben. Das Glaubensbekenntnis, die täglichen Gebete, das Fasten, die hohen Feiertage, das Kopftuch der Frauen als Zeichen ihrer religiösen Einstellung, aber auch als Schutz – das sind einige Stichworte, die auf die Bedeutung der Religion für die Jugendlichen verweisen.

Vor allem aber nehmen sich die meisten interviewten Jugendliche als Menschen und nicht als religiös Überzeugte wahr.

**TN_45:** *Wir sind alle Menschen. Wir können zusammen leben ohne Probleme zu haben. Für mich ist es wichtig, dass ich ein Moslem bin. Alles was mit Islam zu tun hat, also was mich interessiert, mache ich… Aber ich muss nicht die anderen stören und sagen, wenn du Moslem bist, musst du das auch machen. Also das ist meine Sache. Wenn du es willst, kannst du es auch machen, aber tja. (15 Jahre, weiblich, aus Saudi-Arabien, Islam)*

Das ist sicher auch eine Botschaft an die nichtmuslimische Mehrheitsgesellschaft!

Und schließlich verweisen die Gruppendiskussionen mit den muslimischen Jugendlichen auf die triviale Erkenntnis, dass es die muslimischen Flüchtlinge auch in Deutschland nicht gibt. Ebenso wenig gibt es die religiösen jungen Muslime, die sich einzig über den Islam definieren und alle anderen Religionen und kulturellen Systeme als minderwertig ansehen.
5.4.5 Zukunft

a) Vorbemerkungen

Im Zuge der qualitativen Auswertung konnten insgesamt 173 Aussagen identifiziert und codiert werden, welche Aufschluss über die Zukunftsvorstellungen der geflüchteten Jugendlichen geben können.

b) Fragestellungen und methodisches Vorgehen
Mit der Einführung der „Zukunft“ als Oberkategorie sind zunächst folgende allgemeine Fragestellungen verknüpft:

• Welche privaten Wünsche und Zukunftsvorstellungen äußern die geflüchteten Jugendlichen?
• Welche beruflichen Wünsche und Zukunftsvorstellungen äußern die geflüchteten Jugendlichen?

Um darauf Antwort zu erhalten, wurden in den Gruppendiskussionen die Fragen „Was ist euch wichtig im Leben?“ und „Was wünscht ihr euch für eure Zukunft?“ gestellt.

Aus den transkribierten Texten wurden induktiv daher zwei Subkategorien für die Kategorie „Zukunft“ (N = 229 Codierungen) ermittelt:

• Berufliche Wünsche (N = 151 Codierungen)
• Private Wünsche (N = 78 Codierungen)

Die folgende mittels MAXQDA erstellte Abbildung 73 verdeutlicht das Verhältnis der Oberkategorie zu den zwei ermittelten Subkategorien. Es wird deutlich, dass häufiger über die beruflichen Zukunftspläne und -wünsche gesprochen wurde als über die privaten Wünsche für die Zukunft.
c) Qualitative Auswertung der Subkategorien

Es folgt nun die qualitative Auswertung der beiden Subkategorien berufliche Wünsche und private Wünsche, welche mittels ausgewählter prägnanter Zitate verdeutlicht werden sollen.

Berufliche Wünsche


Nach dem geplanten Erwerb der jeweiligen Bildungsabschlüsse wird oftmals das Ziel eines Ausbildungsberufes geäußert.

TN_05: Ich wollte unbedingt eine Ausbildung machen als Autobauer, weil das hat mir gefallen, weil das ist halt ein bisschen schwer, aber man muss ein bisschen Gas geben, um das zu schaffen und ich mache das gerne. Ich möchte unbedingt diese Ausbildung machen und das schaffen, weil das gefällt mir.
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

TN_56: Also ich wünsche, dass ich in Deutschland so meine Schule fertigmachen und dass ich eine gute Ausbildung finde und mache und dann, wenn ich fertig bin eine gute Arbeit finde und, ja, also ich möchte jetzt nicht zum Beispiel in mein Land gehen und da meine weitere Schule machen, weil da läuft die Schule nicht so gut und ich darf da dann keine Ausbildung mache.
(14 Jahre, weiblich, aus Tschetschenien)
(16 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

(16 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Ebenso existiert bei einigen TeilnehmerInnen auch der Wunsch die Allgemeine Hochschulreife zu erwerben, um ein anschließendes Studium beginnen zu können.

TN_18: Ich will Elektroniker oder Robotiker arbeiten und ich will Schule weitermachen, Universität gehen und so. Und dann will ich in Deutschland arbeiten. Ich glaube in Afghanistan kann man nicht so gut arbeiten. Da gibt's Krieg und sowas.
(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

TN_29: Also mein Hauptziel ist halt Bildung. So zu studieren und danach zu arbeiten.
(18 Jahre, männlich, aus Syrien)

TN_67: Ja, also, bei mir ist das auch ähnlich, also, dass ich mein Abitur und alles gut schaffe (..). Dann halt den weiteren Gang. also studieren oder was halt auch immer dann kommt.
(15 Jahre, weiblich, aus Deutschland)


(17 Jahre, männlich, aus Somalia)

(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

(17 Jahre, weiblich, aus dem Iran)

TN_30: Ja, aber erstmal lernen. Ausbildung oder Universität. Aber Hauptsache man macht was, man lernt was. Und dann kann man das da bringen, weil wir sind - wir kommen ja nicht aus Deutschland. Das ist für uns nur eine schwierige Phase in unserem Leben wo halt unsere Eltern und unsere Großeltern Schuld hatten. Sowas passiert. Aber jetzt ist es ja unsere Aufgabe, wir sind ja die Zukunft. Jetzt müssen wir halt unser Land wieder (auf)bauen. Sonst macht das ja Niemand. (..)
(17 Jahre, männlich, aus Libyen)
Private Wünsche


**TN_08:** Also ich wünsche mir das ich wieder meine Familie sehe, ich würde dann gerne die deutsche Sprache beherrschen und ich will ein ruhiges Leben führen, in dem ich mich einfach zufrieden fühle.
(17 Jahre, männlich, aus Eritrea)

**TN_32:** Dass ich später eine Arbeit habe und eine Familie. Und meine Eltern wieder zu sehen, also meine Familie wieder treffen und so. Ich hoffe die sind gesund.
(18 Jahre, männlich, aus Syrien)

Mit dem Wunsch Familie und Freunde wiederzusehen, wird mehrfach auch der konkrete Wunsch nach einer Rückkehr in das Heimatland genannt, sofern die dortige Lage dies zulässt.

(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

**TN_28:** Mein Zukunftswunsch ist, zu meinem Heimatland zurück zu kommen. Und mit meiner Familie weiter zu leben, aber ich weiß das nicht so lange mein Land so ist, ich mache meine Ziele weiter.
(19 Jahre, männlich, aus Eritrea)

**TN_30:** Ich will in meinem Land ein Haus für meine Familie in Syrien bauen. Und ein Grundstück kaufen [...] So für uns, für die Familie. Und ich möchte halt Vieles für meine Familie tun und was Gutes arbeiten, was Vernünftiges. Und eine Familie dann da in Syrien aufbauen halt. Hier heiraten werde ich nicht. Ich will das in Syrien machen und ja ich will auch, dass meine Kinder nicht das erleben, was ich erlebt habe. Ich will, dass die halt eine vernünftige Jugend und eine vernünftige Kindheit haben. Und ja, dass sie halt, dass sie das ausüben können, was sie auch wollen. Ja, das ist halt mein Wunsch.
(17 Jahre, männlich, aus Libyen)

Zudem wird eine Vielzahl von Aussagen getätigt, welche sich auf den Wunsch nach mehr gegenseitigem Verständnis, Toleranz und Akzeptanz innerhalb der Gesellschaft beziehen.

(23 Jahre, männlich, aus Ghana)

**TN_62:** Dass wir in Deutschland bleiben. Das SICHER fühlen.
(16 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

**TN_67:** (...) Für das Allgemeine, jetzt nicht nur für mich, was das Ganze mit den Flüchtlingen und so angeht wünsche ich mir halt (...), dass es halt mehr Verständnis und so von allen Seiten gibt (...)

280
TN_72: Also ich würde mir wünschen, dass ist jetzt aber nur für mich persönlich, also, dass halt egal was für Entscheidungen ich in meinem späteren Leben treffe – also ich habe jetzt kein Beispiel, man muss ja viele Entscheidungen treffen --, dass die einfach akzeptiert werden. Also, egal jetzt von wem. Bei meinen Freunden habe ich da gar keine Bedenken, aber ja, so Familienrichtung oder so, Hoffe ich einfach, egal welche Entscheidungen ich in meinem Leben treffe, dass sie einfach akzeptiert werden, weil es ja mein Leben ist. Egal was ich darin mache. Das wünsche ich mir einfach.

Zwischenfazit:

5.4.6 Familie
a) Fragestellungen und methodisches Vorgehen
Wie bereits dargestellt, wurde die Kategorie „Familie“ im Vorfeld nicht als Untersuchungseinheit festgelegt und taucht somit nicht durch explizite Fragen im Leitfaden auf. Daher lassen sich über spezifische Fragestellungen an dieser Stelle keine Aussagen treffen.

Die Oberkategorie „Familie“ ist im Vergleich zu den anderen Kategorien eine eher kleine Kategorie (N = 111 Codierungen). Es handelt sich dabei jedoch um ein Themenfeld, dass den geflüchteten Jugendlichen am Herzen liegt, was daran deutlich wird, dass es in fast allen Diskussionen zur Sprache kommt. Da es sich um kein eigenständiges Konstrukt handelt, treten die getätigten Äußerungen immer im Zusammenhang mit anderen Oberkategorien auf.

Im Anschluss an die durchgeführten Diskussionen, in denen die Relevanz dieses Themas erkannt wurde, wurden deduktiv folgende Subkategorien definiert:

---

60 Lediglich in einer Diskussion wurde das Thema Familie nicht weiter besprochen. Eine Erklärung kann sein, dass an dieser Gruppendiskussion (Hamburg 05) ausschließlich begleitete Jugendliche, die mit ihren Familien nach Deutschland kamen, teilnahmen. Die Familie als Sozialisationsinstanz und Unterstützer ist also nicht – wie bei den unbegleiteten Jugendlichen – weggebrochen, sondern steht den Jugendlichen nach wie vor zur Verfügung, weshalb der Fokus der Jugendlichen möglicherweise nicht so stark darauf gerichtet ist, wie bei den unbegleiteten Jugendlichen, die ihre Familien sehr vermissen.
• Stellenwert der Familie (N = 28 Codierungen)
• Unterschiede zwischen Begleiteten und Unbegleiteten Jugendlichen (N = 17 Codierungen)
• Unterschiede zwischen Familienbeziehungen\textsuperscript{61} (N = 17 Codierungen)

Nach der Analyse der transkribierten Texte ergibt sich eine weitere induktiv erfasste Subkategorie:

• Kontakt zu Familie (N = 30 Codierungen)

Eine Übersicht über die Gewichtung der einzelnen Subkategorien zeigt die Codewolke in der folgenden Abbildung 74:

\textbf{Stellenwert der Familie}

\textbf{Unterschiede zwischen Begleiteten und Unbegleiteten Jugendlichen}

\textbf{Kontakt zu Familie}

\textbf{Unterschiede zwischen Familienbeziehungen}

\textbf{Abbildung 74: Codewolke ‚Familie‘ (Export aus MAXQDA).}

\textbf{b) Qualitative Auswertung der Subkategorien}

\textbf{Stellenwert der Familie}

Eine häufig codierte Subkategorie ist die des Stellenwertes der Familie. Darunter werden vor allem Aussagen gefasst, die die wichtige, unvergleichbare Bedeutung der Familie und die Beziehung zwischen den geflüchteten Jugendlichen und ihren Eltern darstellen.

(17 Jahre, männlich, aus Libyen)

In einigen Äußerungen wird deutlich, wie schwer es ist, in Deutschland ohne Familie zu leben und auf sich allein gestellt zu sein. Gleichzeitig ist erkennbar, wie abhängig ein Großteil der Jugendlichen von ihren Eltern bzw. ihren Geschwistern ist und wie sehr sie diese brauchen. Durch verschiedene Aussagen wird deutlich, dass das Fehlen der Familie als unersetzbare

\textsuperscript{61} Zusätzlich ergab sich bei der Subkategorie „Unterschiede zwischen Familienbeziehungen“ die Betrachtung dieser Unterschiede zwischen dem Heimatland und dem Gastland (Deutschland).
Stütze dem Zusammenleben mit der Familie gegenüber steht, welches mit Dankbarkeit und Glück verbunden ist.

TN_54: ich bin glücklich, weil ich mit meiner Familie in Deutschland bin.
(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

Jedoch gibt es auch vereinzelte wenige Aussagen, die dem (teilweise) widersprechen:

(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

Besonders ist, dass manche der Geflüchteten davon sprechen ihren Eltern später zurück geben zu wollen, was sie bisher für sie getan haben. Dies spiegelt sich darin wieder, dass sie arbeiten und gleichzeitig für die Eltern zahlen bzw. sich um sie kümmern wollen.

TN_05: Bei uns sagt man: Lass deine Familie nicht im Stich bis sie stirbt.
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

Unterschiede zwischen Begleiteten und Unbegleiteten Geflüchteten


TN_17: Ich habe auch eine Patenfamilie, die ist ganz nett und die sind immer versucht, mir zu helfen und ich freue mich ganz sehr und ich bin dankbar.
(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

TN_56: Also, zum Beispiel meine Mutter trägt Kopftuch und wenn ich mit meiner Mutter rausgehe, dann haben wir immer Stress mit Leuten und ich möchte nicht so mit meiner Mutter rausgehen, weil ich immer mit Leuten Stress habe und meine Mutter kann nicht so gut deutsch reden. (14 Jahre, weiblich, aus Tschtschenien)

Unterschiede zwischen Familienbeziehungen in Deutschland und im Heimatland
Dieser eben angesprochene Konflikt ist natürlich auch der Fluchthematik geschuldet und würde im Heimatland der Familien vermutlich so nicht entstehen. Die Unterschiede, die sich zwischen Familien aufgrund ihrer neuen Lebenssituation zwischen ihrem Heimatland und Deutschland ergeben, können aber auch verschiedenen kulturellen Gedankengütern/Hintergründen geschuldet sein.

TN_24: Zum Beispiel haben uns unsere Eltern auf die Welt gebracht und wir sind jetzt auch erwachsen oder sowas und nachher sind wir auch verantwortlich für unsere Eltern. Aber hier ist es glaub ich nicht so und wenn man alt ist, muss man zum Altenheim gehen oder sowas. (19 Jahre, männlich, Afghanistan)


Kontakt zur Familie
Das Unverständnis darüber ist vor allem bei den Geflüchteten groß, die ihre Eltern schon seit mehreren Jahren nicht mehr gesehen haben, deren Eltern tot sind oder die ihre Familie nicht besuchen dürfen. Sie kämpfen mit dem Bewusstsein, dass Teile ihrer Familie nach wie vor in Kriegsgebieten leben und mit dem Schmerz ihrer Abwesenheit.

TN_10: Außerdem gibt es auch eine Sache, es ist nicht so einfach, wenn seine Eltern, als Jugendliche so fehlen, das ist auch nicht so einfach. Jeder von uns vermisst seine Familie, das kann ich 100% garantieren und ist auch nicht so einfach alleine zu leben. (18 Jahre, männlich, aus Eritrea)


TN_47: Aber wir sind nicht glücklich. Aber wir müssen glücklich sein, weil wir in Deutschland sind. Das ist das Problem. Also, wir sind eigentlich jetzt traurig, dass wir unser Land verlassen haben,
oder so. Das tut echt weh. Denn wir haben unsere Eltern auch schon echt lange nicht gesehen. Aber wir müssen doch glücklich hier, also in Deutschland sein.
(13 Jahre, männlich, aus dem Irak)

Die letzte Frage des Leitfadens lautet: „Was ist euch wichtig im Leben?“ Ein Großteil der Jugendlichen erwähnt an dieser Stelle den Wunsch zur Familie zurück zu kehren (siehe dazu auch Kapitel 5.4.5 „Zukunft“). Sie schätzen zwar die deutschen Freiheiten und Möglichkeiten, schreiben der Familie jedoch einen überaus wichtigen Wert zu, der über Allem steht.

(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

TN_30: Und ich möchte halt Vieles für meine Familie tun und was Gutes arbeiten, was Vermünftiges. Und eine Familie dann da in Syrien aufbauen halt.
(17 Jahre, männlich, aus Libyen)

TN_32: Dass ich später eine Arbeit habe und eine Familie. Und meine Eltern wieder zu sehen, also meine Familie wieder treffen und so. Ich hoffe die sind gesund.
(18 Jahre, männlich, aus Syrien)

Zwischenfazit:
Umfassend betrachtet wird deutlich, welchen großen Stellenwert die Familie einnimmt. Da es sich für einige Jugendliche um ein sensibles Thema handelt, nicht zuletzt dem Fluchtkontext geschuldet, gibt es einige sehr emotionale Aussagen, die auf die bedeutende Rolle der Familie hinweisen. Vor allem Aussagen, die zu den Kategorien Stellenwert der Familie und Kontakt zur Familie gehören, wurden sehr häufig genannt.

5.4.7 Flucht

TN_11: Ich finde halt, diese Flucht war halt ein bisschen gefährlich, für alle die, die geflüchtet sind, denke ich. Die die alle geflüchtet sind, war ganz gefährlich diese Weg, weil einfach für viele Menschen war egal ob kleine Kind. Sie sagten, mach diese kleine Kind leise, sonst ich mach. Sonst ich mache diese kleine Kind kaputt, so irgendwie tot oder mach leise, ist hier gefährlich für alle. Viele Sachen noch und so kann man sagen, dass man mit seinem Leben gespielt hat, so mit eigenen Händen und konnte man nicht ändern, konnte man ja, war halt so.
(19 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

a) Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Flucht als Oberkategorie beruht zunächst grundlegend auf dem Untersuchungsgegenstand, hier also den geflüchteten Jugendlichen. Dieses durchaus kritische Thema sollte nicht durch explizite Fragen an die Oberfläche gebracht werden. Theoretisch und methodisch wurde diese Kategorie daher im Diskussionsleitfaden ausgespart – auch, aufgrund der dahingehenden unzureichenden psychologischen Ausbildung der befragenden Personen, um etwaigen Traumata in den Diskussionsrunden angemessen begegnen zu können.

wurden jedoch über diese Kategorie gesprochen und insgesamt handelt es sich um eine sehr kleine Kategorie.

Die folgende Abbildung 74 illustriert zunächst, dass die Oberkategorie Flucht auch mit anderen relevanten Oberkategorien verknüpft ist. Das heißt, wenn die interviewten Jugendlichen auf die Thematik Flucht zu sprechen kamen, so taten sie das auch im Zusammenhang mit Erzählungen zu ihrem Leben in Deutschland, ihren Familien und auch mit ihren Zukunftswünschen. Besonders häufig wurde bei Gesprächen über das aktuelle Leben in Deutschland auf Fluchterfahrungen Bezug genommen. Die Strichstärke symbolisiert hierbei die Häufigkeit der Überschneidung.

Abbildung 75: Code-Überschneidungsmodell 'Flucht' (Export aus MAXQDA).

Ausgehend vom vorliegenden Material wurden aus den transkribierten Texten induktiv folgende Subkategorien ermittelt:

- Fluchtweg (N = 15 Codierungen)
- Flucht alleine (N = 5 Codierungen)
- Flucht mit Familie / anderen (N = 6 Codierungen)
- Risiken und Gefahren der Flucht (N = 2 Codierungen)
- Fluchtmotive (N = 3 Codierungen)
Abbildung 76: Codewolke 'Flucht' (Export aus MAXQDA).

Abbildung 76 zeigt die Codewolke für die Kategorie Flucht auf. Es wird deutlich, dass am häufigsten über den Fluchtweg oder die Flucht allein oder mit Familie/anderen gesprochen wurde.

b) Qualitative Auswertung der Subkategorien

Fluchtweg/Risiken und Gefahren der Flucht


*TN_08:* Also der Weg von Eritrea nach Deutschland war natürlich schwer, das hat auch ein Jahr lang gedauert.
(17 Jahre, männlich, aus Eritrea)

*TN_47:* Ich bin mit einer kleinen Yacht gekommen. Da waren 55 Leute drin in einem kleinen Yacht. Von der Türkei nach Griechenland. Und das war echt schwierig. Weil da waren kleine Kinder, die, also wir alle konnten nicht schwimmen, aber die waren klein. Nach 4 Stunden saßen wir einfach so im Wasser im Yacht. Das war schwierig.
(13 Jahre, männlich, aus dem Irak)

*TN_47:* Wir waren 4 Stunden im Wasser als im Yacht auf dem Weg. Und mein Vater ist vor uns gekommen. Wir waren 5 Kinder, mein Mutter war alleine. Aber zum Glück war mein Onkel noch dabei. Und mein Opa hat keine Füße und er war auch dabei, das war ganz schwierig. Keine Beine also.
(13 Jahre, männlich, aus dem Irak)

**TN_33:** Also wenn man hier her kommen will, dann muss man erstmal in die Türkei fahren, von der Türkei nach Griechenland mit einem Schiff. 
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

**TN_29:** Schlauchboot. 
(18 Jahre, männlich, aus Syrien)

Weiterhin wird deutlich, dass für die Jugendlichen die Flucht mit dem Erreichen von Deutschland häufig noch nicht abgeschlossen ist. So wurde von einem Teil der Befragten vielmaliges Umziehen innerhalb Deutschlands in oftmals andere Bundesländer beschrieben.

(15 Jahre, männlich, aus Syrien)

**Flucht alleine**

(19 Jahre, männlich, aus Somalia)
(Anmerkung: Der Teilnehmer spricht hierbei von sich in der dritten Person („er“).)

(18 Jahre, männlich, aus Somalia)

**Flucht mit Familie/Anderen**
Einige Jugendliche erzählen, dass sie bei der Flucht entweder von der Familie, von Freunden oder anderen Flüchtenden unterstützt wurden. Das scheint vornehmlich positiv wahrgenommen zu werden.

**TN_39:** (…) Für mich eigentlich ich kannte ein paar Leute, deutsche Leute, die in Hamburg sind und wir kennen uns, als ich in Dresden auch war, da war ein großes Hotel voll mit Flüchtlingen. Wir waren da und haben da gelebt und dann ich kam hier und ich kannte sie und ich habe sie angerufen und ich sagte das ich da bin und sie kamen zu mir und dann ich war also bei ihnen und wir haben gemeinsam gewartet, die meinten, die Kollegen in der (unv.), die meinten ja so du
bist Jugendlicher, du darfst nicht in Hamburg bleiben, sie wollten mich raus aus Hamburg schmeißen. Ich sagte nein, ich kann nicht raus aus Hamburg gehen, weil ich (k)ein Cousin hier habe und diese Prozess dauerte ungefähr drei Monate oder so mit dieser Gruppe.
(18 Jahre, männlich, aus Afghanistan)

(18 Jahre, männlich, aus Somalia)

Aber auch bei der Flucht mit Verwandten kann es zu temporären Trennungen kommen, was die betroffenen Jugendlichen belastet.

TN_48: […] Wir haben schon, also 2 Tage gelaufen in Irak bis Türkei und das war ein bisschen schwierig für mich, weil ich bin mit meiner Familie und mein Vater war früher hier vor uns. Ja, 2 Kinder, ganz schwer für uns. Und dann sind wir nach Istanbul gekommen. Also die ersten 5 Monate als ich hier kam, da waren in Hause, da war Heim. Und jetzt, seit eineinhalb Jahren sind wir hier in XY [Stadtteil in Hamburg].
(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

Fluchtmotive

Als Fluchtmotive benennen die Jugendlichen einstimmig Krieg in ihren Heimatländern. Sie konnten kein sicheres Leben führen und entschieden sich deswegen für die Flucht. Besonders eindrücklich schildert das der folgende Redebeitrag:

(18 Jahre, männlich, aus Somalia)

Zwischenfazit:

Da die Jugendlichen nicht explizit danach gefragt wurden, äußerte sich lediglich ein kleiner Teil von ihnen von sich aus zu ihrer Flucht. Verallgemeinerungen auf andere Geflüchtete lassen sich hieraus nicht ziehen. Dennoch deuten die wenigen Äußerungen sehr eindrücklich die Schwierigkeiten, Gefahren und Herausforderungen der Flucht an. Um mehr als dies zu skizzieren, ist die Datenlage aufgrund unserer Gruppendiskussionen zu schwach.
5.5 Gesamtfazit zu den Gruppendiskussionen: Schlussfolgerungen, Handlungsempfehlungen und Limitationen

Die ausführlichen Auswertungen der Gruppendiskussionen (Kapitel 5.4) werden nun in einem Fazit zusammengefasst. Es sei darauf hingewiesen, dass dieses nicht zum Ziel hat, alle individuellen Ansichten der von uns Befragten zu negieren und sie 'über einen Kamm zu scheren', sondern vielmehr einen Versuch darstellt, die zahlreichen Informationen und Aussagen zu bündeln, um ein reduziertes Bild über die zentralen Aspekte zu skizzieren. Dabei werden übergeordnete thematische Schwerpunkte zur Strukturierung herausgegriffen.

Die Wichtigkeit der Familie


Im Hinblick auf die Rolle der Familie als Sozialisationsinstanz ist diese Erkenntnis nicht verwunderlich. Die Situation der Jugendlichen – auf sich allein gestellt zu sein – kann durch eine Gewöhnung an die Selbstständigkeit, zunehmende Deutschkenntnisse oder die Unterstützung durch BetreuerInnen und Patenfamilien und im Laufe der Zeit etwas gemindert werden. Auch der Schule und den dort wirkenden Lehrkräften und PädagogInnen kommt hier eine relevante Rolle als UnterstützerInnen zu.

Geflüchtete Jugendliche, die mit ihren Eltern nach Deutschland kamen, haben die Eltern zwar als UnterstützerInnen vor Ort; für sie ergeben sich jedoch andere Herausforderungen. So wurde wiederholt genannt, dass die Jugendlichen als DolmetscherInnen bei Behördengängen fungieren müssen oder es zu intrafamiliären Konflikten kommen kann, wenn es den Eltern schwerfällt die deutsche Kultur und deren Normen zu akzeptieren.

Kulturelle Unterschiede und die Rolle der Heimatländer

Ihre Heimatländer spielen für die Jugendlichen eine große Rolle und dienen immer wieder als Referenz, auf die sie ihre neuen Erfahrungen in Deutschland und mit den Menschen hier beziehen können. Die neue (fremde und mitunter sehr andere) deutsche Kultur wird somit immer im Vergleich zu den kulturellen Werten und Normen der Heimat betrachtet.

Die kulturellen Unterschiede zwischen den Heimatländern der Jugendlichen und Deutschland spüren die Jugendlichen in vielen Bereichen.

So auch in Bezug auf ihre Religion. Für viele der Jugendlichen stellt ihre Religion, die sie hier weitestgehend frei ausleben können, einen wichtigen und normgebenden Aspekt dar der ihnen
Halt und (Handlungs-)Sicherheit gibt. Für die Möglichkeit des Auslebens ihrer eigenen religiösen Überzeugungen sind sie dankbar und äußern eine generelle Wertschätzung für die Freiheiten der Lebensgestaltung in Deutschland.

Die säkular orientierte Lebensweise der Deutschen stößt bei einigen zwar auf Unverständnis, die meisten der Jugendlichen sehen Religion jedoch nicht als wichtigsten Bezugspunkt an, um sich und andere zu definieren. Mehrheitlich wird daher ein friedliches Miteinander unterschiedlicher (religiöser) Überzeugungen befürwortet, wogegen der Missbrauch von Religion oder fundamentalistische Ansätze häufig explizit abgelehnt und verurteilt werden.

Kulturelle Unterschiede sind für die Jugendlichen auch bezüglich der Familie spürbar. Während in ihren Heimatländern der familiäre Zusammenhalt eine große Rolle spielt, stehen die Jugendlichen dem hier gängigen Konzept des Altersheims aber auch dem freiwilligen Wegzug von den Eltern für Ausbildung und Beruf teilweise kritisch gegenüber und äußern Verwunderung und Unverständnis darüber.

Der Umgang mit Freunden wird von einigen der geflüchteten Jugendlichen ebenso als individualistisch und eher befremdlich wahrgenommen, beispielsweise, wenn im Restaurant jeder für sich bezahlt, statt seine Freunde einzuladen und das nächste Mal eigeladen zu werden.

Auch die Schule in Deutschland unterscheidet sich von der Schule in den Heimatländern, die in vielen Aussagen mit Strenge und bestrafenden Maßnahmen assoziiert wird. Die Jugendlichen heben häufig vor allem die Möglichkeiten, die ihnen die Schule in Deutschland bietet, positiv hervor: Sie können sowohl Bildung und Abschlüsse für eine weitere berufliche Qualifikation erlangen als auch Kontakte mit deutschen SchülerInnen aufbauen und die kulturellen, politischen, demokratischen und gesellschaftlichen Strukturen Deutschlands kennenlernen und erlernen. Meist sind die geflüchteten Jugendlichen gleichberechtigt in die Klassenstrukturen eingebunden und haben entsprechende Mitbestimmungsmöglichkeiten. Allerdings werden oder wurden sie überwiegend in separaten Flüchtlingsklassen beschult, weshalb sie häufig wenig Kontakt zu deutschen SchülerInnen haben, was sie wiederholt bedauern. Bei einem großen Teil der Jugendlichen zeigt sich eine hohe Zufriedenheit mit den LehrerInnen, da sie sich durch diese nicht nur bezogen auf den Lernstoff gefördert, sondern auch menschlich wahrgenommen und unterstützt fühlen. Allerdings wird immer wieder auch die hohe Belastung angesprochen, mit denen sich die Jugendlichen in der Schule konfrontiert sehen: Diese reicht vom Erlernen der deutschen Sprache, einem hohem Lernpensum über ungewohnt wenig Freizeit, bis hin zu nicht ausreichenden Unterstützungs- und Nachhilfeangeboten bei der Bewältigung der Schulaufgaben.
Weitere Herausforderungen erleben die Jugendlichen auch bezogen auf ihr gesamtes Leben in Deutschland. So wird mehrfach der hohe Stellenwert der Pünktlichkeit in Deutschland benannt, was einerseits als anstrengend und herausfordernd, andererseits aber auch als positiv und strukturgebend wahrgenommen wird. Ebenso als ungewohnt und belastend werden von einigen Jugendlichen die hohe Arbeitsbelastung und die 40-Stunden-Arbeitswoche empfunden, wobei dies auch durch die Mehrfachbelastung (Spracherwerb, kulturelle Unterschiede, Ausbildung), der die Jugendlichen ausgesetzt sind, erklärbar wird. Einen weiteren und frappierenden Unterschied bemerken einige der Jugendlichen auch hinsichtlich des Geschlechterbildes und der Gleichstellung von Mann und Frau in Deutschland.

Während es in den Heimatländern laut mehreren Zitaten unüblich ist, dass Frauen in der Öffentlichkeit rauchen oder junge Frauen die Schule geschminkt und mit lackierten Fingernägeln (oder manchmal sogar überhaupt) besuchen, bietet Deutschland diesbezüglich viele Freiheiten an und weist Frauen keine untergeordnete Rolle zu, was insbesondere von den weiblichen Teilnehmerinnen mehrfach positiv betont wird. Auch der Umgang mit Institutionen wie der Polizei scheint sich zwischen den Heimatländern und Deutschland deutlich zu unterscheiden. Für die Polizei in Deutschland wird u.a. honoriert, dass sie präsent ist oder schnell gerufen werden kann und sich relativ neutral verhält, während die Polizei in den Heimatländern mit Korruption und Gewalt assoziiert wird.

Viele der geflüchteten Jugendlichen nehmen die Unterschiede der politischen Situationen zwischen Deutschland und ihren Heimatländern deutlich wahr und berichten etwa von fehlenden Regeln oder Korruption in ihren Heimatländern. Die Jugendlichen interessieren sich häufig für das politische System Deutschlands (und damit einhergehende Meinungsfreiheit, Demokratie, Regeln und Gesetze in Deutschland aber auch das aktuelle politische Geschehen).


Das Thema Flucht tauchte in den Gruppendiskussionen wiederholt auf, obwohl es nicht aktiv von den Interviewerinnen angesprochen wurde. Daran zeigt sich der Redebedarf der Jugendlichen über das (traumatische) Erlebte. Als Fluchtursache wurde einstimmig Krieg in den Heimatländern genannt, der es den Jugendlichen unmöglich machte ein sicheres und zukunftsorientiertes Leben zu führen, was sie zur Flucht bewog. Vielfach äußern die
Jugendlichen sich dankbar darüber, dass sie nun in Deutschland sind, wo sie frei lernen können und keine Angst mehr haben müssen.

**TN_33:** Also bei uns in den letzten Zeit in Syrien war Krieg und da war es echt schwer zu leben. Hier sind wir hergekommen, da ist Freiheit, da nervt dich niemand oder so. Also außer wenn du was Falsches machst. Da ist eigentlich sehr gut. Man kann hier zur Schule gehen, ohne Angst zu kriegen. Es ist einfach viel besser. Also vorher war bei uns auch viel Freiheit. Als es Krieg gab, war es ganz schlecht. Kein Wasser, kein Strom, Essen ist teuer. (…)

(17 Jahre, männlich, aus Syrien)

Bezüglich ihrer **Zukunft** haben die Jugendlichen häufig konkrete Pläne und Wünsche. So ist der Wunsch einen Schulabschluss zu machen, um einen Ausbildungsberuf zu erlernen sehr ausgeprägt. Einige wenige möchten auch studieren. Mehrfach wird aber auch geäußert, dass sie das in Deutschland erworbene Knowhow nutzen wollen, um in ihre Heimatländer zurückzukehren und die dortigen Zustände verbessern zu können bzw. das Land wieder aufzubauen. Ein paar Mal wird der Wunsch genannt, in Deutschland zu arbeiten um „wie die anderen Leute“ Steuern zu zahlen. Privat wünschen sich die meisten der Jugendlichen vor allem ihre Familien wiederzusehen, weshalb viele auch in ihre Heimatländer zurückkehren möchten, sofern die dortige Lage dies zulässt.

**Integration und Diskriminierung**

Viele der Jugendlichen haben positive Erfahrungen in Deutschland gemacht und erzählen von positiven Kontakterfahrungen mit Deutschen im Alltag. Diese erstrecken sich häufig auf den Bereich **Freizeit**, wobei vor allem dem Vereinssport (insbesondere Fußball) eine zentrale Rolle zukommt. Hier ergeben sich für die Jugendlichen jene Kontaktchancen und positiven Kontakterfahrungen mit gleichaltrigen Deutschen, die in der Schule möglicherweise fehlen.

Eine verbreitete Strategie der Jugendlichen ist auch die Einteilung der Menschen in ‚gute‘ und ‚böse‘ Menschen. Wiederholt äußern sie sogar Verständnis für das negative Verhalten der ‚bösen‘ Menschen und erklären sich das u.a. mit dem Fakt, dass 2015 sehr viele AusländerInnen auf einmal nach Deutschland kamen, was die Deutschen möglicherweise überforderte und Angst auslöste oder sie erklären es mit ihnen entgegengebrachten Vorurteilen, die sich auf die Medienberichte über Anschläge im Zusammenhang mit Menschen aus ihren Herkunftsländern gründen.


Die Ausführungen zeigen, dass sich die geflüchteten Jugendlichen in einer herausfordernden Situation befinden. Mit ihrem entwicklungspsychologischen Stadium der Selbstfindung beschäftigt, sind sie darüber hinaus aufgefordert sich nicht nur in ihrem individuellen Leben, sondern auch in einer neuen Kultur zurechtzufinden, die sich teilweise sehr von ihren gewohnten Normen, Werten und Lebensweisen unterscheidet. Hinzu kommt häufig das Fehlen der Familie als haltgebende Instanz und die Sprachbarriere, die es ihnen erschwert Kontakt mit Deutschen aufzunehmen. Dieser Kontakt wird jedoch von vielen als zentraler Aspekt einer erfolgreichen Integration angesehen und ausdrücklich gewünscht, um sich in die deutsche Gesellschaft einfinden und ein Unterstützungsnetzwerk aufbauen zu können. Die Schulen spielen in diesem Gefüge eine zentrale Rolle, da sie nicht nur den Spracherwerb und schulische sowie berufliche Qualifizierung ermöglichen, sondern als Sozialisationsinstanz die
gesellschaftlichen Werte des demokratischen Miteinanders vermitteln können und zudem Kontaktchancen mit deutschen Jugendlichen anbieten können.

An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die berichteten Befunde nicht für alle geflüchteten Jugendlichen in Deutschland stehen und folglich nicht auf alle verallgemeinert angewandt werden können. Zum einen haben wir in der Regel mit Jugendlichen gesprochen, die gut deutsch verstehen und sich bereits gut ausdrücken können und die aufgrund des Akquise-Prozesses eher nicht als „problematische geflüchtete Jugendliche“ einzuschätzen sind\textsuperscript{62}.

Zum anderen ist eine Gruppe von 86 Jugendlichen insgesamt zu klein, um als in jeder Hinsicht stellvertretend für eine gesamte Altersklasse von geflüchteten Jugendlichen zu stehen.

Ergänzend zu den Schlussfolgerungen und Empfehlungen aus der quantitativen Auswertung der SchülerInnenbefragung (Kapitel 4), lässt sich aus den Befunden der Gruppendiskussionen mit den geflüchteten Jugendlichen ableiten, dass insbesondere die gemeinsame Beschulung mit gleichaltrigen Jugendlichen aus der Aufnahmegesellschaft von großem Wert für die Jugendlichen selbst und für die generelle Integration der geflüchteten Jugendlichen ist und daher noch mehr als bisher in allen Bundesländern gefördert werden sollte.


Mit den Transkripten der Gruppendiskussionen liegt eine Fülle an Material vor, welches durchaus weitere Auswertungen und Schlussfolgerungen ermöglichen würde und sich auch für zukünftige Arbeiten nutzen ließe. Weitergehende Auswertungen als die hier präsentierten, waren für uns im Hinblick auf die Projektleistung jedoch nicht zu realisieren.

\textsuperscript{62} Die Vereine, die uns geholfen haben den Kontakt zu den Jugendlichen aufzubauen, haben z.T. eine Art Vorauswahl dahingehend getroffen, wer auf unsere Studie aufmerksam gemacht wurde und auf diese Weise Jugendliche vermittelt, die in ihren Augen positiv – im Sinne von gut integriert (oder stark darum bemüht) und mit guten Deutsch-Kenntnissen – hervorstehen. Weiterhin ist aufgrund dieses Akquise-Verfahrens (vgl. Kapitel 5.3.3) eher davon auszugehen, dass keine straftätigen, gewaltbereiten oder eher fundamentalistisch orientieren Jugendliche anzutreffen waren.

Erst die Herzen öffnen, dann öffnet sich der Kopf.  
(ID118, Abs. 32 – Hamburg 2018)

6.1 Ziel und methodisches Vorgehen


- Schlüsselfrage 1 (Zukunftsperspektiven): Viele junge Zugewanderte kommen mit hohen Erwartungen nach Deutschland. Inwieweit, glauben Sie, werden diese Erwartungen in Erfüllung gehen?

63 Das problemzentrierte Interview: Hier wird ein Gesprächsleitfaden zugrunde gelegt, in dem es um ein konkretes Thema geht, das mit wenigen Kernfragen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet wird. Der/die InterviewerIn folgt bei dieser Form des Interviews der Erzählstruktur der/des ProbandIn. Das Interview weist verschiedene Sequenzen auf: die narrative Phase (Erzählphase des/der ProbandIn), die Vertiefungsphase (Rückgriff des/der InterviewerIn auf Äußerungen des/der ProbandIn und vertiefendes Nachfragen oder Klärung von Verständnisfragen), die Zusammenfassungsphase (Kondensation der Ergebnisse durch den/die InterviewerIn und Kontrolle durch den/die ProbandIn).
• Schlüsselfrage 2 (Integration junger Geflüchteter im Schulkontext): Inwieweit sind die jungen Zugewanderten in das alltägliche Leben in der Schule integriert?

• Schlüsselfrage 3 (Demokratiekompetenz/Partizipation): Wie gehen junge Zugewanderte im Vergleich zu den deutschen Jugendlichen mit den demokratischen Werten unserer Gesellschaft um (z. B. Mitbestimmung, Meinungsfreiheit, Gleichberechtigung)?


In unserem Fall bestand die Absicht darin, die Erfahrungen der LehrerInnen in Thüringen mit denen in Hamburg und im Regierungsbezirk Arnsberg in Nordrhein-Westfalen zu vergleichen. Kontrastierend dazu sollten Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises hinzugezogen werden.


- Im Regierungsbezirk Arnsberg in Nordrhein-Westfalen konnten lediglich zwei InterviewpartnerInnen gewonnen werden. Diese beiden teilen sich auf ein Gymnasium und eine Gemeinschaftsschule auf.


299
Im Verlauf der Forschung stellten sich substanzielle Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Erfahrungswelten vor allem bei den LehrerInnen aus Hamburg und Thüringen heraus. Sowohl aufgrund der Anzahl der geführten Interviews als auch der erreichten Breite an Schulformen lassen sich hier zuverlässige Schlussfolgerungen ziehen.

Während der Interviews wurde deutlich, dass es zwei determinierende Rahmenbedingungen für die Erfahrungen und Deutungen in Bezug auf die interkulturelle Erziehungsarbeit der PädagogInnen gibt:

1. Die unterschiedlichen Schulsysteme haben Einfluss auf die Bewältigung der täglichen Aufgaben der LehrerInnen bei der interkulturellen Erziehung und somit auf die Erfahrungen, Deutungen und Bewertungen dieses Prozesses.
2. Thüringen und Hamburg unterscheiden sich sowohl sozialräumlich als auch hinsichtlich des interkulturellen Niveaus voneinander. Dies hat ebenfalls starken Einfluss auf die Erfahrungen, Deutungen und Bewertungen interkultureller Erziehungsprozesse insbesondere geflüchteter Jugendlicher.


Weiterhin verwerfen wir die Möglichkeit eines Vergleichs zwischen den Schulformen innerhalb der Bundesländer Thüringen und Hamburg. Nach unseren Einblicken in die Schulpraxis aus Sicht der befragten LehrerInnen sind die Unterschiede zwischen den Schulformen in Bezug auf das interkulturelle Lernen und die Lernerfolge deutscher Jugendlicher und geflüchteter Jugendlicher nicht so auffällig wie die Unterschiede zwischen den beiden Bundesländern. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass der Anteil Jugendlicher mit Fluchthintergrund in den Klassen 8 bis 10 der Gymnasien in Hamburg und Thüringen deutlich geringer ist als in den


6.2 Überlegungen zur Verwendung der richtigen Begriffe

Bevor wir mit der Auswertung der Gespräche mit den LehrerInnen in Hamburg und in Thüringen beginnen, wollen wir einige Begriffe klären, die für das Verständnis der nachfolgenden Befunde wichtig sind. Wir sind im Verlauf der Gespräche mit verschiedenen Begriffen umgegangen, die den LeserInnen dieses Beitrags im Vorfeld bekannt sein müssen, um den Kontext der Interviews einordnen zu können.


6.3 Die Herausforderungen erfolgreicher Integration im Schulalltag

Es kommt darauf an, womit die Schüler ankommen, mit was für einem Gepäck.
(ID 118, Abs. 110 - Hamburg).

In einem der Gespräche mit den LehrerInnen in Hamburg wurde damit ein Thema angesprochen, dass in vielen Gesprächen in Hamburg und Thüringen direkt oder indirekt eine
Rolle spielt. Jeder/jede geflüchtete Jugendliche hat eine eigene Geschichte, die sein/ihr aktuelles Verhalten in der aufnehmenden Gesellschaft bestimmt. Dieser Hintergrund ist im Wesentlichen durch die folgenden Komponenten geprägt:

- die bisher erfahrene Sozialisation von Werten und Normen durch die Familie, die sozialen Kreise und ggf. durch die Schule im Herkunftsland
- den Grad der religiösen Bindung
- den bisher erreichten Bildungsgrad und die Sprachkompetenzen
- die Fluchterfahrungen auf dem Weg nach Deutschland
- die von der Familie in den meisten Fällen aufgetragene Mission\(^{64}\)
- die eigenen Erwartungen an das Leben in Deutschland


Auf das Verhältnis der LehrerInnen zu den Familien der SchülerInnen mit Fluchthintergrund in ihren Schulklassen angesprochen, wurde uns oft berichtet, dass selbstredend ein großer Einfluss von den Familien auf die Lern- und Integrationsbereitschaft der Jugendlichen ausgeht. Auch wenn, wie wir später noch sehen werden, die Jugendlichen hier nicht selten in einem Spannungsverhältnis leben, betonen fast alle InterviewpartnerInnen, die dieses Thema ansprachen, dass sich Jugendliche mit Familie unter günstigeren Voraussetzungen entwickeln.

\(^{64}\) Damit sind die Erwartungen der im Herkunftsland oder auf dem Fluchtweg zurückgebliebenen Familienangehörigen an die Jugendlichen gemeint.
können als unbegleitete minderjährige Ausländer (UMAs). Letztere leiden sehr oft unter der Trennung von ihrer Familie, empfinden die Mission, die ihnen von der Familie aufgetragen wurde, als starke Last und weisen häufig ausgeprägte Fluchtraumata auf.

Jugendliche mit Fluchthintergrund haben mit ihren deutschen MitschülerInnen gemeinsam, dass sie sich in der Phase der Adoleszenz – also der Phase der Primärsozialisation von Werten und Normen – befinden. Sie durchlaufen ebenfalls die Übergangsphase vom Kindsein zum Erwachsenen mit all ihren pubertären Erscheinungen.

Was sie von den deutschen Jugendlichen unterscheidet (siehe auch Kapitel 3.2), ist:

- dass ihre Adoleszenz durch die Fluchtgeschichte nicht selten durch gegensätzliche und traumatische Erfahrungen konterkariert wurde und unverarbeitete Brüche aufweist sowie
- ihre religiösen Prägungen und damit verbundene Werte, Traditionen, Sitten und Gebräuche nun in einer für sie zunächst fremden Kultur der aufnehmenden Gesellschaft eingebettet werden müssen.

Das ist der uns von den LehrerInnen beschriebene Rahmen, der die Herausforderungen für die pädagogische Arbeit und die Integrationsleistungen, die von den Jugendlichen mit Fluchthintergrund zu erbringen sind, bestimmt. Dabei ließen sich in den Interviews die nachfolgenden Schwerpunkte herauskristallisieren

6.3.1 Sprachkompetenz als basaler Integrationsfaktor in der Mehrheitsgesellschaft


Vor welchen Schwierigkeiten geflüchtete Jugendliche stehen, wird uns in verschiedenen Gesprächen beschrieben. Hier ein Beispiel aus Thüringen:

[...] die eine aus meiner Klasse, der neunten, die ist seit zwei Jahren da, knapp zwei Jahren jetzt, die hat zwei Stunden diesen Sprachunterricht, den Rest sitzt die im Fachunterricht. Die schreibt das zwar mit von der Tafel ab, beherrscht jetzt auch das Abschreiben, kann das, sie kann sich auch mit Worten verständigen, aber inwiefern sie meine Fachsprache in Geographie versteht, das bezweifle ich stark. Und das ist das Hauptproblem, die haben zwei Stunden diesen DaZ-Unterricht und da vorher nie was und das Mädchen hatte zum Beispiel, die kommen aus […] Afghanistan, die ist eigentlich 14 gewesen, als sie hier her gekommen ist, hatte in Afghanistan für ein paar Wochen eine Schule besucht und in ihrer Zwischenstation in der Türkei war sie in dieser Zeit, da war es wohl ein knappes Jahr, da hat sie die Schule erstmals durchgängig besucht. Also die kam mit null Kenntnissen hier eigentlich, Sprachkenntnissen an und demzufolge keine Chance, wir setzen sie jetzt wieder zurück, dass wir ihr zumindest dann einmal das BVJ-Sprache [Berufsvorbereitungsjahr Sprache] ermöglichen können, […] um sie wenigstens, ja, auf einen Beruf irgendwo ein bisschen mit vorzubereiten. Sie ist willig, sie ist lieb, aber keine Chance.
(ID 188b, Abs. 16 – Thüringen 2018)
Fachsprachliche Kompetenzen sind aus Sicht der meisten LehrerInnen erforderlich, um dem Fachunterricht erfolgreich folgen zu können. Der Lernerfolg hängt von der vorhandenen Vorbildung und von der Anwendungsfähigkeit der Fachsprache ab.

Ich kann einem Schüler nichts über, weiß ich nicht, das Parteiensystem von Deutschland erzählen, wenn der praktisch noch nicht mal weiß, was ein Baum ist, so ungefähr, oder wie man das nennt. Und das funktioniert nicht und ich kann ihm auch nichts von, weiß ich nicht, von Teilbarkeit von Zahlen erklären, wenn er praktisch gar nicht weiß, was das Wort Teiler bedeutet. Also das ist für mich immer wieder als Fachlehrer die große Schwierigkeit und dann geht es immer auf Hände und Füße, das geht schon irgendwie, aber effektiv ist das natürlich nicht.

(ID 287, Abs. 26 – Thüringen 2018)

Dabei gibt es Unterschiede zum einen zwischen den MigrantInnengruppen und zum andern auch innerhalb dieser Gruppen.

Ja, das hängt immer ganz stark vom Herkunftsland ab, also ich kann Ihnen zum Beispiel sagen, alles, was aus dem russischsprachigen Raum kommt, sind hervorragende Mathematiker, die haben da eine sehr, sehr solide Ausbildung erfahren, kommen auch in den meisten Fällen mit sehr guten Leistungen zu uns. Und bei den mehr aus Syrien oder aus dieser Region stammenden, [ist] das Hauptproblem […] bei vielen einfach schlichtweg die Sprache, je älter sie sind, umso schwieriger, also je älter sie zu uns gekommen sind, umso schwieriger.

(ID 292, Abs. 52 – Thüringen 2018)

Auch in Hamburg wird immer wieder die Beherrschung fachsprachlicher Kenntnisse und der schulischen Vorbildung in den Vordergrund gerückt. In einem Gespräch wird uns das ausführlich erklärt:

Die haben dann ein Jahr, um sich vorzubereiten, die Kinder lernen in der Regel auch wirklich gut Deutsch, also zumindest zu sprechen und zu verstehen, verstehen immer noch besser als sprechen. Aber dann kommen wir ja schon in den problematischen Bereich der Schriftsprache, und der ist dann wieder unendlich wichtig für die Prüfung […] alles das führt dann dazu, dass man schon einen enormen Aufwand leisten muss, um erfolgreich dann durch die Schule zu gehen. […] Wir haben natürlich auch Schülerinnen und Schüler, die aber schon bisschen länger meistens zur Schule gegangen sind in der Heimat, die dann sehr erfolgreich sind, die auch Abitur machen und wunderbar integriert sind. Aber je weniger gut die Ausbildung im Heimatland war, also nicht weil die da schlechte Schulen haben, sondern weil da ein Krieg war oder Schule ausfiel und was auch immer, desto schwerer wird es, […] wenn ich dann in meiner Muttersprache schon mal alphabetisiert wurde und die Schriftsprache kann und da gut bin, dann fällt es mir auch leichter, eine neue Sprache zu lernen. Das ist tatsächlich so, also hier mit einer Halb-Ausbildung anzukommen, bedeutet auch, dass das Erlernen der deutschen Sprache und der deutschen Schriftsprache unendlich schwer ist.

(ID 36, Abs. 16 – Hamburg 2018)

Viele unserer Thüringer GesprächspartnerInnen plädieren dafür - insbesondere bei Jugendlichen mit Fluchthintergrund - vor dem Regelunterricht Sprachkurse durchzuführen.

Also ich finde, ein Sprachkurs zu Beginn hilfreich, erstens kommen die dann auch hier ohne Ängste hinein, können dann vielleicht auch auf gewisse Sachen gleich reagieren und ihnen fällt dann die Integration in einen, ich sage mal so, in den Deutschunterricht oder in den Matheunterricht einfacher, als wenn die ohne, überhaupt ohne irgendwelche Kenntnisse kommen. Vor allem, es kommen ja auch viele Kinder, die sind Analphabeten, die haben in ihrem eigenen Land noch nicht einmal eine Schule gesehen, die sind 14, 15, kommen als Analphabeten hier her und dann setzt man die in eine Klasse rein, also das geht nicht, es ist Irrsinn. Und das hatte ich jetzt hintereinander zweimal, geht gar nicht, in eine zehnte Klasse.

(ID 188b, Abs. 10 – Thüringen 2018)
Also ich habe immer das Gefühl, dass es, glaube ich, manchmal besser wäre, die Flüchtlinge erst mal in eine Art Sprachklasse zusammenzufassen, also zu sagen, okay, wir stecken die erst mal alle in eine Klasse, unabhängig des Alters, weil sie ja auch vom Deutschlernen meistens alle auf dem gleichen Stand sind. Dass die erst mal da Deutsch lernen und vielleicht auch ein bisschen Mathe nebenbei, je nachdem, wie halt die Kenntnisse sind und wenn die dann nach einem halben Jahr gezeigt haben oder eben sich die Deutschkenntnisse auf einem Niveau sind, dass man sagen kann, jetzt kann man sie integrativ in einer Klasse beschulen, dass man sie dann erst in die Klassen reinsteckt und nicht sofort einfach in die Klasse rein tut und dann sozusagen dem Lehrer dann das überlässt, wie er das dann klärt. Und dafür braucht es aber natürlich Menschen, Personal, was ja an Schulen fehlt, deswegen wird es ja so gemacht, wie es gemacht wird.

(ID 287, Abs. 22 – Thüringen 2018)


Ganz, ganz am Anfang bei den ersten war es ja noch so, dass die erst noch Deutschkurse besucht haben, soweit ich jetzt die Info habe. Ich bin ja nun länger hier Lehrer. Und jetzt ist es eben so, dass die nach einer bestimmten Zeit, wo die hier sind, die Pflicht haben, in die Schule zu gehen und bei uns fangen sie bei null an. Und das ist natürlich schwierig, das alles zu stemmen. Das läuft ja alles nebenher. Wir haben zwar Deutsch als Zweitsprache und haben auch Grundkurse und Vorkurse und und und. Wir bemühen uns da echt sehr […].

(ID 325b, Abs. 18 – Thüringen 2018)

Neben den fachsprachlichen Barrieren, die den Lernerfolg erschweren, ist die Umgangssprache für eine erfolgreiche Integration in den Lern- und Schulalltag ebenso wichtig. Hilfreich ist hierbei die Fähigkeit der Jugendlichen, sich auch in der Freizeit mit deutschen Jugendlichen zu treffen, wie uns in Thüringen berichtet wurde.

[…]) wenn wir welche in die fünfte Klasse reinkriegen und die dann auch gleich Freunde finden, wir haben jetzt zum Beispiel, der ist im Fußballverein und der hat dadurch sofort Anschluss gefunden und der hat natürlich ein ganz anderes Interesse, sage ich mal, Deutsch zu lernen, um sich auch verständigen zu können und das macht sich natürlich auch im Unterricht bemerkbar.

(ID 287, Abs. 20 – Thüringen 2018)

Auch in Hamburg wird uns bestätigt, dass die Beherrschung der Umgangssprache eine wesentliche Voraussetzung für die Integration junger Geflüchteter in den Lern- und Schulalltag ist.

Ja. Also das war die Schule, an der ich die Schülerin aus Syrien hatte, die in die Regelklasse übergegangen ist, die wirklich eine ganz beeindruckend kluge junge Frau ist, die wirklich ganz schnell Deutsch gelernt […] Also ich denke mal, die Sprache ist es. Also wenn sie sich unterhalten können. Sobald sie sich miteinander unterhalten können, klappt das auch besser mit der Integration, weil man kommunizieren kann. Kommunikation ist ja das A und O und je weniger ich meine Gefühlswelt, meine Gedankenwelt, kommunizieren kann, desto weniger kann der Andere daran teilhaben und desto oberflächlicher bleibt auch die Beziehung.

(ID 118, Abs. 74 – Hamburg 2018)
Andererseits kann der Integrationsprozess durch Sprachbarrieren, gerade bei Jugendlichen, die sich in der Pubertät befinden, erheblich gestört werden, wie unser/unsere GesprächspartnerIn an anderer Stelle weiter ausführt.

Das war bei der Familie so, die fünf Kinder, die von der einen Familie da waren, […] die waren aber auch alle schon älter, die waren 13, 14, 15, 16, so um den Dreh. […] es ist natürlich schwierig, sich mit einem Neuntklässler zu unterhalten, wenn man zwar genauso alt ist, aber kein Wort Deutsch spricht. […] das ist ja anders, in der fünften Klasse spielen sie Fußball, spielen Fangen, da ist die Sprachbarriere bei weitem nicht so hoch wie in der neunten Klasse, wenn wirklich noch kaum ein Wort gesprochen wird.

(ID 287, Abs. 48 – Thüringen 2018)

Je größer und ethnisch homogener die Gruppe, desto höher die Wahrscheinlichkeit der Interaktion in der Gruppe und der Abschottung gegenüber den MitschülerInnen, beobachten die LehrerInnen. Dadurch wird das Erwerben alltagssprachlicher Deutschkenntnisse ebenfalls gehemmt.

Hier wird zusätzlich deutlich, dass auch der prozentuale Anteil von Jugendlichen mit Fluchthintergrund in den Klassen den Integrationsprozess in den Lern- und Schulalltag beeinflussen.

Immer so lange es nicht zu viele sind, also wir haben in Hamburg ein System eigentlich eingeführt, dass wir sagen, nicht mehr als vier Flüchtlingskinder pro Klasse, so und für meine Schule kann ich sagen, wir es auch halten. Und das ist leistbar dann gerade eben noch, also schöner ist, wenn es nur zwei sind, aber das ist ja immer eine Frage, wie viele gerade unterwegs sind, das kann ich jetzt nicht so, wir haben mal so und so, wir haben auch Klassen, wo weniger drin sind. Und dann ist es viel einfacher natürlich, weil man sich dann mehr, wenn man vier hat, dann ist es schon nicht mehr so leicht. Aber das klappt in der Regel gut so, was immer schwierig ist, sind tatsächlich die ganz unterschiedlichen Leistungsstände, die die Schüler mitbringen.

(ID 36, Abs. 22 – Hamburg 2018)


[…] wir haben einige Schülerinnen, ich glaube drei, auch immer noch bei uns an der Schule, die eine von dem einen Geschwisterpaar kommen aus, Gott, jetzt muss ich überlegen, ich glaube aus Syrien, ja. Sind auch immer noch bei uns, wie gesagt, die hatte ich auch unterrichtet, die größere von den beiden. Und das hat im Prinzip gut funktioniert, also vor allem die Mädchen, die jetzt in den Klassen, also aus der IVK, aus der internationalen Vorbereitungsklasse, raus sind und in den Regelklassen quasi sind. Das, mitmenschlich funktioniert ganz toll bei uns an der Schule, also das konnte ich da auch beobachten, die werden aufgenommen und gleich an die Seite und an die Hand genommen und wird alles erklärt. Sprachlich ist es teilweise natürlich sehr schwierig, also das, da merkt man natürlich dann schon die Schwierigkeiten.

(ID 138, Abs. 22 – Hamburg 2018)

Es wird in den Gesprächen deutlich, dass in Hamburg offensichtlich exklusive und inklusive Schule miteinander verknüpft werden. Hier wird offenbar ein Ansatz verfolgt, den sich die LehrerInnen in Thüringen auch sehr gut für ihr Bundesland vorstellen könnten.
Sprachkurs zuerst, dann Schule. Das setzt vieles voraus, können sie die Sprache zuerst und gehen dann in die Schule, sodass der DaZ-Unterricht an der Schule eingreift, um Fachbegriff oder den Fachunterricht zu unterstützen, dann wird ein Schuh daraus, dann kann ich so einen Schüler auch individuell fördern, dann könnte der auch, selbst wenn der erst in der siebten Klasse kommt, mit einem Hauptschulabschluss die Schule verlassen. Wenn er vorher schon mal eine Schule besucht hat wohlbemerkt.

(ID 188b, Abs. 38 – Thüringen 2018)

Allerdings beurteilen die Hamburger LehrerInnen die vorgeschalteten IVK nicht widerspruchsfrei, wie uns in einem Gespräch erzählt wird.

Ich bin da zwiegespalten, muss ich ehrlich sagen, weil leider ist das so, dass sie dann häufig auch so isoliert sind und eigentlich gar nichts mit der Schule nichts mehr zu tun haben und dann in ihren eigenen Klassen und dann am besten noch hier zwei, drei Hallen weiter. [Gemeint sind die SchülerInnen in den Internationalen Vorbereitungsklassen.] Kein Schüler hat Kontakt zu denen. Das ist ja dann auch nicht Sinn der Sache. Also dann würde es wieder Sinn machen, wenn sie gleich in die Regelklassen kommen, aber da haben wir wieder das Problem, dass sie gar nicht mitkommen, weil die Sprachkompetenz leider noch nicht da ist. Aber wir müssen dieselben Maßstäbe dann, wenn sie in die Regelklassen kommen, an sie anlegen. Die müssen dann […] bei Deutschkollegen zum Beispiel, Kafka mit interpretieren. Ja, aber schaffen es noch nicht über ihren letzten Urlaub zu sprechen oder über ihre Familie zu erzählen oder sowas. Das ist schwierig.

(ID 118, Abs. 62 – Hamburg 2018)


6.3.2 Der Wettlauf mit der Zeit

Problematisch, wenn die Sprachvoraussetzungen nicht gegeben sind, sind die Sprachen, da klappt das eigentlich hervorragend, dann können sich auch ausländische Kinder gut auf den Fachunterricht mit einlassen, das setzt dann voraus, dass die fünf, sechs, acht Jahre da sind und wenn die dann in der Neun und Zehn sind, dann kriegen die das auch locker hin, habe ich auch schon gehabt. Dann klappt das super, dann sind das auch Kinder, die anschließend dann auch ans Gymnasium gehen. Die sind entweder zum Teil hier geboren oder kurz nach der Geburt hier angekommen, das heißt, die können die Sprache hervorragend, beherrschen diese und können auch zum Teil bessere Leistungen bringen als unsere deutschen Kinder. Und es kommt immer darauf an, wie lange wären die hier, kommen sie neu, dauert es länger […]

(ID 188b, Abs. 38 – Thüringen 2018)


Schlimm ist es eigentlich für diejenigen, die zwischen 14 und 17 sind, weil die […] keinen Abschluss aus ihrem Heimatland [haben], aber sie schaffen es auch nicht, in der Zeit, die ihnen bleibt im deutschen Schulsystem, […] an das deutsche Niveau herangeführt zu werden. […] Also die trifft es sehr hart. Und die landen meistens im berufsvorbereitenden Jahr, also BVJS

Mit zunehmendem Alter der in den deutschen Schulsystemen ankommenden geflüchteten Jugendlichen verringern sich die Chancen, in der ihnen noch verbleibenden regulären Schulzeit die Bildungs- und Sozialisierungsdefizite aufzuholen und einen erfolgreichen Weg ins Berufsleben zu finden. Dies benötigt oft mehr Zeit, als das Schulsystem in den Ländern vorsieht.

In unserem Bericht über die Interviews mit LehrerInnen in Mittel- und Ostthüringen in 2017 beschrieben wir die Belastungen, die geflüchtete Jugendliche tragen und die Risiken, die aus einem möglichen Scheitern erwachsen können. Die persönlichen Erwartungshaltungen der Jugendlichen sind hoch. Viele beabsichtigten Bildungs- und Berufskarrieren, die einen hohen sozialen Status versprechen. Ihre Mission, also die Erwartungen der in Herkunftsland oder auf dem Fluchtweg zurückgebliebenen Familienangehörigen an die Jugendlichen, lastet zusätzlich auf ihnen. Das deutsche Ordnungssystem ist ihnen fremd. Den möglichen Positivszenarien, die meine GesprächspartnerInnen kennen, stehen somit auch Negativszenarien gegenüber, die in einem Gespräch in 2017 so auf den Punkt gebracht wurden:
Also ein Schüler hat mal zu mir gesagt, [...] wenn er in der Schule nichts gebacken kriegt, [...] dann macht er halt sein Ding auf der Straße. Also wenn die Bildungskarriere nicht möglich ist, dann wird er sich seine Karriere halt woanders suchen. Das kann gut sein, also es gibt ja auch viele, die sagen 'Ich will mich selbstständig machen, mit einem kleinen Laden, oder Kaffee to-go, oder was auch immer', so wie man es aus ihren Heimatländern eben kennt, aber eine ganze Menge werden sich dann auch eventuell, möglicherweise schneller in ein kriminelles Milieu integrieren.

(ID4, Abs. 18 – Thüringen 2017)


Um geflüchteten Jugendlichen Chancen zu eröffnen, einen erfolgreichen Bildungsweg zu durchlaufen, werden in Thüringen und in Hamburg unterschiedliche Wege beschriften.


Abbildung 77: Qualifizierungswege Jugendlicher mit Fluchthintergrund in Thüringen.

Anm.: Abkürzungen: BVJ = Berufsvorbereitungsjahr; BVJ’S Berufsvorbereitungsjahr Sprache; FSJ = Freiwilliges Soziales Jahr; BFD = Bundesfreiwilligendienst; BFS = Berufsschule

Abbildung 78: Qualifizierungswege Jugendlicher mit Fluchthintergrund in Hamburg.

6.3.3 Das Leben in zwei Welten – die Gegenläufigkeit der sozialen Kreise

Jugendliche mit Fluchthintergrund leben in einem unterschiedlich stark ausgeprägten Spannungsfeld zwischen der Abgeschlossenheit der Familie und dem demokratisch konstituierten Schulalltag. Das Zusammenspiel zwischen Elternhaus und Schule ist, ähnlich deutschen Familien, unterschiedlich ausgeprägt.

Uns werden positive Beispiele berichtet, wie die folgenden:

Na, es war halt ein ziemlich gutes Zusammenspiel zwischen Elternhaus, Schule und dem Schüler selber. Der wollte halt von sich aus auch, die hatten schon einen ziemlich guten Hintergrund von Zuhause her, war also auch eine Lehrerfamilie gewesen, die bei Damaskus irgendwo gelebt hatte. Ja, und für die war daher, war der Junge halt auch sehr, sehr ehrgeizig und hat alle Möglichkeiten genutzt, die eben waren, inklusive Zusatzunterricht mit einem ehemaligen Kollegen etc. pp. und arbeitet jetzt bei uns als ganz normaler Lehrling [...]. (ID 266b, Abs. 14 – Thüringen 2018)

Ich nehme jetzt einfach mal einen Jungen aus meiner Klasse, der enormes Interesse an den Tag legt, der sprachlich - also jetzt verbal auf der Ebene, wirklich die gesprochene deutsche Sprache - innerhalb eines Jahres riesige Fortschritte gemacht hat, sich problemlos mit jedem unterhalten kann, da schriftlich natürlich noch Defizite sind, der aber einfach nicht aufgibt. Der einfach sagt, ich möchte da mitmachen, ich möchte Noten, wo auch die Eltern gesagt haben, bitte helfen Sie unserem Jungen, wir möchten, dass aus ihm was wird. Wenn das dann eben passiert, dass das Elternhaus dahintersteht, und das ist bei dem Jugendlichen der Fall, und er auch weiß, wo seine Stärken liegen und die dann ein bisschen unterstützt werden, dann kann das was werden. Und ich hoffe, dass dieser Weg gehen wird, dass er jetzt dann den Hauptschulabschluss und den Realschulabschluss hoffentlich anstreben wird, dass ihm die Türen dann eben hier offenstehen. (ID 322b, Abs. 29 – Thüringen 2018)
Schwierig gestaltet sich der Integrationsprozess junger Geflüchteter dann, wenn die Elternhäuser in ihren kulturellen Traditionen verharren und sich nicht hinreichend für die Kultur der aufnehmenden Gesellschaft öffnen. Dort leben die Jugendlichen im Spannungsfeld gegenläufiger sozialer Kreise.

Und dann gibt’s [...] auch wieder zwei Arten von Familien, die einen, die sind also wirklich ganz fokussiert auf den Schulabschluss und bedanken sich ständig bei uns, dass wir die Kinder, da entwickelt sich sowas wie eine Achtung, die Ehre, was wir bei den Deutschen so gar nicht mehr so kennen. [...] Das sind die einen Familien und dann gibt's eben Familien, die sind in der Gänze nicht ganz klar, wo sie hintendieren werden. Das sind so traditionelle Geschichten, die wollen ihre Kultur eben ausleben.

(ID 325a, Abs. 12 – Thüringen 2018)

Die Kooperation der LehrerInnen mit solchen Familien gestalte sich kompliziert, berichten unsere InterviewpartnerInnen. Hier bereiten sowohl die sprachliche Verständigung als auch kulturell bedingte Unterschiede im zwischenmenschlichen Verhalten Schwierigkeiten auf dem Weg zu einer fruchtbaren Kooperation zwischen Elternhaus und Schule.

Also ich habe teilweise auch Elterngespräche geführt, bei denen dann der große Bruder meines Schüler zum Übersetzen mitkommen musste, weil einfach die Verständigung sonst gar nicht möglich war. Ein Kollege von mir spricht fließend Türkisch, manche holten ihn dann noch dazu, das geht natürlich auch nicht immer und das ist ja auch eigentlich nicht sein eigentlicher Job. Aber häufig ist es dann so, dass entweder gleich nur die Geschwister kommen, was wir immer nicht so gerne sehen natürlich oder dass dann eben übersetzt werden muss, ja und das haben wir häufig. Oder auch in E-Mails, dass es schwierig ist, dann, dass man darauf achten muss, wie man die E-Mails formuliert [...].

(ID 138, Abs. 16 – Hamburg 2018)

Also der, wir sind ja alle irgendwo familiengeprägt, aber zum Beispiel die vielen Kinder, die aus Syrien zu uns gekommen sind mit ihren Familien, dort ist dieses besonders stark ausgeprägt das Familienzusammengehörigkeitsgefühl. Aber auch mit den Strukturen, die sich nun von unseren ein Stückchen unterscheiden, die Rolle der Frau, dann auch damit verbunden die Rolle der Mädchen, der Umgang.

(ID 292, Abs. 10 – Thüringen 2018)

Wir werden auf das Thema Gleichberechtigung im nachfolgenden Kapitel etwas näher eingehen.

An dieser Stelle sei nur darauf verwiesen, dass das Verhältnis zwischen Elternhäusern und Lehrerpersönalc dort belastet ist, wo sich Elternhäuser geflüchteter Jugendlicher für das Thema Gleichberechtigung der Geschlechter nicht öffnen können. Das hat nicht selten negative Auswirkungen auf den Lernalltag der Jugendlichen, wie der folgende Bericht zeigt:

[…] aber ich habe da so ein paar, ja, Bilder vor mir, wo das halt stellenweise ja nicht so richtig funktioniert hat, beziehungsweise wo wir das Kind zusammengepiffen haben, mit der Mama zusammengepiffen haben, das war ein Kind aus [...] Algerien. Am nächsten Tag kommt er wieder an, grinst mich an, ich sage, na und, Bashir, hat Papa wieder Zuhause dir recht gegeben? [...] ich wusste sofort, wo der Hase hinläuft und die Mutti war todunglücklich ein Tag vorher bei uns, weil sie das auch nicht duldet. Aber er war der einzige Junge in der Familie und demzufolge, neben seinen anderen drei Schwestern hatte er ja in dem Moment vielleicht einen kleinen Freibrief, aber und das sind aber solche Sachen, deswegen sage ich, welchen Stellenwert hat hier eine Frau als Lehrer in den islamisch geprägten Kulturkreisen?
Jugendliche mit Fluchthintergrund aus Familien, die in den Traditionen ihrer Herkunftsländer verharren, erleben im Lern- und Schulalltag die demokratisch verfasste aufnehmende Gesellschaft quasi als Kontrastbild. Durch das Erlernen der deutschen Sprache, die Aneignung von Wissen, das Zusammenleben im Klassenverband und das Kennenlernen demokratischer Normen und Regeln im Umgang miteinander entwickeln junge Geflüchtete Strategien, mit denen sie die Konflikte zwischen tradiertem Familienleben und der offenen Gesellschaft für sich lösen können.

Einige solcher Strategien wurden uns in den Gesprächen mit den LehrerInnen aufgezeigt.

Auch tatsächlich diesen Klassiker, so habe ich es jetzt nicht erlebt, aber so ähnlich, ich gehe mit dem Kopftuch aus dem Haus und vor der Schule knall ich mir die Pumps unter die Füße und den Lippenstift auf die Lippen und dann bin ich jemand ganz anderes.

Also ich habe erlebt, dass Schülerinnen, Schüler mir direkt ins Gesicht gelogen haben und auch dabei geblieben sind, obwohl ich ihnen beweisen konnte, dass es anders ist. Und das kann ich mir nur dadurch erklären, dass da ungeheure Ängste am Spiel sind und dass die gelernt haben, dass sie über dieses Lügen am besten eben da klarkommen.

In Deutschland kommt man bei Einladung nicht pünktlich, sondern zehn Minuten, Viertelstunde später. Sonst muss man aber immer pünktlich sein. Und in Polen ist das zum Beispiel so, man kommt niemals auch nur eine Minute später, sodass die Schülerin dann gesagt hat, wenn sie Geburtstags einladungen hatte, hat sie schon in der Grundschule ihrer Mutter die Zeit immer später gesagt. Also sie hat gesagt: Ich muss um viertel nach drei da sein, nicht um drei, weil die Mutter sonst Punkt drei mit ihr vor der Tür stand.

Welches Eskalationspotenzial in diesen Konflikten gebunden sein kann, zeigt das nachfolgende Beispiel:

Teilweise weiß ich, dass es vor allem für die Mädchen schwierig ist, sich nachmittags noch verabreden zu dürfen, weil das häufig wirklich auch von den Eltern verboten wird und gerade in den jüngeren Jahrgängen, wo das ja dann eher noch Thema ist und die Klassenlehrer dann eher noch mitbekommen, was auch so nachmittags passiert, da weiß ich, dass die Kolleginnen und Kollegen immer versuchen, da zu intervenieren und den Eltern auch zu erklären, dass es ganz wichtig ist, dass es auch nachmittags noch Austausch stattfindet und die sich treffen oder auch mal in den Ferien und am Wochenende. Also das ist schwierig auch, ja.

Also Beispiel, es ist nicht nur ein junges Mädchen, wird Zuhause ständig verprügelt, kommt dann plötzlich hier in unserer Schule zum Sozialarbeiter, wird beraten, betreut, sie ist schon 18 Jahre. Hals über Kopf wird die aus der Familie genommen und irgendwo in einen anderen Ort in ein Frauenhaus gebracht. Der Vater tobt durch das Schulhaus, einen Tag später hält sie es nicht mehr aus und sie zieht so wieder in ihre Familie zurück, dass sie den Schritt zurück geht, auch wenn sie schon volljährig ist, bleiben könnte, wo sie wollte, aber. Also die Rolle der Familie ist intensiver als bei uns […].

In der nachfolgenden Abbildung (Abbildung 79) haben wir die Komponenten zusammengetragen, die in diesen sozialen Kreisen wirken und die junge Geflüchtete täglich...
erleben, für sich verarbeiten und mehr oder weniger erfolgreich kompensieren müssen. Hier ist die einfühlsame Unterstützung von LehrerInnen, Sozialpädagogen und Psychologen erforderlich.

Abbildung 79: Die Gegenläufigkeit von Elternhaus und Schule.

6.3.4 Der pragmatische Umgang mit Werten


- Im Fachunterricht Biologie beispielsweise werden Themen behandelt, die für die deutsche Gesellschaft enttabuisiert sind, nicht jedoch in jedem Fall für Jugendliche mit muslimischem kulturellem Hintergrund.
- In Geographie und geisteswissenschaftlichen Fächern (Ethik, Geschichte, Politik- und Sozialkunde) werden demokratische Werte über politiknahe Themenfelder transportiert. In der offenen Diskussion historischer und aktueller politischer oder lehrstoffbezogener Zusammenhänge wird das gegenseitige Verständnis zwischen deutschen Jugendlichen und geflüchteten Jugendlichen geweckt sowie eine Öffnung letzterer für die demokratischen Werte der aufnehmenden Gesellschaft unterstützt.

a) Gleichberechtigung


Dass Jungs kritisiert werden und andererseits Mädchen eben auch mal gelobt werden für das, was sie tun, dass Mädchen drangenommen werden, dass Mädchens genau dieselbe Arbeit verrichten, egal, ob das in Sport ist, ob das im Biologieunterricht ist oder ob das bei einem Wandertag ist. Dass da sowohl Jungs als auch Mädchen im Tisch abwischen müssen, etc. pp. Darüber sind sie am Anfang sehr erschrocken, ja, das ist so. Und aber wie gesagt, es dauert eigentlich gar nicht lange, weil das ja von beiden Seiten her ist, also es wird den Mädchens nicht nur zusätzlich was aufgebrummt oder den Jungs, sondern es wird eben wirklich klar gemacht, beide haben selbe Rechte und Pflichten. Und sobald sie das begriffen haben, fühlen sich die Jungs nicht mehr gegängelt, dass sie die Tische abwischen müssen, sondern sagen dann auch, "ok, wenn das alle machen, warum soll ich das dann nicht mitmachen?" Also ja. Das ist eigentlich machbar. Aber ich sage ganz bewusst nur bei uns hier in der Schule, das ist eben das, wo die Kinder dann auch in zwei Welten leben. Ich glaube, kein Junge geht nach Hause und sagt dann freiwillig, 'Du Mama, ich wische jetzt mal den Tisch ab oder nehme dir die Wäsche ab' oder ähnliches. Also das wird definitiv nicht passieren.

(ID 266b, Abs. 86 – Thüringen 2018)


[…] und was jetzt wie Regeln und demokratisches Grundverständnis, Gleichheit, dass die Mädchen zum Beispiel gleiche Rechte haben. Das wird hier oft falsch verstanden und wenn die dann hier Mädchen ist, ist das anders gekleidet, dass die keine Burka tragen, dass es ja oftmals ins Gegenteil geht, dass die Grenze dann eben, ja, wie soll ich sagen? Als Freiraum genutzt wird und das anders verstanden wird, als dass es eigentlich die Basis ist.

(ID 38, Abs. 74 – Hamburg 2018)

Hier müssen LehrerInnen einerseits geduldige Auseinandersetzungen mit den Eltern und den männlichen Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien führen und andererseits Toleranz und

Gleichberechtigung steht im engen Zusammenhang mit Gerechtigkeitsempfinden. So ist die Frage der Gleichbehandlung deutscher und nichtdeutscher SchülerInngruppen ebenfalls ein relevantes Thema im Schulalltag.

LehrerInnen haben es mit verschiedenen Erscheinungen von Gerechtigkeitsdebatten auf beiden Seiten zu tun. Hier drei Beispiele:

**Sozialneid**

Und manche unserer Schüler, die sind dann auch wieder ein bisschen skeptischer, die sagen auch einfach klar und deutlich, der hat ja das neueste Handy vom neuen, so eins habe ich noch nicht mal. Das sind dann auch wieder so Sachen, wo man gegensteuern muss und da kommt es halt auch immer ein bisschen darauf an, wo sagen sie es, bei wem sagen sie es und wie kann ich da gegensteuern? Das habe ich gehört, das ist immer so auch so ein Zwischenpunkt. Also ja, in der achten Klasse, wenn ich das Thema Ausländer habe im Sozialkundeunterricht, versucht man schon darauf einzugehen, aber, oder auch in Ethik dann fünf, sechs, anders sein, aber ja, ich erreiche da nicht alle.

*(ID 188b, Abs. 22 – Thüringen 2018)*

**Der Umgang mit Feiertagen**

[…] Und dann haben wir halt auch heftig diskutiert von wegen unsere Feiertage und jene Feiertage und kann man zu den Feiertagen freigeben oder müssen die jetzt unsere Feiertage mitfeiern, etc. pp. Also das öffnet auf jeden Fall den Horizont meiner Meinung nach, man muss allerdings als Lehrer da immer intensiv daran arbeiten, man muss selber die (Traute?) haben, sich da zu öffnen und zu interessieren. Und wenn die Kinder merken, dass wir uns nicht dafür interessieren, dann machen das die Kinder auch nicht.

*(ID 266b, Abs. 60 – Thüringen 2018)*

**Wertekonflikte bei der Teilnahme am naturwissenschaftlichen Unterricht**

Bei den Naturwissenschaften, da wundern sie sich dann manchmal, wenn halt der Körper behandelt wird und Verdaufungssystem behandelt wird und Ähnliches behandelt wird, also da haben sie dann schon auch ihre Probleme. Aber sie gehen darauf zu, sie sehen das als Herausforderung und ich habe eigentlich nicht erlebt, dass mir jemand gesagt hat, "Nein, das macht er nicht."

*(ID 266b, Abs. 32 – Thüringen 2018)*

**b) Mitbestimmung**


In Hamburg beobachtet man jedoch Unterschiede zwischen den verschiedenen Ethnien.

Also ich sage mal, am aktivsten sind die kurdischen Mädchen. Das verstärkt jetzt vielleicht gewisse Vorurteile, aber es ist so. Die wachsen eben in einer emanzipierten Gesellschaft auf, wo die Frauen auch was zu sagen haben und so weiter […] und die kommen ja auch nicht mit Kopftuch, sondern die kommen natürlich ohne Kopftuch und die kommen auch mit einem ziemlichen Kampfgeist. Die sind in der Regel recht / sind Klassensprecher oder auch schon mal im Schulsprecherteam oder so. Mit denen hat man es am einfachsten in der Hinsicht. Die sind am ehesten ja weltlich, säkularisiert und insofern dann auch echt offen ja und politisch auch (…).

(ID 120a, Abs. 81 – Hamburg 2018)

Die LehrerInnen haben auf dem Weg geflüchteter Jugendlicher in die Praxis des demokratischen Handels eine begleitende und motivierende Aufgabe. Wie diese Aufgabe in vielfältiger Weise umgesetzt wird, berichten uns mehrerer InterviewpartnerInnen.


(ID 118, Abs. 84 – Hamburg 2018)

[…] also das ist, wirklich jetzt in meiner Klasse aufgefallen, […] die Hälfte, kann man wirklich so sagen, hat einen Migrationshintergrund, vielleicht etwas mehr als die Hälfte. Dass diese Abstimmungen, also mit Mehrheitsentscheidungen entschieden werden, das ist ganz wichtig. Also das ging jetzt um die Profipullover, die sie sich haben drucken lassen und jeder Buchstabe musste abgestimmt werden. Und es hat mich teilweise wirklich in den Wahnsinn getrieben, aber gleichzeitig war ich jetzt natürlich gerade als Politiklehrerin ganz froh, das zu sehen, wie wichtig das ist […] Und sie reagieren auch sehr empfindlich, wenn man bestimmte Dinge festlegt, also jetzt das Ziel der Klassenreise, das haben mein Kollege und ich zum Beispiel festgelegt und das empfinden sie als sehr ungerecht. Und da bestehen sie eigentlich darauf, auch immer gefragt zu werden und haben auch lange gekämpft. Das nehme ich auf jeden Fall wahr.

(ID 138, Abs. 86 – Hamburg 2018)

[…] Die sind gewählte Schülervertreter, die machen jetzt beim Kindergipfel haben sie mitgemacht oder Schülerfreiwilligentag war letzte Woche. Da sind die genauso dabei. […] Das läuft eigentlich so, als wenn es immer so gewesen wäre, die sind da […] dabei.

(ID 325a, Abs. 68 – Thüringen 2018)

c) Meinungsfreiheit und Verhaltensweisen demokratischer Konfliktlösung

Das Interesse an politischen Diskursen im und außerhalb des Unterrichts wird sowohl bei deutschstämmigen Jugendlichen als auch bei Jugendlichen mit Fluchthintergrund von den

Das bestätigten LehrerInnen aus Hamburg und aus Thüringen. Im Fachunterricht spielt dies in den meisten Fällen kaum eine Rolle, wird uns berichtet.

Das, nein, ich erlebe das nicht. So, muss ich, kann ich ganz kurz beantworten bisher, also ich erlebe das nicht so. Das ist auch nicht so Thema im Unterricht, zumindest ist mir das bisher nicht zugetragen, bin ja auch nicht bei jedem Unterricht dabei. Aber es ist kein großes Thema, es ist immer wieder ein Thema, je nach dem, in bestimmten Unterrichtseinheiten ist es einfach so, dass man sich mit dem Nahen Osten und mit ähnlichen Dingen beschäftigt und auch einen Ausblick auf die aktuelle Situation macht und in Zusammenhang bringt, was hat was womit eigentlich zu tun und wie ist etwas entstanden? Und was bedeutet Krieg? Und solche Dinge, aber und das ist eher die Ausnahme.

(ID 36, Abs. 50 – Hamburg 2018)


Naja, also nach dem Motto, Meinungsfreiheit - ich kann ja sagen, was ich möchte. Ohne zu wissen, was Meinungsfreiheit ist. Also sowas in der Art. Oder sie wissen genau um ihre Rechte, aber sie wissen halt auch nicht um ihre Pflichten. Das ist aber auch durch alle Nationen gemischt. Das wissen unsere deutschen Schüler ja meistens auch nicht.

(ID 322b, Abs. 93 – Thüringen 2018)


Und dann haben Sie solche und haben Sie solche, die einen, die sich da einfügen können, die von beiden Seiten, die sich an Regeln halten können, die eher Stilleren sind oftmals die Mädchen, also die weiblichen Zugewanderten, die manchmal auch ein bisschen lauter, auch untereinander ein bisschen laut sind, die Herren der Schöpfung, da fallen dann auch schon mal Drohungen, die nicht frei von Gewalt sind. Das Böseste davon war also: Wenn du das noch einmal machst, ich stech dich ab, ich stech dich ab. Aber massiv hält, ja, aber sonst in der Regel haben die gar nicht so unterschiedliche Bedürfnisse und die leben sie, manche miteinander, manchmal aber auch nur nebeneinander aus.

(ID 292, Abs. 72 – Thüringen 2018)

Dialogformen zur gewaltfreien Konfliktlösung (Verhandlung, Kompromissbereitschaft, gewaltfreie Diskurse) müssen erlernt werden. Dort wo LehrerInnen Gespräche darüber anregen, wächst Verständnis.
6.4 Was brauchen Lehrerinnen und Lehrer?

Sowohl in Hamburg als auch in Thüringen plädieren viele unserer GesprächspartnerInnen dafür, mehr betreuendes Fachpersonal im Unterricht einzusetzen. Ähnlich der Betreuung der SchülerInnen mit Behinderungen sollte auch für die geflüchteten Jugendlichen Coachingpersonal im Unterricht zur Verfügung stehen, um Inklusion im Unterricht erfolgreich zu gestalten.

Also einen zweiten Lehrer mit in der Klasse, das hilft immer, der da sich einfach, während ich mich um die 24 anderen Schüler kümmere, dass sich dann auch einer wirklich um die zwei kümmert, die da Probleme haben [...]. Wir haben Förderlehrer und unterstützende Lehrer, aber das sind jetzt nicht viel, das sind, glaube ich, vier oder fünf. Die sind aber weniger für die Flüchtlingskinder da, also eigentlich nicht für die Flüchtlingskinder da, sondern eben für Schüler mit Gutachten, also mit Lerngutachten oder so emotional-sozialen Störungen, Gutachten und dafür bekommen die ja vom Schulamt ihre Stunden und dafür werden die dann auch genutzt. Und selbst die Stunden sind zu wenig, also selbst da fehlen uns viele Stunden und dann sind eben keine mehr da, um jetzt auch noch, überspitzt gesagt, die drei Flüchtlinge mit einer Extrastunde zu betreuen.

(ID 287, Abs. 54 und 56 – Thüringen 2018)

Dabei trifft der Vorschlag, Fachpersonal mit Migrationshintergrund in den Schulen einzusetzen, auf positive Reaktionen bei den meisten unserer InterviewpartnerInnen. Voraussetzung, so ist man sich einig, ist eine bereits vorhandene entsprechende fachliche Qualifizierung. Hier wird auch Team- oder Co-Teaching thematisiert, das an einigen Schulen bereits praktiziert wird.

Im Unterschied zu Thüringer Schulen gehören in Hamburg LehrerInnen mit Migrationshintergrund bereits zum Alltag. Dadurch existieren hier etwas günstigere Gegebenheiten für die Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen – so unser Eindruck aus den Interviews.

Lehrpersonal wird in Hamburg zu „interkulturellen Beauftragten“ weiterqualifiziert und dann in den Schulen sowohl zur Unterstützung des pädagogischen Personals als auch der SchülerInnen eingesetzt.

Also ich glaube, schon mal so ein richtiger Weg sind these interkulturellen Beauftragten, also das wird gerade so im Kleinen, etabliert sich so in den Schulen, dass man überhaupt erst mal eine Ansprechpartnerin hat oder einen Ansprechpartner. Teilweise weiß man ja auch gar nicht, mit welchen Kulturen oder mit welchen Religionen man es zu tun hat, was muss man bedenken. Und ist ja teilweise auch wirklich dünnnes Eis, wenn es dann auch darum geht, jemand mit eine Woche lang mit auf eine Klassentour zu nehmen, welche Ängste könnten denn da auftauchen. Also ich glaube, da ist einfach eine Beratung ganz wichtig […] wenn Schüler in der Klasse sind, die neu nach Deutschland gekommen sind, denke ich, ist es auch sehr wichtig, […]


Die Debatten um die Inklusion erhält eine zusätzliche Facette: Ging es bisher vorwiegend um die pädagogische Ausrichtung der Schule für ein gemeinsames barrierefreies Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung, steht nun spätestens seit der Flüchtlingswelle von 2015 die Frage im Raum, wie Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund in diesen Prozess einbezogen werden können. Während in Hamburg schon seit mehreren Generationen Erfahrungen im Umgang mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund gesammelt wurden, scheinen Thüringer LehrerInnen und das Schulsystem hier erst am Anfang zu stehen

6.5 Fazit

Dann, wenn im Lern- und Schulalltag deutschstämmige Jugendliche und Jugendliche mit Fluchthintergrund offen mit dem Thema Migration umgehen, üben junge Menschen erfolgreich den Umgang mit demokratischen Werten. Es werden Vertrauen, Verständnis und Toleranz auf

- Die Gleichberechtigung der Geschlechter wird nicht nur von Jugendlichen mit Fluchthintergrund mitunter infrage gestellt, sondern auch von deutschen Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus.
- Demokratische Rechte werden häufiger höher bewertet als demokratische Pflichten. Dieses Phänomen treffen unsere befragten LehrerInnen in beiden Gruppen an.
- Interesse an Politik beziehungsweise am politischen Meinungsaustausch im und außerhalb des Unterrichts ist sowohl bei deutschen Jugendlichen als auch bei Jugendlichen mit Fluchthintergrund nur mäßig ausgeprägt.

Unterschiede im Verhalten Jugendlicher mit Fluchthintergrund im Vergleich zu deutschstämmigen Jugendlichen, die auf Defizite der Akzeptanz demokratischer Werte und Verhaltensweisen hindeuten, sehen die LehrerInnen in folgender Hinsicht:


Gemeinsam ist allen deutschen Jugendlichen und jungen Geflüchteten, dass sie sich in der für das Alter zwischen 10 und 21 Jahren komplizierten Phase der Pubertät und der Adoleszenz befinden. Was Jugendliche mit Fluchthintergrund von den deutschen Jugendlichen unterscheidet, ist, dass ihre Adoleszenz, bedingt durch ihre Fluchtgeschichte, nicht selten

Dabei kommt der Schule, als einer von mehreren Sozialisationsinstanzen, eine besondere Rolle zu.

„Schule ist der Ort […] wo die ganze Gesellschaft sich trifft.“

(ID3, Abs. 17 – Thüringen 2017)


Folgende Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Integration von Jugendlichen mit Fluchthintergrund in den Schulalltag müssen aus Sicht der von uns interviewten LehrerInnen gegeben sein:

- Das Erlernen der deutschen Umgangs- und Fachsprache als Voraussetzung guter Lernerfolge.
• Das Hineinwachsen in ein demokratisches Schulsystem und die Akzeptanz der damit verbundenen Rechte und Pflichten von SchülerInnen.

• Die Integration der Eltern junger Geflüchteter in die aufnehmende Gesellschaft als Voraussetzung einer engen Kooperation zwischen Elternhaus und Schule, die das Lernverhalten der Jugendlichen unterstützt.

• Die Aneignung interkultureller Kompetenzen durch die PädagogInnen, um im Lern- und Schulalltag mit jungen Geflüchteten erfolgreich wirken zu können.

• Der Einsatz von LehrerInnen mit Fluchthintergrund, die eine entsprechende fachliche Ausbildung in ihren Herkunftsländern erfahren haben, wird von den meisten LehrerInnen unterstützt. Sie empfinden dies als Bereicherung. Viele unserer InterviewpartnerInnen halten allerdings eine pädagogische Weiterbildung bzw. eine Einführung in das deutsche Schulsystem für erforderlich.

• DolmetscherInnen, sozialpädagogisches und psychologisches Begleitpersonal für junge Geflüchtete müssen im ausreichenden Maß an den Schulen vorhanden sein und Coachingfunktionen übernehmen können. Das Co- oder Team-Teaching-Modell wird an dieser Stelle in mehreren Fällen als geeignetes Unterrichtsmodell angeführt.

• Die Einbettung der Schule in das gesellschaftliche Umfeld am Schulstandort kann dann gelingen, wenn die Schule enge Beziehungen zu Institutionen im Vorparteienraum (Verbände, Vereine und bürgerschaftliches Engagement) sowie Kirchen und Stiftungen pflegt.
7. Erfahrungsberichte aus der Praxis der Arbeit mit (geflüchteten) Jugendlichen


Entstanden sind drei Beiträge von PraktikerInnen, die neben ihren Erfahrungen auch Anregungen für die zukünftige Arbeit im Kontext der Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen geben. Die jeweiligen AutorInnen nutzten teilweise eine andere Form der Zitierung oder auch des Genderns als der im restlichen Abschlussbericht.65 Um die vorliegenden Berichte gebührend zu präsentieren, wurde jedoch darauf verzichtet diese Texte in diesen oder auch anderen Punkten anzupassen – denn diese ExpertInnen sollen als sie selbst zu Wort kommen können.

65 Es wird darauf verzichtet die in den Erfahrungsberichten aufgeführten Quellen in das Gesamt-Literaturverzeichnis des vorliegenden Berichts zusätzlich aufzunehmen.
7.1 Erfahrungsbericht aus der Freien und Hansestadt Hamburg (Autor: Klaus-Dieter Müller)


Zur Einordnung der Ergebnisse werden im Folgenden die Hamburger Rahmenbedingungen und Bemühungen zur Integration geflüchteter junger Menschen dargestellt. Dabei stellen diejenigen ohne Sorgeberechtigte an ihrer Seite, d.h. die unbegleiteten nach Deutschland eingereisten Minderjährigen eine besondere Gruppe dar.


**Junge Geflüchtete in der Freien und Hansestadt Hamburg**


---


---

68 Zum Inhalt und den Erfahrungen mit der Kooperation wurde 2017 ein Evaluationsbericht erstellt: https://www.hamburg.de/basfi/bericht-ki-ju-psych/
Betreuung und Erziehung


Während dieser Phase werden auch die aufenthaltsrechtlichen Fragen geklärt. In der Regel gibt es keine langfristigen Aufenthaltserlaubnisse. Einzelne junge Menschen aus sicheren Herkunftstaaten sind nach Ausschöpfung des Rechtsweges ausreisepflichtig. Die für die Dauer einer Berufsausbildung und ggf. anschließende zweijährige Berufstätigkeit mögliche

71 Nicht in allen Bundesländern gilt eine Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr und wird auch die weitere Förderung im Rahmen der Jugendhilfe über § 41 SGB VIII gewährt.
Aufenthaltserlaubnis („3+2-Regelung“) ist an Voraussetzungen\textsuperscript{72} gebunden, die nicht alle erfüllen. Insoweit stellt der unsichere oder nur temporär sichere Aufenthaltsstatus eine Belastung für die Betroffenen dar.

**Schulische und berufliche Bildung**

Das Schulwesen in Hamburg hat sich mit unterschiedlichen Bildungsangeboten auf die jungen Flüchtlinge eingestellt und vor allem auch berufspraktische Elemente in die Schulausbildung integriert. Für die jungen Flüchtlinge besteht nach § 37 des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG) Schulpflicht, die spätestens mit der Vollendung des 18. Lebensjahres endet. Da sie keine oder nur geringe Deutschkenntnisse haben, werden von der für das Schulwesen zuständigen Behörde spezielle Alphabetisierungs- und Vorbereitungsklassen eingerichtet\textsuperscript{73}.

Allen schulpflichtigen, neu zugewanderten Jugendlichen ab 16 Jahren steht unabhängig von ihrem Aufenthaltstitel der zweijährige Bildungsgang AvM-Dual offen. Übergeordnetes Ziel des zweijährigen Bildungsganges AvM-Dual ist es, die neu zugewanderten Jugendlichen im gleichen Lebensabschnitt wie die hiesigen Jugendlichen möglichst schnell fachlich und sprachlich in die Lage zu versetzen, ihren Alltag und den Übergang in Ausbildung, Arbeit oder weiterführende Bildungsangebote zu bewältigen. Damit dies gelingt, werden folgende Ziele mit dem dualisierten Konzept im Bildungsgang AvM-Dual verfolgt:

- Eine gezielte berufliche Orientierung und damit verbunden eine bessere Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt
- Eine effektivere Sprachförderung durch die Orientierung an Sprachhandlungen im Betrieb, die im Unterricht wieder aufgegriffen werden
- Erwerb kultureller Kompetenzen durch Erfahrungen in der Arbeitswelt, die im Unterricht reflektiert werden
- Vorbereitung auf den Erwerb des ersten und mittleren Schulabschlusses durch individuell auf den einzelnen Jugendlichen ausgerichtete Unterrichtsangebote.

Dabei sind die mitgebrachten formalen Qualifizierungen und informell erworbenen Kompetenzen der neu zugewanderten Jugendlichen Ausgangspunkt für weitere Bildungs- und Integrationsprozesse. Nach einer „Ankommensphase“, die aufbauend auf den kulturellen Vorüberlegungen der Jugendlichen der ersten Orientierung und der Vorbereitung auf den

\textsuperscript{72} Voraussetzungen für die Erteilung dieser Duldung: es dürfen keine Maßnahmen zur Aufenthaltsbeendigung bevorstehen, der Betroffene darf nicht aus einem sicheren Herkunftsland stammen und er darf die Aufenthaltsbeendigung durch sein Verhalten nicht verschuldet haben. (§ 60a Abs. 2 S. 4 und § 18a Abs. 1 a AufenthG); Quelle: http://www.bamf.de/DE/Infothek/FragenAntworten/ZugangArbeitFluechtlinge/zugang-arbeit-fluechtlinge-node.html, aufgerufen am 30.12.2018.

\textsuperscript{73} Angaben in diesem Abschnitt entnommen aus: Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Schriftliche Kleine Anfrage „minderjährige unbegleitete Flüchtlinge (II)“ und Antwort des Senats vom 28.10.2011, Drucksache 20/1885 sowie Drucksache 21/6660 vom 18.11.2016

Um das Lernen im Betrieb zu unterstützen und mit dem Lernen in der Schule zu verknüpfen, werden die Schülerinnen und Schüler durch Betriebliche Integrations-Begleiterinnen und -Begleiter (BIB), die Beschäftigte bei Bildungsträgern sind, unterstützt. Betriebliche Begleitung bedeutet, bei der Entwicklung von Fähigkeiten wirksame Unterstützung zu geben, die notwendig ist, um im Arbeits- und Erwachsenenleben zu bestehen. Für die neu zugewanderten Jugendlichen mit wenig Deutschsprachkompetenz sichert die kontinuierliche Begleitung am Lernort Betrieb, dass Sprachhandlungen zum Lerngegenstand werden und systematisch mit formalen Lernprozessen am Lernort Schule verzahnt werden.


Wenn ihre Lernleistung in den Alphabetisierungs- bzw. Vorbereitungsklassen 7 und 8 erkennen lässt, dass sie in der anschließenden Regelkasse 9 nicht den Ersten


Das angestrebte Sprachniveau ergibt sich aus den Rahmenplänen „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) in Vorbereitungsklassen, die in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) die Niveaustufe B1 als Mindestanforderung für den Übergang in die Regelklasse festlegen. Für die Klassen, die in den berufsbildenden Schulen zum ersten Schulabschluss führen, gilt die im GER definierte Sprachniveaustufe A2 und für Klassen, die zum mittleren Schulabschluss führen, die Stufe B2.


**Bedingungen für eine gelingende Integration am Beispiel Hamburg**

In der Gruppendiskussion mit jungen Geflüchteten aus Hamburg war aufgefallen, dass diese sich zu ihrer Aufnahme in das hamburgische Gemeinwesen besonders positiv äußerten. In der im Dezember 2018 veröffentlichten Sonderauswertung des SVR-Integrationsbarometers zur Integration in Hamburg wurde übereinstimmend festgestellt, dass sich Zugewanderte deutlich stärker als im Bundesgebiet mit ihrem Wohnort identifizieren und die Mehrheitsgesellschaft im Bundesvergleich besonders positiv gegenüber Flüchtlingen und möglicher künftiger Zuwanderung offener eingestellt ist. Das Integrationsklima ist in Hamburg deutlich besser als im Bundesdurchschnitt, und das meinen auch die Befragten mit Migrationshintergrund. Was mögen die Faktoren für dieses Integrationsgelingen in Hamburg sein?

Anonymität einer Großstadt zu führen. Die Attraktivität der Stadt für Migranten beruht auch darauf, dass Neuankommende hier auf Landsleute treffen und sie in manchen Stadtteilen ein Stück ihrer Heimat spüren können. Und die Bevölkerung Hamburgs wuchs in den letzten Jahren bis Ende 2017 auf 1,83 Mio. Einwohner an, wobei der Zuwachs nahezu vollständig auf den Wanderungsgewinn bei den Ausländerinnen und Ausländern zurückzuführen ist. Ihr Anteil liegt damit bei rd. 16%\(^{74}\). Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund lag 2016 bei 34% der Gesamtbevölkerung und war gegenüber den Vorjahren weiter angestiegen\(^ {75}\). Hamburg war und ist eine „Ankunftsstadt“; Migration und Integration sind Teil ihrer Geschichte und ihres Selbstverständnisses, wie der Erste Bürgermeister Olaf Scholz 2014 in einer Grundsatzrede zur Integrationspolitik betont hat\(^ {76}\).

Zum positiven Verlauf der aktuellen Integration hat zudem die wirtschaftliche Lage in Hamburg beigetragen. Früher als prognostiziert, hat mehr als die Hälfte der Flüchtlinge seit 2015 den Zugang zum Arbeitsmarkt gefunden, als Auszubildende und als temporär oder dauerhaft sozialversicherungspflichtig Beschäftigte\(^ {77}\).

Integration bedarf aber auch einer politischen Gestaltung. In Hamburg sind mit der überschaubaren Größe des Staatsgebietes und der politischen Verfasstheit hierfür wichtige Grundlagen gegeben: „In der Freien und Hansestadt Hamburg werden staatliche und gemeindliche Tätigkeit nicht getrennt“\(^ {78}\). Dies ermöglicht ein einheitliches Verwaltungsmanagement der lokalen Verwaltung der 7 Stadtbezirke, der fachbehördlichen Ressorts für Soziales und Jugend, für Schule und Berufsbildung und für Inneres und ggf. weiterer Ressorts unter einer gesamtstädtischen, politischen Führung. Diese Chance wurde in der Integrationspolitik ergriffen:

Die Durchführung vieler Detailaufgaben und ihrer Finanzierung, die in Flächenländern auf Behörden der kommunalen und Landesebene verteilt sind, wurden koordiniert und gesteuert. Bereits vor dem Beginn der Flüchtlingskrise des Jahres 2015 wurde eine Lenkungsgruppe auf der Ebene des Top-Managements eingerichtet, die sich bis heute mit der Unterbringung von Flüchtlingen, aber auch den vielfältigen Integrationsfragen befasst und verbindliche Entscheidungen für Maßnahmen und Projekte trifft. Im Oktober 2015 wurde außerdem der Zentrale Koordinierungsstab Flüchtlinge (ZKF) geschaffen, um ausgewählte Durchführungsaufgaben im Bereich der Flüchtlingsunterbringung zu bündeln sowie übergreifende Aufgaben abzustimmen, zu steuern und darüber zu berichten\(^ {79}\).

\(^{74}\) Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein: Statistik informiert Nr. 135/2018 vom 19.09.2018

\(^{75}\) Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein: Statistik informiert Nr. V/2017 vom 22.5.2017


\(^{78}\) Artikel 4 der Hamburgischen Verfassung vom 6. Juni 1952 (HmbBL I 100-a), zuletzt geändert am 3. Juli 2012 (HmbGVBl. S. 253)

\(^{79}\) Für weitere Informationen siehe: https://www.hamburg.de/zkf/
Schon vor der Phase erhöhter Migration hat der Senat im Jahr 2013 ein Integrationskonzept für die gesamte Stadt mit konkreten Zielen erstellt und 2017 fortgeschrieben\textsuperscript{80}. Das politische Management hat in seinem Handeln den Ansatz verfolgt, dass möglichst alle Stadtbereiche Unterkünfte für Flüchtlinge aufnehmen sollten, da die Flüchtlingsversorgung als Gemeinschaftsaufgabe betrachtet wird. Mit örtlichen und überörtlichen Initiativen, die auf die Ausgestaltung von Unterbringungsstandorten Einfluss nehmen wollten, hat die Stadt sog. „Bürgerverträge“\textsuperscript{81} geschlossen. Auch das in Hamburg starke, ehrenamtliche Engagement wurde durch die städtische Politik gefördert\textsuperscript{82}.

Die Freie und Hansestadt Hamburg hat soziale Aufgaben traditionell mit einem hohen Anteil in eigener Regie wahrgenommen. Das u.a. für die öffentlich-rechtliche Unterbringung von Wohnungslosen und Flüchtlingen zuständige, städtische Unternehmen „fördern und wohnen (AöR)“, aber auch der für die UMA zuständige Landesbetrieb Erziehung und Beratung konnten für die Bewältigung der Aufnahme und Integration von Flüchtlingen genutzt sowie unmittelbar unterstützt und gesteuert werden.

In Hamburg herrschen besondere und günstige Rahmenbedingungen für die Integration von Zuwanderern. Diese für die Integration nutzbar zu machen, bedarf eines politischen Gestaltungswillens und einer Gestaltungskompetenz. Beides war in der aktuellen Migrationsphase vorhanden.

7.2 Erfahrungsbericht aus der staatlichen Regelschule Thomas-Mann in Erfurt (Thüringen) über das Projekt „Wir sind Klasse“ (Autorin: Gudrun Keifl)


\textsuperscript{80} Integrationskonzept 2017 „Wir in Hamburg!“, https://www.hamburg.de/integration/service/115238/integrationskonzept/, aufgerufen am 30.12.2018
\textsuperscript{81} Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Drucksache 21/5231 „Konsens mit den Initiatoren der Volksinitiative „Hamburg für gute Integration“ vom 12.07.16
\textsuperscript{82} Siehe hierzu: https://www.hamburg.de/hh-hilft/4384088/hamburg-hilft/


Haben Sie Erfahrungen, wie die Flüchtlinge zur Demokratie im Allgemeinen und der deutschen Demokratie im Besonderen stehen?

Die meisten Kinder und Jugendlichen mit denen im Projekt gearbeitet wird, wissen genau warum sie in Deutschland sind. Sie schätzen die Chancen und Möglichkeiten, die ihnen das Land bietet. Gerade für Jugendliche die vor autoritären Regimen flüchteten oder viele Jahre illegalisiert in Anrainerstaaten ihrer Herkunftsländer lebten, ist es ein hohes Gut, dass sie sich in Deutschland frei bewegen und verwirklichen können. Einige Jugendliche mussten bereits als Kinder hart arbeiten. Umso schwerwiegender sind für die Kinder und Jugendlichen die alltäglichen Erfahrungen mit Rassismus – egal ob in der Bahn, im Supermarkt oder abends wenn der Partybesuch versagt wird, weil „schon genug Schwarze drin sind“.

Welche Probleme sehen Sie in Ihrer Arbeit? Welche Unterstützung wünschen Sie sich?


Was würden Sie aus Ihrer Arbeit mit Flüchtlingen gern verallgemeinern und als Empfehlung an die Politik richten?

- Alle Schulen an denen Geflüchtete Kinder lernen brauchen spezielle Unterstützungsangebote bzw. ein multiprofessionelles Team. Man kann nicht davon ausgehen, dass die Schulsozialarbeiter*innen auch die speziellen Themen und Problemlagen migrantischer und geflüchteter Jugendlicher „on the top“ zu ihrem bisherigen Pensum bearbeiten.
- Zusätzlich müssen Angebote wie jenes der Kunsttherapie durch Refugio Thüringen e.V. ausfinanziert und für möglichst viele Schulen zugänglich gemacht werden.
- Dass an jeder Schule ausreichend DAZ-Fachkräfte arbeiten ist auch eine zwingende Voraussetzung.
- Thüringen braucht dringend eine/n Antidiskriminierungsbeauftragte/n für Schulen nach dem Vorbild Berlins.
- Thüringen braucht unabhängige Beschwerdestellen für Vorgänge in den Behörden z.B. den Ausländerbehörden.
- Es bedarf einer Ombudstelle für Kinder und Jugendliche, die in der Jugendhilfe leben und dort Probleme haben.
- Entsprechend dem Thüringer Integrationskonzept und dem neuen Thüringer Schulgesetz müssen junge Geflüchtete bis 18 Jahren eingeschult werden soweit sie nicht bereits
10 Jahre die Schule besucht haben. Diese Regelung muss in der Praxis umgesetzt werden. Zudem dürfen 16-jährige SchülerInnen die noch keine 10 Jahre die Schule besucht haben nicht ausgeschult werden.

- Für volljährige Jugendliche, die ihre Bildungsbiographie fortsetzen wollen muss es unkompliziert möglich sein einen Schulplatz an Berufsbildenden Schulen zu bekommen.

7.3 Geflüchtete Jugendliche im Kreis Mettmann – Ein Erfahrungsbericht (Autorin: Mag. Tamara Tabaković-Halilović)

Potenzialerkenntnung und -förderung


Manar mag es auch andere Dinge zu tun, z.B. mit Gleichaltrigen zu klettern, zu rutschen und einfach Spaß zu haben. Sie mag auch die Schule. Jedoch ist das Tanzen ihre Lieblingsbeschäftigung - wenn sie sich bewegt, vergisst sie für einen winzigen Moment alles um sich herum. Wieso ist das so wichtig für sie?

Zusammen mit 30 Millionen anderen Kindern und Jugendlichen auf der ganzen Welt83, ist Manar ein Flüchtling. Sie ist vor dem Bürgerkrieg in Syrien geflohen und lebt jetzt mit ihrer Familie in Mettmann. Sie weiß schon mit ihren elf Jahren wie es ist unter dem Bombenangriff schlafen zu gehen, im Winter wochenlang in einem Zelt zu leben, ein kleines Zimmer mit neun anderen Menschen zu teilen und vor allem weiß sie, was sie glücklich macht. Das Tanzen.

Manar ist, trotz alldem was sie erlebt hat, ein fröhliches Mädchen ohne Ängste. Wenn man mit ihr zusammen ist, ist man automatisch gut gelaunt. Mit ihrer Liebenswürdigkeit beleuchtet sie alles um sich herum wie ein echter „Manar“ (arab. für Leuchtturm). Folglich wird im Integration-Kulturzentrum e.V. im Kreis Mettmann sehr stark daran gearbeitet, die Fröhlichkeit und die Individualität der Zuwanderer/Zuwanderinnen wie Manar zu erhalten. Aus der Sicht der Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen des Integration-Kulturzentrums e.V. gewährt die Zuwanderungswelle in Deutschland und ebenso im Kreis Mettmann große Potenziale und Chancen sowohl für die Kommunen als auch für die Migranten/Migrantinnen.

Wege des Integration-Kulturzentrums e.V.

Das Integration-Kulturzentrum e.V. im Kreis Mettmann (im weiteren Text nur IKZ) verfügt über eine 16-jährige Erfahrung in der Projektarbeit, deren Fokus in erster Linie auf der


Gemäß der letzten Statistik (Jahr 2017) befinden sich in Mettmann rund 540 asylsuchende Menschen (davon ca. 140 Kinder und Jugendliche). Zu den wichtigsten Zielen des IKZ zählt in erster Linie die kulturübergreifende und vernetzungsleistende Integrationsarbeit, die sich nicht nur an eine kulturelle Zielgruppe oder Altersstruktur richten. Es werden dementsprechend unterschiedliche Veranstaltungen und Workshops organisiert, welche die einheimischen Bewohner/Bewohnerinnen und Zuwanderer/Zuwanderinnen zusammenbringen, wie z.B. Theaterworkshop, Interkulturelles Gärtnern und Kochen, Kreativ- und Malworkshop, Musik- und Tanzworkshop, Jugendaustauschprogramme etc. Auf dieser Weise haben die Teilnehmer/Teilnehmerinnen die Möglichkeit, sich nicht nur besser kennenzulernen, sondern auch eine ganz neue Kultur „hautnah“ zu erleben. Das IKZ setzt sich demnach für eine nachhaltige Integration ein, die vor allem die Berührungsängste und Vorurteile der Einheimischen abbauen soll.

Zu den langfristigen Zielen des IKZ gehören unter anderem die Verbesserung der wechselseitigen Akzeptanz und Toleranz von Zuwanderer/Zuwanderinnen und Einheimischen, die Stärkung lokaler Identität (Verbesserung der Stadtökologie, Erzeugung eines Gemeinschaftsgefühls der städtischen Bürger/Bürgerinnen, Identifizierung mit der Stadt Mettmann und dem alltäglichen Leben), die Intensivierung der Akzeptanz einer transnationalen Gesellschaft (Stärkung eines globalen Bewusstseins, gesellschaftliche

---

[84] https://www.mettmann.de/soziales/fluechtlinge/fragen.php#herkunft
[85] Ebenda
Aufnahme aller Individuen unabhängig ihrer kulturellen oder ethnischen Herkunft) und ebenso die Leistung eines Beitrags zur Kriminalitäts-, Gewalt- und Suchtprävention.

**Herausforderung als Chance**


Durch die Angebote des IKZ werden im Durchschnitt 300 Personen auf lokaler Ebene erreicht. Davon sind ungefähr 100 Personen, die regelmäßig an den Veranstaltungen und Workshops teilnehmen. In den letzten Jahren kommen die meisten Teilnehmer/Teilnehmerinnen aus dem Irak, Afghanistan, Syrien und der Türkei und sie sind hier vorwiegend aus Kriegs- und Armutsgebieten mit ihren Familien angekommen.

**Bisherige Erfahrung**

bis sie den Kindergarten erreicht haben, hat ihre Tochter diesen Satz kontinuierlich leise für sich wiederholt. Als sie endlich im Kindergarten waren, ging die Tochter schnell zu ihrer Erzieherin und sagte: Hallo! Ich mag Pizza!
Ähnlich ist die Situation auch mit den schulpflichtigen Flüchtlingskindern. Sobald sie in der Schule sind, werden ihre Deutschkenntnisse innerhalb kürzester Zeit verbessert.
Vor der größten Herausforderung befinden sich nämlich die jungen Mütter, die wegen der fehlenden Kinderbetreuung keinen Deutsch- oder Integrationskurs besuchen können. Aus diesem Grund hat sich in Mettmann noch vor einigen Jahren ein Netzwerk der Ehrenamtlichen formiert, das zum Ziel hat jungen Menschen (vor allem jungen Müttern) beim Erlernen der deutschen Sprache zu helfen. Sie treffen sich zwei- bis dreimal die Woche und dadurch, dass Kinderbetreuung zur Verfügung gestellt wird, sind die jungen Mütter in der Lage sich auf den Deutschunterricht zwei Stunden ununterbrochen zu konzentrieren.
Alle Kinder und Jugendliche, die nach Deutschland geflüchtet sind, haben grundsätzlich Anspruch auf Bildung. Dabei ist natürlich die Sprache eines der wichtigsten Kriterien für die gelungene Ausbildung. Für die meisten Flüchtlinge, unabhängig davon ob sie Kinder oder Erwachsene sind, ist Deutsch eine Sprache, die sie grundsätzlich nicht verstehen. Zusätzlich soll auch das Alphabet in Betracht gezogen werden, weil es im Deutschen andere Buchstaben bzw. ein anderes Schriftsystem als zum Beispiel im Arabischen gibt. Die Erfahrung der Mitarbeiter/innen im IKZ hat jedoch gezeigt, dass die geflüchteten Grundschulkinder im Durchschnitt ein halbes Jahr brauchen, um sich mit gleichaltrigen fließend verständigen zu können, solange es bei Jugendlichen ungefähr ein Jahr dauert. Die Integration der geflüchteten Jugendlichen hängt demnach wesentlich von den Bildungschancen, die sie in der Bundesrepublik Deutschland wahrnehmen können, ab.

**Was geflüchtete Jugendliche über Demokratie und Gleichberechtigung denken**
Ungeachtet dessen, dass es den meisten Geflüchteten besser in Frieden und Freiheit geht, stellen sich die meisten von ihnen irgendwann die Fragen wie: Wie komme ich in solch einer Gesellschaft, dass von freiheitlich-demokratischer Werteordnung geprägt ist, zurecht? Wie


**Fazit**


Eins ist jedoch allen klar - Menschen haben Angst, sowohl die Geflüchteten als auch die Einheimischen. Um diese Angst überwinden zu können, ist eine allgemeine gesellschaftliche Öffnung nötig. In die Integration von Flüchtlingen wird viel investiert, aber dennoch soll die Etablierung der Willkommens- und Anerkennungskultur genauso gestärkt werden. Deutschland entwickelt sich zunehmend zu einer pluralen Gesellschaft und deswegen ist es von essentieller Bedeutung weitere Beiträge zur Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts zu leisten. Angela Merkel hat schon den ersten und den wichtigsten Schritt in dieser Richtung gemacht – sie hat die Flüchtlinge willkommen geheißen und damit enorm großes Vertrauen in ihr Volk bewiesen.
8. Fazit


Wichtigkeit der Schule als Sozialisationsinstanz

Wir konnten herausarbeiten, dass Familie und Schule wichtige 'Stellhölzchen' dafür sind, die Einstellungen von Jugendlichen gegenüber demokratischer Partizipation und zur Demokratie insgesamt positiv zu befördern. Demokratiekompetenzen werden über die Sozialisation in Schule und Familie erworben und gefestigt (vgl. auch Kapitel 3) – hier können die SchülerInnen direkt in ihrem Alltag Erfahrungen dazu sammeln, was Demokratie bedeutet und wie sie umsetzbar ist. Neben der gelebten familieninternen Demokratie ist demnach die Mitbestimmungsmöglichkeit im Unterricht, die politische Offenheit im Unterricht sowie die Akzeptanz von eigenständigen SchülerInnenmeinungen durch Lehrkräfte an Schulen zu fördern.

Dabei stellt sich die Frage: Wie ist dies umsetzbar bzw. realisierbar?

- Gemeinsame Problemlösung im Unterricht und politische Offenheit im Unterricht heißt u.a. Spannungen gemeinsam zu lösen.
- Gemeinsame Diskussion von Entscheidungen, die alle betreffen.
- Zu wichtigen Fragen alle beteiligten SchülerInnen einbeziehen und fragen.
- SchülerInnen dazu zu ermuntern, eigene Meinungen zu entwickeln.
- Wechselseitiges Beachten von unterschiedlichen Meinungen durch LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen.
- Förderung und Unterstützung von Widerspruch auch in politischen Fragen.
- Förderung und Unterstützung beim politischen und sozialen Engagement der SchülerInnen durch die LehrerInnen.
- Förderung von Akzeptanz gegenüber Menschen, die scheinbar anders oder fremd sind.


**Die Notwendigkeit von Geld und Personal**


Die Rolle der Familie als Sozialisationsinstanz


Integration als Herausforderung


Die Wichtigkeit von Sprache und Kontakt

Klassen zunächst die Möglichkeit besteht, die deutsche Sprache im geschützten Raum zu erlernen, wird andererseits bemängelt, dass diese Klassen zur Isolation der geflüchteten SchülerInnen führen können, da sie nur wenig Kontakt mit deutschen SchülerInnen haben. Kontakt jedoch wird sowohl in unserer Studie als auch in der Kontakthypothese (Allport, 1959) als ein zentrales Mittel angesehen, um Verbindungen zwischen Menschen herzustellen, Vorurteile abzubauen und schließlich Integration zu ermöglichen. Es muss ein für alle Beteiligten passender und praktikabler Kompromiss in diesem Punkt gefunden werden.


**Abschließende Anmerkungen**


Literatur


Bundesverfassungsgericht (2006). 2 BvR1693/04 vom 31.05.2006, Abs. 16 aa und 18


das.de/dekd/politik/aktuelles/muessen-minderjaehrige-asylbewerber-und-fluechtlinge-die-schule-besuchen--511972 (23.01.2019)


Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (2017). Das Projekt „ReGES – Refugees in the German Educational System“. Verfügbar unter: www.lifbi.de/de-de/weiterestudien/reges.aspx (09.01.2019)


Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2012): Fachliche Empfehlung zum Schulbesuch und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache


### Tabelle 37: Signifikante Interaktionseffekte.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Unabhängige Variable &amp; Interaktionen</th>
<th>Abhängige Variable</th>
<th>df</th>
<th>F</th>
<th>Sig.</th>
<th>Partielles Eta-Quadrat</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Korrigiertes Modell</td>
<td>Allgemeine Einstellungen zum politischen Engagement</td>
<td>66</td>
<td>1,564</td>
<td>.003</td>
<td>.053</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Positive Einstellungen zu Ausländern</td>
<td>66</td>
<td>7,501</td>
<td>.000</td>
<td>.211</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Wertschätzung anderer Schüler (unabhängig von Geschlecht, Schulleistung etc)</td>
<td>66</td>
<td>5,859</td>
<td>.000</td>
<td>.173</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Intrinsische Motivation für Engagement</td>
<td>66</td>
<td>2,917</td>
<td>.000</td>
<td>.094</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Deutsch-christlicher Nationalismus: Forderung nach deutsch-christlicher Herkunft</td>
<td>66</td>
<td>7,032</td>
<td>.000</td>
<td>.200</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Assimilation: Forderung nach Anpassung</td>
<td>66</td>
<td>1,434</td>
<td>.014</td>
<td>.049</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen in der Nachbarschaft-Kontaktakzeptanz</td>
<td>66</td>
<td>4,791</td>
<td>.000</td>
<td>.146</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen</td>
<td>66</td>
<td>4,949</td>
<td>.000</td>
<td>.150</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Politisches Engagement in Unterrichtsklasse und Schule</td>
<td>66</td>
<td>1,982</td>
<td>.000</td>
<td>.066</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Politisches Engagement in Gesellschaft und Organisationen</td>
<td>66</td>
<td>7,487</td>
<td>.000</td>
<td>.211</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Gewaltbereites politisches Engagement</td>
<td>66</td>
<td>2,095</td>
<td>.000</td>
<td>.069</td>
</tr>
<tr>
<td>Geschlecht</td>
<td>Politisches Engagement in Unterrichtsklasse und Schule</td>
<td>1</td>
<td>15,083</td>
<td>.000</td>
<td>.008</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Politisches Engagement in Gesellschaft und Organisationen</td>
<td>1</td>
<td>16,352</td>
<td>.000</td>
<td>.009</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Gewaltbereites politisches Engagement</td>
<td>1</td>
<td>4,343</td>
<td>.037</td>
<td>.002</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Wertschätzung anderer Schüler (unabhängig von Geschlecht, Schulleistung etc)</td>
<td>1</td>
<td>9,250</td>
<td>.002</td>
<td>.005</td>
</tr>
<tr>
<td>Altersgruppen</td>
<td>Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen</td>
<td>4</td>
<td>4,450</td>
<td>.001</td>
<td>.010</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Positive Einstellungen zu Ausländern</td>
<td>4</td>
<td>3,106</td>
<td>.015</td>
<td>.007</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Deutsch-christlicher Nationalismus: Forderung nach deutsch-christlicher Herkunft</td>
<td>4</td>
<td>4,010</td>
<td>.003</td>
<td>.009</td>
</tr>
<tr>
<td>Schular</td>
<td>Politisches Engagement in Gesellschaft und Organisationen</td>
<td>4</td>
<td>7,531</td>
<td>.000</td>
<td>.016</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Gewaltbereites politisches Engagement</td>
<td>4</td>
<td>4,794</td>
<td>.001</td>
<td>.010</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen</td>
<td>4</td>
<td>15,103</td>
<td>.000</td>
<td>.032</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Wertschätzung anderer Schüler (unabhängig von Geschlecht, Schulleistung etc)</td>
<td>4</td>
<td>10,281</td>
<td>.000</td>
<td>.022</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Positive Einstellungen zu Ausländern</th>
<th>4</th>
<th>14,403</th>
<th>.000</th>
<th>.030</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Deutsch-christlicher Nationalismus</td>
<td>4</td>
<td>18,526</td>
<td>.000</td>
<td>.038</td>
</tr>
<tr>
<td>Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen in der Nachbarschaft-Kontaktakzeptanz</td>
<td>4</td>
<td>3,131</td>
<td>.014</td>
<td>.007</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Geschlecht * Altersgruppen</th>
<th>Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen</th>
<th>4</th>
<th>3,930</th>
<th>.004</th>
<th>.008</th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Geschlecht * Schulart</th>
<th>Wertschätzung anderer Schüler (unabhängig von Geschlecht, Schulleistung etc)</th>
<th>4</th>
<th>3,130</th>
<th>.014</th>
<th>.007</th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Altersgruppen * Schulart</th>
<th>Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen</th>
<th>16</th>
<th>2,695</th>
<th>.000</th>
<th>.023</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Positive Einstellungen zu Ausländern</td>
<td>16</td>
<td>1,826</td>
<td>.023</td>
<td>.016</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Deutsch-christlicher Nationalismus</td>
<td>16</td>
<td>2,315</td>
<td>.002</td>
<td>.020</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen in der Nachbarschaft</td>
<td>16</td>
<td>2,392</td>
<td>.002</td>
<td>.020</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Altersgruppen * Schultyp</th>
<th>Politisches Engagement in Gesellschaft und Organisationen</th>
<th>4</th>
<th>3,275</th>
<th>.011</th>
<th>.007</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Gewaltbereites politisches Engagement</td>
<td>4</td>
<td>4,754</td>
<td>.001</td>
<td>.010</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen</td>
<td>4</td>
<td>5,682</td>
<td>.000</td>
<td>.012</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Positive Einstellungen zu Ausländern</td>
<td>4</td>
<td>6,615</td>
<td>.000</td>
<td>.014</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Deutsch-christlicher Nationalismus</td>
<td>4</td>
<td>4,895</td>
<td>.001</td>
<td>.010</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

* verdeutlichen einen untersuchten Interaktionseffekt zwischen den beiden angegebenen Variablen; df = Freiheitsgrade; F = F-Wert; Sig. = Signifikanzniveau
<table>
<thead>
<tr>
<th>Abhängige Variable</th>
<th>Schultyp 1</th>
<th>Schultyp 2</th>
<th>Mittelwert</th>
<th>Sig.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Politisches Engagement in Gesellschaft und Organisationen</td>
<td>Gemeinschaftsschule</td>
<td>2,63</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Regelschule/Realschule</td>
<td>2,31</td>
<td>.001</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gymnasium</td>
<td>2,97</td>
<td>.001</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hauptschule</td>
<td>1,96</td>
<td>.001</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gymnasium</td>
<td>2,97</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gemeinschaftsschule</td>
<td>2,63</td>
<td>.001</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Regelschule/Realschule</td>
<td>2,31</td>
<td>.000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Stadtteilschule</td>
<td>2,26</td>
<td>.000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hauptschule</td>
<td>1,96</td>
<td>.000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gewaltbereites politisches Engagement</td>
<td>Regelschule/Realschule</td>
<td>1,81</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Stadtteilschule</td>
<td>1,39</td>
<td>.016</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gymnasium</td>
<td>1,55</td>
<td>.000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Wertschätzung anderer Schüler/innen</td>
<td>Gemeinschaftsschule</td>
<td>4,46</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Regelschule/Realschule</td>
<td>4,24</td>
<td>.001</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gymnasium</td>
<td>4,75</td>
<td>.000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Regelschule/Realschule</td>
<td>Gemeinschaftsschule</td>
<td>4,46</td>
<td>.001</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Stadtteilschule</td>
<td>4,66</td>
<td>.001</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gymnasium</td>
<td>4,75</td>
<td>.000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Positive Einstellungen zu Ausländern</td>
<td>Gemeinschaftsschule</td>
<td>3,38</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Regelschule/Realschule</td>
<td>3,17</td>
<td>.025</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Stadtteilschule</td>
<td>4,23</td>
<td>.000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gymnasium</td>
<td>4,04</td>
<td>.000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Regelschule/Realschule</td>
<td>3,17</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gemeinschaftsschule</td>
<td>3,38</td>
<td>.025</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Stadtteilschule</td>
<td>4,23</td>
<td>.000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gymnasium</td>
<td>4,04</td>
<td>.000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hauptschule</td>
<td>3,73</td>
<td>.002</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen</td>
<td>Regelschule/Realschule</td>
<td>2,13</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gemeinschaftsschule</td>
<td>1,95</td>
<td>.013</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Stadtteilschule</td>
<td>1,66</td>
<td>.000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gymnasium</td>
<td>1,68</td>
<td>.000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Deutsch-christlicher Nationalismus</td>
<td>Regelschule/Realschule</td>
<td>2,31</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gemeinschaftsschule</td>
<td>2,07</td>
<td>.001</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Stadtteilschule</td>
<td>1,67</td>
<td>.000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gymnasium</td>
<td>1,55</td>
<td>.000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen in der Nachbarschaft-Kontaktakzeptanz</td>
<td>Gymnasium</td>
<td>1.55</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Gemeinschaftsschule</td>
<td>2.07 ,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Regelschule/Realschule</td>
<td>2.31 ,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Hauptschule</td>
<td>2.13 ,002</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Regelschule/Realschule</td>
<td>2.64</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Stadtteilschule</td>
<td>3.41 ,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Gymnasium</td>
<td>3.37 ,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Hauptschule</td>
<td>3.49 ,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gymnasium</td>
<td>3.37</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Gemeinschaftsschule</td>
<td>2.88 ,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Regelschule/Realschule</td>
<td>2.64 ,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hauptschule</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Gemeinschaftsschule</td>
<td>2.88 ,054</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Regelschule/Realschule</td>
<td>2.64 ,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Unabhängige Variable und Interaktionen</td>
<td>Abhängige Variable</td>
<td>df</td>
<td>F</td>
<td>Sig.</td>
</tr>
<tr>
<td>----------------------------------------</td>
<td>--------------------</td>
<td>----</td>
<td>-------</td>
<td>------</td>
</tr>
<tr>
<td>Korrigiertes Modell</td>
<td>Allgemeine Einstellungen zum politischen Engagement</td>
<td>64</td>
<td>2,228</td>
<td>.000</td>
</tr>
<tr>
<td>Positive Einstellungen zu Ausländern</td>
<td>64</td>
<td>4,816</td>
<td>.000</td>
<td>.095</td>
</tr>
<tr>
<td>Intrinsische Motivation für Engagement</td>
<td>64</td>
<td>3,020</td>
<td>.000</td>
<td>.062</td>
</tr>
<tr>
<td>Deutsch-christlicher Nationalismus: Forderung nach deutsch-christlicher Herkunft</td>
<td>64</td>
<td>5,086</td>
<td>.000</td>
<td>.100</td>
</tr>
<tr>
<td>Assimilation: Forderung nach Anpassung</td>
<td>64</td>
<td>2,219</td>
<td>.000</td>
<td>.046</td>
</tr>
<tr>
<td>Akzeptanz von Muslimen und Flüchtlingen in der Nachbarschaft-Kontaktakzeptanz</td>
<td>64</td>
<td>2,358</td>
<td>.000</td>
<td>.049</td>
</tr>
<tr>
<td>BUNDESLAND</td>
<td>Deutsch-christlicher Nationalismus: Forderung nach deutsch-christlicher Herkunft</td>
<td>3</td>
<td>5,546</td>
<td>.001</td>
</tr>
<tr>
<td>Altersgruppe * Bundesland</td>
<td>Intrinsische Motivation für Engagement</td>
<td>12</td>
<td>2,539</td>
<td>.003</td>
</tr>
<tr>
<td>Deutsch-christlicher Nationalismus: Forderung nach deutsch-christlicher Herkunft</td>
<td>12</td>
<td>2,081</td>
<td>.015</td>
<td>.014</td>
</tr>
<tr>
<td>Geschlecht * Bundesland</td>
<td>Deutsch-christlicher Nationalismus: Forderung nach deutsch-christlicher Herkunft</td>
<td>5</td>
<td>3,140</td>
<td>.008</td>
</tr>
<tr>
<td>Schultyp * Bundesland</td>
<td>Intrinsische Motivation für Engagement</td>
<td>1</td>
<td>8,017</td>
<td>.005</td>
</tr>
<tr>
<td>Deutsch-christlicher Nationalismus: Forderung nach deutsch-christlicher Herkunft</td>
<td>1</td>
<td>3,872</td>
<td>.049</td>
<td>.002</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Anhang II – Befragungsmaterialien

- Fragebogen der standardisierten SchülerInnenbefragung
- Leitfaden der Gruppendiskussionen mit geflüchteten Jugendlichen
- Leitfaden der Telefoninterviews mit Lehrkräften
Mein Leben
Meine Werte
Meine Meinung

Fragen an
Schülerinnen und Schüler
Beginnen möchten wir mit einigen Fragen zu deinem Freizeit- und Medienverhalten.

1. Wie häufig machst du folgende Dinge nach der Schule oder am Wochenende?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dinge</th>
<th>1=nie</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5=sehr häufig</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Online sein (z.B. Chat, facebook, Instagram)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Zuhause beschäftigen (z.B. PC-Spiele, Fernsehen,</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>DVD schauen, Musik hören)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>In der Stadt unterwegs sein (z.B. shoppen, Freunde</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>treffen)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Etwas mit der Familie unternehmen (z.B. im Haushalt</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>helfen, Ausflüge machen)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sportlich betätigen (z.B. Bolzplatz, im Verein,</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tanz)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mich bilden (z.B. Sprachen lernen, für die Schule</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>arbeiten, lesen)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>In der Natur aufhalten (z.B. wandern gehen)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kreativ sein (z.B. künstlerisch, musikalisch)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kulturelle Veranstaltungen besuchen (z.B. Theater,</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Konzert)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ausgehen (z.B. Disco, Kneipe)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mich engagieren (z.B. politisch, kirchlich, sozial)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

2. Wie häufig machst du folgende Dinge in deiner Freizeit, wenn du im Internet bist?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dinge</th>
<th>1=nie</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5=sehr häufig</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Fernsehen im Internet (z.B. ARDmediathek, Zattoo)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Videos/Serien/Filme schauen im Internet (z.B. Netflix, YouTube, AmazonPrime)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Radio hören im Internet</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Musik hören im Internet (z.B. Spotify, Deezer)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Zeitung lesen im Internet</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Zeitschriften lesen im Internet</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Soziale Medien nutzen (z.B. facebook, Instagram,</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Snapchat)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Online spielen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

3. Und wie häufig nutzt du die folgenden Medien, wenn du NICHT ONLINE bist?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dinge</th>
<th>1=nie</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5=sehr häufig</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Fernsehen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Radio</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Musik hören</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Bücher/E-Books lesen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tageszeitung lesen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Zeitschriften lesen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
4 Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf dich und deine Familie zu?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Die Aussage trifft ...</th>
<th>1=gar nicht zu</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5= voll zu</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>In unserer Familie findet man es ganz in Ordnung, wenn jeder seine eigenen Interessen vertritt.</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>In unserer Familie ist es normal/üblich, dass man seine Gefühle zeigt.</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>Bei uns zuhause hat jeder die gleiche Stimme, wenn etwas entschieden wird, was für die ganze Familie wichtig ist.</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>Meine Eltern diskutieren mit mir häufig über verschiedene aktuelle Themen.</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>Wenn es um Freizeitgestaltung in der Familie geht, frage ich meine Eltern nach meiner Meinung.</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>Alles in allem kann ich in meiner Freizeit sehr viel mitbestimmen.</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>Ich kann zuhause mitbestimmen, wo ich im Haushalt helfe.</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>Häufig haben meine Eltern keine Zeit mir bei schulischen Aufgaben zu helfen.</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>Meine Eltern unterstützen mich bei schulischen Aufgaben.</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>Ich wünsche mir mehr Unterstützung beim Lernen von meinen Eltern.</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>Oft traue ich mich nicht, meine Eltern um Hilfe bei der Bewältigung meiner schulischen Aufgaben zu fragen.</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
</tbody>
</table>

5 Wie sehr interessierst du dich für Politik ...

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ich interessiere mich für Politik:</th>
<th>1=gar nicht</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5=sehr stark</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
</tbody>
</table>

6 Wo informierst du dich meistens über die aktuelle politische Situation?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Zeitung</th>
<th>1=nie</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5=sehr häufig</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>Fernsehen</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>Radio</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>Internet</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>Bücher</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>Freunde und Bekannte</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>Eltern</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>Schule</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
<tr>
<td>Politikunterricht</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
<td>○</td>
</tr>
</tbody>
</table>
7 Wie schätzt du dich politisch ein?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ich bin politisch ...</th>
<th>1=links</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5=rechts</th>
<th>Keine Angabe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
</tbody>
</table>


- Ich kann meine politische Meinung zwischen links und rechts nicht richtig einordnen.
- Ich verstehe nicht, was mit links und rechts gemeint sein soll.
- Ich möchte diese Frage generell nicht beantworten.

9 Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ich stimme ...</th>
<th>1=gar nicht zu</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5= voll zu</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Jeder sollte das Recht haben, seine Meinung offen zu äußern, auch wenn die Mehrheit anderer Meinung ist.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>Die Menschen müssen sich politisch stärker betätigen, damit sie politische Entscheidungen mit beeinflussen können.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>Jeder Mensch sollte sich in seiner Stadt oder Gemeinde sozial engagieren.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
</tbody>
</table>

10 Was denkst du zu folgenden Fragen zum Thema Ausländer? Ausländer bedeutet in diesem Fall Personen, die selbst nicht oder deren Eltern nicht in Deutschland geboren wurden.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ich stimme ...</th>
<th>1=gar nicht zu</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5= voll zu</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Die Kinder von Ausländern sollten die gleichen Bildungschancen haben wie andere Kinder in Deutschland.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>Ausländer sollten sich ihre Ehepartner unter ihren eigenen Landsleuten aussuchen.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>Ausländer sollten die Möglichkeit haben, auch in Deutschland ihre Sprache, ihre eigenen Bräuche und ihren eigenen Lebensstil beizubehalten.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>Ausländer sollten genau die gleichen Rechte haben wie alle anderen in Deutschland.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
<tr>
<td>Ausländer sollten in Deutschland den Bundestag mitwählen dürfen.</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
<td>O</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Inwieweit bist du bereit, dich an folgenden Tätigkeiten zu beteiligen?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tätigkeit</th>
<th>1=gar nicht</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5=sehr</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Bei einer Unterschriftensammlung/(Online-)Petition mitmachen.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
<tr>
<td>Klassensprecher/-sprecherin in der Schule werden.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
<tr>
<td>Bei Organisationen wie Amnesty International, Greenpeace etc. mitarbeiten.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
<tr>
<td>In einem Jugendparlament oder in einem Jugendrat mitarbeiten.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
<tr>
<td>In einer Schülerinnen-/Schülerverwaltung mitarbeiten.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
<tr>
<td>An einer Schulzeitung mitarbeiten.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
<tr>
<td>Einer politischen Gruppe/Organisation beitreten.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
<tr>
<td>Ein politisches Amt oder eine politische Funktion übernehmen.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
<tr>
<td>Sich an einer Demonstration/Protestaktion beteiligen.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
<tr>
<td>In einer religiösen Gruppe mitmachen.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
<tr>
<td>Ein Haus oder eine Straße besetzen.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
<tr>
<td>Eigene politische Interessen mit Gewalt durchsetzen.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
<tr>
<td>Aus politischen, ethischen oder Umweltgründen bestimmte Waren nicht mehr kaufen.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Es gibt viele verschiedene Gründe, sich politisch zu beteiligen. Egal ob du nun selbst aktiv bist oder nicht, wie wichtig sind die folgenden Gründe für dich?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Grund ist mir ...</th>
<th>1=gar nicht wichtig</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5=sehr wichtig</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Dass es mir Spaß macht.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
<tr>
<td>Dass meine Freund/innen auch dabei sind.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
<tr>
<td>Dass ich dafür Geld bekomme oder andere Vorteile habe.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
<tr>
<td>Dass meine Eltern dafür sind.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
<tr>
<td>Dass ich für mein weiteres Leben etwas lernen kann.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
<tr>
<td>Dass meine Freund/innen das gut finden.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
<tr>
<td>Dass es wichtig für unsere Gesellschaft ist.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
<tr>
<td>Dass ich mitbestimmen kann, was ich genau tue.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
<tr>
<td>Dass ich neue Leute kennen lerne.</td>
<td>☐</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>☑</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Bitte gib an, inwieweit du den folgenden Aussagen zustimmst.

### Ich stimme der Aussage...

<table>
<thead>
<tr>
<th>Aussage</th>
<th>1=gar nicht zu</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5= voll zu</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ein bisschen strenger sollte es bei uns in Deutschland schon zugehen.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Ich bin mit der Demokratie, wie sie in Deutschland besteht, zufrieden.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Wer sich nicht in unsere Gesellschaft einfügen will, den muss man dazu zwingen.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Die Abkehr von der Tradition wird sich eines Tages als großer Fehler herausstellen.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Was Deutschland anstelle von mehr Bürgerrechten wirklich braucht, ist ein ausreichendes Maß an Recht und Ordnung.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Zur Aufrechterhaltung von Recht und Ordnung sollte die Polizei mit härteren Maßnahmen durchgreifen.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Der Nationalsozialismus war im Grunde eine gute Idee, die nur schlecht ausgeführt wurde.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>In jeder demokratischen Gesellschaft gibt es bestimmte Konflikte, die nur mit Gewalt gelöst werden können.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Gehorsam und Achtung vor der Autorität sind die wichtigsten Tugenden, die Kinder lernen sollten.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Was unser Land wirklich braucht, ist eine starke, entschlossene Führungsperson, die das Übel zerschlagen und uns wieder auf den rechten Weg bringen wird.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Die wahren Schlüssel zum guten Leben sind Gehorsam, Disziplin und Tugend.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Eine Diktatur kann die bessere Staatsform sein.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Wie oft diskutierst du über das, was in der Politik passiert…

<table>
<thead>
<tr>
<th>Diskussion</th>
<th>1=nie</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5=sehr häufig</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>mit Freunden?</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>mit den Eltern oder anderen Erwachsenen?</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>mit Lehrerinnen und Lehrern?</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

In den folgenden Fragen geht es um deine Erfahrungen in der Schule.

### Wie häufig erlebst du die folgenden Dinge im Unterricht?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Erfahrung</th>
<th>1=nie</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5=sehr häufig</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Schülerinnen und Schüler können den Lehrerinnen und Lehrern in politischen Fragen offensichtlich widersprechen.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Schülerinnen und Schüler werden dazu ermuntert, eigene Meinungen zu entwickeln.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Lehrerinnen und Lehrern achten die Meinungen der Schülerinnen und Schüler.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Schülerinnen und Schüler wollen im Unterricht über aktuelle politische Ereignisse reden.</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Wie entscheidet ihr in deiner Klasse? Bitte gib jeweils an, inwieweit du der Aussage zustimmst.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ich stimme der Aussage ...</th>
<th>1=gar nicht zu</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5=voll zu</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ob ich mitdiskutiere, hat auf Entscheidungen keinen Einfluss.</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Mein Einfluss auf die Lehrerinnen und Lehrer ist sehr gering.</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Die Lehrerinnen und Lehrer hören mir oft nicht richtig zu.</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Am Ende von Diskussionen setzt sich immer die Meinung der Lehrerinnen und Lehrer durch.</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Ich darf nur bei relativ unwichtigen Sachen mitbestimmen.</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Wir versuchen, Spannungen gemeinsam zu lösen.</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Entscheidungen, die alle betreffen, diskutieren wir gemeinsam.</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Zu wichtigen Fragen ist meine Meinung sehr gefragt.</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nun geht es um deine Zufriedenheit mit und in deiner Schule.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ich bin zufrieden...</th>
<th>1=gar nicht</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5=sehr</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>... mit meiner Schule</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>... mit meiner Klassenlehrerin / meinem Klassenlehrer</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>... mit meiner Klassengemeinschaft</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ich stimme der Aussage ...</th>
<th>1=gar nicht zu</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5=voll zu</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ich finde es interessant, wenn ich Unterricht bei einer geflüchteten Lehrerin / einem geflüchteten Lehrer hätte.</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Alle Schülerinnen und Schüler sind gleich viel wert, ...</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>... egal wie viel Geld die Eltern haben.</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>... egal welche Muttersprache jemand spricht.</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>... egal aus welcher Kultur jemand kommt.</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>... egal welche Religion jemand hat.</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>... egal aus welchem Land jemand kommt.</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>... egal wie gut die Noten von jemandem sind.</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>... egal welches Geschlecht jemand hat.</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Jetzt geht es um die Themen Religion und Zusammenleben mit anderen Kulturen.

19 Welcher Religion gehörst du an?

- o Christentum
- o Islam
- o Judentum
- o anderer Religion
- o keiner Religion
20 Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Aussage</th>
<th>1=gar nicht zu</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5=volll zu</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ungläubige kommen in die Hölle.</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Meine Religion ist die einzig wahre Religion.</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Auf lange Sicht wird sich meine Religion in der ganzen Welt durchsetzen.</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
</tbody>
</table>

21 Nun haben wir noch drei Fragen zur Religiosität.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Frage</th>
<th>1=gar nicht</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5=sehr</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Wie religiös/fromm bist du?</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Wie religiös/fromm ist deine Familie?</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Wie religiös/fromm sind deine Freunde?</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
</tbody>
</table>

22 Findest du es gut, wenn folgende Menschen in deine Nachbarwohnung/dein Nachbarhaus einziehen würden?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Person</th>
<th>1=gar nicht gut</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5=sehr gut</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Eine deutsche Familie, die von Hartz IV lebt</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Jemand, der an AIDS erkrankt ist</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Eine muslimische Familie</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Eine Flüchtlingsfamilie</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Ein Rollstuhlfahrer</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Ein homosexuelles Paar (Schwule, Lesben)</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Eine Familie mit dunkler Hautfarbe</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Ein altes Rentner-Ehepaar</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Eine deutsche Familie mit vielen Kindern</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Eine Familie aus Frankreich</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Eine Familie, in der Drogen konsumiert werden</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>Ein rechtsradikales Paar</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
</tbody>
</table>

23 Wie oft hast du im Alltag Kontakt zu Menschen, die selbst oder deren Eltern aus anderen Ländern nach Deutschland zugewandert sind?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kontakt</th>
<th>1=nie</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5=sehr häufig</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>In meiner Familie oder nahen Verwandtschaft</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>In meinem Freundes- oder Bekanntenkreis</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>In der Schule</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>In meinem Verein</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
<tr>
<td>In meiner Nachbarschaft</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
<td>o</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Wie wichtig sind dir die folgenden Dinge?

<table>
<thead>
<tr>
<th>1=gar nicht wichtig</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5=sehr wichtig</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Gesetz und Ordnung respektieren</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Einen hohen Lebensstandard haben</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Macht und Einfluss haben</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Seine eigene Phantasie und Kreativität entwickeln</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Nach Sicherheit streben</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen helfen</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Sich und seine Bedürfnisse gegen andere durchsetzen</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Fleißig und ehrgeizig sein</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Auch solche Meinungen tolerieren, denen man eigentlich nicht zustimmen kann</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Sich politisch engagieren</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Das Leben in vollen Zügen genießen</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Das tun, was die anderen auch tun</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>An Traditionen festhalten</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Ein gutes Familienleben führen</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Gute Freunde haben, die einen anerkennen und akzeptieren</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Viele Kontakte zu anderen Menschen haben</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesundheitsbewusst leben</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Von anderen Menschen unabhängig sein</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Sich unter allen Umständen umweltbewusst verhalten</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ich stimme der Aussage ...</th>
<th>1=gar nicht zu</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5= voll zu</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Für ein gutes Zusammenleben hier in Deutschland ist mir wichtig, dass die andere Person ...</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>... in Deutschland geboren ist.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>... deutscher Abstammung ist.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>... die deutsche Sprache spricht.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>... lange Zeit in Deutschland gelebt hat.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>... bereit ist, sich an den Lebensstil der Deutschen anzupassen.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>... einer christlichen Kirche angehört.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>... selbst durch Arbeit das Geld verdient, was die Person und ihre Familie zum Leben braucht.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### 26 Bist du wegen folgender Dinge schon einmal benachteiligt worden?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ich wurde benachteiligt ...</th>
<th>1=nie</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5=sehr häufig</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>... wegen meines Alters.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>... wegen meines Geschlechts.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>... wegen meiner Nationalität/meiner Herkunft.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>... wegen meines Aussehens (z.B. Haar-/Hautfarbe, Gewicht).</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>... wegen meiner religiösen Überzeugung.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Zum Abschluss haben wir noch einige wenige Fragen zu deiner Person und deiner Familie.

### 27 Wie alt bist du?

**Jahre**

### 28 In welche Klassenstufe gehst du?

**Klassenstufe**

### 29 Welches Geschlecht hast du?

- ☐ weiblich
- ☐ männlich
- ☐ keine Angabe
- ☐ sonstiges

### 30 Welchen Schulabschluss strebst du an?

- ☐ Hauptschulabschluss (8. bzw. 9. Klasse)
- ☐ Realschulabschluss (10. Klasse)
- ☐ (Fach-)Abitur (12. bzw. 13. Klasse)
- ☐ anderen Abschluss und zwar:

### 31 In welchem Land bist du geboren?

- ☐ in Deutschland
- ☐ in einem anderen Land und zwar:

### 32 Wie viele Jahre lebst du schon in Deutschland?

- ☐ seit meiner Geburt
- ☐ seit **Jahre**
Wo wurden deine Eltern geboren? Beginnen wir mit deinem Vater.
- in Deutschland
- in einem anderen Land
- weiß ich nicht

Und wo wurde deine Mutter geboren?
- in Deutschland
- in einem anderen Land
- weiß ich nicht

Haben deine Eltern einen Job? Beginnen wir mit deinem Vater. Hat er einen Job?
- ja
- nein
- weiß ich nicht

Und hat deine Mutter einen Job?
- ja
- nein
- weiß ich nicht

Welche Sprache sprichst du am häufigsten mit deinen Eltern?
- Deutsch
- eine andere Sprache und zwar:

Abschließend möchten wir noch wissen, wie sehr du dich mit deiner Umgebung verbunden fühlst.

Ich fühle mich verbunden mit...

1=gar nicht 2 3 4 5=sehr
... meinem Bundesland
... Deutschland
... dem Herkunftsland meiner Familie
... Europa

Herzlichen Dank für deine Unterstützung!
**Leitfaden** für Gruppendiskussionen / Interviews mit geflüchteten Jugendlichen

*Thema:* Demokratiekompetenz / Demokratieerfahrung / Demokratieverständnis

Im Sinne von **Alltagsdemokratie** sollen das Demokratieverständnis von geflüchteten Jugendlichen in Deutschland und deren erlebte/gelebte Demokratieerfahrungen in ihrem unmittelbaren Umfeld erfragt werden. Dabei sind die Erfahrungen/Erlebnissen im Kontext ‚Schule‘ von besonderem Interesse.

Wie nehmen die Jugendlichen ihre Situation hier in Deutschland wahr & wie leben sie hier bzw. wie ist ihr Leben in Deutschland organisiert? Das heißt es geht primär um die Erfahrungen, die sie hier in Deutschland gemacht haben/machen.

Generell soll der Fokus auf die Geflüchteten und ihre Erfahrungen/Gefühlen gerichtet sein, damit sie nicht nur im Vergleich zu Deutschen betrachtet werden.

**Fett markiert** = zentrale Frage in dem jeweiligen Themenkomplex
Normal = Zusatzfragen, falls inhaltlich diese Aspekte nicht ohnehin abgedeckt wurden
Kursiv = Aspekte, auf die die Frage abzielt zur Orientierung (nicht vorzulesen)
[eckige Klammern] = Anmerkungen zur Frage

### 1. Schulerfahrungen

<table>
<thead>
<tr>
<th>Frage</th>
<th>Antwort</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Wer geht von euch in die Schule?</td>
<td><em>(separat oder gemeinsam mit deutschen Jugendlichen beschult)</em></td>
</tr>
<tr>
<td><em>(nein: Gründe dazu, wieso nicht? Was tut ihr aktuell ansonsten?)</em></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Wie ist es für euch in der Schule? Was erlebt ihr so?</strong></td>
<td>[zentrale Frage]</td>
</tr>
<tr>
<td>• Akzeptanz</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Verhältnis zu anderen Schülern und Lehrern?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Freie Meinungsausübung, Mitbestimmungsrecht im Unterricht</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Wünsche für den Unterricht / Unterrichtsgestaltung</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Habt ihr denn Lehrer, die auch geflüchtet sind? Wie findet/ fändet ihr das?</strong></td>
<td>[2. zentrale Frage]</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### 2. Politikinteresse & politische Beteiligung (Fokus auf jetzige Situation in Deutschland!)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Frage</th>
<th>Antwort</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Interessiert ihr euch für Politik? Wenn ja, wofür/ für welche Themen genau?</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Wie informiert ihr euch über diese Themen? / Wenn ihr etwas wissen wollt, wo und wie sucht ihr dann nach Informationen?</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• <em>Bei Erwähnung von Smartphones/Internet</em> die Frage zum Medienutzungsverhalten/-besitz:</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Smartphones, Handys und Computer sind heute ja sehr wichtig. Welche Geräte nutzt ihr täglich und wozu werden sie von euch benötigt?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Wie setzt ihr euch für diese Themen ein?</strong></td>
<td>[zentrale Frage]</td>
</tr>
<tr>
<td>• Demokratieverständnis / Deutschland als Demokratie (wir haben ja in Deutschland eine Demokratie. Was verstehst ihr darunter?)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
3. **(Diskriminierungs-)Erfahrungen in Deutschland**

Ihr seid ja neu in Deutschland. Was für Erfahrungen habt ihr gemacht seit ihr in Deutschland seid?

- Positive / negative Erfahrungen
- Wie ist euer Kontakt zu Deutschen?
  - Im Alltag
  - Bei Behörden
  - In der Wohngruppe
  - Im Sportverein
  - …

4. **Integration in Deutschland**

Habt ihr festgestellt, dass die Menschen in Deutschland anders leben als in eurem Heimatland?

Was ist denn anders?

Was findet ihr denn gut / würdet ihr gerne übernehmen an deutschen Lebensweisen?

Was würdet ihr gerne aus eurem Heimatland beibehalten?

5. **Religion / Religiosität**

Wie wichtig ist euch Religion? Wie lebt ihr eure Religion?

Was habt ihr denn für einen Eindruck, wie die Deutschen mit Religion umgehen?

6. **Zukunftspläne [⇒ finale Frage!]**

Was ist für euch wichtig im Leben?

Was wünscht ihr euch für eure Zukunft?

7. **(Problemlagen)⇒ kommt vielleicht auch so im Gespräch schon zur Sprache**

Welche Probleme / Schwierigkeiten habt ihr denn? *(nur sofern noch überhaupt keine Probleme/Schwierigkeiten angesprochen wurden, andernfalls:)*

„Ihr habt ja im Gesprächsverlauf schon einige Schwierigkeiten, auf die ihr stoßt, angesprochen…“

**Was könnte aus eurer Sicht besser laufen?**

Was müsste geschehen, damit ihr es leichter habt hier in Deutschland?
Leitfaden für die qualitativen Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern der teilnehmenden Schulen am Forschungsprojekt „Interkulturelle Erziehung“.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Einleitung: (Vorstellung, Thema nennen, Fördermittelgeber, Auftraggeber, Verweis auf die Datenschutzerklärung, Info über Audioaufnahme, um Einverständniserklärung bitten.)</th>
<th>5 Min.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Warm Up: Schüler*innen aus Ihrer Klasse haben sich ja an der Befragung beteiligt. Welche Erfahrungen haben Sie denn mit der Schülerbefragung gemacht?</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

1. Schlüsselfrage 1 (Zukunftsperspektiven): Viele jugendliche Zugewanderte kommen ja mit hohen Erwartungen nach Deutschland. Inwieweit, glauben Sie, werden diese Erwartungen in Erfüllung gehen?
   - Was gefällt Ihnen an der Arbeit mit jungen Zugewanderten und was bereitet Ihnen eher Sorgen?
   - Worin sehen Sie die Stärken und Schwächen junger Zugewanderter im Vergleich zu deutschen Jugendlichen?
   - Wie können junge Zugewanderte unter den gegebenen Voraussetzungen bei der Erreichung ihrer Erwartungen/Wünsche unterstützt werden? | 20 Min. |

2. Schlüsselfrage 2 (Integration junger Geflüchteter im Schulkontext): Inwieweit sind die jungen Zugewanderten in das alltägliche Leben in der Schule integriert?
   - Was fördert oder hemmt die Integration der jungen Zugewanderten?
   - Worin sehen Sie die Chancen und Risiken im gemeinsamen Lernalltag von deutschen Jugendlichen und junger Zugewanderter?

3. Schlüsselfrage 3 (Demokratiekompetenz / Partizipation): Wie gehen denn jungen Zugewanderte, im Vergleich zu den deutschen Jugendlichen, mit den demokratischen Werten unserer Gesellschaft um (z.B. Mitbestimmung, Meinungsfreiheit, Gleichberechtigung, solidarisches Zusammenleben)?
   - Nutzen junge Zugewanderte die Möglichkeit, ihre Meinung zu äußern und mitzubestimmen?
   - Worin sehen Sie da Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen deutschen Schüler*innen und jungen zugewanderten Schüler*innen?

Verabschiedung: (Danksagung, Registrieren, falls Transkript gewünscht wird) | 5 Min. |